

**Korkeakoulun ohjaajien ja opiskelijoiden kokemukset
verkko-ohjauksen aikaisesta ohjausvuorovaikutuksesta**

Terhi Kaipainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Monografiamuotoinen

Kevät lukukausi 2023

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kaipainen, Terhi. 2023. Korkeakoulun ohjaajien ja opiskelijoiden kokemukset verkko-ohjauksen aikaisesta ohjausvuorovaikutuksesta. Ohjausalan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 80 sivua.

Tutkielman tavoitteena on selvittää ohjausvuorovaikutuksen ilmenemistä kasvokkaisen verkko-ohjauksen aikana, sekä tarkastella ohjaajan ja opiskelijan kokemusta vuorovaikutuksesta omasta positiostaan käsin. Verkko-ohjauksen erityisyyttä tarkastellaan suhteessa lähiohjaukseen. Tutkimuksen kontekstina on korkeakoulu ja siellä annettava opinto- ja uraohjaus sekä opinnäytetyön ohjaus.

Tutkimus on laadullinen ja lähestymistapana on fenomenologia, jolloin tutkimus on enemmän aineisto- kuin teorialähtöinen. Keskeistä on tutkijan jatkuva itsereflektointi tutkimusprosessin aikana. Aineiston keruu suoritettiin stimulated recall -menetelmän ja avoimen fenomenologisen haastatteluna avulla. Aineiston analyysin metodina oli Giorgin (2009) viiteen vaiheeseen jakaantuva fenomenologinen menetelmä. Tutkimukseen osallistui viisi ohjaaja-opiskelijaparia, joiden ohjaustapaamisen tallenne toimi virikkeenä haastattelussa. Jokainen ohjaaja ja opiskelija haastateltiin erikseen, jolloin haastatteluja tehtiin yhteensä kymmenen kappaletta.

Keskeinen havainto on, että kahdenvälinen kasvokkainen verkko-ohjausvuorovaikutus koettiin samankaltaisena lähiohjauksen kanssa. Eniten eroavaisuutta koettiin sanattomaan viestintään liittyen sekä havaittiin selkeästi vain verkkoon liittyviä erityispiirteitä. Ohjaajan rooli tilanteen eteenpäin viemisessä korostui.

Koska videovälitteistä ohjausta ei ole juuri tutkittu opinto- ja uraohjauksen kontekstissa, tuottaa tutkimus uutta tietoa kehittää verkossa tapahtuvaa ohjausta ja sen vuorovaikutusta. Tutkimus tuo uuden näkökulman myös siinä, että tarkastelee sekä ohjaajan että ohjattavan kokemusta samasta ohjaustilanteesta.

Asiasanat: verkko-ohjaus, vuorovaikutus, ohjaajat, opiskelijat

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	5
2 OHJAUSVUOROVAIKUTUS JA VERKKO-OHJAUS.....	9
2.1 Ohjausvuorovaikutus.....	9
2.2 Verkko-ohjaus.....	13
3 FENOMENOLOGINEN LÄHESTYMINEN.....	16
3.1 Fenomenologinen reduktio ja oma esiymmärrykseni.....	17
3.2 Kokemus fenomenologisena tutkimuskohteena.....	19
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	22
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	23
5.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimukseen osallistujat.....	23
5.2 Tutkimusaineiston keruu.....	26
5.2.1 Videointia virikkeenä hyödyntävä stimulated -recall - menetelmä	28
5.2.2 Haastattelu videovirikettä hyödyntäen	31
5.3 Aineiston analyysi	35
6 KOKEMUS VERKKO-OHJAUKSEN AIKAISESTA VUOROVAIKUTUKSESTA	41
6.1 Miten ohjausvuorovaikutus ilmenee verkko-ohjauksessa?.....	42
6.1.1 Kokemus verkko-ohjausvuorovaikutuksen erityisyydestä suhteessa lähiohjaukseen	43
6.1.2 Verkko-ohjauksen erityspiirteet.....	46
6.1.3 Ohjauksen vaiheet ja ohjausvuorovaikutuksen elementit	49

6.2	Miten ohjaaja ja opiskelija kokevat ohjausvuorovaikutuksen verkko-ohjauksen aikana omasta positiostaan käsin tarkasteltuna?	52
6.2.1	Kokemus verkko-ohjausvuorovaikutuksen erityisyydestä suhteessa lähiohjaukseen	53
6.2.2	Verkko-ohjauksen erityispiirteet.....	55
6.2.3	Ohjauksen vaiheet ja ohjausvuorovaikutuksen elementit	57
6.3	Tulosten koontia ja tulkintaa teorian kanssa keskustellen	61
6.3.1	Kokemus verkko-ohjausvuorovaikutuksen erityisyydestä suhteessa lähiohjaukseen	62
6.3.2	Verkko-ohjauksen erityispiirteet.....	64
6.3.3	Ohjauksen vaiheet ja ohjausvuorovaikutus	66
7	POHDINTA.....	69
7.1	Kokemus verkko-ohjausvuorovaikutuksesta – sama mutta kuitenkin eri kuin lähiohjauksessa.....	69
7.2	Tutkimuksen luotettavuudesta.....	74
7.3	Lopuksi	77
	LÄHTEET	80
	LIITTEET.....	86

1 JOHDANTO

Pro gradu -tutkielmassani on tavoitteena selvittää ohjausvuorovaikutuksen ilmenemistä kasvokkaisen verkko-ohjauksen aikana, sekä tarkastella ohjaajan ja opiskelijan kokemusta ohjausvuorovaikutuksesta verkko-ohjaustilanteessa omasta positiostaan käsin. Tutkimuksen kontekstina toimii korkeakoulu ja siellä annettava ohjaus. Rajaen tässä tutkimuksessa ohjaustilanteet henkilökohtaiseen kasvokkain verkossa tapahtuvaan opinto- ja uraohjaukseen, joka voi olla myös oppinnytöprosessin osana tapahtuvaa ohjausta.

Pro graduni aiheen ensimmäinen itu syntyi kohtaamisesta aamukuntosalilla, jossa pohdin aihetta ohjaustyötä tekevän kollegani kanssa. Pidin hänen ehdotuksestaan tutkia jotain kohtaamisen ja oikea-aikaisuuteen liittyvää aihetta. Idea jäi kytemään ja mietin, miten aihetta voisi lähestyä tutkimuksen kautta. Oikea-aikaisuus tuntui jossain määrin haastavalta lähestyttävältä, mutta käänsin ajatusta verkko-ohjauksen suuntaan, jota voi ajatella joustavampana mallina tehdä ohjausta kuin lähitapaaminen kampuksella. Ajatus kääntyi siis enemmän kohtaamiseen verkossa, jota voisi ajatella olevan helpompaa toteuttaa niin sanotusti oikea-aikaisena. Toisen tärkeän idun tälle tutkimukselle sain omalta kouluttajaltani ohjauksen maisteriopinnoissa, kun minulle ehdotettiin stimulated recall -menetelmän käyttämistä haastatteluissa. Näin voisin tarkastella sitä, miten ohjauksen kumpikin osapuoli kokee ohjausvuorovaikutuksen samassa ohjaustilanteessa, kun ohjauksesta tehtyä tallennetta käytetään virikkeenä haastattelujen aikana.

Tutkimuksessa keskitytään korkeakoulussa annettavaan verkko-ohjaukseen, jonka määrä kasvoi Covid-19 pandemian aikana kaikkien ohjausta antavien tahojen keskuudessa (ks. esim. Cedefop, 36–37, 52). Jo ennen pandemiaa on osa korkeakoulujen koulutuksista siirtynyt täysin verkossa toteutettavaksi. Kun Opintopolku-palvelussa (2023) hakee ammattikorkeakoulun tutkintokoulutuksia, saa tulokseksi yhteensä 603 koulutusta. Kun hakua rajaa opetustavoista verkko- ja etäopetusta sisältäviin koulutuksiin, on tulos 378 koulutusta. Toki on huomioitava, että opetus sisältää silti useimmiten vain osan

opinnosta etänä ja verkossa. Silti verkko- ja etäopetusta edes osittain sisältävien koulutusten määrä on suuri. Lisäksi korkeakouluihin tulee yhä enemmän opiskelijoita jatkuvan oppimisen eli esimerkiksi avoimen väylän kautta, mikä vaikuttaa osaltaan myös verkossa annettavan ohjauksen määrään. Korkeakouluissa opinto- ja uraohjausta on aiemmin annettu enemmän henkilökohtaisissa lähitapaamisissa kampuksilla. Opintojen monimuotoistuessa opiskelijat ovat yhä vähemmän fyysisesti kampuksilla, ja monet asuvat muualla kuin opiskelupaikkakunnalla. Tämän vuoksi näen, että korkeakouluissa on tärkeää kehittää ja kiinnittää huomiota verkon välityksellä annettavaan ohjaukseen ja sen toimivuuteen.

Verkko-opetusta ja -ohjausta on tehty ja tutkittu varsin kauan (ks. esim. Vuorinen (toim.) 2000; Harris-Bowlsbey & Sampson 2005). Ohjauksen kontekstista katsottuna on kuitenkin tutkittu enemmän joko ohjaajan tai ohjattavan kokemusta kuin että näitä olisi tarkasteltu yhdessä. Lisäksi aiempi tutkimus keskittyy lähinnä verkko-opetuksen osana tapahtuvaan ohjaukseen (ks. esim. Uotinen ym. 2016). Kotimaisessa ja kansainvälisessä tutkimuksessa opinto- ja uraohjaukseen liittyvä verkko-ohjaustutkimus käsittelee enemmän erilaisten palveluiden kuten chat-sovellusten, sosiaalisen median tai verkkosivujen kautta toteutettavaa, ja usein asynkronista eli eriaikaan tapahtuvaa ohjausta (ks. esim. Vuorinen 2006; Peltola 2015). Lisäksi uudemmassa verkko-ohjausta käsittelevässä tutkimuksessa on korostunut uraohjaus ohjaajan näkökulmasta tarkasteltuna (ks. esim. Lampi, Vähäsantanen & Rantanen 2019; Sampson, Kettunen & Vuorinen 2020), toki tässäkin näkökulmassa edellä mainittu tekstipohjainen ja asynkroninen ohjaus on ollut videovälitteistä kasvokkaista ohjausta keskeisempi tarkastelun kohde. Tämän vuoksi näen tälle tutkimukselle tilaa, vaikka verkko-ohjausta on muista näkökulmista jo tarkasteltu sekä kansallisesti että kansainvälisesti. Kuvaan aiemmin tehtyä verkko-ohjaukseen liittyvää tutkimusta ja verkko-ohjausta käsitteenä tarkemmin luvussa 2.2.

Koska verkko-ohjausta ja varsinkin kasvokkain videovälitteisesti tapahtuvaa ohjausta on tutkittu toistaiseksi varsin vähän, käytän tutkimukseni

teoreettisessa osassa ohjausta ja ohjausvuorovaikutusta käsittelevää kirjallisuutta. Näiden lähtökohta on lähiohjauksessa, mutta muun muassa Vehviläisen (2014), Pekkarin (2009) ja Onnismaan (2007) ajatukset ovat sovellettavissa myös verkko-ohjauksen kontekstissa. Näen näiden lähteiden käyttämisen relevanttina myös siitä syystä, että tutkimukseni on vahvasti sidoksissa suomalaiseen korkeakouluinstituutioon. Pekkari (2006) on tarkastellut väitöstutkimuksessaan sekä ohjaajan että opiskelijan näkökulmia, osittain myös ohjausvuorovaikutukseen liittyen. Hänen tutkimuksessansa on tarkasteltu kuitenkin laajemmin henkilökohtaista ohjausprosessia ja ohjauskeskustelua sinällään eikä sen eri osapuolia. On myös huomioitava, että Pekkarin konteksti on lukiokoulutus, jolloin se ei suoraan osu oman tutkimuskohteeni kontekstiin, jossa tutkittavat ovat kaikki kuitenkin aikuisia korkeakouluopiskelijoita. Käyn ohjausvuorovaikutusta käsitteenä sekä sen teoriaa läpi luvussa 2.1.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka metodiksi valitsin fenomenologisen lähestymisen. Tämän vuoksi tutkimuksessa korostuu tutkimusprosessin kuvaus aina aineiston keruusta analyysiin. Koska fenomenologisessa tutkimuksessa tutkija on myös tutkimustyössään subjektina (Perttula 1995a, 44), kuvaan tutkimuksen kulkua minämuotoisen kerronnan kautta aina niissä kohden, joissa se on tutkimusprosessin kuvauksen kannalta oleellista. Toisaalta fenomenologisessa lähestymistavassa on keskeistä reduktio, jossa tutkija sekä sulkeistaa itsensä että harjoittaa aineistonsa analyysivaiheessa mielikuvamuuntelua. Avaan fenomenologista lähestymistapaa ja siihen liittyvää reduktiota sekä kokemuksen käsitettä luvussa 3.

Luvussa 4 avaan lyhyesti tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset: Miten kokemus ohjausvuorovaikutuksesta ilmenee verkko-ohjauksessa? Miten ohjaaja ja opiskelija kokevat ohjausvuorovaikutuksen verkko-ohjauksen aikana omasta positiostaan käsin tarkasteltuna? Koska tutkimus on laadullinen, fenomenologinen tutkimus, jossa pyritään lisäämään ymmärrystä inhimillisestä ilmiöstä (Laine 2015, 50), kuvaan luvussa 5 tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheet lukijalle niin tarkasti kuin mahdollista. Luvussa 6 kuvaan ensin myös aineistosta analyysin avulla tehdyt havainnot niin tarkasti kuin mahdollista, ja vasta

alaluvussa 6.3 kokoon havainnot niitä tulkiten ja peilaten aiempaan teoriaan. Pohdintaluvussa 7 kokoon tutkimustani yhteen, tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta nimenomaan fenomenologisena tutkimuksena, sekä katson tulevaisuuteen jatkotutkimusajatusten kautta.

2 OHJAUSVUOROVAIKUTUS JA VERKKO-OHJAUS

Tarkastellen tässä luvussa kahta käsitettä, ohjausvuorovaikutusta ja verkko-ohjausta, jotka ovat keskeisiä tutkimukseni tehtävän kannalta. Kuvaan luvussa 2.1. ohjausvuorovaikutuksen käsitettä ja sitä, miten näen sen tämän tutkimuksen kontekstissa. Luvussa 2.2. tarkastelen verkko-ohjausta keskittyen pääsääntöisesti vuorovaikutukseen verkko-ohjauksessa. Tutkimuksen lähtökohta on fenomenologinen laadullinen tutkimus (ks. luku 3), jonka vuoksi muun muassa aineistonkeruu on suoritettu ennen teoriaan syventymistä. Koska olen tehnyt aineistonkeruun sekä osittain myös aineiston analyysin ennen tämän luvun kirjoittamista, viittaan aineistosta tekemiini havaintoihin siinä kohden, kun se on käsitteen tarkastelun kannalta oleellista.

Sekä ohjausvuorovaikutus että verkko-ohjaus kytkeytyvät laajemmin ohjauksen käsitteeseen, jota en kuitenkaan avaa tämän tutkimuksen puitteissa laajemmin. Tutkimukseni ohjauksikäsitys nojautuu kuitenkin Vehviläisen (2014, 12) määritelmään: ”Ohjaus on yhteistoimintaa, jossa tuetaan ja edistetään ohjattavan oppimis-, kasvu-, työ- tai ongelmanratkaisuprosesseja sellaisilla tavoilla, että ohjattavan toimijuus vahvistuu.”. Tarkastelen tutkimuksessani ohjaajan ja opiskelijan kokemusta yhteisestä ohjaustilanteesta, jossa viedään eteenpäin ohjattavan opintoihin liittyviä asioita, joko opintojen tai opinnäytetyön etenemiseen liittyen.

2.1 Ohjausvuorovaikutus

Pekkarin (2009, 30) mukaan ohjauskeskustelu edellyttää aina vuorovaikutusta, koska siinä on kyse kahden ihmisen välisestä kohtaamisesta. Tässä kohtaamisessa vuorovaikutus syntyy kummankin osapuolen osallistumisesta ja vaikuttamisesta tilanteeseen. Ohjauksen aikaista vuorovaikutusta tutkinut Vehviläinen (2001), kuvaa hyvän ohjauksen toteutuvan ”kunnioittavassa, rakentavassa kohtaamisessa ja dialogisessa vuorovaikutuksessa” (Vehviläinen

2014, 12). Onnismaa (2007, 7) lisää tähän, että ohjaustyö on parhaimmillaan ohjaajan ja ohjattavan välistä neuvottelua. Tiedustellessani tutkimukseni haastatteluissa yleisesti sitä, mitä vuorovaikutus tutkittavalle tarkoittaa, sain kuvauksia, jotka sopivat hyvin myös Vehviläisen ja Onnismaan ohjausta sekä sen aikaista vuorovaikutusta kuvaaviin ilmaisuihin. Tutkittavat puhuivat muun muassa yhteisestä tilasta ja yhdessä tekemisestä, pelisäännöistä ja samaan maaliin pelaamisesta sekä kontaktin luomisesta yhdessä asiaa pallotellen. Ohjauksen aikaisessa vuorovaikutuksessa voi siten nähdä tärkeinä sekä kontaktin luomisen että yhdessä saman asian äärellä olemisen.

Koska tutkimukseni kohteena on korkeakoulussa tapahtuva verkko-ohjaus, haluan huomioida tämän yhtenä ohjausvuorovaikutukseen vaikuttavana tekijänä. Vehviläisen (2014, 16–19) mukaan ohjauksen institutionaalisuus tarkoittaa sitä, että ohjaus tapahtuu esimerkiksi koulutusinstituution puitteissa, jolloin ohjaukselle on määritelty muun muassa sen parissa toimivat tahot sekä näiden tehtävät. Hän jatkaa, että koulutusinstituution puitteissa tapahtuvassa ohjauksessa on aina huomioitava ohjaajan ja opiskelijan välillä oleva vallan epäsymmetria. Tämä valta-asetelma on hyvä tunnistaa ja tiedostaa, koska sillä on vaikutusta myös ohjaustilanteen aikaiseen vuorovaikutukseen. Vehviläinen (2014, 20) painottaa ohjaajan tärkeimpänä eettisenä periaatteena olevan sen, että hän asettuu ohjattavan prosessin palvelukseen eikä esimerkiksi käytä ohjausvuorovaikutusta omiin päämääriinsä pääsemisessä. Vehviläinen ei suoraan tässä avaa, mitä tarkoittaa ohjausvuorovaikutuksen käyttämisellä omiin päämääriin, mutta sen voisi ajatella liittyvän esimerkiksi siihen, että ohjaaja ei anna ohjattavalle riittävästi tilaa osallistua keskusteluun.

Vehviläisen (2001, 114) mukaan institutionaalista ohjausvuorovaikutusta määrittelee se, että siinä oletetaan vain tiettyjen aiheiden olevan mahdollisia keskustelunaiheita, ja kuten jo edellä kuvattu, asian käsittelyssä on aina jokin tavoite. Hän jatkaa, että institutionaalisessa ohjauksessa on usein kyse huolenkerrontatilanteesta. Tällöin ohjaustilanteessa oletetaan, että ammattilaisella, eli ohjaajalla on hallussaan erilaisia välineitä, joiden avulla käsitellään asiakkaan ongelmaa. Tietenkään aina ei lähtökohtaisesti oleteta, että

ohjaustilanne lähtee liikkeelle ongelmien vuoksi, mutta on kuitenkin huomioitava, että ohjauksessa on hyväksyttävää tuoda esiin myös huolipuhetta. Asiakkaan huoli on aina käsiteltävä, sillä se ylläpitää ohjauksessa tärkeää hyväksyvää ja aidosti välittävää ilmapiiriä. Joskus suoran neuvonpyynnön voi tämän vuoksi väistää tai torjua. (Vehviläinen 2001, 114–115.)

Pekkari (2009, 48) pitää onnistuneen ohjausilmapiirin syntymisessä oleellisena, että vuorovaikutus on tasavertaista. Hän huomio, että dialoginen lähestyminen luo erilaisen ilmapiirin käydä keskustelua kuin ohjaajavetoinen tapa. Pekkari (2009, 29) näkee kuitenkin, että ohjauskeskustelussa ei useinkaan olla aidossa dialogissa, jossa kummallakin osapuolella on mahdollisuus osallistua ja viedä keskustelua eteenpäin vuorotellen. Hän jatkaa, että dialogissa ollaan jatkuvasti avoimia toisen vaikutukselle, jolloin käsillä olevasta aiheesta syntyy uusia merkityksiä luova keskusteluprosessi. Ohjauskeskustelu ja sen aikainen vuorovaikutus eroaa aidosta dialogisuudesta siinä, että sen aikana pyritään usein johonkin lopputulemaan tai ratkaisuun. (Pekkari 2009, 29.)

Myös Vehviläinen (2014, 26) pitää dialogisuuden tavoittelua ihanteena, joka muovaa vuorovaikutusta siten, että se edistää ohjauksen päämääriä. Hän jatkaa, että dialogisuutta on hyvä kuitenkin pitää vuorovaikutuksen visiona, jonain, jota tavoitella. Hän näkee, että näin ajatellen dialogisuus toimii ohjausvuorovaikutuksessa. Kuten Pekkari, myös Vehviläinen näkee, että aito dialoginen vuorovaikutus on harvinaista, ja joidenkin mielestä, jopa tavoittamatonta. Silti vuorovaikutuksessa on hyvä pyrkiä edes dialogisuuden ideaan, sillä se auttaa ohjattavaa suunnittelemaan, arvioimaan ja kannattelemaan enemmän omaa prosessiaan sekä refleктоimaan omaan toimintaansa. (Vehviläinen 2014, 26.)

Kun ohjaustilanteessa nähdään aidosti kaksi asiantuntijaa, oman elämänsä asiantuntija ja ohjauksen asiantuntija, nähdään vuorovaikutuksen kautta syntyvä asiantuntijuus tasapainoisena (Pekkari 2009, 48). Vehviläinen (2014, 59) huomio kuitenkin sen, että ohjaussuhteessa osapuolet panostavat siihen eri tavoin. Ohjattava vie prosessia eteenpäin tuomalla siihen muun muassa kokemustietoa omasta elämästään, ja ohjaajan tehtävä on edistää koko

ohjausprosessia viemällä sitä eteenpäin esimerkiksi kysymyksiä esittäen. Näin toimien ohjaaja vahvistaa samalla ohjattavan toimijuutta. (Vehviläinen 2014, 59.)

Ohjausvuorovaikutus syntyy siis osapuolien kohtaamisesta, jossa syntyvällä ilmapiirillä on keskeinen vaikutus. Ilmapiirin lisäksi Onnismaa (2007, 29) kuvaa, että ohjaustilanteessa voi olla ohjaajan vuorovaikutusta selkiyttävää, jos hänellä on lisäksi tiedossaan joitain välineitä ohjauskeskustelun avuksi. Hän kuvaa tällaisiksi välineiksi ohjauksen alkuun liittyen sopimiseen liittyviä asioita kuten sopiminen ohjauksen tavoitteista, kestosta ja ajankäytöstä sekä tavoitteiden tarkempi asettaminen ja toiminnan suunnittelu. Itse keskusteluun liittyen hän näkee ohjauksen välineinä toimivan kysymisen, selventämisen ja tarkentamisen, keskustelun kohdentamisen tiettyyn asiaan, keskustelun rajoittamisen esimerkiksi asian käsittelyä lykkäämällä, ja asian konkretisoinnin esimerkkien avulla. Varsinaisina vuorovaikutuksellisina välineinä hänen mukaansa toimii ohjattavan kannustaminen, ohjattavan havaintojen ohjaaminen vahvuuksiin ja asioiden vastakkainasettelu, eli konfrontointi. Ohjaajan toimintaan selkeästi liittyvinä välineitä hän näkee määräävän ohjausotteen, sanallisen ja sanattoman viestinnän yhteen sovittamisen, hiljaisuuden ja taukojen pitämisen, huumorin käyttämisen siihen sopivissa tilanteissa, kokoavan keskustelun ohjauksen eri vaiheissa sekä ohjausprosessin havainnollistamisen ohjattavalle. (Onnismaa 2007, 29–33; ks. myös Pasanen 2003; 2004 & Amundson 2005.)

Pekkari (2009, 30–31) huomioi, että ohjauksessa, kuten muussakin kahdenvälisessä keskustelussa, vuorovaikutusta ja viestintää tapahtuu sekä sanallisesti että sanattomasti. Hänen mukaansa varsinkin tunteet näkyvät usein eleissä, ilmeissä, äänensävyssä tai -tasossa. Nämä voivat antaa ohjaajalle paljon käyttökelpoista lisätietoa ohjauksen aikaisesta vuorovaikutuksesta sekä tuoda apua ohjauksen päämäärien ja ohjauskäytänteiden valintaan. Pekkari (2009, 31–32) viittaa, että verkkoympäristössä vuorovaikutuksesta jää usein puuttumaan sanaton viestintä, jos kommunikaatio tapahtuu kirjoittamalla ja kuvittamalla. Hän toteaa kuitenkin, että verkkovuorovaikutus voi olla joillekin helpompaa, jos hänen on hankalaa ilmaista itseään muiden läsnä ollessa. Verkossa

vuorovaikutus on myös helpommin ajasta ja paikasta riippumatonta, jolloin voi valita itselleen sopivan ajan olla vuorovaikutuksessa ja saada ohjausta. (Pekkari 2009, 32.)

Omassa tutkimuksessani verkkovuorovaikutus poikkeaa Pekkarin esittämästä siinä, että ohjaustilanteessa ollaan vuorovaikutuksessa samanaikaisesti ja videovälitteisesti kasvokkain, käyttäen puhetta ja sanatonta viestintää siinä määrin kuin se on verkossa mahdollista. Koska verkossa ohjaamisen voi olettaa poikkeavan jonkin verran samassa fyysisessä tilassa tapahtuvasta kasvokkaisesta ohjauksesta, avaan seuraavassa luvussa hieman verkko-ohjauksen käsitettä ja sitä, miten se näyttäytyy tämän tutkimuksen kontekstissa.

2.2 Verkko-ohjaus

Kuten jo johdannossa tulee esiin, verkko-ohjausta on hyvin pitkälti tutkittu ja käsitelty aiemmin joko verkko-opetuksen osana olevana ohjauksena (ks. esim. Vuorinen (toim.) 2000; Syrjäkari 2007; Koli 2008; Kempas 2019) tai tekstipohjaisena verkko-ohjauksena (ks. esim. Matikainen 2004; Evans 2009; Peltola 2015). Tämän lisäksi verkossa tapahtuvaa ohjausta on tarkasteltu lähinnä uraohjauksen (career guidance) (ks. esim. Barnes ym. 2010; Kettunen 2017; Kettunen & Sampson 2019) näkökulmasta. Covid-19 pandemian myötä syntyi myös verkko-ohjaukseen liittyvää tutkimusta (ks. esim. Cedefop 2020), mutta näissäkin kahdenvälinen kasvokkainen verkko-ohjaus jäi hyvin pieneen rooliin, jos ilmeni lainkaan. Vaikka aiempi tutkimus ei välttämättä aivan suoraan kuvaa verkko-ohjausta aivan samoin, kuin tässä tutkimuksessa ilmiötä käsitellään, pystyy niiden avulla kiinnittämään tämän tutkimuksen osaksi laajempaa verkko-ohjaustutkimusta.

Verkko nähdään siis selkeästi omanlaisenaan ympäristönä tehdä ohjausta, johon liittyy samakaltaisuuden lisäksi omat lähiohjauksesta eroavat piirteet. Evans (2009, 11) toteaa, että ohjaajan on tärkeää luottaa omiin taitoihinsa ohjata verkon välityksellä, kun hän omaksuu verkon omaksi ohjauksen paikakseen.

Hän jatkaa, että ohjaajalla tulee olla osaamista käyttää verkkovuorovaikutuksessa tarvittavaa teknologiaa ja sovelluksia. Matikainen (2004, 64) huomioi lisäksi vuorovaikutukseen liittyen, että verkko on omanlaisenaan toimintaympäristö, josta puuttuu muun muassa sosiaalisia vihjeitä. Tässä kohden on huomioitava se, että sekä Evans että Matikainen käsittelevät lähinnä tekstipohjaista verkko-ohjausta, ja esimerkiksi kasvokkaisessa kahdenvälisessä verkko-ohjauksessa sosiaalisen vihjeettömyyden puute ei tule niin selkeästi esille. Verkko vaatii kuitenkin ohjaajalta erilaisia taitoja viedä ohjausta eteenpäin kuin lähiohjaus.

Verkko-ohjauksessa on Evansin (2009, 11) mukaan huomioitava se, että ohjattaessa verkon välityksellä ohjaussuhde muodostetaan ilman samassa fyysisessä tilassa olemista. Tällöin ohjaajan tulee pohtia muun muassa miten varmistaa oman ohjauksen sopivuus verkkoon, miten luoda luottamuksellinen tila verkkovälitteisesti, ja mitkä ovat verkkoon sopivia ohjauksen käytänteitä. Tämän lisäksi tulee huomioida verkon mahdolliset tekniset ongelmat ja tietoturvaan liittyvät seikat. (Evans 2009, 13.)

Myös Guttorm, Mäenpää, Peltola ja Ylönen (2017, 44–46) korostavat ohjaajan ennakkovalmistautumisen merkitystä verkko-ohjauksessa. Heidän mukaansa ennakkovalmistautuminen on tärkeää varsinkin silloin, kun ohjattavan kohtaa verkossa ensimmäistä kertaa. Ohjaajan tulee oman valmistautumisensa lisäksi huolehtia, että opiskelijan on mahdollista osallistua ohjaukseen valmistautuneena esimerkiksi ohjaustilanteen teknisen sujuvuuden varmistamiseksi. Hyvällä ennakkovalmistautumisella sekä sujuvoitetaan ja rauhoitetaan ohjaustilanteen alkua että luodaan tätä kautta luottamusta ohjaajan ja ohjattavan välille. (Guttorm ym. 2017, 44–46.)

Evans (2009, 31) kuvaa, että yksilön ainutlaatuinen läsnäolo verkossa (online presence) ilmenee samalla tavoin kuin se ilmenisi lähikohtaamisessa. Hänen mukaansa läsnäolo koetaan jokaisen ohjattavan kohdalla aina yhtä uniikkina. Ohjattavilla on vaihteleva osaaminen ja taidot kommunikoida verkossa, jonka vuoksi ohjaajan on huomioitava aina näiden mahdollinen vaikutus ohjauskohtaamiseen verkossa. Ohjaajan roolina onkin luoda

ohjattavalle tunne verkkoläsnäolosta, ja samalla tukea rakentavaa ja positiivista verkko-ohjaussuhdetta sekä ohjauskokemusta. (Evans 2009, 52–53.)

Myös Leppisaaren ja Heleniuksen (2005, 166) mukaan ohjaussuhteessa on aina ratkaisevaa suhde toiseen, joka syntyy ohjaajan ja ohjattavan kohtaamisessa myös verkkoympäristössä, vaikka tilanteessa ei oltaisikaan konkreettisesti kasvokkain. Vaikka verkolla on oma etäännyttävä sivumerkityksensä, keskeistä siellä ohjaamisessa on se, että ollaan eettisesti samassa tilanteessa. Keskeiseksi tekijäksi verkko-ohjauksessa muodostuu silloin se, miten kohtaaminen onnistuu verkkoympäristössä ohjaajan ja ohjattavan kesken. (Leppisaari & Helenius 2005, 166.) Omassa tutkimuksessa verkko-ohjaus tulee vielä sikäli lähemmäs lähiohjausta, koska ohjaustilanteessa ollaan tekemisissä reaaliaikaisesti ja kasvokkain. Kohtaaminen on silloin selkeämmin määriteltävissä, kuten oltaessa samassa fyysisessä tilassa lähiohjauksessa.

Guttorm ym. (2017, 48) toteavat videovälitteisestä verkko-ohjauksesta, että siinä on kummallakin osapuolella hyvä olla kamerat päällä, jolloin saadaan mukaan myös sanaton viestintä. Tässä kohden on kuitenkin hyvä muistaa, että sanaton viestintä jää monesti vajaaksi, sillä kameran välityksellä nähdään harvoin koko ihmistä samoin kuin samassa fyysisessä tilassa ollessa. Tämä tuli esiin myös lähes kaikkien omien tutkittavieni puheessa.

Guttorm ym (2017, 48) toteavat sanattomasta viestinnästä, että on hyvä tarkastella sitä, miten kameran edessä toimii, jotta kuvasta ei esimerkiksi tule liian levotonta katsojalle. He jatkavat, että on huomioitava myös videovälitteisyyteen liittyvä puheääni, jonka käyttöä on kameran kuvan ohella pohdittava. Verkko-ohjauksessa on hyvä pitää oma puhe rauhallisena ja selkeänä. Tämän lisäksi tulee sietää hiljaisuutta, jotta ohjauskeskusteluun syntyy rauhallinen keskusteluympäristö. (Guttorm ym. 2017, 48.)

Verkko-ohjauksessa korostuu lopulta hyvin samat elementit kuin lähiohjaamisessa, lähtien liikkeellä yhteisen tilan luomisesta. Tuon näitä ja selkeästi verkko-ohjaukseen liittyviä elementtejä esiin vielä luvussa 6, jossa tarkastelen omaa aineistoani ja siitä tehtäviä johtopäätöksiä.

3 FENOMENOLOGINEN LÄHESTYMINEN

Valitsin fenomenologisen metodin tutkimukseni teoreettiseksi lähestymistavaksi, koska olen kiinnostunut ohjaajan ja opiskelijan välisestä verkko-ohjausvuorovaikutuksesta ja nimenomaan kummankin osapuolen kokemuksesta tässä tilanteessa. Avaan tässä luvussa fenomenologista otettani sekä aiheeseen liittyvän oman esiymmärrykseni kautta että tarkastelen kokemusta nimenomaan fenomenologisena tutkimuskohteena. Koen näin avaavani paremmin myös tutkimuksen toteutukseen (luku 5) ja aineiston tulkintaan (luku 6) tekemiäni valintoja.

Laineen (2015, 35) mukaan fenomenologisesta metodista ei voida antaa tarkkaa kuvausta vaan se muotoutuu aina tutkimukseen liittyvien eri tekijöiden kautta. Fenomenologisen tutkimuksen lähtökohtana ei myöskään ole teoreettinen viitekehys siinä mielessä, että se ohjaisi tutkimusta johonkin teoreettiseen suuntaan. Vaikka metodi luetaan tässä mielessä aineistolähtöiseksi metodiksi, on tutkijalla kuitenkin oltava aina esiymmärrys tutkimuskohteestaan. (Laine 2015, 35–36.) Omassa tutkimuksessa minun tulee tutkija tiedostaa ja kirjoittaa auki, että minulle on ohjaustyötä tehneenä ja tutkineena, sekä ohjattavana olleena, kertynyt esiymmärrys aiheesta, vaikka tutkimuksen lähtökohta ei olekaan teoreettinen. Kirjoitan omaa esiymmärrystäni auki luvussa 3.1. Avaan luvussa lisäksi fenomenologiseen prosessiin liittyvää reduktion käsitettä.

Laineen (2015, 29) mukaan sekä fenomenologisessa että siihen kiinteästi liittyvässä hermeneuttisessa metodissa ihmiskäsitykseen liittyy tutkimuksen kannalta vahvasti kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet. Fenomenologis-hermeneuttinen metodi ei kuitenkaan ole teknisesti opittava tai suoraan käytettävä aineistonkeruun tai tulkitsemisen väline vaan laajemmin joukko erilaisia kysymyksiä tutkimuksen eri vaiheissa (Laine 2015, 29). Perttula (2000, 428) jatkaa, että fenomenologisen metodin tieteellisyys perustuu aina sen kykyyn tavoittaa tutkittavana oleva ilmiö. Jos tutkittavan ilmiön perusolemusta ei etukäteen eritellä, on tutkimus Perttulan mukaan tieteellistä vain sattumalta.

Hänen mukaansa on enemmän tutkijan velvoite kuin lupa muokata fenomenologinen metodi aina tutkittavan ilmiön mukaiseksi. (Perttula 2000, 428–429.) Fenomenologia on siis laajempi tapa ajatella koko tutkimusta ja siihen liittyvää prosessia. Tarkastelen luvussa 3.2. sitä, miten kokemus ja sen tutkiminen näyttäytyvät fenomenologisena tutkimuskohteena ja miten tämä kytkeytyy omaan tutkimukseeni ilmiöön.

3.1 Fenomenologinen reduktio ja oma esiymmärrykseni

Käytän aineiston analyysissa Giorgin (2009) luomaa fenomenologista analyysimenetelmää (ks. luku 5.4), jonka yhtenä keskeisenä käsitteenä on fenomenologinen reduktio. Perttula (1995b, 9) kuvaa Husserlin kehittämän fenomenologisen reduktion tarkoittavan prosessia, jonka avulla tutkija pyrkii keskittämään huomionsa fenomenologisen analyysin kannalta keskeisiin asioihin ja siirtämään epäolennaisuudet syrjään. Hän jatkaa, että tässä onnistuakseen ihmisen tulee tietoisesti pyrkiä pois tavasta, jolla havaitsee ja on suhteessa maailmaan arjessaan. Fenomenologisessa reduktiossa ihmisen tulee siis pyrkiä irti luonnollisesta asenteestaan eli pyrkiä kohtaamaan asiat ikään kuin kohtaisi ne ensikertaa. Tätä reduktion ensimmäistä vaihetta eli luonnollisen asenteen reflektiota ja mielessä tapahtuvaa syrjään siirtämistä kutsutaan fenomenologiassa sulkeistamiseksi. Fenomenologiassa sulkeistamista pidetään merkityksellisenä sen vuoksi, että vain avulla voidaan tavoittaa välitön kokemus. Nähdään, että välitön kokemus sisältää kaiken sen, joka kokemuksen kautta välittyy maailmasta. (Perttula 1995b, 10.)

Perttulan (1995b, 11) mukaan reduktion toisessa vaiheessa karsitaan ilmiön ympärillä olevat toissijaiset ominaisuudet kysymällä refleктоivan mielikuvituksen ja intuition avulla, miten ilmiötä tulee muuttaa, jotta se lakkaa olemasta se mitä se on. Tätä kutsutaan mielikuvatasolla tapahtuvaksi muunteluksi. Tämä vaatii tutkijalta rajatumpaa työskentelyä, jonka aikana pyritään löytämään juuri ne tavat, jollaisina toisen eli tutkittavan kokemus ilmenee. Mielikuvataso muuntelu tapahtuu tutkijan mielessä erilaisia

merkitysyhdistelmiä muunnellen, tavoitteena löytää lopulta kokemusten ja lopulta koko tutkimuksen kohteena olevan ilmiön keskeisimmät merkitykset. (Perttula 2011, 145–146.)

Giorgin (2009, 118) mukaan analyysi tapahtuu kokonaisuudessaan reduktion kautta, jolloin hän kuvaa, kuten Perttula, että aiemman tiedon tutkittavasta ilmiöstä tulee olla sulkeistettua (has to be bracketed). Hän täydentää Perttulaa tarkentamalla, että fenomenologille on tärkeää se, miten ilmiö näyttäytyy tutkittavalle, eikä niinkään se, miten ilmiö näyttäytyy todellisuudessa. Omassa tutkimuksessani tämä tarkoittaa sitä, että minun tulee sulkeistaa itseni, jotta en tuo analyysiin mukaan omia ennakkotietojani tai -oletuksiani tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Minun tulee tehdä tutkimukseni aikana jatkuvaa itsereflektiota, sillä olen varsin kiinni tutkimassani ilmiössä niin sen kontekstin kuin itse ilmiön tasolla. Työskentelen itse korkeakoulussa, jonka verkko-ohjausvuorovaikutukseen liittyviä kokemuksia tutkin, toimin itse ohjaustehtävissä ja annan itse ohjausta pääasiassa verkossa, sekä minulla on paljon kokemusta myös ohjauksesta verkossa opiskelijan roolin kautta katsoen. Tämän lisäksi opiskelen ohjausalaa ja olen tehnyt jo aiemmin yhden ohjausta käsittelevän opinnäytetyön.

Giorgi (2009, 135) huomio kuitenkin, että tieteellinen reduktio on aina vain osittainen, sillä vaikka itse ilmiö olisikin sulkeistettu, siihen liittyvä toiminta ei ole. Hänen mukaansa toiminta viittaa aina maailmalliseen subjektiivisuuteen, johon vaikuttaa yhteiskunta, kulttuuri, kanssaihmiset ja maailma yleensä. Koen tämän tarkoittavan oman tutkimukseni kohdalla, että minun tulee olla hyvin tietoinen siitä, millaisia valintoja teen esimerkiksi toteuttaessani aineiston keruuta. Koska tutkimani ilmiö on minulle tuttu, tulee minun pyrkiä tiedostamaan myös toiminnan tasolla se, miten esimerkiksi toteutan aineiston keruuseen liittyvät haastattelu. Miten vältän sen, että en ohjaa haastattelun aikana tilannetta liikaa siten, että tuon esiin oman ymmärrykseni asiasta vaan haastateltava pääsee aidosti kertomaan kokemuksestaan. Avaan tätä lisää aineistokeruun kohdalla luvussa 5.2.

Laine (2015, 36–37) tarkentaa, että fenomenologisessa tutkimuksessa tulee tiedostaa tutkimuskohteeseen liittyvät teoreettiset mallit, jotka kuitenkin laitetaan ikään kuin hyllylle varsinaisen tutkimuksen eli aineiston tulkinnan ajaksi. Tämä ei kuitenkaan hänen mukaansa tarkoita sitä, että fenomenologisen tutkimuksen tekijä lähtisi aina täysin tyhjältä pöydältä vaan tutkimuksella on aina joitain teoreettisia lähtökohtia, jotka liittyvät esimerkiksi käsityksiin ihmisestä, kokemuksista ja merkityksistä. Toki näitäkin tulee arvioida kriittisesti. Hyllylle siirretään oman arkikokemuksen lisäksi omaa tutkimuskohdetta käsittelevät aiemmat tutkimukset ja teoriat, jolloin näihin saadaan etäisyyttä aineiston analyysi- ja tulkintavaiheissa. Tuloksia tarkastellessa tuodaan aiempi tutkimus ja teoria taas mukaan prosessiin käymään kriittistäkin vuoropuhelua oman tulkinnan kanssa. (Laine 2015, 36–37.)

Tämän tutkimuksen kohdalla teorian hyllylle laittaminen on tarkoittanut verkko-ohjaukseen ja ohjausvuorovaikutukseen liittyvän aiemman tiedon sulkeistamista sekä uuden teoreettisen tiedon käsittelyn jättämistä aineiston keruun ja aineiston analyysin jälkeiseen aikaan. Koska olen kirjoittanut tämän tutkimuksen teoriaosuutta vasta analyysin jälkeen, olen muun muassa luvussa 2 viitannut jo aineistosta löytyneisiin havaintoihin.

3.2 Kokemus fenomenologisena tutkimuskohteena

Finlay (2012, 173) kuvaa fenomenologista metodia tapana nähdä meille tapahtuvat asiat kokemuksen kautta. Hän lisää, että fenomenologia ei ole itsessään vain metodi vaan tapa tutkia itsestään selvyytensäkin pidettyjä jokapäiväisiä kokemuksia. Perttulan (2000, 429) mukaan fenomenologia on kiinnostunut ihmisen tajunnasta, sen rakentumisesta ja toiminnasta sekä siitä, millaisista kokemuksista se koostuu. Laine (2015, 31) lisää, että fenomenologille kokemuksellisuus on ihmisen maailmasuhteen perusmuoto. Hänen mukaansa elämä on siis ensisijaisesti totta kokemuksen eikä esimerkiksi käsitteellisen ajattelun kautta.

Perttula (2011, 149–157) mukaan tutkijan tulee ensin selvittää itselleen ontologinen kysymys siitä, miten hän käsittää kokemuksen. Hän näkee, että kokemus voi olla olemassa ja tutkittavissa vain silloin, jos se on jossain suhteessa ihmisen elämäntilanteeseen. Kokemus ei siis synny Perttulan mukaan itsestään vaan on tajunnannallinen tapa luoda merkitystä siihen todellisuuteen, jossa ihminen on. Minun tulee siis tutkija ensin itse tunnistaa, mikä on se kokemus, jota tutkin ja miten voin sanoittaa tämän.

Perttula (2011, 150–154) jatkaa, että voidakseen tutkia kokemusta, pitää myös tunnistaa, millaisesta aiheesta ja elämäntilanteesta lähtevää kokemusta, ja millaisia kokemuksia aikoo tutkia. Lisäksi tutkijan tulee miettiä, keitä hän tutkii huomioiden samalla sen, että kokemuksen tutkimuksessa on keskeistä ihmisten halu osallistua. Perttula jatkaa, että tutkittavia valitessa on hyvä miettiä valmiiksi jo se, tutkitaanko juuri näiden tutkittavien kokemusta vai yleisempää kokemisen tapaa. Omassa tutkimuksessani näen tämän siten, että voin lähteä tutkimaan kokemusta ohjausvuorovaikutuksesta verkko-ohjauksesta vain sellaisen kohderyhmän kautta, jolla on tähän ilmiöön ja kokemukseen jokin tarttumapinta. Kuvaan tutkimuksen osallistujat ja heidän valintansa tarkemmin luvussa 5.1.

Kokemuksen tutkimisessa on hyvä pitää mielessä, että vaikka tavoittelisikin yleistä ymmärrystä tutkimuksen kohteena olevasta kokemuksesta, on aina kyse kuitenkin jokaisen tutkimukseen osallistuneen esiin tuomien merkitysten kuvaamisesta yleisellä tasolla. Tutkija ei siis voi väittää, että sama yleistys kuvaisi myös muiden, tutkimuksen ulkopuolella, samassa tilanteessa olevien elämäntilanteeseen. (Perttula 2011, 154.)

Lehtomaa (2011, 186) korostaa myös sitä, että tutkijan tulee erottaa toisistaan tiedon yleisyys ja yleistäminen. Ensimmäinen näistä on mahdollista saavuttaa fenomenologisessa tutkimuksessa, jossa yleiseksi tiedoksi voidaan katsoa jokaisen tutkittavan kokemuksesta syntyvä yksilökohtaisen merkitysverkosto. Tutkijan tulee pyrkiä kattavaa yleiseen tietoon, jolloin sen tulee sisältää kaikki yksilökohtainen tieto, mutta ei mitään mikä on ristiriidassa tämän kanssa. Näen tämän toteutuvan omassa tutkimuksessani sen kautta, että tarkastelussa on yksi ainutkertainen ohjaustilanne, jonka kautta tutkittava kuvaa

omaa yksilöllistä kokemustaan. Lehtomaan (2011, 186) mukaan yleistäminen ei ole enää tutkijan tehtävä, vaan sen tekevät tutkimuksen lukijat pitäessään tutkimuksen yksilöllisiä ja yleisiä tuloksia uskottavina oman ymmärryksensä perusteella. Tämän vuoksi en voi omassa pohdinnassani tehdä itse yleistämistä vaan jättää tämän lukijan tehtäväksi hänen niin halutessaan.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää kokemusta verkko-ohjaustilanteen aikaisesta ohjausvuorovaikutuksesta ja miten se ilmenee ohjauksen aikana. Kokemusta samasta ohjaustilanteesta tarkastellaan sekä ohjaajan että opiskelijan näkökulmasta. Pysin tällä tavoin saamaan selville sen, miten verkko-ohjaustilanne koetaan vuorovaikutuksen suhteen yleisesti, sekä miten eri osapuolten kokemukset mahdollisesti sekä eroavat että yhtenevät.

Tutkimuksen pääkysymykset ovat:

- Miten kokemus ohjausvuorovaikutuksesta ilmenee verkko-ohjauksessa?
- Miten ohjaaja ja opiskelija kokevat ohjausvuorovaikutuksen verkko-ohjauksen aikana omasta positiostaan käsin tarkasteltuna?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla tarkastelen verkko-ohjauksen erityisyyttä ja ilmenemistä suhteessa lähiohjaukseen, sekä siitä kuvattuja ja vain verkkoon liittyviä erityisiä piirteitä. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla pyrin saamaan esiin sekä ohjaajan että opiskelijan kokemusta verkko-ohjauksen aikaisesta ohjausvuorovaikutuksesta, kun he tarkastelevat sitä omasta positiostaan käsin. Kummakin tutkimuskysymyksen kohdalla tarkastelen myös verkko-ohjausvuorovaikutuksen kokemiseen liittyviä ohjauksellisia elementtejä kuten ohjauksen vaiheita. Tutkimushaastattelujen virikkeenä käytän ohjaustallenteita, jolloin tarkastelu kohdentuu yhteen tiettyyn ohjaustilanteeseen sen sijaan, että haastatteluissa käytäisiin läpi verkko-ohjausta yleisellä tasolla. Laajemmat viittaukset verkko-ohjaukseen ja sen aikaiseen vuorovaikutukseen, sekä sen erityisyyteen suhteessa lähiohjaukseen, syntyvät myös yhden ohjaustilanteen kautta katsottuna.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimukseni lähtökohdiltaan laadullinen tutkimus, jossa pyritään tavoittamaan verkko-ohjauksen aikainen kokemus vuorovaikutuksesta ohjauksen eri osapuolten kokemukset huomioiden. Valitsin lähestymistavakseni luvussa 3 tarkemmin kuvatun fenomenologisen metodin, koska siinä tutkimuksen teon kannalta keskeisiä käsitteitä ovat kokemus ja merkitys. Näitä pyrin omassa tutkimuksessani selvittämään alaluvussa 5.3 kuvatun Giorgin (2009) fenomenologisen analyysin avulla.

Kuvaan tutkimukseni toteutuksen niin aineiston keruun kuin analyysin osalta tarkasti, jotta tutkimuksen lukijan on mahdollista päästä sisään tutkimukseni eri vaiheisiin. Koen tämän merkityksellisenä sen vuoksi, että tutkimusotteeni on fenomenologinen, jolloin tarkoitus on pyrkiä koko tutkimuksen ajan tiedostamaan itsereflektioon. Pyrin myös luomaan tutkimukseni luotettavuutta siten, että kirjoitan tutkimuksen kulun ja siihen liittyvät valinnat sekä ajatukset ylös mahdollisimman tarkalla tasolla. Tästä syystä kuvaan myös tekemäni eettiset ratkaisut eri alalukujen sisällä, enkä omassa luvussaan. Näin eettiset näkökulmat tulevat esiin siinä kohtaa, joihin liittyvät, esimerkiksi tietosuojaa koskevia asioita käsittelen luvussa 5.2, jossa käyn läpi aineiston keruuta.

5.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksen konteksti on usealla eri kampuksella ja paikkakunnalla toimiva isomonalainen ammattikorkeakoulu ja siellä annettava verkko-ohjaus. Tarkemmin ohjaustilannetta on rajattu koskemaan opinto- ja uraohjausta sekä opinnäytetyön ohjausta. Ammattikorkeakoulussa on viime vuosien aikana kasvanut määrällisesti sekä pelkästään verkossa suoritettavat tutkinnot että monimuotokoulutus, jossa opiskelukampuksella ollaan mahdollisesti vain muutamia päiviä kuukaudessa. Tutkimuksen osallistujiksi valikoituivat ne

opiskelijat ja heitä ohjaavat opettajat, jotka luultavimmin tapaavat ohjaustilanteessa verkossa.

Koska työskentelen itse tutkimassani organisaatiossa, minun oli helppo lähestyä kohderyhmääni organisaation virallisten kanavien kautta. Tutkijana minun tulee kuitenkin huomioida se, että olen työskennellyt samassa korkeakoulussa pitkään ja tehnyt useita vuosia yhteistyötä eri alojen opettajien kanssa. Tämän vuoksi tiettyjen opettajien oli luultavasti helpompaa lähestyä minua. Yksi ohjaajista mainitsikin lähettämässään viestissä, että ”minä voisin osallistua aineistonhankinta talkoisiin”. Osallistua talkoisiin -ilmauksen tulkitsin tässä kohtaa merkityksessä, että teemme tätä yhdessä. Tästä syystä pyrin haastatteluja tehdessä etäännyttämään itseni ammatti- ja asiantuntijaroolistani.

Asetin tavoitteeksi saada vähintään kaksi ja maksimissaan viisi opiskelija-ohjaaja-paria, jolloin haastatteluja tulisi tehtäväksi neljästä kymmeneen kappaletta. Kuvaan luvussa 5.2 tarkemmin aineistonkeruuta. Lopullinen aineisto koostuu viidestä opiskelija-ohjaaja-parista, joista kahdessa oli sama ohjaaja. Tein haastattelut erikseen sekä opiskelijan että ohjaajan kanssa, joka tarkoitti kymmentä erillistä haastattelua. Lisäksi havainnointiaineistona on tarpeen mukaan käytössä haastattelutilanteiden tallenteet, ja nimenomaan kohdat, joissa katsomme aiemmin pidettyä ohjaustilannetta. Keräämäni sähköisen aineiston säilytän tietoturvalisellä tietokoneeni asemalla, paperiset tulosteet kulunvalvonnallisessa tilassa, ja tuhoan kaiken aineiston tietosuojaa noudattaen, kun pro graduni on valmis ja arvioitu.

Koska laadullisessa tutkimuksessa on pyrkimys ymmärtämään tiettyä tutkimuskohdetta, eikä löyätä keskimääräisiä yhteyksiä tai tilastollisia säännönmukaisuuksia, ei tutkimusjoukon valinta voi perustua määrällisiin tekijöihin. Tästä syystä laadullisen tutkimuksen aineistona voi yhtä hyvin olla yhden henkilön haastattelu kuin 10 henkilön haastattelu. (Hirsjärvi ym. 2016, 181–182.) Laadullisessa tutkimuksessa puhutaankin otoksen sijaan enemmän harkinnanvaraisesta näytteestä, koska ei pyritä tilastolliseen yleistämiseen vaan esimerkiksi ymmärtämään jotain tapahtumaa syvällisemmin tai löytämään

tutkittavasta ilmiöstä uusia teoreettisia näkökulmia (Hirsjärvi & Hurme 2004, 58–59).

Laadullisessa tutkimuksessa käytetään Eskolan ja Suorannan (1998, 62) mukaan kylläntymisen käsitettä kuvaamaan sellaista tilannetta, jossa tutkija toteaa omaavansa tarpeellisen määrän aineistoa, ja lisähaastattelut eivät esimerkiksi toisi enää mukaan uutta tietoa. Oman työni kohdalla voin pohtia Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2016, 182) mukaisesti, olenko tarpeeksi kokenut ja kypsä tutkijana, jotta osaan tunnistaa kylläntymispisteen. Toisaalta he jatkavat, että on ylipäättään hankalaa tunnistaa, milloin informanteilla ei ole asiaan enää uutta näkökulmaa. Koska kylläntymispiste on kuitenkin edes jonkinlainen määre aineiston riittävyyden määrittelylle, on se useimmiten hyväksytty osaksi laadullista tutkimusta. (Hirsjärvi ym. 2016, 182.) Oman tutkimukseni rajoja määrittelee myös sen taso, pro gradu -tutkielma, jota vasten peilaten näkisin oman aineistoni olevan riittävä, eikä lisähaastattelut olisi tuoneet enää lisää oleellisesta tietoa.

En rajannut tutkimukseen osallistumista kovinkaan tarkasti esimerkiksi sen suhteen, onko kyseessä alempaa vai ylempää ammattikorkeakoulututkintoa suorittava opiskelija. Myöskään sillä ei ollut tutkimukseni kannalta merkitystä, mitä aihetta tarkasteltavana oleva ohjaustilanne käsitteli. Tästä syystä aineistossa on mukana sekä henkilökohtaiseen opiskelusuunnitelmaan (hops) ja opinnäytetyön tekemiseen liittyviä ohjaustapaamisia.

Keskeistä tutkimuksen osallistujien osalta on, että ohjaus tapahtuu verkossa kasvokkaisen videoyhteyden välityksellä, ja se liittyy jollain tavalla joko opinto- ja uraohjaukseen tai opinnäytetyön ohjaukseen. Lisäksi merkitystä on sillä, että kumpikin osapuoli hyväksyy ohjaustapaamisen tallentamisen ja katsomisen osana haastattelutilannetta. Koska keskityimme haastatteluissa tarkastelemaan yhden ohjaustilanteen kautta ohjaajan ja opiskelijan välistä vuorovaikutusta ja heidän kokemuksiaan tästä, en kokenut, että osallistujien taustamuuttujilla oli tässä tapauksessa suurta merkitystä. Tutkimukseen osallistujat ovat kuitenkin esimerkiksi digitaidoiltaan hyvin heterogeeninen joukko, jolloin en näe osallistujien taustalla olevan tässäkään mielessä merkitystä. Kaikki osallistuvat

opiskelijat olivat tottuneet toimimaan verkossa ja ohjaajat kuvasivat omaa verkko-ohjausosaamistaan hyvin yhteneväisesti. Kaksi ohjaajista oli tehnyt verkko-ohjausta laajasti jo useamman vuoden ajan ja kaksi oli siirtynyt tekemään enemmän verkko-ohjausta sekä Covid-19 pandemian että laajemmin lähiopetuksen vähenemisen myötä.

5.2 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimuksen aineisto koostui aluksi sekä litteroiduista haastatteluista että haastattelun aikana syntyneestä videotallenteesta. Analyysivaiheessa lopulliseksi aineistoksi rajautui kuitenkin vain litteroidut haastattelut. Kuvaan erikseen aineistonkeruussa käyttämäni stimulated recall -menetelmän alaluvussa 5.2.1 ja avoimen fenomenologisen haastattelun alaluvussa 5.2.2.

Aloitin aineistonkeruun lokakuussa 2022 hakemalla tutkimusluvan organisaatioon, jonka jäseniä tutkittavat ovat. Olin jo aiemmin tehnyt itselleni tutkimukseni aineistonhallintasuunnitelman, jota käytin apuna tutkimusluvan, tietosuojailmoituksen ja tutkittavien informointikirjeen laatimisessa. Saatuani tutkimusluvan (liite 1), jossa oli liitteenä myös tutkimussuunnitelma sekä tietosuojailmoitus (liite 2), lähestyin rajaamaani kohdejoukkoa ensin opiskelijavastaaville tarkoitetun Microsoft Teams-kanavan (jatkossa Teams) kautta. Lähetin viestin lokakuun puolivälissä. Organisaatiossa, jonka jäseniä tutkittavat ovat, on jokaisen koulutusalan opiskelijaryhmillä omat opiskeluvastaavat eli OVA:t, jotka tekevät varsinkin henkilökohtaisiin opiskelusuunnitelmiin eli hopseihin liittyvää ohjausta. Ylemmässä ammattikorkeakoulu (yamk) tutkinrossa OVA saattaa toimia myös opinnäytetöiden ohjaajana.

Viestini Teams-kanavalle osui valitettavan lähelle syksyn opetuksetonta viikkoa, jonka epäilen olleen yksi syy, miksi en tätä kautta saanut lokakuussa yhtään vastausta pyyntööni osallistua tutkimukseen. Koska ensimmäinen lähestymistapa ei toiminut, etsin seuraavaksi organisaation intranetistä opiskelijavastaavat-listauksen, josta poimin verkko-, monimuoto- ja yamk-

ryhmien opiskelijavastaavien tiedot. Valitsin nämä ryhmät, koska oletettavasti näiden ryhmien OVA:t antavat ohjausta enemmän verkon yli kuin kampuksella käyvien päiväopiskelijaryhmien OVA:t.

Laitoin marraskuun 2022 puolivälissä edellä mainitulle OVA-joukolle pyynnön osallistua tutkimukseen sähköpostiviestinä, ja tämä tuotti kolmessa päivässä viisi yhteydenottoa, joista neljän kanssa sovittiin tutkimukseen osallistumisesta. Myöhemmin sain vielä yhden yhteydenoton, jossa todettiin aiheen olevan erittäin mielenkiintoinen, mutta ajankohta ei ole sopiva. Sähköpostiviestissä (liite 3) kerroin tutkimuksesta ja sen kulusta, sekä pyysin mukaan lähteviä ohjaajia auttamaan opiskelijatutkittavien hankkimisessa. Viestin liitteenä oli myös tutkittavien informointikirje (liite 4) ja tietosuojailmoitus.

Lopulta mukaan lähti neljä ohjaajaa, joista yhtä haastattelin kaksi kertaan kahden eri opiskelijan kanssa olleen ohjaustapaamisen pohjalta. Pohdin voinko haastatella yhtä ohjaa kahdesti, onko tästä hyötyä tutkimukselleni. Päätin kuitenkin ottaa saman ohjaajan mukaan myös toiseen haastatteluun siksi, että tutkimuksen kohteena on yksittäinen ohjaustapaaminen ja sen aikainen vuorovaikutus, eikä esimerkiksi ohjaajan kokemus ohjauksesta ylipäättään.

Ohjaajat saivat itse valita tallennettavan ohjaustilanteen, ja tämän vuoksi he pyysivät oman opiskelijan kiinnostusta lähteä mukaan tutkimukseen. He toimittivat opiskelijoille tutkittavan informointikirjeen sekä tietosuojailmoituksen. Mukaan valikoitui ohjaajien päätöksen ja opiskelijoiden suostumusten kautta kaksi enemmän opintoja käsittelevää ohjausta ja kolme ohjausta, joissa keskiössä oli opinnäytetyön ohjaus. Opintojen ohjauksesta toinen liittyi opintojen alkuun ja toinen niiden loppuvaiheeseen. Kaikki opinnäytetyöt olivat eri vaiheissa kirjoittamisprosessia. Saatuaan opiskelijalta myönteisen vastauksen, ohjaajat toimittivat minulle heidän yhteistietonsa haastattelun sopimista varten. Katsoin, että tutkittavat antoivat suostumuksensa osallistua tutkimukseen, kun suostuivat haastatteluun.

5.2.1 Videointia virikkeenä hyödyntävä stimulated-recall -menetelmä

Aineiston keruun toteutin avoimilla haastatteluilla stimulated recall -menetelmää hyödyntäen. Koska stimulated recall -menetelmän valinta on tutkimukseni kulun kannalta merkityksellinen, kuvaan sen aluksi ehkä yleisesti tottua tarkemmin. Menetelmän perusidea on se, että haastattelutilanteessa käytetään virikkeenä tutkittavan ilmiön tallennetta, joko äänenä, kuvana tai näiden yhdistelmänä eli kuten omassa tutkimuksessani, Teams-tallenteena. Valitsin stimulated recall -menetelmän, koska sen avulla on mahdollista haastatella sekä ohjaajaa että opiskelijaa samaan ohjaustilanteeseen liittyen.

Menetelmän nimelle ei ole löytynyt virallista suomenkielistä vastinetta, ja siitä on käytetty muun muassa nimitystä virikkeitä antava haastattelu ja vahvistetun palautuksen menetelmä (Patrikainen & Toom 2004, 239). Menetelmästä näkee käytettävien muotoja stimulated recall -menetelmä, -metodologia tai -haastattelu sekä lyhenteitä str-, sr- tai stri-menetelmä (Patrikainen & Toom 2004, 239). Käytän omassa tutkimuksessani lyhennettä str-menetelmä.

Str-menetelmän ensimmäisiin käyttäjiin lukeutuvan Bloomin (1953, 161) mukaan menetelmän perusidea on siinä, että tutkittava pystyy elämään uudelleen alkuperäisen tilanteen siinä tarkkuudessa ja elävyydessä kuin se tapahtui, kun hänelle tarjotaan tilanteeseen liittyviä virikkeitä ja vihjeitä. Tämän vuoksi koen, että str-menetelmä antaa myös omassa tutkimuksessa mahdollisuuden laajempaan ohjauskokemuksen kuvaamiseen kuin esimerkiksi pelkkä teemahaastattelu, puhumattakaan strukturoidusta lomakekyselystä. Bloom (1953) käytti virikkeenä ääninauhoja ja omassa tutkimuksessani ohjauskokemus käydään läpi uudelleen sekä ohjaajan että opiskelijan kanssa katsomalla ohjaustilanteesta tehtyä nauhoitetta.

Str-menetelmän avulla on tutkittu sekä opettajan ajattelua ja päätöksen tekoa (ks. Calderhead 1981; Vesterinen, Toom & Patrikainen 2010; Malva, Leijen & Arcidiacono 2021) että opiskelijan tai oppilaan ajattelua ja kokemuksia (ks. Bloom 1953; DeWitt & Osborne 2010; Luukkonen 2021). Ohjaukseen liittyen menetelmä esiintyi kuitenkin enemmän psykologian ja terapian kuin opinto- ja

uraohjauksen näkökulmasta. Näin kuitenkin, että str-menetelmän avulla on mahdollista tavoittaa yhtenevämmiin sekä ohjaajan että opiskelijan kokemus verkko-ohjauksesta, koska haastatteluaineisto saadaan samasta ohjaustilanteesta omasta positiostaan sitä kuitenkin tarkastellen.

Tutustuin str-menetelmään huolellisesti ennen haastattelujen aloittamista, jotta haastattelutilanteet kulkisivat yhdenmukaisesti. Gass ja Mackey (2000, 57; 153–155) ohjaavat tekemään hyvinkin tarkat ohjeet siihen, millä tavoin str-haastattelu viedään lävitse. Heidän mukaansa str-menetelmä on niin kompleksinen, että tutkijan tulee valmistautua siihen hyvin etukäteen välttääkseen haastattelun aikaisia ongelmia. Ohjeistus tulee tutkijoiden lisäksi tehdä myös haastateltaville, jotta he ymmärtävät mitä tutkimuksessa videoiden katselun aikana tavoitellaan. (Gass & Mackey 2000, 58.)

Koska str-menetelmä on itselle uusi, koin tärkeäksi laatia itselleni selkeän ohjeistuksen aineistonkeruusta, jopa mahdollisine tutkimuksen aikaisine repliikkeineen, kuten Gass ja Mackey (2000, 59–60) ehdottavat. Tämän näen tärkeänä semminkin, kun tarkoitus oli toteuttaa str-haastattelu mahdollisimman avoimena haastatteluna. Kirjoitin itselleni alustavan haastattelun kulun ja haastateltavan ohjeistuksen, jotta jokainen haastattelu kulkisi suhteellisen samaan suuntaan sekä saisin vastauksia tutkimuskysymyksiini. Tein omat ohjeet sekä ohjaajien ja ohjattavien haastatteluja varten (liite 5), koska kysyin heiltä ohjaustilanteesta ja sen aikaisesta vuorovaikutuksesta aina heidän omasta roolistaan sitä katsoen.

Minua auttoi haastattelussa siihen tehty runko, jossa näkyi tutkimuksen pääteemat ja -kysymykset. Näistäkin huolimatta huomasin yhden haastattelun kohdalla eteneväni haastattelussa toisin kuin muiden kohdalla, jolloin haastateltavan vastaus hieman poikkesi muista. Tarkoitus oli kysyä ensin pelkästään, mitä haastateltava ajattelee vuorovaikutuksesta yleensä, mutta tämän yhden kohdalla sisällytin kysymykseen mukaan myös verkkonäkökulman. Tämä seikka ei kuitenkaan vaikuttanut lopulta analyysivaiheessa aineiston käsittelyyn.

Malva ym. (2021, 6) kuvaavat informoivansa tutkimukseen osallistuvia jo ennen opetustilanteiden videointeja muun muassa tutkimuksen tarkoituksesta, aineistonkeruuprosessista, sekä myös siitä, miten kamerat sijoittuvat teknisesti luokkatilaan. He antoivat tietyn kriteeristön mukaan opettajille mahdollisuuden itse valita ne opetustilanteet, jotka videoitiin. Oppitunnin aluksi tutkija kävi laittamassa kamerat päälle. Hän huolehti siitä, että ne oppilaat, joiden vanhemmilta ei ollut lupaa osallistua tutkimukseen, eivät näy kuvassa. Tämän jälkeen tutkija poistui luokasta eli ei ollut osallisena tallennustilanteessa. (Malva ym. 2021, 6–7.)

Kuvaan sekä tämän luvun alussa että luvussa 5.1 tutkimukseen osallistuvia ja heille antamiani valinnanmahdollisuuksia sekä muuta informointimateriaalia. Annoin ohjaustyötä tekeville vapauden itse valita haluamansa ohjaustilanne tutkimuksen aineistoksi. Tutkimukseen mukaan lähtevät ohjaajat pyysivät puolestani omilta ohjattaviltaan kiinnostuksesta osallistua tutkimukseen. Luvan saatuaan ohjaajat kertovat minulle ohjattavien yhteystiedot, jotta voin sopia heidän kanssaan haastattelusta. Näin toimiminen osaltaan vahvistaa tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta.

Tutkimukseen osallistuvien rekrytointi ja videoitavan tilanteen valinta voidaan nähdä myös str-menetelmän haasteena. Malva ym. (2021, 6) kuvaavat, että tutkimukseen osallistuva opettaja sai itse valita videoitavan opetustilanteen, jolloin tämän voi nähdä osallistumiskynnystä madaltavana tekijänä. Omassa tutkimuksessani lähestyin ensin ohjausta tekeviä opiskelijavastaavia, joiden kautta pyrin saamaan opiskelijaosallistujat. Annoin siis ohjaajille mahdollisuuden valita, kenelle he ehdottavat tutkimukseen osallistumista. Tässä kohden on hyvä pitää tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta mielessä se, että ohjaajien tekemät valinnat voivat suunnata tutkimusta tiettyyn suuntaan.

Alun perin str-menetelmään liittyvät haastattelut suositeltiin tehtäväksi 48 tunnin sisällä videoidusta tilanteesta, jolloin nähtiin mahdolliseksi palauttaa 95 % virikkeenä olevan tapahtuman aineistosta (Bloom 1953, 162). DeWitt & Osborne (2010, 1378) toteavat kuitenkin omassa alakoulun oppilaiden tiedekeskuskäyntiä tarkastelleessa tutkimuksessaan, että videoidun vierailun ja

haastattelun ajankohdilla ei ollut merkitystä. Vaikka osa oppilaista haastateltiin vasta kesäloman jälkeen, ei tämä näkynyt merkittävinä eroina suhteessa heti käynnin jälkeen haastateltuihin. Tähän DeWitin ja Osbornen (2010) tutkimustulokseen viitaten, pyrin tekemään omat haastatteluni noin viikon sisällä ohjaustilanteen videoinnin jälkeen. Lyhyimmillään tallennetun ohjaustapaamisen ja haastattelun välillä oli yksi vuorokausi ja pisimmillään 17 vuorokautta. Uskon kuitenkin, että muutaman viikon viive ei vielä vääristä tuloksia, sillä tarkoituksena on kuitenkin tarkastella videoitua tilannetta eikä esimerkiksi vain ääninauhaa, kuten Bloomin aikaan vielä tehtiin. Koen, että videon kautta eletty tilanne on mahdollista palauttaa mieleen hyvin pitkälti siten, kuin se itse ohjaustilanteessa on koettu.

On kuitenkin hyvä tiedostaa, että haastateltavalla voi olla hankaluuksia tavoittaa kokemustaan ja ajatuksiaan juuri tallennettuun tapahtumaan liittyen. Yinger (1986, 270) kuvaa tätä siten, että aiemmin tapahtunut videoitu tilanne ja videoinnin katsominen luovat kaksi omaa tapahtumaansa. Tällöin haastateltava ei voi tietää, onko hänen ajatuksensa tilanteesta juuri se, mikä hänellä oli itse tilanteessa vai rakentuiko ajatus uutena tallennetta katsottaessa. Yingerin mukaan str-menetelmä tuottaa ensisijaisesti tietoa, joka syntyy videon katselun aiheuttaman stimuloinnin tuotteena, eli juuri siinä hetkessä nähtävänä uutena tilanteena. Itse videoidussa alkuperäisessä tilanteessa syntyneet ajatukset ovat näin ollen vasta toissijaisia. (Yinger 1986, 270.)

Koen, että tämä on mahdollista myös oman tutkimukseni kohdalla, jolloin sillä, miten tutkijana toimin itse haastattelutilanteessa on merkitystä. Saanko pidettyä keskustelun kiinni ohjaustilanteen kokemuksessa ilman, että haastateltava alkaa kertoa kokemuksestaan, joka syntyy katselunaikana eikä ohjaustilanteessa. Tähän koin olevan apua sillä, että olin ennen haastatteluja tehnyt itselleni haastatteluja varten selkeät etenemisohjeet.

5.2.2 Haastattelu videovirikettä hyödyntäen

Koska tarkoituksena on tavoittaa kokemus verkko-ohjauksen aikaisesta vuorovaikutuksesta, koin mahdollisimman avoimen haastattelun toimivan str-

menetelmässä. Laine (2015, 39) pitää haastattelua parhaana menetelmänä kerätä ja lähestyä toisen ihmisen kokemusta. Hän lisää, että toisen kokemuksiin päästään käsiksi vielä paremmin, jos haastatteluun liitetään videointia tai kuvien tuottamista. (Laine 2015, 39.)

Myös Giorgi (2009, 122) kuvaa fenomenologista haastattelua lähtökohtaisesti vapaamuotoisena, jossa tutkijalla on kuitenkin vastuu ohjata haastateltava takaisin tutkimuksen kohteena olevaan aiheeseen. Hän näkee haastattelussa kahdenlaista toimintatapaa: haastateltavan ohjaaminen (directing the participant) ja haastateltavan johtaminen (leading the participant). Fenomenologiseen haastatteluun näistä sopii haastateltavan ohjaaminen, sillä siinä on ajatuksena ohjailla haastateltavan kertomista vain sen verran, että haastattelun aikana pysytään tutkimuksen aihepiirissä. Jälkimmäinen, haastateltavan johtaminen, on taas enemmän tapa tehdä haastattelu siten, että haastateltavalta kysytään tietyistä tarkkaan määritellyistä asioista. (Giorgi 2009, 121.)

Koska oma aineistonkeruumenetelmäni hyödyntää ohjaustilanteiden videointeja osana haastattelua, koen sen tukevan valitsemaani fenomenologista lähestymistapaa. Tätä vahvistaa lisäksi se, että ohjaustalenne jää osaksi verkossa tehtyä ja nauhoitettua haastattelua, jolloin kokemusta on mahdollista tarvittaessa tarkastella niin haastattelussa sanotun, että haastattelussa nähdyn toiminnan perusteella.

Tein haastattelut Teamsin kautta marras-joulukuussa 2022. Tallensin haastattelut sekä sen aikana syntyvän transkription, joka toimi myöhemmin litteroinnin lähtökohtana. Sovin haastatteluajat haastateltavan aikataulun mukaan, enkä esimerkiksi kategorisesti siten, että ohjaaja olisi haastateltu ensin. Haastattelut kestivät sekä ohjaajien että opiskelijoiden osalta kokonaisuudessaan 1 tunnista 1,5 tuntiin, ja tästä ajasta varsinaisen haastattelun osuus vaihteli 52–26 minuutin välillä. Haastattelun lopuksi kysyin tutkittavan halukkuutta nähdä litteroitu haastattelu ja yksi haastateltava halusi, että lähetän sen hänelle. Pyrin tällä varmistamaan tutkimuksen luotettavuutta. Yksi haastateltava myös varmisti vielä erikseen, milloin työ on valmis ja aineisto hävitetään.

Haastateltavat saivat missä tahansa vaiheessa pyytää, että pysäytämme tallenteen katsomisen, ja kertoa siinä hetkessä olevista ajatuksistaan ohjausvuorovaikutukseen liittyen. Tätä mahdollisuutta käytti lopulta vain kaksi ohjaajaa ja kaksi opiskelijaa. Merkille pantavaa tässä oli se, että pysäytystä toivovat olivat samoista ohjaaja-opiskelijapareista. Pisimmät haastatteluajat syntyvät niistä haastatteluista, joissa haasteltava pyysi tallenteen pysäyttämistä. Olin myös itse katsonut ohjaustilanteet ennen haastatteluja ja valinnut sieltä valmiiksi pysäytyksen paikkoja, jos haastateltava ei itse pyydä pysäytystä. Valitsemani pysäytyskohdat noudattelivat ohjaustilanteen kulkua siten, että kysyin esimerkiksi ohjaustilanteen alusta ja lopusta näihin liittyviä ajatuksia, kokemuksia tai tunteita. Kaikki ohjaustilanteet kulkivat varsin strukturoidusti, jolloin tallenteen katsominen oli suhteellisen selkeää tauotta eri vaiheiden mukaisesti.

Yksi haaste str-menetelmän käytössä voi olla kerätyn aineiston koko, joka saattaa menetelmää käyttäessä kasvaa helposti liian laajaksi, varsinkin jos haastattelujen läpikäyminen ei ole johdonmukaista (Patrikainen & Toom 2004, 284; Vesterinen ym. 2010, 187). Tätä haastetta pyrin omassa tutkimuksessani vähentämään hyvällä etukäteissuunnittelulla. Siitä huolimatta litteroitua, vain haastattelun osuuden sisältävää, aineistoa kertyi kymmenestä haastattelusta lopulta 205 sivua, joista 113 ohjaajien ja 92 opiskelijoiden haastatteluista.

Patrikainen ja Toom (2004, 249) huomauttavat, että str-menetelmä on kehittynyt koko ajan ja oikeastaan sen kohtaama kritiikki aineiston laatua kohtaan voidaan nähdä myös vahvuutena. Aineistoa voi käsitellä monipuolisena kokonaisuutena, kun sen syntyyn on voinut vaikuttaa niin tallennetun toiminnan aikainen ajattelu, videon katselun aikana syntyneet uudet ajatukset kuin yleisesti tutkittavaa tilannetta koskevat käytänteet ja periaatteet. Myös Luukkonen (2021, 60) koki omassa väitöstutkimuksessaan, että videota virikkeenä käytettäessä saatiin haastatteluun sellainen ulottuvuus kokemuksesta, jota ei tavoittaisi pelkästään haastattelemalla. Omassa tutkimuksessani näen vain hyötyä siinä, että ohjaustilanteen tallenteen katsomiseen ja jälkikäteen refkointiin vaikuttaa

niin mennyt, läsnä oleva kuin tuleva, jolloin kokemuksen kuvauksesta tulee sisällöltään rikkaampi.

Aloitin aineiston litteroinnin vasta, kun olin tehnyt kaikki haastattelut, jotta aiemmin tehdyt haastattelut eivät pääsisi vaikuttamaan tuleviin haastatteluihin. Pyrin siis jo tässä vaiheessa sulkeistamaan itseni kuten kuvaa luvussa 3.1. Tein litterointeja joulukuun 2022 ja tammikuun 2023 välisenä aikana aloittaen samalla aineistoon tutustumisen. En ollut aiemmin käyttänyt koneen tekemään transkriptiota litteroinnin apuna, mutta tässä tapauksessa Teamsin tekemä alustava litterointi helpotti hieman laajan tekstimassan läpikäymistä. Litteroin teksteistä vain varsinaisten haastattelujen osuudet, sillä en kokenut saavani juuri lisäarvoa siitä, että olisin litteroinnit myös varsinaiset ohjaustilanteet eli nauhoitteen aikaisen puheen. Näiden osalta oli merkityksellisempää tarvittaessa laittaa ylös litteraattiin ne kohdat, joihin haastateltava sitten mahdollisesti viittasi haastatteluosan aikana. Tässä kohden tein jo alustavan arvioin siitä, että käyttäisin aineistosta vain litteroituja tekstejä enkä esimerkiksi tallenteen videokuvaa.

Tein litteroinnin siten, että puhtaaksi kirjoituksessa näkyi haastattelutallenteen aikaleimat. Siivosin ja tiivistin Teamsin tekemää tekstiä siten, että joko haastateltavan tai tutkijan osuudet olivat yhtenäisiä. Jätin aikaleimoissa näkyvät pidemmät tauot puheessa itselleni näkyviin, koska pidemmät tauot oli osalla haastelluista tapa ilmaista itseään. Lisäsin litterointeihin tarvittaessa kontekstia selventävää tekstiä hakasulkeisiin ([]), jonkin tekstiosan poisjättämisen merkitsin kahdella viivalla (--) ja lainauksen sisällä olevan viiveen kolmella pisteellä (...). Muokkaisin tutkittavien ilmauksia yleisemmälle kielelle siinä tapauksessa, että esimerkiksi murteen käyttö voisi paljastaa tutkittavan. Poistin lisäksi tekstistä kaikki viittaukset henkilö nimiin tai paikkakuntiin, jotta tutkittavat pysyisivät mahdollisimman anonyymeinä.

Litteroidussa haastatteluaineistoissa olen muuttanut haasteltavien nimet koodeiksi, jolloin OH1 tarkoittaa ohjaaja ykköstä ja OP1 opiskelija ykköstä. Huolehdin tällä tavoin tutkittavieni anonymisoinnista. Numeroin ohjaajat ja opiskelijat pareiksi, jolloin OH1 ja OP1 koodeissa numero tarkoittaa parin

numeroa. Koska yksi ohjaajista osallistui tutkimukseen kaksi kertaa, kahden eri opiskelijan ohjaustapaamisen kautta, on hän myös saanut kaksi erillistä ohjaajakoodia.

5.3 Aineiston analyysi

Kuvaan tässä alaluvussa Giorgin (2009) viiteen vaiheeseen jakaantuvaa fenomenologista menetelmää, jota käytin aineistoni analyysissä. Tämä malli soveltuu mielestäni hyvin kokemuksen tutkimiseen, kun aineistona on sekä haastattelut että niihin liittyvä videomateriaali.

Giorgin (2009) analyysimenetelmää tarkasteltaessa on hyvä huomioida, että se on lähtökohdiltaan sekä psykologisesta tutkimuksesta syntynyt että kuvaileva (descriptive). Tämä on tutkijana hyvä tiedostaa, siellä en ole opiskellut psykologiaa kuin pienenä osansa kasvatustieteellisiä opintoja sekä aikanaan lukiossa. Giorgin (2009, 127) mukaan kuvailevassa analyysissä pysytään kiinni siinä, mitä tutkimusaineisto tarkalleen sanoo. Tulkitsevammassa analyysitavassa taas pyritään selkiyttämään analyysin aikana esiin tulevia epäselviä kohtia muun muassa tekemällä niistä oletuksia. Kuvaileva analyysi voidaan nähdä tämän eron valossa aineistolleen uskollisempana, ja se pyrkii selvittämään epäselviä kohtia vain, jos niiden ratkaisemiseen annetaan aineistossa selkeästi viitteitä. (Giorgin 2009, 127.)

Giorgin (2009) analyysimenetelmä jakaantuu viiteen eri vaiheeseen. Omassa tutkimuksessani kuvaan vaiheet seuraavasti:

1. Lue aineistoa avoimesti ja huolellisesti pyrkien kokonaiskäsitukseen siitä.
2. Erottele jokaisesta haastattelusta tutkittavan ilmiön kannalta merkitykselliset yksiköt.
3. Muunna valitut merkitysyksiköt tutkijan kielelle erikseen jokaisen tutkittavan osalta.
4. Muodosta tutkijan kielelle muunnetuista merkitysyksiköistä yksilökohtainen merkitysverkosto jokaisen tutkittavan osalta.
5. Muodosta yksilökohtaisten merkitysverkostojen synteesi eli yleinen merkitysverkosto. (Giorgi 2009, 128–137; Perttula 1995b, 69–84.)

Kaikkien analyysivaiheiden läpikäymisessä on tärkeää aiemmin luvussa 3.1. kuvattu reduktio ja tutkijan esiymmärryksen muodostaminen. Pyrin kuvamaan analyysissa myös sitä, miten pyrin itse reduktioon sulkeistamalla itseni ilmiöstä sekä toteuttamaan mielikuvatason muuntelua.

Giorgin analyysimenetelmän ensimmäisessä vaiheessa (1) tutkijan tulee hahmottaa tutkimusaineistonsa kokonaisuus lukemalla aineisto kokonaan. Tavoitteena on tässä vaiheessa saada yleiskäsitys siitä, mitä aineisto pitää sisällään. Tässä vaiheessa ei kuitenkaan vielä varsinaisesti tulkita ainestoa vaan luodaan siitä itselle kattavaa kokonaiskuvaa. (Giorgi 2009, 128–129.) Aloitin oman tutkimusaineistoni analyysin oikeastaan jo litterointia tehdessäni ja se jatkui lukemalla litteraatteja läpi muutamaan kertaan. Koska tässä vaiheessa oli tärkeää saada kokonaiskuvaa aineistosta, en tässä vaiheessa tehnyt aineistoon minkäänlaisia merkintöjä tai erillisiä muistiinpanoja.

Giorgin (2009, 128) mukaan laadullinen tutkimus lähtee yleensäkin liikkeelle kokonaisuuden hahmottamisella. Fenomenologinen lähestymistapa eroaa kuitenkin muusta laadullisesta tutkimuksesta sen suhteen, miten tavoitteeseen pääsy toteutetaan. Kaikki analyysinvaiheet käydään läpi fenomenologian kautta, ja jo ensimmäisessä vaiheessa luetaan tulee mukaan fenomenologinen reduktio (ks. luku 3.1). (Giorgi 2009, 128.) Pysin omassa luennassani tässä ensimmäisessä vaiheessa pysymään puhtaasti tekstin tasolla ilman, että lähdin tekemään aineistosta tulkintoja tai peilaamaan aineiston esiin tuomia näkökulmia aiempaan tutkimukseen tai omaan aiempaan tietämykseeni ja kokemukseeni aiheesta.

Toisessa vaiheessa (2) Giorgi ohjaa määrittelemään jokaisesta yksittäisestä haastattelusta merkitysyksiköitä. Tässäkään kohden menetelmä ei eroa muista laadullisista analyysimenetelmistä. Se mikä erottaa sen muista, on suhtautuminen siihen, miten merkitysyksiköitä erotetaan kokonaisuudesta, ja kuinka ne ymmärretään. Merkitysyksiköitä luodaan lukemalla aineistoa uudelleen, ja tarkastelemalla sitä tutkimuksen kohteena oleva ilmiö mielessä pitäen. (Giorgi 2009, 129–130.) Omassa tutkimuksessani tämä ilmiö on kokemus verkossa kasvokkain tapahtuvasta ohjausvuorovaikutuksesta. Luettaessa tutkija

tekee tekstiin merkintöjä niihin kohtiin, joissa kokee, että merkitys vaihtuu. Tällä tavoin jokainen aineistoyksikkö jakaantuu merkitysyksiköihin. Tässä vaiheessa ei kuitenkaan vielä luoda mitään kriteeristöjä tai jaotteluja, vaan luenta on enemmän spontaania ja aineistonanalyysin kognitiivisempi käsittely tulee mukaan vasta analyysimenetelmän myöhemmissä vaiheissa. (Giorgi 2009, 130.)

Lähdin seuraavaksi lukemaan aineistoa ohjaaja-opiskelijapari kerrallaan siten, että pyrin merkitsemään aineistoon niitä kohtia, joissa koin merkityksen vaihtuvan. Tässä kohden poikkesin hieman Giorgin kuvaamasta merkitsemistavasta, sillä luin aineistot useampaan kertaan siten, että merkitsin aina tiettyihin haastattelujen vaiheisiin liittyvät kohdat eri värikoodeilla. Tein siis muutamia eritasoisia merkitysten vaihtumisosioita. Tällä tavoin pystyin erottamaan keskustelun aikaiset vaihdoksen suoraan tekstistä, jolloin aineistosta on helpompaa poimia ne kohdat, jotka käsittelevät nimenomaan ohjaustallenteen katsomisen aikaisia kokemuksia ja mitkä kohdat alun lämmittelykeskustelua ja lopun taustoittavia kysymyksiä. Luin aineistoa aina yksi pari kerrallaan siten, että merkitsin aina yhden vaiheen kerrallaan omalla värillään. Käytyäni läpi kaikki viisi paria, siirryin seuraavaan keskustelun vaiheeseen. Näin pystyin samalla koko ajan lisäämään omaa kokonaisymmärrystäni aineistosta. Jo tässä kohden koin haastavaksi sen, että en alkaisi antaa tekemilleni valinnoille laajempia merkityksiä esimerkiksi yläkategorioiden muodossa. Pyrin luennassani kuitenkin pysymään vielä irrallaan taustalla olevista olettamuksista ja aiemmasta tiedosta.

Giorgin (2009, 130–132) mukaan analyysin kolmatta vaihetta (3) voidaan kutsua sen sydämeiksi. Se on vaiheista sekä vaativin että aikaa vievin. Tässä vaiheessa yksilöiden haastattelusta löydetyt merkitysyksiköt muunnetaan luonnollisesta ilmaisusta fenomenologisesti merkittäviksi ilmaisuiksi eli tutkijan kieleksi. Tutkija palaa taas aineistonsa alkuun ja lukee sitä nyt merkitysyksiköiksi jaoteltuna siten, että tunnistaa, miten eri merkitysyksiköt voidaan ilmasta sen psykologisen tason ja tarkastelussa olevan ilmiön kautta. Tässä vaiheessa tutkijan tulee sukeltaa syvälle aineistonsa ja hyväksyä se, että sopivien

ilmausten löytyminen voi vaatia useiden versioiden kirjoittamista. (Giorgi 2009, 130–132.)

Kolmannen analyysivaiheen aloittaminen tuntui hankalalta, kun yritin alkuun liikaa pohtia, miten tämä tutkijan puheeksi muuttaminen olisi hyvä tehdä siten, että huomioin ohjaaja-opiskelija-parit. Purin aiemmassa vaiheessa valitsemani merkitykselliset kohdat Excel-työkirjaan, johon tein omat taulukot sekä ohjaajan että opiskelija puheelle. Otin merkityksistä mukaan ohjaustapaamisen aikaisen vuorovaikutuksen kokemuksen lisäksi haastattelun alusta tutkittavan kuvauksen vuorovaikutuksesta ja ennakkokäsityksestä verkko- ja lähiohjauksen eroista tai yhtäläisyyksistä. Haastattelun lopusta poimin mukaan myös ne merkitykselliset ilmaisut, joissa kuvattiin ohjausta ja tallennettua kohtaamista yleisemmin verkko-ohjauksen ja vuorovaikutuksen kontekstissa. Taulukon ensimmäiseen sarakkeeseen poimin merkitysyksiköt litteraateista ja vielä tässä vaiheessa tiivistin näitä omista alkuperäisistä valinnoistani, jos se tuntui tutkijan kielelle kääntämisen suhteen järkevältä. Toiseen sarakkeeseen kirjasin sitten merkitysyksikön käännettynä tutkijan kielelle ja samalla muunsin ilmauksen kolmanteen persoonamuotoon kuten taulukossa 1 olevasta esimerkistä voi lukea.

Taulukko 1

Esimerkki tutkittavan ilmaisun kääntämisestä tutkijan kielelle.

Tutkittavan puheesta poimittu merkitysyksikkö	Tutkija käänös
No ainut mihin juuri kiinni kiinnitin huomiota, kun näki vielä isompaan noi tota. Niinku kasvot tos noin itse niin. Jos sä puhut jollekin tälleen kasvotusten, niin sä katsot silmiin toista, mutta tossa ei niinku missään vaiheessa kumpikaan ei silleen katsonut juuri kameraa. Että tuijotetaan vaan tätä ruutua periaatteessa niin. Siihen kiinnitin huomiota. En, en muuhun en osannut kiinnittää huomiota.	OP5 kokee, että kumpikaan ei katsonut varsinaisesti toisiaan silmiin kameran kautta vaan enemmän ruutua.

Kuten yllä olevasta esimerkistä voi nähdä, tutkittavan merkitysyksikkö saattoi tiivistyä hyvinkin paljon. Tässä vaiheessa on tärkeää pysyä kuvauksen tasolla, käyttää yksiselitteistä kieltä sekä pyrkiä pitämään merkitys samana kuin alkuperäisessä ilmauksessa. Tutkijan tavoitteena on tavoittaa jokaisen

merkitysyksikön ilmentämän kokemuksen keskeisen sisällön. (Perttula 1995b, 74–75.) Tutkija ei siis tässä vaiheessa saa tehdä vielä tulkintaa.

Yllä kuvatut kolme vaihetta ovat Giorgin (2009, 137) mukaan analyysin perusvaiheet, joiden jälkeen tutkijan kielelle muutetuista ilmaisuista luodaan analyysin neljännessä vaiheessa (4) yksilökohtainen merkitysverkko jokaisen tutkittavan kohdalla erikseen. Perttulan (1995b, 77) mukaan tässä vaiheessa merkityksen sisältävät yksiköt tuodaan sisällöllisesti toistensa yhteyteen. Toteutin tämän vaiheen siten, että toin taulukkomuodossa olleen tekstin Wordiin, jossa muokkasin jokaisen tutkittavan kohdalta merkitysten muunnoksen siten, että ne muodostivat yksilökohtainen merkitysverkoston eli jokaisen tutkittavan oman tarinan.

Analyysin tässä vaiheessa pidin mielessä tutkittavan ilmiön eli kokemuksen vuorovaikutuksesta verkko-ohjauksessa. Tämä ohjasi muodostamaan yksilökohtaiset merkitysverkostot siten, että ilmiön samaa puolta kuvaavat merkitystihentymät siirtyivät tekstissä samaan kohtaan. Rikoin tässä kohtaa ensimmäistä kertaa haastattelun aikaisen kronologian ja laadin yksilökohtaisen merkitysverkoston enemmän merkitystihentymien kautta. Perttulan (1995b, 78) mukaan kokemukset ovat aina luonteeltaan merkitystihentymiä, ja tämän vuoksi niitä ei ole järkevää pilkkoa pienempiin osiin, jotta yhteys koko kontekstiin ei katoa. Tämän vuoksi käytän jatkossa käsitettä merkitystihentymä enkä merkitysyksikkö, joita koen merkitystihentymien syntyvän. Yhden ohjaaja-opiskelijaparin yksilökohtaisen merkitysverkostot ovat liitteenä 6.

Analyysin viimeisessä viidennessä vaiheessa (5) yksittäiset merkitysverkot luovat pohjan aineiston synteetille, jossa Giorgin (2009, 199) ohjaa kuvailemaan kokemuksen rakennetta ja luomaan yleisiä merkitysrakenteita. Viimeinen vaihe vaatii tutkijalta kokeilua ja päätöksiä siitä, mitkä merkitykset ovat tutkimuksen kannalta oleellisia. Tässä vaiheessa analyysia on merkityksellistä huomata, mitkä merkitysten kuvaukset kannattelevat laajempaa merkitysverkostoa siten, että jos ottaa ne pois kuviosta, koko rakenne hajoaa. (Giorgi 2009, 199.)

Alkuoletuksena omassa tutkimuksessani oli, että voin luoda yleisen merkitysverkoston ainakin kahdella tavalla: käsitellä ohjaajien ja opiskelijoiden aineistoja omina kokonaisuuksinaan tai käsitellä ohjaaja-opiskelija-parin haastatteluja aina yhtenä merkitysverkoston luovana yksikkönä. Koska Giorgin analyysimenetelmässä omaa aineistoa luetaan ja käsitellään useassa eri vaiheessa, vahvistui analyysin edetessä se, että luomalla yleinen merkitysverkosto kahdella tapaa, olisi paras tapa vastata tutkimuskysymyksiin. Hylkäsin tässä vaiheessa analyysia kuitenkin sen, että tarkastelin jokaista ohjaaja-opiskelijapareja omana kokonaisuutenaan, koska en kokenut saavani tällä tavalla aineistosta riittävästi eroavia teemoja yleistä merkitysverkostoa varten. Voidaan siis nähdä, että tässä vaiheessa toteutin myös reduktion toista vaihetta, mielikuvatason muuntelua, jonka avulla pyrin löytämään kokemuksista olennaisimmat merkitykset.

Päädyn tekemään yleisen merkitysverkoston kahden tutkimuskysymyksen ohjaamana siten, että ensimmäisen yleinen merkitysverkosto syntyisi koko aineistosta ja toisessa yleinen merkitysverkosto muodostuisi erikseen käsitellyistä ohjaajien ja opiskelijoiden yksilöllisten merkitysverkostojen synteisistä. Tässä analyysin viimeisessä vaiheessa päädyin jäsentämään aineistoni kolmen pääteeman alle:

- 1) kokemus verkko-ohjausvuorovaikutuksen erityisyydestä suhteessa lähiohjaukseen,
- 2) verkko-ohjaukseen liittyvät erityispiirteet ja
- 3) ohjauksen vaiheet ja ohjausvuorovaikutuksen elementit.

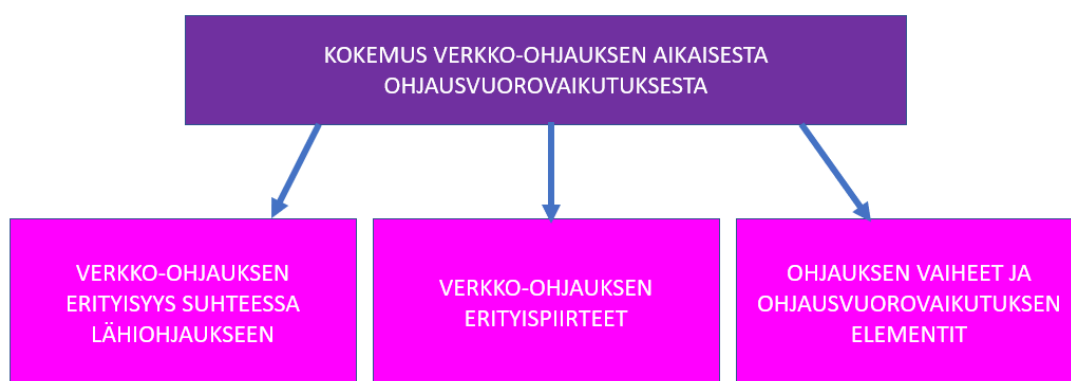
Pääteemoista 1 ja 2 ovat hyvin lähekkäisiä, mutta päädyin kuitenkin tarkastelemaan verkko-ohjauksen aikaista näiden kahden kautta, jotta saa selville sekä verkko- ja lähiohjauksen välistä eroavaisuutta että niitä piirteitä, jotka liittyvät selkeästi vain verkossa tapahtuvaan ohjaukseen. Jokainen pääteema jakaantuu vielä omiin alaosioidhinsa, ja vastaan kumpaankin tutkimuskysymykseeni käyttäen luennassa apuna tätä samaa jäsenystä. Merkitysverkostojen jäsenyys pääteemoittain näkyy luvun 6 alussa olevassa kuviossa 1.

6 KOKEMUS VERKKO-OHJAUKSEN AIKAISESTA VUOROVAIKUTUKSESTA

Aineistoni analyysissa lähdin rakentamaan yhden kaikkia merkityksiä yhdistävän merkitysverkoston sijaa kahta yleistä merkitysverkostoa. Koen tällä tavoin parhaiten tavoittavani sekä laajemman kuvan siitä, miten ohjausvuorovaikutus ilmenee verkko-ohjauksessa, että siitä miten ohjaajan ja opiskelijan kokevat sen omasta positiostaan käsin. Samalla saan vastauksia suoraan tutkimuskysymyksiini.

Päädyn Giorgin (2009) analyysimenetelmän viimeisessä vaiheessa jäsentämään aineiston kolmen pääotsikon alle: kokemus verkko-ohjausvuorovaikutuksen erityisyydestä suhteessa lähiohjaukseen, verkko-ohjauksen erityispiirteet sekä ohjauksen vaiheet ja ohjausvuorovaikutuksen elementit. Näistä jokainen jakaantuu vielä omiin alaosioihinsa. Vastaan kumpaankin tutkimuskysymykseeni käyttäen luennassa apuna tätä samaa jäsenystä. Kuvio 1 havainnollistaa merkitysverkostojen syntymistä pääotsikkotasolla. Kuvaan näiden alaosiot tarkemmin luvuissa 6.1 ja 6.2.

Kuvio 1. Yleisen merkitysverkoston jakaantuminen kolmeen pääteemaan.



Käyn seuraavaksi luvuissa 6.1 ja 6.2 tarkemmin läpi saamani tulokset. Kuvaus etenee siten, että vastaan aluksi luvussa 6.1 ensimmäiseen

tutkimuskysymykseeni: Miten ohjausvuorovaikutus ilmenee verkko-ohjauksessa? Tarkastelen tätä laajemman yleisen merkitysverkoston kuvausta kolmen pääteeman kautta ja lisäksi kuvaukseeni tarpeenmukaiset tekstilainauksen alkuperäisestä litteroidusta haastatteluaineistosta. Päädyin käyttämään lainauksina alkuperäisiä haasteltavan ilmauksia, jotta pysyin paremmin kuvauksen kuin tulkinnan tasolla. Tällä tavoin pystyin myös merkitsemään lainauksiin tutkittavan litteroinnissa antamani koodin (ks. luku 5.2).

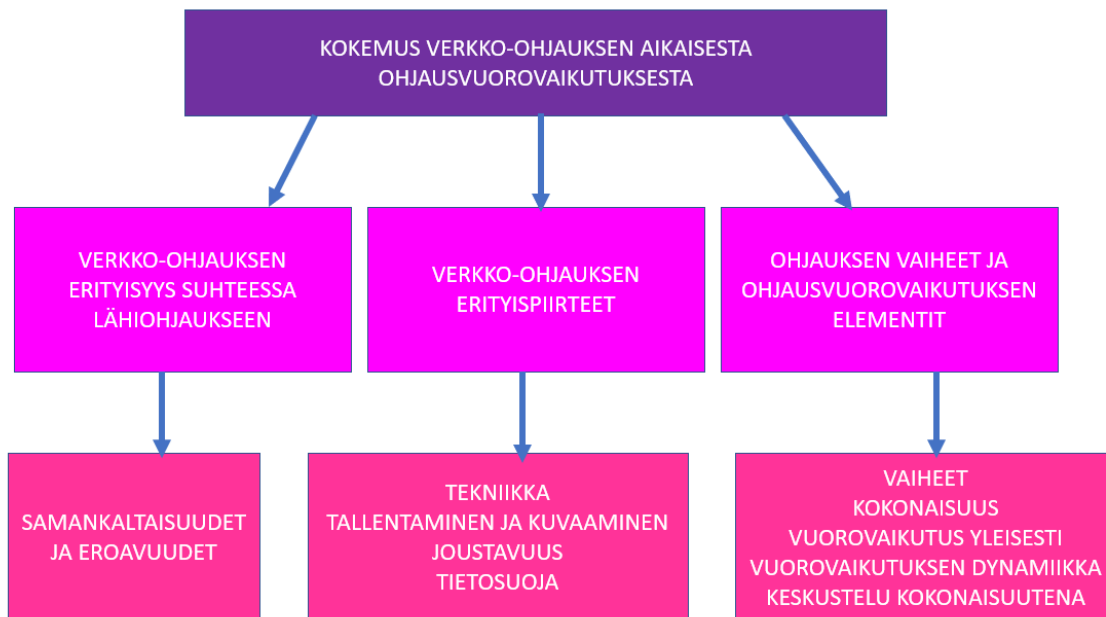
Luvussa 6.2. kuvaan yleisen merkitysverkoston ohjaajan ja opiskelijan näkökulmista tarkasteltuna. Pysin näin vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseeni: Miten ohjaaja ja opiskelija kokevat ohjausvuorovaikutuksen verkko-ohjauksen aikana omasta positiostaan käsin tarkasteltuna? Tarkastelen myös näitä merkitysverkostoja kaikkien kolmen pääotsikon kautta. Lopuksi luvussa 6.3. tuon yleiset merkitysverkostot yhteen ja teen niistä tulkintaa teorian kanssa keskustellen.

6.1 Miten ohjausvuorovaikutus ilmenee verkko-ohjauksessa?

Lähdin aluksi tarkastelemaan aineistoani yhden yleisen merkitysverkoston kautta, jolloin käsittelin valitsemiani merkitystihentymiä sekä ohjaajien että opiskelijoiden antamina. Osasta lausumista pystyi lukemaan, kumpi ohjauksen osapuoli siinä on äänessä, mutta häivyttiin tämän yleisen merkitysverkoston ulkopuolelle. Olen kuitenkin merkinnyt mukaan ottamiini lainauksiin tutkittavalle antamani koodin, josta näkee, onko kyseessä ohjaajan vai opiskelijan lausuma. En tässä luvussa kuitenkaan muuten tarkastele näitä omina kokonaisuuksinaan.

Jäsentelin aineiston ensin kolmen pääteeman alle ja tämän jälkeen jäsentelin pääteeman alla olevia merkitystihentymiä vielä lisää, jos se oli kuvauksen kannalta oleellista. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukainen merkitysverkosto näkyy kuviossa 2.

Kuvio 2. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaan rakentunut merkitysverkosto.



Käyn luvuissa 6.1.1–6.1.3 läpi tarkemmin kunkin pääteemojen mukaiset kuvaukset saadakseni aikaan yleisen verkko-ohjausta, ohjaajaa ja opiskelijaa koskevan merkitysverkoston.

6.1.1 Kokemus verkko-ohjausvuorovaikutuksen erityisyydestä suhteessa lähiohjaukseen

Vaikka tutkimukseni kohteena on ohjausvuorovaikutus verkko-ohjauksen aikana, viittaisivat tutkittavat monessa kohdin lähiohjaukseen. Kysyin myös ennen ohjaustallenteen katsomista tutkittavien kokemusta siitä, miten he kokevat verkko- ja lähiohjauksen. Näkevätkö he nämä eri tavalla? Palasimme verkko- ja lähiohjauksen eroihin myös ohjaustallenteen katsomisen aikana, koska halusin saada selville kokevatko tutkittavat ohjaustilanteen ja sen aikaisen vuorovaikutuksen erilaisena verkko- ja lähiohjauksessa. Koin, että tällä tavoin on mahdollista tavoittaa kokemus ohjausvuorovaikutuksesta verkossa. Käytän tässä termiä lähiohjaus kuvaamaan samassa fyysisessä tilassa tapahtuvaa ohjausta erona verkon välityksellä tehtävän ohjaukseen.

Kaikilla tutkittavillani oli kokemusta sekä verkko-ohjauksesta että lähiohjauksesta, jolloin he pystyivät erittelemään sekä näiden välisiä samankaltaisuuksia että eroja. Löysin yhteensä 32 merkitystihentymää, jotka kuvaavat kokemuksia verkko- ja lähiohjauksesta. Näistä 13 kuvaa näiden samankaltaisuutta ja 19 eroavaisuuksia tarkastellen tässä eroja nimenomaan verkon näkökulmasta katsottuna.

Lähes kaikki tutkittavat totesivat, että eivät yleisesti juurikaan näen eroa siinä, tapahtuuko ohjaus verkossa vai lähiohjauksena. Tutkittavat toivat tämän esiin pohtimalla sitä, että kun ohjaustilanteet ovat kahdenvälisiä ja ohjaustilanteissa pidetään kamerat auki, ei eroa lähitilanteeseen ole.

Mutta sitten jos ollaan tälleen kahden kesken verkossa ohjauskeskustelussa niin onneksi nykyään monet niinku rohkenee, rohkenee ja laittaa ilman pyytämättäkin niinku videokuvan päälle. Niin sitten se ei musta nyt niin hirveästi eroa sitten sitä lähitapaamisesta, jos molemmilla on kamerat päällä ja silleen saa sen kontaktin. (OH5)

Niin jotenkin se, että että mä näen hänet, että minulle kuitenkin ne kasvoniilmeet...et jos se niinku se video toimii hyvin niin niin se on tota. -- Silloin mä en niinku koe, että siinä verkon yli olisi mitään. (OH2)

En mä tässä kohtaa oikeastaan näe siinä yhtään mitään sen lisäarvoa, vaikka mä olisin ollut paikan päällä X-kaupungissa. -- Mutta tuota en mä näe tämän tyyppisessä niinku kahdenkeskisessä keskustelussa, kun meillä oli kuitenkin molemmilla rauhallinen tila ja oli niinku järjestetty tämä juttu niin ihan jees [että ohjaus on verkossa]. (OP2)

Yllä olevat lainaukset kuvaavat sitä, että keskeistä tutkittavien mielestä oli nimenomaan se, että ohjaustilanne oli kahdenvälinen ja kameran välityksellä oli mahdollista nähdä toisen kasvot. Muutama tutkittava toi esiin myös sen, että verkkoa ei koeta millään lailla etäännyttävänä eikä muurina verrattuna siihen, että oltaisiin samassa fyysisessä tilassa.

Useamman tutkittavan oli hankalaa arvioida toimisiko samalla vai eri tavoin lähiohjauksessa kuin tallenteella olleessa verkko-ohjauksessa. Tutkittavat pohtivat tätä seikkaa muun muassa sen kautta puhuisivatko he hitaammin tai vähemmän tai toisaalta enemmän, jos oltaisiin samassa fyysisessä tilassa. Yksi tutkittava myös pohti, olisiko toiminut hankalan asian käsittelyssä toisin lähiohjauksessa. Oman toiminnan erojen pohtiminen koettiin hankalaksi, koska nyt tarkastelimme nimenomaan verkossa tapahtunutta ohjausta ilman vertailukohtaa samasta tilanteesta olevaan lähiohjaukseen.

Verkko- ja lähiohjauksen eroina tutkittavat toivat esiin ensinnäkin lähiohjaukseen liittyvän fyysisyyden ja samalla laajemman sanattoman viestinnän puuttumisen verkko-ohjaustilanteesta. Muutama koki, että vuorovaikutus on parempaa, kun toinen kohdataan fyysisesti, mutta toisaalta samat tutkittavat saattoivat todeta, että verkko-ohjauskin toimii ihan hyvin:

No totta kai siis sen verran, että ei näe niinku ihmisen kaikkia liikkeitä ja eleitä ihan täysin, että näkee vaan kasvot periaatteessa ja tälleen kädet ehkä jossain vaiheessa mut. Tota. Nii ei oikein muuten. -- En ole ainakaan itse kokenut mitenkään niinku. Ainakaan haastavaksi sellaista vuorovaikutusta et ollaan tälleen [verkossa]. (OP5)

Oli oletettavaakin, että tutkittavat kokevat sanattomien viestien kuten eleiden ja ilmeiden puuttumisen vaikuttavan jollain tavoin verkko-ohjauskokemukseen, kuten tutkittava toteaa yllä olevassa lainauksessa. Muutama tutkittavista koki sanojen ja sanallisuuden korostuvan, kun ohjaus tapahtuu verkossa. Tämäkin he liittivät siihen, että kun toista ei näe kokonaisuutena, on esimerkiksi oma väsymys sanoitettava toiselle selkeämmin. Samassa fyysisessä tilassa tämä olisi luultavasti helpompaa havaita toisen olemuksesta.

Ruudun jakamisen käyttäminen ohjauksen aikana oli selkeimmin kokemuksissa ilmennyt verkko-ohjauksen erityisyys suhteessa lähiohjaukseen. Tämä tuli esiin lähes kaikilta tutkittavilta jossain vaiheessa haastattelua. Ruudun jakamisella nähtiin kahdenlaisia vaikutuksia toisaalta sen käytön koettiin heikentävän kontaktia toiseen ja toisaalta se mahdollisti sen, että oltiin esimerkiksi samassa kohtaa tarkasteltavana olevassa opinnäytetyössä.

Kyllä joo, niin joo että mä aina tuota otin sen [jakamisen] pois päältä. Tämän olisin voinut ottaa jättää sen päälle, mutta että jotenkin ehkä tuossa niinku näkyy se, että mä mieluummin katsoisin tällöisenä isona kuvana sitä ihmistä. - [Tuntuuko aidommalle] Joo kyllä joo kyllä. -- Joo että et niinku itsekin yllätyin, että ai mä otin sen ja on pois päältä ja nyt me taas sen paan päälle ja minä taas otin sen pois päältä. (OH2)

Sitten sanoinko mä jo, mainitsinko tämä, tämä ajatus mulla myös tuli mieleen tuossa, että kun toi kuvayhteys hävisi tavallaan, kun mä rupesin jakamaan sitä ruutua. Niin totta kai se vaikuttaa tuossa huomaa sen heti, koska silloinhan minä kadotan sen niinku sen livekontaktin ikään kuin. Siinä et mä en näe kasvoja ja sitten ei tavallaan niinku nää itteensä kukaan, koska minusta on ihan hyvä, että tässä niinku näkee itsensä. Kun voi vähän seurata miten ilmehtii siellä. (OH5)

Kyllä se varmaan vähän vaikuttaa [ruudunjakamistila päällä]. Joo. Koska sitten kun just, kun on isona se screeni niinku sillai, et ei jaa mitään, niin kyllähän sä nyt ihan eri tavalla näet, että ne ilmeet ja reaktiot siinä ja ja. Näyttääkö toinen siltä, että aikoo sanoa jotain. --

No kyllä mä uskon, että siinä paljon helpommin, se [että haluaa sanoa jotain] olisi niinku näkynyt et hei mä jotain vielä tässä. Tai tai niinku. (OP3)

Lainauksissa tulee esiin se, että ruudunjamisen koettiin vaikuttavan nimenomaan vuorovaikutukseen ja kontaktiin. Kun toinen näkyy isommassa ruudussa, on helpompaa ennakoida hänen toimintaansa, ja osallistua osaltaan vuorovaikutustilanteeseen.

Muutama tutkittava toi esiin verkko- ja lähiohjauksen eron siinä, miten valitaan ohjauksen aikainen tila. Lähiohjauksessa ollaan useimmiten ohjaajan valitsemassa tilassa, mutta verkko-ohjauksessa kumpikin voi itse valita sen tilan, jossa ohjaukseen osallistuu. Yksi tutkittavista koki, että tilan valinnalla on vaikutusta vuorovaikutukseen, koska voi itse valita sellaisen tilan, jossa tuntee olonsa rennonmaksi:

Et ehkä se se voisi olla niinku kanssa jotenkin kiinnostavaa, että onko sillä merkitystä, että. Että missä itse olet, että kuinka niinku rennossa tilassa nyt vaikka pystyy olemaan että tuossa [ohjaustilanteessa] mä olin työhuoneella ja. Ja sitten koko ajan oli vähän semmoinen niinku. Tavallaan riski tai niinku semmoinen tilanne siinä, että no tuleekohan mun niinku työhuonekaveri siihen tänään paikalle vai ei? Jos se tulee niin sitten voi pompsahtaa siihen just kesken kaiken et sitten niinku. -- Sen sijaan, että mä olisin ollut sitten kotona, jolloin ei olisi ollut mitään paitsi toi kissa tuossa pomppimassa. Mutta niinku tavallaan se, että että. Että ei olisi tarvinnut niinku välittää että no nyt joku kuulee sitten, että mitä mä tässä niinku joku muu kuule mitä mä puhun niin. (OP1)

Toinen tutkittava pohtii, että verkon kautta on helpompaa olla juuri se, joka on, jolloin tämä vaikuttaa osaltaan vuorovaikutukseen. Fyysisyyteen ja siihen liittyvään viestintään sekä tilaan liittyvät elementit ovat eniten verkko- ja lähiohjausta erottavat tekijät. Tutkittavat toivat esiin myös muutamia yksittäisiä seikkoja, joiden näkevät erottavan näitä kahta ohjaustapaa. Tutkittavat muun muassa havainnoivat, että verkko-ohjaustilanteeseen tulee valmistautua lähiohjausta paremmin. Näistä tosin oli vain muutamia mainintoja, joten kovin pitkälle meneviä johtopäätöksiä näistä ei voi vielä tehdä.

6.1.2 Verkko-ohjauksen erityispiirteet

Tutkittavat havaitsivat myös selkeästi verkko-ohjaukseen liittyviä erityispiirteitä. Luvussa 6.1.1 kuvattu ruudunjakaminen on myös yksi näistä piirteistä, mutta käsittelin sen jo edellisessä luvussa, koska tutkittavat itse toivat ruudunjaon esiin nimenomaan verkko-ohjauksen erityisenä piirteenä suhteessa

lähiohjaukseen. Vain verkko-ohjauksen erityispiirteisiin liittyviä merkitystihentymiä löytyi yhteensä 30 kappaletta. Näistä 9 kuvasi erilaisia tekniikan mukana tulevia seikkoja, 9 tallentamiseen ja kuvaamiseen liittyviä teemoja, 8 verkko-ohjaukseen liittyvää joustavuutta ja 4 tietosuojaan laskettavia asioita.

Yhtenä verkko-ohjauksen vuorovaikutukseen liittyvänä tekniseksi luettavana piirteenä useampi tutkittava toi esiin ajallisuuden. Koettiin, että verkossa tulee olla tehokkaampi, kun kaikki on lähellä ja ollaan koko ajan saman ruudun äärellä. Toisaalta ajallisuuteen liittyi myös kokemus siitä, että verkkoyhteyteen liittyvä pieni viive häytti vuorovaikutusta kuten yksi tutkittavista ilmaisi:

Et kun mua ärsytti se, että mä tavallaan niinku. Ku toinen puhuu niin mä koen, että mä niinku haluaisin reagoida siihen jotenkin, mutta sitten siinä juuri tulee se pieni viive, joka tekee siitä vähän sellaista, että sitten se aina tulee johonkin väärään kohtaan. (OP3)

Vuorovaikutus ei tuntunut viiveen vuoksi luontevalta, kun ei voinut olla ihan varma missä kohden voi esimerkiksi kysyä. Toisaalta tutkittavista osa oli myös sitä mieltä, että vaikka viive saattaa hieman häiritä, siihen on kuitenkin jo tottunut. Verkossa ruudunjakoaminen taas saattoi jopa rauhoittaa tilannetta, kun tällöin joutui enemmän keskittymään omaan näyttöönsä.

Tutkittavat toivat esiin myös seikkoja, jotka liittyvät verkko-ohjaukseen (teknisestä) tila näkökulmasta katsottuna. Verkossa tilan tuntuu vaikuttanut muun muassa se, että välissä oli laite, jolloin saattoi olla helpompi tuoda esiin joitain asioita. Toisaalta koettiin, että taustan sumentaminen tai taustakuvan käyttö teki toisesta helposti ns. puhuvan pään, kun ei nähnyt aitoa ympäristöä.

Niin tää [verkko-ohjaus] on elämänmakuisempaa monta kertaa myöskin. -- Elikkä tässä tavallaan, niin kuin. Kun mä sanoin tästä taustasta, että se näkyy missä mä olen. Tässä kyllä niin kuin ehkä tulee vähän henkilöstä enemmänkin niinku, tavallaan se tarttumapintoja. (OH4)

Kun toinen nähdään aidossa ympäristössään, tulee hänestä silloin tavallaan kokonaisempi, ja taustalla oleva tila voi kertoa kummallekin osapuolelle toisesta enemmän kuin pelkkä taustakuvan käyttäminen kertoisi. Tutkittavista vain yksi

ohjaaja käytti taustakuvaa ohjaustilanteessa, ja muilla näkyi taustalla se tila, jossa he aidosti olivat.

Erotin tallentamiseen ja kameran käyttöön liittyvät merkitykset omaksi kokonaisuudekseen, koska tutkittavat toivat selkeästi esiin näihin liittyviä seikkoja vuorovaikutuksen kannalta. Varsinkin kameraan ja kuvaan liittyvät asiat tulivat esiin, kun katsoimme tallennetta haastattelun aikana. Tutkittava saattoi kokea, että oli haastavaa nähdä itsensä nauhalta. Usealle tämä oli myös ensimmäinen kerta, kun hän näki omaa toimintansa tallenteelta.

Siis mähän oon ihan sokea tuolle omalle käyttäytymiselle. Niin siis siihen, mutta se tiedätkö se on. Tiedät niinku ihan niinku omalle tekstille ollaan välillä vähän sokeita, niin tää on ihan sama juttu. (OH3)

Tutkittavat huomasivat siis tallenteelta asioita kuten kuinka käyttävät omaa elekieltään. Yksi tutkittava pohti sitä, että kamera pakottaa asemoimaan itsensä tilaan tietyllä tavalla, jolloin se vaikuttaa koko olemiseen. Ehkä hieman yllättäenkin, ohjaustilanteen tallentamista pidettiin hyvänä asiana joko sen vuoksi, että pystyi palaamaan tilanteeseen tai sen vuoksi, että koki sen hyödyllisenä oman toimintansa kehittämisen vuoksi.

Lähes kaikki tutkittavat kokivat, että ohjauksen siirtyminen verkkoon on tehnyt siitä joustavampaa ja helpommin saavutettavaa. Koettiin, että ohjausta on helpompi pyytää ja toisaalta sitä saa useammin, kun ohjaus tapahtuu verkossa.

..osa on todellakin sellaisia [ohjaustilanteita], että ihmiset kyllä niin kuin haluavat kertoa tilanteestaan aika paljon. -- Ne on niinku niitä. -- Ja tulee enemmän. Niinku siis ylipäätään hopsauksien määrä on kasvanut. Mä en tiedä johtuuko se tästä verkon niinku mahdollisuudesta, todennäköisesti johtuu, koska noi on ollut noi lähipäivät meillä sellaisia päiviä, jotka on aika täysiä. -- Nää on saavutettavissa nämä. Nää on niinku ihan oikeesti että kun sä vaan sovitaan ajan niin tota kaikki kaikki hoituu. Ja se tuo sitten tavallaan niinku sitä kirjoa lisää sinne ehkä myöskin. (OH4)

Yllä olevasta lainauksesta käy ohjausten määrän kasvun ja saavutettavuuden lisäksi ilmi se, että tutkittava on kokenut ohjausten muuttuneen myös sisällöllisesti. Hän kokee, että verkko-ohjauksessa kerrotaan enemmän ja laajemmin omasta tilanteesta. Toisaalta hän pohtii, että määrän kasvu on tuonut ohjauksiin myös enemmän kirjavuutta. Ylipäätään tutkittavat pitivät verkkoa hyvänä ohjauksen paikkana, ja useimmissa tapauksissa se oli ensisijainen tapa hoitaa ohjaustapaamiset.

Tutkimuksessa katsotuissa ohjaustallenteissa tuli lähes kaikissa esiin verkkoon liittyvät tietosuojariskit. Muutaman ohjauksen aikana samaan verkko-ohjaustilaan tuli toinen henkilö ja muutamissa vilahti ruudulla toisen opiskelijan materiaalia ruudunjaon ollessa päällä. Tutkittavat huomioivat nämä, mutta nyt esiin tulleet tapaukset eivät olleet kovin vaarallisia, mutta ne laittoivat kuitenkin pohtimaan omaa toimintaa ohjaustilanteessa.

6.1.3 Ohjauksen vaiheet ja ohjausvuorovaikutuksen elementit

Tutkittavien kokemuksissa erottui selkeästi verkko-ohjaukseen liittyvien asioiden lisäksi ohjauksen kulkuun ja ohjausvuorovaikutukseen liittyviä havaintoja. Näissä kokemusten kuvauksissa ei tule kovin korosteisesti esiin se, että kyse on verkossa tapahtuvasta ohjauksesta. Otan nämä kuitenkin huomioon osana tutkimustani, sillä nämä ohjauksen kulkuun ja ohjausvuorovaikutukseen liittyvät kokemukset ovat oleellinen osa tarkastelussa ollutta ohjaustilannetta.

Ohjauksen vaiheisiin liittyviä merkitystihentymiä löytyi yhteensä 31 kappaletta. Nämä jakaantuivat vielä kahteen erilliseen osioon, joista 15 käsitteli ohjauksen eri vaiheita (aloitus-käsittely-lopetus) ja 16 kuvasi ohjaustilannetta kokonaisuudessaan. Tarkastelen ensin ohjauksen vaiheista tunnistetut merkitykset ja kuvaan lopuksi ohjausvuorovaikutukseen liittyvät merkitystihentymät.

Lähes kaikki tutkittavat kuvasivat ohjauksen alkaneen positiivisessa hengessä. He kokivat ohjauksen alun muun muassa rennoksi, luontevaksi ja kannustavaksi. Yksi tutkittava kuvasi, että kevensi alussa tunnelmaa jutustelulla, vaikka tiedostikin käytössä olevan ajan rajallisuuden.

...tämä on tietyllä tavalla mulla tietoista, että mä haluan alkuun puhua jotain small talkia. Tässä ohjaus ohjaustilanteessa sen takia, että. -- Vaikka siis meillä on rajallinen aika käytössä, mutta jotenkin vähän niin kun sitä niin kun. Tunnelmaa keventää tai et toi nyt ei ollut ihan oikein sanottu, mutta semmoinen että siinä tulisi niinku että. No niin eihän tämä nyt ole sen sen kummempaa että -- Mä en missään nimessä niinku halua luoda sellaista niin kuin hierarkkista valta-asetelmaa. (OH3)

Yllä olevasta lainauksesta ilmenee, että tutkittava aloittaa kevyemmällä keskustelulla, jotta saa luotua tilanteesta tasa-arvoisemman. Tässä kohden ei kuitenkaan viitattu suoraan siihen, että verkossa toimiminen olisi vaatinut

tällaisen lähestymistavan. Ylipäättään tutkittavat eivät ohjauksen alussa kokeneet, että verkossa olo olisi vaikuttanut läsnäolon kokemukseen, vaikka osalla tapahtui jopa pientä verkkoyhteyden pätkimistä.

Ohjauksen varsinaisesta käsittelyvaiheesta erotettiin myös erilaisia siirtymiä. Eri vaiheiden tunnistamiseen vaikutti se, millaisesta ohjaustilanteesta oli kysymys, sillä mukana olleissa hops-ohjauksissa ja opinnäytetyön ohjauksissa oli tunnistettavissa omia vaiheitaan. Tutkittavat tunnistivat kaikissa tapauksissa ohjauksen vaiheen vaihtumisen siitä, että ohjausvuorovaikutuksen dynamiikka muuttui jollain tavoin. Tarkastelen tätä dynamiikkaa enemmän luvussa 6.2, jossa ohjaajan ja opiskelijan kokemuksia tarkastellaan rinnakkain heidän omista positioistaan käsin.

Kuten ohjauksen alkua, myös sen lopetusta kuvattiin pääasiassa positiiviseksi. Ohjauksen loppuvaihetta pidettiin muun muassa rauhallisena, leppoisana ja positiivishenkisenä. Keskustelu koettiin kokoavana ja useampi tutkittava koki sen menneen loppua kohti enemmän dialogiseen suuntaan. Myöskään ohjauksen lopetukseen liittyen ei erityisesti tuotu esiin sitä, että ohjaus tapahtui verkossa.

Kokonaisuutena tutkittavat kokivat ohjaustilanteen hyvin tyypillisenä, mutta esiin tuli myös se, että jokainen ohjaustilanne on aina omanlaisensa. Useampi tutkittavista toi ohjaustilannetta kokonaisuudessaan kuvatessaan esille myös tilanteen hyvän hengen.

No mun mielestä tää [ohjaustilanne] oli aika intensiivinen ja läheinen, että voisi sanoa sillä lailla, että musta oli ihan mukavaa, ettei se välttämättä aina ole. En mä nyt ole tämän tyyppisiä, jos nyt liittyy tähän opintoihin niin en nyt ollu ollu paljon mutta kuitenkin niin kyllä musta tää oli ihan niinku hyvä henkinen ja ja semmoinen hyödyllinen ja ja tuota hyvin etenevä. (OP2)

Yllä olevassa lainauksessa tutkittava kuvaa ohjaustilannetta ja vuorovaikutusta jopa läheisenä. Yksi tutkittava toi esiin myös kokemuksen ohjauksen aikana syntyneestä luottamuksellisesta ilmapiiristä. Kaikki tutkittavat kokivat kokonaisuudessaan ohjauksen etenevän selkeästi ja ytimekkäästi.

Ohjauksen kokonaisuutta tarkastellessa tulee esiin se, että ohjaajat ja opiskelijat tarkastelevat tilannetta nimenomaan omasta positioistaan lähtien.

Tällöin kuvauksissa korostuu selkeämmin ohjaustilanteet roolit. Tämän vuoksi kokonaisuuden kuvausta on mielekkäämpi tarkastella tarkemmin kummakin kohdalla erikseen luvussa 6.2.

Ohjausvuorovaikutusta kuvaavia merkitystihentymiä oli yhteensä 19 kappaletta. Merkitystihentymistä 5 kuvaa ohjausvuorovaikutusta yleisesti, 7 ohjausvuorovaikutuksen dynamiikkaa ja 7 keskustelua kokonaisuutena. Yleisesti ohjausvuorovaikutukseen liittyen tutkivat toivat esiin muun muassa sen, että ohjaustilanne on aina omanlaisensa ja siinä ollaan omalla persoonalla. Ohjaus koettiin jatkumona, jossa keskeistä on yhdessä tekeminen ja yhdessä ymmärrykseen pääseminen kuten yksi ohjaajista kuvaa:

No siis mun mielestä vuorovaikutus on ajatustenvaihtoa tässä kohtaa eliikä juuri sitä, että tuota. Ää. Kysymys ei ole siitä, että kumpikaan sen keskustelun osapuolista tietää kaiken, vaan mä toivon nimenomaan sen, että siinä kun sitä yhdessä ollaan sen asian äärellä, niin meidän yhteinen ymmärrys ja myös niin kuin jonkunlainen käsitys siitä asiasta paranee ja se vuorovaikutus on niinku toivon mukaan se tapa, jolla me pääsemme siitä lähtötilanteesta eteenpäin johonkin joka on parempi kuin se lähtötilanne. (OH3)

Yleisesti ohjausvuorovaikutuksen kokonaisuuden kuvaukset olivat positiivisia, mutta yksi tutkittava toi esiin sen, että ei pidä siitä, jos toinen alentaa puheessaan itseään. Hän koki tämän vaikuttavan negatiivisesti kokemukseensa ohjauksen aikaisesta vuorovaikutuksesta.

Negatiivinen puhe itsestä ja ajatuksistaan liittyy osaltaan myös ohjausvuorovaikutuksen dynamiikkaan. Tutkittavat kokivat vuorovaikutuksen dynamiikan pääasiassa sitä kautta, miten ja kuka oli ohjaustilanteessa äänessä. Koska ohjausvuorovaikutuksen dynamiikkaan vaikuttaa selkeästi tutkittavien positio ja rooli, on myös tätä, kuten aiemmin kuvattua ohjauksen käsittelyvaiheen vuorovaikutusta, parempi tarkastella luvussa 6.2. Tällöin saadaan kuvattua ohjausvuorovaikutuksen dynamiikkaa paremmin sekä ohjaajan että opiskelijan näkökulmista.

Vaikka tutkittavien eri positiot näkyvät ohjausvuorovaikutuksessa, koettiin keskustelu kuitenkin kokonaisuutena toimivaksi. Tutkittavat kuvasivat ohjauksen aikaista keskustelua muun muassa tasa-arvoisena, dialogisesti etenevänä ja luontevana. Myös keskustelua kuvatessaan tutkittavat tunnistivat

siinä erilaisia vaiheita ja huomioivat näitä sekä oman että toisen toiminnan kautta.

Joo mutta. Mielenkiintoista huomata, että miten hiljainen minä olen. -- Niin justinsa, en edes kysy mitään, oon joo, ok, ok, joo. (OP4)

Mutta että jotenkin tää opiskelija aivan selvästi niinku nyt on taas niinku rauhallinen siinä ja katsoo paljon siihen ja tota kameraan ja ja tuota. -- Ja sitten se mikä niinku tässä ja tähänastisessa keskustelussa näkyy. Minun mielestäni on se, että mä minähän tunnen tän alan ja ja pystyn aika hyvin niinku ottamaan näitä juttuja niinku keskusteluun -- Ja tässä mä jopa siinä alussa niin kun kuuntelen vähän pidempään, että on tämmöinen hiljainen tauko. Teen kysymyksen ja kuuntelen, että sitä voisi harrastaa enemmänkin. (OH1)

Lainauksissa tutkittavat havaitsevat ohjaustallennetta katsoessaan, miten osallistuvat itse keskusteluun ja miten toisen toiminta vaikuttaa omaan vuovaikutukseen. Kuten toisessa yläolevassa lainauksessa, tutkittavat toivat verkon esille lähinnä havainnoilla siitä, miten toinen näyttäytyi kameran kautta eli kiinnitettiin huomio myös sanattomaan viestintään.

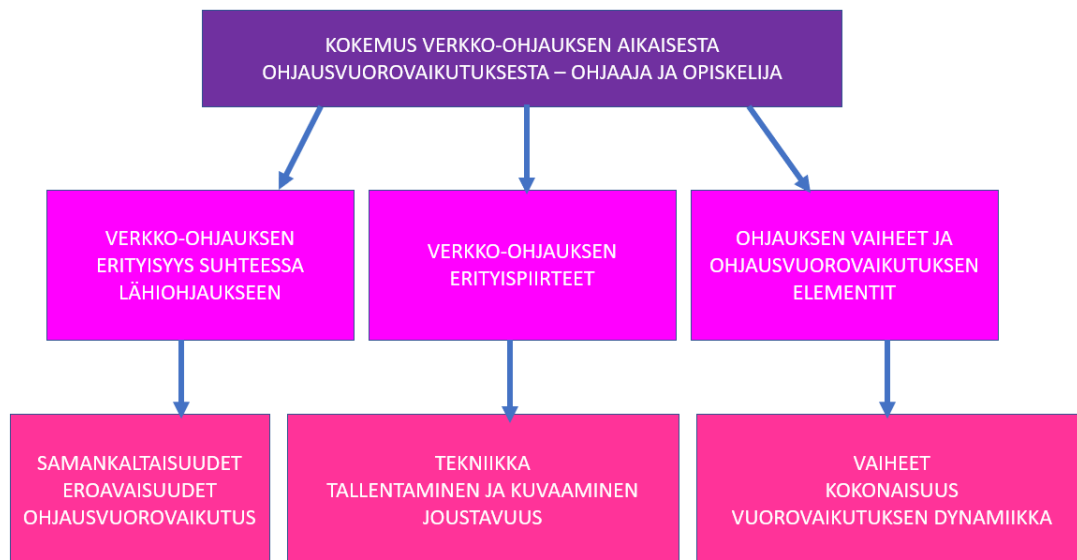
6.2 Miten ohjaaja ja opiskelija kokevat ohjausvuorovaikutuksen verkko-ohjauksen aikana omasta positiostaan käsin tarkasteltuna?

Tarkastelen tässä luvussa rinnakkain ohjaajan ja opiskelijan kokemusta verkko-ohjauksen aikaisesta vuorovaikutuksesta. Tein ensin luvussa 6.1 kuvatun kummankin ohjaustilanteeseen osallistuneen osapuolen merkitystihentymistä koostuvan yleisen merkitysverkoston. Tätä koostaessani huomasin, että esimerkiksi ohjausvuorovaikutukseen liittyvää dynamiikkaa on hedelmällisempää kuvata enemmän kummankin osapuolen, ohjaajan ja opiskelijan, näkökulmista kuin tehdä tästä yhtenäinen kuvaus.

Käytän ohjaajien ja opiskelijoiden kokemusten tarkastelussa samoja pääteemoja kuin luvussa 6.1 ja kuvaan omissa alaluvuissaan 6.2.1–6.2.3 kokemusta verkko-ohjausvuorovaikutuksen erityisyydestä suhteessa lähiohjaukseen, verkko-ohjauksen erityispiirteitä sekä ohjauksen vaiheita ja ohjausvuorovaikutuksen elementtejä. Lisään tarvittaessa pääotsikon alle jäsenyviien merkitystihentymien alle alateemoja kuvauksen sitä vaatiessa.

Kuvaan toisen tutkimuskysymyksen mukaan rakentuneen merkitysverkoston kuviossa 3.

Kuvio 3. Toisen tutkimuskysymyksen mukaan rakentunut merkitysverkosto.



Pyrin luvusta 6.1 poiketen kuvaamaan nyt nimenomaan niitä kokemuksia, joissa ohjaajan ja opiskelijan kokemus eroaa, ja miten he kokevat tilanteen omasta positiostaan käsin. Edellisessä luvussa tuli jo ilmi paljon niitä verkko-ohjauksen ohjausvuorovaikutukseen liittyviä kokemuksia, joissa kokemukset ovat pitkälti yhteneviä, jonka vuoksi niihin ei ole enää tässä luvussa mielekästä palata laajemmin.

6.2.1 Kokemus verkko-ohjausvuorovaikutuksen erityisyydestä suhteessa lähiohjaukseen

Tarkasteltaessa tutkittavien kokemusta siitä, onko ohjauksen tilana verkko vai sama fyysinen tila, oli ohjaajien ja opiskelijoiden kuvaukset hyvin samankaltaisia. Verkko-ohjauksen erityisyyteen suhteessa lähiohjaukseen liittyviä merkitystihentymiä oli sekä ohjaajien että opiskelijoiden kuvauksissa kummassakin yhteensä 15. Ohjaajilla näistä 7 kuvasi samankaltaisuutta ja 5 eroavaisuuksia sekä 3 nimenomaan vuorovaikutukseen liittyvää samankaltaisuutta tai eroavuutta. Opiskelijoiden kuvauksissa näistä 5 kuvasi

samankaltaisuutta ja 6 eroavaisuuksia sekä 4 nimenomaan vuorovaikutukseen liittyvää samankaltaisuutta tai eroavuutta. Kuvaus poikkeaa siis luvussa 6.1 kuvatusta yhteisestä yleisestä merkitysverkostosta siinä, että nyt samankaltaisuuksissa ja eroavaisuuksissa oli mielekästä ottaa mukaan jo vuorovaikutuksen merkitys, koska tämä näyttäytyi eri tavoin kahden ryhmän välillä.

Sekä ohjaajat että opiskelijat kuvaavat kokevansa ohjaustilanteen hyvin pitkälti samanlaisena verkossa kuin lähiohjauksena. Ohjaajien ilmauksissa korostuu opiskelijoita enemmän se, että heille verkossa ohjaus on käytännössä lähiohjauksen kaltainen, koska ohjaustilanteessa ollaan kahdestaan ja kasvokkain. Opiskelijat taas eivät koe, että kameran käyttö tai verkko vaikuttaisi etäännyttävästi, vaan ohjaustilanne koetaan vuorovaikutukseltaan yhtä hyväksi kuin lähiohjauksessa. Kumpikin tutkittava ryhmä korostaa kuitenkin sitä, että isomman ryhmän kanssa tilanne olisi toinen.

Mutta eihän se tämmöisessä kanssa kahdestaan keskustelussa taas ne oo se juttu [että ollaan verkossa], että tuota vähän eri lailla sitten ryhmässä toimin kuin ja pienryhmässä verrattuna isoon porukkaa. (OH5)

Vaikka verkko-ohjauksen aikaisen vuorovaikutuksen ei koettu kahdenvälisenä juuri eroavan lähiohjauksesta, pohtivat tutkittavat kuvauksissaan kuitenkin myös jotain vuorovaikutuksen eroja, ja tässä myös ohjaajat ja opiskelijat poikkesivat havainnoissaan. Ohjaajat kokivat, että puhuivat ohjauksen aikana paljon ja mahdollisesti nopeasti, eivätkä välttämättä antaneet opiskelijalle tarpeeksi aikaa kysyä. He eivät kuitenkaan välttämättä tunnistanee olisiko lähiohjaustilanne toisenlainen. Tämä seikka tuli esiin jo edellisessä luvussa. Kuvaan ohjaajien kokemuksen tässä kuitenkin uudelleen, sillä opiskelijat kokivat, että olisivat luultavasti kysyneet ja keskustelleet lähiohjauksessa enemmän, koska kokivat lähiohjaustilanteen konkreettisempänä ja fyysisempänä kohtaamisena.

No nämä ainakaan itse osaa vastata tuohon, että olisiko se erilainen [lähiohjaustilanne]. Mä luulen et mä puhun myös nopeasti silloin kun ollaan niinku ihan face to face. -- Ja se aika kyllä vaikuttaa vähän siis mullahan aika useinhan hopsit on vaan puolen tunnin hopseja. (OH5)

Niin ehkä, jos niin jos fyysisesti oltaisi samassa tilassa, niin ehkä siinä enemmän tulisi niinku stopattua ja kysyttyä, että hei mikä tää olikaan...voisi kuvitella että. -- No. Varmaan kun se on paljon konkreettisempaa siinä. Siinä jotain. (OP5)

Yllä olevissa lainauksessa saman ohjaustilanteen ohjaaja-opiskelijapari tuovat esiin omaa pohdintaansa siitä, toimisivatko eri tavoin lähiohjaustilanteessa. Ohjaaja kuvaa kuitenkin enemmän ajankäytön merkitystä, opiskelijan pohtiessa selkeästi ohjauksen tilaan liittyviä seikkoja.

Kun verkko- ja lähiohjaukseen liittyviä kuvauksia tarkastelee erovaisuuksien kautta, korostuu kummallakin tutkittavalla ryhmällä kokemus sanattomasta viestinnästä. Ohjaajat kokivat nimenomaan ruudunjakamisen vaikuttavan siihen, että vuorovaikutus jäi sanattoman viestinnän eli muun muassa eleiden ja ilmeiden osalta ohuemmaksi kuin lähiohjauksessa. Opiskelijat taas kuvasivat samaa kokemusta siten, että ylipäätään verkossa ei ole mahdollista lukea niin paljon toisen sanattomasta viestinnästä.

Tietysti tässä verkon välityksellä tää on aika olennaista, että tää on tää kamera päällä ja keskusteluyhteys että se niinku vaikuttaa paljon siihen että. Mutta että onhan se sitten kun jos oltaisiin livenä, niin sitten on ihan. Kun pystyy lukemaan ihan eri tavalla sitä semmoista elekieltä ja niinku tässä verkossa on aina se pieni viive kuitenkin ja semmoinen niinku. (OP1)

Lainauksessa yksi opiskelija kuitenkin kuvaa, että kameroiden auki pitäminen auttaa edes hieman sanattoman viestinnän tulkinnassa, vaikka siihen saattaa verkossa vaikuttaa myös viive verkkoyhteydessä.

6.2.2 Verkko-ohjauksen erityispiirteet

Kun verkko-ohjaukseen liittyviä erityispiirteitä tarkastellaan sekä ohjaajan että opiskelijan näkökulmista, saadaan esiin myös joitain eroavaisuuksia. Ohjaajien kuvauksista syntyi 12 merkitystihentymään, joista 3 käsitteli verkkoon liittyviä teknisiä seikkoja, 4 tallentamista ja kameran kuvaa ja 5 verkko-ohjauksen joustavuuteen liittyviä asioita. Opiskelijoiden kuvauksista löytyi 15 merkitystihentymää, joista 6 käsitteli verkkoon liittyviä teknisiä seikkoja, 4 tallentamista ja kuvaamista ja 5 verkko-ohjauksen joustavuuteen liittyviä asioita. Lisäksi kummankin ryhmän kuvauksista oli yhteensä 4 tietosuojaan liittyvää merkitystihentymää, jotka on kuitenkin käsitelty jo luvussa 6.1.2 ja eikä niihin

palata enää, koska niiden kohdalla ei ole nähtävissä eroavuutta ohjaajien ja opiskelijoiden kokemusten kuvauksessa.

Opiskelijoiden kuvauksissa ilmenee ohjaaja enemmän se, että kokevat teknisistä seikoista sekä ruudun jakamisen että viiveen verkkoyhteydessä vaikuttavan eniten kokemukseen ohjausvuorovaikutuksesta kuten jo aiemmissa lainauksissa on tullut ilmi. Ohjaajien kuvauksissa taas ruudunjako ja sitä myöten käsiteltävänä olevan materiaalin esitettävyyttä pidetään verkon hyvänä puolena.

Joo ja sitten siinä on, toisaalta se on hirveän hyvä se, että siinä on se jako et voi niinku molemmat katsoa sitä samaa kohtaa, että sehän on tässä niinku äärettömän hyvä. [erona lähitilanteeseen] -- Niin että toisaalta se on taas tämmöinen, niinku jotenkin positiivinen juttu, että meillä on ne samat dokumentit siinä. (OH2)

En mä ajatellut sitä [ruudun jaon merkitystä] silloin. Ei ei ei oikeastaan, -- koska nyt ajattelen sitä kuitenkin, että... -- Että kuvia tulee ja menee että että se ei niinku häviä kokonaan. Ei tule semmoinen fiilis, että nyt se hävisi kokonaan. En mä niinku ajatellut. Kyllä se ihan ihan jees oli näin. (OP2)

Toisaalta myös osan opiskelijoiden kuvauksissa koettiin, että ruudunjako ei oikeastaan haittaa tai jopa pakottaa keskittymään käsillä olevaan asiaan paremmin. Edellä olevissa saman ohjaaja-opiskelijaparin lainauksissa näkyy se, että kumpikaan ei kokenut ruudunjaon vaikuttavan keskinäiseen vuorovaikutukseen.

Sekä ohjaajat että opiskelijat kiinnittivät huomion sekä omaan toimintaansa ohjaustallennetta katsoessa että ohjauksen tallentamiseen ylipäätään. Ohjaajat kokivat hyvänä asiana, että tallennetta katsoessa näki sitä omaa toimintaansa, jolle tulee sokeaksi. Yksi ohjaajista koko uutena ideana sen, että ohjauksiakin voisi tallentaa. Opiskelijoista usea mainitsi nimenomaan ohjauksen tallentamisen hyvänä asiana, sillä he kokivat tilanteeseen palaamisen muun muassa tarpeellisena kertaamisena tilanteesta, jossa tuli paljon asiaa kerralla.

Verkko-ohjaamisen erityispiirteistä selkeästi positiivisin asia oli sekä ohjaajien että opiskelijoiden kuvauksissa sen mahdollistama joustavuus muun muassa ajan ja paikan suhteen. Ohjaajien kokemuksena tämä joustavuus ilmeni erilaisten ohjauksien lisääntymisenä. He kokivat, että opiskelijoiden kynnyks pyytää ohjausta on verkossa matalampi. Ohjaajista kaikki olivat siirtyneet

tekemään pääsääntöisesti vain verkko-ohjausta. Myös opiskelijat kokivat, että ohjauksen järjestäminen verkossa on lisännyt sen saatavuutta. Opiskelijoiden kokemuksissa tuli ohjaajista poiketen esiin myös verkon joustavuus ohjauksen tilan kannalta. Useampi opiskelija koki hyvänä sen, että voi itse valita sen tilan, josta ohjaukseen osallistuu. Yhteisesti tilaan liittyviä huomioita toin esiin jo luvuissa 6.1.1 ja 6.1.2.

6.2.3 Ohjauksen vaiheet ja ohjausvuorovaikutuksen elementit

Kuvaan luvussa 6.1.3 ohjauksen vaiheisiin ja ohjausvuorovaikutukseen liittyvissä merkitystihentymissä ilmenevän eniten ohjaajan ja opiskelijan rooleihin ja positioon sekä näiden väliseen dynamiikkaan liittyviä merkityksiä. Käy tässä luvussa läpi samalla tavoin kuin luvussa 6.1.3 ensin ohjauksen vaiheisiin liittyvät merkitystihentymät ja tarkastelen sen jälkeen ohjausvuorovaikutuksen merkitystihentymiä sekä ohjaajan että opiskelijan kautta kuvattuna.

Ohjauksen vaiheisiin ja sen kokonaisuuteen liittyviä merkitystihentymiä löytyi ohjaajilla yhteensä 16. Näistä 11 liittyi ohjauksen vaiheisiin (aloitus-käsittely-lopetus) ja 5 ohjaustilanteeseen kokonaisuutena. Opiskelijoiden merkitystihentymiä oli yhteensä 14, ja näistä 10 liittyi ohjauksen vaiheisiin ja 4 ohjaustilanteeseen kokonaisuutena.

Kumpikin ryhmä kokee ohjauksen alun positiivisena, ja he ilmaisevat tämän kuvaamalla tilannetta muun muassa rennoksi, kannustavaksi ja humoristiseksi, joten tässä kohden ohjaajat ja opiskelijat eivät kokemuksensa puolesta eroa toisistaan. Alkutilanteen kuvauksissa korostuu kuitenkin vuorovaikutuksen osalta se, että ohjaaja on siinä enemmän vastuussa tilanteen eteenpäin menemisestä.

No kyllä se varmaan nyt se toteutuu se, että alkuun mä pyrin kysyään ensin. En lähe tykittää sitä asiaa. Ja toki se antaa mulle sitten tietoa, miten huomioida, huomioida ne asiat siinä ohjauksessa eteenpäin ja. Onnistuin mun mielestä tekemään semmoisia lyhyitä, selkeitä, suhteellisen selkeitä kysymyksiä. Tarkentamaan joitakin asioita tarvittaessa ja. Tässä siis oli niin kuin tämä opiskelijan ääni nyt pääosassa selkeästi. (OH5)

No tossa toi tavallaan niinku tuntuu, että lähti käyntiin niinku itsekin siihen hommaan että. Kun se tavallaan konkretisoitui se asiaa, että mitä varten tossa ollaan. -- No joo kyllä. Ainakin tossa lopussa itsekin vastaili muuta kuin joo ja kyllä ja. (OP5)

Vaikka yllä olevassa ohjaaja-opiskelijaparin kokemuksissa ilmenee se, että ohjaaja vie keskustelua eteenpäin kysymyksillä, näkyy siinä myös se, että kysymysten avulla saadaan opiskelija mukaan keskusteluun. Ohjaajien kuvauksista käy ilmi se, että he pyrkivät luomaan hyvää ilmapiiriä, mikä näkyy sitten opiskelijoiden kuvauksissa kokemuksena ohjauksen rennosta ja hyvästä liikkeelle lähdöstä.

Ohjauksen käsittelyvaiheessa sekä ohjaajien että opiskelijoiden kokemukset vaihtelivat paljon yksilö- ja ohjaaja-opiskelijaparin tasolla. Ohjaajien kuvauksissa korostui kuitenkin se, että he olivat edelleen tilannetta eteenpäin vievänä tahona.

Ja tässä [ohjauksen toisessa vaiheessa] mä jopa siinä alussa niin kun kuuntelen vähän pidempään, että on tämmöinen hiljainen tauko. Teen kysymyksen ja kuuntelen, että sitä voisi harrastaa enemmänkin. (OH1)

Olen luonut kaikki ne mahdollisuudet niinku tällä hirvittäväällä tietopläjäyksellä, että ei ollut kauhean niinku keskusteleva tässä. (OH4)

Ohjaajat kuvasivat omaa rooliaan kyselijänä ja toisaalta tiedonantajina, jolloin opiskelijan rooli oli enemmän kuuntelija.

Tässähän nyt tuli taas tällainen samanlainen kohta, että minulla olisi ollut vähän sanottavaa, mutta tota ohjaaja ei nyt oikein sitten kuunnellut. Eikä myöskään sitä antanut hetken päästä sitä tilaa, että joo, hänellä oli lause kesken silloin, mutta mun mielestä sitku aihe vaihtui, niin olisi ollut se hetki, että niin oliko sinulla jotain? (OP3)

Tossa oli mun mielestä sellaista eri tyylistä se vuorovaikutus tuossa vaiheessa, kun sovittiin siitä, että milloin on palaverattais seuraavan kerran. -- Niin se oli sellaista niinku paljon jotenkin tasa-arvoisempaa vuorovaikutusta, koska siinä ei jotenkin tullut semmoinen opettaja-opiskelija [fiilis]. (OP3)

Toisaalta, kuten yllä olevista saman opiskelijan kahdesta eri vaiheesta olevasta lainauksesta tulee ilmi, vuorovaikutuksen dynamiikka vaihteli hieman eri kohdissa ohjausta. Yksi opiskelija koki tilanteen ohjaajavetoisuuden siten, että hän sai sitä kautta kannustavaa palautetta tekemisestään, kun vain kuunteli ohjaajaa.

Samoin kuin luvussa 6.1.3 ilmeni, ohjauksen loppuvaihe koettiin positiivisena sekä ohjaajien että opiskelijoiden kuvauksissa. Ryhmien erot näkyivät samoin kuin ohjauksen alussa: ohjaajat kuvasivat ohjauksen lopussa omaa rooliaan tilanteen eteenpäin viemisen vastuullisena osapuolena. He kokivat luovansa ohjauksen loppuun rentoa ja rauhallista ilmapiiriä, jossa

opiskelijalle annetaan vastuuta muun muassa ohjauksen jatkon päättämisestä. Tämä näyttäytyi opiskelijoille ohjaustilanteen muuttumisena leppoisampaan suuntaan, jossa asiat selkiytyivät.

Niin, että jotenkin semmoinen, niinku se eteni kuitenkin sillä tavalla, että niin mä sain ne [ohjeet jatkoon]. Kun minulla oli epätietoisuus, että miten mä jatkan ja mä vaan kuuntelin. Ei mulla ollut kysymyksiä. Mä vaan kuuntelin, mitä mä voin tehdä. Sitten se eteni ja sitten helpotuksen tunne, niin sitten se, dialogiin voidaan lähteä [ohjauksen lopussa]. (OP4)

Kun opiskelija koki ohjauksen lopussa, että asiat ratkeavat, oli hänen helpompaa myös lähteä mukaan dialogisempaan vuorovaikutukseen.

Ohjauksen kokonaisuuden kokemuksissa sekä ohjaajat että opiskelijat kuvasivat ohjaajan toimintaa. Ohjaajat arvioivat omaa toimintaansa kriittisesti ja kokivat muun muassa puhuneensa paljon tai valmistautuneensa ohjaukseen turhan vähän. He reflektoivat hyvin juuri käsillä ollutta ohjaustilannetta ja tunnistivat oman toimintansa itselleen tyypilliseksi, sekä toisaalta näkivät, että ohjaus meni vuorovaikutuksen osalta lopulta hyvin kokonaisuudessaan. Opiskelijat kokivat ohjaajan toiminnan ja keskustelun ohjaustilanteessa kokonaisuudessaan rakentavana, kannustavana ja asioita jäsentävänä.

Opiskelijat kuvasivat ohjauksen kokonaisuutta myös sen kautta, mikä olisi voinut parantaa kokemusta.

Niin niin että tuli mieleen se, että kun olisiko ollut niitä ennalta jotain niitä kysymyksiä, vaikka että sitten olisi pystynyt tavallaan niin. Niin ehkä olisi vastannut ennakkoon jotain sinne niin olisiko niitä - (OP1)

Tota siis no takerrun taas siihen, että niin paljon asiaa tavallaan yhdessä kertaa, että niinku. No en tiedä muista mutta mulla ainakin aivokapasiteetti ei riittänyt tavallaan infopläjäyseen... -- ...et niinku ehkä tollasenkin voisi jakaa useampaan eri sessioon. (OP5)

Opiskelijat kokivat ohjauksen kokonaisuuden isona, jolloin etukäteen valmistautuminen ja toisaalta ohjauksen jatkumo voisi auttaa asioiden hahmottamisessa. Tämä sama ajatus tulee esiin myös luvussa 6.2.2, jossa koettiin ohjaustilanteen tallentaminen hyvänä asiana.

Ohjausvuorovaikutukseen liittyviä merkitystihentymiä oli ohjaajien kuvauksissa 10 ja opiskelijoilla 6. Kuten luvussa 6.1.3 kuvasin, erottuu ohjaajien ja opiskelijoiden kuvauksissa selkeimmin ohjausvuorovaikutuksen dynamiikkaan vaikuttavat seikat. Tämän vuoksi keskityn kuvaamaan vain

dynamiikkaan liittyviä merkitystihentymiä, koska yleisesti ohjaajat ja opiskelijat kokivat ohjausvuorovaikutuksen samalla tavoin.

Ohjaajat kokevat puhuvansa paljon, antavansa neuvoja ja menevänsä nopeasti asiassa eteenpäin, jolloin opiskelijan kysymyksille ei jää aikaa.

Vähän tota liian nopeasti aina kysyn sitten seuraavaa kysymystä, että pitäisi antaa varsinkin niinku tässä nähtävästi tässä verkossa just, että pitäisi olla joku 20 sekkaa niinku vielä niinku sitä ajattelu-aikaa enempi. Et jos ihminen, opiskelija lopettaa puhumisen tai edes vähän niinku hidastaa niin meikäläinen jo kysyy melkein päälle sitten jo seuraavan kysymyksen. (OH1)

Hän jotenkin just lähtee niinku ratkomaan ja on kauhea positiivinen niinku siinä, että no hei miten tää nyt sitten. Mites tässä edettäisiin? -- Ja sillai aika suoraviivaisesti just ja niinku kannustavasti -- sitten toisaalta taas, kun itse on niin kauhean analyttinen ja pohdiskeleva, että sitten tulee semmoinen. En mä niinku nyt pysty päättää. Tai jotenkin semmoinen, että että. Tarttee jotenki sitä sulatteluaikaa, niin sitten. (OP1)

Opiskelijat kokevat ohjaajan suoraviivaisen etenemisen siten, että jäävät enemmän kuuntelijan rooliin, kuten yllä olevasta ohjaa-opiskelijaparin lainauksista voi lukea. Ohjaaja pohtii lainauksessa tässä kohden verkko-ohjaukseen liittyen, että tiedostaa vuorovaikutuksen vaativan verkossa hieman pidemmän ajan mahdollisen vastauksen tai kysymyksen odottamista.

Kun ohjaajat kokivat puhuvansa paljon, tämä näyttäytyy opiskelijoiden kuvauksessa kuuntelijan rooliin jättäytymisenä, joka ilmenee esimerkiksi siten, että ei keskeytetä ohjaajaa kysymyksillä. Tässä kohden tulee esiin myös verkon vaikutus vuorovaikutukseen muun muassa siten, että verkkoyhteydessä on pientä viivettä kuten seuraavissa lainauksissa opiskelijan kohdalla ilmenee.

Mun piti tuosta kohdasta kommentoida, että jotenkin mä niinku itse koin, että toi keskustelu jäi vieläkin vähän kesken siinä. Mut sit siinä ei niinku tullut sellaista luontevaa tilaa enää jatkaa sitä. Et et jossain kohdissa niinku ylipäätään tän koko ohjauksen aikana ja sitten juuri tuossa kohdassa erityisesti niin jotenkin olisi pitänyt jäädä vähän enemmän semmoista tilaa, että mä ehdin sanomaan tai ehdin reagoimaan. -- Mut siihenkin ehkä tulee taas se, että kun on sellaista viivettä siinä ja sitten toisaalta ehkä myös pieniin aikapaine. (OP3)

Tässä on siis asia, joka jota varmasti, johon suhtaudut hivenen kriittisesti ja minä itsekin suhtaudun siihen kriittisesti. On se, että. Tässä ohjaustilanteissa. Mä puhun liikaa. Siis se on siis silleen, että mä oon todella paljon äänessä. Se on hyvin luonteenomaista minulle. - - Pysin kuitenkin sitten aina myös sitten viimeistään siellä lopussa, että hei, onko sulla jotain vielä kysyttävää ja ja näin, mutta tuota. -- Mun mielestä toi on aivan tyypillistä mun ohjausta. (OH3)

Verkko-ohjauksen vuorovaikutukseen liittyen yksi ohjaaja-opiskelijapari kuvaa sitä, että verkon yli on ehkä hieman haastavampaa käydä läpi vaikeampia

asioita. Kuvauksissaan ohjaaja ja opiskelija eroavat kuitenkin sen suhteen, että opiskelija ei ole ihan varma toimisiko itse kuitenkin samoin myös lähiohjauksessa. Ohjaaja kokee, että sama fyysinen ympäristö voisi auttaa havaitsemaan ja käsittelemään hankalia asioita paremmin. Haastattelussa he kumpikin toivat tämän haastavaan tilanteeseen suhtautumisen esiin itse ilman, että tutkijana johdattelin heitä siihen, vaan he tunnistivat tilanteen itse tahoillaan ohjaustallennetta katsottaessa.

Vaikka ohjaustilanteessa ohjaaja näyttäytyy tilanteen eteenpäin viejänä, koettiin ohjausvuorovaikutus myös tasapuolisena ja keskustelevana sekä ohjaajan että opiskelijan kuvauksissa.

Kyllä minusta minusta se minusta se [dialogisuus] toimi. Joo. -- ...et et se asia kuitenkin siinä niinku eteni ja niillä pienillä asioilla niin hän sitten niinku taas jatkoi sitä kertomusta.. -- ...ja itse niinku ohjaajana tähän mennessä sain niinku siitä kokonaiskuvan että mitähän on on niinku tekemässä. (OH2)

Joo tuntuu ihan sopivalta niinku jaolta, että että sain kyllä niinku sanottavani. Ei ollut semmoista fiilistä. -- Ihan luontevaa keskustelua mun mielestä tossa meillä oli, ettei ollut minkäänlaisia semmoisia jännityksiä. En tiedä kuinka nämä yleensä menee, mutta tota ihan hyvällä fiiliksellä. (OP2)

Kuvauksissa ei tule kuitenkaan mitenkään esiin se, että verkolla olisi osuutta ohjausvuorovaikutukseen vaan kuvaukset ovat enemmän vuorovaikutuksen kuvausta sinällään.

6.3 Tulosten koontia ja tulkintaa teorian kanssa keskustellen

Tarkastelen tutkimuksessani kokemusta verkko-ohjauksen aikaisesta vuorovaikutuksesta sekä kokonaisuutena että kahden ohjaustilanteeseen osallistuvat position kautta. Tavoitteena on muodostaa sekä laajempi kuva vuorovaikutuksesta kasvokkain tapahtuvassa verkko-ohjauksessa että löytää ne kohdat, joissa ohjaustilanteeseen osallistuvien opiskelijoiden ja ohjaajien kokemukset poikkeavat toisistaan. Koska verkko-ohjauskokemusta tarkasteleva aiempi tutkimus keskittyy pitkälti tekstimuootoiseen ja asynkroniseen eli eri aikaiseen ohjaukseen, en pysty jokaisessa kohtaa liittämään omaa tutkimustani kovin kiinteästi siihen. Pyrin kuitenkin löytämään sopivia tarttumapintoja, joiden avulla tarkastella omaa tutkimusta aiempien löydöksiä valossa.

Teen tulosten koontia aina pääteema kerrallaan omissa alaluvuissaan, jossa käsittelen luvuissa 6.1 ja 6.2 esiin tulleita seikkoja. Tarkastelen tuloksia pääasiassa Suomessa tehtyyn tutkimukseen, jonka suhteen on huomioitava, että moni tutkimus on tehty yli kymmenen vuotta sitten. Peilaan tuloksia myös Jane Evansin (2009) ajatuksiin kirjassaan *Online counselling and guidance practice*, koska se on ainut käsiini saama teos, jossa verkko-ohjausta tarkastelleen kokonaisvaltaisesti koko ohjausprosessi huomioiden. On kuitenkin huomioitava, että myös Evans keskittyy pitkälti tekstipohjaiseen verkko-ohjaukseen ja hänen kuvaamansa ohjaus liittyy psykologian ja psykiatrian parissa tehtävään ohjaukseen (counselling) kuin omassa tutkimuksessani fokuksessa olevaan opintoihin ja uraan liittyvään ohjaukseen (guidance).

6.3.1 Kokemus verkko-ohjausvuorovaikutuksen erityisyydestä suhteessa lähiohjaukseen

Tutkittavat kokivat vahvasti, että kun verkko-ohjauksessa ollaan kahdestaan ja kummallakin on kamera päällä, ei vuorovaikutuksessa ole eroa verrattaessa sitä lähiohjaukseen. Keskeistä oli kuitenkin nimenomaa se, että toisen saattoi nähdä edes osittain. Tosin tutkittavat toivat esiin myös sen, että kokemusta lähi- ja verkko-ohjauksen aikaisesta vuorovaikutuksesta oli vaikea vertailla. Myös Leppisaari ja Helenius (2005, 175) tuovat omasta verkko-opetuksen aikaista ohjausta käsittelevässä tutkimuksestaan esiin sen, että opiskelijoiden ja opettajien näkemys mielekkäästä verkko-ohjauksesta on yhtenevä. He korostavat, että tilanteen vastavuoroisuus ja tilanteen hahmottaminen prosessina ovat niitä seikkoja, joiden avulla ohjaussuhteesta tulee mielekäs (Leppisaari & Helenius 2005, 175). Voi siis ajatella, että ohjaussuhteen ollessa hyvin rakentunut, ei ohjauksen tapahtumapaikalla ole suurta merkitystä.

Toisaalta on huomioitava, että tutkimukseen osallistuneet ohjaaja-opiskelijaparit olivat yhtä lukuun ottamatta tavanneet aiemmin sekä verkossa että lähitapaamisessa. Vehviläinen (2014, 71) pitääkin ohjaussuhteen erityisenä vahvuutena sitä, että osapuolien välille muodostuu keskusteluhistoria.

Aiempien tapaamisten voi siis nähdä heijastuvan tässä tutkimuksessa siihen, että vuorovaikutus verkossa koettiin luontevana ja läheisenä.

Eniten verkko-ohjauksen koettiin eroavan vuorovaikutuksessa suhteessa lähiohjaukseen sanattoman viestinnän osalta. Leppisaaren ja Heleniuksen (2005, 175) mukaan inhimillisellä kohtaamisella on merkityksensä myös verkko-ohjauksessa eikä tätä saisi sivuuttaa. Tässä tutkimuksessa sekä ohjaajat ja opiskelijat kokivat, että verkossa vuorovaikutukseen vaikuttaa eniten se, että toista ei näe kokonaisvaltaisesti, jolloin sanaton viestintä jää vajaaksi. Tämän vuoksi onkin mielenkiintoista, että silti tutkittavat kokivat verkko-ohjauksen vuorovaikutuksen hyvin samankaltaisena kuin lähiohjauksessa.

Hietanen, Peltola ja Hietanen (2020) ovat tutkineet katseen psykofysiologisia vaikutuksia kolmessa eri tilanteessa: lähitilanteessa, kasvokkaisessa videopuhelussa ja katsomalla toista ihmistä nauhoitetulta videolta. Tutkimuksella pyrittiin selvittämään tarvitaanko katsekontaktin avulla psykofyysisten reaktioiden saamiseen toisen ihmisen fyysinen läsnäolo vai riittääkö siihen videokuva. He tulivat tulokseen, että suoraan toiseen katsominen aiheuttaa saman reaktion kuin katseen pois kääntäminen oli kyse sitten fyysisesti samassa tilassa olemisesta tai videopuhelusta. Pelkän videon katsominen ei saanut aikaan samaa reaktiota. Heidän tutkimuksensa on ensimmäinen, joka esittää, että katseen avulla tapahtuvan vuorovaikutuksen ei tarvitse tapahtua samassa tilassa vaan se syntyy myös videovälitteisessä kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa. (Hietanen ym. 2020.) Tämä Hietanen ja kumppaneiden havainto voisi osittain selittää myös sitä, miksi omassa tutkimuksessani verkkovuorovaikutuksen ei koettu juuri eroavan lähiohjauksesta, kun se tapahtui kahdestaan ja kamerat olivat päällä.

Verkko-ohjauksessa käytetään usein ruudun jakamista, jolloin toinen ikään kuin katoaa ja kontakti osittain katkeaa. Ohjaajat ja opiskelijat suhtautuivat kuitenkin ruudun jakamiseen hieman eri tavoin. Ohjaajat näkivät nimenomaan ruudun jakamisen olevan se verkko-ohjauksen elementti, joka vaikuttaa sanattomaan viestintään. Opiskelijat tarkastelivat sanatonta viestintää laajemmin koko verkko-ohjauskokemuksen näkökulmasta. Myös ruudun jakamisen

kohdalla voi ajatella juuri katsekontaktin häviämisen kokonaan tai osittain kuvan muuttuessa pienemmäksi, olevan se elementti, joka vaikuttaa vuorovaikutukseen verkossa. Toisaalta ohjaajat pitivät ruudun jakamista hyvänä tapana olla opiskelijan kanssa samassa tilassa siinä mielessä, että kummallakin oli sama dokumentti tai verkkosivu samasta kohtaa avoinna.

Koska ruudun jakamiseen liittyy tutkittavilla kokemus siitä, että kontakti osittain katoaa, on ohjaajan hyvä tiedostaa, missä vaiheessa ohjausta ja miksi sitä käytetään. Vehviläisen (2014, 92–94) mukaan ohjausprosessin käynnistyessä on keskeistä käydä yhteistä keskustelua siitä, mihin ollaan pyrkimässä. Hän kannustaa ohjaajaa kysymään itseltään, millaisen polun hän haluaa yhdessä ohjattavan kanssa kulkea. Tämän vuoksi näe, että verkko-ohjauksen alussa on hyvä välttää ruudun jakamista ja keskittyä aluksi yhteisen ymmärryksen luomiseen kasvokkain.

6.3.2 Verkko-ohjauksen erityispiirteet

Verkko-ohjaukseen liittyi selkeitä omia piirteitään, joita tutkittavat myös havaitsivat. Näissä syntyi lisäksi jossain määrin eroja ohjaajan ja opiskelijan kokemusten välillä. Selkeästi positiivisin erityispiirre verkko-ohjaukseen liittyen oli kummankin tutkittavan ryhmän mielestä sen mahdollistama joustavuus niin ajan ja tilan suhteen. Tämän saattoi nähdä heijastuvan myös vuorovaikutukseen. Ohjaajat ja opiskelijat jopa suosivat verkko-ohjausta opintoihin, uraan ja opinnäytetöihin liittyvässä ohjauksessa. Osa ohjaajista olikin siirtynyt tekemään pääsääntöisesti vain verkko-ohjausta, koska opiskelijat tätä toivoivat muun muassa sen vuoksi, että eivät asu kampuspaikkakunnalla.

Sampson, Kettunen ja Vuorinen (2020) tuovat omassa teknologian avulla annettavaa uraohjausta tarkastelevassa artikkelissaan esiin sen, että verkko-ohjauksen hyvänä puolena on nimenomaan sen laajempi saavutettavuus, kun enää ei tarvitse liikkua pois kotoa saamaan ohjausta. He kuitenkin näkevät tälle käänöpuolena sen, että kaikilla ei välttämättä ole samanlaista pääsyä verkkoon. Ehkä suomalaisessa korkeakoulukontekstissa tämän voi nähdä enemmän

verkkoyhteyksien laatuun liittyvänä seikkana, kuin niinkään pelkästään verkkoon pääsyyn liittyvänä asiana.

Mahdollisuus valita oma tila osallistua ohjaukseen koettiin hyvänä, sillä omassa tilassa koettiin olon olevan rentoutuneempi. Pekkari (2009, 51) tuo esiin oman reviirin merkityksen ohjaustilanteessa. Ohjauksessa oma reviiri syntyy ohjaajan ja ohjattavan välisestä etäisyydestä. Kun reviiri tuntuu omalta, on olo myös rentoutuneempi. (Pekkari 2009, 51.) Voikin ajatella, että verkko-ohjauksessa oman reviirin määrittely on lähiohjaustilannetta helpompaa. Tutkittavat toivat oman tilan suhteen esiin myös sen, että ohjauksessa pääsi lähemmäs toista, kun näki hänen aitoa ympäristöään. Vehviläinen (2014, 69) tuo esiin, että kahdenvälistä ohjaussuhdetta edesauttaa se, että siihen tuodaan mukaan henkilökohtaisia elementtejä kuten tavat toimia ja viestiä. Myös tässä tutkimuksessa voi nähdä, että osapuolten tuodessa verkko-ohjaukseen mukanaan oman tilansa, syventävät he jo sillä ohjauksen vuorovaikutusta ja läsnäolon tunnetta.

Yhtenä verkko-ohjaukseen liittyvänä piirteenä sekä ohjaajat että opiskelijat kokivat hyvänä sitä, että ohjaustilanteen saattoi katsoa uudelleen tallenteelta. Opiskelijat pitivät kertauksen mahdollisuudesta, ja ohjaajat kokivat hyvänä nähdä omaa toimintaansa, jota osa näki haastattelutilanteessa jopa ensimmäistä kertaa. Varsinkin opiskelijoiden kokemukseen tallennuksesta hyvänä asiana, voi vaikuttaa se, että verkon koettiin tekevän tilanteeseen osittain kiireen tuntua. Ohjaajat toivat esiin myös kiireen vaikutelman verkossa ohjattaessa, ja tämä näyttäytyi muun muassa nopeampana puheen rytminä. Tähän tallentamisen mahdollisuuteen osana verkko-ohjausta en löytänyt mainintoja mistään käsiini saamasta aiemmasta tutkimuksesta

Aika on ohjauksessa keskeinen käsite ja sitä tulisi aina olla riittävästi, koska tunne kiireestä voi vielä pohjan koko ohjausprosessilta (Onnismaa 2007, 39). Evans (2009, 89–90) huomioi, että varsinkin yhtäaikaisessa verkkovuorovaikutuksessa ohjaajan on tärkeää huomioida, miten voi rytmittää puhettaan ohjattavan rytmin mukaiseksi. Evans puhuu tässä kohden kuitenkin tekstipohjaisesta vuorovaikutuksesta, jossa vuorovaikutuksen rytmi toki

ilmaistaan eri tavoin kuin ääneen puhuttaessa. Koska tutkittavat kokivat verkon jollain tavoin nopeuttavan tilannetta, voisi ajatella ajatuksen mahdollisuudesta palata ohjaustilanteeseen, jopa rauhoittavan ohjausta, kun esimerkiksi ohjattavan ei tarvitse ponnistella pysyäkseen ohjaajan puheen tahdissa. Toki lähtökohtaisesti ohjaustilanteen tulisi olla rauhallinen ja kummankin osapuolen vuorovaikutusta tukeva.

6.3.3 Ohjauksen vaiheet ja ohjausvuorovaikutus

Otin ohjauksen vaiheet ja ohjausvuorovaikutuksen mukaan tarkasteluun, sillä sekä ohjaajat että opiskelijat toivat esiin näihin liittyviä merkityksiä. Tässä pääteemassa tuli myös selkeästi eniten ohjaajan ja opiskelijan eroavaisuuksia kokemuksen suhteen. Vehviläinen (2014, 38–39) korostaa ohjauksen olevan aina yhteistoimintaan, joka kahden välisessä ohjauksessa rakentuu aina kahden eri roolissa toimivan keskinäiseksi toiminnaksi, jonka kohteena ovat ohjattavan kasvu-, oppimis-, työ- ja ongelmanratkaisuprosessit. Hänen mukaansa ohjaajan voi aina nähdä jollain tavoin asettuvat ohjattavan prosessin palvelukseen, jolloin hänen tavoitteenaan on edistää prosessia samalla ohjattavan toimijuutta tukien.

Kaiken kaikkiaan verkon ei koettu tekevän etäännyttävää vaikutusta vaan ohjausvuorovaikutus ja -tilanne koettiin positiivisena yhdessä tekemisenä alusta loppuun. Evans (2009, 32) korostaakin, että verkko-ohjaukseen tulee suhtautua lähtökohtaisesti samoin kuin lähiohjaukseen, kun haetaan yhteistä läsnäolon tunnetta. Ohjaajalla on oma ammatillinen ja persoonallinen tapansa toimia niin verkossa kuin lähitilanteessa. Se miten ohjaajan tyyli toimia näyttäytyy ohjattavalle, on ohjaussuhteen luomisen kohdalla merkityksellistä, oli kyse sitten verkko- tai lähiohjauksesta. Ohjaajalla on aina päävastuu ohjaustilanteen etenemisestä positiivisessa hengessä. (Evans 2009, 32–33.)

Toisaalta koettiin kuitenkin, että hankalampien asioiden esiin tuominen tuntui verkossa hankalalle. Tosin tutkittavat eivät olleet varmoja kokisivatko kuitenkin samoin myös lähiohjaustilanteessa. Evansin (2009, 60) mukaan ohjaajan tulee verkossa ohjattaessaan opetella tunnistamaan hienovaraisia, sanallistettuja vihjeitä, joita ohjattavan puheesta on löydettävissä. Kun fyysiset

vihjeet puuttuvat, tulee kerronnasta ja sen kuulemisesta keskeisempää. Tämän havaitsi myös yksi tutkittavista tuodessaan esiin sen, että esimerkiksi väsymystä voi olla hankalaa tunnistaa ilman tunteen sanallistamista.

Tutkittavat havaitsivat ohjaustilanteen etenemisessä ja vuorovaikutuksessa selkeän dynamiikan eri osapuolten kesken. Sekä ohjaajat että opiskelijat toivat esiin sen, että ohjaustilanteessa ohjaaja oli sitä eteenpäin vievä taho. Koska tutkimuksessa tarkasteltiin institutionaalista ohjausta, tuo Vehviläinen (2014, 59) esiin sen, että tällöin ohjaustilannetta määrittelee myös taustainstituutio. Ohjauksessa osapuolien sitoumukset ovat tällöin instituution kautta tulevia. Suhde on myös epäsymmetrinen siinä mielessä, että ohjaajalla useimmiten selvempi käsitys prosessista ja sen kulusta, vaikka suhde muuten näyttäytyisikin kumppanuutena. (Vehviläinen 2014, 59.)

Voidaankin pohtia, tuleeko ohjauksesta verkkovälitteisesti helpommin enemmän neuvovaa kuin ohjaavaa, jolloin ohjaajan rooli korostuu. Vehviläisen (2014, 119) kuvaamista ohjauksen orientaatioista tarkastelussa olleissa ohjaustilanteissa voidaan nähdä ongelmanratkaisuorientaation piirteitä, jossa on myös neuvovia elementtejä. Ongelmanratkaisuorientaatio näyttäytyy useimmiten palvelukohtaamiseen liittyvissä ohjaustilanteissa, joissa on pyrkimys päästä toivottuun tilaan, jossa käsittelyssä olevaa ongelmaa ei enää ole tai se ei enää vaikuta ohjattavaan. Keskeisiä toimintatapoja ongelmanratkaisuorientaatiossa ovat esimerkiksi haastattelutyypiset kysymyssarjat ja erilaiset neuvovat, suosittavat ja informaatiota puheenvuorot. (Vehviläinen 2014, 119.)

Toisaalta tutkittavat ohjaajat kokivat osittain siirtyvänsä välillä "opettajamoodiin", jolloin ollaan Vehviläisen (2014, 120) mukaan opettamisorientaatiossa. Hänen mukaansa tämä näkyy tuotosvetoisissa ohjaustilanteissa, joissa olennaista on jokin tulos tai tuotos. Tällaiseksi ohjaustilanteeksi hän kuvaa esimerkiksi opinnäytetyöprosessia, jossa pitää muun muassa hahmottaa mitä kaikkea oppimisprosessiin kuuluu. (Vehviläinen 2014, 120–121.) Ohjaajavetoisuutta ja sen myötä opettamisorientaatioon

siirtymistä koettiin eniten opinnäytetyön ohjaamiseen liittyvissä ohjaustilanteissa.

Ohjaajat ja opiskelijat kokivat kuitenkin pelaavansa niin sanotusti samaan maaliin ja olevansa tasa-arvoisia, vaikka esimerkiksi puheen määrässä oli havaittavissa selkeää eroa. Päälle puhumisen välttäminen ja verkkoyhteyden aiheuttama mahdollinen viive olivat seikkoja, joiden vuoksi opiskelijat kokivat, että eivät aina uskaltaneet esittää kysymyksiä. Toisaalta tämä saattoi näyttäytyä ohjaajan toiminnassa siten, että hän oli paljon äänessä, kun opiskelijat reagoivat mahdollisesti vain pienillä välisanoilla. Evans (2009, 76) korostaa ohjaajan merkitystä luoda verkko-ohjauksessa sellainen tila, jossa kummallakin on mahdollisuus sekä osallistua että kuunnella. Koska verkko-ohjaussuhteesta puuttuu fyysinen läsnäolo, vaatii tämä ohjaajalta enemmän keskittymistä ja luovaa otetta saada aikaan yhteinen tila ohjauskohtaamiselle (Evans 2009, 76). Kuitenkin yksi tutkittavista toi esiin sen, että kokee saavansa kasvokkain verkossa pidettävästä ohjauksesta enemmän irti kuin esimerkiksi sähköpostin välityksellä annettavasta ohjauksesta, sillä videon välityksellä voidaan asiat keskustella saman tien läpi.

7 POHDINTA

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan kokemusta verkko-ohjauksen aikaisesta vuorovaikutuksesta niin laajemmin ilmiönä kuin ohjaustilanteeseen osallistuvien osapuolien - ohjaajan ja opiskelijan - kokemuksen kautta. Lähestyin kokemusta verkko-ohjauksen aikaisesta vuorovaikutuksesta laadullisen, fenomenologisen tutkimusmetodin kautta, jolloin minun tuli tutkijana reflektoida omaa toimintaani tiiviisti läpi tutkimusprosessin. Koska lähestymistapa fenomenologisessa metodissa painottuu aineistoon, on tutkimukseni teoreettinen osa nähtävä ensisijaisesti aineistonanalyysin ja tulkinnan apuna, eikä niinkään näiden lähtökohtana. Valitsin tämän lähestymistavan, koska tutkimukseni kohteena olevaa kasvokkain ja samanaikaisesti tapahtuvaa verkko-ohjausta, saatikka kokemusta sen aikaisesta vuorovaikutuksesta, ei ole tutkittu aiemmin. Kokoan tämän luvun aluksi tutkimukseni päähavaintoja linkittäen niitä vielä laajempaan kontekstiin. Tämän jälkeen tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta ennen kaikkea fenomenologisen lähestymistavan näkökulmasta. Lopuksi pohdin vielä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

7.1 Kokemus verkko-ohjausvuorovaikutuksesta - sama mutta kuitenkin eri kuin lähiohjauksessa

Tutkimukseni keskeisimpänä havaintoja näen sen, että sekä ohjaajien että opiskelijoiden kokemus verkko-ohjauksen aikaisesta ohjausvuorovaikutuksesta on pääosin positiivinen, eikä verkko- ja lähiohjauksen ei juuri koeta eroavan vuorovaikutuksen osalta toisistaan kahdenvälisessä kasvokkaisessa ohjaustilanteessa. Tutkittavat kokivat, että ohjaukseen liitetty yhdessä tekemisen tunne, oli saavutettavissa myös verkossa ollessa. Tässä kohden voi pohtia, näkyykö tässä myös se, että verkko-opetus ja verkossa toimiminen on normalisoitunut korkeakouluissa muutenkin niin Covid-19 pandemian kuin

korkeakoulutuksen monimuotoistumisen ja osittain kokonaan verkkoon siirtymisen myötä.

Suurimpana verkko-ohjaukseen liittyvänä erityisyytenä suhteessa lähiohjauksen aikaiseen vuorovaikutukseen nähtiin sanattoman viestinnän jääminen vajaaksi niin kokonaisen fyysisen olemuksen puuttumisen tai verkkoyhteyden aiheuttaman viiveen vuoksi. Toisaalta nähtiin, että ollessaan ohjaustilanteessa omassa tilassaan, saattoi ohjaaja ja opiskelija tuoda ohjaukseen jotain lisää itsestään oman ympäristönsä kautta. Koska ohjaajalla ja opiskelijalla oli ohjaustilanteessa kamerat päällä, ei sanattoman viestinnän vajaaksi jäämistä kuitenkaan lopulta koettu esteeksi hyvän ohjausvuorovaikutuksen syntymiselle, kun ohjaustilannetta tarkasteltiin kokonaisuutena.

Voisi siis ajatella, että ohjauksen aikainen vuorovaikutus voi muodostua pitkälti hyvin samanlaiseksi kuin lähiohjauksessa, kun kyse on asialähtöiseksi nähtävästä opinto- ja uraohjauksesta tai opinnäytetyön ohjauksesta. Tätä ajatusta vahvistaa mielestäni myös se, että tutkittavien oli hankalaa monessa kohden sanoa, toimisivatko he lähitilanteessa toisin. Eri ohjauskontekstien erilaisuuden erottaminen toisistaan tuli esiin myös siinä, että ohjaajat kuvasivat toimivansa verkko-ohjaustilanteessa itselleen tyypillisellä tavalla, joka herättää kysymään tuleeko tapa suoraan lähiohjauksesta. Tulisiko verkko kuitenkin huomioida ohjausvuorovaikutuksen näkökulmasta myös kasvokkaisessa verkko-ohjaustilanteessa, koska siihen kuitenkin tunnistettiin liittyvän omia erityispiirteitään ja huomioitavia asioita, kuten erilaisten verkkovälineiden käyttö.

Verkon mahdollistama ruudun jakaminen olikin yksi erityispiirre, joka koettiin hyvänä tapana olla niin sanotusti samalla sivulla ohjauksessa. Samalla sen koettiin tasa-arvioistavan ohjaustilannetta. Toisaalta ruudun jakamisen koettiin myös etäännyttävänä, kun ikään kuin kontakti toiseen katkesi videokuvan pienentyessä. Erilaisten verkkoon liittyvien ohjausta tukevien välineiden käytön voi näin ollen nähdä yhtenä tekijänä, joka verkko-ohjauksessa olisi hyvä ottaa huomioon.

Toinen tutkittavien esiin tuoma selkeästi verkkoon liittyvä ominaisuus oli tallentamisen mahdollisuus, jonka voisi ainakin opiskelijan näkökulmasta katsottuna tuovan myös omalla tavallaan joustoa itse ohjaustilanteeseen, kun ohjaukseen voisi palata vielä uudelleen. Tallennukseen palaamisen mahdollisuus saattaisi myös rauhoittaa vuorovaikutusta, kun tietää, että voi vielä palata tilanteeseen. Ylipäätään verkko-ohjauksen hyvänä puolena suhteessa lähiohjaukseen pidettiin sen helppoa saavutettavuutta, kun ohjaukseen pystyi osallistumaan mistä vain. Tämä teki sekä ohjaajan että opiskelijan toiminnasta joustavampaa.

Ohjausvuorovaikutuksen suhteen tutkittavat toivat vahvasti esiin verkko-ohjaustilanteen ohjaajavetoisuuden, jolla oli selkeä vaikutus ohjauksen aikaiseen vuorovaikutuksen dynamiikkaan. Tässä tarkastelussa ohjaajat ja opiskelijat erosivat kokemuksiltaan eniten, mutta kuitenkin toistensa positioita peilaten. Kun ohjaaja tuntui olevan paljon äänessä, näkyi tämä opiskelijan kokemuksena esimerkiksi arkuutena esittää välissä kysymyksiä. Voikin miettiä onko se verkon vaikutusta, että ohjaustilanteet koettiin niin ohjaajavetoisina vai sattuiiko nyt vain tutkimukseen sellaisia ohjaustapaamisia, joissa ohjaajan puhe olisi korostunut joka tapauksessa.

Koska kasvokkaisesta videovälitteisestä ohjauksesta ei juuri ole tutkimusta, näen tämän tutkimuksen havaintojen tuovan uutta tietoa siitä, mitä on esimerkiksi hyvä huomioida verkko-ohjaustilanteessa ja vuorovaikutuksessa suhteessa lähiohjaukseen. Olen tarkastellut tässä tutkimuksessa nimenomaan verkko-ohjauksen erityisyyttä suhteessa lähiohjaukseen, koska oma kokemukseni on, että lähiohjausta pidetään edelleen osittain ”oikeana” tapana tehdä ohjausta. Tämä näkyy omassa tutkimuksessani mielestäni siten, että ohjaajien oli vaikea sanoa, toimisivatko lähiohjauksessa vuorovaikutuksen suhteen eri tavoin, vaikka tunnistivat kuitenkin selkeästi verkkoon liittyviä vuorovaikutuksen elementtejä. Lähiohjaukseen liittyvä vuorovaikutus on siis tavallaan lähtökohtana myös verkko-ohjauksessa, eikä tätä juurikaan kyseenalaisteta.

Tekstipohjaista verkko-ohjausta tutkittaessa Evans (2009) tuo monessa kohtaa esiin sen, että ohjaajan tulee aina ottaa huomioon verkko omanlaisenaan kontekstina tehdä ohjausta. Miksi siis näin ei olisi myös kasvokkaisen ja samanaikaisen verkko-ohjauksen kohdalla? Vaikka tutkittavat kokivat verkko-ohjauksen aikaisen vuorovaikutuksen positiivisena, voisi se kenties muun muassa dialogisuuden suhteen muuttua silloin, kun verkko huomioidaan tietoisesti omanlaisenaan ympäristönä tehdä ohjausta.

Luvussa 2.1 kuvaan Pekkarin (2009, 29) ja Vehviläisen (2014, 26) kautta ohjauksen aikaisen dialogisuuden haastetta. Kumpikin heistä näkee dialogisuuden enemmän visiona tai ohjauksen lähestymistapana, ja he toteavat, että aitoon dialogiin päästään harvoin. Verkko-ohjauksessa tämä pyrkimys dialogiin voi jäädä vielä Pekkarin ja Vehviläisen tarkoittamaa lähiohjaustilannetta enemmän piiloon. Verkossa dialogisuuden syntymiseen vaikutti edellä kuvaamani sanattoman viestinnän puute, verkon aiheuttama viive sekä selkeästi esiin tullut ohjaajavetoisuus. Ohjaajan on siis hyvä tiedostaa dialogisuuden haaste ehkä vieläkin vahvemmin verkko-ohjauksessa, jotta keskustelussa puheenvuorot etenisivät luontevasti vuorotellen. Nyt tutkittavien kokemus oli, että tällainen vuorottelu jäi osittain vajaaksi.

Tutkimukseni liittyy laajemmin ohjausvuorovaikutustutkimukseen, tuoden siihen mukaan verkko-ohjausnäkökulman lisäksi kokemuksen näkökulman. Sanna Vehviläinen on tehnyt pitkään ohjausvuorovaikutukseen keskittyvää tutkimusta lähestymistapanaan keskusteluanalyttinen tutkimus. Jo hänen väitöstutkimuksestaan tehdyssä suomenkielisessä kirjassa Ohjausvuorovaikutuksena (2001, 33), hän tutkii millaisia keskustelun keinoja ohjauksessa käytetään ja millaisena ohjauskeskustelu näyttäytyy ylipäätään, kun sitä tarkastellaan keskustelukäytänteitä tarkastelevan tutkimuksen valossa. Hänen tutkimuksessaan ohjausvuorovaikutusta ja ohjauksen aikaista keskustelua tarkastellaan enemmän osana keskustelutilanteisiin liittyvää tutkimusta. Hän ei siis tarkastele tällöin yleisluontoisia ajatuksia aidosta kohtaamisesta, itseohjautuvuudesta, tasa-arvoisesta vuorovaikutuksesta tai kriittisestä reflektiosta. Oma tutkimukseni pyrkii taas nimenomaan tuomaan esiin

kokemusta siitä, miten ohjausvuorovaikutus ilmenee verkko-ohjauksessa, ja tätä kautta on saatu esiin muun muassa kohtaamiseen ja tasa-arvoiseen vuorovaikutukseen liittyviä havaintoja. Näen siis oman fenomenologisen, kokemukseen perustuvan tutkimukseni hyvin täydentävän ohjausvuorovaikutukseen liittyvää keskusteluanalyttistä tutkimusta.

Lisäksi olen tarkastellut vuorovaikutusta kahden eri position, ohjaajan ja opiskelijan kokemuksen kautta nähtynä, josta en myöskään juuri löytänyt tutkimusta. Yleisemmin on tutkittu ohjaustilannetta ja sen aikaista vuorovaikutusta joko ohjaajan tai ohjattavan näkökulmista. Kuten johdannossa jo toin esiin, on Pekkari (2006, 7) kuitenkin väitöstutkimuksessaan tarkastellut sekä ohjaajan että opiskelijan näkökulmia samaan ohjaustilanteeseen liittyen. Hän pyrki tutkimuksessaan tuottamaan teoreettista tietoa siitä, miten ohjausprosessi etenee ja miten se rakentuu sekä opiskelijan asettamien että ohjaukselle asetettujen tavoitteiden kautta. Hän käytti tapaustutkimuksensa aineistona muun muassa ohjaajien ja opiskelijoiden ohjaustapaamisen jälkeen kirjoittamia ohjauspäiväkirjoja. Tässä näen oman tutkimukseni tuovan uutta näkökulmaan ohjaajan ja opiskelijan väliseen vuorovaikutukseen, koska pyrin tavoittamaan kummankin kokemusta vuorovaikutuksesta samasta ohjaustilanteesta, sen sijaan, että puhuttaisi ohjauksesta laajemmin prosessin näkökulmasta.

Ohjaamisessa on kyse kuitenkin kahden osapuolen kohtaamisesta ja toimivasta yhteydestä, jolloin näen tärkeänä tarkastella ohjausta myös vuorovaikutuksen näkökulmasta ja nimenomaan kokemuksen kautta. Tässä on toki vaarana se, että tutkimus jää liikaan kuvailun tasolle, kun tutkimusmenetelmänä käytetään laadullista fenomenologista lähestymistapaa. Vaikka tutkimukseni tulokset eivät ole yleistettävissä, kuten seuraavassa tutkimuksen luotettavuutta käsittelevässä alaluvussa kuvaan, näen tämän tutkimuksen antavan kuitenkin tärkeitä näkökulmia verkko-ohjauksen aikaisen vuorovaikutuksen kehittämiseen esimerkiksi oman organisaationi sisällä.

7.2 Tutkimuksen luotettavuudesta

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua olen tehnyt osittain jo luvuissa 3 ja 5, joissa kuvaan fenomenologista lähestymistapaani ja kuvaan tutkimusprosessia. Laadullisen tutkimusta ei ole mielekästä tarkastella yleensä tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa käytetyillä validiteetin ja reliabiliteetin käsitteillä, sillä ne sopivat paremmin määrälliseen tutkimukseen, jossa tarkastellaan selkeämmin mitattavissa olevia kohteita. Käsitteiden sisältämiä ajatuksia voi kuitenkin soveltaa laadullisessa tutkimuksessa, kun tutkija on käsittänyt laadullisen tutkimuksen luonteen. (Aaltio & Puusa 2020, 179–180.)

Ihmistieteisiin liittyvässä tutkimuksessa onkin merkityksellisempää ottaa luotettavuuden tarkastelun lähtökohdaksi tutkittavan ilmiön perusrakenne ja tutkimusmenetelmän vastaavuus. Tutkija voi valita tutkimansa ilmiön kannalta mielekkään tutkimusmenetelmän, kun hänellä on käsitys tutkimansa ilmiön perusrakenteesta. (Perttula 1995a, 40.) Omassa tutkimuksessani tämän voi nähdä siten, että kun tavoitteena on tutkia kokemusta verkko-ohjauksen aikaisesta vuorovaikutuksesta, on tutkimusmenetelmän oltava sellainen, jonka avulla kokemusta voidaan ylipäätään tutkia. Tutkimusmenetelmän valintaa on ohjannut myös se, että olen halunnut tarkastella ohjaustilanteen kummankin osapuolen kokemusta samasta ohjaustilanteesta. Tämä on ensinnäkin ohjannut minua fenomenologian suuntaan, sekä tarkemmin aineiston keruuseen stimulated recall -menetelmään käyttäen ja analyysiin Giorgin (2009) fenomenologisen viisiportaisen menetelmän avulla. Kuvaan menetelmien valintoihin liittyvää luotettavuuden pohdintaa enemmän luvussa 5.

Perttula (1995a, 41, 43) esittää yhdeksän kriteeriä, joiden avulla voidaan tarkastella niemenomaan laadullisen fenomenologisen tutkimuksen luotettavuutta silloin, kun tutkimuksen kohteena on perusrakenteeltaan tajunnalliset merkityssuhteet. Hänen mukaansa perusrakenteeltaan tajunnalliset ilmiöt ovat olemassa tietyn ihmisen kokemuksessa. Koska omassa tutkimuksessani on keskiössä kokemus, koen Perttulan kriteeristön sopivan soveltuvien osin myös oman tutkimukseni luotettavuuden tarkasteluun.

Lähtökohtana Perttulan (1995a, 43) kriteereissä on tutkimusprosessin kokonaisuuden ja tutkittavan ilmiön perusrakenteen analyysin tarkastelu.

Ensimmäiseksi ja toiseksi kriteeriksi Perttula (1995a, 43) esittää tutkimusprosessin johdonmukaisuutta ja tutkimusprosessin reflektointia sekä sen kuvausta. Tutkimusprosessin johdon mukaisuudella hän tarkoittaa koko tutkimuksen läpi menevää loogisuutta aina aineiston hankintatavasta raportointiin. Toisen kriteerin mukaisesti tutkijan tulee myös tehdä reflektointia läpi tutkimusprosessin ja kuvata tämä lukijalle mahdollisimman konkreettisesti varsinkin analyysin kulun osalta.

Olen omassa tutkimuksessani pyrkinyt loogisuuteen rakentamalla tutkimuksen luvuista jatkuvan kertomuksen, jonka avulla lukija voi päästä sisään tutkimukseni kulkuun. Pyrin myös refleктоimaan ja perustelemaan tekemiäni valintoja tutkimuksen edetessä. Näen, että valitsemani tapa kertoa ja raportoida tutkimuksesta minämuodossa, vahvistaa myös sen luotettavuutta. Lukija pääsee näin lähemmäs prosessia, ikään kuin kanssakulkijaksi matkalle. Toisaalta lukija saattaa nähdä tutkimuksen myös liian arkikielisenä, kun kerrontaan tulee mukaan tutkijan persoona.

Kolmantena kriteerinä Perttulalla (1995a, 43) on tutkimuksen aineistolähtöisyys, joka tässä omassa tutkimuksessani on tuotu jo esiin monessa eri kohtaa. Perttula korostaa tässä kohden aineiston merkitystä tutkimuksen etenemissä, ja näin olen oman tutkimukseni kulun kuvannut. Neljäntenä kriteerinä on tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuus, jonka Perttula jakaa vielä kahteen asiaan: ihmisen ulkopuolisen todellisuuden kokonaisuuteen ja ihmisen koettuun maailmaan. Omassa tutkimuksessani on kyse ensimmäisestä, eli Perttulan (1995, 43) mukaan kontekstisidonnaisuus muodostuu tässä siitä tilanteesta, joka on tutkimuksessa läsnä. Tulkitsen tämän itse siten, että keskityn tutkimuksessa yhteen ohjaustilanteeseen, jonka laajempi konteksti on korkeakoulussa tapahtuva verkko-ohjaus. Tutkimukseni tulokset syntyvät siis tätä taustaa vasten.

Viidentenä kriteerinä Perttula (1995a, 44) kuvaa tavoiteltavan tiedon laatua, jolla hän tarkoittaa laadullisen tiedon olevan essentiaalisesti, käsitteellisesti ja

persoonakohtaisesti yleistä tietoa. Essentiaalisella yleisellä hän viittaa tajunnallisuuden perusrakenteeseen, käsitteellisellä yleisellä ihmisen ajattelun ja kielen perusluonteeseen sekä kielellistämisen vaatimukseen ja persoonakohtaisella yleisellä yhden koetun maailman merkityssuhteiden verkostoja. Omassa tutkimuksessani näen tiedon laadun toteutuvan edellä kuvattujen yleistä tietoa antavien käsiteiden kautta siten, että nämä avataan kuvatessani luvussa 3 omaa esiymmärrystäni tutkimastani ilmiöstä sekä luvussa 5 tutkimuksen kulkua aina aineiston keruusta analyysiin.

Perttulan (1995a, 44) kuudes kriteeri vaatii eri tutkimusmetodien yhdistämistä, jos ilmiön tutkiminen sitä vaatii. Hänen mukaansa menetelmien yhdistäminen lisää tutkimuksen luotettavuutta. Omassa tutkimuksessani olen käyttänyt aineiston keruussa srt-menetelmää ja aineiston analyysissä Giorgin viisiportaista analyysimenetelmää, koska koin näiden tukevan toisiaan sekä sopivan fenomenologiseen lähestymistapaani.

Seitsemäs kriteeri on tutkijayhteistyö (Perttula 1995a, 44), jota en varsinaisesti ole tässä tutkimuksessa tehnyt, joten sen osalta en voi arvioida luotettavuutta. Kahdeksas ja yhdeksäs kriteeri ovat tutkimustyön subjektiivisuus ja tutkijan vastuullisuus. Tutkijan tulee reflektoitava, analysoitava ja raportoitava myös oma subjektiivisuutensa suhteessa tekemäänsä tutkimukseen. (Perttula 1995a, 44.) Tätä olen pyrkinyt omassa tutkimuksessani tuomaan myös esiin muun muassa minämuotoisella kerronnalla ja avaamalla omaa esiymmärrystäni tutkimastani ilmiöstä.

Perttula (1995a, 44) pitää tutkijan vastuullisuutta merkittävimpana tutkimuksen luotettavuuden mittarina. Vastuullisuus tarkoittaa tutkimusprosessin läpi menevää systemaattisuutta eri vaiheiden kuvauksessa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tutkija pystyisi välittämään kaikki tutkimuksen yksityiskohdat siten, että toinen voisi toistaa tutkimuksen täsmälleen samoin. Aaltio ja Puusa (2020, 180–181) näkevät myös, että laadullisen tutkimuksen kohdalla tulee enemmän puhua tutkimuksen siirrettävyydestä toiseen tutkimusympäristöön. Olen omassa tutkimuksessani pyrkinyt kuvaamaan omaa prosessiani systemaattisesti, ja koen tutkimuksen etenemisen

kuvaamisen olevan myös yksi tutkimukseni vahvuuksista. Tämä tutkimus asettuu korkeakoulussa tapahtuvan verkko-ohjauksen kontekstiin, jolloin näen, että tutkimukseni siirrettävyys onnistuisi parhaiten toisen korkeakoulun toimintaympäristöön. Toisaalta tutkimukseni perustuu yksilöiden kokemuksiin, on siirrettävyyttä nähtävissä lähinnä menetelmien tasolla.

7.3 Lopuksi

Olen oman tutkimukseni aikana kokenut epävarmuutta siitä, että tätä aihetta – kasvokkaista samanaikaista verkko-ohjausta – ei olisi aiemmin tutkittu. Tämä semminkin, kun työskentelen tiedonhakua opettavana tietoasiantuntijana. Verkko-ohjaus ja ylipäätään teknologiavälitteinen ohjaus nousee kuitenkin monissa kansainvälisissä ja eurooppalaisissa ohjausta linjaavissa ja ohjaavissa dokumenteissa vahvasti esiin kuten Kettunen ym. (2020) esittävät. Heidän mukaansa vaatimus ohjausalan verkkopalveluiden jatkuvasta kasvusta vaatii myös palveluiden jatkuvaa tarkastelua. Teknologia tarjoaa jo nyt mahdollisuuksia laajentaa ohjauspalveluita nimenomaan etäyhteyksien päässä oleville, mutta tämä muutos vaatii sen varmistamista, että ohjauksen asiantuntijoilla on riittävät valmiudet ja osaaminen käyttää verkko-ohjauksen palveluita. Haasteena tässä nähdään se, että verkkoon ja teknologiaan liittyviä taitoja pidetään ohjaustyössä toissijaisina, jonka vuoksi niiden kouluttamiseen ei ole juuri panostettu ohjausalan perus- ja jatkokoulutuksessa. (Kettunen ym. 2020 164–165.)

Tätä esitettyä toissijaisuutta voi nähdä myös siinä, että tutkimuksessani mukana olleet eivät erottaneet verkko-ohjausta lähiohjauksesta esimerkiksi toimintatapojen suhteen. Lampi ym. (2019) tuovat omassa uraohjaajien osaamista käsittelevässä tutkimuksessaan esiin sen, että yksi uraohjaajien kokemuksista esiin tullut keskeinen osaamisalue oli asiakkaan vahvistamisen ja ohjaajan vuorovaikutustaitojen lisäksi myös ohjaajan tietotekniset taidot. Tietotekniset taidot liitettiin tutkimuksessa etäohjaukseen, joka voi tapahtua verkko-, video- tai puhelinohjauksena. Näissä koettiin haastetta muun muassa

sen vuoksi, että järjestelmät eivät aina toimi toivotulla tavalla. Lisäksi etäohjauksessa oli haastavampaa havaita ja ottaa käsittelyyn mielenterveyteen ja työkykyyn liittyviä asioita. (Lampi ym. 2019, 216–217.)

Yhtenä jatkotutkimuksen kohteena näen edellä esitetyn ja omien tutkimushavaintojeni vuoksi laajemman kahdenvälisen ja kasvokkaisen verkko-ohjauksen tutkimisen niin vuorovaikutuksen kuin ohjauskäytänteiden näkökulmasta tarkasteltuna. Oma tutkimukseni keskittyi yhden ohjaustilanteen tarkasteluun sen perusteella, miten tutkittavat itse kuvasivat kokemustaan ohjaustilanteen vuorovaikutuksesta. Näkisin, että jatkossa olisi hedelmällistä tutkia ohjaustilannetta myös videotallenteiden avulla havainnoimalla, jolloin tutkimuksen aineisto olisi rikkaampi. Näin aineistosta voisi havainnoida esimerkiksi sanatonta viestintää sen lisäksi, että tutkittavat itse sanoittaisivat kokemustaan siitä. Koska tekstipohjaista verkko-ohjausta on tutkittu jo varsin paljon, näkisin hyvänä soveltaa siitä tehtyjä havaintoja myös enemmän kasvokkaisen verkko-ohjauksen tutkimiseen, kuten olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt tekemään.

Keväällä 2023 on ollut käynnissä Ohjaustyön ydin- ja erikoisosaamiskuvausten selvitys ja yhteiskehittämisprosessi, jonka toteuttajana toimii Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos. Hankkeessa osallistetaan osaamiskuvausten kommentointiin laajasti eri sektorien ohjausalan toimijoita niin ohjauksen ammattilaisten kuin alaa opiskelevien keskuudesta. Osaamiskuvausten kaikille yhteisissä osaamiskuvauksissa tulee hyvin esiin myös ohjaajan tieto- ja viestintätekniset taidot, jotka nähdään erittäin tärkeänä perustana ohjaustyölle. (Ohjaustyön osaamiskuvausten yhteiskehittäminen 2023.) Koska ohjaustyön osaamisvaatimukset muuttuvat ja kehittyvät, näen tärkeänä myös tutkia laajasti verkko-ohjaukseen liittyviä elementtejä niin vuorovaikutuksen, teknisen osaamisen kuin ohjauskäytänteiden tasolla, jotta saadaan tukea myös tutkimusperustaisesti kehittää uudenlaista ohjausosaamista.

Tulevaisuudessa näen kuitenkin keskeisenä sen, kuten Bakke ja Hooley (2023) esittävät, että tärkeintä ohjauksessa on aina sen tavoite eikä se, millä

välineellä tai tavalla ohjausta tehdään. Bakke ja Hooley (2023, 139) kuvaavat integroidun uraohjauksen mallia, jossa ohjauksen lähestymistapa valitaan siten, että siitä on hyötyä ohjattavalle. Tällöin voidaan tilanteen mukaan käyttää joko digitaalisia teknologioita, olla kasvokkaisessa lähiohjauksessa tai tarjota ohjausmateriaalia. Oman tutkimuksen perusteella näen, että verkossa tapahtuvalle kasvokkaiselle ja kahdenväliselle ohjaukselle on paikkansa osana korkeakoulun ohjausta. Ohjaajan on kuitenkin aina hyvä tiedostaa ohjausympäristön erityispiirteet ja ohjauksen tavoite, tapahtui ohjaus kasvokkain sitten verkossa tai samassa huoneessa.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 177–188.
- Bakke, B.I & Hooley, T. 2023. Neither Online, Nor Face- to-Face, But Integrated career Guidance: Introducing New Ways of Engaging Undergraduate Students in Career Learning and Reflective Careering. Teoksessa Buford, M.V., Sharp, M.J. & Stebleton, M.J. (toim,) Mapping the Future of Undergraduate Career Education. New York: Routledge, 138–154. Saatavissa <https://doi.org/10.4324/9781003213000>
- Barnes, A., La Gro, N. & Watts, A.G. 2010. Developing e-guidance competences: the outcomes of a two-year European project to transform the professional development of career guidance practitioners. Journal of the National Institute for Career Education and Counselling, (25)1, 25–32. Saatavissa <https://doi.org/10.20856/jnicec.2505>
- Bloom, B.S. 1953. Thought process in lectures and discussions. Journal of General Education, (7) 3, 160–169.
- Calderhead, J. 1981. Stimulated recall: a method for research on teaching. The British Journal of Educational Psychology, 51, 211–217.
- Cedefop; European Commission; ETF; ICCDPP; ILO; OECD; UNESCO. 2020. Career guidance policy and practice in the pandemic: results of a joint international survey – June to August 2020. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Saatavissa <http://data.europa.eu/doi/10.2801/318103>
- DeWitt, J. & Osborne, J. 2010. Recollections of Exhibits: Stimulated-recall interviews with primary school children about science centre visits. International Journal of Science Education, (32) 10, 1365–1388. Saatavissa <https://doi.org/10.1080/09500690903085664>
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

- Evans, J. 2009. Online counselling and guidance skills. A practical resource for trainees and practitioners. London: Sage.
- Finlay, L. 2012. Unfolding the Phenomenological Research Process: Iterative Stages of "Seeing Afresh". *Journal of Humanistic Psychology*, (53) 2, 172–201. Saatavissa <https://doi.org/10.1177/0022167812453877>
- Gass, S.M. & Mackey, A. 2000. Stimulated recall methodology in second language research. New York: Routledge.
- Giorgi, A. 2009. The descriptive phenomenological method in psychology. A modified Husserlian approach. Pittsburg, Pennsylvania: Duquesne University Press.
- Guttorm, T., Mäenpää, K., Peltola, S. & Ylönen, H. 2017. Vuorovaikutus, läsnäolo ja eettiset pelisäännöt. Teoksessa Guttorm, T., Hakkarainen, T., Kolehmainen, A., Mäenpää, K., Peltola, S. & Hanna Ylönen (toim.) Verkko-ohjaaja. Opas ohjaukseen sekä tieto- ja neuvontatyöhön verkossa. ePooki 38/2017. Oulu : Oulun ammattikorkeakoulu, 42–59.
- Harris-Bowlsbey, J. & Sampson, J.P. 2005. Use of Technology in Delivering Career Services Worldwide. *The Career Development Quarterly*, (54) 1, 48–56.
- Hietanen, J.O., Peltola, M.J. & Hietanen, J.K. 2020. Psychophysiological responses to eye contact in a live interaction and in video call. *Psychophysiology* (57) 6, e13587. Saatavissa <https://doi.org/10.1111/psyp.13587>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2016. Tutki ja kirjoita. 21. painos. Helsinki: Tammi.
- Kempas, E. 2019. Verkossa vai kasvokkain? Opintojen ohjaus ja tuutorointi monimuotoryhmässä. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 13. Saatavissa <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe201903138809>

- Kettunen, J., Lindberg, M., Nygaard, E., & Kärda I, J. 2020. Enhancing Career Practitioners' Understanding and Use of ICT in Guidance and Counselling. Teoksessa E. Hagaseth Haug, T. Hooley, J. Kettunen, & R. Thomsen (Eds.), *Career and Career Guidance in the Nordic Countries. Career Development Series*, 9. Leiden: Brill, 163-175. Saatavissa https://doi.org/10.1163/9789004428096_011
- Kettunen, J. & Sampson, J.P. 2019. Challenges in implementing ICT in career services: perspectives from career development experts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* (19), 1–18. Saatavissa <https://doi.org/10.1007/s10775-018-9365-6>
- Kettunen, J. 2017. Career practitioners' conceptions of social media and competency for social media in career services. *Studies* 32. Jyväskylä: Finnish Institute for Educational Research.
- Koli, H. 2008. *Verkko-ohjauksen käsikirja*. Helsinki: Finn Lectura.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Raine Valli & Juhani Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 29–51.
- Lampi, E., Vähäsantanen, K. & Rantanen, J. 2019. Uraohjaajien osaaminen ja haasteet työelämän murroksessa. *Aikuiskasvatus*, 39(3), 208–220. <https://doi.org/10.33336/aik.85710>
- Lehtomaa, M. 2011. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 163–194.
- Leppisaari, I. & Helenius, R. 2005. Mielekästä verkko-ohjausta etsimässä. Teoksessa Luoto, I. & Leppisaari, I. *Kasvamassa verkko-opettajuuteen. Selosteita ja katsauksia nro 47*. Kokkola: Chydenius-instituutti - Kokkolan yliopistokeskus & Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu, 164–180.

- Luukkonen, V. 2021. Oppilaiden kokemuksia henkilökohtaisesta arviointi- ja kehityskeskustelusta perusopetuksessa. JYU dissertations 342. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8469-4>
- Malva, L., Leijen, Ä. & Arcidiacono, F. 2021. Identifying teachers' general pedagogical knowledge: A video stimulated recall study. *Educational Studies*, 18.12.2021, 1–26. Saatavissa <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1873738>
- Matikainen, J. 2004. Ohjaus verkkovuorovaikutuksena. Teoksessa Matikainen J. (toim.) *Oppimisen ohjaus verkossa*. Palmenia-kustannus: Helsinki, 55-67.
- Ohjaustyön osaamiskuvausten yhteiskehittäminen. 2023. Jyväskylän koulutuksen tutkimuslaitos. Peda.net. Saatavissa <https://peda.net/ohjausosaaminen>
- Onnismaa, J. 2007. *Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Opintopolku. 2023. Tiedonhaku Opintopolku-palvelusta: ammattikorkeakoulututkinnot, rajauksena etä- ja verkko-opetus.
- Patrikainen, S. & Toom, A. 2004. Stimulated recall – opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan tutkimisen välineenä. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 239–260.
- Pekkari, M. 2006. Ohjauskeskustelu nuorten lukio-opintojen ja uran pohdinnan tukena. Väitöskirja. Tampere : Tampere University Press. Saatavissa <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-6793-0>
- Pekkari, M. 2009. *Tavoitteellinen ohjauskeskustelu*. Helsinki: Tammi.
- Peltola, S. 2015. Ohjausvuorovaikutus suunta-chatissa: "Kuinka voin pelkkien sanojen avulla välittää sitä myötätuntoa, jota oikeasti häntä kohtaan tunnen?". Pro gradu. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. Saatavissa <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uef-20150262>
- Perttula, J. 2011. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.)

- Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–162.
- Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* (31) 5, s. 428-442.
- Perttula, J. 1995a. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus*, (26) 1, 39-47.
- Perttula, J. 1995b. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. *Johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Sampson, J.P., Kettunen, J. & Vuorinen, R. 2020. The role of practitioners in helping persons make effective use of information and communication technology in career interventions. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, (20), 191–208. Saatavissa <https://doi.org/10.1007/s10775-019-09399-y>
- Syrjäkari, M. 2007. Opettaja ohjaajana verkossa – tuutoreiden kokemuksia verkko-ohjaamisesta Akateemiset opiskelutaidot -verkkokurssilla. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Uotinen, S., Tyrväinen, H. & Valkonen, L. 2016. Opiskelijan ja opettajan vuorovaikutus korkeakoulujen verkko-opetuksessa. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* (47) 5, s. 434–446. Saatavissa <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1818066>
- Vehviläinen, S. 2001. Ohjaus vuorovaikutuksena. Helsinki: Gaudeamus.
- Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus.
- Vesterinen, O., Toom, A. & Patrikainen, S. 2010. The stimulated recall method and ICTs in the research on the reasoning of teachers. *International Journal of Research & Method in Education*, (33) 2, 183–197. Saatavissa <https://doi.org/10.1080/1743727X.2010.484605>

- Vuorinen, R. (toim.) 2000. Opiskelun ohjaus ja arviointi verkkoympäristöissä korkea-asteen koulutuksessa. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 77. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Vuorinen, P. 2006. Internet ohjauksessa vai ohjaus internetissä?: ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä työvälineenä. Väitöskirja. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Saatavissa <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2635-4>
- Yinger, R. 1986. Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and Teacher Education*, (2) 3, 263–282. Saatavissa [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(86\)80007-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(86)80007-5)

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupa

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

HENKILÖTIEDOT

Nimi Terhi Kaipainen	
Puhelin xxxxxx	Sähköposti xxxxxxxxxxx
Lähiosoite, postinumero ja -toimipaikka xxxxxxxxxxxxxx	
Korkeakoulu / tiedekunta Jyväskylän yliopisto / Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta	
Tutkimustyön / projektin aihe Ohjaajien ja opiskelijoiden vuorovaikutus ja kokemukset verkossa tapahtuvassa opinto- ja uraohjauksessa	
Tutkimuskohde / projekti (kuvattava tarkasti ja yksiselitteisesti) X-korkeakouluun opinto- ja uraohjausta tekevät (tarkemmin opiskelijavastaavat) ja heidän ohjauksessa olevat opiskelijat. Käytetään ohjaustallenteita ja haastatellaan ohjaajat sekä opiskelijat ohjaustallenteita virikkeenä käyttäen.	
Tutkimustyön / projektin ohjaaja xxxxxxxxxx	
Alustava tutkimus-/projekti-suunnitelma (kirjoitetaan lyhyesti tähän) Pro gradussa tutkimuksen kohteena on korkeakoulun ohjaajan ja opiskelijan verkko-ohjauksen aikainen ohjausvuorovaikutus sekä kokemus ohjaustilanteesta. Rajaan tässä tutkimuksessa ohjaustilanteet henkilökohtaiseen kasvokkain tapahtuvaan opinto- ja uraohjaukseen. Tavoitteena on selvittää kummankin osapuolen kokemuksia ohjausvuorovaikutuksesta ja tarkastella miten verkko-ohjaustilanne rakentuu. Pääkysymyksiä on kaksi: 1) Miten ohjausvuorovaikutus ilmenee verkko-ohjauksessa? 2) Miten ohjaaja ja opiskelija kokevat ohjausvuorovaikutuksen verkko-ohjauksessa? Samaa ohjaustilannetta tarkastellaan sekä ohjaajan että opiskelijan näkökulmasta, ja näin pyritään saamaan kokonaiskuva verkossa tapahtuvasta ohjauksesta.	
Tutkimuksen / projektin arvioitu valmistumisaika toukokuu 2023	Empiirisen osuuden toteutusajankaus 17.10.-31.12.2022
Tulosten esittäminen toimeksiantajalle Alustava ajankohta Seminaari 27.4.2023, pro gradussa ei ole varsinaisesti toimeksiantajaa	Hakemuksen liitteiden lukumäärä 3 kpl
<input checked="" type="checkbox"/> Opinnäytetyössä/tutkimuksessa kerätään ja käsitellään henkilötietoja. Liitteenä on tietosuojalmoitus. <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Opinnäytetyössä/tutkimuksessa ei kerätä eikä käsitellä henkilötietoja.	

PAIKKA, PÄIVÄYS JA HAKUAN ALLEKIRJOITUS

xxxxxxxx 6 / 10 22 Terhi Kaipainen
20

HAKEMUS ON

 HYVÄKSYTTY

 HYLÄTTY, PERUSTELUT: _____

PAIKKA, PÄIVÄYS JA KÄSITTEIJÄN ALLEKIRJOITUS SEKÄ NIMENSELVENNYS

_____ / 20 _____

_____ Krjaamo

Liite 2. Tietosuojailmoitus

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KASVATUSTIETEIDEN JA
PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA



15.11.2022

TIETOSUOJAILMOITUS

Olet osallistumassa tieteelliseen tutkimukseen. Tässä tietosuojailmoituksessa sinulle kerrotaan henkilötietojesi osana tutkimusta. Sinulla on lain mukaan oikeus saada nämä tiedot.

1. Rekisterinpitäjä(t)

Rekisterinpitäjä vastaa henkilötietojen käsittelyn lainmukaisuudesta tutkimuksessa.

Tämän tutkimuksen rekisterinpitäjä on:

Tutkija, pro gradun tekijä (rekisterinpitäjä ja tutkimuksen toteuttaja):

Terhi Kaipainen

xxx@xxx

Työnohjaaja:

Mira Kalalahti, apulaisprofessori

Opettajankoulutuslaitos, Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta, Jyväskylän yliopisto xxx@xxxx

2. Henkilötietojen käsittelijä(t)

Henkilötietojen käsittelijällä tarkoitetaan tahoja, joka käsittelee henkilötietoja rekisterinpitäjän lukuun ja sen antamien ohjeiden mukaisesti. Henkilötietojen käsittelijän kanssa on laadittava tietojenkäsittelysopimus. Tässä tutkimuksessa henkilötietojen käsittelijöitä ovat:

- Microsoft (MS palvelut)
- Zoom-palvelu

Tutkimuksen toteutuksen aikana rekisterinpitäjä voi käyttää myös muita henkilötietojen käsittelijöitä, joita ei pystytä nimeämään etukäteen. Käsittelijöiden kanssa tehdään aina tarvittavat sopimukset ja niiden soveltuvuus henkilötietojen tietoturvalliseen käsittelyyn arvioidaan ennen sopimuksen tekoa. Rekisteröityä informoidaan käsittelijän käyttämisestä erikseen, jos muutos on merkittävä rekisteröidyn näkökulmasta.

Tutkimustiedon oikeellisuuden varmistamiseksi rekisterinpitäjä voi antaa tietoja käsiteltäväksi (ensisijaisesti ilman suoria tunnistetietoja) ns. tutkimuksen monitoroijalle tai verifioijalle määräajalle, mikäli tämä on välttämätöntä. Nämä toimivat tutkimushenkilöstön valvonnassa ja heidän kanssaan tehdään tietojenkäsittelysopimukset.

3. Henkilötietojen muu luovuttaminen tutkimuksen aikana

Tietojasi käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta sivullisille.

4. Tutkimuksessa Korkeakoulun ohjaajien ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus verkon yli tapahtuvassa henkilökohtaisessa opinto- ja uraohjauksessa käsiteltävät henkilötiedot

Henkilötietojasi käsitellään tiedotteessa kuvattua tutkimustarkoitusta varten.

Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: nimi, sähköpostiosoite, ääni- ja videotallenne ja haastattelumuistiinpanot. Tietojen kerääminen perustuu tutkimussuunnitelmaan.

Tutkimuksessa ei käsitellä erityisiä henkilötietoryhmiä.

Tämä tietosuojailmoitus on toimitettu tutkittavalle tutkimuksen tiedotteen liitteenä.

5. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tieteellisessä tutkimuksessa

Yleisen edun mukainen tieteellinen tutkimus (tietosuoja-asetuksen artikla 6.1.e, erityiset henkilötietoryhmät 9.2.j)

6. Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA -alueen ulkopuolelle.

7. Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Tutkimuksen rekisteriin tallennetaan vain tutkimuksen tarkoituksen kannalta välttämättömiä tietoja.

Tunnistettavuuden poistaminen

Aineisto anonymisoidaan aineiston perustamisvaiheessa (kaikki tunnistetiedot poistetaan täydellisesti, jotta paluuta tunnistettavuuteen ei ole eikä aineistoon voida yhdistää uusia tietoja).

Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan

Tutkimuksessa käsiteltävien henkilötiedot suojataan käyttäjätunnuksella ja siihen liittyvällä salasanalla, jolla kirjaututaan käytettäviin laitteisiin, tiedostoihin ja sovelluksiin. Tutkimuksen aikana käytetään vain organisaation hyväksymiä palveluita. Fyysisinä tulosteina olevat aineistot säilytetään lukitussa tilassa ja paikassa, johon on pääsy vain kulunvalvonnan kautta.

8. HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

Tutkimusrekisteri hävitetään pro gradu -tutkielman arvioinnin jälkeen arviolta 7/2023 mennessä.

9. Rekisteröidyn oikeudet

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

3 (3)

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Vastustamisoikeus (tietosuoja-asetuksen 21 artikla)

Sinulla on oikeus vastustaa henkilötietojesi käsittelyä, jos käsittely perustuu yleiseen etuun tai oikeutettuun etuun. Tällöin rekisterinpitäjä ei voi käsitellä henkilötietojasi, paitsi jos se voi osoittaa, että käsittelyyn on olemassa huomattavan tärkeä ja perusteltu syy, joka syrjäyttää oikeutesi.

Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti. Oikeuksista voidaan poiketa myös jos rekisteröityä ei pystytä tai ei enää pystytä tunnistamaan.

Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään: Terhi Kaipainen, xxxxx

Tietoturvaloukkauksesta tai sen epäilystä ilmoittaminen Jyväskylän yliopistolle
<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuojailmoitus/ilmoita-tietoturvaloukkauksesta>

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaaltuutettu.

Tietosuojavaaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>

Liite 3. Sähköpostiviesti ohjaajille

SÄHKÖPOSTI:

Pyyntö osallistua tutkimukseen: Ohjaajan ja opiskelijan kokemus vuorovaikutuksesta kasvokkaisessa verkko-ohjauksessa/ vp. 22.11.2022

Hei!

Teen pro gradu -työtä, jonka tarkoituksena on tutkia ohjaajan ja opiskelijan kokemusta verkko-ohjauksen aikaisesta vuorovaikutuksesta, ja miten vuorovaikutus rakentuu kummankin kokemuksen kautta tarkasteltuna. Pro gradu on osa Jyväskylän yliopistossa suorittamani ohjausalan maisteriohjelman opintoja. Korkeakouluissa annettavaa kasvokkaista verkko-ohjausta on tutkittu varsin vähän, jolloin tämä tutkimus omalta osaltaan lisäisi tietoutta tästä kasvussa olevasta ohjauksen muodosta.

Pyydän sinua ja ohjauksessasi olevaa opiskelijaa osallistumaan tähän tutkimukseen. Monimuoto-, verkko- ja yamk-ryhmien opiskelijavastaavat ja heidän ohjauksessaan olevat opiskelijat valikoituivat tutkimuskohteeksi, koska heidän joukostaan löytyy ehkä paremmin verkossa opinto- ja uraohjausta antavia kuin päiväryhmien parista. Toivoisin, että saisin tutkimukseen mukaan 2–5 ohjaaja-opiskelijaparia.

Liitän oheen tarkemman tiedotteen tutkimuksesta ja sen tietosuojasta. Toivon, että tutustuttuasi siihen, voisimme keskustella, miten tutkimukseen osallistuminen olisi mahdollista sekä sinulle että verkko-ohjausta hakevalle opiskelijalle. **Pyydän sinulta ohjaajana apua sopivien opiskelijoiden löytämiseksi.** Tutkimuksessa käytetään stimulated recall- menetelmää, jossa ohjaaja tallentaa ohjaustilanteen ja tätä tallennetta käytetään virikkeenä haastatteluissa. Tutkija ei osallistu ohjaustilanteeseen vaan katsoo nauhoitteen ennen ohjaajan ja opiskelijan haastatteluja. Opinto- ja uraohjaustilanteet voivat olla minkä mittaisia vain.

Haastattelut on tarkoitus järjestää noin viikon sisällä tallennetusta ohjaustilanteesta. Teemahaastattelut tehdään verkossa Teams- tai Zoom-sovelluksen välityksellä. Haastattelut tehdään erikseen sekä ohjaajan että opiskelijan kanssa. Yhden haastattelun kesto on alustavasti noin 30 min -1,5 h. Haastattelut nauhoitetaan, ja suostuessanne haastatteluun, annatte samalla suostumuksen osallistua tutkimukseen. Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja tietosuoja huomioiden.

Toivoisin, että ilmoittaisit kiinnostuksestasi osallistua tutkimukseen minulle viimeistään 22.11.2022. Tavoitteena on, että aineistonkeruu olisi suoritettu kokonaisuudessaan vuoden 2022 loppuun mennessä.

Tutkimukseen on saatu tutkimuslupa XX. Annan mielelläni lisätietoja tutkimukseen liittyen.

Ystävällisin terveisin
Terhi Kaipainen
FM, tietoasiantuntija, Kirjastopalvelut

Liite 4. Tutkittavan informointikirje

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KASVATUSTIETEIDEN JA
PSYKOLOGIAN
TIEDEKUNTA



15.11.2022

TIEDOTE PRO GRADU TUTKIMUKSESTA

1. Korkeakoulun ohjaajien ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus verkon yli tapahtuvassa henkilökohtaisessa opinto- ja uraohjauksessa -tutkimus ja pyyntö osallistua tutkimukseen

Sinua pyydetään mukaan Korkeakoulun ohjaajien ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus verkon yli tapahtuvassa henkilökohtaisessa opinto- ja uraohjauksessa -tutkimukseen, jossa tutkitaan korkeakoulun verkossa annettavaa opinto- ja uraohjausta ohjaajan ja opiskelijan näkökulmista tarkasteltuna. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää kummankin osapuolen kokemuksia ohjausvuorovaikutuksesta, ja tarkastella, miten verkko-ohjaustilanne rakentuu. Samaa ohjaustilannetta tarkastellaan sekä ohjaajan että opiskelijan näkökulmista ja näin pyritään saamaan kokonaiskuvaa verkossa tapahtuvasta ohjauksesta.

Sinua pyydetään tutkimukseen, koska osallistut verkossa tapahtuvaan opinto- ja uraohjaukseen.

Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä on kerrottu henkilötietojesi käsittelystä.

Tutkimukseen osallistuu XX ammattikorkeakoulun ohjausta tekeviä opiskelijavastaavia sekä heidän ohjauksessaan olevia opiskelijoita. Tutkimuksessa pyritään haastattelemaan 2–5 ohjaaja-opiskelijaparia, jolloin haastatteluja tulee yhteensä 4-10 kappaletta. Tutkimukseen osallistuvat ovat olla eri koulutusaloita ja amk- ja yamk-tutkinnoista.

Tämä on yksittäinen tutkimus. Sinuun voidaan kuitenkin ottaa yhteyttä jatkotutkimusta varten, mikäli annat yhteydenottoon suostumuksesi.

2. Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, keskeyttää osallistumisen tai peruuttaa jo antamasi suostumuksen syytä ilmoittamatta milloin tahansa tutkimuksen aikana. Tästä ei aiheudu sinulle kielteisiä seurauksia.

Keskeyttäessäsi tutkimukseen osallistumisesi tai peruuttaessasi antamasi suostumuksen, sinusta siihen mennessä kerättyjä henkilötietoja, näytteitä ja muita tietoja käytetään osana tutkimusaineistoa, kun se on välttämätöntä tutkimustulosten varmistamiseksi.

3. Tutkimuksen kulku

Tutkimuksen kohteena on ohjaajan ja opiskelijan verkko-ohjauksen aikainen ohjausvuorovaikutus ja kokemus ohjaustilanteesta. Ohjaustilanne on tässä tutkimuksessa rajattu verkon yli tapahtuvaan henkilökohtaiseen opinto- ja uraohjaukseen. Tutkimuksen on tarkoitus selvittää verkko-ohjaustilanteessa tapahtuvaa ohjausvuorovaikutusta. Samaa ohjaustilannetta tarkastellaan sekä ohjaajan että opiskelijan näkökulmasta.

Tutkimusaineisto koostuu ohjaustilanteiden nauhoitteista ja ohjaajien ja opiskelijoiden haastatteluilta. Ohjaaja ja opiskelija tallentavat verkko-ohjauskeskustelunsa siten, että tutkija ei ole mukana tilanteessa. Ohjaaja toimittaa tutkijalle linkin tallenteeseen, joka sijaitsee ohjaajan verkkotallennustilassa. Tutkija tallentaa kopion ohjaustallenteestaan omaan verkkotallennustilaansa, jonka jälkeen ohjaa poistaa tallenteen itseltään, ellei opiskelijan kanssa ole sovittu muusta.

Tutkija katsoo ohjaustallenteet ja haastattelee tämän jälkeen ohjaajan ja opiskelijan erikseen. Ohjaustallenne toimii haastattelujen aikana virikkeenä ja muistin palauttajana. Sekä tutkittavat että tutkija voivat haastattelun aikana valita tallenteelta kohtia tarkempaan tarkasteluun.

Kyseessä on laadullinen tutkimus, jossa haastattelut toteutetaan puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Haastattelut pyritään tekemään noin viikon sisällä ohjaustilanteen jälkeen. Haastattelut tehdään verkossa Teams- tai Zoom-sovelluksella, ja haastattelut tallennetaan sekä litteroidaan tekstimuotoon aineiston analyysivaihetta varten. Haastattelun arvioitu kesto on noin 30 min – 1,5 h. Jokainen tutkimukseen osallistuja haastatellaan yhden kerran.

4. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat hyödyt

Tutkimuksella pyritään saamaan lisää tietoa verkossa tapahtuvasta henkilökohtaisesta opinto- ja uraohjauksesta, sillä ohjausta ja ohjausvuorovaikutusta ei ole juuri tutkittu aiemmin tästä näkökulmasta. Verkko-ohjausta on tutkittu enemmän opetuksen ja oppimisen ohjaukseen liittyen. Lisäksi aiempi tutkimus keskittyy useimmiten joko ohjaajan tai ohjattavan kokemuksiin, jolloin tämä tutkimus tuo uutta näkökulmaa tarkastellessaan kummankin osapuolen kokemusta samasta tilanteesta. Tutkimuksesta on hyötyä kehitettäessä verkossa tapahtuvaa kasvokkainohjausta korkeakouluissa. Tämä on tärkeää, koska koulutus, ja sitä myöten ohjaus, siirtyy yhä voimakkaammin verkkoon. Myös jatkuvan oppimisen vaade vie opiskelua ja ohjausta enemmän verkkopohjaiseksi.

5. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat riskit, haitat ja epämukavuudet sekä niihin varautuminen

Tutkimukseen osallistumisesta ei odoteta aiheutuvan riskejä, haittoja tai epämukavuuksia.

6. Tutkimuksen kustannukset ja korvaukset tutkittavalle sekä tutkimuksen rahoitus

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota. Tällä tutkimuksella ei ole rahoitusta vaan se on osa tutkijan maisteritutkintoa.

7. Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu pro gradu -tutkielma, joka julkistetaan Jyväskylän yliopiston JYX-arkistossa avoimena julkaisuna. Tutkimuksesta saatuja tuloksia voidaan käyttää myös osana xx ammattikorkeakoulun opinto- ja uraohjauksen kehittämistä. Lisäksi tutkimuksen tulosten perusteella voidaan laatia tieteellinen ja/tai ammatillinen artikkeli ja tutkimusta voidaan hyödyntää osana konferenssiesitystä.

Tutkittaville annetaan, heidän niin halutessaan, mahdollisuus tutustua anonymisoituun ja litteroituun haastatteluaineistoonsa ennen tutkimuksen valmistumista. Tutkittavien halutessa heille toimitetaan pro gradu -tutkielma sähköisesti sen valmistuttua.

Yksittäisiä tutkittavia ei voida tunnistaa tutkimuksen tuloksista tai valmiista pro gradu -työstä, koska litteroitu aineisto anonymisoidaan ja muutetaan kieleltään sellaiseksi, että esimerkiksi haastateltavan käyttämä murre ei tule esiin tekstilainauksissa. Anonymisoidusta aineistosta poistetaan kaikki viittaukset koulutukseen. Jos tutkimuksen aikana todetaan, että ala on tarpeen mainita osana tutkimusta, tehdään se ylemmällä koulutusalan tasolla (talouden ja kulttuurin, tekniikan tai hyvinvoinnin koulutusala). Aineistoista poistetaan ja anonymisoidaan myös kaikki ikään ja sukupuoleen liittyvät taustatiedot.

8. Lisätietojen antajan yhteystiedot

Pro gradu -tutkielman tekijä:

Terhi Kaipainen, xxxx xxxx, xx@xx

Liite 5. Ohjeet haastattelua varten – ohjaajat ja opiskelijat

Työotsikko: Korkeakoulun ohjaajien ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus verkon yli tapahtuvassa henkilökohtaisessa opinto- ja uraohjauksessa/opinnäytetyön ohjauksessa

Tutkimuskysymykset:

- Miten ohjausvuorovaikutus ilmenee/rakentuu verkko-ohjauksessa?
- Miten ohjaaja ja opiskelija kokevat ohjausvuorovaikutuksen verkko-ohjauksessa omasta näkökulmastaan?

HAASTATTELUN KULKUA JA KYSYMYKSIÄ

Ennen kumpaakin haastattelua tutkija katsoo ohjaustallenteen, ja tekee itselleen tarvittavia muistiinpanoja haastatteluja varten. Ohjaaja ja opiskelija haastatellaan erikseen käyttäen haastattelussa virikkeenä ohjaustallennetta. Tässä olevat ohjaajan ja opiskelijan haastattelurungot ovat vain tutkijaa varten. Haastateltaville ei anneta tarkkoja teemoja etukäteen, vaan kyse on vapaammasta keskustelusta, jota osaltaan ohjaa myös ohjaustallenteen tapahtumat ja siitä nousevat asiat. Haastattelussa keskitytään nimenomaan tallennettuun ohjaustapaamiseen, ei puhuta ohjauskokemuksista yleisesti.

OHJAAJAN HAASTATTELU

1) Keskustelun aloituskysymyksiä ennen virikevideon katsomista

- Miten sinä näet ja koet vuorovaikutuksen yleisesti, mitä vuorovaikutus sinulle tarkoittaa?
- Miten koet, onko sillä eroa, tapahtuuko ohjaus lähitapaamisena vai kasvokkain verkossa? Millaisia mahdolliset erot ovat, miten ne ilmenee/näky?

2) Tallenteen katsomista yhdessä, jolloin sekä tutkijalla että tutkittavalla on mahdollisuus pysäyttää tallenne missä kohden haluaa.

Tallenteen katselun aikaisia teemoja – toistettavissa haastattelun/keskustelun aikana. Katkaisemme tallenteen katselun keskustelun ajaksi. Tutkijan tallenteesta tekemät havainnot voivat myös vaikuttaa siihen, mihin hän haluaa haastateltavan kiinnittävän huomiota/kertovan oman kokemuksensa ko. tilanteesta.

- Mitä ajattelit, tunsit tai koit tässä tilanteessa? (voit käyttää vain yhtä verbiä) Ohjauksen eri vaiheet.
- Havaitsetko itse joitain käännteitä ohjauksessa?
- Mitä ovat sinulle tärkeät kohdat tässä kohden/tässä ohjauksessa?
- Miten opiskelijan ja sinun vuorovaikutuksesi ilmenee sinusta tässä kohden keskustelua? Keskustelun dialogisuus?
- Miten verkko-ohjaus näkyy ja/tai vaikuttaa ohjauksen muotona tässä tilanteessa? Verkossa käytettävät välineet?

3) Tallenteen katselun loppupuolella/jälkeen + taustakysymykset

- Onko tämä tyypillinen ohjaustilanne, jossa olet ollut osallisena?
- Onko vielä jotain, jota halusit kertoa teemaan liittyen?
- Ohjaatko sekä verkossa että lähitapaamisena?
- Oletko saanut tukea verkossa ohjaamiseen? Millaista osaamista/tukea tarvitaan?
- Ikä, verkko-ohjauskokemus

OPISKELIJAN HAASTATTELU

1) Keskustelun aloituskysymyksiä ennen virikevideon katsomista

- Miten sinä näet ja koet vuorovaikutuksen yleisesti, mitä vuorovaikutus sinulle tarkoittaa?
- Miten koet, onko sillä eroa, tapahtuuko ohjaus lähitapaamisena vai kasvokkain verkossa?

2) Tallenteen katsomista yhdessä, jolloin sekä tutkijalla että tutkittavalla on mahdollisuus pysäyttää tallenne missä kohden haluaa.

Tallenteen katselun aikaisia teemoja – toistettavissa haastattelun/keskustelun aikana. Katkaisemme tallenteen katselun keskustelun ajaksi. Tutkijan tallenteesta tekemät havainnot voivat myös vaikuttaa siihen, mihin hän haluaa haastateltavan kiinnittävän huomiota/kertovan oman kokemuksensa ko. tilanteesta.

- Mitä ajattelit, tunsit tai koit tässä tilanteessa? (voit käyttää vain yhtä verbiä) Ohjauksen eri vaiheet.
- Millaisia ohjauksen vaiheita tunnistat tai havaitset tässä ohjaustapaamisessa?
- Mikä tässä kohden ohjausta oli sinusta tärkeää vuorovaikutuksen kannalta? Mitkä kohdat tai asiat koet tärkeinä tässä ohjauksessa?
- Miten sinun ja ohjaajan välinen vuorovaikutus ilmenee sinusta tässä kohden keskustelua? Keskustelun dialogisuus?
- Millaisia verkossa toimimiseen liittyviä asioita havaitset ohjauksessa? Entä näkykö tämä jollain tavoin ohjaajan toiminnassa? Verkossa käytettävät välineet?

3) Tallenteen katselun loppupuolella/jälkeen + taustakysymykset

- Onko tämä tyypillinen ohjaustilanne, jossa olet ollut osallisena?
- Onko vielä jotain, jota halusit kertoa teemaan liittyen?
- Oletko saanut ohjausta sekä verkossa että lähitapaamisena?
- Oletko ohjauksen yhteydessä tai muussa tilanteessa saanut tukea verkossa toimimiseen? Millaista osaamista/tukea tarvitaan?
- Ikä

Liite 6. OH2 ja OP2 parin yksilökohtaiset merkitysverkostot

Liite 6

OH2 ja OP2 parin yksilökohtaiset merkitysverkostot

OH2 yksilökohtainen merkitysverkosto

Hän tuntee ennen nauhoituksen katsomista, että kummallakin oli tilanteessa kiireen tuntu. Hän kuitenkin toteaa, että se ei välttämättä näy ulospäin. Hän kokee alkutilanteen olevan itselleen tyypillinen, jossa hän aluksi selvittää ohjattavan tilannetta. Hän tuntee olevansa enemmän tilanteen kuuntelijana ja kyselijänä. Hän tuntee, että tällä tavoin kysymällä prosessista opiskelijalle selkiytyy se, miten paljon hän on jo saanut aikaiseksi. Hän huomio, että he vaikuttavat opiskelijan kanssa olevan rennoissa väleissä, vaikka eivät olekaan tavanneet usein. Hän kokee, että opiskelija kertoo sujuvasti prosessistaan ja puhuu ikään kuin ammattiäänellään. Hän kokee myös, että opiskelija kertoo tilanteesta vapautuneesti ja innostuneesti puhuen suoraan kameralle.

Hän on tavannut opiskelijan myös lähitapaamisessa ja kokee sen olevan hyvä lähtökohta verkkokohtaamiselle. Hän ei koe verkkoa muutenkaan ongelmana kahdenkeskisessä kohtaamisessa. Hän kokee, että kun verkkoyhteys toimii hyvin ja hänen on mahdollista nähdä ohjattavan kasvoniilmeet, ei verkko-ohjaus poikkea lähiohjauksesta. Hän pohtii kokee opiskelija tilanteen samoin.

Hän kokee pitävänsä ohjaustilanteessa yllä ilmapiiriä rentouttavaa keskustelua. Tässä tilanteessa hän kokee keskustelun pysyvän kuitenkin koko ajan aiheessa. Hän kokee vuorovaikutuksen dialogisena, jossa asia etenee ja opiskelijan kertomus jatkuu. Hän kokee saavansa ohjaajana tilanteesta kokonaiskuvan.

Hän kokee tulleen ohjaustilanteeseen ilman suurempaa valmistautumista. Hän kokee, että tilanteet voisi suunnitella paremmin.

Hän kokee, että ei anna opiskelijalle tarpeeksi aikaa kysyä. Hän pohtii johtuuko tämä verkossa olemisesta vai omasta iästä. Hän huomio, että ei malta odottaa reaktiota hieman pidempää kuten on ohjeistettu vaan menee nopeasti asiassa eteenpäin. Hän kokee ruudun jakamisen hankalana vuorovaikutuksen suhteen, kun opiskelijan kuva näkyy vain pienenä tai ei näy ollenkaan. Hän kokee, että kuvan pieni koko ei sinällään haittaa, mutta voi vaikuttaa siihen, että oma tahti kiihtyy. Hän pohtii nopeuttaako verkossa oleminen tilannetta jotenkin suhteessa siihen, että oltaisiin samassa fyysisessä tilassa. Hän miettii tuleeko verkossa tunne, että asiassa pitää edetä nopeammin. Hän tuntee, että verkossa pitää olla tehokkaampi. Hänen mukaansa se, että verkossa kaikki materiaali on lähellä, tekee toiminnasta nopeampaa. Hän kokee, että lähiohjauksessa tilannetta rauhoittaa koneen ruudun fyysinen kääntely tai kahvien hakeminen yhdessä.

Hän kokee, että opiskelija valmistautuu tilanteeseen silloin, kun ollaan lähiohjauksessa, koska hänen tulee fyysisesti kampukselle. Hän kokee, että verkko-ohjaukseen tullaan enemmän keskeltä muuta tilannetta. Hän huomio kuitenkin, että tähän ohjaukseen opiskelija näytti valmistautuneen.

Hän kokee, että vuorovaikutus on aidompaa, kun ruudun jako pois päältä. Tämän vuoksi hän ottaa ruudun jaon aina pois päältä, kun sitä ei tarvita. Hän yllättyi itse, kuinka paljon hän vaihtelee ruudun jaon ja koko ruudun välillä. Hän kokee, että ruudun jako on ohjauksessa positiivinen asia, koska silloin sekä ohjaaja että opiskelija ovat samassa kohtaa dokumenttia tai sivua. Hän kokee, että lähitapaamisessa tämä ei ole samalla tavalla mahdollista, kun dokumenttia katsotaan mahdollisesti omilta koneilta. Hänelle on hyvä juttu myös se, että kumpikin ohjaustilanteessa oleva voi jakaa ruutua. Hän havainnoi, että verkossa menee jonkin verran aikaa siihen, että etsii jaettavia dokumentteja, jos ei ole valmistautunut tai asiat tulee yllättäen. Hän kokee, että samalla tavalla näyttää lähitapaamisessakin, vaikka siinä ei välttämättä samassa kohtaa dokumenttia ollakaan.

Hän tuntee, että olisi voinut edetä ohjaustilanteessa rauhallisemmin. Hän kokee, että opiskelijalle olisi voinut antaa enemmän aikaa kysyä. Hän tuntee toiminnan olevan itselleen tyypillistä. Hän ajatteli etukäteen, että ohjaustilanteessa näkyisi kiireen tuntu. Hän on ohjaustilanteen nähtyään positiivisesti yllätynyt siitä, että kuunteli opiskelijaa enemmän kuin ajatteli. Hän kokee tämän liittyvän enemmän hänen persoonaansa kuin verkkoon ohjauksen kontekstina.

OP2 yksilökohtainen merkitysverkosto

Hänelle vuorovaikutus on yhdessä tekemistä, jossa ilmapiiri mahdollistaa yhdessä aikaan saamisen.

Hän kokee, että verkkokohtaamisessa korostuu lähikohtaamista enemmän etukäteen tilanteeseen valmistautuminen. Hän kokee, että verkossa toimimiseen pitää olla hyvät yhteiset pelisäännöt. Hän kokee, että verkossa jää pois ilmeet ja eleet, joka vaikuttaa tilanteeseen negatiivisesti. Hän ei osaa kuitenkaan tarkemmin kuvata miten tämä ilmenee. Hän korostaa ennakkovalmistautumisen merkitystä, kun ohjaus tapahtuu verkossa. Hän olettaa, että ohjaaja valmistautuu vielä opiskelijaa enemmän.

Hän kokee, että ohjauksen aloitus lähti hyvin liikkeelle. Hän kokee, että verkko mahdollistaa hyvin sen, että on voinut olla yhteydessä ohjaajaan useampaan kertaan opintojen eri vaiheissa. Hän havainnoi, että ohjaaja vie hyvin ohjaustilannetta eteenpäin. Hän kokee, että saa ohjaajalta tilanteessa kannustusta ja huomaa omien opintojensa olevan jo hyvässä vaiheessa. Hän kokee, että tämänkin vuoksi ohjaustilanne oli hyvä nähdä uudelleen tallenteelta.

Hän kokee, että kahdenkeskisessä keskustelussa ei ole merkitystä tai lisäarvoa sillä, että ohjauksessa olisi oltu samassa fyysisessä tilassa. Hän kokee ohjauksen verkossa toimivan, kun tilanne on etukäteen järjestetty ja kumpikin voi olla omassa rauhallisessa tilassa. Hän huomio, että lähitapaamiseen tullessa tulisi kuitenkin prosessoitua asiaa jo matkalla kampukselle enemmän. Hän kokee, että vuorovaikutus verkossa ei ole niin hyvää, jos osallistujia on enemmän ja kameroita ei pidetä päällä. Hän kokee kuitenkin lähi- ja verkko-ohjauksen olevan erilaista. Hän kokee lähiohjauksen tuovan mukanaan tietyn fyysisen läsnäolon, joka puuttuu verkko-ohjauksesta. Häntä ei kuitenkaan häiritse, että tämän tyyppinen ohjaus hoidetaan verkon välityksellä.

Tässä ohjauksessa hän kokee ohjaajan toiminnan kannustavana ja jäsentävänä. Hänelle vahvistuu ajatus, että ohjaus on tarpeellista ja antaa varmuutta tekemiseen.

Hän havainnoi, että liikehtii ohjauksen aikana paljon ja pohtii, johtuuko se hermostuneisuudesta. Hän ajattelee ohjaajan toimivan lähestyvän ohjaustilannetta eri tavoin, koska on tottunut verkossa ohjaamiseen. Hän kokee kuitenkin, että ohjaustilanteessa hänellä ja ohjaajalla synkkäsi koko ajan hyvin. Hän pyrkii itse siihen, että ei puhuisi toisen päälle. Hän kokee, että verkossa vuorovaikutuksessa on tärkeää osata käyttäytyä ja antaa toiselle suunvuoro.

Hän kokee, että ohjaus meni kokonaisuudessaan hyvin ja oli kannustavaa.

Hän ei koe, että ruudun jako häiritse vuorovaikutusta ohjaustilanteessa. Hänelle ei tullut tunnetta, että toinen hävisi ruudun jaon mukana.

Hän kokee, että vuorovaikutus ohjaajan kanssa oli tasapuolista. Hän tuntee, että sai sanottua myös omat ajatuksensa. Hänen mukaansa keskustelu oli luontevaa ja meni hyvällä fiiliksellä. Hän näkee, että kokonaisuudessaan ohjauskeskustelu meni rakentavassa hengessä. Hän koki saavansa uskoa tulevaan tekemiseen. Hän kokee ohjaustilanteen intensiivisenä ja läheisenä. Hänellä ei ole paljon kokemusta ohjaustilanteista, mutta tämän hän koki hyvänä henkisenä, hyödyllisenä ja hyvin etenevänä.