



Ohjauksen koulutus-
ja tutkimusyksikkö

Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä

ISSN 1796-4717



Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos

Tikka, Elina

Narratiivien käyttömahdollisuuksista opinto-ohjauksessa

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Ohjauksen Koulutus ja Tutkimus, 2007, 29 s.

Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä

ISSN 1796-4717

TIIVISTELMÄ

Tässä kehittämishankkeessa käsitellään narratiivien eli tarinoiden käyttömahdollisuuksia opinto-ohjauksessa. Narratiivista näkökulmaa esitellään ensin teoreettiselta kannalta, ja erityisesti pyritään selvittämään sen antia opinto-ohjaukselle. Narratiivisen näkökulman keskeisimpiä piirteitä on sen yksilölähtöisyys: tarinan kertominen tapahtuu aina yksilön omista lähtökohdista. Keskeisenä ajatuksena tässä työssä on, että narratiivisia menetelmiä käyttämällä voisi saada lisää yksilölähtöisyyttä opinto-ohjaukseen.

Empiirisen osion muodostaa harjoitus, jonka teki 60 oppilasta peruskoulun 9. luokalta. Oppilaat saivat tehtäväkseen kirjoittaa 'Minun tarinani'. Mitään sisällöllisiä ohjeita ei annettu, vaan oppilaat saivat kirjoittaa tarinansa hyvin vapaasti.

Oppilaat käsitelivät tarinoissaan enimmäkseen elämän perusasioita: perhe, ystävät, koulu ja harrastukset esiintyivät tarinoissa. Tarinoiden laajuudessa ja rakenteessa oli runsaasti vaihtelua. Tarinat voi luokitella viiteen ryhmään: perustarina, suppea perustarina, yksilöllinen tarina, nykyhetken tarina ja 'ei tarinaa' -luokka.

Tarinat voivat toimia ohjauskeskustelun apuna monella tavoin. Ensinnäkin tarina antaa oppilaasta tietoa hänen omilla ehdoillaan. Siinä saattaa tulla esiin asioita, joita opinto-ohjaaja ei olisi muuten tullut kysyneeksi. Toiseksi tarina antaa viitteitä siitä, millä tavoin ja mistä asioista oppilaan kanssa kannattaa lähteä keskustelemaan. Tarinan käsittely ohjauskeskustelun yhteydessä myös muistuttaa sekä ohjattavaa että ohjaajaa siitä, että ohjattavan kokemus omasta elämästään on keskustelun tärkein lähtökohta.

Asiasanat: narratiivisuus, tarinat, kertomukset, opinto-ohjaus, oppilaanohjaus, ohjaus

Tikka, Elina

About the possibilities of using narratives in counselling

Jyväskylä: The University of Jyväskylä. Department of Teacher Education. Guidance and Counselling Education and Research Unit, 2007, 29 p.

Development Projects and Practices

ISSN 1796-4717

ABSTRACT

This development project deals with the possibilities of using narratives in counselling. At first, the narrative perspective is presented from a theoretical point of view, and the aim is especially to clarify its contribution to counselling. One of the central aspects of the narrative perspective is its individual orientation: the story is always based on the individual's own point of view. A central starting point in this study is the idea, that by using narrative methods it is possible to get more individual orientation to counselling.

The empirical part of the study consists of a rehearsal, which was done by 60 pupils from the 9th grade. The pupils were asked to write 'My Story'. Any instructions of the content of the story were not given. The pupils had a freedom to write whatever they wanted.

The stories handled mostly the basic things in life: family, friends, school and hobbies appeared in the stories. There was a wide range of variety in the length and in the structure of the stories. The stories can be divided in five categories: basic story, brief basic story, individual story, present day story and 'no story'.

There are many ways in which the stories can be helpful in counselling. Firstly, the story gives information about the student at his or her own terms. The story may reveal things that a counsellor may not otherwise have asked. Secondly, the story gives some indication of what and how the counsellor should start discussing with the student. In addition, using the story during the counselling session helps the counsellor and the student to keep in mind, that the student's experience is the most important element of the discussion.

Keywords: narrative, stories, student counselling, counselling

SISÄLLYS

1	KEHITTÄMISHANKKEEN LÄHTÖKOHTA.....	5
2	NARRATIIVISUUDEN LÄHTEILLÄ	7
	2.1 Mikä narratiivi on?	7
	2.2 Narratiivien käyttö tieteissä	8
	2.3 Narratiivisuus auttamistyön apuvälineenä	9
3	MITÄ HYÖTYÄ TARINOISTA ON OHJAUKSELLE?	11
4	NARRATIIVISEN OHJAUKSEN LÄHTÖKOHDAT	13
5	TEORIASTA KÄYTÄNTÖÖN: NARRATIIVINEN HARJOITUS 9-LUOKKALAISILLE	15
	5.1 Tavoitteet	15
	5.2 Toteutus	15
6	'MINUN TARINANI' 9-LUOKKALAISTEN KERTOMANA	17
	6.1 Yleiskatsaus aineistoon	17
	6.2 Tarinatyytit	18
	6.2.1 Perustarina	18
	6.2.2 Suppea perustarina	20
	6.2.3 Yksilöllinen tarina	20
	6.2.4 Nykyhetken tarina	21
	6.2.5 Ei tarinaa	22
	6.3 Mitä tarinat kertovat?	23
7	MITÄ APUA 'MINUN TARINASTANI' VOISI OLLA OHJAUKSELLE? ...	26
8	NUOREN OMA ÄÄNI KUULUVIIN	28
	LÄHTEET	29

1 KEHITTÄMISHANKKEEN LÄHTÖKOHTA

Tämän kehittämishankkeen tavoitteena on tutkia narratiivien eli tarinoiden käyttömahdollisuuksia yläaste- ja lukioikäisten nuorten opinto-ohjauksessa. Hankkeen lähtökohta on oman henkilökohtaisen ohjaustyöni kehittämistarpeessa. Olen tehnyt opinto-ohjaajan työtä 2,5 vuotta. Minulla on tietty käsitys siitä, mihin opinto-ohjauksella pyritään, ja mitkä ovat ohjaustilanteen tavoitteet. Tunnen kuitenkin, että olen työssäni liian kaavamainen. Minulla on tietyt kysymykset, joita kysyn, ja tietyt reitit, joita pitkin ongelmatilanteissa etenen. Menetelmäni eivät ole mielestäni tarpeeksi opiskelijalähtöisiä, eivätkä opiskelijoiden erilaiset elämäntilanteet tule tarpeeksi huomioiduiksi. Kuitenkin uskon, että mitä paremmin ohjaaja pystyy asettumaan ohjattavan asemaan, sitä parempaa ohjausta hän pystyy antamaan. Jos käytössäni olisi enemmän yksilölähtöisiä menetelmiä, tulisivat myös opiskelijoiden henkilökohtaiset tilanteet paremmin huomioiduiksi. *Pyrkimykseni onkin tämän kehittämishankkeen avulla edistää opiskelijan yksilöllistä huomioonottamista omassa ohjaustyössäni.* Haluaisin paremmin ymmärtää erilaisia opiskelijoita, ja syvällisesti käsittää sen, miten erilaisia lähtökohtia ja arvostuksia ihmisillä saattaa elämässään olla, ja miten nämä heijastuvat heidän valinnoissaan. Koen, että narratiiviset menetelmät voivat tässä tarjota hyvän apuvälineen.

Narratiivisissa menetelmissä ohjattava itse tuottaa tarinaa itsestään, joko täysin vapaasti tai jonkin kehikon puitteissa. Voidaan sanoa, että *narratiivinen menetelmä on todella yksilölähtöinen menetelmä.* Tarinan rakenteetkin saattavat määrittyä ohjattavasta käsin. Toki tämä asettaa suuren haasteen ohjaukselle. Ohjaajan tulisi saada jotain irti opiskelijan tuottamasta tarinasta, jotta voisi auttaa häntä eteenpäin valintojen tiellä. Silloin kun ohjauksen rakenteet määrittelee ohjaaja, on ohjaus tietyllä tavalla helpompaa, koska tällöin myös vastaukset ovat helposti valmiina. Narratiivinen näkökulma on tässä mielessä ohjaajalle todella haasteellinen. Toisaalta narratiivinen menetelmä onnistuessaan myös antaa enemmän, koska opiskelijalla on suurempi määrittelyoikeus itselleen merkityksellisiin kysymyksiin. Narratiivinen menetelmä myös tuottaa ohjaajalle enemmän tietoa kuin valmiit kysymykset, koska näin nousevat helpommin esiin ohjattavalle merkitykselliset asiat, joita ohjaaja ei olisi välttämättä edes tullut kysyneeksi.

Nähdäkseni narratiivisen näkökulman eräs ominaisuus on se, että se paremmin sopii aikuisten kanssa tehtävään työhön. Aikuiset oppijat ovat tietyllä tavalla valmiimpia, heillä on jo olemassa tarinoita elämästään ja he ovat usein kypsempää arvioimaan omaa elämäänsä tarinoina. Itse olen toiminut opinto-ohjaajana yläasteella ja lukiossa, ja haluaisin kehittää narratiivien käyttöä tässä kentässä. Uskonkin, että narratiivien käyttömahdollisuuksia on erikseen mietittävä nuorten kanssa tehtävässä ohjaustyössä, koska heillä ei ole samalla tavalla valmista elämäntarinaa kuin aikuisilla. Tämä ei kuitenkaan ole syy hylätä narratiivien käyttöä nuorten kanssa tehtävässä ohjaustyössä, vaan ennemminkin syy kehittää aiheeseen uusia lähestymistapoja, ehkä tietyllä tavalla kevennettyjä versioita siitä, mitä aikuisten ohjaustyössä on käytössä. Pyrin kehittämishankkeessani juuri tähän. Narratiivisella näkökulmalla on yksilökeskeisyytensä vuoksi mielestäni paljon annettavaa myös nuorten kanssa tehtävään ohjaustyöhön. Nykyajan lapset ja nuoret elävät monenlaisten ristipaineiden

ahdistamina, ja ansaitisivat useammin tulla kuulluiksi omana itsenään. Opinto-ohjaus voi tuoda tähän oman vaatimattoman panoksensa, ja eräs tapa on narratiivisten menetelmien käyttö.

Aion hankkeessani aluksi hahmottaa hieman sitä, mitä narratiivilla tarkoitetaan, ja mihin tarkoituksiin sitä on tieteissä ja auttamistyössä perinteisesti käytetty. Sen jälkeen kuvailen narratiivisen ohjaustyön lähtökohtia ja tavoitteita sekä teoriassa että käytännössä. Työn empiirisen osion muodostaa narratiivinen harjoitus, jonka teki 60 oppilasta peruskoulun yhdeksänneltä luokalta. Oppilaat saivat tehtäväkseen kirjoittaa oman tarinansa otsikolla 'Minun tarinani'. Työni loppuosassa esittelen näistä tarinoista tekemäni luokittelun sekä tuon esiin tarinoiden sisältöä. Pyrin myös pohtimaan, miten kyseistä harjoitusta voitaisiin ohjauksessa hyödyntää ja mitä sillä mahdollisesti saavutetaan.

2 NARRATIIVISUUDEN LÄHTEILLÄ

2.1 Mikä narratiivi on?

Narratiivi voidaan suomentaa sanalla 'kertomus' tai 'tarina'. Tarinoita ja tarinallisuutta tutkineen Vilma Hännisen mukaan tarinan käsite on näistä lähempänä narratiivin merkitystä, kun taas kertomuksen käsite viittaa tarinan esitykseen merkkien muodossa. Yksi kertomus voi Hännisen mukaan sisältää monia eri tarinoita, ja se voidaan myös tulkita usealla eri tavalla. Tarina puolestaan sisältää tietyn juonen ja sanoman, eikä siitä samalla tavalla ole mielekästä tehdä kovin vaihtelevia tulkintoja. (Hänninen 1999). Kuitenkin ohjausta koskevassa tutkimuksessa on lähes rinnan käytetty tarinan ja kertomuksen käsitteitä (Komulainen 2000; Korhonen 2000), eikä mielestäni ole tässä yhteydessä kovinkaan suurta merkitystä sillä, kumpaa suomenkielistä ilmaisua käytetään. Tässä työssä käytän kuitenkin yleensä tarinan käsitettä narratiivin synonyyminä.

Oleellista narratiivissa on sen tarina-muoto: se on tietty kokonaisuus, jossa on alku, keskikohta ja loppu. Tarinassa tapahtumat eivät ole irrallisia tai abstrakteja, vaan ne sijoittuvat aina johonkin kontekstiin, jota vasten ne on helppo ymmärtää. (Kerby 1991). Tarinan eri osat saavat mielekkyytensä vasta tulkittuna suhteessa kokonaisuuteen. Näin samankaltaisilla tapahtumilla voi olla eri merkitys eri ihmisten tarinoissa, mikäli tarina kokonaisuutena on eri. Oleellista on, että koko tarina on tunnettava, ennen kuin sen osia voi tulkita.

Narratiiville on keskeistä myös juoni. Ilman juonta tarinan osat olisivat irrallisia, eikä niiden merkitys avautuisi. Juonen avulla mahdollistuu hyvin monenlaisten tapahtumien liittyminen yhdeksi kokonaisuudeksi, ja tarinan 'mieli' ikään kuin paljastuu juonen avulla. Oleellista on ajallisen dimension läsnäolo tarinassa. Tarina on aina suhteessa aikaan, ja sillä on tietty suunta suhteessa ajan kulkuun. (Gergen & Gergen 1986; Polkinghorne 1988.)

Narratiiville on keskeistä myös se, että ihminen, jonka kertomasta tarinasta on kyse, määrittelee itse tarinan kokonaisuuden ja sen mielekkyyden. Ulkoapäin ei anneta niitä rakenteita, joita tarinan 'tulisi' sisältää. Narratiiveille on ominaista syvä inhimillisyys; niissä ilmenee ihmisten toimien ailahtelevuus ja tavoitteiden muuttuminen (Polkinghorne 1988). Kuitenkin narratiivi usein ottaa aineksia yleisesti tunnetuista tarinan muodoista (Hänninen 1999). Voidaan ajatella esimerkiksi sankaritarinaa, jossa yksilö näkee itsensä oman elämänsä sankarina. Tai voidaan ajatella tuhkimotarinaa, jossa nousee ryysyistä rikkauksiin. Usein on kyse perinteisistä muodoista, jotka jo saduissa ovat tulleet meille tutuiksi. Narratiivi yhdistääkin mielekkäällä tavalla yksityisen ja yleisen. Sen malli on usein yleisesti tunnettu, mutta kukin kertoja antaa omalle tarinalleen yksilöllisen sisällön.

Narratiivi on myös ehdottomasti valikoiva. Se ei yleensä pyri kertomaan objektiivista totuutta, vaan se kertoo asiat tietystä näkökulmasta. Jotain jätetään kertomatta, kun taas tietyt asiat tuodaan esiin. (Kerby 1991.) Kertoja päättää, mikä on relevanttia tarinan kannalta.

Narratiivi on myös moraalisesti arvottava. Siinä on usein opetus, tai ainakin ajatus siitä, mikä on oikein ja mikä väärin. Voidaan sanoa, että tietyllä tavalla narratiivi on moraalinen draama, jossa usein on voittajansa ja häviäjänsä, sankarinsa ja uhrinsa. (Kerby 1991.) Hyvä ja paha käyvät taisteluaan niin kuin ihmisten mielissä yleensä.

Narratiivi on kaiken kaikkiaan hyvin luonteva ja inhimillinen tapa ymmärtää todellisuutta. Ihmisillä on tarve nähdä asiat mielekkäinä, juonellisina kokonaisuuksina. Tämä auttaa meitä ymmärtämään sekä maailmaa että itseämme. Narratiivisuus on siis monella tapaa hyvin yksilökeskeinen lähestymistapa. Siinä ei pyritä tasapuolisuuteen, objektiivisuuteen tai asioiden 'oikean laidan' selvittämiseen. Yksilö on tarinassa mukana mielipiteineen, arvostuksineen ja päämäärineen. Tässä on epäilemättä myös narratiivin voima.

2.2 Narratiivien käyttö tieteissä

Narratiivisen tutkimuksen alkukoti on kertomusten analyysissä. Sen tarkoituksena on tutkia mm. kertomusten lajityyppisiä ja rakennepiirteitä. Tämän tutkimusalueen lähtökohtaa voidaan jäljittää aina Aristoteleen Runousoppiin saakka, ja sen eri haarat käsittävät niin kansanperinnettä kuin kirjallisuudentutkimustakin. Kirjallisuudentutkimus onkin keskeinen narratiivisen lähestymistavan käyttäjä, onhan sen eräs suuntaus narratologia. Toinen keskeinen suunnannäyttäjä on ollut sosiolongvistiikka, jonka parista taas lähti ajatus tarkastella tavallisten ihmisten omasta elämästään kertomien tarinoiden rakenteita. (Hänninen 1999.)

Viimeisten parinkymmenen vuoden aikana narratiivinen lähestymistapa on levinnyt useille eri tieteenaloille: historiaan, psykologiaan, sosiologiaan, ja sosiaali- ja yhteiskuntatieteisiin yleensä (Hänninen 1999). Taustalla voidaan nähdä aiemmin tieteessä suosittujen kvantitatiivisten menetelmien väistyminen laadullisten menetelmien tieltä. Tutkimusten tekeminen ainoastaan määrällisillä mittauksilla ja tilastollisena esittämisenä alkoi tulla tiensä päähän, ja yksilökeskeiset menetelmät ovat vallanneet alaa 1980-luvulta lähtien. Laajempaan yhteiskunnallisena taustana voitaneen nähdä nykyinen postmoderni aika, jossa 'suuret kertomukset ovat kuolleet' eikä yhtä yhteistä todellisuutta ole. Yhteiskunnan ja arvomaailman pirstaloituminen on merkinnyt myös yksilön nousua, ja yksilön oman ainutlaatuisen kokemuksen uutta arvostusta.

Narratiiveja käytetään tieteissä monella tapaa. Usein ne ovat tutkimuksen keskeisintä aineistoa, esimerkkinä elämäkertatutkimukset. Elämäkertatutkimus on esimerkki tutkimuksenlajista, joka on kasvattanut suosiotaan viime aikoina. Näissä tutkimuksissa on kerätty ihmisten elämäntarinoita, esimerkiksi työttömien tai evakkojen, ja näistä pyritään löytämään tiettyjä tarinatyyppisiä. Tällöin voidaan käyttää esim. juonirakennanalyysiä luokittelemaan tarinoita tiettyihin tyypeihin. Usein samat juonirakenteet toistuvat samanlaisen elämäntarinan omaavien ihmisten kohdalla. (Alasuutari 1993.)

Myös tv-sarjoja ja elokuvia on luonnollisesti tutkittu juonirakennanalyysiä käyttäen (Alasuutari 1993). Tällöin voidaan saada selville, millaisia tarinarakenteita meille esitetään, ja mitä ne yleisemmin kertovat yhteiskuntamme arvomaailmasta ja ongelmista.

Narratiivit voivat myös olla elävöittämässä kvantitatiivista tutkimusta, johon kertovat ja kuvailevat menetelmät eivät sinänsä välttämättä liity. Tällöin narratiivi toimii ennemminkin ehkä esimerkinomaisesti kuin varsinaisena tutkimuskohteena. Se

antaa tietyllä lailla syvemmän kuvan aiheesta tavalla johon kvantitatiivinen tutkimusote ei kykene.

Yleisesti voisi siis sanoa, että narratiivien käyttö tieteissä on viime vuosikymmeninä noussut yhä suosituimmaksi. Yksilökeskeisenä, yksilön ainutlaatuisuutta ja yksilön omaa tulkintaa korostavana näkökulmana narratiivisuus on moderni lähtökohta ihmisen tutkimiseen ja auttamiseen.

2.3 Narratiivisuus auttamistyön apuvälineenä

Erääksi erilaisten terapia- ja auttamismuotojen tutkimuksen apuvälineeksi on kehittynyt narratiivinen analyysi. Siinä pyritään havaitsemaan, millaista tarinaa autettava haluaa itsestään luoda. Tarinallisuudessa on se hyvä puoli, että siinä kertoja joutuu ottamaan kantaa tapahtumien syihin, seurauksiin ja merkityksiin. Kun nämä tarinat löydetään, niin autettava myös tulee kuulluksi omana itsenään. Asiakas on ehdottomasti myös tarinansa toimija, ja voidaan ajatella tarinankertomisen myös vahvistavan hänen toimijuuttaan. (Jokinen & Suoninen & Wahlström 2000.)

Tarina antaa tietyllä tavalla juonen asiakkaan elämään. Tarina 'aloitetaan lopusta' siinä mielessä, että elämän tämänhetkisen tilanteen valossa määräytyvät myös kaikki aiemmat vaiheet. Kun elämäntilanne mahdollisesti myöhemmin muuttuu, muuttuvat samalla ehkä myös tarinan eri vaiheiden merkitykset. Vaikka tapahtuneet tosiasiat eivät miksikään muutu, niin niiden merkitys suhteessa kokonaisuuteen voi muuttua paljonkin. (Korhonen 2000.) Nuori, joka ei ole päässyt haluamaansa oppilaitokseen, voi tällä hetkellä kokea sen elämänsä suurimpana pettymyksenä, josta epäilee tuskin koskaan toipuvansa. Myöhemmin sama opiskelija voi kokea, että se oli parasta mitä hänelle on tapahtunut. Ehkäpä hän löytääkin oman alansa aivan toisaalta, ja pitää myöhemmin onnellisena sattumuksena sitä, ettei päässyt haluamaansa opiskelupaikkaan.

Elämäntarinaa tarkastellessa käännytään aina menneisyyteen, ja siinä mielessä elämäntarina voi myös toimia eheytyksen välineenä. Elämäntarina on aina kokonaisuus, jota katsotaan nykyhetkestä käsin, ja nykyhetki määrittelee sen, minkä merkityksen menneisyyden eri tapahtumat tarinassa saavat. (Korhonen 2000.)

Tarinan tai kertomuksen voidaan myös ajatella olevan muutoksen jäsentämisen tapa. Kun kertomus on kokonainen, avautuu usein mahdollisuus muuttaa tarinaa, jos on johonkin tyytymätön. Kertomukselle on tyypillistä holistinen näkökulma. Siinä katsotaan ihmisen elämää kokonaisvaltaisesti: mitään osa-alueita ei suljeta pois, koska kaikki vaikuttaa kaikkeen. Menneisyyttä muokataankin usein niin, että otetaan aiemmasta elämästä aineksia nykyhetken tarpeisiin. Elämäntarinoissa voidaan kehottaa asiakasta nimeämään kertomuksen lajityyppi: onko kyseessä tragedia, komedia vai sankaritarina. Tämä usein sävyttää kertomusta, ja kertoo asiakkaan suhtautumisesta elämäntarinaansa. (Komulainen 2000.)

Narratiivit voidaan jaotella regressiivisiin, staattisiin ja progressiivisiin sen mukaan, mikä on tapahtumien kulku suhteessa toivottavaan tilanteeseen (Gergen & Gergen 1986). Ammatillisessa auttamistyössä progressiivinen eli positiivista muutosta korostava narratiivi on yleensä tavoitteena, ja auttamistyössä yritetäänkin saada asiakas näkemään elämässään progressiivisten narratiivien mahdollisuus (Jokinen 2000).

Koska tarinassa aina on tietty juoni, on narratiivisessa terapiassa se hyvä puoli, että se auttaa asiakasta näkemään, millaista 'juonta' hän toteuttaa elämässään. Esimerkiksi naisten turvakodissa saatetaan käyttää narratiivista menetelmää

auttamiskeskusteluissa, ja pyrkiä sitten ajan mittaan muuntamaan asiakkaan usein toistama 'uhritarina' 'selviytyjän' tarinaksi. (Jokinen 2000.) Useinhan on kyse perheväkivaltaa kokeneista naisista, jotka eivät pysty irtautumaan väkivaltaisen miehensä otteesta. Kuin huomaamatta perheterapiassa pyritään vähitellen siihen, että uhri näkisi myös muunlaisia toimintamahdollisuuksia.

Hankalien auttamistilanteiden perusongelma on usein se, että samaan aikaan pitäisi pystyä sekä kunnioittamaan asiakasta (esimerkiksi väkivaltaisessa liitossa pysyttelevää naista) että rohkaisemaan muutokseen. Tällöin ei terapeutti suoraan voi kritisoida asiakkaansa toimintaa, koska muuten hän helposti menettää asiakkaansa luottamuksen, eikä asiakas vastedes uskaltaudukaan apua hakemaan, vaikka voisi sen avulla mahdollisesti myöhemmin kyetä muutokseen. Tällaisessa tilanteessa narratiivit ovat oiva apuväline, koska niiden avulla voidaan asiakasta kunnioittaen pystyä näyttämään erilaisia toimintavaihtoehtoja.

Edellämämainitun kaltainen tilanne tulee ajoittain esiin myös opinto-ohjauksessa. Esimerkiksi omalta ohjaajan uraltani muistan tilanteita, jolloin on pitänyt tasapainoilla ohjattavan näkemysten kunnioittamisen ja hänen ohjaamisensa välillä. Jos on kyse esimerkiksi nuoresta, joka jo yhdeksännen luokan alussa ilmoittaa, ettei halua hakea mihinkään toisen asteen oppilaitokseen, vaan aikoo mennä 10-luokalle, niin kyseeseen ei voi tulla puhdas oppilaan valintojen kunnioittaminen, vaan nuorta on rohkaistava löytämään sopiva koulutuspaikka yhdeksännen luokan aikana. Erityisesti nuorilla on voimakas tarve kasvojen säilyttämiseen. Oma epävarmuus naamioidaan usein varmuudeksi, ja tämän pinnan alle ohjaajan tulisi päästä. Narratiivisten menetelmien käyttö on eräs tapa päästä tämän pinnan alle. Koska oppilas saa vapaasti kertoa itsestään, hän ei ehkä tunne itseään niin uhatuksi kuin tilanteissa, joissa ohjaaja kyselee keskiarvojen kehityksestä tai kotitaustasta. Tällöin luodaan helposti vastakkainasettelun pohja, eikä oppilas ehkä koskaan halua paljastaa todellista minäänsä ohjaajalle. Ohjaus jää tällöin väistämättä ulkokohtaiseksi toiminnaksi, eikä ohjattava tule autetuksi parhaalla mahdollisella tavalla.

3 MITÄ HYÖTYÄ TARINOISTA ON OHJAUKSELLE?

Mitkä sitten ovat tarkkaan ottaen ne hyödyt, joita opinto-ohjaus voi saavuttaa narratiivisen menetelmän avulla? Miksi ei riitä 'tavallinen' ohjauskeskustelu, jossa tavanomaisen kyselymenetelmän avulla edetään ohjattavan auttamiseksi? Täytyy tietenkin todeta, että monesti tämä riittääkin. Narratiivisia menetelmiä tuskin aina tarvitsee opinto-ohjauksessa käyttää, ja hyviin tuloksiin pääsee ohjauksessa tietenkin monin tavoin. Narratiiviset menetelmät ovat vain yksi tapa, ja varmasti joskus paikallaan enemmän, joskus vähemmän. Kuitenkin mielestäni narratiivinen menetelmä varmistaa tiettyjä asioita, jotka eivät aina välttämättä – vaikkakin ehkä useimmiten – ole itsestäänselvyksiä. Mielestäni tällaisia asioita ovat ainakin oppilaan kunnioitus, oppilaan tuntemuksen parantuminen ja oppilaan itsetuntemuksen lisääminen.

Oppilaan kunnioitus. Narratiivinen menetelmä pakottaa ohjaajan kunnioittamaan ohjattavan kokemusta ja hänen mielipiteitään. Toki tämä on ohjauksen lähtökohtana itsestäänselvyys, mutta kun ohjaajalla on satoja oppilaita, tulee koulun kiireisessä arjessa väistämättä eteen tilanteita, joissa tämä peruslähtökohta on vaarassa unohtua. Narratiiviset menetelmät eivät äärimmäisen opiskelijakeskeisyytensä vuoksi salli tätä mahdollisuutta. Arkielämän ohjaustilanteessa voi usein käydä niin, että ohjaajalla on tietyt kysymykset valmiina kysyttäväksi opiskelijalta, joihin tämä vastaa enemmän tai vähemmän tarkasti. Saattaa olla, että opiskelijalla olisi kysymyksiä mielessään, mutta tilanne on niin kiireinen, ettei hän rohkene puhua mieltään askarruttavista asioista. Narratiivisessa lähestymistavassa tällaiset arkaluontoiset kysymykset nousevat helpommin esiin, jos ei muuten niin sillä tavoin, että narratiivinen menetelmä ei välttämättä sovi oppilaalle, jolla on paljon 'lukkoja'. Tämä taas herättää ohjaajan kiinnittämään tarkempaa huomiota oppilaan tilanteeseen. Ohjauksen peruslähtökohta on kuitenkin se, että ohjaaja on olemassa ohjattavaa varten. Joskus tämä lähtökohta saattaa painua taka-alalle, varsinkin kun ollaan tekemisissä murrosikäisten nuorten kanssa, jotka eivät aina edes halua tulla ohjatuiksi. Kuitenkin myös tällaisessa tilanteessa olisi tärkeää aina säilyttää kunnioitus oppilaan kokemusta kohtaan.

Oppilaan tuntemus parantuu. Narratiivista näkökulmaa toteuttavassa ohjauksessa ohjaaja myös oppii tuntemaan opiskelijaa paremmin. Perinteisessä ohjaustilanteessa opiskelija usein vastaa valmiisiin kysymyksiin. Narratiivisessa menetelmässä opiskelija sen sijaan itse tuottaa tarinansa sen rakenteita myöten, ja näin ohjaaja saa ainutlaatuisen näkökulman opiskelijan sisäiseen maailmaan. Hän oppii tuntemaan oppilaan oppilaasta itsestään käsin, tämän ehdoilla. Luonnollisesti tämä vaatii aikaa. Narratiivisen menetelmän optimaalisen toteutuksen edellytys onkin, että aikaa on käytettävissä. Ensinnäkin menetelmä itsessään vaatii totuttautumista. Varsinkin nuoren ihmisen voi olla vaikeata alkaa kertoa tarinaa itsestään, ja tämä voi vaatia hieman harjoittelua. Toisaalta kun tarinaa alkaa tulla, voi myös kestää aikansa, ennen kuin päästään käsiksi niihin oppilaan elämän keskeisiin kysymyksiin, jotka esim. estävät tiettyä ratkaisua toteutumasta. Tästä syystä ei voidakaan ajatella, että narratiivisuuden tulisi toimia opinto-ohjauksen päämenetelmänä. Aika ei yksinkertaisesti tähän riitä. Sovellettuja versioita voidaan käyttää oppitunneillakin. Toisaalta yksilöohjauksessa taas narratiivisia menetelmiä on hyvä käyttää sellaisten

oppilaiden kanssa, joiden kanssa se tuntuu tarpeelliselta. Joskus joku hankala tilanne vaatii ohjaajalta enemmän aikaa joka tapauksessa, ja narratiivisuus tarjoaa tällöin yhden vaihtoehdon.

'Kun oppilas joutuu puhumaan, hän joutuu myös ajattelemaan'. Eräs narratiivisuuteen sisältyvä idea on nähdäkseni se, että samalla kun se pakottaa ohjaajan kuuntelemaan opiskelijaa, se myös pakottaa opiskelijan kohtaamaan itsensä. Tavanomaisessa ohjauskeskustelussa on mahdollista, että opiskelija on tyytyväinen, kun pystyy vastaamaan ohjaajan kysymyksiin, ja kun hänellä esimerkiksi on vain jonkinlainen jatko-opintosuunnitelma. Narratiivinen menetelmä pakottaa myös opiskelijan menemään syvemmälle. Kun opiskelija kertoo tarinaansa, se myös auttaa hahmottamaan omaa elämäänsä kokonaisuutena. Joskus saattaa olla, että opiskelija toteuttaa jonkun muun, esimerkiksi omien vanhempiensa, laatimaa elämänsuunnitelmaa. Monesti nuori ihminen tekee valintoja myös ystäviensä vanavedessä. Narratiivisen menetelmän myötä opiskelija joutuu kuuntelemaan omaa sisäistä ääntään, ja joutuu miettimään, kenen ääni siellä puhuu. Onko se varmasti hänen omansa, vai kenties jonkun muun. Tarkoitus ei tietenkään ole pakottaa opiskelijaa mihinkään omalaatuisiin ratkaisuihin, eikä oletuksena ole, että vanhempien neuvojen seuraaminen sinänsä olisi pahasta. Narratiivinen menetelmä kuitenkin tarjoaa *mahdollisuuden* oman itsensä kuunteluun paremmin kuin perinteinen ohjauskeskustelu.

Narratiivinen näkökulma ohjauksessa siis tietyllä tavalla 'pysäyttää' sekä ohjaajan että ohjattavan. Siihen eivät kuulu kaavamaisuus tai pinnallisuus, vaan se ikään kuin haastaa menemään syvemmälle. Sen avulla varmistuu ohjattavan kokemus ohjaustilanteen tärkeimpänä asiana.

4 NARRATIIVISEN OHJAUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Narratiivisen ohjauksen lähtökohdat sijaitsevat pitkälti narratiivisessa terapiassa, vaikka ohjaus ei varsinaisesti terapiaa olekaan. Kuitenkin samat lähtökohdat vallitsevat myös ohjauksessa. Näistä asiakkaan kunnioitus on aivan ensisijaisessa asemassa. Asiakas on oman elämänsä paras asiantuntija, ja hänen tietoaan ja ajatuksiaan omasta elämästään on kunnioitettava. Ohjaaja on 'vain' vertainen kumppani, joka parhaalla mahdollisella tavalla pyrkii auttamaan ohjattavaa eteenpäin. Tarkoitus on saada ohjattava kertomaan omia tarinoita. Kanadalaisen ohjausteoreetikon R. Vance Peavyn mukaan on tavallista, että nuori ihminen pyrkii kertomaan jonkun muun käsikirjoittamaa tarinaa. Ohjauksen tehtävä on yrittää saada nuoren oma ääni kuuluviin. Halutaan saada esiin tarinoita, jotka on syystä tai toisesta tukahdutettu. Narratiivinen ohjaus on myös tyypillisesti vastavuoroista. Siinä avautuu tilaisuus tarkastella, mitä ohjattavan kertomasta tarinasta seuraa, ja mitä vaihtoehtoisia tarinoita tai vaihtoehtoisia tarinoiden loppuja voisi ehkä olla olemassa. Myös tarinan eri osien merkitys tulee yhä uudelleen arvioitavaksi. Tarinan kertominen auttaa ohjattavaa kehittämään tunteen, että hän on oman elämänsä toimija. (Peavy 2000.)

R. Vance Peavy käyttää teoksessaan 'Sosiodynaaminen ohjaus' yhden luvun käsitelläkseen tarinoiden käyttöä opinto-ohjauksen menetelmänä. Hän määrittelee siinä menetelmällisiä lähtökohdita niihin tilanteisiin, joissa tarinankerrontaa käytetään opinto-ohjauksen menetelmänä. Näitä ovat empaattiseen ymmärtämiseen pyrkiminen, vaikutusten kartoittaminen, tarkkaava ja paneutuva ote tarinoita kuunnellessa sekä uusien tai tarkistettujen, entistä parempien tarinoiden laatiminen yhteistyössä asiakkaan kanssa.

Empaattiseen ymmärtämiseen pyrkiminen tulisi aina olla opinto-ohjaajan tavoitteena, ja hänen olisi myös opetettava tätä asennetta ohjattavalle itselleen. Edellytyksenä kuitenkin on, että tämä on ohjaajan oma, aito asenne. Ohjaajan tulisi olla kiinnostunut siitä, miten asiakas kokee elämänsä ja huolensa ja miten hän tulkitsee oman kokemuksensa. Ohjaajan pitäisi varoa ajattelemasta heti 'miten tämä korjataan', koska tällainen ajattelu vaikeuttaa asiakkaan kokemuksen ymmärtämistä. Empaattinen asennoituminen edellyttää myös sitä, ettei ohjaaja moiti tai kehu asiakasta sen perusteella, mitä tämä ajattelee, tekee tai sanoo. Peavyn mukaan ihmisillä on usein itsestään hämärästi tiedossa asioita, joita he eivät vielä ole pukeneet sanoiksi. Jos näitä asioita pystytään ohjauksessa tuomaan esille, myös ongelmanratkaisu helpottuu. Empaattisella ymmärtämisellä pyritään siis asiakkaan itseymmärryksen lisäämiseen, ja ohjaajasta tulee asiakkaalle eräänlainen ystävällismielinen liittolainen, joka ymmärtää häntä. Ohjaaja ei saa liiaksi uskoa pystyvänsä korjaamaan asiakkaan ongelmia, mutta empaattinen ymmärrys on aina mahdollista, ja tarjoaa samalla lähtökohdan asiakkaan itseymmärryksen kasvulle. (Peavy 1999.)

Vaikutusten kartoittaminen tarkoittaa sitä, että ongelma käsitellään ongelmana, eikä ihminen itse ole ongelma. Useinhan ihmiset ongelmatilanteissa ajattelevat, että heissä on jotain vikaa, että he esimerkiksi ovat syntyneet epäonnistujiksi. Ongelma tulisikin nähdä asiallisesti, ihmisestä itsestään erillisenä, ja tähän on keinona ulkoistaminen. Ulkoistaminen voidaan toteuttaa esimerkiksi niin, että paperille piirretään kartta ongelmasta ja siihen liittyvistä asioista ja ihmisistä. Toinen mahdollisuus on mielikuvaharjoitus, jossa ohjattava ikään kuin asettuu ulkopuoliseksi

tarkkailijaksi, jonka tehtävänä on kuvailla käsilläolevaa ongelmaa, sen syitä ja seurauksia. Eräs keino on myös kirjallisesti käsitellä omia tunteitaan, esimerkiksi kirjeen muodossa. (Peavy 1999.)

Tarkkaavainen ja paneutuva ote tarinoita kuunnellessa on tärkeää, jotta ohjattava tulisi koko ajan yksilönä huomioiduksi. Peavyn mukaan sorsumme kiireessä usein piittamattomuuteen, jonka merkkeinä ovat mm. toimiminen lähinnä tietystä näkökulmasta käsin, juuttuminen tiettyihin kategorioihin ja toimiminen automaattisesti, mukauttamatta toimintaa muuttuviin tilanteisiin. Sen sijaan ohjaajan tulisi olla koko ajan aidosti hereillä ja seurata valppaasti asiakkaan tarinaa. (Peavy 1999.)

Uusien tai tarkistettujen, entistä parempien tarinoiden laatiminen yhteistyössä asiakkaan kanssa on mahdollista, jos asiakkaan alkuperäiseen tarinaan on kunnolla paneutunut. Tällöin voidaan laatia käytännön suunnitelmia siihen, miten asiakas voi muuttaa elämänsä käsikirjoitusta, ja mitä konkreettisia toimia hän tällöin tarvitsee. Näin asiakkaan elämällä on mahdollisuus uusiutua, ja uudenlaiset elämäntarinat voivat saada alkunsa. (Peavy 1999.)

Peavyn ohjeissa on paljon yhteistä auttamistyön periaatteiden kanssa, mutta tilanteen näkeminen opinto-ohjauksen näkökulmasta tuo asian konkreettisemmalle tasolle nimenomaan ohjauksen kannalta. Jos opinto-ohjausta verrataan terapia-työskentelyyn, voitaneen todeta, että ohjauksen ongelmat eivät useinkaan ole yhtä syvälle persoonaan meneviä, ja tietyllä tavalla ne usein ovat helpommin käsiteltävissä ja korjattavissa. Asiakas, jolla on opinto-ohjauksen keinoin selvitettävissä oleva ongelma, ei välttämättä ole esimerkiksi ihmissuhteissaan sellaisessa solmussa kuin terapiaan tuleva useammin on. Tällä haluan sanoa, että opinto-ohjauksen kentällä ongelmiin on ehkä kuitenkin helpompi saada järkevällä käytännöllisellä ajattelulla ratkaisu kuin varsinaisessa terapiassa, kun ihmisten ongelmat ovat syvemmällä mielen kerroksissa. Peavyn käytännönläheiset menetelmät ovatkin opinto-ohjauksessa hyvin käyttökelpoisia.

5 TEORIASTA KÄYTÄNTÖÖN: NARRATIIVINEN HARJOITUS 9-LUOKKALAISILLE

5.1 Tavoitteet

Eräänä tämän kehittämishankkeen tavoitteena oli kokeilla narratiivista lähestymistapaa käytännössä, ja toteuttaa narratiivista lähestymistapaa käyttäen jokin harjoitus oppilaille. Koska en juuri nyt toimi opinto-ohjaajana, asetti tämä jonkin verran rajoitteita kyseiselle harjoitukselle. En halunnut kokeilla mitään yksilöohjauksen menetelmää, koska minulla ei ole nyt omia ohjattavia. Toisaalta narratiivinen näkökulma yksilöohjauksessa olisi myös tuntunut aika haastavalta, koska en ole sellaista ennen käyttänyt. Oli siis luontevaa lähteä hakemaan tuntumaa narratiivisuuteen jonkinlaisen kirjallisen harjoituksen muodossa.

Kohteeksi valitsin 9-luokkalaiset, koska he ovat opintielään vaiheessa, jossa oman itsensä ja elämänsä pohdiskelu on ajankohtaista. Ollaanhan juuri 9:nnellä luokalla tekemässä tärkeitä jatkokoulutusvalintoja. Tällöin nuori joutuu ehkä ensimmäistä kertaa elämässään tärkeän itseään koskevan valinnan eteen. Niinpä tämä on nuoren kohdalla hedelmällinen ajankohta lähteä pohtimaan omaa elämäänsä ylipäänsä.

Toisaalta tavoitteena oli harjoitus, joka olisi mahdollisimman oppilaslähtöinen. Koska koin tavoitteekseni nimenomaan mahdollisimman yksilölähtöisen harjoituksen kokeilemisen, halusin niin vähän kuin mahdollista asettaa mitään ulkoisia määritteitä tai sisällöllisiä rakennevaatimuksia harjoitukselle. Näin tehtävänannoksi muotoutui yksinkertaisesti 'Minun tarinani'. Mitään sisällöllistä ohjetta en halunnut antaa, enkä mitenkään muutenkaan rajata tehtävää. Nuoret saivat täysin vapaasti kirjoittaa oman tarinansa siitä näkökulmasta kuin halusivat. Tavoitteena oli saada nuoren oma näkökulma mahdollisimman selkeästi esiin. Mitä asioita nuoret elämästään kertovat, mitä he mahdollisesti jättävät kertomatta, ja millaisia merkityksiä he asioille antavat? Kyseinen otsikko sallii periaatteessa hyvin monenlaiset tarinat.

5.2 Toteutus

Harjoituksen teki 60 oppilasta peruskoulun 9-luokalta. Kolmen 9-luokan oppilaat saivat tehtäväkseen kirjoittaa 'Minun tarinani'. Oppilaat saivat tehtävän opinto-ohjauksen tunnilla. Heille kerrottiin, että kirjoitelmia käytetään pienimuotoisessa tutkimuksessa, jonka luottamuksellisuus on taattu. He saivat myös halutessaan vastata nimettömänä, vain sukupuoli tuli kirjata paperiin. Mitään sisällöllisiä ohjeita ei annettu, siitä huolimatta, että harjoituksen tekeminen tuotti osalle vaikeuksia. Tarkoituksena oli saada mahdollisimman 'puhdas' tulos siitä, millaista tekstiä nuoret tuottavat otsikolla 'Minun tarinani'.

Toteutus ei täysin vastaa sitä, että olisin itse opinto-ohjaajana teettänyt vastaavan harjoituksen omille oppilaille. Tällöin olisin perustellut tehtävää oppilaille myös omasta näkökulmastani, millä olisi saattanut olla vaikutusta lopputulokseen. Jos

harjoitusta olisi käytetty apuna esimerkiksi yksilöohjauksessa myöhemmin, olisi tämä varmaankin vaikuttanut tarinoiden sisältöön.

En myöskään ollut itse antamassa ohjeistusta, koska harjoituksesta olisi silloin saattanut tulla liian virallinen. Koin että oli luontevinta, että oppilaiden oma opinto-ohjaaja teettää heillä harjoituksen, mutta tuo kuitenkin esiin tutkimusetiikan kannalta tärkeät seikat, kuten luottamuksellisuuden.

6 'MINUN TARINANI' 9-LUOKKALAISTEN KERTOMANA

6.1 Yleiskatsaus aineistoon

Tarinoita on yhteensä 60 kappaletta, joista poikien kirjoittamia on 32, tyttöjen kirjoittamia 28. tarinat vaihtelevat sekä muotonsa että sisältönsä puolesta hyvin paljon. Pisimmät ovat miltei kahden sivun mittaisia, lyhimät ehkä pari virkettä tai luettelo ranskalaisin viivoin. Yleisesti ottaen voi sanoa, että tyttöjen tarinat ovat pitempiä kuin poikien. Aineistosta käy selkeästi ilmi, että tarinan kirjoittaminen oli tytöille – ainakin tässä tilanteessa – luontevampaa kuin pojille. Tämä näkyy sekä pituudessa että sisällössä. Tyttöjen tarinat ovat keskimäärin pidempiä kuin poikien, ja ne ovat myös sisältönsä puolesta perusteellisempia. Toki pojillakin on kunnan tarinoita ja tytöillä lyhyitä, mutta yleisesti ottaen tyttöjen tarinat ovat laajempia. Tämä ei sinänsä ole mitenkään yllättävää, vaan päinvastoin ennako-oletukseni olivat tämän suuntaisia.

Kävin ensin tarinoita läpi ilman ennakkoluokittelua, vain saadakseni käsityksen, mitä asioita niissä käsitellään, ja kuinka tarinoita mahdollisesti voisi luokitella. Olin alun perin ajatellut, että tulen luokittelemaan tarinoita niiden sisällön perusteella. Oletin, että joissakin tarinoissa esimerkiksi puhuttaisiin enemmän harrastuksista, joissakin ystäväistä, joissakin taas koulunkäynnistä. Oletin analysoivani kirjoitelmien sisältöjä, ja miettiväni, mistä sisältöerot kertovat. Tämä oli virheoletus. Toki on niin, että tarinoissa käsitellyt asiat vaihtelevat, mutta se ei – luettuani tarinat – enää vaikuttanut olevan kiinnostavin tekijä. Käytyäni aineiston läpi muutaman kerran oivalsin, että ns. perustarina usein sisältää elementtejä näistä kaikista. Tämä onkin toki luonnollista. Kun ihmistä pyydetään kirjoittamaan oma tarinansa, hän yleensä pyrkii ottamaan mukaan kaikki relevantit elämänalueet. Tämä ns. perustarina, joko laajassa tai suppeassa muodossa, muodostaakin aineistossa tietynlaisen perustyyppin. Perustarina etenee kronologisesti kirjoittajansa elämää käsitellen, ja useita eri elämänalueita nostetaan esiin; niin perhe, ystävät kuin harrastuksetkin tulevat käsitellyiksi. Ne tarinat, jotka eivät noudattele perustarinan kaavaa, poikkeavat siitä joko suhteessa aikakäsitykseen, tai sitten suhteessa tarinan kulkua määrittäviin tekijöihin.

Jotkut tarinat nousevat tietyllä tavalla perustarinoiden yli. Nämä yksilölliset tarinat ovat laajoja, ja lisäksi niiden kirjoittajat ovat irtautuneet perustarinoiden rakenteista, ja muodostavat omiin tunteisiinsa, ajatuksiinsa ja toimijuuteensa rakennetun tarinan. Näitä tarinoita ei tosin aineistossa ole kovin montaa. Ero perustarinan on siis siinä, että perustarinoiden rakenteet määrittyvät enemmän ulkoisten kuin sisäisten tapahtumien kautta. Perustarinan kirjoittaja katsoo elämäänsä kokonaisuutena, ja sitten nostaa sieltä tiettyjä virstanpylväitä, joihin luo suhteen. Myös suppea perustarina sisältää aineksia tämänkaltaisesta ajattelusta. Siinä on kuitenkin vain muutamalla virkkeellä kuitattu elämän tärkeimmät käännekohtat, tai vain lueteltu ne ranskalaisten viivojen avulla. Sekä perustarinassa että suppeassa perustarinassa on kuitenkin läsnä ajallinen ulottuvuus, vain laajuudessa on eroa. Aineistossa on myös tarinoita, joista tämä ajallinen ulottuvuus puuttuu, ja näitä kutsun nykyhetken tarinoiksi. Näissä tarinoissa näkökulma on lähinnä nykyhetkessä ja sen toiminnassa, jonka kuvaus myös suoritetaan aika pintapuolisesti. Nämä ovat kaikki poikien tarinoita. Viimeisimpänä luokkana olen

muodostanut 'ei tarinaa' -luokan. Näissä kirjoituksissa ei kerrota kirjoittajan elämästä juuri lainkaan. Niissä saattaa olla yksi tai kaksi virkettä, jotka eivät kuitenkaan kerro kirjoittajansa persoonasta juuri mitään.

On tietenkin varottava tekemästä liikaa päätelmiä nuorten sisäisestä maailmasta tai toimijuudesta näiden tarinoiden perusteella. Voi olla monia syitä siihen, miksi nuori on tuottanut esimerkiksi hyvin suppean tarinan. Ei voida sanoa, että tarina välttämättä suoraan kertoisi siitä, miten nuori suhtautuu omaan elämäänsä. Nuorella saattaa olla hyvinkin jäsentynyt käsitys omasta elämästään ja menneisyydestään, ja hän saattaa sitä joissakin muissa konteksteissa myös tuoda esiin, vaikka ei tässä tarinassa olisi tuonutkaan. Täytyy siis tarinoita analysoidessa muistaa, että kyseessä on koko ajan vain näiden tuotosten, ei niiden tekijöiden, arviointi.

Seuraavassa taulukossa on yhteenveto tarinoiden jakautumisesta eri tarinatyyppihin sukupuolen mukaan. Perustarina on taulukossa ensimmäisenä sen vuoksi, että se on tietynlainen tarinan 'perustyyppi', johon muita tarinatyyppijä on helppo verrata, ovat ne sitten laajempia tai suppeampia kuin perustarina.

TAULUKKO 1 Tarinatyyppit jaoteltuna sukupuolen mukaan

TARINATYYPPI	TYTÖT	POJAT	YHTEENSÄ
Perustarina	12	2	14
Suppea perustarina	9	13	22
Yksilöllinen tarina	6	1	7
Nykyhetken tarina	-	10	10
Ei tarinaa	1	6	7
YHTEENSÄ	28	32	60

6.2 Tarinatyyppit

6.2.1 Perustarina

Olen nimennyt perustarinoiksi ne aineiston tarinat, jotka toteuttavat hyvin selkeällä tavalla tarinan kertomisen konventioita. Ne siis nostavat esiin asioita, joita tarinalta todennäköisimmin edellytetään. Näitä perustarinoita on aineistossa yhteensä 14 kappaletta, joista 12 on tyttöjen ja 2 poikien kirjoittamaa. Pituus vaihtelee puolesta sivusta vajaaseen kahteen sivuun käsinkirjoitettua tekstiä. Perustarinoilla on kaksi yhteistä piirrettä. Ensinnäkin niissä on hyvin selkeä ajallinen ulottuvuus, eli ne etenevät ajassa eteenpäin kertoen yhtenäisen tarinan. Toiseksi niissä on tiettyjä yleisiä, usein ikäluokalle yhteisiä rakenteita ja käännekohtia, joihin kirjoittaja suhteuttaa omat kokemuksensa.

Melkein kaikissa perustarinoissa tulee mainituksi syntymä, mikä tietenkin on luonteva tapa aloittaa henkilökohtaisen tarinan kertominen. Samoin yleensä mainitaan perheenjäsenet. Myös harrastukset, ystävät ja lemmikkieläimet tulevat useimmissa mainituiksi. Useat perustarinan kirjoittajat ovat myös muuttaneet asuinpaikkaa jossain vaiheessa elämäänsä, ja tämä on luonnollisesti koettu merkittävänä tapahtumana. Muutto tarkoittaa samalla kaveripiirin ja joskus myös koulun vaihtamista. Monet mainitsevat siis muuton, ja kertovat sen vaikutuksista elämäänsä. Kouluunmeno, tai kuvaus esimerkiksi ala- ja yläasteen erosta, on myös usein mukana perustarinoissa.

Samoin, mikäli kirjoittaja on kokenut jotakin henkilökohtaisesti merkityksellistä, kuten vanhempien avioeron, kiusaamista tai läheisen ihmisen kuoleman, ne saattavat tulla mainituiksi. Näitä on muutamassa perustarinassa.

Perustarinat etenevät kronologisessa järjestyksessä yleensä syntymästä alkaen. Tarina jäsentyy koulun aloittamisen, harrastusten aloittamisen ja lopettamisen, mahdollisen muuton ja muiden merkittävien ulkoisten tapahtumien mukaan. Kirjoittaja tuo esiin niitä elämäalueita, jotka hänelle ovat eri aikoina olleet tärkeitä. Joissakin tarinoissa päällimmäisenä ovat harrastukset, joissakin ystäväpiirin muutokset, joissakin perhetilanteen muutokset. Kuitenkin useimmissa tarinoissa nämä kaikki alueet tulevat jollain lailla käsitellyiksi.¹

”Synnyin –kuun x. päivä vuonna 1991. Minulla on äiti, isä ja kaksi siskoa. Asuin nn:ssä kolmivuotiaaksi asti ja kun ensimmäinen siskoni syntyi, muutimme mm:ään. Siitä lähtien olemme asuneet täällä. Minulla oli kissa, mutta se kuoli kun olin kuudennella luokalla.---” (tyttö)

”Minulla on 2 vanhempaa veljeä. Olen aina asunut mm:ssä. Isomummini kuoli kun olin 2-vuotias ja isäni kuoli kun olin 5-vuotias. Ensimmäinen paras ystäväni oli Heidi jonka kanssa erkaannuimme ala-asteen aikana. Meillä oli myös koira kun olin pieni, mutta se jouduttiin lopettamaan minun ja veljeni allergian takia.---” (tyttö)

”---Ala-asteella oli hauskaa, sain paljon ystäviä, osan kanssa olen vieläkin samalla luokalla. --- Yläasteella oli, jos vain mahdollista, vielä hauskeempaa, luokka vaihtui, mutta sain myös uusia, hyviä ystäviä. Jalkapallosta tuli elämäni varrella hyvin rakas asia, jota harrastan nyt kymmenettä vuotta,---” (tyttö)

”---En muista kovin paljoa ajasta ennen ala-astetta. Ensimmäisen luokan alussa minulla ei ollut kavereita, mutta sain niitä pian. Neljännellä luokalla ollessani paras kaverini muutti pois. Kuudennella luokalla olimme leirikoulussa ja se jäi ala-asteesta mieleen parhaiten.---” (tyttö)

”---Muutimme xx:ään missä menin kouluun, jossa pärjäsin hyvin ja minulla oli paljon kavereita. Toisen luokan jälkeen muutimme tänne asumaan, enkä nähnyt enään ystäviäni kuin muutaman kerran. Sain täällä asuessani nopeasti ystäviä ja koulu sujui hyvin ja sujuu edelleen.---” (poika)

Perustarinoita yhdistää niiden kirjoittajien samankaltainen tapa rakentaa tarina. On olemassa tietyt yleiset, yhteiset elämäalueet ja elämän käännekohtat, joihin kirjoittaja ottaa henkilökohtaisella tasolla kantaa. Hän tuottaa yhtenäisen, ajassa kulkevan tarinan siihenastisesta elämästään. Mikäli elämässä on tapahtunut jotakin poikkeuksellista, se tuodaan esiin, mutta muuten tarina rakentuu elämän perusasioiden – perhe, koti, ystävät, harrastukset, koulu – ja niissä tapahtuneiden muutosten varaan.

¹ Tarinasitaattien sisältämiä asioita on jonkin verran muutettu henkilöiden tunnistamisen estämiseksi.

6.2.2 Suppea perustarina

Suppea perustarina muistuttaa perustarinaa siten, että se rakentuu samantyyppisten asioiden varaan kuin perustarinakin. Suppeat perustarinat ovat kuitenkin joko hyvin lyhyitä, tai sitten varsinaista tarinaa ei ole. Usein tarina muodostuu parista virkkeestä tai jonkinlaisesta luettelosta, jossa on elämän tärkeimpiä käännekohtia kuten syntymävuosi, kouluun meno tai yläasteelle meno. Näitä tarinoita on aineistossa 22, joista 13 on poikien kirjoittamia, 9 tyttöjen.

Suppeassa perustarinassa on useimmiten myös ajallinen ulottuvuus, eli tarinassa tuodaan keskeisiä asioita omasta menneisyydestä esiin. Näitä ei kuitenkaan yleensä ole nuotoiltu varsinaiseksi tarinaksi, vaan on tyydytty hyvin suppeaan esitykseen.

”Synnyin x.x.1991. Kuolen joskus. Menin eskariin 5 v. menin kouluun 7 v. lopetan koulun 18 v. luulisin.” (poika)

”Synnyin ja elän onnellisena. Joskus kuolen. Aloitin koulun 7 v. Nyt menen jo ammattikouluun. Sitten saan työn ja elän onnellisena. Sitten joskus kuolen.” (poika)

”Synnyin n. 16 vuotta sitten nn:ssä asuimme silloin rr:ssä muutaman viikon kuluttua muutimme mm:ään jossa olemme asuneet siitä lähtien. Koulussa menee hyvin.” (poika)

*”Synnyin 1991
Menin kerhoon
Menin kouluun
Yläasteelle, paljon uusia kavereita
Ripari → poika ♥”(tyttö)*

”Olen asunut koko ikäni mm:ssä. Synnyin 1991. Olin eskarissa ja sitten menin kouluun. Vanhempani erosivat kun olin ekalla. Sitten viime kesänä olin riparilla.”(tyttö)

Suppea perustarina on siis nimensä mukaisesti perustarinan suppeampi muoto. Nuoren siihenastisen elämän keskeisimmät asiat määrittävät myös näitä tarinoita, mutta ne on tuotu esiin huomattavasti suppeammin kuin varsinaisissa perustarinoissa. Joko tarina on lyhyt luettelo keskeisistä tapahtumista, tai sitten se on muuten vain hyvin lyhyt.

6.2.3 Yksilöllinen tarina

Kolmannen tarinatyyppin olen nimennyt yksilölliseksi tarinaksi. Näitä on aineistossa 7, joista 6 on tyttöjen ja 1 pojan kirjoittama. Yksilöllisille tarinoille on ominaista hyvin suuri omakohtaisuus. Melkein kaikissa tarinoissa on ajallinen ulottuvuus. Kaikille tarinoille on leimallista se, että tarinan jännite nousee enemmän kertojan omista ajatuksista, tunteista ja toiminnasta kuin ulkoisista tekijöistä. Kertojalla on hyvin tiedostettu ja omakohtainen suhde elämänsä tärkeisiin asioihin. Nämä eivät joko noudattele lainkaan yleisiä, ikäluokalle yhteisiä rakenteita, tai sitten nämä yhteiset rakenteet eivät nouse niin keskeiseen asemaan kuin perustarinoissa.

”---Yläasteella on paljon kivempaa ja rennompaa. Ainut mitä ala-asteelta jäin kaipaamaan on hh ja ff. Tietty tääl on omalla tavalla rankempaa ja kokeet vaikeempia, mutta silti tätä pystyy ihan hyvin sietää. Elämäni on kyl muuttunut merkittävästi erään henkilön takia. Meidän yhteiset tulevaisuuden suunnitelmat auttaa jaksamaan. Hän on korvaamaton.” (tyttö)

”---Olen aina ollut toimelias ja harrastanut paljon kaikenlaista, kuten pianonsoittoa, partiota, jalkapalloa ja ratsastusta. Nykyään osa harrastuksista on jäänyt pois koulun takia. Rakastan eläimiä! Suunnittelen joskus asuvani isona ulkomailla ja haaveilen usein siitä, mitä kaikkea tekisin silloin. Olen käynyt monessa maassa perheeni kanssa, mistä olen iloinen.---” (tyttö)

”---Gg:hen muuttaessani en tuntenut sieltä ketään mutta päätin lähteä kotoa ja mennä tutustumaan paikallisiin nuoriin. En arvioi tai valitse ystäviäni ulkonäön vaan luonteen perusteella...---” (tyttö)

”---Olen suht. kiltti koulunkävijä; teen yleensä läksyt kotona, olen yleensä ajoissa, harvoin poissa yms. mutta hikke en ole. En lue kokeisiin, en lue lukuläksyjä, vaan kuuntelen tunnilla ja siksi keskiarvoni on n. 9. Ja olen siihen tyytyväinen, koska en halua ottaa paineita koulusta, mutta haluan hyvät tulevaisuuden mahdollisuudet.---” (tyttö)

”---Elämäni surullisimmat hetket olivat kun pappa sairastui ja se kun mummun kissa kuoli ja vielä se kun vanhempani erosivat. Elämäni onnellisimmat hetket olivat kun mummu hankki koiran ja kun sain elämäni ensimmäisen play stationin.---” (poika)

Useista yksilöllisistä tarinoista tulee sellainen tunne, että niiden kirjoittaja on ehkä kirjoittanut päiväkirjaa. Näin ei tietenkään välttämättä ole, mutta epäilemättä päiväkirjan kirjoittaminen harjaannuttaa omien tunteidensa purkamiseen sekä oman elämän ja omien arvojen analysointiin, mikä monesti välittyy näistä tarinoista. Yksilöllisyys näkyy paitsi tarinoiden rakenteessa myös niiden sisällössä. Usein niissä – kuten lainauksista näkyy – korostetaan omia näkemyksiä, arvomaailmaa tai omaa toimijuutta.

Tarinoissa saattaa myös olla ns. yhteisiä rakenteita, mutta kuten sanottu, ne eivät jäsennä tarinaa kovin keskeisesti, vaan jäävät ikään kuin sivurooliin.

6.2.4 Nykyhetken tarina

Nykyhetken tarinoita on aineistossa 10 kappaletta, ja ne ovat kaikki poikien kirjoittamia. Näille tarinoille on ominaista se, että niistä yleensä puuttuu ajallinen ulottuvuus. Ainoastaan nykyhetki on läsnä useimmissa tarinoissa. Lähinnä ne kuvaavat, yleensä aika ulkokohtaisesti, tämänhetkistä elämäntilannetta. Usein niissä on vain yksi asia, tai ei ainakaan montaa. Asiat on esitetty suppeasti, korkeintaan muutamalla virkkeellä.

”Nukun, käyn kouluu, syön pizzaa ja pelaan tietsikal.---”(poika)

”Ostan kaupasta paljon halppis colaa ja skeittaaan. Olen melkein PRO. Koulussa on tylsää ja miks tälläsiä tylsiä kyselyitä tarvii tehä??”(poika)

”Olen poika 15 v. ja dataan iha hulluna. Mul on pari datakaverii ja ex-tyttöystävää. Jou! Kuuntelen rok-musaa ja hajoon yksin himas.---”(poika)

”Pelaan WOW:ii ja CS:ssää nakki hiessä 24/7. Minulla ei ole elämää.---”(poika)

”Mopoilu ja (sana epäselvä) ja juhliminen. 9-luokan jälkeen haen autopuolelle. Olen saanut kevarin.”(poika)

Joissakin nykyhetken tarinoissa on täydennyksenä piirros tai slogan. Yleisin tarinoissa mainittu asia on tietokonepelien pelaaminen; se tulee esille seitsemässä tarinassa. Yksi tarina muodostuu jopa kokonaisuudessaan peliselostuksesta. Kahdessa tarinassa mainitaan tulevaisuuden toiveammattina autonkorjaaja. Joissakin tarinoissa voi havaita myös negatiivista latausta: kritisoidaan tarinan kirjoittamista tai puhutaan omasta elämästä kielteiseen sävyyn.

6.2.5 Ei tarinaa

Olen nimennyt 'ei tarinaa' -luokkaan kuuluviksi sellaiset kirjoitukset, joissa juuri minkäänlaista tarinaa ei näytä muodostuvan. Tällaisia kirjoituksia on aineistossa 7, ja niistä 6 on poikien ja 1 tytön kirjoittama. Näille on ominaista se, että tarina on usein suppea, eikä kovin selvästi kuvaa kirjoittajan persoonaa. Kahdessa tapauksessa on kirjoitettu tarina, josta on hankala tulkita, kuinka vakavasti se tulisi ottaa. Kaikille 'ei-tarinoille' on yhteistä se, että kirjoittajasta ei oikeastaan ilmene mitään kovin yksilöityä.

”Minä olen syntynyt amikseksi ja tulen olemaan amis aina.”(poika)

”Minä söin, join ja nukuin.”(poika)

”Synnyin pienenä kasvoin isoksi ehkä jopa isommaksi en polta enkä juo alkoholia. Minulla oli hieno nuoruus.”(poika)

”Synnyin gg:ssä ammeessa x.x.1991 juupajuu. En kerro muuta yksityiselämästäni.”(poika)

”Niin että eka synnyin niin olin pieni ja ruma. Rääyin ihan hulluna. Tykkäsin pienenä autoista, ja äiti luuli että minusta tulisi (sana epäselvä). Ekat sanani oli äiti, Ritari-Ässä, isi ja auto... ● ---”(tyttö)

Näille tarinoille on siis leimallista suppeus sekä muodon että sisällön suhteen. Kirjoitukset ovat hyvin lyhyitä, eivätkä ne sisältönsä avulla paljasta kirjoittajasta juuri mitään persoonallista. Toki ironia tai vitsailu kertoo jotakin kirjoittajasta, mutta vaikuttaa siltä, että kirjoittajat eivät mielellään halua kertoa itsestään.

6.3 Mitä tarinat kertovat?

Kuten aiemmin totesin, alun perin oletin luokittelevani ja analysoivani tarinoita niiden sisällön perusteella. Kuitenkin tarinoiden sisältämät asiat olivat lopulta suhteellisen samanlaisia, eikä tuntunut oleelliselta alkaa niitä sen tarkemmin erittelemään. Nuoren elämään kuuluvat normaalit asiat tulevat tarinoissa esiin. Tarinoissa esiintyvät perhe, ystävät, lemmikkieläimet ja harrastukset, kouluun meno ja koulun vaihto sekä perheen mahdollinen muutto ja sen tuomat muutokset nuoren elämään. Laajemmissa tarinoissa näitä luonnollisesti käsitellään enemmän, ja myös useammat elämänalueet tulevat mainituiksi. Suppeammissa tarinoissa tyydytään usein yhden tai kahden elämänalueen kuvailuun.

Keskeisin tarinoita erotteleva tekijä on sen sijaan tarinan jäsentämisen tapa. Ensinnäkin ajallisuuden ilmeneminen tarinoissa vaihtelee. Yleensä tarinat sijoittuvat selkeästi kirjoittajan elämän aikajanelle, joko laajassa tai suppeassa muodossa. Tämä pätee niin perustarinoihin, suppeisiin perustarinoihin kuin yksilöllisiinkin tarinoihin. Nämä tarinat lähtevät liikkeelle usein kirjoittajan syntymästä tai ainakin lapsuudesta, ja liikkuvat täten pitkällä aikavälillä. Nykyhetken tarinoista ja 'ei tarinaa' -luokasta tämä ajallinen ulottuvuus puuttuu, ja samalla näistä tarinaluokista puuttuu laajuus. Nämä tarinat ovat selvästi kaikkein lyhyimpiä.

Tietyllä tavalla aivan oman tarinatyypinsä muodostavat yksilölliset tarinat. Ne ovat laajoja oman elämän tarinoita, mutta niissä on vapauduttu ikäluokan yleisistä, ulkoisesti annetuista elämän rakenteista ja käännekohdista, jotka pitkälti määrittävät perustarinoita. Yksilöllisissä tarinoissa tarinan jännite ja mielekkyys muodostuu oman sisäisen kokemusmaailman kautta. Omat ajatukset, tunteet ja toiminta ovat oleellisimmat tarinaa jäsentävät voimat.

Kehityspsykologisten teorioiden mukaan eräs nuoruuden keskeisistä kehitysprosesseista on identiteetin (joka tarkoittaa samuutta, yhtäläisyyttä) muodostuminen. Tässä on keskeistä tietynlaisen samuuden tunteen kokemus. Ihmisellä on tarve tuntea olemassaoloonsa liittyvää samuutta ja jatkuvuutta, vaikka ulkoiset piirteet ja käyttäytyminen vaihtelisivatkin tilanteesta riippuen ja uusien roolien myötä. (Nurmi 1995; Pulkkinen 1988.)

Yksilöllisistä tarinoista tulee tunne tällaisesta jatkuvuudesta. Kun tarinan keskeisenä jäsentäjänä ovat nuoren omat ajatukset, toiminta tai arvomaailma, niin kaikki tarinan osat liittyvät tällöin luontevasti yhteen. Tarinaa eivät määritä ulkoiset tekijät, joihin nuori ottaa kantaa, vaan nuoren oma toimijuus joko ajatusten tai tekojen muodossa toimii tarinan jäsentäjänä. Yksilöllisissä tarinoissa kuuluukin ehkä voimakkaimmin nuoren oma ääni. Vaikka onkin varottava tekemästä liian pitkälle meneviä johtopäätöksiä tarinoiden perusteella, antavat yksilölliset tarinat kuitenkin kuvan identiteetiltään vahvoista nuorista. Ainakaan he eivät pelkää tuoda esiin omia ajatuksiaan, tunteitaan ja arvojaan. Itsensä paljastaminen vaatii kuitenkin yleensä jonkinlaista itseluottamusta.

On myös kiintoisaa pohtia sitä, miksi niin monet tarinat jäävät kovin lyhyiksi. Oikeastaan vain yksilöllisten tarinoiden ja perustarinoiden kirjoittajat ovat tehneet pitkiä tarinoita. Suppeat perustarinat, nykyhetken tarinat ja 'ei-tarinat' jäävät yleensä melko lyhyiksi, ja näitä on kaikkiaan aineistosta kuitenkin noin kaksi kolmasosaa.

Saattaa tietenkin olla useita syitä siihen, miksi nuori kirjoittaa lyhyen tarinan. Koulussa jo tilannetekijät saattavat aiheuttaa sen, ettei tehtävään paneuduta kunnolla.

Nälkä, väsymys, ympäristön häiriötekijät tai yleinen kouluvastaisuus saattavat aiheuttaa sen, ettei tehtävään panosteta. Tarinan kirjoittaminen vaatii myös jonkin verran luottamusta omiin kirjallisiin kykyihin, ja tässä on tietysti suurta vaihtelua 9-luokkalaisten keskuudessa. Tässä tapauksessa myöskään tehtävän toteuttamistapa ei varmaankaan ollut paras mahdollinen nuorten kannalta. He kirjoittivat tarinan tuntemattomalle vastaanottajalle, eikä heille itselleen ollut mitään varsinaista hyötyä tarinan kirjoittamisesta. Jos tarinaa olisi ilmoitettu käytettävän opinto-ohjauskeskustelun tukena, olisivat tarinat varmaankin olleet hieman erilaisia. Tosin on lopulta vaikea sanoa, mikä merkitys tehtävänannolla oli. Kertoivatko nuoret enemmän vai vähemmän kuin olisivat kertoneet omalle opolleen, vai olisiko lopputulos kuitenkin ollut samanlainen? Joka tapauksessa vastaanottaja aina vaikuttaa siihen, millaista tarinaa kerromme. Jos vastaanottaja ei ole selvillä, on tarinan kertominen hankalampaa. Joskus tuntemattomalle saattaa olla helpompi kertoa kuin tutulle, mutta tällöinkin yleensä haluamme itse valita hetken, jolloin kerromme tarinamme. Tämä ei luonnollisesti toteudu, kun on kyseessä yhteisesti suoritettava koulutehtävä.

Ei siis voi väheksyä vastaanottajan merkitystä tarinan tuottamisessa. Luottamus vastaanottajaan on ensiarvoisen tärkeää, jotta uskallamme aidosti kertoa oman tarinamme niin kuin sen koemme. Erityisesti tällä on merkitystä nuorten kohdalla, joilla monesti on oman identiteetin etsiminen vielä kesken. Tällöin on tietenkin tarve suojella tuota syntymässä olevaa identiteettiä. Tietynlainen kasvojen menettämisen pelko on keskeinen osa nuorten maailmaa, ja tästä on luonnollisena seurauksena tietynlainen itsensä suojeleminen.

Täytyy kuitenkin koko ajan muistaa, että jossakin toisessa yhteydessä suppeiden tarinoiden kirjoittajat saattavat kertoa itsestään hyvinkin vapaasti. Koulu ei vain ole välttämättä se paikka, jossa he haluavat avata itseään. Esimerkiksi tuttujien ihmisten kesken nämä nuoret saattavat olla hyvinkin avoimia. Luottamuksella on suuri merkitys tarinan tuottamisen edellytyksenä. Jos nuori on esimerkiksi joutunut koulussa monesti pettymään, tai saanut kokea ettei häntä ymmärretä, ei hän varmaan halua antaa itsestään tällaisessa yhteydessä kovin paljoa. Joistakin lyhyistä tarinoista saattaakin ehkä lukea tietynlaista kouluvastaisuutta tai epäluuloa tätä tehtävää kohtaan. Jossakin tarinassa kysyttiin suoraan, miksi tällaisia tehtäviä pitää tehdä.

Toisaalta tekisi mieleni väittää, että vaikka tarinan kertomiseen vaikuttaa varmasti vastaanottajakin, niin kyllä siihen vaikuttaa myös kertoja itse ja hänen kykynsä ja halunsa tarinansa kertomiseen. On luonnollista, että tarinan kertominen varsinkin tuntemattomalle vastaanottajalle on vaikeaa. Tästä huolimatta perustarinan ja yksilöllisen tarinan kirjoittajat onnistuivat siinä. Saattaako tarinan kerronnan taso siis kuitenkin kertoa nuoren itseluottamuksesta ja minäkuvan eheydestä? Jos luottaa itseensä, on tarinan kertominen helpompaa, oli sen vastaanottaja kuka tahansa. Mitä vahvempi oma minäkuva on, sitä samanlaisempi on myös tarina, riippumatta siitä, kenelle se kerrotaan. Tarinan kertominen edellyttää ehkä luottamusta vastaanottajaan, mutta se edellyttää myös luottamusta itseän.

Ehkä nuoren identiteetti ei ole vahvimmillaan, jos hän ei ole lainkaan valmis tuomaan persoonaansa esiin. Näinhän oli joidenkin tarinoiden kohdalla. 'Ei-tarinat', joissa ei oltu kerrottu itsestä oikeastaan mitään henkilökohtaista, kertovat ehkä jonkinlaisesta vastahakoisuudesta minkäänlaisesta 'avutumisesta' kohtaan. Mistä mahtaa olla kysymys silloin, jos nuori ei kirjoita muusta kuin syömisestä ja nukkumisesta, ikään kuin ihmisen elämän voisi tiivistää näiden perustarpeiden täyttämiseksi? Kertooko se siitä, ettei hän halua tai osaa kertoa itsestään mitään yksilöllisempää, vai onko se vain vastentahtoisuutta tätä kirjallista ilmaisumuotoa kohtaan? Joka tapauksessa identiteetin

kehittyminen tapahtuu nuorten kohdalla siten, että tavat kuvata omaa itseä muuttuvat vähitellen konkreettisista kuvauksista abstrakteimmiksi (Nurmi 1995). Ehkä tarinoissa ilmenevät erot kertovat osaltaan siitä, missä kehitysvaiheessa nuori on menossa.

Mielenkiintoista, joskin ennalta-arvattavaa, on myös poikien ja tyttöjen ero tarinoiden kirjoittajina. Poikien tarinat ovat selvästi keskimäärin lyhyempiä kuin tyttöjen. Laajimmista tarinatyypeistä, perustarinoista ja yksilöllisistä tarinoista, ylivoimaisesti suurin osa on tyttöjen kirjoittamia. Myös tarinoiden sisällöissä on selviä eroja poikien ja tyttöjen välillä. Esimerkiksi ystävyys-suhteiden merkitys tulee tyttöjen tarinoissa esille selvemmin kuin poikien tarinoissa. Onkin osoitettu, että tyttöjen identiteetin kehityksessä ihmissuhteisiin liittyvät valinnat ovat tärkeämpiä kuin poikien kohdalla (Nurmi 1995). Saman voi päätellä näistä tarinoista.

7 MITÄ APUA 'MINUN TARINASTANI' VOISI OLLA OHJAUKSELLE?

'Minun tarinaani' voi nähdäkseni käyttää opinto-ohjauksessa kahdella tavalla. Joko niin, että oppilas tekee tarinan vain itselleen, tai sitten niin, että tarinaa käytetään apuna ohjauskeskustelussa. On oletettavaa, että tarinoista tulee hieman erilaisia riippuen siitä, mitä tarkoitusta varten ne kirjoitetaan.

Ensimmäisessä tapauksessa tarina toimisi oppilaalle itselleen jonkinlaisena elämän jäsentäjänä ja itsetuntemuksen kehittäjänä. Miettiessään elämäänsä taaksepäin oppilaan olisi otettava kantaa siihen, mitkä ovat niitä asioita joita hän tarinastaan ottaa esiin, ja mitä ne hänelle merkitsevät. Tällöin tehtävään lienee mielekästä liittää lisäkysymyksiä, joiden avulla oppilaat voisivat miettiä tarinan merkitystä itselleen. Esimerkiksi: 'Millaisia asioita nostat esiin tarinassasi? Millaisia asioita toivoisit siellä olevan enemmän?' voisivat olla jatkokysymyksiä siinä tapauksessa, että tarinat tulevat vain nuorten omaan käyttöön. Tässä tapauksessa tehtävän tavoitteena olisi erityisesti nuoren oman itsetuntemuksen lisääminen, sekä kannustaminen oman elämän ja omien tavoitteiden miettimiseen ylipäänsä. Opinto-ohjaajalle ei tässä tapauksessa tulisi tietoa siitä, mikä on nuoren tarina, tai mitä hän tarinan pohjalta ajattelee omasta elämästään ja tulevaisuudestaan.

Pidänkin tässä vaiheessa itselleni mielekkäämpänä toteutustapana sitä, että tarinaa käytettäisiin ohjauskeskustelun tukena. Tällöin nuoret tietäisivät jo tarinaa kirjoittaessaan, että opinto-ohjaaja lukee sen ennen ohjauskeskustelua, ja että tarinaa mahdollisesti tullaan ohjauskeskustelussa käsittelemään. Tällöin tarinaa olisi mahdollista suorempaan käyttöä opinto-ohjauksen apuna. Kun nuoret 9-luokalla joka tapauksessa ovat tekemässä tärkeitä valintoja tulevaisuutensa suhteen, niin ohjaukselle voisi olla hyötyä tarinoiden kautta saatavasta lisätiedosta. On myös mahdollista, että tieto siitä, että opinto-ohjaaja lukee tarinan, motivoi tarinan kirjoittamiseen, vaikka epäilemättä myös joitakin asioita saattaa tämän johdosta jäädä tarinasta pois. Toki oppilaita voi pyytää lopuksi myös itsekseen miettimään, mitä asioita he jättivät pois ja miksi.

Ohjauskeskustelua ajatellen 'Minun tarinani' kertoo mielestäni oppilaasta kahdella tasolla. Ensinnäkin, sisältönsä kautta tarina kertoo oppilaan elämästä aivan suoraan: perheestä, harrastuksista, koulunkäynnistä ja ystävistä. Yleisesti ottaen oppilaalle merkityksellisiä asioita tulee ilmi tarinoista. Toiseksi voidaan olettaa tarinan kertovan oppilaan tavasta jäsentää elämänsä kokonaisuutta: minkä asioiden varaan elämä menneisyydessä on rakentunut, vai tuntuuko oppilas kenties elävän lähinnä nykyhetkessä?

Sisältönsä puolesta tarina siis antaa selvää tarrtumapintaa oppilaan asioihin. Monet perusasiat ovat näin ohjaajalle selvillä jo ennen ohjauskeskustelun aloittamista, ja pohja keskustelulle on olemassa. Tarinassa saattaa myös tulla ilmi asioita, jotka eivät ohjauskeskustelussa muuten tulisi. Keskusteluun on helppo ryhtyä, kun sen voi luontevasti aloittaa oppilaan tarinassaan esiin nostamista asioista, ja esittää tarvittaessa lisäkysymyksiä. Opinto-ohjaajalla on tarinassa siis tietynlainen kartta, jonka mukaan hän voi ohjauskeskustelussa suunnistaa. On myös helpompi osoittaa kiinnostusta oppilasta kohtaan hänen omilla ehdoillaan, kun lähtökohtana ovat oppilaan tarinassa esille nostamat asiat. Kun keskustellaan tarinasta nousevista asioista, ei voida mennä

sellaisille alueille, joita oppilas ei halua käsitellä. Ohjaaja osaa siis olla varovaisempi, mikäli joutuu kyselemään aiheista, joita ei tarinassa ole mainittu. Jos esimerkiksi perhettä ei tuoda tarinassa lainkaan esiin, on varmasti hyvä osoittaa hienovaraisuutta siitä kysyttäessä. Kuitenkin, kun luottamuksellinen ilmapiiri on luotu, on mahdollista ehkä päästä hieman pidemmälle kuin päästäisiin 'tavallisen' keskustelun avulla.

Vaikka tarina olisi kuinka lyhyt, on siinä aina jokin tarttumapinta oppilaan asioihin. Jos oppilas on kirjoittanut vain tietokonepelien pelaamisestaan ja kolan juonnistaan, on tässäkin jo jotakin, josta lähteä liikkeelle. Voi kysellä pelaamisen määräästä, ja luontevasti edetä kysymyksiin, mitä muuta elämässä mahdollisesti on, ja miten ohjattava siihen suhtautuu.

Sisällön lisäksi myös kirjoittajan tapa käsitellä omaa elämäänsä saattaa kertoa paljon. Jos tarinassa on käsitelty vain nykyhetkeä, saattaa olla kyse siitä, että oppilaalla on vaikeuksia hahmottaa elämäänsä mielekkääksi kokonaisuudeksi, ja tulevaisuuden usko saattaa puuttua. Tällöin lienee ihan luontevaa kysyä, mitä oppilas odottaa tulevaisuudelta, ja mitä hän on sen eteen valmis tekemään.

Jos oppilas on kirjoittanut hyvin yksilöllisen tarinan, on myös tällaiseen oppilaaseen helpompi saada tarkoituksenmukainen kontakti, kun tarina on luettu. Ohjaajalle on tässäkin tapauksessa jo valmiiksi muodostunut käsitys oppilaan kyvystä käsitellä elämäänsä, ja keskusteluun voidaan lähteä tältä pohjalta.

Oli siis tarina millainen hyvänsä, niin se auttaa ohjaajaa orientoitumaan keskusteluun oppilaan kanssa. Tarinan voi olettaa kertovan nuoren kyvystä ja halusta jäsentää omaa elämäänsä. Kuten jo aiemmin sanoin, ei tarinaa kuitenkaan saa ottaa annettuna. Voi olla, että syystä tai toisesta oppilas on kirjoittanut hyvin suppean tarinan, vaikka muuten harrastaisi hyvinkin erittelevää elämänsä pohdiskelua. Tämä kuitenkin selvinnee hyvin pian kun keskusteluun päästään. Sen voi päätellä siitä, kuinka oppilas tarinaansa suhtautuu, ja miten hän selittää tarinansa syntyä. Jo ylipäänsä se, että ohjaaja on aidosti kiinnostunut oppilaan tarinasta, oli se millainen tahansa, on hyvä lähtökohta keskustelulle. Ohjaajan aito kiinnostus rohkaisee myös oppilasta ainakin jonkin verran laittamaan itseään peliin ohjauskeskustelussa. Kun oppilas on kirjoittanut tarinansa ja tietää, että se luetaan, hän myös tietää, että häntä kuunnellaan. Eli tällä tavoin myös oppilas on orientoitunut ohjauskeskustelulle ja tietää, miltä pohjalta siihen lähdetään.

Luvussa 3 esitin kolme etua, jotka mielestäni narratiivisilla menetelmillä saavutetaan. Näitä ovat oppilaan kunnioitus, oppilaan tuntemuksen parantuminen ja oppilaan itsetuntemuksen lisääminen. Mielestäni 'Minun tarinani' -harjoituksen avulla on hyvin mahdollista saavuttaa nämä kaikki tavoitteet. Harjoitus muistuttaa ohjaajaa oppilaan kunnioituksen tärkeydestä, ja pakottaa hänet pysähtymään oppilaan tarinan äärelle, oli se millainen tahansa. Oppilaan tuntemuksen parantuminen ja oppilaan itsetuntemuksen lisääminen saattavat toki olla jonkin verran jatkotyöstämisen varassa. Jos oppilas esimerkiksi on kirjoittanut hyvin lyhyen tarinan, on varmasti paikallaan tarina lähtökohtana keskustella siitä, onko elämässä mitään muuta, ja mitä muuta siinä mahdollisesti voisi tai pitäisi olla. Oleellista on, että tarina on ikään kuin oppilaan itsensä asettama lähtökohta sille keskustelulle, joka ohjaustilanteessa tullaan käymään.

Uskon, että 'Minun tarinastani' on hyötyä ohjaukselle. Se ensinnäkin antaa suoraan tietoa ohjattavasta. Lisäksi se antaa vihjeitä ohjattavan kyvystä jäsentää omaa elämäänsä. Olennainen lähtökohta ohjauksessa on se, että tiedämme miltä tasolta lähdemme ohjauskeskusteluun.

8 NUOREN OMA ÄÄNI KUULUVIIN

Tämän kehittämishankkeen tavoitteena oli lähteä hakemaan yksilöllisempää otetta omaan ohjaustyöhön. Koin, että narratiivisuus on menetelmistä yksilölähtöisimpiä, ja niinpä olen perehtynyt siihen tässä työssä sekä teorian että käytännön kautta.

Narratiiviset menetelmät ovat tulleet ohjaukseen terapiasta käsin, vaikka ohjaus ei varsinaista terapiaa olekaan. Kuitenkin myös ohjauksessa on tavoitteena asiakkaan kokemuksen ehdoton kunnioitus, ja hänen auttamisensa hänen omista lähtökohdistaan käsin. Näin narratiiviset menetelmät ovat sovellettavissa myös ohjaukseen. Narratiivisuus voidaan suomentaa tarinallisuudeksi, ja narratiivinen ohjaus siis ohjaukseksi tarinoiden avulla. Oleellista on, että ohjattava saa itse jokseenkin vapaasti tuottaa tarinaa itsestään. Tarinan rakenteita ei ole liian tarkasti etukäteen määritelty, vaan myös ne lähtevät ohjattavasta käsin.

Tässä hankkeessa toteutin pienimuotoisen narratiivisen harjoituksen, kun 9-luokkalaiset kirjoittivat 'Minun tarinani'. Näin sain käytännössä nähdä, millaisia asioita oppilaat tällaisessa harjoituksessa nostavat esiin. Yleensä narratiiville ominaiset piirteet, kuten juoni, moraalinen opetus sekä selkeä yhtenäinen tarinan muoto toteutuivat näissä nuorten tarinoissa vain osittain. Suuri osa tarinoista on suhteellisen lyhyitä.

Tavallaan tuli myös ilmi se alussa tekemäni toteamus, että nuorilla ei ole vielä olemassa valmista elämäntarinaa. Hehän ovat vasta nuoruusiässä, ja elämä on tietyllä tavalla kesken, eivätkä he varmasti itsekään miellä omaa elämäänsä samassa mielessä kokonaisuudeksi kuin aikuiset. Useimmat tarinat tuntuvat aika paljon noudattelevan hyvin perinteistä kaavaa, ja kertovan asioita, joita tarinoissa ehkä yleisesti oletetaan esiintyvän. Omien elämänvaiheiden arvottaminen puuttuu useimmista tarinoista; vain yksilöllisissä tarinoissa tuli tällaisia puolia esiin.

Kuitenkaan ei ehkä ole niinkään olennaista se millaisia tarinat ovat, vaan se että tarinan kertominen menetelmänä on hyvin yksilölähtöinen ja yksilöä kunnioittava. Siinä ei ole opinto-ohjauksessakin usein esiintyvää kaavamaisuutta, joka helposti syntyy, kun ohjattavia on paljon. Kun nuori kertoo oman tarinansa omista lähtökohdistaan, tämä ikään kuin pakottaa niin ohjaajan kuin nuoren itsensäkin pysähtymään tarinan äärelle ja miettimään, mitä se oikeastaan kertoo. Tarina on - muiden taustatietojen ohella - hyvä pohja ohjauskeskusteluun lähtemiselle. Kun ohjaaja on lukenut tarinan ennen keskustelun aloittamista, on nuori ikään kuin jo tullut valmiiksi kuulluksi. Ja kun hän myös itse tietää tämän, myös hän suhtautuu keskusteluun vakavasti. Tarina muistuttaa sekä nuorta itseään että ohjaajaa siitä, että nuoren kokemus omasta elämästään on ohjausprosessin keskeisin asia. Kyse ei ole ainoastaan siitä, että nuorelle olisi löydettävä sopiva jatko-opintopaikka.

Tietenkin narratiiviset tehtävät myös antavat nuoresta hänen itsensä kannalta relevanttia tietoa, joka siis lisää opinto-ohjaajan tietoa ja ymmärrystä nuoren tilanteesta. Mutta kuitenkin itseäni eniten viehättävä asia niin narratiivisuuden ideassa yleensä kuin myös tässä harjoituksessa on se, että se antaa aidon mahdollisuuden saada nuoren oma ääni kuuluviin. Jos hän haluaa käyttää tämän tilaisuuden vaikkapa moittimalla tehtävää, antaa sekin ohjauksen kannalta tärkeää tietoa. Tällöin on tärkeää lähteä purkamaan esteitä nuoren ja opinto-ohjaajan väliltä, jotta ohjaus voisi mahdollisimman hyvin vastata nuoren tarpeisiin. Lienee kuitenkin selvää, etteivät nuoret mitenkään liikaa tule koulussa kuulluksi. Vaikka nuoren kuuleminen voi tapahtua ohjauksen piirissäkin

monella tavoin, on narratiivisten harjoitusten toteuttaminen mielestäni tässä erittäin hyvä apuväline.

LÄHTEET

Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Gergen, K. J. & Gergen, M. M. 1986. Narrative Form and the Construction of Psychological Science. In Sarbin, T. R. (ed.): Narrative Psychology. The Storied Nature of Human Conduct. New York: Praeger Publishers, s. 22-44.

Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere: Tampereen yliopisto.

Jokinen, A. 2000. Narratiivit muutostyön resurssina. Teoksessa Jokinen, A. & Suoninen, E. (toim.): Auttamistyö keskusteluna. Tutkimuksia sosiaali- ja terapiatyön arjesta. Tampere: Vastapaino, s. 131-166.

Jokinen, A. & Suoninen, E. & Wahlström, J. 2000. Miten tavoittaa auttamistyön ydintä? Teoksessa Jokinen, A. & Suoninen, E. (toim.): Auttamistyö keskusteluna. Tutkimuksia sosiaali- ja terapiatyön arjesta. Tampere: Vastapaino, s. 15-33.

Kerby, A. P. 1991. Narrative and the Self. Bloomington: Indiana University Press.

Komulainen, K. 2000. Kertomukset, elämänmetaforat ja ydinretoriikat ohjauksen apuvälineinä. Teoksessa Onnismaa, J. & Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.): Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Jyväskylä: PS-Kustannus, s. 251-272.

Korhonen, M. 2000. Oma elämäntarina itseymmärryksen välineenä. Teoksessa Onnismaa, J. & Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.): Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Jyväskylä: PS-Kustannus, s. 57-69.

Nurmi, J.-E. 1995. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa Lyytinen, P. & Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.): Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, s. 256-274.

Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Suom. P. Auvinen. Psykologien Kustannus Oy.

Peavy, R. V. 2000. Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. Suom. P. Auvinen. Teoksessa Onnismaa, J. & Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.): Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Jyväskylä: PS-Kustannus, s. 14-40.

Polkinghorne, D. E. 1988. Narrative Knowing and the Human Sciences. Albany: State University of New York Press.

Pulkkinen, L. 1988. Nuoren persoonallisuuden kehitys. Teoksessa Niemelä, P. & Ruth, J.-E. (toim.): Ihmisen elämäkkaari, s. 75-89.