

TAMPEREEN YLIOPISTO

**Elämänkaaren mittainen polku ohjaajuuteen
Arkilähtöisen asiantuntijuuden edellytykset ja ominaispiirteet**

Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
TARJA KANERVISTO
Toukokuu 2018

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

TARJA KANERVISTO: Elämänkaaren mittainen polku ohjaajuuteen. Arkilähtöisen asiantuntijuuden edellytykset ja ominaispiirteet.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 122 sivua, 4 liitesivua

Toukokuu 2018

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ja kuvata sosiaalipedagogisesti suuntautuneen ohjaustyön erityispiirteitä ja ohjaustyön asiantuntijuuden kehittymistä. Tavoitteena oli saada tietoa arkilähtöisen ohjaustyön ammatillisen kasvuprosessin etenemisestä sekä vuorovaikutuksellisen ohjaustyön ydinkompetensseista. Tutkimuksessa selvitettiin lisäksi kokonaisvaltaista ohjaustyötä tekevien työntekijöiden työssäjaksamisen kokemuksia sekä heidän työn tulevaisuutta koskevia ajatuksiaan. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentui sivistyksellisen kasvatustieteen, sosiaalipedagogisen ajattelun sekä uuden työn teoretisointien pohjalle.

Tämän laadullisen tutkimuksen aineiston keruussa on hyödynnetty kolmea eri menetelmää: Kirjallista aineistoa, puolistrukturoitua teemahaastattelua ja haastattelujen rinnalla elämänjanapiirroksia. Haastattelut toteutettiin tutkimuksen kohderyhmäksi valituille neljälle Aspa Palvelut Oy:n päivätoiminnan ohjaajalle ja neljälle harjoittelijalle, joista lähes kaikki olivat toimineet Tampereella sijaitsevassa Aspa-koti Metsätuvassa. Yksi haastatelluista oli työskennellyt vastaavanlaisessa päivätoimintayksikössä Helsingissä. Aspa Palvelut Oy:n päivätoimintayksiköt tarjoavat vammaispalvelulain mukaista päivätoimintaa työikäisille ihmisille, joilla on aivovamma tai muusta neurologisesta syystä johtuva samankaltainen oireisto ja ohjauksen tarve.

Tutkimustulosten mukaan sosiaalipedagogisesti suuntautuneen ohjaustyön asiantuntijuutta rakennetaan elämänpituudessa oppimisprosessissa, missä yksilö ammentaa osaamistaan monipuolisesti merkitykselliseksi kokemistaan elämäntapahtumista. Ohjaustyön asiantuntijuuteen kasvamisessa erityisen merkittävänä tapahtumina näyttäytyivät elämänkulun ennakoimattomat kriisit ja käännekohdat.

Ohjaustyön ja kokonaisvaltaisen arjen uuden asiantuntijan ydinkompetensseja erottui aineistosta neljä: ammatillinen ohjaussuhde, dialoginen ohjausote, ammatillinen tunnetyö ja reflektiivinen työote. Arkilähtöisen ohjaustyön lähtökohtana on ammatillinen ohjaussuhde, missä ohjaajan on kyettävä tasapainoilemaan roolien mukaisen ja vastuullisen institutionaalisen sekä toisaalta hyvin henkilökohtaisenkin vuorovaikutussuhteen välillä. Traumaattisen elämäntilanteen jälkeisen kasvun tukeminen edellyttää dialogista ja kunnioittavaa ohjausotetta, missä ohjaaja voi hyödyntää omia kriisien ja kohtaamisen kokemuksiaan vuorovaikutussuhteen toisen osapuolen arjen ja elämismailman ymmärtämisessä. Ohjaustyö on tunnetyötä, missä ohjaaja ammatillisessa roolissaan pyrkii säätelemään tunteiden ilmaisuaan. Ohjaustyön ammatillisena käytäntönä reflektiivisyys on välttämätöntä muun muassa työssä kehittymisen sekä työhyvinvoinnin tukemisen kannalta.

Tulosten perusteella työn ja muun elämän yhdistäminen onnistuu työhyvinvointia tukevien yksilöllisten voimavarojen avulla. Erityisesti työn merkityksellisyyden ja mielekkyyden kokemus sekä erilaiset työn vastapainot tukevat työssä jaksamista.

Arkilähtöiselle ja sosiaalipedagogisesti suuntautuneelle ohjaustyölle on yhteiskunnassa kasvavaa tarvetta. Tämä tutkimus lisää ymmärrystä ja tietoa arkilähtöisen ohjaustyön ydinkompetensseista, jotka antavat valmiuksia traumaattisen elämäntapahtuman jälkeisen kasvun tukemiseen.

Avainsanat: sivistys, sosiaalipedagogiikka, ohjaus, asiantuntijuus, dialogisuus, työhyvinvointi

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	ARKILÄHTÖISEN OHJAUSTYÖN EDELLYTYKSIÄ	8
2.1	INHIMILLISEN KASVUN JA KASVATUKSEN LÄHTÖKOHTIA	8
2.1.1	<i>Sivistyksellinen näkökulma kasvuun ja kasvatukseen</i>	8
2.1.2	<i>Sosiaalipedagoginen kasvatustajattelu</i>	10
2.2	SIVISTYKSELLISEN KASVATUSSUHTEE EDELLYTYKSIÄ.....	12
2.2.1	<i>Vastavuoroiset ja dialogiset suhteet</i>	12
2.2.2	<i>Dialogisuus</i>	13
2.2.3	<i>Kunnioittava kohtaaminen</i>	15
2.2.4	<i>Myönteinen tunnistaminen</i>	16
2.3	ARJEN KOKEMUKSELLINEN OPPIMINEN.....	18
2.3.1	<i>Elämänlaajuinen oppiminen</i>	18
2.3.2	<i>Sivistyminen kohtaamisten ja kriisien kautta</i>	19
2.3.3	<i>Yksilön kasvuprosessi</i>	21
2.3.4	<i>Kasvun tukeminen</i>	22
3	OHJAUSTYÖN AMMATILLISUUS	25
3.1	SOSIAALIPEDAGOGINEN AMMATILLISUUS.....	25
3.2	SOSIAALIPEDAGOGISEN AMMATILLISUUDEN KOMPETENSSIT	26
3.3	VANHASTA TYÖSTÄ UUDEN TYÖN KULTTUURIIN	28
4	TUTKIMUKSEN TAUSTAA	32
4.1	PÄIVÄTOIMINTA KASVUA JA ITSENÄISTÄ ELÄMÄÄ TUKEVANA TOIMINTANA	32
4.2	ASPA-KOTI METSÄTUPA	35
4.3	PÄIVÄTOIMINNAN KOHDERYHMÄN KUVAILUA	37
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	39
5.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	39
5.2	TUTKIMUKSEN AINEISTONKERUUMENETELMÄT	40
5.2.1	<i>Kirjalliset kertomukset</i>	40
5.2.2	<i>Haastattelut</i>	40
5.2.3	<i>Elämänjanapiirroukset</i>	42
5.3	TUTKIMUKSEN INFORMANTTIEN JA AINEISTON KUVAILU	43
5.4	LAADULLINEN TUTKIMUS JA SISÄLLÖNANALYYSI ANALYYSIMENETELMÄNÄ	45
5.5	ANALYYSIN TOTEUTUS	46
6	TULOKSET	48
6.1	OHJAAJAN AMMATILLINEN POLKU.....	48
6.1.1	<i>Arkielämän kokemuksellisia rakennusaineita</i>	49
6.1.2	<i>Institutionaalisia rakennusaineita</i>	53
6.1.3	<i>Asiantuntijuuden kehittyminen päivätoiminnan ohjaustyössä</i>	58
6.2	KOKEMUKSELLISEN OHJAUSASiantuntijuuden ominaispiirteitä	60
6.2.1	<i>Ammatillinen ohjaussuhde</i>	60
6.2.1.1	<i>Institutionaalinen ohjaussuhde</i>	60
6.2.1.2	<i>Henkilökohtainen ohjaussuhde</i>	64
6.2.2	<i>Dialoginen ohjausote</i>	67
6.2.3	<i>Ammatillinen tunnettyö</i>	73
6.2.4	<i>Reflektiivinen työote</i>	77
6.3	TYÖHYVINVOINTI JA TYÖSSÄ JAKSAMINEN.....	84

6.3.1	<i>Työn vaatimukset</i>	84
6.3.2	<i>Työn voimavarat</i>	90
6.3.3	<i>Työn arvostus</i>	94
6.4	TYÖN TULEVAISUUS JA KEHITTÄMINEN	98
7	POHDINTA	104
7.1	TULOSTEN YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET.....	104
7.1.1	<i>Ohjaustyön asiantuntijuuden rakentuminen elämänkaaren mittaisena prosessina</i>	104
7.1.2	<i>Kokemuksellisen asiantuntijuuden ydinkompetenssit</i>	106
7.1.3	<i>Ohjaustyön vaatimukset ja voimavarat</i>	110
7.1.4	<i>Kokonaisvaltainen arjen asiantuntijuus yhteiskunnan marginaalissa</i>	111
7.2	TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA.....	112
7.3	TUTKIMUKSEN SOVELLUS- JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSIA	114
	LÄHTEET	116
	LIITTEET	123

1 JOHDANTO

Jos voin kuunnella mitä hän kertoo minulle, jos voin ymmärtää miltä se hänestä näyttää, jos voin aistia millainen tunne sillä on hänelle, saan laukaistuksi hänessä piilevät muutoksen voimat. – Carl Rogers

Ohjauksessa on aina kyse ihmisten välisestä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Rädyn (2011, 25–26) mukaan ohjaaminen pelkistetyimmillään on aitoa ja kunnioittavaa kohtaamista, jonka avulla pyritään auttamaan toista ihmistä tämän kasvussa. Myös Vehviläinen (2014, 5, 9) kuvailee ohjausta nimenomaan yhteistoimintana, jonka avulla tuetaan ja edistetään ohjattavan kasvu- ja oppimisprosesseja. Hyvä ohjaus toteutuu kunnioittavassa ja rakentavassa kohtaamisessa sekä dialogisessa vuorovaikutuksessa, jonka myötä ohjattavan toimijuus ja osallisuus vahvistuvat ja hän tulee enemmän omaksi itsekseen.

Ohjaajana olen usein pohtinut omaa tapaani kohdata ihmisiä. Millaisten linssien läpi katselen muita ihmisiä ja millä tavalla omat ennakkokäsitykseni vaikuttavat vuorovaikutuksessa? Entä miten voin omalla kohtaamisen tavallani tukea ohjattaviani kasvuprosessissa? Ajatus pro gradu -tutkielmani aiheesta onkin kypsynyt työskennellessäni kohta yhdeksän vuoden ajan ohjaajana työikäisille ihmisille suunnatussa päivätoiminnassa, jonka asiakkailla on aivovamma tai muusta neurologisesta syystä johtuva samankaltainen oireisto sekä ohjauksen tarve. Aivojen vaurioitumisella voi olla merkittäviä vaikutuksia sekä yksilön elämään että hänen lähiympäristöönsä. Yksilön roolit ihmissuhteissa, perheessä ja työelämässä sekä tulevaisuuden suunnitelmat ja tavoitteet saattavat muuttua jopa lopullisesti. Traumaattisen elämäntapahtuman tai kriisin jälkeinen kasvu onkin usein prosessi, missä ihminen tarvitsee erityisen paljon ulkopuolista tukea. Vammautumisen tai sairastumisen jälkeisessä muuttuneessa elämäntilanteessa ihmiset, jotka eivät vaikean toimintarajoitteen vuoksi ole kykeneviä osallistumaan työhön tai työtoimintaan, ovat oikeutettuja vammaispalvelulain mukaiseen ohjattuun päivätoimintaan.

Aidon ja kunnioittavan kohtaamisen sekä dialogisen vuorovaikutuksen ajatuksissa on jotakin meille jokaiselle tuttua ja arkipäiväistä. Näiden määritelmien mukaan ohjaus näyttäytyykin inhimillisenä ja ihmisyyteen luonnostaan kuuluvana toimintana. Vaikka ohjauksellinen vuorovaikutussuhde eroaa arkipäivän inhimillisistä vuorovaikutustilanteista usein esimerkiksi sen tavoitteellisuuden sekä vuorovaikutussuhteen osapuolten erilaisten roolien osalta, on

ohjauksellinenkin vuorovaikutussuhde aina kuitenkin ensisijaisesti ihmissuhde. Hyvä ohjaaminen edellyttääkin Lehtosen (1998, 98–99) mukaan ohjaajan ja ohjattavien perinteisistä rooleista luopumista. Tämä välitön ja aito kohtaaminen johdattaa kohti omakohtaisten kokemusten ja elämysten sävyttämää elinikäisen oppimisen maailmaa, missä jokainen ihminen on oppimassa toisiltaan – erilaisilta ihmisiltä erilaisissa tilanteissa ja rooleissa. Ohjaajan asettuminen samalle viivalle ohjattavien kanssa ei kuitenkaan tarkoita vastuusta luopumista vaan luottamuksen, kunnioituksen sekä aidon kiinnostuksen ja välittämisen täyttämää suhdetta toisiin ihmisiin.

Tarkasteltaessa työtä, jossa pääosassa on vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa, saatetaan törmätä erilaisiin ennakkokäsityksiin. Etenkin kokonaisvaltaista ihmissuhdetyötä harjoittavien kuvaillaan usein toimivan ammatissaan jonkinlaisen sisäsyntyisen palon – kutsumuksen – ohjailemana ja käyttävän ammatissaan erityisesti omaa persoonaansa työvälineenä. Ajatus tai jopa vaatimus työn tekemisestä koko persoonalla herättää kysymyksen työn rasittavuudesta: omaa persoonaa kehitetään, venytetään ja kulutetaan työssä jatkuvasti. Toisaalta saatetaan myös ajatella, että omalla persoonalla tehtävää ihmissuhdetyötä voi tehdä kuka tahansa. Vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa on niin olennainen ja luonnollinen osa ihmisyyttä, että sen ei ajatella vaativan erityistä ponnistelua. Tämänkaltainen ajatusmaailma on varmasti myös omiaan pitämään ihmissuhdeammattien palkkausta matalana suhteessa työn kuormittavuuteen.

Ajatukset ohjaustyöhön kohdistuvista ristipaineista kuljettivat minut pohtimaan ohjaustyön ammatillisuutta ja sen rakentumista, jota halusinkin tutkimuksessani lähteä tarkastelemaan. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, miten ohjaustyön ammattilaiseksi kehitytään ja kasvaa sekä millaisia kompetensseja ja ominaisuuksia vuorovaikutuksellista ohjaustyötä tekeviltä edellytetään. Lisäksi olen kiinnostunut työssä jaksamisen kysymyksistä. Inhimilliseen vuorovaikutukseen pohjautuvassa työssä ohjaajat tasapainoilevat jatkuvasti oman persoonan esiintuomisen ja häivyttämisen välillä. Haluankin tutkimuksessani selvittää, miten koko persoonan työhön sitovaa työtettä jaksetaan ylläpitää ja millaisia ovat ohjaustyön työssä jaksamista tukevat voimavarat.

Tutkimuksellani on useampiakin tarttumapintoja niin yhteiskunnalliseen että tieteensisäiseen keskusteluun. Isopahkala-Bouret ja Brunila (2014, 15) peräänkuuluttavat kriittisempää aikuiskasvatuksen tutkimusta, missä korostuu yhteiskuntatieteellinen orientaatio, vallan tarkastelu, yksilölähtöisyyden ylittävä teoretisointi sekä marginaaliin asetettujen ilmiöiden nostaminen tutkimukselliseen keskiöön. Pro gradu -tutkielmassani liikutaan monitasoisesti marginaalissa: tarkastelen tutkimuksessani koulutusjärjestelmän ja työelämän ulkopuolella tapahtuvaa kasvua ja kasvatusta, joka uusliberalistisen koulutuspolitiikan hengessä voidaan käsittää marginaaliseksi kasvun kentäksi. Kilpailua, tehokkuutta, tuloksellisuutta, taloudellista kasvua ja kulutusta

korostavassa yhteiskunnassa työkykynsä menettäneet ihmiset paikantuvat usein marginaaliin, mikä voi heikentää sekä sosiaalista statusta että identiteettiä. Muutoksilla on siis paitsi yhteiskunnallisia vaikutuksia, mutta ennen kaikkea ne vaikuttavat yksilön minäkuvaan ja elämänhallinnan kokemukseen. (Ylinen 2012, 6.) Myös päivätoiminnan ohjaajan työ paikantuu yhteiskunnallisesti marginaaliin. Päivätoiminnan ohjaajan ammattinimikkeen ja työnkuvan julkinen tunnettavuus on vähäistä ja usein puutteellista, mikä ei voi olla vaikuttamatta ammatin yleiseen arvostukseen. Niin ikään tutkimukseni viitekehyksenä toimivat sivistyksellinen aikuiskasvatus sekä sosiaalipedagogiikka paikantuvat tieteen kentällä marginaaliin (Filander & Ryyänen 2014, 55–56). Muun muassa tutkimusaiheeseen sekä tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen liittyvillä valinnoilla pyrin pro gradu -tutkielmallani vastaamaan edellä mainittuun Isopahkala-Bouretin ja Brunilan (2014, 15) esittämään tarpeeseen.

Tutkimukseni etenee siten, että teoreettisessa viitekehyksessä avaan päivätoiminnan ohjaajan työhön liittyviä keskeisiä käsitteitä sekä taustoitan ohjaajuutta tämän päivän muuttuvassa työelämässä: Tutkimukseni toisessa luvussa tarkastelen vuorovaikutukselliseen ohjaustyöhön olennaisesti liittyvää inhimillisen kasvun ja kasvatuksen tematiikkaa. Kolmannessa luvussa käsittelen sosiaalipedagogisen ohjaustyön ammatillisia kompetensseja sekä uuden työn viitekehystä. Neljännessä luvussa esittelen tarkemmin tämän nimenomaisen tutkimuksen taustoja avaamalla tarkemmin päivätoiminnan ohjaajan työtä sekä aivovammatematiikkaa. Tutkimukseni empiirinen osa muodostuu kahdesta luvusta: Viidennessä luvussa esittelen tutkimuskysymykseni ja tutkimukseni tavoitteet sekä kerron tutkimuksen toteutuksesta. Kuudennessa luvussa esittelen analyysini tulokset ja yhteenvedon tutkimukseni tuloksista. Viimeisessä eli seitsemännessä luvussa pohdin tekemääni tutkimusta, arvioin tutkimukseni eettisyyttä ja luotettavuutta sekä esittelen mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 ARKILÄHTÖISEN OHJAUSTYÖN EDELLYTYKSIÄ

Tarkastelen tutkimuksessani ohjaustyötä inhimillistä kasvua tukevana toimintana. Tässä luvussa käsittelen tutkimukseni viitekehyksenä toimivaa sivistyksellistä kasvatusajattelua sekä sivistysteoriaan pohjautuvaa sosiaalipedagogista näkökulmaa kasvuun ja kasvatukseen. Avaan lisäksi kasvattajan ja kasvatettavan välisen vuorovaikutuksellisen suhteen edellytyksiä sekä tarkastelen yksilön kasvu- ja oppimisprosessin erityispiirteitä ja kasvun tukemista. Tarkastelen kasvua tässä tutkimuksessa kokemuksellisenä ja elämänlaajuisena prosessina, missä erityisesti subjektiiviset ja usein ennakoimattomat elämäntapahtumat sekä kriisit näyttäytyvät yksilön kannalta merkityksellisinä oppimiskokemuksina.

2.1 Inhimillisen kasvun ja kasvatuksen lähtökohtia

2.1.1 Sivistyksellinen näkökulma kasvuun ja kasvatukseen

Sivistys on arvokkaan ja juhlallisen kuuloinen termi, joka tämän ajan ihmiselle saattaa kuitenkin vaikuttaa vanhahtavalta ja epämääräiseltä. Vaikeasti lähestyttävän sivistyksen käsitteestä tekee sen monimuotoisuus (Niemelä 2014, 7). Sivistystä onkin määritelty monin eri tavoin ja sen määritelmistä on kiistelty niin kauan kuin kansalaisia on pyritty sivistämään. Arkipuheessa sivistys yhdistyy perinteisesti koulutukseen, tietoon ja oppimiseen sekä ulkoisiin tapoihin ja käyttäytymiseen. Sivistys rinnastetaan usein myös kulttuurin ja sivilisaation käsitteisiin. Erityisesti humanistisen ja henkisen kulttuurin ajatukset liitetään usein sivistyksen ideaan. Sivistys liittyy olennaisesti kehitykseen, aikaan ja historiaan. Se on kasvun ja leviämisen tai levittäytymisen prosessi. Sivistykseen prosessina liittyy idea henkisestä kasvusta ja kulttuurin viljelemisestä. Sivistys onkin merkittävä osa ihmisenä olemista sekä ihmisen kulttuuria. (Ojanen 2008, 7–13.)

Modernille sivistyskäsitteelle on ominaista nähdä sivistys ensinnäkin luovana prosessina, missä ihminen omalla toiminnallaan muokkaa ja kehittää itseään sekä kulttuurista ympäristöään. Sivistys sisältää myös idean olemassa olevan ylittämisestä tai täydellistymisestä.

Sivistysprosessissa ihminen tavoittelee tällöin edistyneempää elämänmuotoa, jota ei voi eikä pidä ennalta määritellä. (Siljander 2014, 33–34.)

Sivistysprosessi uutta luovana ja parempaan pyrkivänä on oleellinen sivistykselle pedagogisena käsitteenä (Niemelä 2014, 7). Sivistys on modernin pedagogisen sivistyskäsitteen mukaan yleisimmässä merkityksessään ihmiseksi tulemisesta. Se on kaikille ihmisille yleinen ihmisyyteen liittyvä velvoite; yksilön pyrkimystä vapauteen ja järjelliseen itsemääräytyneisyyteen. Sivistys ei kuitenkaan toteudu tyhjiössä vaan minän ja maailman vastavuoroisessa suhteessa, sosiokulttuurisen maailman konkreettisissa yhteyksissä. Sivistysprosessissa ihminen asettaa itsensä alttiiksi ulkoisen maailman vaatimuksille ja pyrkimyksille, jolloin sivistysprosessille välttämätön näyttäytyy vieraana ja pakotettavana. Sivistysprosessissa ihminen pyrkii irtaantumaan ulkoisen maailman pakonalaisuudesta ja samalla toisaalta sovittamaan toimintaansa näihin ulkoisiin vaatimuksiin eli sovittamaan sisäisen ja ulkoisen, itsemääräytyvyyden ja vierasmääräytyvyyden välisen ristiriidan. Sivistymistä ei kukaan voi toisen puolesta antaa tai tehdä vaan ihmisen on aktiivisena ja itsenäiseen toimintaan kykenevänä sekä järjellisenä olentona käytävä tämä sivistysprosessi itse läpi. (Siljander 2014, 35–39.) Sosiokulttuurinen vuorovaikutus tekee ihmisestä kuitenkin Niemelän (2014, 8) sanoin peruuttamattomasti sosiaalisen olennon.

Pedagogisen sivistyskäsitteen mukaan ihminen on periaatteessa vapaa ja aktiivinen toimija. Kasvu- ja kehitysprosessinsa keskeneräisyyden vuoksi kasvatettava ei kuitenkaan kykene itsenäisesti toteuttamaan sivistysprosessiaan. (Siljander 2014, 32.) Suoranta (2008, 22) näkee kasvatuksen maailmassaolemisen perustavanlaatuisena ominaisuutena, jota ilman ihminen ei ihmisty tai sivisty. Kasvatus on sosiaalista toimintaa, jolloin kasvattajat tietämättään tai tiedostaen toimivat kulttuurin synnyttäjinä, uusintajina ja uudistajina.

Niemelä (2011, 44–45) kuvailee elinikäisen sivistysprosessin toteutuvan kolmen tekijän keskinäisenä suhteena. Ensimmäinen näistä on ihminen itse, hänen ominaisuutensa ja synnynnäinen sivistyskykyisyytensä. Toinen on kasvatussuhte. Tämän pedagogisen vuorovaikutussuhteen vaikutus on alussa suuri, mutta heikkenee prosessin edetessä, jolloin kasvatus muuttuu itsekasvatukseksi. Kolmas on elämänmittainen vuorovaikutus ympäröivän sosiokulttuurisen maailman kanssa; ihminen muokkaa ja määrittää aktiivisena toimijana itseään ja maailmaansa. Sivistysprosessissa on Niemelän (2008, 27; 2011, 52 ja 190) mukaan kolme peräkkäistä vaihetta: ensimmäisessä vaiheessa ihminen oppii tietoja ja taitoja, toisessa vaiheessa hän muodostaa oppimaansa omakohtaisen ja luovan suhteen ja kolmannessa vaiheessa ihminen oppii käyttämään oppimaansa kansalaisena yhteiseksi hyväksi. Koko elämänmittainen vuorovaikutus ympäröivän sosiokulttuurisen maailman kanssa alkaa lähiyhteisöistä ja ilmenee sydämen sivistyksenä. Ihminen muokkaa ja määrittää aktiivisena toimijana itseään sekä

maailmaansa, luo aiemmin oppimansa sekä muodostamansa maailmasuhteen pohjalta omaa subjektiivista sivistystään, jolloin tuloksena on aktiivinen ja demokraattinen kansalaisuus.

Ojanen (2008, 15 ja 149–150) pitää sydämen sivistystä olennaisena sivistyksen idean kannalta. Sivistys ei muodostu ulkoisesta käytöksestä tai oppineisuudesta, eikä se ole sidottua yhteiskunnalliseen asemaan, vaan se on sisäinen asenne sekä tapa suhtautua elämään ja ympäröivään maailmaan. Sydämen sivistys mahdollistaa sivistyksen ytimellisen toteutumisen: ihmiseksi tulemisen. Sivistys on ihmisyyttä. Se on sopusointua sekä yhteyden löytämistä maailmaan. Sivistys on ihmisen arvon ja suuruuden, mutta myös heikkouden ja vajavaisuuden näkemistä. Sivistynyt ihminen tuntee oman arvonsa, mutta myös toisten arvon ja osaa kunnioittaa elämää.

Sivistyminen ihmisen potentiaalina toteutuu siis minän ja maailman suhteessa, missä tätä prosessia tukee vastavuoroiseen tunnustamiseen perustuva pedagoginen suhde sekä muut dialogiset suhteet. Yksilöllisyys tuleekin ymmärtää suhteessa yhteisöllisyyteen, sillä ihminen tulee subjektiksi ja persoonaksi ainoastaan individuaalisen ja sosiaalisen välisessä vuorovaikutuksessa. (Siljander 2014, 95.) Yksilön kannalta sivistyminen on yksilöllinen, autenttinen, ennakoimaton ja siten nonformaalinen sekä usein yhteisöllinen oppimisprosessi. Sivistyessään ihminen lisää henkistä ja sosiaalista pääomaansa yhteisöjen jäsenenä ja tässä toiminnassa korostuvat osallisuus ja yhteisöllisyys. Sivistyvä ihminen kasvaa omaehtoisesti toimintakykyiseksi subjektiksi samalla, kun hän rakentaa yksilöllistä identiteettiään eli vastausta siihen, kuka minä olen ja keihin minä kuulun. Yksilöllinen identiteetti puolestaan antaa pohjan toimimiselle yhteisöissä sekä kansalaisena yhteiskunnassa. (Niemelä 2011, 190–191; 2014, 8.)

Sivistyksen näkökulmasta kasvatus on pyrkimystä edistää kasvavan vapautta sekä kykyä itsenäiseen toimintaan. Kasvatus on ulkoista vaikuttamista, sivistys taas itse tekemistä. (Niemelä 2011, 45.) Kasvatettavan näkökulmasta sivistys on minän ja maailman vuoropuhelua, kasvatuksen näkökulmasta se on pedagogista ohjaamista edellyttävä pedagoginen tehtävä. Kasvatuksen tehtävänä on tässä prosessissa tehdä itsensä tarpeettomaksi. (Siljander 2014, 40.)

2.1.2 Sosiaalipedagoginen kasvatusajattelu

Vaikka sosiaalipedagogiikkaa on viime aikoina kehitetty tieteenä, koulutusalan, tutkimusalan, oppialana ja ammattialana sekä näistä koostuvana toimintajärjestelmänä myös Suomessa, puuttuu meiltä kuitenkin sosiaalipedagogiikan käsitteelle pohjautuva tutkimuksen ja teoriakeskustelun perinne. Ymmärrettävästi sosiaalipedagogiikan käsite herättääkin edelleen lähinnä ihmetystä. (Hämäläinen 2003, 65.)

Sosiaalipedagogiikassa tarkastellaan kasvun ja kasvatuksen kysymyksiä yhteydessä sosiokulttuuriseen todellisuuteen, jossa ihminen kasvaa yhteisöjen jäsenenä ja jäseneksi. Tarkasteluissa kysytään tällöin, mikä tekee pedagogiikasta sosiaalista. Sosiaalipedagogiikassa kasvun ja kasvatuksen kysymykset kiinnitetään ihmisen arjen elämismaailmaan sekä kokonaistavaltaiseen toiminnallisuuteen. (Filander 2007, 91.) Sosiaalipedagogiikassa ihmisen kasvu ja kasvatusta ymmärretään siis laajasti, elämän kaikilla osa-alueilla ja läpi elämän tapahtuviksi prosesseiksi. Sosiaalipedagogiikka yhdistää on sosiaalisen ja pedagogisen ajattelu- ja toimintatavan (Hämäläinen & Kurki 1997, 15).

Sosiaalipedagogiikan nykyiset määritelmät kuvailevat sen kaksinapaisena. Sosiaalipedagogiikan tehtävä nähdään ensinnäkin yleisenä, jolloin sosiaalisena kasvatustehtävänä on auttaa yksilöä, persoonaa, kasvamaan yhteiskuntaan ja yhteiselämään toisen ihmisen kanssa. Toisekseen sosiaalipedagogiikan erityistehtävänä on tukea syrjäytyneiden ihmisten arkielämään niin, että he saamansa tuen avulla kykenisivät kehittämään sekä omaa että yhteisönsä elämää ja saisivat elämästään vähitellen täydempää ja inhimillisempää. (Kurki & Nivala 2006, 12.)

Sosiaalipedagogiikassa ihminen nähdään aktiivisena ja sisältäpäin ohjautuvana, jonka toimintaan on aina myös sosiaalisella yhteisöllä huomattava vaikutus. Vuorovaikutussuhteissa toisten ihmisten kanssa sekä yhteisten kokemusten avulla ihminen oppii itsestään paitsi yksilönä, myös ryhmän jäsenenä ja sosiaalisena toimijana ylipäänsä. Ihmisen kasvua tarkastellaan tällöin sosiaalisena ilmiönä. (Kurki 2000.)

Sivistys on keskeinen käsite myös sosiaalipedagogisessa kasvatustajattelussa. Hämäläinen (2010, 184) painottaa sivistysteorian olevan sosiaalipedagogiikan perustana. Itsekasvatuksena toteutuva sivistys on ihmisen kehityspotentiaaliin pohjautuva inhimillisen kasvun prosessi, missä ihminen reflektoi ja ymmärtää omaa elämänhistoriaansa ja kokemuksiaan sekä pyrkii tietoisesti vaikuttamaan elämänsä kulkuaan. Sosiaalipedagogiikan tehtävänä on jäsentää ihmisen minuuden ja häntä ympäröivän maailman dialektista ja vuorovaikutuksellista rakentumista. Sosiaalinen on läsnä tässä kolmessa päämerkityksessä: yhteiskuntaa koskeva, yhteisöllistä vuorovaikutusta koskeva sekä avun tarpeessa olevien ihmisten auttamista koskeva. (Hämäläinen 2010, 171.)

Myös Madsen (2001, 154) yhdistää sosiaalipedagogiikan ja sivistyksen toisiinsa. Hän tarkastelee sosiaalipedagogista prosessia sivistysprosessina, jonka tavoitteena on yleinen inhimillinen kasvu ja kehitys. Sosiaalipedagogisen sivistysprosessin teoretisoinnissa Madsen (2001, 158–159) käyttää pohjana Habermasin elämismaailman jaottelua kolmeen dimensioon: subjektiiviseen, sosiaaliseen ja objektiiviseen maailmaan. Yksilön elämän ja olemassaolon kannalta perustavanlaatuiset resurssit kehittyvät yksilön suhteessa elämismaailmaan. Subjektiivisen maailman tuottama resurssi on identiteetti, joka auttaa yksilöä eriytymään muusta

maailmasta. Identiteetin kehitys on riippuvainen siitä, millaisia suhteita yksilö kykenee rakentamaan sosiaaliseen ja objektiiviseen maailmaan. Sosiaalisen maailman yksilön ja yhteisön välisissä suhteissa syntyy joukkoon kuulumisen tunteita, jotka kehittävät solidaarisuutta resurssina. Kulttuuristen arvojen ja käyttäytymissääntöjen muodostaman objektiivisen maailman tuottama resurssi on merkityksellisyys. Sosiaalisissa ja vuorovaikutuksellisissa suhteissa syntyy samalla jaettua kulttuurista tietoa, joka on edellytyksenä merkitysten rakentamiselle. Sosiaalipedagogisen sivistysprosessin tavoitteena on luoda edellytyksiä yksilön identiteetin, solidaarisuuden sekä merkityksellisyyden syntymiselle ja vahvistumiselle.

Sosiaalipedagoginen näkökulma kasvatukseen korostaa osallisuutta ja dialogia. Kasvatus nähdään tällöin osallistujien dialogin kautta syntyvänä konstruktiona, jonka ytimessä on kasvatettavan osallistuminen. Dialogissa on kyse jakamisesta, kohtaamisesta sekä toiseksi tulemisesta dialogin seurauksena. (Ranne 2005, 16.)

2.2 *Sivistyksellisen kasvatussuhteen edellytyksiä*

2.2.1 Vastavuoroiset ja dialogiset suhteet

Sivistyspedagogiikassa olennaisia ovat omaehtoista oppimista tukevat dialogiset suhteet. Sivistämisessä keskeistä on ensinnäkin kasvattajan ja kasvatettavan välinen pedagoginen suhde. Toinen sivistymisen dialoginen tuki on pitkäaikaisesti toimivan vertaisryhmän keskinäinen vuorovaikutus. Sivistys voi olla omaehtoista ainoastaan, jos dialogiset suhteet mahdollistavat vapauden. (Niemelä 2014, 11.)

Niemelä (2014, 13) toteaa pohjoismaisen kansansivistyksen aikuispedagogiikan painottavan samanarvoisten keskinäistä dialogia, jossa taustalla on osanottajien elämänkokemus. Tietoa luodaan tällöin yhteisessä prosessissa, jolloin toiminnassa korostuu omaehtoisen oppimisen lisäksi osallisuus ja yhteisöllisyys.

Nivala ja Ryyänen (2013, 26–27) jäsentävät osallisuuden käsitettä sosiaalipedagogisesta näkökulmasta kolmen ulottuvuuden avulla. Heidän mukaan ihminen on osallinen yhteisössä, kun hän on osa yhteisöä (kuuluu johonkin), toimii osana yhteisöä (osallistuu) sekä kokee olevansa osa yhteisöä (tuntee kuuluvansa). Osallisuuden toteutumisen edellytyksenä on näiden kaikkien ulottuvuuksien täytyminen. Osallisuus tarkoittaa yhteisön jäsenenä olemista ja toimimista sekä tämän synnyttämää kokemusta yhteisöön kuulumisesta. Osallisuuden toteutumiseksi tarvitaan yhteisöjä, joissa on mahdollista tulla nähdyksi, kuulluksi ja tunnustetuksi ainutlaatuisena ihmisenä sekä arvokkaana yhteisön jäsenenä. Osallisuuden toteutuminen edellyttää yhteisön jäseniltä

yhdessä toimimista siten, että jokaisella on todellisia mahdollisuuksia toimia sekä vaikuttaa yhteisön asioihin.

Jokaiselle ihmiselle on elintärkeää tulla hyväksytyksi ja huomioon otetuksi omien erityislaatuisten ominaisuuksiensa ja kykyjensä mukaisesti. Kunnioituksen, arvostuksen ja tunnustuksen puuttuminen on yhteiskunnallinen ongelma. Näiden toteutumisessa vastavuoroiset tunnustukselliset ja dialogiset suhteet ovat keskeisiä. Sivistystyön etu on, että se harjaannuttaa osallisuutta oppivien ryhmien jäsenenä. (Niemelä 2014, 14.)

2.2.2 Dialogisuus

Kasvu aitoon dialogiin vaatii kasvattajalta harjaantumista. Dialogin tärkein taito on Niemelän (2014, 12) mukaan herkkyys kuulla toista. Pedagoginen suhde ja vastavuoroinen tunnustaminen perustuvat ajatukselle, jonka mukaan jokainen ihminen on sivistyskykyinen.

Paolo Freire (2005) tarkastelee kasvatustieteen klassikkoteoksessaan *Sorrettujen pedagogiikka* sortoa, jonka hän määrittelee tilanteeksi, missä yhteiskunnassa vallitseva eriarvoisuus sekä valtarakenteet estävät ihmisiä tavoittelemasta ihmisyyttä ja alistavat enemmistöä esineiden asemaan. Freire (2005, 75–78) kritisoi opettajaajohtoista tallettavaa kasvatusta, missä opettajan (subjekti) tehtävänä on täyttää tietämättömät oppilaansa (objektit) ennalta määritetyllä tiedolla. Oppilaiden tehtävänä on vastaanottaa ja varastoida muuttumaton tieto sellaisenaan. Tallettava kasvatusta ei salli luovuutta tai kriittisen tietoisuuden kehittymistä, mikä puolestaan palvelee sortajien etuja, sillä näin oppilaat sopeutuvat passiivisesti maailmaan sellaisenaan kuin se on. Niemelä (2014, 12) puhuu opettajaehdoista ja välityspedagogisesta opettajuudesta, missä opettaja on auktoriteettiasemassa suhteessa oppilaisiin ja sananmukaisesti ohjaa alaspäin osoittaen oppilaille oikeat tiedot ja taidot.

Tallettavan kasvatuksen sijaan tulisi käyttää ymmärrykseen perustuvaa problematisoivaa ja vapauttavaa kasvatusta. Sorrosta vapautumista voidaan Freiren (2005, 21 ja 29) mukaan auttaa dialogiin eli tasavertaiseen vastavuoroisuuteen ja molemminpuoliseen tunnustamiseen ja arvontoon perustuvilla kasvatuskäytännöillä. Opettaja siirtyy tällöin oppijan yläpuolelta hänen rinnalleen tasavertaiseksi kumppaniksi ja suhteen molemmat osapuolet tunnustavat toisensa tasa-arvoisina sekä aktiivisina subjekteina. Sivistysteoriassa tätä kutsutaan vastavuoroiseksi tunnustamiseksi. (Niemelä 2014, 12.)

Sivistyksellisen kasvattajan taito on saada esiin kasvatettavan ainutlaatuisuus. Tätä kuvaa pedagogisen rakkauden käsite, joka tarkoittaa pyrkimystä nähdä toisen mahdollisuudet sekä auttaa niitä toteutumaan. (Niemelä 2014, 13.) Myös Freiren (2005, 97–101) mukaan dialogi vaatii

rakkautta sekä nöyryyttä ja uskoa ihmiseen. Rakkaus on sekä dialogin edellytys että dialogi itsessään, sillä jos ihminen ei rakasta maailmaa, elämää tai ihmisiä, ei hän voi koskaan päästä dialogiin. Rakkaus vaatii rohkeutta ja omistautumista toisille ihmisille ja heidän vapauttamiselle sorrosta. Dialogi vaatii myös nöyryyttä, sillä jos ihminen ylentää itsensä ja pitää muita tietämättöminä ei dialoginen kohtaaminen ole hänelle mahdollista. Dialogia ei ole myöskään ilman syvää uskoa ihmiseen jo ennen heidän kohtaamistaan. Usko ei kuitenkaan ole naiivia, vaan kriittistä. Tämä rakkauteen, nöyryyteen ja uskoon perustuva dialogi muodostuu tasavertaiseksi suhteeksi, minkä tuloksena syntyy keskinäinen luottamus, joka tuo ihmiset lähemmäs toisiaan maailman nimeämisessä. Tallettavan kasvatuksen antialogisuudesta luottamus puuttuu. Luottamusta ei myöskään voi synnyttää valheellisen rakkauden, valheellisen nöyryyden tai heikon uskon varaan, eikä luottamus kestä, jos sanat eivät vastaa tekoja. Dialogi edellyttää lisäksi ihmisen vaillinaisuudesta kasvavaa toivoa, jolloin ihminen suuntautuu maailmaan yhdessä toisten kanssa uutta etsien. Epäoikeudenmukaisuudesta johtuva epäinhimillistyminen ei saa antaa valtaa epätoivolle vaan toivolle, joka kannustaa etsimään epäoikeudenmukaisuuden kieltämää ihmisyyttä. Toivo ei ole odottamista vaan toimimista. (Freire 2005, 97–101.)

Martin Buberin (1993, 25–35) dialogifilosofian ydin on ihmisten välisessä aidossa ja ainutkertaisessa kohtaamisessa. Buberin mukaan ihmiselle luonteenomaista on suhtautua todellisuuteen kahdella tapaa. Dialogisessa Minä–Sinä -suhteessa syntyy molemminpuolinen yhteys maailmaan. Välineellisessä ja esineellistävässä Minä–Se -suhteessa toinen osapuoli on puolestaan Minästä erillinen objekti. Buberin perussanaan Minä–Se maailma kuuluu kokemuksena, mutta yksin kokemukset eivät tuo maailmaa ihmisen luo. Maailma antautuu kyllä koettavaksi, mutta kokemus ei kuitenkaan kosketa sitä lainkaan, eikä maailmalle tapahdu siinä mitään. Perussana Minä–Sinä puolestaan aikaansaa aidon yhteyden maailmaan, mikä voi toteutua kolmessa ulottuvuudessa: elämä luonnon yhteydessä, elämä ihmisten yhteydessä sekä elämä henkisen maailman yhteyksissä. Minän yhteys Sinään on aito ja välitön; Minän ja Sinän välillä ei ole mitään käsitteellistä, ennakkotietoa tai kuviteltua.

Kun ihminen tyytyy kokemaan maailman ja sen esineitä, hän elää menneisyydessä. Perussanan Minä–Se Minällä on vain menneisyys, ei läsnäoloa. Läsnäolo on olemassa ainoastaan Minä–Sinä -suhteen kohtaamisessa ja yhteydessä. Läsnäolo ei ole jotakin ohimenevää ja häipyvää, vaan jotakin meitä kohtaavaa, odottavaa ja kestävä. Kaikki aktuaalinen elämä on kohtaamista ja olennainen eletään läsnäolossa. Läsnäolo syntyy vain siten, että Sinä tulee läsnäolevaksi. (Buber 1993, 34–35.)

2.2.3 Kunnioittava kohtaaminen

Sosiaalipedagoginen ajattelu ja toiminta toimivat elämyspedagogiikan viitekehyksenä. Lehtonen (1998, 97–98) näkee elämyspedagogiikan tavoitteellisena, tietoisena ja kokonaisvaltaisena kasvuprosessina, jossa ympäristö mahdollistaa omakohtaisen kokemisen kautta oppimisen ja ryhmä tarjoaa tuen sekä turvallisuuden. Ohjaajan tehtävänä on kasvuprosessin mahdollistaminen, käynnistäminen, seuraaminen ja tukeminen olosuhteisiin, toimintaan ja ryhmään vaikuttamalla.

Lehtonen (1998, 98–99) tarkastelee kunnioitusta elämyspedagogisesta näkökulmasta osana ohjausta. Aidossa ja vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa toteutuu kunnioittavan kohtaamisen kokemus, jolloin ihminen kohdataan juuri sellaisena kuin hän on. Ohjaustilanteissa kunnioittavaa kohtaamista on mukaan tilan ja mahdollisuuksien tarjoaminen. Hyvä ohjaaminen toteutuu perinteisistä rooleista riisuttuna, jolloin mahdollistuu henkilökohtaisten kokemusten ja elämysten värittävä elinikäisen oppimisen prosessi. Ohjaaja toimii prosessissa turvallisena kanssakulkijana, jolloin ohjaaminen on elämyspedagogisesta näkökulmasta samalla osa ohjaajan omaa oppimisprosessia. Ohjaajan työ ei ole kontrolloimista, tulkitsemista ja selittämistä, vaan kasvun tilan ja tilanteiden mahdollistamista. Ohjaajan tehtävänä on lopulta tehdä itsensä tarpeettomaksi siinä, missä hän kasvuprosessin kannalta juuri äsken oli tarpeellinen. Hyvän ohjaajan ei tarvitse olla ihailtu, riittää että on rehellinen ja luotettava.

Toisen ihmisen, itsensä ja ympäristön kunnioittaminen ja arvostaminen ei ole aina helppoa ja yksinkertaista (Lehtonen 1998, 99–100). Myös Sennett (2004, 17) tarkastelee kunnioittamisen vaikeutta kirjoittaessaan ihmisten aiheuttamasta kunnioitusvajeesta, joka syntyy kun yhteiskunta jättää suuren osan ihmisistä vaille arvoa ja näkymättömiksi. Vaikka kunnioitus on ilmaista, niin miksi sitä on maailmassa niin vähän?

Sennett (2004, 34–35) pohtii erityisesti sitä, miten toisilleen vieraat ja eriarvoisessa asemassa olevat ihmiset voivat saavuttaa molemminpuolisen kunnioituksen. Todellista vastavuoroista ja vapaata puheyhteyttä ei Sennettin mukaan ole helppo saavuttaa, koska usein vuorovaikutuksessa vallitsee hiljaisuus, varovaisuus ja pelko toisen loukkaamisesta. Eriarvoisuus voi aiheuttaa etuoikeutettujen kiusaantuneisuutta, mikä paradoksaalisesti saattaa vain lisätä eriarvoisuutta. Vaikka ylempänä oleva kokisikin arvostuksen ja kunnioituksen tunnetta, saattaa hän samalla pelätä vaikuttavansa alentuvaiselta. Myös tietoisuus omasta etuoikeutetusta asemasta voi aiheuttaa epävarmuutta, mikä korostaa entisestään tietoisuutta siitä että kaikki eivät ole saaneet yhtä paljon. Näin ollen kunnioituksen tunne ei aina johda kunnioituksen osoittamiseen.

Kunnioittavaa kohtaamista on Lehtosen (1998, 99) mukaan mahdotonta täysin käsitteellistää tai opettaa, sillä se toteutuu vain todellisissa tilanteissa. Tärkeämpää kuin kunnioittavan

kohtaamisen ymmärtäminen, onkin sen kokeminen, sillä ymmärtäminen ilman kokemista on mahdotonta. Kunnioittavaa kohtaamista voi opetella vain oman kokemuksen kautta, ja se edellyttää arvojen arvostamista, millä Lehtonen (1998, 101) tarkoittaa tietoisuutta omien arvojen sisällöstä, perusteista ja merkityksellisyydestä. Arvojen arvostaminen tarkoittaa myös pyrkimystä toisten arvojen ymmärtämiseen ja kunnioittamiseen. Kunnioittava kohtaaminen ei kuitenkaan edellytä yhdenmukaista arvoperustaa, vaan sen edellytyksenä on yhteinen arvojen arvostaminen ja kunnioittaminen.

2.2.4 Myönteinen tunnistaminen

Mielenkiintoisen lisän dialogisen ja kunnioittavan kohtaamisen ajatuksiin tarjoaa myönteisen tunnistamisen käsite. Tämän näkökulman pohjalta on kehitelty erityisesti suomalaisessa nuorisotutkimuksessa uusia käytänteitä osaksi arkista toimintaa lasten ja nuorten parissa, mutta näkökulma on sovellettavissa myös muihin toimintaympäristöihin. Myönteisen tunnistamisen lähestymistapa esittää vaihtoehtoja ongelmakeskeiselle ja yksilölähtöiselle hyvinvoinnin ja syrjäytymisen ehkäisemisen toimintatavalle. Myönteisen tunnistamisen lähtökohtana on laajamittaisen yhteisölähtöisen tuen näkyväksi tekeminen sekä sen merkityksellisyyden perusteleminen. Kyse on arvokkuuden ja osallisuuden kokemusten vahvistamisesta osana arkiympäristöjen käytännöllistä toimintaa. (Kallio, Korkiamäki & Häkli 2015, 11.)

Yksi ihmiselämän peruspilareista, kokemus arvostetuksi tulemisesta, rakentuu monenlaisissa arjen vuorovaikutusympäristöissä ja ihmissuhteissa. Ihminen elää osana erilaisia arjen yhteisöjä, joiden jäsenenä hän tulee kohdatuksi eri tavoin. Kaikki ihmissuhteet ja toimintaympäristöt eivät kuitenkaan tue arvostetuksi tulemistä ja myönteisen minäkuvan kehitystä. Myönteisen tunnistamisen ajatuksen lähtökohtana ovat tunnistamisen teoriat (theories of recognition), jotka pohjautuvat hegeliläiseen ideaan yhteiskunnan erilaistumisen sekä ihmisten itsemääräämisoikeuden ja yksilöllisyyden painottumisen aikaansaamasta tunnustuksen tarpeesta perheen, kansalaisyhteiskunnan ja valtion tasoilla (Kallio, Korkiamäki & Häkli 2015, 9 ja 16).

Tunnistamisen politiikkaa tutkineen filosofi Charles Taylorin (1994, 25) mukaan ihmisen identiteetti muotoutuu oikein tunnistamisen (recognition), väärin tunnistamisen (misrecognition) tai tunnistamisen puuttumisen (nonrecognition) kautta. Kallio, Korkiamäki ja Häkli (2015, 19–20) lisäävät tähän jaotteluun vielä tahallisen tunnustamisen kieltämisen (disrecognition) käsitteen. Oikein tunnistettu ihminen tulee siis kohdatuksi sellaisena kuin hän itse haluaa ja kokee olevansa. Väärin tunnistettu ihminen puolestaan tulee kohdatuksi tavalla, joka ei vastaa hänen omaa käsitystä itsestään. Väärin tunnistamista on myös vaille huomioiduksi tulemisen kokemusta jääminen tai se,

että ihmisen jokin piirre tai ominaisuus jätetään tahallisesti tunnistamatta tilanteessa, jossa tällä ominaisuudella on merkitystä.

Ymmärtääksemme identiteetin ja tunnistamisen välistä tiivistä yhteyttä, täytyy Taylorin (1994, 32–34) mukaan ottaa huomioon ihmiselämälle olennainen ominaisuus – ihmisen ilmaisen rikas kieli. Kielellä Taylor ei viittaa ainoastaan puhuttuun kieleen, vaan myös esimerkiksi tunteiden osoittamiseen, taiteeseen, rakkauteen sekä eleisiin käytettyyn kieleen, jonka avulla ihminen ilmaisee ja määrittelee itseään. Nämä itsensä määrittelyyn tarvittavat ilmaisen tavat ihminen oppii vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Identiteetti ei siis ole monologisesti sisäsyntyistä, vaan se muodostuu aina dialogisessa suhteessa merkityksellisten toisten ja sellaisten asioiden kanssa, jotka haluamme tärkeiden ihmisten meissä näkevän. Merkityksellisten toisten myötävaikuttaminen ihmisen identiteettiin jatkuu läpi elämän, vaikka he eivät enää olisi fyysisesti läsnä. Vaikka merkityksellisten toisten vaikutuksesta ei voi täysin vapautua, tulisi ihmisen kuitenkin pyrkiä määrittelemään itse itseään mahdollisimman laajasti. Taylor (1994, 34) korostaakin ihmisen tarvitsevan ihmissuhteita täydentääkseen itseään, ei määrittääkseen täysin niiden kautta itseään.

Taylor (1994, 36) tarkastelee tunnistamisen merkityksellisyyttä henkilökohtaisella ja sosiaalisella tasolla. Henkilökohtaisella tasolla voi huomata, kuinka paljon aito identiteetti tarvitsee ja kuinka haavoittuvainen se on merkityksellisten toisten tunnistamisesta tai tunnistamattomuudesta. Suhteet merkityksellisiin toisiin toimivat autenttisuuden kulttuurissa itsensä löytämisen ja tunnustamisen, sisäsyntyisen identiteetin muodostumisen, avaimina. Sosiaalisella tasolla tarkasteltuna ymmärrys siitä, että identiteetit muodostuvat avoimessa dialogissa, on tehnyt tunnistamisen politiikasta yhä keskeisempää. Taylor (1994, 36) muistuttaa, että tasa-arvoinen tunnistaminen ei ole paitsi terveen demokraattisen yhteiskunnan kulmakivi, vaan sen kieltäminen voi alistaa vakavasti niitä, joilta tunnistaminen on kielletty. Väheksyvän tai alempiarvoisen kuvan välittäminen sekä tunnistamisesta pidättäytyminen voivat vääristää ja sortaa. Jatkuva sorto ja alistaminen puolestaan voi muuttua itseään toteuttavaksi, jolloin väärin tunnistamisesta muodostuu todellisuutta.

Väärät tunnistamisen tavat voivat siis edistää yksilöiden, yhteisöjen ja kokonaisten yhteiskuntien syrjäyttäviä prosesseja. Väärin tunnistamisen tai tunnistamattomuuden kautta esimerkiksi naiset ovat patriarkaalisessa yhteiskunnassa omaksuneet itsestään vääristyneen kuvan, jolloin he eivät kykene ottamaan kiinni mahdollisuuksistaan edistää omaa asemaansa. Samalla tavoin kuin tummaihoiset, alkuperäiskansat, kolonialisoidut kansat tai muut vähemmistökansat ovat omaksuneet vääristyneen identiteetin itsestään alempiarvoisena ja sivistymättömänä, mistä on lopulta muodostunut heille sorron suurin väline. Väärät tunnistamisen tavat ilmaisevat siis

kunnioituksen puutetta ja niillä voi olla vakavia ja loukkaavia seurauksia, jotka voivat johtaa ja kiinnittää sen uhrin rampauttavaan itseinhon. Näin ollen oikein tunnistaminen ei ole ainoastaan jotain, mitä olemme ihmisille velkaa, vaan se on ihmisille elintärkeää. (Taylor 1994, 25–26.)

Nykyisen hyvinvointiyhteiskunnan kestävyysvajeesta ja resurssien mahdollisimman tehokkaasta kohdentamisen tarpeesta johtuen virallinen puhe syrjäytymisen ehkäisemisestä on usein hyvin ongelmakeskeistä. Yksilöön liitetyt ongelmalliset piirteet tai ominaisuudet voivat muodostua minäkuvaa ja omanarvontuntoa kokonaisvaltaisesti määrittäviksi tekijöiksi, jolloin varhainen tunnistaminen ja puuttuminen vahvistavatkin kielteistä käsitystä itsestä synnyttäen negatiivisen kierteen. Pahimmillaan varhainen tuki kääntyykin leimaavaksi ja ulkopuolisuutta tuottavaksi, jonka torjumiseksi se alun alkaen on ajateltu. (Kallio, Korkiamäki & Häkli 2015, 14–15.) Ihminen nähdään ensisijaisesti esimerkiksi vammaisena, sen sijaan että hänet nähtäisiin ihmisenä, jolla sattuu olemaan vamma. Tällöin vamma toimii ihmistä kokonaisvaltaisesti määrittävänä ominaisuutena.

2.3 Arjen kokemuksellinen oppiminen

2.3.1 Elämänlaajuinen oppiminen

Kasvu ja kehitys kuuluvat erottamattomana osana ihmisen elämään. Rädyn (2011, 33) sanoin eletty elämä, aika ja kokemukset muokkaavat ihmisestä sellaisen kuin hän on, vaikka hän ei tietoisesti tämän kehittymisen eteen ponnistelisikaan.

Ensimmäisenä elinikäisen kasvatuksen käsitteen kansainväliseen kasvatusta ja koulutusta koskevaan keskusteluun toi Unesco 1960-luvun puolivälissä. Myöhemmin keskusteluissa on korostunut oppimis- ja opiskelijanäkökulma ja onkin alettu puhua elinikäisestä oppimisesta. Tämän jälkeen ajatus ihmisen koko eliniän kattavasta oppimisesta on hitaasti saavuttanut vahvan aseman niin kasvatuksen ammattilaisten kuin päättäjienkin keskuudessa. (Sallila 2003, 7.)

Nytemmin elinikäisen oppimisen rinnalla on alettu käyttää käsitettä elinikäinen ja elämänlaajuinen oppiminen, jossa erottuu selvästi kaksi ulottuvuutta. Puhuttaessa elinikäisestä oppimisesta korostetaan oppimisen koko elämänsä ajan, lapsuudesta vanhuuteen, kestävästä luonnetta. Elämänlaajuisesta oppimisesta puhuttaessa painottuu puolestaan oppimisen kaikki elämänalueet kattava luonne. Elinikäisessä oppimisessä korostuu lähinnä erilainen muodollinen ammatillinen koulutus ja elämänlaajuisessa oppimisessä taas erityisesti yleissivistävät ja laaja-alaiset ihmisen jokapäiväisessä elämässään tarvitsemat tiedot ja taidot. Elämänlaajuisen oppimisen

dimensio sulkee sisäänsä siis paitsi formaalin, myös non-formaalin ja informaalin oppimisen. (Tuomisto 2003, 66–67.)

2.3.2 Sivistyminen kohtaamisten ja kriisien kautta

Kasvusta puhuttaessa voidaan puhua myös muutoksesta: kehittyessään ihminen muuttaa jollakin tapaa toimintatapojaan, asenteitaan tai olettamuksiaan itsestään, toisista tai elämästä yleensä. Muuttuakseen ihminen tarvitsee motivaation lisäksi usein jonkin eteenpäin sysäävän tapahtuman. (Räty 2011, 33)

Joskus muutosprosessia eteenpäin työntävä tapahtuma voi olla traumaattinen elämän käännekohta, kuten esimerkiksi vammautuminen, vakava sairastuminen, läheisen menetys, työttömyys tai pakolaisuus. Usein tämänkaltaisten tapahtumien vaikutuksia yksilön elämään on totuttu tarkastelemaan lähinnä menetysten kautta. Elämän kriisejä ja menetyksiä vähättelemättä, voidaan traumaattisen elämäntapahtuman jälkeisiä muutoksia tarkastella kuitenkin myös mahdollisuuksina. Posttraumaattisen kasvun käsitteellä tarkoitetaan vaikean elämän kriisin tai traumaattisen elämäntapahtuman jälkeisiä positiivisia vaikutuksia ja muutoksia ihmisen persoonassa sekä kasvussa. Trauman jälkeinen kasvu ilmenee yksilön elämässä esimerkiksi parantuneina ihmissuhteina, uusina mahdollisuuksina, aiempaa suurempana elämän arvostamisena, tunteena oman persoonan vahvuudesta sekä henkisenä kasvuna. (Calhoun & Tedeschi 2006, 5–6.)

Saksalainen filosofi Otto-Friedrich Bollnow (1987) lähestyy kasvun ja sivistyksen ajatuksia kohtaamisen ja kriisin käsitteiden kautta. Kohtaamisen käsitteellä Bollnow viittaa (1987, 161–162) yksilön yllättävään ja ennalta-arvaamattomaan kohtaamiseen jonkin merkittävän vieraan kanssa. Kohtaaminen vieraan kanssa saattaa olla kivuliaskin yhteentörmäys, sillä se tekee yksilön samalla tietoiseksi omista puutteistaan ja vajavaisuuksistaan. Kohtaaminen asettaa tällöin ihmisen oman olemassaolonsa vaatimusten edelle, jolloin hän on pakotettu tarkastelemaan sitä, mikä ihmisenä olemisessa on aitoa ja mikä puolestaan valheellista. Ainoastaan kohtaamisen ja sitä seuraavan reflektion kautta ihmisestä voi tulla oma itsensä. Bollnowin (1987, 161–162) mukaan kohtaaminen käsittää ainoastaan yhden – vaikkakin ratkaisevan – hetken suhteestamme toisiin ihmisiin tai ympäröivään maailmaan ja se voi tapahtua ihmisen, taiteen, filosofian, uskonnon todistusten tai vaikkapa maiseman kanssa.

Bollnow (1987, 162 ja 164) tarkastelee kohtaamisen ja kokonaisvaltaisen kehitysprosessin välistä suhdetta käsitellessään sivistyksen teemaa, sivistyksen ja kohtaamisen välistä vuorovaikutusta sekä niiden välillä olevaa jännitettä. Kohtaamisen voima katoaa, jos se sulautetaan vain yhteen hetkeen kokonaisvaltaisemmasta sivistysprosessista. Tämä eksistentiaalisesti

ymmärretty kohtaamisen käsite tuo jotain uutta kaikelle aiemmalle käsitykselle pedagogiikasta. Bollnowin kohtaamisen käsite luo pohjan, jota vasten kaikki sivistykselliset tapahtumat ja prosessit tulisi mitata, jotta ymmärtäisimme ihmisenä olemista kokonaisvaltaisesti.

Eksistentiaalisen näkökulman mukaan kohtaaminen pakottaa ihmisen tekemään elämässään radikaalin käännöksen ja ainoastaan kohtaamisen kautta hän voi tulla omaksi autenttiseksi itsekseen. Eksistentiaalisuuden autenttisuus voidaan saavuttaa vain hetkessä, joka katoaa seuraavassa hetkessä. Pedagogiikassa puolestaan oletetaan jatkuvan muutoksen ja kehityksen olemassaoloa. Tämä jaottelu on kuitenkin virheellinen, sillä ihmiselämä ei koskaan ole ennalta-arvattavaa tai säännöllistä, eikä sitä voida pilkkoa toisistaan erillisiin eksistentiaalsiin hetkiin. Elämän säännöllinen kulku rikkoutuu toistuvasti ja epäsäännöllisesti tapahtuvien radikaalien kohtaamisten tai kriisien myötä ja näissä hetkissä elämän eksistentiaalinen aspekti tulee näkyviin autenttisenä itsenään. Elämän voidaan siis bollnowilaisen ajatuksen mukaan nähdä etenevän säännöllisesti askelittain. (Bollnow 1987, 163–165.)

Bollnowin (1987, 3) pedagogisessa ajattelussa kohtaamisen käsitteen lisäksi toinen keskeinen termi on kriisi. Kriisejä hän tarkastelee elämäntapahtumina, pyrkien ymmärtämään niiden merkitystä ja asemaa ihmisenä olemisessa sekä ihmisen kokonaisvaltaisessa elämänkerrallisessa kontekstissa. Bollnowille kriisit eivät ole ainoastaan sattumanvaraisia, elämänkulkua häiritseviä tapahtumia, vaan hän näkee niiden kuuluvan olennaisesti elämään ja toteuttavan elämässä merkityksellistä ja välttämätöntä tehtävää.

Arkielämän näkökulmasta kriisit eivät kuitenkaan näyttäyty merkityksellisinä prosesseina, vaan ennemminkin elämää järkyttävinä ja elämänkulkua keskeyttävinä epäonnisinä tapahtumina, joita pyritään välttelemään parhaansa mukaan ja niiden vaikutuksia pyritään lieventämään. Vaikka kriisien ajatellaan jollakin tapaa kuuluvan tietyllä hetkellä haavoittuvaiseen elämään, pidetään niitä yleisesti ottaen kuitenkin vältettävissä olevina onnettomuuksina. Ihmiselämässä on toki kriisejä, jotka ovat vältettävissä tarkkaavaisuuden avulla ja joiden vaikutuksia voidaan lieventää tai jotka ratkeavat ajan kuluessa itsestään. Mutta vaikka kaikki tietyt yksilölliset kriisit olisivat vältettävissä, voidaan kuitenkin kysyä ovatko kriisit yleensä vältettävissä? Vai onko sillä, että kriisit toistuvat ihmisen elämässä aina uudestaan jokin syvempi tarkoitus, jolloin kriisien tukahduttaminen ja niiden seurausten lieventäminen voidaan nähdä syvemmän vastuun välttelyinä. (Bollnow 1987, 4.)

1930-luvun Saksassa eksistentiaalisen filosofian hengessä nähtiin ihmiselämän jokaisessa hetkessä piilevän kriisin mahdollisuus, jolloin ihmisen autenttisen olemassaolon nähtiin toteutuvan ainoastaan kriisien kautta. Kriisien ei nähty olevan ainoastaan sattumanvaraisia tapahtumia, vaan kuuluvan ihmiselämän perusluonteeseen. Olla olemassa oli tämän näkemyksen mukaan yhtä kuin olla kriisissä. Bollnowille (1987, 4–5) tämä eksistentiaalisen filosofian radikaali näkemys jätti

yhden opetuksen: kriisit kuuluvat väistämättömänä osana ihmisen elämään ja niillä on merkityksellinen tehtävä ihmisenä olemisessa, vaikka hän ei näe niiden muodostavan koko ihmiselämän kokonaisuutta. Kriisien läpikäymisen kautta syntyvän sivistysprosessin myötä elämä omaksuu todellisen muotonsa; tämä sivistysprosessi erottaa ihmisen muusta luonnosta. Vain tämän sivistysprosessin kautta ihmisestä tulee ihminen.

2.3.3 Yksilön kasvuprosessi

Aikuisiän kasvu- ja oppimisprosesseja voidaan tarkastella uudistavan oppimisen teoreettisen viitekehyksen avulla. Mezirowin (1996a, 8) määritelmän mukaan uudistava oppiminen (transformative learning) tarkoittaa kriittisen reflektion avulla toteutuvaa oppimisprosessia, jonka myötä yksilö voi luoda perusteellisemmän, erottelukykyisemmän ja johdonmukaisemman käsityksen subjektiivisesta kokemuksestaan.

Yksilön elämänsä muutosia ja uutta suuntaa aikaansaavia kehityksen käännekohtia voidaan tarkastella merkittävänä oppimiskokemuksina, jotka ohjaavat yksilön elämänsä muuttavat tai vahvistavat hänen identiteettiään. Nämä usein ennakoimattomat elämänsä muutostapahtumat voivat erota toisistaan keston, laadun ja jatkuvuuden, oppimisen intressin, tilanteen ja ympäristön sekä oppimisen sisällön suhteen. (Antikainen 1996, 251–256.)

Aikuisiän merkittävät oppimiskokemukset sisältävät Mezirowin (1996b, 30) mukaan aina kriittistä reflektiota eli omien ongelmanasettamistapojen ja merkitysperspektiivien sekä asenteiden, havaintojen, tietämisen, uskomisen, tuntemisen ja toimimisen uudelleen arviointia. Uudistavan oppimisen olennainen sisältö pohjautuu merkityksiin ja tulkintoihin, joita yksilöllä on elämänsästä ja itsestään (Illeris 2014, 6).

Oppiminen nähdään prosessina, jossa tietyn elämänsäkokemuksen merkitystä tarkastellaan tai tulkitaan uudelleen ja näin syntynyt uusi tai korjattu tulkinta ohjaa myöhempää ymmärrystä ja toimintaa. Merkityksiä voi jäsentää erottamalla toisistaan merkityksenannon kaksi eri ulottuvuutta: merkitysskeemat ovat totuttujen ja toisiinsa syy-seuraussuhteessa liittyvien odotusten ja tapahtumien muodostamia kokonaisuuksia. Merkitysskeemat ovat totunnaisia ja implisiittisiä tulkintasääntöjä. Merkitysperspektiivit puolestaan muodostuvat korkeamman tasoisista odotuksista, olettamuskokonaisuuksista ja mentaalista rakennelmista, joihin uusia kokemuksia mukautetaan ja peilataan. Merkitysperspektiivi koostuu ennako-oletuksista, jotka ohjaavat yksilön tapaa havainnoida ja tulkita kokemuksiaan moraalisisissa ja eettisissä minäkehityksen prosesseissa sekä reflektoidun arvioinnin eri vaiheissa. Useimmat merkitysperspektiivit

omaksutaan tahattomasti ja kulttuurisesti lapsuuden sosialisatioprosessissa, kuten useat stereotyyppit, mutta niitä voidaan oppia myös tarkoituksellisesti. (Mezirow 1996b, 17–20.)

Illeris (2014, 69–70) yhdistää uudistavan oppimisen viitekehykseen yksilöllisen identiteetin kehityksen. Oppimisprosessia hän kuvailee kolmen ulottuvuuden avulla: oppimisen sisällöt, kannustimet ja vuorovaikutus ympäristön kanssa. Yksilöllinen identiteetti muodostuu, kehittyy ja muuttuu näiden kolmen ulottuvuuden välisissä prosesseissa tapahtuvan oppimisen keskiössä.

Uudistava oppiminen on prosessi, jonka tavoitteena on itseohjautuva ihminen. Itseohjautuvuus voidaan nähdä joko yksilön myötäsyttyisenä tai oppimisprosessin myötä kehittyvänä ominaisuutena. Ahteenmäki-Pelkosen (1998, 60–61) tulkinnan mukaan Mezirow tarkastelee itseohjautuvuutta tämän perinteisen näkökulman sijaan erityisesti yksilön ja ympäristön välisenä suhteena. Ihminen jäsentää suhdettaan ympäristöön henkilökohtaisen merkitysperspektiivin perusteella, minkä avulla tulkitaan aikaisempia kokemuksia sekä hahmotetaan tulevaa toimintaa. Elämänmuutokset ja käännekohdat ravistelevat vallitsevaa merkitysperspektiiviä, mikä johtaa perspektiivin muutosprosessiin. Perspektiivin muutosprosessin tavoitteena on autenttinen merkitysperspektiivi, jonka avulla yksilön näkökulma laajenee: hän huomaa mahdolliset vääristymät aikaisemmissa merkityksenannoissa ja arvioi sekä tarkastelee itseään ja ympäristöään entistä jäsentyneemmin. Oppiminen on itseohjautuvaa, kun yksilö suhtautuu uusiin asioihin tietoisesti, kriittisesti ja reflektiivisesti.

Perspektiivin muutosprosessi käynnistyy usein elämän käännekohtassa, merkittävän elämänmuutoksen tai kriisin seurauksena. Tällöin on mahdollista, että muutosvastustus ja turvallisuuden tarve ohjaavat yksilöä omaksumaan lähes minkä tahansa hänen sen hetkisiin tarpeisiinsa vastaavan merkitysperspektiivin. Kysymys itseohjautuvuudesta kohdistuu juuri tähän muutoksen ytimeen: onko uusi merkitysperspektiivi aina automaattisesti itseohjautuvampi ja autenttisempi? Kuka ohjaa uutta merkitysperspektiiviä hapuilevaa aikuista ja mihin suuntaan? Entä mikä on muutosprosessissa tukevan ammattilaisen eettinen vastuu? (Ahteenmäki-Pelkonen 1998, 61.)

2.3.4 Kasvun tukeminen

Yksilön kasvuprosessin ymmärtämisessä voidaan käyttää apuna myös Lucknerin ja Nadlerin (1997, 20) mallia, jossa ihmisen toiminta-alue jaetaan kolmeen osaan: turva-alueeseen, jouston alueeseen sekä kasvun alueeseen. Rädyn (2011, 35–36) mukaan turva-alueella toimiessaan ihminen tuntee hallitsevansa elämänsä ja siihen liittyviä tapahtumia, jolloin toimiminen on tuttua ja turvallista. Elämässä tulee kuitenkin vastaan uusia ja ennen kokemattomia tilanteita, jolloin

ihminen joko hakeutuu itse tai ajautuu omalta turva-alueeltaan jouston alueelle. Tällaisia tilanteita ovat normaalit elämään kuuluvat muutokset, kriisit sekä uudessa ympäristössä, ryhmässä ja tilanteissa toimiminen. Jouston alueella toimimiselle ominaista ovat tunteet tilanteen uutuudesta ja hallitsemattomuudesta, jolloin ihminen kokee usein epävarmuutta omasta pärjäämisestään.

Luckner ja Nadler (1997, 23–24) kuvailevat jouston alueella toimimista epätasapainon tilana, mikä luo hämmennystä ja ristiriitaa. Tasapainon uudelleen saavuttamiseksi ihminen hakeutuu tällöin joko takaisin kohti turvallista ja aikaisempia ratkaisumalleja ylläpitävää systeemiä tai pyrkii kohti kasvua, muutosta ja uudelleenrakentamista. Jouston alueella toimiessaan ihminen voi pyrkiä suojautumaan epätasapainon synnyttämältä ahdistukselta erilaisten kehittelemiensä puolustusmekanismien, kuten esimerkiksi kieltämisen, muiden syyttämisen, huumorin, vihan, älyllistämisen, ylivastuullisuuden tai perfektionismiin pyrkimisen, avulla. Kun tätä puolustusmekanismien muuria ravistellaan, saattaa sen seurauksena olla joidenkin syvempien ja uusien tunteiden kokeminen, mikä luo pohjaa uusille ajattelun, tuntemisen ja olemisen tavoille. Epätasapainossa piilee muutoksen voima, joka mahdollistaa ihmiselle itsensä löytämisen prosessin.

Jouston alueelta eteenpäin siirtyminen vaatii aikaa ja usein myös ulkopuolista tukea. Kokemuksellisen oppimisen kulmakivi on Lucknerin ja Nadlerin (1997, 28) mukaan ihmisen rohkaiseminen jättämään tutun, turvallisen ja ennalta-arvattavan ja uskaltautumaan kokeilemaan jotakin uutta ja ehkä epämukavaakin, mitä hän itse ei tulisi kokeilleeksi. Jouston ja kasvun alueiden rajalla, lähempänä uutta ja tuntematonta epätasapainon tunne lisääntyy ja ihminen valitsee joko turva-alueelle palaamisen tai tunkeutumisen kohti uutta mahdollisuuksien todellisuutta. Tätä rajalla toimimista Luckner ja Nadler (1997, 32–34) kuvailevat teoriallaan yksilöllisen kasvun vaiheista.

Kasvun ensimmäisenä vaiheena on Lucknerin ja Nadlerin mukaan tietoisuuden herääminen itsestä, omista tunteista, ajatuksista, asenteista, ennakkokäsityksistä sekä toiminta- ja reagointimalleista. Ollessaan ja toimiessaan osana ryhmää, ihminen saa jatkuvaa, suoraa ja epäsuoraa palautetta itsestään. Erilaiset reflektointitavat ja -hetket antavat lisää mahdollisuuksia syventää tietoisuutta itsestään. (Räty 2011, 40.)

Seuraavalla, vastuun ottamisen, tasolla ihminen tiedostettuaan omia tapojaan ja reagointimallejaan tulee valintatilanteen eteen: otanko vastuun muutoksesta vai en? Ratkaisevaa on, ymmärtääkö ihminen vastuun muutoksesta olevan itsellään. Ympäröivää maailmaa on paljon vaikeampi muuttaa kuin itseään. Vastuun ottamisen olisi hyvä tulla ilmi niin että, yksilö tuo ajatuksensa julki muille ryhmän jäsenille. Kun päätöksen kertoo, se konkretisoituu ja päätöksessä on helpompi pysyä. Samalla syntyy myös mahdollisuus saada ryhmältä tukea. (Räty 2011, 41.)

Kolmannella tasolla vastuun ottamisen jälkeen alkaa uudenlaisen toimintamallin kokeileminen. Kokeileminen voi alkaa pienistä tunnusteluista ja tavoitteita on hyvä jakaa pienempiin, realistisiin ja konkreettisiin asioihin. Neljännellä tasolla epäonnistuneita tai huonoja tuloksia tuottavat mallit on mahdollista hylätä tai muokata paremmin käyttöön sopiviksi. Onnistuneet kokeilut puolestaan saavat toistoa ja vahvistusta ja hieman pidempään jatkuessaan kokeilut voivat siirtyä yksilön arkielämän hallintakeinoihin tai osaksi omaa, uutta tapaa suhtautua asiaan. (Räty 2011, 42.)

Lucknerin ja Nadlerin (1997, 20) malli muistuttaa psykologi Lev S. Vygotskin (1982) lähikehityksen vyöhykkeen käsitettä, millä viitataan lapsen aktuaalisen kehitystason eli nykyisen taito- ja tietotason sekä hänelle mahdollisen potentiaalisen kehitystason väliin sijoittuvaan optimaalisen älyllisen kehityksen ja oppimisen alueeseen. Vygotskin (1982, 184–186) mukaan lähikehityksen vyöhykkeellä on tärkeämpi merkitys älyllisen kehityksen ja koulusuoritusten kannalta kuin aktuaalisella kehitystasolla. Aktuaalisella tasolla olevista tehtävistä lapsi suoriutuu ilman apua, kun taas yhteistyön ja ohjauksen avulla lapsi voi lähikehityksen vyöhykkeellään ratkaista vaikeampia tehtäviä kuin pystyisi suorittamaan itsenäisesti. Ohjauksen avulla on siis mahdollista herättää lapsessa potentiaalisia, lähikehityksen vyöhykkeellä sijaitsevia toimintoja. Se, mikä on lähikehityksen vyöhykkeellä jossakin ikävaiheessa, muuttuu ja toteutuu seuraavassa vaiheessa lapsen tosiasialliseksi kehitystasoksi. Tämän teorian mukaisesti ainoastaan kehityksen edellä kulkeva opetus on hyvää.

3 OHJAUSTYÖN AMMATILLISUUS

Osallisuus, yhteiskunnallinen toimintakyky, arjen hallinta ja subjektiivisuus eivät ole ihmisen synnynnäisiä ominaisuuksia, vaan ne voidaan saavuttaa pitkäkestoisten kasvuprosessien kautta. Sosiaalipedagoginen työn pyrkimyksenä on inhimillisten kasvuprosessien edistäminen, kasvun edellytysten mahdollistaminen sekä kasvun tiellä olevien esteiden raivaaminen. (Hämäläinen 2003, 72.) Tarkastelen tässä tutkimuksessa päivätoiminnan ohjaustyötä sosiaalipedagogisena ja arkilähtöisenä työnä. Tässä luvussa kuvailen sosiaalipedagogisen ammatillisuuden lähtökohtia sekä ydinkompetensseja. Lisäksi esittelen työelämän murrokseen ja uuden työn kulttuuriin liittyviä työn erityispiirteitä. Uuden työn teoretisoinnin avulla voidaan luoda ymmärrystä siitä, miten työn ja yhteiskunnan muutokset vaikuttavat myös ohjaustyön arkeen.

3.1 Sosiaalipedagoginen ammatillisuus

Suomessa sosiaalipedagogiikka on terminä ja käsitteenä vielä nuori, vaikka se onkin ollut olemassa sisäänkirjoitettuna kasvatustieteelliseen ja yhteiskuntatieteelliseen ajatteluun. Sosiaalipedagogiikan käytännön toteutusmuodot ovat olleet esimerkiksi kasvatustyön ammattilaisten sekä kulttuuri- ja vapaaehtoistyöntekijöiden käytössä niin sanottuna hiljaisena tietona. Sosiaalipedagoginen orientaatio on tällöin sisällynyt ammatillisiin käytäntöihin, vaikka sitä ei ole tietoisella ja käsitteellisellä tasolla prosessoitu. (Ranne 2002, 15.)

Sosiaalipedagogiikka muodostaa ammatillisen perustan sosiaaliselle kasvatukselle. Kyseessä ei kuitenkaan ole ainoastaan jonkin tietyn ammattiryhmän oppiperusta, vaan sosiaalipedagogiikka on laajalti kaikkeen ihmistyöhön sovellettava ajattelutapa. Tällöin työn lähtökohtia, tarkoitusta ja toimintamuotoja tarkastellaan sosiaalipedagogisesta viitekehyksestä käsin: Huomio kiinnittyy pedagogisiin näkökulmiin, kun tarkastellaan sosiaalisten haasteiden kanssa kamppailevien ihmisten arkea ja etsitään mahdollisuuksia heidän elämänhallintansa ja yhteiskunnallisen integraation vahvistamiseksi. (Hämäläinen & Kurki 1997, 18.)

Sosiaalipedagoginen orientaatio ihmistyössä kasvaa työntekijän perehtyessä sosiaalipedagogisessa perinteessä vaikuttaviin ideoihin ja toimintaperiaatteisiin, ja luodessa niihin henkilökohtaisen kriittisen suhteen sekä alkaessa tarkastella työtään, yhteiskuntaa, sosiaalisia

ongelmia sekä niiden lievittämistä sosiaalipedagogisten linssien läpi. Sosiaalipedagogista ammatillisuutta ei siis voi pelkistää ainoastaan joidenkin työmuotojen ja menetelmien käyttöön, eikä sitä voi rajata joihinkin instituutioihin tai määritellä institutionaalisilla perusteilla. (Hämäläinen & Kurki 1997, 18.) Työssään ammattilainen voi käyttää sosiaalipedagogista lähestymistapaa ja työskentelymenetelmiä joko tietoisesti tai tiedostamattaan (Ranne 2005, 15).

Sosiaalipedagogiseen ammatillisuuteen liittyvät yksilöllisyyden vahvistaminen, arjessa toimiminen, rinnalla kulkeminen, itsepuun auttaminen ja omasta tilanteestaan tietoiseksi tuleminen, vuorovaikutteisuus, dialogisuus sekä erilaisuuden ja toiseuden kohtaaminen (Ranne 2002, 111–114). Arkilähtöinen sosiaalipedagoginen työ pyrkii tekemään arkea ymmärrettäväksi. Sosiaalipedagogisesti orientoituneen ammattilaisen lähtökohdat ymmärtää asiakkaan arkea ja hänen kokemusmaailmaansa ovat kuitenkin rajalliset. Nykyihmisen arjelle tunnusomaista on monimuotoisuus sekä arjen sirpaloituminen lukuisiin yksilöllisiin todellisuuksiin. Postmodernissa todellisuudessa ongelmiin ei ole olemassa yksiselitteisiä ratkaisuja ja ammattihenkilö saattaa asiakkaan arkeen syventyessään kohdata monenlaisia elämänkohtaloita, sosiaalisia ongelmia, jopa ahdistusta ja toivottomuutta. Ymmärtäminen edellyttää kohtaamista ja vuorovaikutusta asiakkaan arjessa, jolloin dialogisuuden lisäksi ammatillisessa toiminnassa keskeisiä käsitteitä ovat yhteisöllisyys, osallisuus sekä sosiaalinen diagnoosi. Arkilähtöinen sosiaalipedagogiikka korostaa toivon näköalaa, jolloin olennaista on saada ihmiset tiedostamaan muutoksen mahdollisuudet omassa arjessaan. Ammatillisessa toiminnassa keskeisiä ovat ne valmiudet, joita tarvitaan autettaessa ihmisiä tulkitsemaan ja ymmärtämään omia elämäntilanteitaan. Aloittaessaan vuorovaikutuksen asiakkaan tai asiakasryhmän kanssa, sosiaalipedagogisesti orientoitunut ammattilainen ei tee käyttäytymisen perusteella lääketieteellistä diagnoosia, vaan sosiaalisen diagnoosin. Sosiaalipedagogisena käsitteenä tämä merkitsee asiakkaan sosiaalisen ympäristön havainnoimista ja huomioon ottamista ennen interventiota eli väliintuloa ja puuttumista asiakkaan arkeen sekä elämään. (Hämäläinen 2003, 68–72.) Sosiaalipedagoginen interventio perustuu ammattihenkilön ja asiakkaan väliseen dialogiseen, vastavuoroiseen suhteeseen (Ranne 2002, 113–114).

3.2 Sosiaalipedagogisen ammatillisuuden kompetenssit

Sosiaalipedagogisesti orientoituneen ammattilaisen osaamista voidaan tarkastella Madsenin (2001, 226) sosiaalipedagogisen ammatillisuuden kompetenssimallin eli niin kutsutun Madsenin kukan avulla. Mallin mukaan sosiaalipedagogisesti suuntautuneen ammattilaisen toimintapätevyys syntyy

neljän eri pätevyysalueen – tuottavan pätevyyden, ilmaisullisen pätevyyden, kommunikatiivisen pätevyyden ja analyyttisen pätevyyden – yhdistyessä.

Tuottava pätevyys viittaa käytännön työssä soveltamisen, suunnittelun, organisoimisen sekä työn kehittämisen taitoihin. Työntekijä pystyy muokkaamaan arjen toimintaympäristöä luovasti erilaisia menetelmiä ja työvälineitä hyödyntäen sellaiseksi, missä sosiaalipedagoginen ihmisen arjen tukeminen mahdollistuu. Tuottava pätevyys viittaa esimerkiksi taitoon työskennellä hoidon ja huolenpidon, kuntoutuksen sekä kasvun tukemisen tehtävissä erilaisissa toimintaympäristöissä. (Madsen 2001, 228.)

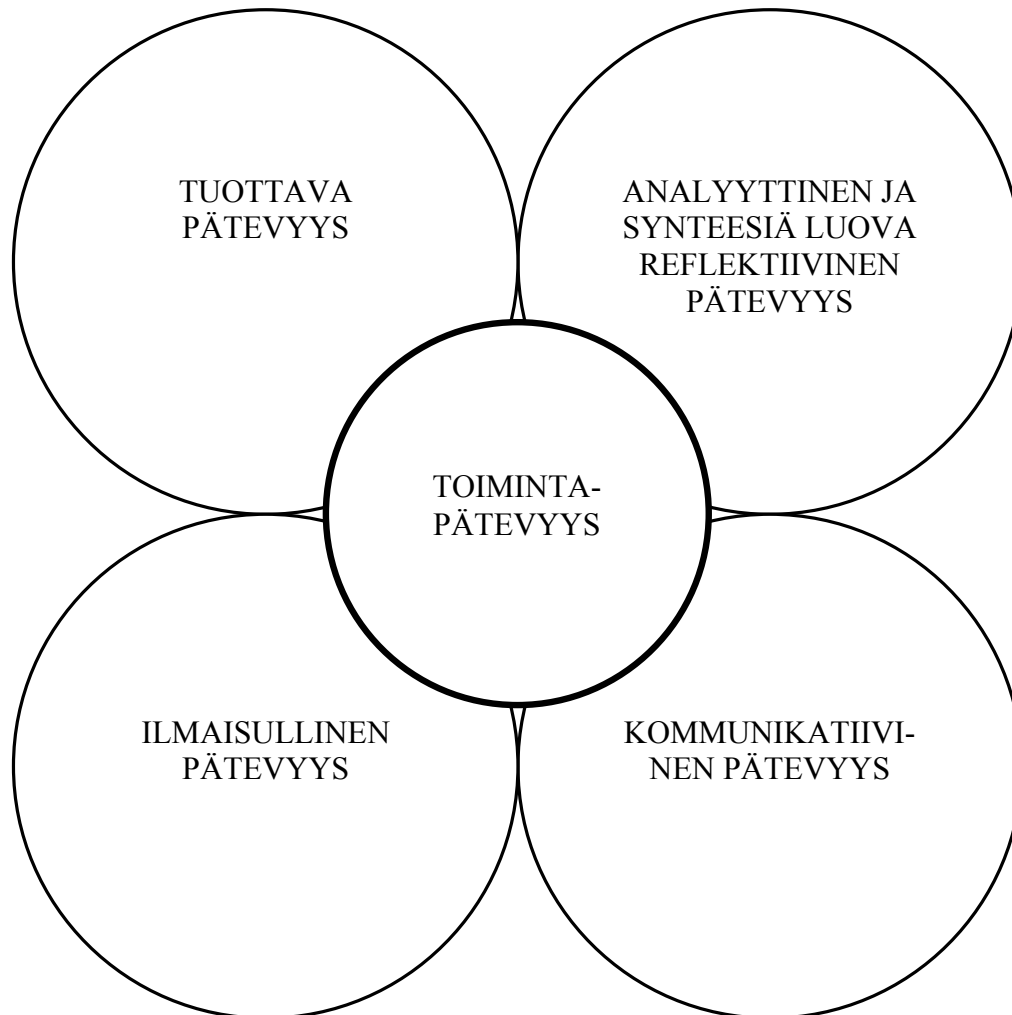
Ilmaisullinen pätevyys viittaa arjen kommunikaatiota syvempään ilmaisun tasoon. Se tarkoittaa työntekijän kykyä asettua toisen ihmisen asemaan sekä sanallisen viestinnän että esimerkiksi erilaisten kokemuksellisten ja elämyksellisten keinojen välityksellä, joiden avulla voidaan lähestyä vaikeita asioita. Ilmaisullinen pätevyys edellyttää esteettistä ja emotionaalista herkkyyttä toisen ihmisen yksilölliselle elämisen fyysiselle sekä merkitysympäristölle. Käytännön työssä ilmaisullinen pätevyys tarkoittaa kykyä innostaa sekä ohjata erilaisia ryhmiä kulttuuristen ja ilmaisullisten toimintojen pariin. (Madsen 2001, 229–230.)

Sosiaalipedagogisesti orientoitunut ammatillinen toiminta edellyttää kommunikatiivista pätevyyttä, sillä eettisesti hyväksyttävä sosiaalinen toiminta pohjautuu yhteisesti sovittuihin normeihin. Vuorovaikutuksessa tärkeää on asiakkaan lähtökohdat huomioiva kulttuurinen ymmärrys. Kommunikatiivinen pätevyys merkitsee kykyä toimia luottamuksellisissa vuorovaikutussuhteissa erilaisten ihmisten kanssa sekä organisoida sosiaalista toimintaa. Kommunikatiivinen pätevyys on itsensä ilmaisemista ja ymmärrettäväksi tekemistä sekä kohtaamisen, kuulemisen sekä vierellä kulkemisen taitoa. (Madsen 2001, 230–231.)

Analyyttisen ja synteisiä luovan reflektiivisen pätevyyden avulla työntekijä havainnoi ja jäsentää toimintaansa työn filosofisten ja teoreettisten perusteiden ymmärtämisen pohjalta. Tieteellisellä alueella toimiminen edellyttää työntekijältä jatkuvaa maailmankuvan sekä ihmiskäsityksen tarkistamista ja luomista. Analyyttinen ja synteisiä luova reflektiivinen pätevyys on taitoa työn kriittiseen reflektioon ja tiedon soveltamiseen sekä kykyä uusien näkökulmien ja työtapojen löytämiseen. Tavoitteena on uusien toimintatapojen luominen sekä työn kehittäminen. (Madsen 2001, 231–234.)

Yllä kuvaillut neljä pätevyyden osa-alueita muodostavat sosiaalipedagogisen ammatillisuuden toimintapätevyyden, jossa toteutuu ammattilaisen persoonallinen käyttäteoria (Madsen 2001, 236–237). Ammatillinen toimintapätevyys ei ole ainoastaan yksittäisten pätevyyden osa-alueiden summa, vaan tieteelliset, ilmaisulliset, kommunikatiiviset sekä tuottavat taidot yhdistyvät siinä yksilölliseksi reflektiiviseksi asiantuntijuudeksi. Asiantuntijuuteen ylletään

ammattillisen näkemyksellisyyden kautta, millä tarkoitetaan paitsi henkilökohtaista suhdetta ammatilliseen tietoon myös kykyä toiminnallistaa sekä tuotteistaa omaa ammatillista osaamista työelämässä. (Kuvio 1.)



KUVIO 1. Madsenin (2001) sosiaalipedagogisen ammatillisuuden kompetenssimalli.

3.3 Vanhasta työstä uuden työn kulttuuriin

Elämme moniarvoisessa ja monella tapaa sirpaloituneessa yhteiskunnassa. Viimeiset vuosikymmenet ovat tuoneet mukanaan monenlaisia yhteiskunnallisia muutoksia, jotka ovat vaikuttaneet myös yksittäisten ihmisten arkeen ja työelämään. Työelämän muuttuvat haasteet koskettavat myös kasvatus- ja sosiaalialan töitä. Vanhat ammatilliset käytänteet eivät enää yksin tehoa, vaan muun muassa poikkitieteisyys, moniammatillinen tiimityö sekä projektityö ovat avainsanoja tarkasteltaessa tämän ajan kasvatus- ja sosiaalialan terminologiaa. (Ranne 2005, 17.)

Uuden työn käsite kehittyi vuosituhaten vaihteessa kuvaamaan tietotekniseen ja tietointensiiviseen työhön liittyvää tuotannon ja työn rakennemuutosta (Jakonen 2014, 287–288). Vanhasta fordistisesta, massamittaisesta teollisuustuotannosta, missä työ valikoi tekijänsä heidän hankkiemiensa ruumiillisten ja persoonattomien erityiskykyjen sekä ammattitaidon mukaan, on siirrytty uuteen henkisiä ja persoonallisia ihmisten yleisiä kykyjä korostavaan uuden työn kulttuuriin (Julkunen 2008, 18–20).

Yhteen paikkaan ja pääoman omistamiin tuotantovälineisiin kiinnitetty vanha työ oli luonteeltaan säännöllistä ja pysyvää. Vanhan työn mallissa työntekijä pysyi samassa työssä pääsääntöisesti läpi elämänsä. Työ oli askeettista, yksitoikkoista, pitkäjärjenteistä, asiaansa paneutunutta, pyyteetöntä ja hiljaista suorittamista, mistä oli karsittu muun muassa tiedon muodostumiselle välttämättömät sosiaalisuus ja kommunikaatio pois. Myöskään yrittäjäyys ei kuulunut fordistiseen vanhan työn malliin. (Vähämäki 2003, 16-18; Holvas & Vähämäki 2005, 129.)

Fordistisen tuotantomallin mukainen vanha työ jakautui selkeästi lähinnä miesten tekemään ”tuottavaan” eli vientituloja tuottavaan tehdastyöntekijätyöhön sekä pääsääntöisesti naisten tekemään ”tuottamattomaan” eli julkisella sektorilla tehtävään uusintavaan työhön. Julkisen sektorin palkkatyö kuten hoiva- ja opetustyö, valtion ja kuntien hallinto sekä julkisen palvelutuotannon muut muodot ymmärrettiin vanhan työn mallissa miesten tekemälle tuottavalle työlle alisteisena. Julkisen sektorin työ nähtiin täten tehdastyöstä riippuvaisena ja toisaalta sitä tukevana työnä. (Jakonen 2014, 292–293; Jokinen 2013, 10–11.)

Uusi työ on tilallisesti rajatonta, kommunikaatiota edellyttävää, koko elämää läpäisevää ja itsen hallintaan perustuvaa. Työntekijöiltä edellytetään monipuolisuutta, sosiaalisia taitoja, avoimuutta muutoksille, riskinottoa, muuntautumiskykyä sekä valmiutta siirtyä nopeasti työstä toiseen. (Vanttaja & Järvinen 2006, 28.) Nykyinen jälkifordistinen työ on yleisesti ottaen vähemmän ulkoisesti määrättyä. Se on subjektivoitunutta, henkilökohtaistunutta ja yksilöllistynyttä työtä, jota reunustaa samalla kuitenkin työtä yhä tarkemmin mittaavat ja arvioivat organisaatio-, johtamis- ja kontrollitekniikat. Uutta työtä kuvaa kuitenkin kehityksen ja töiden monensuuntaisuus sekä moninaisuus: vanhan ja uuden, suorittavan ja ajattelevan, rutiinin ja liikkuvuuden, eristyneisyyden ja vuorovaikutuksellisuuden, autonomian ja valvonnan, jälki- ja uusbyrokratian sekä osittuneisuuden ja kokonaisuuden vastinparit löytyvät paitsi eri ammattiteistä ja asemista myös saman työn sisältä. (Julkunen 2008, 268.)

Työstä on tullut henkilökohtaisempaa; työ läpäisee tekijänsä koko elämää ja työurista on muodostunut yksilön koko persoonaa määrittäviä tekijöitä. Subjektivoitunut jälkifordistinen työ on olennaisesti riippuvaista tekijänsä subjektiviteetistä. Työntekijältä edellytetään osaamisen, taitojen,

tunteiden sekä motivaation hyödyntämistä ja hänen odotetaan osallistuvan päätösten tekoon ja vastuunjakoon toisten kanssa kommunikoiden. (Julkunen 2008, 119.) Työn yksilöllistymisen myötä kollektiiviset ammatti-identiteetit ovat murentuneet ja tilalle on kehittynyt henkilökohtainen identiteettityö suhteessa työhön, erilaisia tapoja toimia samassa ammatissa sekä eriytyneitä minän tekniikoita (Casey 1995). Ammattien, ammattiliittojen, ammattiroolien, normaalityöurien, normaalityösuhteiden sekä normaalityöaikojen kaltaiset instituutiot ovat uuden työn ajassa menettäneet sosiaalista sitovuuttaan (Julkunen 2008, 121).

Työn yksilöllistyminen edellyttää työntekijöiltä henkilökohtaisten ominaisuuksien ja ainutlaatuisen persoonan esiin tuomista. Töihin joutuvat työntekijän eriytyneen ammattitaidon lisäksi kaikki mahdolliset kyvyt ja yleiset taidot. Jälkifordistisessa työssä työntekijä ei voi ainoastaan mekaanisesti suorittaa työtään unohtaen samalla itsensä, vaan hänen tulee laittaa peliin myös tunteensa, aistinsa ja koko elämänsä. Työntekijän tiedot ja taidot syntyvät osana hänen persoonaansa ja hän kantaa niitä jatkuvasti mukanaan. (Julkunen 2008, 122.)

Uuden työn käsitteeseen liittyy vahvasti myös prekarisaation käsite, millä viitataan työsuhteiden muuttumiseen perinteisen teollisuusyhteiskunnan työsuhteisiin ja työjärjestykseen verrattuna epätyypilliseksi ja epävarmoiksi. Määräaikaisuus ja runsaat siirtymät on perinteisen palkkatyösuhteisen ura-ajattelun sijaan nykytyölle tyypillistä. (Jakonen 2014, 287.)

Uuden työn kulttuurissa työntekijästä on tullut tuote, jota on jatkuvasti pystyttävä uudistamaan ja markkinoimaan. Uusliberalististen ajatusten mukaisesti jokaisella on oikeus ja velvollisuus kilpailla resursseista sekä asemista, toteuttaa itseään ja muokata itsestään menestys- ja kilpailusubjekti. Työn yksilöllistyminen merkitsee myös sitä, että yksilöllä on vastuu omasta menestyksestään ja epäonnistumisestaan sekä lisäksi omasta työhyvinvoinnistaan ja rajojen asettamisesta työlleen. Rajattomissa urissa työntekijän oma toimijuus korostuu ja myös nykyinen työvoimapolitiikka painottaa itsensä työllistämisen velvollisuutta sekä yrittäjähenkisyyttä. Uuden työn kulttuuri edellyttää työntekijältä itsensä johtamisen taitoja: pitää pystyä organisoimaan, priorisoimaan sekä tarvittaessa etäännyttämään itseään työstä. Työntekijän pitää myös kyetä tulemaan toimeen oman kontrollin ulottumattomissa olevien ja itselle vastenmielisten tai oman vakaumuksen kanssa yhteensopimattomien kehityssuuntien kanssa ja hänen on osattava käsitellä kielteisiä tunteita sekä haavoittavia piirteitä. (Julkunen 2008, 122–123.)

Osalle työntekijöistä nykyisen työelämän vaateet voivat toimia uhkatekijöinä, mutta osalle ne näyttävät mahdollisuuksina ja valinnanvapautena, minkä avulla on mahdollista rakentaa omaa yksilöllistä työuraa ja identiteettiä. Positiivisesti ajatellen uuden työn tekijöiden on mahdollista käyttää ammattitaitoa ja harkintaa, työntekijöillä on vaikutusmahdollisuuksia omaan työhön ja työyhteisöön, työ on vuorovaikutuksellista ja sosiaalista ja siinä on mahdollista kehittää

omia taitojaan ja itseään. Negatiivisemmin uuden työn käännettä tulkittaessa jatkuvassa oppimis- ja kehittämisvalmiudessa oleva, tietojaan ja taitojaan alituisen hyödyntävä ja jakava työntekijä nähdään uuden työn kulttuurissa lähinnä organisaation resurssina. Työntekijöiltä edellytetään omistautumista työlleen ja työnantajilleen. (Julkunen 2008, 120–121.) Tämä voidaan nähdä jatkuvana valtaistumisen prosessina, mutta toisaalta myös oman persoonan yhä syvemmälle etenevänä hallinnointina, alistamisena ja myymisenä. Vähämäki (2009, 223) puhuukin itsen alistuksesta, jolloin yhteisöllisyys on vaihtunut yksilöllisyyteen, mikä tekee erottautumisesta ja yksilöllisten identiteettien rakentamisesta tärkeää.

Samalla, kun identiteetin muodostaminen on käynyt aiempaa vaikeammaksi, on sen merkitys työmarkkinoille kiinnittymisen välineenä korostunut. Côté (2000, 194–197) puhuu identiteettipääomasta ja toteaa, että muodollinen koulutus ja ammatillinen osaaminen eivät enää riitä, vaan yksilöiden tulee tietoisesti kehittää sosiaalisia kykyjään sekä opetella uusia, usein tiettyihin tilanteisiin sidoksissa olevia itsensä esillepanon tapoja. Työntekijän on muokattava identiteettiään kulloisenkin organisaation tarpeiden tai vallitsevan markkinatilanteen kannalta käyttökelpoiseksi. (Vanttaja & Järvinen 2006, 37.)

Kuten Bauman (2011, 24) esittää, identiteetin luominen, keksiminen, löytäminen tai jopa ostaminen ei ole ongelma, vaan se, kuinka estetään identiteetin juurtuminen. Hyvin luodusta ja kestävästä identiteetistä tulee edun sijaan rasite. Uuden työn kulttuurissa olennaista ei olekaan pysyvän identiteetin rakentaminen vaan paikalleen juuttumisen välttäminen (Vanttaja & Järvinen 2006, 38).

4 TUTKIMUKSEN TAUSTAA

Tarkastelen tutkimuksessani sosiaalipedagogisesti orientoitunutta ohjaustyön ammatillisuutta päivätoimintaympäristössä. Vaikka eri konteksteissa toteutettavassa ohjaustyössä on usein yhteisiäkin elementtejä, muodostuu eri ympäristöissä kuitenkin omanlainen toimintakulttuurinsa, mikä luo myös eroja ohjaustyön ammatillisuuteen ja työnkuvaan. Tästä syystä on paikallaan avata tarkemmin tässä tutkimuksessa keskeistä vammaispalvelulain mukaista päivätoimintaa tavoitteellisena ja kuntoutumista tukevana toimintana, tutkimukseen olennaisesti kuuluvan palvelutuottajan ja palvelun ominaispiirteitä sekä palvelun kohderyhmän erityispiirteitä.

4.1 Päivätoiminta kasvua ja itsenäistä elämää tukevana toimintana

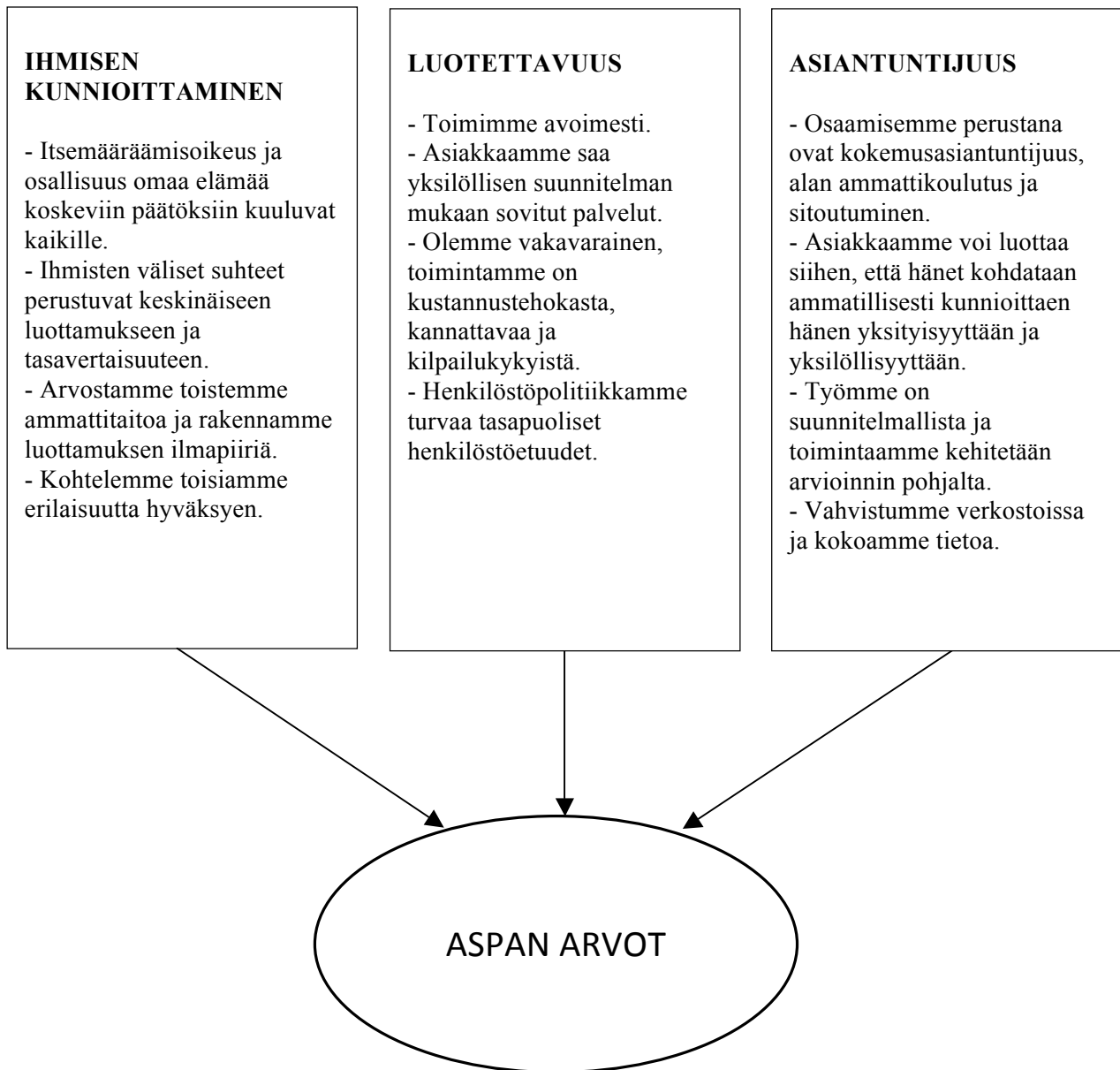
Vuonna 2006 aivovammautuneiden ja heidän läheistensä tuki- ja edunvalvontajärjestö Aivovammaliitto ry sai Raha-automaattiyhdistyksen (RAY) kolmivuotisen projektiavustuksen päivätoimintojen aloittamiseksi Oulussa ja Tampereella. Tätä ennen Aivovammaliitto oli jo kehittänyt erityisesti aivovammautuneille suunnattua toimintaa. (Pitzen, Veijola & Lindstam 2012, 141–142.) Samoihin aikoihin projektiavustuksen kanssa astui lakiin vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista (380/1987 § 8 b) vuoden 2007 alusta voimaan muutos, jonka mukaan päivätoiminnan määriteltiin kuuluvan lain mukaisesti kunnan järjestämisvelvollisuuden alaisiin palveluihin. Lain mukaan päivätoimintaan on oikeutettu henkilö, joka ei vamman tai sairauden aiheuttaman erittäin vaikean toimintarajoitteen vuoksi voi osallistua sosiaalihuoltolain mukaiseen työtoimintaan ja jonka toimeentulo perustuu pääosin sairauden tai työkyvyttömyyden perusteella myönnettäviin etuuksiin. Laissa määritellään päivätoiminnan olevan kodin ulkopuolella järjestettyä itsenäistä elämää tukevaa ja sosiaalista vuorovaikutusta edistävää toimintaa.

Vammaispalvelulain mukainen päivätoiminta on subjektiivisella oikeudella turvattua palvelua. Palvelu on siis myönnettävä tuen saamisen edellytykset täyttävälle vaikeavammaisille henkilöille, kustannuksista riippumatta. (THL 2016a.) Laissa ei myöskään ole varallisuusharkintaa, mikä tarkoittaa sitä, että hakijan tuloja ja varallisuutta ei huomioida päätöstä tehtäessä. Lähtökohtana palvelua myönnettäessä on aina vamman tai sairauden tuoma pitkäaikainen haitta.

(Tampereen kaupunki 2017.) Kunnat voivat järjestää tarjoamansa palvelut omana toimintanaan, ostopalveluina tai palvelusetelin avulla (THL 2016b). Vammaispalvelulain mukainen päivätoiminta on asiakkaalle maksutonta. Palvelun maksaa asiakkaan kotikunta.

Aivovammaliiton päivätoimintaa järjestettiin vuodesta 2007 lähtien Tampereella ja Helsingissä (Pitzen, Veijola & Lindstam 2012, 149). Kolmivuotisen kehittämisprojektin päätyttyä toiminnan kustannuksia katettiin RAY:n siirtymäkausirahoituksella ja kuntien maksusitoumuksista saaduilla tuloilla. Vuoden 2010 alussa Aivovammaliiton päivätoimintayksiköt siirrettiin Aspa Palvelut Oy:lle, joka valtakunnallisena yrityksenä tuottaa itsenäistä elämää edistäviä palveluja kaikille tukea ja apua tarvitseville, kuten esimerkiksi mielenterveyskuntoutujille tai eri tavoin vammaisille ihmisille. Aspa Palvelut Oy:n omistaa Aspa-säätiö, joka on 13 vammais- ja kansalaisjärjestön perustama valtakunnallinen asumisen sekä asumisen palveluiden tuottaja ja kehittäjä. Aspa-säätiö toimii tiiviissä yhteistyössä perustajajärjestöjensä kanssa parantaakseen tukea tarvitsevien ihmisten elämänlaatua. Järjestöillä on merkittävä rooli kansalaisten palveluiden esiintuojina, kehittäjinä ja palveluiden tuottajina. Järjestölähtöiset sotepalveluiden tuottajayritykset tekevät yhdessä toiminnan yleishyödyllistä lähtöajatus näkyväksi sekä edistävät terveyttä ja hyvinvointia kilpailulla toimialalla. (Aspa 2018a ja Aspa 2018b.)

Aspa-Palvelut Oy on vahvalla eettisellä arvopohjalla toimiva yhteiskunnallinen yritys, jonka liikevoitto palautuu yleishyödylliseen tarkoitukseen omistajataholleen Aspa-säätiölle. Säätiö hankkii ja rakennuttaa osingoilla muun muassa yksilöllisiin tarpeisiin soveltuvia asuntoja tukea tarvitseville ihmisille. (Aspa 2018a.) Aspan missiona on kehittää vammaisten ihmisten ja mielenterveyskuntoutujien yhdenvertaisuutta ja täyttä osallisuutta yhteiskunnassa sekä edesauttaa heidän oman tahtonsa ja äänensä kuulumista ja toteutumista itseä koskevissa asioissa. Aspan toimintaa ohjaavia arvoja ovat ihmisen kunnioittaminen, luotettavuus ja asiantuntijuus, joita yhtiö on avannut tarkemmin internetsivuillaan (Kuvio 2). (Aspa 2018c.)



KUVIO 2. Aspan arvot. (Aspa 2018c.)

Aspa Palvelut Oy:ssä päivätoimintaa tarjoavia yksiköitä on kaksi. Sekä Helsingissä sijaitseva Aspa-koti Pihlaja että Tampereella sijaitseva Aspa-koti Metsätupa tarjoavat päivätoimintaa ihmisille, jotka ovat saaneet aivovamman tai joilla on muusta neurologisesta syystä johtuen samankaltainen oireisto ja ohjauksen tarve. Päivätoiminta on arjen taitoja ja itsenäisen elämän edellytyksiä tukevaa ryhmämuotoista toimintaa, missä mahdollistuu vertaistuki ja sosiaalisuus sekä osallisuuden ja onnistumisen kokemukset. Päivätoiminnan asiakkaat osallistuvat toiminnan

suunnitteluun, toteutukseen sekä arviointiin. Toiminnan sisältöinä ovat monipuolisesti erilaiset arjen työt, kuten ruuanvalmistus ja siivous, sekä liikunta, kädentaidot, musiikki, taide- ja kulttuuritoiminta. Arkea rikastutetaan retkillä ja juhlilla. (Aspa 2018d.)

4.2 Aspa-koti Metsätupa

Tutkimukseni aineistonkeruu on toteutettu pääosin Tampereella sijaitsevassa Aspa-koti Metsätuvassa, missä olen itse työskennellyt syksystä 2009 lähtien aluksi opintojen ohessa tarvittaessa töihin kutsuttavana keikkatyöntekijänä ja vuoden 2011 alusta kokoaikaisessa ja vakituisessa työsuhteessa. Seuraavaksi kuvailen päivätoiminnan asiakas- ja työntekijämäärien vaihtelua vuosien aikana sekä moniammatillisen työyhteisön rakennetta.

Aspa-koti Metsätuvassa järjestetään vammaispalvelulain ja sosiaalihuoltolain mukaista päivätoimintaa asiakkaille arkisin klo 9.00–15.00 välisenä aikana. Yksikön asiakas- ja työntekijämäärät ovat vuosien varrella kasvaneet. Kun toiminnan alkaessa asiakkaita kävi päivätoiminnassa kourallinen kolmena päivänä viikossa ja työntekijöitä projektin alkuvaiheessa oli yksi, oli tutkimuksen aineistonkeruun aikaan keväällä 2016 asiakkaita yhteensä reilu 30, vakituisia kokoaikaisia työntekijöitä kolme ja toimintaa viitenä päivänä viikossa. Päivätoiminnan kaikki asiakkaat eivät osallistu toimintaan jokaisena arkipäivänä, vaan kukin sovittujen käyntipäiviensä mukaisesti yhdestä viiteen päivänä viikossa. Päivittäin asiakkaita toiminnassa voi olla kuudesta yli kahteenkymmeneen, keskiarvon ollessa noin 13.

Toiminnan työntekijämäärä on vaihdellut vuosien aikana. Aivovammaliitto ry:n käynnistäessä kolmivuotista RAY-rahoitteista hanketta vuonna 2006, palkattiin Tampereelle yksi projektityöntekijä tehtävänsä aivovammautuneille suunnatun päivätoiminnan kehittäminen, valmisteleminen ja käynnistäminen yhdessä moniammatillisen yhteistyöverkoston kanssa. Vuosi projektin käynnistymisen jälkeen alkoi asiakastyö. Toiminta lähti vähitellen laajenemaan, jolloin päivätoimintaan palkattiin seuraavana vuonna toinen määräaikainen projektityöntekijä, joka kuitenkin lopetti työsuhteessa ennen hankkeen päättymistä. Kolmivuotisen projektin viimeisinä kuukausina vuonna 2009 toiminnassa työskenteli kokoaikaisen projektityöntekijän lisäksi osa-aikaisia työntekijöitä, siten että päivittäin ohjaustyötä teki kaksi työntekijää.

Päivätoiminnan siirtyessä Aspa Palvelut Oy:lle, siirtyi projektiin alun perin palkattu työntekijä uuden taustaorganisaation vakituiseksi työntekijäksi. Hänen lisäksi ensimmäisen vuoden aikana päivätoiminnassa työskenteli kaksi työntekijää määräaikaisessa (aluksi osa-aikaisesti ja myöhemmin kokoaikaisesti) työsuhteessa sekä tarvittaessa töihin kutsuttavia keikkatyöntekijöitä. Toiminnan vakiinnuttua vakinaistettiin myös nämä kaksi aiemmin

määräaikaaisessa työsuhteessa työskennellyttä ohjaajaa vuoden 2011 alussa. Myöhemmin päivätoimintaa ryhdyttiin järjestämään kahdessa eri toimipisteessä hieman eri painotuksilla, jotta toiminnassa pystyttiin vastaamaan mahdollisimman hyvin erilaisten asiakkaiden tarpeisiin. Toiminnan ja asiakasmäärien kasvaessa lisättiin myös henkilöstömäärää, ja tutkimusprosessia syksyllä 2014 aloittaessani työskenteli Aspa-koti Metsätuvassa viisi työntekijää vakituudessa työsuhteessa.

Loppuvuodesta 2014 Tampereen kaupunki kilpailutti yhdessä lähikuntien kanssa vammaispalvelulain mukaisen palveluasumisen sekä päivätoiminnan. Ostopalveluna järjestetyn toiminnan osalta julkisella hankintayksiköllä on kilpailutukseen päätyessään suuri valta määritellä hankinnan kohde. Julkisiin hankintoihin sovelletaan lakia julkisista hankinnoista eli hankintalakia sekä sitä täydentävää hankinta-asetusta. Laki velvoittaa hankintayksikköjä järjestämään hankintatoimintansa siten, että hankintoja pystytään toteuttamaan mahdollisimman taloudellisesti, suunnitelmallisesti ja mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti. (THL 2016b.) Kilpailutuksen myötä hankintayksikön eli kuntayhtymän määrittelemä päivätoimintaa koskeva sopimus muuttui, jolloin myös sopimuksen mukainen henkilöstömitoitus (yhtä työntekijää kohden laskettu neljä asiakasta) muuttui. Kesällä 2015 päivätoiminnalle löytyi toimivimmat tilat ja toiminta siirtyi kahdesta toimitilasta yksiin yhteisiin tiloihin. Nyt tutkielmaa kirjoittaessani keväällä 2018 Aspa-koti Metsätuvassa työskentelee kolme päivätoiminnan ohjaajaa sekä palveluvastaava.

Päivätoiminnassa korostuu asiakaslähtöisyys: toimintaa järjestetään asiakkaiden erilaiset tarpeet huomioiden, ja asiakkaat ovat mukana sekä toiminnan suunnittelussa, kehittämisessä että arvioinnissa. Myös henkilöstövalinnoissa on huomioitu asiakasnäkökulma ja esimerkiksi erilaisten koulutustaustojen avulla pyritty vastaamaan monipuolisesti toiminnan ja asiakkaiden tarpeisiin. Päivätoiminnan työyhteisö on moniammatillinen, mihin vakituisten päivätoiminnan ohjaajien lisäksi saattaa kuulua esimerkiksi asiakkaiden avustajia, harjoittelijoita, opiskelijoita sekä satunnaisia vierailijoita ja tutustujia. Kelpoisuusvaatimuksena päivätoiminnan ohjaajan työhön on tehtävään soveltuva sosiaali- ja terveystieteiden ammattitutkinto tai muu ohjaustyöhön soveltuva koulutus. Vuosien varrella päivätoimintayksikön työntekijöinä toimineet ovat koulutukseltaan olleet esimerkiksi sosionomi, teatteri-ilmaisun ohjaaja, toimintaterapeutti, ohjaustoiminnan artonomi, päivähoitaja ja askarteluohjaaja, sosiaalityön kandidaatti sekä kasvatustieteen kandidaatti. Lisäksi osalla työntekijöistä on ollut erilaisia ohjaustyöhön soveltuvia lisäkoulutuksia, kuten keramiikka- ja lasitaiteen opinnot tai seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan opinnot. Päivätoiminnan osa-aikaiset ja määräaikaaiset sekä tarvittaessa töihin kutsuttavat työntekijät ovat usein olleet psykologian, sosiaalityö- tai kasvatustieteen yliopisto-opiskelijoita. Moniammatillisen toimintakulttuurin etuna on työntekijöiden erilaisten koulutustaustojen,

osaamisen vahvuuksien sekä persoonallisuuksien varaan rakentunut yhteisö, missä korostuu osaamisen ja näkökulmien monialaisuus.

4.3 Päivätoiminnan kohderyhmän kuvailua

Ihmisen aivoissa voi tapahtua vauriota monella eri tavalla. Aivot voivat vaurioitua esimerkiksi hapenpuutteen, päähän kohdistuvan iskun tai pitkittyneen epilepsia-kohtauksen vuoksi. Termillä aivovaurio viitataankin siis mistä tahansa syystä syntyneeseen aivokudoksen vaurioon (Tenovuori 2010). Vaikka päivätoimintaa tarjoava Aspa-koti Metsätupa on alun perin perustettu erityisesti aivovammautuneille aikuisille, ei toiminta kuitenkaan koskaan ole ollut diagnoosirajoittunutta. Päivätoimintayksikössä onkin tarjottu toimintaa paitsi työikäisille aivovammautuneille myös ihmisille, joilla on muusta neurologisesta syystä samankaltainen oireisto. Tämänkaltaisia aivojen toimintahäiriöitä aiheuttavia aikuisiän neurologisia sairauksia ja oireyhtymiä voivat olla esimerkiksi aivoinfarktista tai -verenvuodosta johtuvat aivoverenkiertohäiriöt (AVH), erilaiset muistisairaudet, MS-tauti, Parkinsonin tauti, epilepsia sekä aivokasvainten jälkitilat (Jehkonen, Saunamäki, Paavola & Vilkki 2015). Päivätoiminnan asiakkaille yhteistä on samankaltaisista oireista johtuva ohjauksen tarve sekä se, että he hyötyvät päivätoiminnasta ja toiminnan ohjausotteesta.

Ihmisen aivoissa vamman tai sairauden vuoksi tapahtuvat muutokset vaikuttavat usein ihmisen fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn. Vamman tai sairauden vakavuudesta riippuen vaikutukset ovat vaihtelevia. Aivovauriolla voi siis olla merkittäviä vaikutuksia sekä yksilön elämään että hänen lähiympäristöönsä. Yksilön roolit ihmissuhteissa, perheessä ja työelämässä sekä tulevaisuuden suunnitelmat ja tavoitteet saattavat muuttua jopa lopullisesti. Vamman tai sairauden seurauksena saattaa usein olla osittainen tai täydellinen työkyvyn menetys, mistä puolestaan seuraa merkittäviä taloudellisia kustannuksia yhteiskunnalle. (Ylinen 2012, 6.)

Aivovammojen oireissa on samankaltaisuutta muiden aikuisiän neurologisten sairauksien tai oireyhtymien kanssa. Aivovammojen oireiden tunnistaminen ja ymmärtäminen auttaakin usein hahmottamaan myös muiden neurologisten sairauksien aiheuttamia aivojen toimintahäiriöitä sekä niiden vaikutuksia yksilön käyttäytymiseen ja toimintaan. Tästä johtuen kuvailen seuraavaksi pääpiirteissään aivovammojen määritelmän sekä keskeisimpiä oireita.

Aivovammalla tarkoitetaan tapaturmaisesti päähän ja aivoihin kohdistuvan iskun, liike-energian tai aivokudokseen tunkeutuvan vierasesineen vuoksi syntynyttä aivokudoksen vauriota (Aivovammaliitto ry 2016a). Suomessa vuosittain arviolta 15 000 – 20 000 henkilöä saa

aivovamman ja se on alle 45-vuotiaiden aikuisten yleisin välitön kuolinsyy. Arvioiden mukaan Suomessa elää noin 100 000 henkilöä, joilla on pysyvä ja oireileva aivovamman jälkitila. Aivovammoista yli puolet syntyy kaatumis- ja putoamistapaturmissa, viidesosa liikenneonnettomuuksissa ja loput väkivallan tai muiden tapaturmien seurauksena. Lievästi vammautuneista noin 85 % palaa vammautumisen jälkeen työhön, mutta osalla työhön palaavista työkyky on kuitenkin heikentynyt. (Suomalainen Lääkäriseura Duodecim 2003, 654; 2008.)

Aivovaurion vaikutukset ovat yksilöllisiä ja oireet riippuvat usein vamman laajuudesta sekä sijainnista aivoissa. Aivovammojen tavallisimpia jälkioireita voivat olla esimerkiksi: epänormaali väsyvyys ja rasituksen sietokyvyn sekä aloite- ja suunnittelukyvyn heikentyminen, muutokset muistitoiminnoissa ja lähimuistissa, toiminnan ja ajattelun hidastuminen ja juuttuminen, tarkkaavaisuuden ja keskittymisen vaikeudet, ongelmat sanattoman viestinnän ymmärtämisessä ja sanojen löytämisessä, tunteiden ja käyttäytymisen hallinnan vaikeudet, erilaiset luonteen muutokset ja luonteenpiirteiden korostuminen tai latistuminen, arviointikyvyn ja kriittisyyden heikentyminen, ajattelun lapsenomaisuus ja konkreettisuus sekä vaikeus itse tunnistaa vamman aiheuttamia oireita. Tämän lisäksi aivovammoihin liittyy usein erilaisia fyysisiä oireita, kuten tasapainohäiriöitä, päänsärkyä, toispuoleista halvausta, epilepsiaa, unihäiriöitä, näkökenttäpuutoksia sekä puheen tuottamisen tai ymmärtämisen vaikeuksia. (Aivovammaliitto ry 2016b; Winqvist & Nybo 2015, 211–213.)

Yleinen tietous aivojen vaurioista ja etenkin aivovammoista on vähäistä. Aivovammat eivät useinkaan näy päällepäin, jolloin ulkopuoliset harvoin ymmärtävät syitä vammautuneen ulkopuolisen silmin omituiselle käytökselle, saati millä tavoin vamma vaikuttaa vammautuneen jokapäiväiseen elämään. Yleistä aivovammatietoutta ovat viime vuosina lisänneet esimerkiksi muutamat, lähinnä urheilun maailmasta tunnetut, julkisesti vammautumisestaan kertoneet henkilöt: muun muassa freestylehiihtäjä Pekka Hyysalo on luomansa FightBack-brändin (2018) myötä pyrkinyt auttamaan muita päävamman saaneita ihmisiä sekä lisäämään tietoisuutta turvallisuusvälineiden käyttämisestä urheilussa. Jääkiekkoilija Tommi Kovanen kertoo vuoden urheilukirjaksi 2017 valitussa ”Kuolemanlaakso” -teoksessa (Bazar Kustannus Oy 2018) elämästään taklauksen seurauksena syntyneen aivovamman kanssa ja ratsastuksenopettaja Saara Auvinen (2018) on blogissaan sekä sosiaalisessa mediassa kertonut vammautumisen jälkeisestä elämästään sekä taistelustaan vakuutuskorvauksista. Huolimatta aivovammojen suhteellisesta yleisyydestä sekä Aivovammaliitto ry:n ja erilaisten julkisuuden- ja yksityishenkilöiden tekemästä työstä aivovammatietoisuuden lisäämiseksi, aivovammautuneet paikantuvat yhteiskunnassa kuitenkin marginaaliin.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen kohteena ovat merkitykset sekä merkitysyhteydet. Laadullisen menetelmän avulla pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä syvällistä tietoa ja tarkoituksena on selvittää, minkälaisuena ilmiö näyttäytyy henkilöille joita se koskettaa. (Varto 2005, 13–15.) Tässä luvussa kerron laadullisen tutkimukseni toteutuksesta: Esittelen tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset sekä kuvailen tutkimusprosessin etenemistä. Esittelen tutkimuksessa käyttämäni aineistonkeruumenetelmät ja kuvailen aineistonkeruuprosessia, tutkimuksen informantteja sekä keräämäni aineistoa. Lopuksi käsittelen sisällönanalyysyä laadullisen aineiston analyysimenetelmänä sekä kerron analyysini toteutuksesta.

5.1 *Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset*

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää ja kuvata sosiaalipedagogisesti suuntautuneen ohjaustyön ammatillisuuden erityispiirteitä sekä ohjaustyön asiantuntijuuden kehittymistä. Tavoitteenani on saada tietoa arkilähtöisen ohjaustyön ammatillisen kasvuprosessin etenemistä sekä vuorovaikutuksellisen ohjaustyön ydinkompetensseista. Tavoitteenani on myös kerätä tietoa kokonaisvaltaista ohjaustyötä tekevien työntekijöiden työssäjaksamisen kokemuksista sekä heidän työn tulevaisuutta koskevista ajatuksistaan. Tämän tiedon avulla arkilähtöistä ja vuorovaikutuksellista ohjaustyötä voidaan ymmärtää ja kehittää.

Tutkimuskysymykseni ovat tutkimusprosessin aikana muotoutuneet seuraavanlaisiksi:

1. Miten ohjaustyön ja kokonaisvaltaisen arjen asiantuntijaksi kehitytään ja kasvaa?
2. Millaisia ovat ohjaustyön ja kokonaisvaltaisen arjen asiantuntijan koetut ominaispiirteet ja työn tekemisen edellytykset?
3. Miten koko persoonan työhön sitovaa työtettä jaksetaan ylläpitää ohjaustyön arjessa?

5.2 Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmät

5.2.1 Kirjalliset kertomukset

Tutkimuksessani haluan tarkastella nimenomaan ohjaajien omia kokemuksia ja näkemyksiä ohjaajuudesta, joten esimerkiksi havainnointiin perustuvan aineistonkeruun sijaan keräsin aineistoa työntekijöiltä itseltään kysymällä. Lähetin tutkimukseen osallistumispyynnön kolmelle Aspa Palvelut Oy:n Tampereella sijaitsevan Aspa-koti Metsätuvan sekä neljälle Helsingissä sijaitsevan Aspa-koti Pihlajan työntekijälle. Tampereen yksikön osalta olin suoraan yhteydessä kollegoihini eli yksittäisiin työntekijöihin, Helsingin yksikön työntekijöihin otin yhteyttä yksikön palveluvastaavan välityksellä sähköpostitse, sillä minulla ei ollut yksittäisten työntekijöiden yhteystietoja saatavilla. Kaikki tutkimukseen kutsutut suostuivat osallistujiksi.

Tutkimukseni aineistonkeruun alkuvaiheessa aloitin keräämällä aineistoa kirjallisten kertomusten ja kysymysten muodossa. Oman ajankäytön ja resurssoinnin kannalta valitsin työhön liittyvien kirjallisten kertomusten keruun ensisijaiseksi menetelmäksi aineistonkeruulle: näin ajattelin välttävänä aikaa vievän haastattelujen litterointivaiheen ja saavani suoraan analysoitavaksi kelpaavaa kirjallista aineistoa. Kertomusten keruun aloitin helmikuussa 2016 ja vastausaikaa annoin kaksi viikkoa. Kerroin samalla vastaajille, että lisäaikaa vastaamiseen on tarpeen vaatiessa sovittavissa. (ks. Liite 1.)

Vastauksia sain muistutuksista huolimatta kuitenkin ainoastaan kolme, yhteensä yhdeksän A4-kokoista sivua. Lisäksi saamani vastaukset lähentelivät kaikesta huolimatta koulumaisia koevastauksia ja niissä puhuttiin ohjaustyöstä tutkittavien oman äänen sijaan ennemminkin tavalla, jota voi kutsua julkiääneksi. Alkuvaiheen aineistonkeruutavan tuottama aineisto jäi lopulta kovin vähäiseksi ja köyhäksi, jonka seurauksena päädyin haastatteluaineiston kokoamiseen. Arvelin keskustelunomaisen ja avoimen haastattelutilanteen tuovan esille paremmin ohjaustyön arkea ja ohjaajien kokemusasiantuntijuutta. Alkuvaiheen kysely toimi kuitenkin hyvänä esitutkimusvaiheena, joka vaikutti tärkeällä tavalla haastattelurungon muotoutumiseen.

5.2.2 Haastattelut

Tutkimukseni uudeksi aineistonkeruumenetelmäksi valitsin puolistrukturoidun teemahaastattelun, jossa haastattelun aihepiirit eli teema-alueet on ennalta määritelty. Strukturoidusta haastattelusta poiketen kysymysten tarkka muoto ja järjestys on määrittelemätön, jolloin haastattelijalla on valmiiden kysymysten sijaan usein käytössään tukilista käsiteltävistä asioita. Kysymysten tukilistan avulla haastattelija varmistaa, että kaikkia teemoja käsitellään kaikkien haastateltavien

kanssa, mutta niiden järjestys ja laajuus saattavat vaihdella haastattelusta toiseen. (Eskola & Suoranta 2003, 86.) Haastattelun edetessä yksityiskohtaisten kysymysten sijaan tiettyjen keskeisten teemojen varassa, vapautuu haastattelu tutkijan näkökulmasta tuoden enemmän tutkittavien ääntä kuuluviin. Teemahaastattelu huomioi sen, että ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä sekä sen, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48.)

Tutkimuksen alkuvaiheen kirjalliseen kyselyyni vastanneet päivätoiminnan ohjaajat olivat lähettäneet vastauksensa omalla nimellä ja sovin heidän kanssaan myös haastatteluun osallistumisesta. Koska tarvitsin tutkimukseeni lisää osallistujia, otin yhteyttä lisäksi neljään päivätoiminnassa aiemmin harjoittelussa olleeseen opiskelijaan sekä yhteen päivätoiminnassa aiemmin vakituisena työntekijänä toimineeseen henkilöön, jotka kaikki antoivat suostumuksensa haastattelupyyntöni. Yhteydenpito ja osallistujien informointi tapahtui sähköpostitse, tekstiviestillä tai sosiaalisen median kanavien, kuten Facebook Messenger -pikaviestiohjelman, kautta. Sovin tutkittavien kanssa haastattelun toteutukseen liittyvistä asioista, kuten haastattelun ajankohdasta ja paikasta. Lisäksi informoin samalla tarkemmin tutkimukseen osallistumisesta: kuvailin tutkimuksen aiheita sekä kerroin tutkimuksen luottamuksellisuudesta ja pyysin luvan haastattelujen nauhoittamiselle.

Haastattelun sisällön suunnittelussa hyödynsin aiemmin keräämäni kirjallista kertomusaineistoa. Huomasin kirjallista aineistoa lukiessani, kuinka koulutus- ja työuraa taustoittavaan kysymykseen vastatessaan kaksi tutkittavista oli pohtinut omaa ammatillista polkuaan lapsuudestaan lähtien. Toinen mielenkiintoni herättänyt huomio oli se, että tutkittavat käsittelivät vastauksissaan paljon tunteita ja erityisesti niiden säätelyä päivätoiminnan ohjaajan työssä. Näiden huomioiden pohjalta lähdin rakentamaan haastattelurunkoani ja rakentamaan uudenlaista näkökulmaa vuorovaikutukselliseen ohjaustyöhön.

Teemahaastattelun haastattelurunkoa suunniteltaessa ei perinteisesti laadita yksityiskohtaista kysymysluetteloita, vaan riittävän pelkistettyjä, iskusanamaisista alakäsitteistä muodostuvia teema-alueuutteloita. Väljien teema-alueiden avulla tutkittavan ilmiön moninaisuus on mahdollista paljastaa mahdollisimman hyvin. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 66–67.) Vielä varsin kokemattomana haastattelijana päädyin kuitenkin laatimaan itselleni haastattelun tueksi melko yksityiskohtaisiakin apukysymyksiä eri teemojen alle. Itse haastattelutilanteessa en kuitenkaan orjallisen tarkasti tukeutunut haastattelurunkooni, vaan ensimmäisten haastattelujen alkujännityksen hälvettyä hyödynsin myös laatimiani apukysymyksiä entistä vähemmän. Haastattelurungon avulla pystyin pitämään huolen siitä, että haastatteluissa kaikkia pääteemoja tuli käsiteltyä, vaikka ne muilta osin etenivätkin kukin omassa järjestyksessään.

Haastattelujen pohjana käyttämäni haastattelurunko koostui neljästä teemasta sekä niihin liittyvistä apukysymyksistä (ks. Liite 2). Ensimmäisen teeman, “Ammatillisuuden kehittyminen / ammattiin kasvaminen”, tarkoituksena oli saada haastateltavat pohtimaan omaa ammatillista kasvuaan ja polkuaan kohti ohjaajuutta sekä kiinnostustaan tämänkaltaisessa ohjaustyössä toimimiseen. Toisen teeman, “Vuorovaikutus ohjaustyössä”, avulla pyrin virittämään keskustelua vuorovaikutuksellisen ohjaussuhteen ominaispiirteistä, edellytyksistä ja haasteista. Kolmantena teemana oli “Työn kokonaisvaltaisuus”, joka käsitteli tutkittavien näkemyksiä ja kokemuksia ohjaustyön vaativuudesta ja uuvuttavuudesta sekä toisaalta myös työn voimavaroista ja työssäjaksamisesta. Neljännen teeman, “Tulevaisuudennäkymät”, myötä haastateltavat saivat miettiä sekä oman työn että ohjaustyön tulevaisuutta ja kehittämistä.

Haastattelut toteutettiin huhti-toukokuussa 2016. Haastatteluihin olin varannut aikaa 1–1,5 tuntia, lyhin haastattelu kesti noin 40 minuuttia, pisin puolestaan venyi haastattelun molempien osapuolten suostumuksella lähes kolmetuntiseksi. Keskimäärin haastattelut kestivät noin 1,5 tuntia. Tallensin haastattelut jatkokäyttöä varten kasettinauhurille. Vaikka haastattelun tallennuksen voikin ajatella tekevän haastattelutilanteesta virallisemmän ja institutionaalisemmän, koin sen myös omalla tavallaan rentouttavan tilannetta. Toimivan tallennuksen avulla pystyin haastattelutilanteessa keskittymään täysin vuorovaikutukseen haastateltavan kanssa.

Kuusi haastateltavista osallistui tutkimukseen omalla työajallaan tai osana harjoittelua, kaksi haastateltavista osallistui tutkimukseen puolestaan omalla vapaa-ajallaan. Haastattelut tapahtuivat pääsääntöisesti haastateltavien työ- tai harjoittelupaikassa päivätoimintayksikössä, joka on myös oma työpaikkani. Sain käyttööni suljetun ja rauhallisen tilan, jossa luottamuksellinen haastattelu oli mahdollista toteuttaa. Annoin tutkimukseen osallistujille mahdollisuuden myös itse määritellä haastattelupaikan. Yksi haastatteluista toteutettiin haastateltavan toiveesta huoltoaseman kahvilassa. Vaikka haastatteluhetkellä istuimme muista ihmisistä etäällä, oli julkinen kahvila jälkikäteen arvioituna kuitenkin liian rauhaton paikka. Aineiston litterointivaiheessa nauhalta kuuluva taustahäly vaikeutti haastattelun purkamista tekstimuotoon.

5.2.3 Elämänjanapiirrokset

Haastattelujen rinnalla käytin aineistonkeruun lisämenetelmänä elämänjanapiirroksia. Haastattelujen alussa pyysin tutkimukseen osallistujia pohtimaan ammatillista polkuaan sekä ohjaustyön kentälle virittäneitä tekijöitä elämänjanapiirroksen avulla. Myös haastattelujen lopussa osallistujilla oli mahdollisuus palata alussa piirtämäänsä elämänjanaan ja pohtia sen avulla työn tulevaisuuttaan.

Menetelmiä yhdistämällä voidaan saada esiin laajempia näkökulmia, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 38). Piirtäminen menetelmänä sopi tutkimuksen kohteena olevien kysymysten ratkaisemiseen, sillä se saattoi auttaa sanoittamaan haastattelussa muuten mahdollisesti näkymättömäksi jääviä ohjaustyön kompetenssien kehittymisen kannalta olennaisia elämäkokemuksia.

5.3 Tutkimuksen informanttien ja aineiston kuvailu

Tarkastelen tutkimuksessani päivätoiminnan ohjaajan työtä ammattilaisten sekä harjoittelijoiden näkökulmista, joten tutkimuksen kohderyhmäksi valikoin neljä Aspa Palvelut Oy:n päivätoiminnan ohjaajaa ja neljä harjoittelijaa. Haastateltavista neljä työntekijää olivat kollegojani, joista kolmen kanssa olin työskennellyt useamman vuoden ajan päivittäin Aspa-koti Metsätuvassa ja yhden kanssa tehnyt yhteistyötä hänen työskennellessä Aspa-koti Pihlajassa Helsingissä. Kolmesta lähikollegasta yksi toimi myös esimiehenäni. Esimies- tai kollegasuhteiden en kokenut tai ainakaan tiedostanut vaikuttavan erityisellä tavalla haastattelutilanteessa, mutta mahdollisuus suhteiden vaikutuksesta haastatteluihin on kuitenkin olemassa ja se on otettava huomioon myös aineiston tulkinnessa. Haastateltavista neljä oli puolestaan harjoittelijoita, joista kaksi oli ollut harjoittelussa työssäoloaikana ja olin heitä myös harjoittelussa ohjannut ja opastanut. Kaksi puolestaan oli harjoittelussa opintovapaani aikana, joten he olivat haastatteluja tehtäessä minulle täysin vieraita ihmisiä.

Haastattelutilanteessa osallistujat kertoivat yllättäen melko henkilökohtaisiakin tarinoita. En etukäteen ollut varautunut näin henkilökohtaisten elämäntarinoiden esiin tulemiseen, sillä tutkimusta aloittaessani kuvittelin – ehkä naiivisti – tekeväni tutkimusta melko neutraalisti ohjaajuudesta. Ainakin yhdessä haastattelussa osallistujan kertomuksen henkilökohtaisuus ja haastateltavan oma tunnereaktio yhdistettynä omaan kokemattomuuteeni haastattelijana aiheuttivatkin haastatteluun lievää jännitettä ja lukkiutumista. Haastatteluja tehdessäni huomasinkin, että en ole tutkimassa ainoastaan ammatillista osaa ihmisen elämästä, vaan merkityksellistä ja isoa osaa koko ihmisen elämänpolusta.

Nauhoitetut haastattelut litteroin sanatarkasti, jättäen kuitenkin äännähdykset (kuten *öö* tai *hmm*) pois. Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 163 sivua, lyhimmän haastattelun ollessa 11 sivua ja pisimmän 36 sivua. Muutin jo litterointivaiheessa haastateltavien nimet korvaten ne suomenruotsalaiseen nimipäiväkalenteriin pohjautuvilla pseudonyymeillä. Alla olevasta aineistoa kootusti kuvailevasta taulukosta olen nämä muutetut nimet jättänyt kuitenkin pois, jotta toisensa tuntevat haastateltavat eivät pysty suoraan tunnistamaan ja näin lukemaan

toistensa vastauksia tutkimustulosten raportoinnin yhteydessä käytetyistä sitaateista. Sitaateissa keksimiäni peitenimiä käytän siten, että ainoastaan minä tutkijana tiedän täsmälleen mihin haastatteluun viitataan.

Tutkimuksessani ohjaustyön ammattilaisiksi profiloituivat päivätoiminnassa joko määräaikaisessa tai vakituksessa työsuhteessa useampia vuosia työskennelleet haastatellut. Lyhimmillään työsuhde oli kestänyt 2,5 vuotta ja pisimmillään 10 vuotta. Ohjaustyön noviiseiksi asemoin puolestaan päivätoimintayksikössä harjoittelussa toimineet osallistujat, jotka kuitenkin olivat katselleet päivätoiminnan ohjaajan työtä sisältä käsin muutamien viikkojen ajan. Tutkimukseen valikoituneista harjoittelijoista kolmella harjoittelu päivätoiminnassa oli kokonaisuudessaan jo hyväksytysti suoritettu, yhdellä heistä oli vielä harjoittelun viimeinen viikko käynnissä. Kaikkien tutkimukseen valikoituneiden harjoittelijoiden voi täten kuvailla omaavan tarkempia näköalapaikkoja työhön. Harjoittelijoiden voi kuitenkin ajatella tarkastelevan toimintaa riittävän ulkopuolisin silmin tehdäkseen havaintoja työn rutiineista, tavoista ja menetelmistä, joihin työn sisäpuolinen toimija ei välttämättä enää kiinnitä huomiota.

Täysin vasta-alkajina ei näitä ohjaustyön noviiseiksi luokittelimiani osallistujia kuitenkaan voi pitää, sillä osalla heistä oli entuudestaan kokemusta ohjaustyöstä esimerkiksi nuorisotyön kentältä. Lisäksi lähes kaikki heistä olivat uranvaihtajia, joille kokemusta työelämästä oli kertynyt jo useamman vuoden ajalta. Tutkimuksessa noviiseiksi luokittelimani osallistujat olivat kuitenkin vielä kouluttautumassa alalle, joten heidän voi kuitenkin kuvailla olevan yhä ohjaustyön asiantuntijuuteen kasvun ja kehittymisen alkutaipaleella. Kategorisoinnin taustalla tässä tutkimuksessa toimi lisäksi kokemus ohjaustyöstä nimenomaan kyseessä olevalle kohderyhmälle päivätoimintaympäristössä.

Tutkimuksen informanteista ainoastaan yksi oli alle 25-vuotias ja loput seitsemän yli 30-vuotiaita. Haastatelluille voi siis hyvinkin olettaa ainakin iän puolesta kertyneen elämäkokemusta. Haastatelluista suurin osa oli naisia, miehiä osallistujista oli ainoastaan kaksi ohjaustyön noviisia. Aineiston perusteella päivätoiminnan ohjaajan työstä piirrettykin hyvin naisvaltainen kuva.

TAULUKKO 1. Aineiston kuvailu

Sukupuoli	Ikä	Rooli päivätoiminnassa	Status
Mies	35	Harjoittelijana 4 viikkoa (kesken)	Noviisi
Mies	23	Harjoittelijana 5 viikkoa	Noviisi
Nainen	46	Harjoittelijana yli 5 viikkoa	Noviisi
Nainen	54	Harjoittelijana 6 viikkoa	Noviisi
Nainen	32	Työntekijänä 2,5 vuotta	Ammattilainen
Nainen	35	Työntekijänä 3 vuotta	Ammattilainen
Nainen	38	Työntekijänä 5 vuotta	Ammattilainen
Nainen	47	Työntekijänä 10 vuotta	Ammattilainen

5.4 Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi analyysimenetelmänä

Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan yleisestä yksittäiseen etenevästä deduktiivisesta sekä yksittäisestä yleiseen etenevästä induktiivisesta analyysistä. Deduktiivista eli teorialähtöistä aineistonanalyysia ohjaa jokin olemassa oleva teoria tai malli, jonka pohjalta tutkimuksen käsitteitä sekä tutkittavaa ilmiötä määritellään. Tarkoituksena on tällöin aikaisemman teorian testaaminen uudessa kontekstissa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107.) Induktiivinen eli aineistolähtöinen analyysi tarkoittaa puolestaan teorian rakentamista empiirisestä aineistosta lähtien (Eskola & Suoranta 2003, 19). Tällöin esimerkiksi analyysiyksiköt eivät ole ennalta määriteltäviä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108).

Tutkimuksessani sovellan aineiston analyysissa aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Täysin puhdasta aineistolähtöistä analyysia on kuitenkin käytännössä mahdotonta toteuttaa, sillä jo aineiston keräysvaihe ja sisällön alustavakin jäsentely sisältävät itsessään tutkijan tekemiä teoreettisia valintoja ja tulkintoja. (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 19.) Yleisesti hyväksytyyn ajatuksen mukaan täysin objektiivisia havaintoja ei ole olemassa, vaan esimerkiksi käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma sekä menetelmä ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat siten myös tuloksiin. Deduktiivisen ja induktiivisen aineistonanalyysin lisäksi voidaankin puhua abduktiivisesta eli teoriasidonnaisesta tai teoriaohjaavasta analyysistä. Tällöin analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta aikaisempi teoria toimii apuna analyysin edetessä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109.)

Koska sisällönanalyysi on laadullinen tutkimusmetodi, jolla voidaan analysoida erilaisia kielellisiä tekstimuotoisia aineistoja – kuten erilaisia kirjoitettuja tekstejä sekä litteroituja keskusteluita ja haastatteluita, ja jolla etsitään tekstin inhimillisiä merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117), sopii se tutkimuksessani aineiston analyysimenetelmäksi. Sisällönanalyysi voidaan

määrittellä analyysimenetelmäksi, jonka avulla on mahdollista erilaisten sisällöllisten luokittelujen keinoin tiivistää, analysoida sekä tulkita teksteistä koostuvaan tutkimusaineistoon tallentuneita sisältöjä ja teemoja (Mayring 2003, 11–13). Sisällönanalyysin avulla pyritään siis muodostamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kuvaus, joka kytkee tulokset ilmiön laajempaan kontekstiin sekä aihetta koskeviin aikaisempiin tutkimustuloksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117).

5.5 *Analyysin toteutus*

Aineiston luokittelu, analysointi ja tulkinta ovat toisiinsa liittyviä, mutta samalla varsin erilaisia osatehtäviä, joiden eteen tutkija aineistonsa kanssa joutuu. Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010, 12) kuvailevatkin analyysia toisiinsa tiiviisti limittyvinä ja osittain päällekkäin tapahtuvina vaiheina.

Aineistoon tutustumisen aloitin lukemalla litteroidut haastattelut huolellisesti useaan kertaan läpi saadakseni aineistosta kokonaiskuvan. Lukiessani pidin samalla asettamani tutkimuskysymykset tiukasti mielessäni. Näin peilasin samalla lukemaani jo alustavasti asettamiini tutkimuskysymyksiin. Ennen varsinaisen analyysin aloittamista tärkeä lähtökohta on sopivan havaintoyksikön määrittelyminen (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 20–21). Havaintoyksikön avulla aineistoa luetaan jostakin tietystä, tutkimuksen kannalta merkityksellisestä näkökulmasta. Havaintoyksikön valintaa ohjaa siis tutkimustehtävää ja se toimii luokittelun lähtökohtana. Havaintoyksikkö tai analyysiyksikkö, kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018, 122) sitä kutsuvat, voi olla yksittäinen sana, sanayhdistelmä, lause tai ajatuskokonaisuus. Tässä tutkimuksessa analyysiyksikkönä toimivat tutkimustehtävän kannalta olennaiset lauseet ja ajatuskokonaisuudet, jotka poimin litteroidusta aineistosta.

Aineiston analyysiprosessia jatkoin lukemalla haastatteluaineistoa tarkemmin, tehden samalla tekstiin koodimerkintöjä. Koodaamisen avulla tutkija jäsentää aineistoa tutkimustehtävän ja tutkimuksellisen mielenkiinnon mukaan, jolloin aineistosta karsiutuu kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen pois (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104–105). Koodasin aineistoa yliviivaamalla korostuskynillä litteroidusta aineistosta mielestäni tutkimuskysymysteni kannalta merkityksellisiä lauseita ja ajatuskokonaisuuksia. Koodaamisen yhteydessä tein samalla alustavaa teemoittelua etsien aineistosta tutkimuskysymysteni mukaisia teemoja ja niitä kuvaavia näkemyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107). Aineiston luokittelu, teemoittelu tai tyypittely on olennainen osa analyysiä, sillä se luo pohjan haastatteluaineiston tiivistämiselle ja tulkitsemiselle (Hirsjärvi & Hurme 2008, 147). Käytin aineistosta löytämäni tutkimustehtävän mukaisten teemojen koodaamisessa eri värejä. Leikkasin yliviivatut tekstikatkelmat irti ja merkitsin niihin

samalla haastateltavan pseudonyyminimen, jotta analyysiprosessin edetessä pystyin tunnistamaan kunkin informantin katkelmat toisistaan. Aineistosta koodaamani tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset ohjasivat muodostettuja teemoja, jotka olivat: ohjaajan ammatillinen polku, ohjaustyön ominaispiirteet ja edellytykset, työssä jaksaminen sekä työn tulevaisuus.

Jatkoin aineiston käsittelyä pelkistämällä aineistosta keräämiäni ajatuskokonaisuuksia ja lauseita niiden ydinsisällön mukaan. Kokosin kuhunkin teemaan liittyvät pelkistetyt ilmaukset omiin muovitaskuihinsa ja ryhmittelin ilmaisuja alaluokkiin. Seuraavana analyysivaiheenani oli aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen, jossa jatkoin alaluokkien yhdistelemistä sisällön kannalta mielekkäiksi ja aineistoa hyvin kuvaaviksi ylä- ja pääluokiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123–125.)

Edellä kuvailtua analyysiprosessia voidaan luonnehtia varsin tekniseksi menetelmäksi. Sisällönanalyysillä toteutettuja tutkimuksia onkin usein kritisoitu niiden keskeneräisyyden vuoksi. Tutkija on tällöin saattanut järjestää keräämänsä aineiston systemaattisesti sisällönanalyysin avulla, mutta mielekkäät johtopäätökset ovat jääneet kuitenkin puuttumaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117.) Analyysiksi ei siis riitä ainoastaan aineiston systemaattinen ja tekninen luokittelu, vaan analyysivaiheen tarkoituksena on tehdä mielekkäitä tulkintoja ja löytää aineistosta jotakin, mitä suorista sitaateista ei sellaisenaan pysty lukemaan (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 19).

6 TULOKSET

Tutkimukseni tulososa koostuu neljästä alaluvusta, joista ensimmäisessä tarkastelen ohjaustyön asiantuntijuuden rakentumista koko elämänkaaren mittaisena prosessina. Toisessa käsittelen kokemuksellisen asiantuntijuuden ominaispiirteitä ja edellytyksiä. Kolmannessa käsittelen kokonaisvaltaisen ohjaustyön vaatimuksia ja työhyvinvointia tukevia voimavaroja, ja neljännessä syvennyn sosiaalipedagogisesti suuntautuneen työn tulevaisuudennäkymiin.

Tekstiin olen sisällyttänyt suoria lainauksia tutkimukseen osallistuneiden haastatteluista. Sitaattien yhteyteen liitetyissä tunnisteissa olen käyttänyt haastateltavien pseudonyymejä. Tutkimusraportin lukija pystyy sitaattien tunnistetietojen avulla lukemaan haastateltavan sukupuolen sekä sen, onko haastateltava päivätoiminnan ohjaustyön ammattilainen vai noviisi (esimerkiksi *Berta, ammattilainen / Hans, noviisi*). Lainauksista on poistettu joitakin tekstin luettavuutta häiritseviä ja sisällön kannalta merkityksettömiä puhekielen ilmaisuja ja täytesanoja (kuten *niinku* tai *tota noin*) sekä toistoa, siten että suorien sitaattien merkitys on pysynyt ennallaan.

6.1 Ohjaajan ammatillinen polku

Haastattelutilanteiden alussa pyysin haastateltavia kertomaan, miten he ovat päätyneet päivätoimintaan ohjaajiksi tai harjoitteluun. Avuksi annoin paperia, johon haastateltavalla oli mahdollisuus piirtää elämänjanaa ja merkata siihen itselle merkityksellisiä asioita tai tapahtumia, jotka ovat virittäneet tälle työkentälle. Haastateltavat saivat käyttää tämän kysymyksen pohtimiseen rauhassa aikaa, jonka jälkeen pyysin heitä kertomaan työkentälle virittäneistä tekijöistä ja ajatuksista.

Tutkimukseen osallistuneiden itse määrittelemissä, ohjaustyön kentälle eri tavoin johtaneissa ja virittäneissä tekijöissä on havaittavissa yhteneväisyyksiä: haastateltavat nimesivät ohjaajuuteen kasvun ja kehittymisen kannalta merkityksellisiksi tekijöiksi sekä erilaisia arkielämän tapahtumia että erilaisissa institutionaalisissa ympäristöissä hankkimiaan kokemuksia. Tulosten mukaan osaamista arjen kokemuksellisen ohjaustyön asiantuntijan työhön ammennetaan elämänkaaren mittaisessa prosessissa.

TAULUKKO 2. Tutkimukseen osallistujien nimeämiä ohjaustyön kentälle virittäneitä tekijöitä.

Ohjaustyön kentälle virittäneitä tekijöitä	Merkitykselliset asiat ja tapahtumat	Ammattilaiset	Noviisit
ARKIELÄMÄN RAKENNUSAINEITA	Harrastukset	Ada*, Berta, Greta	Daniela
	Omat kohtaamisen kokemukset	Ada, Berta	
	Vanhemmuus	Ada, Berta, Greta	Daniela
	Elämänselämän ennakoimattomat kriisit ja käännekohtat	Ada, Berta, Greta	Camilla, Daniela, Emil, Hans
	Kiinnostus ihmiseen	Ada, Frida	Camilla, Emil, Hans
INSTITUTIONAALISIA RAKENNUSAINEITA	Opinnot	Ada, Berta, Frida, Greta	Camilla, Emil, Hans
	Työelämän kokemukset	Ada, Berta, Frida, Greta	Camilla, Hans

* = Nimet taulukossa tutkimukseen osallistujien pseudonyymejä.

6.1.1 Arkielämän kokemuksellisia rakennusaineita

Haastatteluissa ohjaustyön kokeneet ammattilaiset (n=4) ja noviisit (n=4) nostivat omista elämänjanapiirroksistaan kertoessaan ohjaustyön kentälle johdattaneita erilaisia arjen tapahtumia ja elämäkokemuksia. (Taulukko 2.) Nämä olivat erilaisia elämän kulkuun kuuluvia osittain sattumanvaraisia ja osittain ehkä suunniteltuja tapahtumia, kuten harrastukset, äitiys, elämänselämän ennakoimattomat kriisit ja käännekohtat, omat kohtaamisen kokemukset sekä sisäsyntyinen kiinnostus ihmiseen. Näiden tapahtumien ja elämänselämäkokemusten voidaan sanoa olevan hyvinkin yksilöllisiä.

Tutkimukseen osallistuneista erityisesti kolme ohjaustyön ammattilaisiksi luokittelemaani haastateltavaa lähti tarkastelemaan omaa ohjaajan ammatillista polkuaan lapsuudesta käsin. Haastateltavat kertoivat omista harrastuksistaan ja siitä, kuinka he jo peruskouluikäisinä ohjasivat erilaisia harrastekerhoja, organisoivat koulun tapahtumia tai hoitivat itseään nuorempia lapsia. Erityisesti ammattilaisten kertomukset piirtävät ohjaajuudesta kuvaa luontevana ja sisäsyntyisenä toimintana, johon haastateltavilla on ollut jo lapsuudesta asti jonkinlainen tarve ja mihin on jo lapsuudessa huomannut pystyvänsä. Lapsuuden kokemukset ovat jalostuneet myöhemmin hyödyllisiksi suunnittelun ja vastuunkantamisen ohjaustaidoiksi:

”Jo kakstoist vuotiaana mä oon ohjannu jostain syystä askartelukerhoa ja tota jonkalaises en ollu ite koskaan käyny eikä sitä kukaan muu ohjannu siä mutta sitte mä oon ite harrastanu voimistelua jossain vaiheessa mä oon ollu

voimisteluryhmän apuohjaaja ja sit mä oon ite harrastanu tanhua ja sit mä oon jossain vaiheessa ollu tanhuryhmän ohjaaja pienemmille. Ett silleen se ohjaajan rooli on lähteny jo sieltä kakstoistavuotiaana vaikei sitä sillon aatellu niin sillain.” – Ada, ammattilainen.

”Kyllä. Joo. No varmaan niinku se ett jos mieltii ett on ollu aktiivisesti mukana osallistunu ja semmonen organisointitaito tai jotenki sitä semmosta ett kuinka järjestää hoitaa vastata asioista ja viedä ne loppuun.” – Greta, ammattilainen.

Haastattelemistani päivätoiminnan ohjaustyön noviiseista ainoastaan yksi nosti haastattelussa esiin lapsuudessa alkaneen harrastuksensa yhdeksi ohjaustyön kentälle virittäneeksi tekijäksi. Hänelle harrastus oli toiminut yhteisöllisyydestä ymmärrystä lisäävänä tekijänä:

”No koripalloharrastus siinä että se on joukkuepeli, siinä täytyy huomioida myös muut.” – Daniela, noviisi.

Haastatelluista kaksi ammattilaista kertoi yhtenä merkittävänä ohjaustyön kentälle virittäneenä tekijänä olleen omat erilaisten ohjaajien ja opettajien kohtaamisen kokemukset. Se, että on jossakin elämän vaiheessa kohdannut erilaisia hyviä ohjaajia tai toisaalta myös nähnyt eriarvoistavaa kohtelua on toiminut kimmokkeena omalle ohjaajan uralle. Nämä kokemukset ovat sytyttäneet nälän toimia itse siten, että toisilla on hyvä olla sekä halun jakaa omia hyviä kokemuksia auttamalla nyt puolestaan itse jotakin toista elämässään mahdollisesti umpikujassa olevaa ihmistä eteenpäin:

”Ja tota jäämään aika sillain tyhjän päälle. Ja sitten tota. Sit kun kohtaskin sit siinä vaiheessa, kun ite oli päässy siitä jaloilleen niin sitte tuolla ihan työkkärissä ja muissa tommosissa instansseissa oli vaan älyttömän hyviä työntekijöitä, ett sitä jotenki ett se on varmaan ollu semmone sytytys siihen että. Että jotenkin niinku. Ehkä sitten on ollu semmonen että haluaa ite jotenkin vähän niinkun antaa takaisin tai levittää sitä jotenkin eteenpäin. Että ihmiset joilla on niinkun, ihmiset jotka on vähän semmosessa pattitilanteessa, että osais jotenkin siitä.” – Berta, ammattilainen.

Neljä haastateltavaa nimesi kertomuksissaan vanhemmuuden yhdeksi ohjaustyön kentälle virittäneeksi ja ohjaajuuteen vaikuttaneeksi tekijäksi. Äitiyden myötä oli päässyt tarkastelemaan yhden yksilön kasvua ja kehitystä läheltä ja tiiviisti, mikä oli tarjonnut tilaisuuden oman toiminnan ja sen vaikutusten tarkempaan tutkiskeluun. Toisaalta äitiys oli toiminut eräänlaisena liikkeellepanevana voimana, kuten kaksi haastateltavaa kertoivat. Äitiys oli merkinnyt heille toisin tekemisen mahdollisuutta, kun he kotiin jäämisen sijaan olivatkin lähteneet liikkeelle kodin ulkopuolisille toimintakentille:

”Sitten esikoisen syntymä on semmonen että siinä olis ollu mahdollisuus myös se että ois jääny sen kans kotiin mutta ku lähti toimiin ja näki sitä semmosta erilaista että mitä erilaisia vaihtoehtoja siinä ois periaatteessa ollu.” – Daniela, noviisi.

”On. Siis onhan arki organisointia ja aikataulutusta ja ohjaamista ja. On. On ihan ehdottomasti. Ja jotenki semmonen tilannetaju tai jotenki tämmönen aistiminen että. Erityisesti kun tällä hetkellä on kaksi teini-ikäistä nii just semmonen tilannetaju on ehkä kasvanu myös senkin myötä ett sitte ett miten. Miten millä tavalla ja minkälaiat apua ohjaus tukee missäki vaihees ihminen tarvii. Mut toki tietysti täällä nää asiakaskohtaamiset sitte eri vaiheissa ett on sitä eri puolta. Mut on ehtottomasti äitiydestä on niinku ohjaajuuteen.” – Greta, ammattilainen.

Yksi haastatelluista kertoi oppineensa äitiyden myötä erilaisia ohjaustyössäkin hyödyllisiä taitoja:

”Ja äitiys on varmaan aika kans semmonen joka on vaikuttanu ohjaajuuteenkin ett sitte yhen yksilön kasvun näkeminen niin läheltä ja tiiviisti ja niin kokonaan. Ja nyt ku laps on jo aikuinen ni tavallaan eri asioitten merkitystä nähä siin ihmisessä aikuisena ja se on ollu hyvin mielenkiintosta. Ja sitte. Myös ehkä siihen kasvattajuuteen ja sitä kautta ohjaajana toimimiseen liittyen.” – Ada, ammattilainen.

Yhtenä ohjaustyön kentälle virittäneenä tekijänä aineistostani nousi esille erilaiset elämänkulun ennakoimattomat tapahtumat. Haastateltavat nimesivät omakohtaisia elämän ajanjaksoja tai käännekohtia tekijöiksi, jotka olivat synnyttäneet tarpeen suunnata ihmistyön kentälle ja tämänkaltaiseen ohjaustyöhön. Tämänkaltaisia elämänkulun ennakoimattomia tapahtumia olivat muun muassa omaan terveyteen, läheisiin tai työelämään liittyvät pysäyttävät ja jopa rankat kokemukset:

”Semmosia olennaisia mitä tässä päällimmäisenä tulee mieleen on se että mä oon nelilapsisen perheen kolmas lapsi. Ja aika usein niistä kolmansista lapsista varsinki alkoholistiperheissä tulee kasvattajia tai ohjaajia. Ja tota. Semmonen siel on pohja sille halulle ottaa vastuuta muista ihmisistä ja havainnoida erilaisia ihmisten rooleja ja tapaa toimia ja käyttäytyä ja sitte oman käyttäytymisen merkitystä muihin ihmisiin. Ett se pohja tulee se alkoholistiperheen lapsena eläminen on varmaan aika paljonki kasvattanu niihin asioihin ja ohjannu sitä mihin huomio kiinnittyy.” – Ada, ammattilainen.

”Mites mää nyt tätä lähtisin pohtimaan. Ehkä tuolla vois olla semmonen kohta, missä on semmonen kipinä että mistä tota. Mistä on lähtenyt kipinä lähteä ylipäänsä sosiaalialalle. Se liittyy siihen että, että mulla on ollut itellä aika rankka toi varmaan teini-ikästä ehkä sinne alle parikymppiseks oli tosi, tosi pahoja noita tota iho. Atooppinen ihottuma oli niin paha että mää olin käytännössä vereslihalla koko ihminen ja sit sen takia joutu keskeyttämään lukioo ja.” – Berta, ammattilainen.

”Sitten tulee semmonen rankempi että isoveljen kuolema että siinä oli tämmösiä. Se on viel tabu että ku se on itsemurha ni tota se vaikuttaa sitten siihen että haluis mennä ohjaajuudessa sinne suuntaan ettei ihan normiohjaajuutta. Ja sama sitten oma lapsen että se pahoinpideltiin pahasti ni tota se on kans tämmönen mikä laittaa sinnepäin.” – Daniela, noviisi.

Työelämään liittyvät ennakoimattomat muutokset voivat sekä pakottaa että tarjota mahdollisuuksia oman työelämän uudelleen suuntaamiseen. Haastateltavilla työelämän ennakoimattomat muutokset saattoivat olla itsestä riippuvaisia, kuten yhdellä ammatillisella. Hänen kohdallaan terveyden muutokset olivat pakottaneet etsimään uutta suuntaa työelämässä:

”No sit tulee ammattitauti en pysty enää jatkaa floristina. Ja sitte että okei no joku kädentaidon homma kiinnostas ja sitte päästä tonne ohjaustoiminnan artemikoulutukseen.” – Greta, ammatilainen.

Enimmäkseen työelämän käännekohtat johtuivat kuitenkin yleisistä työelämän muutoksista, joihin yksilöllä itsellään ei välttämättä ole vaikutusmahdollisuuksia. Muun muassa Jakosen (2014, 287) kuvailema uuden työn prekaarisuus eli epävarmuus ja epämääräisyys olivatkin pakottaneet haastateltavia etsimään uusia ja vaihtoehtoisia tapoja toimia, samalla kuitenkin tarjoten myös tilaisuuksia oman työelämän uudelleen määrittelylle. Työelämään liittyvien käännekohtien nimeäminen ohjaustyön kentälle johdattaneiksi tekijöiksi korostui erityisesti noviisien haastatteluissa:

”Niin. Tai siis että se työttömyys vaikutti just siihen että mä sitä kautta mää just vähän ikäänku siis mää rupesin tekeen jotaki. Mul oli sellanen tilanne ett mää en tienny yhtään mitä mää teen ja. Mä olin käyny koulun ja ottanu opintolainaa ki monta tonnia ihan turhaan että mä mietin että ehän mä saa niitä maksettua takasi. Niin siinä oli ihan semmonen henkinen burnout oikeestaan menossa että. --- Niin. Jotaki oli tehtävä. Oli keksittävä joku semmonen juttu että mitä mitä huvittas tehdä.” – Hans, noviisi.

”Sitten jäin todella lomautettiin minut kaks vuotta sitten. Ni sitte mietin että nyt nyt on mahdollisuus tehdä muuta ja mietin ett mikä on hyvä mistä minä mitä minä haluan tehdä loppuelämäni. Ja sitten hain kouluun ja pääsin läpi ja sitten aloitin koulutuksen viime vuonna reilu vuosi sitten.” – Camilla, noviisi.

Yhtenä ohjaustyön kentälle virittäneenä tekijänä aineistosta nousi esille kiinnostus ihmiseen ja alaan ylipäänsä. Osa haastatelluista kertoi kokeneensa lapsuudesta tai nuoruudesta asti vahvaa kiinnostusta ihmiseen ja inhimilliseen toimintaan, mikä oli ohjannut esimerkiksi omia myöhempiä koulutus- sekä ammatillisia valintoja. Kutsumus ihmissuhdetyöhön oli aineiston perusteella sisäänrakennettu ja luontainen ominaisuus, jota haastateltavat pitivät itsestäänselvyytenä.

Erityisesti kahden ohjaustyön ammattilaisen kertomuksissa tämänkaltainen kutsumusretoriikka oli erityisen vahvaa:

”Ja sitten kiinnostus erilaisiin ihmisiin ylipäättänsä on ohjannu ja ihmisten käyttäytymiseen sitä mun ammatillista polkua ja omaa ohjaajuutta. Ja se kiinnostaa edelleen. --- Ja edelleen sitte jotekin ohjas se erilaisten ihmisten kunnioittavan kohtaamisen ajatus ja myös haastaa itseensä kohtaamaan erilaisia ihmisiä ja. Ja erilaisia sisältöjä. Ja sitten, soveltaa sitä mut myös se että ett kyl varmaan enemmän tai vähemmän on mua ohjannu myös se että voinko mie tavallaan ite lunastaa sitä lapsuudessa herännyttä ajatusta siitä että kaikenlaisia ihmisiä voi kohdella kunnioittavasti ja.” – Ada, ammattilainen.

”Emmä oikein tiedä, se vaan jotenki ett se ihminen on aina ollu ehkä siellä.” – Frida, ammattilainen.

Noviisien kertomuksissa ei ollut luettavissa niin vahvaa kutsumuksellista eetosta kuin ammattilaisten kertomuksissa. Vaikka toimiminen ihmissuhdetyössä näyttäytyi nykyisellään myös noviiseille luontaisena toimintatapana, oli oma ala kuitenkin löytynyt ennemminkin vaihtoehtoja pois sulkemalla tai erilaisten kokeilujen kautta:

”Mun siihen aikaan niin mun siskot ja äiti sano että mun kannattais yrittää johonki semmoseen koulutukseen tai semmoseen työhön jossa ollaan ihmisten kanssa paljon keskustellaan. Mut emmää vielä silloin ite tienny ett se olis tämmöstä. Mut kyllä mä aina itse oon tykänny siis silleen ihmisten kanssa jutella ja tolleen.” – Hans, noviisi.

”Vois joskus aatella vähän että mä oon sulkenu pois itseltäni sellasia vaikka nyt että okei mä en oo kauheen matemaattisesti lahjakas esimerkiks tai että must ei tulis insinööriä esimerkiksi. Mitä jää jäljelle ja mikä on luontaista sitte ittelle ollu.” – Emil, noviisi.

”Elikkä kuntoutumisen tukeminen ja ylipäättänsä ihmisten kanssa tekeminen eikä vain numeroiden niinkun aikasemmin.” – Camilla, noviisi.

6.1.2 Institutionaalisia rakennusaineita

Ohjaustyön kentälle johdattaneena ja työhön rakennusaineita antaneena tekijänä haastateltavat mainitsivat myös oman koulutustaustansa. (Taulukko 2.) Vaikka tutkimukseen osallistuneiden koulutustaustat vaihtelivat, oli kaikilla kuitenkin opintoja ihmissuhdetyön aloilta. Usein edellä käsitellyt erilaiset elämänkaaren tapahtumat ja kohtaamiset olivat vaikuttaneet haastateltavien hakeutumiseen alan opintoihin. Haastateltavilla oli opintoja muun muassa sosiaali- ja terveysalan tai kasvatus- ja ohjausalan kentiltä.

Kaksi haastatelluista oli opiskellut nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajiksi, yksi oli juuri aloittanut tämän koulutuksen. Yhdellä haastatellulla oli ohjaustoiminnan artemikoulutus. Kaksi haastatelluista kertoi valmistuneensa sosionomeiksi, yhdellä oli tämä koulutus kesken. Haastatelluista yksi oli suorittanut sairaanhoitajan opintoja sekä psykologian, sosiaalipsykologian ja seksuaalineuvojan opintoja. Yksi haastateltavista oli juuri aloittanut lähihoitajaopinnot ja eräällä haastatellulla oli taustalla kasvattajan opintoja: varhaiskasvattajan opintoja, päivähoidon ja askarteluohjaajan opintoja. Nämä olivat opintoja ja koulutuksia, joita haastateltavat itse nostivat esille. Mahdollisesti heillä oli muitakin opintoja, joista he eivät haastattelutilanteessa syystä tai toisesta tulleet maininneeksi. Kysymyksenasettelu ohjasi haastateltavia oman koulutustaustansa sijaan miettimään erityisesti koko elämänkaaren polkua ohjaajuuteen, jolloin koulutus- tai työtausta ei ollut pääosassa haastateltavien pohdinnoissa.

Koulutusvalinnoillaan haastateltavat olivat suunnanneet omaa ammatillisen osaamisen kehitystä kiinnostuksensa mukaan. Usealla haastateltavalla omat elämäkokemukset ja kiinnostuksen kohteet olivat ohjanneet jatko-opintoihin liittyviä valintoja. Esimerkiksi kiinnostus ihmiseen, ryhmädynamiikkaan, vuorovaikutukseen, ryhmäilmiöihin, ihmissuhteisiin sekä ihmisen kehitykseen ja oppimisprosesseihin oli ohjannut yhden haastateltavan koulutuspolkua. Hänellä hahmottuikin selkeä opintojen muodostama jatkumo, jossa kaikki opinnot lopulta nivoutuivat toisiinsa:

”Mä löysin sieltä sosiaalipsykologian alan joka vaikutti sitte itelle just semmoselta ett tässä ois just niitä asioita mistä mä oisin kiinnostunu. Koska siin käytiin tosi paljon just läpi semmosta kaikkea ryhmädynamiikkaa ja ryhmäilmiöitä ja vuorovaikutusta ryhmässä ja tämmöstä sosiaalista vaikuttamista ihmisiin ja ihmisten välillä mitä tapahtuu. --- Jossain vaiheessa sitte sosiaalipsykologian opinnoissa alko myös kiinnostamaan psykologia ja kaikki tämmöset että. No mitä siihen just ihmisen oppimisprosessiin ja tämmöseen kehitykseen ja muuta, siellä pään sisäiset prosessit ja semmoset liittyy. --- (S)itten mulle heräs kiinnostus siinä samalla vähän lisää sitä ratkaisukeskeistä ohjaustyötä siihen perehtyä ja sitten mulla itteeni on kiinnostanut aina oikeastaan läpi tossa sosiaalipsykan opintoja ja psykologian opintojen kaikki nää tämmöseen ihmissuhteisiin ja vuorovaikutukseen ja ihmisen seksuaalisuuteen liittyvät asiat. Parisuhdenäkökulmat ja kaikki tämmöset. Niin mä sitten opiskelin seksuaalineuvojaksi.” – Frida, ammattilainen.

Haastateltavien kertomuksissa korostuikin jatkuva itsensä kehittämisen retoriikka. Haastateltavat olivat halukkaita oman osaamisensa kehittämiseen ja erilaisilla koulutusta koskevilla valinnoillaan he olivatkin rakentaneet ja syventäneet omaa ammatillisuuttaan. Useilla haastatelluista oli taustallaan erilaisia opintoja. Myös opinnoissa tehdyillä yksilöllisillä valinnoillaan haastateltavat olivat halunneet vaikuttaa oman osaamisen kehitykseen:

”(Ja) myöskin tuolla ammattikorkeakoulussa otin kaikki mahdolliset mitä pystyi ottamaan aikalailla noita tommosia toiminnallisia ja luovia menetelmiä.” – Berta, ammattilainen.

”Vuonna 2007 oon valmistunu nuoriso-ohjaajaksi. Ja muuttanu Tampereelle ja saanu töitä heti. Ja oon siitä asti tehny nuorisotyötä elikkä ohjaajuutta siinä mielessä. Ja se on sitte johtanu siihen että nyt mä olen sitte vuonna 2014 alottanu lähihoitajaopinnot oikeastaan vaan siksi että kaipas jotain muutosta ja uutta näkökulmaa siihen ohjaustyöhön.” – Emil, noviisi.

Erityisesti ammattilaiset olivat hankkineet ohjaustyössä tarvittavia käytännön taitoja ja teoretietoa alan opinnoista. Noviisit eivät haastatteluissa eritelleet opintojen myötä hankkimaansa ohjaustyön ammatillista osaamista, minkä epäilen johtuvan siitä, että he olivat ohjaustyöhön soveltuvissa opinnoissaan vielä alkutaipaleella. Ohjaustyön kokeneet ammattilaiset kertoivat omaksuneensa opinnoista erityisesti vastuunkantoa, erilaisia konkreettisia ohjaustaitoja ja menetelmiä sekä osaamista ohjauksen suunnitteluun, soveltamiseen ja turvalliseen toteuttamiseen. Lisäksi opinnoista oli saanut työssä hyödyllistä teoretietoa ihmisestä, kuten perussairauksista, neuropsykologiasta ja neurologisista vammoista, ryhmädynamiikasta, vuorovaikutuksesta sekä erilaisia näkökulmia ja ymmärrystä ryhmänohjaustyöhön:

”Ja jossain vaiheessa jatkoin opintoja askasteluohjaajaksi ja siellä sitte se ohjaustaidot tavallaan. En nyt saa sanaa päähän mut tavallaan se praktiikka että miten ohjataan ja miten suunnitellaan erilaisia juttuja ja miten tehdä erilaisia asioita turvallisesti. Semmonen ohjaustaidon syventyminen tuli sieltä. Plus sitte erilaisten menetelmien osaaminen.” – Ada, ammattilainen.

”Nää mitä mä oon tähän merkinny niin ihan ehdottomasti, että se vaikka mitä sieltä hoitotyön opinnoista. --- Mutta kun siellä kuitenkin ollaan käyty semmosia perusasioita mitä tässä ehkä sitte kohtaa et ku ihan tällaset perussairauksiin liittyvät asiat ja huomioon otettavat asiat. Ja täälläki asiakkailta voi olla diabetesta ja epilepsiaa ja sitten läikehoitoon liittyviä asioita. Että sit se on ehkä vähemmän kuormittanu sitä työtä täällä --- Ja sitten, no mitä tää seksuaalineuvojakoulutus vaikka se sinänsä siellä keskittyis seksuaalisuuteen ja parisuhteeseen ihmissuhteisiin ja vuorovaikutukseen, mutku se tapahtu kaikki siinä ratkaisukeskeisyyden ja siinä kehyksessä ja voimavarakeskeisyyden. Niin sen mä oon huomannu että miten siitähän on saanu sitte ihan sovellettavia semmosia käytänteitä ja muita mitä voi käyttää täällä asiakastyössä.” – Frida, ammattilainen.

Erilaiset kosketuspinnat työelämään, olivat ne sitten vapaaehtoistyön, työharjoittelun tai työkokemuksen kautta hankittuja, nousivat aineistossa yhdeksi ohjaustyön kentälle johdattaneeksi tekijäksi. 1990-luvun talouskriisin myötä aiemmin lähes näkymättömiltä kolmannen sektorin toimijoilta, kuten esimerkiksi kirkolta, järjestöiltä ja yhdistyksiltä, alettiin odottaa suurempaa sosiaalipoliittista roolin ottoa, vastuuta palvelujen tuottamisesta, työllistamisestä, syrjäytyneiden

osallistamisesta sekä sosiaalisesta tuesta (Julkunen 2006, 119). Työttömyyden ja avointen työmarkkinoiden välitilaan rakennettiin tuolloin aktivoivan työvoimapolitiikan hengessä erilaisia sosiaaliturvaetuuksilla tuettuja työllistämiskäytäntöjä. Väilyö- tai siirtymätyömarkkinoiksi kutsuttu tila tarjoaa työelämäosallisuutta poistaen erilaisia työllistymisen esteitä. Kaksi haastatelluista nosti vapaaehtoistyön yhdeksi itselleen merkittävaksi ohjaustyön kentälle virittäneeksi tekijäksi. Molemmille noviiseille vapaaehtoistyö oli tarjonnut työelämän muutosten jälkeen uuden suunnan ja he olivat tätä kautta löytäneet alan, jolle kouluttautua:

”Elikkä opiskelen lähihoitajaksi ja oma kiinnostuneisuuteni tähän alaan ylipäättänsä tuli sit ihan tämmösen kautta ku meillä on opaspentu otettiin kotiin. Elikkä näkövammaisten opaspentu. Ja sitä kautta tutustu näkövammaisiin ja miten koirien kautta heidän elämänsä muuttuu ja sitä kautta sitten mietin että kun mä olin kirjanpitäjä aiemmin elikkä kaksikymmentä vuotta kirjanpitäjänä ja siinä tapahtu niin että yritys lähti alta ja mietin että mitä mä voisin tehdä muuta ja mistä minä mitä mä haluaisin tehdä. Ni tämä oli se inspiraatio lähtee tälle alalle koiran kautta.” – Camilla, noviisi.

”Tota no. Mä nyt merkkasin ihan että tässä mä oon syntynyt ja kymmenen vuotta ja kaheksantoista vuotiaana viiva yheksäntoista vuotiaana mä aloitin vapaaehtoistyön. Tai mua ihan kysyttiin silleen semmosen nuoren niin tai semmosen laitosnuoren niin semmoseks kaveriksi että käyään tekemässä musiikkia aina yhdessä. --- Ja sitte mua kysyttiin sitten sitä kautta sitte toiseen paikkaan että mä menin sitte tonne vapaaehtoiseks sitte tonne Tekemisen riemua rajalla hankkeeseen.” – Hans, noviisi.

Yksi haastatelluista kertoi itselleen merkittävänä ihmissuhdetyöhön johdattaneena tekijänä työvoimatoimiston kurssiin liittyneen työharjoittelun, jonka aikana hänelle hyvin voimakkaasti hahmottui oma kutsumus ihmissuhdetyöhön:

”Hetkinen, se oli joku ihmeellinen kurssi, tämmönen joku työkkärin joku valmistava, kohti. Kohti asiakaspalvelualaa tai joku tän tyyppinen se, että siihen sisältyi niinku se oli useemman kuukauden mittainen muistaakseni. Tai muutama kuukausi. Ja sit siihen liittyi tommonen työharjoittelu ja mä olin Sokoksen kirjaosastolla, mikä oli kyllä sinänsä ihan tosi kivaa olla kirjojen kanssa tekemisissä, mutta sitten sit siinä oli se kassa. Kassan käyttö ja semmonen ihmisten rahasta vastuun ottaminen niin. Niin mä muistan ihan tosi voimakkaastikin sen miten on sillon joskus sitä sitten todennut että mä oon mieluummin vastuussa niistä ihmisistä itsestään kun niiden rahoista. Että mä en oo sen tyyppinen että. Että jotenki sitä enemmän nimenomaan se kiehtoo ja jotenki semmonen se nimenomaan se sosiaalinen toiminta.” – Berta, ammattilainen.

Myöhempi opintoihin liittyvä harjoittelu toimi samaiselle ammattilaiselle merkittävänä tekijänä ohjaustyön ammattilaisuuden kehittämisessä. Harjoittelussa hän sai kokemusta konkreettisesta kädentaitojen ohjaamisesta, mutta myös ohjaustyössä tarpeellista ja tärkeää ryhmän mukaista

toiminnan soveltamisen taitoa. Myös muut haastatellut kertoivat saaneensa työkokemusten kautta erilaisia kompetensseja ohjaustyöhön, kuten esimerkiksi kuntoutuksen näkökulmaa. Työkokemukset olivat opettaneet vastuunkantoa:

”(S)iinä ehkä sitte sai tosi ison opin semmoseen mitä mä ite pidän tosi tärkeenä ohjaamisen tai ohjaajan taitona ett se pystyy soveltamaan alkuperäistä suunnitelmaa hyvin spontaanisti vaihtelevasta ryhmästä riippuen että siellä tuli ehkä just sitä että siinä ei tienny yhtään etukäteen että tuleeko ryhmään kolme vai kolkyt ihmistä. Ja sit se piti aina miettiä ikäänku jonkinlainen b suunnitelma ja ehkä c suunnitelmakin.” – Berta, ammattilainen.

Työharjoittelut ovat tarjonneet myös virikkeitä ohjaustyön kehittämiseen toisinkin päin. Myös tässä tulee hyvin esille tarve oman ohjaajuuden ja asiantuntijuuden jatkuvaan kehittämiseen ja muutosvalmiuteen:

”Plus sitte että työ koko työelämän ajan on ite pitäny opiskelijoita ni niiltähän saa aina jotaki uutta ja ne pitää sillain sen ohjauspohdinnan jotenki jatkuvana.” – Ada, ammattilainen.

Aineiston perusteella haastateltavat ovat rakentaneet omaa osaamistaan ja poimineet ohjaustyössä tarvittavia kompetensseja monipuolisesti arjen tapahtumista ja elämäkokemuksista. Erityisesti ammattilaiset olivat rakentaneet ohjaustyön osaamistaan laaja-alaisesti oman elämänpolkunsa varrelta, välillä ensisilmäyksellä ohjaustyön kannalta yllättävistäkin askelista. Yhteistä – erityisesti ohjaustyön ammattilaisille – olikin eräänlainen etsimisen, hakemisen ja erilaisten harhapolkujenkin kautta oman ammatillisuuden löytäminen. Kuitenkin etsimisen, hapuilun ja löytämisen taustalla on aina ollut pohjavireenä ihmisten kanssa työskentely:

”Koen ett voin hyödyntää kaikkee. Kaikkee mitä oon tehny ite mitä on lukenu mitä on nähny mitä on nähny telekkarista mitä on nähny muitten ohjaavan, niin hyvässä ku pahassa. Niin joo. Ihan kaikki.” – Ada, ammattilainen.

”Ilman muuta. Täällä on mielikuvitus rajana juuri mitä pystyy tekee mihin. Ett mikäli itsellä on joku tietty taito niin sitä kyllä kannattaa täällä näin käyttää hyväksi ja siis innostaa ihmisiä eri harrastusten ja muiden pariin.” – Camilla, noviisi.

”Jossain vaiheessa siinä ehkä mietti ett oliks tääki sellane harhapolku niin sanotusti jossain vaiheessa opintoja, ett onks näistä nyt sit kuitenkin tulevaisuudessa mitään hyötyä.” – Frida, ammattilainen.

”Sit ehkä tommonen floristin työtehtävät nii ett paineensietokyky nopeita ratkasuja pitkää pinnaa erilaisia ihmisiä ett asiakaspalvelua herkimmillään kuitenkin floristiikka. Että onko nyt häät hautajaiset ni siel ollaan aika iholla

ihmisten kanssa. Ett sillai semmosen ihmistuntemuksen oppikoulu omalla tavallaan.” – Greta, ammattilainen.

6.1.3 Asiantuntijuuden kehittyminen päivätoiminnan ohjaustyössä

Ohjaajuuden kehittymisen ja asiantuntijuuteen kasvamisen prosessi jatkuu aineiston perusteella läpi (työ)elämän:

”Niin nyt sit ihmettelen ett tässä ollaan. Ei oo ihan valmista vielä mutta. Mää aattelin että tää on kuitenkin sellanen prosessi mikä jatkuu tavallaan se ohjauksen ja se oman tyylin kehittäminen.” – Emil, noviisi.

Aloitteleva ohjaaja tarvitsee työnsä tueksi tietoa ja ymmärrystä toiminnan perusteista. Kuten edellä kävi ilmi, voi päivätoiminnan ohjaustyössä tarvittavaa tietoa kerryttää muun muassa koulutuksen ja opiskeluaikaisten harjoittelujen myötä, mutta myös alan kirjallisuudesta ja työhön liittyvistä kirjallisista dokumenteista. Aineiston perusteella ohjaustyön kannalta merkitykselliset tiedot ja taidot syventyvät kuitenkin työyhteisössä toimiessa:

”Siis se taustatieto ja ne että mä sain lukee sillon niitä kirjoja. Niin se autto hirveesti. Että osas vähän miettiä että ketä on periaatteessa vastas ketä täytyis ja mitä täytyis huomioida ja pystyys sä lukeen siitä henkilöstä niitä mitä on mainittuna että. Että sitä tarvii mun mielestä hirveesti että jos aattelee että ohjaa tulee ohjaan joku joka ei tiä mistään mitään niin sit voidaan olla hakoteillä.” – Daniela, noviisi.

”Ja sitte se ett mä oon saanu paljon tietoo ihmisten toimintatavoista voimavaroista ja näistä ihan henkilökunnaltakin. Onhan täällä näitä palvelu päivätoimintasuunnitelmat mutta niistä ne mä luin läpi mutta parhain tieto tulee henkilöiltä joiden kanssa asiakkaat on tekemisissä.” – Camilla, noviisi.

Tutkimukseen osallistujat kuvailivat haastatteluissa erilaisia keinoja, joiden avulla omaa ja toisten oppimisprosessia on mahdollista tukea. Aloitteleva ohjaaja tarvitsee asiantuntijuuden kehittymisen alkutaipaleella runsaasti työyhteisön tukea. Ohjausosaamisen kehittämisessä lähtökohtana onkin riittävä perehdytys, jonka aikana aloittelijalle opetetaan ja sanallistetaan toiminnan käytänteitä ja perusteita. Vastuuttaminen ja valtauttaminen ovat erityisen toimivia vasta-alkajan oppimisprosessin edistämisen keinoja, sillä vastuun myötä mahdollistuu kokemuksellinen oppiminen ohjaustyössä. Työyhteisön ilmapiirin tulee olla vuorovaikutteinen, luottamuksellinen, innostava ja rohkaiseva, jotta ohjaustyön asiantuntijuuden alkutaipaleella oleva työntekijä uskaltaa ottaa vastuuta ja heittäytyä oppimisprosessiin:

”No kyl jotenki omalla tavallaan sitä vastuun antamista se ohjaajan niitten vahvuuksien esillekaivamista ett jotenki syntyis siinä työyhteisössä jo se luottavainen ja vuorovaikutteinen suhde ett okei mitä kukakin osaa mitkä on niit vahvuuksia heittäytyä oppimaan uutta.” – Greta, ammattilainen.

”Ja se on itseasiassa hieno juttu mitä täällä tehään niin sillon aluks niin tuota keskusteltiin muistaakseni siitä että minkälaisissa asioissa minä haluan olla mukana sillon harjottelijana ja. Ja tällee näin että niin tuota. Mulla oli tosi paljon itellä siis valtaa sanoa että missä mä haluan olla mukana ja tällee näi että mä saan rauhassa kattoo ja. Ja se oli hieno juttu että sitte loppujen lopuks että sai sitte siis olla mukana ja sovittiin sek in itseasiassa mä muistan se me sovittiin että mulla harjottelijana on samalla tavalla semmonen ohjaajan rooli niinku teilläki. Ja täähän tottakai nostaa tänne jos aatellaan oppilastasolla tätä niin oppilaalle nostaa myös semmosia kysymyksiä että mieleen ett mä olen nyt ohjaaja ja mun pitää itekki toimia täysin esimerkillisesti koko ajan. Joka luo semmosen että määhän oon tärkeä tässä hommassa ja mä oon tärkeä täällä.” – Hans, noviisi.

Yhteisön tukea ja vastuuta on kuitenkin hyödytöntä antaa, mikäli toinen osapuoli ei ole valmis sitä vastaanottamaan. Ohjaustyön asiantuntijuuteen kasvaminen edellyttääkin vasta-alkajalta valmiutta ja avoimuutta antautua oppimisprosessin vietäväksi. Uuden oppijan roolissa yksilön tulee olla myös armollinen itselleen ja hyväksyä vajavaisuutensa. Kun ymmärtää oman keskeneräisyytensä ja sallii itselleen myös virheiden tekemisen, avautuu kokonaan uusi oppimisen maailma, missä tarkkailemalla, katselemalla, kuuntelemalla ja itse osallistumalla voi kehittää omaa ohjausosaamistaan. Oman toiminnan kehittämässä olennaisena apuna toimii myös muilta saatu palaute, työyhteisön jäsenten yhteiset ammatilliset pohdinnat sekä yksilön oman toiminnan kriittinen reflektointi:

”Ett tota ei leiki tietävänsä kaikkee koska koskaan ei tiä kaikkee vaan on valmis kuulemaan ja ottamaan vastaan se paikan toimintakulttuuri toimintamallit eri tilanteissa ja sitte kattoo niistä muista ohjaajista eri tilanteista sitä mallia ja sitte mieltii että toimisinks mä tossa tilanteessa samalla lailla. Tai erilaila. Ja sit niitä käytännön kokemuksia tulee.” – Ada, ammattilainen.

”Kokeneita työntekijöitä ni kyllä se niinkun kannattaa ottaa se oppi kannattaa ehkä tulla töihin semmosella asenteella että mä en osaa kaikkee, ett jos tulee sellasella ett kyllä mä tiedän että mä oon jo koulut käyny ja opiskellu ja lukenu tätä ja ties mitä ni ei voi pärjätä oikein. Tai jos tulee henkselit paukkuen ett mä osaan kaiken anna mä teen tällain. Semmonen aika nöyrä mun mielestä on hyvä olla aluksi. Ja siihen että, pyrkii perustelevaan ja sit myös itselleen että miksi mä nyt teen näin.” – Emil, noviisi.

Sosiaalipedagogisesti suuntautunutta ja arkilähtöistä ohjaajuutta ei voi määritellä ulkoa käsin. Jokaisen ohjaustyötä tekevän tuleekin löytää oma persoonallinen tapansa tehdä työtä, kuitenkin

huomioiden muun muassa toimintaympäristö ja kohderyhmä. Ajan ja kokemusten myötä oma osaaminen vähitellen vahvistuu:

”Siinä alussa tuntuu että tästä ei tuu yhtään mitään ja että pitääkö mun pyytää joku avuksi että miten mitä mä teen. Koska tällainen tilanne mää kuitenkin olen hyvin alottelija tässä ohjauspuolella. Mut siinä mä itse sitte mietin että mikä tässä ois tämä keino.” – Camilla, noviisi.

”Se just että mikkä siä on taustalla ku ei tienny että mikkä on oireita ja mitenkä ne ilmenee. Ni sitten yks päivä tuli sellasta että ajuu tähän meni näin. Mutta sehän oppi sitten sen mitä pitempään oli sitä helpompi se tuli.” – Daniela, noviisi.

6.2 Kokemuksellisen ohjausasiantuntijuuden ominaispiirteitä

Kasvatuksen ominaisluonne perustuu kasvattajan ja kasvatettavan väliseen pedagogiseen suhteeseen, jonka tulee olla aito vuorovaikutuksellinen ja dialoginen. Kasvattaja on ensisijaisesti kasvatettavansa kasvun palveluksessa välittäen hänelle arvoja, jotka tekevät elämästä mielekkään ja merkityksellisen. (Hämäläinen & Kurki 1997, 88–89.) Tutkimuksessani yhtenä erityisenä mielenkiinnon kohteena on nimenomaan ohjauksellinen vuorovaikutussuhde, jonka erityistä luonnetta pyrin myös haastattelukysymysten avulla avaamaan.

Aineistoni perusteella arkilähtöisen ja kokemuksellisen sosiaalipedagogisen ohjaustyön asiantuntijuus rakentuu työn ominaispiirteistä ja vaatimuksista, jotka olen nimennyt seuraavasti: *ammattillinen ohjaussuhde, dialoginen ohjausote, ammatillinen tunnetyö ja reflektiivinen työote.*

6.2.1 Ammatillinen ohjaussuhde

Ohjaussuhde rakentuu ohjausprosessin perustalle ja sen läpiviemiseksi. Ohjaussuhteen sitoumuksen luonne on ytimeltään pedagoginen. Ohjaaja asettuu aina tavalla tai toisella ohjattavan oppimis- tai kasvuprosessin palvelukseen. Ohjaajan ja ohjattavan työn yhteisenä kohteena on ohjattavan ohjauksessa työstämä prosessi. (Vehviläinen 2014, 44.) Aineiston analyysin perusteella ammatillisessa ohjaussuhteessa voidaan erottaa toisistaan *institutionaalinen ohjaussuhde* ja *henkilökohtainen ohjaussuhde*.

6.2.1.1 Institutionaalinen ohjaussuhde

Institutionaalisessa toiminnassa vuorovaikutusta jäsentävät erityiset työorganisaation määrittämät tehtävät sekä käsitys siitä, miten näitä tehtäviä tulisi suorittaa. Lisäksi institutionaalinen ohjaussuhde säätelee usein vuorovaikutuksen osapuolten välisiä sitoumuksia. Vuorovaikutuksen

osapuolet suhteuttavat toimintaansa myös erilaisiin rooleihin, jotka muotoutuvat esimerkiksi vuorovaikutussuhteessa olevien henkilöiden ammattiaseman tai tilannekohtaisten tehtävien perusteella. Usein ne eriytyvät ammattilaisen ja asiakkaan rooleiksi. (Raevaara, Ruusuvuori & Haakana 2001, 13; Vehviläinen 2014, 44.) Päivätoiminnassa esimerkiksi toimintaa koskeva vammaispalvelulaki, taustaorganisaatio, toiminnan tarkoitus ja tavoite, toimitilat, toiminnan ryhmämuotoisuus sekä yhteisön käytänteet ja rutiinit raamittavat ohjaajan ja yhteisön toimintaa sekä vuorovaikutusta:

”Ett samanlailla mun mielestä ei me ohjaajina saada toimia tän työyhteisön sääntöjen yli tai niitä vastaan vain siksi ett me oltais muka yläpuolella kaikkea tätä sääntöjä ja yhteisön yhteistä toimintaa.” – Frida, ammattilainen.

Institutionaalisessa vuorovaikutussuhteessa ohjaustyön asiantuntijalla on vastuu siitä, että hän hoitaa työtehtävänsä asianmukaisesti olemassa olevien reunaehtojen mukaan. Ohjaajalla onkin tilanteissa ohjausvastuu sekä vastuun mukanaan tuomia velvoitteita. (Vehviläinen 2014, 76.) Myös haastateltavat hahmottivat ohjaajan roolin yhteisössä vastuunkantajana, joka vastuun myötä on yhteisössä tietynlaisessa valta-asemassa. Ohjaajalla on toiminnassa aina kokonaisvastuu, jota ei voi missään vaiheessa siirtää muille yhteisön jäsenille eli asiakkaille. Tässä mielessä ohjaaja asemoitui haastateltavien mukaan asiakkaiden yläpuolelle, sillä vastuun kantaminen ei onnistu alapuolelta käsin.

Ohjaajan ammatillisuuteen sisältyvään ohjausvastuuseen kuuluu ryhmätoiminnan ja kokonaisuuden hallinta. Ohjaajan tehtävänä on kuljettaa ohjaustilanteita eteenpäin siten, että toiminnalla on selkeä kaari. Ohjaaja on auktoriteetti, joka kuljettaa ryhmän toimintaa johonkin tiettyyn suuntaan siten, että myös asiakkaat tietävät toiminnan tarkoituksen ja suunnan.

Vaikka institutionaalisessa vuorovaikutussuhteessa ohjaaja asemoituu toiminnassa asiakkaiden yläpuolelle, ei ohjaaminen haastateltavien näkemyksen mukaan ole kuitenkaan autoritaarista, ylhäältäpäin johdettua. Haastateltavat näkevät ohjaamisen ennemminkin vuorovaikutuksellisenä, yhdessä kokeilemisen ja keskustelemisen kautta etenevänä toimintana. Ohjausprosessin eri vaiheissa ohjaajan rooli painottuu haastateltavien mukaan eri tavoin. Prosessin alussa ohjaajan tehtävänä on toiminnan käynnistäminen ja innostaminen, jolloin hän näyttäytyy usein selkeässä valta-asemassa ja vastuunkantajan roolissa. Prosessin edetessä ohjaajan rooli voi kuitenkin vaihdella toiminnan ja tilanteen mukaan. Välillä ohjaajan on oltava toiminnassa tasaveroisena osallistujana ja tekemisen mallintajana. Toisinaan esimerkiksi tilanteissa, missä ryhmän toiminta alkaa kannatella itseään tai missä ryhmälle annetaan jokin haastetehtävä yhdessä ratkottavaksi, ohjaajan on osattava väistyä sivummalle. Ohjaajan tehtävänä on innostaa ja haastaa

omalla esimerkillään sekä lopulta tehdä itsestään tarpeeton, jotta asiakkaiden oma toiminnallisuus ja vastuun kantaminen mahdollistuisivat. Ohjaajan on kuitenkin oltava jatkuvasti valmiina astumaan tarvittaessa takaisin toiminnan kannattelijan rooliin. Haastateltavista etenkin ohjaustyön ammattilaiset kuvailivat ohjaajan roolin tietoista vaihtelua ohjaustilanteen tarpeiden mukaan, mikä mahdollistaa sivistyksellisen kasvatusajattelun mukaisesti kasvavan itsenäisen toiminnan ja vapauden edistämisen (Niemelä 2011, 45):

”Mutta on ohjaajuudes niis hetkissä joissa sun pitää ohjata sitä tilannet eteenpäin jollon sä joudut ehkä ei niinkään yläpuolelle mut ehkä vetämään eteenpäin jotenki ett se painoarvo vaihtuu. Ja toisaalta sit jos ryhmä alkaa toimia itsessään ni sun pitää osata myös väistyä siit tilanteesta. Mut et kyl mä nään että ohjauksen alkuhetkissä ku se tilanne on että ryhmän ohjauski alkaa niin kyl silloin ollaan pikkusen sun pitää ottaa haltuun se ryhmä omalla tavallaan. Jos on tarkoituksen mukasta et siin on ulkopuolinen ohjaaja nii ett se ottaa ja nappaa sen haltuun. Mut ett sitten toki tasapäisenä heidän osallistujien kanssa. Mut kyl se vaihtelee. Ei ei. Ohjaaja ei voi olla koko ajan samalla tasolla missään nimessä koska silloin ei voi innostaa jos on kovin apaattinen tunnelma ett kyl se pitää mennä vähän sektoria ylös ja alaspäin.” – Greta, ammattilainen.

Toiminnassa on kuitenkin tilanteita, jolloin ohjaajan on noustava selkeästi muiden yhteisön jäsenten yläpuolelle. Ohjaajalla on viime kädessä vastuu toiminnan fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta turvallisuudesta, mikä edellyttää ohjaajalta kykyä muuttaa asemaansa tarpeen vaatiessa. Esimerkiksi uhka- ja vaaratilanteissa ohjaajan on hetkellisesti ylennettävä itsensä ja käskytettävä ylhäältä käsin. Haastateltavien mukaan tällaisia tilanteita ovat yhteisön turvallisuutta sisältä tai ulkopuolelta uhkaavat tilanteet, kuten ensiapu- tai väkivaltatilanteet, mutta erityisesti myös tilanteet missä joku yhteisön jäsen käyttäytyy loukkaavasti tai uhkaavasti toista kohtaan. Tällaisissa tilanteissa ohjaajan tehtävänä on puuttua epäkunnioittavaan käyttäytymiseen ja tehdä sitä näkyväksi.

Vaikka toiminnan eri tilanteissa ohjaajan asema saattaa näyttäytyä erilaisena, ei ohjaajalta kuitenkaan missään tilanteessa poistu absoluuttinen vastuu toiminnasta. Tästä syystä ohjaaja ei voi asemoida itseään toiminnan ulkopuolelle, sillä myös alapuolelle asemoituessaan ohjaajan on oltava jatkuvasti valmiina muuttamaan rooliaan tilanteen mukaan. Ohjaajalla on vastuun myötä valta muuttaa asemaansa yhteisössä, mitä muilla sen jäsenillä ei ole. Ohjaajan aseman vaihtelun vuorovaikutussuhteessa on kuitenkin oltava harkittua, perusteltua sekä tietoista. Yhteisön jäsenenä ja ihmisenä ohjaaja on tasavertainen muiden yhteisön jäsenten kanssa, ohjaajan roolissa hänen asemansa ja roolinsa vain on hieman erilainen kuin muilla yhteisön jäsenillä.

Ohjaajan erilainen rooli on selkeä ja tiedossa kaikilla yhteisön jäsenillä, mikä luo turvallisuuden tunteen toimintaan. Ohjaaja luo ammattitaidollaan yhteisöön ilmapiirin, missä

kaikki ovat erilaisista rooleistaan huolimatta tasavertaisia yhteisön jäseniä. Perusturva mahdollistaa toiminnan institutionaalisen tehtävän toteutumisen eli kasvun prosessien syntyminen ja etenemisen:

”Se vaikuttaa sillai että siinon molemmilla on selkeetä että siinon eri roolit. Ja se työntekijä se ohjaaja voi kantaa osan myös sen asiakkaan vastuusta jollonka sillä asiakkaalla jos se tehdään sopivassa suhteessa nii sen asiakkaan perusturva varmistuu vahvistuu ja hän uskaltaa enemmän ja voi luotta niihin tilanteisiin koska tietää että ohjaaja on takaporttina ja varmistajana. Ja se on jotenki koko aika läsnä siinä kaikessa vuorovaikutuksessa. Esimerkiks ku ohjaaja puuttuu toisen käyttäytymiseen. --- Jotenki semmosekki ihmiset jotka ei ees muista ett mikä tää paikka on ja että ne on täällä käyny sata päivää aikasemminki niin neki on jotenki tietosia siitä. Ja silloin heillon vapaampi hengittää ja parempi lupa. Myös he tietää sen että paitsi suhteessa itseensä niin toi ohjaaja kantaa vastuun myös noista muista. Että se perusturvan tunne tulee joillaki vielä enemmän siitä että tietää että noitten muitten käyttäytymiseen tai toimintaan tarvittaessa puututaan niin että mä olen täällä turvassa noitten muitten kans.” – Ada, ammattilainen.

Vaikka päivätoiminnassa yhteisön eri jäsenten roolit ovat eriytyneet institutionaalisiin ohjaajien ja asiakkaiden rooleihin, eivät haastateltavat kuitenkaan koe tarvetta ohjaajien tarkoitukselliselle erottautumiselle asiakkaista. Sekä ohjaustyön ammattilaisille että noviiseille erottautuminen esimerkiksi työvaatteiden tai nimikylttien avulla tuntui vieraalta ja jopa iljettävältä ajatukselta. Ohjaustyön ammattilaiset kertoivat kyllä pohtineensa nimikylttien tai yhtenäisten vaatteiden hyödyllisyyttä esimerkiksi asiakkaan ensikohtauksissa tai muistin tukemisessa, mutta kokivat yhteisön sisällä ulkoisin merkein erottautumisen kuitenkin marginalisoivana, eriarvoistavana ja etäännyttävänä. Ohjaustyön ammatillinen osaaminen rakentuu ammattilaisten mielestä keinotekoisien ulkoisten merkkien sijaan omasta vastuullisesta toimintatavasta ja institutionaalista roolista, missä ohjaaja on jatkuvasti tehtävistään ajan tasalla:

”Ei tarvi koska ei se tuu siitä. Se ei tuu siitä nimikyltist. Nimikylttiä voi kantaa niinki ettei kannu sitä vastuuta. Kaikissa yhteisöissä kaikissa ryhmissä kaikilla eri ihmisil on vähä erilainen rooli. Ja ei ohjaaja tarvi sen oman roolin kantamiseen sitä nimikylttiä tai roolivaatetta.” – Ada, ammattilainen.

Kaksi ammattilaista muistutti kuitenkin pienestä ja ehkä helposti huomaamatta jäävästä, mutta varmasti merkityksellisestä erottautumisen yksityiskohdasta. Avainten tai esimerkiksi ensiapurepun kaltaisten yksityiskohtien avulla asiakkaat sekä mahdollisesti myös yhteisön ulkopuoliset jäsenet voivat tunnistaa eri rooleissa toimivia henkilöitä:

”Onhan nytki esimerkiksi jos asiakkaat haluaa vaikka sillee kattoo niin monella meillä ohjaajalla nää samanväriset avainketjut jossain kaulassa tai muualla ett on kuitenkin joku semmonen pieni juttu mikä on jo siinä.” – Frida, ammattilainen.

6.2.1.2 Henkilökohtainen ohjaussuhde

Päivätoiminnassa sen ryhmämuotoisuudesta huolimatta olennaista vaikuttaa aineiston perusteella olevan myös pitkäaikaisen henkilökohtaisen ohjaussuhteen luominen jokaisen ohjattavan kanssa. Henkilökohtaisessa ohjaussuhteessa ohjaaja ja ohjattava ovat vuorovaikutuksessa kaikkine henkilökohtaisine ominaisuuksineen ja elämäkokemuksineen.

Henkilökohtaiset ominaisuudet vaikuttavat haastateltavien mukaan aina jollakin tapaa ihmisten välisissä vuorovaikutussuhteissa. Ohjaajan ammattitaidosta kuitenkin riippuu, kuinka paljon hän antaa henkilökohtaisten ominaisuuksien vaikuttaa vuorovaikutukseen. Olennaista haastattelujen perusteella on vaikutuksen tiedostaminen kuitenkin siten, että ei nosta henkilökohtaisia ominaisuuksia vuorovaikutussuhdetta täysin määrittäviksi tekijöiksi:

”Se vaikuttaa paitsi siihen ohjaajaan itteen se vaikuttaa siihen asiakkaaseen joka ainooseen asiakkaaseen. Jollaki voi olla erityisiä asenteita naista kohtaan tai miestä kohtaan tai nuorempaa tai vanhempaa tai lihavempaa tai blondia tai kaikilla on semmosia ei me olla kukkaan niistä vapaita ja se vaikuttaa silloin siinä vuorovaikutuksessa.” – Ada, ammattilainen.

”Mä otin ne aina vaan semmosena se riippuu ihmisen persoonastaki sit ne voi semmosella olankohautuksella unohtaa ett okei selvä mä voin olla poika sulle sitte tai näin. Mutta ei sitä pitäis kai tietosesti tehdä semmosta rakennelmaa että mä nyt oon tämmönen vaan nuori jätkä ja mä tuun tänne näin tavallaan pyydellä anteeksi sitä että minkä ikänen on tai mikä sukupuoli. Kunnioitus vaan sitä kohtaan sitä ihmistä joka siin on vastassa.” – Emil, noviisi.

Fyysisistä ominaisuuksista – kuten ikä, sukupuoli tai ulkonäkö – erityisesti ikä oli jollakin tapaa vaikuttanut kaikkien noviisien mukaan vuorovaikutuksessa. Oma ikä saattoi harjoittelun alussa luoda nuorelle noviisille epävarmuutta vuorovaikutussuhteessa. Toisaalta vanhempi noviisi saattoi kokea oman iän hyödylliseksi ohjaustyön vuorovaikutussuhteissa. Haastateltavista kukaan ei kokenut ulkonäöllä olevan merkittävää vaikutusta vuorovaikutussuhteissa. Yksi noviisi kertoi kokeneensa sukupuolen vaikuttaneen päivätoiminnan ohjaussuhteissa:

”No tästä kun siihen vaikuttaa todella moni asia mut yks semmonen esimerkiks sukupuolisensitiivisyys on semmonen mikä vaikuttaa varmasti että ett miehen voi olla helpompi joskus kertoo miehelle. Joittenkin mielestähän voi olla helpompi puhua naiselle ku miehelle. Mutta tuota joskus se menee näin päin että joskus miehen on helpompi kertoo miehelle ja joskus naisen on taas helpompi kertoo naiselle että. Niin tuota se sen mää huomasiin että etenki silloin viimeisinä päivinä niin miesasiakkaitten kanssa alko avautumaan hommat silleen ett mä olin siinä yks mies kaikkien joukossa.” – Hans, noviisi.

Henkilökohtaisessa vuorovaikutussuhteessa ohjaajalla on jokaisen asiakkaan kanssa hieman erilainen suhde, mikä edellyttää asiakkaiden tuntemista. Ohjaajalla tuleekin olla taito löytää kunkin asiakkaan kanssa toimivin vuorovaikutustyyli ja kyky muuttaa vuorovaikutussuhdetta asiakkaiden mukaan, kuitenkin siten että vuorovaikutus on tasapuolista yhteisön kaikkien asiakkaiden kanssa:

”Ett sitä on sit ehkä jollain tavalla onnistunu kruisaillemaan sieltä läpi jotenki ett ku jokainen asiakas on kuitenkin aina oma yksittäinen ihmisensä ja kaikilla on tietty ett se pitää haistaa ihmisestä.” – Berta, ammattilainen.

Vuorovaikutukseen vaikuttavista asiakkaan henkilökohtaisista ominaisuuksista haastateltavat mainitsivat erityisesti sairauteen tai vammaan liittyvät yksilölliset oireet. Aivovammoihin ja aivoverenkiertohäiriöihin liittyvistä oireista esimerkiksi tunteiden ja käyttäytymisen hallinnan vaikeudet, heikentynyt rasituksen sietokyky ja väsyvyys, tarkkaavuuden ylläpidon ja keskittymisen haasteet sekä erilaiset fyysiset oireet ovat haastateltavien mukaan tekijöitä, jotka voivat haitata toimimista arjen sosiaalisissa suhteissa ja vaikuttavat täten sekä ryhmässä tapahtuvaan että kahdenkeskiseen vuorovaikutukseen. Vuorovaikutus ei haastateltavien mukaan ole aina tasapuolista, jos keskustelukumppanilla on esimerkiksi puheen tuottamista vaikeuttava afasia, tai kyky vastavuoroiseen keskusteluun on rajoittunut sosiaalisten taitojen vuoksi. Tällöin ohjaajalta vaaditaan muun muassa mahdollisimman selkeää kommunikaatiota vuorovaikutussuhteessa.

Yksilöllisten oireiden tunteminen ja ymmärtäminen auttaa ohjaajaa hahmottamaan niiden merkitystä toiminnassa ja vuorovaikutussuhteissa, jolloin ohjaaja voi tarvittaessa auttaa ohjattaviaan näiden haasteiden yli ja toimia samalla myös yhteisön vuorovaikutustilanteissa haasteita tasoittavana osapuolena. Haastateltavat kuvailivatkin toimivansa työssä toisinaan yhteisön vuorovaikutuksen ohjastelijoina, jolloin työntekijältä vaaditaan erityistä tilanteiden ennakkoinnin taitoa. Ennakointi ja yksilöllisten ominaisuuksien huomioiminen ryhmänohjaustyössä edellyttää asiakkaiden henkilökohtaista tuntemista:

”No vaatii sitä tosi paljon. Että se ei auta pelkästään tosiaan että lukee sen kirjan tai kaks että mitä nää pään vammat aiheuttaa vaan sitte pitää oikeesti tutustua siihen että miten se vaikuttaa mut juuri tähän.” – Emil, noviisi.

”Että sitten kun oppii tuntemaan asiakkaat ja oppii sitä tapoja joilla ne asiakkaat reagoi asioihin ni sit sitä alkaa sitä myötä vasta semmosen tuntemisen ja oppimisen myötä huomaamaan eri tavalla semmosia potentiaalisia tämmösiä just näitä riskipaikkoja tässä arjessa. Ett ne on kaikilla asiakkailla ihan erilaiset että ei voi sanoa että ois olemassa joku yks jota, yks asia jota aina tarkkaillaan. Vaan eri asiakkaissa se näkyy eri tavalla. Ett se vaatii kyl tosi paljon semmosta asiakkaan just henkilökohtaista tuntemista ja tietämistä.” – Frida, ammattilainen.

”Ett kaikille ei voi antaa kaikkee samaa, vaan ett se täytyy miettiä niitten ohjattavien näkökulmast yksilöllisesti. Ett vaik sullon ryhmä niin sullon ne yksilöt siellä ett ohjaajan ammattitaito on siinä ett sä tunnistat sieltä. Toki tietyt rajat on olemassa aina ryhmässä mut että kuitenkin löytää ne yksilölliset tarpeet sieltä.” – Greta, ammattilainen.

Myös yksilön kasvuprosessit mahdollistava kasvun tukeminen edellyttää asiakkaiden henkilökohtaista tuntemista. Jotta ohjaaja pystyy tukemaan ja rohkaisemaan ohjattavansa turvallista siirtymistä Lucknerin ja Nadlerin (1997, 23–24) mallin mukaisesti jouston alueelta eteenpäin kasvun alueelle, on hänelle hyödyllistä tunnistaa tämän vahvuudet, heikkoudet ja voimavarat. Kaiken toiminnan tulee lähteä asiakkaiden yksilöllisistä lähtökohdista ja tarpeista:

”No edellytyksenä tietysti on se ett sä tunnet opettelet tunnistaan tai tuntemaan henkilöt. Tiedät ihmisten vahvuudet ja tiedät heikkoudet ja opit näkemään millon toinen tarvii apua. Toisaalta ei liikaa tyrkytä apua kun toinen pystyy haastamaan itsensä ja tekemään eteenpäin jotain asiaa. Ihmisen tuntemus on se minun mielestä se tärkein.” – Camilla, noviisi.

Päivätoiminnan asiakkailta on kaikilla taustalla traumaattinen elämäntapahtuma, joka on muuttanut heidän elämänsä suuntaa radikaalisti. Tutkimusta tehdessäni lähdin siitä oletuksesta, että ohjaajilla puolestaan ei välttämättä ole henkilökohtaisesti vastaavanlaisia traumaattisia elämäkokemuksia. Vaikka haastateltavilla ei ollut omakohtaista kokemusta aivovammoista tai neurologisista sairauksista, paljastui haastatteluja tehdessä kuitenkin, että useammalla haastateltavalla oli omakohtaista kokemusta elämän pysäyttävistä kriiseistä.

Ohjaajien ja ohjattavien kokemusmaailmojen erot näkyvät ja vaikuttavat päivätoiminnassa henkilökohtaisten ominaisuuksien tapaan paljon näkymättömissä. Haastateltavat eivät kuitenkaan kokeneet sitä haittana, että ohjaajilla ei ole omakohtaista kokemusta asiakkaiden vammoista tai sairauksista. Päinvastoin, liian samalla kokemuspohjalla oleminen nähtiin jopa riskinä:

”Ja sitte se että jos ois. Ois tommosta jouduttu semmoseen, semmosesta väkivallasta tai autokolarista tai sairaudesta esimerkiks vaikka aivokasvaimesta kokemusta tai tämmösestä näin niin täällä ois varmaan aika vaikee olla töissä. Ett se nostais kyllä varmasti tunteita pintaan. Etenki seki nostas tunteita pintaan ku aattelee että mulla ois ollu vaikka aivokasvain ja se ois leikattu pois ja oisin selvinny siitä vammoita ikäänku joka ois ihan ihmeellistä että näin ois käyny. Ja sitte näkis ihmisiä jotka ei ookka säilyny välttämättä omasta jutusta vammoita niin se tekis vaikeeksi sitä. Omalla tavallaan helpompaa kun ei tiedä. En tiää henkilökohtaisella tasolla noista asioista.” – Hans, noviisi.

Haastateltavat kokivat, että ohjaajilta ei odoteta vertaisuutta vaan ennemminkin ohjaustyön asiantuntijuutta sekä ammatillista ymmärrystä ja neutraalia suhtautumista asiakkaiden oireisiin ja toimintatapoihin, jotka muissa ympäristöissä saattavat aiheuttaa kielteistä suhtautumista. Hyvän

ohjaajan ei tarvitse olla vertainen vaan hän voi tarjota asiakkaille erilaista ihmisen mallia. Päivätoiminnan arjessa asiakkaiden tai ohjaajien henkilökohtaiset kokemukset eivät ole toiminnan keskiössä, vaan menneiden traumaattisten kokemusten jakamisen sijaan toiminnassa suuntaudutaan eteenpäin, mikä mahdollistaa uuden alun sekä kasvun prosessit:

”Mut sit itselläni on kyllä aikamoisia kokemuksia. --- Mutta mä uskon että siitä on mulle semmonen voimavara. Koska mä tiedän mitä mä oon itse tuntenu joskus aiemmin ja ehkä mä pystyn osaltani suhtautumaan heidän omiin kokemuksiin. Mut se että täällähän emme niitä kokemuksia kertoile toisillemme ei se ei ole tämän paikan tarkoitus emme sillä tavalla kokemusasiantuntijoita ole täällä.” – Camilla, noviisi.

Henkilökohtaisen vuorovaikutussuhteen syntyminen vaatii aikaa. Erityisesti kolme noviisia painotti haastatteluissa ohjaussuhteiden pysyvyyttä sekä asiakkaan tuntemista. Ohjaustyön kokeneilla ammattilaisilla pysyvät ohjaussuhteet olivat vuosien työhistoriasta johtuen arkipäivää, kun taas lyhyessä harjoittelussa olleelle noviisityöntekijälle ohjaussuhteiden pysyvyys näyttäytyi ehkä tästä syystä eri tavalla. He olivat päässeet juuri solmimaan vuorovaikutuksellisia ohjaussuhteita ja heillä oli vielä tuoreessa muistissa se, millaista oli työskennellä uusien ihmisten kanssa ennen henkilökohtaisen ohjaussuhteen solmimista. Ajan myötä vahvistuva henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen ja luottamukseen perustuva ohjaussuhde on yksi edellytys traumaattisen elämäntapahtuman jälkeisten kasvuprosessien tukemiselle. Korkea työntekijöiden vaihtuvuus saattaa uhata asiakkaiden turvallisuuden tunnetta:

”Mutta monen näistä niinkun asiakkaiden vammojen luonne on semmonen ett se toipuminen on pitkä prosessi niin se ois hirveen tärke mun mielestä ett siinä on paljon myös samat ihmiset on tekemisissä. Että se pysyvyys niinkun työpaikassa ois tärkeitä.” – Emil, noviisi.

6.2.2 Dialoginen ohjausote

Sivistykselliseen kasvatustajatteluun perustuen sosiaalipedagogisesti suuntautuneen työn tavoitteena on inhimillisen kasvun ja kehityksen tukeminen: sosiaalipedagogiikan sosiaalisena kasvatustehtävänä on auttaa yksilöä kasvamaan yhteiskuntaan ja yhteiselämään toisen ihmisen kanssa sekä tukea yksilön arkielämää siten, että tämän on mahdollista saada elämästään vähitellen inhimillisempää ja mielekkäämpää (Kurki & Nivala 2006, 12). Pedagogisessa suhteessa toimiessaan kasvattaja pyrkii noudattamaan hyvän elämän ideaaliin sidottuja arvoja ja toimimaan kasvatettavan parhaaksi. Kasvattajalla tulee olla jonkinlainen näkemys hyvästä elämästä, vaikka

hänellä ei koskaan kuitenkaan voi olla siitä täydellistä varmuutta. Tämä tietämisen ja tietämättömyyden välinen ristiriita kuuluu kasvatuksen syvimpään olemukseen. (Värri 1994, 58.)

Myös Bollnow näkee kasvatuksen tehtävänä kasvatettavan sivistysprosessin ohjaamisen kasvattajan näkemyksen mukaan rakentavampaan ja turvallisempaan suuntaan. Bollnowin (1987, 1–5 ja 161–162) sivistyksellinen kasvatusajattelu pohjautuu ajatukseen radikaalien kohtaamisten ja kriisien läpikäymisen kautta syntyvästä sivistysprosessista, jonka myötä ihmisestä voi tulla oma autenttinen itsensä. Kasvattajan tehtävänä on toisaalta seurata vierestä kasvatettavan kriisejä ja kohtaamisia sekä tukea häntä näissä tilanteissa, mutta toisaalta pyrkiä myös ohjaamaan pois uuteen vakavaan kriisiin johtavalta tieltä. Kasvatus on kuitenkin epävarmaa intentionaalista toimintaa: kasvatuksessa ei ole varmuutta siitä, etteikö tahdikkaasta kasvatustoiminnasta huolimatta edessä silti olisi kasvatettavan uusi kriisiytyminen. Tällöinkin kasvattaja voi ainoastaan tukea kasvatettavaa kriisin kohtaamisessa ja ajatella sen olevan jollakin perustavalla tavalla kasvattava kokemus. (Koskela 2009, 252–253.) Päivätoiminnan ohjaustyön keskeiseksi tehtäväksi haastateltavat nimesivät asiakkaiden persoonallisen kasvun tukemisen muuttuneessa elämäntilanteessa sekä traumaattisen elämäntapahtuman jälkeisen identiteetin vahvistamisen toiminnan avulla:

”Eli mun mielestä ohjaamistyön yks tärkeimpiä seikkoja on se että auttaa toista ihmistä ikäänku löytämään ne resurssit niin että hän tulee ite osalliseksi omaan elämäänsä. Hän voimistuu ja on valmis tekemään mitä vaan. Tai kokeilemaan mitä vaan ja menemään eteenpäin ja tekemään asioita. Se on mun mielestä tärkeätä ja hienoo tässä työssä. Ja siihen pitäis pyrkiä että auttaa ihmistä niin tuota. Löytämään ne avaimet niihin lukkoihin ja ne avaimet löytyy siitä ihmisestä itestään. Mutta ne on sillä hetkellä ne on kadoksissa ett.” – Hans, noviisi

Persoonallinen kasvu ja identiteetin rakentaminen edellyttävät dialogista ja kohtaavaa vuorovaikutusta, missä subjektiivisille kokemuksille annetaan merkitys (Mezirow 1996a, 5). Sivistykselliseen kasvatusajatteluun pohjautuen sosiaalipedagogisesti suuntautuneen työn syvin olemus onkin kasvattajan ja kasvatettavan välisessä erityisessä ja luovassa pedagogisessa kasvatussuhteessa (Hämäläinen & Kurki 1997, 88).

Arjen suhteissa ihmisessä voi hallitsevana olla toisia esineellistävä tai dialogisesti kohtaava asenne (Nivala 2003, 28). Buberin (1993, 25–35) mukaan ihminen voi suhtautua maailmaan joko Minä–Se -suhteessa tai Minä–Sinä -suhteessa. Aito dialogi ei voi syntyä esineellistävässä Minä–Se -suhteessa, jossa toinen osapuoli asetetaan Minästä erillisen objektin asemaan. Päivätoiminnan ohjaajan työssä ammatillisena kompetenssina korostuu dialoginen ohjausote, sillä ainoastaan Minä–Sinä -suhteessa ihminen voi kasvaa persoonaksi. Päivätoiminnan henkilökohtaisessa vuorovaikutussuhteessa dialoginen ja aito kohtaaminen edellyttää sekä ohjaustyön ammattilaisten

että noviisien mielestä avoimuutta, rehellisyyttä, hienovaraisuutta, läsnäoloa ja kuuntelemisen taitoa. Osoittaessaan vilpittömää kiinnostusta toista ihmistä kohtaan ohjaaja mahdollistaa aidon ja kunnioittavan kohtaamisen. Dialogisen ohjausotteen avulla ohjaajan on mahdollista saavuttaa ohjaussuhteessa luottamuksellisuus, mikä puolestaan toimii kasvuprosessien tukemisen perustana:

”Ja se että sä kuuntelet asiakasta ni todella kliseisesti sanottuna kuunnella mut kuitenkin ett sä oot aidosti läsnä siinä tilanteessa. Kuuntelet mitä on ongelmia miten se pystyttäis ratkasemaan ja. Näin.” – Camilla, noviisi.

”Emmä. Kuuntelu o hyvä. Kyllä ne kertoo sen.” – Daniela, noviisi.

”Ehkä se lähtee just siitä kuuntelemisesta ja semmosesta kohtaamisesta” – Frida, ammattilainen.

”Avoimuus kyllä. Kunnioitusta ja ett sun pitää se luottamus saavuttaa ihan missä tilantees vaan ett sun pitää olla sen luottamuksen arvoinen ja olla luotettava kohtamis niis kohtaushetkissä.” – Greta, ammattilainen.

Päivätoiminnan arjessa yhteisön jäsenet toimivat erilaisissa rooleissa ja ovat vuorovaikutussuhteissa läsnä yksilöinä omine henkilökohtaisine ominaisuuksineen ja elämäkokemuksineen. Dialogisessa suhteessa ihminen nähdään ainutkertaisena persoonana, jonka arvo on aina riippumaton hänen henkilökohtaisista ominaisuuksistaan, kuten sukupuolesta, rodusta tai sosiaalisesta asemasta (Nivala 2003, 25). Dialogisessa suhteessa ja kohtaamisessa merkityksellisten toisten kanssa mahdollistuu yksilön oikein tunnistetuksi tuleminen (Taylor 1994, 25 ja 32–34; Kallio, Korkiamäki & Häkli 2015, 11). Ihminen tulee tällöin kohdatuksi sellaisena kuin hän itse haluaa, mikä mahdollistaa myönteisen minäkuvan sekä yksilöllisen identiteetin rakentumisen. Kasvatussuhteessa toimiessaan ohjaaja ei voi haastateltavien mukaan tehdä ammattilaisen oletuksia tai nostaa itseään vuorovaikutussuhteessa toista osapuolta esineellistävään asemaan. Dialoginen ja kunnioittava kohtaaminen edellyttää aitoa ja pyyteetöntä kiinnostusta toisen elämismailmaan, jolloin ihminen tulee kohdatuksi omana ainutkertaisena persoonanaan, eikä esimerkiksi kategorisoivien ikä-, sukupuoli-, vamma- tai sairausluokittelujen kautta:

”(M)un mielestä että ihmisen arvo ei alene jos se vammautuu. Tai syntyy vammaisena tai mikä vaan ett se perusarvo on meillä aina sama. Sillon siitä tavallaan mun mielestä häviää semmoset toi merkityksettömämmät asiat kuten että kumpi on vanhempi tai onko nainen tai mies tai ollaanko samaa uskontoa tai. Tai tota ett ainaki ohjaajalta.” – Ada, ammattilainen.

”Eikä lähde tekemään justiin oletuksia ett eihän me tiedetä kun tulee joku uus asiakas niin monestikaan ei tiedetä että mikä sen dramaattinen kokemus on ollu

tai traumaattinen. Että. Ett se saa tulla ja kertoo itestään sen mitä hän ite haluaa.” – Berta, ammattilainen.

”Ett esimerkiks enhän mä voi tietää miltä heistä tuntuu tai sillä lailla vaan tavoitteena yrittää mennä sinne toisen ihmisen --- ett miten hän kokee tämmöset tilanteet. Ett siinä se jotenki mun mielestä näkyy se hienovaraisuus.” – Emil, noviisi.

”Mutta tota kyl mä ite koen, pienenä ehkä joskus nuorenakin naisena ett mä ett miten sä asennoidut siihen tekemiseen että sä et voi mennä sit sen asiakkaan niinkun, niinku tietotaidon ja sen elämäkokemuksen yläpuolelle. Ett niis kohdissa juuriki se ett mikä on se kohtaamisen millä tavalla sä kohtaat heidät eka kertaa ett sä et voi asettua heidän yläpuolelle. --- Ett jotenki etsii se tapa olla ja enemmänkin just olla avoimesti myös se ett minä en ole elänyt tuota maailmaa en tiedä, olen kiinnostunut sinun maailmastasi kerro siitä ett jotenki se semmonen kiinnostus toisesta.” – Greta, ammattilainen.

Mahdollisuudet ymmärtää toisen arkea ja kokemusmaailmaa eivät myöskään perustu siihen, että itsellä olisi omakohtaista kokemusta vastaavista elämäntilanteista (Hämäläinen 2003, 70). Haastateltavat kokivatkin, että kunnioittava kohtaaminen ja ohjaajana toimiminen eivät edellytä omakohtaisia traumaattisia elämäkokemuksia. Ohjaajalta ei päivätoiminnassa odoteta aineiston perusteella vertaisuutta, vaan ennemminkin neutraalia ammatillista suhtautumista ja kykyä tarjota vaihtoehtoisia näkökulmia. Osa haastatelluista koki samalla kokemuspohjalla olemisen ohjaustyössä jopa riskinä:

”Niin. Tietyllä tavalla se on niinkun, no se vertaistuki tulee niiltä asiakkailta toisille. Että ei meiltä sitä odotetaakaan.” – Berta, ammattilainen.

”Mut se että täällähän emme niitä kokemuksia kertoile toisillemme ei se ei ole tämän paikan tarkoitus emme sillä tavalla kokemusasiantuntijoita ole täällä.” – Camilla, noviisi.

”Mä en tiä se voi olla jopa haitaks ett sä oot liian samalla jotenki kokemuspohjalla toisen kanssa. Ett just se semmonen ohjaajan myös niinku kyky tarjota jotain muuta vaihtoehtoo tai uutta näkökulmaa ni mun mielest se on tärkeempi. Ett kyll ohjaaja tai ammattilainen aina ei sen tarvi olla kokenu samaa mä en koe ett sen pitäis olla ett se voi olla jopa riski jos hän on liian lähellä sitä niinku tapahtumaa.” – Greta, ammattilainen.

Toistuvat ja epäsäännöllisesti tapahtuvat minuutta murjovat kohtaamiset ja kriisit kuuluvat Bollnowin (1987, 163–165) mukaan kuitenkin ihmiselämän perusluonteeseen. Ennalta-arvaamattomissa kohtaamisissa ja kriiseissä on siis jotakin kaikille ihmisille yhteistä ja tuttua, ja tästä tuttuudesta voi traumaattisen elämäntapahtuman tai kriisin jälkeisessä yksilön kasvuprosessin tukemisessa olla hyötyä. Edellytyksenä omien ennakoimattomien elämäntapahtumien ja kriisien

kokemusten hyödyntämiselle ohjaustyössä on se, että yksilö on reflektoinut omia elämäkokemuksiaan sekä niihin mahdollisesti liittyneitä menetyksen tai surun tunteita, ja kääntänyt ne kasvattaviksi kokemuksiksi. Omat elämäkokemukset voivat haastateltavien mielestä auttaa ymmärtämään asiakkaan elämismailmaa, mikä puolestaan voi auttaa kasvatettavan sivistysprosessin suunnan ohjailemisessa uusien kriisien sijasta mielekkäisiin kasvattaviin suuntiin:

”Mutta kyllä niistä voi ite hyödyntää siit niinku se voi olla se empatia helpompi ett jos tunnistaa ja itessänsä vaikka että niin sillon ku mul oli --- ne kovat kivut ja paljon se vei multa keskittymiskykyä ja. Ja se henkinen prosessi kuin paljon se vei multa energiaa. Niin semmosta voi vaikka semmost tapahtumaa hyödyntää siinä ett nyt tolla ihmisellä on niin kovat kivut ett ei sillä kauheesti oo kapasiteettia muuhun ku nyt. Ja sit tavallaan ymmärtää se siinä tilanteessa ja vuorovaikutuksessa.” – Ada, ammattilainen.

”Että ei nyt satu olemaan aivovammaa mutta sitte toisaalta on ollu joku muu semmonen joku elämän kriisi. Ihan yhtälailla niinku meilläki jokasella on ollu joku semmonen pysäyttävä tapahtuma. Niin sitten että oli se sitte mikä tahansa niin se jotenkin niinkun. Ett siinä on jotain tuttua. Mut sitte taas emmätiä haittaako se että, tai se en usko ett se haittaa ettei ole niinku täsmälleen samasta asiasta kokemusta.” – Berta, ammattilainen.

”Mut joka tapauksessa mä itse koen sen että mä olen jotenki jollain tavalla kokenu sen maailman itse ja pystyn sillä tavalla asettumaan heidän asemaansa.” – Camilla, noviisi.

Ohjaajan on dialogisessa suhteessa oltava valmis kohtaamaan kukin asiakas aidosti omalla persoonallaan. Oman persoonan hyödyntäminen ohjaustyön välineenä edellyttää avoimuutta ja rehellisyyttä paitsi suhteen toista osapuolta mutta myös itseä kohtaan. Jotta voi kunnioittaa toista, täytyy ensin kunnioittaa itseään ja olla rehellinen itselleen. Ohjaussuhteessa oman persoonan käyttö osana työn arkea ei kuitenkaan velvoita työntekijää avautumaan kokonaisvaltaisesti. Oman elämäkokemuksen rajallisuuden tai osaamattomuuden myöntäminen voi kuitenkin vapauttaa kohtaamistilanteen osapuolet eriarvoistavista rooleistaan:

”Kunnioittamalla itteensä. Kunnioittamalla esimerkiks sitä ett mä oon niin nuori että mulle ei oo semmosta elämäkokemusta ku noilla asiakkailla. Tai että mä oon niin vasta tullu tänne töihin ett mie en vielä oo täällä niin sisällä.” – Ada, ammattilainen.

”Mutta sitte taas se että ois ihan täysin blankkona koko ajan ettei antais mitään itestään niin ei se mun mielestä toimi. --- Mut sitte taas se että omista fiiliksistä tai tunteista tai ihan omasta elämästäkin voi paljastaa tiettyjä asioita että. Ehkä niitä henkilökohtaisia yhteystietoja en missään nimessä antas mutta ett sitte taas semmosia omia kokemuksia voi kuitenkin jakaa.” – Berta, ammattilainen.

”Se on tosi tärkeä mutta myös se semmonen, en tarkoita itsestä antamista sitä että sä oot täysin avoinna asiakkaiden tai ryhmäläisten että sä kerrot koko elämäntarinasi mut et kyl sun täytyy olla aidosti siin läsnä jotenki niinkun. Omalla tavalla ammattilaisena mut että omalla tavalla siin vierellä olijana.” – Greta, ammattilainen.

Ohjaustyössä koulutuksesta ja kokemuksesta on haastateltavien mukaan hyötyä, mutta hyvän ohjaajan ominaisuudet löytyvät kahden ammattilaisen ja yhden noviisin mielestä kuitenkin syvemmillä yksilön persoonasta. Haastateltavat kuvailevat hyvän ohjaajan ominaisuuksia jopa hieman mystifioiden. Ohjaustyön ammattilaiselta on löydettävä halu ja kyky nähdä yksilöllisiä tarpeita. Se on ihmiseen sisäänrakennettu aisti tai vaisto – ominaisuus, joka tekee hyvän ohjaajan, mutta jota ei välttämättä voi oppia. Se on vaikeasti kuvailtavissa oleva, tietynlainen luonne tai temperamentti, joka joistakin ihmisistä löytyy ja toisista ei. Kaikista ei tämän ajatuksen mukaisesti ole toimimaan ohjaustyön ammattilaisina:

”Niin joko ihminen tunnistaa niitä tai sitten ei. Että sit se on ihan jotenkin. Semmosta ei vaan voi oikein opettaa. Tottakai siihen voi, sitä voi tottakai oppia.” – Berta, ammattilainen.

”Oma persoona siinä on mukana täysin tässä ohjaamisessa. Ja halu. Halu tehdä tätä työtä.” – Camilla, noviisi.

”Mä en tiä voiks sitä edes oppia että se täytyy olla ihmises itessään halu tota nähdä ja kyky nähdä ihmisistä niitä tarpeita. Koska aina siis vaik ois kuinka lukenu ja oppinu ja tota pätevä noin paperilla tai kirjoja lukenu niin ei se välttämättä hän ei oo hyvä ohjaaja. Että kyl että se on varmaan se yhdeksäs aisti sitte. Tai kymmenes tai mikälie. Mut että jotenki semmonen tota ominaisuus myös ihmisellä että kaikist ei oo siihen myöskään.” – Greta, ammattilainen.

Sosiaalipedagogiikassa ihmisen kasvua tarkastellaan sosiaalisena ilmiönä, jolloin ihminen oppii vuorovaikutussuhteissa ja yhteisten kokemusten avulla paitsi itsestään paitsi yksilönä, myös ryhmän jäsenenä ja sosiaalisena toimijana ylipäänsä (Kurki 2000). Päivätoiminnassa työntekijöiden dialoginen ohjausote onkin ensiarvoisen tärkeää yhteisön toiminnan ja sen jäsenten kannalta. Kunnioittava kohtaaminen toteutuu Lehtosen (1998, 99–101) mukaan ainoastaan todellisissa tilanteissa ja sitä voi opetella vain oman kokemuksen myötä. Kun ohjaaja omassa ammatillisessa roolissaan toimii dialogisesti ja kunnioittavasti muita kohtaan sekä huolehtii kaikkien yhteisön jäsenten ihmisarvon toteutumisesta, mallintaa hän samalla yhteisön muille arvostavaa kohtaamista. Vähitellen dialogisuus ja kunnioittava kohtaaminen siirtyvät koko yhteisön arvoiksi. Tällöin kaikki yhteisön jäsenet pyrkivät kunnioittamaan toisiaan ja pitävät huolen siitä, että ilmapiiri pysyy kunnioittavana ja turvallisena. Yhteisö alkaa vaatia tällöin kaikilta sen jäseniltä tasa-arvoisuutta, eikä anna kenellekään oikeutta itsensä ylentämiseen:

”(O)hjaaja sillon ku se ite toimii niin se koko aika mallintaa sille yhteisölle niitä normeja ja sitä toimintamallia ja kyllä mä uskaltasin väittää että työntekijöitten ihmiskäsitys enemmän tai vähemmän tulee aivopestyä meidän asiakkaille. Ja jos me halutaan että meidän asiakkaat toimii täällä toisia kunnioittaen ni ei meilloo mitään muuta vaihtoehtoo ku toimia kunnioittaen heitä ja näyttää mallia siitä. Jos me ruvetaan yhtään näyttään mallia muuhun niin sit me saadaan muuta takasi.” – Ada, ammattilainen.

”Ohjaajilla on tietenkin viime kädessä siitä vastuu mutta tuota minusta tuntuu että yhteisö on yhdessä vaan semmonen että täällä on asiakkaatki jotka pitää siitä huolen. Että ei se ole pelkästään sillä tavalla ett jos siinä ohjaaja ei olis koko ajan kattomassa ja sanomassa ett se jotenki kärsis se ilmapiiri tai se menis semmoseksi epäkunnioittavaksi. Ett kyll pääsääntöisesti kaikki täällä yhteisössä pitää siitä huolta.” – Frida, ammattilainen.

Aito ja kunnioittava kohtaaminen on siis yhteisön hyvinvoinnin ja toiminnan elinehto. Turvallisessa, luottamuksellisessa ja kunnioittavassa ilmapiirissä mahdollistuvat kasvuprosessit. Kunnioittamisen merkitystä voidaan tarkastella myös sitä kautta, että jos sitä ei olisi. Kaikki tutkimuksen osallistujat kuvailivat haastatteluissa kunnioitusvajeen negatiivisia vaikutuksia yhteisöön ja sen jäseniin. Ilman kunnioitusta toiminta hajoaisi, kun yhteisön jäsenet kaikkonaisivat. Ihmiset turhautuisivat, jolloin myös erilaisten uhka- ja vaaratilanteiden riskit kasvaisivat:

”Mää uskon että tää hajoais kokolailla. Ei ihmiset kävis täällä koska tämä täähän ei ole mikään pakko täällä käydä ihmisten. Tänne tullaan mielellään omasta tahdosta. En usko että kukaan haluais sellasta että kunnioitus luottamus ett sitä ei olisi. Kuka ylipäätensä haluaa sellasta tilannetta tulla ehdoin tahdoin jos sää tunnet itsesi nollaksi niin sanotusti.” – Camilla, noviisi.

”(S)e tottakai purkaantuis sillä tavalla että sitte ihmiset turhaantuis ja toisille vois sanoo mitä vaan ja sit siitä vois joku provosoitua ja sitte vois tulla ihan semmosia fyysisiä riskitilanteita ja väkivallan käyttöä. Niin siis henkistä väkivaltaahan tietenkin on just se jo kun ei kunnioiteta toista.” – Frida, ammattilainen.

6.2.3 Ammatillinen tunnettyö

Alkuvaiheen esitutkimusaineiston perusteella päivätoiminnan ohjaustyöstä muodostui kuva työnä, missä tunteet ovat hyvin vahvasti arjen vuorovaikutuksessa läsnä. Tästä syystä halusin haastatteluissa vielä porautua syvemmälle ajatukseen ohjauksesta tunnettyönä.

Arlie Russell Hochschild (2012, 26–27) viittaa emotionaalisen työn (emotional labor) käsitteellä työhön, jossa työntekijä pyrkii kontrolloimaan sekä omien että muiden ihmisten tunteiden ilmaisua työyhteisönsä vaatimukset ja odotukset samanaikaisesti huomioon ottaen. Haastateltavat kuvailivatkin erilaisia arjen normaaleihin elämäntilanteisiin kuuluvia tunteita, jotka ovat läsnä myös ohjaustyön kohtaamistilanteissa. Ohjaustyössä työntekijöiden tunnereaktiot ovat

kuitenkin kontrolloidumpia. Hochschild (2012, 47) erottaa toisistaan pinnallisen tunneyön ja syvällisen tunneyön. Pinnallisessa tunneyössä työntekijä teeskentelee ja pyrkii muuttamaan ulkoista tunneilmaisuaan. Syvällisessä tunneyössä työntekijä puolestaan pyrkii aidosti kokemaan ja näyttämään omia tunteitaan. Päivätoiminnan vuorovaikutustilanteissa ohjaajat kohtaavat usein tilanteita, joissa heiltä vaaditaan omien spontaanien tunteiden hallintaa, piilottamista sekä sietämistä. Päivätoiminnan kohderyhmän sekä työn erityispiirteet edellyttävät kaikkien tutkimukseen osallistujien mukaan ohjaajilta usein hermostumisen, ärtymyksen, turhautumisen, vihastumisen tunteiden kontrollointia. Negatiivisten tunteiden säätölemisen lisäksi yksi ohjaustyön ammattilainen ja yksi noviisi painottivat lisäksi ilon ja innostumisen tunteiden kontrolloinnin merkitystä ohjaustyössä:

”Toisaalta taas mä oon sillälaililla luonteeltani jotenki vauhdikkaampi jos voi sanoo ett pitäs harjotella hirveesti tai sitä. Mä oon huomannu ett siin on aika paljon ollu haasteitaki siinä että tehdään nyt, ett mä oon semmonen sillä laillla toiminnan niin kuitenkin pitää malttaa ja olla rauhallisesti ja että asiat ei tapahdukaan valmiiks välttämättä nyt eikä ees viikon päästä vaan sitte että tehdään pitkin tossa.” – Emil, noviisi.

”Semmosta mikäs. Siis joku ärtymyksen tunne on ehkä se että monesti siinä ku alkaa huomaamaan ett nyt mun oma pinnakin on jo semmonen että tekis mieli sanoa ett jos mä oon jo kymmenen kertaa sanonu tästä samasta asiasta ett siinä vaiheessa jo ärsyttää että mikset sä nyt jo vaihda sun käyttäytymistä. Ett siinä jossain vaihees tekis mieli ett jos en ois työtehtävissä ja oisin vapaa-ajan tilanteessa ja joku käyttäytyis niin ni saattas siinä vaiheessa jo ärähtää tosi pahasti ja tiuskaista ja olla hyvin vihanen.” – Frida, ammattilainen.

”No ainaki siis semmosta niinkun. Mä oisin itse semmonen, no tää nyt ei oo ehkä tunne niinkään mut ehkä enemmän ominaisuus mutta ett semmosta, ett mä oisin semmonen tosi spontaanisti innostuva lähtemään ett joo tehään vaan vaihetaan koko suunnitelma ja tehäänki, joo hei tosi hyvä että keksitkin että tehdäänkin tää nyt ihan eri tavalla. Ett semmosta omaa innostumista tai semmosta. Miten, mikä se nyt vois olla tunteena. Emmä tiedä jotenki semmosia tiettyjä. Ehkä siihen, juuri siis sen tyyppisiä tunteita että jotka saattaisi aiheuttaa semmosta holtitonta käyttäytymistä, emmä tiedä.” – Berta, ammattilainen.

Tunteiden kontrolloiminen voi olla vaativaa, mutta ammatillisessa roolissa ohjaajan velvollisuus on hallita omia tunteitaan. Tunteiden vallassa ohjaustyön tekeminen on mahdotonta ja tästä syystä omien tunteiden säätelyä on opeteltava ja siinä on kehityttävä.

Vuorovaikutuksessa tunneyötä ohjailevat tunnesäännöt, jotka määrittelevät millaisia tunteita on sovinnasta tuntea ja ilmaista. Tunnesäännöt vaihtelevat erilaisissa kulttuureissa ja yhteisöissä. (Hochschild 2012, 69.) Tunteiden kontrolloiminen ohjaustyössä ei haastateltavien mukaan tarkoita tunteiden täydellistä kätkemistä, vaan työhön olennaisesti kuuluu myös tunteiden osoittaminen

yhteisön tunnesääntöjen mukaisesti. Ohjaaja voi työssään näyttää ja hyödyntää omia tunteitaan, mutta omia tunnereaktioita osoittaessaan ohjaajan tulee kuitenkin huomioida asiakkaiden vammasta tai sairaudesta johtuva tunteiden tunnistamisen sekä hallinnan vaikeudet. Toiminnan kohderyhmän erityispiirteet eivät kuitenkaan oikeuta epäkunnioittavaan tai kulttuuristen tunnesääntöjen vastaiseen käyttäytymiseen ja tästä syystä ohjaustyössä tunteita hyödynnetään erityisesti kasvatuksellisena toimenpiteenä. Tunteiden avulla ohjaaja voi mallintaa niin sanottuja normaaleja ihmisyyteen kuuluvia tunnereaktioita, jolloin asiakkailta on mahdollisuus opetella uudelleen sosiaalisia taitoja sekä oppia yhteiskunnan yleisiä tunnesääntöjä:

”Kyl mun mielestä siis tunteista. Ei sillä tavalla ett siihen jäädään märehtiin mut ett kyl ihan samalla tavalla ett jos asiakkailla on vaikee ilmasta tunteita ni ei hän voi oppia tai nähdä sitä mallia jos ei ohjaaja. Ett kyl mun mielestä. Omissa rajoissaan mut kuitenkin kyl se täytyy myös tuoda esille että nyt on tilanne sellane ett tää ei. --- Ja erityisryhmän kanssa niin kyl ei heiltä voi oikeuttaa ett heillon sen takia ett he on erityisiä tarpeita on heillä tai heillä ei ole kaikkea toimintakykyä samalla tavalla kun normiuden rajoissa ni eihän hekää saa olla niinku yli-ilkeitä tai jotenki näin mut ett kyl siellä ammattilaisen täytyy myös suodattaa se ett mikä johtuu mistäkin ett onko täs nyt kyse se ett on afaatikko jolla ei enää tuu mitään muuta ku perkele ja ei ja sit niillä mennään. Tai onkse niinku mitä siel on taustalla ett mitkä on ne syyt jotenki siihen käytökseen. Enemmän olla kiinnostunu siitä.” – Greta, ammattilainen.

Tunteita voi hyödyntää ohjaustyössä myös kasvatuksellisena tehokeinona, jonka avulla saa ryhmän esimerkiksi innostumaan toiminnasta. Päivätoiminnan ohjaustyössä tulee myös ajoittain eteen tilanteita, joihin on välttämätöntä puuttua – esimerkiksi toiminnan turvallisuuden vuoksi – joskus voimakkaankin tunnereaktion kautta. Osana tunnekasvatusta ohjaajan on välillä esitettävä voimakkaitakin tunnereaktioita, vaikka hän ei välttämättä todellisuudessa sisäisesti itse niin tuntisikaan:

”Ja joskus jopa niin että näyttää tunnereaktioita joita välttämättä ei tunnepuolella niin tunnekaan. Että esimerkiksi joku läimäyttää mua takapuolelle niin en mie se minä minussa niin ei se heilauta mua mihinkään suuntaan se ei loukkaa mua ellei se tee sitä tosi lujaa. Mutta että ei se satuta mua naisena tai ihmisenä tai sillä lailla että mullon helppo ymmärtää semmosta tapanaki mutta täällä mie en voi sallia sitä ja mun täytyy näyttää se niinkun sen ehkä normaali tai semmonen tavanomanen tapa niihin reagoida. Ja sitä kautta ohjata sitä ihmistä ett tää ei oo hyväksyttävää tää ei oo sallittua ja sitte olla valmis myös se perustelevaan. Ett ehkä se hallittu just se ett koska sun pitää ammatillisesti kyetä perustelevaan se myös se oma reaktio käyttäytyminen ja se tunnereaktio paitsi itelle myös asiakkaille. Mutta joskus se käyttäytyminen ja se todellinen tunnereaktio ei oo ihan yks yhteen.” – Ada, ammattilainen.

Jotta kasvatuksellisuus mahdollistuu, tulee ohjaajan pystyä ammatillisesti perustelemaan omaa käyttäytymistään ja tunnereaktioitaan paitsi asiakkaalle myös itselleen. Tunnetyössä tärkeää on se, että ei kohdistakaan reaktiotaan asiakkaan persoonaan vaan hänen toimintaansa ja tekee tämän selväksi myös asiakkaalle. Etenkin negatiivisten tunteiden osoittamisen tulee aina olla oikeutettua, perusteltua ja kunnioittavaa. Tunnereaktioita hyödynnetään yksittäisten asiakkaiden kasvattamisessa, mutta usein tunteita näytetään ja tunnereaktioita käsitellään koko yhteisön keskuudessa. Samalla ohjaaja mallintaa myös tilanteessa ulkopuolisille yhteisön jäsenille esimerkiksi, että tietynlainen käytös ei ole ryhmässä hyväksyttävää tai sallittua:

”Sillon me ollaan esimerkkinä myös jotenki siinä että miten hän ei voi käyttäytyä koska mulle tulee silloin tällönen olo. Niinku kaikessa. Samoin että jos mä suutun jostain asiasta ni se on mallintaa sitä että noin ei voi käyttäytyä toista ihmistä kohtaan koska silloin mä suutun siitä. Niin miksei voisi tommosia tunteita näyttää. Surulliseksikin voi tulla.” – Emil, noviisi.

”Ett se saa kyllä kuhan sen perustelee ett miksi mä oon vihanen. Ja selkeesti ettei. Ja siinä vaiheessa varmasti just korostuu se ett sä kommunikoit hyvin selkeästi koska ehkä asiakkail on muutenki siinä haasteita ett ottaa vastaan informaatiota ett sen pitäis olla selkeitä mut erityisesti siinä vaiheessa jos sul on viel se ärtymyksen tai vihaisuuden tunne siinä. Ettei se asiakas mee ihan hämilleen että mistä tää nyt johtuu. Eikä se muutu sit loukkaavaksi se tilanne.” – Frida, ammattilainen.

Oleennaista tunnekasvatuksessa on se, että se on hallittua ja tietoista. Haastateltavat tunnistavat itsessään arkirooliin ja ammatilliseen rooliin kuuluvia tunteita ja pystyvät tekemään eroa eri rooleissa kokemiensa ja näyttämiensä tunteiden välille. Tämä tunnetilojen ja -reaktioiden tiedostaminen auttaa jäsentämään ja kontrolloimaan omia tunteita ohjaajan roolissa toimiessaan:

”Ett kun tiedän että on sellasia asiakkaita joiden käytös ärsyttäis mua arkielämässä ihan älyttömän paljon ja ett ei vois olla suunnilleen samassa huoneessa. Mut sitte taas siinä ammatillisessa roolissa sitä ei lähde just sitä semmosen oman tunteen kautta ---” – Berta, ammattilainen.

”Tai ikäänku jos sää suutut niin sun ei pitäis suuttua sillä tavalla ett sää oot oikeesti ees vihanen. Vaan sä osaisit suuttua silleensä ikäänku ett sä käyttäisit ihan pienen määrän sitä suuttumusenergiaa mikä sussa syntyy. Ihan pieni otat pikku teelusikallisen sitä keittoon ja tota. Ja suutut sitte.” – Hans, noviisi.

Yhtenä päivätoiminnan ohjaajan emotionaaliseen ammatillisuuteen liittyvänä tekijänä haastatteluissa nousi esille kyky empatiaan. Päivätoiminnassa kohdataan erilaisissa elämäntilanteissa olevia ihmisiä ja etenkin kaksi ohjaustyön noviisia kertoivat asiakkaiden tarinoiden koskettaneen heitä empaattisella tasolla. He kertoivat eläytyneensä asiakkaiden

elämäkokemuksiin ja peilanneensa niitä omiin kokemuksiinsa. Emotionaalisen työn vaatimusten mukaisesti myös empatian ja myötäelämisen tunteiden on kuitenkin oltava asiakastyössä kontrolloituja:

”Ni sitä mä oon miettinyt että miten rankalta se semmosesta miehestä tuntuu. Se koko asia että. Ett siinä ollaan semmosen erittäin niin tuota tummien kysymysten kanssa tekemisissä ja surullisten kysymysten kanssa tekemisissä. Mut se näin täämösiä asioita mä mietin silloin kun täällä olin. Mietin vieläkin ett ootte jääny kyllä mieleen koko paikka että.” – Hans, noviisi.

Empatian avulla havaitaan toisten tunteet, mikä lisää kohtaamisessa kykyä ymmärtää ja kuunnella vuorovaikutussuhteen toista osapuolta. Empatiasta voikin löytää tukea omaan kunnioittavaan kohtamiseen ja ajatteluun sekä ammatilliseen toimintaan käytännön ohjaustyössä, mikä mahdollistaa aidon vierellä kulkemisen.

Tunteiden hallinta ja käsittely on ohjaustyössä välttämätön kompetenssi ja ohjaajan on pystyttävä kontrolloimaan tunnereaktioitaan keinolla millä hyvänsä. Tunteiden hallinnassa haastateltavat turvautuivat esimerkiksi tilanteiden järjeistämiseen tai tilanteista poistumiseen. Asiakkaiden vammasta tai sairaudesta johtuvien oireiden tiedostaminen ja ymmärtäminen auttoi haastateltavia haastavissa tilanteissa kontrolloimaan omia tunteitaan. Tilanteissa, joissa tunnereaktio kaikesta huolimatta uhkaa ottaa ohjaajasta vallan, ohjaaja voi hetkellisesti poistua paikalta. Välillä hankalien tilanteiden yli auttoi ajatus siitä, että erilaiset tunnereaktiot sekä niiden kohtaaminen, ymmärtäminen ja kontrolloiminen kuuluvat olennaisena osana päivätoiminnan ohjaajan työhön. Toisaalta tunteiden kontrolloimisen nähtiin kuuluvan myös olennaisena osana aikuisuuteen ylipäänsä:

”Mun mielestä se on ihan työpaikka kun työpaikkakin ett tavallaan se että on vaikka nukkunu vähän huonosti niin ei oikeuta mitenkään sellaseen epäasialliseen käytökseen työpaikalla missään.” – Emil, noviisi.

6.2.4 Reflektiivinen työote

Sosiaalipedagogiikka on vahvasti käytäntöön sidoksissa oleva tieteenala. Tällöin sosiaalipedagogisesti orientoituneessa työssä tarvitaan kirjatiedon lisäksi erityisesti käytännön työssä, erilaisissa arjen asiakastilanteissa muodostuvaa tietoa (Raunio 2009, 122). Aineiston perusteella tämänkaltaisen työn käytänteisiin sidoksissa olevan tiedon tuottamisessa työntekijät ovat mukana yhteisen jakamisen ja reflektion välityksellä. Reflektiivisyys onkin päivätoiminnassa erityinen ammatillinen käytäntö, jonka avulla esimerkiksi noviisityöntekijät saavat otteen työssä tarvittavista erityisistä tiedoista ja taidoista sekä toiminnan perusteista.

Reflektoinnin keinoin työyhteisössä jäsennetään aktiivisessa vuorovaikutuksessa asioita, ilmiöitä, tekoja, tunteita ja toimintaa siten, että yksittäinen työntekijä ei tiedostamattaan konstruoi niitä vain rutiinin ohjaamalla totutulla tavalla. Toisaalta reflektoinnin tarkoituksena ei ainoastaan ole uusien tekemisen tapojen löytäminen vaan yhtä perusteltua on reflektoida myös totuttuja ja hyväksi havaittuja käytäntöjä. Tällöin tietyt käyttäytymismallit uudistuvat ja kehittyvät, toiset puolestaan vahvistuvat. (Heinonen 2007, 42 ja 80.) Haastateltavat kokivat työyhteisössä tapahtuvan jakamisen, palautteenannon sekä yhteisen reflektion olennaisena tekijänä sekä koko yhteisön että sen yksittäisten toimijoiden ammatillisuuden kehittämisen ja vahvistamisen kannalta. Ohjaustyöstä saadun myönteisen ja kriittisen palautteen sekä yhteisen ratkaisujen etsinnän myötä mahdollistuu ammatillisen osaamisen kehittäminen. Haastateltavat kokivatkin tärkeänä, että yhteinen reflektio oli otettu toiminnassa päivittäiseksi ammatilliseksi käytänteeksi. Reflektiolle oli toiminnassa varattu oma aika ja paikka, mistä myös pidettiin tiukasti kiinni:

”Siitä sai hirveesti paljon ittellensä. Semmosia niinkun positiivisia sykäyksiä. Ettei ny oma ohjaus oo ihan menny mettään. Että on saanu semmosen pienen kantavuuden siitä että kyllä mä nyt ihan oikeeseen suuntaan oon itte menossa ja tota.” – Daniela, noviisi.

”Mut se on niin kuitenkin hieno juttu että ihminen kehitty tommosessaki toimenpiteessä jos ajatellaan tommonen yhteinen reflektiotilanne niin porukka kehitty antamaan toisille palautetta ottamaan ite palautetta ja sitte oppii myös kehittymään siis siitä palautteesta ihan kaikki tämmöset näin lähtee käyntiin.” – Hans, noviisi.

Yhtenä työn arkeen liittyvän tiedon jakamisen teemana haastatteluista nousi esille työn rutiineihin liittyvän kirjoittamattoman tiedon näkyväksi tekeminen. Hiljaisen tiedon hyödyntämistä sosiaalityön tiedonmuodostuksessa tutkinut Yliruka (2000, 35) korostaakin hiljaisen tiedon siirtämisen edellyttämää reflektointimahdollisuutta yhteisöissä. Haastattelujen perusteella erityisesti työn alkutaipaleella työn kirjoittamattomiin käytänteisiin kiinni pääseminen on tärkeää. Perehdyttävien, työtä pitempään tehneiden työntekijöiden merkitys hiljaisen tiedon näkyväksi tekemisessä on ensiarvoisen tärkeää noviisien ammatillisen kehittymisen kannalta:

”Siinä on hirveen tärkeätä se että työntekijät on ollu semmosten ett nää on nää perehdyttävät työntekijät on ollu semmosten teemojen kute esimerkiks hiljanen tieto työyhteisössä että. Kun on semmosia opittuja tapoja maneereita mitä ei silleen osata omalla tavallaan sanallistaa. Kaikki siinä työntekijä tai työyhteisössä olevat työntekijät tietää ne, sanattomat säännöt siis tai kirjoittamattomat säännöt. Elikkä jotaki asioita tapahtuu tiettyyn kellonaikaan aamulla tapahtuu yleensä nämä ne on ikään no ikäänku rutiineja siis sitähän ne on. Niin näihin ku pääseen näitten perehdyttävien työntekijöiden kanssa kiinni

niin sitte on mahollista niin tuota päästä kii. Tai tosi nopeasti siihen hommaan mukaan että.” – Hans, noviisi.

Yhteisössä tapahtuvan yhteisen reflektoinnin lisäksi ohjaustyössä työntekijältä edellytetään lisäksi omaehtoista toiminnan reflektiota. Karvisen (2000, 11) mukaan henkilökohtaiseen ja ammatilliseen kokemukseen sekä tieteelliseen tietoon pohjautuva reflektiivisyys ja oman työn kriittinen analyysi ovat uudenlaisen asiantuntijuuden rakennusaineita.

Ranne ja Rouhiainen-Valo (2005, 35–36) erottavat sosiaalipedagogisesti orientoituneessa ammatillisessa reflektoinnissa kolme tasoa. Tekninen reflektio viittaa oman työympäristön toiminnan ja osaamisen erittelyyn sekä arviointiin. Affektiivinen, erittelevä reflektio merkitsee oman työyhteisön ammatillisen toiminnan suhteuttamista teknistä tasoa laajemmin ja syvällisemmin. Affektiivisessä reflektiossa ovat mukana tunteet ja niiden ilmaisu. Kriittinen reflektio puolestaan merkitsee sekä oman että työyhteisön toiminnan perusteiden ja ajattelumallien kyseenalaistamista sekä pyrkimystä oman toiminnan ja työyhteisön sekä koko ammattialan kehittämiseen. Ranne ja Rouhiainen-Valo (2005, 36) toteavat, että sosiaalipedagogisesti orientoitunut ammattilainen voi toimia samanaikaisesti kaikilla reflektion tasoilla, mutta mikäli esimerkiksi oman toiminnan tarkastelu monimuotoisessa ihmissuhdetyössä tapahtuu ainoastaan teknisellä tasolla, voidaan ammattilaisen käyttöteorian ajatella olevan pinnallisella tasolla.

Kuten edellä ilmeni, on vuorovaikutuksellinen päivätoiminnan ohjaajan työ mitä suurimmassa määrin emotionaalista työtä. Työntekijän työvälineen eli oman persoonan työkykyisyyden turvaamiseksi on työn nostattamien tunteiden käsitteleminen välttämätöntä. Affektiivisen reflektion tarkoituksena on, että työntekijä tulee tietoiseksi omista tunteistaan ja tyypillisistä reagoititavoistaan ja kykenee ilmaisemaan niitä. Ohjaustyössä koettujen tunteiden sanoittaminen ja reflektio auttaa hallitsemaan tunnepitoisia asiakastilanteita ja vähentää työn kuormittavuutta. Affektiivinen reflektio edellyttää, että työntekijällä on jokin foorumi missä sitä harjoittaa. (Ranne & Rouhiainen-Valo 2005, 36.)

Reflektiivisen työotteen kolmas eli kriittinen reflektio on ammattikäytännön jalostunein muoto, jonka edellytyksenä on syvälinen oppimisprosessi. Työntekijä, joka kykenee asettamaan omat taustaoletuksensa kriittisen tarkastelun kohteeksi ja tekemään omaa toimintaansa tietoiseksi, kykenee myös perustelevaan omaa toimintaansa. Kun työntekijän kykenee asettamaan omaa toimintaansa itsekritiikin ja vertaisarvioinnin kohteeksi, mahdollistuu samalla hänen ammatillisten käytäntöjen sekä koko työyhteisön kehittämisen. (Ranne & Rouhiainen-Valo 2005, 35–36.) Haastateltavat nostivatkin oman toiminnan kriittisen reflektoinnin yhdeksi merkittäväksi oman ohjaustyön kehittämisen välineeksi. Ohjaustyössä ei voi aina odottaa, että saa kollegalta kehittävää palautetta, vaan työntekijän on myös itse osattava asettaa omaa toimintaansa kriittisen tarkastelun

kohteeksi, tehdä tulkintoja ja pyrkiä perustelemaan omaa toimintaansa itselleen. Reflektiossa tulee kuitenkin olla armollinen itselleen ja sen täytyy olla hallittua, jotta reflektointi on kehittävää eikä kuormittavaa ja siten vahingollista itselle ja omalle työnteolle:

”Mut se on mun mielestä hienoaki siis mennä välillä, siis mä ainaki ite tykkään siitä että joutuu menemään taaksepäin ja sanomaan välillä että nyt on vaikeeta tää tai tää on vaikeeta. Ja se, koulussa mä oon puhunu ny viime aikoina kaikille mun luokkakavereille siitä että joskus pitäis mennä töihin ja sitte ruveta kyseenalaistamaan omaa työntekoo koko aika, koko päivä kyseealaistaa sitä että miks mä teen tätä mitä tässä on järkee miks mä äsken puhuin tuolle asiakkaalle. Ett kyseenalaistaa kaikki mitä tekee. Niin se pystys kehittämään työntekijää silleen niin tosi nopeesti.” – Hans, noviisi.

Haastattelujen mukaan erityisesti keskustelu ja jakaminen yhteisössä sekä omaehtoinen pohdinta toimivat reflektoinnin keinoina. Yksi haastatelluista toi esille myös työhön liittyvän dokumentoinnin oman toiminnan jäsentämisen keinona. Hänelle kirjoittaminen antoi mahdollisuuden asiakastilanteen itsenäiseen reflektointiin sekä tilanteeseen liittyneiden tunteiden purkamiseen:

”Jotenki sitte mä oon ite huomannu että myöskin se että me tehään, kirjataan niitä huomioita mitä ollaan päivän mittaan asiakkaista tehty. Niin monesti on huomannu ett sen asian kirjoittaminen myöskin on semmonen tietynlainen jakamisen paikka. Vaikka siinä ei millään tavalla oteta kantaa henkilökohtaisten tunteiden kautta tai minkään semmosen kautta. Mutta ihan vaan se että, ett sen saa purettua sinne sellasenaan kuin tilanne tapahtui. Ja siinä pystyy ikäänku siitä poistamaan ne aikalailta kaikenlaisen tunnelatauksen ett sen lähinnä vaan kirjottaa faktaa ett mitä tapahtu.” – Berta, ammattilainen.

Työntekijät eivät saa palautetta ainoastaan työyhteisössä kollegoiltaan tai oman toiminnan kriittisen tarkastelun kautta, vaan myös toiminnan ohjaustyön kohteena olevilta asiakkailta. Asiakkailta saatu palaute toimii usein ohjaajan oman työn arvioinnin tukena. Pyysinkin haastateltavia pohtimaan mikä olisi paras ja mikä toisaalta pahin palaute, mitä he voisivat ohjaajina asiakkailta saada.

Tutkimukseen osallistujat pohtivat haastatteluissa monipuolisesti erilaisia ajatuksia palautteesta ja saattoivat nimetä useampiakin esimerkkejä sekä parhaasta että pahimmasta mahdollisesta palautteesta. Kaksi noviisia liikkui parasta palautetta nimetessään melko konkreettisella tasolla ja he mainitsivat parhaaksi palautteeksi sen, että asiakkaat kiittävät tai tulevat henkilökohtaisesti pyytämään ohjausta. Tällaisissa tilanteissa he kuvailivat tuntevan tehneensä jotakin ohjauksessa oikein ja että asiakkaat luottavat. Myös yksi ammattilainen nimesi kiitoksen yhdeksi parhaaksi mahdolliseksi palautteeksi. Hän sai asiakkaiden kiitoksen myötä

vahvistusta päivän aikana muodostuneelle tunteelleen siitä, että tunnelma toiminnassa on ollut hyvä ja asiakkaat viihtyneet. Toisaalta hän kertoi aistivansa hyvän yleistunnelman myös esimerkiksi asiakkaiden katseista, ilmeistä ja eleistä, kuten myös kolmas noviisi:

”Paras palaute on juuri se mahtava ilmapiiri. Että sä tunnet että ihmisillä on hyvä olla. Ja kaikilla on tekemistä. Jokainen tekee ja tuntee itsensä tärkeeksi se on mulle se paras palaute. En koe tarvitsevani heiltä mitään kiitosta vaan se että se heidän olemuksensa tyyneys ja semmoinen tekemisen ilo.” – Camilla, noviisi.

Tunnelman lisäksi ohjaustyön ammattilainen koki parhaana palautteena asiakkailta saadun kiitoksen siitä, että oli puuttunut asiakkaan epäkunnioittavaan käyttäytymiseen. Tämänkaltaisesta palautteesta ohjaaja voi saada vahvistusta ja tukea omalle toiminnalleen ohjaustyön haastavissa tilanteissa:

”Toisaalta sitte taas toinen paras palaute on just se, että kun saa asiakkaalta kiitoksen tai hyvän palautteen siitä että on antanu sitä korjaavaa, semmosta mikä sitte itelle taas tuntuu, tuntuu ehkä vaikeimmalta antaa sit semmosta moittia ikäänku ihmisen käytöstä. No erityisesti se käytöksen ohjaaminen on sellasta että siinä tuntuu että menee herkästi toisen ihon alle tai jotenkin semmoselle henkilökohtaselle reviirille ja. Ja kun se liittyy sit taas samalla tavalla tommoseen konkreettiseen tekemiseen. Niin joskus on tullukin semmonen tai yks niistä palautteista mikä on jääny kaikista vahvimmin mieleen että, että on saanu asiakkaalta kiitoksen siitä että, että hyvä kun puutuit minun käytökseeni sillä. Ja se että siitä tulee ehkä vielä enemmän semmonen olo, että ton ihmisen täytyy nyt kyllä niinku luottaa muhun ihan oikeesti että jos se voi tulla tolla tavalla sanomaan. Se vois olla ehkä.” – Berta, ammattilainen.

Kaksi ammattilaista koki parhaan palautteen olevan sitä, että asiakas kertoo tai ilmaisee jollakin tavalla, että päivätoiminnassa käyminen on muuttanut jollakin positiivisella tavalla asiakkaan ja hänen lähimmäisten elämää. He kuvailivat muutoksen olevan kaikilla asiakkailla hieman erilainen, se voi olla sisällön ja merkityksen löytäminen elämään tai omatoimisuuden nouseminen ja rajojen ylittämisen siirtyminen myös päivätoiminnan ulkopuolisessa arjessa:

”No ehkä se että jos on ohjannu jotain jotenki että se ois innostanu tekemään jotain toista asiaa tai jotenki että se pallo ois lähteny pyörimään. Että jotenki että jollain pienellä mä oisin voinu aktivoida että jotenki ehkä aivovamman saaneiden henkilöiden kohalla just se semmonen omatoimisuuden itsetekemisen vähän rajojen ylittäminen ehkä. Mut itse tekeminen kaikkienensa että sit se ois sillä ohjauksella voinu saavuttaa sen että hän sanooki että nyt mä kävinki lähikaupassa jos hän ei oo vaikka käyny vuoteen siellä tai jotenki pieniä että vaikka se ei liittyyis itse siihen mun ohjaustilanteeseen mut joteki pieniä ylityksiä jota se itse toiminta ois toisaalla sitte saavuttanu se ois parhaita.” – Greta, ammattilainen.

Haastatelluista yksi ammattilainen ja yksi noviisi toivat ilmi asiakkaiden negatiiviset tunnereaktiot parhaana palautteena. Heille asiakkaan suuttuminen ja hermostuminen toimivat välittömänä ja rehellisenä palautteena, mistä ilmeni tasa-arvoisuus vuorovaikutussuhteessa sekä asiakkaan luottamus ohjaajaan. Haastateltavat kokivat asiakkaiden ohjaajille antaman palauteen ja erityisesti kriittisen palautteen tärkeänä, sillä se pakotti ohjaajan oman toiminnan arviointiin ja reflektioon ja sitä kautta oman toiminnan kehittämiseen:

”Miksei vaikka niin tuota jonkun suuttuminenki oo palautetta. Ett jos on esimerkiks on niitä alotekyvyn ongelmia tai jotaki tämmöstä näin ni eihän välttämättä sitte se palautteen antaminenkaan onnistu sen alotekyvyn ongelman vuoksi. Ett voi olla vaikee antaa palautetta. Niin se että hän hermostuu omalla tavallaan ni sehä on sitte tietynlainen välitön palaute. Ett nää tunnereaktiotki ne vois nähä niinku palautteena myös.” – Hans, noviisi.

Parhaat palautteet olivat aineiston mukaan sellaisia, joita haastateltavat olivat työssään oikeasti kohdanneet, kun taas pahimpien palautteiden pohtiminen liikkui ennemminkin hypoteettisellä tasolla. Kolme noviisia kuvaili pahimpina mahdollisina palautteina konkreettisia tilanteita, missä asiakas esimerkiksi kokee, että toiminnassa ei saa tehdä mitään tai asiakas ei suostu ottamaan ohjausta vastaan, vaan vetäytyy toiminnasta kokonaan tai turvautuu ohjaustilanteissa toiseen ohjaajaan. Myös yksi konkariohjaaja kuvaili samankaltaista tilannetta, missä ohjaaja ei saa henkilökohtaista kontaktia asiakkaaseen. Hänelle tilanteesta ei tehnyt vaikeaa niinkään se, ettei asiakas osallistu tekemiseen. Hänelle toimivan vuorovaikutussuhteen luomisen haasteet olisivat ammatillisen pohdinnan paikka:

”No pahin mahdollinen. Ehkä sitte just se tilanteen jo se kohtaamishetken aliarvioiminen että ett sust ei oo, tai jotenki ett siinä se ihmisyyys ois viety ohjaajaltakin. Ett jotenki ett dissattas jotenkin täysin tai jotenki ett se niinkun. Ett mä en niinkään ett se ohjaajan, ohjaajuuden ammattitaito romuttus siitä että asiakas ei vaikka innostus käymään siellä tai tekeen jotain uutta ett se ei välttämättä oo se negatiivinen mut ett jos. Sä et vaan sais asiakkaan kans sitä yhteyttä toimimaan ni se ois ehkä se semmonen ammatillinen ett mitä ett jos kokeilis eri tapoja ja toimia ja näin ja jos ne ei mikään ei onnistus ni jotenki se ois ehkä sitte sitä negatiivista. Näin ohjaajan näkökulmasta.” – Greta, ammattilainen.

Kahdelle ohjaustyön ammattilaiselle pahin mahdollinen tilanne olisi huomata omalla toiminnallaan romuttaneensa yhteisön perusturvaa. Heille pahin palaute olisi huomata, että joku asiakas jättäytyy päivätoiminnasta ohjaajan epäeettisen toiminnan vuoksi:

”Varmaan just joku semmonen missä huomais että nyt mä oon omalla toiminnallani jotenki aiheuttanut sen että tää yhteisö ei oo enää semmonen

turvallinen paikka ja semmonen paikka johon asiakkaiden on miellyttävä tulla. Tai että tää jotenki. Ett mä oman toimintani kautta murran jotenki niitä tai huolimattomuuden tai minkä tahansa kautta sitä ett tää muuttuu tääl ei vallitse se kunnioitus ja turvallisuus ja että asiakkaat ilmaisee sen että. Joko sitte jäämällä vaan pois tai sitte oikeesti sanomalla siitä ett nyt tää ei enää vastaa sitä yhteisöllisyyt yhteisön arvoja ja muuta tää toiminta. Ett se ois kyllä ihan hirvee itsetutkiskelun paikka.” – Frida, ammattilainen.

Kahdelle haastateltavista pahimman mahdollisen palautteen nimeäminen tuotti selvästi enemmän päänvaivaa. Molemmat kokivat kaikenlaisen palautteen lähtökohtaisesti tärkeänä ja hyödyllisenä ja vaikka negatiivinen palaute siinä hetkessä voi tuntua pahaltakin, on se ohjaajan ammatillisen kehittymisen kannalta heidän mukaan kuitenkin olennaista. Vain palautteen myötä ohjaaja tulee tietoiseksi omasta toiminnastaan ja pystyy muuttamaan sitä. Nämä ohjaustyön noviisi ja ammattilainen nimesivät lopulta fyysisen väkivallan pahimmaksi mahdolliseksi palautteeksi. Palaute tuntuu pahalta silloin, kun se ei ole oikeudenmukaista, se ohjaa itsereflektiota väärään suuntaan eikä ohjaaja pysty kehittämään itseään palautteen pohjalta:

”Mikä palaute voi olla paha. Siin o aina joku kuitenkin joku hyvä siemen. No jos joku sanois mulle ett sä oot ihan paska niin ei se nyt oo mikään paha. --- Se tuntuu sillä hetkellä ehkä siltä. Niinku. Ei se, ei se ammattiminä minussa voi olla ei mun mieli voi mennä tai elämä rikki siitä. No ehkä se että jos mä olisin ollu niin pönttö ja mä olisin jotaki asiakasta todella todella pahasti loukannu ja sit se kertois sen mulle mut seki ois ihan älyttömän hyvä palaute koska sit mä tulisin tietoseks siitä ja. Ja pääsisin puimaan sitä asiaa sen ihmisen kanssa ja pyytään anteeksi. Ei semmosta oo ku paha palaute. No jos aatellaan ett fyysinen paha palaute joku tinttasis turpaan nii ettei huomais ollenkaan ni se ois aika paha palaute. Joo. --- Fyysinen väkivalta. Tai puukottais. Joo se ois paha palaute. Mieluummin sanallisena ihan mitä vaan.” – Ada, ammattilainen.

Samainen ohjaustyön kokenut ammattilainen nimesi fyysisen väkivallan lisäksi pahimmaksi palautteeksi sen, että asiakas rakastuisi häneen. Ammatillisesti haastavaa tämänkaltaisesta tilanteesta tekisi hänen mielestään se, että rakastuminen on vahva tunne joka väistämättä vaikuttaisi ohjaajan ja asiakkaan väliseen ammatilliseen vuorovaikutussuhteeseen:

”Mutta si ku se on asiakas ja mullon vastuu siitä meidän välisest suhteesta siit vuorovaikutuksesta siellä työpaikalla siitä ohjaajan ja asiakkaan välisestä suhteesta. Ja sit mie tiän ett se rakastuminen vaikuttaa siihen ja mä tiän että mä en koskaan enää sen jälkeen ku mä saisin sen tietää niin mun ei ois sama asia olla sille ihmiselle ohjaaja. Ja vaikka mä blokkaisin sen pois ni se toinen ihminen ei ehkä pysty sitä blokkaan koska rakastuminen on niin vahva tunne ja se on läsnä ja se voi pysyä. Ni sen takia se ois niin vaikee asia.” – Ada, ammattilainen.

6.3 Työhyvinvointi ja työssä jaksaminen

Työn vaatimusten ja voimavarojen mallin (Job Demands–Resources Model, JD-R) mukaan työn ominaispiirteet voidaan jaksaa työn vaatimuksiin sekä työn voimavaroihin. Työn vaatimuksilla tarkoitetaan fyysisiä, psykologisia, sosiaalisia tai organisaatioon liittyviä työn piirteitä, jotka vaativat työntekijältä jatkuvia fyysisiä tai psyykkisiä ponnistuksia. (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli 2001, 501.) Työn voimavarat puolestaan tarkoittavat työn fyysisiä, psykologisia, sosiaalisia ja organisaatioon liittyviä ominaisuuksia, jotka vähentävät työn vaatimuksia, edistävät työntekijän henkilökohtaista kasvua, oppimista ja kehittymistä sekä edesauttavat työntekijää saavuttamaan työlleen asettamia tavoitteita. Työn voimavarat edistävät ja ylläpitävät työhyvinvointia sekä motivaatiota. (Schaufeli & Bakker 2004, 296).

6.3.1 Työn vaatimukset

Ohjaustyö vuorovaikutuksellisenä ja sosiaalisena työnä asettaa tekijälleen monenlaisia vaatimuksia. Ammatillisessa ohjaussuhteessa toimiessaan ohjaajalla on kokonaisvastuu paitsi toiminnan sisältöjen organisoinnista ja toteuttamisesta myös toiminnan tasavertaisesta ilmapiiristä sekä fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta turvallisuudesta. Päivätoiminnan ohjaajalta edellytetään inhimillistä, koko persoonan työhön sitovaa vuorovaikutuksellista työtettä. Ohjaustyö on emotionaalista, missä tunteiden kokeminen ja näyttäminen sekä niiden kontrolloiminen ja peittäminen on osa työn arkea. Lisäksi työ edellyttää valmiutta jatkuvaan oman työn kriittiseen reflektioon ja työn kehittämiseen. Aineiston perusteella ohjaustyön ominaispiirteet ja vaatimukset ovat ennemminkin henkisiä ja sosiaalisia kuin fyysisiä:

”Kyllä se aika uuvuttavaa kieltämättä on. Että huomaa päivän mittaan vaikka tää ei oo fyysisesti mitenkää raskasta mutta se ett se henkinen kuorma on koko ajan tässä mukana. Ja koko ajan aivot toimii vaikka ei muuten se näyttää kaikki rauhalliselta mut se voi olla täällä aivoissa myllertää joku asia tuolla ja kovasti mut sä pystyt kuitenkin pitämään sen siellä.” – Camilla, noviisi.

”Mut onhan se sillä tavalla kyl joittenki päivien päätteeksi on ollu siin purkukeskustelussa ihan semmonen ett huh huh kylläpä on tullu tehtyä töitä vaikka se ei välttämättä semmosena niinku fyysisenä toimintana päivän myötä näy että kyllä sen huomaa että se vie semmosta henkistä voimavaraa ja jaksamista.” – Frida, ammattilainen.

Työn psykososiaalisia tekijöitä voidaan tarkastella sekä työhyvinvointia ylläpitävinä voimavaratekijöinä että sitä uhkaavina riski- ja kuormitustekijöinä. Sopivassa määrin työhön sisältyvä kuormitus ja työn tarjoamat haasteet lisäävät motivaatiota. Liiallinen henkinen,

sosiaalinen tai fyysinen kuormitus puolestaan heikentää työntekijän kykyä selviytyä työn vaatimuksista. Pitkään jatkuva kuormittuminen voi muuttua haitalliseksi, jolloin se kuluttaa työntekijän voimavaroja ja voi uhata sekä psyykkistä että fyysistä työhyvinvointia. Liiallinen kuormittuminen saattaa ilmetä suorasti tai epäsuorasti esimerkiksi terveysongelmina, uupumuksena, stressinä, tyytymättömyytenä, lopettamisaikeina tai sairaslomina. (Mattila & Pääkkönen 2015, 6; Mäkinieniemi, Bordi, Heikkilä-Tammi, Seppänen & Laine 2014, 7.)

Psykososiaaliset kuormitustekijät voivat liittyä työn sisältöön, työn järjestelyihin ja työyhteisön sosiaaliseen toimivuuteen. Työn sisältöön eli työn luonteeseen ja työtehtäviin liittyviä tyypillisiä riski- ja kuormitustekijöitä ovat esimerkiksi työn yksitoikkoisuus, jatkuva valppaana olo, liialliset tiedolliset vaatimukset, työn jatkuvat keskeytykset, kohtuuton vastuu, toistuvat ja etenkin vaikeat vuorovaikutustilanteet asiakastyössä tai muiden työtahojen kanssa sekä muutokset työssä ja työtehtävissä. (Mattila & Pääkkönen 2015, 6–7). Työn sisältöön liittyvinä riski- ja kuormitustekijöinä haastateltavat nostivat esille muun muassa jatkuvan valppaana olon, työn vastuullisuuden, asiakastyön haastavat vuorovaikutustilanteet sekä niihin liittyvän omien tunteiden säätelyyn.

Ryhmänohjaus vaatii työntekijöiltä jatkuvaa läsnäoloa ja tarkkaavaisuuden ylläpitoa. Ohjaajan pitää jatkuvasti aistia, milloin hänen tulee johtaa ja kuljettaa toimintaa eteenpäin, ja milloin hän puolestaan voi väistyä toiminnassa taka-alalle. Vaikka ohjaaja näennäisesti siirtyykin välillä toiminnassa taka-alalle, täytyy hänen kuitenkin jatkuvasti olla valppaana ja valmiudessa siirtymään takaisin toiminnan organisoijan ja kannattelijan rooliin. Haastateltavista kolme ohjaustyön ammattilaista ja kaksi noviisia korostivat etenkin ohjaajan velvollisuutta huolehtia yhteisön ja sen toimintakulttuurin turvallisuudesta. Erityisesti haastavissa asiakastyön vuorovaikutustilanteissa vastuullisessa roolissa toimiminen kuluttaa ohjaajan henkisiä ja sosiaalisia voimavaroja:

”Ett sitte taas semmoset päivät kun on juuri sellasia asiakkaita joilla on jotain ristiriitoja keskenään tai muuten vaan jotenkin ett se on semmosta tosi, semmosta jähmeitä jotenkin. Ett siinä ihan oikeesti joutuu lyömään kaikki omat semmoset, mitä ne nyt sitten ois. Pattereita. Voimavaroja.” – Berta, ammattilainen.

”Toisina päivinä se on jotenkin miten sen vähemmän kuormittavaa ku toisina päivinä. Että kyllä jotkut päivät on semmosia kun tuntuu että vaikka koko aamu lounaaseenkin mennessä saattaa olla tosi väsyny ku tuntuu että nyt mä olen koko aamun joutunu olemaan antaan korjaavaa palautetta ja olemaan koko ajan moneen suuntaan sillätavalla hälytyskellot valmiustilassa ja sitten siinä lounaankin aikana ei siinä pääse vielä sillain rentoutumaan ennen ku sitte asiakkaat menee levolle ni siinä vaiheessa joskus jo tuntuu että huh huh huh ja sit vaan päässä pyörii se ett vielä iltapäivään nytte ja. Ja kaikki asiat mielessä ett

mitä tässä nyt pitää katsoa että missä on nyt ollu aamupäivän aikana jo semmosta jännitettä että ne on tietenkä jo siinä vaiheessa sitte vielä mielessä että tai päällimmäisinä että no nää on varmaan sitte iltapäivälläki ja niitä ehkä seuraa sitte vielä silleen todella paljon herkemmin että tuleeko nää toistumaan.” – Frida, ammattilainen.

Päivätoiminnan ohjaustilanteissa työntekijältä edellytetään monipuolisia tunnetaitoja. Aineiston perusteella tunnetyö osana ohjaustyön ammatillisuutta on lähinnä pinnallista, jolloin työntekijä pyrkii muokkaamaan ja säätelemään ulkoista tunneilmaisuaan. Pinnallisessa tunnetyössä ihminen toimii tällöin sisäisen tunteensa vastaisesti, mistä voi seurata emotionaalinen dissonanssi. (Hochschild 2012, 47 ja 96.) Kaksi ohjaustyön kokenutta ammattilaista ja kolme noviisia kuvailivat tunteiden ilmaisemiseen ja säätelemiseen liittyviä työn vaatimuksia riski- ja kuormitustekijöinä. Erityisesti omaan tempoon hitaamman toiminnan rytmin sietäminen aiheutti useamman haastatellun mukaan turhautumisen tunteita:

”(Ja) ylipäättään jos aatellaan ohjaustyötä ni on hermostuminen. Ett hermostuminen ja se hermostuminen esimerkiks on minun semmonen suuri ongelma että mä joudun käyttään hirveen paljon resursseja etten hermostuisi. Ja monet ihmettelee että siis mun mä oikein on semmonen maine (X-paikkakunnalla) että mä pysyn rauhallisena ja hauskana loppuun asti. Mutta mulla sisällä saattaa tuntuu että mä kiehun täysin mutta mä pysyn silti rauhallisena. Mut se on tosi rankkaa se on mun yks vaikee asia tässä työssä. Ett joutuu niin paljon niitä omia tunteita hallitsemaan. Ja silleen ni se vaikuttaa sitte jaksamiseen hirveen paljon. Oot sää huomannu kans sen?” – Hans, noviisi.

”Turhautumista välillä että se että ainahan ohjaajuus ei tai se toiminta on sun omaan tempoon hitaampaa. Ett se että jos sä itse tekisit reippaasti ja toimisit ehkä se ohjaustilanne tai toimia, ohjattava hänen rytmensä on erilainen ni jotenki se semmosta malttia. Malttia siihen ettei mee liian päällekyvästä siihen tilanteeseen.” – Greta, ammattilainen.

Myös asiakkaiden traumaattisten elämäkokemusten ja kriisien läsnäolo työn arjessa sekä niiden herättämät tunteet saattavat kuormittaa työntekijää:

”Ja sitten tää että miten sä voit kuunnella empaattisesti toista niin että ettet mene ite surulliseksi koska on tarinat surullisia. Ja asiat monesti surullisia mistä keskustellaan. Ett nää on se on rankkaa ja vaikeeta.” – Hans, noviisi.

Etenkin työntekijän oman motivaation tai vireystilan ollessa syystä tai toisesta heikentynyt, tunneilmaisuuun liittyvät työn vaatimukset voivat muuttua haasteiksi:

”Kyllä ja että osata vetää niin se ei oo ihan helppoa. Ja siinä huomaa itsekin että jos on itse väsynyt niin helposti sitte tuntuu että en mä meinaa jättää jonkun asian että antaapa tämä olla näin. Mutta siinä pitäis pystyä siihen että aina vaan

puuttua mikäli jotain epäkohtaa huomaa yhteisön toiminnassa.” – Camilla, noviisi.

”Niin siinä se ehkä se haaste tulee just että jos on itellä huono päivä. Että ku mullaki oli joskus sellanen päivä vaikka töissä että mä olin nukkunu tosi huonosti ja sitte kun tulin töihin ni mä huomasin että mua todella pienet asiat että nyt mä voisin melkein tästä kiehahtaa.” – Frida, ammattilainen.

Työn järjestelyihin eli työn jakamiseen, suunnitteluun sekä tekemiseen liittyviä kuormitustekijöitä ovat esimerkiksi liiallinen tai liian vähäinen työ määrä, kohtuuton aikapaine ja kiire, epäselvät tehtäväkuvat, tavoitteet, vastuut ja työnjako, osaamisen puute, työvälineiden tai -olosuhteiden puutteellisuus, muutokset työssä ja työtehtävissä, työn liikkuvuus ja työajan epätyypillisuus (Mattila & Pääkkönen 2015, 7). Kaikki ohjaustyön noviisit erittelivät haastatteluissa työn järjestelyihin liittyviä riski- ja kuormitustekijöitä, kun taas ohjaustyön kokeneista ammattilaisista ainoastaan lyhimmän aikaa päivätoiminnassa toiminut työntekijä nimesi työn järjestelyihin liittyviä tekijöitä työn haasteiksi. Aineiston perusteella henkilöstöresurssien vajavaisuus, kiire ja työajan riittämättömyys sekä toiminnan suunnitteluajan vähäisyys ovat ohjaustyössä työn järjestelyihin liittyviä riski- ja kuormitustekijöitä. Kaksi noviiseista koki henkilöstömitoituksen riittämättömyyden ja jatkuvan kiireen hankaloittavan kahdenkeskisten kohtaamisten mahdollisuuksia ohjaustyössä, mikä voi puolestaan oletettavasti vaikeuttaa henkilökohtaisen ja aidon dialogisen vuorovaikutussuhteen syntymistä ohjaustyössä:

”Sitä mä tossa rupesin miettiä että semmonen kahdenkeskisiä kohtaamisia siä on loppupeleissä aika vähän. --- No joskus tuntuu että ne jutteluhetket aina katkes sitte. Että nyt pitääki mennä johki muualle että. Mutta se on se rytmi on rytmi ja sillä mennään ja siinä täytyy.” – Daniela, noviisi.

Työyhteisön sosiaaliseen toimivuuteen liittyviä kuormitustekijöitä ovat puolestaan yksintyöskentely, sosiaalinen tai fyysinen eristäminen, toimimaton yhteistyö ja vuorovaikutus, huono tiedonkulku, häirintä, syrjintä tai muu epäasiallinen kohtelu, esimiehen tai kollegojen puutteellinen tuki sekä muutokset työssä ja työtehtävissä (Mattila & Pääkkönen 2015, 7). Haastateltavista kukaan ei nimennyt työyhteisön sosiaaliseen toimivuuteen liittyviä tekijöitä työn kuormittavuutta pohtiessaan. Haastattelujen perusteella voi siis päätellä, että työyhteisön ilmapiiri ja vuorovaikutus on toimivaa.

Muita, varsinaisiin työtehtäviin liittymättömiä kuormitustekijöitä ovat muun muassa yhteiskunnallinen tilanne, palkkataso, työpaikan menettämisen pelko, työsuhteiden määräaikaisuus, työelämän jatkuvat muutokset, pitkät poissaolot työstä, työntekijän henkilökohtaiset ominaisuudet, ristiriidat työ- ja yksityiselämän välillä sekä haasteet ja kriisit

yksityiselämässä (Mattila & Pääkkönen 2015, 7). Haastatelluista erityisesti noviisit kertoivat erilaisista työn ja vapaa-ajan yhteensovittamisen haasteista. Heillä työn ja vapaa-ajan rajojen hämärtyminen liittyi lähinnä opiskeluaikaisen harjoittelun vaatimuksiin sekä uusiin työelämän kokemuksiin, joiden synnyttämiä ajatuksia ja tunteita he työstivät vielä vapaa-ajallaan. Aineiston perusteella noviisit tiedostivat työn ja vapaa-ajan yhteensovittamiseen liittyvien haasteiden olemassaolon. He käsittivät työn ja yksityiselämän rajojen häilyvyyden kuitenkin liittyvän väliaikaisesti nykyiseen elämäntilanteeseensa, eivätkä täten kokeneet sitä voimavaroja erityisesti kuluttavana kuormitustekijänä:

”Oikein kyllä se että mulla kyllä vaikuttaa heti jos mä stressaan mulla vaikuttaa heti uniin niin. No arviointiviikolla se vaikutti kyllä uniin koska mä tiesin se on vähän eri tilanne vielä arviointiviikolla mutta kuitenkin että mä pystyn todella nollaamaan ja aloittamaan aina hyvin seuraavana päivänä virkein mielin innostuneena.” – Camilla, noviisi.

”Ehkä se on se että kun on viä opiskelija ni tämmösiä miettii ni näitä toimintahetkiä ja näitä omalla ajallaan. Että sitä rajaa nyt ei viä ittellä oo mutta se että jos ois oikein töissä ni sittehan se täytys pystyä vetään että mä en oikeesti ajattele niitä.” – Daniela, noviisi.

”Mut niin tuota mut ei mun ainakaan harjottelijana tarvinnu mitään siis tässä hommassa kotona tarvinnu mitään tehä ku itse asiassa vaan miettiä. Miettiä näitä asioita. Ja miettiny tälle hyvällä siis että. Näitähän on mukava pohtii ei tässä mitään.” – Hans, noviisi.

Asiakkaiden avun tarve voi toisinaan olla suurempi kuin mihin päivätoiminta pystyy vastaamaan. Ohjaustyön kuormittavuutta saattaakin lisätä huoli ja riittämättömyyden tunne siitä, että omalla työllään ei pysty auttamaan asiakkaitaan tarpeeksi. Huoli asiakkaista ja byrokraattisen palvelujärjestelmän eettisyydestä vaatii itsestä ja toiminnasta riippumattomien negatiivisten tunteiden sietämistä:

”Mut sit sitäki voi kyllä tapahtua ett rupee miettimään että miten hän pärjää. Pärjää sitte koska tuntuu että ei saa tarvitsemaansa apua välttämättä siellä asumispalvelussa tai jossain missä he vaan ovatkin mutta. Se. Me teemme täällä sen mitä osaamme ja pystymme.” – Camilla, noviisi.

”Ja ehkä semmosia mitkä voi olla suututtavia tekijöitä ett sit on joku ulkonen uhka joka. Joku järjestelmä estää sen toiminnan etenemisen sillain ku sinä tai ryhmä haluisitte ett sit on ett se kielletään tai tulee joku viranomane joka sanoo ett tämä ryhmäläinen ei voi olla tässä jonku juridisen tai jonku maksariproblematiikan tai muun ni ett semmosen. Niinku eettisen väärin niin tota vääryyden edessä ni niitten tunteiden ehkä sietämistä sitte tai.” – Greta, ammattilainen.

Erilaiset yksityiselämän haasteet ja kriisit voivat haastateltavien mukaan kuormittaa myös työtä. Haastatelluista kaksi ohjaustyön ammattilaista ja yksi noviisi kuvailivat työn ja perhe-elämän yhteensovittamisen vaikeuksia eri elämäntilanteissa, etenkin lasten ollessa vielä pieniä tai murrosikäisiä. Vanhemmuus edellyttää usein hyvin samankaltaista vakautta ja vastuuta toisesta ihmisestä kuin mitä ohjaajalta asiakastyössä vaaditaan:

”Kyl ei sitä sit jaksaks koko ajan ett kyl mä huomasin sen sillon ku laps oli murrosikänen murrosikä oli pahimmillaan ja sitä vääntöo ja sitä tarvetta sille aikuisen selkärangalle oli tosi paljon kotona ja samaan aikaan töissä oli semmonen asiakas jolla oli hirveen samanlaisia haasteita niin kyl mä sillon joskus ajattelin että on tää jumalauta yötä päivää nyt tätä yhtä ja samaa mut sit senki tiesi että se on vaihe se ei oo lopullisesti että kestää korkeintaan kaks vuotta.” – Ada, ammattilainen.

”Se oma vapaa-aika nyt ainakin viime aikoina toisaalta se että sitte elää myöskin tommosta tai niinkun ruuhkavuosia että. Että ihan oikeestikin on sitte siitä kaikesta muustaki väsyne paitsi pelkästään työstä.” – Berta, ammattilainen.

Vaikka tasapainon löytäminen työn ja muun elämän välille saattaa toisinaan olla haastavaa, eivät ne kuitenkaan ole aineiston perusteella toisistaan täysin erillä olevia. Ohjaajuus ei ole ainoastaan tiettyjä kellonaikoja totteleva rooli, vaan se voi olla myös luontaisesti läsnä ihmisessä koko ajan. Tällöin sitä ei koeta voimavaroja kuluttavana tekijänä. Kolme ohjaustyön ammattilaista kertoivatkin välillä tietoisesti hyödyntävänsä ohjauksellista otetta myös vapaa-ajallaan. Ohjaaja- tai työmoodi, kuten haastateltavat sitä nimittivät, saattaa käynnistyä tarvittaessa myös tiedostamatta:

”(J)otenki tunnistan itsessäni sen ett ku menee sinne työmoodille ett vaikka että vapaa-ajalla on ollu ensiaputilanteessa niin sit mullon ihan työrooli päällä ett en mie ees tiiä mimmonen sit mä oon työroolissa ensiaputilanteessa aina.” – Ada, ammattilainen.

”Ja jotenki se on välillä, välillä naurattaa että samalla tavalla kun on se vastuu ohjaajana niin sit toisaalta kotona on sitte vastuu vanhempana ja sitte taas huomaa että välillä kun rupee tekemään jotain tommosen pienen lapsen kanssa niin itelle tulee se sama ohjaajamoodi käynnistyy ikäänkun että. Ett automaattisesti jotenki puhe hidastuu ja miettii tarkasti että mitä sanoja käyttää ja millä tavalla, millä tavalla tää ois mahdollisimman selkeesti ohjeistettu ja.” – Berta, ammattilainen.

”Toki se sit huomaa sen ett okei kuinka ollakaan oon sitte ohjaajan roolissa ehkä sitte lasten harrastuksissa mukana ett se okei kulkeekin arjessa sit siellä mukana muuallakin.” – Greta, ammattilainen.

Kaksi ohjaustyön ammattilaista kuvasi kuitenkin myös selkeitä tilanteita, jolloin yksityiselämän tapahtumat saattavat aiheuttaa työntekijälle haitallista kuormitusta. Esimerkiksi työntekijän läheisen tai oman elämän kriisiytyessä päivätoiminnan ohjaajan työn haasteet ja vaatimukset konkretisoituvat ja tulevat työntekijälle uudella tavalla näkyväksi. Työntekijä on pakotettu käsittelemään tällöin ohjaustyössä päivittäin läsnä olevia, mutta usein vaiennettuja tunteita ja kokemuksia omassa henkilökohtaisessa elämässään, mikä saattaa johtaa psykososiaaliseen ylikuormittumiseen:

”Ett kyl mä vois in kuvitella että jos mut vaikka pahasti pahasti hakattais ja raiskattas ja muuta ni sit mun täytyy mieltä ihan uusiksi ne ett miten mä kykenen toimiin niissä hyvin haastavissa tilanteissa. Esimerkiksi väkivaltauhkatilanteissa.”
– Ada, ammattilainen.

”Joskus tossa tota siinä vaiheessa kun tässä jokunen aika sitten yks läheinen perheenjäsen kovasti sairastu mielenterveyden ongelmiin niin siinä kohtaa jotenki tuli semmonen ett mä en halua tämmöstä. Hirvee semmonen että työssä sen kestää ja jaksaa että. --- Ett sitte taas se tuntu tosi vaikeelta sitten se että kun se onkin yhtäkkiä siellä, ett vähän samantyyppistä oireistoo yhtäkkiä tuleekin sinne omaan arkielämään ja henkilökohtaseen elämään niin. Niin se jotenki oli yhtäkkiä hirveen hankalaa käsitellä. Ett sikäli huomaa että kyllä tää mehuja vie työ. Ja semmosia tietynlaisia niitä henkisiä paukkuja.” – Berta, ammattilainen.

6.3.2 Työn voimavarat

Työn vaatimukset voivat muuttua ylikuormittaviksi, mikäli työntekijällä ei ole tarpeeksi tasapainottavia voimavaroja. Työhyvinvointia ja työssä jaksamista edistäviksi tekijöiksi haastateltavat nimesivät erilaisia työhön liittyviä sekä yksilöllisiä voimavaroja.

Työhön ja sen piirteisiin liittyvistä voimavaroista työhyvinvoinnin kannalta erityisen merkitykselliseksi osoittautui aineiston perusteella työn sosiaaliset voimavarat. Työyhteisön tuki ja mahdollisuus purkaa työn paineita yhdessä kollegojen kanssa koettiin selkeästi tärkeimmäksi työhyvinvointia ja työssä jaksamista tukevaksi työn voimavaratekijäksi. Työyhteisössä asiakastyön päätteeksi päivittäin järjestetyn purkuhetken aikana työntekijöillä oli mahdollisuus tuoda avoimesti päivän aikana kokemiaan tunteita esille ja yhteisen ajatustenvaihdon avulla etsittiin ratkaisuja työn haastaviin tilanteisiin. Ajatusten jakaminen työyhteisössä auttoi työntekijöitä purkamaan työn kuormitusta, mikä edesauttoi työn ja vapaa-ajan onnistunutta yhteensovittamista. Yhteisten purkuhetkien merkitys korostui erityisesti silloin, jos yhteiselle purkamiselle varattu aika on jostakin syystä jäänyt riittämättömäksi:

”Tämä purku. Purkuhetki puolen tunnin purkuhetki joka päivä työpäivän päätteeksi on ihan ehdoton. Että en oo törmänny tällaiseen aiemmin ja minusta tää on todella hyvä. Ett mikäli eihän kaikkia tilanteita toiset edes huomaa. Mut siinä kun me kokoonnumme työporukalla yhteen ja käydään tilanteita läpi päivän tilanteita vaikka missä kiehu ehkä sisällä ni saa purkaa siinä vaiheessa sen pahan olon tai mitä nyt onkaan tai hyvän olon tai että. Siis siä saadaan jakaa se kokemus. --- Saa tyhjentää aivot niin sanotusti.” – Camilla, noviisi.

”Mun tulee vaikka mieleen joku viime kesän leiri kesäleiri asiakkaiden kanssa niin ku se oli useamman yön putkeen ja siinä tuli niin pitkäaikaisesti sitä semmosta todella haastava asiakastapaus ni sen jälkeen ei ollu muutamaan päivään ehkä työvuoroja että ois päässy niitä purkamaan ja käymään läpi. Niin sitku ne jäi ett emmä nyt tietenkään kellekään pysty kotona puhumaan niistä että siihen meni se aika ennenku pääs käymään niitä läpi ja sit ku kuuli että muilla on ollu kans yhtä haastavaa se ja samanlaisia tunteita tullu niin tavallaan se ku sit vasta siinä vaiheessa pääs jotenki hyväksyyn ett tää on ihan ookoo että mä oon tuntenut näin asiakasta kohtaan ja. Ja sain ne sanottua. Kyll se on varmaan niissä purkukeskusteluissa vasta sitte helpottanu koska ne tuli mulla ihan silleen uniin ett mä muistan mä nukuin tosi huonosti.” – Frida, ammattilainen.

Myös työn tehtävätasolta löytyi analyysin mukaan työssäjaksamista tukevia voimavaroja. Esimerkiksi työstä saatu epäsuora ja suora positiivisen palaute toimi työssäjaksamista tukevana voimavarana. Analyysin perusteella mahdollisuus asiakkaiden kasvuprosessien tukemiseen sekä oman toiminnan vaikutuksen ja merkityksen näkeminen asiakkaiden kasvulle ja kehitykselle palkitsee. Työssä koetut onnistumisen kokemukset toimivat työssäjaksamista tukevinä ja edistävinä tekijöinä. Myös työ itsessään voi toimia voimavarana. Työhön liittyviä voimavaratekijöitä ovat esimerkiksi työn vaihtelevuus ja monipuolisuus sekä mahdollisuus jatkuvaan oppimiseen:

”Ett sitä alkaa ehkä mitä enemmän täällä tekee töitä niin aina sitte joka päivä sitä alkaa ehkä uusin vielä syvemmälle jotenki huomaamaan niitä että hei että tässä nyt toteutuu nää jutut ja nää jutut. Että se jotenkin tosi hyvin tukee sitä semmosta. Emmä tiedä ett onkse tää työ joka tukee sitä oppimista vai onks tää se oppiminen sitte joka tuo aina lisää syvyyttä tähän työelämään. Mut ne on jotenkin silleen kivassa vuorovaikutuksessa limitty.” – Frida, ammattilainen.

”Ehkä senki takia uppos ett oli uutta ett halus oppia uutta ja koki iha uusia asioita. Ja sit sai niit onnistumisia nii jotenki sitä kautta sai sitä hyvää palautetta ni ehkä se vei eteenpäin.” – Greta, ammattilainen.

Tukea työhyvinvointiin ja työssä jaksamiseen voi saada myös ammatillisesta roolista. Ohjaajan ammatillinen rooli erottuu usein yksilön arkiroolista ja sille on olemassa selkeät rajat: työrooli on käytössä tiettyinä aikana tietyissä paikassa. Työssään ohjaajan täytyy tehdä päätöksiä ja antaa

palautetta, mikä ei välttämättä ole itselle luonnollista ja helppoa. Ohjaajan rooli antaakin ammatillista turvaa tehtävän hoitamiseen ja jaksamista vastuun kantamiseen:

”(M)utta ett mä jaksan olla siinä roolissa, siinä semmosessa vastuun kantajan roolissa mutta että sitte, sit siinon kuitenkin se että, ett ne asiakkaat ei kuitenkaan hallitse mun tai niillei oo valtaa, sitä valtaa muhun ett ne tietäis missä mä asun tai ne soittais mulle koska tahansa tai muuta, että se on tietty rajattu aika mitä on tässä työssä.” – Berta, ammattilainen.

”Semmonen se kuuluu vaan kaiken työn työntekijän rooliin ett ei sinne voi mennä.” – Emil, noviisi.

Tutkimuksen osallistujat nimesivät haastatteluissa useita erilaisia omaan persoonaan ja henkilökohtaiseen elämään liittyviä yksilöllisiä työhyvinvointia edistäviä ja tukevia voimavaratekijöitä.

Haastatelluista yksi noviisi ja kaksi ammattilaista nimesivät omia persoonallisuuden voimavarapiirteitä työssä jaksamisen edellytykseksi. Haastateltavat kertoivat päivätoiminnan ohjaajan työssä toimimisen edellyttävän psyykkistä hyvinvointia sekä tietynlaista luonteen lujuuutta ja intohimoa työhön. Työntekijän henkilökohtaisiin ominaisuuksiin liittyvät voimavarat toimivat työssä jaksamisen perustana sekä ennaltaehkäisevät työssä uupumista:

”Mää tunnen että mul on sen verran vahva persoona että mä en joudu sen kanssa työstään sillaite. Että mää pidän että mun rauhallinen olemus sopii sillaite että se ei oo mulle rankkaa millään tapaa.” – Daniela, noviisi.

Haastattelujen perusteella työntekijän henkilökohtaiseen elämään liittyvät voimavarat ovat merkityksellisiä työssä jaksamisen ja työhyvinvoinnin kannalta. Haastateltavat kuvailivat ohjaustyön vaativat muun muassa jatkuvaa valppaana oloa, havainnointia sekä vuorovaikutuksellisuutta, jolloin vapaa-ajalta kaivattiinkin vastapainoa erityisesti näihin työn kognitiivisiin ja sosiaalisiin vaatimuksiin. Haastateltavat kertoivat purkavansa työssä syntyneitä aivojen kuormitusta erilaisin työstä täysin poikkeavin usein toiminnallisoin keinoin, kuten liikunnan tai esimerkiksi musiikin kuuntelun avulla. Jokainen haastateltava oli etsinyt ja rakentanut itselleen yksilöllisiä työn vastapainoja, joille yhteistä oli se, että ne erottautuivat selkeästi työn arjesta. Työtä liian läheisesti muistuttava toiminta ei haastattelujen perusteella toimi voimavarana:

”Mutta en voisi kuvitella että tekisin vapaaehtoistyötä aivovammautuneiden parissa. Ei. Sitte menis jo ihan överiksi.” – Ada, ammattilainen.

”Kai se nyt on omia harrastuksia mikkä on kaukana tosta työstä. Että jotain ihan muuta mikkä menee. Että kotonakin on täytyy saada joku semmonen missä sun täytyy jotain keskittyä johki ihan muuhun ni. Se auttaa.” – Daniela, noviisi.

”No urheilu. Se on ihan hyvä vastapaino sille että täällä joutuu vähän käyttään tota enemmän on noi aivot sitten narikassa sen urheilusuorituksen aikana että pääsee lenkille ni se on ihan hyvä.” – Emil, noviisi.

Työn sosiaaliset vaatimukset toimivat kolmelle ammattilaiselle työssä yhtenä kuormittavana tekijänä, jolloin vapaa ajalta kaivattiin vastapainoa erityisesti työn vuorovaikutuksellisuudelle. Kolme ohjaustyön ammattilaista ja yksi noviisi kertoivat tarvitsevänsä vapaa-ajallaan usein rauhaa, hiljaisuutta ja yksin oloa:

”Että ei se sattumaa oo ett mä haluan olla lomilla paljon yksin mökillä tai yksin mettässä tai. Tai tota mä haluan pelata vaikka Candy Crashia joskus monta tuntia putkeen koska silloin mä en ajattele yhtään ihmistä enkä yhtään ihmissuhdetta enkä yhtään vuorovaikutusta enkä mitää. Tai tehä sudoku tai jotaki että.” – Ada, ammattilainen.

”Onhan se, kyllä. Ett sosiaalisesti jos miettii ett jos sä koko vuorokauden siis päivän teet ryhmän kanssa töitä niin ei sitä paljoo ehkä illalla enää huvita olla kauheen sosiaalisesti aktiivinen.” – Greta, ammattilainen.

Toisaalta työelämän ulkopuoliset sosiaaliset suhteet nousivat haastatteluissa myös yhdeksi merkittäväksi työn voimavaraksi. Kolme ammattilaista sekä yksi noviisi kertoivat saavansa tukea työssä jaksamiseen erityisesti puolisoiltaan, perheeltään, ystäviltään sekä samalla alalla työskenteleviltä tuttaviltaan. Oman perhearjen koettiin tuovan vastapainoa työhön, läheisiltä saatu työn arvostus tuki työssäjaksamista ja keskustelut läheisten kanssa auttoivat purkamaan työn paineita. Olennaista vapaa-ajan vuorovaikutussuhteissa oli se, että ne ovat erilaisia kuin työn vuorovaikutussuhteet:

”Ja vapaa-ajan vuorovaikutussuhteet on hyvin erilaisia ku työvuorovaikutussuhteet.” – Ada, ammattilainen.

”Joo no keskustelu miehen kanssa kyllä me aina siis yleisellä tasolla emmä ei mä tietystikkään luottamuksellisuus säilyy ja että.” – Camilla, noviisi.

Haastattelujen perusteella työn vastapainojen hakeminen vapaa-ajalta on merkittävä osa ohjaajan ammattitaitoa. Yksilöllisesti toimivien työn voimavarojen ja vastapainojen löytäminen korostuu erityisesti tilanteissa, joissa omat totutut työtä tasapainottavat tekijät eivät enää toimikaan. Esimerkiksi muutokset omassa fyysisessä terveydessä saattavat vaikuttaa siihen, että vanhat keinot eivät enää ole käyttökelpoisia. Tällöin täytyy etsiä uusia työtä tasapainottavia keinoja. Työn ja vapaa-ajan yhdistämisen taito kehittyä ajan myötä ja sitä voi myös tietoisesti opetella kehittämään.

6.3.3 Työn arvostus

Työn arvostusta voidaan tarkastella myös työhyvinvointia tukevana sosiaalisena voimavarana. Tunnustusta työstään voi saada ja antaa monelta taholta: kulttuurisesta ilmapiiristä, esimiehiltä, työyhteisöstä, asiakkailta, liikekumppaneilta, omista verkostoista, markkinoilta sekä julkisuudelta (Julkunen 2008, 285). Dejours (1998, 121; ks. Petersen & Willig 2004, 344) osoittaa kaksi tunnustuksen muotoa: hierarkkis-vertikaalisella tunnustuksella Dejours viittaa esimiehiltä ja johdolta saatuun työn käyttökelpoisuutta ja hyödyllisyyttä koskevaan tunnustukseen, horisontaalisella tunnustuksella puolestaan kollegoilta tai vertaisilta saatuun työn laatua koskevaan tunnustukseen.

Työn arvostusta pohtiessaan haastateltavat nostivat spontaanisti erityisesti sellaisia tahoja esille, joiden he kokivat arvostavan työtään, mutta toisaalta myös tahoja, joilta he eivät kokeneet saavansa riittävää tunnustusta työlleen. Haastateltavat näkivät työn ja toiminnan saavan tunnustusta ja arvostusta etenkin toimintaa lähellä olevilta ja sitä hyvin tuntevilta tahoilta, kuten asiakkailta ja asiakkaiden läheisiltä sekä yhteistyötahoilta. Yksi haastatelluista koki myös saavansa arvostusta omilta läheisiltään ja yksi kuvaili vahvaa itsearvostustaan. Yhteistä näille työn arvostuksen ja tunnustuksen kokemuksille oli se, että ne liikkuvat matalalla, toimintaa ja työtä lähellä olevalla horisontaalisella tasolla.

Haastatelluista kaikki ohjaustyön ammattilaiset ja kaksi noviisia kuvailivat asiakkaiden arvostavan päivätoimintaa ja ohjaajien työtä. Työn ja toiminnan merkitys asiakkaille konkretisoituu suoran palautteen – esimerkiksi kiitoksen – lisäksi myös teoissa. Ensinnäkin jo se, että asiakkaat käyvät toiminnassa, kertoo siitä, että he viihtyvät ja kokevat toiminnan itselleen hyödylliseksi ja arvokkaaksi. Asiakkailta on valta jäädä pois toiminnasta, millä yksi ammattilainen uskoi olevan myös vaikutusta työntekijöiden asenteisiin ja suhtautumiseen. Työntekijöiden on pyrittävä tekemään työnsä siten, että asiakkaat tulevat päivätoimintaan myös seuraavana päivänä, sillä toiminnan rahoitus perustuu täysin toteutuneisiin asiakaskäynteihin:

”Asiakkailta on hirveen hyvä valta ja sitä ei pidä unohtaa niillon valta kävellä ja jättää tulematta. Ja se että täällä meillä tulot perustuu toteutuneisiin käynteihin on toisaalta todella tervettä. Ja jos meillois vaikka säännöllinen vuosirahotus ja sillei olis väliä ett montako asiakasta käy ni se varmaan vaikuttas meiän asenteisiin. Ja siihen suhtautumiseen siihen että kun asiakas aamulla tulee paikalle tai.” – Ada, ammattilainen.

Haastateltavat kertoivat lukevansa arvostavaa palautetta myös esimerkiksi asiakkaiden eleistä ja käyttäytymisestä. Kun asiakkaat tulevat toimintaan hymyssä suin, uskoutuvat työntekijälle tai harjoittelijalle henkilökohtaisissa asioissa tai pilailevat ja pitävät hauskaa itsensä ja toisten – myös

ohjaajien – kustannuksella, voivat työntekijät tulkita näistä erilaisista huomionosoituksista asiakkaiden arvostavan toimintaa. Yksi haastetelluista kuvaili, kuinka arvostus konkretisoituu esimerkiksi asiakkaiden esitellessä toimintaa vierailijoille. Asiakkaiden kertomuksista on ohjaustyön ammattilaisen mukaan aistittavissa, kuinka asiakkaat ovat toiminnan myötä saaneet ihmisarvoaan takaisin:

”Tai sitte yleensä se tulee just tämmösissä ku täällä on joku ulkopuolinen käymässä jolle sitte asiakkaat ite esittelee tätä toimintaa ja kertoo. Monesti he lähtee sit kertoon ihan semmosia sen jälkeen ett mitä täällä konkreettisesti tehdään ni sitte saattaa kertoa ett mitä tää toiminta on heille merkinny muuten. Ni kyl siinä aina kokee sen että tää on todella arvokasta tää työ mitä tehdään.” – Frida, ammattilainen.

Myös asiakkaiden läheisiltä saadun palautteen perusteella päivätoiminnan ohjaajat ja harjoittelijat kokivat saavansa arvostusta työlleen. Läheisten arvostus koetaan tärkeäksi paitsi toimivan yhteistyön myös asiakkaiden toiminnassa käymisen kannalta. Jos asiakkaiden läheisillä ei ole luottamusta tai arvostusta toimintaa kohtaan, he eivät välttämättä myöskään tue asiakasta päivätoimintakäynneissä. Haastateltavat uskoivat päivätoiminnan hyödyllisyyden ja merkityksellisyyden näyttäytyvän läheisille esimerkiksi sitä kautta, millaisena ihminen palaa toiminnasta kotiin ja tämän haastateltavat uskoivat vaikuttavan läheisten näkemyksiin toiminnasta:

”No siinä mielessä koen ainakin ett tää on todella näiden asiakkaiden läheiset sieltä päin tulee sitä arvostusta. --- Mutta se että arvostus tulee todella asiakkaiden jos ei asiakkailta niin asiakkaiden läheisten kommentaista ja, sieltä kautta. Niinkun tehdään hyvää työtä täällä. Ja sitä että minkälaisena ihminen tulee takasi kotiin he näkee sen minkälainen päivä on ollu asiakkaalla.” – Camilla, noviisi.

Kaksi ammattilaista ja yksi noviisi nostivat haastatteluissaan lisäksi esille erilaiset yhteistyötahot, joilta he kokivat tai uskoivat saavansa arvostusta työlleen. Haastateltavat kuvailivat samalla alalla ja asiakastyön kentällä työskentelevien, kuten kuntoutusohjaajien tai sosiaalityöntekijöiden, arvostavan päivätoiminnassa tehtävää työtä sekä itse toimintaa:

”Varmaan semmoset jotka työskentelee näitten ihmisten kanssa muuallakin niin ne arvostaa varmaan työtä ---” – Daniela, noviisi.

”(K)yllä toki sitä aina on ihana kuulla että jossain siellä, tuolla jossain moniammatillisessa yhteistyöryhmässä toiset kuntouttajat tai tota muut saman, samalla alalla mutta eri tehtävissä toimivat ihmiset niin että niiltä saa sitä viestiä että he arvostaa, no tätä työtä tai tätä paikkaa.” – Berta, ammattilainen.

Ohjaustyön ammattilaisten haastatteluissa korostui varmuus yhteistyötahojen arvostuksesta, noviisi puolestaan lähinnä arveli yhteistyötahojen arvostavan päivätoimintaa ja siellä tehtävää työtä. Ammattilaisten ajatukset perustuivat heidän omakohtaisiin kokemuksiin yhteistyöstä alan ammatillisen verkoston kanssa. Noviiseille taas ei suhteellisen lyhyen ja perustyöhön painottuvan harjoittelujakson aikana välttämättä ollut tarjoutunut tilaisuuksia yhteistyötahojen kohtaamiselle, jolloin heille ei myöskään ole muodostunut selkeää kuvaa verkoston kanssa tehtävästä yhteistyöstä.

Toiminnasta kauemmas asemoituvien ja ulkopuolisten tahojen ei koettu arvostavan työtä riittävästi. Haastateltavista kaksi ammattilaista ja kaksi noviisia mainitsivat työn arvostusta pohtiessaan spontaanisti yhteiskunnallisen arvostuksen puutteen. Pohtiessaan tarkentavaa kysymystä arvostuksen puutteesta sekä siitä, miltä taholta haastateltavat kokisivat merkitykselliseksi ja tärkeäksi saada tunnustusta työlleen, myös ne haastateltavat, jotka eivät aluksi puhuneet yhteiskunnallisesta tai päättäjien tahoilta tulevasta arvostuksen puutteesta, toivat haastatteluissaan nämä esille.

Yhteiskunnallisen arvostuksen puute ilmenee haastateltavien mukaan esimerkiksi yhteiskunnallisissa ja paikallisissa päätöksenteoissa ja työn palkkauksessa. Haastateltavat olivat huolissaan tässä ajassa tehtävistä epäeettisistä päätöksistä, joissa talous näyttelee usein suurta roolia. Talouteen sidoksissa olevien kilpailutusten, määrärahojen leikkausten, resurssoinnin sekä sosiaali- ja terveystalouden yleisen arvostuksen koettiin vaikuttavan paitsi työntekijöiden arkityöskentelyyn myös erityisesti asiakkaiden todellisuuteen. Päätöksenteon rattaissa yksittäisten ihmisten elämismaailmat jäävät haastateltavien kokemuksen mukaan usein toissijaiseen asemaan:

”Niin siinä mielessä mä koen että tämmönen ohjaustyö ei oo kauheen arvostettua tai ainakin kuvitellaan että se on tosi helppoa ja että se on varmaan hauskaa ja tosi hyvää työtä teette pienellä palkalla kiva että uhraatte aikaanne siihen. Mutta kun se sisältö on oikeesti niin paljon monipuolisempi täälläkin paikassa. Väittäisin ett arvostus ei oo tarpeeksi hyvä.” – Emil, noviisi.

”(M)ut ett kyl sitä eettist kipuulua ett sitä ei arvosteta päättäjien taholta ett sit tehdään ratkasuja jotenki ett päättäjä valitsee minkä palvelun asiakas saa. Ni siin kohas kyl ett no, jotenki sillon tuntuu ett ei arvosteta.” – Greta, ammattilainen.

”Tuo on itseasiassa nyt kun mietitään niin näitä kaikenmaailman vammaislakeja ja näitä ni eiks näitä nyt oo muuteltu tässä nykyhallituksen että. Siis se toivottavasti ei me pahempaan suuntaan nuo muutokset siis ett siis must tuntuu ett lähihoitajien työtä tai mitään tällasta millä on merkitystä ni ei arvosteta kyllä yhtään. Tai arvostetaan mutta ei osata siis jotenki päättäjätki ajattelee aina siellä pelkästään siellä tai semmosella suurella linssillä asioita. Ett ei ne nää sieltä tämmösiä paikkoja tai muuta että. Ett mikä tää on tää tääki paikka ett. Ei osata tulla tänne ja kattoo että mitenkä tärkeetä tää on näille ihmisille että. Ett ne on

täällä. Eikä sillee kukaan kysy ees ei ne päättäjät tuu kysymään täältä että onks tää tärkeetä toimintaa teille. Ei. Ei kukaan tuu kysymään. Ett mun mielestä se ei näy sillee niin paljon koko yhteiskunnassa se arvostus.” – Hans, noviisi.

Arvostusvajeeseen liittyi eräänlaista sopeutumispuhetta ja passiivista vallitsevan yhteiskunnallisen järjestyksen vastaanottamista sellaisena kuin se on, mutta toisaalta myös puhetta vastuusta ja omista mahdollisuuksista vallitsevan järjestyksen muuttamisessa. Kaksi noviisia mainitsi haastatteluissaan kuinka tilanne on mikä on ja se on toisaalta varmasti kaikkialla ja kaikille sama, jolloin yhteiskunnallisen arvostuksen puute näyttäytyy kaikille samanlaisena. Kaksi ammattilaista puolestaan painotti omaa vastuuta arvostuksen hankkimisessa. Pitää jaksaa kertoa ja tiedottaa toiminnan ulkopuolelle rajautuvia tahoja toiminnasta ja sitä kautta hankkia arvostusta, mitä haastateltavien kertoman mukaan toimintaa tuntevilta ja ymmärtäviltä tahoilta kiistatta saa:

”Mut tämä taloudellinen tilanne on tämä. Pitää nyt vähän yrittää ymmärtää.” – Camilla, noviisi.

”Et kyl se ohjaajuutta pitää myös osata markkinoida tai sitä tekemist toimintaa ett se pitää tulla näkyväks. Ett jos se on vaan pimennossa jossain tilassa tapahtuvaa josta saa nyt ryhmä ja ohjaaja ni kyl se arvostus on siellä sen huoneen sisällä, mikä on arvokasta ja hyvää. Mut ett jos haluaa arvostusta noin niinku pikkusen laajemmin ni pitää sun tuoda se näkyväks jollakin tavalla se ohjaajuus ett se on varmaan semmonen kipupiste myöski.” – Greta, ammattilainen.

Kaksi ohjaustyön ammattilaista pohti haastatteluissa yhteiskunnallisen arvostuksen lisäksi yhtiötason arvostusta. Molemmat kokivat epävarmuutta oman organisaation arvostuksesta, mutta kun toinen haastatelluista ei kokenut yhtiön arvostusta omaan työhön merkittävästä vaikuttavana tekijänä, painotti toinen puolestaan arvostuksen merkitystä koko toiminnalle:

”Meiän organisaation sisällä tietenki tuon organisaation johdon olis tosi tärkee. Koska jos siel on arvostuksen puutetta niin sehän heijastuu sitte ja näkyy käytännön toimissa jotka voi sitte haitata työntekijöitten toimintaa ja sitä yksikköä. Se on kaikista tärkein.” – Ada, ammattilainen.

Vaikka haastateltavat kaipasivat työlleen myös yhteiskunnallista tunnustusta ja näkyvyyttä, kokivat he kuitenkin läheltä tulevan, niin kutsutun ruohonjuuritason arvostuksen erityisen tärkeänä. Yksilön kannalta merkityksellistä onkin erityisesti sellaisten henkilöiden osoittama arvostus, joita hän itse pitää tärkeinä (Rauramo 2012, 124). Ylemmiltä tahoilta koetusta arvostusvajeesta huolimatta työntekijä voi kokea ylpeyttä ja arvokkuutta työstään. Muun muassa sosiaalisissa suhteissa tehtävä työ, omat moraaliset normit, itsekuri, omillaan selviäminen, luotettavuus ja sellaisenaan oleminen ylläpitävät työntekijöiden itsearvostusta ja arvokkuutta (Julkunen 2008, 275). Asiakkailta, asiakkaiden läheisiltä ja yhteistyötahoilta saatu arvostus sekä

oma kiistaton työn arvokkuuden kokemus ovat aineiston perusteella etenkin ohjaustyön ammattilaisille merkityksellisiä:

”Semmonen tyhjöpäinen arvostus on minusta ihan sama mutta semmoset ihmiset jotka tietää mitä me tehään ja mimmosen kohderyhmän kans niiltä tulee sitä syvää arvostusta niin silloin paljon enemmän merkitystä. Että sit se on vähempipätöstä että joku joka ei niin tiä eikä ymmärrä ni ei arvosta niin ei se haittaa.” – Ada, ammattilainen.

”(E)tt kyllä mieluummin nimenomaan ne ihmiset joita kohtaa tässä joka päivän arjessa niin niitten arvostus on kyllä paljon tärkeempää.” – Berta, ammattilainen.

”Mun mielestä mulla itellä se on omat arvot on niin selkeesti semmoset että tää työ on yksiä tärkeimmistä töistä mitä yhteiskunnassa voi tehdä niin. --- Mut sitte tavallaan ku miettii omien arvojen kautta niin ku tietää tai se on itelle ihan kyseenalaistamatonta etteikö tää työ ois arvokasta ja merkityksellistä ni. Sit toi on jää ehkä vähän silleen toissijaiseksi että miettis aina että mä teen työtä jota ei arvosteta että se ei koskaan oo kyl mielessä.” – Frida, ammattilainen.

6.4 Työn tulevaisuus ja kehittäminen

Haastattelujen lopussa pyysin tutkimukseen osallistujia vielä pohtimaan sekä omaa että arkilähtöisen sosiaalipedagogisen ohjaustyön tulevaisuutta. Työn tulevaisuutta arvioidessaan haastatelluista kaikki noviisit sekä yksi ammattilainen arvioivat ohjaustyön tarpeen pysyvän ennallaan ja jopa kasvavan tulevaisuuden Suomessa:

”No ohjaajuuutta tarvitaan kyl aina. Ja sitte jos miettii päivätoimintakenttää niin siellä tarvitaan ohjaajia aina.” – Greta, ammattilainen.

Erityisesti noviisit näkivät kasvavaa tarvetta sosiaalipedagogisesti orientoituneelle yhteisöllisyyttä, osallisuutta sekä vuorovaikutuksellisuutta edistävälle ohjaustyölle. Noviisit uskoivatkin päivätoiminnan sekä muiden vastaavanlaisten toimintaympäristöjen olevan tulevaisuudessa tarpeen yhä useammille kohderyhmille:

”Niitä varmaan siis luultavasti tarvitaan enemmän. Mutta se että onko kohderyhmä mikä ni tota. Se voi olla erilainen. Kun miettii nytte paljonko on erityislapsia minkälaisilla oireilla niitä on ni ne kasvaa sieltä aikuisiks. Ja onko sitä tarjontaa sitte. Että ne tarvii kuitenkin joka päivä sen ohjaushetkiä ei ne. Että kyllä varmana lisääntyy.” – Daniela, noviisi.

”Tarvetta on varmasti se ei poistu ikinä --- No kyllä varmasti no kehitysvammasille tietenkin on päivätoimintaa se on sitte myös työtoimintaa mielenterveyspuolella on. Kyllä se kaikille näille kohderyhmille ainaki on erittäin tärkeä. --- Oikeesti kokea itsensä hyödylliseksi jossain asiassa ni sehän on osa sitä

kanssa että hei mä kuulun tähän yhteiskuntaan ja yhteisöön ja sillä lailla tärkeäksi.” – Emil, noviisi.

”Joo. No mä mietin tän kaltasia. Kaltasia. Jos aatellaan tämmöstä päivätoiminnan tyyppistä ja tämmöstä. Että näille ihmisille on täällä oikeesti aikaa ja nää ihmiset kohtaa täällä oikeesti toisia ihmisiä ja. Täällä ollaan siis oikeesti vuorovaikutuksessa keskenään ja oikeesti dialogisessa suhteessa. Että sillee että ihmiset kasvaa täällä yhteisössä ett niin tuota. --- Mä oon huomannu tuolla henkilökohtasen avustajan hommissa että on paljon semmosia ihmisiä joille tämä tämänkaltanen toiminta tekis hyvää. Mut ne joutuu olemaan siellä kotona vaan. --- Mut kyllä. Kyllä ihan oikeesti tämmöstä pitäis olla, olla enemmän ja.” – Hans, noviisi.

Sosiaalipedagogisesti suuntautuneen ohjaustyön välttämättömyyden noviisit näkivät paitsi yksilön myös yhteiskunnan kannalta:

”Ihan siis kansantaloudellisestiki sanotaanko näin koska päivätoiminnalla pystytään sitte niitä laitospaikkoja jotka on paljon kalliimpia niin pitämään aisoissa. Päivätoiminta mikäli se on laadukasta niin pystyy sitten siirtämään sitä laitospaikan alotushetkeä tai se pystytään jopa välttääkin.” – Camilla, noviisi.

Työn tulevaisuudennäkymiin liittyy kuitenkin sen välttämättömyydestä huolimatta erilaisia uhkia ja huolenaiheita. Vaikka sosiaalipedagogisesti orientoituneelle ohjaustyölle on haastateltavien mukaan olemassa selkeä tarve, toivat he esille myös pelon tämänkaltaisten sosiaali-, terveys- ja kuntoutusalan yksiköiden vähenemisestä. Kolme ohjaustyön noviisia ja kolme ammattilaista nimesivät huolta aiheuttavaksi tekijäksi nykyisen yhteiskunnallisen tilanteen. Haastateltavat kokivat taloudellisten resurssien pienenemisen, sosiaali- ja terveysalan palveluihin kohdistuvien leikkausten ja kilpailutusten sekä palveluja tuottavan kentän kaventumisen ja yksipuolistumisen vaikuttavan paitsi toimintayksiköiden määrään myös yksiköissä toteutettavan ohjaustyön laatuun:

”Tarvetta on varmasti se ei poistu ikinä mutta se että miten sitte että syökö isommat tämmöset konsernit pienemmät toimijat kun tää kilpailutus nyt tulee. Sen mä nään vähän semmosena haitallisena että tuleeko semmosia monopolijuttuja jotka estää tämmösen laadukkaan toiminnan kokonaan. Toivon tietenkin että ois asiakkaalla myös varaa valita. Joillekinhan sopii sellanen erilainen ett sekin pitää muistaa.” – Emil, noviisi.

Ohjaustyön yksiköissä julkisen talouden vaikutukset heijastuvat etenkin ryhmäkokoihin ja ohjaajaresursseihin. Ryhmäkokojen kasvaessa ja toiminnan henkilöstömitoituksen supistuessa työntekijöiden kuormittuminen lisääntyy ja asiakkaiden yksilöllisten tuen tarpeiden huomioiminen heikkenee. Kaksi ohjaustyön ammattilaista ja kaksi noviisia olivat huolissaan toiminnan laadun heikkenemisestä. Traumaattisen elämäntapahtuman jälkeinen kasvun tukeminen vaikeutuu

henkilökohtaisen vuorovaikutussuhteen rakentamisen ja yksilöllisen kohtaamisen mahdollisuuksien kaventuessa:

”Ett jotenki se laatuksymys ja tämmönen yksilö ett oikeesti että, huoli siitä että ne ryhmäläisten yksilöiden tarpeet jää kauaks. Ni se on se suurin huoli ehkä eniten.” – Greta, ammattilainen.

”Valitettava tämmönen tulevaisuuden visio ainaki mikä mulla on, on se että tää ei tuu että ryhmäkoot tulee kasvamaan minkä myötä sitte valitettavasti ehkä se semmone henkilökohtaisen ohjauksen mahdollisuus tulee pieneneen semmosillaki asiakkailta jotka siitä erityisesti hyötyis ett sais vähän perusteellisemmin siihen omaan haasteeseen sitä ohjausta.” – Frida, ammattilainen.

Haastateltavien nimeämät työn tulevaisuuden näkyymiin liittyvät kehittämisehdotukset liikkuivat sekä yhteiskunnan, organisaation, työyhteisön että työntekijän tasolla. Tutkimukseen osallistujat nostivat haastatteluissa ensinnäkin esille konkreettisia kehittämistarpeita ja epäkohtia, joihin he toivoivat parannusta. Yksi ammattilainen nimesi kehittämiskohteeksi palkitsemisen, millä hän viittasi työn palkkaukseen sekä yhtiön tunnustukseen. Kaksi ohjaustyön ammattilaista ja kaksi noviisia mainitsivat puolestaan henkilöstömäärän lisäämisen työn kehittämistä pohtiessaan. Ohjaustyön resurssien lisääminen koettiin välttämättömänä etenkin edellä mainittujen ohjaustyön haasteiden ja tulevaisuuden uhkakuvien, kuten työntekijöiden jaksamisen, asiakkaiden yksilöllisen kohtaamisen sekä toiminnan laadun kannalta. Yksi ammattilainen ja yksi noviisi ehdottivat lisäksi suunnitteluajan lisäämistä, minkä he kokivat myös yhdistyvän vahvasti henkilöstöresursseihin:

”(J)oskus tulee sillon tällön joku semmonen sisältöalue ni se ei välttämättä ei ehdi sitä valmistella niin hyvin miten haluais ja tuottaa ehkä niin semmosta laadukasta sisältöä mitä ite haluais tuottaa ja tehdä ja perusteellisesti käsiteltyä. Ett semmonen suunnittelu aika resurssipulan vuoksi ni se ei oo niin mahdollista se sisältöjen suunnittelu. Ne mulla nyt tuli lähinnä mieleen.” – Frida, ammattilainen.

”En mä tiä. Mä oon miettiny tota toiminnan suunnittelu aikaa sehän nyt on henkilöstöresursseista paljonkin johtuvaa että kun tääl on siis asiakastyötä aamusta tonne iltapäivään asti ett sulle ei oikeen välttämättä jää suunnittelu aikaa tai sit on kerran viikossa tunti tai jotain. Mutta kyllä se silti näyttää menevän ei sitä tarviikaan välttämättä sitte hirveesti. Ite koen vaan ett se on joteki se vois olla sellanen kehittämiskohde.” – Emil, noviisi.

Toiminnan henkilöstön resurssointiin ja työnjakoon liittyen yksi ohjaustyön noviisi pohti vastuunjaon mahdollista kehittämistä. Hän arvioi työtehtävien kasautumisen johtavan muun muassa tiedonkulun katkeamiseen sekä esimiehen liialliseen kuormittumiseen:

”Tiedotusvastuut ja tämmöset vaikee sanoo tuntuis toimivan mut voihan niissä olla aina jotain kehitettävää. Tavallaan ett kuormittuuko tai niinku yksilön esimies

tässä liikaa kun on kaks muutakin työntekijää jotka varmasti on pystyviä ett voiks siitä delegoida enemmän vai onks se niin kirjetettu tehtävänkuviin kiinni. Että se yksinkertaisesti vaan on niin että nyt tämä vastaava hoitaa tämän ja tämän ja tämän asian. Semmosta oon tässä miettiny.” – Emil, noviisi.

Toisaalta haastateltavat tarkastelivat työn kehittämistä myös erityisesti oman ammatillisuuden sekä työyhteisön jatkuvan kehittämisen näkökulmasta. Työyhteisön jäsenten saumaton ja sujuva yhteistyö sekä osaamisen monialaisuus koettiin tärkeäksi. Työyhteisön ja työntekijöiden osaamisen kehittämiseen haastateltavat ehdottivat muun muassa erilaisia ulkopuolisia koulutuksia. Koulutusten työtä kehittävä vaikutus perustuu yhden ammattilaisen ja yhden noviisin mukaan paitsi koulutussisältöön myös samalla alalla työskentelevien ammattilaisten kohtaamiseen. Erilaisten kokemusten ja näkemysten vaihtamiseen perustuvaan työn kehittämiseen yksi ohjaustyön noviisi ehdotti vertaisarviointien tekemisestä ja yksi ammattilainen työyhteisön moniammatillisuuden vahvistamista. Haastateltavat kuvailivat tämänkaltaisten kehittämistoimenpiteiden lisäävän työyhteisön osaamisen monialaisuutta sekä mahdollistavan reflektion kautta oman työn kehittämisen:

”(J)otenki sitä haastaa monialaiseksi sitä tekemistä. Mä luulen ett sieltä vois löytyy hyvinkin. Ett sitte okei on fysioterapeutti voi olla sosionomi voi olla tota toimintaterapeutti voi olla näin mut ett jotenkin jotta se ois monialais tai moni niinkun ei alaista moninäkökulmaista ni se semmonen yhteistyön. Koska sillon syntyy parhaita ehkä ideoita ja ajatuksia. Yhdistää. Koska ei kaikkien kaikki ei voi osata kaikkee mut jotenki se yhteispeli vois olla se yks hyvä juttu.” – Greta, ammattilainen.

”Mun mielest hirveen tärkeä taas kaikki semmoset vertaisarviointit että joku tulee vaikka tähän yksikköön kattoon miten täällä tehdään työtä ja sitten kysyy päivän päätteeks kysymyksiä ett miks te teette näin ja miks niinkun ett sitten tulis... --- Niin se vois että sitte joutuu selittää itselleen sitä työtä mitä on tehny ett niin tosiaan täällä on ihan selkeet ajatukset.” – Emil, noviisi.

Tutkimukseen osallistuneista kaksi nimesi työn kehittämistä pohtiessaan eräänlaisia tulevaisuuden haaveita ja utopioita. Yhdellä ohjaustyön ammattilaisella tulevaisuuden toive liittyi omaan henkilökohtaiseen elämään, kun taas ohjaustyön noviisin tulevaisuudennäkymässä kehittämisen kohteena oli ohjaustyön toteuttamisen perusteet, joita hän tarkasteli erityisesti nuorisotyön näkökulmasta. Hänen utopiassaan ohjaustyön kohteena olevat asiakkaat olisivat yhteisön täysivaltaisina jäseninä mukana kaikessa päätöksenteossa:

”Että niinkun mä oon hyvin aamu-uninen tyyppi ja mä haluisin tosi mielelläni nukkua välillä silleen pitempäänkin että. Että tosiaan aikasemmassa työssä oli kuitenkin niitä tota ei-yövuoroja mutta ett kaksvuorotyö niin tota vaikka se olis hankalampi en pystyis tässä elämäntilanteessa siihen että tekis jatkuvasti sitä

vuorotyötä mutta kyllä silti ois ihan hauska joskus. Se heti rikkoo sitä myöskin sitä perus arkee.” – Berta, ammattilainen.

”No sitten nää nuoret tulis myös työhaastatteluihin mukaan missä ne haastattelee sitte näitä ohjaajia jotka tulee töihin siin että he saavat päättää ketkä ovat töissä meidän kotona. Eli se että he nuoret ois alusta lähtien ikäänku mukana rakentamassa sitä niitten omaa yhteisöä ja koska siitähän muodostuu loppujen lopuks niitten koti niin. Ni se ois niinku hieno juttu että ne ois täysin osallisia siinä niitten omassa elämässä ja siinä omassa yhteisössä.” – Hans, noviisi.

Haastattelujen lopussa pyysin tutkimukseen osallistujia palaamaan alussa laatimiinsa elämänjanapiirroksiin ja jatkamaan ammatillisia polkujaan viiden vuoden päähän tulevaisuuteen. Omaa ammatillista tulevaisuutta pohtiessaan ainoastaan yhdellä haastatelluista oli mielessään selkeä päämäärä: yksi ohjaustyön noviisi kertoi hakeutuvansa seuraavaksi toimintaterapeutin opintoihin. Muillakin noviiseilla oli jo mielessään haaveita ja suunnitelmia opiskelujen jälkeisen tulevaisuuden varalle. Kaikki he kertoivat pysyvänsä sosiaali- ja terveysalan työkentällä, eri ikäisten ja erilaisissa elämäntilanteissa olevien tukea tarvitsevien ihmisten kanssa työskennellen. Kiinnostus ja halu toimia sosiaali- ja terveysalalla sekä kokemus omasta osaamisesta ohjailivat noviisien tulevaisuuden valintoja:

”Tarkkaa suunnitelmaa mulla ei vielä silleen oo että. Että mitä mä viiden vuoden päästä ite teen. Mutta. Unelmana mulla ois kun määhän nyt siirryn tuonne kehitysvamma ja sinne vammamoduuliin seuraavaks ens syksynä siis jos se alkaa siis. Niin tuota. Tuota niin ois sitten työskennellyt kehitysvammasten tai vammasten kanssa viiden vuoden päästä.” – Hans, noviisi.

”Toivottavasti määhän oon sanotaan jossain palvelutalossa päiväohjaajana.” – Daniela, noviisi.

Ohjaustyön ammattilaisista yksikään ei suoraan todennut olevansa samassa työssä vielä viiden vuoden kuluttua, mutta he pystyivät kuitenkin näkemään itsensä toimimassa ohjaustyön kentällä vielä tulevaisuudessakin. Ammattilaisista kolme nosti haastatteluissa esille erilaisia ulkoisia ja usein itsestä riippumattomia epävarmuutta aiheuttavia tekijöitä, kuten tulevien kilpailutusten vaikutukset palveluun, mahdolliset muutokset henkilöstöresursoinnissa, organisaation tulevaisuudennäkymät tai oman terveydentilan ennakoimaton huonontuminen. Uuden työn kulttuurin epävarmuus näyttääkin aineiston perusteella olevan tosiseikka, johon ohjaustyön kokeneet ammattilaiset ovat varautuneet. Ammattilaisilla olikin erilaisia vaihtoehtoisia suunnitelmia tulevaisuuden varalle:

”Että sanotaan näin että en missään nimessä näähän tätä ainoana vaihtoehtona. Mua myös kiinnostaa paljon jatkaa opintoja suunnata psykologian ja johtamisen

opintoihin ja sitä kautta joskus isona urkenee sitte jotain muuta. En oo eläkevirassa. Ehkä.” – Ada, ammattilainen.

”(M)ä oisin oikein mielelläni tän tyyppisessä työssä. Mutta tuota koska tää on nyt realiteetit on tällaisia niin mä en todennäköisesti varmaan viiden vuoden päästä enää pysty olemaan täällä töissä. Tai se voi tapahtua jo paljon aikasemmin se. Mutta se on ratkaisu- ja voimavarakeskeinen ohjaus- ja neuvontatyö on se ihan ehdottomasti se mitä mä kyllä tahdon tehdä ja missä haluan vielä lisää kehittyä ja kouluttautua.” – Frida, ammattilainen.

”Niin mä en tiä miten sen nyt nimeää mutta tota siis ehdottomasti ohjaaminen luulen ett kulkee kyllä omassa työssä pitkällekin. Että vaikka nyt sitä ohjaajuutta, no okei siis kyllähän mä yksilöitä ohjaan mut ett ryhmiä myös ett sit se ohjaamisen tapa on ehkä muuttunu nyten. Ja tulee muuttumaan. Ja ehkä se että se tasapaino ett ohjata yksilöitä ohjata ryhmää ni mä luulen ett siellä on se mun viiden vuoden emmätiä mitä se sitte onkaan. Mikä terapeutti tai mikä siellä voiskaan olla mut jotenki se ett se ohjaajuus on hyvin moni niinkun näkökulmaista sillä tavalla. Mut kyl siä semmonen terapeutin näkökulma on ehdottomasti mikä on tulevaisuudessa.” – Greta, ammattilainen.

7 POHDINTA

Tässä luvussa kerron vielä tutkimukseni keskeisimmistä tuloksista käyden samalla vuoropuhelua tutkimukseni teorian kanssa. Peilaan tutkimukseni tuloksia muun muassa uuden työn keskusteluihin ja teoretisointeihin, mikä liittyy tutkimukseni osaksi laajempaa yhteiskunnallista kokonaisuutta. Lisäksi arvioin tutkimustani erityisesti sen luotettavuuden ja eettisyyden osalta. Lopuksi pohdin vielä tutkimuksen mahdollisia sovellutuksia sekä jatkotutkimusaiheita.

7.1 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää ja kuvata sosiaalipedagogisesti suuntautuneen ohjaustyön ammatillisuuden erityispiirteitä sekä ohjaustyön asiantuntijuuden kehittymistä. Tavoitteenani oli kerätä tietoa arkilähtöisen ohjaustyön ammatillisen kasvuprosessin etenemisestä ja vuorovaikutuksellisen ohjaustyön ydinkompetenseista sekä kokonaisvaltaista ohjaustyötä tekevien työntekijöiden työssäjaksamisen kokemuksista ja heidän työn tulevaisuutta koskevista ajatuksistaan. Näitä pyrin selvittämään kolmen tutkimuskysymyksen avulla: Tutkimuskysymykseni ovat tutkimusprosessin aikana muotoutuneet seuraavanlaisiksi: 1. Miten ohjaustyön ja kokonaisvaltaisen arjen asiantuntijaksi kehitytään ja kasvetaan? 2. Millaisia ovat ohjaustyön ja kokonaisvaltaisen arjen asiantuntijan koetut ominaispiirteet ja työn tekemisen edellytykset? 3. Miten koko persoonan työhön sitovaa työtettä jaketaan ylläpitää ohjaustyön arjessa?

7.1.1 Ohjaustyön asiantuntijuuden rakentuminen elämänkaaren mittaisena prosessina

Vastauksena ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni ohjaustyön ja kokonaisvaltaisen arjen asiantuntijuutta rakennetaan tutkimukseni perusteella elinikäisen ja elämänlaajuisen oppimisen ideologian mukaisesti koko elämänsäajan varrelta laaja-alaisesti erilaisista merkityksellisistä elämäkokemuksista. Tutkimukseen osallistujien kertomuksissa on selkeästi nähtävissä sekä koulutusjärjestelmän puitteissa tapahtuvan muodollisen formaalin oppimisen, koulutuksen ulkopuolella tapahtuvan organisoidun non-formaalisen, oppimisen että erityisesti jokapäiväisessä

elämässä tapahtuvan informaalin oppimisen merkitys ohjaustyön asiantuntijuuden ja ammatillisen osaamisen kehittymisen kannalta. (vrt. Tuomisto 2003, 66–67.)

Uuden työn teoriakeskusteluissa korostetaan, että liiallinen syventyminen johonkin tiettyyn asiaan kaventaa yksilön mahdollisuuksia menestyä työelämässä (Vähämäki 2003, 78–79). Uusliberalistisen ideologian edellytysten mukaisesti päivätoiminnan työntekijät suuntautuvatkin osaamisen laaja-alaisuuteen: haastateltavat kertoivat kartuttaneensa erilaisia ohjaustyössä käyttökelpoisia tietoja ja taitoja monipuolisesti päivittäisistä kokemuksistaan ja ympäristöistään.

Ohjaustyön kentälle heitä ohjanneiksi ja virittäneiksi tekijöiksi haastateltavat nimesivät merkityksellisiä asioita ja tapahtumia, jotka jaottelin arkielämän kokemuksellisiin tekijöihin ja institutionaalisiin tekijöihin. Arkielämän yksilöllisiä ohjaustyön kentälle johdattaneita merkityksellisiä elämäkokemuksia olivat: harrastukset, äitiys, elämäkulun ennakoimattomat kriisit ja käännekohdat, omat kohtaamisen kokemukset sekä sisäsyntyinen kiinnostus ihmiseen. Institutionaalisia ohjaustyön ammatillisuuden rakennusaineita haastateltavat olivat hankkineet puolestaan opintojen sekä erilaisten työelämän kokemusten kautta.

Ohjaustyön kokeneet ammattilaiset erittelivät ohjaustyön kannalta merkityksellisiä kokemuksiaan yksityiskohtaisemmin, tarkemmin ja monipuolisemmin. Etenkin kolme ohjaustyön ammattilaista tarkastelivat ammatillista ohjaajuuden polkuaan aina lapsuuden elämäkokemuksista käsin. Arkielämän merkityksellisistä kokemuksista elämäkulun ennakoimattomat kriisit ja käännekohdat nousivat lähes kaikille haastateltaville ohjaustyön asiantuntijuuden kehittymisen merkittävimmiten tekijöiksi; ainoastaan yksi ohjaustyön ammattilainen ei maininnut elämäkulun ennakoimattomia käännekohtia syynä ohjaustyön kentälle hakeutumisensa syitä ja tekijöitä eritellessään. Elämän ennalta-arvaamattomina käännekohtina aineistosta nousivat esiin itseen tai läheisiin kohdistuneet pysäyttävät elämäntapahtumat, kuten vakava sairastuminen tai läheisen menetys, sekä työelämän ennakoimattomat muutokset. Tutkimukseen osallistujiksi valikoituneista harjoittelijoista kolme olivat alanvaihtajia, mistä johtuen uskon noviisien kertomuksissa korostuneen erityisesti työelämän ennakoimattomien muutosten merkityksen.

Yksilön elämäkulussa muutosta ja uutta suuntaa aikaansaavat käännekohdat olivat toimineet tutkimukseen osallistuneille merkittävänä oppimiskokemuksina (vrt. Antikainen 1996, 251–256). Omien kokemusten kautta muodostunut ymmärrys erilaisten elämäntapahtumien kasvattavasta merkityksestä toimii tutkimukseni perusteella paitsi ohjaustyön kentälle motivoivana tekijänä, niin se myös auttaa ohjaustyön kokonaisvaltaista asiantuntijaa toimimaan työssään sivistyksellisen ja sosiaalipedagogisen kasvatusajattelun mukaisesti.

Uuden työn keskusteluissa korostuvat myös kaikenlaisten rajojen ylitykset. Monitaituruuden myötä koulutuksen tuoman osaamisen merkitys supistuu ja ammattien rajat häilyvät, jolloin

kaikkien kyvyt pyritään saamaan tehokkaasti käyttöön. (Holvas & Vähämäki 2005, 125–128.) Päivätoiminnassa työntekijöiden sisällöllisesti erilaiset koulutustaustat sekä arjen yksilöllinen kokemuksellisuus tuottavatkin erilaisia kompetensseja. Osaamisen monialaisuus näyttäisi tutkimukseni valossa olevan päivätoiminnan työyhteisössä tavoiteltava ja toivottava tila.

7.1.2 Kokemuksellisen asiantuntijuuden ydinkompetenssit

Analysoimastani haastatteluaineistosta löysin toiseen tutkimuskysymykseeni neljä merkittävää vuorovaikutuksellisen ja arkilähtöisen ohjaustyön asiantuntijuuden ydinkompetenssia, jotka nimesin seuraavasti: ammatillinen ohjaussuhde, dialoginen ohjausote, ammatillinen tunnettyö ja reflektiivinen työote.

Pedagogisen sivistyskäsitteen mukaisesti sivistykseen ei riitä ainoastaan omaehtoinen kasvaminen yksilönä vaan kokonaiseen sivistykseen tarvitaan myös muita. Sivistys edellyttääkin yhteyttä maailman ja toisten ihmisten kanssa. Sivistyspedagogiikassa olennaista on omaehtoista oppimista tukeva kasvattajan ja kasvatettavan välinen kasvatussuhte. (Suoranta 2008, 37 ja 41.) Ohjaustyön yhtenä keskeisenä edellytyksenä onkin ohjaajan kyky toimia ammatillisessa ohjaussuhteessa. Ammatillisessa vuorovaikutussuhteessa toimiessaan ohjaustyön asiantuntija tasapainoilee roolien mukaisen institutionaalisen sekä toisaalta hyvin henkilökohtaisenkin vuorovaikutussuhteen välillä.

Pohjoismainen aikuiskasvatus sekä sivistysteoriaan pohjautuva sosiaalipedagogiikka painottavat oppimisen omaehtoisuuden lisäksi lisäksi osallisuutta, yhteisöllisyyttä ja dialogia. Tietoa ei tällöin siirretä aktiiviselta tietäjältä passiiviselle tietämättömälle, vaan sitä luodaan yhteisessä sivistysprosessissa. (Niemelä 2014, 13.) Vaikka kasvattajalla olisikin runsaasti elämäkokemusta ja jäsenyeneempi maailmankuva kuin hänen kasvatettavallaan, on maailma loppujen lopuksi aina mysteeri kasvatussuhteen molemmille osapuolille. Tämä ei kuitenkaan poista kasvatusvastuuta, sillä kasvattajalla ei ole oikeutta alistaa kasvatettavan kokemuksia oman maailmankuvansa mukaisiksi. (Värri 2002, 29.) Institutionaalisisessa roolissaan päivätoiminnan ohjaaja onkin vastuussa paitsi toiminnan organisoinnista ja toteutuksesta myös tasavertaisuudesta sekä fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta turvallisuudesta.

Kaikki tutkimukseen osallistujat asemoivat ohjaajan vastuun myötä yhteisössä valta-asemaan siten, että ohjaustyön kokeneet ammattilaiset painottivat hieman enemmän ohjaajan vastuuta yhteisön tasavertaisuudesta ja turvallisuudesta, kun taas noviisien vastauksissa painottui selkeästi toiminnan organisoinnin ja toteuttamisen vastuu. Madsenin (2001, 226–237) sosiaalipedagogisen ammatillisen kompetenssimallin pätevyysalueista ohjaustyön kokeneilla ammattilaisilla näyttäisi

tämän tuloksen perusteella painottuvan kommunikatiivinen pätevyys: ammatillisessa vuorovaikutussuhteessa toimiessaan ja sosiaalista toimintaa organisoidessaan ohjaaja ottaa huomioon yhteisön toimintakulttuurin ja normit. Asiantuntijuuden alkutaipaleella olevilla noviiseilla painottuu puolestaan tuottava pätevyys: ohjaustyön soveltamisen, suunnittelun ja organisoinnin tehtävät erilaisia menetelmiä ja työvälineitä hyödyntäen.

Kasvatusvastuu velvoittaa kasvattajaa kasvatettavan perustarpeista huolehtimisen lisäksi tukemaan kasvatettavaa erityisesti tämän etsiessä vastauksia elämän peruskysymyksiin. Tämän prosessin ydin on kasvatettavan vastaanottokykyä ja yksilöllisyyttä myötäilevässä hermeneuttis-dialogisessa orientaatiossa yhteiseen maailmaan. Kasvatuksen perusajatuksena on kasvun tukeminen ja rohkaiseminen ja orientoinnin tavat vaihtelevat aktiivisesta ohjaamisesta välittävään vapauden sallimiseen. Kasvatettavan sallitaan tällöin oman elämämaailmansa laajentamiseksi kokea maailman vastustusta, jota vastuuseen kasvaminen vaatii. (Värri 1994, 58.) Päivätoiminnan ohjaustyössä olennaista onkin henkilökohtaisen vuorovaikutussuhteen luominen ohjattavien kanssa, mikä mahdollistaa kasvatettavien ainutlaatuisuuden huomioimisen kasvatussuhteessa. Luottamuksellinen ja kahdenkeskinen pedagoginen suhde on yksilöllisten kasvuprosessien tukemisen edellytys.

Lehtosen (1998, 101) mukaan ohjaustyön edellytyksenä oleva kunnioittava kohtaaminen edellyttää tietoisuutta omien arvojen sisällöstä, perusteista ja merkityksellisyydestä sekä pyrkimystä toisten arvojen ymmärtämiseen ja kunnioittamiseen. Myös Värin (2002, 29 ja 35) mukaan kasvattajan merkityssuhteiden kokonaisuus on lähtökohtana hänen kasvatukselliselle orientoitumiselleen. Kasvatuskäsitykset, kuten ihmiskäsitys, yhteiskuntakäsitys sekä ymmärrys kasvatuspäämääristä, konkretisoituvat kasvatussuhteessa, missä niiden tulisi mukautua tukemaan kasvatettavan ainutkertaisuutta ja omaksi itseksi kasvua. Tämä mukautuva hyvä ei ole kasvattajan omistamaa vaan se toteutuu kasvattajan ja kasvatettavan välisessä dialogisessa kasvatussuhteessa. Päivätoiminnan henkilökohtaisissa vuorovaikutussuhteissa toimimisen edellytyksenä onkin dialoginen ohjausote.

Kyky aitoon ja kunnioittavaan kohtaamiseen on yksi ohjaajan olennaisimmista ammatillisen osaamisen kompetensseista, sillä se luo pohjan luottamukselliselle ohjaussuhteelle. Luottamuksellisessa ja turvallisessa vuorovaikutussuhteessa ohjaajat voivat rohkaista asiakkaita kohti uusia ja toisinaan epämurkaviakin kokemuksia, mikä Lucknerin ja Nadlerin (1997, 28) mukaan on kokemuksellisen oppimisen perusta. Dialogin avulla mahdollistuu myös myönteinen ja oikein tunnistetuksi tuleminen, ihmisen tullessa kohdatuksi sellaisena kuin hän itse haluaa (Taylor 1994, 25 ja 32–34; Kallio, Korkiamäki & Häkli 2015, 11). Tutkimukseni perusteella päivätoiminnan työntekijöiden dialoginen ohjausote on ehdoton edellytys sekä traumaattisen

elämäntapahtuman jälkeisen kasvun ja uuden identiteetin vahvistumisen tukemisessa että yhteisön toiminnan kannalta. Ohjaajien mallin myötä kunnioitus, arvostus ja dialogisuus vahvistuvat yhteisön toimintakulttuurissa ja siirtyvät ajan myötä koko yhteisön arvoiksi. Sivistyksellisen kasvatustajatteluun ja toiminnan etuna onkin, että se harjaannuttaa osallisuutta oppivien yhteisöjen jäsenenä (Niemelä 2014, 14).

Traumaattisen elämäntapahtuman jälkeisen kasvun ja kasvatuksen tarkasteluun kiinnostavan näkökulman tarjoaa Bollnowin (1987) sivistyksellinen teoria kohtaamisten ja kriisien kautta kasvamisesta. Bollnowin (1987, 163) kohtaamisen käsite viittaa yksilön kohtaamiseen jonkin merkittävällä tavalla vieraan ja yllättävän tilanteen kanssa. Kohtaaminen vieraan kanssa saattaa olla brutaali yhteentörmäys, joka pakottaa yksilön miettimään tapaansa asennoitua tähän uuteen kohteeseen ja tilanteeseen. Tähän kohtaamisen ajatteluun eivät ihmisten välinen vastavuoroisuus, dialogisuus ja yhteistoiminnallisuus sulaudu: pedagogiseen suhteeseen liittyvä dialogisen kohtaamisen käsite sekä subjektin ja vieraan ravisuttava kohtaaminen ovat erillisiä, mutta mahdollisesti toisiaan tukevia. Pedagogisessa suhteessa osapuolten tavoitteena ei kuitenkaan ole tuottaa toiselle tietoisesti kriisejä, jolloin bollnowilainen kohtaamisen käsite ei ole ristiriidassa buberilaisen kohtaamisen käsitteen kanssa. (Koskela 2009, 250–253.)

Pedagogisessa suhteessa kasvattajan tehtävänä on tukea kasvatettavaa tämän kriiseissä sekä pyrkiä ohjaamaan häntä pois päin uhkaavista uusista potentiaalisista kriiseistä (Koskela 2009, 252). Tässä tehtävässään arkilähtöisen ohjaustyön asiantuntija voi hyödyntää omia kriisien ja kohtaamisten kokemuksiaan. Tutkimukseni mukaan kokonaisvaltaisen arjen asiantuntijuuden kokemuksellinen ulottuvuus – ymmärrys omien elämänsä ennakoimattomien kriisien ja käännekohtien merkityksestä elämänsä – voikin toimia merkityksellisenä tekijänä vuorovaikutussuhteen toisen osapuolen arjen ja elämänsä ymmärtämisessä.

Kun fordistisessa vanhan työn kulttuurissa tunteiden olemassaoloa työssä ei tunnustettu tai tunnustettu, huomioidaan uuden työn teoretisoinneissa työn emotionaalisuus merkityksellisenä osana työtä. Uusi työ on vuorovaikutuksellista ja affektiivista tunnetyötä, missä pyritään aikaansaamaan asiakkaassa jokin tietty efekti. Sosiaali- ja terveysalan tavoiteltavana vaikutuksena voidaan pitää pyrkimystä tukea asiakasta tulemaan aktiiviseksi ja vastuulliseksi toimijaksi. (Julkunen 2008, 142–144.) Ohjaustyössä on läsnä monenlaisia tunteita, joita päivätoiminnan ohjaajat myös hyödyntävät asiakkaiden kasvua tukiessaan. Ohjaustyön kohtaamisissa läsnä oleva työntekijän kokemuksellinen ja emotionaalinen ulottuvuus toimii vuorovaikutustilanteissa tukena ja voimavarana. Hochschildin (2012, 26–27) teorian ja uuden työn ajatusten mukaisesti omien ja muiden yhteisön jäsenten tunteiden kontrollointi toimiikin päivätoiminnassa välttämättömänä työn välineenä.

Dialoginen ohjausote ja ohjaustyön emotionaalisuus ovat osa sosiaalipedagogisesti orientoituneen ammattilaisen ilmaisullista pätevyyttä (Madsen 2001, 229–230). Ilmaisullinen pätevyys edellyttää emotionaalista herkkyyttä toisen ihmisen yksilölliselle elämismaailmalle: dialogisessa suhteessa ohjaaja kykenee empatian avulla asettumaan toisen ihmisen asemaan, mikä auttaa ymmärtämään toisen ihmisen arkea.

Päivätoiminnan haastavissa ohjaustilanteissa työntekijät joutuvat välillä toimimaan rajoittaen ja käskyttäen. Värri (1994, 58–59) muistuttaakin, että myös dialogiseen ohjaussuhteeseen kuuluu ajoittainen estäminen ja pakottaminen. Kasvattajan on välillä tehtävä toisin kuin kasvatettava haluaisi, etenkin jos kasvatettavan tahdonmukainen toiminta uhkasi hänen hyvinvointiaan. Hyvän kasvatuksen ja elämän ideaalit saavatkin käytännöllisen merkityksensä pakon ja vapauden rajanvedossa kasvattajan tehdessä valintoja kasvatettavansa puolesta oikean ja väärän välillä. Dialogisen ja autoritaarisen kasvattajan ero näyttäytyy siten, että dialoginen kasvattaja ymmärtää pakottavan toimintansa tilapäiseksi ja näkee toimintansa päämääränä kasvatettavan vastuun ja itsesäätelyn edistämisen. Autoritaarinen kasvattaja ei sen sijaan reflektoi tekojensa perusteita eikä perustele niitä myöskään kasvatettavalleen, koska hän pitää valtaansa itsestäänselvänä ja jatkuvana. Tutkimukseni tulosten perusteella reflektiivinen työote onkin ohjaustyön arjessa vaadittava ammatillinen käytäntö. Itsereflektion ja työyhteisössä tapahtuvan jakamisen avulla ohjaustyön asiantuntijat pystyvät tarkastelemaan kriittisesti omaa toimintaansa sekä käsittelemään työn nostattamia tunteita.

Päivätoiminnan ohjaajan työ on sosiaalista ja vastuullista tietotyötä, missä korostuu uuden työn subjektiviteetti, yhteistoiminnallisuus, suorituspainoiden sietäminen, muutosvalmius, itsen kehittäminen sekä itsen arvioinnin sietäminen (Julkunen 2008, 268). Uuden työn kognitiivisen työnjaon perustana on työyhteisön jäsenten kyky uuden tiedon tuottamiseen tietojen vaihdon ja jakamisen kautta. Tässä prosessissa kommunikointi, itsereflektio sekä varsinainen tiedon tuottaminen yhdistyvät ja näyttävät erottamattomilta. (Vähämäki 2009, 91–92.) Jatkuvan itsen arvioinnin sekä työyhteisön toiminnan tarkastelun keinoin kehitetään ja vahvistetaan koko yhteisön sekä sen yksittäisten toimijoiden asiantuntijuutta. Reflektiivinen työote kuuluu olennaisesti myös Madsenin (2001, 231–234) sosiaalipedagogisen ammatillisuuden analyyttiseen ja synteesiä luovaan reflektiiviseen pätevyysalueeseen: sen avulla tähdätään työn kehittämiseen kriittisen reflektion, tiedon soveltamisen, uusien näkökulmien ja työtapojen avulla.

7.1.3 Ohjaustyön vaatimukset ja voimavarat

Uuden työn keskustelujen ja ajatusten mukaisesti päivätoiminnan ohjaajan työssä persoonaa ei häivytetä työasulla, vaan se tuodaan työssä pääosaan (Jakonen 2014, 297). Uuden työn edellyttämien yksilöllisten henkisten ja ruumiillisten kykyjen sekä tunteiden ja kokemusten käyttö työn välineinä tunkeutuu uudella tavalla persoonaan ja mieleen (Julkunen 2008, 145). Työntekijän oman persoonan käyttö työvälineenä on olennaista sosiaalipedagogisesti orientoituneessa päivätoiminnan ohjaustyössä, missä dialogisen kasvatussuhteen päämääränä on kahden tasavertaisen ihmisen suhde (vrt. Värri 2002, 159). Kolmannessa tutkimuskysymyksessäni pohdinkin koko persoonan työhön sitovaa työtettä ja sen ylläpitämistä ohjaustyön arjessa. Tutkimustulosten mukaan päivätoiminnan ohjaustyön riski- ja kuormitustekijät ovat etupäässä psykososiaalisia. Sekä ohjaustyön ammattilaiset että noviisit kokivat työn edellyttämän jatkuvan valppaana olon, vastuullisuuden, haastavat vuorovaikutustilanteet sekä tunteiden kontrolloinnin työn riskitekijöinä. Työn järjestelyihin liittyviä haasteita sen sijaan nimesivät lähinnä ohjaustyön noviisit. Tämä herätti kysymyksen siitä, onko henkilöstöresursseihin sidotusta kiireestä ja työajan riittämättömyydestä muodostunut kenties vallitseva ja totunnainen tila, mihin ohjaustyön noviisit ulkopuolisen asemassa toimintaa tarkastellessaan kiinnittivät huomionsa?

Nykyinen työelämä läpäisee vahvasti koko elämää, eikä siltä saa hetken rauhaa. Työn tekijöilleen asettamat vaatimukset muodostavat yksilön elämänhallintaan liittyviä uhkia. Työelämän muutos onkin tehnyt työn, perhe-elämän ja vapaa-ajan alueiden rajat epämääräisemmiksi. (Vähämäki 2003, 19.) Haastatelluista noviisit kuvailivat työn ja vapaa-ajan rajojen hämärtymistä, mutta he määrittelivät sen hetkellisenä nykyiseen elämäntilanteeseen liittyvänä ajanjaksona, eivätkä kokeneet sitä täten kuormittavana tekijänä. Kahden ohjaustyön ammattilaisen kertoman mukaan omat yksityiselämän haasteet ja kriisit sen sijaan voivat näyttäytyä merkittävinä työn ja vapaa-ajan yhdistämistä vaikeuttavina ja siten kuormittavina tekijänä. Työntekijän yksityiselämän tasapaino näyttää tutkimukseni perusteella olevan erityisen merkityksellistä työssä, missä pyritään tukemaan toista ihmistä kriisien ja traumaattisten elämäkokemusten jälkeisessä elämässä.

Tulosten perusteella työhyvinvointia ja työssä jaksamista tukevia voimavaroja ohjaustyön ja kokonaisvaltaisen arjen asiantuntijat olivat löytäneet sekä työn arjesta että henkilökohtaisesta työn ulkopuolisesta elämästä. Työhön liittyvistä voimavaratekijöistä erityisesti työyhteisön sosiaalinen tuki sekä työn mielekkyyden ja merkityksellisyyden kokemukset toimivat työssäjaksamista tukevinä tekijöinä. Reflektointi mahdollistaa työn haastavien tilanteiden käsittelyn erilaisista näkökulmista, jolloin työyhteisössä etsitään yhteisiä keinoja ja ratkaisuja haastaviin tilanteisiin.

Lisäksi reflektointi toimii työyhteisössä erilaisten tunteiden purkamisen keinona. Aineiston perusteella henkilökohtaisen elämän työhyvinvoittoa ja työssä jaksamista tukevat voimavaratekijät puolestaan eroavat selvästi työn kognitiivisista ja sosiaalisista vaatimuksista. Kokonaisvaltaisen arjen asiantuntijat hakevatkin arkielämästä selkeitä vastapainoja työlleen.

7.1.4 Kokonaisvaltainen arjen asiantuntijuus yhteiskunnan marginaalissa

Nyky-yhteiskunnassa vallalla oleva uusliberalistinen ajattelu ja taloudellisten arvojen korostaminen on välineellistänyt myös kasvatusta: siitä on muodostunut kilpailukykyisten yksilöiden valmentamiseen tähtäävää toimintaa (Värri 2007, 71). Kilpailuyhteiskunnan joillekin yksilöille tuottama menestys perustuu kuitenkin siihen, että on myös häviäjiä. Täten yhteiskunta tuottaa oman logiikkansa mukaisesti eriarvoisuutta, syrjäytymistä ja pahoinvointia. Sennettin (2004) mukaan hyvinvointivaltiossa vähäosaisiin kohdistuva kunnioituksen ja arvostuksen puute kalvaakin pahiten yhteiskunnan rakenteita.

Ajan henki on ulottanut talouden ylivaltaa niillekin elämänalueille, jotka eivät ole perusluonteeltaan taloudellisia, jolloin kansalaisuuden merkitys on heikentynyt pelkäksi työmarkkinakansalaisuudeksi ja kuluttajaksi. (Värri 2007, 72.) On kuitenkin olemassa kasvava joukko työelämän ulkopuolella olevia ihmisryhmiä, joiden elämänhallinta ja kokemus elämän mielekkyydestä on kateissa. Nykyisessä vahvan yksilön ja yksin pärjäämisen ajassa yhä lisääntyvät elämänhallinnan haasteet, syvenevät syrjäytymisen ongelmat sekä tunnustetuksi tulemisen ja kunnioituksen puute tekevät sivistyksellisen kasvatuserityyksen sekä arkielämänsä sosiaalipedagogisen tuen muodot entistä ajankohtaisemmiksi. Tutkimukseen osallistujat näkivätkin kasvavaa tarvetta sosiaalipedagogisesti orientoituneelle yhteisöllisyyttä, osallisuutta ja vuorovaikutuksellisuutta edistävälle ohjaustyölle paitsi yksilön myös yhteiskunnan kannalta.

Uusliberalistinen talouden diskurssi ulottuu myös päivätoiminnan ohjaustyöhön. Taloudelliset argumentaatiot ovat hallinneet sosiaalipoliittista keskustelua ja tehtyjen resurssipäätösten keskiössä näyttäisikin usein vaikuttavan leikkaaminen muun muassa valtion ja kuntien kuluissa. Pohjoismainen hyvinvointivaltion rakenne on hajonnut ja hyvinvointipalvelujen tuotteistaminen luo epävarmuutta työntekijöille ja palvelujen käyttäjille (Aaltio 2013). Aineiston perusteella työn tulevaisuudennäkymiin liittyen julkisen talouden säästötoimenpiteisiin kytkeytyviä uhkia ja huolenaiheita. Päivätoiminnan ohjaustyössä uusliberalistinen talousajattelu näkyy ja tuntuu muun muassa epävarmuutena omasta työn tulevaisuudesta sekä erityisesti huolena palvelujärjestelmän kyvystä vastata asiakkaiden yksilöllisiin tarpeisiin.

Uusliberalistiselle ajattelulle on yhteiskunnallisesti pyritty tuottamaan vastadiskurssia esimerkiksi Ei myytävänä! -kansalaisaloitteella. Ei myytävänä! (2017) aloitteen tavoitteena on lisätä julkisia hankintoja koskevan lain eli hankintalain 9 §:ään palveluhankintoja koskeva soveltamisalueen rajausta, jonka mukaan lakia ei sovellettaisi sellaisten vammaispalvelujen hankintaan, joissa kyse on vammaisten henkilöiden välttämättömän avun ja tuen tarpeista sekä tarpeisiin liittyvistä palveluista asumisessa ja jokapäiväisessä elämässä.

Päivätoiminnan ohjaustyö kasvatustyönä määrittyy sosiaalisesti ja kulttuurisesti sukupuolittuneeksi naisten tekemäksi työksi. Uuden työn teoretisoinnin näkökulmasta päivätoiminnan ohjaustyö näyttäytyy tällöin tuottamattomana vanhana työnä. (Jakonen 2014, 293.) Tämä heijastuu muun muassa ohjaajien kokemukseen työn yhteiskunnallisesta arvostuksesta. Työn arvostus liikkuu tutkimuksen mukaan ruohonjuuritasolla ja toimintaa lähellä. Tämä on omiaan lisäämään kokemusta työn marginaalisuudesta: työtä ikään kuin tehdään omassa kuplassa, missä työn merkityksellisyyden kokemus on tekijöilleen kiistaton, mutta jonka vaikutukset ilmenevät vain suhteellisen pienelle joukolle ihmisiä.

Uuden työn jatkuva kehittyminen, epävarmuus ja ennakoimattomuus vaativat työntekijöiltä yhä enemmän joustavuutta ja itsekontrollia (Julkunen 2008, 235). Aineiston perusteella työn tulevaisuuden epävarmuus ja ennakoimattomuus eivät kuitenkaan näyttäytyä ohjaustyön asiantuntijoille uhkina vaan ennemminkin mahdollisuuksina. Uuden työn kulttuuri mahdollistaa ohjaustyön ja kokonaisvaltaisen arjen asiantuntijoille elämänkaaren mittaisen polun jatkumisen kohti tuntematonta, jota uskalias ja utelias mieli voi kulkea keräten uusia merkityksellisiä elämäkokemuksia.

7.2 Tutkimuksen arviointia

Tutkimusprosessin lopussa on aika pysähtyä arvioimaan tutkimuksen eri vaiheita erityisesti eettisyyden ja luotettavuuden näkökulmista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 182). Olen kokenut pro gradu -tutkielman tekemisen monivaiheisena, työläänä ja hapuilevana prosessina. Tutkimuksen tekeminen on kuitenkin toiminut myös merkittävänä kasvuprosessina, missä olen todellakin ajautunut Nadlerin ja Lucknerin (1997, 20) mallin mukaisesti hallitulta ja tutulta turva-alueelta toimimaan epävarmalle jouston alueelle. Arvokasta tukea kasvun alueelle siirtymiseen olen saanut muun muassa muilta samassa tilanteessa olevilta graduseminaarilaisilta sekä graduohjaajaltani.

Kokemattomuuteni ja epävarmuuteni tutkijana näkyivät esimerkiksi alkuperäisessä aineistonkeruusuunnitelmassani. Vaikka vastausten kerääminen kirjallisesti kirjoitelma-aineistolla olisi kiistatta helpottanut omaa työtäni aineiston litterointivaiheen jäädessä pois ja mahdollisesti

lisännyt objektiivisuutta etäännyttämällä minua tutkijana osallistujista, vaikeutti etäisyys kuitenkin myös kohderyhmän motivointia ja sitouttamista tutkimukseen. Määrällisesti vähäisen kirjallisen aineiston merkitys jäi esitutkimusvaiheeksi, joka kuitenkin hyödytti seuraavaa analyysivaihetta. Vaikka pyrin laatimaan kysymykset huolellisesti ja ajatuksella, en kuitenkaan onnistunut suunnittelemaan sellaista kyselyä, jonka avulla olisin tavoittanut tutkimustehtäväni ja -kysymysteni kannalta olennaista tietoa. Huolellisesti suunniteltu kirjallinen kysely toimii lähinnä silloin, kun sillä halutaan selvittää melko konkreettisia ja yksiselitteisiä asioita (Hirsjärvi & Hurme 2008, 37). Vuorovaikutuksellinen ohjaustyö on ilmiönä kuitenkin niin monimuotoinen, että sen olemusta ei kyselyn avulla pysty tavoittamaan. Olenkin siis lopulta erittäin tyytyväinen, että olin pakotettu vaihtamaan aineiston keruumenetelmää. Haastattelujen ja elämänjanapiirrosten avulla keräsin monipuolisemman ja syvällisemmän aineiston, jonka avulla sain vastauksia tutkimuskysymyksiini. Samalla tulin tarjonneeksi mielenkiintoisella tavalla mahdollisuuden haastateltaville oman ammatillisen kasvutarinan sekä ammatillisen osaamisen reflektointiin:

”No ehkä se että kun tätä mielti aikasemmin kirjotti ja nyt tässä niin mie vasta ite tajusin että mä oon ollu tällä samalla polulla koko mun elämän ajan. Ja mie nyt vasta tajusin niinku 47-vuotiaana kohta että ohjaajuus on ollu minussa ihan pienestä asti.” – Ada, ammattilainen.

”Mut tää oli sillee mun mielestä oli kiva niin tota puhua näistä jutuista silleen. Niinku täähän oli omalla tavallaan pikkasen silleen minun monologi tässä että. --- Mut se on niinku kiva puhua kun se jäsentää omassaki päässä näitä ajatuksia. Tää oli mulle aika opettavainen tilanne sillain.” – Hans, noviisi.

Tutkimusprosessin myöhemmissä vaiheissa mieleeni nousi vielä useita kysymyksiä, joita olisin haastatelluilta halunnut kysyä tai tarkentaa. Aineistoon tutustuessani ja analyysia tehdessäni huomasin, että osassa haastatteluista oli joitakin ennalta suunnittelemani alateemoja jäänyt unohduksen tai ajanpuutteen vuoksi käsittelemättä. Huomasin myös, että toisinaan haastateltava oli ymmärtänyt kysymyksen eri tavoin kuin olin tutkijana ehkä ajatellut. Kaikki haastateltavat eivät myöskään nimenneet vastauksissaan samoja asioita, mistä ei kuitenkaan voi päätellä, etteivätkö he saata kokea myös sanomatta jättämiään asioita ohjaustyön kannalta merkityksellisiksi.

Pro gradu -tutkielman eri vaiheissa oma roolini tutkijana ja suhteeni tutkimusaiheeseen on vaatinut pohdintaa ja kriittistä arviointia. Akateemiseen tutkimukseen on usein liitetty ajatus tutkijan objektiivisuudesta, jolloin hänen nähdään tarkastelevan tutkittavaa ilmiötä ulkopuolisena. Tutkimukseni on kuitenkin monin kohdin hyvinkin lähellä itseäni; onhan tutkimuksen aihe syntynyt omakohtaisista työelämän kokemuksista ja lähes kaikki tutkimukseen osallistujat olivat minulle entuudestaan tuttuja kollegoja tai harjoittelijoita. Olenkin vääjäämättä tutkittavan ilmiön

sisällä, mikä myös asetti minulle haasteita tutkijan rooliin asettuessani. Etenkin tutkimusprosessin alkuvaiheessa minun tuli aluksi etäännyttää itseni tutkittavasta ilmiöstä, jotta pystyin tarkastelemaan sitä tutkimuksellisten silmälasien läpi ja jälleen lähentymään ilmiötä.

Aineistonkeruuvaiheessa olennaista oli tasapainon löytäminen kollegan ja tutkijan roolien välille, sillä vaikka esittäydyinkin haastattelupyynnöissä Tampereen yliopiston opiskelijana ja kasvatustieteen pro gradu -tutkielman tekijänä, ei tutkimusta arvioitaessa kuitenkaan voi sivuuttaa sitä tosiasiaa, että osassa haastattelutilanteita osapuolet tunsivat toisensa useampien vuosien ajalta. Työrooleilla saattoi olla vaikutusta paitsi haastattelijan myös haastateltavien käyttäytymiseen haastattelutilanteissa. Pohdinnan arvoista on esimerkiksi se, miten haastateltavat kokivat omista kokemuksistaan ja näkemyksistään avautumisen lähikollegalle ja jättivätkö he kenties jotakin oleellista sanomatta, koska kokivat tilanteen epämukavana. Toisaalta haastateltavien tuttuus ja yhteinen ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä saattoivat toimia myös haastattelutilannetta rentouttavana ja vuorovaikutusta vapauttavana sekä myös aineistoa syventävänä tekijänä. Keräämäni rikkaan aineiston perusteella arvioin haastattelutilanteiden kuitenkin onnistuneen hyvin.

Tutkittavien tunnistamattomuus on yksi tunnetuimpia ihmistieteiden tutkimuseettisiä normeja (Kuula 2011, 201). Tästä syystä olenkin noudattanut erityistä varovaisuutta aineistoa käsitellessäni ja tutkielmaa kirjoittaessani. Tutkimustuloksista raportoidessani käytin haastatelluista pseudonyymejä ja kiinnitin erityistä huomiota siihen, että yksittäisiä haastateltavia ei pystyisi tunnistamaan tuloksissa käytetyistä suorista lainauksista. Myös tutkimuksen aineiston säilyttämisessä noudatin erityistä huolellisuutta: aineisto on ollut koko tutkimuksen ajan ainoastaan tutkijan saatavilla, eikä siitä ole myöskään missään tutkimuksen vaiheessa pystynyt tunnistamaan tutkimukseen osallistuneita.

Tutkimuksessani avaan näkökulmaa sosiaalipedagogiseen ohjauksellisuuteen ja käytetty kirjallisuus on suhteellisen kattavaa sisältäen ulkomaisia ja kotimaisia lähteitä sekä myös teoksia, joita voidaan pitää sivistyspedagogisen kasvatustieteen klassikkoteoksina.

7.3 Tutkimuksen sovellus- ja jatkotutkimusehdotuksia

Arkilähtöinen sosiaalipedagogiikka voi Hämäläisen (2003, 72–73) mukaan tarjota ammattilaisille keinoja marginaaleissa elävien elämismaailman ymmärtämiseen sekä marginalisoitumisprosessien ennaltaehkäisemiseen. Arkilähtöinen työskentelytapa yhteiskunnan marginaaleissa edellyttää kuitenkin erityisiä valmiuksia ymmärtää marginalisoitumisen ja erontekojen problematiikkaa. Eri alojen toimijoilla on olemassa suhteellisen paljon tietoa syrjäytymisen syntymekanismeista,

ilmenemismuodoista sekä vaikutuksista, mutta siitä huolimatta melko vähän valmiuksia kohdata marginaaleissa elävien ihmisten arkitodellisuutta ja tukea heitä inhimillisessä kasvussa.

Sosiaalipedagogisesti suuntautuneelle arkilähtöiselle ohjaustyölle on yhteiskunnassa kasvavaa tarvetta. Pro gradu -tutkielmallani olenkin pyrkinyt muun muassa lisäämään ymmärrystä ja tietoa arkilähtöisen ohjaustyön ydinkompetensseista, jotka antavat valmiuksia marginaaleissa elävien ihmisten kohtaamiseen sekä kasvuprosessien edistämiseen ja tukemiseen. Tutkimukseni on yksi esimerkki ohjaajuudesta, jonka avulla voidaan ymmärtää muitakin vastaavanlaisten aikuiskasvatuksellisten kohderyhmien ohjauksen ja tuen tarpeita.

Tutkimukseni osoittaa, että arkilähtöisen sosiaalipedagogisen ohjausotteen perustana on ennen kaikkea inhimillinen ja kunnioittava toisen ihmisen kohtaaminen. Traumaattisen elämäntapahtuman tai kriisin jälkeinen kasvu ja uuden identiteetin vahvistuminen edellyttää usein ulkopuolista tukea. Aito ja dialoginen kohtaaminen mahdollistavat kasvun, sillä mikään ei muuta ihmistä niin paljon kuin se, että huomaa olevansa arvostettu juuri sellaisena kuin on.

Yhdyn Hämäläisen (2003, 73) ajatuksiin arkilähtöisen työskentelytavan mahdollisuuksista syrjäytymisen ehkäisyssä. Tutkimusnäkökulmaa olisikin mielenkiintoista laajentaa ja tarkastella arjen kokemuksellista asiantuntijuutta esimerkiksi muunlaisissa toimintaympäristöissä tai asiakkaan näkökulmasta. Yksi tämän ajan kansainvälinen haaste, johon eri puolilla maailmaa etsitään kestäviä ratkaisuja, on pakolaisuus ja sen mukanaan tuomat kysymykset, kuten maahanmuuttajien integroituminen uuteen kotimaahansa. YK:n pakolaisjärjestö UNHCR:n (2017, 5) mukaan vuonna 2016 konfliktien ja vainon vuoksi kodeistaan pakenemaan joutuneita ihmisiä oli 65,6 miljoonaa, mikä on enemmän kuin koskaan aikaisemmin. Traumaattisen elämäntapahtuman jälkeisen kasvun tukemisen ja arkilähtöisen sosiaalipedagogisen työtteen näkökulmat voisivat tarjota varteenotettavia lähtökohtia tämän kasvavan globaalin haasteen tarkasteluun.

LÄHTEET

Aaltio, E. 2013. Hyvinvoinnin uusi järjestys. Helsinki: Gaudeamus.

Aivovammaliitto ry 2016a. Aivovammat. <http://www.aivovammaliitto.fi/aivovammat/>. Viitattu: 12.2.2018.

Aivovammaliitto ry 2016b. Oireita. <http://www.aivovammaliitto.fi/aivovammat/oireita/>. Viitattu: 12.2.2018.

Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1998. Mezirow – itseohjautuvuuskeskustelun toisinajattelija, Aikuiskasvatus 1/1998, 59–63.

Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa: A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 251–296.

Aspa 2018a. Tämä on Aspa. <https://www.aspa.fi/fi/aspa/tämä-aspa>. Viitattu: 9.2.2018.

Aspa 2018b. Perustajajärjestöt. <https://www.aspa.fi/fi/tämä-aspa/perustajajärjestöt>. Viitattu: 9.2.2018.

Aspa 2018c. Visio, missio, arvot. <https://www.aspa.fi/fi/tämä-aspa/visio-missio-arvot>. Viitattu: 9.2.2018.

Aspa 2018d. Päivätoiminta. <https://www.aspa.fi/fi/asumispalvelut/päivätoiminta>. Viitattu: 9.2.2018.

Auvinen, S. 2018. Saara Auvinen – aivovammautuneen yrittäjän arkea hevostapaturman jälkeen. <https://saaraauvinen.fi>. Viitattu: 2.3.2018.

Bazar Kustannus Oy 2018. Kuolemanlaakso. <https://www.bazarkustannus.fi/kirja/kuolemanlaakso/>. Viitattu: 2.3.2018.

Bollnow, O. F. 1987. Crisis and New Beginning. Contributions to a Pedagogical Anthropology. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.

Bauman, Z. 2011. From Pilgrim to Tourist – or a Short History of Identity. Teoksessa: S. Hall & P. du Gay (toim.) Questions of Cultural Identity. London: Sage, 18–36.

Buber, M. 1993. Minä ja Sinä. Porvoo: WSOY.

Calhoun, L. G. & Tedeschi, R. G. 2006. The Foundations of Posttraumatic Growth: An Expanded Framework. Teoksessa: L. G. Calhoun & R. G. Tedeschi (toim.) Handbook of Posttraumatic Growth. Research and Practice. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 3–23.

Casey, C. 1995. Work, Self and Society: After Industrialism. London: Routledge.

Côté, J. E. 2000. Sociological Perspectives on Identity Formation: The Culture–Identity Link and Capital. Teoksessa: S. J. Ball (toim.) *Sociology of education. Major themes*. Vol. 1. Theories and methods. London: Routledge Falmer, 185–199.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W.B. 2001. The Job Demands–Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 86 No. 3, 499–512.

Ei myytävänä! (2017) Kansalaisaloite: vammaisten henkilöiden välttämättömän avun ja tuen kilpailuttamisen lopettaminen. <http://www.eimyytavana.fi/kansalaisaloite/>. Viitattu: 30.3.2018.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.

FightBack 2018. <http://www.fightback.fi>. Viitattu: 2.3.2018.

Filander K. 2007. Sosiaalipedagogiikan uusi ajankohtaisuus. Teoksessa: T. Hoikkala & A. Sell (toim.) *Nuoristyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 76, 90–114.

Filander, K. & Ryytänen, S. 2014. Aikuiskasvatus ja sosiaalipedagogiikka valtavirtojen haastajina. Teoksessa K. Brunila & U. Isopahkala-Bouret (toim.) *Marginaalin voima!* Vantaa: Kansanvalistusseura, 54–81.

Freire, P. 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.

Heinonen, H. 2007. Kohti syvempää ymmärrystä sosiaalityössä. Tutkiva ja arvioiva työote sosiaalityöntekijöiden jäsentämänä. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCA., Soccan ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja nro 16. http://www.socca.fi/files/72/Tutkiva_arvioiva_tyo-ote_sosiaalityontekijoiden_jasentamana.pdf. Viitattu: 3.4.2018.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hochschild, A. R. 2012. *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling. Update with a New Preface*. Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press.

Holvas, J. & Vähämäki, J. 2005. *Odotustila. Pamfletti uudesta työstä*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Teos.

Hämäläinen, J. 2003. Arkilähtöinen sosiaalipedagogiikka. Teoksessa: J. Hämäläinen & L. Nyqvist (toim.) *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, Vuosikirja 4*. Kuopio: Suomen sosiaalipedagoginen seura ry., 65–73.

Hämäläinen, J. 2010. Nuorisokasvatuksen teoria sosiaalipedagogisessa kehyksessä. Teoksessa: E. Nivala & M. Saastamoinen (toim.) *Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 73, 169–200.

Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. *Sosiaalipedagogiikka*. Porvoo: WSOY.

Illeris, K. 2014. *Transformative learning and identity*. London: Routledge.

- Isopahkala-Bouret, U. & Brunila, K. 2014. On aika puhua marginaalista. Teoksessa K. Brunila & U. Isopahkala-Bouret (toim.) *Marginaalin voima!* Vantaa: Kansanvalistusseura, 11–19.
- Jakonen, M. 2014. Uusi työ ja prekarisaatio. Työn muutosten vaikutukset suomalaiseen hyvinvointivaltioon ja poliittiseen järjestäytymiseen. *Tiede ja edistys* 39/2014: 4, 287–320.
- Jehkonen, M., Saunamäki, T., Paavola, L. & Vilkki, J. (toim.) 2015. *Kliininen neuropsykologia*. Helsinki: Duodecim.
- Jokinen, E. 2013. Prekaari sukupuoli. *Naistutkimus* 26/2013: 1, 5–18.
- Julkunen, R. 2006. *Kuka vastaa? Hyvinvointivaltion rajat ja julkinen vastuu*. Helsinki: Stakes.
- Julkunen, R. 2008. *Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)ista*. Tampere: Vastapaino.
- Kallio, K. P., Korkiamäki, R. & Häkli J. 2015. Myönteinen tunnistaminen – näkökulma hyvinvoinnin edistämiseen ja syrjäytymisen ehkäisemiseen. Teoksessa J. Häkli, K. P. Kallio & R. Korkiamäki (toim.) *Myönteinen tunnistaminen*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 90. Sivut: 9–35.
- Karvinen, S. 2000. Sosiaalityön tutkimuksen metodologiset jännitteet. Teoksessa: S. Karvinen, T. Pösö & M. Satka (toim.) *Sosiaalityön tutkimus. Metodologisia suunnistuksia*. Jyväskylä: SoPhi, 9–31.
- Koskela, J. 2009. Kohtaamisia ja kriisejä läpi ihmiselämän – Otto-Friedrich Bollnowin eksistentiaalisen pedagogiikan ydinkäsitteistä. *Aikuiskasvatus* 4/2009, 248–255.
- Kurki, L. 2000. *Sosiokulttuurinen innostaminen: muutoksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Kurki, L. & Nivala, E. 2006. *Johdanto*. Teoksessa: L. Kurki & E. Nivala (toim.) *Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen. Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 11–23.
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Laki vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista 380/1987. Annettu Helsingissä 3.4.1987. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1987/19870380>. Viitattu: 8.2.2018.
- Lehtonen, T. 1998. Kunnioittava kohtaaminen elämyspedagogisessa työssä. Teoksessa: T. Lehtonen (toim.) *Elämän seikkailu*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 96–115.
- Luckner, J. L. & Nadler, R. S. 1997. *Processing the Experience. Strategies to Enhance and Generalize Learning*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Madsen, B. 2001. *Socialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

- Mattila, L. & Pääkkönen, M. 2015. Työn henkisten kuormitustekijöiden hallinta. Työturvallisuuskeskus TTK.
https://ttk.fi/files/4660/Tyon_henkisten_kuormitustekijoiden_hallinta.pdf. Viitattu: 3.4.2018.
- Mayring, P. 2003. Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mezirow, J. 1996a. Esipuhe. Teoksessa: J. Mezirow et al. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 5–13.
- Mezirow, J. 1996b. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa: J. Mezirow et al. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–37.
- Mäkinen, J.-P., Bordi, L., Heikkilä-Tammi, K., Seppänen, S. & Laine, N. 2014. Psykososiaalisiin kuormitus- ja voimavaratekijöihin liittyvä työhyvinvointitutkimus Suomessa 2010–2013. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.
- Niemelä, S. 2008. Sivistystyö. Helsinki: Maaseudun Sivistysliitto, Työväen Sivistysliitto, Kansan Sivistystyön liitto, Kansallinen Sivistysliitto, Svenska Studiecentralen ja Vihreä Sivistys- ja Opintokeskus.
- Niemelä, S. 2011. Sivistyminen. Sivistystarve, -pedagogiikka ja -politiikka pohjoismaisessa kansansivistystraditiossa. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Niemelä, S. 2014. Johdatus sivistyspedagogiikkaan. Sähköinen julkaisu, Kansalaisfoorumi.
- Nivala, E. 2003. Sosiaalipedagogiikan personalistinen ihmis- ja yhteiskuntäkäsitys. Teoksessa: J. Hämäläinen & L. Nyqvist (toim.) Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, Vuosikirja 2003, vol. 4. Kuopio: Suomen sosiaalipedagoginen seura ry., 23–41.
- Nivala, E. & Rynnänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. Teoksessa: J. Hämäläinen (toim.) Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja 2013, vol. 14. Pori: Suomen sosiaalipedagoginen seura, 9–41.
- Ojanen, E. 2008. Sivistyksen filosofia. Helsinki: Kirjapaja.
- Petersen, A. & Willig, R. 2004. Work and Recognition. Reviewing New Forms of Pathological Developments. *Acta Sociologica* 47:4, 338–350.
- Pitzen, L., Veijola, A. & Lindstam, S. 2012. Aivovammaliiton päivätoiminta sosiaalisen kuntoutuksen muotona. Teoksessa S. Lindstam & A. Ylinen (toim.) Aivovammojen kuntoutus. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 141–150.
- Raevaara, L., Ruusuvuori, J. & Haakana, M. 2001. Institutionaalinen vuorovaikutus ja sen tutkiminen. Teoksessa: J. Ruusuvuori, M. Haakana & L. Raevaara (toim.) Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Ranne, K. 2002. Sosiaalipedagogiikan ydintä etsimässä. Sosiaalipedagogiikka suomalaisten ja ruotsalaisten asiantuntijahaastattelujen sekä dokumenttien valossa. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C/189, Turku: Turun yliopisto.
- Ranne, K. 2005. Sosiaalipedagogiikka koulutuksessa ja työelämän kehittämisessä. Teoksessa: K. Ranne, A. Sankari, T. Rouhiainen-Valo & T. Ruusunen (toim.) Sosiaalipedagoginen ammatillisuus – Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi. Pori: Satakunnan ammattikorkeakoulu, 14–19.
- Ranne, K. & Rouhiainen-Valo, T. 2005. Sosiaalialan ammatillisen käyttöteorian muotoutuminen sosionomi (AMK) -koulutuksessa. Teoksessa: K. Ranne, A. Sankari, T. Rouhiainen-Valo & T. Ruusunen (toim.) Sosiaalipedagoginen ammatillisuus – Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi. Pori: Satakunnan ammattikorkeakoulu, 27–38.
- Raunio, K. 2009. Olennainen sosiaalityössä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Rauramo, P. 2012. Työhyvinvoinnin portaat: viisi vaikuttavaa askelta. Helsinki: Edita.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa: J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Räty, K. 2011. Elämyspedagoginen ohjaaminen. Ajatuksia kokemuksellisesta oppimisesta. Tampere: Kopijyvä Oy.
- Sallila, P. 2003. Johdannoksi. Teoksessa: P. Sallila (toim.) Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 44. Vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura, 7–14.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. 2004. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement. *Journal of Organizational Behavior* 25, 293–315.
- Sennett, R. 2004. Kunnioitus eriarvoisuuden maailmassa. Tampere: Vastapaino.
- Siljander, P. 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset. Tampere: Vastapaino.
- Suomalainen Lääkäriseura Duodecim 2003. Aikuisiän aivovammat. Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim 119:7, 654–681. <http://docplayer.fi/6908587-Aikuisian-aivovammat.html>. Viitattu: 29.4.2018.
- Suomalainen Lääkäriseura Duodecim 2008. Käypähoito -suositus. Aivovammat. <http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suosituks/suositus?id=hoi18020>. Viitattu: 12.2.2018.
- Suoranta, J. 2008. Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa. Tampere: Tampere University Press.
- Tampereen kaupunki 2017. Sosiaali- ja terveystalot. Vammaisten palvelut: Palvelujen hakeminen. <https://www.tampere.fi/sosiaali-ja-terveyspalvelut/vammaisten-palvelut/hakeminen.html>. Viitattu: 12.2.2018.

Taylor, C. 1994. Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

THL 2016a. Vammaispalvelujen käsikirja. Palvelujen järjestämisen tueksi. Palvelujen järjestämismvastuu. <https://www.thl.fi/fi/web/vammaispalvelujen-kasikirja/palvelujen-jarjestamisprosessi/palvelujen-jarjestamisvastuu>. Viitattu: 12.2.2018.

THL 2016b. Vammaispalvelujen käsikirja. Palvelujen järjestämisen tueksi. Sosiaalipalvelujen hankinnat ja kilpailuttaminen. <https://www.thl.fi/fi/web/vammaispalvelujen-kasikirja/palvelujen-jarjestamisprosessi/sosiaalipalvelujen-hankinnat-ja-kilpailuttaminen>. Viitattu: 14.2.2018.

Tenovuo, O. 2010. Tietoa aivovammoista. <http://www.ollitenovuo.com/75>. Viitattu: 12.2.2018.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuomisto, J. 2003. Elinikäisen oppimisen toinen sukupolvi – unohtuiko jotain? Teoksessa: P. Sallila (toim.) Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 44. Vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura, 49–83.

UNHCR 2017. Global Trends: Forced Displacement in 2016. <http://www.unhcr.org/afr/statistics/unherstats/5943e8a34/global-trends-forced-displacement-2016.html?query=forced%20displacement%202016>. Viitattu: 31.3.2018.

Vanttaja, M. & Järvinen, T. 2006. Oppiminen ja identiteetti muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa: J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–42.

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Elan vital.

Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus.
Ylinen, A. 2012. Aivovamma ja kuntoutus. Teoksessa S. Lindstam & A. Ylinen (toim.) Aivovammojen kuntoutus. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 6–8.

Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin+Göös.

Vähämäki, J. 2003. Kuhnurien kerho. Vanhan työn paheista uudeksi hyveiksi. Helsinki: Tutkijaliitto.

Vähämäki, J. 2009. Itse alistus: työ, tuotanto ja valta tietokykykapitalismissa. Helsinki: Like.

Värri, V-M. 1994. Menonin paradoksi ”neliulotteisessa” kasvatustodellisuudessa. Niin & Näin 2/1994, 58–59. <https://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn942-15.pdf>. Viitattu: 28.4.2018.

Värri, V-M. 2002. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.

Värri, V-M. 2007. Kasvatusfilosofian tärkein tehtävä. Niin & Näin 1/2007, 70–73. <https://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn071-16.pdf>. Viitattu: 28.4.2018.

Winqvist, S. & Nybo, T. 2015. Aivovammat. Teoksessa: M. Jehkonen, T. Saunamäki, L. Paavola & J. Vilkki (toim.) Kliininen neuropsykologia. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 204–219.

Ylinen, A. 2012. Aivovamma ja kuntoutus. Teoksessa S. Lindstam & A. Ylinen (toim.) Aivovammojen kuntoutus. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 6–8.

Yliruka, L. 2000. Sosiaalityön itsearviointi ja hiljainen tieto. Stakes, FinSoc Työpapereita 2/2000. Helsinki: Stakes.

KUTSU OSALLISTUJAKSI TUTKIMUKSEEN

Opiskelen Tampereen yliopistossa ja olen tekemässä kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaa. Tutkimuksessani tarkastelen trauman jälkeisen kasvun teemaa. Olen erityisen kiinnostunut ohjaajuudesta sekä siitä, miten päivätoiminta ryhmämuotoisena ja sosiaalisena toimintana tukee yksittäisiä asiakkaita traumaattisen elämäntapahtuman jälkeisessä kasvuprosessissa.

Tutkimusaineistoni koostuu Aspa Palvelut Oy:n Tampereen Aspa-koti Metsätuvan ja Helsingin Aspa-koti Pihlajan päivätoiminnan palveluvastaavilta ja ohjaajilta kerätyistä kirjoituksista sekä mahdollisista haastatteluista.

Tutkimustani varten pyydän sinua vastaamaan alla oleviin kysymyksiin. Vastaustesi pituudella tai muotoseikoilla ei ole merkitystä ja voit kirjoittaa vastauksesi käsin tai koneella. Merkitsethän vastaukseesi kysymyksen numeron ja kirjaimen.

Käsittelen kirjoitukset ehdottoman luottamuksellisesti, eikä osallistujia pysty tunnistamaan tutkimuksesta. Voit vastata nimettömänä tai liittää vastaukseesi nimesi, mikäli saan olla sinuun yhteydessä myöhemmin täydentääkseni tutkimusaineistoani.

Vastauksesi voit lähettää valmiissa vastauskirjekuoressa tai sähköpostitse osoitteeseen: Kanervisto.Tarja.L@student.uta.fi.

Kiitos osallistumisestasi!

Ystävällisin terveisin,
Tarja Kanervisto

KYSYMYKSET:¹

1. Kuvaile ammatillista polkuasi päivätoiminnan ohjaajaksi. Kerro esimerkiksi koulutustaustastasi, aiemmasta työurastasi sekä siitä, kuinka kauan olet työskennellyt nykyisessä työssäsi?

2.A Kuvittele, että ohjaat viiden hengen asiakasryhmää jossakin päivätoiminnan sisällössä. Yhdellä asiakkaista on erittäin vaikea lähimuistin häiriö. Eläydy tähän tilanteeseen ja kirjoita mahdollisimman yksityiskohtainen kertomus ohjaustilanteesta ja siitä, miten toimit ryhmänohjaajana.

2.B Kuvittele, että ohjaat viiden hengen asiakasryhmää jossakin päivätoiminnan sisällössä. Yhdellä asiakkaista on erittäin heikko rasituksen sietokyky ja hän väsy helposti. Eläydy tähän tilanteeseen ja kirjoita mahdollisimman yksityiskohtainen kertomus ohjaustilanteesta ja siitä, miten toimit ryhmänohjaajana.

¹ Kysymykset 1, 3 ja 4 olivat kaikille vastaajille samat. Kysymyksen 2 kohdalla hyödynsin eläytymismenetelmää (Eskola & Suoranta 2003, 110). Orientoivia kehyskertomuksia varioin siten, että kysymys oli jokaiselle vastaajalle asiakkaan oireen osalta erilainen. Tämän kysymyksen avulla pyrin samalla avaamaan lukijalle aivovaurioihin liittyvien oireiden kautta sitä päivätoiminnan asiakkaiden arjen elämismailmaa.

2.C Kuvittele, että ohjaat viiden hengen asiakasryhmää jossakin päivätoiminnan sisällössä. Yhdellä asiakkaista on erittäin vaikeita aloitekyvyn haasteita. Eläydy tähän tilanteeseen ja kirjoita mahdollisimman yksityiskohtainen kertomus ohjaustilanteesta ja siitä, miten toimit ryhmänohjaajana.

2.D Kuvittele, että ohjaat viiden hengen asiakasryhmää jossakin päivätoiminnan sisällössä. Yhdellä asiakkaista on erittäin vaikeita keskittymisen ja tarkkaavaisuuden ylläpidon haasteita. Eläydy tähän tilanteeseen ja kirjoita mahdollisimman yksityiskohtainen kertomus ohjaustilanteesta ja siitä, miten toimit ryhmänohjaajana.

2.E Kuvittele, että ohjaat viiden hengen asiakasryhmää jossakin päivätoiminnan sisällössä. Yhdellä asiakkaista on erittäin vaikea puheen tuottamisen häiriö ja vaikeuksia tulla ymmärretyksi. Eläydy tähän tilanteeseen ja kirjoita mahdollisimman yksityiskohtainen kertomus ohjaustilanteesta ja siitä, miten toimit ryhmänohjaajana.

2.F Kuvittele, että ohjaat viiden hengen asiakasryhmää jossakin päivätoiminnan sisällössä. Yhdellä asiakkaista on vaikeita hahmottamisen ja havaitsemisen ongelmia. Eläydy tähän tilanteeseen ja kirjoita mahdollisimman yksityiskohtainen kertomus ohjaustilanteesta ja siitä, miten toimit ryhmänohjaajana.

2.G Kuvittele, että ohjaat viiden hengen asiakasryhmää jossakin päivätoiminnan sisällössä. Yhdellä asiakkaista on toiminnan sekä ajattelun hitautta ja hän jumiutuu toiminnassaan helposti. Eläydy tähän tilanteeseen ja kirjoita mahdollisimman yksityiskohtainen kertomus ohjaustilanteesta ja siitä, miten toimit ryhmänohjaajana.

3. Pohdi ohjaajuutta yleisellä tasolla ja omakohtaisesti. Pohdintasi tukena voit käyttää esimerkiksi seuraavia kysymyksiä: mikä on olennaista ohjaajuudessa? Mikä erottaa ohjaussuhteen muista ihmissuhteista? Millainen on hyvä ohjaaja? Millaiset arvot ohjaavat sinua päivätoiminnan ohjaajana? Millainen ihmiskäsitys sinulla on?

4. Pohdi päivätoiminnan merkitystä traumaattisen elämäntapahtuman jälkeisessä kasvussa. Pohdintasi tukena voit käyttää esimerkiksi seuraavia kysymyksiä: miten päivätoiminta voi tukea yksilöitä traumaattisen elämäntapahtuman jälkeisessä kasvuprosessissa? Mikä on päivätoiminnan ohjaajien rooli kasvun tukemisessa? Miten kasvu näkyy yksilöissä ja heidän ympäristössään? Millaisia yhteiskunnallisia merkityksiä näet päivätoiminnalla kasvua tukevana toimintaympäristönä?

KUNNIOITTAVA KOHTAAMINEN TRAUMAATTISEN ELÄMÄNTAPAHTUMAN JÄLKEISESSÄ KASVUN TUKEMISESSA

Haastattelurunko:

Ammatillisuuden kehittyminen / ammattiin kasvaminen:

- *Miten sinusta tuli ohjaaja?*
- Piirrä elämänjana, mille voit sijoittaa sinulle tärkeitä tapahtumia ja asioita, joiden näin jälkikäteen arvioituna ajattelet olleen virittämässä kiinnostusta tällaiseen työkenttään ja ohjaustyöhön.
- Mitä tämänkaltainen ohjaustyö antaa sinulle? Koetko tekeväsi merkityksellistä työtä? Mikä tekee työstä sinulle merkityksellistä?
- Koetko pystyväsi hyödyntämään aiempia kokemuksiasi / aiemmin oppimaasi tässä työssä? Miten? (esimerkiksi työkokemukset/ koulutus/ vapaaehtoistyö/ harrastukset /perhesuhteet)

Vuorovaikutus ohjaustyössä:

- Onko ohjaaja tässä työssä asiakkaiden yläpuolella / rinnalla / alhaalla vai missä? Miten uskot asiakkaiden näkevän ohjaajan aseman? Mikä vaikuttaa ohjaajan asemoitumiseen?
- Tulisiko ohjaajien erottua jollakin näkyvällä tapaa asiakkaista (esimerkiksi vaatteiden tai nimikylttien avulla)?
- Onko tasavertainen vuorovaikutussuhde ja kunnioittava kohtaaminen mahdollista tässä työssä? Mitä kunnioittava kohtaaminen edellyttää? Missä olosuhteissa se on mahdollista? Mitä tapahtuisi, jos vastavuoroista kunnioitusta ja arvostusta ei olisi?
- Millaisia haasteita työn luonne asettaa tasavertaisen vuorovaikutussuhteen muodostamiselle?
- Miten ohjaajan valta ja vastuu vaikuttavat vuorovaikutussuhteeseen?
- Vaikuttavatko ohjaajan ja asiakkaiden kokemusmaailmojen erilaisuudet vuorovaikutuksessa jollakin erityisellä tavalla? Millä tavalla? (trauman kokenut vs. Ei-kokemusta + ikä, sukupuoli, sukupolvi...)
- Mikä on paras palaute, mitä voisit saada asiakkaalta? Entä pahin?

Työn kokonaisvaltaisuus:

- Miltä tuntuu laittaa itsensä työssä jatkuvasti likoon? Miten jaksat olla jatkuvasti ja kokonaisvaltaisesti omana itsenäsi työssä? Kuinka uuvuttavaa se on?
- Mikä on jaksamisessa kaikkein rankinta?
- Millaisia tunteita tässä työssä on pakko hallita / hillitä?
- Mistä saat haastavissa tilanteissa voimia kunnioittavaan kohtaamiseen?
- Pystytkö purkamaan tunteitasi jollakin tapaa?
- Miten pystyt tyhjentämään ajatuksesi tässä työssä? Millaisia keinoja sinulla on suojautua?
- Millainen suhde sinulla on työn ja vapaa-ajan välillä? Pystytkö sovittamaan työn ja vapaa-ajan haluamallasi tavalla?
- Millaista tukea ohjaajana saat työssä jaksamiseen? Millaista tukea koet tässä työssä tarvitsevasi?
- Miten aloittelija selviää tästä työstä? Muistele omaa alkutaivaltaasi?
- Koetko, että työtäsi arvostetaan? Miten se ilmenee?
- Auttavatko työn merkityksellisyyden / arvostuksen kokemukset jaksamisessa? Millä tavoin?

Tulevaisuudennäkymät:

- Mikä on tällaisen työn tulevaisuus? Miten työtä tulisi kehittää?
- Millaisen tulevaisuuden näet itselläsi tässä työssä? Voisitko kuvitella olevasi vielä viiden vuoden päästä tässä työssä?