

Kaija Kankaanpää ja Outi Koivula

OPISKELIJAN JA OPETTAJAN KOHTAAMINEN AMMATILISESSA OPPILAITOKSESSA

Opinnäytetyö

Yhteisöpedagogi

Nuorisokasvatuksen johtamisen ja kehittämisen koulutus
(ylempi amk)

2021



**Kaakkois-Suomen
ammattikorkeakoulu**

Tutkintonimike	Yhteisöpedagogi (YAMK)
Tekijät	Kaija Kankaanpää ja Outi Koivula
Työn nimi	Opiskelijan ja opettajan kohtaaminen ammatillisessa oppilaitoksessa
Toimeksiantaja	Tampereen seudun ammattiopisto
Vuosi	Toukokuu 2021
Sivut	53 sivua, joista liitteitä 1 sivu
Työn ohjaaja	Pekka Penttinen

TIIVISTELMÄ

Opinnäytetyössä tutkitaan opiskelijan ja opettajan välistä kohtaamista ammatillisessa oppilaitoksessa. Tutkimuksen keskiössä ovat opiskelijoiden kokemukset kohtaamisesta opettajien kanssa sellaisina kuin ne heille näyttäytyvät. Tutkimus toteutettiin Tampereen seudun ammattiopistossa (TREDU) tekniikan alalla.

Opinnäytetyön tavoitteena oli löytää opiskelijoiden kokemuksista merkityksellisiä asioita, jotka vaikuttivat positiivisesti heidän ja opettajan väliseen kohtaamisen kokemukseen. Tutkimus toteutettiin fenomenologisena laadullisena tutkimuksena. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin avointa haastattelua. Haastatteluihin osallistui kuusi opiskelijaa ja heidät valittiin harkinnanvaraisella otantamenetelmällä. Kerätty aineisto analysoitiin Amedeo Giorgin fenomenologista metodologiaa hyödyntäen.

Opinnäytetyön keskeinen tulos on, että opettajan ja opiskelijan välinen kohtaaminen on opiskelijalle tärkeää ja siihen tulisi kiinnittää huomiota oppilaitosten arjessa. Opettajien kohtaamisessa merkityksellisimpiä tekijöitä opiskelijoille olivat sanaton viestintä, sanallinen viestintä sekä persoonan tunnustaminen. Sanaton viestintä herätti opiskelijassa luottamuksen opettajaa kohtaan ja tunteen, että opettaja on kohtaamisessa aidosti läsnä. Sanallinen viestintä antoi opiskelijalle kokemuksen, että opettaja on kiinnostunut, haluaa auttaa ja välittää opiskelijasta. Persoonan tunnustaminen merkitsi opiskelijalle, että hän uskalsi olla oma itsensä ja hänen osaamiseensa ja kykyihinsä luotettiin. Aito kohtaaminen sitoutti opiskelijaa opintoihin.

Tutkimuksen tuloksia on mahdollista hyödyntää oppilaitoksessa opiskelijoiden kohtaamisessa kiinnittämällä huomioita kohtaamisen kulmakiviin, jotka ovat sanaton viestintä, sanallinen viestintä ja persoonan tunnustaminen. Näiden avulla on mahdollista vaikuttaa opiskelijan itsetuntoon, motivaatioon, oppimiseen ja opiskeluun sitoutumiseen. Aidolla kohtaamisella ja vuorovaikutuksella dialogilla voidaan tukea nuorten opintopolkua ja estää opintojen keskeyttämistä.

Asiasanat: kohtaaminen, kokemus, dialogisuus, fenomenologia, opiskelija, opettaja, ammatillinen koulutus

Degree	Master of Humanities
Authors	Kaija Kankaanpää and Outi Koivula
Thesis title	Encounters between student and teacher in vocational school
Commissioned by	Tampere Vocational College
Time	May 2021
Pages	53 pages, 1 page of appendices
Supervisor	Pekka Penttinen

ABSTRACT

This thesis examines the encounters between teacher and student in vocational education. The focus of the study is on the student perspective of the encounters and how the students genuinely experience these encounters. The study was carried out in engineering, manufacturing and construction studies in Tampere Vocational College (TREDU).

The aim of the study was to find out the features generating meaningfulness and affecting positively on the students' encounter experience with teachers. The study was carried out as a phenomenological qualitative study, and the data collection was conducted by open interviews. A total of six interviewees participated, and they were selected using criteria selection. The data collected from the interviews was analyzed by the Amedeo Giorgi's phenomenological analysis method.

The primary outcome of the thesis was that the encounters with teachers were meaningful experiences for the student, and therefore, more attention should be paid to the encounters in the daily practice of educational institutions. Especially important aspects of the encounters were non-verbal communication, verbal communication, and recognition of a person. Non-verbal communication assured the student that the teacher was present and he/she can be trusted. Verbal communication gave the student the feeling that the teacher was willing to help and was interested in the student's concerns. Recognition of a person allowed the student to be her/himself and gave a feeling that her/his skills and competencies were trusted. Experiences of genuine encounters engaged students in their studies.

Results of this thesis can be utilized in vocation education to enhance the encounters between students and teachers by focusing on the three cornerstones of encounters: non-verbal communication, verbal communication and person recognition. If these cornerstones are paid attention to, they will affect positively the student's self-esteem, motivation, learning, and commitment to the studies. By investing in genuine encounters and interactive dialog, the students' individual study paths can be supported and dropping out can be prevented.

Keywords: encounter, experience, dialog, phenomenology, student, teacher, vocational education

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	OPISKELIJAN KOHTAAMINEN AMMATILLISESSA OPPILAITOKSESSA	7
2.1	Kohtaaminen käsitteenä.....	7
2.2	Dialogisuus kohtaamisessa.....	10
2.3	Opiskelijan kohtaaminen oppilaitoksen arjessa.....	14
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	16
3.1	Tutkimuskysymykset	16
3.2	Fenomenologinen tutkimusote	17
3.2.1	Fenomenologinen ajattelu	17
3.2.2	Kokemus tutkimuksen kohteena.....	21
3.2.3	Ihmiskäsitys fenomenologisessa tutkimuksessa	22
3.3	Tutkimuksen kohdejoukko	24
3.4	Haastattelun toteutus	26
3.5	Haastatteluaineiston analysointi	29
4	TUTKIMUSTULOKSET	32
4.1	Sanattoman viestinnän merkitys opiskelijan kohtaamisessa	32
4.2	Sanallisen viestinnän merkitys opiskelijan kohtaamisessa.....	35
4.3	Persoonan tunnustamisen merkitys opiskelijan kohtaamisessa	40
5	POHDINTA.....	43
5.1	Keskeiset tulokset	43
5.2	Luotettavuuden arviointi	46
5.3	Tutkimuksen soveltaminen ja jatkotutkimusaiheet.....	48
	LÄHTEET	50

LIITTEET

Liite 1 Haastattelulomake

1 JOHDANTO

Tämä opinnäytetyö on laadullinen tutkimus, jossa tarkastellaan opiskelijan ja opettajan välistä kohtaamista. Tutkimuksessa pyritään selvittämään mitkä tekijät opettajan ja opiskelijan välisessä kohtaamisessa vaikuttavat positiivisesti opiskelijan kokemukseen kohtaamisesta. Opinnäytetyössä keskitytään ainoastaan opiskelijan kokemuksen tutkimiseen, eikä etsitä vastauksia siihen, millainen on hyvä tai huono opettaja. Tuloksia analysoitaessa pyritään opiskelijoiden kokemuksia tulkitsemaan sellaisina, kuin he ne kokevat. Kiinnostus opinnäytetyön aihetta kohtaan tulee tekemistämme havainnoista opinto-ohjaajan työssä, jossa kohtaamme opiskelijoita ja opettajia päivittäin. Olemme pyrkineet sulkeistamaan ennakkokäsityksemme tutkimuksen ulkopuolelle, jotta ne eivät vaikuta tutkimuksen tuloksiin. Opinnäytetyö toteutettiin Tampereen seudun ammattiopistossa marraskuun 2020 ja maaliskuun 2021 välillä.

Toisen asteen ammatillinen koulutus on kokenut suuria muutoksia viime vuosien aikana. Ammatillisen koulutuksen reformissa uudistettiin useita osia ammatillisesta koulutuksesta: lainsäädäntöä, opetuksen pedagogisia käytäntöjä, oppilaaksi ottamisen ja opintojen etenemisen prosesseja sekä rahoitusmalleja. Uudistuksen tarkoituksena on ollut asiakaslähtöisyys, jossa huomioidaan opintojen joustavuus, valinnaisuus ja henkilökohtaisuuden lisääminen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017.)

Uusin suomalaisen koulutusjärjestelmän uudistus on oppivelvollisuuden laajentaminen, joka astui voimaan keväällä 2021. Uudistuksessa oppivelvollisuusikä nousi 18 ikävuoteen ja toisen asteen koulutuksesta tuli maksutonta 20 ikävuoteen saakka. Oppivelvollisuus uudistuksen muutokset koskevat sekä perusopetusta että toisen asteen koulutusta. Uudistuksen myötä perusopetuksessa tulee varmistaa, että kaikilla perusopetuksen päättävillä on toisen asteen opintoihin tarvittavat tiedot, taidot ja osaaminen. Toisen asteen koulutuksen järjestäjille muutoksia aiheuttaa opintojen maksuttomuus ja ohjauksen tarpeen lisääntyminen opetus- ja opiskelijahuoltotyössä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020.)

Toisen asteen koulutuksen muutoksista johtuen myös opettajan työ on muuttunut. Aiemmin opettajan työ ammatillisessa koulutuksessa on keskittynyt ammatin opettamiseen ja opettaja on ollut substanssiosaaja opettamallaan alalla.

Substanssiosaamisen lisäksi opettajalta edellytetään nykyään kykyä tunnistaa opiskelijan tarpeet, valmiudet ja mahdollisuudet opinnoissa sekä taitoa opiskelijoiden ohjaamiseen yksilöllisesti. Opettajan työ on ohjauksellista ja kasvatuksellista ja siinä korostuvat vuorovaikutustaidot sekä opiskelijan kohtaaminen. Opettajan työstä aiemmin tehdyt tutkimukset painottavat opettajan roolia ohjaajana, rohkaisijana ja kannustajana. Opettajan tulisi olla opiskelijalähtöinen eli huomioida opiskelijan toiminta kokonaisvaltaisesti ja olla työssään ohjaava ja kannustava. Tutkimuksessa, jossa selvitettiin eri puolella Suomea ammattiin opiskelevien näkemyksiä siitä, millainen on hyvä ja huono opettaja, havaittiin opiskelijoiden pitävän tärkeänä sitä, että he voivat olla koulussa omana itsenään ja että opettaja omalla vuorovaikutuksellaan luo motivoivan ilmapiirin. (Maunu 2019, 269–283.)

Kohtaaminen on ihmiselle merkityksellistä, jotta voi kokea itsensä hyväksytyksi ja tulla nähdyksi sekä kuulluksi. Koulumaailma on ympäristö, jossa kohtaaminen on jokapäiväistä ja sitä tapahtuu erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Opettaja kohtaa opiskelijoita päivittäin ryhmässä ja kahden kesken. Kohtaamiset ovat ennalta sovitusti tai yllättäviä. Jokaisella kohtaamisella on merkitys opettajan ja opiskelijan vuorovaikutussuhteen syntymiseen. Kuunteleminen ja huomioiduksi tuleminen on kohtaamisessa tärkeää. Toisen ihmisen kohtaaminen liittyy ihmisen peruskysymykseen ihmisenä olemisesta ja ihmiseksi tulemisesta. Kohtaaminen on toisen ihmisen hyväksymistä omana itsenään ja pyrkimyksenä kohdata toinen aidosti. (Wiheraari 2010, 54.) Aito kohtaaminen tarkoittaa yhteyttä, jossa ollaan aidosti läsnä koko olemuksella, minä—sinä-suhteessa. (Buber 1995, 25–27.) Jotta minä—sinä-suhde voi syntyä, edellyttää se dialogisuutta kohtaamiselta. Dialogisuus on yhteyden luomista ja molemminpuolista luottamusta, mitkä syntyvät toisen ihmisen ymmärtämisestä, kokemusten jakamisesta sekä yhteisten ajatusten puntaroimisesta ja oivaltamisesta. Nämä dialogisuuden edellytykset voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen, joista ensimmäinen on yhteisen ymmärryksen rakentaminen, toinen dialogiin haastaminen ja kolmas yhteisen ymmärryksen löytäminen. (Mönkkönen 2018, 208.)

Opettajan työssä kohtaaminen on myös kasvatusta. Kasvatuksessa on kyse kasvattajan ja kasvatettavan välisestä vuorovaikutuksesta, jonka tavoitteena on kasvatettavan persoonallisuuden tukeminen. Opettajalta tämä edellyttää

vuorovaikutukseen liittyvän kohtaamisen jokapäiväistä uusiutumista. (Wiher-
saari 2010, 95–99.) Opettajan on ymmärrettävä opiskelija omana persoonana
ja kokonaisuutena. Opettajan tulee tiedostaa oma käsityksensä ihmisestä,
jotta voi huomata toisen ihmisen ainutlaatuisuuden ja tukea opiskelijaa ih-
miseksi tulemisessa. Tämä tutkimus pohjautuu Lauri Rauhalan holistiseen ih-
miskäsitykseen, jossa ihminen on kokonaisuus, joka muodostuu osa-alueista.
Rauhalan mukaan ihminen on ajatteleva, tunteva ja monella tapaa kokeva ta-
junnallinen olento. (Rauhala 2015, 21.)

Opinnäytetyö perustuu fenomenologiseen ajatteluun, jossa tutkimuksen kes-
keisin tutkimuskohde on ihmisen kokemus. Kokemus ymmärretään ainutlaa-
tuisena ja se pyritään kuvaamaan sellaisena kuin se tutkittavalle ilmenee. Ko-
kemusta lähestytään ilman ennalta määrättyjä olettamuksia tai määritelmiä.
(Kukkola 2014, 45–47.)

Opiskelijan ja opettajan välisestä kohtaamisesta on tehty useita aiempia tutki-
muksia, joissa kohtaamista on tarkasteltu eri kouluasteilla ja eri näkökulmista.
Ammatillisen koulutuksen tekniikan alan opiskelijoiden kokemuksia opettajan
kohtaamisesta ei ole aiemmin tutkittu. Tämän tutkimuksen tuloksia on mahdol-
lista hyödyntää oppilaitoksen arjessa opiskelijan ja opettajan kohtaamisessa.

2 OPISKELIJAN KOHTAAMINEN AMMATILLISESSA OPPILAITOK- SESSA

2.1 Kohtaaminen käsitteenä

Kohtaaminen on kahden ihmisen persoonien välinen tapahtuma, jossa heidän
aidot ihmisyyden olemukset kohtaavat (Purjo 2009, 70). Aito kohtaaminen voi
syntyä tilanteessa, jossa ollaan ja voidaan olla aidosti omina yksilöinä. (Värri
2008, 333). Kohtaaminen on dialogia toisen, omien ja yhteisten asioiden ää-
rellä, pyrkimystä löytää yhteinen ymmärrys. Kohtaamiseen kuuluvat toisen ih-
misen ainutlaatuisuus, läsnäolo ja yhteisten asioiden jakaminen. (Mönkkönen
2008, 114–115.) Tässä tutkimuksessa kohtaamisen käsitettä tarkastellaan
Martin Buberin dialogisuusfilosofian näkökulmasta. Lähteenä käytämme Veli-
Matti Värriin väitöskirjaa (2004).

Buber oli itävaltalainen ajattelija ja pedagogi ja häntä pidetään 1900-luvun merkittävimpana dialogisuusfilosofina. Buberin mukaan ihmisen kaksitahoinen maailmansuhde ilmenee sanapareissa, minä—sinä ja minä—se. Sanaparien mukaan ihmisellä on kahdenlainen mahdollisuus kohdata toinen: Sinä, viittaa toisen kohtaamiseen persoonana ja se, viittaa toisen kohtaamiseen tarkoituksensa välineenä. Molemmat ovat olennainen osa ihmisen elämää. (Värri 2008, 333–334.)

Jokapäiväisissä kokemuksissa eletään minä—se-suhteessa, jossa toimitaan yksilöinä. Minä—se-suhde ei Buberin mukaan ole aito, eikä siinä synny aitoa kohtaamista. Suhde perustuu monologisuuteen ja oman näkökulman sekä tavoitteiden korostamiseen. Tämä voi näyttäytyä toiselle välinpitämättömänä asenteena tai toisen hyödyntämisenä oman päämäärän saavuttamisessa. (Värri 2008, 333–334.)

Aito kohtaaminen voi Buberin mukaan syntyä minä—sinä-suhteessa, joka edellyttää dialogisuutta. Dialogissa toinen hyväksytään itselle tasavertaisena, ilman omia toiveita, päämääriä tai toisen kategorisointia. Kohtaamisessa dialoginen molemminpuolisuus ja tasavertaisuus mahdollistavat yhteisen hetken elämisen ja sen ymmärtämisen myös toisen näkökulmasta. Minä—sinä-yhteys on hetkellinen ja ohimenevä eikä minä voi koskaan kohdata uudelleen samaa sinää. Siksi jokainen kohtaaminen on aina ainutlaatuinen. Ihmisenä emme voi kuitenkaan jatkuvasti olla sellaisessa tilassa, jossa olisimme vapaana tahtomista ja tarkoituksenhakuisuudesta, siksi elämme myös minä—se-suhteessa maailmaan ja toisiin ihmisiin. (Värri 2008, 63-67, 335–337.)

Kasvatussuhteessa tapahtuva kohtaaminen on Buberin ajattelun mukaisesti dialogisten suhteiden erityistapaus. Kasvatussuhteessa minä—sinä-yhteys ei voi olla täydellisesti molemminpuolinen, koska kasvattajalla on kasvatuksellisia tarkoituksia eli pyrkimys vaikuttaa kasvatettavaan. Vaikka kasvatussuhde perustuu kaksisuuntaiseen emotionaaliseen kokemukseen, vain kasvattaja voi kokea ja elää kasvatustilanteet myös kasvatettavan näkökulmasta. Buberin kasvatusetiikka edellyttää kuuntelua eli herkkyyttä kasvatettavan koko olemiselle. Lisäksi se edellyttää tietoisesti tulemistakin kasvatettavan yksilön erityisistä tarpeista sekä kasvatettavan ainutlaatuisen elämän ehdotonta hyväksymistä ja kunnioitusta.

Kasvatuksellinen kohtaaminen poikkeaa Buberin mukaan aidosta minä—sinä-yhteydestä myös kaksinaisuutensa vuoksi. Kasvatukseen perustuvassa dialogissa myös kasvattaja kasvaa. Kasvatussuhde onkin tietoteoreettisesti ja eettisesti vaativa. Kasvattajan on tutustuttava omiin kykyihinsä eli mitä hän kykenee tai ei vielä kykene antamaan kasvatettavalleen. Kasvattajan tulee olla valmis reflektomaan omia käsityksiään ja hyväksymään itsekasvatus osaksi dialogista suhdetta. Buberin mukaan kasvatuksellista kohtaamista tapahtuu ”kapealla rajalla”, jossa kasvattajan on löydettävä tasapaino etäisyyden ja läheisyyden sekä pidättymisen ja antamisen välillä. (Värri 2004, 83–86.)

Jari Wihersaari on tutkinut väitöskirjassaan (2010) aitoa kohtaamista opettajien maailmassa. Hänen mukaansa kohtaamisen tutkiminen on erittäin tarpeellista, koska yhteiskunta ja ihmisten arvot ovat muuttuneet. Talous ja tehokkuus ovat siirtyneet koulutuspolitiikan myötä myös kasvatuksen maailmaan. Koulut on pakotettu järjestämään tehokasta ja taloudellista opetusta, koska rahoitusperusteita on muutettu niin, että tutkinnoista saa pisteitä ja rahallista hyötyä. Opetusryhmäkokoja on suurennettu ja opiskelijoille on asetettu aikarajat, jonka aikana tutkinto on saatava suoritettua. Yhteiskunnan arvoihin liittyy Buberin termin voimakkaasti minä—se-ajattelun piirteitä. Wihersaaren mukaan kasvatuksen tavoitteena ei voi kuitenkaan olla tehokkuus vaan siinä tulee ottaa huomioon yksilöllinen kasvu. (Wihersaari 2010, 83–84.)

Kasvatus on kohtaamisen taito, jossa on kyse siitä, että alkuperäiset ihmisyyden olemukset kohtaavat. Ideaalinen kasvatus on mahdollista vain dialogisessa suhteessa, jossa emme ole yksilöitä vaan suuntaudumme toisiamme kohti ja annamme toisen olla oma itsensä. Tällä saavutamme tilan, joka ei ole kummankaan erikseen, vaan kohtaavien yhteinen aikaansaannos. (Purjo 2009, 70.) Minä—sinä-suhteessa syntyy kohtaajien välille yhteinen ”välitila”, jossa yksilöllisyys ylittyy ja tapahtuma on mahdollista elää toisen osapuolen näkökulmasta. Tällöin kohtaamisesta syntyy välitön tapahtuma. (Värri 2008, 335–337.)

Opettajan työ on opettamisen lisäksi aina kasvatusta. Opettajien tulisi ymmärtää, että pelkkä tietojen ja taitojen oppiminen ei johda persoonien syvien kerrosten kehittymiseen. Opettajalta vaaditaan ymmärrystä, mitä on arvokas ihmiselämä, koska kasvatuksen tavoitteena on tukea ja ohjata kasvatettavaa

tätä kohti. Aito kohtaaminen mahdollistaa kasvamaan saattamisen eli tulemisen kokonaisvaltaiseksi ihmiseksi. (Wihersaari 2010, 88–90.) Vastuuntuntoinen kasvattaja on aidosti läsnä ja uskoo ihmiseen ja kasvatuksen mahdollisuuteen. Kasvattaja kasvattaa, mutta samalla kohtaa kasvatettavan aitona persoonana, sinänä. (Värri 2004, 83–86.) Kasvatuksessa on kyse kasvattajan ja kasvatettavan välisestä kohtaamisesta ja vuorovaikutuksesta. Läsnäoleva ja vuorovaikutuksellinen dialogi on edellytys onnistuneelle kohtaamiselle, jossa voi syntyä minä—sinä-suhde. (Wihersaari 2010, 95–99.)

2.2 Dialogisuus kohtaamisessa

Dialogisuudella tarkoitetaan tasavertaista keskustelua ja ohjausta, joka edellyttää kohtaamisessa minä—sinä suhdetta. Sana dialogi tulee kreikan kielen sanoista *dia*, joka tarkoittaa läpi ja *logos* tarkoittaen sanaa tai merkitystä. Sanat yhteen liitettynä kuvaavat antiikin Kreikasta peräisin olevaa sokraattisen dialogin käsitettä, jonka ajatuksena on, että erilaiset totuudet saatetaan toistensa yhteyteen. (Mönkkönen 2018, 108–112.)

Dialogisuus on enemmän kuin puhetta, kuuntelua tai keskustelua. Dialogin tavoitteena on lisätä ymmärrystä itsestä, toisesta ihmisestä sekä maailmasta. Mönkkönen viittaa dialogisen vuorovaikutuksen yhteydessä myös ihmisen toiseuden tunnustamisen merkitykseen, joka pohjautuu Buberin yksilöiden väliseen suhdekäsitykseen. Asettuessaan suhteeseen ihminen tunnustaa myös toisen ihmisen toiseuden eli tulee minäksi—sinän kautta. (Mönkkönen 2018, 108–113.)

Dialogi ei ole monologia tai valmiiden vastauksien antamista, vaan yhteispeliä. Dialogi mahdollistuu, jos ylitämme yksilöllisyytemme, suuntaamme toista kohti ja hyväksymme toisen sellaisenaan kuin hän on. Luottamus ja turvallinen ilmapiiiri ovat edellytyksiä dialogin syntymiseen. (Purjo 2009, 70–74.) Dialogi on vuoropuhelua, jossa ajatellaan yhdessä. Se kehottaa luomaan uudenlaista yhteyttä, jossa tarkkaavaisesti kuuntelemalla on mahdollisuus ymmärtää toisen ihmisen ajatuksia ja näkökulmia. Dialogin tavoitteena ei ole ongelmien ratkaiseminen, vaan uuden yhteisen ymmärryksen saavuttaminen osallistujien kesken. (Isaacs 2001, 39–40.)

Dialogia voidaan ajatella myös prosessina, jossa moniäänisyys synnyttää merkityksiä ohjauksen sisältönä ja tavoitteena olevasta asiasta. Dialogi korostaa kokonaisvaltaista viestintää sekä ilmeiden ja eleiden huomioimista osana puhetta. Sekä ohjattavalla että ohjaajalla tulee olla mahdollisuus tuoda omat näkökulmansa esiin, miten tavoitetta kohti tulisi edetä. (Vuokila-Oikkonen 2012.)

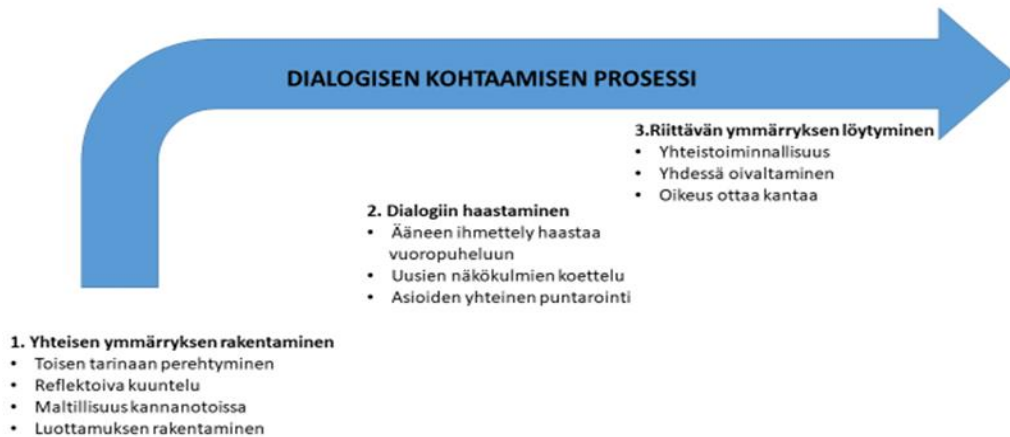
Vastavuoroisuus on yksi dialogisen kohtaamisen keskeinen elementti. Vastavuoroisuus tarkoittaa sitä, että vuorovaikutustilanteessa ei edetä kummankaan osapuolen ehdoilla, vaan molemmat osapuolet pääsevät vaikuttamaan vuorovaikutuksen kulkuun. Tällä tavoin dialogisessa kohtaamisessa voidaan rakentaa yhteistä ymmärrystä. (Mönkkönen 2018, 107–108). Dialogissa korostuu vastavuoroisuus, mikä tarkoittaa, että toisen ihmisen suuntaan toimitaan samalla tavalla, kuin haluttaisiin itsensä suuntaan toimittavan. Vastavuoroinen toiminta on avointa lähestymistä, toisten huomioonottamista, kiittämistä, rohkaisua, kannustusta ja palkitsemista. (Aarnio 2014a.)

Dialogisen kohtaamisen lähtökohtana on ihmisen tunnustaminen persoonaksi, mikä tarkoittaa toisen ottamista huomioon subjektina. Hyvän kasvatuksen ehtona on, että kasvattaja pitää toista ihmistä vertaisenaan. Ihmistä kohdellaan autonomisena ja arvostelukykyisenä ja häntä pidetään kyvykkäänä kommunikukumppanina. Kasvatettavan asenteeseen itseään kohtaan vaikuttaa se, miten hän kokee toisen asennoituvan häneen. (Purjo 2009, 172–174.)

Mönkkönen on väitöskirjassaan (2002) tutkinut erilaisia vuorovaikutusorientaatioita asiakkaiden kohtaamisessa asiakastyössä. Mönkkönen jakaa nämä kolmeen orientaatioon: asiantuntijakeskeinen, asiakaskeskeinen sekä dialoginen orientaatio. (Mönkkönen 2002, 53.) Tässä opinnäytetyössä dialogista orientaatiota käytetään opiskelijan ja opettajan kohtaamisen tulkinnessa.

Dialoginen orientaatio nähdään vuorovaikutussuhteena, jossa pyritään rakentamaan yhteistä ymmärrystä ja jossa molemmat osapuolet vaikuttavat. Dialoginen kohtaaminen edellyttää luottamusta, joka mahdollistaa keskusteluyhteyden ja mahdollisimman tasavertaisen suhteen syntymisen. (Mönkkönen 2002,

56–57.) Dialogisessa orientaatiossa kohtaamisen prosessi voidaan jakaa kolmeen eri vaiheeseen (Kuva 1). Nämä vaiheet ovat yhteisen ymmärryksen rakentaminen, dialogiin haastaminen ja riittävän ymmärryksen löytäminen.



Kuva 1. Mukailtu Mönkkösen (2018) dialogisen kohtaamisen prosessi

Kohtaamisen ensimmäisessä vaiheessa yhteisen ymmärtämisen rakentamisessa, muodostetaan luottamusta osapuolten välille. Ensimmäinen vaihe on tärkeä, koska siinä luodaan muun muassa ensivaikutelma, joka vaikuttaa luottamuksen syntymiseen. Luottamus on tärkeää dialogisessa kohtaamisessa, koska ilman luottamusta toisen kertoma ajatus voidaan kokea jopa uhkaavana. Ensimmäisessä vaiheessa osapuolille annetaan aikaa ajatuksien ja kokemusten esiin tuomiselle sekä oman tarinan kertomiselle. Ohjaajan ei tulisi tässä vaiheessa ottaa asioihin kantaa, vaan keskittyä reflektioivaan kuunteluun. (Mönkkönen 2018, 114–115, 207–209.) Kuuntelemisen taito on keskeistä dialogisessa kohtaamisessa ja se edellyttää kuuntelijalta aitoa ja avointa läsnäoloa. Tällöin kuuntelijan ja puhujan välille syntyy luottamus, joka parhaassa tapauksessa johtaa yhteisymmärrykseen. (Puro 2010, 85–87.) Kuunteleminen on myös tärkeää, jotta pystymme vastaanottamaan informaation sellaisenaan kuin se on tarkoitettu. Väärinymmärryksen riski vähenee, kun kuuntelemme toista sanatarkasti. Kuuntelemiseen ei kuulu viestin arvostaminen tai arvosteleminen. (Aarnio 2014b.) Dialogiin valmistautuminen näkyy dialogisena asenteena. Toisiin suhtaudutaan avoimesti ja ihmisystävällisesti, kunnioittaen ja arvostaen sekä pidetään toisia vertaisenaan. Vertaisuuden ydin on, että jokaisella on samanlainen ihmisarvo riippumatta hänen elämänsä historiastaan tai taidoistaan. (Aarnio 2014a.)

Dialogisen kohtaamisen toinen vaihe on dialogiin haastaminen. Tässä ohjaaja voi viedä keskustelua uudelle tasolle ja ääneen ihmettelemällä haastaa ohjattavan vuoropuheluun. Ohjaaja voi avata käsiteltävistä asioista uusia näkökulmia ja puntaroida niitä yhdessä ohjattavan kanssa. Mitä arkaluontoisempi asia on, sitä tärkeämpää on pohtia, onko omien näkökulmien esiin tuominen vielä oikeutettua. Opetus- ja kasvatustyön kohtaamistilanteessa otetaan usein kantaa opiskelijan asioihin tai pyritään vaikuttamaan opiskelijan tilanteeseen tai elämään. (Mönkkönen 2018, 114–115, 207–209.) Yhdessä ajatteleva edellyttää, että tiedostamme omat ennakkokäsityksemme ja osaamme sulkea ne pois. Omien käsitysten kertomista ja valmiiden vastauksien esittämistä on osattava viivyttää. (Aarnio 2014b.)

Ihmettelevä kyseleminen ja kyseenalaistaminen kuuluvat myös Purjon (2009) kehittämään kohtaamispedagogiikkaan. Kyky keskustella ja vaikuttaa toisen ajatuksiin ovat keskeisiä taitoja, joita kasvattajalta vaaditaan. Kasvattajan tulee rohkaista ja kannustaa kasvatettavaa kertomaan ajatuksistaan, pelkkä läsnäolo tai tilan antaminen ei riitä, vaan kasvatettava on houkuteltava dialogiin. Houkutteleminen onnistuu oikeanlaisten kysymysten esittämisellä. Kasvattajan rooli on olla kyselijänä ja keskustelun tukijana, eikä valmiita vastauksia tulisi antaa. (Purjo 2009, 72–74.)

Dialogisen orientaation kolmannessa vaiheessa on kyse riittävän ymmärryksen löytymisestä. Tämä edellyttää, että ohjaaja sekä ohjattava rohkaistuvat astumaan tuntemattomalle alueelle. Kolmannessa vaiheessa osapuolet synnyttävät yhteistoiminnassa uusia ideoita yhdessä oivaltaen. Sekä ohjaaja että ohjattava voivat ottaa asioihin kantaa. Vaikka tavoitteena on yhteisen ymmärryksen löytäminen, niin täydelliseen yhteiseen ymmärrykseen tuskin koskaan päästään. (Mönkkönen 2018, 207–209.) Onnistuneeseen dialogiin kuuluu myös ärsyttävän käytöksen sietäminen. Dialogissa ihmetellään yhdessä kohdattuja asioita ja eri näkemyksiä tuodaan esiin. Esiin nostettuja totuuksia ei tuomita, vaan pyritään pysymään vastaanottavaisina. Dialogi on jatkuvaa reflektointia, jossa on mahdollista oppia tuntemaan itsensä syvällisemmin ja muuttua yhdessä ajattelemisen avulla. (Isaacs 2001, 136.)

Yhteisen, uuden ymmärryksen syntyminen on lopulta kiinni tilanteesta ja vuorovaikutuksen osapuolista. Vuorovaikutuksessa tulkinnat asioista tehdään

omien kokemusten, oman henkilöhistorian sekä tilanteiden luomien edellytysten kautta. Dialogin syntymisestä ei voi kuitenkaan etukäteen olla varma. Siksi opetus- ja kasvatustyössä onkin syytä puhua riittävän yhteisymmärryksen syntymisestä. Dialogisessa vuorovaikutuksessa olennaisempaa on tavoitella keskusteluyhteyttä ja tasavertaisen suhteen luomista, eikä pyrkiä ongelmien analysointiin tai pelkästään opiskelijan ymmärtämiseen niin, että hänen asemaansa ja näkökulmaansa asettuminen olisi hallitsevassa asemassa. (Mönkkönen 2018, 207–209.)

2.3 Opiskelijan kohtaaminen oppilaitoksen arjessa

Tämä tutkimus toteutettiin Tampereen seudun ammattiopistossa (TREDU). TREDU on suomen toiseksi suurin ammatillinen kouluttaja ja se sijaitsee kahdeksan kunnan alueella neljässätoista toimipisteessä. Opiskelijoita on noin kymmenen tuhatta ja henkilöstöä erilaisissa tehtävissä noin 1100. TREDUN tavoitteena on kohottaa ja ylläpitää ammatillista osaamista, mahdollistaa yksilölliset opintopolut, kehittää työ- ja elinkeinoelämää ja vauhdittaa yrittäjyyttä. TREDUSSA on mahdollista opiskella 26 eri perustutkintoa, 21 erilaista ammattitutkintoa ja yhdeksän erikoisammattitutkintoa. Vuosittain noin kaksi sataa perustutkinto-opiskelijaa kirjoittaa ylioppilaaksi ammatillisen tutkinnon rinnalla. Valmistuneista opiskelijoista sijoittuu työelämään 60% ja korkeakouluissa opintoja jatkaa 20% valmistuneista. (Tampereen seudun ammattiopisto 2021.)

TREDUN organisaation johdossa toimii ammatillisen koulutuksen johtaja, hänen alaisuudessaan kolme koulutusjohtajaa ja heidän alaisuudessa toimipisteiden koulutuspäälliköt. Ammatillinen koulutus jakautuu kolmelle kampukselle, joissa toimii useita toimipisteitä Tampereella ja ympäristökunnissa. Toimipisteiden koko vaihtelee sadasta opiskelijasta suurimmillaan noin kolmeen tuhanteen opiskelijaan. Toimipisteissä opiskelee useiden eri perustutkintojen opiskelijoita. Opiskelijoiden parissa työskentelee eri määrä henkilöstöä, riippuen toimipisteen koosta. Toimipisteiden opetus-, ohjaus- ja tukipalveluissa opiskelijoiden kanssa työskentelee oma-opettajia, ammatillisten aineiden opettajia, yhteisten aineiden opettajia, opinto-ohjaajia, erityisopettajia, ammatillisia ohjaajia, kuraattoreja, terveydenhoitajia, psykologeja ja lääkäreitä. Opiskelijat kohtaavat opettajia päivittäin ja muuta henkilöstöä yksilöllisten tarpeiden mukaan. (Tampereen seudun ammattiopisto 2021.)

Ammatillisten opintojen aikana opiskelijoiden ja opettajien kohtaaminen on päivittäistä joko ryhmätilanteessa tai kahden kesken. Kaikille opiskelijaryhmille on määritelty omaopettaja, joka seuraa, ohjaa ja tukee opiskelijaa opintojen aikana. omaopettaja ei välttämättä ole sama koko opiskelujen ajan. Omaopettajan ja opiskelijan säännöllisiä kahden keskeisiä kohtaamisia kutsutaan HOKS-keskusteluiksi (henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelma), jotka kuuluvat Tredussa omaopettajan tehtäväkuvaukseen. Omaopettajan tehtäväkuvauksessa on kirjattu opintojen eri vaiheisiin liittyvät tehtävät ja ohjeet koskien opintojen tukemista. Opiskelijan ja opettajan HOKS-keskusteluista sekä mahdollisista muista ohjauskeskusteluista tehdään kirjaukset opiskelijahallintojärjestelmään (Wilma).

Kuten koko ammatillisessa koulutuksessa, myös Tredussa opetusryhmät ovat suurentuneet. Vastaavasti opetussuunnitelmissa painotetaan opiskelijoiden yksilöllisten tavoitteiden huomioimista opinnoissa. Määritellyillä omaopettajan tehtävillä ja niihin varatuilla resursseilla pyritään mahdollistamaan opettajalle aikaa kahden keskeisille kohtaamisille sekä molemmin puoleisen luottamuksellisen suhteen luomiselle opiskelijan kanssa. Opintoihin kiinnittymisen kannalta on tärkeää, että opiskelijalla on koulussa aikuinen, johon hän on tutustunut ja joka tuntee opiskelijan. Tutustuminen mahdollistaa vuorovaikutuksellisen suhteen, joka auttaa opiskelijaa opinnoissa, mutta myös opettajaa ohjaamaan ja tukemaan opiskelijaa yksilöllisten tarpeiden mukaan. Opettajien mahdollisuudet tavoitteiden huomioimiseen edellyttävät kahden keskeistä kohtaamista, joten on tärkeää, että niihin on varattu aikaa.

Omaopettajan tehtäväkuvauksessa on opiskelijan kanssa käytävät HOKS-keskustelut määritelty käytävän opintojen eri vaiheissa. Keskusteluja käydään opintojen alkuvaiheessa, opintojen aikana ja opintojen päätösvaiheessa. Yhteensä opintojen aikana käydään vähintään kuusi keskustelua. HOKS-keskusteluihin on määritelty yleisellä tasolla yhteiset sisällöt. Alkuvaiheessa keskeisinä asioina on tutustuminen opiskelijaan, yksilöllisistä tavoitteista keskusteleminen ja opintoihin perehdyttäminen. Opintojen aikana keskusteluissa korostetaan opintojen seuranta, tukemista ja ohjaamista, yksilöllisten tavoitteiden toteutumista ja kannustavan palautteen antamista. Opintojen päätösvaiheessa keskustellaan yksilöllisen HOKS:n toteutumisesta, opintojen arvioinnista sekä opiskelijan jatkosuunnitelmista. HOKS-keskustelut muodostavat kuitenkin vain

pienen osan opiskelijan ja opettajan välisistä kahden keskeisistä keskusteluista. Opintojen aikana yhteisiä kohtaamisia toteutuu sekä suunnitellusti, että yllättäen tilanteen niin vaatiessa. Tarve keskusteluihin saattaa tulla niin opettajan kuin opiskelijan aloitteesta. Yleisesti keskustelujen sisällöt liittyvät opiskelijan opintoihin tai henkilökohtaisiin asioihin.

Kohtaamista opettajan näkökulmasta tutkittaessa on todettu, että opettajat kaipaavat valmiuksia opiskelijoiden kohtaamiseen ja kohtaamiset koetaankin yhdeksi kuormittavaksi tekijäksi opettajan työssä (Wiheraari 2010, 100–104). Yhteiskunnallisten ja koulutuspoliittisten muutosten myötä, myös ammatillisessa koulutuksessa opettajan työssä tarvittava osaaminen on muuttunut. Aiemmin osaaminen painottui substanssiosaamiseen, mutta tällä hetkellä työssä korostuu myös kahdenkeskeisessä vuorovaikutustilanteessa tarvittava osaaminen. Tämän tutkimuksen tuloksia on mahdollisuus soveltaa käytännön opetus ja ohjaustyössä tarvittavaan osaamiseen kahdenkeskeisissä vuorovaikutustilanteissa.

Tässä opinnäytetyössä tutkitaan opiskelijan kokemuksia opettajan kohtaamisesta ammatillisessa koulutuksessa. Työssä keskitytään ainoastaan opettajan ja opiskelijan väliseen kohtaamiseen, jolloin kohtaamiset ohjaus- ja tukihenkilöstön kanssa rajataan pois. Tutkimuksen asetelman kannalta ei ole olennaista onko kyseessä opiskelijan omaopettaja, vaan opiskelija voi kertoa kohtaamisesta kenen tahansa opettajan kanssa ja sen synnyttämästä kokemuksesta. Tuloksissa ei avata opiskelijan kokemuksiin liittyvien opettajien taustoja tai kokemusten syntymisen ajankohtia. Opiskelijoiden kokemuksia ei myöskään rajata HOKS-keskusteluihin tai erikseen muihin opettajan kohtaamisiin, vaan kaikki kohtaamiset ovat tutkimuksessa samanarvoisia ja ne käsitellään tuloksissa yleisinä kohtaamisen kokemuksina.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimuskysymykset

Koulumaailmassa opiskelija ja opettaja kohtaavat päivittäin ryhmätilanteissa ja kahden kesken. Onnistuneen kohtaamisen edellytyksenä on molemminpuolinen vuorovaikutus, kuunteleminen, ymmärtäminen ja kokemusten jakaminen.

Ammatillinen koulutus on kokenut viime vuosina isoja muutoksia. Koulutuksessa on uudistettu lainsäädäntöä, opetuksen pedagogisia käytäntöjä, oppilaaksi ottamisen ja opintojen etenemisen prosesseja sekä rahoitusmalleja. Muutokset ovat haastaneet opettajan työn uudenaikaiseen rooliin, jossa painottuu substanssiosaamisen lisäksi yksilöllinen opiskelijoiden kasvun ja oppimisen ohjaaminen. Yksilöllinen ohjaaminen on lisännyt opettajantyöhön tarvetta opiskelijan ja opettajan kohtaamista rakentavalle tiedolle.

Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

- 1) Millaisia kokemuksia opiskelijalla on kahdenkeskeisistä kohtaamisista opettajan kanssa?
- 2) Mitkä asiat opiskelijan kokemuksessa tekevät kohtaamisesta positiivisen?

Tämän tutkimuksen tehtävänä on pyrkiä tuomaan esiin opiskelijoiden kokemuksia opettajan kohtaamisesta ja löytämään kokemuksista sellaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat positiivisen kohtaamisen syntymiseen. Tutkimuksen tarkoitus on tuoda opiskelijoiden kokemusten kautta esiin asioita, joita voidaan hyödyntää opiskelijan ja opettajan kahdenkeskeisessä kohtaamisessa ja vuorovaikutustilanteessa.

3.2 Fenomenologinen tutkimusote

3.2.1 Fenomenologinen ajattelu

Tämä tutkimus perustuu fenomenologiseen ajatteluun. Fenomenologiassa tutkimuskohteena on elävä kokemus, joka voi muodostua mistä tahansa ihmisen elämäntilanteeseen kuuluvasta aiheesta. Siinä pyritään ymmärtämään ihmisen kokemusmaailma ja löytämään koetuille asioille merkitykset. Kokemusta pyritään havainnoimaan ja kuvaamaan sellaisena, kuin tutkittava sen kokee ja miten se hänelle näyttäytyy. (Huhtinen & Tuominen, 2020.) Kokemusta tutkitessa ei pyritä löytämään yleistyksiä, vaan ymmärtämään kokemusta ja lisäämään ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Laine 2007). Edellä kuvatut fenomenologisen ajattelun pääperiaatteet soveltuvat tutkimukseemme, jossa tarkastelemme yksilön kokemuksia.

Fenomenologia voidaan ymmärtää lähestymistapana, metodina tai filosofiana. Fenomenologinen ajattelu on ajan kuluessa muuttunut ja laajentunut eri kehittäjien myötä. Tämä on osaltaan vaikuttanut siihen, ettei käsitteistä ja menetelmistä ole tarkkaa yksimielisyyttä. Yleisesti tarkastellen fenomenologiassa on kyse kokemuksen tutkimuksesta. Siinä lähdetään liikkeelle konkreettisesta, eletystä todellisuudesta, jossa on tila, aika, paikka ja maailma sellaisina kuin me elämme. Lähestymistapana fenomenologia ymmärretään vastakohtana positivistiseen tieteenfilosofiaan perustuvaan tutkimukseen. (Virtanen 2006, 152–153.)

Fenomenologisen ajattelun katsotaan alkaneen 1900-luvun alkupuolella filosofisena suuntauksena saksalaisen filosofin Edmund Husserlin ajattelusta, vaikkakin ensimmäisenä fenomenologina pidetään Franz Brentanoa. Brentano tunnetaan mielen filosofiaa ja psykologiaa koskevista ajatuksista sekä siitä, että hän erotti fysikaaliset ja psykologiset ilmiöt toisistaan. Tällä hän pyrki luomaan psykologiaa, joka ei ollut riippuvainen luonnontieteistä. (Perttula 2009, 116.) Brentanon fenomenologisessa ajattelussa psykologiset ilmiöt ovat intentionaalisia, koska ne viittaavat aina kohteeseen ja myös sisältävät itsessään nämä kohteet. Brentano otti käyttöön myös psyykkisen aktin käsitteen, jonka avulla psyykkiset ilmiöt erotettiin toisistaan. Myöhemmin tästä aktin käsitteestä tuli fenomenologisen kokemuksen eli merkityssuhteen rakentumisen perusyksikkö. (Niskanen 2005, 98–99.)

Varsinainen fenomenologian kehittäjä Edmund Husserl oli Brentanon oppilas. Husserl kuvasi fenomenologiaa filosofiseksi asenteeksi, joka ei lopu saavutettuihin yksittäisiin tuloksiin, vaan se avaa loputtoman tehtävän ja avoimen ajattelun mahdollisuuden. Fenomenologisen ajattelun kulmakivenä on asenteenmuutos, jonka Husserl nimesi fenomenologiseksi reduktioksi. Reduktio tarkoittaa yleisimmillään siirtymistä jokapäiväisestä asenteesta filosofiseen ajattelu-tapaan ja asenteeseen. (Pulkinen 2010, 28–35.) Husserl halusi luoda fenomenologiasta ennako-oletuksettoman absoluuttisen tieteen, jonka tutkimuskohteena on puhdas kokemus. Hän uppoutui aitoon ja alkuperäiseen kokemukseen ja ajatteli, että kaikki tieto perustuu kokemukseen ja todellista maailmaa on tutkittava kokemuksen kautta. Hän oli kiinnostunut tajunnan rakenteista ja hänen mielestään tajunnallinen toiminta suuntautui aina johonkin.

Husserlin ajattelussa ulkoista maailmaa ei kokonaan suljeta tutkimuksen ulkopuolelle, vaan se on tutkimuksen kohde siinä hahmossa, jossa se kokemuksessa ilmenee. (Pulkkinen 2010, 28–35; Virtanen 2006, 154–155).

Suomessa kokemuksen tutkimusta on edelleen kehittänyt Juha Perttula. Perttulan fenomenologisen ajattelun kehitystä kuvataan seuraavasti. ”Perttula ei pitänyt ajatteluaan fenomenologisena filosofiana vaan korosti soveltavansa fenomenologiaa erityistieteilijänä, joskin pieni filosofia oli aina sallittua. Perttula ei filosofialla tarkoittanut jotakin arjelle vierasta syntyjen syvien mietiskelyä, vaan tutkijan työhön sisältyvää tutkimuskohteen ontologis-epistemologista määrittämistä ja ymmärtämistä.” (Tökkäri 2015, 17). Teoreettinen ajattelu keskittyy kokemuksellisten ilmiöiden fenomenologiseen tarkasteluun, joka tarkoittaa kokemusperäisen ajattelun taitoa eli elämisen teoretisointia. Teorian tulee säilyttää kokemusperäisyys, jotta se ei muutu tyhjänpuhumiseksi. (Tökkäri 2015, 19–20.) Kokemusperäistä maailmaa tulee tutkia elävässä elämässä ja kokemusta tulee ymmärtää sellaisena kuin se toisille, tutkimukseen osallistuneille ilmenee. Pyrkimyksessä kokemuksen puhtaaseen ja ennakkoluulottomaan kuvaamiseen tulee tutkimukseen lähteä konkreettisesta todellisuudesta ja tutkijalla tulee olla kiinnostunut, jopa rakastava asennoituminen toisia kohtaan. (Pulkkinen 2010, 35–41; Perttula 2005, 155–156.) Perttulan fenomenologiseen ajatteluun ovat vaikuttaneet Lauri Rauhala sekä Amedeo Giorgi, jonka analyysimenetelmää Perttula on käyttänyt ja soveltanut omassa työssään. Hänen kehittämää fenomenologista metodia pidetään hyvin ainutlaatuisena. (Virtanen 2006, 163).

Fenomenologisen metodin toteuttaminen on kuulemista, läsnäoloa ja vaikutetuksi tulemista. Keskeistä on, että tarkastelun kohteena olevat ilmiöt ovat kyöksissä sen kokijaan. (Miettinen ja ym. 2010, 10). Tieto pohjautuu aina kokemukseen sekä sen kokijaan ja se tulee kuvata juuri sellaisena, kuin se tutkittavalle puhtaasti ilmenee. Tutkijan on tärkeää tunnistaa ilmiöön kuuluvat omat ennakkokäsitykset ja tiedostaa ne kriittisesti. Omat ennakkokäsitykset eivät saa ohjata tutkittavan ilmiön tulkintaa. Ennakkokäsitysten sulkeistaminen antaa tutkijalle mahdollisuuden yllättyä tutkimastaan ilmiöstä. Sulkeistamisen avulla siirretään syrjään tutkijan oman luonnollisen asenteen mukainen ymmärrys tutkittavasta aiheesta, jolloin on mahdollisuus pyrkiä saavuttamaan fenomenologisen tutkimuksen tavoite kokemuksen tutkimisesta. (Perttula 2005,

145.) Fenomenologinen tutkimus pakottaa tutkijan lähelle tutkimusaineistoa ja ohjaa paneutumaan siihen aina uudelleen.

Tutkimuksen alkuvaiheessa keskustelimme tutkittavaan ilmiöön liittyvistä omista ennakkokäsityksistämme ja sulkeistimme ne pois. Työskentelemme opinto-ohjaajina ammatillisessa koulutuksessa palvelu-, sosiaali- ja terveys- sekä tekniikanalojen opiskelijoiden ja opettajien kanssa. Opettajien kanssa työskentely on päivittäistä ja koostuu pääasiassa yhteistyöstä opiskelija-asioiden hoitamiseen liittyen. Esiymmärryksenä tässä tutkimuksessa on, että kohtaamme koulun arjessa erilaisia haasteita, jotka liittyvät opiskelijan ja opettajan kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen. Opiskelijat ovat tuoneet ohjauskeskusteluissa esiin, että opettajilla ei välttämättä ole aikaa, kiinnostusta tai ymmärrystä heidän asioihinsa. Nämä vaikuttavat opiskelijan ja opettajan suhteeseen negatiivisesti. Seurauksena voi olla opiskelumotivaation väheneminen, poissaoloja opinnoista ja vaikeuksia kiinnittyä ryhmään. Pahimmassa tapauksessa opinnot voivat jopa keskeytyä.

Opettajat ovat kokeneet, että he kaipaavat tukea opiskelijan kanssa käytäviin keskusteluihin. Opettajalle voi olla vaikeaa ymmärtää nuoren maailmaa ja nuorelle muita tärkeitä asioita kuin opiskelua. Kouluissa opetusryhmät ovat suuria ja opiskelijoiden taustat eroavat merkittävästi toisistaan, jolloin nuorten yksilölliseen kohtaamiseen tarvitaan tukea. Opiskelijoilla voi olla monia tarpeita, kuten opiskeluhuollollisiin, erityiseen tukeen tai kaverisuhteisiin liittyviä asioita. Tällaiset tilanteet ovat monelle opettajalle uusia ja heillä ei ole välttämättä valmiuksia tilanteissa toimimiseen.

Opettajien ymmärrys nuorten maailmasta ja valmiudet kohdata nuoria vaihtelee ammattialoittain. Tämä johtuu muun muassa siitä, että opettaja saattaa lähestyä opettajuutta substanssiosaamisen kautta ja lisäksi eri alojen opettajat tarkastelevat opiskelijoita erilaisesta kasvatuksellisesta näkökulmasta. Sosiaali- ja terveysalan opettajille kasvatusta ja toisen ihmisen kohtaaminen ovat substanssiosaamisen kautta luontaisia taitoja ja ne sisältyvät myös opetussuunnitelmiin. Sen sijaan tekniikan alalla painottuu substanssiosaaminen teknisten asioiden opettamiseen ja työntekemiseen. Edellä kuvatun esiymmärryksemme perusteella opiskelijan kohtaamiseen liittyvät haasteet korostuvat tekniikan aloilla. Tutkimustuloksia käsittelevässä luvussa käsittelemme tekniikan

alan opiskelijoiden kokemuksia opettajan kohtaamisesta, ilman edellä mainittuja ennakkokäsityksiä.

Fenomenologiassa irrottautuminen valmiista teoreettisesta viitekehyksestä ja metafyyysisestä spekuloinnista antaa mahdollisuuden keskittyä itse asioihin sellaisena kuin ne ilmenevät. Ennalta tehdyt tarkat teoreettiset määritelmät ja lähtökohdat eivät sovellu fenomenologiseen ajatteluun, koska pyrkimyksenä on kuvailla kokemusta ja ilmiötä juuri sellaisena kuin se tutkittavalle ilmenee. (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 10–13.) Tutkimuksen kannalta on kuitenkin tärkeää, että tutkija tutustuu ja hyväksyy joitakin teoreettisia lähtökohtia. Kirjallisuuteen ja teorioihin ennakkoon perehtyminen auttavat lähestymään tutkimuksen kohdetta ja ilmiötä. (Laine, 2007.) Kokemuksen tutkimuksessa tutkijan tulee olla läsnä tutkimalleen ilmiölle, jotta fenomenologinen metodi on mahdollista toteuttaa. Ilmiö luo myös tutkimuksen teoreettisen lähtökohdan. Teoreettinen ajattelu voi myös laajentua tutkimuksen edetessä ja avata tutkijalle uusia näkökulmia. (Perttula 2000, 428.)

3.2.2 Kokemus tutkimuksen kohteena

Fenomenologisen tutkimuksen lähtökohtana on subjektiivinen kokemus ja tavoitteena on ymmärtää ihmisen välitöntä kokemusta. Fenomenologiasta puhutaan ankaraa tiedettä, jossa uppoudutaan kokijan aitoon ja alkuperäiseen kokemukseen. Vain puhtaasta kokemuksesta on mahdollista löytää objektiivinen tieto. Ihmisen subjektiivinen kokemus on totuuden lähtökohta. (Virtanen 2006, 155.) Fenomenologiassa kokemus ymmärretään suhteena, jossa kokemus muodostuu subjektin, toiminnan ja kohteen välille. Kokemusta on luontevaa kutsua erityiseksi suhteeksi, merkityssuhteeksi, joka liittyy subjektin ja objektin yhdeksi kokonaisuudeksi. Elämys syntyy ihmisen tajunnallisen toiminnan suuntautuessa johonkin (kohde). Toisinaan on helppo tunnistaa kohde, josta elämys syntyy, mutta joskus se voi olla mahdotonta. Kokemus on kuitenkin aina todellinen, vaikka sen syntymistä ja siihen liittyviä tekijöitä olisi vaikea tunnistaa. (Perttula 2008, 116–117; Virtanen 2006, 165.)

Kun halutaan ymmärtää toisen kokemusta ja mielen merkityksiä, tulee asiaa lähestyä kysymällä mikä on kokemus ja millainen merkityssuhde kokemuk-

sella on (Laine, 2007; Perttula 2005, 116). Ihminen on kulttuurinen olento, jolloin merkityksen lähteenä on se yhteisö, jossa kasvetaan ja kasvatetaan. Yksilönä ihminen on kuitenkin aina ainutlaatuinen ja sitä kautta ihmisen todellisuus voi olla hyvin erilainen saman yhteisön sisällä. Ihmisen kokema kokemus on aina tulkinta todellisuudesta, johon elämismaailma antaa yksilöllisiä merkityksiä. (Laine 2007.) Kokemus syntyy ihmisen ja elämäntilanteen suhteesta ja mukana ovat ihmisen todellisuus ja elämäntilanne, joihin hän on kietoutuneena sekä tajunnallisesti että kehollisesti. (Virtanen 2006, 162–165). Kokemukset ovat kerrostuneita ja ne kytkeytyvät jollakin tavalla toisiinsa. Aiemmat kokemukset vaikuttavat myös kokemuksiin. Myös yhteisö ja sen kautta sisäistetyt normit sekä toisten ihmisten vaikutus ovat mukana kokemuksissa. Tutkittaessa kokemusta onkin tärkeä pohtia, millaisista todellisuuksista ja kokemuksista tutkittavan elämäntilanteet voivat koostua. Koettu kokemus on aina yksilöllinen ja siitä syystä tutkijan tulee olla uppoutunut ihmisen elämismaailmaan ja elämäntilanteeseen juuri siinä hetkessä. (Perttula 2008, 117.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa voidaan ottaa huomioon kaiken tyyppiset kokemukset. Tutkimus ei sulje ulkopuolelle esimerkiksi uskonnollisia tai elämyksellisiä kokemuksia, vaan tavoitteena on ymmärtää niitä. Tarkoitus ei myöskään ole luetella kokemuksia vaan sitä, miten todellisuus koetaan. Kysymys on kokemuksen yleisestä rakenteesta, ei yksittäisistä elämyksistä. Pyrkimyksenä on kuvata kokemuksen yleisiä merkitysrakenteita. (Miettinen ym. 2010, 11.)

3.2.3 Ihmiskäsitys fenomenologisessa tutkimuksessa

Fenomenologia on kiinnostunut siitä, millainen on ihmisen tietoinen kokemus. Tämä tarkoittaa tutkijalle sitä, että on tärkeää pohtia mitä hän ymmärtää ihmisellä ja miten maailmaa ja kokemuksia voi tutkia. Tutkijan tulee saavuttaa ymmärrys tutkittavan kohteen luonteesta, jolloin hän voi muodostaa ihmiskäsityksen tutkittavasta kohteesta. (Perttula 2005, 429.) Ihmiskäsityksellä kuvataan asennoitumista ihmiseen, joka koostuu tieteellisen tiedon lisäksi arvoista ja uskomuksista. Ihmiskäsitys näkyy muun muassa käsityksenä tutkimuskohteesta, metodologisina valintoina sekä tutkimuksessa tavoiteltavan tiedon laatuna. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää avata ihmiskäsitystä ja se auttaa myös ymmärtämään tutkimuksen lähtökohtia. (Kiviniemi 2012, 145.)

Kokemuksen tutkimuksessa tutkijan on tunnettava myös itsensä. Ilman itsensä ymmärtämistä on vaarana, että tutkija näkee tutkimuskohteessa itsensä tai tutkija tiedostamattomasti etsii ja pyrkii näkemään muissa ihmisissä omia uskomuksiaan. Näin voi syntyä tilanne, jossa tulokset ilmaisevat tutkijan omia ennakko-olettamuksia ja tulkintaa, jolloin tutkimus ei täytä tieteen kriteerejä. (Tökkäri 2016, 23.)

Suomessa Lauri Rauhala on kehittänyt fenomenologian piirissä erityisesti ihmisyyttä ja ihmiskäsitystä. Hänen kehittämäänsä fenomenologista suuntausta kutsutaan ekstistentiaaliseksi fenomenologiaksi, jossa hän on yhdistänyt huserlilaista ja heideggerilaista (Martin Heidegger) ajattelua. Rauhalan mukaan tutkimuksen lähtökohtana tulee olla ihmiskäsitys, joka rajaa käytettävän tutkimusmetodin valintaa. Tutkimusmetodi vaikuttaa, millaisia kysymyksiä tutkimusaineistolle on mahdollista esittää. (Virtanen 2006, 160–161.) Rauhala kutsuu ihmiskäsitystään holistiseksi, jonka mukaan ihminen muodostuu sekä kokonaisuudesta että kokonaisuutta rakentavista osa-alueista. Nämä osa-alueet ovat tajunnallinen, situationaalinen ja kehollinen. Vaikka näitä osa-alueita voidaan erotella, tutkimuksen näkökulmasta ne ovat yhdessä olemassa, toisiinsa kietoutuneina ja edellyttävät toinen toisiaan. (Tökkäri 2016, 25; Virtanen 2006, 161.)

Tajunnallisuus on yksi ihmiskäsityksen osa-alue, joka käsitetään inhimillisen kokemisen kokonaisuudeksi. (Rauhala 2015, 34). Fenomenologiassa tajunnallisuuden toiminnan ytimenä pidetään intentionaalisuutta, jonka rinnalla Rauhala käyttää sanaa mielellisyys. Molemmat tarkoittavat tajunnallisuuteen kuuluvaa tapaa suuntautua johonkin, oman toiminnan ulkopuolelle. (Perttula 2005, 116.) Tajunnallisuus tarkoittaa ihmistä tajunnallisena olentona ja tajuntaa ihmisen mielen sisäisinä merkittävyysinä. Mieli on ikään kuin merkityksen antaja, jonka avulla ymmärrämme, tiedämme ja tunnemme. Mieli koetaan aina jossain tajunnan tilassa eli elämyksessä, joten ne ovat sidoksissa toisiinsa. (Rauhala 2015, 34–35; Virtanen 2006, 162.)

Tajunnallisuudesta erotetaan kaksi tasoa, psyykkinen ja henkinen taso. Psyykkisellä tasolla ihminen kokee tunteita ja elämyksiä aidosti ja intensiivisesti. Henkisyysden tasolla psyykkisestä tasosta tulee kokemuksen objekti. Ih-

minen tarkastelee, käsitteellistää ja palauttaa kokemuksen tietoisuuteen, jolloin kokemus ymmärretään merkityksellisenä ja se on mahdollista kielellistää. Psyykkinen ja henkinen taso luonnehtivat tapaa ymmärtää elämäntilannetta ja sen aiheita. Yhdessä tasojen tarkoituksena on tehdä elämäntilanne ihmiselle merkitykselliseksi. (Perttula 2005, 106–107.)

Situationaalisuudella eli elämäntilanteella tarkoitetaan ihmisen kietoutuneisuutta todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta. Situaatio muodostuu rakennetekijöistä eli komponenteista. Osa rakennetekijöistä määräytyvät ihmiselle kohtalomaisesti, kun taas osan voi itse valita tai vaikuttaa niihin. (Rauhala 2015, 41–42.) Vaikuttamisen mahdollisuus massa situaatiossaan on muun muassa ihmissuhteisiin, koulutukseen ja harrastuksiin. Sen sijaan esimerkiksi geenejä, ihonväriä tai vanhempia ihminen ei voi valita. Situaatio vaikuttaa ihmisenä olemisen kokonaisuuteen, joten kokemusta tutkittaessa tulee huomioida myös kokemuksen konteksti. Ihmisen elämäntilanne on kuitenkin aina yksilöllinen, vaikka tietyt asiat voivat olla yhteisiä eri ihmisten välillä. (Virtanen 2006, 162.)

Kehollisuus ilmenee ihmiskäsityksessä ihmisen olemassaolon orgaanisena tapahtumisena. Kehollisuuteen kuuluvat muun muassa aivot, verenkierto ja solut. Elimien ja elinjärjestelmien orgaanisessa olemassaolossa ei ole mukana symboliikkaa, eivätkä ne täten representoi mitään. (Rauhala 2015, 38–39.) Kehollisuuden kautta ihminen on elollinen olento ja sen kautta toteutuu oleminen fyysisinä asetelmina, olosuhteina, tilanteina ja toisina ihmisinä. Kokemuksen tutkimusta ei voi tehdä pelkästään kehollisuuden kautta, vaan se on yksi osa kokemuksen kokonaisuutta, koska ilman kehollisuutta emme voi kokea. (Perttula 2005, 107; Virtanen 2006, 161–162.)

3.3 Tutkimuksen kohdejoukko

Tämä tutkimus on laadullinen fenomenologinen tutkimus, jossa tutkitaan opiskelijoiden kokemuksia opettajan kohtaamisesta. Laadullisessa tutkimuksessa haastateltavien valitsemiseen tulee kiinnittää erityistä huomiota, jotta saavutetaan mahdollisimman luotettavia tutkimustuloksia. Tutkimusmenetelmässä tiedeellisyyden kriteerinä ei pidetä määrää vaan laatua. Tutkimukseen valittavilla

tulee olla omakohtaisia kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä ja niiden tulee olla haastateltaville merkityksellisiä. (Latomaa 2005, 166.)

Tutkimusjoukon valinnassa käytettiin harkinnanvaraista otantamenetelmää. Kyseessä on yleisesti laadullisessa tutkimuksessa käytetty menetelmä, jossa tutkimusjoukkoon valikoidaan tutkittavia jonkin kriteeristön perusteella. Kyseessä on ikään kuin ehto, jonka perusteella henkilö otetaan mukaan tutkimukseen. (Patton 2002, 238.) Kriteerinä voidaan pitää esimerkiksi käyttäytymisen tai asian (esimerkiksi ohjauskeskustelujen määrä) ilmentymistä jonkin tietyn ajan kuluessa. Ihmistutkimuksessa on myös olennaista, ettei tutkija tee yksipuolista valitsemista, vaan huomioi tutkittavien halun osallistua tutkimukseen. (Perttula 2005, 153).

Kriteerien asettaminen lisää tutkimuksen luotettavuutta sekä tarkkuutta. Luotettavuus kasvaa, kun tutkimukseen osallistuvien henkilöiden joukko on ennalta määriteltä. Näin ollen voidaan varmistua, että tutkimus on toteutettu noudattamalla etukäteen asetettuja normeja, jolloin tutkituksi tulee juuri se asia, mitä on ollut tarkoituskin tutkia. Tarkkuus puolestaan kohentuu, kun tutkimukseen valikoituvien (haastateltavien) joukossa on kriteerien noudattamisen myötä ainoastaan sellaisia henkilöitä, joiden kokemukset, käyttäytyminen tai ominaisuudet vastaavat tutkimuksen fokuksista. (Patton 2002, 544–546.) Lisäksi harkinnanvarainen otantamenetelmä kasvattaa tutkimusaineiston koherenssia sekä tutkimuksen toistettavuutta, kun kriteeristön eksplisiittisellä esittämisellä voidaan taata vastaavien tutkimusten toteuttaminen tulevaisuudessa. (Patton 2002, 238.)

Tässä tutkimuksessa haastatellut henkilöt olivat Tampereen seudun ammattiotopiston (TREDU) opiskelijoita. Haastateltavia oli kuusi (6), joista kolme (3) oli tyttöä ja kolme (3) poikaa, iältään 17–20-vuotiaita. Haastateltavien ikä tai sukupuoli ei ollut kriteerinä valinnassa. Haastateltavat opiskelivat tekniikan alaa eri ammatillisissa perustutkinnoissa (5) ja eri toimipisteissä (2). Haastateltavat valittiin tarkoituksellisesti tekniikan alan perustutkinnoista, sillä tekniikan alan opetuksessa korostuu substanssiosaaminen ja lisäksi alan opettajat ovat tuoneet esille, että he tarvitsisivat lisää tukea opiskelijan kanssa käytäviin keskusteluihin. Tutkimukseen haastateltavien kokemusten kautta on mahdollista tuoda esiin positiiviseen kohtaamiseen vaikuttavia asioita, joita opettaja voi

hyödyntää omassa työssään. Haastateltavien valinta eri tutkinnoista ja toimipisteistä mahdollisti sen, että opiskelijoiden kokemukset olivat mahdollisimman monipuolisesti eri tekniikan perustutkinnoista. Usean tutkinnon ja toimipisteen valinnalla pystyttiin varmistumaan, etteivät haastateltavien kokemukset kohdistuisi suppeaan opettajaryhmään tai yhden toimipisteen opetuskulttuuriin. Tässä opinnäytetyössä ei esitetä eri perustutkintojen ja toimipisteiden nimiä, jottei haastateltavia voi tunnistaa eikä haastateltavien kokemuksia voi yhdistää tiettyihin opettajiin.

Haastateltavat opiskelivat toista tai kolmatta vuotta ammatillisessa perustutkinnossa ja haastateltavilla oli opiskelijahuoltojärjestelmään dokumentoituja keskusteluja opettajan kanssa. Valinnassa hyödynnettiin opiskelijahuoltojärjestelmään dokumentoitujen keskustelujen määrää, jotta haastateltavilla oli mahdollisimman paljon kokemuksia kohtaamisista opettajan kanssa. Valinnassa ei huomioitu keskustelujen sisältöä, koska ne eivät olleet tutkimuksen kannalta merkityksellisiä. Haastattelussa opiskelija sai vapaasti kertoa itselleen tärkeästä kohtaamisesta vai tärkeistä kohtaamisista?

Tässä tutkimuksessa haastateltavien valinnassa käytettiin viittä valintakriteeriä. Haastateltavat olivat:

- tekniikan alan opiskelijoita
- eri ammatillisista tutkintoa suorittavia
- eri toimipisteissä opiskelevia
- toisen tai kolmannen vuoden opiskelijoita
- käyneet opettajan kanssa keskusteluja, jotka olivat dokumentoitu.

Kriteereiden avulla varmistettiin, että kaikilla tutkittavilla oli kokemuksia kohtaamisesta opettajan kanssa ja tutkittavasta ilmiöstä saataisiin mahdollisimman monipuolisia kokemuksia tekniikan alan opiskelijoilta.

3.4 Haastattelun toteutus

Tutkimuksen lähestymistapa oli fenomenologinen, jossa keskitytään yksilön kokemuksiin. Kokemuksen tutkimuksessa pyritään tavoittamaan kokemus sellaisena kuin tutkittava on sen kokenut. Asiaa lähestytään ilman ennalta määrättyjä olettamuksia tai määritelmiä. (Kukkola 2014, 45–47.) Tutkimuksen asetelma on laadullinen ja täten perustuu havaintojen tekemiseen sekä saatujen

kokemusten pohdintaan ja reflektointiin laadullisesta haastatteluaineisosta. Tutkimusaineiston keräämiseen käytettiin avointa haastattelua, joka soveltuu tutkimukseen, jossa haetaan tietoa toisen ihmisen ajattelusta ja kokemuksista. Avoimet haastattelut ovat luonteeltaan keskustelevia ja niissä tarkentavien kysymysten esittäminen on mahdollista. Tarkentavien kysymysten tulee liittyä haastateltavan aiemmin kertomiin asioihin, eivätkä kysymykset saa olla vastauksia johdattelevia. Haastattelijalla on kuitenkin vapaus muokata haastattelun kulkua, jotta haastattelussa päästään niihin kokemuksiin, jotka liittyvät tutkittavaan ilmiöön. Avoin haastattelu on keskustelua, joka perustuu molemmin puoliselle vuorovaikutukselle ja haastateltava kokee olevansa tilanteessa vapaaehtoisesti. (Lehtomaa 2005, 170.)

Tutkimuksen avoin haastattelu muodostui kahdesta tutkimuskysymyksestä. Haastattelussa tutkittavan tuli kertoa itselleen merkityksellisistä kokemuksista opettajan kohtaamisessa. Pääkysymysten lisäksi oli useita alakysymyksiä, joita voitiin hyödyntää haastateltavien vastausten tarkentamiseen. Tutkimuksen alussa toteutettiin kaksi koehaastattelua, joiden perusteella haastattelurunkoa muutettiin avoimemmaksi. Näin varmistuttiin siitä, että tutkimuksessa noudatetaan fenomenologiseen kokemuksen tutkimiseen liittyvän avoimen haastattelun periaatteita. Tällöin haastateltava kuvailee mahdollisimman luontevasti ja omin sanoin tilanteita, joissa kokemukset ovat syntyneet. Avointen kysymysten avulla ei myöskään johdatella haastateltavaa vastauksiin, kokemusten analysointiin tai reflektointiin. (Kiviniemi 2012, 151–153.)

Haastatteluun pyydettyihin opiskelijoihin otettiin yhteyttä puhelimitse tai Wilma-järjestelmällä. Haastateltaville kerrottiin lyhyesti tutkimuksen aihe sekä sen tarkoitus. Osa haastateltavista kertoi heti suostumuksestaan, mutta osa halusi miettiä ja ottaa myöhemmin yhteyttä päätöksestään osallistua haastatteluun. Kukaan haastatteluun pyydettyistä ei kieltäytynyt.

Haastattelutilanteessa haastateltaville kerrottiin lyhyesti tutkimuksesta ja siitä, kuinka haastattelu etenisi. Haastateltaville painotettiin haastattelun luottamuksellisuutta ja sitä, että haastattelijat eivät olleet haastattelussa opinto-ohjaajan roolissa vaan tutkijoina. Tutkijan oman roolin ulkopuolisuuden korostaminen on tärkeää, jotta haastateltavan on mahdollista ilmaista kokemuksiaan vapaasti ja monipuolisesti (Kiviniemi 2012, 151–153). Lisäksi haastateltaville

kerrottiin, että kysymyksiin ei ole oikeita tai väärä vastauksia vaan tavoitteena on, että opiskelija kuvaa omin sanoin kokemuksiaan. Tarvittaessa haastateltaville esitettiin tarkentavia kysymyksiä ja myös opiskelija sai kysyä, mikäli hän ei ymmärtänyt kysymystä tai joku asia jäi epäselväksi. Lisäksi opiskelijalle kerrottiin, että hän saa rauhassa miettiä ja kiireettä vastata esitettyihin kysymyksiin. Tutkijoiden tehtävänä oli antaa haastateltavalle mahdollisimman paljon aikaa ja tilaa kokemusten kertomiseen omin sanoin. Haastattelun alku ja kiireetömyys ovat erityisen tärkeitä vuorovaikutuksen ja luottamuksen. Onnistunut haastattelutilanne edellyttää, että saavutetaan nuoren luottamus ja herätetään kiinnostus haastattelua kohtaan. (Kiviniemi 2012, 152.)

Haastatteluissa tuli huomioida, ettei haastateltavaa johdateltu tarkentavilla kysymyksillä tutkijoiden haluamaan suuntaan, vaan haastateltava sai kertoa kokemuksestaan hänelle luontaisella tavalla. Tehtävänä oli keskittyä opiskelijan kuuntelemiseen ja tarkentavat kysymykset oli tarkoitettu selventämään kokemusta. Haastattelulomake (liite 1) oli laadittu ennakoon ja sen kysymykset olivat laajoja. Lomakkeeseen oli myös etukäteen tehty apukysymyksiä, joita haastattelussa ei tarvinnut käyttää. Haastattelut olivat pituudeltaan 45 minuutista 1,5 tuntiin. Haastattelut nauhoitettiin, jotta niiden analysointi ja litterointi olisi myöhemmin mahdollista.

Haastateltavat puhuivat avoimesti sekä positiivisista että negatiivisista kokemuksistaan. Kaikki haastateltavat kertoivat useammasta kuin yhdestä kokemuksesta ja osa myös sellaisista, jotka olivat tapahtuneet ennen ammatillisia opintoja. Ammatillisia opintoja edeltäviä opiskelijan ja opettajan välisiä kohtaamisen kokemuksia ei rajattu pois aineistosta, jos opiskelija halusi niistä haastattelussa kertoa.

Haastattelun päättyessä opiskelijalta varmistettiin, oliko hän saanut kerrottua kaikki haluamansa asiat tutkittavasta ilmiöstä, jonka jälkeen haastattelu päätettiin. Opiskelijat kertoivat, että heistä haastatteluun osallistuminen oli mukava kokemus ja monet pitivät tärkeänä sitä, että heidän kokemuksiaan oli kuunneltu. Vaikka kokemuksen tutkimuksessa tutkimus vaatii tutkittavilta paljon, niin se voi myös antaa heille. (Perttula 2005, 153.) Koimme tutkijoina onnistuneemme rakentamaan haastateltaviin luottamuksellisen yhteyden, joka on fenomenologisen tutkimuksen lähtökohta.

3.5 Haastatteluaineiston analysointi

Fenomenologisessa tutkimuksessa aineisto analysoidaan yleensä aineistolähtöistä analyysiä hyödyntäen. Tutkijan aiemmat kokemukset, havainnot, tiedot ja teoriat tutkittavasti ilmiöstä tulisi pystyä sulkeistamaan pois ja ne eivät saisi vaikuttaa analyysin lopputulokseen. Husserlin ajattelun mukaan fenomenologiassa tutkimuksessa tulee välttää tulkitsevuutta ja kokemusten kuvausten tulee ilmentää juuri sitä, miten ne on koettu. (Niskanen 2005, 110.) Tämä tutkimus pohjautui aineistolähtöiseen analyysiin, jossa opiskelijoiden kokemukset pyrittiin tuomaan esiin sellaisina, kuin ne opiskelijoille ilmenivät. Fenomenologista analyysia toteutettaessa tutkija säilyttää kokemuksen tutkimiseen tarvittavan asenteen kaikissa analysoinnin eri vaiheissa. Tutkijan aito läsnäolo ilmiölle mahdollistaa fenomenologisen metodin käyttämisen ja toteutumisen. (Perttula 2000, 428.) Aineiston fenomenologinen analysointi on pikkutarkkaa työtä, jossa tutkijan tulee samalla kertaa nähdä sekä yksityiskohdat että hahmottaa kokonaisuus. Se vaatii kurinalaisuutta, mutta myös luovaa vapautta havaita ilmiön olemus. (Lehtomaa 2005, 182.)

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysia ohjasi Amadeo Giorgin fenomenologinen metodi. Amadeo Giorgia pidetään tunnetuimpana empiirisen fenomenologia edustajana. Metodissa analyysi noudattaa seuraavia viittä vaihetta:

1. pyrkimys kokonaisnäkemykseen
2. jako merkitysyksikköihin
3. käännös tutkittavan yleiselle kielelle
4. yksilökohtaisen merkitysverkoston muodostaminen
5. yleisen merkitysverkoston luominen. (Virtanen 2006, 175.)

Giorgi on kuitenkin todennut, että metodologia tulee olla valmis muuttamaan, mikäli tutkittava ilmiö sitä edellyttää (Virtanen 2006, 175). Ilmiö asettaa päämäärän ja metodi tekee työn, jolloin menetelmän muokkaaminen tutkimuksen edetessä ilmiölle sopivaksi on jopa enemmän velvoite kuin lupa. (Perttula 2000, 429.) Tässä tutkimuksessa noudatimme Giorgin viiden vaiheen analyysimenetelmää, mutta analyysin edetessä siitä kuitenkin poikettiin. Tämä johtui tutkimusaineiston sisällöstä ja sen suhteesta tutkittavaan ilmiöön.

Ensimmäisessä vaiheessa tutkimusaineistoon tutustutaan huolellisesti. Tutkimusaineisto tulee lukea läpi useaan kertaan, jotta tutkija pystyy luomaan kokonaisymmärryksen tutkittavan kokemuksista. Tutkijan tulee pyrkiä kohtaamaan aineisto sellaisena kuin se on, jotta tutkijan ennakkokäsitykset eivät vaikuta analysointiin. (Virtanen 2006, 175.) Litteroitu tutkimusaineisto luettiin tarkasti läpi useaan kertaan, jolloin tutkimusaineistoista muodostui kokonaisnäkemys. Tässä vaiheessa tutkimusaineistoa pyrittiin lukemaan niin, että tutkittavien kokemukset avautuivat syvällisesti. Pyrimme tiedostamaan ja irtautumaan ennakkokäsityksistämme koko analyysin ajan.

Analyysin toisessa vaiheessa tutkimusaineistosta erotetaan merkitysyksiköt, jotka ilmaisevat tutkittavan ilmiön kannalta olennaisen, ymmärrettävän merkityksen. Merkitysyksiköiden tulee olla aina yhteydessä kokonaisuuteen ja tutkijan ei tule päätellä mikä merkityksistä on oleellista ja mikä epäoleellista. Huomioitavaa on, että kokemukset voivat olla kielellisesti kietoutuneet toisiinsa. Tässä vaiheessa tutkittavien käyttämä kieli säilytetään sellaisenaan. (Virtanen 2006, 177.) Tämä edellytti aineiston uudelleen lukemista toistuvasti. Tavoitteena oli löytää merkitykset tutkittavien kokemuksista ja kirjata ne ylös. Kuvaukset säilytettiin edelleen tutkittavan omalla kielellä.

Kolmannessa vaiheessa jokainen merkityksen sisältävä yksikkö käännetään tutkijan kielelle. Päästäkseen fenomenologiselle tasolle, tutkijan on pyrittävä löytämään kokemus sellaisena kuin se on, käyttämällä reflektiota ja mielikuvien tasolla tapahtuvaa muuntelua. (Virtanen 2006, 178.) Tässä vaiheessa tutkittavien kuvaukset kokemuksista kirjoitettiin tutkijan kielelle ja kirjattiin alkupeäraisten kuvausten yhteyteen. Tutkijan kielelle kirjoitettaessa pyrittiin löytämään ja kuvaamaan tutkittavan kokemus sellaisena, kuin se oli.

Neljännessä vaiheessa muodostetaan yksilökohtainen merkitysverkosto käännetyistä merkitysyksiköistä. Tässä vaiheessa tiivistetään sisältöalueilla yhteiset ja keskeiset merkitystihentymät sijoittamalla ne sisällöllisesti toistensa yhteyteen. Tärkeää on huomioida kaikki merkitysyksiköt, jotka ovat käännetty tutkijan kielelle. Neljännessä vaiheessa tutkittavan kokemus on tutkijan kielelle muutettu kokonaisuus, joka on tutkijalle kokemuksesta välittynyt. (Virtanen 2006, 178.) Tässä vaiheessa tutkijan kielelle käännetyt kokemuksissa esiintyneet yksilökohtaiset merkitysyksiköt koottiin yhteen. Tutkittavien kokemukset

säilytettiin vielä erillään toisistaan. Tällä pyrittiin välttämään kokemuksien sirpaloitumista, jotta alkuperäinen merkitys kokemuksesta ei katoaisi.

Metodin viidennessä vaiheessa yksilökohtaisista merkitysverkostoista kootaan yleinen merkitysverkosto. Yleinen merkitysverkosto sisältää tutkittavan ilmiön kannalta keskeiset sisällöt, jotka ovat nousseet tutkittavien yksilökohtaisista merkitysverkostoista. Tutkittavan ilmiön merkityksiä käsitellään yleisellä tasolla. (Virtanen 2006, 180.) Tässä vaiheessa yksilökohtaiset tutkijan kielelle käännetty merkitysverkostot koottiin yleiseksi merkitysverkostoksi. Tämä sisälsi kaikki tutkittavien kokemuksissa esiin nousseet keskeiset asiat, jotka olivat merkityksellisiä tutkittavan ilmiön kannalta.

Analyysin lopussa Giorgin metodiin lisättiin vielä yksi vaihe. Tässä tarkasteluun otettiin yleisen merkitysverkoston kautta esiin tulleet asiat, joista muodostettiin kohtaamisen kannalta keskeiset kokonaisuudet. Nämä tehtiin ilmiön johdattamana, ilman tutkijoiden tulkintaa. Tuloksissa opiskelijoiden kokemukset on jäsennelty näiden kohtaamisen kannalta keskeisten kokonaisuuksien mukaan. Analyysin edetessä myös tutkimuskysymyksiä tarkastettiin ja muokattiin. Vaikka tutkimuksen näkökulmia jouduttiin osittain muuttamaan, koettiin se välttämättömäksi, jotta tutkittavien merkitykselliset kokemukset saatiin tutkimuksessa esiin.



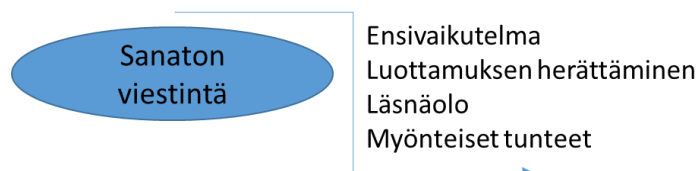
Kuva 2. Kohtaamisen kulmakivet

Tutkimuksen haastattelut keskittyivät opiskelijoiden kokemuksiin kahden kes-
kisissä kohtaamisissa opettajien kanssa. Analyysin avulla muodostettiin opis-
kelijoiden kokemuksista dialogiseen kohtaamiseen liittyvät keskeiset kokonai-
suudet. Näitä muodostui kolme: sanaton viestintä, sanallinen viestintä ja per-
soonan tunnustaminen. Nämä nimesimme kohtaamisen kulmakiviksi (Kuva 2).
Kulmakiviä on mahdollista hyödyntää dialogisessa kohtaamisessa opiskelijan
kanssa.

4 TUTKIMUSTULOKSET

4.1 Sanattoman viestinnän merkitys opiskelijan kohtaamisessa

Vuorovaikutustilanne on moniulotteinen. Se ei ole pelkkää puhumista, vaan
siihen liittyy oleellisesti myös sanaton viestintä, kuten eleet, ilmeet, asennot ja
äänensävy. (Dunderfelt 2016, 21–23.) Sanattomalla viestinnällä reagoimme
eri tilanteisiin ja tunteisiin erilaisten asentojen, liikkeiden ja eleiden kautta.
Ulospäin havaittavissa olevien eleiden ja liikkeiden avulla, tulkitsemme toista
ihmistä. (Nummenmaa 2010, 100). Näitä tekijöitä havaitsimme myös tässä tut-
kimusaineistossa.



Kuva 3. Kohtaamisen kulmakivet, sanaton viestintä

Kohtaamisessa sanattomasti välittyviä viestejä voidaan kutsua esimerkiksi ke-
honviestinnäksi, kehonkieleksi ja elekieleksi. Sanattomassa viestinnässä pu-
keutuminen, kasvojen ilmeet ja kehon liikkeet viestivät kiinnostuksesta toista
ihmistä kohtaan. Myös ensivaikutelma tehdään usein sanattoman viestinnän
perusteella. Sanaton viestintä välittyy toiselle ihmiselle autenttisesti, toisin kuin
puhe, jolla toista ihmistä pystyy johdattamaan. Ihminen viestii olemuksellaan
koko ajan, sekä tietoisesti että tiedostamattaan, ja täten vaikuttaa siihen, mi-
ten häntä uskalletaan lähestyä.

Tutkimuksessamme opiskelijoille merkityksellinen asia opettajan kohtaamisessa oli opettajan sanaton viestintä. Opiskelijoiden kokemusten perusteella opettajan fyysinen olemus, kasvojen ilmeet ja eleet, katsekontakti sekä tapa puhua olivat keskeisimpiä sanattoman viestinnän osa-alueita. Opettaja välitti sanattomalla viestinnällä kiinnostusta, innostusta, positiivisuutta ja iloisuutta.

Sillä on merkitystä, että opettaja omalla olemuksella viestii **kiinnostusta** ja on niinku **innostunut**. Se on sellane **positiivinen** ja **rento**.

Kokemuksista nousi esiin, että opettajan fyysinen olemus, eleet sekä kasvojen ilmeet voivat viestiä opiskelijalle sekä positiivisia että negatiivisia asioita. Opiskelijoiden kokemuksissa opettajan rentous liikehdinnässä ja iloinen ilme viestivät positiivisuutta. Negatiivisuus näkyi opiskelijoille opettajan vanhanaikaisuutena ja vihaisena ilmeenä. Opiskelijat eivät kuitenkaan osanneet tarkemmin kuvata vanhanaikaisuutta, vaan opiskelijat kertoivat tulkitsevansa sen opettajasta. Vanhanaikaisuus toi joillekin jopa tunteen, että opettaja vihasi heitä. Vihaisuuden tunneilmaisu tulkittiin opettajan ilmeistä opettajan ylimielisestä asenteesta ja tavasta puhua kärkkääseen sävyyn.

Se on **kärkäs** tai sellanen ylimielisen olonen ja tietää kaikesta kai-
ken.

Se oli jotenkin **vanhanaikainen**. Kaikessa jotenkin huomasin, et se **vihaa** mua.

Sillä oli aina sellainen negatiivinen **ilme**.

Opettajan vanhanaikaisuutta voidaan selittää ikäpukeutumisella tai kouluun ja opettajiin liittyvillä stereotypioilla. Opettaja ”kansankynttilänä” tuo mielikuvan opettajasta, joka on pukeutunut jakkupukuun tai suoriin housuihin ja kauluspaitaan. Vastaavasti rento opettaja on pukeutunut vapaammin. Pukeutuminen viestii persoonallisuutta, ammattialaa ja se vaikuttaa puheen sisältöön ja merkitykseen.

Kehon liikkeillä viestitään ja tulkitaan tunnetiloja sekä tapaa suhtautua toiseen ihmiseen tai asiaan. Viestimme etenkin kasvojen ja vartalon avulla. Tulkinnat ja päätelmät auttavat ennakoimaan ihmisen aikeita sekä tavoitteita, mutta ne voidaan myös helposti tulkita väärin. Toisen ihmisen tunneilmaisujen mukaan

pystymme myös säätelemään omaa käyttäytymistä, ennakoimaan reaktioita ja toimintaa vuorovaikutustilanteessa. (Nummenmaa 2010, 80). Vihaisuus voi välittyä etäisyydellä tai torjuvilla kehonliikkeillä. Sen sijaan rentoutta voidaan viestiä kasvojen hymyllä ja esimerkiksi läheisyydellä toista ihmistä kohtaan. Tunneilmaisuihin tehdyt tutkimukset ovat osoittaneet, että erityisesti kielteisten tunneilmaisujen havaitseminen toisesta ihmisestä on selkeämpää kuin myönteisten. (Nummenmaa 2010, 100).

Kasvojen ilmeitä on vaikeaa peitellä ja niillä paljastetaan toiseen ihmiseen välittyviä tunteita ja ajatuksia. Positiivisilla ilmeillä ja eleillä viestitään iloisuutta, innostusta ja myönteistä suhtautumista toista ihmistä kohtaan. Katse voi välittää myös viihaisuutta, jolloin siitä tehdään helposti negatiivinen ja se tulkitaan välinpitämättömyytenä, jota on vaikea myöhemmin muuttaa. Ylitulkintaa voi syntyä myös siitä, että kasvojen ilmeet ja eleet tulkitaan oman maailmankuvan mukaisesti. Katsekontaktilla ja ilmeillä osoitamme kiinnostusta ja aitoa läsnäoloa sekä luomme ensivaikutelman, jonka voi tehdä vain kerran.

Opiskelijat toivat esiin, että opettajan tapa puhua vaikutti kokemukseen kohtaamisesta. Opiskelijoiden mielestä opettajan reaktio välittyi heitä kohtaan äänenpainon ja äänensävyyn kautta. Rauhallinen ja kiireetön äänensävy viesti, että keskustelulle on aikaa ja opettaja halusi oikeasti osallistua keskusteluun. Vastaavasti kirkas ja määräävä äänenpaine koettiin ikävänä ja opiskelija ei välttämättä halunnut jatkaa keskustelua.

Juttelen sellasen open kanssa, joka on **rennon olonen** eikä naama oo ihan **lörpöllää**.

Jos ei ota yhtään **katsekontaktia**, niin siitä tulee välinpitämätön tunne.

Se miten ope **kuuntelee**, muutenki **miten se puhuu** ja kyl ehkä jotenkin huomaa kehonkielestä **miten se reagoi** johonkin tiettyyn. Se on myös **rauhallista** ja saa sanottua mitä haluaa. Kyl sen niin kuin tunsin, et se halua **oikeesti kuunnella** mua.

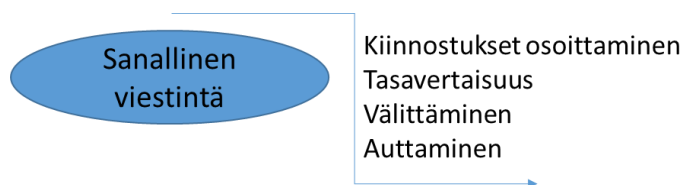
Puheääntä usein täydennetään tarkoituksellisesti akustisilla ominaisuuksilla, kuten äänensävyllä, äänenpainolla, sanojen painotuksilla ja rytmyyksillä. Pyyntöä voi olla vakuuttavampi viestintä, mutta se voi olla myös tahatonta.

Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että ihmisten tunnetila tai suhtautuminen toiseen ihmiseen välittyy myös puheäänien akustisista ominaisuuksista. (Nummenmaa 2010, 82–82.)

Aineiston mukaan sanaton viestintä oli opiskelijoille merkityksellistä positiivisessa kohtaamisessa. Sanattomalla viestinnällä luomme ensivaikutelman, jonka perusteella rakennamme luottamusta. Myös dialogin teoriassa todetaan, että luottamus on edellytys onnistuneen kohtaamisen syntymiseen. (Mönkkönen 2002, 56–57). Tutkimuksen teoria vastasi tältä osin havaintojamme.

4.2 Sanallisen viestinnän merkitys opiskelijan kohtaamisessa

Sanallinen viestintä on keskeinen osa ihmisten välistä kommunikaatiota. Useimmiten sanallinen viestintä on tietoista ja hallittua informaation välittämistä toiselle. Sanalliseen viestintään kuuluvat sekä kirjoittaminen että puhe. Puhe pitää sisällään tunnetiloja ja merkityksiä, joiden kautta välitetään lisäinformaatiota, mutta samalla se viestii puhujan persoonallisuutta, tunteita ja viireystilaa. Sanallinen viestintä vaikuttaa ilmapiiriin ja vuorovaikutuksen syntymiseen. Viestiessämme sanallisesti, vaikutamme tietoisesti ja tiedostamatta myös toisten tunteisiin, ajatuksiin sekä reaktioihin keskusteltavasta asiasta. (Dunderfelt 2016, 21–23.)



Kuva 4. Kohtaamisen kulmakivet, sanallinen viestintä

Tässä tutkimuksessa sanallisella viestinnällä tarkoitetaan verbaalista puhetta, johon kuuluvat puheen sisältö, puheessa käytetty kieli ja puhetilanteen vastavuoroisuus. Puheeseen liittyvät sanattomat viestit, kuten äänensävy ja äänenpainon käsittelimme sanattoman viestinnän yhteydessä kohdassa 4.1.

Jotkut **sanat** on niinku positiivisii tai negatiivisii niin se vaikuttaa, et miten sen ottaa vastaa.

Sanallinen viestintä oli opiskelijoiden haastatteluissa merkittävä tekijä positiivisen kohtaamisen syntymisessä. Puheen sisällöllä, sanoilla ja niiden merkityksillä oli vaikutusta millä tavalla kohtaaminen eteni ja millainen tunne siitä opiskelijalle jäi. Opiskelijoiden positiivisissa kokemuksissa keskustelu opettajan kanssa sisälsi puhetta myös opiskeluun liittymättömistä asioista. Keskustelun haluttiin olevan avointa ja opiskelijat toivat esiin, että positiivisessa kokemuksesta opettaja oli kiinnostunut opintojen lisäksi opiskelijan henkilökohtaisista asioista sekä halusi kertoa myös itsestään ja jakaa omia kokemuksiaan.

Ku opettaja on puhunut jotain **samankaltaisista kokemuksista**, niin sekin saattaa auttaa joillakin, et pystyy puhua **omista kokemuksista**.

Itsestä kertomisella ja kokemusten jakamisella osoitetaan kiinnostusta toista ihmistä kohtaan, myös muiden kuin asiasisältöön kuuluvien asioiden osalta, minkä vuoksi keskustelussa on tärkeää, että molemmat osapuolet antavat jotakin itsestään. Vapaalla keskustelun aloituksella ja kuulumisten kysymisellä voidaan luoda rento ilmapiiri, joka on edellytys hankalistakin asioista keskustelemiselle. Esimerkiksi kysymykset mitä teit eilen ja kuinka sinulla sujuu, tekevät keskustelusta avoimemman. Mitä enemmän opettaja on kiinnostunut opiskelijoista ja heidän asioistaan, sitä enemmän myös opiskelijat kiinnittävät huomiota opettajaan. (Sjöberg 2012, 10.)

Mulle on tärkeää, että opettaja jotenkin **tuntee** ja mä **tunnen** sen myös. On **helpompi** puhua, ku tietää mikä toine on ja mitä se tekee.

Opiskelijat kertoivat, että avoin keskustelu auttoi tutustumaan opettajaan, jolloin omista asioista oli helpompi puhua ja opettajasta välittyi aito kiinnostus opiskelijaa kohtaan. Avoin keskustelu koettiin tasavertaisena eikä opettajaa nähty määräävänä auktoriteettina vaan aikuisena, joka on kiinnostunut ja haluaa auttaa. Tämä havainto vastasi myös käyttämäämme teoriaan onnistuneesta dialogista, jossa keskustelukumppani tulee nähdä ja kokea tasavertaisena eikä toinen osapuoli saa olla ainoastaan keino omien päämäärien saavuttamiseen. (Värri 2008, 335–337). Hyvän kasvattajan ominaisuutena on, että kasvattaja antaa itsensä kokonaisena ihmisenä. Näin nuoren ja kasvattajan välille voi syntyä hyvä kasvatussuhde. (Purjo 2009, 68.)

Se ei vaan suostunu olemaan väärässä, vaan **vänkäs** vastaan, **eikä se kyselly** yhtään.

Se **ei asettunut opettajan asemaan** tai sellaseen **minä määrään** asemaan.

Dialogissa on tärkeää, että keskustelijoiden välille löytyy yhteinen kieli, jotta siinä olisi mahdollista saavuttaa yhteinen ymmärrys. Aina yhteisymmärryksen syntyminen ei ole välttämätöntä eikä se aina mahdollistukaan, vaikka siihen pyrittäisiinkin. Käydystä dialogista on kuitenkin aina hyötyä, koska sen avulla on mahdollista laajentaa ja syventää molempien keskusteluosapuolien näkemyksiä keskusteltavista asioista ja luoda edellytyksiä tuleville keskusteluille. (Isaacs 2001, 59–63)

Opettajan puhetyyli ja miten opettaja ilmaisi asiat, vaikuttivat siihen, kykenikö opiskelija vuorovaikutukseen opettajan kanssa ja millainen vuorovaikutustilanteesta syntyi. Opettajan koettiin ymmärtävän opiskelijoita paremmin, jos opettajan puhetapa oli lähempänä nuorten puhetapaa kuin kirjakieltä, jonka koettiin tekevän keskustelusta virallisen. Opiskelijat kokivat tärkeäksi, että opettaja käytti puheessaan positiivisia ilmaisuja, kun taas sarkastiset tai ikävät kommentit koettiin henkilökohtaisina. Negatiivinen keskusteluilmapiiri koettiin tilanteeksi, jossa opettaja ei ollut kiinnostunut ja tilanteesta haluttiin pois.

Opettaja puhuu asiat **site niinku mä puhuisin**, et se ei oo semmosta tunnetta että se ois jotenkin ylempänä. **Puhuu niinku normaalisti** asioista puhutaan, vähä ehkä niinku **nuoren kielellä**.

Kun mä menin sit opettajan luokse, niin vaikka se jutteli muiden kanssa ja mä kysyin, että voisiko se jutella mun kanssa, niin se vei mut tyhjään luokkaan ja sulki oven. Eli se **sulki kaikki häiriötekijät** ja **keskitty muhun**.

Opettajan ja oppilaan välisen viestinnän tulisi olla jatkuvaa vuorovaikutusta kumpaankin suuntaan. Opettaja on kuitenkin yleensä keskustelun johtaja ja täten hänellä on valta ja mahdollisuus ohjata keskustelua ja vaikuttaa sen lopputulokseen. Siksi on tärkeää, että opettaja rohkaisee opiskelijaa keskusteluun mukaan. Taitava aikuinen osaa oikeilla kysymyksillä, asiallisella kommentoinnilla, positiivisella palautteella ja kuuntelulla ohjailla keskustelua oikeaan suuntaan sekä samalla rakentaa luottamusta ja osoittaa halua ratkaista

käsiteltäviä asioita yhdessä. Myös vaikeiden asioiden esille ottaminen on helpompaa kysymysten kautta. (Nurmo 2009, 123.)

On hyvä muistaa, että nuori usein vasta opettelee dialogin käymistä aikuisen kanssa, joten opettajan tulee kasvattajana ottaa vastuu ja auttaa siinä. Keskustelussa tulee antaa opiskelijalle tilaa ja aikaa omien asioiden esittämiseen, ilman kiirettä tai opettajan valmiita mielipiteitä. Opettajan on tärkeää kuunnella, reflektoida ja tarkistaa kuulemaansa, jotta hän saa oikeanlaisen käsityksen opiskelijan asiasta ja sitä kautta syntyy myös molemminpuolinen luottamus keskusteluun ja asian ratkaisemiseen. Opettaja voi omilla kysymyksillään rohkaista opiskelijaa kertomaan asiasta lisää ja ohjata uusien tai vaihtoehtoisten näkökulmien löytämiseen. (Vuokila-Oikkonen 2012, 19–23.)

Haastatteluista ilmeni, että vuorovaikutteisuudella oli merkitystä opiskelijan ja opettajan välisen keskustelun sisältöön ja etenemiseen sekä siihen, millaisella asioiden käsittelytavalla opiskelija halusi tai uskalsi keskusteluun osallistua. Keskustelun vuorovaikutteisuus toi opiskelijoille turvallisuuden ja luottamuksen tunteen, sekä olon että opettaja välittää ja kaikista asioista on mahdollista selvittää.

Silloin kun se ope on **kiinnostunut** sunkin jutuista, niin kyllähän se viestii sitä, että on kiinnostunu. Kun se **kyselee sellaisia kysymyksiä**, tai en mä osaa selittää, tai silloin, kun se yleensäki on **kiinnostunu juttelee** kaikesta sun kanssa.

Jos ope sanoo, et en mä tiedä tai **ei ota mistään selvää**, niin tulee sellanen olo kiinnostaako tota oikeesti. Siit tulee sellanen **tohtaalinen turhautuminen**.

Onnistuneeseen keskusteluun kuuluu läsnäoleva kuuntelu ja toisen ihmisen arvostaminen omana itsenään. Kuuntelemisessa on kyse omien ajatusten pois siirtämisestä sekä pysähtymisestä toisen kokemuksille, näkemyksille ja aidolle läsnäololle. Läsnäolevalla kuuntelulla tarkoitetaan, että siinä ei vastusteta toista, ei yritetä vaikuttaa hänen sisäiseen kokemuksellisuuteensa tai asettua toisen yläpuolelle. (Dunderfelt 2016, 127–128.)

Jotta voimme olla läsnä ja arvostaa toista ihmistä, on pohdittava, millaisena näemme toisen ihmisen. Tutkimuksemme pohjautuu holistiseen ihmiskäsityk-

seen, jossa ihminen on kokonaisvaltainen ja jakamaton kokonaisuus. Ihmisellä on kolme olemassaolon perusmuotoa, situationaalisuus, kehollisuus ja tajunnallisuus, jotka ovat vuorovaikutteisessa suhteessa toisiinsa. (Rauhala 2015, 31–62.) Pystyäksemme vaikuttamaan toiseen ihmiseen ja vakuuttamaan hänet, tulee meidän päästä osaksi toistemme situaatiota ja pyrkiä kosketuksiin toistemme tajunnan horisontteihin. Näin voimme ymmärtää toisen yksilöllisyyden sekä ainutlaatuisuuden ja nähdä opiskelija kokonaisuutena. Nuoren kanssa keskusteltaessa kasvattajan on hyvä kysyä itseltään: kuka sinä olet ja miten voin tukea sinua? (Purjo 2014, 121.)

Opiskelijat kokivat, että opettajan ollessa kiinnostunut nuorten elämästä, pysyi opettaja paremmin ymmärtämään ja myötäelämään opiskelijoiden asioita. Tällöin opettajan kommentit ja neuvot koettiin myös vakuuttavimmiksi ja niitä haluttiin kuunnella. Kun opettajan puheesta välittyi hänen hyväksyvän opiskelijat omana itsenään, uskalsivat opiskelijat puhua vaikeistakin asioista.

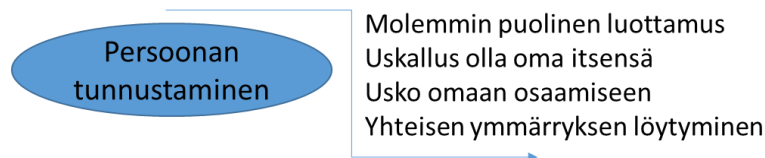
Se aina **kuunteli** mitä puhuttiin ja sekin **halus puhua**, sitä kiinnosti.

Pitäs vähän mennä sinne **nuoren maailmaan**, et vähän tajuis, miten sillä ehkä saattaa mennä.

Nuoren maailmaan tutustuminen ja siitä kiinnostuminen auttavat kasvattajaa dialogisessa vuorovaikutuksessa. Se auttaa myös löytämään yhteisen ymmärryksen keskusteltavasta asiasta. Dialogisuuteen kuuluu aina toisen ihmisen kuuntelu ja pyrkimys ymmärtää asioita toisen lähtökohdista käsin. Kohtaaminen ja keskustelu ovat tasapainoilua kahden maailman välillä, joissa aikuisen ei pidä liikaa tuoda esiin omaa maailmaansa tai näkemyksiään, mutta ei myöskään liiaksi mennä sisään nuoren maailmaan. Tavoitteena tulee olla kohtaaminen, joka on molempien ajatusten yhdistämistä ja pyrkimystä löytää yhteisymmärrys. Tällaisesta vuorovaikutuksesta voidaan käyttää termiä elämyksellinen suhde, koska se perustuu tietoisuuteen siitä, että yksilö on omaan näkökulmaansa sidottu ja näkee aina toisen ihmisen oman maailmansa läpi. (Saari 2009, 74.)

4.3 Persoonan tunnustamisen merkitys opiskelijan kohtaamisessa

Onnistuneen dialogin lähtökohtana on opiskelijan ymmärtäminen omana persoonanaan. Ikäheimo puhuu tunnustusasenteesta, joka merkitsee ihmisen huomioimista subjektina. Tunnustusasenne pitää sisällään toisen ihmisen kunnioittamisen, arvostamisen sekä rakkauden. (Purjo 2009, 171–174.)



Kuva 5. Kohtaamisen kulmakivet, persoonan tunnustaminen

Tutkimuksessamme nousi esiin tunnustusasenteen lajeista erityisesti arvostaminen ja kunnioittaminen. Opiskelijat kokivat, että opettajan arvostaessa heitä ja kunnioittaessa heidän mielipiteitään he pystyivät luottamaan opettajaan ja olemaan omana itsenään.

Luottamuksen syntyminen toiseen ihmiseen edellyttää arvostusta toista ihmistä kohtaan sekä yhteistä ymmärrystä asioista ja niiden eteenpäin viemisestä. Arvostusta ei saavuteta, mikäli haetaan vain omaa etua tai asiaa ei pystytä lähestymään toisen ihmisen näkökulmasta. Toisen kohtaaminen omana persoonana on ymmärtämistä ja arvostamista, että toisen hyvä elämä on tärkeää ja häntä pidetään arvostelukykyisenä kommunikaatiokumppanina. (Purjo 2009, 171–174.)

Opettajan arvostus näkyy siinä, kun **se sanoo hyviä asioita** ja tulee hyvä mieli, kun tietää et opettaja **uskoo suhun** ja haluaa **nähdä sun pärjäävän**.

Opettajan arvostus opiskelijoita kohtaan oli haastattelujen mukaan opiskelijoille merkityksellistä. Arvostus välittyi opettajan kohdatessa opiskelija omana persoonanaan ja huomioidessa opiskelijan tavoitteet ja lähtökohdat yksilöllisesti. Opiskelijoille oli myös tärkeää, että opettaja antoi positiivista palautetta. Positiivinen palaute auttoi opiskelijoita arvostamaan opettajaa, mutta myös itseään. Ihmisen on vaikeaa arvostaa itseään, jos asenteet häntä kohtaan antavat ymmärtää, että hän on kyvytön tai hyödytön. Arvostus ja luottamus ovat

herätettävissä empaattisuudella ja tahdolla toimia toisen parhaaksi. (Purjo 2009, 176.)

Opiskelijoille oli tärkeää, että he voivat luottaa opettajaan ja siihen, millä tavalla opettaja opiskelijoiden asioita käsittelee. Opiskelijan näkökulmasta luottamuksen rakentuminen edellytti arvostusta, aikaa sekä molemmin puoleista vuorovaikutusta, jossa molemmat saivat mahdollisuuden tutustua toisiinsa.

Mä ymmärsin jotenkin, että mun **pärstäkerroin ei miellyttänyt** sitä. En mä tiedä, kaikessa jotenkin huomasi, et **se vihasi mua**

Se aina ajatteli, että **se on aina oikeessa**. Et se olis vaan löytänyt **vian musta**.

Jotenki siihen opettajaan alkaa luottaa, kun **se juttelee omista jutuista**, niin tulee tutumpi fiilis. Kyllä se myös tuo luottoa, että on **enemmän läsnä**.

Opettajan ja opiskelijan välinen luottamus vaatii syntyäkseen riittävästi aikaa ja molempien mahdollisuutta olla tilanteessa oma itsensä. Jotta opettaja voi saada ja vastaanottaa opiskelijalta, on hänen myös annettava itsestään. Opettajan ollessa oma itsensä, avoin ja rehellinen, uskaltavat myös opiskelijat toimia samoin. Molempien tulee luottaa toisiinsa ja hyväksyä toisensa sellaisinaan, epätäydellisinä, uutta oppivina ja keskeneräisinä ihmisinä. Luottamuksen synnyttyä on mahdollista keskustella vuorovaikutuksellisesti vaikeistakin asioista. (Hynynen 2009, 83–84.)

Opiskelijat kokivat, että kannustus ja palaute toivat uskoa omaan osaamiseen ja vaikuttivat motivaation lisääntymiseen sekä opinnoissa selviämiseen. Positiivinen palaute auttoi hankalissakin tilanteissa jatkamaan ja suuntaamaan asioissa eteenpäin. Kannustus ja palaute koettiin opettajan luottamuksena ja kunnioituksena opiskelijaa ja hänen kykyjään kohtaan.

Joskus ku mä en osannu jotain ja **tuntu ihan kauheelta**, ni ope tuli ja sano, että **sähän osasit** sen eilen tehdyn jutun tosi hyvin. Niin se palautti jotenkin mieleen, että osaanhan mä jotain ja kaikkee ei tarvi heti osata. Se **niinku kannusti**.

Toisen antama kannustus antaa varmistuksen siitä, että häntä arvostetaan ja pidetään ”hyvänä ihmisenä”. On tärkeää saada myönteistä palautetta, vaikka

olisi epäonnistunut. Virheisiin tai osaamattomuuteen keskittyminen vaikuttaa heikentävästi itsetuntoon ja osaamisen kehittämiseen (Purjo 2009, 174).

Havainnossamme tuli esiin, että opettajan antama negatiivinen palaute ja keskittyminen opiskelijan virheisiin, koettiin kritiikkinä persoonallisuuden piirteitä kohtaan. Sen sijaan, jos palaute sanoitettiin positiivisesti ja kohdistettiin keskusteltavaan asiaan, se koettiin kunnioittavana ja rakentavana opiskelijan ja hänen opintojensa näkökulmasta.

Se vaan **huusi** mulle ja sano aina jotain **negatiivista kommenttia**.

Se **vihas** mua. Se **sano** vähän kaikesta, **persoonasta** ja **opiskelusta**.

Palaute koetaan helposti henkilökohtaiseksi, mikäli se keskittyy negatiivisiin asioihin tai se sanotaan yleistäen. Myös palaute, joka on liitettävissä sukupuoleen, kansallisuuteen tai ulkonäköön voi herättää palautteen saajassa loukkaavia tunteita. Esimerkiksi palautteet: ”Taasko sä mokasit”, ”Nämä on niin raskaita, ettei naiset jaksa”, ”Ethän sinä eilenkään osannut” kohdistuvat enemmän persoonaan kuin opiskeltavaan taitoon.

Persoonan tunnustaminen välittyi aineistosta arvostuksena ja kunnioittamisena. Opiskelijan merkityskokemus syntyi siitä, että hän koki voivansa vaikuttaa opintoihin, häntä arvostettiin omana itsenään, eikä hän ollut ainoastaan toiminnan kohde. Tämä vastaa tutkimuksemme holistista ihmiskäsitystä, jossa ihminen on eri osa-alueista muodostuva kokonaisuus. Ihmisen tajunnallisuuden, situationaalisuuden ja kehollisuuden ymmärtäminen auttavat opettajaa ymmärtämään opiskelijaa sekä kohtaamaan hänet yksilöllisenä ja ainutlaatuisena. Erityisesti kasvatustyössä korostuu tajunnan kautta tapahtuva vaikuttaminen, jossa mielellinen sisältö saa jonkin aseman tai tehtävän ihmisen maailmankuvassa ja syntyy ymmärtäminen. (Rauhala 2015, 160–161.)

Kaikki ihmiset tarvitsevat muiden tunnustusta ja kasvattajana opettajan tulee tunnustaa opiskelija omaksi persoonaksi. Opettajalta saadun arvostuksen ja kunnioituksen avulla opiskelijan on helpompi vahvistaa itsetuntemustaan sekä oppia kunnioittamaan muita ihmisiä. (Purjo 2014, 174.)

5 POHDINTA

5.1 Keskeiset tulokset

Tämä tutkimus muodostui kuudesta opiskelijahaastattelusta, joista selvitettiin fenomenologisen tutkimusperinteen mukaisesti tekijöitä, jotka ovat keskeisiä opiskelijan ja opettajan välisessä kohtaamisessa. Haastatteluiden perusteella opiskelijan ja opettajan kohtaaminen on tärkeää ja erityisesti kohtaamisen tapaan tulee kiinnittää huomiota. Opiskelijan kokemuksissa kohtaamisen keskeisiksi tuloksiksi nousivat sanaton viestintä, sanallinen viestintä sekä persoonan tunnustaminen, jotka nimesimme kohtaamisen kulmakiviksi (Kuva 2). Tutkimuksemme tulokset kertovat opettajille, mitkä asiat opiskelija kokee kohtaamisessa tärkeiksi ja opettajan on mahdollista hyödyntää niitä työssään.

Sanaton viestintä herätti opiskelijalle luottamuksen opettajaa kohtaan sekä tunteen, että opettaja on aidosti läsnä. Aito kohtaaminen on Buberin mukaan mahdollista syntyä minä—sinä-suhteessa, joka edellyttää dialogisuutta (Värri 2008, 333). Opiskelijoille ensivaikutelma opettajasta oli merkityksellinen luottamuksen ja läsnäolon tunteen syntymisessä. Kun luottamus opettajaan syntyi, opiskelija koki myönteisiä tunteita ja hän uskalsi lähteä avoimesti kohtaamiseen mukaan. Dialogisessa kohtaamisessa yhteisen ymmärryksen tavoittelemisen alkaa luottamuksen rakentamisella (Mönkkönen 2018, 208). Keskeisenä luottamuksen ja minä—sinä-suhteen tavoittamisen kannalta, voidaan pitää tutkimuksessammekin havaittua sanatonta viestintää.

Opettajan sanallinen viestintä kohtaamistilanteessa välitti opiskelijalle opettajan kiinnostusta ja halua auttaa. Opiskelijat kokivat, että sanallinen viestintä tuo kohtaamiseen tasavertaisuuden tunteen. Kiinnostus, välittäminen ja tasavertaisuus vaikuttivat siihen, että opiskelijan ja opettajan välille oli mahdollista syntyä yhteinen ymmärrys. Dialogisessa vuorovaikutuksessa on tärkeää tavoitella keskusteluyhteyttä ja tasavertaista suhdetta, jolloin mahdollistetaan yhteistä ymmärrystä eikä pelkästään yritetä ymmärtää. Opettajan tilannetaju sanallisen viestinnän sisällöstä ja tavasta puhua, kuten nauru, huumori ja puheen kepeys voivat murtaa rooleja sekä asemaa. Tämä voi vapauttaa tilaa uusille ajatuksille ja antaa mahdollisuuden asettua samalle viivalle aidosti tasavertaisina. (Mönkkönen 2008, 207-209, 114.)

Haastatteluiden perusteella persoonan tunnustaminen oli kohtaamistilanteissa keskeistä. Se edellytti, että opiskelija ja opettaja arvostavat ja kunnioittavat toisiaan. Tästä syntyy molemminpuolinen luottamus. Kohtaamisessa persoonan tunnustaminen merkitsi opiskelijalle, että hän uskaltaa ja voi olla oma itsensä ja että, hänen osaamiseensa ja kykyihinsä luotetaan. Toiseen ihmiseen suhtautuminen avoimesti ja ihmisystävällisesti, kunnioittaen ja arvostaen tuo kohtaamiseen vertaisuuden tunteen. Jokaisella tulee olla samanlainen ihmisarvo riippumatta hänen elämänhistoriastaan tai taidoistaan. Samanarvoisuus tuo rentouden ja ilon oppimiseen. (Aarnio 2014a.)

Tutkimustulosten perusteella voidaan tulkita, että kohtaaminen opettajan kanssa on opiskelijalle merkityksellistä. Kohtaamisen kulmakivissä esiin nostetut asiat vaikuttavat opiskelijan itsetuntoon, motivaatioon, oppimiseen ja opiskeluun sitoutumiseen. Opiskelijan kohtaaminen ei saa olla yksinkertaista tai ohimennen tapahtuvaa, vaan sen tulee olla aitoa ja opettajan tulisi nähdä, kuulla ja ymmärtää opiskelijaa kokonaisvaltaisesti. Tutkimuksessa havaitsimme merkittäväksi sen, että opiskelijat tulivat kuulluiksi ja he saivat kertoa kokemuksensa sellaisina kuin ne heille näyttäytyivät.

Tutkimuksen keskeisiksi tuloksiksi opiskelijoiden kokemuksissa nousseet sanaton viestintä, sanallinen viestintä sekä persoonan tunnustaminen vastasivat tutkimuksemme teoriaa, joka perustui Buberin dialogisuusfilosofiaan sekä tutkimuksessa avatun Mönkkösen dialogisen kohtaamisen prosessiin. Buberin dialogisuusfilosofiassa aito kohtaaminen perustuu minä—sinä-suhteeseen, joka edellyttää dialogisuutta. (Värri 2008, 333). Mönkkösen dialogisuuden prosessiin kuuluvat yhteisen ymmärryksen rakentaminen, dialogiin haastaminen sekä riittävän ymmärryksen löytyminen. (Mönkkönen 2018, 208). Kohtaamisen ja dialogin teoriat tukivat havaintojamme opiskelijoiden kokemuksista opettajan kohtaamisesta.

Tutkimuksia koskien opiskelijan näkökulmaa kohtaamistilanteissa on tehty melko vähän. Laajemmin kohtaamista on tutkittu opettajan näkökulmasta tai sitä millainen on hyvä tai huono opettaja. Esimerkiksi Wihersaari (2010) on tutkinut kohtaamista opettajan näkökulmasta. Tutkimuksen mukaan opettajat kaipaavat valmiuksia opiskelijan kohtaamiseen. Opettajan osaamisessa oike-

anlaisen vuorovaikutteisen yhteyden saaminen on opiskelijan ja opettajan välillä tärkeää, jotta aito kohtaaminen voisi syntyä. (Wihersaari 2010, 100-104.) Opiskelijoiden kohtaamista ja kohtaamattomuutta on tutkinut Marika Puukki (2017) pro gradu –työssään. Tutkimuksessa opiskelijalle kohtaamisen kokemusta rakensivat kokemukset siitä, että opettaja välittää, kuuntelee tai on läsnä. Kohtaamattomuus puolestaan syntyi siitä, että opettaja ei osoita luottamusta opiskelijaa kohtaan. Keskeistä oli myös, että oppilas koki saavansa olla oma itsensä ja myös opettaja oli oma itsensä. (Puukki 2017, 4, 76.) Tutkimuksemme tulokset kohtaamisesta ovat samansuuntaisia Puukin havaintojen kanssa.

Kohtaamisessa ja dialogisessa vuorovaikutuksessa on tärkeää saavuttaa keskusteluyhteys ja mahdollisimman tasavertaisen suhde jo ensikohtaamisessa, jolloin aloitetaan yhteisen ymmärryksen rakentaminen. Sanallisella viestinnällä ja persoonan tunnustamisella haastetaan keskustelukumppani dialogiin yhdessä ääneen ihmetellen. Riittävän yhteisen ymmärryksen löytäminen dialogissa on yhdessä oivaltamista ja toisen ainutlaatuisuuden huomioimista. (Mönkkönen 2018, 185–189.) Kasvatuksessa on kyse aina kasvattajan ja kasvatettavan suhteesta. Tasapainoisena kasvatussuhde auttaa huomaamaan toiseuden kohtaamisen ja ihmisyyden tärkeyden. (Wihersaari 2010, 88–90.)

Opiskelijoiden kokemuksista nostettuja merkityksiä on mahdollista hyödyntää opiskelijoiden kohtaamisessa oppilaitoksen arjessa. Aito kohtaaminen sitouttaa opiskelijaa paremmin opintoihin ja sen avulla voidaan jopa estää opintojen keskeyttämistä. Kohtaamisen kulmakivet tuovat opettajalle näkyväksi kohtaamisessa merkitykselliset asiat, joita opettaja voi hyödyntää omassa työssään kohdatessaan opiskelijoita. Oppilaitostasolla tulisi keskustella, paljonko opettajilla on aikaa aitoon oppilaiden kohtaamiseen, ja kohtaamisen merkitys tulisi huomioida opettajan työn sisältöä ja siihen varattua aikaa suunniteltaessa. Tuloksia voidaan hyödyntää oppilaitoksen erilaisissa kokoontumisissa esimerkiksi tiimeissä tai henkilöstökokouksissa keskustelun ja pohdinnan herättäjinä.

5.2 Luotettavuuden arviointi

Tutkimuksemme toteutettiin fenomenologisen metodin mukaisesti. Tutkimuksessa keskityttiin opiskelijoiden kokemuksiin opettajan kohtaamisessa. Kokeemukset pyrittiin avaamaan sellaisina kuin ne opiskelijoille ilmenivät. Tutkimuksen luotettavuutta menetelmän osalta on tarkastelu tutkimuksen toteutuksen eri osioissa. Tässä kappaleessa luotettavuutta tarkastellaan yleisestä näkökulmasta.

Tutkimuksen alkuvaiheessa tarkoituksemme oli tutkia opiskelijan ja opettajan kohtaamista sekä yksilö- että ryhmätasolla. Eri kontekstissa tapahtuvan kohtaamisen kokemuksia olisi ollut kiinnostavaa vertailla niiden merkitysrakenteiden osalta. Tutkimuksen edetessä päädyimme kuitenkin tutkimaan kohtaamista ainoastaan yksilötasolla, koska olimme erityisen kiinnostuneita aidon kohtaamisen syntymisestä minä—sinä-suhteessa. Minä—sinä-suhde edellyttää toisen ihmisen hyväksymistä itselleen vertaisena sekä vuorovaikutuksellista dialogisuutta. (Värri 2008, 335–337.) Tutkimuskysymyksen rajaaminen yksilötasolle vahvistui myös aineistonkeruun jälkeen, koska haastatteluissa kävi ilmi yksilökohtaamisten synnyttävän merkityksellisiä kokemuksia. Tutkimuksen validiteetin kannalta tutkimuskysymysten rajaaminen oli tärkeää. Tutkimuksen validiteetti edellyttää, että tutkimuksen kysymykset ja kohderyhmä ovat sellaiset, jotka vastaavat tutkittavaa ilmiötä. (Terveiden ja hyvinvoinninlaitos 2014.) Kerätyllä tutkimusaineistolla saimme vastaukset asetettuihin tutkimuskysymyksiin.

Tutkimuksen kohdejoukon valinnassa käytimme harkinnanvaraista otantamenetelmää. Valinnassa on tärkeää, että haastateltavilla on omakohtaisia kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä ja heillä on halu osallistua tutkimukseen. Tutkimuksen luotettavuus kasvaa, kun tutkimukseen osallistuvat on ennalta määriteltä harkinnanvaraista otantamenetelmän mukaisesti. (Patton 2002, 544–546; Perttula 2005, 153.) Valitsimme haastatteluihin kuusi haastateltavaa, jotka täyttivät laatimamme valintakriteerit. Tutkimuksemme keskittyessä vain yhteen oppilaitokseen ja ainoastaan tekniikan alan opiskelijoihin, ei tutkimustuloksia voida yleistää laajasti. Oppilaitoskohtaiset eroavaisuudet ilmapiirissä, opettajien resursoinnissa sekä heidän mahdollisuuksissa kohdata opiskelijoita voivat

erota merkittävästi haastateltavien kokemusmaailmana toimivasta oppilaitosympäristöstä. Lisäksi haastateltavien rajautuminen pelkästään opiskelijoihin estää tekemästä pitkälle oppilaitosyhteisöön tai toisen asteen kohtaamistapoihin yleisesti ulottuvia johtopäätöksiä.

Laadullisen tutkimuksen suurin ongelma on sen yleistettävyyden tai paremminkin sen puuttuminen. Etenkin fenomenologiassa tämä on ilmeistä, sillä se keskittyy pelkästään tutkimusjoukon subjektiivisiin kokemuksiin, mitkä eivät välttämättä, eikä todennäköisesti, ilmene samanlaisina muilla haastateltavilla, vaikka kaikille esitettäisiin samat kysymykset. Oletamme että haastateltavien lukumäärän nostaminen ei olisi merkittävästi vaikuttanut tutkimustuloksiin eivätkä tulokset täten olisi merkittävästi poikenneet nykyisistä.

Tutkimusaineiston kerääminen onnistui suunnitellusti. Päädyimme aineiston hankinnassa avoimeen haastatteluun, koska se soveltuu tutkimukseen, jossa haetaan tietoa toisen ihmisen kokemuksesta. Avoin haastattelu on luonteeltaan keskustelevalta, se antaa mahdollisuuden tarkentaviin kysymyksiin, joiden avulla on mahdollista rohkaista haastateltavia kertomaan tarkemmin kokemuksistaan. (Lehtomaa 2005, 170.) Aineistoa olisi voinut kerätä myös kirjallisesti esimerkiksi kirjoitelmien muodossa. Suljimme tämän vaihtoehdon pois, koska koimme sen haastateltaville työlääksi, mikä olisi voinut vaikuttaa negatiivisesti haastatteluiden osallistumiseen. Kirjallisessa aineistonkeruussa ei olisi myöskään päässyt riittävän syvälle kokemuksiin.

Avoimen haastattelun kysymyksiä laadittaessa keskityimme siihen, että kysymykset kannustavat tutkittavia kertomaan heidän omista kokemuksistaan. Pyrimme välttämään yksityiskohtaisia ja johdattelevia kysymyksiä. Nostimme haastatteluun ainoastaan kaksi pääkysymystä, joihin haastattelut perustuivat. Varmistaaksemme aineistonkeruun onnistumisen teimme kaksi koehaastattelua ennen varsinaisia haastatteluja. Tämä auttoi meitä pohtimaan kysymyksiä ja haastattelun etenemistä uudelleen. Koehaastattelujen perusteella varmistimme noudattavamme fenomenologisen tutkimuksen periaatteita. Haastattelurungosta huolimatta jokainen haastattelu muotoutui kuitenkin omanlaisekseen. Tähän vaikuttivat haastateltavat ja heidän kokemukset sekä haastattelijoiden tarkentavat kysymykset, joiden avulla keskityttiin niihin kokemuksiin, jotka liittyivät tutkittavaan ilmiöön.

Tutkijoina jouduimme pohtimaan etukäteen, että roolimme haastattelussa on tutkija eikä työntekijä. Tätä korostimme myös haastateltaville. Koemme onnistuneemme tässä kaksoisroolissa, sillä haastatteluaineisto vastaa hyvin tutkimuskysymyksiimme. Haastateltavat kokivat tärkeäksi, että he saivat kertoa kokemuksistaan ja heistä oltiin aidosti kiinnostuneita. Tutkijoina koimme, että haastateltavat pystyivät olemaan omana itsenään ja haastattelutilanne oli välitön.

Tutkimuksen haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin, jotta niihin pystyttiin palaamaan aineiston analysoinnin eri vaiheissa. Hankittu aineisto oli ainoastaan tutkijoiden käytettävissä haastateltavien anonymiteetin säilyttämiseksi. Tutkimusmateriaali hävitetään opinnäytetyön hyväksymisen jälkeen. Aineisto on analysoitu mukaillen Amadeo Giorgin fenomenologista metodia. Analysoinnissa on pyritty tuomaan tutkittavien kokemukset esiin sellaisina kuin he ne kokivat ja tulososiossa on käytetty haastateltavien suoria lainauksia. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta ja avoimuutta. Fenomenologisen metodin avulla on yksilökohtaisista merkitysverkostoista luotu yleisiä merkitysverkostoja, joita on käsitelty tulososiossa. Näitä merkitysverkostoja on peilattu tutkimuksemme teoriaan. Tutkimuksen luotettavuutta on pyritty lisäämään jättämällä tutkijoiden ennakkokäsitykset ulkopuolelle ja välttämään tulkintaa, jotta tutkittavien kokemukset eivät vääristyisi. Tämä on tärkeä osa fenomenologista metodia.

Tutkimuksen heikkoutena voidaan pitää, että opiskelijat ovat haastattelussa kertoneet myös ammattioppilaitoksen ulkopuolella tapahtuneita merkityksellisiä opettajan kohtaamisen kokemuksia. Näitä ei ole kuitenkaan poissuljettu aineistosta, koska ne liittyivät tutkittavaan ilmiöön ja kokemukset eivät merkittävästi eronneet ammatillisten opintojen aikana syntyneistä kohtaamisen kokemuksista. Tutkimuksessa tutkimme opiskelijan kokemuksia opettajan kohtaamisesta, jolloin tulosten luotettavuuteen ei vaikuta kokemuksen ajankohta.

5.3 Tutkimuksen soveltaminen ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksemme vahvisti, että aito kohtaaminen opettajan kanssa on opiskelijalle merkityksellistä. Opinnäytetyössämme tunnistimme opiskelijalle tärkeitä asioita, jotka tulisi huomioida opiskelijan ja opettajan välisessä kohtaamisessa. Näitä kohtaamisen kulmakiviä (sanaton viestintä, sanallinen viestintä ja

persoonan tunnustaminen) opettajan on mahdollista hyödyntää omassa työssään kohdatessaan opiskelijoita. Aito kohtaaminen vaikuttaa opiskelijan itsetuntoon, motivaatioon, oppimiseen ja opiskeluun sitoutumiseen. Lisäksi aidolla kohtaamisella ja vuorovaikutuksellisella dialogilla voidaan tukea nuorten opintopolkuja ja estää opintojen keskeyttämistä. Oppilaitoksessa tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää opettajien vuorovaikutustaitoja kehitettäessä ja niihin liittyviä koulutuksia suunniteltaessa.

Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista tutkia vastaavalla tavalla tekniikan alan opettajien kokemuksia opiskelijan kohtaamisesta. Tutkimuksessa voitaisiin selvittää, mitkä asiat opettajat kokevat kohtaamisessa haastaviksi ja millaista tukea he tarvitsevat. Osalle opettajista kohtaamisen haasteet voivat liittyä keskusteltavien asioiden sisältöihin, esimerkiksi opiskelijahuollollisiin asioihin, kun taas osa opettajista voi kokea dialogitaidot haastaviksi ja tarvita niissä tukea. Tutkimustulosten avulla olisi mahdollista kohdentaa opettajille oikeanlaista tukea, joka helpottaisi opiskelijoiden kohtaamista ja voisi auttaa myös opettajien työssäjaksamisessa.

LÄHTEET

Aarnio, H. 2014a. Dialoginen asenne. Dialogiosaamisen videoluentosarja. Hämeen ammattikorkeakoulu. Video. Saatavissa: <https://www.youtube.com/watch?v=5msbocom1H8> [viitattu 20.2.2021].

Aarnio, H. 2014b. Dialoginen toimintaote. Dialogiosaamisen videoluentosarja. Hämeen ammattikorkeakoulu. Video. Saatavissa: <https://www.youtube.com/watch?v=ZPyHwbofnc> [viitattu 20.2.2021].

Buber, M. 1995. Minä ja Sinä. Pietilä J. Juva: WSOY.

Huhtinen, A.-M. & Tuominen, J. 2020. Fenomenologia. Ihmisen kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa Puuska, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. E-kirja. 2020. Helsinki: Gaudeamus. Saatavissa: <https://kaakkuri.finna.fi> [viitattu 20.11.2020].

Isaacs, W. 2001. Uraauurtava lähestyminen liike-elämän viestintään Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.

Kiviniemi, L. 2012. Esistentialinen fenomenologia tutkimuksen lähestymistapa – psykiatrisessa hoidossa olleiden nuorten aikuisten kokemusten tutkimus. Teoksessa Kiviniemi, L., Koivisto, K., Latomaa, T., Merilehto, M., Sandelin, P. & Suorsa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija. Tampere: Juvenes Print, 145–165.

Kukkola, J. 2014. Millaisin ehdoin kokemus voi olla tutkimuskohteena mahdollinen? Mielenfilosofisia lähtökohtaehtoja kokemuksen tutkimukselle. Teoksessa Koivisto, K., Kukkola, J., Latomaa, T. & Sandelin, P. (toim.) Kokemuksen tutkimus IV. Annan kokemukselle mahdollisuuden. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 45–47.

Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J., Eskola, J., Heikkinen, H., Ilmonen, K., Kiviniemi, K., Metsämuuronen, J., Moilanen, P., Rajala, R., Rantala, I., Räihä, P., Suoranta, S. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. E-kirja. 2020. Jyväskylä: PS-kustannus. Saatavissa: <https://kaakkuri.finna.fi> [viitattu 25.11.2020].

Latomaa, T. 2005. Ymmärtävä psykologia: Psykologia rekonstruktivisena tieteenä. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus, Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 17–85.

Lehtomaa, M. 2005. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys–tulkinta–ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 163–194.

Lehtomaa, M. 2009. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys–tulkinta–ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 163–194.

Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. 2010. Johdanto. Teoksessa Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 9–22.

Mönkkönen, K. 2002. Dialogisuus kommunikaationa ja suhteena. Vastaamisen, vallan ja vastuun merkitys sosiaalialan asiakastyön vuorovaikutuksessa. Kuopion yliopisto. Sosiaalitieteiden laitos. Väitöskirja. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/9541/urn_isbn_951-781-933-1.pdf [viitattu 7.4.2021].

Maunu, A. 2019. Opiskelijalähtöinen ja ohjaava. Hyvä ammatillinen opettaja opiskelijoiden näkökulmasta. *Kasvatus* 4, 269–283.

Mönkkönen, K. 2018. Vuorovaikutus asiakastyössä. Asiakkaan kohtaaminen sosiaali- ja terveysalalla. Helsinki: Gaudeamus.

Niskanen, S. 2005. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus, Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia, 89–114.

Nurmo, I. 2009. Nuoren kohtaamisen vaiettu vaikeus ja herkkä hauraus. Teoksessa Purjo, T. & Kuusela, J. (toim.) *Tappelusta jutteluun–Nuoren kohtaamisen taito*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 120–139.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. Ammatillisen koulutuksen reformi. <https://minedu.fi/amisreformi> [viitattu 13.3.2021].

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2020. Oppivelvollisuuden laajentaminen. <https://minedu.fi/oppivelvollisuuden-laajentaminen> [viitattu 13.3.2021].

Patton, M. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. California: Sage Publications.

Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus* 5, 428–442. Verkkolehti. 2000. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1372755> [viitattu 13.3.2021].

Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys–tulkinta–ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia, 115–162.

Perttula, J. 2008. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys–tulkinta–ymmärtäminen*. Tampere: Juvenes Print, 115–162

Perttula, J. & Latomaa, T. 2005. Saatteeksi. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys–tulkinta–ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia, 9–16.

Pulkkinen, S. 2010. Husserlin fenomenologinen menetelmä. Teoksessa Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 25–44.

Purjo, T. 2010. Väkivaltaisesta nuoruudesta vastuullisuuteen ihmisyyteen. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Tampere: Juvenes Print.

Purjo, T. 2009a. Kasvatuksellisen kohtaamisen taito. Teoksessa Purjo, T. & Kuusela, J. (toim.) Tappelusta jutteluun–Nuoren kohtaamisen taito. Tampere: Juvenes Print, 63–80.

Purjo, T. 2009b. Nuoren kohtaamisen lähtökohtana on hänen ottamisensa persoonana. Teoksessa Purjo, T. & Kuusela, J. (toim.) Tappelusta jutteluun – Nuoren kohtaamisen taito. Tampere: Juvenes Print, 170–180.

Puro, J.–P. 2010. Kuunteleva organisaatio. Porvoo: WS Bookwell.

Puukki, M. 2017. Kohtaamista rakentamassa. Opettajan ja oppilaan välisen kohtaamisen ja kohtaamattomuuden rakentuminen entisten oppilaiden kokemuksissa. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu- tutkielma. PDF-dokumentti. https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/146624/Puukki_Ma-rika_progradu.pdf?sequence=1&isAllowed=y [viitattu 1.4.2021].

Rauhala, L. 2009. Henkinen ihminen. Henkinen ihmisessä & Ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki: Gaudeamus.

Rauhala, L. 2015. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus

Saari, K. 2009. Dialogisuus ja kohtaaminen – tutkimus kristillisten koulujen toimintakulttuurista kasvatussuhteen näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Väitöskirja. Helsinki: Yliopistopaino.

Sjöberg, S. 2012. Viestintä- ja vuorovaikutus opetuksessa. Tampereen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajankoulutus. Kehittämishanke. PDF-tiedosto. Saatavissa: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/39912/Sjo-berg_Silja.pdf?sequence=1&isAllowed=y [viitattu 7.4.2021].

Tökkäri, V. 2015. Lauri Rauhalan merkityksestä Juha Perttulan fenomenologiselle. Teoksessa Tökkäri, V. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Lauri Rauhala 100 vuotta. Tampere: Hansa Print, 15–38.

Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.). Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: Gummerus, 151–213.

Vuokila-Oikkonen, 2010. Kohti dialogisuutta peruskoulussa. Teoksessa Pietiläinen, H. & Vuokila-Oikkonen, P. (toim.) Ilo antaa siivet. Uniprint. Sarja B. Raportit ja selvitykset. 2/2012, 19–23. PDF-tiedosto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5897-32-6> [viitattu 12.2.2021].

Värri, V.–M. 2004. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Matemaattisten tieteiden laitos. Väitöskirja. 5. painos. Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print. Tampere.

Värri, V.–M. 2008. Kasvatuksesta ja kasvatustajatteluun itseymmärryksestä

Martin Buberin dialogisuusfilosofian valossa. Teoksessa Ihmistä kasvattamassa: Koulutus– Arvot– Uudet avaukset. Hannele Niemen juhlakirja. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 333–337.

Wihersaari, J. 2010. Kohtaaminen – opettajuuden ydin? Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Tampere: Juvenes Print.

Haastattelulomake

Opiskelijan ja opettajan välinen kohtaaminen ammatillisessa oppilaitoksessa

1) Kerro sinulle merkityksellisestä mieleen jääneestä positiivisesta kohtaamisesta opettajan kanssa?

- Mistä asiasta juttelitte? mitä, miksi, yleinen/henkilökohtainen asia
- Oliko opettaja mielestäsi kiinnostunut ja läsnä keskustelussa?
- Mistä sinulle tuli sellainen olo, että opettaja oikeasti kuunteli sinua?
- Tuntuiko sinusta, että opettaja arvosti sinua ja asiaa, josta keskustelitte? Mitä tunteita se sinussa herätti?
- Tuliko sinulle keskustelussa sellainen olo, että pystyit luottamaan opettajaan ja hän halusi kannustaa sinua?
- Tuntuiko, että opettaja ymmärsi sinun asian ja mitkä asiat toivat sen tunteen?

2) Kerro kohtaamisesta opettajan kanssa, joka ei ole sinun mielestäsi onnistunut. Ja mieti, mikä kohtaamisessa teki sen, että se on jäänyt negatiivisena mieleen

- Millä tavalla negatiivisuus näkyi, puhe ja kehon viestintä?
- Mitkä asiat toivat sinulle tunteen/kokemuksen, että opettaja ei arvostanut sinua ja asioitasi? Mitä tunteita se herätti?
- Mitkä asiat toivat sinulle tunteen, että opettaja ei ymmärtänyt sinua eikä tilannettasi?
- Mitkä asiat olisivat auttaneet, että asiaasi olisi saatu joku ratkaisu ja sinulle olisi jäänyt hyvä kokemus?