

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/341452695>

Ohjauksen orientaatiot ja dilemmat

Chapter · May 2020

CITATIONS

0

READS

60

1 author:



Sanna Vehviläinen

65 PUBLICATIONS 1,091 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Interaction in academic supervising 2005-2009 [View project](#)



Treatment ideologies and interaction, subproject "Psychoanalytic interaction" led by Anssi Peräkylä [View project](#)

OHJAUksen ORIENTAATIOT JA DILEMMAT

Sanna Vehviläinen, Ohjausosaajat

Kuvaan tässä artikkelissa ohjausnäkemystäni sekä ohjauskentällä kohtaamiani ohjauksen kysymyksiä. Käsittelem ohjausta yleisenä ammattikäytäntöjen perheenä ja nostan esille ydinpiirteitä, joita tapaa ohjauksen eri konteksteissa. Peilaan näitä piirteitä opetusharjoittelun ohjaukseen. Käsittelem erityisesti ohjausvuorovaikutuksen keinoja sekä niihin kytkeytyviä ongelmia ja ratkaisuja.

Moninainen ohjaus

Ohjauksellisia kohtaamisia on kaikkialla ja ohjausosaamista tarvitaan monilla elämänalueilla ja työpaikoilla. Ohjausosaamisen merkitys on korostunut työelämän jatkuviissa muutoksissa, työssä oppimisen ja työprosessien monimutkaistuesssa. Ohjauksen kaltaisia asioita toteutamme myös arkielämän rooleissamme esimerkiksi kasvattajina, yhteisöjen jäseninä tai ihmissuhteiden osapuolina. Siksi ohjaus saatetaan nähdä joskus turhana ("tarvitaanko tähänkin nyt asiantuntija") tai holhoamisena ("ei minuakaan aikanaan ohjattu ja hyvin olen pärjännyt"). Ohjaus on työmuotona myös monilla sellaisilla elämänalueilla, joita varten aiemmin ei ole ollut erityistä instituutiota. Tällaisia alueita ovat esimerkiksi työ- ja koulutusuralla, työkyvystä huolehtiminen, työssä oppiminen, kotoutuminen ja integroituminen uuteen yhteiskuntaan tai oman identiteetin muovaaminen.

Ohjaus toteutuu yhteiskunnallisten instituutioiden puitteissa ja kehkeytyy niiden murroksissa. Ohjauksen laajentuminen on kytketty jälkimoderniin yhteiskuntaan, jossa elämää jäsennetään yksilön omana projektina ja itsetoteutuksen eetoksen kautta. Uusliberalistisen talous- ja koulutuspolitiikan on nähty hyödyntävän itsen kehittämistä ja osaamisen painottamista hallinnan muotona. Sen vuoksi ohjausta on tulkittu yhteiskunnassa myös vallankäytön ja kontrolloinnin muotona, jossa yksilökeskeisellä toimintatavalla sitoutetaan ohjattavia yhteiskunnan kilpailullisiin arvoihin ja "yksilöllistetään" yhteiskunnallisia ongelmia (Brunila 2013; Aaltonen, Berg & Karvonen 2017).

Ohjaus ei kuulu yhteiskunnassa tunnettuihin vanhoihin professioihin. Ohjaus ei ole samalla tavalla vahvan yhteiskunnallisen selontekovelvoitteen alaista kuin esimerkiksi perusopetus, terveydenhuolto tai oikeuslaitos. Yleisessä tietoisuudessa ei ehkä vielä kovin laajalti ole, mitä hyvä ja taitava ohjaus on tai millaisia ovat ohjauksen virheet ja epäonnistumiset. Tämä asia voi kyllä muuttua sen myötä, että ohjausammattit tulevat tutuksi ja ohjauksen ammatillisuus vahvistuu. Peruskoulun ja toisen asteen koulutuksen tarjoamasta opinto-ohjauksesta onkin itse asiassa alettu keskustella kriittiseen sävyyn paitsi tutkimuksessa, myös mediakeskusteluissa. Opinto-ohjauskäytäntöjen tiedetään olevan yhteydessä sukupuolen mukaiseen segregatioon ammattia ja uraa koskevissa valinnoissa. Erityisesti maahanmuuttajanuorten kokemukset ovat näyttäneet, että opinto-ohjauksella on riski vaikuttaa yhteiskunnallisten eriarvoistavien rakenteiden suuntaisesti (Souto arvioitavana). Toisaalta näyttöä on siitäkin,

että ohjauksella voi olla merkittäviä toimijuutta vahvistavia vaikutuksia yksilöiden elämässä ja oppimisprosesseissa (esim. Hooley 2014).

Koska ohjaus ei ole vahva professio eikä suoraan minkään tieteenalan jäsentämä, varsinaista vaikuttavuustutkimusta on ohjauksesta olemassa etenkin suomalaisesta kontekstista varsin vähän (tosin ks. esim. Vuori ym 2009; Hooley 2014). Ohjauksen tutkimus kätkeytyy tieteen rakenteissa – rahoituskanavissa, tieteellisissä lehdissä ja oppiainejaossa – muiden teemojen tai kokonaisuuksien sisälle. Ohjauksen tutkimus kiinnostaa lähinnä niitä, jotka itse tekevät ohjaustyötä.

Jos ohjauksen ammatillinen sisältö on ollut suhteellisen eriytymätöntä suurelle yleisölle ja poliittisille päättäjille, on se saattanut olla sitä myös kentän toimijoille. Teorian ja käytännön välillä vallitsee ristiriitoja ja erilaisia jännitteitä (Vehviläinen 2001; Pasanen & Vanhalakka-Ruoho 2012). Jos toiminnan päämäärä on epämääräinen tai monikerroksinen, toiminta antautuu helpommin piiloagendoille.

Tämä ajatus oli mielessäni keskeisenä silloin, kun itse aikanaan päätin siirtyä työvoimahalinnon tarjoaman ohjaavan koulutuksen ja ohjaustyön parista tutkimaan ohjausta. Minua askarrutti, millä asialla ohjaus lopulta on. Tunnistan saman huolen edelleen tutkijoiden ja ohjaustyön toimijoiden parista (Pasanen & Vanhalakka-Ruoho 2012). Ohjaukseen kohdistuu tulospaineita ja aikaa ohjattavien kohtaamiseen tuntuu olevan vähemmän kaikkialla. Tällaisessa tilanteessa yhteinen näkemys ohjauksen ytimestä on tarpeen sekä toimijoille että tutkijoille.

Ohjauksen voima

Ohjausta luonnehditaan usein sosiologiassa jälkimodernin ajan ihmisen selviytymiskeinoksi kilpailullisessa yhteiskunnassa, jossa jokaisen tulee rakentaa oma polkunsä ja kilpailla erilaisilla markkinoilla. Ohjauksen voi nähdä myös toisin. Sen voi hahmottaa pedagogisessa suhteessa toteutuvana toimintana, jossa ihminen auttaa toista ihmistä tämän elämäntilanteessa tai kysymyksessä eteenpäin ja jossa yhdessä yritetään ymmärtää ympäröivää maailmaa ja hahmottaa mitä tulisi tehdä. Tällainen toiminta on ikaikaista, ei vain jälkimoderniin kuuluvaa. Se voi sisältää myös emansipaation mahdollisuuden. Toisten tuella ihminen voi muovata elämäänsä, kasvaa, selviytyä ongelmistaan, kritisoida olosuhteita ja voimia, jotka ovat muovanneet hänen elämäänsä ja osallistua yhteiseen toimintaan hyvän elämän etsimisen ja paremman maailman toivossa. Aivan kuten koulua voi tarkastella sekä valtaa käyttävänä ja eriarvoisuutta uusintavana instituutiona että väylänä rakentaa parempaa ja tasa-arvoisempaa maailmaa, myös ohjaus voi saada sekä kontrolloivan että emansipoivan sisällön. Keskeistä on se, miten ohjauksessa käytännössä toimitaan.

Parin viime vuosikymmenen aikana on erityisesti opinto- ja uraohjauksen kentällä vahvistunut *sosiaalista oikeudenmukaisuutta* korostava suuntaus (Hooley, Sultana & Thomsen 2018, 2019). Siinä tunnustetaan ohjauksen osallistuminen eriarvoistaviin käytäntöihin ja

mekanismeihin uusliberalistisen koulutuspolitiikan välineenä ja halutaan aktiivisesti etsiä vaihtoehtoa. Olemme tulkinneet Anne-Mari Soudon kanssa ohjauksen emansipatorisia mahdollisuuksia erityisesti peruskoulun ja toisen asteen opinto-ohjauksen kontekstissa, kun ohjattavat ovat toisen polven maahanmuuttajanuoria (Vehviläinen & Souto 2018; Souto & Vehviläinen 2019; Vehviläinen & Souto arvioitavana). Ohjauksen kyky kriittisyyteen ja eriarvoisuuden mekanismien tunnistamiseen ja jopa purkamiseen perustuu seuraaviin tekijöihin: Ohjaustoiminnan tulee perustua sekä ”yksilön hyvään” sekä ”yhteiseen hyvään”, eli ohjaustoiminnan tavoitteet nähdään sekä yksilön toimintamahdollisuuksien että hyvän yhteisöllisyyden ja yhteiselämän kautta. Näin ollen ohjauksessa täytyy voida tunnistaa sekä ohjattavan ”sisäisiä” että ”ulkoisia” toimijuuden esteitä (Leiman 2015). Tällä tavalla välte-tään toivottomuus ja näköalattomuus, mutta ei myöskään yksilöllistettä yhteiskunnallisia ongelmia. Ohjauksen tarkoitus ei ole pelkästään varustaa yksilöitä pärjäämään, vaan se voi vahvistaa myös erilaisia kollektiivisia toimijoita – ryhmiä, tiimejä, porukoita, verkostoja – toimimaan toisin ja muovaamaan olosuhteitaan. Ohjaus on yhdessä toimimista, ei vain yksilöiden ”poluttamista”. Jos kysymystä katsoo opetusharjoittelun näkökulmasta, se voi tarkoittaa vaikkapa, että ohjauskeskusteluissa tarkastellaan sukupuoleen tai etnisyyteen kytkeytyviä ilmiöitä oppilaiden ja opiskelijoiden todellisuudessa, pohditaan niiden merkitystä tai niiden herättämiä tunteita. Tai opiskelijan osaamisen karttumisen ohella voidaan tunnistaa pystyvyyden ongelmia ja miettiä yhdessä, millaisia yhteiskunnallisia tekijöitä niiden taustalla mahdollisesti on.

Ohjauksen ainutlaatuisuus on siinä, että se lähestyy toimijaa sekä yksilöllisen elämänhistorian ja merkitysten että yhteiskunnallista tilannetta koskevan ymmärryksen kautta (Vanhalakka-Ruoho 2015; Toiviainen 2019). Ohjauksessa toimijoiden tulee siis asettua tutkimaan maailmaa, jossa ohjattava toimii, ei siis pelkästään ohjattavan dispositioita (kuten motivaatiota, osaamista, suhtautumista). Ohjauksessa tulee asettua oppimaan yhdessä.

Ohjauksen määritelmä: yhteistoiminta, prosessit, toimijuus

Jäsennän seuraavassa ohjausta laaja-alaisena ilmiönä, ohjausammattien ja -käytäntöjen perheenä. On toki mahdollista teoretisoida jokaista ohjauksen alalajia erikseen ja pyrkiä osoittamaan niiden erilaisuutta tai omintakeisuutta, mutta omassa tutkimustyössäni olen keskittynyt ohjauksen yleisiin piirteisiin ja ohjauksen mallintamiseen niiden avulla. Olen halunnut erottaa ohjauksen muista ammattikäytännöistä, systematisoida kuvausta ohjauksen yhteisistä, luonteenomaisista piirteistä ja toimintatavoista. Näin olen myös voinut auttaa tunnistamaan ohjauksellisuutta siellä, missä sitä on.

Toimiva ohjaus perustuu periaatteisiin, jotka tunnetaan oppimisen, muutoksen ja yhteistoiminnan edellytyksiä tutkivien tieteenalojen piiristä. Ohjauksen teoretisointiin ja onnistumisen edellytyksiin voikin päätyä useata polkua pitkin. Näitä perusedellytyksiä ovat: ohjattavan kokemuksen, merkitysten ja tilanteen huomioon ottaminen; toiminnan räätälöinti tilanteeseen sopivasti; hyvä yhteistyösuhde eli niin sanottu allianssi, refleктоivaan tilaan pääseminen, jotta ohjattavan merkitysmallmaa ja ohjauksen kohdetta ymmärtää sitä pa-

remmin ja syvemmin; sosiaalisen tuen tarjoaminen ohjattavalle ongelmatilanteissa sekä toivon näkökulma ja ratkaisujen ja muutoksen etsiminen. Vaikuttaa kuitenkin, että ohjauksen teoretisointi on edennyt enemmän suhteessa kohdeilmiöön kuin itse ohjaustoimintaan. Teoretisoidaan oppimista, työkykyä, terveyttä, uraa, työtä ja yhteiskuntaa, mutta ohjaustoiminta itsessään, sen rakentuminen vuorovaikutuksen tasolla ja sen keskeiset onnistumisen tekijät, jäävät tällöin mustaksi laatikoksi.

Oma ohjauksen määritelmäni on laaja-alainen ja pyrkii tiivistämään, mikä on kaikelle ohjaustoiminnalle yhteistä:

Ohjaus on institutionaalista yhteistoimintaa, jossa edistetään ohjattavalle merkityksellisiä prosesseja siten, että ohjattavan tai ohjattavien toimijuus ja osallisuustaju vahvistuvat. Prosessit voivat olla oppimis-, kasvu-, kehitystyö- ja elämänsuunnitteluprosesseja. Toimijuus hahmotetaan suhteisena, yksilöiden ja yhteiskunnan kohtaamisena ja sitä tarkastellaan intersektionaalisesti (ts. yhtä aikaisia eriarvoistavia mekanismeja huomioon ottaen). (Vehviläinen 2014; Souto & Vehviläinen 2019.)

Työskentely hahmottuu keskeisten *prosessien* ympärille. Oletus on, että ohjattavalla on prosessiin annettavaa, että se on hänelle merkityksellinen. Ohjaajan työn kohteena ovat usein yhteen kietoutuneet työskentelyprosessit. Esimerkiksi opetusharjoittelussa kyse on siitä, että pedagogisen osaamisen erilaisten taitojen harjoittelu kytkeytyy työpaikan eli koulun työprosesseihin, joissa ovat osallisena oppilaat, koulun henkilökunta ja oppilaiden perheet. Samalla näistä prosesseista on osallinen myös opettajankoulutusta tarjoava yliopiston yksikkö.

Joskus ohjattavaan prosessiin liittyy paljon ennakoiteja ja valmiita jäsennyksiä. Kun on kyse oppimisprosessin tai asiantuntijuuden rakentamisen ohjaamisesta, erityisesti opetus suunnitelma ja kontekstina toimiva työtoiminta muodostavat keskeisiä jäsentäjiä ohjaustyölle. Joissain ohjaustilanteissa prosessiin taas liittyy vähemmän ennakoitavia vaihteita. Prosessi täytyy tällöin ”löytää” tilannekohtaisesti selvittäen, mitä asiaa ohjattava käy läpi, millaisia esteitä ja mahdollistajia on, mitä hän kysyy tai etsii. Näin on esimerkiksi työohjauksessa ja mentoroinnissa.

Kaikissa ohjaustilanteissa – silloinkin kun ohjattavana olevaa asiaa määrittävät instituution normit (kuten tieteen tekemisen säännöt, työvoimahallinnon normit tai jonkun ammatin tai organisaation säännöt) – prosessi on siinä mielessä ”löydettävä” aina uudelleen, että ohjattavan osalta se kietoutuu hänen omaan ainutlaatuiseseen henkilöhistoriaansa ja merkityksiinsä. Näitä yksilöllisiä merkityksiä ohjauksessa keskeisesti käsitellään.

Prosessin korostaminen tarkoittaa sitä, ettei ohjaajan työskentely ja huomio kohdistu ainoastaan työn toivottuihin tuloksiin tai tuotoksiin. Ohjauksen epäonnistuminen liittyykin usein siihen, että ohjauksen ydinprosessin luonnetta tai sen erilaisia vaihteita ei tunnisteta, tai huomio on ainoastaan siinä, millainen tuotos tai lopputulema tulisi saada aikaan. Sil-

loin ohjausinterventiot eivät kohdistu osuvasti, hyödyllisesti eikä niissä tunnisteta oikein myöskään toimijuuden esteitä, jotka voivat olla esimerkiksi kiinnostuksen ja motivaation, pystyvyyden, taidon tai käsitteellisen ymmärtämisen alueella.

Prosessin korostaminen tuotoksen ohella on ollut erityisen silmiä avaavaa opinnäytteen ohjauksen kontekstissa, jossa opettajilla on tyypillisesti ollut tapana ohjata juuri tuotosta. Huomio on siis kehkeytyvässä kirjallisessa dokumentissa, kun taas prosessin vaiheet ja siihen vaikuttavat tekijät ovat esillä vain implisiittisesti eli piilevästi. Lisäksi opinnäytteen ohjauksen vuorovaikutuksessa korostuvat ohjaajan työvälineinä neuvominen ja korjaava palaute. Työskentely keskittyy siis siihen, että jos suorituksessa tai tuotoksessa näyttää olevan ongelmia, niitä korjataan. (Vehviläinen 2009a; 2009b). Opetusharjoittelussa taas tällainen tuotosvetoisuus voisi tarkoittaa sitä, että huomio on opetussuunnitelman tarjoamissa tehtävissä ja niistä suoriutumisessa, mutta opiskelijan ennakoiteja, suuntautumista, suhdetta työskentelyyn tai kiinnostuksia ei käsitellä.

Kun huomio siirretään pelkästä tuotoksen ohjaamisesta prosessin ohjaamiseen, prosessiin voi vaikuttaa monipuolisemmin ja prosessin vaiheen mukaisesti. On mahdollista käsitellä esimerkiksi motivaatiota ja kiinnostusta, pystyvyyttä, työskentelytapoja, työn kohdetta tai omaa toimintaa koskevia ennakoiteja, aiempaa osaamista, mahdollisia tulevaa koskevia virhetulkintoja sekä aiempia merkityksellisiä oppimiskokemuksia. Voidaan tarjota erilaisia tukitelineitä hyvin erilaisille osaajille ja miettiä työprosessin eri puolia monipuolisesti.

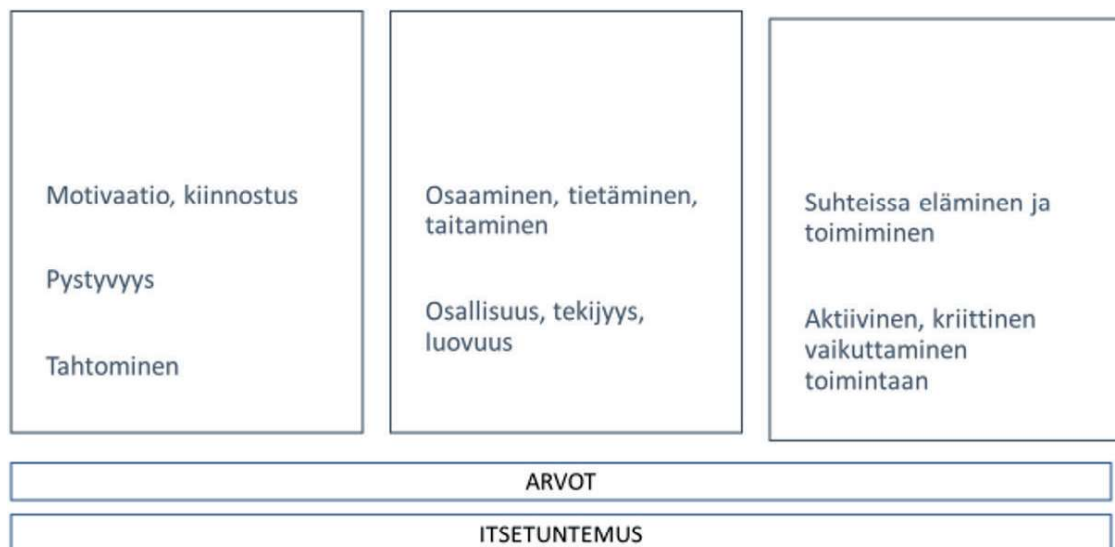
Ohjaus rakentuu keskeisellä tavalla *yhteistoiminnan* varaan. Sen pohjana olevaa kumppanuutta kutsutaan myös allianssiksi, työskentelyliitoksi (Safran ym. 2007). Jos ohjaus epäonnistuu, se tapahtuu usein siksi, että tätä yhteistoimintaluonnetta ei ole otettu vakavasti. Ohjausinterventiot (esimerkiksi palautteet) menevät ohjattavalta ohi, kun toimijat eivät ole aidosti yhteisen tavoitteen äärellä. Opetusharjoittelussa tavoitetyöskentely voisi tarkoittaa, että opetussuunnitelman antamien ohjeiden ohella toimijat rakentavat keskustelussa oman, yhteisen tulkinnan siitä, mistä harjoittelussa on kyse, millaisia päämääriä sillä on ja millä tavoin osapuolet niitä hahmottavat. Yhteistoiminnan rakentamiseen kannattaa panostaa erityisesti ohjauksen alkutilanteessa: se on samalla paikka ryhmäytymiselle ja pedagogisen kulttuurin vakiinnuttamiselle. Mitä huolellisemmin, läpinäkyvämmiin ja läsnäolevammiin yhteistyösuhde on rakennettu, sen helpompi sen varassa on käsitellä myös ongelmia tai katkoksia, joita matkalla voi tulla vastaan. Yhdessä sovittuun ja sitouduttuun on aina mahdollista palata.

Ohjauksen päämääräkäsitys on *toimijuus*, ja ajattelen siihen kuuluvan myös osallisuustajun (Alhanen 2016; Souto & Vehviläinen 2019; Vehviläinen & Souto arvioitavana). Pyrkimys vahvistaa toimijuutta vaikuttaa siihen, millaisia keinoja ja interventioita ohjauksessa kulloinkin käytetään ja millaista vuorovaikutuksen tulisi olla. Koska toimijuuden mahdollisuudet ja esteet ovat aina yksilöllisiä, ohjaajan toiminnan täytyy olla tilanteisesti neuvoteltua, ohjattavalle räätälöityä.

Toimijuus-termin kantasana on ”toiminta”, eli se kuvaa ohjattavan aktiivisesti toimivaa, kiinnittynyttä ja vastuuta kantavaa suhdetta kohteeseen, jonka parissa ollaan, jonkun käytännön tai sosiaalisen kontekstin piirissä. Ihmisillä on erilaisia toimijuuksia suhteessa eri konteksteihin ja asioihin. Toimijuuden vahvistuminen on toimintamahdollisuuksien laajenemista, mikä usein vaikuttaa myös muiden toimintaan. Kun opetusharjoittelija esimerkiksi rohkenee ottaa uudenlaista vastuuta, tai vastaanottaa palautetta rohkeammin, tämä helpottaa ohjaajan työtä, tuo hänelle liikkumatilaa ja vähentää kannattelun tarvetta.

Toimijuutta vahvistetaan toimijuutta jatkuvasti tarjoamalla. Toimijuutta vahvistaa kumppanuussuhde, jossa on neuvotteleva toimintatapa, jaettu päämäärä, läpinäkyvyyttä toimintatapojen, intressien ja päämäärien suhteen sekä mahdollisuus arvioida yhdessä toiminnan onnistumista matkan varrella. (Vehviläinen 2014.)

Kuviossa 1 näkyy pedagogisessa tutkimuskirjallisuudessa esitettäviä toimijuuden ulottuvuuksia. Ohjauksessa käsitellään työskentelyn kuluessa tarpeen mukaan näitä alueita, ja yritetään tunnistaa, missä toimijuuden esteitä tai hidasteita on ja toisaalta millaiset ovat toimijuuden vahvat alueet. Toimijuuteen kytkeytyy yksilön dispositioita: kiinnostusta, tahdonvoimaa, osaamista, harjaantumista ja pystyvyyttä, mutta myös asettumista yhteisöihin tai ympäristöihin, niihin turvautumista ja niissä tiedon ja osaamisen jakamista, yhteistä vaikuttamista ja joskus kamppailua ja kriittistä muutosvoimaa. Toimijuuden vahvistuessa itsetuntemus kasvaa ja kytkentä keskeisiin arvoihin vahvistuu ja jäsentyy. Idea on se, että ohjauksessa pyritään tunnistamaan ohjauksen esteitä, jotka voivat olla sekä sisäisiä että ulkoisia, sekä erilaisia toimijuuden mahdollisuuksia, jotka nekin voivat paikantua yksilön merkityksiin tai yhteisöllisiin rakenteisiin tai toimintatapoihin. Ohjaukselle ominainen näkökulman liike yksilön ja yhteiskunnan, yksilöllisen ja yhteisen välillä kuuluu siis jokaiseen ohjausprosessiin. Valmius tarkastella tilannetta jokaisen ohjattavan kohdalla aina uudelleen on ohjauksen onnistumisen ydin.



KUVIO 1. Toimijuuden ulottuvuuksia

Osallisuustaju on Kai Alhasen mukaan ”yksilön kyky hahmottaa itsensä osaksi laajoja ihmisympäristöjen ja luonnonympäristöjen kokonaisuuksia ja pyrkimys ottaa huomioon oma vaikutuksensa näihin kokonaisuuksiin” (Alhanen 2016, 205). Ohjauksessa se tarkoittaa, että huomiomme on yhtäältä siinä, miten maailma on muokannut ohjattavaa ja toisaalta, miten hän itse vaikuttaa maailmaan. Ohjattava voi vaikka tutkia, miten hänen sukupuolta koskevat käsityksensä ovat muodostuneet tai mitkä avainkokemukset vaikuttavat hänen mielessään koulun tilanteissa. Toisaalta hän voi herkistyä miettimään, millaisia sukupuolen jäsenyyksiä hän itse tulee ylläpitäneeksi oppilaiden keskuudessa ja millä toimilla tai puhetoimilla hän voisi vaikuttaa tähän.

Mitä ohjausvuorovaikutuksessa tapahtuu?

Ohjaus toteutuu vuorovaikutuksessa, ja ohjauksen emansipatoriset mahdollisuudet kytkeytyvät taitavaan vuorovaikutukseen. Kun aloin tutkia ohjausvuorovaikutusta keskustelunanalyttisesti 1990-luvulla, oletin, että se muistuttaisi keskustelurakenteitaan terapeutista vuorovaikutusta. Ohjauksen lähestymistavoissa nimittäin korostettiin – ja edelleen korostetaan – sitä, että ohjaaja ei ole perinteissä mielessä substanssiasiantuntija eikä toimi opettajan tai neuvojan tavoin. Se pyrittiin erottamaan myös terapiasta, mutta koska neuvomista niin selvin sanoin kritisoitiin, arvelin, että löytäisin terapiavuorovaikutuksen keinoja ohjauksesta.

Yllätyin kuitenkin siitä, että neuvomisen ja substanssitiedon merkitys oli ohjauksessa niin suuri. Tutkittuani keskustelunanalyysin keinoin sekä ohjausta että terapiaa ja tutustuttuani myös muiden institutionaalisten kontekstien tutkimukseen, muovasin oheisen jäsenyyksen, joka auttoi minua ymmärtämään, miksi ohjaus on sellaista kuin se on (Kuvio 2). Siinä vertaillaan niin kutsuttua palvelukohtaamista, terapeutista kohtaamista ja ohjauskohtaamista.

Palvelukohtaaminen	Terapeuttinen kohtaaminen	Ohjauksellinen kohtaaminen
<ul style="list-style-type: none"> asiakas tuo ongelman: ammattilainen ratkoo asiakkaan ongelmaa asiantuntijatiedon nojalla asiakkaan kertova puhe + neuvojaksot 	<ul style="list-style-type: none"> asiakas tuo ongelman, ongelmia aletaan yhdessä tutkia jonkin syvemmän problematiikan ilmentymänä asiakkaan kerronta + ammattilaisen tulkinnat = yhteinen tutkiva puhe, myötätunnon t. affiliaation korostuminen 	<ul style="list-style-type: none"> aineksia molemmista edellisistä; ongelmia tulkitaan yhdessä mutta myös etsitään ratkaisuja asiantuntijatiedon avulla tasapainottelu neuvovan ja tutkivan otteen välillä

KUVIO 2. Vuorovaikutuskäytännöt ammatillisissa kohtaamisissa (Vehviläinen 2014)

Kaikissa näissä kohtaamistyypeissä ammattilaisen tehtävä on kuulla asiakkaan kokemusta kunnioittavasti ja keskittyen ja tulla ammatillisella tavalla mukaan hänen asiansa käsitteilyyn. Mutta mitä eroa näissä kohtaamisissa siis on? Mistä tunnistamme ohjauksen?

Palvelukohtaiset jäsentyvät siten, että asiakas hakee ongelmaansa asiantuntijatietoon perustuvan ratkaisun, usein vastaanottotyyppisessä kohtaamisessa. Ammattilaisella on oikeus ja velvollisuus ratkoa ongelmaa suosittavien ja neuvovien vuorojen avulla, ja asiakkaan tehtävä on kertoa ongelmastaan siten, että ammattilainen pääsee sitä ratkomaan. Terapeuttisissa kohtaamisissa sen sijaan asiakkaan kuvaukset ongelmastaan muuttuvat yhteisen työstämisen ja tutkimisen kohteeksi. Ammattilaisen puheenvuorot rakentavat ja fokuoivat tätä tulkintatyötä ja samalla opettavat asiakkaalle kulloisenkin terapiasuuntauksen mukaista tapaa eritellä kokemustaan. Terapeuttisen kohtaamisen välineistöä ovat siis asiakkaan laajat ja itsereflektiiviset kuvaukset kokemuksestaan, ja ammattilainen tarjoaa niihin peilaavia ja tulkitsevia kommentteja.

Ohjaukselle ominaista on yhdistää kahden edellisen ominaisuuksia ja vuorovaikutuskäytäntöjä. Päämääränä on yhtäältä auttaa ohjattavaa tutkimaan ja tulkitsemaan kokemustaan ja tilannettaan ja toisaalta löytää ammattilaisen tietämystä hyödyntäen ratkaisumahdollisuuksia ja suuntia edetä. Tämän vuoksi ohjauksesta löytyy sekä neuvontajaksoja että tulkitsevaa, reflektioivaa puhetta. Ja tämän vuoksi ohjaajat usein kuvaavat vaativana sitä, että täytyy tasapainotella sen suhteen, minkä verran omaa asiantuntijatietoa hyödyntää, koska on oikea hetki tarjota neuvova interventio, ja koska siitä taas tulisi pidättyä. (Vehviläinen & Löfström 2016).

Lähdin aikanaan tutkimaan ohjausvuorovaikutusta siksi, että ohjauksen vuorovaikutusta koskevat näkemykset ja käytännöt olivat summittaisia ja epätäsmällisiä. Ohjauksen määritelmässä kuvattiin kumppanuuden hengessä tapahtuvaa yhteistyötä, mutta sen toteutuksen välineistä oli hyvin vähän konkreettisia kuvauksia. Kokemukseni myös oli, että ohjauksen käytäntö ja teoria kulkevat melko etäällä toisistaan ja ohjauksen kautta toteutui monenlaisia piiloagendoja ja intressejä. Siksi ohjauksen tarkastelu vuorovaikutusilmioiden tasolla tuntui mielekkäältä. Tavoittelin perustutkimuksellista kuvausta ohjauksen keskusteluilmiöistä (Vehviläinen 1999; 2001, 2009a), mutta huomasin myöhemmin, että niitä saattoi hyvin soveltaa koulutukseen ja kehittämistyöhön (Vehviläinen 2014).

Ohjauksen orientaatiot

Ohjauksen vuorovaikutusilmiöitä ja ohjauksen menetelmiä opettaessa yritän tiivistää sisällön tavalla, jonka ohjaaja voisi viedä mukanaan työhön, jonka avulla hän voisi jäsentää toimintaa ja luovia vaihtuvissa tilanteissa. Mitä ohjausvuorovaikutuksesta kannattaisi havainnoida, millaisia elementtejä nostaa tarkastelun kohteeksi? Ratkaisu perustuu tutkimukseen, jota olen tehnyt ohjausvuorovaikutuksesta eri konteksteissa, työvoimapolitiittisen ohjaavan koulutuksen uraohjaustilanteissa (Vehviläinen 1999; 2001) ja opinnäytteen ohjauksen parissa (Vehviläinen 2009a, 2009b; 2012, Vehviläinen & Löfström 2016).

Olen sittemmin tutkinut myös opintopsykologivastaanottoja (Vehviläinen & Svinhufvud 2018), työnohjausta (Vehviläinen 2014c) sekä työkyvyn tukemiseen tarkoitettuja erilaisia ohjauksellisia interventioita (Tiitinen ym. 2018, Weiste ym. 2018) ja ne ovat vahvistaneet

käsitystäni, että tämä jäsenitys on osuva. Olen myös havainnut ohjausalalla toimivien tunnistavan jäsenyyksen mukaiset toimintatavat omasta arjestaan. Jäsenyyksen avulla voi hahmottaa, miksi ohjaustilanteista muodostuu sellaisia kuin muodostuu ja kuinka osapuolet tulevat vaikuttaneeksi toistensa toimintaan ja keskustelun lopputulokseen. Jäsenyyttä on käytetty myös tutkimuksen välineenä (Souto arvioitavana). Opetan tätä jäsenyyttä lisäksi osana työyhteisötaitoja ja esimieskoulutuksia.

Kyse on ohjauksen orientaatioista, eli niistä toimintalinjoista, joita toimijat vuorovaikutuksessa seuraavat. Eli: mitä konkreettisesti ottaen vuorovaikutuksessa ollaan tekemässä. Ohjaustyön opas -teoksessa (Vehviläinen 2014) esittelen neljä orientaatiota: ongelmanratkaisuorientaation, tutkivan orientaation, kannattelevan orientaation sekä opettavan orientaation. Viimeksi mainitulla tarkoitan ohjausinterventoiden järjestämistä suunnitelluksi poluksi. Se on siis yksinkertaisesti oppimisen ohjaamista ja ohjaustoiminnan järjestämistä opetussuunnitelmaa toteuttavaksi pedagogiikaksi, jossa kannattelu, tutkivuus ja ongelmanratkaisu vuorottelevat suunniteltuna polkuna. Käsittelem tässä lähemmin kolmea muuta orientaatiota. Ne toteutuvat keskustelullisissa, nonformaaleissa tilanteissa. Ne toimivat yhtä hyvin kahdenvälisen ja ryhmäohjauksen vuorovaikutuksen jäsentämisessä. Ohjauksen orientaatiot näkyvät kuviossa 3:



KUVIO 3. Ohjausvuorovaikutuksen orientaatiot (Vehviläinen 2014)

Ongelmanratkaisuorientaatioon tutustuin tutkimuksissani ensin, koska löysin aineistoistani runsaasti neuvomisjaksoja, peräti niin paljon, että neuvo näytti ohjaajan tärkeimmältä työkalulta (Vehviläinen 2001). Siinä toteutetaan palvelukohtamisesta tuttua toimintatapaa: ohjaajan tehtävä on ratkoa ohjattavan ongelmia tietämyksensä nojalla.

Ohjaavan koulutuksen ohjauksessa tämä oli vastoin vallitsevaa ohjausideologiaa. Jouduin väitöskirjaa seuranneessa koulutustoiminnassani ja jatkotutkimuksissani paljon käsittelemään tätä ristiriitaa. Yllättävää on se, että käsittelem sitä vieläkin. Ohjausteoriassa ajatellaan edelleen, ettei ohjaus ole ensisijaisesti asiakkaan neuvomista tai hänen ongelmiensa ratkomista. Samalla aina uudet aineistot ja keskustelut kentällä paljastavat, että neuvominen on edelleen keskeisimpiä työkaluja ohjaustyötä tekeville – silloinkin kun he oikeastaan toivoisivat asian olevan toisin.

Opinnäytteen ohjauksessa ei ollut taustalla neuvovastaista ideologiaa, ja siellä neuvomisen – ja sen sukulaiskäytännön palautteen – käyttö oli odotuksenmukaista. Neuvomiseen liittyi siellä muita ongelmia, ja myös näitä ongelmia olen sen jälkeen paljon käsitellyt sekä tutkimuksessa että koulutustilanteissa (Vehviläinen 2012; 2014b).

Ohjauksen ja neuvomisen dilemموjen rinnalle on tullut myös toinen keskeinen teema. Se liittyy siihen, mitä kutsuin edellä *kannattelevaksi orientaatioksi*: ammatilliseen tapaan luoda yhteisen työskentelyn mahdollistava fyysinen ja mentaalinen tila, ottaa vastaan se, mitä ohjattavalla on kerrottavana, osoittaa läsnäoloa, myötätuntoa ja ”jäädä rinnalle”. Tämän orientaation käsittely on noussut koko ajan keskeisemmäksi. Samalla siihen liittyy väistelyä, pelkoja ja muita vaikeita tunteita (Souto & Vehviläinen 2019; Souto arvioitavana; Vehviläinen & Souto arvioitavana).

Tutkiva orientaatio, tuli minulle tutuksi ensin terapiavuorovaikutuksen kautta (Vehviläinen 2001; Peräkylä ym. 2009). Keskeinen viestini on ollut, että ohjauksessa tutkiva orientaatio on usein epäsystemaattinen ja voi siten jäädä ongelmanratkaisuorientaation varjoon. Käsitelen seuraavaksi näitä koulutusteni kestoaiheita: ongelmanratkaisuorientaation ongelmia ja sen painottumista tutkivuuden kustannuksella sekä kannattelevan orientaation tarpeellisuutta ja varjoon jäämistä vuorovaikutuksessa.

Ongelmanratkaisuorientaatio

Ohjauksen vuorovaikutusta hallitsee usein sellainen keskustelun toimintaketju, jossa asiakkaan kertoma materiaali jäsenyy ongelmia, joita kuljetetaan suhteellisen joutuisasti kohti ratkaisua tai ratkaisuvaihtoehtoja. Ohjattava voi itse tarjota ongelman käsiteltäväksi pyytämällä selkeästi neuvoa. Ohjattava voi myös kertoen valittaa tilannettaan, ja tähänkin ohjaaja tyypillisesti tarttuu neuvon. Ohjaaja myös usein itse tunnistaa neuvoa vaativan ongelman myös tarkastelemalla ohjattavan suoritusta tai tuotosta (esimerkiksi tekstiä tai muuta työnäytettä). (Vehviläinen 2009a.)

Ongelmanratkaisuorientaatio löytyy muistakin ohjauskonteksteista (esim. Vehviläinen 2009, 2012). Ohjaustyötä tekevät tunnistavat sen poikkeuksetta keskeisenä asiana työssään. Usein kuulen myös, että heidän ei mielestään tulisi neuvoa niin paljon, mutta kuitenkin tulevat neuvoneeksi. Miksi ongelmanratkaisuorientaatio on niin hallitseva?

Ensinnäkin, ratkaisukeskeisyys saatetaan hahmottaa suorimmaksi tieksi toivottuun muutokseen, eli ajatellaan, että ratkaisevinta muutoksen aikaansaamisessa on löytää joku uusi tapa toimia ja päästä ongelmasta eroon. Inhimillisen kokemuksen ja oppimisen kiinteä suhde ongelmanratkaisuun lienee myös yksi selittävä tekijä. Oppiminen on usein ongelmanratkaisun kaltaista tai sitä on ainakin usein mallinnettu niin, etenkin kun on haluttu ymmärtää asiantuntijuuden rakentumista. (Dewey 1916, Bereiter 2002; Engeström 2004)

Käsityksemme myös asiantuntijuudesta perustuu useimmiten ajatukseen vankasta substanssiosaamisesta (eli johonkin erityisalaan liittyvästä osaamisesta) sekä siihen perustu-

vasta tiedollisesta auktoriteetista ja ongelmanratkaisuvalmiudesta. Kun ohjaajat kuvaavat koulutuksissa, mikä heitä kuormittaa ohjauksessa, epävarmuus substanssiosaamisesta on usein esillä. On ahdistavaa, jos ei tiedä vastausta ohjattavan kysymykseen. Ongelmanratkaisuorientaatio tuntuu ehkä ohjaustyön tekijöistä eniten ammatilliselta toimintatavalta, koska siinä voi tunnistaa oman spesifin alan tai aihepiirin, josta tietää enemmän kuin muut toimijat.

Väitöskirjassani tutkimani ohjaavan koulutuksen osalta tulin seuraavanlaiseen johtopäätökseen. Vaikka ohjausideologia torjui neuvomisen ja asiantuntijaroolin vahvastikin, se tulee väistämättä mukaan ohjauskäytäntöön, ellei ohjaustyön tekijöillä ole vahvoja työvälineitä tutkivaan työskentelyyn sekä selkeää teoreettista perustaa tälle tutkivuudelle. Jos ohjauksen käyttöteoria tai kohdeilmiö ei anna ohjetta siitä, minkä asian tutkiva tarkastelu on ohjauksessa hyödyksi, ohjauksesta tulee hyvin helposti neuvomista. Asioillehan pitää kuitenkin tehdä jotain – jotain liikettä ja muutosta yritetään aina saada aikaan. Usein tällöin liikkeen toteuttaa ohjaaja (Vehviläinen 1999).

Ongelmanratkaisuorientaation keskeiseen rooliin on myös vuorovaikutuksen omista lainalaisuuksista nousevia syitä. Vaatii itse asiassa erityistä vuorovaikutuksellista työtä olla lähtemättä ongelmanratkaisuorientaatioon; ohjaaja tulee helposti ja huomaamattaan ”imaistuksi” siihen, jos ohjattava siihen kutsuu. Kun kysytään neuvoa, valitetaan tai kerrotaan huoli, neuvo on odotuksenmukainen – tai vähintäänkin yksi mahdollinen – vastaus. Lisäksi, jos tietäväksi ja valtaa omaavaksi katsotulta henkilöltä kysytään neuvoa, ja hänellä on asiasta tietoa, keskustelun jäsenyyden mukaisesti hänen tulee vastata kysymykseen. Jos hän ei halua vastata tai haluaa lykätä vastaamistaan, hän joutuu tekemään vuorovaikutuksellista lisätyötä tilanteen muovaamiseksi sellaiseksi, että hän voi jättää vastaamatta (Vehviläinen 2001a ja b).

Ongelmanratkaisupyrimystä ylläpitää sekin, että ohjaaja on usein hyvin sitoutunut ohjaustyöhön ja haluaa auttaa ja olla hyödyksi. Tarve ”tehdä jotain” on hyvin voimakas, jopa kehollinen tunne. Etenkin silloin, kun toisen ongelma tuntuu vaikealta ja tunnemme myötätuntoa, tuntuu tärkeältä yrittää poistaa ongelma.

Vertaisryhmäohjauksessakin aletaan helposti neuvoa toisiaan, ellei ryhmää erityisesti ohjata pidättymään tästä. Empatia ja neuvoyritykset tuntuvatkin tulevan ihmisiltä luonnostaan – ne vastaavat arkikeskustelun keinoja käsitellä erilaisia ongelmia keskustelussa (Jefferson 1988). Reflektoiva, ymmärrystä syventävä toimintatapa on vaativampi – se vaatii enemmän sekä ohjaajan ammattitaidolta ja käyttöteorialta että ohjattavalta.

Viimeinen mutta ei vähäisin syy siihen, miksi ongelmanratkaisuorientaatio on niin keskeinen ja määräävä, on se, että ohjattavat usein kutsuvat tai jopa vaativat sitä ohjaajalta. He odottavat saavansa vastauksia, ja pettyvät jos jäävät ilman niitä. Heillä ajatellaan myös olevan oikeus saada tukea, ja yksi tuen muoto on nimenomaan neuvo, eli ohjaajan tietoon perustuva ehdotus ongelmanratkaisusta. (Vehviläinen 2014b)

Miksi ongelmanratkaisuorientaation määräävyys sitten olisi ongelma? Onko ohjausteoria väärässä, kun se suosittelee, ettei neuvominen olisi keskeisellä sijalla? Mielestäni neuvomisella on paikkansa, etenkin oppimisen ohjaamisessa. Ohjauksessa tarvitaan usein tietyissä kohdissa ratkaisuvaihtoehtojen muotoilua ja perusteltuja ratkaisumalleja (Vehviläinen 2014b). Koska neuvomisen imu keskustelussa on niin voimakas, on kuitenkin tärkeätä, että neuvominen ajoitetaan oikein, että siihen ei kiirehditä ja että ohjattava saa myös itse harjoitella ratkaisujen tuottamista.

Hyvä neuvominen perustuu harkintaan. Kun ohjaaja ja ohjattava muodostavat ensin yhdessä tutkimisen tilan, siihen voidaan tuoda rauhassa useita asioita tarkasteltavaksi, ilman että niitä on heti välttämätöntä ratkaista. Usein aineistoissani ohjaaja kiirehtii neuvomaan heti, kun ”neuvo-relevantti” asia on tullut ilmi. Se, että asioita otetaan ensin ”pöytään” ja selvitetään kokonaiskuvaa ja sen eri puolia, hillitsee molempien osapuolten painetta välittömästi koettaa määrittää, mitä on tehtävä. Kun ohjattava saa rauhassa kertoa eri puolia kokemuksestaan, hän tulee kuulluksi ja ”kuulee myös itse omat ajatuksensa”. Lisäksi pohtiva keskustelu auttaa määrittämään eri asioiden relevanssia ja keskinäisiä suhteita.

Neuvotutkimus kertoo, että parhaiten vastaanotetaan sellaiset neuvot, jotka perustuvat vastaanottajan näkemysten kuulemiseen (kootusti Vehviläinen 2012; 2014b). Kun neuvoja ei aleta tarjota heti ensi tilassa, ehditään varmistua, että työskentelyongelma on mielekäs (Vehviläinen & Svinhufvud 2018), että siinä on mukana kaikki se, mikä kulloinkin on tärkeätä, että ohjattavan ja ohjaajan ymmärrys ehtii asiaan mukaan ja että ohjattava itse osallistuu asian käsittelyyn ja lopulta ratkaisuvaihtoehtojen tuottamiseen. Tämä on etenkin ydintaitojen oppimisen kannalta ratkaisevaa ja toimijuutta vahvistavaa. Voisi ajatella siis niin, että niissä asioissa, joita ohjattava on keskeisimmin oppimassa, ei kannata tyytyä siihen, että ohjaaja kertoo ratkaisut suoraan.

Tämä ei tarkoita, että jokaista esille tulevaa asiaa pitää suurellisesti tutkia, eikä sitäkään, ettei vinkkejä ja helpottavia ohjeita saisi antaa. Se tarkoittaa pikemminkin sitä, että niissä tärkeissä asioissa, joissa ohjattavan on tarkoitus itse vahvistua, oppia, ottaa vastuuta ja olla toimija, hänen puolestaan ei kiirehditä tekemään enempää kuin on tarvis.

Lisäksi, kun neuvomista ja palautetta käytetään oppimisen tukena, on tärkeätä, että ohjattava ymmärtää saamansa neuvot. Vasta silloin ne voivat alkaa vaikuttaa hänen työskentelyssään. Niinpä ohjaajalle usein ymmärtämisen esteen (tai oikein toimimisen tai hyvän suorituksen esteen) tunteminen vähintään on yhtä tärkeätä kuin ”oikean” tai paremman tavan tietäminen. Ohjattavan kanssa keskusteleminen ennen neuvomista tai ongelmanratkaisua on oleellista nimenomaan siksi, että se on tie hänen ajatteluunsa. Ohjattavan ajattelun tunteminen taas on avain kohdallisiin, hyvin räätälöityihin neuvoihin (Vehviläinen 2001).

Tutkiva orientaatio: mitä kohteita tarkastelemme ja miten

Edellä esitin, että onnistunut neuvominen perustuu hyvään ymmärrykseen siitä, millä tavoin ohjattava lähestyy asiaa, miten hän on yrittänyt työskennellä tai millaisiin ongelmiin hän on törmännyt. Käytännössä tämä näkyy niin, että ohjaaja sijoittaa neuvonsa pohjustukseksi *kysymyksiä*, joiden avulla pääsee kuuntelemaan ohjattavan ajatuksia ja kokemuksia (Vehviäinen 2001a; 2001b; 2012). Tutkiva orientaatio tuleeikin eniten näkyviin juuri kysymysten käytössä. Niiden tehtävä on ensinnäkin saada ohjattava itse puhumaan – sen sijaan että ohjaaja yksin kertoisi, selostaisi tai ohjeistaisi. Oleellista on kuitenkin myös kysymisen laatu. Ohjaajan tehtävä on kysyä niin, että hän kommunikoi vilpittömästi kiinnostusta kuulla mitä ohjattava ajattelee. Kyse on usein tilan tekemisestä ohjattavan kertovalle puheelle.

Toinen tutkivan työn keskeinen väline on niin kutsuttu *peilaaminen*, eli toisen puheen tarkka referoiminen ja yhteen vetäminen siinä tarkoituksessa, että varmistutaan, että on ymmärretty oikein ja samalla nostetaan tarkasteltavaksi sitä, mikä vaikuttaa keskeiseltä tai asian ytimeltä. Peilaamisen avulla voidaan etsiä yhteistä työskentelykysymystä (Vehviäinen & Svinhufvud 2018) ja ylipäänsä tarkentaa ymmärrystä ja löytää kerrotusta keskeisiä painotuksia.

Kolmantena tärkeänä tutkivan työn keinona ovat *yhdessä kertomisen* tavat sekä muut kertomista virittävät resurssit. Tutkivan työn ytimessä on se, että ohjattava ulkoistaa sisäistä todellisuuttaan ja sitä voidaan yhdessä tarkastella. Joskus kertomista virittää parhaiten toisten kokemusten kuuleminen tai jokin muu virike, kuten teksti, kuva, elokuva tai muu esitys.

Tutkivan orientaation ydin on puhua sillä tavalla, että ymmärrys syvenee. Ohjauksessa työskennellään usein sellaisten asioiden kanssa, jotka ovat tulkinnanvaraisia, moniulotteisia ja emotionaalisesti latautuneita. Kun varataan tilaa tutkivalle orientaatiolle, varmistutaan yhteisestä ymmärryksestä, sen sijaan että vain rutiinomaisesti luotettaisiin yhteiseen ymmärrykseen. Toinen keskeinen tutkivan orientaation merkitys on oppimista tukevan reflektion luominen. Ymmärryksen syveneminen vaatii tutkivaa työskentelyä. Se tarkoittaa, että otamme huomioon, että asia voi olla eri tavalla kuin oletamme tai että siitä voi olla olemassa useita näkemyksiä. Tällaista keskustelun tapaa nimitetään *dialogiksi*, ja se on hyvän ohjauskeskustelun ominta aluetta. Dialogiin pääseminen ei ole aina helppoa. Arjessa keskustelutilanteet on harvoin viritetty ymmärtämisen tavoitteluun, pikemminkin yritämme usein aikapaineessa etsiä oikeaa vastausta, ratkaista ongelmaa tai toteuttaa tehtäviä. Dialogin ainoa päämäärä kuitenkin on ymmärryksen syveneminen (Alhanen 2016). Ohjauksessa dialogilla on juuri tämä tehtävä: luoda luottamuksellinen, turvallinen ja keskittyneitä ajattelua mahdollistava tila, jossa etsitään vilpittömästi ja sitoutuneesti sitä, mikä on totta ja todellista. Näin ymmärrys kasvaa sekä sisäänpäin että ulospäin: ymmärrän omaa toimintaani ja toisten toimintaa.

Joskus kiireisissä toimintaympäristöissä saatetaan ajatella, että tutkivuus on ylimitoitettua ja turhaa vatvomista. Joskus taas ajatellaan, että vaikeiden asioiden käsittely on ahdistavaa ja ratkaisujen pohtiminen palkitsevampaa ja toivoa tuovampaa. Toivon näkökulma lähtee

kuitenkin aina todellisuuden kohtaamisesta. Todellisuus voi joskus näyttää vaikeammalta, joskus helpommalta, mutta ongelmien peittely ei ole toivoa tuovaa. Tutkivuus ei myöskään ole välttämättä monimutkaista, vaikeiden sanojen tai analyyttisten hienouksien miettimistä. Se on ihmisen peruspyrkimys ymmärtää mitä tapahtuu ja miksi, ottaa huomioon asioiden eri puolia ja koettaa olla tilanteen tasalla. Se on siis totuuden etsintää – sen kysymistä, mistä käsillä olevassa asiassa tai tilanteessa on kysymys, mitkä seikat ylläpitävät tilannetta sellaisena kuin se näyttää olevan? Miksi tapahtui mitä tapahtui? Tai miksi näen asiat niin kuin näen?

Tutkivuuden ongelma ohjauksessa on usein se, että ei ole välttämättä viitekehystä, joka kertoisi, mitä kohteita meidän pitää tutkia. Emme oikein tiedä, mitä kysyisimme todellisuudeltamme tai ohjattavaltamme. Usein on helpoin löytää kysymyksiä substanssitudon puolelta. Juuri tästä syystä ohjauksen puolelle haetaan usein apua *counseling-* tai terapiasuuntauksista, joissa ihmisen psyykeä ja muutosta on jäsennetty teoreettisesti. Esimerkiksi käyttäytymisterapiat ja elintapaohjauksen lähestymistavat ohjaavat tarkastelemaan motivaatiotamme ja ennakoitjamme, koettelemaan ajatustemme todenperäisyyttä, tunnistamaan ajattelun ja toiminnan ketjuja sekä attribuutioitamme. Ratkaisu- ja voimavarakeskeiset lähestymistavat ohjaavat meitä kiinnittämään huomiota voimavaroihin ja onnistumisiin sekä pieniin muutoksiin kohti toivetilaa.

Itse ajattelen, että tutkivan puheen kaksi keskeistä ulottuvuutta ovat *sosiaalinen toiminta* ja tarkasteltava *kohde*. Tutkivaa puhetta määrittää se, millaisen sosiaalisen toiminnan piirissä käsillä oleva prosessi toteutuu. Keskeisiä kysymyksiä ovat silloin: millaista toiminta on luonteeltaan, mitkä sen tavoitteet ovat, mihin se kohdistuu, ketkä sitä rakentavat, millaisilla ehdoilla, millaisin välinein ja mitä erilaisia jännitteitä ja pyrkimyksiä osapuolilla voi olla, millaiset tilanteiset tekijät muovaavat sitä, entä millaiset rakenteelliset tekijät? Tällaisten kysymysten kautta voi esimerkiksi oppilasryhmän ohjaaminen opetusharjoittelussa aueta niin, että ohjattava pystyy sijoittamaan itsensä toiminnan kokonaisuuteen ja tunnistaa siihen vaikuttavia tekijöitä ja vaikutusmahdollisuuksiaan. Toisaalta tutkivuus tulee aina liittää tarkasteltavaan kohteeseen ja siihen, miten ohjattava suhtautuu siihen (Leiman 2015). Edellisen esimerkin osalta voidaan kysyä: mitä tämä kohde (esimerkiksi luokan oppilasryhmässä tapahtuva konflikti) herättää juuri minussa, miten elämänhistoriani nojalla siihen reagoin ja miten olen oppinut käsittelemään omia reaktioitani?

Kannatteleva orientaatio: ei-minkään tekemistä?

Kannatteleva orientaatio on usein huomaamaton. Olen kentällä havainnut, että ohjaustyötä tekevien voi joskus olla vaikea mieltää sitä ammatilliseksi orientaatioksi tai ylipäänsä ”minkään tekemiseksi”. Se on ohjaajan ammatillinen tapa asettua omana itsenään ohjaustilanteen ja ohjattavan palvelukseen. Se tarkoittaa tarkkaavaisuuden suuntaamista ja huomion ohjaamista yhteiseen tilanteeseen sekä ohjattavan asiaan ja viestiin. Se tarkoittaa myös emotionaalista vastaanottavaisuutta ja tarkkaavaisuutta, sekä tilanteeseen nähden adekvaatin myötätunnon tai muun tunnesisällön viestimistä. Samalla välittyy allianssin se puoli, että ollaan ystävällisiä ja luodaan turvallinen ja luottamukseen perustuva tilanne.

Kannatteleva orientaatio on aina mukana, jotta yhteiseen tilaan ja yhteistyöhön asettuminen onnistuu. Riippuu tietenkin tilanteesta, millaista kannattelupanostusta se vaatii. Joskus se on täysin huomaamatonta, koska ollaan jo valmiiksi tutut ja jaetaan paljon yhteistä ymmärrystä. Joskus taas kannattelu vaatii ohjauksessa huomattavan määrän energiaa ja aikaa: esimerkiksi kun ollaan vaikeassa ristiriitatilanteessa tai ohjauksessa käsiteltävät asiat, kuten esimerkiksi korjaava palaute ohjaajalta, herättävät voimakkaita tunteita.

Kannatteleva orientaatio jää huomiotta usein myös siksi, että se tapahtuu paljolti nonverbaalein keinoin: katseen, eleiden, liikehännän, tyyneyden, asennon, tilaan asettumisen, toista kohti kurottumisen, hymyn tai muiden ilmeiden kautta. Kannattelua on myös tilanteen kulun sanallistaminen tai muu tilanteen havainnointi, niin että yhteinen toimintatila ja sen kohde piirtyy näkyviin. Jokaisella meillä on persoonalliset tapamme olla, puhua ja elehtiä, mutta on myös niin, että voimme tehdä tämän enemmän tai vähemmän ammatillisesti. Kyse on ammatillisesta, rauhallisesta ja ohjattavaan myönteisellä tavalla suuntautuneesta olemisesta. Affektisuus on aina tietenkin kiinni persoonasta itsestään ja hänen tunneilmaisustaan, mutta se on myös aina sovitettava tilanteeseen.

Joskus kannattelusta sanotaan: ”en minä ole mikään terapeutti”. Kyse ei kuitenkaan ole vain terapiatyöhön kuuluvasta taidosta, vaan kaikki ihmistyö vaatii kannattelevaa taitoa. Kannattelu on huomaamatonta silloin, kun asiat ovat suhteellisen helppoja, mutta se on siellä silloinkin. Kannattelu on tarpeen tilanteen kehystämisessä, tilanteen siirtymissä sekä aina silloin kun toimijoiden kesken syntyy jännitteitä tai voimakkaita tunnetiloja.

Kannatteleva orientaatio on pohjimmiltaan sen välittämistä elein ja sanoin, että ”olen tässä ja näen sinut sekä sen mitä sinulla on käsillä”. Se on hyvää ammatillisuutta myös silloin, kun ohjaukseen tuodaan jotain sellaista, jota ei voida eikä aiota lähteä työstämään, koska se ei kuulu ohjaajan tehtäviin eikä osaamiseen. Kannattelu on ammatillinen tapa kohdata toinen ihminen myös silloin, kun ohjattavan tuomat asiat ahdistavat tai pelottavat.

Riittävän hyvä ohjaus

Ohjauksen orientaatiot vaihtelevat ohjaustilanteessa keskustelun kulussa. Kaikki keskustelun osallistajat voivat vaikuttaa orientaatioiden vaihteluun. Ohjaajan on hyvä tunnistaa orientaatiot ja miettiä tapoja, joilla voi vaikuttaa ohjauskeskustelun kulkuun, niin että se olisi toimijuuden vahvistamisen kannalta suotuisaa. Peukalosääntönä on se, että kannattelu avaa yhteisen työskentelytilan ja –kanavan ja mahdollistaa tutkivaan tilaan pääsemisen. Tutkiva tila taas mahdollistaa ymmärryksen syvenemisen ja osuvien kysymysten ja työskentelyongelmien muotoilemisen. Sen jälkeen voidaan etsiä ratkaisutapoja ja hahmottaa, kenen tulee ratkoa mitään.

Ohjausvuorovaikutus on uusiutuva luonnonvara, ja sitä voi harjoitella joka päivä. Ohjattavaa voi kutsua keskusteluun siitä, millaista ohjaustyöskentelyä ja vuorovaikutus ovat olleet, ja millaisista käytännöistä on hänelle hyötyä. Lisäksi ohjaaja tarvitsee toisten ohjaajien tukea

ja kollegiaalista keskustelua siitä, mitä ohjauksella tavoitellaan, miten sitä rakennetaan yhdessä ja kuinka koko yhteisö voi muovata sellaista pedagogista kulttuuria, jossa kaikki voivat oppia ja kasvaa. Ohjaaja siis itsekin tarvitsee myös kannattelua, tutkivaa työskentelyä ja ratkaisuja ongelmiin.

Lähteet

- Aaltonen, S., Berg, P. & Karvonen, S. (2017). Affordances of welfare services – Perspectives of young clients. *Nordic Welfare Research* 2(1), 30–38.
- Alhanen, K. (2016). *Dialogi demokratiassa*. Helsinki: Gaudeamus
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. New York: Routledge.
- Brunila, K. (2013). Hooked on a feeling: education, guidance and rehabilitation of youth at risk. *Critical Studies in Education*, 54: 2, 215–228.
- Dewey, J. (2019). *Democracy and education. Introduction to the philosophy of education*. New York: MacMillan.
- Engeström, Y. (2004). *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittäminen työssä*. Tampere: Vastapaino.
- Jefferson, G. (1988). On the sequential organization of troubles talk in ordinary conversation. *Social Problems*, 35(4), 418–442.
- Hooley, T. (2014). *The evidence base on lifelong guidance: A guide to key findings for effective policy and practice*. Extended summary. The European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN).
- Hooley, T. & Sultana, R. G. & Thomsen, R. (2018). *Career guidance for social justice. Contesting neoliberalism*. New York: Routledge.
- Hooley, T. Sultana, R.G. & Thomsen, R. (2019). *Career guidance for emancipation. Reclaiming justice for multitude*. New York: Routledge
- Leiman, M. (2015). Dialoginen ohjaus. Teoksessa P. A. Kauppila, J. Silvonen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Toimijuus, ohjaus, elämäntulkku*. Publications of the University of Eastern Finland: Reports and Studies in Education, Humanities and Theology 11, 57–68.
- Pasanen, H. & Vanhalakka-Ruoho, M. (2012). Ohjaustyö ja osallisuus: Sisäistettyjä siteitä vai kasvavaa kontrollia? Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Yhteisöllisyys liikkeessä*, Aikuiskasvatuksen 48. vuosikerta. Jyväskylä: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 299–324.
- Peräkylä, A., Antaki, C., Vehviläinen, S. & Leudar, I. (toim.) (2008). *Conversation analysis and psychotherapy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Safran, J.D., Muran, C., Stevens, C. & Rothman M. (2007). A relational approach to supervision: Addressing ruptures in the alliance. Teoksessa C.A. Falender & E.P. Shafranske (toim.) *Casebook for clinical supervision: A competency-based approach*. Washington D.C., American Psychological Association, 137–157.
- Souto, A-M. (2016). Etnistyvät toisen asteen koulutusvalinnat. *Nuorisotutkimus* 34(4), 47–59.
- Souto, A-M. (arvioitavana). Väistelevää ohjausta – Opinto-ohjauksen yksin jättävät käytänteet maahanmuuttajataustaisten nuorten parissa.
- Souto, A-M. & Vehviläinen, S. (2019) Miten opinto- ja uraohjaus kohtaa maahan muuttaneet nuoret? - Kohti yhteiskunnallisesti tiedostavaa ohjausta, SETSTOP-seminaari 3.4. 2019 Itä-Suomen yliopisto.
- Tiitinen S., Weiste, E. Vehviläinen, S., Lusa, S., Ruusuvoori J. & Laitinen, J. (2018). Reflektoinnin välttämistä ja vertaistukea. Tarinoiden tehtävät palo- ja pelastusalan lähijohtajien ryhmäohjauksessa. *Aikuiskasvatus* 3, 206–221.

- Toiviainen, S. (2019). *Suhteisia elämänpolkuja – yksilöiden elämänhallintaa? Koulutuksen ja työn marginaalissa olevien nuorten toimijuus ja ohjaus*. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 217.
- Vanhalakka-Ruoho, M. (2015). Toimijuus ja suunnanotto elämässä. Teoksessa P-A. Kauppila, J. Silvonen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Toimijuus, ohjaus, elämänkulku*. Publications of the University of Eastern Finland: Reports and Studies in Education, Humanities and Theology 11, 39–54.
- Vehviläinen, S. (1999). Structures of Counselling Interaction. *A conversation analytic study of counselling encounters in career guidance training*. Helsinki: University of Helsinki, Department of Education.
- Vehviläinen, S. (2001a). Evaluative advice in educational counseling: the use of disagreement in the “stepwise entry” to advice. *Research on Language and Social Interaction* 34(3), 371–398.
- Vehviläinen, S. (2003). Avoiding providing solutions: orienting to the ideal of student’s self-directedness in counselling interaction. *Discourse Studies* 5(3), 389–414.
- Vehviläinen, S. (2001b). *Ohjaus vuorovaikutuksena*. Helsinki: Gaudeamus
- Vehviläinen, S. (2009a). Student-initiated advice in academic supervision. *Research on Language and Social Interaction* 42 (2), 163–190
- Vehviläinen S. (2009b). Problems in the research problem: criticism and resistance in academic supervision encounters. *Scandinavian Journal of Educational Research* 6 (2), 185–201.
- Vehviläinen, S. (2012). Question-prefaced advice in feedback sequences of Finnish academic supervisions. Teoksessa H. Limberg & M. A. Locher (toim.) *Advice in discourse*. Pragmatics and Beyond New Series, John Benjamins, 31–52.
- Vehviläinen, S. (2014a). *Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Vehviläinen, S. (2014b). Ongelmanratkaisua opinnäytteen äärellä. Neuvot opinnäytteen ohjauksen vuorovaikutuksessa. *Prologi : Puheviestinnän vuosikirja 2014*, 9–26
- Vehviläinen, S. (2014c). Työnohjaukselliset ryhmäinterventiot kohtaamispaikkana ja keskustelutilana: mahdollisuuksia ja riskejä. Teoksessa T. Heroja ym. (toim.) *Parempaa työelämää tekemässä: tutkiva ote työnohjaukseen*: United Press Global, 19–37.
- Vehviläinen, S. & Löfström, E. (2016). ‘I wish I had a crystal ball’: discourses and potentials for developing academic supervising. *Studies in Higher Education* 41 3, 508–524.
- Vehviläinen, S. & Svinhufvud, K. (2018). Työskentelyongelman määrittely opintopsykologin vastaanotolla. *Psykologia* 53 (05-06).
- Vehviläinen, S. & Souto, A-M. (2018). Ohjaus yhteiskunnassa: ohjausteoriat ja nuorisotutkimus dialogissa. Aikuiskasvatuksen tutkimuspäivät 15.2.2018 Itä-Suomen yliopisto.
- Vuori, J., Toppinen-Tanner, S. Pylkkönen, M., Mutanen, P., Ristolainen, H. Larvi, T. & Nykänen, M. (2009) *Työuran uurtaja -ryhmämenetelmän vaikutukset työssä jatkamiseen, uranhallintaan ja mielenterveyteen*. Loppuraportti, Työterveyslaitos.
- Weiste, E., Vehviläinen, S., Leino, T. & Laitinen, J. 2018. Ohjauksen vuorovaikutuskäytännöt työterveystarkastuksissa: vertailu ennen koulutusinterventiota ja sen jälkeen. *Psykologia* 53 (05-06).