



Ohjauksen koulutus-
ja tutkimusyksikkö

Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä

ISSN 1796-4717



Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos

Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä

**OHJAUKSELLISUUS LUKIASIAKKAAN TUKENA TYÖSSÄNI
TAMPEREEN TYÖVÄENOPISTON OPINVERSTAALLA**

Minna Kymäläinen

2008

**Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos**

Kymäläinen Minna
Ohjauksellisuus lukiasiakkaan tukena työssäni Tampereen työväenopiston
Opinverstaalla
Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Ohjauksen
kehittämishankkeita ja käytänteitä, 2008, 34 s.

TIIVISTELMÄ

Suomeen perustettiin vuonna 2005 neljä Lukineuvola, joissa tarjottiin nuorille ja aikuisille ohjausta, neuvoa ja tukea oppimisen pulmiin. Työskentelin Tampereen Lukineuvolassa lukiasiamiehenä. Lukiasiakkaiden tämäntyyppinen ohjaus oli uutta ja Lukineuvoloissa luotiin erilaisia ohjausmalleja ESR-Equal-projektina. Kun toiminta vakiintui Tampereen työväenopiston Opinverstaaksi vuoden 2008 alusta, halusin tutkia ja kehittää työtäni edelleen. Valitsin tutkimukseni kohteeksi ohjauksellisuuden ilmenemisen yksilö-ohjaustilanteiden vuorovaikutuksessa.

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa käsittelen oppimis- ja lukivaikeuksia, sillä niistä löytyvät ohjaukseen hakeutumisen taustasyitä. Aikuisten erityiset oppimisvaikeudet näyttäytyvät moninaisina. Yleisimpiä ovat lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet, mutta vaikeuksia voi olla myös mm. tarkkaavaisuudessa, matematiikassa ja muistissa. Pulmat jollain oppimisen alueella voivat aiheuttaa epäsuotuisia seurauksia madaltuneena oppimismotivaationa, itsetuntona sekä käsityksenä itsestä oppijana.

Määrittelen ohjauksen ajan, huomion ja kunnioituksen antamisena yhdeksän hyvän ohjaustaidon avulla. Ne ovat 1. kuunteleminen, 2. tuen antaminen, 3. selventäminen, selkiinnyttäminen, fokusointi, 4. sanotun toistaminen, toisin sanominen, yhteenvetojen tekeminen, 5. tiedon, neuvojen ja ohjeiden antaminen, pedagoginen ote, 6. kysyminen, 7. konfrontointi, 8. omien voimavarojen tunnistaminen ja vahvuuksien havaitseminen sekä 9. tulkinta. Suunnittelijaopettajana Opinverstaalla ohjaan aikuisia, jotka tulevat hakemaan apua oppimisen pulmiinsa. Asiakas voi kohentaa oppimistaitojaan ryhmä- ja yksilöohjauksessa sekä tehdä lukiseulan ja -testin. Kaikilla asiakkailla ei ole testeissä näkyvää lukivaikeutta. Oppimisen ongelmien taustalla voi olla monenlaisia syitä eri tekijöiden yhteisvaikutuksesta johtuen.

Tallensin kolmen asiakkaan ohjauskeskustelut ja litteroin ne kirjalliseen muotoon. Poimin haastatteluista hyvän ohjauksen elementtejä, mutta löysin myös esimerkkejä kehittymisen tarpeista. Ohjaus, neuvonta ja tiedon antaminen yhdistyivät pedagogiseksi toiminnaksi. Tuloksissa yllätti runsas tuen ja kannustuksen määrä. Kysymysten muotoiluissa käytin liikaa suljettuja kysymyksiä. Yhteenvetojen tekemistä käytin elementeistä vähiten. Koin oman työn tutkimisen pelottavana, mutta jälkikäteen tarkasteltuna erittäin hyödyllisenä. Sain vahvistusta ohjauksellisuuden toteutumisesta mutta myös näkyväksi tulleita kehittämiskohteita.

Asiasanat: lukivaikeus, oppimisvaikeus, ohjaus, ohjausvuorovaikutus, ohjaus- ja neuvontatyö, Opinversta

Kymäläinen Minna

The counselling skills supporting the client at my work in Opinverstas, Tampere Adult Education Centre

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä, 2008, 34 s.

ABSTRACT

I worked at the Lukineuvola-project as an ombudsman in the years 2005-07. In the project there was established four dyslexia counselling service points where the clients were given counselling, guidance, and support in learning difficulties. Those were totally new places and we created the counselling models and tested them. One of the service points was in Tampere and I worked there. When the project was over, I continued the counselling in the Opinverstas at Tampere Adult Education Centre. The position and service was new. That is the reason I wanted to research in this study the interaction and my speaking in counselling settings. I am interested to improve my counselling skills with this self-reflection. The counselling practice I started in Lukineuvola has a possibility to be developed with this study.

In this study I first describe special learning difficulties, from which the reading and writing difficulties, dyslexia, occur most often. There are also connections with attention disorders, mathematics and memory problems. Difficulties in these skills might bring along the secondary problems in motivation, self-esteem and studying. Some of those difficulties are the reasons why the clients come to see me and ask help.

Then I describe how counselling skills are defined and what I do with the clients. I have made a summary of nine good counselling skills. They are 1. listening, 2. support, 3. clarifying, 4. summarizing, repetition, saying the same things with different words, 5. guidance, giving knowledge, advice, pedagogical action, 6. questioning, 7. confronting, 8. finding your own strengths and 9. interpretation.

I recorded three individual counselling settings and wrote them into literary form. From those conversations I picked out good elements, but I also found elements I did not use very much. The results show that there were elements of good counselling skills in the counselling interaction. Guidance, counselling and giving knowledge to the client is considered as a pedagogical action. It is not always relevant to talk about them separately. I was surprised to discover lots of support given to the client. The questions I made were not all too well formulated. From the nine good elements I used least the summarizing. That is a thing which is clear to me I have to improve in future. I used too often closed questions. At the beginning I was quite afraid to make this self-reflection study. Now I am very pleased that I did this. With the results it is easier to focus on the weak parts of my communication skills in practise. The weaknesses became visible through this study.

Key words: dyslexia, learning difficulties, counselling, interaction in counselling, guidance.

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1	JOHDANTO.....	5
2	MITÄ OPPIMISVAIKEUDET OVAT.....	6
2.1	Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet.....	6
2.2.	Muista erityisistä oppimisvaikeuksista.....	8
2.2.1	Tarkkaavaisuuden ongelmat.....	8
2.2.2	Matemaattiset oppimisvaikeudet.....	9
2.2.3	Muisti ja oppimisvaikeudet.....	9
2.2.4	Kehitykselliset koordinaatiohäiriöt.....	10
2.2.5	Lasten psyykkisten häiriöiden neuropsykologiasta.....	10
2.3	Aikuisten oppimisvaikeudet näyttäytyvät monimuotoisina.....	10
3	MITÄ OHJAUS ON.....	12
3.1	Ohjaustaitoja ja ohjauksen välineitä.....	14
3.2	Aikuisten luki- ja oppimisvaikeuksia kokevien ohjaus Opinverstaalla.....	17
3.3	Hyvää ohjausta?.....	19
4	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTA.....	20
5	TAPAUSESIMERKIT.....	21
5.1	Asiakastapaus 1.....	21
5.2	Asiakastapaus 2.....	24
5.3	Asiakastapaus 3.....	28
6	POHDINTA.....	31
	LÄHTEET.....	33

1 JOHDANTO

Työskentelin Lukineuvola -ESR-Equal-hankkeessa lukiasiamiehenä vuosina 2005-07. Hankkeessa luotiin mm. nuorille ja aikuisille oppimisvaikeuksia kokeville henkilöille suunnattu yhden luukun palvelumalli. Tampereelle perustettiin yksi neljästä Lukineuvolan toimipisteestä. Toiminnalla haluttiin tukea myös ammattilaisia. Toiminta alkoi tyhjästä; aikaisempaa kokemusta oppilaitosten ulkopuolisesta henkilökohtaisesta oppimisvaikeuksien tuki-, ohjaus- ja neuvontapalveluista ei ollut olemassa. Asiakastapaamisten kestoja, muotoa ja sisältöä luotiin ja muokattiin vähitellen hankkeen edetessä. Lukiasiamiehillä oli melko vapaat kädet toteuttaa ja kokeilla erilaisia tapoja asiakas- ja ohjaustyössä. Lukineuvolassa kävi yksilöasiakkaiden lisäksi ryhmiä tutustumassa luki- ja oppimisvaikeuksien olemukseen. Tässä ohjauksen opintoihini liittyvässä kehittämishankkeessa pohdin ohjauksen olemusta, tavoitteita ja sitä, mitä asiakkaat käynneistä saavat ja miksi he ohjaukseen hakeutuvat. Kun Lukineuvolahanke loppui, toiminta jatkui vuoden 2008 alusta Tampereen työväenopistolla ja nimi muuttui Opinverstaaksi. Toimintakonteksti vahvistui fyysisellä työhuoneen muutolla vapaan sivistystyön oppilaitokseksi. Lukiasiamies-titteli vaihtui suunnittelijaopettajaksi ja toimenkuvaan lisättiin työväenopiston muitakin tehtäviä, kuten kurssisuunnittelua ja opetustehtäviä. Suunnittelijaopettaja toimii työväenopistolla myös ns. opinto-ohjaajana, joka esittelee työväenopiston kurseja, toimintaa ja ottaa vastaan vierailijaryhmät. Ydinsisältö työssä on kuitenkin ohjaus, neuvonta, konsultointi ja tuki oppimisen pulmissa.

Koska Lukineuvola-hankkeen aikana pyrin ohjaamaan asiakkaat pääsääntöisesti edelleen muiden palvelujen ja kuntouttavien toimien pariin ja olin kokenut tarvetta laajentaa yksilöllistä ohjausta, päätin kokeilla yksilöllisen ohjauksen lisäämistä Opinverstaalla. Päätin tarjota asiakkaille mahdollisuuden tavata useammin ja saada enemmän ohjausta. Lukineuvolassa tapasin useimmat asiakkaat vain yhden kerran. Yksi tavoite Opinverstaan uuden toimintamuodon alkutaipaleella on kehittää ja luoda työnkuva, koska tällainen työtehtävä on uusi eikä tiedossani ole muuta kokemusta kuin edeltävältä Lukineuvola-hankkeen ajalta. Osaamista ei voi sitoa perinteiseen asiantuntijarooliin vapaassa sivistystyössä, ohjauksen alalla tai oppimisvaikeuksiin kiinnittyen (ks. Vehviläinen 2001, 13). Ohjaustilanteiden tavoitteet ovat väljiä, koska asiakkaiden tavoitteet ovat erilaisia. Yleinen vallitseva tunnetila minulle kuitenkin on muodostunut asiakkaan toiveista: auta minua.

Kehittämishankkeeni sisältää kolme kokonaisuutta: ensin kerron aikuisten luki- ja oppimisvaikeuksista, koska se on taustasyynä, miksi asiakkaat Opinverstaalle hakeutuvat. Toiseksi pohdin mitä ohjaus on. Sitten pyrin tarkastelemaan esimerkkien avulla, miten ohjauksellisuus tulee ilmi ohjauskeskustelussa. Olen valinnut tarkastelun kohteeksi kolmen opiskelevan asiakkaan kanssa käymäni ohjauskeskustelut. Tavoitteena on etsiä ohjauksellisuuden elementtejä omasta puheestani asiakastyössä. Tutkin, mitkä yleisten ohjaustaitojen elementit toteutuvat puheessani, ja miten paljon löydän sieltä myös neuvontaa ja tukea. Olen nauhoittanut ja litteroinut keskustelut, joista jokainen on ensimmäinen tapaamisemme.

2 MITÄ OPPIMISVAIKEUDET OVAT?

Oppimisvaikeudet jaetaan laaja-alaisiin ja erityisiin oppimisen vaikeuksiin. Erityiset oppimisen vaikeudet ovat odottamattomia kuoppia akateemisissa ja kognitiivisissa taidoissa. Erityisten oppimisvaikeuksien ulkopuolelle jää, jos oppija ei ole saanut riittävästi oppimistilaisuuksia, hänellä on psykiatrisia ongelmia tai jos kyseessä on laaja-alaiset oppimisvaikeudet eli kehitysvammaisuus. Erityisiä oppimisvaikeuksia on kielen, lukemisen, laskemisen, tarkkaavaisuuden, muistin sekä motoriikan ja tunne-elämän osa-alueilla. (Lyytinen & Ahonen 2005, 40-41.)

Oppimiseen liittyviä vaikeuksia on harvoin puhtaina esiintyminä. Sen sijaan oppimisvaikeuksiin liittyvillä ongelmilla on taipumus kasautua, josta seuraa usein heikentynyttä yleisten valmiuksien ja taitojen tasoa. Ongelmat vaikuttavat myös lapsen kokemuksiin itsestään oppijana. Se vaikuttaa edelleen koulu- ja kouluttautumismotivaatioon, ja vaara syrjäytyä oppimisesta suurenee. Ongelmilla ja vaikeuksilla on vaikutusta myös sellaisiin asioihin, joita ei aina tule ajatelleeksi, esimerkiksi koulukotinuorilla kielelliset ongelmat ovat poikkeuksellisen yleisiä. (mts. 40-41.) Kuvailen seuraavaksi erityisiä oppimisen vaikeuksia.

2.1 Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet

Oppiminen voi olla hankalaa monista eri syistä. Erityiset oppimisvaikeudet ovat kyseessä silloin, kun lukeminen, kirjoittaminen tai matematiikka tuottaa odottamattoman suuria vaikeuksia suhteessa henkilön lahjakkuuteen ja koulutustasoon ja kun vaikeudet eivät johdu sairauksista, mielenterveysongelmista, näön tai kuulon vajavuuksista tai puutteellisesta opetuksesta. Usein erityyppiset oppimisen ongelmat esiintyvät päällekkäin erilaisina yhdistelminä. Määritelmien vaikeudet näkyvät myös siinä, että arviot oppimisvaikeuksien esiintyvyydestä vaihtelevat paljon. Lukihäiriödiagnoosin on saanut vain n. 3-6%, mutta yleisvaltaisia oppimisvaikeuksia on arvioitu olevan jopa 15-25%:lla. Niiden taustalla voi olla esim. neurologiset sairaudet tai vammat, alhainen lahjakkuuskapasiteetti, ikääntyminen, psykososiaaliset ja tunne-elämän ongelmat, harjaantumattomuus tai esim. maahanmuuttajan puutteellinen kielitaito. Aikuisopiskelijalla voi olla runsaasti erilaisia oppimisen esteitä. Niiden taustalla voi olla harjaantumattomuus, heikko peruskoulutus mutta myös varsinaiset oppimisvaikeudet, jotka ehkä ovat olleet syynä nopeaan työelämään siirtymiseen ilman jatko-opintoja. (Ala-Kauhaluoma ym. 2008, 4.)

Kansainvälinen tautiluokitus ICD-10 määrittelee lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuden seuraavasti: ”Lukemisen erityisvaikeus on erillinen, merkittävä lukutaidon kehittymisen puute, joka ei selity yksinomaan älykkyydestä, näön epätarkkuudesta tai riittämättömästä kouluopetuksesta. Luetun ymmärtäminen, luettujen sanojen tunnistaminen, suullinen lukutaito ja lukemista edellyttävien tehtävien suorittaminen voivat kaikki olla puutteellisia. Lukemisen erityisvaikeuteen yhdistyy usein oikeinkirjoitusvaikeuksia, jotka monesti säilyvät nuoruusiän saakka, vaikka lukutaito jonkin verran edistyykin. Lukemisen erityisvaikeutta edeltävät usein puheen ja kielen kehityksen erityisvaikeudet. Kouluiässä mukana on usein tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöitä. Kirjoittamisen erityisvaikeuden tunnusmerkkinä on erillinen, merkittävä kirjoittamis-

taidon kehittämisen vajuus, joka ei liity lukemisen erityisvaikeuteen eikä selity pelkästään alhaisesta älykkyudesta, näön epätarkkuudesta tai riittämättömästä kouluopetuksesta. Kyky kirjoittaa tavuja ja sanoja on puutteellinen”. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 72.)

Ahvenainen ja Holopaisen (2005, 72) mukaan dysleksia-käsitettä käytetään luki-vaikeutta kuvaavana yleiskäsitteenä. Dysleksia on periytyvä kehityksellinen kielellinen häiriö, jota kuvaa elämänmittainen vaikeus fonologisen tiedon prosessoinnissa. Dysleksiaan sanotaan kuuluvan häiriöt kirjoitetun kielen lisäksi puhutussa kielessä. Dysleksiasta sanotaan myös, että luultavasti se jakautuu alaryhmiin ja on syiltään ja kognitiivisten prosessointivaikeuksien profiileiltaan monen tekijän yhdistelmä. Fonologisen tietoisuuden ongelmat eivät ole ainoita oireita kehityksessä. Dysleksian perimmäisinä syinä pidetään neurologista vammaa tai neurofysiologian toiminnallista häiriötä. Aiheuttajina voivat lisäksi olla kielellisten virikkeiden niukkuus kielen oppimisen aktiivivaiheessa, opetusmenetelmiin liittyvät puutteellisuudet sekä tunne-elämään liittyvät ongelmat. (mts. 72-73, 96.) Oppimisvaikeuksien taustalla saattaa olla myös itsesäätelyn ongelma, johon voi kuulua sosiaalisen havaitsemisen ja interaktion puutteellisuutta. (Korhonen 2005, 128-138.)

Noin joka viidennellä luku- ja kirjoitustaitoa opettelevalla lapsella on Ahvenaisen ja Holopaisen (2005) mukaan jonkinlaisia oppimisen vaikeuksia, mutta luku laskee ensimmäisten vuosien aikana. Suomalaisilla ensimmäistä luokkaa käyvillä koululaisilla arvioidaan olevan vaikeuksia 15-20%:lla, 2.-4. luokilla 5-10%:lla sekä 5.-9. luokilla n. 5%:lla. Ammattikoulussa vaikeuksia kokee 10-25% ja lukiossa 2-3%. Ahvenaisen ja Holopaisen esittämä luku lukion oppimisvaikeuksia kokevista on huomattavasti pienempi kuin tamperelaisen lukion erityisopettaja Airi Tikkasen, joka laskujensa mukaan tavoittaa 9% oppilaista. Lukivaikeuksia kokevien oppilaiden määrä on suoraan verrannollinen käytettyyn määritelmään, esim. puhutaanko dysleksiasta vai yleensä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista eli lukivaikeuksista. Ja mikä on normaaliin oppimiseen kuuluvien vaikeuksien ero lukivaikeuksiin? (mts. 73-74.) Jos pohditaan lukivaikeuksien esiintymistä prosenttien valossa, nuorista ja aikuisista ei ole olemassa tarkkoja tutkimustuloksia. Edellä mainitaan, että oppimisen vaikeudet vähenevät iän myötä, mutta kokemukset osoittavat, etteivät luki- ja oppimisvaikeudet rajoitu lapsuuteen. Monen vaikeus on huomattu vasta nuorena tai aikuisena mm. sen vuoksi, että lukivaikeus näyttäytyy erilaisena eri ikävaiheissa esim. tehtävien erilaisuudesta johtuen. Toinen selitys on se, että testein ei aina pystytä osoittamaan yksilön kokemia vaikeuksia.

Luku- ja kirjoitustaidolla on koulussa ja elämässä suuri välinearvo. Ongelmat taidoissa heijastuvat laajasti eri elämäntilanteisiin näkyen mm. itsetunto- ja motivaatio-ongelmina sekä käyttäytymishäiriöinä. Noin 80 % oppilaista oppii luku- ja kirjoitustaidon ilman suurempia ongelmia, mutta jäljelle jäävällä 20 %:lla on niissä taidoissa oppimisvaikeuksia. He saavat apua tuki- ja lukiopetuksesta vaihtelevalla menestyksellä. (mts. 77-113.) Heikoimmassa asemassa tuntuvat olevan lieviä vaikeuksia omaavat tai hyvin/kohtuullisesti pärjäävät. He eivät saa tukea koulusta ja joutuvat työskentelemään kovasti. Osa Opinverstaan yhteydenotoista tulee vanhemmilta, joiden lapsi ei saa koulussa tukea lukivaikeuteensa, koska erityisopettajan työ kuuluu ns. vaikeampien tapausten kanssa.

Arvioidaan, että n. 60% lukutaidon variaatiosta on periytyvää mutta myös, että lukivaikeuksien taustalla on geneettistä ja ympäristötekijöiden yhteisvaikutusta. Luki-vaikeuksien perimmäinen luonne on kuitenkin edelleen osittain epäselvä eikä yhtenäistä selittävää teoriaa ole olemassa eikä mahdollisesti edes tulossa. Osa selitysmalleista on

kognitiivisia, osa neurobiologisia eivätkä ne sulje toisiaan pois, sillä ne tarkastelevat samaa ilmiötä eri tasoilla. (Korhonen 2005, 140-150.)

Lukivaikeuksien yhteydessä lapsella on useimmiten joitakin muitakin vaikeuksia. Niilo Mäki –instituutin lukiutkimuksessa n. 30%:lla oli vain lukemiseen rajoittuvia vaikeuksia, 20%:lla lisäksi tarkkaavaisuus- tai yliaktiivisuushäiriö sekä 14%:lla matemaattisia oppimisvaikeuksia. Komorbiditeetti on lukivaikeuksissakin voimakasta. Lukivaikeus voi aiheuttaa sen, että lapsi pyrkii selviytymään esim. levottomalla tai häiriökäyttäytymisellä tai tarkkaavaisuushäiriö aiheuttaa lukemisen oppimisen vaikeutta. Oppimisvaikeuksilla ja samanaikaisesti esiintyvillä käyttäytymishäiriöillä saattaa olla jokin yhteinen taustatekijä. On mahdollista, että käyttäytymishäiriöille altistaa lukivaikeuden yhteydessä esiintyvä tarkkaavaisuushäiriö tai jokin laajempi kognitiivinen häiriö. Todisteita on olemassa lukemisvaikeuksien ja tarkkaavaisuushäiriöiden, myös lukemisvaikeuksien ja matemaattisten vaikeuksien yhteisestä geneettisestä taustasta. Lukivaikeuksien ymmärtämiseksi tarvitaan laajaa näkemystä lukivaikeudesta ja siihen liittyvistä muista ongelmista. (mts. 159-160.)

Lukivaikeuden diagnosointia vaikeuttaa se, että ei ole olemassa mitään yksiselitteistä ilmenemismuotoa tai kuvailtavia lukivaikeuden piirteitä. Fonologisen prosessoinnin vaikeuksia voidaan pitää kuitenkin ydinoireina, joita arvioidaan diagnoosia tehtäessä. Siihen sisältyy ainakin suoritus eli lukeminen ja kirjoittaminen ja sen analysointi, mutta myös muiden kognitiivisten testisuoritusten arviointi. Lisäksi tarvitaan tiedot taustasta, kehityksestä, sairauksista, käyttäytymisestä sekä erilaisista sosioemotionaalisisista ja motivaatioon liittyvistä tekijöistä. Neuropsykologisissa testeissä arvioidaan ongelmien ohella myös vahvuuksia. (mts. 169-176.)

Usein lukivaikeudet seuraavat yksilöä aikuisuuteen asti. Neuropsykologinen kuntoutus on edelleen kehitteillä, eikä yhtenäistä kuntoutusmenetelmää ilmiön heterogeenisuuden vuoksi ole olemassa. Kuntoutus suunnitellaan aina yksilöllisistä lähtökohdista ydinongelman pohjalta. Tavoitteena on vahvuuksien hyväksikäyttö vaikeuksien kiertämiseksi ja oppimismotivaation lisäämiseksi. (mts. 176-178.) Opinverstaassakin tuetaan vahvuuksien avulla heikkouksien kompensoimista. Oman oppimistyylin tunnistaminen on tärkeä kuntouttava toimenpide, josta lähdetään liikkeelle. Myös kokonaisvaltainen asian hyväksyminen ja pohdiskelu on tärkeää, eli miten luki- tai oppimisvaikeus vaikuttaa koko elämään: työhön, arkeen ja vapaa-aikaan eikä vain oppimiseen liittyvissä asioissa.

2.2 Muista erityisistä oppimisvaikeuksista

2.2.1 Tarkkaavaisuuden ongelmat

Erityisten oppimisvaikeuksien tutkimisessa on kiinnitettävä erityistä huomiota yksilöllisiin lähtökohtiin ja ilmenemismuotoihin, jotta päästään primaareihin vaikeuksiin kiinni ja pystytään voittamaan tai kiertämään vaikeuksien jatkumista ylläpitävät tekijät. Tarkkaavaisuushäiriöihin liittyy usein rinnakkaisongelmia ja komorbiditeettia, erityisesti kielellisiä ongelmia ja motorista kömpelyyttä. Esim. ADHD-lapsista 50-80% saa jonkin rinnakkaisdiagnoosin. (Lyytinen 2005, 43-50, 77.) Tarkkaavaisuuspulmat kulkevat käsi kädessä lukivaikeuksien kanssa.

2.2.2 Matemaattiset oppimisvaikeudet

Arvioidaan, että peruslaskutaidon oppimisvaikeuksia on populaatiosta 3-7%:lla ja 10-15%:lla vaikeuksia koulumatematiikan opiskelussa. Vaikeudet ovat yhteydessä muihin oppimisvaikeuksiin, esim. Räsänen ja Ahosen tutkimuksessa (1995) lukemisen ja laskemisen vaikeuksien päällekkäisyydeksi saatiin 43%. Molempien taustalta löytyy perintötekijöitä. Matemaattisten oppimisvaikeuksien ilmeneminen sellaisenaan kapea-alaisena on harvinaisempaa kuin sen esiintyminen yhdessä muiden oppimisvaikeuksien kanssa. Sen lisäksi, että matematiikan hallinnassa tarvitaan kognitiivisia suorituksia, liittyy oppimistilanteeseen emotionaalisia seikkoja, kuten tehtävän suorittamiseen liittyvää ahdistusta. Se heijastuu helposti oppimistuloksiin. (Räsänen & Ahonen 2005, 191-193.) On ymmärrettävää, että jos asiakkaalla on tekstin ymmärtämisen vaikeutta, se näkyy konkreettisesti myös matematiikassa sanallisten tehtävien vaikeutena.

2.2.3 Muisti ja oppimisvaikeudet

Muistin yhteys oppimisvaikeuksiin on merkittävä, mutta käsitteenä muisti on monimutkainen. Psykologiassa muisti jaetaan pitkä- ja lyhytkestoiseen muistiin. Työmuisti sisältää elementtejä lyhytkestoisesta muistista. Se toimii muistivarastona kaikelle sille tiedolle, jota parhaillaan meneillään oleva kognitiivinen työskentely edellyttää. Työmuisti painottuu oppimisvaikeuksien aiheuttajana. Työmuistilla ja matematiikan osaisella on läheinen yhteys. Matematiikan oppimiseen vaikuttavat vahvasti affektiiviset tekijät, ja ahdistuneisuus osaltaan pienentää työmuistikapasiteettia. Matematiikkaan liittyvä ahdistus liittyy usein heikkoon matematiikan suoriutumiseen. Matematiikka-ahdistus on primaari ilmiö, jonka seurauksena työmuistin kapasiteettia ei pystytä suuntaamaan tehtävään, ja suoritus jää heikommaksi. Työmuisti vaikuttaa myös lukemiseen. Monet teoriat olettavat dysleksian johtuvan heikoista foneemien edustuksista. Sitä voi pitää ikään kuin muistiselityksenä sille, että fonologinen pitkäkestoinen muisti tai fonologinen työmuisti toimivat heikosti. (esim. Service & Lehto 2005, 239-256.)

Tekstinymmärtämisen vaikeus on erittäin yleinen oppimisvaikeus. Servicen ja Lehdon (2005, 257) mukaan tekstinyymmärtämiseen vaikuttavat mekaaninen lukutaito, lukijan tietämys lukuprosessista, tekstin rakenteesta ja sen aihepiiristä, lukijan metakognitiiviset taidot sekä hänen kykynsä ymmärtää kieliopillisia rakenteita. Myös motivaatio ja puhutun kielen ymmärtämistaito ennustavat tekstinyymmärtämiskykyä. Työmuistin osuus tekstinyymmärtämiseen on havaittu yhä tärkeämmäksi. Työmuistin keskusyksikkö selittää n. 25% tekstinyymmärtämistaitojen vaihtelusta. Muille tekijöille jää kuitenkin vielä 75%, eli heikkoa tekstinyymmärtämistä voidaan parantaa muillakin keinoilla. Keskeistä on opetus ja lukijan kokemus tekstien lukemisesta. (mts. 257-260.) Kun lähdetään selvittämään asiakkaan tekstinyymmärtämisen pulmaa, hyvin usein takana on harjaantumattomuus ja kehittymättömät lukemisen strategiat. Se ei silti poista esim. kapeutuneen työmuistin osuutta ymmärtämisen lopputulokseen.

Koska fonologinen heikko tietoisuus on yhteydessä työmuistiin, vaikeuttaa se ilman muuta myös vieraiden kielten opiskelua. Vaikeus ei kuitenkaan estä oppimista. Oikea oppimisympäristö ja riittävän laaja kokemus vieraasta kielestä johtavat yleensä kielen tyydyttävään oppimiseen riippumatta yksilöllisistä taipumuseroista. Vieraan kielen oppimisen alkuvaikeus menee ohi, kun opiskelee kieltä jollekin tietylle vähimmäistasolle. Oppimista voidaan auttaa myös kehittämällä vieraan kielen foneemien erottelu- ja tuottokykyä. Vierasta kieltä kannattaa opetella sitkeästi, vaikka se olisi hankalaa. Taito karttuu pikku hiljaa ja se auttaa kompensoimaan työmuistin puutteita.

(mts. 260-263.) Moni hyvin pärjännyt lukiasiakas kokee kielten opiskelun hankalimmaksi asiaksi, jonka lukivaikeus aiheuttaa. Kielten oppimisen hankaluus toimii myös tehokkaana opiskelun rajoittajana, sillä jos opiskeluun liittyy ulkomaankielisiä materiaaleja, moni ei suunnittele opiskelun jatkamista tai edes aloittamista. Niin työläältä kielten opiskelu voi tuntua. Lisäksi hankaluus aiheuttaa epävarmuutta siitä, ymmärtääkö vieraskieliset tekstien sisällöt oikein.

2.2.4 Kehitykselliset koordinaatiohäiriöt

Kömpelyys voi aiheuttaa psykologisia seuraamuksia esim. lapsen kehittyvälle itsetunnolle ja minäkäsitykselle. Esikoulussa tai koulun alkuvaiheessa havaittava motorinen kömpelyys liittyy vaikeuksiin, jotka tulevat esille eri kouluaineissa ja ovat varsin pysyviä. Koordinaatiohäiriöisillä lapsilla arvioidaan olevan oppimisvaikeuksia n. kolme kertaa muita useammin. Myös tarkkaavaisuushäiriöt näyttävät liittyvän kehityksellisiin koordinaatiohäiriöihin. Motoriset vaikeudet vaikuttavat kielteisesti oman pätevyyden eli kompetenssin tunteeseen. (Ahonen 2005, 271-280.)

2.2.5 Lasten psyykkisten häiriöiden neuropsykologiasta

Oppimisvaikeuksiin liittyy vahvasti erilaisia käyttäytymishäiriöitä, kuten epäsosiaalisuutta, lisääntynyttä ahdistuneisuutta sekä depressiivisyyttä. Vaikka selkeä yhteys em. välillä on osoitettu, ei tiedetä, kumpi on syy ja kumpi seuraus. Ahonen & Korhonen (2005, 297) ovat löytäneet eniten näyttöä sille, että jokin kolmas taustatekijä voisi altistaa sekä oppimis- että käyttäytymishäiriöille. Oppimisvaikeudet ja lapsen tunne-elämään ja käyttäytymiseen liittyvät ongelmat kietoutuvat vahvasti toisiinsa. (mts. 294-302.)

Jos ahdistava olo alkaa jo heti koulun alkutaipaleelta, ei ihme, ettei koulu tai oppiminen herätä myöhemminkään positiivisia tuntemuksia. Monelle on jäänyt koulusta mieleen lähinnä ahdistava olotila. Lukineuvolassa on kerrottu lukuisia tarinoita menneistä kokemuksista. Kaikkein parhaiten muistetaan sellaiset tilanteet, joihin liittyy jokin voimakas tunnekokemus. Yleensä se on oppimisvaikeuksia kokeneilla ollut jokin nöyryyttäväksi koettu tilanne. Tyypillistä on, että hitaus, osaamattomuus tai muistamattomuus ei ole saanut sille kuuluvaa oikeaa nimeä: lukivaikeus, vaan oppija on kuvitellut olevansa jollain tavalla tyhmä ja laiska. Siitä käsitys itsestä oppijana on sitten alkanut muotoutua. Jos lapsi olisi saanut kuulla, että hänellä on lukivaikeus ja hän olisi saanut siihen apua ja ymmärrystä, hänen käsityksensä itsestään oppijana olisi voinut kehittyä parempaan suuntaan. Olennaista ihmiselle on tieto siitä, mistä epäonnistuminen johtuu. Yksilö ei aina ymmärrä itse, vaan ihmettelee, miksi minä en opi ja muut oppivat.

2.3 Aikuisten oppimisvaikeudet näyttäytyvät monimuotoisina

Erityisten oppimisvaikeuksien lisäksi monet syyt, kuten harjoituksen ja kokemuksen puute tai heikko yleislahjakkuus voivat ilmetä huonona luku- ja kirjoitustaitona. Kaikilla, joilla on pulmia lukemisen perustekniikassa tai sen ymmärtämisessä, ei ole lukemisen tai kirjoittamisen erityisvaikeuksia. Ikääntyvien heikko koulutustaso yhdistettynä harjaantumattomuuteen voi tuoda kasaantuvia vaikeuksia ja tilanteet kärjistyvät kirjallisten taitovaatimusten lisääntyessä työelämässä. Monelle aikuisopiskelijalle luke-

misen hitaus on iso haitta, koska aika ei tunnu riittävän kirjojen läpikälymiseen. Oppimisvaikeuksiin liittyy lisäksi laaja-alaisia psykologisia ja sosiaalisia haittoja, sillä lukivaikeudet koetaan häpeällisinä ja salattavina asioina. Elämä on voinut olla jatkuvaa kamppailua sisäisen huononmuuden tunteen kanssa ja salailuyrityksiä lukivaikeuden piilossa pitämiseksi. Kun lapsi on leimattu tyhmäksi, laiskaksi tai pahankuriseksi, häpeän tunne ja pelko epäonnistumisesta ovat juurtuneet niin vahvasti, että tunne herää uudelleen eloon uusissakin tilanteissa myös aikuisena. Epäonnistumisen kierre jatkuu. (Haapasalo & Salomäki 2000, 2-5.)

Erityisopettaja Heidi Jokiniemi kuvaa lukivaikeutta sielun saippuaksi. Juuri kun luulee saaneensa otteen siitä, saippua lipsahtaa käsien välistä tavoittamattomiin. Lukivaikeudesta voi olla vaikeaa saada pitävää otetta. (Jokiniemi 2007.) Lukivaikeuden yksiselitteistä määritelmää ei ole helppo muodostaa, etenkin kun kyse on nuorista tai aikuisista, joilla on erilaiset taustat ja kehityshistoriat, mieltymykset ja harrastukset. Myös luki- ja oppimisvaikeuksien rajaaminen toisistaan erilleen voi olla hankalaa, sillä usein kyse oppimista haittaavissa asioissa on monien tekijöiden yhteisvaikutuksesta. Paanasen (2006) tutkimuksessa lukivaikeushenkilöistä moni liitti lukivaikeuteensa lukemisen ja kirjoittamisen lisäksi laskemisen ja vieraiden kielten ongelmat. Jotkut mainitsivat myös motoriset vaikeudet, hitauden, suuntien hahmottamisen pulmat sekä kuuloaistin ja muistin ongelmat. Luki- ja oppimisvaikeudet voivat vaikuttaa aikuisen elämään todella merkittävässä määrin, kuten Hätinen 2001 kuvailee: ”Aikuiset, joilla itsellään ei ole ollut lukivaikeuksia, miettinevät hyvin harvoin, millaista tämän päivän yhteiskunnassa olisi elää huonosti tekstejä lukevana ja ymmärtävänä. Sen sijaan aikuinen, jolla on lukivaikeus, tuskin pystyy unohtamaan sitä edes päiväkseen.” (ref. Taneli 2008, 10).

Paanasen (2006) aikuisten dyslektikkojen tutkimuksessa virallisilla diagnooseilla oli yksilöille suuri emansipoiva merkitys. Puutteet taidoissa personalisoituvat helposti yksilön vioiksi ja heikkouksiksi, ja siksi dysleksian paikallistaminen muualle kuin yksilön älykkyyteen liittyväksi on luonnollisesti iso asia. Lukivaikeuden ensisijaisten vaikutusten lisäksi sillä on myös toissijaisia seurauksia. Luetunymmärtäminen voi olla vaikeaa ja siksi lukemista ei juuri ole tullut harrastetuksi. Vähäinen lukeminen puolestaan vaikuttaa henkilön taustatietojen määrään ja taitojen harjaantumattomuuteen. (esim. mts, 48, 70-71, 216.)

Jokainen yksilö on erilainen ja lukivaikeus vaikuttaa yksilön elämään eri tavoin. Jollekin se on iso asia, joku toinen ei sitä juuri mieti. Lukivaikeus kuitenkin mainitaan usein yhtenä tekijänä työttömyys- ja syrjäytymisriskin taustalla. Aikuisella lukivaikeuksia kokevalla henkilöllä voi olla takanaan useita toistuneita epäonnistumisen kokemuksia. Se luonnollisesti vaikuttaa itsetuntoa heikentävästi. Madaltunut itsetunto ja erityisesti osaamattomuuden ja tyhmyyden tunne sekä jännittäminen ovat monia luki- ja oppimisvaikeuksista kuvaavia tyypillisiä piirteitä. (esim. Taneli 2008.) Oppimisvaikeuksia kokevalla itsetunto-ongelmat ja sen psykososiaaliset seuraukset ovat monesti suurempia kuin varsinaiset oppimisen kognitiiviset rajoitukset. Myös häpeän tunteet ja jännittäminen ovat yleisiä ja siksi moni pyrkii välttämään tilanteita, joissa oma heikkous voisi tulla muiden tietoisuuteen. Se vie turhaan voimia ja energiaa.

3 MITÄ OHJAUS ON

Olen perehtynyt ohjausta koskevaan kirjallisuuteen ja poimin tähän määritelmiä ja kuvauksia sen sisällöistä. Halusin löytää konkreettisia määritelmiä ja kuvauksia ohjauksesta, siinä käytettävistä menetelmistä tai ohjaustaidoista, jotta pystyisin paremmin tutkimaan omaa ohjauspuhettani ja -vuorovaikutustaitojani. Oli helpompaa löytää periaatteita ja ihanteita hyvästä ohjauksesta kuin konkreettisia malleja tai kuvauksia. Sitä saattaa selittää osaltaan vallalla oleva konstruktivistinen ohjauskäsitys: ohjaajalla ei ole valmiita toimintamalleja eikä vastauksia oikeasta tai väärästä. Jokainen tapaus joudutaan pohtimaan erikseen. Ohjaus- ja neuvontatyön täytyy perustua ohjaajan ja asiakkaan yhteistyösuhteeseen, riski- ja eettisten kysymysten ja ratkaisujen sekä merkitysten yhteiseen uudelleentulkintaan. Ohjaustilanteen vuorovaikutuksessa kehkeytyy ja nousee tietoa, joka ei ole yleispätevää tai teoreettista. (Onnismaa 2003, 96.) Peavy (1999) sanoo asian hieman konkreettisemmin: ohjaus perustuu parhaisiin arvauksiin mutta myös hyvin yleisellä tasolla: auttamiskäytännöt perustuvat viisauteen.

British Association of Counselling on määritellyt ohjauksen seuraavalla tavalla: "Ohjaus- ja neuvontatyössä toimitaan silloin, kun henkilö, jolla on säännöllisesti tai tilapäisesti ohjaajan rooli, antaa tai selkeästi sopii antavansa aikaa, huomiota ja kunnioitusta määräaikaaisesti asiakkaan roolissa olevalle henkilölle tai henkilöille. Ohjauksen tehtävänä on antaa asiakkaalle tilaisuus tutkia, keksiä ja selkeyttää tapoja elää voimavaraisemmin ja hyvinvoivemmin." (Onnismaa 2003, 4.)

Parhaimmillaan ohjaus on Onnismaan mukaan (2007, 7) ohjaajan ja ohjattavan neuvottelua, joka edistää ohjattavan kykyä parantaa elämäänsä haluamallaan tavalla. Ohjaus on myös elämänsuunnittelun menetelmä, joka auttaa ohjattavaa elämään aiempaa tasapainoisemmin ympäristönsä kanssa ja käyttämään omia mahdollisuuksiaan tavoitteellisesti hyväkseen. (mts. 7.) Ohjausta sisältyy moniin eri ammatteihin, mutta perinteisesti sitä on totuttu tarkastelemaan esim. ammatinvalinnanohjauksessa, opinto- ja oppilaanohjauksessa, aikuiskoulutuksessa, työnohjauksessa, kuntoutuksessa sekä sosiaali- ja terveystalalla, jossa ohjaus-sanana sijasta käytetään esim. vuorovaikutuksellista tukemista. Kyse on alun perin englanninkielisestä termistä counselling, jota on hieman vaikea kääntää suomen kielelle. Vilén, ym. (2002, 11) korostavat, että counselling eli vuorovaikutuksellinen tukeminen tapahtuu terveydenhuollon asiakkaan tueksi, jotta tämä jaksaa oireiden kanssa ja oppii hyväksymään sairauden osaksi päivittäistä elämäänsä. Ilman ammattilaisten tukea asiakkaan läheis- ja ystävyyssuhteet voivat kuormittua liikaa ja ystävät voivat joutua enemmän hoitajiksi kuin ystäviksi. (mts. 15.) Luki- tai oppimis-vaikeuden kanssa voi tilanne olla samankaltainen, jolloin keskusteluapua on hyvä hakea ammattilaisen luota.

Peavyn *Elämäni* työkirja (2001) ja Amundsonin *Aktiivinen ohjaus*, opas uraohjauksen ammattilaisille (2005) sisältävät konkreettisia toiminnallisia harjoituksia ja kuvauksia siitä, mitä asiakkaan kanssa voi tehdä mutta molemmat teokset keskittyvät uraohjaukseen. Kaikki ohjaus ei ole uraohjausta. Ei liiemmin ole olemassa kuvauksia siitä, miten ohjauskeskustelut rakentuvat. Sosiaali- ja terapiatyön arkea on tutkittu esim. teoksessa *Auttamistyö keskusteluna* (Jokinen & Suoninen, toim. 2000). Vuorovaikutusta dialogisena asiakastyönä tarkastelee Mönkkönen (2007) sosiaalipsykologisesta näkökulmasta. Hän jaottelee asiakastyön osaamisen substanssiosaamiseen, prosessiosaamiseen sekä vuorovaikutusosaamiseen. On mielenkiintoista huomata, että samat teemat kuuluvat myös ohjausosaamiseen. Näiden em. teosten näkökulmat poikkeavat omasta tarkastelustani, jossa tutkin ohjaustaitoja erityisesti ohjausammattin näkökulmasta.

Yhteistä näille kaikille lähtökohdille on kuitenkin vuorovaikutus, jota käydään asiakkaan tai ohjattavan kanssa keskustelemalla.

Olen miettinyt, kuinka valmiiksi ohjaustilannetta voi suunnitella etukäteen, kun ei vielä tiedä, mistä asiakas haluaa lähteä liikkeelle, miten hän etenee ja mitä hän tavoittelee. Yleisesti ottaen ohjauskeskustelua luonnehditaan dialogina. Dialogin yhteisen ääneen ajattelun periaatteita ja ihanteita on runsaasti kuvattu ja selvitetty ohjauskirjallisuudessa esim. Peavyn (1999) ja Onnismaan (2003 ja 2007) teoksissa. Kuvaukset ohjauksesta ohjausammattilaisen ja ohjattavan välillä ovat neuvottelevia ja dialogisia. Ohjattava on oman elämänsä asiantuntija. Nykyisin asiantuntijuus nähdään yhä symmetrisempänä ja se kehkeytyy vuorovaikutuksessa. Ohjaus ei ole terapiaa. Yksi tapa erottaa ohjaus terapiasta on muistuttaa siitä, että terapiassa alkutilanteessa on usein joku vajavaisuus – vika, vamma tai sairaus, jota ohjauksessa ei välttämättä tarvita. Ohjauksessa ei varsinaisesti paranneta, vaan tutkitaan ja selkeytetään yhdessä elämänsä urasuunnittelun kysymyksiä. Ohjaus ei myöskään ole opetusta. (Onnismaa 2003, 9.) Tähän Onnismaan näkemykseen verraten Opinverstaan asiakkailla on juuri hänen viittaamansa vamma tai vika: oppimisvaikeus. Lisäksi annan paljon konkreettista tietoa siitä, miten kannattaa toimia, jos oppimisessa on pulmia. Tavoitteena on oppia keinoja, joilla minimoidaan oppimisvaikeuden aiheuttama haitta. Vaikka ohjaus ei olisi opettamista, sen yhtenä tavoitteena kuitenkin on oppiminen.

Onnismaan (mts. 87) mukaan on vanhanaikaista tarkastella ohjausasiiantuntijuutta tiedettävissä olevana tietämyksenä ja tietotaitona. Uudempi lähestymistapa korostaa asiantuntijatyön jäljittelemättömyyttä, intuitiivisuutta, kokemuksellisuutta sekä hiljaista tietoa, joka kehittyy ajan myötä ohjaajan henkilökohtaiseksi ominaisuudeksi. Vielä tarkemmin asiantuntijuutta pitäisi tarkastella paikallisesti, sisällöllisesti, historiallisesti sekä vuorovaikutuksessa kehittyvänä toimintana.

Peavyn (1999, 18) määritelmän mukaan ohjaus antaa ihmiselle tilaisuuden tutkia sitä, mitä seurauksia siitä on, miten hän elämäänsä elää sekä mahdollisuuden pohtia, miten voisi elää nyt ja tulevaisuudessa. Ohjausmenetelmiä on paljon, eikä mikään menetelmä ole selvästi toisia parempi mm. sen vuoksi, että ohjaukseen hakeutuvilla ihmisillä on erilaisia yksilöllisiä tarpeita. Käytännön ohjaustilanteissa on lähes mahdotonta osoittaa, miten erilaiset ohjauksen koulukunnat tai ohjaussuuntaukset vaikuttavat. Onnismaa (2007, 22) epäilee, onko ohjauksesta olemassa ”suurta teoriaa” ja vaikka olisikin, sen soveltaminen ohjaustilanteessa voi olla mahdotonta. Ohjaus, tiedotus ja neuvonta kietoutuvat käytännössä toisiinsa ja kokenut ohjaaja voi oppia tunnistamaan, milloin mikäkin toimintatapa auttaa ohjattavaa parhaiten. (mts. 23, Amundson 2005.)

Ohjauksen keskiössä ovat asiakkaan kuvaukset itsestään ja kokemuksistaan sekä se, miten näitä kokemuksia käsitellään ohjauskeskusteluissa. Etusijalla ovat opiskelijan omat arviot omista asioistaan. Vehviläinen (2001, 13-14) kirjoittaa, että ohjaus on vuorovaikutusta ja sitä pitäisi voida tutkia. Keskustelua pidetään ohjauksen tärkeimpänä menetelmänä. Hän ei kuitenkaan ole löytänyt keskustelututkimuksia, tekniikkoja tai tietoa siitä, mitä ohjauksessa konkreettisesti tehdään. Hän epäilee sitä, mitä itekin ajattelin tätä työtä aloittaessani: mitä jos ohjauksesta tutkimuksessa löytyykin ristiriitoja tai ihanteiden vastaista toimintaa? Vehviläinen on tutkinut ohjauskeskustelujen vuorovaikutusta työvoimapolitiittisissa ohjaavissa koulutuksissa ja todennut, ettei niissä kaikki ole aina avointa tai neuvoteltavaa, sillä keskustelut eivät koske mitä tahansa. Ohjauskeskustelujen alussa ei esim. neuvotella siitä, mitä ohjauksessa halutaan käsitellä eikä ohjaaja kysy keskusteluissa, mistä asiakas haluaisi puhua tai mitä asioita ottaa

esille. Se johtuu siitä, että ohjaus on osa kurssilla tapahtuvaa oppimisprosessia ja se on lähempänä pedagogista kuin terapeutista vuorovaikutusta. (mts. 29-112.)

Vehviläinen (mts. 229) kuvaa suomalaista ohjauskonseptia asiantuntijuuden vääristymiä välttävinä käytäntöinä, jonka sisältönä ovat arkisuus, tavanomaisuus ja ”arkihyveet” kuten kuunteleminen, ajan antaminen ja ohjattavan kunnioittaminen. Näin väljä määrittely mahdollistaa ohjaustyön rakentamisen kulloisenkin tilanteen mukaan sekä erilaisten piiloagendojen käytön ohjauskeskusteluissa. Erityisen kiinnostavaa Vehviläisen mielestä on se, että ammattialalla, jossa korostetaan erityisesti vuorovaikutuksellista osaamista sekä ajattelu- ja toimintaprosessien merkitystä, ei juuri ole pohdintoja ja kuvauksia vuorovaikutuksesta. Siitä huolimatta ohjauskeskusteluissa esiintyy systemaattisia ohjauksellisia vuorovaikutuksen keinoja, joita ohjaajat eivät itse välttämättä havaitse. (mts. 229-230.) Kysymys siitä, mitä ohjauksessa itse asiassa tapahtuu, muodostuu yhä kiinnostavammaksi.

Vehviläinen (mts. 233-237) löysi tutkimuksessaan mm. ohjaajan asiantuntijuuden käyttöä, sen välttämistä sekä ennen tutkimattomia pedagogisia vuorovaikutusrakenteita. Esim. agenda oli usein ohjaajavetoinen ja ohjaaja käytti paljon neuvomista näkemystensä välittämässä. Ohjaaja tekee paljon yhteenvetoja pyrkiessään ohjausprosessin läpinäkyvyyteen ja mallintamaan elämänsuunnittelua ja sitä, millaisia kysymyksiä itselleen voi esittää. Myös neuvon lykkääminen on tyypillistä. Neuvomisella oli keskeinen rooli ohjauskeskusteluissa. Se oli mielenkiintoinen havainto, sillä esim. Onnismaa (2007, 25) varoittaa ohjaajaa nimenomaan siitä vaarasta, että ohjaajaa alkaa helposti neuvotuttamaan liikaa. Vehviläinen kysyy, voisiko ohjausvuorovaikutus olla mielekästä ilman ohjaajan omien ajatusten esille tuomista, sillä arvioinnit ja neuvot ovat hyvin keskeisiä ohjaajan osallistumisen muotoja. Keskustelun todellisuus ei näyttäydä neuvotteluna vaan enemmänkin ammattilaisen ja asiakkaan kohtaamisena, jossa ohjaaja vie läpi tiettyä suunnitelmaa ja ohjattava käsittelee sitä kautta kokemuksiaan ja asioitaan. Ohjauksen keskeiset toiminnot perustuvat nimenomaan ohjaajien tietoihin ja näkemyksiin eikä ohjaajan toimintaa jäseninä käsitykset vuorovaikutusprosessista, päätöksenteosta, oppimisesta tai kriittisestä ajattelusta. Ohjaus ei ole neuvottelua. Ohjaajan kyselevä rooli on toimivin ratkaisu, jos halutaan painottaa ohjattavan omia kokemuksia. (mts. 233-245.) Oli huojentavaa löytää tukea sille, että ohjattavaa voi myös neuvoa, sillä usein ohjattava tulee Opinverstaalle nimenomaan kysymään neuvoja siihen, millaisista asioista hän voi hyötyä oppimisen pulmissaan. Olisi eettisesti arveluttavaa olla antamatta ohjattavalle tietoa tai neuvoa kun hän sitä suoraan kysyy. Mutta milloin kyseessä on neuvo tai tiedon antaminen vai onko niitä edes mielekästä erottaa toisistaan? Tiedon antaminen on mielestäni neuvomista, sillä ratkaisun toimimisesta tiedon pohjalta tekee aina ohjattava.

3.1 Ohjaustaitoja ja ohjauksen välineitä

Olen poiminut valikoiden kuvauksia ohjaajan perustaidoista ja ohjauksen välineistä. Tärkein työtapa ja väline on keskustelu, jonka kuluessa ohjaaja osallistuu ohjattavan ajattelu- tai toimintaprosessiin ja pyrkii edistämään sen toteutumista. Ohjaustilanne ei edellytä ongelmaa, vaikka usein niitä ohjauksessa ratkotaankin. Ohjaaja pyrkii edistämään ja auttamaan jotain ohjattavan elämässä meneillään olevaa prosessia, jonka muotoilemiseen myös ohjaaja osallistuu. (Vehviläinen 2001, 17-18.) Olen yhdistellyt joihinkin taitoihin useammista osataidoista koottuja yhdistelmiä, sillä joskus voi olla

vaikeaa erottaa erillisiä taitoja toisistaan. Myös sellaiset elementit kuin empaattisuus ja asiakkaan kunnioittaminen löytyivät useimmista ohjauksen määritelmistä. Myös hiljaisuus ja huumori mainittiin sekä ohjausprosessin seuraaminen. Usein ohjaustilanteen alussa sovitaan ohjattavan kanssa toiminnan tavoitteesta ja suunnitellaan yhteistyötä muutenkin. Taitojen ja välineiden lisäksi löytyi huomautuksia myös ohjaajan persoonasta. Ohjaajan persoona on yhtä tärkeä kuin hänen käyttämänsä menetelmä (Peavy 1999). Tärkeitä ohjaajan persoonaan liittyviä ominaisuuksia ovat affektiivinen sävy, empatia, herkkyys, kyky ottaa ohjattavan tunteet vakavasti täydestä, kommunikatiivinen välittömyys, vastaanottavuus, lämmin ja positiivinen suhtautumistapa, kontrollointikyky eli rajojen asettaminen sekä motivaatio, aktiivisuus ja yhteistoiminnallisuus. Amundsonin (2005, 31-35) mukaan ohjauksen hyvän työskentelysuhteen luomiseksi tarvitaan hyviä viestintätaitoja.

Lähteinä tässä listassa on käytetty seuraavia lähdeluettelossa mainittuja teoksia: Amundson 2005, Ojanen 2006, Onnismaa 2003 ja 2007, Pearce 2000, Peavy 1999, Vehviläinen 2001 ja Vilén 2002.

1. Kuunteleminen

Aktiivinen kuuntelu on neuvonta- ja ohjaustyön ensimmäinen edellytys. Kuuntelu on myös oleellinen osa dialogisuutta. Kuulluksi tuleminen on sen tunteen, että joku kuuntelee, lisäksi sitä, että kuuntelija ymmärtää tai edes todella haluaa ymmärtää, mitä kertoja viestittää. Kuuntelu ilmaisee ohjauksessa huomion antamista. Ohjaaja / ammattilainen pyrkii ammatillisten valmiuksiensa pohjalta tukemaan asiakasta vuorovaikutuksellisin keinoin tapaamisen kestosta riippumatta. Tapaaminen voi kestää minuutin tai monta kokoontumiskertaa. Joskus lyhytkin kohtaaminen voi olla tärkeä. Onnistunut kohtaaminen auttaa ihmistä tunnistamaan omia tarpeitaan ja löytämään voimavaroja ja saamaan tunteen voimaantumista ja elämänhallinnasta. Yhdessä kokeminen ja kokemusten jakaminen voi tapahtua yksilökeskusteluissa tai vertaisryhmissä. Vasta tultuaan kuulluksi omasta kokemuksestaan voi asiakkaan käsitys omasta tilanteestaan saada aikaan käsitysten ja ajatusten muutosta.

2. Tuen antaminen

Ohjattavalle annetaan tukea: häntä rohkaistaan, kannustetaan ja kiitetään tekemällä myönteisiä huomautuksia hänen toimistaan.

3. Selventäminen, selkiinnyttäminen, fokusointi

Asiakasta voi pyytää keskittymään johonkin tiettyyn pienempään asiakokonaisuuteen monien huoltenaiheiden joukosta. Usein asiakas ei itsekään oikein tiedä, millaisia tunteita hänellä on, miten hän ajattelee tai kaikki asiat tuntuvat jotenkin epämääräisiltä. Ohjaajan on hyvä täsmentää, että hän puhuu ohjattavan kanssa samasta asiasta tai hän voi lisätä ohjattavan ajatukseen oman ideansa, jotta ohjattava jatkaisi itsetutkiskeluaan.

4. Sanotun toistaminen, toisin sanominen, yhteenvetojen tekeminen

Keskustelun kokoaminen on hyvä tehdä silloin tällöin ohjauskeskustelun eri vaiheissa. Ohjaaja voi myös sanoa omin sanoin asiakkaan kertoman viestin. Ohjattava kuulee ohjaajan tulkinnan ja voi kommentoida, jos se ei pidä paikkansa. Oleellisen toistaminen

on kuuntelun laajentamista, se vahvistaa tunnetta kuulluksi tulemisesta ja auttaa ohjattavaa tutkimaan asiaa syvemmin. Yhteenvedot auttavat kuulemaan, mitä on jo tehty, mihin on päädytty ja mitä vielä jatketaan.

5. Tiedon, neuvojen ja ohjeiden antaminen, pedagoginen ote

Ammatillinen vuorovaikutus sisältää tiedottamista, neuvomista ja opettamista. Tieto suositellaan annettavaksi selkeästi ja tiiviisti. Voi myös neuvoa, mistä asiakas saa lisätietoa. Tällainen pedagoginen työote voi olla terapeutista, sillä asiakkaat esim. terveydenhuollossa tarvitsevat ohjeita, neuvoja ja sääntöjä kyetäkseen toimimaan arjessa ja oppimaan uusia asioita. Vuorovaikutuksessa on mahdollisuus hiljaisuuteen, tunteille ja ajatuksille, jolloin oleellista on se, että asiakas kokee voimiansa lisääntyvän. Jälkeenpäin palataan asiakkaan kanssa tarkastelemaan nykytilannetta ja esim. tarkistetaan, toimittiinko sovitusti ja mitä siitä seurasi. Kun ihminen elää esim. vaikeaa vaihetta elämässään, tieto ongelman sisällöstä ja siitä toipumismahdollisuuksista ja -taivoista on elintärkeää. Sysäys toipumiseen voi alkaa ulkopuolisen henkilön antamasta lisätiedosta. Kun kivut ja tunnetilat saavat nimen ja määritelmän, tulevat ne monesti paremmin ymmärretyiksi itsellekin. Yhtäläisyys oppimis- tai lukivaikeuden hyväksymiseen ja sen kanssa elämiseen on ilmeinen: nimen saaminen asialle, jota on pohtinut ja miettinyt, on helpottava asia ja auttaa eteenpäin selviytymisessä. Ohjausta on kuvattu myös kokemuksellisena oppimisena. Ohjaaja on tällöin ennen kaikkea kasvattaja ja ymmärtämisen mahdollistamassa viitekehityksessä mielen kokemus on keskeinen. Ohjauksessa pyritään siihen, että yksilö oppii tunnistamaan itsensä, ajatuksensa ja tunteensa, joita käydään läpi merkittävien kokemusten avulla.

6. Kysyminen

Ohjaaja pyrkii ymmärtämään ohjattavan tilannetta kysymyksiä esittämällä. Yleisimmin kysymykset jaetaan suljettuihin tai avoimiin kysymyksiin. Avoimilla kysymyksillä rohkaistaan asiakasta pohtimaan ja laajentamaan ajatteluaan. Avoimilla kysymyksillä dialogissa ohjaaja käynnistää ohjattavan aktiivatiota ja henkisiä prosesseja. Suljetut kysymykset eivät edistä keskustelua vaan niillä saadaan lähinnä kerättyä informaatiota. Suljettuja kysymyksiä on helppo käyttää liikaa. Kysymykset voivat lisäksi olla selvittäviä. Ohjaajakoulutuksessa kehoitetaan kysymysten minimointiin, ettei ohjattavalle tule olo puolustautumistarpeesta. Miksi -kysymystä pitäisi välttää ja suosia sen sijaan avoimia kysymyksiä ja sellaisia kysymyksiä, joiden avulla saavutetaan yhteistä ymmärrystä.

7. Konfrontointi

Sanojen ja tekojen vastakkainasettelu, asian suora esille ottaminen on konfrontointia. Sitä voidaan tehdä vasta sitten kun luottamus on syntynyt. Ohjaaja auttaa ohjattavaa tiedostamaan sanojensa, kertomustensa ja tekemisen välisen ristiriidan tai epä johdonmukaisuuden.

8. Omien voimavarojen tunnistaminen ja vahvuuksien havaitseminen

Ohjattavia autetaan tunnistamaan omia voimavarojaan ja rajoituksiaan. Ohjattavat eivät aina huomaa vahvuuksiaan, jotka ohjaaja näkee. Ohjaaja haastaa havaitsemaan vahvuuksia epäonnistumisten sijasta.

9. Tulkinta

Ohjaaja voi varovaisesti pyrkiä tulkitsemaan asiakkaan käyttäytymisen syitä johdattelulla näkemään erilaisia tunteiden ja käyttäytymistapojen yhdistelmiä. On tärkeää kunnioittaa ohjattavan omia tulkintoja ja esittää omat tulkintansa mieluummin kysymysten muodossa. Ohjaaja tekee tulkintoja, arvioita ja johtopäätöksiä ohjattavan edeltävästä puheesta ja tarjoaa niitä ohjattavalle vahvistettavaksi ikään kuin ymmärrysehdotukseksi. Tällainen toiminta tekee ohjaajan järkeilyn näkyväksi, jolloin ohjattava voi arvioida sen paikkansa pitävyyttä. Ohjaaja muuntaa oman ymmärryksensä sellaiseen muotoon, että myös ohjattava alkaisi ymmärtää sitä. Ohjattava yleensä kokee ohjaajan tulkitsevan selittämisen merkityksellisenä. Ohjaaja tarjoaa lähtökohtia ohjattavan mentaaliseen työskentelylle.

3.2 Aikuisten luki- ja oppimisvaikeuksia kokevien asiakkaiden ohjaus Opinverstaalla

Kuvasin luki- ja oppimisvaikeuksia laajasti, sillä ne ovat ohjaustyöni taustalla vaikuttavia tekijöitä ja kuvaavat asiakkaiden keskinäistä erilaisuutta, vaikka heitä ongelmat oppimisessa yhdistävätkin. Ilmiön laajuuden vuoksi koen asiakastyön haastavana. Lähtökohta yhteydenottoon on yleensä aina jokin pulma tai ongelma, johon asiakas haluaa ratkaisuja. Paanasen (2006, 218) tutkimat aikuiset dyslektikot ovat kokeneet koulussa epäonnistumisen ja tyhmyyden tunteita. Negatiiviset muistot koulusta saattavat olla vielä aikuisenakin hyvin vahvoja. Olen huomannut sen toisinaan järkyttävälläkin tavalla työssäni.

Yli 16-vuotias nuori tai aikuinen voi hakeutua Opinverstaalle, jossa tarjotaan ohjausta, neuvoa ja tukea oppimisen pulmiin. Mitä ohjauksessa asiakkaiden kanssa tehdään? Kuntoutussäätiö tutki Lukineuvoloihin tulleiden lukiasiakkaiden syyt hakeutua ohjaukseen. Tulosten mukaan 34% kaipasi selviytymiskeinoja ja neuvontaa, 28% halusi testata lukivaikeuden, 13% oli kiinnostunut kuntoutusmahdollisuuksista, 11% halusi tietoa oppimisvaikeuksista ja jokin muu syy oli 12%:lla. (Ala-Kauhaluoma ym. 2008, 22.) Se, mihin keskustelu ohjautuu, riippuu paljolti asiakkaan tarpeista ja kiinnostuksen kohteista. Useimpien asiakkaiden kanssa käydyissä keskusteluissa puhutaan kaikista em. teemoista asiakkaan kiinnostuksen perusteella. Kyselylomakekyselyn tulosten mukaan (N 104) 78% piti Lukineuvolassa asiointia omalla kohdallaan hyödyllisenä. Yhteistyö oli sujunut vähintään melko hyvin 94%:lla. Tuki oli toteutunut 66%:lla vähintään melko hyvin. (mts. 47-49.)

Monet asiakkaistani ovat ikään kuin pakotettuja opiskelemaan, vaikka he eivät sitä koe mieluisaksi asiaksi. Elämme maailmassa, jossa koemme paineita jatkuvasta opiskelusta, itsemme kehittämisestä ja uuden oppimisesta. Se on osalle ihmisistä jatkuvan stressin ja ahdistuksen paikka, kun mielen valtaa osaamattomuuden ja heikkouden tunne. Ja tunne siitä, että kaikki muut varmaan osaavat nämä asiat minua paremmin ja nopeammin. Kiire on erilaisen oppijan vihollinen, kuten lukijärjestöt viestittävät. Usein työskennellessäni mietin, minkälaisista toimista asiakas eniten

hyötyisi. Minua mietityttää myös se, miten asiakas kokee ohjauksen ja missä määrin tapaamiset ovat ohjausta, neuvojen antamista ja tukea. Tähän mennessä olen ajatellut, että asiakkaan ensimmäinen tarve on tulla kuulluksi. Oivallus helpotti jonkin verran työtäni, mutta lisäksi minusta tuntuu, että pelkkä kuulluksi tuleminen ei riitä, koska asiakas pyytää myös apua. On aika iso kynnyksellä tulla puhumaan omista heikkouksista, pulmista ja vaikeuksista sekä nöyryytyksen kokemuksista ja tunteista vieraalle ihmiselle. Ohjausteoreetikot yleensä varoittavat neuvomasta liikaa. Paananen (2006, 219) sanoo, että dyslektisille aikuisille tulisi tarjota mahdollisuus tukeen koko heidän elämänsä ajan, sillä eri elämäntilanteet haastavat dysleksian eri tavoin. Tuki voi sisältää asiantuntijaohjausta ja erilaisia tukitoimia. Voidaan antaa yksilöllistä tietoa henkilöiden omasta dysleksiasta, sen vaikeusasteesta ja ilmenemisestä sekä keinoista sen ylittämiseksi. Myös tiedot omista vahvuuksista ja kehittymistarpeista voivat auttaa tiedostamaan, ymmärtämään ja suhteuttamaan dysleksiaan kytkeytyviä vaikeuksia. (mts. 219.) Kuvaus sopii hyvin Opinverstaan asiakas-ohjaustyön sisällön kuvaukseksi. Asiakas saa käynnillään aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Aikaa varaan kaksi tuntia ensimmäiselle kerralle ja sen jälkeen tarpeen mukaan. Pysin ohjaamaan asiakkaita työväenopiston kuntouttaviin ryhmiin, mutta koska kaikki eivät sinne heti halua mennä, voi asiakas valita myös henkilökohtaisen ohjauksen. Ohjaan lisäksi tarvittaessa asiakkaita eteenpäin muiden ammattilaisten luo esim. neuropsykologille tai lääkäriin.

Pysin työssäni ensisijaisesti tukemaan ja antamaan tietoa mistä asiakkaan oppimisen vaikeuksissa on kyse, millaiset asiat auttavat ja vahvistamaan asiakkaan käsitystä itsestään oppijana. Itsetuntemuksen lisäämisellä ja vahvuuksien hyödyntämisellä heikkoudet pyritään minimoimaan. Työskentely perustuu asiakkaan aktiivisuuteen, sillä ohjaustyön ydin on siinä, että vaikka kerron erilaisista vaihtoehdoista, ei koskaan kokeilematta tiedä, mikä toimii kenenkin kohdalla. Se on yksi oivalluksistani tähänastisessa Lukineuvola-työskentelyssä. Ammattilaiset eivät näe päältä päin, mikä menetelmä tai toimenpide toimii, vaan asiakkaan tulee aina itse kokeilla, miten toimintaohjeet toimivat hänen kohdallaan. Ja kyse on mitä suurimmassa määrin motivaatiosta. Jos asiakkaalla on oppimisessa pulmia, niitä voidaan lieventää, mutta koskaan luki- tai oppimisvaikeuksia kokeva asiakas ei tule pääsemään helpolla. Voin auttaa, tukea, kannustaa ja rohkaista, mutta en saa antaa katteettomia lupauksia oikoteistä. Uskon vakaasti, että jokainen voi kehittyä opiskelun ja oppimisen taidoissaan, jos niin haluaa. Joskus pienikin vinkki tai oivallus auttaa suuren harppauksen eteenpäin tai poistaa jumitilanteen, mutta joskus voi joutua tekemään kauan töitä. Suurin hidaste etenemiselle on luki- tai oppimisvaikeuden hyväksyminen omalla kohdalla. Itsensä hyväksymisen kautta lähtee liikkeelle vapautuneemmin apua etsimään.

Asiakkaan kokemien ongelmien taustalla voi olla monimutkaisia pulmien yhdistelmiä liittyneenä ns. henkisiin lukkoihin. Vaikka lukivaikeus eli dysleksia on pohjimmiltaan neurobiologinen erityinen oppimisvaikeus, se on vuosien kuluessa saattanut muodostua itsetuntoon ja identiteettiin vaikuttavaksi ominaisuudeksi. Monella asiakkaalla ei ole ollut tutkijoiden kehittämällä testaustavalla osoitettua lukivaikeutta. Siitä huolimatta hän voi kokea selviä ahdistusta tuottavia pulmia oppimisessa ja opiskeluun liittyvissä käytännöissä, ja ne haittaavat hänen selviytymistään. Testit ovat melko suppeita keskittyen vain lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviin asioihin eivätkä ne aina pysty tyhjentävästi mittaamaan eri tekijöiden yhteisvaikutusta, komorbiditeettia. Kuten edellä on kuvattu, lukivaikeus ja oppimisen ongelmat voivat liittyä niin moneen muuhunkin tekijään, että asiakkaalla on joskus hyvin hämmäntynyt olo siitä, mistä tarkkaan ottaen on kyse. Testitulokset lukivaikeuden olemassaolosta antaisi ikään kuin vapautuksen siitä, että en olekaan tyhmä ja laiska vaan minulla on nimetty lukivaikeus.

Entä sitten kun testi ei paljasta positiivista tulosta? Ongelman kokemisella ei vieläkään ole nimeä. Moni asiakas on sanonut pettyneenä: olen siis sittenkin tyhmä. Ne ovat ohjaajalle vaikeita tilanteita, jos ei itsekään tiedä, mistä on kyse. Juuri sellaisissa tilanteissa kaipaen eniten tukea ohjausasiantuntijuuteeni. Millaista ohjauksen silloin tulisi olla ollakseen hyvää voimauttavaa ja eheyttävää ohjausta? Alkuperäinen syy hakeutua ohjaukseen on yhä olemassa, mutta selityksiä ei ole saatu.

Niin tai näin, tarjoan omaa ohjausaikaani pohdiskeluille. Aina ei löydy selkeitä vastauksia, mutta jo vaihtoehtojen ääneen ajattelu voi auttaa omien ajatusten epätietoisuudessa. Joudun kokemaan työssäni myös negatiivisten tunteiden kohteena olemista. Silloin tällöin asiakas, joko luki-ihminen tai ammattilainen, kokee, ettei ole saanut kysymyksiinsä vastauksia. Viestin välittäminen, että jokainen asiakas on erilainen yhdistelmä eri ominaisuuksia eikä yhtä ainuttakaan lopullista vastausta ole olemassa, ei aina miellytä. Kaikkea ei aina voi selittää.

3.3 Hyvää ohjausta?

Ohjausvuorovaikutus tulee todeksi ohjaajan ja ohjattavan välisessä keskustelussa, joka on pitkälti normaalin keskustelun kaltaista toimintaa. Ohjaajan toiminta poikkeaa arkisesta kanssakäymisestä ainakin siltä osin, että hän on ammattilainen ja ohjaustilanteissa on yleensä jokin selkeä tavoite. Ohjaajan tehtävä on auttaa ohjattavaa. Yleisten ohjausperiaatteiden (aikaa, huomiota ja kunnioitusta) lisäksi on mahdollista määrittellä ja kuvailla hyvän ohjauksen piirteitä, jotka tiivistin edellä olevaan kappaleeseen 3.1. Yleiset periaatteet löytyvät myös näiden konkreettisempien ohjaustaitojen taustalta. Ohjaus-keskustelu on puhetta, josta voi löytää tai josta voi puuttua hyvän ohjauksen elementtejä. Ohjaustaitojen kuvauksen jälkeen voin ryhtyä etsimään niitä työssäni toteutuneista ohjauskeskusteluista.

4 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTA

Tutkin tässä kehittämishankkeessa ohjauksellisuutta lukiasiakkaan tukena työssäni Tampereen työväenopiston Opinverstaalla. Tarkemmin kuvattuna tutkin omaa ohjauspuhettani tavoitteena selvittää, millaisia yleisiä ohjaustaitoja löydän kolmen asiakkaan kanssa käymistäni ohjauskeskusteluista. Olen tiivistänyt yleiset ohjaustaidot ja -välineet seuraaviksi yhdeksäksi ohjauksellisuuden elementiksi, jotka kuvasin tarkemmin kappaleessa 3 Mitä ohjaus on:

Ohjaustaitoja ja ohjauksen välineitä

1. Kuunteleminen
2. Tuen antaminen
3. Selventäminen, selkiinnyttäminen, fokuointi
4. Sanotun toistaminen, toisin sanominen, yhteenvetojen tekeminen
5. Tiedon, neuvojen ja ohjeiden antaminen, pedagoginen ote
6. Kysyminen
7. Konfrontointi
8. Omien voimavarojen tunnistaminen ja vahvuuksien havaitseminen
9. Tulkinta

Lisäksi minua kiinnostaa, miten ohjaus, neuvonta ja tuki tulevat esille asiakastapauksia tarkastelemalla. Nauhoitusten käyttö ohjaustaitojen opettelemisessa on suositeltavaa, sillä kuullessaan ja nähdessään omaa työskentelyään voi arvioida omaa ammattitaitoaan (Amundson 2005, 155). Halusin varmistua siitä, onko ohjauskeskusteluissani ohjauksellisia elementtejä vai painottuvatko keskustelut tiedon jakamiseen ja neuvontaan. Tavoitteena on parantaa ohjaukseni laatua tutkimalla ja tekemällä näkyväksi omaa ohjauspuhettani. Nauhoitin kolmen asiakkaan kanssa käydyt noin tunnin kestoiset ohjauskeskustelut ja litteroin ne kirjalliseen muotoon. Olen poiminut haastatteluista osioita, joissa käytän ohjaustaitoja ja -välineitä. Oma puheeni on *kursiivilla*. Tulkinta ohjauksellisuuden elementistä on kirjoitettu VERSAALILLA.

5 TAPAUSESIMERKIT

5.1 Asiakastapaus 1

Ensimmäisen kerran kuulin 42-vuotiaasta näyttötutkintoa opiskelevasta miesasiakkaasta hänen vaimoltaan, joka soitti ja kertoi seuranneensa vierestä tuskaista opiskelevaa puolisoaan. Tapasimme asiakkaan kanssa ensimmäisen kerran ryhmälukiseulassa, jossa keskustelumme rajoittui palautetapaamisen ajankohdasta sopimiseen. Ohjausnauhoitus on tehty seulan palautekeskustelusta. Seulassa ei ollut viitteitä lukivaikeudesta. Nauhoituksen tulkinnassa kiinnitän ensimmäiseksi huomiota suureen tuen määrään. Onko sitä jopa liikaa?

- Kun sanotaan, että tehkää raportti. Mun pitää ensin opetella se työkalu, millä mä teen. Ja sitten että miten sen teen. Ja sen jälkeen vasta opetella tekemään se raportti. Mulla on nelinkertainen työ.
 - *Niin onkin. Ja kun kuvittelet, miten monta vuotta ne muut on käyttänyt niiden asioiden oppimiseen.*
 - Kaikki on ihan itsestään selvää.
 - *On sulla siinä kauheesti kuromista, mutta kyllä sää ne kii saat. Ei siinä oo mitään. Mun mielestä tää osoittaa sen ihan hyvin. Ei sulla oo mitään semmosta. Niinku että sää saat sen, kyllä sää sen hoidat. Mää oon varma siitä. Mutta se vaatii sulta enemmän työtä ja ponnistelua.*
- TUEN ANTAMINEN

Tunnelma keskustelussa oli se, että ”piti ehtiä” sanoa jotain. Asiakkaalta tuli puhetta solkenaan yli tunnin ajan. Hän halusi tulla kuulluksi.

- Ja nyttien se on semmosta, no, itsetuntoon ja itseluottamukseen tää hommahan perustuu niin paljon että se mitä mä tässä puhun, näähän jää tavallaan mulle soimaan korviin että mitä mä oon sanonut. Nyt mun täytyy taas olla periaatteessa sanojen takana tästä eteenpäin ittelleni.
 - *Niin, sää kuulet ne. Kun se ääni tulee suusta, sen kuulee eri tavalla kuin sen oman ajatuksen. Se vaan menee niin kanssa. Koko ajan se selkiintyy kun sää puhut, se semmonen, että vaikka ne on ne ajatukset tuolla päässä, mutta kyllä ne selkiintyy, koska ne täytyy muodostaa semmoseks, mitä määkin ymmärrän. Se aina auttaa niitä.*
- SANOTUN TOISTAMINEN, KUUNTELEMINEN

- Totta kai. Mun täytyy saada kerrottua ittestäni ja mun elämästäni mulle täysin vieraalle ihmiselle niin että se ymmärtää kaikki.
 - *Kyllä. Mutta kyllä se hankalaa on, mää voin ymmärtää sen, että toi opiskeluhomma, niinku nyttien sen aloittaminen. Sää oot niin vähällä siellä aikaisemmin siellä koulussa päässyt. Sulta puuttuu tyystin se harjoitus.*
- YHTEENVETOJEN TEKEMINEN, TUEN ANTAMINEN

Päällimmäinen havainto keskustelusta on, että se sisältää valtavasti kannustusta, tukea ja rohkaisua asiakkaan pärjäämiseksi.

- Niin. Ja justiin sitä mitä sääkin on kysynyt tässä monta kertaa, että varmaankaan ei pitäisi olla ihan niin kauheen kriittinen itteensä kohtaan. Antaa vähän anteeksi virheitä.
 - *Niin. Suhteutat sen missä sää oot hyvä, niin se on niissä kaikissa muissa, mää en tiä, paitsi että niissä kouluasioissa.*
 - Ne on siis kaikki noi käytännön asiat mitä tehdään missä ei tarvita näppäimistöä ja papereita. Ne menee kuin vettä vaan. Tuolla kaikilla vaelluksilla mä oon toiminu monessa tilanteessa periaatteessa apuohjaajana.
 - *Sitä mun piti kysyä että ooksää opettanut muille niitä asioita?*
 - No meillä oli talvikalastuskurssi nyt viikon, niin mä olin siellä, kun meitä oli 15. Se kouluttaja oli toisessa päässä ja me toisessa päässä. Ne on niitä asioita, joita mä oon tehnyt lapsesta asti. Että kyllä niitä on semmosia hyviäkin, enemmänkin, mistä voi olla niinku että ne sujuu.
 - *Toi vaan kuulostaa siltä että toi on sun juttus kuitenkin.*
- VAHVUUKSIEN HAVAITSEMINEN

Asiakkaalla oli mielessään pohdittavana monta isoa asiaa ja opiskeluvaikeus oli niistä vain yksi. Lapset ovat kasvamassa ja pikku hiljaa alkaa jäädä enemmän aikaa omille asioille. Sairaus oli pakottanut koti-isäksi ja muutaman vuoden kotihommien jälkeen alkoi monimuoto-opiskelu alhaisella pohjakoulutuksella.

- Ja tavallaan kaikki nää tällaiset asiat, ne velloo yhtenäisenä pyörteenä mulla, henkilökohtaisesti, mää kelaan niitä kaikkia yhtä aikaa, se vaikuttaa.
 - *Jotka on jokainen isoja.*
 - Jokainen vaikuttaa toisiinsa ja sitten taas tulee tehtyä välillä vääriäkin johtopäätöksiä itsensä kanssa. Kaikki oppimisvaikeudet ja kaikki tällaiset.
 - *Niin. Totta kai kaikki noi asiat, niin kuin just kuvasit, ne vaikuttaa sun kykyihin keskittyä opiskeluun. Se nyt on aika iso juttu, jos sää oot lähtenyt opiskeleen pitkän tauon jälkeen, niin siellä.*
 - Tai sanotaan oikeemmin näin, että ensimmäisen kerran elämässäni oikeesti mää oon lähtenyt opiskelemaan ja pyrin oppimaan jotain.
 - *Aivan.*
 - Että en mää koulussa sitä tehnyt.
 - *Nonni. Sitten vielä isompi se hyppy on.*
- SELKIINNYTTÄMINEN & TOISIN SANOMINEN

Puhuimme myös avun pyytämisen vaikeudesta ja oman itsen kuuntelemisesta. Tarjoan asiakkaalle myös tulkinnan hänen käytöksestään, josta hän oli samaa mieltä. Asiakas on sanonut ohjauskeskustelun kuluessa, että hän tarvitsee apua. Se on iso asia sanoa ääneen.

- Mutta se taas silloin huonona päivänä kun kelailee tällaisia asioita, se taas aiheuttaa mulle stressiä ja painetta, että kun se kerran on halunnut mut sinne, mun täytyy myös pärjätä.
- *Niin ja sää haluat olla sen hänen luottamuksensa arvoinen. Kyllä toi on tätä suomalaista sisua kanssa. Mutta siihen sisuun kuuluu kanssa, että voi sanoa, että mä tartten apua nyt, että mä pääsen eteenpäin.*
- Mää ainakin aikuisena ensimmäistä kertaa silleen että sen itte tiedostaa, mää oon semmosessa tilanteessa, että mä joudun pyytään apua. Sen takiahan mää tässäkin oon.
- *Mutta aattele kuinka vaikeeta se on kun se tulee vasta nyt. Sä oot näin vanhaks elänyt, niin siinäkin se on, se on hirveen vaikeeta.*
- Sitä mää en ollenkaan kiellä enkä pysty sanomaankaan, miten paljon aikaisemmin olisi ollut tilanteita, missä olisi tarvinnut myös tehdä samalla

tavalla. Niistä on sitten mennyä yli tai ali tai läpi tavalla tai toisella. Mutta tämmöistä harjoittelua tää on.

- Joo mutta hirveen mukava on kuulla, että sää oot kuitenkin hirveen pitkälle selvinnyt. Mun mielestä toi kuulostaa semmoiselta, miten sen nyt sanois, hienolta tarinalta, just se, että sää niitten hyvien ominaisuuksien avulla oot päässyt aika pitkälle.

TULKINTA, TUEN JA TIEDON ANTAMINEN, SANOTUN TOISTAMINEN

Ohjauskeskustelu sisälsi paljon yleisiä elämään liittyviä teemoja opiskelun lisäksi.

- Voi olla, ja se on kehittynyt sen takia että aina pitää tulla ihan omillaan toimeen. Ihan niin kuin tää meidän perhe ja lapset, meillä ei oo koskaan ollut sukulaisista mitään apua missään kohtaa. Siitäkin varmaan tulee se että täytyy ite tehdä kaikki ja osata. Ei voi pyytää apua.

- Se on kehittynyt semmoseks vahvuudeks, mutta...

- välillä se kolahtaa ns. omaan nilkkaan.

- Jos se on vahvuus niin voiko se heilahtaa niin että se on heikkous jossain tilanteessa?

KONFRONTOINTI

Lukiseulan tekemisen jälkeen asiakas uskalsi ottaa puheeksi koulussa opettajalle vaikeutensa tuottaa tekstiä ja tehdä kirjallisia tehtäviä. Hän sai niihin opettajalta heti apua ja kannustusta sekä konkreettisia ohjeita, miten edetä. Kun hän sai sanottua pulmansa ääneen, asiat ovat lähteneet etenemään.

- Mutta noikin on hirveen hyviä kokemuksia, mitkä sulla on, että sää oot saanu päähän auki, että sää oot sanonut, miltä susta tuntuu ja sää heti saat siihen vastakaikua ja neuvoja ja opastusta. Se vähän suhteuttaa niitä juttuja. Se opettajakin just sanoo tällai että hei, kyllä sulla on se matsku ja muuta. Mutta se on hirveen tavanomaista, että käytetään apua ja muuta. Jos on oikeesti isoja hankaluuksia saada tekstiä paperille, sitten voidaan tehdä sillainkin, että jossain tehdään niin, että ok, kirjoittaa paperille ne ranskalaiset viivat ja otsikot, että mitä mun mielestä tässä pitäisi olla, niin sitten se voidaan puhua opettajan kanssa joissain oppilaitoksissa.

SANOTUN TOISTAMINEN, TIEDON ANTAMINEN,
SELKIINNYTTÄMINEN, TUEN ANTAMINEN

- Joo mutta nythän se kynnyks on romahtanut, se on jo melkein kokonaan häipynyt. Että enhän mä oota kuin semmoista sopivaa hetkeä että mä aloitan välittömästi ilman paineita ja stressiä. Mulla ei oo siitä mitään.

- Ja tukisanoja äläkä mitään mieti onko oikein tai väärin mutta siinä on ne asiat. Sieltä sitä vaan lähtee tuleen.

TUEN, NEUVON JA OHJEIDEN ANTAMINEN

Annan asiakkaalle myös neuvoja, joista pohdin, ovatko ne enemmän neuvoja, tukea, asian konkretisointia vai tiedon välittämistä. Edellä kuvatut esimerkit puheestani ovat mielestäni hyviä esimerkkejä siitä, että joskus on vaikea erottaa ohjauksellisuuden elementtejä toisistaan. Puhe sisältää samaan aikaan montaa ohjauksellista elementtiä.

Kysymysten muotoilussa huomasin puutteita. Kokonaisuutta tarkastellen esitän kysymyksiä melko vähän. Asiakas kertoi tilanteestaan niin paljon oma-aloitteisesti, ettei

kysymyksiä tarvinnut esittää. Aktiivista kuuntelua osoittavia tarkentavia kysymyksiä esitän keskustelun eri vaiheissa.

- *Miten sulla vasta nyt tuli tää puhe siellä aamukahvilla?*

KYSYMYS

- Niin kato ku ei voi...

- *Sää oot pidätelly sitä...*

TOISIN SANOMINEN

- *Miltä tää seulan tekeminen susta tuntui?*

AVOIN KYSYMYS

- *Tota mää haluaisin vielä tarkentaa tota ylärajaa. Mitä sää mietit siinä?*

KUVAILEVA TARKENTAVA KYSYMYS

Suljettuja kysymyksiä esitän jonkin verran. Ne olisi voinut vaihtaa parempiin avoimiin kuvailua ilmaiseviin kysymyksiin. Nämä esimerkkikysymykset olisi helppo muotoilla paremmin.

- *Mutta kuulostaa myös siltä, että se on tullut, en tiedä kuinka kauan toi opiskelu kestää? Ajattelin, että tuleeko niin nopeasti niin paljon?*

SULJETTU KYSYMYS

- Justiin noista koulun raporteista. Ne on niin, niistäkin stressaannun ihan hirveesti viimeisen ainakin puoli vuotta.

- *Ooksää saanu niitä tehtyä?*

SULJETTU KYSYMYS

Asiakas pyysi äänitteen myös itselleen kuullakseen, mitä ajattelee. Sovimme toisen tapaamiskerran, jonka hän perui puhelimitse todettuaan sen tarpeettomaksi. Hän oli saanut kertomansa mukaan jo solmuja auki ja oppimistehtävien kirjoittamisen alkuun. Yhteydenotto Opinverstaalle oli kenties ollut ratkaiseva alkusysäys. Ohjaustaitojen kaikki elementit toteutuivat keskustelussa jollain lailla. Joitain elementtejä tuntui vaikealta erottaa toisistaan, sillä ne kietoutuvat toisiinsa niin vahvasti. Keskustelu osoitti myös sen, että ohjauksessa puhutaan usein myös monista muista elämään kuuluvista asioista kuin opiskelusta. Asiakkaan harjaantumattomuus opiskeluun, epäonnistumiset tenteissä, terveydentila sekä isot asiat mm. perheen huoltamisesta ja työhön menemisestä aiheuttavat ahdistusta, joka heijastuu vaikeutena tehdä opintoihin kuuluvia kirjallisia tehtäviä. Asioiden oppiminen, joista ei koskaan ole ollut kovin kiinnostunut, ei ole helppoa sellaiselle henkilölle, joka on koko ikänsä keskittynyt tekemään asioita, joissa on hyvä ja joista on kiinnostunut. Myös aikuisopiskelijan ilmeisen heikko ohjaus näyttäytyy avun pyytämisen vaikeutena.

5.2 Asiakastapaus 2

23-vuotias naisasiakas kävi ryhmälukiseulassa, jossa hänen hahmottamisongelmansa ei tullut ilmi. Haastattelupurku on seulan palautekeskustelusta. Asiakkaalla on lukivaikeustausta, ja hän on lapsena oppinut muita hitaammin lukemaan. Hän on saanut diagnoosin hahmottamishäiriöstä ylioppilaskirjoituksia varten. Nyt hän halusi apua opiskeluunsa ja lausunnon yliopistolle, jossa hän opiskelee toista vuotta. Opinnot olivat

edenneet melko hitaasti eikä motivaatiokaan ole kovin voimakas; yliopistolle ei aina jaksaa lähteä. Keskustelimme lukivaikeuden näkymisestä opinnoissa.

-Toi just hitaus tulee siitä kun sää tarkistat sen tekstin, niin kuinka sulla on aika riittänyt tentissä?

- Ihan hyvin koska mä en oo oikein lukenu niihin hirveän paljon. Niin tota noin, niin mä alle kahdessakin tunnissa voin tulla ulos sieltä, ettei se sillai haittaa, kun neljä tuntia on se aika. En mä oikein neljää tuntia viitsi istua siellä. Ja sit noi yleensä toivoo et se olis pienempi kuin kaksi sivua se vastaus.

- Niin, että tiivistäisi.

TÄSMENTÄVÄ KYSYMYKSIÄ, SANOTUN TOISIN SANOIN SANOMINEN, AKTIIVINEN KUUNTELU, TIEDON ANTAMINEN

-Miten kun sää luet ääneen, miten se sulta sujuu?

- Ei hirveen hyvin mä oon huomannu. Mä en oikein tykkää lukee ääneen. Mulla on vähän sellainen ongelma että mä alan änkyttään joskus. Mä en ihan hirveesti tykkää siitä ja mä en tajuu mistä ihmeestä se on tullut ja sit tota noin mä luen vaan väärin, et ei se niinku toimi.

- Se liittyy tähän lukivaikkeuteen, se on vaan sitä.

AVOIN KYSYMYKSIÄ, TIEDON ANTAMINEN, SELVENTÄMINEN

Mieleenpainuvinta keskustelussamme oli kohta, jossa kerron, että hän sai hyvät pisteet seulan tekstinymmärtämisestä ja pystyi ilmeisen hyvin keskittymään siihen. Asiakas kuulosti yllättyneeltä ja ilahtuneelta. Sitä pohjustavassa puheessa tein selvän virheen, kun puhuin asiakkaan puolesta enkä antanut aikaa hänen ilmaista itseään riittävän hitaasti.

- Niin, siis tässä seulassa ei tullut mitään ilmi.

- Ok. Mä katoin mielenkiinnosta sitä testiä et se oli vähän sellainen niinku...

- Helppo.

KUUNTELEMINEN EI TOTEUTUNUT

- Sillai just että jos tippuu kärryiltä kerran, sit ei oikein enää jaksaa kiinnostua ja sit vaan istuu siellä sillai että haluan pois, haluan pois.

- Mm, mm. Koska tää ainakin meni ihan hyvin tää luetun ymmärtäminen. Sulla on huippupisteet tässä, että tässä sää ainakin pystyit hyvin keskittyy.

- Aijaa. Siihen tarinaan vai? Okei. Olinks mää oikeesti vai? Ilmeisesti se meni ihan hyvin.

TUEN ANTAMINEN

Luennoilla asiakas ei kertomansa mukaan yleensä ymmärrä luennoitsijoiden puhetta eikä osaa eikä halua tehdä muistiinpanoja.

- Joo sen mä huomasin siellä viime luennolla. Mä en alun perin ees halunnu mennä sinne, kuitenkin menin. En mä kuunnellu yhtään mitä siellä puhuttiin. Mä olin lehden kanssa ja pläräsin kalenteria. Mä kuitenkin kuuntelin sillee toisella korvalla vähän, kyl mä silleen koko ajan tiesin mistä puhutaan, mut en mä muista oikeestaan enää mitään, paitsi kun se alkoi kertoon yhtä esimerkkiä, missä oli ite ollut. Mä olin että esimerkki, nyt kuuntelen! Huomas heti, että jos sieltä tulee jotain järkevää, vois, pystyis ite silleen miettiin.

- *Ymmärtää kanssa.*
AKTIIVINEN KUUNTELU

Suljettuja kysymyksiä kysyin edelleen. Yritin motivoida asiakasta harjoittelemaan luentomuistiinpanojen tekemistä. Ymmärrän kuitenkin, että kun on hahmottamisen vaikeutta, se voi olla todella hankalaa.

- On se jotenkin istuu vaan ja tehdä niitä muistiinpanoja, että kuuntele, kuuntele, eksä vieläkö tajuu?!
- *Teeksä niitä muistiinpanoja?*
- Joskus tosi harvoin.
- *Kun tosi monet sanoo että sen avulla ne pysyy siellä hereillä. Ooksä kokeillut?*
- Oon mä mut siis ku mun on tosi hankalaa poimia sieltä puheesta järkevää mikä kannattais kirjoittaa ylös. Niin et...
- *Se on se vaikeus.*

SULJETTU KYSYMYS, PEDAGOGINEN OTE, TIEDON ANTAMINEN

Kysyin, syntykö luennolla keskustelua.

- Eikö? No olipas se tylsä.*
- Ei siellä oikeesti oo aikaa semmoselle niinku keskustelulle. Se vaan käy läpi.
- *Tiedätkö että se voi olla semmonen, että jos se ei pistä teitä yhtään pohtimaan, se ei herätä sun omaa ajattelua.*

TIEDON ANTAMINEN, SELVENTÄMINEN

Hän arvosteli luennoitsijoita ja heidän tekemiään diasarjoja ja materiaaleja, joista jotkut olivat ihan hyviä, mutta jotkut ihan ”käsittämättömiä”. Annoin ohjeita siitä, miten valmistautua tenttiin ja sen tueksi pyrkiä seuraamaan luentoa. Annoin tietoa siitä, miten hänen häiriönsä voi vaikeuttaa luennoilla kuuntelemista ja keskittymistä. Vahvistin hänen käsitystään, että se voi olla hankalaa.

- *Sun pitäisi nimenomaan keskittyä siihen että sää teet strategioita, mietit kuinka sää luet niitä, sä et välttämättä lue niitä sanasta sanaan, vaan katot, koitat tehdä niistä sen kokonaisuuden ja hahmottaa sen. Mikä on sulle vaikeeta. Siä luennolla sais siihen apua. Tai ainakin yleensä. Ainakin ne ensimmäiset kerrat ja ne. Mutta kyllä mä sen uskon, että jos ne on semmosia tylsiä ja puuduttavia, siellä on tosi vaikee...*
- Pysy hereillä.

-... *tsempata ja skarppailla että kuulee siitä sen.*

PEDAGOGINEN NEUVO, SANOTUN TOISIN SANOMINEN

Jälkikäteen analysoiden tekisin toisin siinä keskustelun kohdassa, missä asiakas kertoo pääsykokeissa pärjäämisestään. Keskustelun kuluessa sain käsityksen siitä, että hän kuvaili itseään vähättelevin ilmauksin ja kertoi esim. päässeensä sisälle ”häntäpäässä”.

-*Minkälainen oli, miten pääsykokeet meni kun sää hait opiskeleen? Muistaksää niitä?*

- Muistan joo. Mä itse asiassa kävin aika monessakin pääsykokeessa. Mä hain kaksi kertaa historiaa ennempää kuin hain kunnallistalouteen. Historiaan oli niin vaikeaa päästä ettei siitä mitään tullut. Sit hain kunnallistalouteen ja luin sen kirjan neljä kertaa. Alleviivasin sen kaksi kertaa, kirjoitin muistiinpanot, ihan käsittämätöntä. Ja silti se oli vähän niinku et mitä. Pääsin mä silti sisään. Ei siinä

kuitenkaan ollut hirveesti, ei se oo mikään seksikäs ala, ei sinne kauhee tunku ole. Muistelen, että olisiko ollut, meitä otettiin 40 sisään suurin piirtein, olisinko ollut 32. Aika lailla häntäpäässä kuitenkin. Tollanen pääsykoekirjatyypinen systeemi on aika huono kuitenkin. Kyl ne meni sillai ihan perus... kai, toivottavasti.

- *Kyllä se meni hyvin kun sait niin paljon pisteitä että siellä oot. Silloin se meni ihan hyvin.*

AVOIN KYSYMYS JA KONFRONTOINTI

- *Se oli hirveen hyvä että sää teit niitä muistiinpanoja. Sehän auttaa aina kaikessa opiskelussa.*

TUEN JA TIEDON ANTAMINEN

Tästä olisin jälkikäteen pohdittuna halunnut keskustella enemmän sekä täsmentää ja verrata onnistumista pääsykokeissa hänen nykyisiin tapoihinsa tenttiin valmistautumisessa. Pääsykokeissa onnistumisen olisi voinut nostaa malliesimerkiksi menestymiseen vaadittavasta työskentelystä, kenties myös voimaantumisen lähtökohtana. Asian täsmentäminen olisi korostanut myös hänen vahvuuksiaan; hänellä on kaikki se taito, joka vaaditaan tentissä pärjäämiseen. Vahvuuksia löytyi toki muualtakin.

- Se tulee luonnostaan enemmän. Mä oon tosi hyvä englannissa. Mää käytän sitä melkein joka päivä jossain muodossa. Kyll se tulee paljon, et kyl mä... se on vähän niin kuin lähtisi suomea puhumaan. Mä tiedän aika paljon kaikkia fraaseja ja idiomeja.

- *Ai jaa, sulla on hyvä muisti?*

- Ei oikeastaan.

- *Ai jaa. Käytätkö sä sitä vaan niin paljon?*

- Ehkä se on sit silleen.

- *On sulla oltava hyvä muisti jos sää muistat niitä fraasejakin.*

KONFRONTOINTI, VAHVUUKSIEN HAVAITSEMINEN

Keskustelun muista kohdista tukea löysin paljonkin. Yleisvaikutelmaksi keskustelusta jäi tuki ja kannustus: kyllä sinä pärjää ja toisaalta työmäärän konkretisointi ja selventäminen sekä rohkaisu taitojen kehittämiseen ja harjoitteluun.

- *Sun pitää vaan se siinä kun opiskelet ja teet ittelles aikataulua, niin muistaa se, että yhden kirjan kahlaaminen menee sulla hitaammin kuin jollain. Mutta ei se oo mikään semmonen mikä estäisi sua, mutta vaan mietit sitä kun teet aikatauluja, otat sen huomioon.*

TUEN, TIEDON JA OHJEIDEN ANTAMINEN

Sovimme, että hän tulee toisen kerran (en nauhoittanut toista keskustelua) ja ottaa mukaansa opiskeluun liittyvää materiaalia, esim. tenttikirjoja, joiden lukemista katsomme yhdessä. Tutustuimme toisella kerralla hänen tenttikirjaansa yhdessä ja mietimme, miten sitä voisi lukea. Juttelimme aika paljon hänen opiskelukäytännöistään. Kysyin, millainen aikataulu hänellä on tehtynä ennen tenttiä. Aikaa oli vähän ja kirjoja paljon. Sanoin omana mielipiteenäni, että kuulostaa aika vähäiseltä ajalta. Hän myönsi se itsekkin. Asiakas oli kokeillut mind mappien tekemistä mutta koki ne työlääksi. Rohkaisin häntä käyttämään enemmän aikaa opintoihin ja lukemiseen, koska se oli hänen kertomansa mukaan vähäistä. Tuntui siltä, että asiakas ei ollut osannut muodostaa vielä itsenäisiä opiskelukäytäntöjä ja suunnitella ajankäyttöään, koska lähiopetusta oli

niin vähän. En näe mitään estettä sille, etteikö hän menestyisi opinnoissaan, jos työskentelee enemmän ja tavoitteellisemmin. Hänen oli helpompi jäädä kotiin tai ottaa työvuoroja töistä, kun ei ollut pakollista läsnäoloa vaativia kursseja. Yliopisto-opiskelijatkin kaipaavat mielestäni tukea ja ohjausta opintojensa etenemisessä. Lähtiessään asiakas sanoi, että hänellä on nyt vähän käsitystä siitä, mitä yritin hänelle sanoa. Kysyin, haluaako hän tulla kolmannen kerran, mutta hän sanoi, ettei hän koe sille tarvetta ainakaan nyt. Sovimme, että hän voi ottaa yhteyttä halutessaan myöhemmin.

5.3 Asiakastapaus 3:

21-vuotias ammattikorkeakoulussa ensimmäistä vuotta opiskeleva naisasiakas soitti ja sovimme tapaamisen Opinverstaalle. Soittaessaan hän sanoi, että hän epäilee lukivaikeutta ja haluaa tulla sitä selvittämään ja testauttamaan. Ohjauskeskustelua ennen hän siis ei ollut tehnyt ryhmälukiseulaa eikä hänellä ole lukidiagnoosia. Aloituskysymys sujui mielestäni hyvin huolimatta miksi-sanasta AVOIMELLA KYSYMYKSELLÄ.

- Kerro nyt miksi sä oot täällä?

Kommentoin asiakkaan kuvailun jälkeen kuulemaani antaen tietoa siitä, että hänen kuvailemansa asiat voivat liittyä lukivaiketeen.

- Kyllä noi nyt mitä sä kuvaillet, niin on ihan semmosia perinteisiä lukivaiketeiden piirteitä. Että ihan hyvin sulla voi olla sellaista.

...

- Sekin on ihan tyypillistä. Se on paljon haastavampaa, jos sulla on lievää lukivaikeutta, kuin muille se, että kuuntelee, kirjoittaa ja katselee samaan aikaan. Se työllistää sua enemmän.

- Niinpä.

- Että se sun tuntemus siitä pitää varmaan ihan paikkansa, että sä joudut siinä pinnisteleen enemmän kuin muut.

TULKINTA, TIEDON JA TUEN ANTAMINEN

Keskustelusta jäi mieleeni asiakkaan oivallus valkoisen paperin häikäisevyydestä ja lukulasien hankkimisesta. Mielestäni tämä keskustelu oli asiakkaalle hyödyllinen etenkin siinä mielessä, että hän ymmärsi syyn vähäiseen lukemiseensa.

- Oottaaks sun koskaan silmiin kun sää luet?

- Kyllä se vähän, mulla on joskus ollut, tietkö. Niin muuten, ihan totta, se voi olla, mullahan oli pienenä lukulasit! Mua silloin otti silmiin kun mä luin ja ottaa se vieläkin vähän, ja sitten ne antoi mulle lukulasit että mulla on huono näkö.

- Käytiksää niitä?

- Käytin mä jonkin aikaa ja ala-asteella tais olla koko ajan mut sit jossain vaiheessa ne jäi pois. Sit mä vaan päätin että kun mun pitää niitä tyhmiä laseja pitää niin mä en lue ollenkaan.

- Aivan. Toi kuulostaa siltä että se on varmaan niin, sun silmät oikeesti väsy, ihan varmaan. Mutta toi mitä jos sää katot tätä, onko se vähän häikäisevä?

- No vähän niinku joo tai siis semmonen että joutuu, noi tekstit ja rivit näky semmosena monena, monena, ja sit joutuu niitä niiku...

- Kertaantuuko se? Miten monena?

- Joo, tai siis jos mää niinku tästä katon vaan näin, niin mää niinku vaan mustia rivejä tai sit ne menee tosi sekaseks mutta sitten mun pitää...

- *Tarkentaa?*

- Niin, sitten mää pystyn lukemaan.

TÄSMENTÄVIÄ KYSYMYKSIÄ, AKTIIVINEN KUUNTELU

...

- Niin justiin toi valkonen jotenkin häikäsee. Niinku se olisi vähän turhan kirkas.

- *Just se. Sulla on lapsesta asti ollut se.*

TIEDON ANTAMINEN, TULKINTA

...

- Aattelin mää oon vähän semmonen koheltaja välillä.

- *Niin, sulla on vauhdikas tyyl.*

TOISIN SANOMINEN

Asiakkaan motivaatio oli vahva, hän oli halukas ottamaan kaiken tuen ja avun vastaan, mitä on tarjolla. Hän selvästi suunnittelee toimintaansa ja ajattelee, millaisia opiskelutehtäviä tulevaisuudessa tulee ja millaista tukea hän niiden selvittämiseksi tarvitsee.

- Mua lähinnä huolestuttaa se, meille tulee ens vuonna äikän kurseja paljon. Tulee paljon tämmöisiä insinöörikieliä ja tällasia, yritys- ja äikän... Mä voin niissä vähän, vaikka mää muuten ihan ymmärrän, mä en osaa kirjoittaa aina oikein. Se olis kyllä hyvä jos ne jotenkin huomiois sen.

- *Ilman muuta se huomioidaan. Riippuu siitä minkälainen se sun lukivaikeus on.*

- Niin ja sit jokainen opettaja kai tietenkään vähän ite miettii sen miten se menee.

- *Ja sitten kun sää oot yksilö, kaikki ei oo samanlaisia.*

- Niinku se siinä on ehkä tärkeämpää että mää saan sitä lisäapua, että mää pääsisin siitä niin kun.

- *Mun mielestä toi on just oikea asenne.*

- Että paranee.

- *Niin just. Sehän siinä on se itu. Jos on lukivaikeus, se hidastaa ja vaikeuttaa myös kielten opiskelua tai oppimista. Mutta se ei oo mikään este. Susta voi tulla vaikka kuinka hyvä kielissäkin. Mutta sää tarttet toistoja ja sit sun täytyy käyttää sitä ja puhua että opit. Se on semmonen haitta se luki siinä välissä. Se just että kun sää käytät sen tuen, sää näet nyt, mihin sää sitä eniten tarviit, mutta käytät ne kaikki, ihan kannattaa.*

TIEDON JA TUEN ANTAMINEN

Myös tässä keskustelussa korostuivat tuki ja vahvistaminen. Tietoa kertomalla pyrin helpottamaan asiakkaan hämmennyttä oloa, kun tämä miettii, mistä voi olla kyse, jos kaikki ei suju niin hyvin kuin itse haluaisi.

- Niin sit se ehkä lievenee.

- *Joo, totta kai. Sulla on nyt vaan semmonen että sää et oo tehnyt sitä hommaa.*

Se voi olla pelkkää semmosta kokemattomuuttakin paljolti. Mutta kyllä noi mitä sä kuvasit, kun yhdistetään siihen ettei oo tehnyt ja sitten lukivaikeuden piirteitä, kyllä se silloin oikeesti on aika vaikeeta.

SELKIINNYTTÄMINEN, YHTEENVEDON TEKEMINEN

Pyrim löytämään myös asiakkaan vahvuuksia pikalukitestin kysymysten lukemisen jälkeen. Kysymyksen muotoiluun olisi voinut kiinnittää huomiota eikä taas esittä sitä suljetusti.

- *On sulla aika hyvin. Ihan riittävästi. Et sä täällä ihan turhaan oo kun oot tätä asiaa ruvennut selvittään, että joo, ihan, mutta sää oot ihan hyvin aina pärjännyt koulussa?*

VAHVUUKSIEN HAVAITSEMINEN

Annoin myös neuvoja siitä, mitä toivoin asiakkaan tekevän ennen seuraavaa tapaamistamme esim. tenteissä ja pyysin häntä kokeilemaan jotain konkreettista toimenpidettä.

- *Mieti nyt semmonen, että koita etsiä sieltä nääksä virheitä. Kun se on semmonen aika tärkeä juttu kans että oppii itse.*

...

- *Nii on vähän semmosia. Kiinnitä huomiota nyt kun sää meet niihin tentteihin, niin tarkistat ne vastaukses. Ehkä sää tarkistatkin. Mutta että nyt vielä erityisesti, kato näkykö niissä virheitä vai en mä tiedä onks niissä pelkkiä laskuja?*

Kirjotaks sää niihin mitään?

PEDAGOGINEN OTE

Kysymyksissä käytin sekä avoimia että suljettuja kysymyksiä. Monet suljetuista kysymyksistä oli ns. täsmentäviä kysymyksiä, jotka osoittivat aktiivista kuuntelua.

- *Miten sulla on mennyt?*

AVOIN KYSYMYS

- ... Kertotaulun oppiminen oli koulussa pirun vaikeeta. Ja toi vieraiden kielten käyttö puhetilanteissa. Se on vaikeeta.

- *Että sä käytäksää sitä kumminkin, puhut?*

SULJETTU KYSYMYS

Keskustelumme jälkeen asiakas ilmoittautui seulaan, jossa kuitenkin ei näkynyt mitään lukivaikeuteen liittyvää. Sovimme, että hän tulee syksyllä luokseni ja teemme osioita lukitestistä. Asiakkaalla oli selvästi ainakin lieviä lukivaikeuteen kuuluvia piirteitä, mutta hän on pärjännyt opiskelu- ja koulumaailmassa ihan hyvin. Hän itse tuntui oivaltavan lapsuuden lukemiskokemuksen uudella tavalla, kun kuuli ns. lukukalvoista, jotka ehkäisevät valkoisen paperin häikäisevyyttä. Joskus pienikin asia voi saada aikaan suuren oivalluksen. Tässä keskustelussa ei esiintynyt lainkaan konfrontointia, muut ohjauksen elementit todentuivat. Keskustelu oli jonkin verran erilainen kahteen edelliseen verrattuna, sillä emme lähteneet liikkeelle seulan tulosten tulkinnasta. Käsiteltävät asiat olivat kuitenkin samoja, mistä todennäköisesti olisimme keskustelleet myös seulan tekemisen jälkeen. Keskustelu keskittyi kahteen edelliseen verrattuna enemmän vain opiskelun ympärille.

6 POHDINTA

Oman ohjauskeskustelun tutkiminen ja tähän työhön ryhtyminen tuntui aluksi pelottavalta ajatukselta. Pelkäsin, että haastattelujen litterointi tekee näkyväksi jotain sellaista, mitä en halua nähdä enkä paljastaa omasta ohjauspuheestani. Ehkä en noudatakaan ohjauksen ihanteita? Onneksi löysin ohjauskirjallisuudesta tukea sille, että ohjaus, tiedon jakaminen, neuvot ja tuki voivat olla erottamaton kimppu, joita ohjaaja soveltaa kykyjensä ja tilannearvionsa mukaan. Jatkossakin aion antaa tietoja asiakasta kiinnostavista asioista. Tietoa monet asiakkaistani ovat tulleet hakemaan ja se on heidän kunnioittamistaan, kun sitä he myös saavat. Tapaamisiiimme sisältyy sen lisäksi paljon ohjauksellisia elementtejä.

Olen kuvitellut, että asiakkaat tulevat ohjaukseen selkeästi oppimisen vaikeudet mielessään, mutta usein kun lähdetään keskustelemaan ja juttu rönsyilee, kyse ei ole vain yhdestä selkeästi rajatusta pulmasta tai ongelmasta. Asiakkailta voi olla moniakin ongelmia, jotka kaikki eivät liity siihen, minkä hän ensimmäisenä ottaa puheeksi. Oppimisvaikeus näyttäytyy laajasti elämäntilanteissa, niin töissä, opiskelussa kuin vapaa-ajallakin. Asiakas voi olla ikään kuin jumissa, mutta jo ohjaukseen tuleminen on askel jumin ratkaisemiseksi. Jo tieto siitä, että ongelmaan saa apua, voi helpottaa.

Olen aidosti pyrkinyt antamaan asiakkaille aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Dialogisuus yhtenä hyvän ohjauskeskustelun elementtinä on ihanteellista, mutta läheskään aina se ei toteudu. Onnistuin mielestäni melko hyvin kuuntelemisessa. Tein täsmentäviä kysymyksiä pyrkien ymmärtämään asiakasta hänen kontekstistaan käsin mahdollisimman avoimesti välttäen lukivaikeustermien käyttöä. Dialogissa pyritään yhteiseen ymmärrykseen tasavertaisessa suhteessa. Kerroin asiakkaille tietoa luki- ja oppimisvaikeuksista, vaikka en pyrkinyt korostamaan enemmän tietämistäni. Tiedän luki- ja oppimisvaikeuksista niin paljon, että suhde lukiasiakkaan kanssa ei ole tasavertainen substanssin osalta. Keskusteluistamme välittyi luonteva toinen toistemme kuuntelu, kun minä täydensin välillä asiakasta ja asiakas jatkoi minun puhuttani. Täsmentäviä kysymyksiä teimme molemmin puolin. Ehkä se kuvaa asiakkaan huomion saamista, kun löysin paljon täsmentäviä kysymyksiä, joilla varmistin kuuntelemisen. Käytin sekä suljettuja että avoimia kysymyksiä. Suljettuja kysymyksiä oli monta, jotka tarkemmalla harkinnalla olisi voinut esittää avoimina. Eniten kehittämistä omassa puheessani löydän kysymysten käytöstä: suljettujen kysymysten tilalle voi helposti vaihtaa avoimia.

Kunnioituksen osoittaminen on Onnismaan mukaan (2007, 42-43) vaikeaa. Kunnioitusta ja empatiaa voi osoittaa kuuntelemalla ja olemalla ohjattavaa varten läsnä, antamalla aikaa sekä hänelle että itselle. Kunnioituksen antaminen edellyttää tietoisuutta omista havainnoista, ajattelusta ja toiminnasta sekä niihin liittyvistä tottumuksista eli itsereflektiota. (mts. 43.) Oman toiminnan reflektointi on vaikeaa, mutta huomaa, että se on avannut silmiä näkemään ja ymmärtämään enemmän omaa käyttäytymistä. Toivottavasti se auttaa jatkossakin käyttäytymään ohjaustilanteissa kunnioittavasti asiakasta kohtaan. Vaikka en aina hyväksyisi asiakkaan näkemyksiä tai tottumuksia, on hyvä, että tiedostan millaisia reaktioita ne minussa herättävät ja millaisia toimintamalleja haluaisin asiakkaalle välittää. Minun tulee kuitenkin kunnioittaa asiakkaan omaa valintaa. Voin vain antaa hänelle aikaani ja tietoa siitä, millaisista asioista muut ovat hyötyneet tai saaneet apua. Olen kuitenkin sitä mieltä, että joissain tilanteissa neuvojen välttäminen ei olisi ollut asiakkaan kunnioittamista. Käsitän ehkä

tässä tilanteessa neuvot tietojen kaltaiseksi asiaksi, joiden noudattaminen on asiakkaan omassa harkinnassa. Neuvon yleensä sen verran, kun sanon, että mielestäni sinun kannattaisi jotain näistä asioista kokeilla.

Löysin keskusteluista sekä sosiodynaamisia että sen vastaisia ohjauksen elementtejä. Sosiodynaamisen ohjauksen ohjeet jo sinällään ovat joskus keskenään ristiriitaisia. Kaikki keskustelut painottuivat nykytilanteen kartoittamiseen, koska ne olivat ensimmäisiä tapaamisia. Keskeytin joskus puhujan liian nopeasti enkä malttanut kuunnella riittävästi. Ylipäättään ohjaussuhteet alkoivat sosiodynaamisen ohjauksen filosofian vastaisesti, sillä asiakkaat tulivat luokseni, koska halusivat testata mahdollisen lukivaikeutensa. Peavy ei erityisemmin arvosta testausta ja diagnosointia. Testituloksen saaminen voi kokemukseni mukaan olla asiakkaalle hyvin tärkeä asia, enkä siinä asiassa voi muuta kuin keskustellen varmistaa asiakkaan tahtotilan.

Saan vahvistusta ehkä eniten Peavyn (1999, 143-144) ajatuksesta, että ohjaus on parhaisiin arvauksiin perustuvaa toimintaa. Elämässä on hyvin vähän ehdottomia totuuksia ja siksi arvaamme parhaamme mukaan, mikä olisi parasta tehdä seuraavaksi tai mitä ongelmaisen ihmisen voisi olla mielekästä tehdä. Se ei silti kumoa taustalla olevan tiedon määrää ja elämäkokemusta sekä kykyä tarkkailla tutkittavan tilanteen tärkeitä ja merkityksellisiä elementtejä. Keskusteluun keskittyneenä teoriat eivät tuntuneet olevan ajatuksissani pinnalla. Jatkossa luulen, että on helpompaa keskittyä kysymysten muotoiluun. Intensiivinen kuuntelu ja asiakkaan tilanteeseen keskittyminen tuntuu niin kokonaisvaltaiselta, että seuraavan askeleen ottaminen lähtee aina asiakkaan tarpeista. Vaikeissa tilanteissa, kun en heti tiedä, miten edetä, saan toivon mukaan lohtua Peavyn (2006, 28) ajatuksesta, että ohjaajan asenne merkitsee ohjattavalle eniten.

Sain vahvistusta omaan työhöni ohjauksellisesta työtoteesta. Löysin runsaasti omasta puheestani ohjaustaitoja! Sain vahvistusta myös sille, että joskus ohjaus, tuki ja neuvojen antaminen tai uuden tiedon jakaminen tai opettaminen eli pedagoginen työote eivät ole helposti eroteltavissa olevia asioita. Yllätyin antamastani suuresta tuen määrästä. Yleisistä ohjaustaidoista vähiten käytin yhteenvetojen tekemistä. Sitä kannattaa mielestäni vahvistaa jatkossa, etenkin, kun työmuistin kapeus voi kuvata monia lukivaikeuksisia asiakkaita. Sanotun toistamisen teen todella ytimekkään lyhyesti, sitäkin voin jatkossa kokeilla monisanaisemmin. Yleisesti ottaen tuntuu siltä, että asiakkaat olivat tyytyväisiä samaansa ohjaukseen, vaikka ohjaussuhteet eivät kovin pitkiä olleetkaan. Kaikki eivät kaipaa pitkää ohjaussuhdetta, vaan heille riittää lyhyempikin tuokio.

Amundsonin (2005, 158-159) mukaan tehokkaaksi ohjaajaksi oppiminen on prosessi, jossa ohjaaja ei koskaan tule valmiiksi. Kun auttamisen perusedellytyksiin kunnioittaminen, empatia ja aitous yhdistetään luovuus ja mielikuvitus, muodostuvat ohjauksen tiede ja taide. Vai ovatko Peavyn parhaat arvaukset sittenkin lähempänä totuutta? Tässä vaiheessa olen tyytyväinen, että valitsin juuri tämän aiheen tutkimukseni kohteeksi, vaikka totta puhuen työstäminen vaikealta on tuntunutkin. Toivottavasti tämän itsereflektion tulokset näyttäytyvät asiakkaalle ja ohjattavalle laadukkaampana ohjauskeskusteluna ja –vuorovaikutuksena (tai edes parempina arvauksina).

LÄHTEET

Ahonen, T. 2005. Kehitykselliset koordinaatiohäiriöt. Teoksessa Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: WSOY 269-290.

Ahonen, T. & Korhonen, T. 2005. Lasten psyykkisten häiriöiden neuropsykologiasta. Teoksessa Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: WSOY 291-328.

Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Special Data.

Ala-Kauhaluoma, M., Laurila, H., Haapasalo, S. 2008. Oppimisvaikeudet tukipalvelun haasteena. Lukineuvola-hankkeen arviointitutkimus. Helsinki: Kuntoutussäätiön työselosteita 35.

Amundson, N., E. 2005. Aktiivinen ohjaus. Opas uraohjauksen ammattilaisille. Juva: Psykologien kustannus Oy.

Haapasalo, S. & Salomäki, J. 2000. ”On kuin kivi olisi vierähtänyt sydämeltä” Kokemuksia aikuisten erilaisten oppijoiden ryhmäkuntoutuksesta. Helsinki: Kuntoutussäätiön tutkimuksia 64/2000.

Jokinen, A. & Suoninen, E. (toim.) 2000. Auttamistyö keskusteluna. Tampere: Vastapaino.

Jokiniemi, H. 2007. Lukki-tutor-koulutus 8.1.2007 Tampere, Pirkanmaan Lukineuvola, luento.

Korhonen, T. 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: WSOY 127-190.

Lyytinen, H. 2005. Tarkkaavaisuuden ongelmista. Teoksessa Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: WSOY 43-94.

Lyytinen, H. & Ahonen, T. 2005. Erityiset oppimisvaikeudet. Aluksi. Teoksessa Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: WSOY 40-42.

Mönkkönen, K. 2007. Vuorovaikutus. Dialoginen asiakastyö. Helsinki: Edita.

Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. Helsinki: Yliopistopaino.

Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 91.

Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.

Paananen, S. 2006. Dysleksia, identiteetti ja biografinen oppiminen. Dysleksia aikuisten elämäkerroissa. Acta Universitatis Lapponiensis 107. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Pearce, B. 2000. Counselling skills in the context of professional and organizational growth. Teoksessa Palmer, S. & Mc Mahon, G. (toim.) Handbook of Counselling. Second edition. London and New York: Routledge, 230-251.

Peavy, R. V. 2006. Sosiodynaamisen ohjauksen opas. Helsinki: Psykologien kustannus Oy.

Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien kustannus Oy.

Peavy, R. V. 2001. Elämäni työkirja. Ohjaajien opaskirja konstruktivististen periaatteiden soveltamiseen koulutuksessa ja ohjaustyössä. Helsinki: Psykologien kustannus Oy.

Räsänen, P. & Ahonen, T. 2005. Matemaattiset oppimisvaikeudet. Teoksessa Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: WSOY 191-234.

Service, E. & Lehto, J. 2005. Muisti ja oppimisvaikeudet. Teoksessa Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: WSOY 235-268.

Taneli, M. 2008. Lukiasiakas kirjastossa. Helsinki: BTJ-kustannus.

Vehviläinen, S. (2001) Ohjaus vuorovaikutuksena. Helsinki: Gaudeamus.

Vilén, M., Leppämäki, P. & Ekström, L. 2002. Vuorovaikutuksellinen tukeminen sosiaali- ja terveysalalla. Porvoo: WSOY.