

# **JAETTU ASiantuntijuus**

**- NÄKÖKULMIA TERVEYSNEUVONNAN OHJAUSKESKUSTELUUN**

**Lisensiaatintutkimus  
Jyväskylän yliopisto  
Liikunta- ja terveystieteiden  
tiedekunta  
Terveystieteiden laitos**

**Kirsti Vänskä**

## TIIVISTELMÄ

Kirsti Vänskä: Jaettu asiantuntijuus – näkökulmia terveysneuvonnan ohjauskeskusteluun.

Terveyskasvatuksen lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta, terveystieteiden laitos, 131 sivua.

Tässä tutkimuksessa kehitetään terveysneuvontaan soveltuvaa ohjauskeskustelua. Tutkimustehtävänä on selvittää oppimisen prosessia ohjauskeskustelussa ja tarkastella ohjaajan/ asiantuntijan toimintatapoja ohjauskeskustelun mahdollistajana. Tutkimuksen tavoitteena on ohjauksellisen mallin rakentaminen terveysneuvonnan ohjauskeskustelun jäsentämiseksi. Tutkimus on laadullinen, terveysneuvontaa kehittävä tutkimus, jossa on sekä kehittämis- että toimintatutkimuksellisia piirteitä.

Ohjauskeskustelun mallin rakentamista lähestytään muodostamalla näkemystä siihen, mitä oppimisesta ja ohjaamisesta tällä hetkellä ajatellaan, miten niiden avulla voidaan jäsentää oppimisprosessia terveysneuvonnassa ja miten ohjaus- ja oppimiskäsitysten perusteella voidaan rakentaa ohjausmalli terveysneuvonnan ohjauskeskusteluun. Oppimisen ja ohjauksen jäsentämisen perusteella muodostettua ohjausmallia on kokeiltu Jyväskylän ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opiskelevien 19 sosiaali- ja terveystieteiden asiantuntijan pienryhmäohjauksessa vuosina 1995-1996.

Tutkimuksen tuloksena esitetään näkemys terveysneuvonnan ohjauskeskusteluun soveltuvasta ohjausmallista, jonka lähestymistapoina ovat konstruktivistinen ohjaus ja empowerment - ajattelu. Ohjauskeskustelu oppimisen prosessina perustuu asiakkaan arjen todellisuuden merkitysten tarkastelulle tavoitteena asiakkaan omien voimavarojen mobilisoiminen ja asiakkaan itsen muuttumismahdollisuuden löytäminen. Tutkimuksen tuloksena kuvataan myös ohjaajan toimintatapoja, jotka mahdollistavat jaetun asiantuntijuuden ja asiakkaan täysivaltaisen osallisuuden ohjauskeskustelussa. Ohjauskeskustelussa asiakas ja ohjaaja ovat oman kontekstinsa asiantuntijoita, ja ohjaaja on lisäksi ohjausprosessin asiantuntija.

Avainsanat: oppiminen, ohjaus, ohjauskeskustelu, konstruktivismi, terveysneuvonta, empowerment-ajattelu

## SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
2. TERVEYSNEUVONNAN HAASTEET	3
3. NÄKÖKULMIA OPPIMISEEN	12
3.1. Behavioristinen oppimiskäsitys	13
3.2. Humanistinen oppimiskäsitys	14
3.3. Toiminnan teoria	16
3.4. Konstruktivistinen käsitys oppimisesta	17
4. OHJAUS – OPPIMISEN VÄLINE?	22
4.1. Ohjauksen muodot ja ilmenemistavat	23
4.2. Ohjauksen konteksti	27
4.2.1. Ohjauskeskustelu oppimisprosessin tukemisessa	28
4.2.2. Oppijana kasvun prosessi ohjauksessa	30
4.3. Konstruktivistinen ohjaus	34
5. OHJAUSKESKUSTELU OHJAAJAN JA OHJATTAVAN YHTEISENÄ TILANTEENA	37
5.1. Ohjattavan orientoituminen ohjaustilanteeseen	37
5.2. Ohjaajan toimintatavat ohjausprosessissa	45
6. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	52
6.1. Tutkimuksen tavoite	52
6.2. Tutkimusprosessin eteneminen	55
6.3. Tutkimuksen tiedonhankinta- ja analyysimenetelmät	59

7. PIENRYHMÄOHJAUKSEN TOTEUTUMINEN	65
7.1. Pienryhmäohjauksen konteksti	65
7.2. Pienryhmäohjauksen eteneminen	69
7.2.1. Pienryhmä I - ohjausproessin kuvaus	70
7.2.2. Pienryhmä II - ohjausproessin kuvaus	78
8. OSALLISTUJIIEN KOKEMUKSET PIENRYHMÄOHJAUKSESTA	85
8.1. Kokemusten, ajatusten, tunteiden, kysymysten ja ihmettelyjen esille tuleminen pienryhmäohjauksessa	85
8.2. Osallistujien kokemukset reflektiivisen ajattelun tukemisesta pienryhmässä	88
8.3. Osallistujien kokemukset oman oppimisproessin tukemisesta pienryhmässä	89
8.4. Osallistujien kokemukset (ammatillisen) identiteetin vahvistumisesta pienryhmäohjauksessa	91
8.5. Osallistujien kokemukset itseohjautuvuuden tukemisesta eli selviytymisminäkuvan vahvistumisesta pienryhmässä	92
8.6. Osallistujien esittämiä kehittämishaasteita pienryhmäohjaukselle	94
8.7. Yhteenvedoa pienryhmäohjauksen toteutumisesta	95
9. OHJAUSKESKUSTELU TERVEYSNEUVONNASSA: JAETTUA ASIAANTUNTIJUUTTA	98
9.1. Ohjauskeskustelu oppimisen prosessina terveysneuvonnassa	100
9.2. Ohjauskeskustelu jaetun asiantuntijuuden mahdollistajana	103
10. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA	108
11. POHDINTAA	112
12. LÄHTEET	118

## 1. JOHDANTO

Terveysneuvontaa on kritisoitu asiantuntijajohtoisesta, manipulatiivisesti vaikuttamaan pyrkivästä ohjauksesta. Terveysneuvonta on nähty usein individualistisena, perinteiseen preventiiviseen ja traditionaaliseen ideologiaan perustuvana lähestymistapana, jolloin ohjauksella on pyritty käyttäytymismuutosten aikaan saamiseen ja tietojen ja taitojen oppimiseen. (Liimatainen ym. 1999; Downie ym. 1997; Kannas 1992; Tones ym. 1990.) Terveysneuvonnassa on pyritty kieltojen, käskyjen ja ohjeiden avulla vaikuttamaan yksilön toimintaan, ja terveysneuvonta on ollut tiedon siirtoa asiantuntijalta asiakkaalle ja käyttäytymismuutoksia korostavaa. (Rimpelä 1992; Shemeikka 1991; McQueen 1991, Tones 1988; Heikkinen 1988; vrt. myös Thompson & Kohli 1997; Latter ym. 1992.) Terveystiedon edistämistä on tosin määritelty laajasti, mutta sitä on toiminnallistettu kapea-alaisesti yksilöön kohdistuvina elämäntavan muutoksina erityisesti tupakkaan, alkoholiin ja ravitsemukseen liittyen (Liimatainen ym. 1999).

Toisaalta terveysneuvonta on nähty yksilön minää ja elämäntapaa korostavana toimintana, jolloin yksilön itsetunnon vahvistaminen ja omien terveyttä koskevien päätöksentekoprosessien tukeminen on keskeistä terveysneuvonnassa. (Poskiparta 1997; Ingrosso 1993; Kannas 1992; Tones 1990.) Terveysneuvonnan yhdeksi keskeiseksi lähestymistavaksi on nostettu 1990-luvun loppupuolella empowerment-ajattelu, jossa yksilö nähdään täysivaltaisena omaan terveyteensä liittyvään päätöksentekoprosessiin osallistujana ja tasavertaisena yhteistyökumppanina terveysneuvonnan asiantuntijan kanssa. (Liimatainen ym. 1999; Ahteenmäki-Pelkonen 1998; Wallerstein & Bernstein 1998; Rissel 1994; Tones 1994.) Tällainen ajattelu on nostanut terveysneuvonnan yhdeksi kehittämisen haasteeksi sen, millaisia uusia toimintatapoja terveysneuvontaan tulisi kehittää, kun yhteistyökumppanina neuvontatilanteessa on asioita tietävä, asioista päättävä ja omiin asioihinsa vaikuttava asiakas. Voidaan myös kysyä, millaisilla strategioilla terveysneuvonnan asiantuntija saa selville asiakkaan terveydelle antamat merkitykset sekä sen, miten hän on pohtinut terveyteen liittyviä asioita. (Poskiparta 1997; 128.)

Sekä omassa aikaisemmassa työssäni terveysneuvonnan asiantuntijana että nykyisessä työssäni oppimisen ohjaajana olen huomannut, miten vähän kasvatustieteellistä tietoa

on käytetty hyväksi terveysneuvonnan ohjaustilanteiden tausta-ajattelussa, suunnittelussa ja toteutuksessa. Myös käyttäytymistieteiden vähäistä osuutta sekä terveysneuvonnassa että terveysneuvontaa antavan henkilöstön koulutuksessa on kritisoitu. (Heikkinen 1988.) Tutkimuksia, joissa erityisesti ohjausta tai ohjauksen prosessia terveysneuvonnassa olisi lähestytty oppimisen teorioitten näkökulmasta, en ole löytänyt. Terveysneuvonnan muotoja, menetelmiä ja vuorovaikutusprosesseja ja -taitoja on tutkittu, samoin kuin hoitajien ja asiakkaiden rooleja vuorovaikutustilanteissa. (McWilliam ym. 1998; Poskiparta 1997; Thompson & Kohli 1997; Ingrosso 1993; Latter ym. 1992.) Toisaalta kasvatustieteessä oppimisen tutkimus on siirtynyt 1900-luvun loppupuolella opetuksen tutkimisesta oppimisprosessien tutkimiseen, ja se on tuonut uusia näkökulmia niin oppimis- kuin ohjausajatteluun, kuten konstruktivistisen käsityksen oppimisesta ja konstruktivistisen ohjauksen.

Empowerment-ajattelun näkeminen yhdessä oppimisena, osallistumisena, toimintakykyisyytenä ja elämänhallintana johtaa ajatukseen, että ohjaamisen näkökulma terveysneuvonnassa on pitemmälle menevä kuin vain informaation antaminen tai tiedon jakaminen. Kasvatukseen liittyy näkemys oppimisesta. Mitä annettavaa siis oppimis- ja ohjauskäsityksillä on terveysneuvontaan? Mitä oppimisesta tällä hetkellä kasvatustieteessä ajatellaan? Mitä terveysneuvonnassa pitäisi oppia? Mitä on ”hyvä” oppiminen; miten oppimista tapahtuu; millaisia opetuksellisia tekoja tarvitaan, jotta korkealaatuista, pysyvää oppimista voisi tapahtua? Jos pyritään korkealaatuiseen, uudistavaan (ks. Mezirow 1995) oppimiseen, millaisella ohjauksella siihen pyritään vastaamaan? Mitä on se oppiminen, johon asiakasta pyritään terveysneuvonnassa ohjaamaan?

Tässä tutkimuksessa lähdän liikkeelle terveysneuvonnalle esitetyistä haasteista erityisesti oppimisen ja ohjaamisen suhteen (luku 2.). Nostan esille tämän hetken keskeisimpiä käsityksiä oppimisesta ja ohjaamisesta (luvut 3. ja 4.). Oppimis- ja ohjauskäsityksiin perustuen hahmottelen mallin ohjauskeskustelusta, sen etenemisen prosessista ja ohjauksellisista interventioista (luku 5.). Tätä ohjauskeskustelun mallia kokeilen, jäsenän ja edelleen kehitän sosiaali- ja terveystieteen asiantuntijoiden pienryhmäohjauksessa (luvut 7. ja 8.). Pienryhmäohjauksesta saadun palautteen perusteella jäsenän oppimisen prosessia ohjauskeskustelussa ja esitän

terveysneuvonnan ohjauskeskusteluun sovellettavan jaettuun asiantuntijuuteen perustuvan ohjausmallin (luku 9.). Mallin tavoitteena on asiakkaan itsen muuttumismahdollisuuden löytämisen tukeminen. Tutkimuksen tuloksina kuvaan oppimisen prosessia terveysneuvonnassa ja terveysneuvonnan asiantuntijan erilaisia ohjauksellisia tapoja tukea asiakasta osallistumaan täysivaltaisesti itseään koskevaan päätöksentekoprosessiin, ohjauskeskusteluun.

## 2. TERVEYSNEUVONNAN HAASTEET

Terveydenhuollon edustajat, asiantuntijat, on nähty yhteiskunnassamme ihmisille ulkoisia käyttäytymispreferenssejä asettavana omien toimintaehtojensa pohjalta terveysneuvontaa antavana ryhmänä, jolloin ihmisen käyttäytymiseen ja myös oppimiseen ja oppimisen lainalaisuuksiin on kiinnitetty vähemmän huomiota. Useissa tutkimuksissa on todettu potilaan tai asiakkaan saavan alisteisen roolin ja hoitohenkilöstön puolestaan ottavan dominoivan tai aktiivisen roolin (Poskiparta 1997, 11; Anderson & Zimmerman 1993; Street & Buller 1988; Burgoon ym. 1987.) Toisaalta jo 1970-luvulta asti olevissa terveysneuvontaa käsittelevissä eettisissä julkaisuissa on korostettu ihmisen omaa vapaaehtoisuutta ja omasta itsestä lähtevää käyttäytymisen muutosta ilman ulkoista painostusta (Heikkinen 1988; 123-127), mutta varsinaisesti tällaista ajattelua näkyy vasta 1980-luvun lopun ja 1990-luvun alun terveysneuvontaan liittyvissä tutkimuksissa.

Terveysneuvonta on nähty toimintana, jolla pyritään sellaisten tietojen ja taitojen, arvojen ja asenteiden sekä käyttäytymistottumusten omaksumiseen, joilla on merkitystä ihmisen terveyteen (Poskiparta 1997; Rimpelä 1993; Vertio 1992.) Elämänhallintaa ja minän vahvistamista korostavan terveysneuvonnan tavoitteena on ollut myös ihmissuhdetaitojen oppiminen, itsetunnon vahvistaminen sekä terveyttä edistävien päätöksentekotaitojen parantaminen persoonallisuuden kasvun ja positiivisen minäkuvan luomisen lisäksi (Poskiparta 1997, 19; Tossavainen 1993; Ingrosso 1993; Kannas 1992, 1985; Shemeikka 1991; Tones ym. 1990; Lepola 1988; Kannas 1985). Erityisesti tupakointia ja päihteitä koskevassa terveysneuvonnassa sovellettiin 1980-luvulla ns. psykososiaalista opetusmallia. (Tossavainen 1993; Kannas 1985, McAlister ym. 1979, Evans ym. 1979, Marklund 1977.) Opetuksen tavoitteena oli luoda tiedollisten valmiuksien lisäksi emotionaalisia ja sosiaalisia

valmiuksia kohdata esim. tupakointiin tai päihteiden käyttöön liittyviä tilanteita. Tavoitteena oli oppilaan minäkuvan vahvistaminen, sosiaalisten taitojen harjoittaminen, itsesäätelykyvyn (locus of control) vahvistaminen, ja opetusmenetelminä viivästyneen sanktion ”positiivinen” käyttö ja arvojen selkiyttäminen (Kannas 1985, 112-116.)

Terveyden edistäminen on WHO:n (1984) mukaan prosessi, joka antaa ihmisille mahdollisuuden lisätä kontrolliaan terveydestään ja parantaa sitä. Erilaisissa terveyden edistämisen, esimerkiksi ohjauksen ja neuvonnan, toteuttamista koskeissa tutkimuksissa on todettu kuitenkin ongelmia terveyden edistämisen toteutuksessa terveydenhuollon eri sektoreilla. (Koponen 1998; Sihto 1997; Lahtinen 1996; Latter ym. 1992; Laitakari ym. 1989.) Samoin terveyden edistämisen ilmeneminen erilaisina taitoina ja näkyminen käytännön toiminnassa on jäänyt vähemmälle huomiolle terveysneuvontaan liittyvissä tutkimuksissa. On myös todettu, että terveysneuvonnassa terveys tulisi kytkeä ihmisen merkityksmaailmaan, kokemuksiin tai hänen elämäntilanteisiinsa (Poskiparta 1997).

#### Oppimis- ja ohjausajattelu terveysneuvonnassa

Terveysneuvontaan ovat eri aikoina vaikuttaneet sekä käsitykset yhteiskunnasta ja kulttuurista että käsitykset terveydestä, ihmisestä, tiedosta, oppimisesta ja oppimisen ohjaamisesta. (Poskiparta 1997; Rimpelä 1994; Tones 1994; Ingrosso 1993; Tossavainen 1993; Kannas 1992, 1988, 1985; Shemeikka 1991; Tones ym. 1990; Lepola 1988; Heikkinen 1988). Terveysneuvonnan tavoitteita, toimintaa ja menetelmiä kuten myös näkemystä ohjauksesta voidaan lähestyä eri näkökulmista, jolloin toiminta ja ohjaamisen sisällöt vaihtelevat suurestikin. Neuvonta voi olla preventiiviseen ideologiaan perustuvaa, neutraalia tiedon siirtoa asiantuntijalta asiakkaalle ja käyttäytymismuutoksia korostavaa (Rimpelä 1992; Shemeikka 1991; McQueen 1991, Tones 1988; Heikkinen 1988).

Toisaalta terveysneuvonta voidaan nähdä empowermet- (täysivaltaistamisen tai täysivaltaisen osallistumisen) mallin näkökulmasta, jolloin preventiivisten tietojen ja taitojen lisäksi terveyteen liittyy elämän hallintaan kuuluvien taitojen ja ihmisen selviytymisminäkuvan vahvistaminen tai itsen muuttamismahdollisuuden löytäminen.



(vrt. mm. Poskiparta 1997; 24, Aavarinne 1993, Silverman ym. 1992.) Ingrosso (1993) näkee terveysneuvonnan sosiaalisena vuorovaikutusprosessina, joka luo terveyttä edistävää ilmapiiriä vaikuttamalla ihmisen mielikuviin ja toiminnan edellytyksiin. Terveysneuvontatilanne on vastavuoroinen, tutkimusmatkaa muistuttava yhteinen oppimisprosessi terveysneuvonnan asiantuntijan ja asiakkaan välillä. (Poskiparta 1997; vrt. myös Vuorinen & Välijärvi 1994; Rantanen 1992; Tomm 1983.)

Ingrosso (1993) jakaa terveysneuvonnan lähestymistavat kolmeen eri muotoon: asiantuntijajohtoiseen, potilaskeskeiseen ja yhdessä oppimiseen. (Taulukko 1., suom. Poskiparta 1997). Näitä lähestymistapoja hän tarkastelee yhdentoista kriteerin avulla, joista ohjaamisen kannalta tärkeimmiksi näen seuraavat kriteerit: terveystiedon vaihtaminen, tiedonvaihdon muoto, intervention tarkoitus, oppimisen logiikka ja vuorovaikutus.

Tässä tutkimuksessa määrittelen Poskipartaan (1997) tukeutuen Ingrosson (1993) terveysneuvonnan muodot terveysneuvonnan toimintatavoiksi.

TAULUKKO 1. Terveysneuvonnan muodot toimintatapoina (Poskiparta 1997; 20; Ingrosso 1993; 19).

Luokituskriteerit	asiantuntijajohtoinen	potilaskeskeinen	yhdessä oppiminen
1. prevention käsite	sekundääri preventio	primääri preventio	terveyden edistäminen
2. terveystiedon vaihtaminen	staattinen omistaa	staattinen olla	dynaaminen tulla joksikin jatkuvasti muuttuen
3. tiedonvaihdon muoto	siirto	vaihto	vastavuoroisuus
4. yhteyden kaava	pysyvä epäsymmetrinen	täydentyvä epäsymmetrinen	täydentyvä symmetrinen
5. kasvatusprosessin muoto	instruktiivinen	emansipatorinen	evolutionaalinen
6. intervention tarkoitus	puolustaminen riskin välttäminen	estäminen hyvinvoinnin optimoiminen	kekseliäisyys empowerment, kehittyminen
7. oppimisen logiikka	nolla tiedon jakaminen ei muutosta	nolla ongelman ratkaiseminen	kaksi oppimaan oppiminen
8. toimintayksikkö	riskiryhmä jäsen	homogeeninen ryhmä, jäsen	yksilö ympäristössään, yksilöllisyys
9. toiminnan logiikka	toimintaa jollekin	toimintaa jonkun kanssa	yksilö- ja ryhmätoimintaa
10. vuorovaikutus	yksisuuntainen	kaksisuuntainen	vuorovaikutusverkostot
11. ilmapiiri	neutraali	empaattinen	esteettinen yhteistoiminnallinen

*Asiantuntijajohtoinen terveysneuvonta* on lähinnä neutraalia tiedonsiirtoa asiantuntijalta asiakkaalle. Tiedon jakamisessa ja toimintaohjeissa painotetaan yksityiskohtien hallintaa. Yksilön toimintaan pyritään vaikuttamaan kieltojen, ohjeiden ja käskyjen avulla. (Poskiparta 1997; Rimpelä 1992; Shemeikka 1991; Tones ym. 1990; Heikkinen 1988.) Voidaan ajatella traditionaalisen, preventiivisen ideologian ohjaavan terveysneuvontatilanteita. Vastuu käyttäytymisen muutoksesta on yksilöllä, mutta käyttäytyminen muuttuu asiantuntijan antamien yksilölle itselleen ulkokohtaisten ohjeiden ja sääntöjen mukaan. Tällainen ulkopuolisen asiantuntijan korjaava toiminta ja oikean käyttäytymismallin antaminen voi johtaa yksilön syyllistämiseen ja syyllistymiseen. (vrt. Poskiparta 1997; ks. Vuorinen & Välijärvi 1994; Rantanen 1992; Tomm 1988.) Ohjausprosessi asiantuntijajohtoisessa terveysneuvonnassa perustuu behavioristiseen näkemykseen oppimisesta ja yksilöstä oppijana (ks. kpl 3; vrt. von Wright 1996; Rauste-von Wright & von Wright 1994.) Kuten Ingrosso (1993) toteaa, oppimisen logiikka on tiedon jakamista, vuorovaikutus yksisuuntaista ja intervention tarkoitus puolustaminen ja riskin välttäminen.

*Asiakas- tai potilaskeskeisessä terveysneuvonnassa* pyritään tietojen välittämiseen ja arvojen selkiyttämiseen, jotta yksilö voisi vastuullisesti tehdä tietoisia päätöksiä ja valintoja terveytensä edistämiseksi. Asiakas on itse vastuussa sekä ongelman synnystä että myös sen ratkaisusta. Terveysneuvonnan tavoitteena on asiakkaan oman elämänhallinnan lisääntyminen, ja asiantuntijan rooli on asiakasta motivoiva ja tukeva. Ohjausprosessissa pyritään kahdenkeskeisessä prosessissa tiedon vaihtoon ja ongelman ratkaisemiseen ja terveysneuvontaintervention tarkoitus on hyvinvoinnin optimoiminen. Terveysneuvonnan tavoitteena on myös se, että asiakas oppii hallitsemaan kokonaisuuksia ja soveltamaan oppimaansa uusissa elämäntilanteissa. (Poskiparta 1997; Ingrosso 1993; Shemeikka 1991; vrt. myös Tones 1994; Rissel 1994.) Oppimisen näkökulmasta lähestymistapa on humanistiseen oppimisnäkemyskseen rinnastettavaa, sillä terveysneuvontaprosessissa riippumattomuus, vastuullisuus ja oman oppimisen soveltaminen opitaan aktiivisen toiminnan kautta. (Poskiparta 1997; Ingrosso 1993; vrt. Dewey 1933.) Ingrosson (1993) mukaan asiakas- tai potilaskeskeinen terveysneuvonta on ongelmanratkaisua yksilön omassa viitekehyksessä mikä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että yksilö olisi reflektiivisesti oppiva. (vrt. McWilliam ym. 1997.) Ohjauksen perustyyppittelyn näkökulmasta tällaisessa lähestymistavassa pyritään vuorovaikutusta korostamalla

suhteiden tutkimiseen ja yksilön toistuvien toimintojen esiin nostamiseen. (vrt. Krokfors 1997; Vuorinen & Välijärvi 1994; Rantanen 1992; Tomm 1988.)

*Yhdessäoppimisen lähestymistavassa* yksilön elämää tarkastellaan prosessina, jossa terveys on subjektiivista eheyttä ja monipuolista hyvinvointia ihmisen elämänsä aikana. Tavoitteena terveysneuvonnassa on tällöin ihmissuhdetaitojen oppiminen, positiivisen minäkuvan luominen, itsetunnon vahvistaminen, sosiaalisten paineiden käsittelytaitojen kehittyminen ja terveyttä edistävän päätöksentekotaidon vahvistaminen (Poskiparta 1997; Ingrosso 1993; Tossavainen 1993; Shemeikka 1991). Ingrosson (1993) mukaan yhdessä oppiminen on vastavuoroista tiedonvaihtoa, toiselta oppimista terveysneuvonnan asiantuntijan ja asiakkaan kesken. Terveysneuvontaintervention tarkoitus on mobilisoida asiakkaan omaa kekseliäisyyttä ja kehittymistä, jotta oman elämän hallinta ja oman elämän subjektiivisuus mahdollistuisi. Oppiminen on oppimaan oppimista vuorovaikutusverkostoissa, ja siihen liittyy omasta toiminnasta tietoisiksi tuleminen ja oman toiminnan uudelleen arviointi. (vrt. empowerment-ajattelu) (Poskiparta 1997; McWilliam ym. 1997; Ingrosso 1993.)

Oppimisen näkökulmasta tällainen ajattelu lähenee konstruktivistista oppimisnäkemystä ja kokemuksellista oppimista (vrt. transformatiivinen oppiminen; Sahlberg 1997; Mezirow 1990, 1991), jossa yksilö omasta kontekstistaan käsin konstruoi uutta tietoa ja antaa informaatiolle oman merkityksensä. Yksilö jäsentää omia kokemuksiaan, reflektoi aikaisemmin kokemaansa ja oppimaansa, oppii refleктоimastaan, jäsentää uutta tietoa, suhteuttaa sen omaan elämäntilanteeseensa ja kokeilee uusien tietojen tai mallien toimivuutta omassa kontekstissaan. (McWilliam ym. 1997; Poskiparta 1997; vrt. von Wright 1996; Mezirow 1995; Rauste-von Wright & von Wright 1994; Kolb 1984.) Ohjauksen ja ohjaustapojen perustyyppittelyjen puolelta tällainen lähestymistapa terveysneuvonnassa liittyy uusien vaihtoehtojen löytämiseen ja reflektiivisen ajattelun käynnistämiseen ja ylläpitämiseen. (vrt. Krokfors 1997; Vuorinen & Välijärvi 1994; Rantanen 1992; Tomm 1988.)

Samankaltaista ajattelua on Liimataisen ym. (1996) jäsenyyksessä terveysneuvontatyyppien ja tyyppiulottuvuuksien näkökulmasta. Tutkiessaan terveysneuvontatilanteita Liimatainen ym. nimesivät kolme erilaista terveysneuvontatyyppiä, jotka eroavat toisistaan vuorovaikutussuhteen ja neuvonnan

luonteen sekä neuvontailmapiirin suhteen. *Hallitsevassa terveysneuvonnassa* hoitaja on käyttäytymisohjeita jakava, tietoa antava ja keräävä asiantuntija ja asiakas on passiivisen, kysymyksiin vastaajan ja tietoa vastaanottavan objektin roolissa. Neuvontaa ei kohdisteta juuri tälle asiakkaalle, vaan se on yleistä, lääketieteelliseen termistöön perustuvaa neuvontaa, jossa käytetään suostuttelua ja suoria kehotuksia. Neuvontailmapiiri on asiallinen ja muodollinen. (Liimatainen ym. 1996; 83-84; vrt. myös syitä tutkiva ja korjaava ohjaus, luku 5.2.)

*Osallistuvassa terveysneuvonnassa* (vrt. Ingrosso 1993) hoitaja kohtaa asiakkaan tasavertaisena yksilönä. Neuvonta alkaa yleensä asiakkaan kokemusten ja tuntemusten selvittelyllä ja kuuntelulla, ja asiakkaan rooli on aktiivisen keskustelijan ja kysyjän rooli. Hoitaja on osallistuva asiantuntija, joka tarttuu asiakkaan vihjeisiin, aloitteisiin, kysymyksiin ja kokemuksiin, ja antaa terveysneuvontaa asiakkaan tilanteeseen sovellettuna. Neuvontailmapiiri on vapaa, turvallinen ja siinä esiintyy usein eri tavoin ilmenevää huumoria. (Liimatainen ym. 1996; 84-85; vrt. suhteita tutkiva ohjaus, luku 5.2.)

*Konsultoivassa terveysneuvonnassa* hoitaja on neutraali myötäilijä, joka antaa asiakkaan tuoda oman tietämyksensä ohjaustilanteeseen. Hoitaja ikään kuin luovuttaa asiantuntijuuden asiakkaalle ja on toisaalta itse käytettävissä oleva asiantuntija. Asiakas on kokemuksiaan pohtiva, itsensä ja sairautensa tunteva subjekti, reflektiivinen asiantuntija, joka itse pyrkii ymmärtämään, ohjaamaan ja korjaamaan omaa toimintaansa. Asiakas itse myös arvioi aktiivisesti käyttäytymistään ja hoitonsa onnistumista. Neuvontailmapiiri on neutraali, salliva, ja neuvonnan luonnetta kuvaa kuuntelu. (Liimatainen ym. 1996; 85-86; vrt. uusia vaihtoehtoja löytävä ohjaus, luku 5.2.)

Konsultoivaan terveysneuvontaan liittyvää samankaltaista näkemystä on Parsella, jonka mukaan asiakassuhteessa hoitajan tehtävänä on opastaa asiakasta näkemään oma tilanteensa ja löytämään erilaiset vaihtoehdot. Tämä edellyttää sitä, että asiakas jakaa omat kokemuksensa, tunteensa ja ajatuksensa hoitajan kanssa. Hoitaja ei siis anna valmiita ratkaisuja, vaan auttaa asiakasta näkemään oman tilanteensa ja oivaltamaan ne merkitykset, joita hän antaa omille kokemuksilleen ja elämyksilleen. (vrt. Peavy 1998, 1991; Poskiparta 1997.) Asiakkaan omien mahdollisuuksien

ylittyminen liittyy tulevaisuuskysymyksiin ja tulevaisuusorientaatioon, mielikuviin omasta mahdollisesta tulevaisuudesta. (vrt. Karjalainen 1995, 24; Kivipelto 1995; Parse 1995, 81; Parse 1993, 55, 68; Parse 1987; 1981.)

#### Empowerment -ajattelu terveysneuvonnan mahdollisuutena

Monimutkaistuvassa maailmassa peräänkuulutetaan toimintakykyisyyttä (life competence), jolla ihminen selviytyy yllätyksellisistäkin tilanteista. Jatkuvien muutosten ja niiden yksilölle aiheuttamien seuraamusten jäsentämisestä on Eteläpellon (1993;112-113) mukaan tullut yhä useampien ihmisten keskeinen selviytymistehtävä. Postmodernissa yhteiskunnassa ovat uudelleen nousseet ajankohtaisiksi yksilöllistä kasvua edistämään pyrkivät lähestymistavat, ja oman identiteetin uudelleen rakentamisen ongelmia ja jatkuvaa päätöksentekoa oman tulevaisuuden suhteen joutuu moni yksilö kohtaamaan niin koko elämänsä kuin oppimis- ja työhistoriansa eri vaiheissa. (ks. myös Giddens 1991a; Peavy 1991.) Identiteettityön kannalta keskeistä prosessia on kuvattu kasvatustieteen oppimispsykologian ja humanistisen psykologian puolella "human empowerment" -termillä, jolla Eteläpellon (1993;113) mukaan tarkoitetaan inhimillisen toimintakyvyn vahvistamista, yksilön potentiaalien ja mahdollisuuksien käyttöönottoa. Ojanen (1998) puolestaan määrittelee empowermentin "itsen muuttamismahdollisuutena". Erilaisissa oppimisteorioissa ja erityisesti kokemuksellisessa ja konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä korostetaan ihmistä vastuullisena, oman oppimisensa subjektina, tavoitteellisena oman toimintansa ohjaajana. Elinikäiseen oppimiseen liitettynä empowerment tarkoittaa valtautumista, jolloin yksilön oppimiskokemuksille antamat merkitykset tuottavat muutosta sekä oppijassa itsessä että ympäristössä. (Antikainen 1996.)

Siten myös terveysneuvonnan haasteiksi ovat 1990-luvulla nousseet erilaiset oman elämän hallintaan liittyvät taidot ja valmiudet, joiden saavuttamisessa yksilö nähdään oman elämänsä subjektina. Ohjaaminen on myös osa jokaisen terveysneuvonnan asiantuntijan työtä, jolloin ohjaamiseen kuuluu terveyteen liittyvien preventiivisten tietojen ja taitojen (Thompson & Kohli 1997; Latter ym. 1992) lisäksi elämän hallinnan taitojen ja ihmisen selviytymisminäkuvan vahvistaminen tai itsen muuttumismahdollisuuden löytäminen. (Poskiparta 1997; 24, Aavarinne 1993,

Silverman ym. 1992.) Terveysneuvonnassa empowerment-käsite kuvaa asiakkaan oman elämän haltuunottoa ja tietoista suuntaamista, täysivaltaista osallistumista (Liimatainen ym. 1999; Ahteenmäki-Pelkonen 1998; Ingrosso 1993.) Osa potilaista on valmis ottamaan toisaalta sekä aktiivisen terveyspalvelujen kuluttajan mutta myös yhdessätekijän roolin (Poskiparta 1997). Empowerment-ideologiaa kuvaavat terveyden edistämisen keskeiset elementit ovat muun muassa autonomia ja tasa-arvoisuus, kumppanuus ja yhteistyö, täysivaltainen osallistuminen, yhteisön osallistuminen ja itsemääräämisoikeus. (Lindsey & Hartrick 1996; Ottawa Charter 1896.) Tätä ajattelua lähellä on Peavyn (1998, 1995, 1991) konstruktivistinen ohjaus, jota on kehitetty erityisesti vähemmistökuultuurien parissa.

Empowerment -käsitettä on suomennettu oman elämän haltuunotoksi ja tietoiseksi suuntaamiseksi (Ahteenmäki-Pelkonen 1998, 61), vahvistamiseksi (Partanen & Perälä 1997, 36; Antikainen 1996), täysivaltaistamiseksi (Leskinen 1997; Antikainen 1996; Upanne 1996, 424), mahdollistamiseksi (Neittaanmäki 1995, 26) ja täysivaltaiseksi osallistumiseksi (Liimatainen ym. 1999). (vrt. Ojanen 1998; Eteläpelto 1993.) Elämäkertatutkimuksissa empowerment-käsitettä on suomennettu hyvin samankaltaisesti kuin terveysneuvonnan puolella mm. toimintakykyistymiseksi/toimintakykyistämiseksi, voimistumiseksi/voimistamiseksi, valtaistumiseksi/valtaistamiseksi ja valtautumiseksi/valtauttamiseksi (Antikainen 1996.)

Kontekstuaalisuus (toimintaympäristön huomioiminen) on vahvasti läsnä niissä empowerment-käsitteen kuvailuissa, joissa käsitteeseen liitetään dynaaminen, sosiaalinen toimintaprosessi. Prosessin tarkoituksena on edistää yksilöiden, yhteisöjen ja organisaatioiden osallistumista päätöksentekoon ja toimintaan, jotta yksilöllä olisi mahdollisuus hallita omaan elämään vaikuttavia tekijöitä sekä yhteisössä että myös laajemmin yhteiskunnassa. (Liimatainen ym. 1999; McWilliam ym. 1997; Antikainen 1996; Eteläpelto 1994; Gibson 1991; Wallerstein & Bernstein 1988; vrt. myös Freire 1970.) Täysivaltainen osallistumisen prosessi yhdistää yksilön yhteisöönsä kriittisen ajattelun, reflektion ja muutoksen kautta. Prosessin voidaan nähdä etenevän asiakkaan kuuntelusta vastavuoroiseen dialogiin, jossa reflektion avulla päästään erilaisten mallien tunnistamiseen ja jonka tuotoksena on toiminnan uudelleensuuntaamista ja positiivinen muutos. Prosessin nähdään toimivan niin yksilö- kuin yhteisötasolla.

(Tones 1994; Rissel 1994; Wallerstein 1992; Wallerstein & Bernstein 1988; vrt. myös Peavy 1998, 1991; Kolb 1984.)

Terveysneuvontaprosessissa on McWilliamin ym. (1997) mukaan kaksi komponenttia: terapeuttisen vuorovaikutussuhteen muodostuminen potilaan ja hoitajan välille sekä sen vahvistuminen, miten potilas kokee yhtäältä terveyden ja toisaalta tietoisuuden elämästä. Tällaiseen prosessiin kuuluvat luottamuksen ja merkityksen rakentaminen, aktiivinen vuorovaikutus ja läsnäolo, hoiva ja huolenpito, yhteinen ymmärrys sekä molemminpuolinen ideointi uusien toimintatapojen löytämiseksi. (McWilliam 1997; vrt. myös Peavy 1998, 1995; Vuorinen & Välijärvi 1994; Ingrosso 1993; Tomm 1988.) Yksilötasolla empowerment on tunne siitä, että yksilö kokee pystyvänsä aikaisempaa enemmän hallitsemaan omaa elämäänsä, yksilö tulee tietoiseksi omista voimavaroistaan ja vaihtoehtoisista toimintatavoista. (Rissel 1994; vrt. myös Vänskä 1997; Vuorinen & Välijärvi 1994; Tomm 1988.) Yhteisötasolla empowerment edellyttää lisäksi tavoitteellista, kollektiivista toimintaa, johon yksilöt aktiivisesti osallistuvat. (Rissel 1994.)

Terveysneuvonta on yksi terveyden edistämisen toimintamuoto. Terveyden edistämällä tässä työssä tarkoitetaan sitä ohjaustoimintaa, jonka avulla asiakas pystyy toteuttamaan omaa subjektiivista käsitystään tavoiteltavasta ja ylläpidettävästä terveydestään sekä yksilö- että yhteisötasolla. (vrt. mm. McWilliam ym. 1997; Lahtinen 1996; Vertio 1993). Se, miten ihminen oman terveytensä määrittää ja mitä hän pitää terveytenä, on sidoksissa kunkin yksilön terveystietämiseen. (Aarva 1997, 3669). Terveyden edistäminen liittyy läheisesti myös hoitotieteen metaparadigmaan, jonka muodostavat käsitykset terveydestä, ihmisestä, ympäristöstä (yhteiskunnasta) ja itse hoitamisesta eli hoitotyön toiminnasta. (ks. esim. Krause & Salo 1993; Janhonen ym. 1992; Parviainen ym. 1992.)

Käytän tässä tutkimuksessa asiakkaan terveyden edistämiseen ja ylläpitämiseen liittyvästä ohjauksellisesta terveysneuvonnan interventiosta käsitettä *ohjauskeskustelu*. Ohjauskeskustelu on asiantuntijuuteen perustuvaa, oppimiseen ja oppimisen lainalaisuuksiin tukeutuvaa, vuorovaikutuksellista ja asiakasta tukevaa ohjausta asiakkaan terveyden edistämiseksi ja oman subjektiivisen terveyden kokemisen

löytämistä terveyden ylläpitämisen voimavaraksi; eräänlaista terveysosaamisen oppimisen ohjausta. (vrt. Poskiparta 1997, Ingrosso 1993, Tones ym. 1990.)

### 3. NÄKÖKULMIA OPPIMISEEN

Oppimiskäsityksellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa niitä perusolettamuksia, joita tehdään oppimisesta ja ennen kaikkea oppimisprosessin ohjaamisesta eli ohjaajan perusteltua ja tietoista näkemystä niistä oppimisen ohjaamisen teoista, jotka ohjaavat hänen työtään. Kyse on ohjaajan (terveysneuvonnan asiantuntijan) omasta ohjaamisen käyttöteoriasta.

Oppimiskäsitykset jaetaan joko empiristis-behavioristiseen ja kognitiivis-konstruktivistiseen käsitykseen (mm. Rauste-von Wright 1994; von Wright 1993; Bower & Hilgard 1981) tai oppimiskäsityksiä lähestytään empiristisen ja rationalistisen epistemologian kautta. (esim. Keurulainen 1998.) Lisäksi puhutaan humanistisesta oppimiskäsityksestä, joka korostaa kokemuksellisen oppimisen merkitystä ( mm. Rauste-von Wright & von Wright 1994; Wilenius 1987; Kolb 1984; Dewey 1938, 1933) sekä toiminnan teoriasta ( kansainvälisesti "activity"-theory - vrt. Engeström 1984), joka on syntynyt Neuvostoliitossa Vygotskyn (1896-1934) ajatuksiin perustuvan ns. kulttuurihistoriallisen koulukunnan piirissä. Näitä ajatuksia ovat edelleen kehittäneet mm. Leontjev ja Davydov (ks. mm. Rauste-von Wright 1994; Davydov 1988; Vygotsky 1982; Leontjev 1977.) ja Suomessa erityisesti Engeström (ks. Engeström 1985; 1984; 1982.). Nämä oppimiskäsitykset eroavat toisistaan mm. sen suhteen, millaiseen ihmiskäsitykseen ne perustuvat; millainen on käsitys tiedosta ja mitä niissä ajatellaan oppimisesta, oppimistapahtumasta; millainen on esimerkiksi aikuinen oppijana. Toisaalta niihin on ollut vaikuttamassa se konteksti, yhteiskunnallinen tilanne, jossa kukin oppimiskäsitys on saanut jalansijaa. ( Rousi & Mutka 1994).

Oppimiseen liittyvässä tutkimuksessa on siirrytty 1900-luvun loppupuolella opetuksesta ja sen ulkoisen säätelyn tutkimisesta oppimisprosessiin ja sen sisäiseen säätelyyn liittyvään tutkimukseen. Vielä 1980-luvulla ajateltiin oppimisen ja opettamisen olevan kaksi erillistä asiaa. Opettaminen ja sen tutkiminen kuului kasvatustieteen piiriin ja oppiminen psykologiaan. (Rauste-von Wright 1994;



Koskenniemi 1978; Malinen 1978; Lahdes 1977.) Toisaalta aikuiskoulutuksen piirissä 1980-luvulla nousivat esille itseohjautuvuutta ja kokemuksellista oppimista korostava humanistinen oppimiskäsitys sekä toiminnan teoria Engeströmin kehittämässä muodossa. Oppimisen tutkimuksen painopistealueen siirtymiseen ovat siten vaikuttaneet muun muassa yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset, oppimisen tutkimus ja viime vuosikymmenelle tyypilliset filosofiset virtaukset. (von Wright 1996; Mezirow 1995; Rauste-von Wright & von Wright 1994.)

### 3.1. Behavioristinen oppimiskäsitys

Oppimisen tutkimus Euroopassa (lukuunottamatta Neuvostoliittoa) oli ennen 1940-lukua hyvin vähäistä - toisin kuin Yhdysvalloissa, jossa oppimisen ongelmat tulivat jo vuosisadan vaihteessa psykologian kiinnostuksen kohteiksi. Vasta toisen maailmansodan jälkeen behavioristinen oppimisen tutkimus levisi hitaasti Yhdysvalloista Eurooppaan, ja vielä parikymmentä vuotta sitten oppimisen tutkimus Suomessa oli behavioristista ja näkemys oppimisesta empiristinen. (von Wright 1996; Rauste-von Wright & von Wright 1994; Rauste-von Wright 1994.)

Behaviorismia voidaan kuvata joko kulttuurimme tai nykyisten aikuisten "arkikäsitteenä" oppimisesta. Behaviorismissa kuvataan ihmisen käyttäytymistä luonnontieteellisesti, ja oppiminen on nähty behaviorismin oppi-isän Thorndiken mukaan niin eläimillä kuin ihmisillä peruseriaatteiltaan samanlaisena (Keurulainen 1998; Rauste-von Wright & von Wright 1994; Miettinen 1990; 64-65.) Ihmiskäsitys on mekanistinen, ja oppija nähdään reagoijana, passiivisena tiedon vastaanottajana ja toistajana, "tabula rasana" (valkoisena tauluna (Locke 1690) johon kokemus piirtää jälkensä), asioita toteuttavana ja toimeenpanevana. Tiedonkäsitys on positivistinen eli tieto on oppijan ulkopuolella; havainnoitsija ja havainnoitava ilmiö ovat erillään toisistaan.

Oppiminen on ärsyke-reaktio -kytkentöjen muodostumista ja vahvistumista, ja oppimisen ohjaus näiden kytkentöjen vahvistamista mm. erilaisten välittömien palkkioiden ja palautteiden muodossa. Käyttäytymisen perustana on tarpeiden herääminen ja käyttäytymistä ohjaavat ärsykkeet. Oppiminen ymmärretään valmiiden yksittäisten tietojen, taitojen ja käyttäytymismallien vastaanottamisena ja

varastoisena sekä yhdistelynä ja mieleenpalauttamisena. Painopiste on ulkoisesti havaittavan käyttäytymisen tuottamisessa, muuntelussa ja vahvistamisessa. Oppimisessa käytetään assosiaatioita, ehdollistamista ja mallioppimista. Behaviorismissa oppiminen nähdään lähinnä tiedon siirtämisenä opettajalta oppijalle ja yksittäisten, ennalta määriteltyjen tietojen ja taitojen muistiinpainamisena ja muistista palauttamisena sekä taitojen harjoittamisena.

Oppimisen tavoitteet määritetään usein etukäteen yksityiskohtaisesti ja selkeästi, ja oppimista arvioidaan sen perusteella, miten se näkyy erityisesti käyttäytymisen ja käyttäytymisen muutoksen tasolla. Arviointi kohdistuu pääasiassa yksittäisten konkreettien suoritusten tuottamiseen ja ulkoiseen kontrolliin. Opetuksella pyritään varmistamaan tiedon perille meno, ja tieto rakentuu osista kokonaisuuksiin, yksinkertaisesta monimutkaiseen, perustaidoista ymmärtämiseen. Opettaja johtaa oppimista, ja oppilas on hänen toimintansa kohde. Opettajan tehtävänä on valita opittava aines, jaotella se sopiviin osiin ja ajoittaa opetus siten, että se etenee edellä kuvatulla tavalla osista kokonaisuuksiin, yksinkertaisesta monimutkaiseen.

Opetus on onnistunut silloin kun oppilas tuottaa oikeat ennalta määräytyt reaktiot annettuihin ärsykkeisiin. Behaviorismin omimpana alueena on ollut taitojen oppiminen ja "ohjelmoitu opetus", jossa hyväksytyt, oikeat reaktiot ovat usein tiukan normatiivisia eivätkä salli ennalta asetetuista oikeista tuloksista poikkeavia, ennalta odottamattomia ratkaisuja.

(vrt. Keurulainen 1998; von Wright 1996; Rauste-von Wright & von Wright 1994; Rousi & Mutka 1994; Skinner 1950-luvulla; Thorndike ja Watson 1900-luvun alkupuolella; Locke 1600-luvun lopulla; ks. taulukko 2.)

### 3.2. Humanistinen oppimiskäsitys

Eräänlaisena kritiikkinä behavioristiselle oppimiskäsitykselle on humanistiseen psykologiaan ja kokemukselliseen oppimiseen perustuva näkökulma oppimiseen. Humanistisen psykologian lähtökohta ulottuu aina Rousseau'n kasvatustieteeseen asti. Humanismissa on keskeistä oppijan itseohjautuvuuden (ks. Rogers 1985) korostaminen. Keskeistä on näkemys ihmisestä kokonaisvaltaisena, ainutlaatuisena

persoonana, joka haluaa oppia uutta ja jonka oppimisprosessi on aina ainutkertainen ja -laatuinen. Humanistiset oppimispsykologit puhuvat kokemuksellisesta tai elämyksellisestä oppimisesta. (esim. Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen malli)

Ihminen nähdään sisäisesti motivoituneena, tahtovana, aktiivisena tiedon hankkijana, käsittelijänä ja arvioijana. Ihminen itse on arvo sinänsä, ja arvokasta on ihmisenä kasvu ja itsensä toteuttaminen, luovuus, itseohjautuvuus. Erilaiset ihmisen kasvuun liittyvät teoriat tukevat itseohjautuvuuteen kasvamista ja oman kokemuksen reflektointia. (mm. Kolbin kokemuksellisen oppimisen sykli 1984; Rogersin ajatukset itseohjautuvuudesta 1980-luvulla; Maslowin tarvehierarkia 1970-luvulla; Wileniuksen kasvatusfilosofian luonnos 1970-luvulla, Lewinin toimintatutkimuksellinen ajattelu 1950-luvulla; Dewey'n tekemällä oppiminen 1930-luvulla.)

Käsitys tiedosta on konstruktivistinen eli ihminen itse luo omia tiedonrakenteitansa. Havainnoitsija ja havainnoitava ilmiö ovat sidoksissa toisiinsa. Tieto on yksilölle omakohtaista, kokemuksellista, vuorovaikutuksessa kehittyvää ja syvenevää. Oppimisen lähtökohtana ovat oppijan aikaisempi toiminta, omat subjektiiviset kokemukset ja elämykset, joita jäsenetään ja reflektiivisesti pohdiskellaan ja havainnoidaan, käsitteellistetään abstraktisti (systemaattinen ajattelu ja ongelmanratkaisu) ja näin saatua uutta jäsenystä kokeillaan aktiivisesti toiminnassa (vrt. Kolb 1984). Tällainen ajatus johtaa siihen, että oppimisen tavoitteita, päämäärää täytyy jatkuvasti tarkistaa eikä oppimisen tavoite voi olla normatiivisesti ja tiukasti ennalta määrätty. Oppimisen tavoite tarkentuu itse oppimisen prosessin aikana. (ks. taulukko 2.)

Oppiminen on myös kasvamista, ja kasvatuksen tavoitteena on tietoisesti itseohjautuvuuden avulla tapahtuvaa yksilöllisyyden toteutumista. Ohjaaminen on siten itseohjautuvuuteen ohjaamista ja tilan antamista yksilölliselle kasvulle. Opettaja/ohjaaja on humanistisen oppimiskäsityksen mukaan "kasvun fasilisaattori" tai oppimisprosessin "kättilö", jonka tehtävänä on luoda oppimisen edellytyksiä ja mahdollisuuksia, olla mukana rakentamassa oppimisympäristöjä ja olla tietoinen oppijan oppimisen prosessista. Ihmisen motivointi oppimiseen tapahtuu heidän omasta elämäntilanteestaan ja todellisuudestaan käsin. (vrt. Freiren (1970)

vapauttava pedagogiikka, jossa keskeistä on rohkaista jokaista ihmistä vaikuttamaan ympäristöönsä, olosuhteisiinsa ja kulttuuriin omien tekojen kautta.) ( ks. taulukko 2.)

### 3.3. Toiminnan teoria

Entisessä Neuvostoliitossa oppimista tutkittiin jo ennen toista maailmansotaa. Pavlovin (1849-1936) ehdollisten refleksien tutkimus vaikutti laajasti mm. behaviorismin kehitykseen (Rauste-von Wright 1994; 126). Kulttuurihistoriallisen suuntauksen keskeisenä tutkimuksen kohteena oli activity-teoria, jota mm. Vygosky (1982/1931) ja Davydov (1988/1972) pohtivat. Tätä activity-teoriaa Rauste-von Wright on päättänyt kutsumaan “uusmarxilaiseksi” vakiintuneen nimen puutteessa (Rauste-von Wright 1994; 117). Toiminnan selittämiseen on kuitenkin monia teorioita, joista kognitiivisen suuntauksen piirissä yleisimmin omaksuttu teoriatyyppe on lähtöisin Rauste-von Wrightin (1994) mukaan Millerin, Galanterin ja Pribramin 1960-luvulla julkaistusta teoksesta. Tästä teoriasta Rauste-von Wright käyttää nimitystä “funktionaalinen toiminnan teoria” (Rauste-von Wright 1994; 117; Rauste-von Wright 1986) ja sen nähdään vaikuttaneen konstruktivistisen ajattelutavan kehittymiseen. (ks. esim. Rauste-von Wright 1994.)

Tässä tutkimuksessa activity-teoriasta käytetään nimeä toiminnan teoria, sillä se kuvaa tarkemmin tulkintaani, joka perustuu Engeströmin (1982) ajatuksiin ja näkemyksiin toiminnan teoriasta. Perustelen toiminnan teorian esiin ottamista sillä, että näen toiminnan teorian vaikuttaneen konstruktivistiseen käsitykseen oppimisesta yhdessä kognitiivisen oppimiskäsityksen kanssa.

Toiminnan teoriasta on niukasti tutkittua tietoa, ja sitä on vaikea kokonaisvaltaisesti selittää, kuten muita tässä työssä esille otettuja oppimiskäsityksiä. Vygosky (1982) erottaa arkielämän kokemusmaailmassa opitut, spontaanit käsitteet koulutuksen välittämistä ei-spontaaneista (teoreettisista) käsitteistä siten, että lasten käsitteet kehittyvät konkretiasta tieteellisiin käsitteisiin kun taas tieteelliset käsitteet kehittyvät ylhäältä alaspäin. Tätä puolestaan Davydov (1988) jäsentää siten, että oppimisprosessit ovat edellä mainituissa käsitteissä erilaiset. Hänen mukaansa koulutuksen/ kasvatuksen tehtävänä on edistää oppijoiden tieteellistä maailmankuvaa ja kehittää siten teoreettisen yleistämisen taitoja. Neuvostoliitossa kasvatuksen

ylätavoitteena nähtiin sosialistisen persoonallisuuden kehittäminen (Rauste-von Wright 1994; 126-127; 140). Rauste-von Wright (1994) näkeekin toiminnan teoriolla yhtymäkohtia behaviorismiin, sillä kummassakin viitataan opetuksen yksityiskohtaiseen suunnitteluun. Toisaalta hän näkee toiminnan teorian vaikuttaneen konstruktivismiin, ja näkee opetusmenetelmällisten ratkaisujen perustuvan valitun tavoitteen ja vallitsevan tilanteen analyysiin.

Itse tukeudun tulkinnassani Engeströmin (1982) käsityksiin toiminnan teoriasta. Hänen näkemyksensä oppimisesta ja käyttämänsä käsitteet perustuvat psykologiseen toiminnan teoriaan ja kognitiiviseen oppimiskäsitykseen. Oppiminen nähdään mielekkäänä, tavoitteellisenä tiedollisten rakenteiden ja mallien muodostamisena ja niiden luovana käyttönä. Oppiminen on ulkomaailmaa ja oppijan omaa toimintaa koskevien kokonaisvaltaisten ja aktiivisten sisäisten mallien muodostamista, sisäistämistä ja kokeilemista toiminnassa, todellisuudessa. Oppija rakentaa kuvaa maailmasta ja muodostaa selitysmalleja sen eri ilmiöille. Oppija valikoi aina opittavaa ainesta ja tulkitsee sitä. Hän joutuu suhteuttamaan ja sulauttamaan uuden aineksen toimintaansa ja tietorakenteeseensa, ja oppijan toiminta ja tietorakenne suuntaa ja ohjaa hänen tarkkaavaisuuttaan, tulkintojaan ja valikointiaan. Oppijan muodostama tiedollinen malli on myös aina tulkinta opittavasta asiasta, ja siihen sisältyy tietty tunnetekijä ja arvostus. Tämä uusi muodostettu ja tulkittu aines muokkaa ja muuntaa siten oppijan aikaisempaa tietorakennetta ja toimintaa. Tällaisen suhteuttamisen ja sulauttamisen avulla syntyy mielekästä oppimista. Tärkeää on, mitä oppija ymmärtää ja miten hän ajattelee ja toimii. Oppiminen ei rajoitu oppijan ja todellisuutta selittävän mallin väliseen vuorovaikutukseen, vaan siihen kuuluu käytäntö, todellisuus, jossa muodostettua selitysmallia testataan ja sovelletaan, arvioidaan ja "koetellaan". Oppiminen on aina sosiaalista vuorovaikutusta ja oppiminen tapahtuu toiminnassa. Oppimiseen liittyy aina oman oppimisen kriittinen arviointi. (Engeström 1982; ks. taulukko 2.)

### 3.4. Konstruktivistinen käsitys oppimisesta

Oppimiseen tuli uutta tutkimustietoa humanistisen psykologian ja psykologisen toiminnan teorian lisäksi myös kognitiivisen psykologian tutkimuksen kautta 1960-luvulla. Tämä toi esiin aikaisemmasta behavioristisesta oppimiskäsityksestä

poikkeavan käsityksen oppimisprosessin luonteesta eli kognitiivisen oppimisenäkemyksen. Käsitys ihmisestä on humanistinen; siinä painottuu ihminen aktiivisena tiedon prosessoijana. Ihmisen "minä" on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kehittyvä. Oppiessaan uutta oppija valikoi ja tulkitsee informaatiota, jäsentää sitä aikaisemman tiedon pohjalta ja rakentaa kokemustensa välityksellä kuvaa maailmasta ja itsestään osana maailmaa. Toisin sanoen oppija konstruoi tiedon itse ja oppiminen on tiedon sisäisten mallien rakentamista, konstruointia, joka tapahtuu toiminnassa, tietyssä kontekstissa ja jota erilaiset mielikuvat ja emootiot ovat tukemassa. Taitojen oppimisessa painottuu ymmärtäminen. Voidaankin puhua konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä. Oppiminen ei ole siis tiedon siirtymistä opettajalta oppilaalle, koska ei ole olemassa mitään "valmistaa tietoa". (Keurulainen 1998; Peavy 1998, 1997, 1995, 1991; von Wright 1996; Rauste-von Wright & von Wright 1994.). Oppimisessa näkyy se, mitä oppija itse on tilanteessa havainnut, tulkinut, ymmärtänyt ja tehnyt (Rauste-von Wright 1994; von Wright 1993; Glaser 1991; Resnick 1989.) (ks. taulukko 2.)

Oppimisessa korostetaan humanistisen ihmiskäsityksen mukaisesti yksilön kasvua, itseohjautuvuutta ja itsensä toteuttamista sekä vastuullisuutta oman oppimisensa haltuun ottamisessa ( ks. myös Dewey 1938; 1933.). Jo 1900-luvun alussa Dewey totesi, että opetus tulisi ankkuroida oppijan arkitodellisuuteen. Deweyn progressiivisen pedagogiikan mukaan ihminen oppii parhaiten ongelmista, joita ihmiselle itselleen herää ja joita hän itse ratkaisee. Tämä tarkoittaa kontekstin, toimintaympäristön vahvaa huomioimista oppimistapahtumassa. Mitään oppimista ei tapahdu irrallaan toimintaympäristöstä (kontekstista) ja -kulttuurista ja itse toiminnasta. Kontekstilla on merkittävä osuus myös sosialisatiolle ja ihmisen kehittymiselle. Oppija ei opi ainoastaan tietoja ja taitoja, vaan sosiaalistuessaan ympäristöön hän oppii mm. arvoja, normeja ja toimintamalleja. (Rauste von Wright & von Wright 1994; 127.) Yksittäisten tietojen ja taitojen oppiminen ja opettaminen ei ole tavoitteena, vaan painopiste on oppimaan oppimisessa, mikä korostaa oppimaan oppimista tukevan oppimisympäristön luomista (Glaser & Bassok 1989).

Oppiminen verkostoituu oppijalähtöisesti oppilaitoksiin, työelämään ja muihin oppimisympäristöihin (ks. esim. Kauppi 1994a.) Oppiminen erilaisissa toimintaympäristöissä luo oppimisen osaksi toimintakäytäntöjä. (Kauppi 1994b.)

Oppiminen on vanhan rekonstruointia ja oppijan aktiivisella tiedonhaulla on keskeinen rooli oppimisessa. Itseohjautuvuus on myös tavoite, ei ainoastaan lähtökohta. (von Wright 1996). Tällainen näkemys ihmisestä oppijana tarkoittaa oppimisen ohjaamisessa sitä, että ohjaus on suhteessa oppijan tavoitteisiin ja toimintaan. Oppimisen ohjaamisen tavoitteena on myös toimintakykyisen ihmisen - ei ainoastaan eheän persoonallisuuden - kasvattaminen. (von Wright 1996.)

Konstruktivismissa painottuu ymmärtäminen. Kun ihminen ymmärtää jotain, se näkyy siinä, että hän pystyy perustelemaan toimintaansa tai esimerkiksi sitä tapaa, jolla hän käyttää käsitettä. Hän pystyy myöhemmin sekä käyttämään käsitettä että myös toimimaan mielekkäästi uusissa tilanteissa. (von Wright 1996; Rauste-von Wright & von Wright 1994; Ziehe 1991.) Oppiminen tapahtuu mahdollisimman aidonkaltaisissa tilanteissa ja ympäristöissä. Oppijalla on mahdollisuus avoimiin soveltamistehtäviin ja erilaisiin luoviin kokeiluihin. Oppija motivoituu helposti, jos oppiminen näkyy muutoksina toiminnassa. Tämä puolestaan Kaupin (1994b) mukaan johtaa mielekkääseen toimintaan. Toimintakäytäntöjen muuttuessa muuttuu toimintaympäristö. (Kauppi 1994b). Ymmärtämisen kriteerit ovat ihmisen toimintaan liittyviä ja toiminnassa näkyviä. Ymmärtäminen edellyttää laajempaa kontekstia, jonka puitteissa asia ymmärretään. (von Wright 1996; Rauste-von Wright & von Wright 1994.) (ks. taulukko 2.)

Oppimisen ongelmana on pidetty transferia (siirtovaikutusta) eli sitä, miten oppimista voitaisiin vapauttaa sen kontekstisidonnaisuudesta. Käsitteiden transfer edellyttää ymmärtämistä. Ymmärtämisen eräs kriteeri on se, että opittua voidaan käyttää mielekkäästi uudessa tilanteessa. Dewey (1933) toteaa, että käsitteet ovat työkalujen kaltaisia: niitä käyttämällä opitaan sekä siitä maailmasta, jossa niitä käytetään sekä myös käsitteestä itsestään. Mitä syvemmälle käsite juurtuu ajattelumme, sitä enemmän sen käyttö automatisoituu, se muuttuu ajattelun ennako-oletukseksi, ns. hiljaiseksi tiedoksi, jota ei enää kyseenalaisteta. (von Wright 1996; vrt. Mezirow 1995). Ohjauksessa nämä ennakkokäsitykset ja -oletukset tulisi saada ohjattavalle tietoisiksi ja ohjauskeskusteluun esille, jotta ne eivät toisaalta toimisi uuden oppimisen esteenä ja toisaalta ne olisivat oppijalle tietoista olemassaolevaa tietoa, jonka avulla hän konstruoi uutta oppimaansa.

Ihminen antaa asioille subjektiivisia merkityssisältöjä, joiden avulla hän hahmottaa uutta oppimaansa asiaa. Oppiminen ei ole tietty päämäärä vaan se on päätöksentekoa ja toimintaa ohjaavaa tulkitsemistoimintaa. (Mezirow 1995). Oppimiseen kuuluu oman toiminnan ja ajattelun reflektointi, jonka avulla kyseenalaistetaan oppimisen ennako-oletusten pätevyys eli ne merkitysperspektiivit, joilla yksilö on tulkinut itseään, maailmaa ja kanssaihmissä (Mezirow 1995, 28-35; vrt. Kolb 1984). Tämä omien lähtökohtien reflektointi voi johtaa uudistavaan oppimiseen, jolloin oppijat tekevät perusteltuja päätöksiä miten ja milloin toimia uusien perspektiivinsä nojalla. (Mezirow 1995). Aikuisen on todettu oppivan silloin, kun hän pystyy jäsentämään uudelleen ja rikastamaan jo aikaisemmin tietämänsä. Oppimisen voidaankin nähdä tapahtuvan aikuisen elämän kokonaisvaltaisessa viitekehyksessä. (Dominicé 1995; 222).

Konstruktivismia voi lähestyä myös oppimisen suunnittelutyön kautta. Opetussuunnitelmatyöskentelyä jäsentäneen Prawatin (1990) mukaan voidaan ajatella opetuksen suunnitelman olevan ” a big curriculum of big ideas” joka tarkoittaa sitä, että oppimisessa ja ohjauksessa tulisi olla käsitys siitä, millaisia taitoja oppijan tulisi hallita ja millaisia ideoita oppijan tulisi ymmärtää; mitä pitäisi osata, jotta paremmin ymmärtäisi kyseessä olevaa tematiikkaa ja sen välityksellä maailmaa, jossa elää; millainen osaaminen tuo edellytyksiä selvittää alati muuttuvassa ympäristössä ja jatkuvasti oppia uutta. Haasteeksi oppimisen suunnittelulle asettuu oppimisen monitieteisyys, ongelmakeskeisyys, osaamisen kriteerinä transfer eli tietojen ja taitojen käyttö uusissa yhteyksissä, ongelmanratkaisuvalmiudet, itsereflektio, kriittinen ajattelu ja itsesäättely. (von Wright 1996; Rauste-von Wright & von Wright 1994; Prawat 1990.)



TAULUKKO 2. Tässä tutkimuksessa esitettyjen oppimiskäsitysten tarkastelua.

Historia	empirismi	humanismi	pragmatismi	
Käsitys oppimisesta	behavioristinen	humanistinen	kognitiivinen	
		kokemuksellinen oppiminen – itseohjautuvuus, itsereflektio	progressiivinen pedagogiikka kritiikkinä behaviorismille	Engeström Suomessa 1970-luvulta alkaen <i>toiminnan teoria</i> : psykologinen toiminnan teoria+kognitiivinen oppimiskäsitys
tieto	objektiivista oppijan ulkopuolella olevaa muuttumatonta, siirrettävissä	subjektiivista omakohtaista kokemuksellista vuorovaikutuksessa kehittyvää	dialektista kontekstuaalista dynaamista muuttuvaa moniulotteista tilannesidonnaista	kontekstuaalista muuttuvaa tilannesidonnaista
oppija	passiivinen reagoija “tyhjä taulu” - tabula rasa	tahtova sisäisesti motivoitunut itsensä kehittäjä	aktiivinen tiedon hankkija ja prosessoija, minä kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa	aktiivinen informaation prosessoija, kognitiivinen, ihminen kehittyy toiminnassa
oppiminen	erillisten ja yksittäisten tietojen ja käsitysten vastaanottamista, taitojen harjoittamista, ennalta suunniteltua, osista kokonaisuuksiin etenevää, ulkoisesti havaittua käyttäytymistä, mallioppiminen, ehdollistaminen, assosiaatiot  tiedostamatonta	yksilön aikaisempaan toimintaan ja kokemuksiin perustuvaa itsensä kehittämistä, itseohjautuvaa ongelmanratkaisua, ihmisenä kasvua ja itsensä toteuttamista	kognitiivista informaation prosessointia, käsitteiden muodostumista, teoreettisen ajattelun kehittymistä  ↓ ← <i>konstruktivismi</i> : oppijan havainnot tulkinta, ymmärrys ja toiminta, tieto rakentuu toiminnassa, jota emootiot, mielikuvat ja konteksti tukevat, tiedon sisäisten mallien rakentumista, konstruointia merkitysperspektiivit tärkeitä	uuden tiedon prosessointia ja liittämistä olemassa olevaan tietoon, sisäisten mallien muodostumista, todellisuuden “koettelemista”
opettaja	auktoriteetti, oppimisen johtaja, opettajakeskeisyys	oppimisedellytysten luoja, vuorovaikutuksessa oppijan kanssa, kannustaja, ohjaaja	yhdessä oppija, osa oppimisympäristöä	oppimisen prosessin ohjaaja

Tässä tutkimuksessa sitoudun ensisijaisesti konstruktivistiseen käsitykseen oppimisesta. Täysin "puhdas" konstruktivistinen näkemykseni ei ole, vaan oppimiskäsitykseeni vaikuttavat myös humanistinen ja toiminnan teorian näkemys oppimisesta. Behavioristinen näkemys kulkee myös mukana, sillä se on ollut kiinteä ja kyseenalaistamaton osa omaa oppimishistoriaani aina 1980-luvun puoliväliin asti. Ihminen oppii aina myös mallioppimisen, ehdollistamisen ja assosiaatioiden kautta. Kyse onkin ennen kaikkea oppimisen taustalla olevasta tiedostetusta käyttöteoriastani ja sen paljastamisesta ohjausmallin rakentumisen tausta-ajatteluksi.

#### 4. OHJAUS – OPPIMISEN VÄLINE?

Ohjaus käsitteenä on problemaattinen, ja kattavan ja sisällöllisen käsitteen määrittely ohjaukselle on monimutkaista. Myös ohjauksen tarkastelu terveysneuvonnan kontekstissa on haasteellista. Ohjaukseen ei ole olemassa yhtä ainutta teoriaa, vaan ohjausta on lähestytty erilaisten vuorovaikutusteorioiden, persoonallisuus-, oppimis- ja käyttäytymisteorioiden, organisaatioteorioiden ja ryhmädynaamisten teorioiden kautta. (Ojanen 1983). Ohjausteorioiden ja ohjauskäytäntöjen on sanottu olevan kaukana toisistaan (Onnismaa 1998; 53). Ohjaus ja terapia ovat oppimiskäsitysten tapaan kehittyneet ja muuttuneet aikojen kuluessa. Peavyn (1995) mukaan ohjaus ja terapia ovat kehittyneet loogisen positivismiin, objektivistisen tieteen ja behaviorismin vaikutuksessa. Aikaisemmin ohjaus kiinnittyi objektivismiin ja mekanistiseen kuvaan ihmisestä. Positivistisen ja behavioristisen ohjauksen vaikutuksessa on kasvanut useita sukupolvia. (Peavy 1995, 15; vrt. käsitykset oppimisesta, luku 3.1.)

Nummenmaa (1994) tarkastelee ohjauskäsitettä kahdesta toisistaan poikkeavasta näkökulmasta. Ohjaus (ohjauskeskustelu) on ihmissuhdetyössä (esim. opetus- ja asiakastyössä; terveysneuvonnassa) käytetty työmenetelmä. Se on ammatillisen keskustelun muoto, joka perustuu henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvaan vaikuttamiseen. Ohjaus on yleisnimitys laajemmalle toiminnalle, jolle on annettu tietyt sisällölliset tavoitteet, kuten oppilaanohjaukselle. (Nummenmaa 1994.) Vuorisen (1998) mukaan ohjaus on yhtäältä yksilöllinen prosessi, toisaalta se pitää nähdä palvelujärjestelmänä, jossa asiakkaana ei ole ainoastaan ohjattava itse vaan hänen tausta- ja toimintaympäristönsä yhteistyötahoineen. (Vuorinen 1998; 14.)

Yksilöllisessä prosessissa ohjauksen toiminnan kohteena ei ole ohjattava vaan se prosessi, jossa ohjattava oppii arvioimaan ja kehittämään omia vahvuusalueitaan suhteessa toimintaympäristön mahdollisuuksiin. Ohjauksen tavoitteena on tukea oppijaa muutostilanteiden itsenäisessä kohtaamisessa ja hallinnassa. (Vuorinen 1996; Lairio 1988.)

Ohjauksen käsitteen määrittely kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa on osoittautunut ongelmalliseksi (Lauvås & Handal 1993, 31). Ohjaustutkimuksissa ja alan kirjallisuudessa ohjauksen ilmiötä kuvaava termistökin ei ole yksiselitteistä (Lehtinen & Jokinen 1996; Lairio 1988). Suomen kielessä ohjaus-käsitteen jäsentymättömyys on vaikuttanut siihen, että erilaisissa konteksteissa ohjaus tulkitaan oman käsitteellisen viitekehyksen tai oman kokemuksen mukaan (Onnismaa 1998; 7). Termien yksiselitteinen käyttö on mutkikasta myös siksi, että vieraskielisessä aikuiskasvatusta ja ohjausta käsittelevässä kirjallisuudessa edellä mainittuja termejä käytetään usein päällekkäin ja toisaalta synonyymeinä, jotka pyrkivät kuvaamaan niin tutkijoiden kuin taustayhteisöjen ohjausfilosofiaa. Termit ovat myös kulttuuri- ja kontekstisidonnaisia. Maissa, joissa ohjaustoimintaa on kauimmin kehitelty (erityisesti Englannissa ja Pohjois-Amerikassa), ohjaus ja siihen liittyvät tukitoimet nähdään laajoina kokonaisuuksina. Tavallisimmat englanninkieliset termit ohjaukselle ovat silloin *facilitation* (avustaminen), *mentoring* (neuvon antaminen), *counselling* (ohjaaminen) ja *tutoring* (tutorointi). (Lehtinen & Jokinen 1996, 27-28). Ranskan kielen *accompagnement* tavoittaa Onnismaan (1998; 7) mukaan parhaiten "kanssakulkemisen" ajatuksen.

#### 4.1. Ohjauksen muodot ja ilmenemistavat

Terveysneuvonnan ohjauskeskusteluissa yhdistyvät sekä oppimiseen ja ohjaamiseen että kasvuun ja kehittymiseen liittyvät näkökulmat. (vrt. esim. Ingrosso 1993: yhdessä oppiminen ja empowerment-ajattelu.) Seuraavaksi tarkastelen ohjausta ensin *oppimisen ja oppimisen ohjaamisen kontekstissa*. Avustaminen nähdään yhteistyösuhteena, jossa ainakin toinen osapuoli pyrkii edistämään toisen kasvua, kehitystä, kypsymistä ja elämänhallintaa (Rogers 1961). Avustajan roolissa korostuu välillä substanssin, välillä oppimisprosessin asiantuntemus (Knox 1986). Hän auttaa oppijoita oppimaan, saavuttamaan asettamiaan tavoitteita ja mahdollistaa

itsenäisemmän työskentelyn (Jarvis 1987b). Avustaminen voi olla myös oppija- ja ongelma-keskeisenä yhteistyönä, jossa auttajan tehtävänä on pyrkiä saamaan hyvä oppimisilmapiiri ja tuottamaan oppimisresursseja. Avustaja auttaa oppijoita muuttamaan tietoa toiminnaksi. (Rose 1992).

*Neuvonantaja* (mentor) on yleensä joko vanhempi ammattilainen, jonka tehtävänä on tukea, rohkaista, perehdyttää ja opastaa uutta kollegaansa tämän tullessa työyhteisöön tai aloittelevien opiskelijoiden ohjaaja etupäässä itseohjautuvuuden oppimisessa. *Tutor* puolestaan on ammattihenkilö, joka auttaa oppijaa avoimissa oppimisjärjestelmissä hankkimaan sellaisia strategioita, joiden avulla hän suoriutuu itsenäisesti opiskelusta. Tutorointi on neuvontaa, ohjausta, tukea ja oppimisen edistymisen seurantaa. Tutor on substanssin asiantuntija, mutta ennen kaikkea hänen tehtävänä on olla objektiivinen, kriittinen, kannustava ja dialoginen ohjaaja. (Lehtinen & Jokinen 1996; Gibson 1990; Rogers 1985; Lewis 1984; vrt. myös Vuorinen 1996; Ingrosso 1993.)

*Ohjaus* on oppimisen avustamista, ohjausta hyviin valintoihin. Ohjaaminen on epäsuoraa oppijan päätöksentekoprosessin auttamista, enemmän henkilö- kuin asiakeskeistä. Ohjaus on toisaalta palvelujen ja käytettävissä olevien menetelmien tarjoamista, toisaalta oppijan ohjausta siihen, miten hän esimerkiksi aikuisopiskelijana yhteensovittaa opiskelunsa ja muun elämän kontekstinsa. (Vuorinen 1998; Lehtinen & Jokinen 1996; Thorpe 1988; Woolfe ym. 1987.) Ohjaus-käsitteessä korostuu helposti asiantuntijuus eli asiantuntija diagnosoi ja asiantuntija tietää paremmin (Onnismaa 1998; 7).

Ohjausta voidaan tarkastella myös ihmisen elämän tietyn kontekstin, esimerkiksi *ammattiin kasvun ja ammatillisen kehittymisen näkökulmasta ja ammatillisena toimintana*. Terveysneuvonnassa tämä tarkoittaa asiakkaan terveyteen liittyvän osaamisen ja asiakkaan oman kasvun ja kehittymisen ohjaamista asiantuntija-asiakas-suhteessa. Kun ohjausta tarkastellaan *konsultaationa*, se on ohjausta, jonka osapuolina olevilla henkilöillä on sama kompetenssitaso, ohjaus liittyy ammatillisiin kysymyksiin, on vapaaehtoista ja ajallisesti etukäteen määriteltyä ja ohjaajana on usein henkilö, jolla ei ole muodollista vastuuta ohjattavien toiminnasta. (Lauvås & Handal; 1993). *Supervisio*-käsitteellä Lauvås & Handal (1993) tarkoittavat ohjausta,

jossa ohjaajalla on sellaista asiantuntijuutta ja kompetenssia, jota ohjattavalla ei ole. Ohjaus tapahtuu pitkällä aikavälillä, ja ohjaajalla on vastuu ohjattavan toiminnasta. Ohjaus ei käsittele henkilökohtaisia tai yksityisiä asioita, vaan liittyy ammatillisiin kysymyksiin, on usein pakollista, ja ohjaajalla on ohjattavaa korkeampi asema ja oikeus tehdä päätöksiä ohjaustoiminnasta. Ojanen (1990) puolestaan käyttää supervisiota ohjauksen synonyyminä puhuessaan oppimaan ohjauksesta tai oppimisprosessin ohjauksesta.

Ohjauksen ja terapian eroista ja yhtäläisyyksistä on keskusteltu pitkään (Peavy 1995). Joissakin counselling-suuntauksissa ei spesifisti määritellä ohjauksen ja psykoterapian eroja, joissakin eroavaisuuksia puolestaan korostetaan. Monet angloamerikkalaiset counselling-oppikirjat korostavat ohjauksen ja terapiatyön yhtäläisyyksiä, ja kirjoissa käsiteltävät suuntauksukset ovat Suomessa tulleet tunnetuiksi lähinnä psykoterapian lähestymistapoina. (McLeod 1998; Onnismaa 1998; 12.) Eräänlaisena vastakohtana konsultaatiolle ja supervisiolle Lauvås & Handalin (1993) mukaan on *terapia*, joka perustuu ohjattavan esiin nostamiin henkilökohtaisiin ja yksityisiin ongelmiin, on vapaaehtoista ja ohjattavan itsensä haluamaa. Ohjauksen tehtävänä on suuntautua kysymyksiin, jotka auttavat ohjattavaa toimimaan ammatissaan paremmin. Tämä ajattelu lähenee Peavyn (1995) määritelmää postrationaalisesta ja tarkemmin sosiodynaamisesta ohjauksesta, jota voidaan luonnehtia yleisenä elämän suunnittelun menetelmänä tilanteessa, jossa yksilö on tyytymätön johonkin päivittäisessä elämässään olevaan asiaan ja haluaa siihen muutosta ja apua muutoksen toteutumiseen. Lauvåsin ja Handalin (1993) mukaan terapia on ohjausta, jossa tavoitteena on oireen tai psyykkisen ongelman lievittäminen ja se suuntautuu henkilökohtaisiin ongelmiin. Toisaalta konsultaation saattaa liittyä terapeuttisia aineksia. *Neuvonta* eroaa konsultaatiosta ja supervisiosta siten, että se liittyy kollegiaaliseen ammatillisen neuvon tai tuen hakemiseen. Neuvontatilanteessa ongelmaa analysoidaan yhdessä, samoin päätös jaetaan yhdessä. (Lauvås & Handal 1993; 33-38.)

*Opetusta* ja ohjausta on usein vaikea erottaa toisistaan. Yhtäältä opetus on toimintaa, jota ohjaavat tietoisesti asetetut tavoitteet ja johon liittyy oleellisena osana suunnittelu, toisaalta jos opetus määritellään laajasti, se on opetuksen yksi muoto. (Lauvås & Handal 1993;37-45.) Kansasen (1996) mukaan opetukseen liittyy aina

tavoitteellisuus ja vuorovaikutuksellisuus kuten myös ohjaukseen. Siksi ohjauksen voidaan ajatella olevan opetuksen erityismuoto. Samanlaiseen ajatukseen on päätyneet myös Krokfors (1997).

Lauvåsin ja Handalin (1993; 31, 45) mukaan ammatilliselle ohjaustapahtumalle on ominaista se, että ohjaus tapahtuu kahden tai useamman henkilön välillä ja se liittyy ammattiin kouluttautumiseen tai ammatissa toimimiseen. Ohjaukseen liittyy aina käytännön ja teorian välinen vuorovaikutus: ohjaus liittyy ohjattavan toimintaan, pyrkii kehittämään ohjattavan ”käytännön teoriaa” ja ohjaus toteutuu keskustellen, käytännön tilanteita refleктоimalla. Ohjaus käsittelee ohjattavan normaalia toimintaa ja asia-argumentit ovat ohjauksessa keskeisiä. Peltomäen (1996) mukaan ohjauksessa on keskeistä juuri tunteiden läsnäolo ja niiden käsittely. Ohjauksen kohdetta ei useinkaan määritellä etukäteen, vaan se kohdentuu itse ohjaustapahtumassa; myös ohjauksen sisällön nähdään kehittyvän itse ohjaustilanteessa. (vrt. Poskiparta 1997)

Oppimisen näkeminen prosessina tuo lisäarvoa em. näkemyksille ja mahdollistaa systeemisen ajattelun soveltamisen myös ohjaamiseen, jolloin systeeminen ajattelu tarkoittaa tapahtumien tarkastelua niissä yhteyksissä, konteksteissa, joissa ne esiintyvät. Huomio kohdennetaan asioiden yhteyksiin ja osien välisiin suhteisiin, ei yksittäisiin asioihin. Vaikuttaminen on siten vastavuoroista, ei yksisuuntaista.

Krokforsin (1997; 64) mukaan ohjaajan ohjauskäsitys heijastaa ohjaajan uskomussysteemiä ja ilmenee ohjauksen toimintamallina. Uskomuksiin liittyy kognitiivinen, tietoa edustava komponentti ja uskomussysteemi nähdään yksilön uskomuksia organisoivaksi dynaamiseksi rakenteeksi. Tällä Krokfors tarkoittaa ohjaajan kasvatustilanteesta näkemystä, jonka hän väittää olevan osin tiedostamaton. Ohjaustapahtuman hän näkee muodostuvan erilaiseksi riippuen siitä, millainen käsitys tiedon luonteesta siinä heijastuu. Eli ohjaajalla voi toimintansa taustalla olla tietoinen näkemys ohjauksen teoreettisista lähtökohdista, ja toimintaa voi jäsentää jonkin teoreettisen ohjausmallin avulla. Näkemys voi toisaalta olla myös intuitiivinen tai ohjaajan toimintaa voi ohjata yleiset, koululaitoksen käsitykset tiedosta ja oppimisesta ja niistä johdetut toimintamuodot.

## 4.2. Ohjauksen konteksti

Terveysneuvonnassa pyritään niin yksilö- kuin ryhmätason vuorovaikutukselliseen yhdessä oppimiseen asiakkaalle merkityksellisissä konteksteissa. (vrt. empowerment-käsite sosiaalisena toimintaprosessina esim. McWilliam ym. 1997.) Ryhmätasolla merkitystä on yksilön suhteessa toisiin ihmisiin ja siihen vuorovaikutukseen, joka eri yksilöiden välillä on. Yksilö käyttää ryhmää ja muita ihmisiä ja päinvastoin. Yksilö on ryhmän tuote ja ryhmä enemmän kuin yksilöidensä summa. Ryhmään tullessaan yksilö tulee sinne kaiken sen elämänhistoriansa ja kokemuksensa kanssa, jotka hänellä jo ovat eli hänessä on mukana kaikki aikaisemmat ryhmät ja vuorovaikutuskokemukset ja -suhteet. (Hyypä 1983.)

Ihminen oppii siinä ympäristössä, kontekstissa, jossa hän elää. Kontekstuaalisuus näkyy vahvasti myös empowerment-ajattelussa. Nämä järjestelmät, toimintaympäristöt postmodernissa yhteiskunnassa ovat avoimia; ihminen ei enää elä suljetuissa rakenteissa. Ihminen oppii työstä ja työssä, kehittää itseään ja toimintaansa, tekee omasta toiminnastaan mielekkään. Niin yksilöt kuin yhteisötkin rakentavat todellisuuttaan aikaisemmin oppimansa päälle antamalla uusille asioille ja ilmiöille omia merkityksiään, jotka puolestaan ovat saaneet merkityssisältönsä kaikesta aiemmin opitusta ja koetusta. Jokaisen yksilön (ja yhteisön) merkitysmaailma on ainutlaatuinen, ja jokaisen yksilön ilmiöille antamat merkitykset ovat yksilön oma tapa selittää todellisuutta omalla ainutlaatuisella tavalla. Yksilöiden kokemukset ovat siten heidän omiaan eivätkä voi olla täysin samankaltaisia toisten yksilöiden kokemusten kanssa. (ks. esim. Karjalainen 1995, 22; Rautava 1995, 88; Parse 1981, 167; vrt. luku 2.)

Ihminen tuo toimintaansa aikaisemman työ-, oppimis- ja koulutushistoriansa sekä oman tapansa olla oman elämänsä asiantuntija - oman elämänsä subjekti. Näin myös asiakkaan omaa terveyttä edistävässä ja ylläpitävässä toiminnassa, terveysneuvonnan ohjaustilanteissa. Siten ihmisen oppiminen ja toiminta on aina suhteessa siihen kontekstiin, jossa hän elää ja toimii. Parhaimmillaan yksilö jäsentää aikaisempaa toimintaansa ja aikaisempia kokemuksiaan, huomioitaan, näkemyksiään; pohtii ja problematisoi niitä kriittisesti ja pyrkii niiden avulla hahmottamaan uusia kokonaisuuksia, asioita, ilmiöitä sekä yksin että yhdessä muiden yhteisön jäsenten

kanssa sekä kokeilemaan uutta aktiivisessa toiminnassa, suhteessa siihen ympäristöön, joka on hänen toimintajärjestelmäänsä. (vrt. Liimatainen ym. 1999; McWilliam ym. 1997; Eteläpelto 1993; esim. Rauste-von Wright & von Wright 1994; Kauppi 1994a,b; Gibson 1991; Kolb 1984.) Empowerment-ajattelu dynaamisena, sosiaalisena toimintaprosessina (McWilliam ym. 1997) on hyvin lähellä yllä kuvattua ajattelua. Sosiaalisessa toimintaprosessissa tavoitteena on edistää niin yksilöiden kuin yhteisöjenkin osallistumista terveyteen liittyvään päätöksentekoon, jotta yksilön mahdollisuus hallita omaan elämäänsä vaikuttavia tekijöitä sekä yhteisöissä että yhteiskunnassa mahdollistuisi.

#### 4.2.1. Ohjauskeskustelu oppimisprosessin tukemisessa

Kuten oppimisen tutkimus on siirtynyt opetuksen ulkoisten tekijöiden tutkimisesta oppimisen sisäisten tekijöiden tutkimiseen, on ohjausprosessin tutkimus siirtynyt ohjauksen ulkoisten tekijöiden tutkimisesta itse ohjaustapahtuman ja siihen liittyvän vuorovaikutuksen tutkimiseen. Tähän liittyy myös ohjaustapahtumaan osallistuvien teorioiden ja ajatusmallien, ohjauksellisen viitekehyksen tutkiminen. (vrt. Krokfors 1997; 71.) Ohjauksen tehtävänä on ohjattavien ajattelemaan auttaminen erilaisten vaihtoehtojen näkemistä helpottamalla (Ojanen 1990).

Opettajankoulutuksen opetusharjoitteluun kuuluviin palaute- ja ohjauskeskusteluihin liittyvässä tutkimuksessaan Krokfors (1997) päätyy tarkastelemaan ohjausta kolmen toimintamallin kautta. Tutkimuksen tausta-ajatteluna on käsitys siitä, että ohjauksikäytäntö muotoutuu erilaiseksi riippuen siitä, millainen käsitys tiedon luonteesta ohjaajalla on. Toimintamallit hän nimeää tilannekeskeisiksi, normatiivisiksi ja reflektiivisiksi ohjauskeskustelun toimintamalleiksi, joissa voi nähdä yhtymäkohtia terveysneuvontatilanteisiin ja terveysneuvonnan lähestymistapoihin (vrt. Poskiparta 1997; Liimatainen ym. 1996; Ingrosso 1993.)

*Tilannekeskeinen ohjausmalli* painottuu voimakkaasti tapahtumien kuvailuun, jolloin palautteen (ohjauksen) kohteena olevaa kokonaisuutta tai tapahtumiin johtaneita taustoja pyritään kuvailemaan monin eri tavoin, välillä hyvinkin yksityiskohtaisesti. Tapahtumia ja arviointeja ei perustella tai perusteluja ei selitetä erikseen. Ohjauskeskustelussa ohjaajan tehtävänä on ammatti-identiteetin vahvistaminen, ja



ohjaaja voi tarjota yhden mallin tavasta tehdä työtä. Ohjaajan tavoitteena on auttaa ja rohkaista ammattiin kasvun prosessissa. Toisaalta ohjaajan vaikutusmahdollisuudet ohjausprosessissa ovat rajalliset, sillä lyhyessä prosessissa tiedostamisprosessit vasta lähtevät käyntiin. Jotta vaikutusmahdollisuuksia olisi enemmän, pitäisi olla aikaa pysähtyä tutkimaan kokemuksia, jotta niistä tulisi kasvun välineitä. (Kroffors 1997; 126, 136.) (vrt. Peltomäki 1996; Vuorinen & Välijärvi 1994; Rantanen 1992; syitä ja suhteita tutkiva ohjaus, korjaamaan pyrkivä ohjaus, luku 5.2.)

*Normatiivisella ohjauskeskustelulla* Kroffors (1997; 130, 136) tarkoittaa ohjausta, jossa on selkeä pyrkimys tapahtumien arviointiin. Arviointeja perustellaan ja reflektiivisen keskustelun osuus on melko suuri. Ohjauskeskustelu etenee usein kronologisesti, noudattaen tapahtumien kulkua. Vaikka tällaiseen ohjauksen toimintamalliin liittyy paljon kuvailua, se ei kuitenkaan muodostu itseisarvoksi, vaan tapahtumia kuvaillaan arvioinnin näkökulmasta. Itse ohjaustapahtumassa ohjaajan rooli on asiantuntijan rooli eikä siihen kuulu olla mallina ohjattavalle. Ohjaaja antaa ammattitaitonsa, kokemuksensa ja tietämyksensä ohjattavan käyttöön ohjaustilanteessa (vrt. Liimatainen ym. 1996). Kahdenkeskeiset dialogit jäävät tällaisessa toimintamallissa helposti kertoviksi ja yksisuuntaisiksi, ja Kroffors toteaaakin, että ryhmäkeskusteluissa vaikuttaminen onkin hienovaraisempaa.

*Reflektiiviselle ohjauskeskustelulle* on tyypillistä perusteleva ja perusteluja selittävä ote. Itse tapahtumiin liittyvää keskustelua on vähän. Ohjauskeskustelu etenee teemoittain niin, että keskusteluun nostetaan esiin jokin ilmiö tapahtuneesta. Ilmiötä lähestytään arvioiden, perustellen ja perusteluja pohtien. Keskustelussa pyritään käsitteellistämään tapahtumia, jolloin didaktiset ja pedagogiset rakenteet toimivat ajattelun välineinä. (Kroffors 1997; 133.) Ohjaustapahtuman näkökulmasta ohjaaja on yhteistyökumppani, jonka kanssa suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan ohjattavan toimintaa. (vrt. Peavy 1988.) Ohjaajan rooli on ajattelun herättäjän rooli, ja ohjaaja tekee kysymyksiä ja herättää ohjattavan kysymään ja pohtimaan oman työnsä tavoitteita. Ohjaajalta myös odotetaan vaikeiden tilanteiden tukemista ja herättäjänä toimimista uudenlaisten ohjauksellisten ratkaisujen löytämiseksi (Talvitie 1996; vrt. Poskiparta 1997; Liimatainen ym. 1996; Ojanen 1990). Ohjaajan vaikutusmahdollisuuksista ohjauskeskustelussa Kroffors toteaa, että ei pitäisi olla liian ehdoton omissa periaatteissa. Vaarana on, että vaihtoehtojen paljous unohtuu.

Tärkeää kuitenkin on, että ohjattava löytää oman tapansa toimia. Jotta ohjauskeskustelu edistäisi ohjattavan kriittisen ajattelua, siihen tulee tarvittaessa voida liittää ohjeiden ja neuvojen antamista ja niiden perustelua; kriittisen ajattelun oppimista. (Krokfors 1997; 136,153; Mc Namara 1990.) (vrt. Rantanen 1992; Vuorinen & Välijärvi 1994: uusia vaihtoehtoja löytävä ohjaus, luku 5.2.) Ohjauskeskustelun palautteen on nähty auttavan ohjattavia oman toimintansa tietoiseen tarkasteluun ja omista kokemuksista oppimiseen (Atjonen 1995a, b).

Onnistuneen ohjaussuhteen edellytys on se, että myös ohjaaja tajuaa, ettei ole koskaan valmis ohjaajana. Toisaalta myös ohjattavan tulisi olla avoin ohjaussuhteeseen liittyvään palautteeseen. Asiantuntijat joutuvat usein toimimaan epämääräisissä ja monimutkaisissa tilanteissa, jolloin asiantuntijalle ei riitä, että hän valitsee ongelmallisessa tilanteessa sopivan ratkaisun tiettyyn ongelmaan, vaan tärkeää on asiakkaan ongelman määrittäminen. (Kiviniemi 1997; Ojanen 1989; Schön 1983.)

Krokforsin mukaan ohjauksen toimintamallien analysoiminen, niiden erojen tunnistaminen sekä erilaisissa tilanteissa erilaisten toimintamallien käyttäminen voisi edesauttaa ohjauksen tavoitteellista suuntaamista. Se, että ohjaajat voisivat tietoisesti laajentaa itselleen ominaisten toimintamallien käyttöä, muodostaisi niistä ammattitaidon välineitä ja ilmentymiä sen sijaan, että ohjaus perustuisi intuitiiviseen uskomussysteemiin. (Krokfors 1997, 153.) Kyse on siis ohjaajan oman ohjauksen käyttöteorian paljastamisesta ja sen tietoisesta käyttämisestä ohjaustilanteissa.

#### 4.2.2. Oppijana kasvun prosessi ohjauksessa

Peltomäki (1996) näkee ohjausprosessin oppimis- ja tiedostusprosessina, joka etenee ja syvenee koulutuksen aikana. Ohjausprosessissa ohjattava sekä ottaa esille että muokkaa havainnoitavissa olevia asioita kognitiivisten ja kokemisprosessien avulla. Kokemisprosessin avulla hän etsii ja kohtaa asioita havainnoissaan, jolloin ohjattavan käyttäminä prosesseina ovat havaitseminen, tunteminen, tulkitseminen, pyrkimykset, mahdollisuuksien näkeminen, valinnat ja toiminnot. Kognitiivisilla prosesseilla oppija "käsittelee" kokemisprosesseja. Oppimisen kohteina ovat ohjattavan uskomukset, kokemukset ja kokemusvääritymät oppijan itsen, oppimisen ja tilanteen alueilla. (Peltomäki 1996; vrt. Ingrosso 1993; Kolb 1984.)

Ohjattavien kokemusorientaatiota jäsentäessään Peltomäki (1996, 206) pohtii uskomusten merkitystä ohjaustilanteiden etenemisessä. Hän toteaa, että usein uskomukset voivat vangita ohjattavan menneeseen, koska ne ovat syntyneet menneessä tilanteessa ja siten niillä ei ole relevanssia enää tänä päivänä. Tällöin ohjaustilanteessa esille otettu uskomus voidaan tulkita uudelleen tarkoituksenmukaisemmalla tavalla, joka sopii tämän päivän tilanteisiin. Ohjaustilanteissa nykyhetkessä toimiminen ei riitä, vaan tarkasteluun on otettava myös oma historiallisuus ja sen välittämät käsitykset tulevaisuudesta.

Uskomusten tiedostaminen ja muuttaminen on oleellista oppimisprosessissa, koska uskomusten on todettu vaikuttavan vahvasti ohjattavan ja oppijan toimintaan tietoisesti tai tiedostamattomasti (Seligman 1975; Purkey 1988; Weinstein 1990; Calderhead & Robson 1991). Jotta ohjattava voisi muuttaa toimintatapaansa on hänen tiedostettava omat ennakko-olettamuksensa, sillä niiden perusteella nykyinen toimintatapa on muodostunut (Mezirow 1981). Uskomusten lisäksi on tärkeää on tietää myös ne vahvuudet, joille yksilö rakentaa oppimisprosessiaan. (Peltomäki 1996; 206-207.)

Ohjauskeskustelussa oppimisessa ei ole kyse uuden tiedon muistamisesta ja siirtämisestä vaan jo olemassa olevan affektiivisen, kognitiivisen ja konatiivisen intuitiivisen kokemuksen nostamisesta tietoisuuteen ja havaitun jäsentämisestä ja uudelleen organisoimisesta. (vrt. von Wright 1996; Mezirow 1995; Rauste-von Wright & von Wright 1994.) Oppiminen on tällöin kognitiivisen, affektiivisen ja konatiivisen kokemuksen muuntamista kullekin relevantilla kognitiivisella ja kokemuksellisella prosessilla, kokemukselle suotuisaan suuntaan. Tietoisuus vaiheittaisesta etenemisestä mahdollistaa ohjaajan ohjaus- ja tukitoiminnat tarvittavalle tasolle ja auttaa ohjattavaa itseään tiedostamaan seuraavan vaiheen odotuksena tai tavoitteena. Tiedostuksen ansiosta ohjattava vapautuu menneen kahleista ja energiaa vapautuu tämän hetken ja tulevaisuuden hyväksi ja ohjattavasta tulee elämänsä subjekti. Tiedostus edistää myös teoreettisen tiedon ja käytännöllisen tiedon integroimista ja käytännöllisen tiedon käsitteellistämistä. (Peltomäki 1996; 208-210, vrt. Ingrosso 1993.)

Giddensin (1991b) mukaan postmodernin ihmisen reflektiivisyyteen liittyy ajatus elämästä henkilökohtaisena projektina, jossa itsereflektiolla on keskeinen asema. Itsensä toteuttaminen ja identiteetin muotoilu ovat tärkeitä. Elämä on jatkuvaa valintojen tekemistä ja minuuden rakentamista. Ihmisen on tultava toimeen epävarmuudessa, kestettävä voimattomuus, kyettävä oman elämänsä hallintaan ja tultava toimeen ilman auktoriteetteja. (vrt. Peavy 1998.) Tällaisessa tilanteessa reflektio mahdollistaa tietoisien konatiivisen toiminnan. Konatiivisuuden hallittu toteutuminen edellyttää autonomista oppijaa, jota Peltomäki (1996; 46-48) määrittelee käsitteillä vastuullisuus, vapaus, itseohjautuvuus, subjektiivisuus ja tietoisuus. (vrt. mm. Dewey 1933; Rauste-von Wright & von Wright 1994.) Ihmisen kognitiivinen olemus puolestaan mahdollistaa reflektion, joka on yhdistävä prosessi kokemuksen ja tiedostuksen välillä (Kolb 1984). Reflektio ulottuu tiedon lisäksi tunteen ja tahdon alueelle. Reflektiivisenä yksilöt tunnistavat itsensä: tapansa havaita, ajatella ja toimia (Mezirow 1990). Tunteilla itsensä, objektiivomalla uudet asiat itsensä ulkopuolella ja liittämällä ja järjestämällä ne omaan subjektiiviteen kuuluvaksi yksilö pystyy sisäistämään maailman ja muuttamaan sekä muuttamaan ympäristöään. Intentionaalisuuteen sisältyy mahdollisuuksien ja valintojen tarkastelu. Jotta ihminen voisi tehdä valintoja elämässään, hänen on tultava tietoiseksi niistä mahdollisuuksista, joista hän voi valita. Ihmisen perusrakenteeseen kuuluu olemisen ymmärtäminen. Ymmärtämisessä on kyse merkitysten ymmärtämisestä. Ihminen suuntautuu valintoihinsa havaitsemiensa mahdollisuuksien pohjalta. (Peltomäki 1996.)

Ihmisenä ja oppijana kasvun prosessin ohjauksessa liittyvät oppijoiden oman ”polun” löytäminen, omien tavoitteiden asettaminen ja omien mahdollisuuksien näkeminen. *Oppijoiden ”polku” ohjausprosessissa* etenee Peltomäen tutkimuksen mukaan vaiheittaisesti. Ohjaustilanteen alkuvaiheessa ohjattavat ottavat esille asioita, jotka ovat turvallisen kaukana heistä itsestään ja ovat tarpeeksi yleisiä. Ohjauskeskustelun aloitteet tulevat ohjaajalta ja keskustelu etenee pääosin ohjaajan kysymysten varassa. Ohjattavat kuvaavat omaa toimintaansa ja tekemistään eikä toimintaan liittyviin havaintoihin liitetä alussa itseä koskevia tunteita. Seuraavassa vaiheessa joko itsen tai toisen tekemiseen liitetään tunteet, joilla väritetään kokemus itselle myönteiseksi, kielteiseksi tai yhdentekeväksi. Toimintaan liitetään seuraavaksi selitys, tulkinta tai perustelu, miksi asia on tietyllä tavalla. (vrt. syitä ja suhteita tutkiva ohjaus, luku 5.2.) Vasta tulkintojen jälkeen ohjausprosessissa seuraa ohjattavien tietoiset pyrkimykset

tai vaihtoehdot, tavoitteet tai toiminta. (Peltomäki 1996; 178; vrt. ohjaustavoissa uusien vaihtoehtojen löytäminen kuvio 4.)

Myös ohjattavien *omien tavoitteiden asettaminen* ohjausprosessissa on vaiheittaista. Alussa yksilö ei aseta itselleen tai toiminnalleen tavoitteita eikä suuntaudu tulevaisuuteen. Toisessa vaiheessa ohjattava yrittää asettaa relevantteja tavoitteita. Kolmannessa vaiheessa pyrkimykset ja tavoitteenasettelu ovat jo realistisia, ja vasta neljännessä vaiheessa ohjattavan tulevaisuuden tavoitteet ovat selkeät. Hän kykenee asettamaan vaihtoehtoisia toimintamalleja, valinnat itsenäistyvät ja tavoitteet ovat relevantteja omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin nähden. (Peltomäki 1996; 183-184.)

*Omien mahdollisuuksien näkeminen* etenee samalla tavalla vaiheittain. Aluksi ohjattava ei osaa ajatella mahdollisuuksiaan ja valintojaan. Seuraavaksi hän löytää vaihtoehtoja erilaisille mahdollisuuksille, mutta niihin liittyy vielä ulkoisia rajoittavia tekijöitä, kuten perhe, oppimisympäristö, vanhat toimintamallit. Mahdollisuudet ovat yksipuolisia, usein joko-tai -asenteita. Kolmannessa vaiheessa ohjattava esittää vaihtoehtoisia toimintamalleja oman ongelmansa näkökulmasta. Vaihtoehtoja ei kuitenkaan ole kaikelle ohjattavan toiminnalle. Vasta neljännessä vaiheessa ohjattava laajentaa vaihtoehtojen ja mahdollisuuksien näkemystä kaikkeen toimintaansa. Hän näkee laajalti mahdollisuuksia, niiden seurauksia ja rajoituksia, hän tiedostaa omat vahvuutensa ja heikkoutensa suhteessa mahdollisuuksiinsa ja pohtii vaihtoehtojen seurauksia. (Peltomäki 1996; 184.)

Tutkimuksensa perusteella Peltomäki näkeekin ohjauskeskustelun funktion olevan ohjattavan kasvamaan saattamisessa ja ajatteluun kasvattamisessa. Ohjauskeskustelussa ovat esillä sekä ohjaajan että ohjattavan välisen suhteen kehittäminen ja yhteistyö, yhteistyötaitojen ja vuorovaikutustaitojen oppiminen. (vrt. Poskiparta 1997; Ingrosso 1993; Tones 1994, Tones ym. 1990.) Ohjauskeskustelu mahdollistaa laajemman aikanäkökulman esille nousemisen. Kognitiivisella alueella ohjaus auttaa ohjattavaa integroimaan esillä ollutta kognitiivista ainesta ja ymmärtämään sitä paremmin. Affektiivisella alueella ohjaus auttaa tunteiden tunnistamisessa, tutkimisessa ja muuttamisessa relevanteiksi nykyiseen kontekstiin nähden. Konatiivisella alueella ohjaus mahdollistaa tahdollisen intentionaalisen tarkastelun ja toiminnan, tavoitteellisuuden ja päämäärätietoisuuden nousemisen esiin.

Ohjauskeskustelun avulla ohjattava autetaan löytämään sellaisia työskentelytapoja, jotka tyydyttävät häntä itseään ja joissa hän voi toteuttaa omaa persoonallisuuttaan ja olla itsenäinen, jotta ohjattava tulisi paremmin tietoiseksi omista oppimismahdollisuuksistaan. (Peltomäki 1996; 214.)

#### 4.3. Konstruktivistinen ohjaus

Seuraavaksi tarkastelen konstruktivistista ohjausta, jossa yhdistyvät terveysneuvonnan ohjauskeskustelun kannalta keskeiset näkökulmat: oppiminen ja ohjaaminen ja ihmisen/asiakkaan kasvun tukeminen. Oma tausta-ajatteluni ohjauksesta on konstruktivistinen.

Konstruktivistinen ohjaus ei perustu yhteen teoriaan tai lähteeseen vaan ottaa vaikutuksia useista ajassa olevista lähteistä. Kyseessä on enemmän filosofinen viitekehys kuin tietty tekniikka (Onnismaa 1997; 33). Konstruktivistinen ohjaus liitetään postmoderniin yhteiskuntaan ja sen esiin nostamiin ilmiöihin. (Peavy 1998; Vähämöttönen 1998.) Konstruktivistinen ohjaus on ohjauksen uutta suuntausta yhdessä narratiivisen terapian, emansipatorisen oppimisen, toiminnan teorian sekä feministisen ja fenomenologisen ohjauksen ohella. Yksilön elämä on pikemminkin taideteos tai tarina kuin lineaarinen ja looginen kehityskulku (Onnismaa 1997; 34). Postrationaalinen ohjausprosessi mahdollistaa asiakkaan tekemään merkityksellisiä päätöksiä, luomaan uusia näkökulmia persoonalliseen todellisuuteensa ja organisoimaan uudelleen havaintojaan ja ymmärrystään, jotta hänellä on aikaisempaa vahvemmat ja paremmat perusteet toimia. (Peavy 1998, 1997, 1995, 1991.) Peavyn mukaan se, mikä on totta ihmiselle, millaiseksi hänen elämänsä muodostuu ja miten hän käyttää omia voimavarojaan, on tulosta sosiaaliseen elämään osallistumisesta, suostumisesta/ sitoutumisesta vuorovaikutukseen ja aktiivisuudesta. Näin yksilö luo sekä omaa että sosiaalista todellisuuttaan. Ihminen on oman elämänsä asiantuntija, ja hän viime kädessä päättää, mitä tehdään ja milloin ("the primary decision-maker and action-taker"). (Peavy 1998, 1997, 1991.)

Kuten terveysneuvonnan ohjausta kuvattaessa on tullut esille, myös konstruktivistinen ohjaus perustuu yksilön kunnioittamiselle ja on enemmänkin yhteistyöprosessi ohjattavan kanssa kuin asiantuntijajohtoinen prosessi. (vrt. Poskiparta 1997; Ingrosso

1993.) Ohjaus on luovaa, vaihtoehtoja ja uusia mahdollisuuksia synnyttävää. Ohjauksen tavoitteena on auttaa ohjattavaa näkemään itsensä itseohjautuvana ja vahvana ratkaisujen tekijänä. Ohjauksen edellytyksenä on osallistuminen, yhteistyö ohjaajan ja ohjattavan välillä ja yhteinen peruste. (Peavy 1998, 1997, 1991; vrt. Ingrosso 1993.) Ohjaaja ja asiakas ovat liittolaisia ja asiakkaan maailman yhdessä rakentajia. Ohjaus on toivon antamista, tukea ja ohjattavan elämäntilanteen selkiyttämistä. Ohjausprosessissa ohjaaja ja ohjattava jakavat kokemuksia, ja ohjauksen tarkoituksena on tuottaa yhdessä parempia ideoita ja toiminnan mahdollisuuksia. Ohjattavan persoonalliset merkitykset kehittyvät osallistuvassa vuorovaikutuksessa ja yhteistyösuhteessa. Konstruktivistinen ohjaus on enemmän keskustelumenetelmä kuin käyttäytymisohjeiden antamismenetelmä. Ohjausta Peavy kuvaa sanomalla "Counselling is more an art of a "best guess" rather than being a scientifically grounded profession" (Peavy 1998, 134). (Peavy 1998, 1997, 1991; Vähämöttönen 1998; vrt. Ingrosso 1993.)

Ymmärtääkseen ohjattavan käsityksiä ohjaajan täytyy olla perillä siitä kulttuurista ja niistä arvoista ja vaikutteista, jotka vaikuttavat ohjattavan käsitykseen maailmasta ja hänestä itsestään ohjattavana (Peavy 1998; Peltomäki 1996; Lehtinen ym. 1991). Ohjaajan tehtävänä on auttaa ohjattavaa tulemaan tietoisiksi omista tulkintatavoistaan ja niiden toimivuudesta. Kyse on sekä reflektiiviseen ajatteluun ohjaamisesta että reflektiivisen ajattelun tukemisesta ja ylläpitämisestä osana oppimisprosessin tukemista - refleksiivisyydestä. (vrt. Peavy 1998, 1991; Tomm 1988.) Ohjaajan rooli on yhdessä ohjattavan kanssa löytää vaihtoehtoisia tulkintatapoja todellisuuteen; ohjattavan omiin ongelmiin ja omiin kysymyksiin. Ohjattava tuottaa näitä mahdollisuuksia osallistumalla täysivaltaisesti itseään koskevaan päätöksentekoon. Peruslähtökohtana on se, että ohjattava on oman elämänsä ja tulevan toimintansa suunnittelun ekspertti. (Peavy 1998, 1991; Vähämöttönen 1998; vrt. empowerment-ajattelu.) Näin luodaan edellytykset ohjattavan oman tiedon konstruoinnille ja uusien käsitysten, mallien ja jäsenysten löytämiselle. (vrt. von Wright 1996; ks. ohjaajan orientoituminen ohjauskeskusteluun, kuvio 2.) Voisi sanoa, että ohjaaminen on prosessi, jossa sekä ohjattava että ohjaaja oppivat aidossa vuorovaikutustilanteessa sekä toisiltaan että itse oppimisprosessista. (ks. myös Peavy 1998, 1991; Vähämöttönen 1998; Poskiparta 1997; Ingrosso 1993.)

Samankaltaisiin ajatuksiin on päätyneet Vähämöttönen (1998) ammatinvalinnan ohjausta tutkiessaan. Hän puhuu neuvottelusta kuvatessaan ohjaajan ja ohjattavan välisen ohjausprosessin yleistä luonnetta. Ohjausprosessissa interventiot ovat keino auttaa asiakkaan osallisuutta ammatinvalintansa kannalta keskeisiin konteksteihin. Interventiot toimivat tarjoumina uusien suhteiden luomiseksi työelämään, uudelleenasemoitumiseksi työn maailmaan. Vähämöttönen kuvaa ohjausta välitilana, jolla hän tarkoittaa prosessia, jossa ohjaaja ja asiakas neuvottelevat ja konstruoivat yhdessä ”työn paikan” asiakkaan elämässä sen lisäksi että he käyvät neuvottelua siitä tavasta, millä asiakkaat osallistuvat ammatinvalinnan konteksteihinsa, ohjausprosessin itsensä eri aspekteista, ajasta sekä ohjaaja-asiakas -suhteesta. Ohjaaja on keskustelukumppani, ja ohjausprosessin tavoitteena on asiakkaan uudelleenasemoituminen, ei asiakkaan muutos. (Vähämöttönen 1998; 117.)

Jos ajatellaan, että oppimisen ohjaaminen on vahvasti pedagogisoitua toimintaa, se edellyttää ohjaajalta mm. sitä, että hänen tulisi olla selvillä siitä, miten ohjattava hahmottaa uuden informaation ja millaisen viitekehyksen puitteissa hän konstruoii tietoa. Ohjaajalla tulisi olla ymmärrys siitä, minkä itse ohjattava kokee ongelmaksi ja millaisiin kysymyksiin hän etsii vastausta (vrt. von Wright 1996.)

Tällaisten haasteiden edessä ohjaaja on ohjattavissa tapahtuvien konstruktiivisten prosessien auttaja, mahdollistaja ja ohjaaja. Ohjaajan tulee siis ymmärtää oppimisprosessia ja sen eri vaiheita sekä ohjattavan että itsensä puolesta. Ohjaajan on tunnettava ja tunnistettava sekä oma todellisuutensa että ohjattavan todellisuus eli tunnettava ja tunnistettava kummankin kulttuurinen konteksti ja arvomaailma. (vrt. Peavy 1998, 1995, 1991.) Terveyskulttuuri on terveystottumusten, käsitysten ja tulkintatapojen todellisuutta, joka välittyy ihmiselle erilaisten viestien avulla, jotka puolestaan muokkaavat kulttuuria eli sitä tapaa, jolla todellisuutta tulkitaan. (Aarva 1997; vrt. Ingrosso 1993.) Ohjaajan on myös tiedostettava omat arvonsa ja näkemyksensä ja toimittava tältä pohjalta oppimisen mahdollistajana ja oppimisen esteiden poistajana. Ohjaaja ohjaa ohjattavaa/asiakasta kohti yhä itsenäisempää työskentelyä ja omasta toiminnasta tietoisesti tulemista korostaen jatkuvasti ymmärtämisen merkitystä. Ohjaajalta (esim. terveysneuvonnan asiantuntijalta) tällainen näkemys ohjaamisesta edellyttää substanssiosaamista eli ohjaaja hallitsee oma alansa niin, että pystyy ohjaamaan ohjattaviaan kohti keskeisten kysymysten ja



ongelmien löytämistä ja ymmärtämistä sekä niihin liittyvien taitojen hallintaa. (Peavy 1988, 1991; Krokfors 1997; Peltomäki 1996; von Wright 1996; Rauste-von Wright & von Wright 1994; Ingrosso 1993.)

Ohjaaja on oltava selvillä ohjauksen päämäärätiedosta, mikä tarkoittaa sitä, että ohjaaja ymmärtää ihmisen yleisen kasvuprosessin rakenteen ja lainalaisuudet. Hänellä on oltava käsitys siitä yhteiskunnallisesta tilanteesta, jossa ohjattava elää ja toimii. Ohjaajan on myös tiedostettava, mitkä ovat ohjattavien kehittymispyrkimykset ja –tarpeet ohjauskeskustelussa. (vrt. Wilenius 1987; 28-32.)

## 5. OHJAUSKESKUSTELU OHJAAJAN JA OHJATTAVAN YHTEISENÄ TILANTEENA

Määriteltäessä käsitystä oppimisesta ja ohjauksesta (ks. luvut 3. ja 4. ), määritellään käsitystä ihmisestä oppijana ja ohjattavana. Vaikka oppija (terveysneuvonnassa asiakas) nähdään vastuullisena, itseohjautuvana ja uusia omia merkityssisältöjä luovana yksilönä, hän orientoituu oppimis- ja ohjaustilanteisiin (terveysneuvontatilanteisiin) eri tavalla ja tilannesidonnaisesti. Oppijan aikaisemmat kokemukset oppimistilanteista (terveysneuvontatilanteista) luovat oppijalle ennakkokäsityksiä tai ennako-olettamuksia (ks. von Wright 1996; Mezirow 1995) tulevasta tilanteesta. Oppimis- ja ohjaustilanteeseen vaikuttavat orientaatiot voivat nousta ohjattavasta itsestään, oppimisympäristöstä, itse oppimis- ja neuvontatilanteesta tai oppimistilanteen ulkopuolisista tekijöistä (esim. perhe, ohjausryhmä, taloudellinen tilanne jne.) (Peltomäki 1996; 127; Leino & Leino 1990.)

Seuraavaksi tarkastellaan ohjattavaa/ asiakasta oppijana ja hänen orientoitumistapojaan oppimistilanteisiin ja ohjauksellisiin konteksteihin. Tämä tarkastelu on auttaa ymmärtämään ohjattavan erilaisia tapoja ja mahdollisuuksia olla läsnä ja osallisena ohjauskeskustelussa

### 5.1. Ohjattavan orientoituminen ohjaustilanteeseen

Aikaisemman kokemuksen (esimerkiksi koulu- tai muu ohjaus- tai neuvontakokemus) perusteella yksilöllä on käsitys siitä, miten hän on omaksunut tai oppinut käsiteltävän

aihekokonaisuuden tai aihepiirin. Ennakkokäsitys on myös omasta roolista oppijana tai uskomus itsestä oppijana; minkä roolin yksilö on saanut tai mikä rooli hänelle on annettu suhteessa opittavaan asiaan tai ilmiöön. (vrt. esim. Poskiparta 1997, 11; Anderson & Zimmerman 1993; Street & Buller 1988; Burgoon ym. 1987.) Uskomukset ovat usein varsin pysyviä ja jäykkiä. Ohjattavalla on myös käsitys siitä, miten käsiteltävä asia koskettaa häntä, miten itselle sisällöllisesti merkittävä käsiteltävä asia on. Ohjaustilanteeseen orientoitumiseen vaikuttaa myös ohjattavan ennakkokäsitykset ohjauksessa käytettävistä menetelmistä. Ohjattavalla on aikaisempien ohjauskeskustelujen perusteella näkemys itsestä ohjauksen vastaanottajana sekä näkemys ohjaajasta palautteen tai ohjauksen antajana. (vrt. myös Calderhead & Robson 1991, Weinstein 1990.)

Suonperä (1993) on kuvannut ohjaustilanteessa oppimista joko edistäviksi tai ehkäiseviksi tekijöiksi yksilön asenteen oppimiseen, hänen havaintojaan suuntaavat skeemat, totunnaiset ajattelumallit, hänen saamansa palaute ja tunnetila, joka liittyy ohjaustilanteeseen. (Suonperä 1993; 71-80.) Myös yksilön paineet muuttaa omaa rooliaan "koulumaisesta" oppimisesta kohti itsenäistä, itseohjautuvaa oppimista, tiedon kuluttajan roolista tiedon tuottajan rooliin (Aittola 1986, 64) saattavat ehkäistä ohjaustilanteeseen orientoitumista ja aiheuttaa muutosvastarintaa. Jos ohjausympäristö sopii hyvin yksilön oppimistyyliin (vrt. esim. Entwistle 1988; Kolb 1984), hän tuntee olonsa turvalliseksi, mikä puolestaan helpottaa oppimista ja ohjaustilanteeseen orientoitumista. (Leino & Leino 1990.)

Ohjaustilanteeseen orientoitumista on kuvattu ja jäsenetty myös siitä näkökulmasta, että ohjaustilanne on aina eräänlainen adaptaatiotilanne, joka tarjoaa ihmiselle erilaisia mahdollisuuksia päämäärätietoiseen työskentelyyn. Lehtinen ym. (1991) toteavat, että kaikki oppimistilanteet, kuten myös ohjaustilanteetkin, ovat sopeutumistilanteita, joissa ohjattava voi pyrkiä oppimisen hallintaan hyvin monenlaisilla hallintastrategioilla ja tulkintamalleilla. Ohjaustilanteita tulisi tarkastella tiedon konstruointiprosessin lisäksi laajempaan sosiaalisten rakenteiden ja yksilöllisten tulkintojen systeeminä. Tämä tarkoittaa sitä, että ohjattavalle on elämänhistoriansa ja koulu- ja oppimiskokemustensa kautta muodostunut eräänlainen systeeminen kulttuurisidonnainen viitekehys, joka ohjaajan tulisi ottaa huomioon yrittäessään ymmärtää oppimisprosessia. Ohjaustilanteissa erityinen huomio tulisi

kiinnittää emootioihin, joita ohjattava käyttää tulkitessaan vuorovaikutukseen liittyviä odotuksia ja merkityksiä. (Peltomäki 1996; Lehtinen ym. 1991; vrt. Peavy 1995; Ingrosso 1993.)

Oppimista ja ohjaamista tulisi tarkastella prosessina, ohjaustilanteessa virittyvistä kokonaistulkinnosta ja ohjattavan päämäärätiedosta käsin. Myös ohjattavan erilaiset oppimistyyli tai pyrkimys tietyn oppimistyylin suuntaan olisi otettava huomioon erilaisia ohjaustapoja valittaessa. (vrt. esim. Leino & Leino 1990, Entwistle 1988, Kolb 1984.) Ohjattavan heikko orientoituminen ohjaustilanteeseen voi johtua siitä, että ohjattavan ja ohjaajan asettamat tavoitteet ja päämäärät eivät kohtaa tai ovat hyvin erilaiset. (Lehtinen ym. 1991; Leino & Leino 1990.)

Oppija holistisena kokonaisuutena

Peltomäen (1996) mukaan oppija voi kokemusoppimiseen ja holistiseen näkemykseen perustuen olla oppimistilanteessa suuntautumistavaltaan affektiivinen, kognitiivinen ja konatiivinen. Tällä hän tarkoittaa oppijan koko olemusta, oppijan koko persoonaa koskettavaa oppimista, elämistä kokonaisvaltaisessa dialogissa todellisuuden kanssa. Näin myös terveysneuvonnassa asiakas on läsnä holistisesti, kokonaisvaltaisesti.

Peltomäki (1996; 37) liittää affektiivisen, kognitiivisen ja konatiivisen oppijan tajunnalliseen oppijaan, kokemusoppijaan. Turusen (1987, 60) mukaan tunteiden mukanaolo ihmisen olemisessa on välttämätön, vaikka niiden osuutta tekojen selittäjänä ei aina ole haluttu pitää olennaisena. (vrt. Lehtinen ym. 1991.)

*Konatiivinen* oppija tavoittelee itsenäisyyttä, riippumattomuutta, subjektiutta ja itsensä huoltamista, parempia oppimisen toimintatapoja ja ammatillisia valmiuksia. Konatiiviset tavoitteet ohjauksen sisältöinä koskevat tavoitteiden ja tekemisen tarkastelua eli esimerkiksi tavoitteiden asettamista, tavoitteita suhteessa omiin voimavaroihin, tavoitteiden tarkoituksenmukaisuutta ja tavoitteiden asettamisen vaikeutta. Tällöin ne liittyvät ohjattavan oppimiseen orientoitumiseen. (Peltomäki 1996; 131-140, 204-207)

*Kognitiivinen* oppija pohtii oppimistaan: oppimistyyliään, orientoitumistaan, oppimistekniikoitaan, itseohjautuvuuttaan, oppimisen esteitä ja oppimista edistäviä

tekijöitä sekä oppimistuloksiaan. Oppija arvioi kasvuaan henkilökohtaisen kasvun, vuorovaikutustaitojen ja tiedollisen kasvun osalta. Kognitiivisen alueen tarkastelu ohjauskeskustelussa edistää ohjattavan käsitystä itsestään oppijana. Käsitys itsestä puolestaan luo pohjan sille, mihin ohjattava itse uskoo ja luottaa pystyvänsä ja millaisia haasteita hän uskaltaa ottaa. (Peltomäki 1996.) Ohjattavan näkökulmasta kyse on myös tietämisen toiminnasta, tiedon hankinnasta, järjestämisestä ja käytöstä sekä havaitsemisesta, tunnistamisesta, käsittämisestä, muistista, tarkkaavaisuudesta, ongelmanratkaisusta, arvioinnista ja päättelystä (ks. myös Neisser 1976, Miettinen 1984). Kognitiivisen toiminnan avulla ohjattava tulee tietoiseksi ajattelun ja havainnon kohteesta (Miettinen 1984). Ihminen on kommunikoiva olento, joka ottaa vastaan tietoa, ymmärtää ja haluaa tulla ymmärretyksi, kuulluksi. Kieli on keskeinen sosiaalisuuden väline. Ihminen on tiedon vastaanottaja ja sen lähettäjä. Ohjattavan saama informaatio on sekä aisti- että kokemuseräistä että kasvatuksellista ja uskomuseräistä tietoa. (Niemelä 1993.)

*Affektiivinen* oppija kokee tunteiden olemassaolon tilanteessaan. Hän puolustaa, rajaa ja eheyttää itseään puolustavien tunteiden avulla sekä kasvaa ja suuntautuu kantavien tunteiden avulla. Ohjattavan olemassaoloon ja olemisen tapaan kuuluvat hänen tämänhetkiset ominaisuutensa, heikkoutensa ja vahvuutensa. Sekä positiivisten että negatiivisten tunteiden tunnistaminen ja läsnäolo ohjausprosessissa ovat keskeisiä, sillä ohjattavalle on tärkeä tunnistaa omat pelkonsa, kateutensa ja vihansa, jotta hän voisi muuttaa niiden suuntaa tietoisesti positiivisemmaksi. Myös positiivisten tunteiden suuntaaminen oppimisen voimavaraksi, oman oppimisensa hallinnan kokemukseksi on tärkeää. (Peltomäki 1996.)

Ohjausprosessissa oppimisen Peltomäki näkee tapahtuvan havaintojen, reflektion ja tietoisuuden syklissä, jossa uusi tietoisuus antaa mahdollisuuksia laajemmalle havainnoinnille ja reflektiolle, joka taas puolestaan tuottaa uutta tietoisuutta. Havainnointiin liitetään tunteet ja tulkinta, joita seuraa taas uusi reflektiovaihe, uusi käsitteellisyystaso, uusi tietoisuus ja uusi toiminta (vrt. Kolb 1984). (Peltomäki 1996; 209.)

## Oppimisorientaatiot ohjaustilanteessa

Ohjattavien oppimisorientaatioita voidaankin Lehtisen ym. (1991) mukaan kuvata oppimistilanteisiin orientoitumisen avulla, jolloin oppijat voidaan ryhmitellä tehtäväorientoituneisiin, riippuvuusorientoituneisiin, minädefensiivisiin tai oppijoihin, joilla on oppimistilanteeseen omistautumaton orientaatio.

Ohjaustilanteessa *tehtäväorientoitunut* ohjattava (Lehtinen ym. 1991) ottaa itselleen älyllisen haasteen oppimisesta. Tämä tarkoittaa sitä, että ohjattava kokee itsensä oman oppimisensa subjektiksi. (ks. Dewey 1933.) Ohjattava voi kokea haastavan tehtävän oppimista motivoivana tekijänä ja hän säätelee joustavasti omaa tavoitetasoaan. Tehtäväorientoituneelle ohjattavalle on tyypillistä, että hän nostaa jatkuvasti omaa tavoitetasoaan ohjausprosessin edetessä. Ohjattavalle itselleen rakentuva ymmärrys ja tietoisuus ohjauksen päämäärästä rakentaa sitä ymmärrystä, missä määrin hän tulkitsee, jäsentää ja konstruoi ohjaustilanteessa esimerkiksi toisten ohjattavien tai ohjaajan esiin tuomia asioita. Koska ihminen itse ottaa vastuun oppimisestaan itselleen, hän ei ole riippuvainen oppimisen ulkoisesta arvioinnista. Oppimisen onnistumisen tai epäonnistumisen kriteeri ei ole ulkopuolisen antama palaute, vaan yksilön oma varmuuden ja hallinnan kokemus, joka syntyy omakohtaisen oman toiminnan ja siitä arvioivan pohdiskelun tuloksena. (Lehtinen ym. 1991; 68-71; vrt. Von Wright 1994; Dewey 1933.) Vuorinen (1998; 109-110) kuvaa autonomista oppijaa McNairiin (1996; 11-12) viitaten hyvin samalla tavalla kuin Lehtinen ym. tehtäväorientoitunutta ohjattavaa, ja korostaa sitä, että autonomisuus ei ole eristäytymistä vaan pikemminkin yhteistyötä. Autonomiset oppijat tietävät, milloin ja miten toimia yhteistyössä, ja he osaavat ottaa tarvittaessa apua vastaan.

Ohjaajalle tehtäväorientoitunut ohjattava on haasteellinen. Tällainen ohjattava kysyy ja kyseenalaistaa, hankkii itse uutta tietoa ja arvioi omaa osaamistaan ja oppimistaan. Ohjattavalle ohjaajan esiin tuomat asiat ovat vain yksi osa totuutta, ja ohjattava ikään kuin haastaa ohjaajan oppimaan kanssaan yhdessä ja syvemmin, laajemmin. (vrt. Ingrosso 1993: yhdessä oppiminen)

*Riippuvuusorientoitunut* ohjattava luovuttaa oppimiseen liittyvän toiminnan älyllisen vastuun niille henkilöille, joiden odotuksiin hän pyrkii vastaamaan ja joiden odotuksia

hän pyrkii täyttämään. Sosiaaliset suhteet nousevat ohjattavalla keskeisiksi hallintakeinoiksi oppimis- ja ohjaustilanteessa, ja hallintakeinot määräytyvät sosiaalisen hyväksymisen saavuttamisesta. Tämä tarkoittaa sitä, että ohjaustilanteiden sosiaalisten suhteiden hoitaminen ja sosiaaliin odotuksiin vastaaminen nousee keskeiseksi ja opittavat asiat saavat merkityksensä näiden sosiaalisten pyrkimysten kautta. Ohjattava suuntautuu oppimiseen tilanteessa olevien tai ennakoitavien sosiaalisten vihjeiden ja odotusten perusteella. Oppimisen tiedollinen ristiriita ei ohjaa ohjattavan motivoitumista, vaan mahdollisuus hallita sitä sosiaalista tilannetta, jossa ohjaukseen liittyviä asioita käsitellään. (Lehtinen ym. 1991; 71-73.)

Ohjaajalle riippuvuusorientoitunut ohjattava voi olla erittäin palkitseva, sillä ohjaaja voi itsekkin pyrkiä ottamaan älyllistä vastuuta ohjauksesta ja sen etenemisestä. Ohjattava voi tuntua emotionaalisesti kiinnostuneelta, miellyttävältä ja aktiivisesti mukana olevalta (Lehtinen ym. 1991; 71), ja tällainen vetoaa ohjaajan vastuuseen ja velvollisuuteen tiedonjakajana ja oppimisympäristön ja -tilanteen järjestäjänä. Vaarana ohjaustilanteessa onkin, että tilanteesta tulee ohjaajakeskeinen ja -johtoinen, jolloin ohjattava kysyy ja ohjaaja vastaa. Varsinkin aikaisemmin vallalla olleet oppimisenäkemykset ja traditionaalinen terveysterveystalon lähestymistapa ovat tukeneet riippuvuusorientaatiota. Haasteena ohjaajalle on riippuvuusorientoituneen ohjattavan omien kysymysten herättäminen, omien haasteellisten tavoitteiden asettaminen ja oman sisäisen motivaation virittäminen opittavaan asiaan tai ilmiöön tavoitteena entistä suuremman autonomian ja oman vastuun ottamisen saavuttaminen.

*Minädefensiivisesti orientoituneelle* ohjattavalle on tyypillistä aikaisempien toistuvien negatiivisten emootioiden aktivoituminen uudessa oppimis- ja ohjaustilanteessa. Usein uusi tilanne (terveysneuvontatilanne) sinällään ei vielä muodosta mitään uhkaa ohjattavalle ja hänen oppimiselleen. Ohjattava on aikaisemman oppimishistoriansa perusteella herkistynyt tekijöille, jotka hän uudessa ohjaustilanteessa tulkitsee minään kohdistuvaksi uhkaksi. Ohjattava yrittää selvitä tilanteesta jonkin itselle turvallisen hallintakeinon avulla. Selviytymiskeinot voivat johtaa tilanteesta vetäytymiseen tai yliaktiiviseen käyttäytymiseen. (Lehtinen ym. 1991;73-74; vrt. Peltomäki 1997.) Minädefensiivisyys saattaa olla myös hyvin tilannesidonnaista. Toistuessaan negatiiviset oppimiskokemukset saattavat johtaa epäonnistuneiden

oppimiskokemusten kehälle, jolloin negatiiviset ennakko-olettamukset ohjaavat orientoitumista uusissa oppimiseen tai ohjaukseen liittyvissä tilanteissa.

Ohjaajan rooli voi minädefensiivisesti orientoituneen ohjattavan kanssa muodostua vaativaksi, varsinkin, jos ohjattavan oppimishistoria on enimmäkseen negatiivisten emootioiden läpäisemää. Minädefensiivisesti orientoituvat tarvitsevat positiivista ja kannustavaa palautetta sekä epäonnistuneessa oppimistilanteessa tilanteen onnistuneiden ja positiivisten puolien esiin nostamista.

*Omistautumaton orientaatio* liittyy siihen, että ohjaustilanteen (terveysneuvontatilanteen) sisällöt ja tavoitteet eivät tarjoa ohjattavalle omakohtaista, itselle merkityksellistä ja mielekäästä sisältöä. Omistautumattomuus voi liittyä oppimis- ja ohjausympäristöihin tai ohjaustilanteissa auktoriteettia, asiantuntijuutta tai vanhemmuutta ilmentäviin instituution edustajiin. Omistautumattomuus voi näkyä oppimisen tai oppimisympäristön arvon kieltämisenä, ja se näyttäytyy joko vetäytymisenä, passiivisuutena tai provosoivana käyttäytymisenä. Usein omistautumattomaan orientoitumiseen siirrytään jatkuvan minädefensiivisen orientoitumisen kautta. (Lehtinen ym. 1991; 74-75)

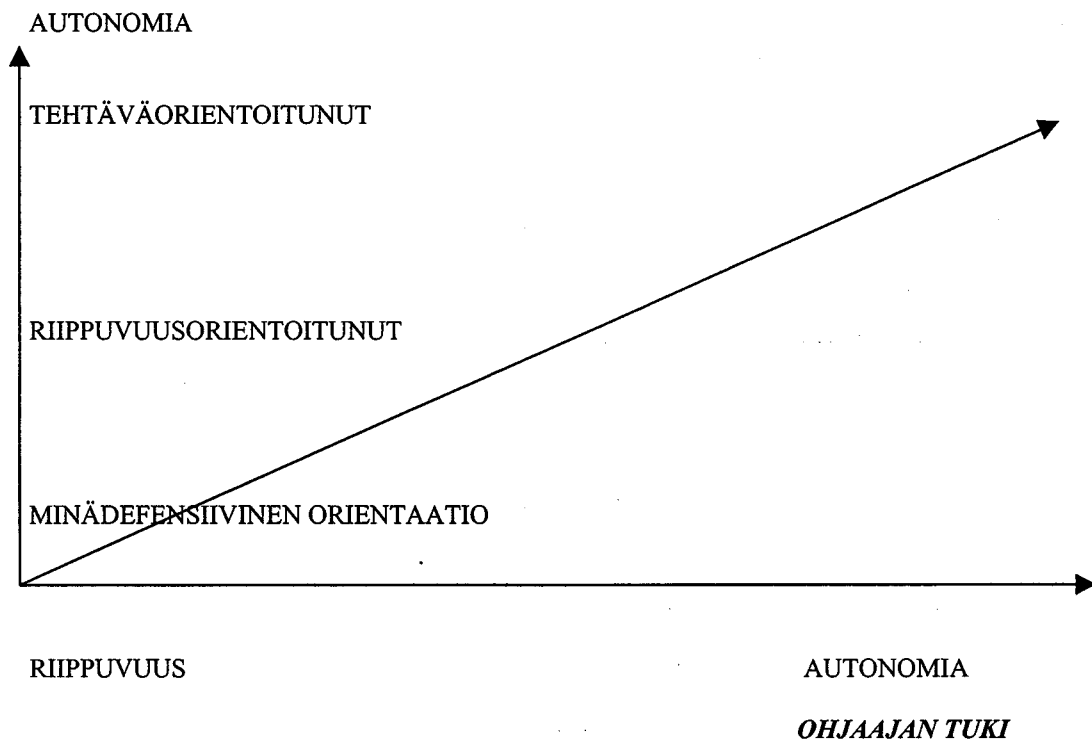
Lehtinen ym. (1991) kuvaavat ohjattavien erilaisia orientoitumistapoja oppimis-/ ohjaustilanteisiin. Peltomäki (1996) puolestaan kuvaa ohjattavaa kokonaisvaltaisena, holistisena oppijana oppimistilanteessa. Oppimis-/ ohjaustilanteessa ohjattava on läsnä konatiivisena, kognitiivisena ja affektiivisena kokonaisuutena, ja hän orientoituu oppimistilanteeseen tavalla, jonka voi löytää Lehtisen ym. orientoitumistapojen kuvauksesta. Yhteistä Lehtisen ym. ja Peltomäen näkemyksille on se, että oppiessaan yksilö joutuu käsittelemään ihmisen affektiivista olemusta sekä itsessään että muissa. Tunteet vaikuttavat ohjattavaan terveysneuvontatilanteessa tietoisesti tai tiedostamattomasti joko edistäen tai ehkäisten oppimista. Näiden tunteiden käsittely ja tiedostaminen ovat edellytys vuorovaikutustyön ammatillisuudelle. (Peltomäki 1996; 39; Lehtinen ym. 1991.) Lehtisen ym. ja Peltomäen kuvaukset täydentävät toisiaan siten, että Peltomäki kuvaa holistista oppijaa, ohjattavaa, ja Lehtinen ym. kuvaavat ohjattavan orientoitumista oppimistilanteisiin. Ohjattava antaa aikaisempien tietojensa, taitojensa ja kokemustensa perusteella merkityksen opittavalle sisällölle liittämällä tilanteeseen odotuksensa, tavoitteensa ja motivaationsa kukin omalla

persoonallisella tavallaan mahdollisuuksiensa ja rajoitustensa mukaan. (Peltomäki 1996; Kauppi 1994b; Lehtinen ym. 1991.)

Tässä tutkimuksessa ohjaustilanteeseen orientoitumisen lähestymistavaksi olen valinnut Lehtisen ym. (1991) näkemyksen, ja ohjattavan näen Peltomäen (1996) kuvauksen kaltaisena holistisena oppijana. Ohjattavan orientoitumista ohjaustilanteeseen tarkastelen autonomia-riippuvuus -ulottuvuuksilla ja ohjaajan toimintaa joko ohjattavan autonomisuutta tukevana tai riippuvuutta ylläpitävänä toimintana. (kuvio 1.)

Oppimisen orientaatiotapojen kuvaukset on nähtävä konteksti- ja tilannesidonnaisina ja yksilön omaan oppimisen historiaan liittyvinä siten, että yksilö käyttää eri tilanteissa ja oppimisensa vaiheesta riippuen erilaisia orientoitumistapoja. Ohjattavat kuitenkin eroavat toisistaan siinä, millainen orientoitumistapa on itse kullekin tyypillisin koko oppimishistoriaa ajatellen. Orientoitumistapojen tyypittely auttaa ohjaajaa/ asiantuntijaa ymmärtämään sitä problematiikkaa, joka ohjattavasta käsin nousee esille erilaisissa uusissa oppimistilanteissa, jollaisina terveysneuvonnan tilanteet näen. Orientoitumistapojen ymmärtäminen auttaa ohjaajaa myös tukemaan asiakasta/ ohjattavaa siirtymään riippuvuudesta autonomiaan. (ks. kuvio 1.) (vrt. Koro 1993; Grow 1991; SSDL-malli)



**OHJATTAVAN ORIENTAATIO**

KUVIO 1 . Ohjattavan orientoituminen ohjauskeskusteluun.

## 5.2. Ohjaajan toimintatavat ohjausprosessissa

Rantanen (1992) on tarkastellut Tommin (1988) perheneuvontatyössä käyttämään interventiiviseen haastatteluun liittyviin erilaisiin kysymystyyppeihin pohjautuen ohjausta erilaisina perustyyppinä. Ohjauksen tai ohjaustilanteen tyypittelyn lähtökohtana on systeeminen ajatus siitä, että ohjaajan vaikuttaessa ohjattavan prosessiin, kaikki, mitä ohjaaja tekee tai sanoo tai mitä jättää sanomatta tai tekemättä, käsitetään interventioksi, joka joko tukee ohjattavan yksilöllistä ja itseohjautuvaa oppimista tai lisää ohjattavan riippuvuutta ohjaajasta. (Rantanen 1992). Seuraavassa sovellan tätä ajattelua terveysneuvonnan ohjauskeskusteluun ja ohjaustilanteeseen.

Ensimmäinen lähtökohta ohjauskeskustelussa liittyy siihen, mitä ohjauskeskustelulla terveysneuvonnassa pyritään muuttamaan. Pyrkiikö ohjaaja saamaan tietoja ohjattavasta ja hänen tilanteestaan, orientoitumaan ohjaustilanteeseen vai pyrkiikö

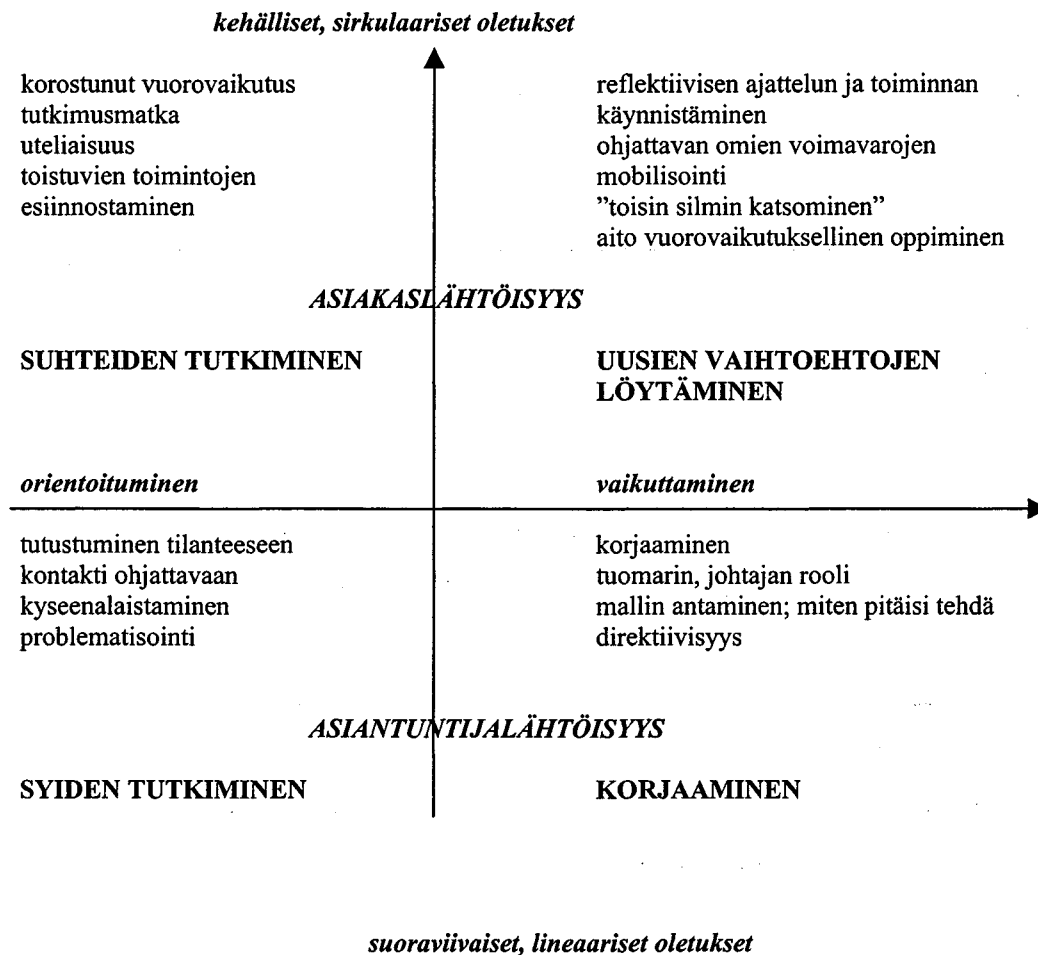
ohjaaja vaikuttamaan ohjattavaan ja hänen näkemyksiinsä? Voidaan ajatella, että em. lähtökohtien mukaan muutosta tapahtuu toisaalta itse ohjaajassa, hänen käsityksissään, ja toisaalta muutosta tapahtuu ohjattavassa. Yleensä ohjauskeskustelun alussa ohjaaja pyrkii orientoitumaan ohjattavan tilanteeseen ja saamaan selville ohjattavan toimintaa. Tarkoituksena on sekä ohjaajan oman ymmärryksen lisääminen että ohjattavan sitouttaminen ohjaussuhteeseen. (vrt. Vuorinen 1998; Vuorinen & Välijärvi 1994.)

Toinen lähtökohta terveysneuvonnan ohjaustilanteessa on mukanaolevien ilmiöiden vuorovaikutuksen luonne. Ohjaajalla voi olla vuorovaikutuksesta ja sen luonteesta suoraviivaiset, syy-seuraussuhteeseen perustuvat ajattelumallit ja ennako-olettamukset, jotka yleensä liitetään syyllistäviin periaatteisiin. Oppimisen näkökulmasta tällaiset ajattelumallit liitettynä käsitykseen ihmisestä oppijana lähestyvät mm. behaviorismin näkemystä tiedosta ja tiedon oppimisesta. Kehälliset (sirkulaariset) ennako-olettamukset puolestaan liittyvät holismiin (vrt. Peltomäki 1996), vuorovaikutuksellisuuteen, neutraaleihin asenteisiin ja systeemiseen ajatteluun ("kaikki vaikuttaa kaikkeen"). Oppimisen näkökulmaan kytkettynä ajatus ihmisen päämäärätietoisuudesta ja ihmisestä oman oppimisensa subjektina ja oman tietonsa konstruoijana lähenee kehällisiä ennako-olettamuksia vuorovaikutuksen luonteesta. (vrt. Vuorinen & Välijärvi 1994.)

Tässä työssä ohjaus onkin nähtävä päämäärätietoisena ja tavoitteellisena toimintana, jossa päämääriä ja tavoitteita tulee tarkistaa ohjauskeskustelun edetessä. Uudet ohjattavan omat näkökulmaa laajentavat kysymykset ja tulevaisuushypoteesit ja uusien vaihtoehtojen löytäminen vievät ohjaustilannetta eteenpäin suuntaan, joka ei vielä ohjauskeskustelun alussa voi olla tiukasti päätetty. Ohjauskeskustelu edellyttää varsinkin ohjaajalta joustavuutta ja siirtymistä ohjaustavasta toiseen tarkoituksenmukaisesti, ohjattavan oppimista kunnioittaen.

Näiden Tommin (1988) ja Rantasen (1992) ajattelun ulottuvuuksien ja näkökulmien avulla voidaan hahmottaa neljä erilaista lähestymistapaa päämäärätietoiselle, pedagogisoidulle terveysneuvonnan ohjaustilanteelle. Terveysneuvonnassa ohjaaja on asiantuntija sekä oman alansa substanssiosaamisen että ohjauskeskustelun eteenpäin

viemisen suhteen; asiakas puolestaan on oman elämänsä ja elämäntilanteensa asiantuntija. (vrt. Peavy 1998, 1995, 1991; Poskiparta 1997; Ingrosso 1993.)



KUVIO 2. Ohjaajan orientoituminen ohjauskeskusteluun. (vrt. Rantanen 1992.)

### Orientoituminen ohjaustilanteeseen - syiden kartoittaminen

Yleensä ohjausprosessi (tai ohjauskeskustelu) aloitetaan orientoivilla, kartoittavilla kysymyksillä. Näin ohjaaja tutustuu ohjattavaan, hänen tilanteeseensa ja ajatteluunsa. Tärkeää on se, mitä teemoja, asioita, näkökulmia ohjattava itse tuo ohjauskeskusteluun, sillä siitä voidaan päätellä sitä kontekstia, missä ohjattava elää ja toimii. (vrt. Peavy 1995: postrationaalinen ohjaus; Poskiparta 1997; Peltomäki 1996; 177.) Tarkoituksena on ensisijaisesti ohjaajan oman ymmärryksen lisääntyminen ja

“välineiden” (konkreettisten välineiden sekä ajattelun apuvälineiden, mallien) saaminen yhteisen todellisuuden mahdollistamiseksi. Voidaan puhua myös yhteisen kielen löytämisestä ohjaustilanteen vuorovaikutuksen parantamiseksi ja edistämiseksi. (vrt. Peavy 1998, 1995.) Syitä kartoittavat kysymykset (mitä, missä, miten, miksi) ovat yleensä suoria, ja ne voivat aiheuttaa minädefensiivisesti ohjaustilanteeseen orientoituneessa ohjattavassa syyllisyyttä ja defensiivisyyttä, jolloin ohjaus voi tuntua tuomitsevalta ja syyllistävältä. (vrt. Peltomäki 1996; Lehtinen ym. 1991.) Negatiivisiksi mielletyt oppimiskokemukset voivat tulla ilmaistuksi esim. pelko- ja riippuvuuskokemuksina tai liiallisina vaatimuskokemuksina (Peltomäki 1996; 165.) Aikaisemmat negatiiviset oppimiskokemukset ja negatiiviset uskomukset itsestä oppijana voivat aktivoitua terveysneuvontatilanteessa, vaikka tilanne sinällään ei aiheuta uhkaa ohjattavalle. Syitä kartoittava ohjaus voi olla myös hyvin tilannesitoutunutta eli liittyä vain ja ainoastaan yhteen tiettyyn ohjaustilanteeseen. (vrt. Vuorinen & Välijärvi 1994; Rantanen 1992; Tomm 1988.)

#### Ohjattavaan vaikuttaminen - korjaava ohjaus

Jos ohjaaja toimii suoraviivaisten oletusten pohjalta ja ohjaajan käsitys ihmisestä oppijana lähenee behaviorismin näkökulmaa, ohjaus etenee usein syitä tutkivan orientoitumisen jälkeen korjaavaan ohjaukseen. Ohjaaja toimii kuten "perinteinen" opettaja, tuomari tai johtaja, joka oman asiantuntemuksensa ja auktoriteettiasemansa mukaan pyrkii korjaamaan ohjattavan toimintaa osoittamalla usein, miten itse tekisi tai toimisi. (vrt. Rimpelä 1992; Shemeikka 1991; McQueen 1991; Tones 1988; Heikkinen 1988.) Usein korjaavaan ohjaukseen liittyvät kysymykset ovat hyvin naamioituneita, ne voivat liittyä nonverbaaliseenkin vuorovaikutukseen. Ohjaus voi naamioituneiden kysymysten tasolla olla muotoa:...” jos itse olisin samassa tilanteessa...; “sinuna minä tekisin niin...” ; “...jos haluat kuulla mielipiteeni...”; silloin kun itse olin vastaavassa tilanteessa...” jne. (vrt. Vuorinen & Välijärvi 1994; Rantanen 1992; Tomm 1988.)

Ohjattavat haluavat ja vaativat usein suoria neuvoja ja vastauksia, jopa malleja omalle toiminnalleen, joten ohjaaja helposti lähtee toteuttamaan ohjattavan toiveita. Kuten aikaisemmin on tullut ilmi, terveysneuvonnassa puolestaan asiakkaat ottavat helposti alisteisen ja henkilöstö dominoivan roolin (vrt. Poskiparta 1997; Anderson &

Zimmerman 1993; Street & Buller 1988; Burgoon ym. 1987.) Liiallinen ohjaajakeskeisyys johtaa ohjattavan riippuvuuteen ohjaajasta eli ohjaaja lähtee tukemaan ohjattavassa olevaa riippuvuusorientaatiota. Toisaalta tällainen korjaava ohjaus on tilannekohtaisesti tarpeellinen solmukohdan aukaisijana ja turvallisuuden tunteen tuottajana silloin kun ohjattava ei yksin löydä ratkaisua tai häneltä puuttuu omaa päätöksentekoa helpottavia tietoja tai taitoja. (vrt. Vuorinen & Välijärvi 1994; Rantanen 1992; Tomm 1988.)

Tällaista syitä kartoittavaa ja korjaavaan toimintaan tähtäävää ohjaustapaa voisi terveysneuvontatilanteeseen sovellettuna luonnehtia asiantuntijälähtöiseksi ohjaukseksi eli ohjauskeskustelun sisällöt ja tavoitteet lähtevät asiantuntijasta. Ohjaus on asiantuntijakeskeistä eli pääosin asiantuntija määrittää omien ennakkoolettamustensa varassa ohjaustilannetta ja sitä, mihin suuntaan ohjaustilanne etenee ja mitä ohjattavan tulisi oppia ja omaksua. Asiantuntijälähtöisessä ohjauksessa ohjaaja vie tilannetta eteenpäin pääasiassa hänestä itsestään lähtevien kysymysten ja hänelle itselleen merkityksellisten tietojen ja ohjauskeskustelulle asettamiensa tavoitteiden suunnassa. Ohjaus on luonteeltaan tiedon ja informaation jakamista (vrt. Nummenmaa 1994; Rimpelä 1992; Shemeikka 1991; McQween 1991, Tones 1988; Heikkinen 1988).

#### Ohjaustilanteeseen orientoituminen - suhteiden kartoittaminen

Kehälliset ajattelumallit ja ennakko-oletukset sitouttavat ohjattavaa itseään vastuulliseen ja sitoutuneeseen päätöksentekoon ja ottamaan vastuuta omasta tilanteestaan ja ratkaisuistaan. (vrt. konstruktivisen oppimisenäkemyksen käsitys ihmisestä oppijana ja tiedon konstruoijana, oman oppimisensa subjektina; vrt. myös konstruktivistinen ohjaus). Suhteita tutkiva ohjaustilanne lähtee ohjattavan itsensä hahmottamasta tilanteesta, hänen havainnoistaan, huomioistaan ja toimintansa perusteluista ja niistä merkityksistä, joita hän havainnoilleen, toiminnalleen ja toimintansa perusteluille antaa. Ohjaukseen liittyy silloin kiinteästi koko ohjattavan ihmisen elämys- ja kokemusmaailma ja hänen oppimishistoriansa sekä se konteksti, jossa hän toimii. Ohjaaja toimii ikään kuin uteliaana tutkimusmatkailijana (vrt. Poskiparta 1997; Ingrosso 1993), joka yhdessä vuorovaikutuksessa ohjattavan kanssa pyrkii avaamaan ohjattavan ajattelua ja toimintaa sekä löytämään eri tilanteissa

ohjattavalle tyypillisiä toistuvia toimintoja. (vrt. Peavy 1995.) Omien toimintamallien tunnistaminen ja tiedostaminen ovat ohjattavalle merkityksellisiä, kun hän suuntaa toimintaansa uudelleen. (vrt. Mezirow 1995.) Ohjattavan ohjauskeskustelussa esille nostettu oma toimintatapa, tapa ajatella ja tuntee auttaa häntä itseään refleктоimaan ja muuttamaan omaa toimintaansa. (vrt. Peltomäki 1996; 177.) Ohjauskeskustelun ja -kysymysten luonne on suhteita tutkivaa. (vrt. Vuorinen & Välijärvi 1994; Rantanen 1992; Tomm 1988; Hyyppä 1983.)

### Ohjattavaan vaikuttaminen - uusien vaihtoehtojen löytäminen

Uusien vaihtoehtojen etsiminen pyrkii käynnistämään ohjattavan omat kyvyt, mahdollisuudet, voimavarat ja reflektiivisen ajattelun. Ohjauksen keskipisteenä on asiakas, jonka esiin nostamat asiat käsitellään hänen omaan maailmaansa kytkettyinä (vrt. Poskiparta 1997). Ohjaajan refleksiiviset kysymykset auttavat ohjattavaa löytämään uusia itselle mahdollisia vaihtoehtoja ja toimintamalleja, avaamaan uusia vaihtoehtoisia näkökulmia, jotka voivat olla mahdollisia ohjattavan toiminnalle myöhemmin. Refleksiivisillä kysymyksillä Tomm (1988) tarkoittaa kysymyksiä, jotka ylläpitävät ja edelleen kehittävät reflektiivistä ajattelua. Tällaisessa vuorovaikutuksessa tapahtuu aitoa oppimista, sillä omista kyvyistään ja voimavaroistaan käsin ohjattava löytää itselleen omimmat ja toteutettavissa olevat ratkaisut. Myös ohjaaja itse löytää uusia näkökulmia ja jäsentää yhdessä ohjattavan kanssa yhteistä, yhdessä ohjaustilanteessa rakennettua todellisuutta. Ohjauksen tarkoitus on saada ohjattava itse pohtimaan havaintojensa ja toimintansa vaikutuksia - asioiden käsittelijänä ja prosessoijana on asiakas itse. Tällainen ohjaustapa voi herättää ohjattavassa epävarmuutta, ahdistusta ja jopa heitteille jätetyksi tulemisen tunnetta, koska ohjaaja itse ei anna valmiita ja suoria vastauksia, vaan erilaisten refleksiivisten kysymysten avulla yrittää saada ohjattavaa itse löytämään omat vastauksensa. Ohjaaja ikään kuin tarjoaa asiakkaalle ajan ja tilan omien asioiden käsittelyyn. (vrt. Peavy 1998, 1995, 1991; Onnismaa 1998; Jaatinen 1996; Vuorinen & Välijärvi 1994; Rantanen 1992; Tomm 1988.)

Tällaista suhteita tutkivaa ja uusien vaihtoehtojen löytämistä tukevaa ohjausta voisi terveysterveystieteissä luonnehtia asiakaslähtöiseksi eli ohjauskeskustelun ja -tilanteen sisällöt ja tavoitteet määrittyvät ohjattavasta itsestään käsin. Ohjattava pyrkii itse

tiedostamaan omaa toimintaansa ja siihen vaikuttavia tekijöitä ja löytämään itse itselleen parhaat mahdolliset oman toiminnan kannalta keskeiset näkökulmat, joiden avulla hän voi vaikuttaa itse omaan terveysosaamiseensa. Ohjaajan eli asiantuntijan rooli on olla tukemassa tätä ohjattavan omien kysymysten ja näkökulmien, sisältöjen ja tavoitteiden löytämistä. Myös ohjaajan on siedettävä tällaisessa asiakkaasta liikkeelle lähtevässä ohjaustavassa epävarmuutta, epäselvyyttä, jopa kaaosta ja kontrolloimattomuutta (Jaatinen 1996, 245). Ohjaajan asiantuntijuutta on olla tietoinen omasta roolistaan ohjaajana ja omista ohjauksellista teoistaan (ohjattavan oman tietoisuuden edistämiseen liittyvistä kysymyksistä ja interventioista) sekä ohjattavan oppimisprosessin eri vaiheista, sen paikannuksesta ja etenemisestä. (vrt. Peavy 1995.)

Haasteena ohjaukselle tai jopa ohjauksen esteenä on tilanne, jossa ohjattava on hyvin autonominen ja itseohjautuva ja ohjaaja toimii toistuvasti riippuvuutta tukien, korjaavasti ja ohjeita antaen. Samankaltainen on tilanne, jos ohjattava vasta opettelee itseohjautuvuutta ja on hyvin riippuva, tarvitsee neuvoja ja ohjausta päästäkseen suunnittelemaan omia tavoitteitaan, ja ohjaaja toimii hyvin autonomisesti edellyttäen liiallista itseohjautuvuutta ohjattavalta. Tällöin ohjattavan tarpeet ja ohjaajan ohjauksellinen ote eivät kohtaa toisiaan.

#### Ohjaaja metodisena opastajana

Edellä kuvatulla tavalla jäsennettynä ohjaus on vahvasti pedagogisoitua ja päämäärätietoista toimintaa, jossa sekä ohjaajan että ohjattavan oppimiskäsitykset ja ohjaustilanteeseen orientoitumistavat luovat pohjan ohjausajattelulle ja -toiminnalle. Ajatus ohjaamisesta pedagogisoituna ja päämäärätietoisena toimintana auttaa ohjaajaa sietämään sitä epävarmuutta, mikä ohjattavassa syntyy, kun ohjauksella pyritään käynnistämään ohjattavan omat voimavarat ja löytämään ohjattavan omat, merkitykselliset kysymykset ja uudet mahdolliset ratkaisut ja näkökulmat. Ohjaustilanteen pedagogisoiminen auttaa myös ohjaajaa löytämään omat ohjaukselliset "tekonsa" eli siirtymään ohjauksessa ohjattavaa ja hänen oppimistaan kunnioittaen joustavasti syitä ja suhteita tutkivasta lähestymistavasta korjaavaan ja uusia vaihtoehtoja löytävään ohjaukseen. Toisaalta oppimisnäkemysten ja oppimisen ihmiskäsityksen tiedostaminen oman ohjaustoiminnan taustalla tuo ohjaajalle

perustellun näkemyksen siitä, ettei hän tietoisesti tue toiminnallaan riippuvuusorientoitumista vaan on omilla ohjausteoillaan ohjaamassa ihmistä kohti hänen oman elämänsä ja terveytensä optimaalista subjektiutta.

Peavyn (1995) postrationaaliseen ohjaukseen tukeutuen ohjauksen oletuksena on se, että sekä ohjaajasta että ohjattavasta tulee asiantuntijoita. Asiantuntijuus on jaettua asiantuntijuutta, mutta erilaista. Ohjaajan asiantuntemus on sitä, että hän on ohjausprosessin asiantuntija. Ohjattava puolestaan on oman elämänsä asiantuntija; hän itse tietää oman elämänsä paremmin kuin kukaan muu. Ohjauksellisessa yhteistyössä molemmat mahdollistavat kummankin asiantuntijuuden käytön tuomitsematta tai dominoimatta toisen vaikuttamisen arvoja. (Peavy 1995.)

Ohjaajan toimintatapoihin viitaten (kuvio 2.) ohjaajan (asiantuntijan) on etukäteen mietittävä, onko ohjaustilanteen tavoitteena orientoitua ohjattavan (asiakkaan) tilanteeseen, saada selville muun muassa hänen ajatuksiaan, aikaisempaa toimintaa, elämäkokemusta, työ-, koulutus- ja oppimishistoriaa vai onko tavoitteena pyrkiä aktiivisesti vaikuttamaan ohjattavan (asiakkaan) tilanteeseen, neuvomaan, antamaan tietoja ja toimintamalleja. Etukäteen on ratkaistava, tähtääkö ohjaajan toiminta siihen, että ohjattava itse pystyy löytämään ratkaisuja ongelmiinsa, näkemään uutta ja siten itse vastuullisesti muuttamaan tai suuntaamaan omaa toimintaansa. Kaikki edellä mainitut elementit ovat mukana ohjaustilanteessa ja niitä käytetään. Tarkoitus on, että ohjaaja on tietoinen omasta toiminnastaan ja pystyy perustelemaan ja kriittisesti tarkastelemaan omaa suunnitelmaansa ja sen toteutumista. Vasta sitten voidaan väittää ohjauksen olevan pedagogisoitua toimintaa ja perustuvan ohjaajan käsityksiin oppimisesta, tiedosta, ihmisestä oppijana - ja terveysneuvontatilanteen ollessa kyseessä terveydestä ja terveyden edistämisestä.

## 6. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 6.1. Tutkimuksen tavoite

Oppimisteorioitten hyödyllisyyttä ohjausprosessin kehittämiseksi on kritisoitu. Oppimisen on nähty etenevän syklisesti, kehämäisesti tai vaiheittain, jolloin ohjaaja on voinut noudattaa etenemismalleja mekaanisesti, kontekstin ja ohjattavan unohtaen.



Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallia on moitittu liian yksinkertaiseksi kuvaukseksi oppimisesta (Vähämöttönen & Keskinen 1994; Jarvis 1987a.) Ohjauksen näkökulmasta oppimismallit ovat painottuneet rationaalisesti; oppimistavoitteet ovat olleet kognitiivisia ja niitä on sovellettu etupäässä tiedon omaksumisen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Ohjauksen tausta-ajatteluna oppimisteorioissa on korostunut verbalisoiva ja looginen ajattelu eikä ei-kielelliselle oppimiselle ole annettu tilaa (Vähämöttönen & Keskinen 1994; 72-73). Toisaalta käytännön toiminta kokemuksineen voidaan tuoda ohjaukseen uudenlaisen reflektion tuottamiseksi. Heron (1990) on soveltanut Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen sykliä ohjaukseen. Hän näkee ohjauskeskustelun reflektointivaiheena, jossa asiakkaan elämässä syntyneitä kokemuksia tutkitaan ja reflektoidaan ja syntyneiden oivallusten avulla valmistaudutaan tulevaisuuteen.

Tämän tutkimuksen tehtävänä on

1. selvittää oppimisen prosessia ohjauskeskustelussa ja
2. tarkastella ohjaajan/ asiantuntijan toimintatapoja ohjauskeskustelun mahdollistajana

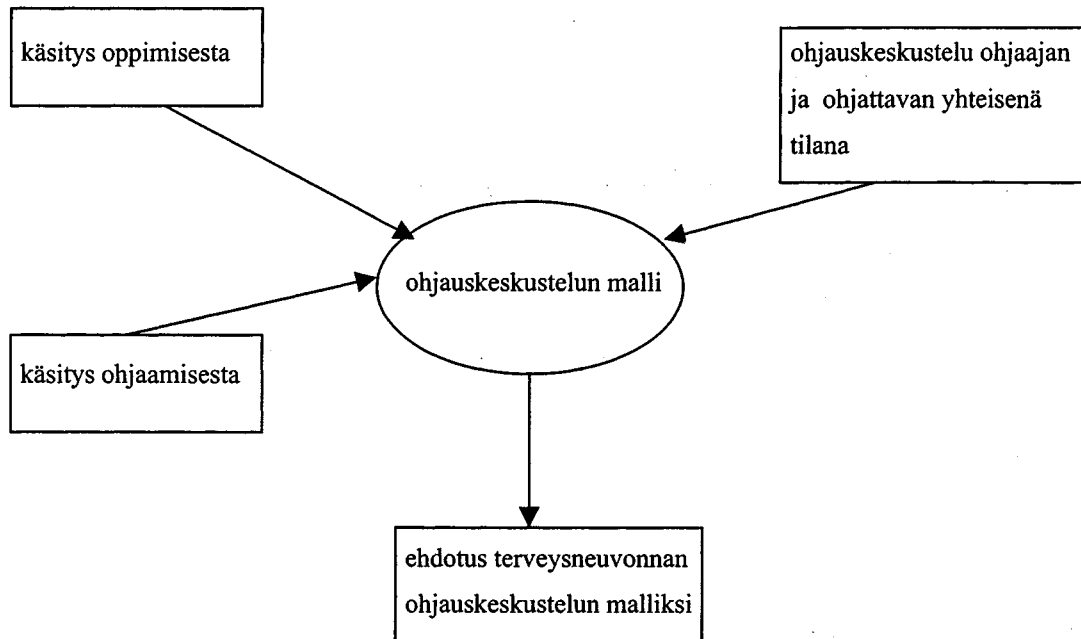
Tutkimustehtävää lähestytään mallintamalla ohjauskeskustelua konstruktivistisen oppimis- ja ohjauskäsityksen pohjalta ja tarkastelemalla sen soveltuvuutta terveysneuvonnan kontekstiin. Tutkimuksen tuloksena pyritään luomaan terveysneuvonnan ohjauskeskusteluun soveltuva malli, jonka avulla voidaan

1. tarkastella ohjauskeskustelua terveysneuvonnan pienryhmäohjauksessa ja
2. jäsentää ohjauskeskustelun prosessia sekä ohjaajan että ohjattavan näkökulmasta.

Vähämöttönen & Keskinen (1994) ja Argyris ym. (1985) pitävät mallien rakentamista vallitsevasta käytännöstä välttämättömänä, jotta käytäntöä voisi kehittää. Käytännön ohjaustyötä tekevät noudattavat harvoin puhtaasti teoreettista käsitteistöä; usein he noudattavat jonkinlaista käyttöteoriaa, joka suuntaa käytännön ohjausratkaisuja. Ohjaajien ajattelumalleista ja käyttöteorioista löytyy vähän tutkimusta. (Ojanen 1990.) Ohjauksen kehittämiseksi ja ohjauksen tausta-ajattelun paljastamiseksi täytyy mallintaa jopa fiktiivisestikin ohjaustyöhön sisältyviä oletuksia. (Vähämöttönen & Keskinen 1994; Alasuutari 1989). Tarve ohjauksen mallintamiselle on tullut myös

oman ohjaustyön kautta. Ohjaustyötä pitkään tehneenä on itselleni vahvistunut käsitys siitä, että ohjaus on oppimista, tavoitteellista toimintaa, jota voidaan käsitteellistää ja siten myös mallintaa.

Tämän tutkimuksen viitekehystä voidaan kuvata seuraavasti (kuvio 3.):



KUVIO 3. Tutkimuksen viitekehys.

Olen lähestynyt tässä tutkimuksessa ohjausmallin rakentamista siten, että ensin olen tarkastellut oppimiskäsityksiä ja nostanut esille erityisesti konstruktivistisen näkemyksen oppimisesta (luku 3.). Seuraavaksi olen tarkastellut käsityksiä ohjauksesta, sen muodoista, ilmenemistavoista ja kontekstista (luku 4.). Oppimista ja ohjausta olen käsitellyt laajasti, useasta eri näkökulmasta, koska käyttäytymistieteiden vähäistä osuutta terveysneuvonnan tausta-ajattelussa on kritisoitu (Heikkinen 1988), samoin kuin oppimisteorioitten toimivuutta ohjausajattelussa (Vähämöttönen & Keskinen 1994). Oppimiskäsitykset ja käsitykset ohjauksesta ovat luoneet perustellun viitekehysten itse ohjauskeskustelun tarkastelulle sekä ohjaajan että ohjattavan

näkökulmista (luku 5.). Näiden pohjalta olen mallintanut ohjausta ja kokeillut luotua mallia sosiaali- ja terveysalan asiantuntijoiden pienryhmäohjauksessa (luvut 7. ja 8.). Ohjausmallin tarkastelussa olen pyrkinyt soveltamaan sitä terveysneuvonnan ohjauskeskusteluun.

## 6.2. Tutkimusprosessin eteneminen

Tämä tutkimus on lähtenyt liikkeelle kehittämistutkimuksena. Tutkimusprosessi on muuttunut ja täsmentynyt koko tutkimuksen ajan. Myös metodologiset ratkaisut ovat muotoutuneet tutkimusprosessin kuluessa, omassa ohjauksen kontekstissa ja aidoissa ohjaustilanteissa. (vrt. Vuorinen 1998; Alasuutari 1994.) Tämä tutkimus on ollut myös jatkuva prosessi, jossa tutkimukseen liittyvä ongelmanasettelu on täsmentynyt ja uudelleen muotoutunut tutkimusprosessin edetessä. Tuotoksena syntyvä ohjausmalli on prosessin tämän hetkisessä vaiheessa parhaalta tuntuva ohjausmalli, joka kuitenkin edelleen muokkautuu ja kehittyy ohjaustoiminnassa. (Keurulainen 1998; 4; Miettinen 1993, 25-28; Alasuutari 1989; Engeström 1985, 159; vrt. Kemmis & McTaggart 1988, 9-14.)

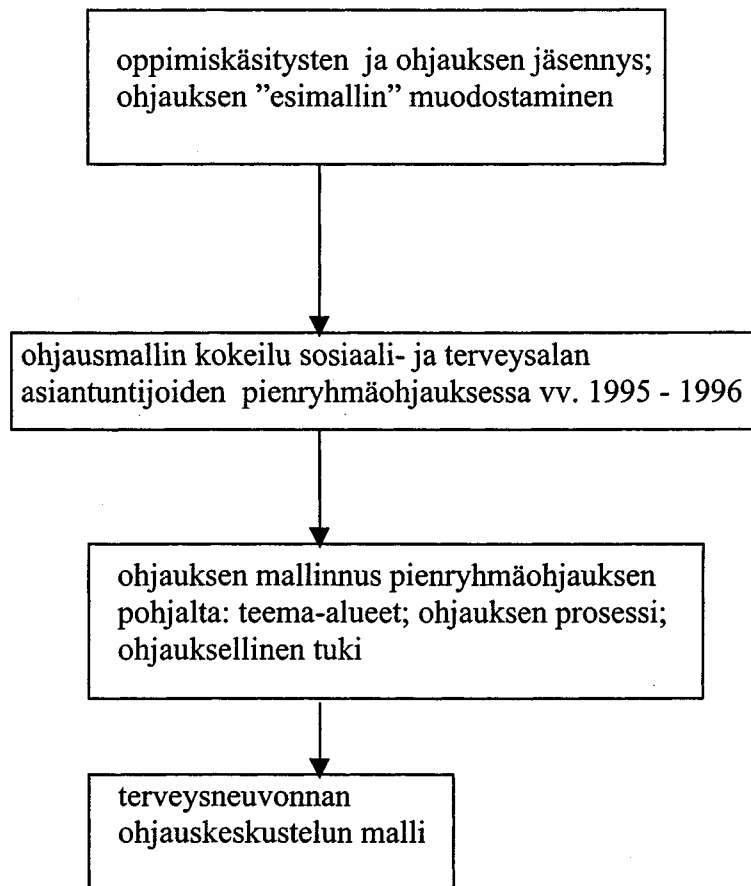
Tutkimusprosessin edetessä tutkimukseni on muuttunut selvästi toimintatutkimuksen suuntaan. Toimintatutkimukseen voi liittyä piirteitä useista, hyvin erilaisistakin tutkimusperinteistä. Toisaalta tutkimushankkeessa voi olla toimintatutkimuksellisia piirteitä, vaikkei se olisikaan puhtaasti toimintatutkimus. Mikä tahansa ihmisen sosiaaliseen toimintaan kohdistuva tutkimus voidaan laajassa mielessä ymmärtää toimintatutkimukseksi, jos se käy vuoropuhelua kohdeyhteisönsä kanssa ja vaikuttaa sen toimintaan. (Heikkinen & Jyrkämä 1999; 55.) Kuten kehittämistutkimuksessa myös toimintatutkimuksessa on tavoitteena arkipäivän työ- ja toimintakäytäntöjen kehittäminen. (Kiviniemi 1999.) Tässä tutkimuksessa on tarkoitus kehittää ohjauskeskustelun malli terveysneuvontatilanteisiin. Mallin kehittämisen tavoitteena on auttaa terveysneuvonnan asiantuntijoiden kykyä käsittää ohjauskeskustelu oppimisprosessina. Malli antaa myös ohjauksellisia välineitä asiakaslähtöisen ohjauskeskustelun toteutumiseksi. Siten tässä tutkimuksessa on sekä kehittämistutkimuksen että toimintatutkimuksen piirteitä. Toimintatutkimukseen liittyy käsitys toiminnan vähitellen ja usean vaiheen kautta tapahtuvasta kehittämisestä, jossa jatkuvasti pyritään hyödyntämään aineiston keruun eri vaiheista

ja kokemuksista saatavaa palautetta meneillään olevan prosessin kehittämiseksi. (Kiviniemi 1999; Cohen & Manion 1989; ks. kuvio 4. Tutkimusprosessin eteneminen.)

Tämä tutkimus on myös laadullinen tutkimus, jonka yksi piirre on se, ettei tutkimusprosessi koskaan lopu siihen, että tutkimusongelmat saadaan selvitettyä, sillä vastaukset ovat aina osavastauksia tai osatotuuksia. Tutkimuksen uskottavuuden kannalta on tärkeää, että tutkijana pyrin selvittämään sitä, miten ja millaisten olettamusten ohjaamana olen aineistoa kerännyt. Kun tutkimuksen tarkoituksena on ollut jäsentää ja käsitteellistää tutkittua ohjausta, on luotettavuuden kannalta perusteltua tarkastella sitä pienryhmäohjauksen prosessia ja ohjauksellisia interventioita, joissa nämä näkökulmat nousevat esiin. (Kiviniemi 1997; 39-40; vrt. Tynjälä 1991; Patton 1990.)

Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää tutkimustyön syvällisyys, joka tarkoittaa sitä, että tutkijalla on oltava riittävästi aikaa tutkimuksen ympäristöön ja tutkittaviin tutustumiseen, jotta tutkija pääsisi sisälle tutkimusaineistoon. Tätä voidaan kutsua pitkitetyksi tutustumiseksi (Lincoln & Guba 1985) tai "empaattiseksi sukellukseksi tutkittavien maailmaan" (Tynjälä 1991; Wertz 1986). Syvällinen ote tähän tutkimukseen tarkoittaa sitä, että toimintaani on luonnehtinut pyrkimys ymmärtää tutkimukseni kohteina olevia oppimisen ja ohjauksen ilmiöitä ohjausprosessin taustajattelussa. Tutkimusprosessini aikana olen kouluttautunut työnohjaajaksi ja tehnyt käytännön työnohjaustyötä. Olen ollut käynnistämässä ja ohjaamassa kasvuryhmätoimintaa opettajankoulutuksessa. Tunnen hyvin sen oppimisympäristön ja kontekstin, jossa ohjausmallia pienryhmässä kokeiltiin ja edelleen kehitettiin, sillä olen toiminut opettajankouluttajana vuodesta 1992 lähtien ja koko ajan kehittänyt konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvaa ohjausta. (ks. Vänskä 1997.) Pienryhmäohjaukseen osallistujat olivat ohjausprosessissani lukuvuoden, joten mallia testattiin ajallisesti riittävän pitkään, jotta tutustuminen myös ryhmään osallistujiin toteutui. Olen toiminut terveydenhuollossa 1970-luvun lopulta lähtien ja erityisesti terveysneuvontatyössä 1980-luvun alusta, joten minulla on omakohtaista kokemusta terveysneuvonnan kontekstista.

Kuvion muodossa tutkimusprosessin etenemistä voi kuvata seuraavasti:



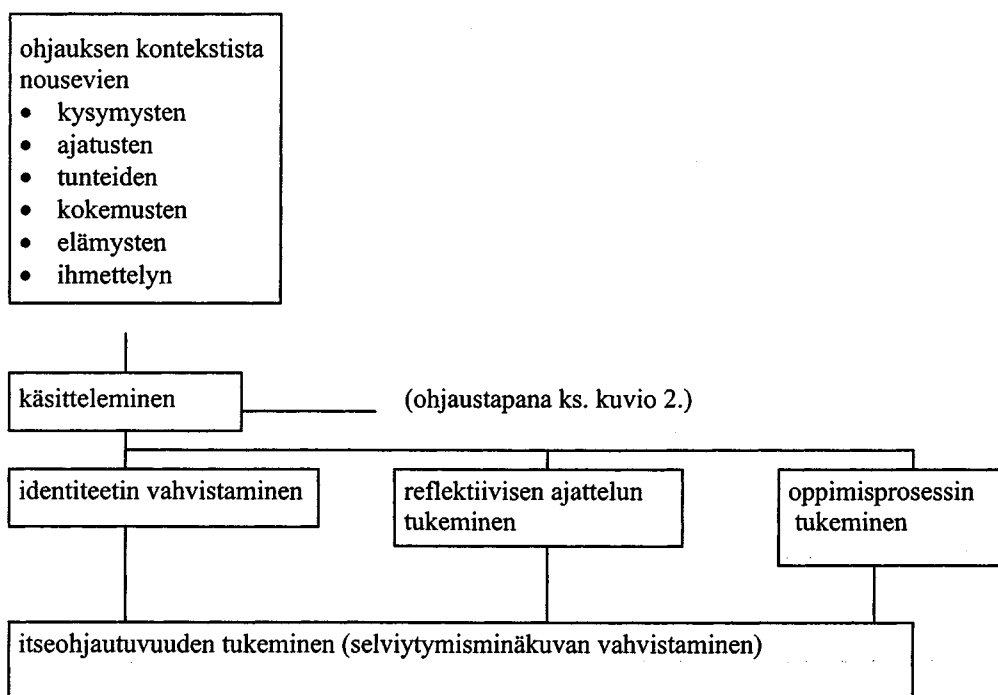
KUVIO 4. Tutkimusprosessin eteneminen.

Seuraavaksi tarkastelen tutkimusprosessin etenemistä vaiheittain (ks. kuvio 4.). Olen kirjoittanut tutkimukseni teoreettiset lähtökohdat heti tutkimusraportin alkuun, jotta lukija voi seurata tutkimusprosessin (=ohjausmallin kehittelyn) etenemistä sekä asioille ja ilmiöille antamieni merkitysten ja tekemiäni päätelmien luotettavuutta ja johdonmukaisuutta. Laajalla kuvauksella olen pyrkinyt myös syventämään omaa ymmärrystäni oppimisesta ja ohjauksesta sekä jäsentämään ja käsitteellistämään oppimisen ja ohjauksen ilmiötä. Olen itse asiassa pyrkinyt olemaan reflektiivinen asiantuntija (vrt. Kiviniemi 1999; 63), joka asettaa omat taustaoletuksensa kriittisesti tarkasteltavaksi.

Oppimis- ja ohjaukäsitysteni jäsentymiseen ja käsitteellistämiseen ovat olleet vaikuttamassa ohjauksesta kiinnostuneet kollegat, opettajankouluttajat Jyväskylän ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Testasin oppimis- ja ohjaukäsityksiäni keskustelemalla heidän kanssaan, ja keskustelun perusteella jäsenin ja arvioin omia käsityksiäni. Laadullisessa tutkimuksessa korostetaan “kentältä” saatavan aineiston merkitystä tutkittavan ilmiön tarkastelulle, käsitteellistämislle ja abstrahoinnille. Keskustelun avulla sain tutkimusprosessiini “epävirallista” aineistoa jokapäiväisen vuorovaikutuksen yhteydessä. Tämä on tyypillistä tutkimukselle, jossa tutkittavaa ilmiötä pyritään vangitsemaan luonnollisessa kontekstissaan. (Kiviniemi 1997, 32, 37.) Tämän saamani esiymmärryksen pohjalta ja oppimis- ja ohjausjäsenysten ja käsitteellistämisten perusteella muodostin oppimisprosessia tukevan ohjauksen viitekehyyksi jäsenyyksen, mallin (Vänskä 1997; 9-11), joka prosessin tässä vaiheessa ei kohdentunut suoraan terveysneuvonnan kontekstiin. Tavoitteenani oli oman ymmärryksen syventäminen ja käsitteiden ja jäsenysten edelleen kehittäminen tutkittavan ilmiön, ohjauksen mallintamiseksi. Jäsennystyössäni olen edennyt oppimiseen ja ohjaukseen liittyvien yleisten ilmiöiden käsitteellistämisestä kohti ohjausprosessin ja ohjauskeskustelun mallintamista. Tällainen lähestymistapa korostaa yksittäisten ilmiöiden huolellista tarkastelua, jossa nostetaan esille tutkimuksen tarkoituksen kannalta olennaisimmat piirteet. (Mutka 1998; 32.)

Muokkaamani ohjauksen esimallin perusteella toteutin vuosina 1995-1996 opettajankoulutuksessa olevien sosiaali- ja terveysalan asiantuntijoiden pienryhmäohjauksen.

Pienryhmäohjauksen malli muodostui seuraavanlaiseksi:



KUVIO 5. Jäsennys ohjaustapahtumasta.

Pienryhmäohjauksen tavoitteena oli tutkia, miten muodostettu malli/ jäsennys soveltuu ohjauskeskustelun ja ohjausprosessin malliksi ja tarkastella mallin soveltuvuutta terveystieteiden ohjauskeskusteluihin. Pienryhmäohjausta, sen etenemistä ja tuloksia kuvaan tarkemmin luvuissa 7. ja 8. Luvussa 9. esitän mallin sovelluksen terveystieteiden ohjauskeskusteluun.

### 6.3. Tutkimuksen tiedonhankinta- ja analyysimenetelmät

#### Tutkimuksen tiedonhankintamenetelmät

Tämän tutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä olen käyttänyt triangulaatiota. Triangulaatiossa käytetään useita eri menetelmiä, teorioita, aineistoja ja tutkijoita. (Tynjälä 1991; Patton 1990; Cohen & Manion 1989.) Triangulaatio menetelmänä tarkoittaa (Cohen & Manion 1989; 269 ; Hitchcock & Hughes 1989; 104) kahden tai useamman metodin käyttöä kerätessä aineistoa ja tutkittaessa inhimillistä

käyttäytymistä. Triangulaatio voidaan nähdä myös “mielentilana”, jossa koetaan tärkeäksi käyttää tietoisesti monia tiedonlähteitä toimintaa koskevien johtopäätösten uudelleen muokkaamisessa (Keurulainen 1998; 21; Miles & Huberman 1984; 35). Oletuksena on se, että eri metodeilla on erilaiset heikkoudet ja vahvuudet (Tynjälä 1991). Silloin yksittäisen tutkimuksen kohdalla on hyötyä useamman menetelmän käytöstä, sillä näin kuva tutkittavasta todellisuudesta on tarkempi ja monipuolisempi kuin yhtä menetelmää käytettäessä (Cohen & Manionin;1989; 269-286). Tutkimuksen sisäinen validiteetti lisääntyy, ja menetelmistä johtuvat virheet ovat paremmin hallittavissa useaa menetelmää käytettäessä. Samassa tutkimuksessa voidaan käyttää useita kvalitatiivisia menetelmiä toistensa tukena (Tynjälä 1991). Triangulaatio voi koskea paitsi menetelmiä ja aineistoja, myös erilaisten teoreettisten näkökulmien käyttöä. Samaa ongelmaa voidaan lähestyä erilaisten teorioitten tai lähestymistapojen näkökulmista (kuten tässä työssä ohjausmallin rakentamista toisaalta oppimisen teorioitten ja toisaalta ohjauksen teorioitten näkökulmista). (Tynjälä 1991). Triangulaatio sopii tutkimusmenetelmäksi silloin kun halutaan saada mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva tutkittavasta kohteesta.

Triangulaation menetelmistä olen tähän tutkimukseen valinnut metodien välisen triangulaation, joka tarkoittaa sitä, että kyse on usean tiedonhankintamenetelmän käyttämisestä hankittaessa tietoa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. (Kiviniemi 1997; Cohen & Manion 1989.) Tässä tutkimuksessa olen kerännyt tietoa kolmella eri menetelmällä:

- oppimis- ja ohjauskäsitysten jäsenyksillä ja käsitteellistyksillä, joiden perusteella muodostin ohjauksen esimallin (kuvio 5.)
- pienryhmäohjaukseen osallistuneilta keräämilläni kirjallisilla palautteilla (ks. luku 7.) ohjauksen sisällöistä ja tavoitteiden toteutumisesta ja
- havainnoimalla, dokumentoimalla ja analysoimalla pienryhmäohjauksia, niissä käytyjä keskusteluja ja ohjaustapoja (luvut 7. ja 8.)

Aineistoa tarkastellessani olen kiinnittänyt huomiota siihen aineistoon, mikä on oppimisen ja ohjauksen teoreettisen viitekehyksen kannalta olennaista. Havainnoitua aineistoa olen siis lähestynyt konstruktivistisen oppimisen ja erityisesti konstruktivistisen ohjauksen näkökulmasta. Aineiston “havainnointimateriaali” on



tutkimusprosessin edetessä myös pelkistynyt ja jäsentynyt. Havainnoinnissa olen pyrkinyt ymmärtävään selittämiseen eli olen pyrkinyt viittaamaan muihin tutkimuksiin ja tämän tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. (vrt. Alasuutari 1994; 31, 42.)

#### Aineiston analyysimenetelmät

Pienryhmäohjauksesta saamaani aineistoa olen analysoinut sisällön analyysillä. Sisällön analyysi on menettelytapa, jolla voidaan systemaattisesti ja objektiivisesti analysoida dokumentteja ja jolla pyritään saamaan kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (tässä tutkimuksessa ohjausmallin rakentaminen) tiivistetyssä muodossa. Sisällön analyysissä voidaan käyttää valmista viitekehystä (tässä tutkimuksessa ohjauksen esimalli), jonka avulla aineistoa analysoidaan. Deduktiivista sisällön analyysia käytetään tutkimuksissa, joissa halutaan testata olemassa olevaa tietoa uudessa kontekstissa. Deduktiivista analyysia ohjaa teema tai malli, jonka pohjalta tehdään analyysirunko. Analyysirungon sisälle muodostetaan kategorioita tai jos analyysirunko on strukturoitu, aineistosta poimitaan asioita, jotka sopivat analyysirunkoon. Tällöin puhutaan kategorioitten, mallien, jäsenysten tai hypoteesien testaamisesta. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 3-12)

Tässä tutkimuksessa ohjauksen esimalli (kuvio 5.) muodosti analyysirungon.

#### Analyysirungon ydinkategorioina olivat

1. ohjauksen kontekstista nousevat kokemukset, ajatukset, tunteet, kysymykset, ihmettelut
2. reflektiivinen ajattelu
3. oppimisprosessi
4. (ammatillinen) identiteetti
5. selviytymisminäkuva/ itseohjautuvuus

Ydinkategorioita kuvaavat sisällölliset teemat nousivat ohjauskeskustelun tausta-ajattelusta (luvut 3., 4. ja 5.) ja ohjauksen tavoitteista ja muotoutuivat seuraaviksi:

1. Itseohjautuvuutta ja selviytymisminäkuvaa pyrittiin ohjausprosessissa tukemaan ensinnäkin osallistujan identiteettiä vahvistamalla. Identiteetin vahvistaminen liittyy osallistujan oman näkökulman muutokseen siinä, miten oman alansa vahvasta ammattilaisesta alkaa vuoden koulutuksen aikana kehittyä oman alansa uusi ammattilainen, oppimisprosessin ohjaaja. Yksilö joutuu tekemään tietoista identiteettityötä voidakseen siirtyä aikaisemmin muodostuneesta ammatillisesta identiteetistä vähitellen uuteen ammatilliseen identiteettiin (vrt. terveysneuvonnan oppimisen tavoitteista mm. eheän ja positiivisen minäkuvan luominen (Kannas 1992, 1985); persoonallisuuden kasvu (Poskiparta 1997, Lepola 1988); elämänhallinta- ja selviytymistaidot (Ingrosso 1993; Eteläpelto 1993).

2. Selviytymisminäkuvan vahvistamista pyrittiin tukemaan osallistujan reflektiivistä ajattelua ja toimintaa vahvistamalla. Reflektiivisen ajattelun ja toiminnan tukeminen liittyi läheisesti osallistujan tietoiseksi tulemiseen omasta ajattelusta, toiminnasta, tavoitteista ja niihin liittyvistä muutoksista sekä niiden "peilaamisesta" muiden ohjaukseen osallistuvien kanssa.

3. Kolmas näkökulma selviytymisminäkuvan vahvistamiseen ja itseohjautuvuuteen liittyi osallistujan oman oppimisprosessin tukemiseen eli siihen, miten osallistuja tulisi tietoiseksi siitä, että hän on oman oppimisensa subjekti ja oppimisprosessi on ohjauksellisesti tuettuna suunniteltu, toteutettu ja arvioitu hänen oma oppimispolkunsa kohti yhdessä asetettuja tavoitteita.

TAULUKKO 3. Tutkimusaineiston analyysirunko. Ydinkategoriat ja niihin liittyvät teemat.

YDINKATEGORIAT	TEEMAT
1. ohjauksen kontekstista nousevat kokemukset, ajatukset, tunteet, kysymykset, ihmettelyt	1. ohjauksen sisällöllinen merkitys ohjattaville
2. reflektiivinen ajattelu	2. omasta ajattelusta ja toiminnasta tietoiseksi tuleminen, peilaaminen toisten osallistujien ajatteluun ja toimintaan
3. oppimisprosessi	3. oman oppimisen omistajuus, vastuu omasta oppimisesta
4. (ammattillinen) identiteetti	4. oman alan asiantuntijuudesta oman alan oppimisprosessin ohjaajaksi siirtyminen
5. selviytymisminäkuva/ itseohjautuvuus	5. ohjausprosessille annettu merkitys - osallisuus ohjausprosessissa, omasta ajattelusta ja toiminnasta tietoiseksi tuleminen, vastuun ottaminen omasta oppimisesta, omien päämäärien ja tavoitteiden asettaminen

Tein jokaisesta pienryhmän ohjaukerrasta muistiinpanot, jotka liittyivät läsnäolijoiden määrään, keskustelussa esiin nousseisiin teemoihin, käydyn keskustelun ydinsisältöihin, ohjauksessa käyttämiini menetelmällisiin interventioihin (erityisesti omiin kysymyksiini) sekä omaan ohjaustapaani (taulukko 4.) Keskustelun teemat, ydinsisällöt ja omat ohjaukselliset intervioni kirjasin itse ohjaustapahtumassa. Jokaisen ohjaukerran päättyessä tarkensin osallistujilta sen, mistä puhuttiin ja mitä puhuttiin. Ohjausmallin ydinkategoriat toimivat muistiinpanojani jäsentävinä teemoina siten, että niiden avulla saatoin tarkastella ohjausprosessin sisällöllistä etenemistä. Poimin osallistujien kirjallisista palautteista kuvauksia, jotka liittyivät ydinkategorioihin. (luvut 7. ja 8.) Ohjaustapojeni muistiin

merkitseminen (kuvion 2. perusteella) antoi minulle aineistoa pienryhmässä käydyn keskustelun ohjauksellisten interventioiden tarkasteluun.

Viimeisellä pienryhmän ohjauksella pyysin ohjaukseen osallistuneita kuvaamaan ja arvioimaan kirjallisesti toteutunutta pienryhmäohjausta yhtäältä suhteessa siihen viitekehyykseen (= ohjausmalli, kuvio 5.), joka esiteltiin osallistujille pienryhmäohjauksen alkuvaiheessa, ja toisaalta suhteessa siihen, miten ryhmän itsensä ohjaukselle asettamat tavoitteet olivat kunkin osallistujan henkilökohtaisesti kokemina toteutuneet. Tällaisella palautteella pyrin osallistujien omien mahdollisimman aitojen ajatusten ja kokemusten esille saamiseen sekä uusien vaihtoehtojen ja näkökulmien avaamiseen ohjausmallin edelleen kehittämistä varten. Palautteella pyrin myös tarkastelemaan käsitteiden ymmärtämistä eli miten osallistujat ymmärsivät ohjauksen perustana ja tavoitteena olevat käsitteet nyt kun ohjausprosessi oli ohi. Palautteen antoi 12 osallistujaa 19:stä eli kaikki, jotka olivat läsnä ryhmänsä viimeisellä ohjauksella. Loput osallistujista (7) olivat suorittamassa opetusharjoitteluaan eivätkä voineet osallistua ryhmien viimeiseen kokoontumiseen.

Osallistujat vastasivat palautteissaan ydinkategorioitten mukaisesti kuvaten niihin liittyviä sisältöjä, teemoja. Ohjausmallin ydinkategoriat toimivat osallistujien palautteiden analysoinnin yksikköinä. Tämä helpotti palautteiden luokittelua ja siten myös analysointia. Analysoidessani osallistujien vastauksia minun oli helppo luokitella teemoihin liittyviä kuvauksia ydinkategorioittain. Siten olen voinut käyttää myös ohjausprosessin toteutumisen kuvauksessa suoria lainauksia osallistujien kirjoituksista. (luvut 7. ja 8.) Analyysissäni etenin ensin ydinkategorioiden ja myöhemmin ohjausprosessissa esiin nousseiden yksittäisten teemojen (ydinkategorioihin liittyneet kuvaukset ja niiden sisällöt, ks. myös taulukko 4.) avulla kohti laajempaa näkemystä ohjauksen prosessista ja ohjauksellisista toimintatavoista.

Laadullisessa tutkimuksessa korostetaan tutkijan reflektiivistä otetta työhönsä, sillä varsinkin osallistuvassa havainnoinnissa tutkijan voi olla vaikea erottaa tutkittavien kokemuksia omista kokemuksistaan. Myös tutkijan ja tutkittavien väliseen vuorovaikutussuhteeseen, varsinkin yhteisen ymmärryksen saavuttamiseen, tulee kiinnittää huomiota. (Tynjälä 1991.) Tätä tutkittavien ja tutkijan kokemusten erottamista olen yrittänyt selkiyttää ottamalla esille runsaasti pienryhmätoimintaan

osallistuneiden omia kuvauksia, suoria lainauksia pienryhmätoiminnan toteutumisesta (luku 8.). Näin lukijalla on mahdollisuus seurata, ovatko tekemäni johtopäätökset osallistujien kuvauksista selittäneet todellisuutta, ohjauksen ilmiötä, samalla tavalla kuin olen niitä itse tulkinut.

Tämän pienryhmäohjauksen dokumentoinnin ja analysoinnin pohjalta olen rakentanut jaetun asiantuntijuuden mahdollistavan mallin terveysneuvonnan ohjauskeskusteluun ja jäsentänyt oppimisen prosessia terveysneuvonnassa. Malli soveltuu terveysneuvontatilanteisiin silloin, kun terveysneuvonnan lähestymistapa liittyy empowerment-ajatteluun ja konstruktivistiseen ohjaukseen ja ohjauksen tavoitteena on se, että ohjattava/asiakas löytää ohjaajan/asiantuntijan avulla omaan elämäntilanteeseensa itselleen parhaan mahdollisen tavan joko ajatella tai toimia oman terveytensä edistämiseksi. (vrt. tämän työn käsitys terveysneuvonnasta ja ohjauskeskustelusta.) Tätä ajattelua esittelen tarkemmin luvussa 9.

## 7. PIENRYHMÄOHJAUKSEN TOTEUTUMINEN

### 7.1. Pienryhmäohjauksen konteksti

Opiskelijoiksi ammatilliseen opettajakorkeakouluun valitaan oman ammattialansa asiantuntijoita, joilla on alansa ylin ammatillinen tutkinto tai korkeakoulututkinto sekä alasta riippuen vähintään kahden tai kolmen vuoden työkokemus. Osa opiskelijoista, (kuten tämän pienryhmäohjauksen osallistajat) tulee opiskelemaan suoraan työelämästä ilman opettajana tai kouluttajana toimimisen kokemusta. Tällöin heidän opettajaksi opiskelunsa on päätoimista, vuoden kestävä koulutusta, johon kuuluu sekä lähi- että etäopetusta ja opetusharjoittelua, josta Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu käyttää nimitystä opettajankoulutuksen toiminnallinen osuus.

Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajaksi opiskelun perusrakenteena on henkilökohtainen opiskelusuunnitelma (HOPS), joka toimii sekä opiskelun välineenä että ennen kaikkea ajattelutapana. Oman opiskelun suunnittelu nähdään dynaamisena prosessina, joka tuottaa ammatillisen kehittymisen näköaloja ja konkreettisia suunnitelmia niistä toimenpiteistä, joilla omaa osaamista ylläpidetään ja laajennetaan. Opettajaksi opiskelu pyritään liittämään laajempiin yhteyksiin kuin vain

opettajaksi kouluttautumisen aikaan; aiempi elämän-, työ- ja oppimishistoria ja tulevaisuuden haasteet ovat tärkeä osa omaa oppimisen suunnittelua ja omien kysymysten löytämistä. Oman työ- ja elämänkontekstin ottaminen opintojen suunnittelun lähtökohdaksi tarkoittaa orientoitumista oman arjen jäsentämiseen oppimisen lähtökohdaksi. Kyse on siis oman ammatillisen asiantuntijuuden, oman ammatillisen osaamisen tarkastelusta. Lähtökohtana opiskelulle on se, että opiskelija kiinnittää opiskelunsa omaan sen hetkiseen todellisuuteensa, kontekstiinsa. (Vänskä 1997; 9-11; Laitinen 1994; 11-14; Rousi & Mutka 1994.)

Ryhmäohjaukseen osallistujille oli tuttua omien kysymysten ja omien henkilökohtaisten tavoitteiden asettaminen suhteessa tavoiteltaviin valmiuksiin, esim. opettajan ammatin ydinpätevyysalueisiin (joista yksi on oppimisen ohjaamiseen liittyvä tavoite) sekä omiin, opettajan ammattiin kasvamisen haasteisiin.

Opiskelijoiden odotetaan itse määrittävän mahdollisimman pitkälle omaa opiskeluaan. Näin opettajankoulutuksen työskentelytavat mahdollistavat laajojen kokonaisuuksien työstämisen. Työskentelytavat edellyttävät siten opiskelijoilta runsaasti vastuun ottamista omasta opiskelusta ja itsenäisten ratkaisujen tekemistä. (Vänskä 1997; 9-11; Laitinen 1994; 19.) Ryhmäohjaukseen osallistujille itseohjautuvuuden perustuva työskentelyote tulee tutuksi opintojen aikana.

Opettajaksi opiskelu rakentuu pääasiassa siten, että oppiminen aloitetaan oman henkilökohtaisen oppimissuunnitelman työstämisellä edellä olevan kuvauksen mukaan. Ensin opiskeluryhmissä, sitten itsenäisesti, työstetään aikakaudelle ja yhteiskunnalle keskeisiä trendejä, muutoksia ja yhteisiä perusongelmia ja pyritään niiden pelkistämiseen ja omien perusteltujen näkemysten muodostamiseen opiskelijoiden omista ammattialoista lähtien. Opiskeluryhmissä ja itsenäisesti määritellään ammatillista yleissivistystä sekä ammattialakohtaista osaamista ja tietämystä. Näistä johdetaan laaja-alaiseen ammatilliseen osaamiseen johtavan oppimisprosessin peruspiirteiden hahmottamista ja jäsennetään oppimisen ohjaamisen periaatteita ja käytänteitä. (Vänskä 1997; 9-11; Laitinen 1994; 17; Rousi & Mutka 1994.)

Tätä käsitteellistä jäsennystyötä ja omia perusteltuja näkemyksiä toiminnallistetaan opetusharjoittelussa eli opiskelijat pyrkivät löytämään oman käyttöteoriansa oppimisen ohjaamisessa erilaisissa oppilaitosympäristöissä toimiessaan.

Ryhmäohjaukseen osallistujille omien ajatusten jäsentäminen ja omien perusteltujen ratkaisujen löytyminen tulevat osaksi omaa oppimistapaa opiskeluvuoden aikana.

### Kohdejoukko ja ohjausprosessin tausta-ajattelu

Ohjauksen kohdejoukoksi valitsin Jyväskylän ammatillisessa opettajakorkeakoulussa vapaaehtoisesti pienryhmäohjaukseen halukkaat ammatillisiksi opettajiksi opiskelevat sosiaali- ja terveysalan asiantuntijat. Kohdejoukon valintaani perustelen sillä, että ammatilliset opettajat toimiessaan opetus- ja ohjaustyössä ovat niitä avainhenkilöitä, jotka vievät ohjausajattelua omissa ammateissaan ja ammattiaineissaan (esim. sosiaaliala, hoitotiede, (kansan)terveystiede, lääketiede, terveyskasvatus) eteenpäin. Kyseiset opettajat toimivat eri kouluasteilla terveystiedon tai terveyskasvatuksen opettajina aina varhaiskasvatuksesta yliopistoon asti. Opettajien ohjauksellinen ote on yksi työmuoto, jonka tulisi siirtyä osaksi osallistujien, tulevien sosiaali- ja terveysalan opettajien toimintatapaa niin ohjaus- ja opetustyössä kuin asiakastyössäkin.

Tällaista kohdejoukon valintaa puoltaa myös Peltomäen (1996) tutkimuksen kohdejoukon valinta. Hänen mukaansa sosiaali- ja terveysalan ammattilaisten ja asiantuntijoiden toiminnan yksi funktio on ohjaus, jolloin jo opiskeluaikana ohjaukseen osallistumalla ja omakohtaisesti ohjausprosessin läpikäymällä saadaan aikaan sellainen oppimiskokemus, jota muuten olisi mahdotonta opiskelun aikaan tuottaa. (Peltomäki 1996; 227-229.) Voidaan kysyä, "oppiiko uimaan menemättä veteen", kuten ohjauksellisen prosessin omakohtaista kokemista on myös perusteltu (Vähämöttönen & Keskinen 1994). Kohdejoukon valintaan vaikutti myös se, että pienryhmäohjauksen tarkoituksena oli auttaa minua jäsentämään ohjausprosessiin liittyviä käsitteitä, joten oman alansa substanssin tunteva asiantuntijaryhmä oli tutkimukseni etenemisen kannalta ensiarvoisen tärkeä. Pääsin tutkijana keskustelemaan ja jakamaan näkemyksiäni osallistujien kanssa helpommin, kun käsitteillä oli yhteisesti keskusteltu merkitys. (vrt. kollega-arviointi

toimintatutkimuksessa: Vähämöttönen & Keskinen 1994; Guba & Lincoln 1989, 1988; Lincoln & Guba 1985.)

Mahdollisuudesta osallistua lukuvuoden ajan ohjaukselliseen pienryhmään informoitiin suullisesti opiskelijoille heti opintojen aloitusvaiheessa. Vapaaehtoisuuteen perustuvaan ryhmään tuli 19 osallistujaa, jotka jaettiin kahteen eri ryhmään. Pienryhmässä I oli seitsemän ja pienryhmässä II kaksitoista osallistujaa. Ryhmäjaon perusteena oli pienryhmän optimaalisen toiminnan lisäksi ryhmien tapaamiseen liittyvät järjestelyt. Ryhmät muodostettiin sen perusteella, asuivatko ryhmään osallistujat opiskelupaikkakunnalla vai olivatko he muualta Suomesta. Näin pienryhmäkokoontumiset saatiin järjestettyä osallistujien ollessa lähijakoilla Jyväskylässä, jolloin kaikkien halukkaiden osallistuminen ryhmätoimintaan oli mahdollista. Ensimmäiset ryhmäkokoontumiset olivat syys-lokakuussa ja viimeiset huhtikuun lopulla. Kumpikin ryhmä kokoontui lukuvuoden aikana kuusi kertaa.

Yhteisessä alkukeskustelussa esitellessäni pienryhmäohjauksen ideaa pienryhmäohjaukseen osallistujat asettivat omaksi tavoitteekseen oman itseohjautuvuuden tukemisen. Osallistujat hyväksyivät jäsenyykseni pienryhmätoiminnasta (kuvio 5.) oman ohjausprosessinsa tausta-ajatteluksi. Osallistujat toimivat siten minulle eräänlaisina "narratiivisina kumppaneina" ohjausmallin käsitteellistämiseksi ja kehittämiseksi. (ks. Vähämöttönen & Keskinen 1994; Lincoln & Guba 1985.)

Ensimmäisessä yhteisessä pienryhmäkeskustelussa sovittiin yhteiset ohjausprosessin pelisäännöt siitä, millaista sitoutumista ohjausryhmään osallistuminen vaatii. Sitoutuminen tarkoitti sitä, että yhteisen ensimmäisen kokoontumiskerran jälkeen osallistujat voivat päättää, haluavatko he osallistua ja sitoutua ohjausryhmän tavoitteisiin ja toiminta-ajatuksiin. Sitoutuminen tarkoitti myös sitä, että osallistujat ovat mukana mahdollisimman monessa ryhmätapaamisessa, ja ryhmässä käsitellyt asiat pysyvät ryhmän sisällä eikä niitä käsitellä missään muualla elleivät osallistujat yhdessä niin päättä. Vaitiolovelvollisuutta ryhmässä käsitellyistä asioista korostettiin, jotta jokainen voisi tuoda ryhmässä esille juuri hänelle tärkeitä ja omilta tuntuvat ajatukset pelkäämättä sitä, että ne leviävät ryhmän ulkopuolelle.



Oma tausta-ajatteluni ohjaamisesta oli konstruktivistiseen ohjaukseen pyrkivä. Tavoitteenani oli tukea osallistujien omien vaihtoehtojen löytämistä, "toisin silmin katsomista" ja uusien näkökulmien sekä tulevaisuussuuntautuneiden kysymysten, vaihtoehtojen ja ajatusten liikkeelle lähtemistä. Itse asiassa pyrin tukemaan osallistujien reflektiivisen ajattelun ja toiminnan käynnistymistä ja omien voimavarojen mobilisointia. (Ohjauksen taustalla olevaa oppimis- ja ohjauksikäsitystäni kuvattu luvuissa 3. ja 4.)

## 7.2. Pienryhmäohjauksen eteneminen

Seuraavaksi kuvaan kahden pienryhmän ohjausprosessia, nostan esille ohjauskeskusteluissa esiin tulleita teemoja ja kuvaan omaa ohjauksellista otettani. Kuvatessani pyrin myös liittämään ja vertaamaan ryhmän oppimisen prosessia Peltomäen (1996) ajatteluun ohjauksessa oppimisesta. Pienryhmäohjauksen konteksti on vahvasti osallistujien opiskelussa ja sieltä nousevissa teemoissa. Tehdessäni muistiinpanoja ja analysoidessani ohjausprosessia ja varsinkin tehdessäni johtopäätöksiä ohjausprosessin pohjalta oma pyrkimykseni oli nähdä opiskelukontekstista nousevien teemojen yli itse ohjausprosessin etenemiseen ja ohjauksellisiin interventioihini, sillä ne olivat tutkimukseni ja kiinnostukseni kohde. Taustaolettamukseni oli, ettei keskustelussa esille nousevilla opettajankoulutukseen liittyvillä teemoilla ole niin suurta merkitystä, että ne estäisivät ohjauksellisen prosessin ja ohjauksellisten interventioiden tarkastelun. Toinen näkökulma valitsemaani laajaan pienryhmäprosessin kuvaukseen on toimintatutkimukseen liittyvä aineistolähtöisyyden painottaminen, varsinkin kun tässä tutkimuksessa on kyseessä ohjauksikäytäntöjen taustalla olevien usein piilevien tai tiedostamattomien näkemysten käsitteellistäminen ja näkyväksi tekeminen. (vrt. Kiviniemi 1999; 71,73.) Tavoitteenani on siis ollut tehdä näkyväksi sitä ohjauksellista prosessia ja niitä ohjauksellisia interventioita, jotka ovat olleet vaikuttamassa pienryhmän ohjaustoimintaan, ja siten myös terveysneuvonnan ohjauskeskustelun mallin kehittelyyn.

Kuvaus pienryhmäohjauksesta on siis laaja ja osin yksityiskohtainenkin. Tällä on kuitenkin merkityksensä tämän tutkimuksen validiteetin arvioinnissa. Tällainen kuvaustapa auttaa tutkimuksen lukijaa pääsemään sisälle ohjausprosessiin ja siten

arvioimaan prosessin etenemistä, käytettyjä ohjaustapoja ja niistä myöhemmin tekemiäni johtopäätöksiä. Yhteenvetona tarkastelen luvun 7.2.2. lopussa kummankin pienryhmän ohjausprosessissa esiin tulleita ohjauksellisia teemoja ja ohjauksellista tukea (taulukko 4.).

### 7.2.1. Pienryhmä I – ohjausprosessin kuvaus

#### Lokakuu

Ryhmäkokoontumiset alkoivat lokakuussa osallistujien aloitettua opiskelunsa syyskuussa. Tähän ryhmään ilmoittautui seitsemän sosiaali- ja terveystieteiden asiantuntijaa, opettajaopiskelijaa: kuusi naista ja yksi mies. Ensimmäisellä ohjauksella paikalla oli kuusi osallistujaa. Ryhmäkokoontumiselle oli aikaa kaksi tuntia. Koska kokoontumiskerta oli ensimmäinen, roolini oli ohjaaja-aloitteisesti viedä tilannetta eteenpäin ja huolehtia siitä, että ryhmän aloittamiseen liittyvät osallistujien omat tavoitteet tulevat esille. Ensimmäisellä kokoontumisella oli kaksi tavoitetta: yhteisten tavoitteiden asettaminen ohjausprosessille ja minun ja osallistujien tutustuminen toinen toisiimme. Yhteisten tavoitteiden asettamiseksi ja selkiyttämiseksi esitin jäsenyyksen (kuvio 5.) pienryhmän ideasta. Ryhmä keskusteli sen soveltuvuudesta juuri tämän ryhmän toimintaan, ja jäsenyys tavoitteineen hyväksyttiin käytettäväksi ryhmässä lyhyen keskustelun jälkeen. Osallistujat toivoivat ohjaustapaamisten liittyvän ensisijaisesti heidän tämänhetkiseen tilanteeseensa, elämäntilanteeseensa eli opettajiksi opiskeluun ja siitä nouseviin teemoihin. Yksittäisenä asiana puhutti oman tulevan opetustoiminnan, opetusharjoittelun, tuen tarve. Osallistujat toivoivat minulta ohjaajana työohjauksellista otetta tulevissa pienryhmätapaamisissa. Tavoitteet tulivat hyväksytyksi minuun ohjaajana luottaen, kyseenalaistamatta. Nähtävästi ohjausmallin jäsenyykset olivat opiskelunsa aloittaneille osallistujille vielä vieraita, ulkokohtaisia, joten niistä ei noussut kysymyksiä tai niitä ei osattu vielä kyseenalaistaa.

Tavoitteenani alkavassa ryhmässä oli myös vuorovaikutteisen, ohjauksellisuutta tukevan ilmapiirin muodostaminen. Ohjauksellinen otteeni liittyi siten orientoitumiseen (vrt. Vuorinen & Välijärvi 1994; Tomm 1984) ; osallistujien oppimis- ja elämäntilanteeseen tutustumiseen, ryhmän jäsenten ja minun toisiimme

tutustumiseen ja osallistujien ryhmäohjaukseen sitouttamiseen (vrt. Vuorinen 1998). Tutustuminen tapahtui oman nimen kautta; kuka olen, miten olen nimeni saanut, mistä tulen ja mihin olen menossa eli oman elämän-, työ- ja opiskeluhistorian kertominen, oman tämän hetkisen elämäntilanteen paikannus sekä omien opiskelutavoitteiden kertominen muille. *Keskustelu liikkui tutuissa, turvallisissa, ulkokohtaisissa ja yleisesti hyväksytyissä teemoissa* eli oman opiskeluhistorian kuvaamisessa. Osallistujat kuvasivat sitä, miten he olivat valinneet ammattinsa; millaista omaan ammattiin opiskelu oli ollut; miten he olivat kokeneet selviytyvänsä opiskeluun liittyvistä haasteista, esimerkiksi gradun tekemisestä. Osallistujien vahva ammatillisuus ja oman perusammatin kautta olevan osaamisen korostaminen ja oman identiteetin näkeminen oman ammatin kautta tulivat selkeästi esille. Osallistujat kokivat olevansa oman alansa osaavia asiantuntijoita.

Osallistujat paikansivat omaa opettajaksi opiskeluaan peilaamalla omia havaintojaan ja käsityksiään opiskeluprosessista toisten näkemyksiin ja tarkensivat saamiaan tietoja toisten tietoihin ja kokemuksiin. Paikantamiseen liittyvät kysymykset olivat hyvin yksityiskohtaisia, kuten "Mitä täällä tarkoitetaan analyysillä?"; "Mikä on seminaarityö?"; "Kuinka monena kappaleena analyysityöt pitää antaa?"; "Mikä on oman ammatillisen kasvun analyysi?" Kysymykset olivat myös eräällä tavalla yleisiä, kaikkien yhteisiin tavoitteisiin ja ihmetyksen aiheisiin liittyviä. (vrt. Peltomäki 1996)

Opettajaksi opiskelun sisällöllisiin ja menetelmällisiin teemoihin liittyen esille nousi itseohjautuvuus-käsite, joka herätti keskustelua. Osallistujat halusivat kuulla toistensa käsityksiä siitä, mitä itseohjautuvuus yleensä on ja mitä sillä tarkoitetaan tässä koulutuksessa. Esille nousi sekä omia kokemuksia ja tuntemuksia itseohjautuvuus-käsitteestä, mutta myös tutkittua tietoa. Osallistujat pohtivat myös sitä, mitä itseohjautuvuus ei ole.

Kokoontumisen lopuksi tarkensin osallistujien toiveita ja tavoitteita pienryhmätöinnille. Keskeisimmiksi tavoitteiksi tarkennuksen jälkeen tällä ryhmällä nousivat sekä opiskelun että toiminnallisten osuuksien (opetusharjoittelun) tukeminen työnohjauksellisella otteella. Tarkensin myös käydyn keskustelun teemat. Käyty keskustelu liikkui "itseohjautuvuus" -käsitteen avaamisessa. Myös opettajankoulutukseen liittyvien analyysi- ja seminaaritöiden (=oppimistehtävät ja

päättötyö) merkitys ja kytkentä lähi- ja etäjaksoihin sekä toiminnalliseen osuuteen (= opetusharjoittelu) keskusteluttivat. *Oma ohjauksellinen toimintani liikkui osallistujien tilanteeseen tutustumisessa ja ohjauksellinen tuki oli lähinnä syiden tutkimisessa ja vaihtoehtojen löytämisessä.* (vrt. kuvio 2, ohjaajan orientoituminen ohjauskeskusteluun)

*Pienryhmäohjauksessa otettiin ohjaajajohtoisesti esille kaikille tuttuja ja siten myös turvallisia asioita, mikä näkyi myös ryhmän tavoitteiden asettelussa. Tavoitteiden asettelu oli ensisijaisesti ohjaajalähtöistä ja liittyi ryhmän yhteisiin tavoitteisiin. Käyty keskustelu liikkui kaikille yhteisten, selkeiden käsitteiden alueella, eivätkä tavoitteet olleet vielä henkilökohtaisia. Keskustelu liittyi ulkokohtaiseen ja yksityiskohtaiseen, osallistujien itsensä havaitsemaan tekemiseen ja toimintaan, ei omiin henkilökohtaisiin tai opiskelusta nousseisiin tunteisiin. Tulevaisuusnäkökulma liittyi osallistujien omiin konkreettisiin oppimistehtäviin, ei vielä omaan toimintaan oppimisen ohjaajina. Myös oman oppimisprosessin suunnittelu oli ulkoahjautuvaa, valmiiksi annettujen kriteerin täyttämistä, ei omien suunnitelmien tai tavoitteiden pohtimista.* (vrt. Peltomäki 1996)

Marraskuu

Toisella ohjaukskerralla marraskuussa paikalla olivat kaikki pienryhmään ilmoittautuneet eli ryhmään tuli uusi jäsen. Uusi jäsen pääsi esittäytymään samalla tavalla kuin ensimmäisellä ohjaukskerralla oli esittäytytty, ja muut osallistujat kertoivat hänelle, millaisia tavoitteita pienryhmäohjaukselle oli asetettu ensimmäisellä kokoontumiskerralla. Osallistujien kesken käytiin "mitä kuuluu?" -kierros ja sen jälkeen kyselykierros siitä, millaiset asiat heillä ovat päällimmäisenä mielessä; mikä on mietityttänyt, herättänyt ihmetystä, mistä haluaisi muiden kanssa keskustella.

Osallistujat olivat omassa koulutusryhmässään tutustuneet erilaisiin käsityksiin oppimisesta, ja ryhmä halusi keskustella yhdestä näkökulmasta oppimiseen. Keskustelua käytiin Engeströmin täydellisen oppimisen mallista; mitä se on, miten se kytkeytyy toiminnalliselle osuudelle (opetusharjoitteluun), opetus- ja ohjaustoimintaan. Osallistujat halusivat kertoa omia näkemyksiään po. mallista ja kuulla toisten osallistujien näkemyksiä ja kokemuksia siitä, miten malli oltiin

ymmärretty ja mitä se omassa ohjaustyössä omien opiskelijoiden kanssa voisi tarkoittaa. Osallistujat pyrkivät konkretisoimaan yhdessä vielä abstraktilta tuntuvaa uutta jäsenystä opetuksen ja oppimisen etenemisestä. Engeströmin mallia kyseenalaistettiin omaan ammattialaan liittyen, mutta myös omaan tulevaan opetustoimintaan liittyen. *Osallistujilla oli yhteinen jaettu tunteisiin, ei vielä omakohtaiseen opetuskokemukseen, liittyvä kokemus tämän oppimiskäsityksen huonosta soveltuvuudesta osallistujien omille ammattialoille ja niiden opetukselle. Ulkoiset ja rajoittavat reunaehdot mahdolliselle omalle uudelle toiminnalle löytyivät omista ammattialoista ja osallistujien käsityksistä niiden opettamisesta. (vrt. Peltomäki 1996.)*

Toiminnallisen osuuden eli opetusharjoittelun alkaminen mietitytti osallistujia. Opettajaopiskelijat olivat menossa ensimmäistä kertaa tutustumaan erilaisiin oppilaitosyhteisöihin ja opettamaan. Ryhmäläisiä kiinnosti kuulla, millaiset ovat itse kunkin omat suunnitelmat ja tavoitteet toiminnallista osuutta varten. Myös se, mikä toiminnallisessa osuudessa innosti, nousi esille keskustelussa. Keskustelu liikkui oman oppimisen ja opetusharjoittelun suunnitelmallisuuden tukemisessa, itseohjautuvuudessa, oman HOPS-ajattelun (henkilökohtainen oppimis-/opiskelusuunnitelma) tulkinnassa ja ymmärtämisessä sekä oman opiskelun tavoitteellisuudessa. Ryhmä oli innostunut, positiivinen; hätäilyä tai aggressiivisuutta toiminnallisen osuuden suhteen ei ollut. Osallistujat olivat "levollisia" tulevan opetusharjoittelun suhteen ja odottivat kyseistä jaksoa positiivisen innostuneina. Osallistujat kyllä kyseenalaistivat lähijaksolla esiin tuotuja oppimisenäkemyksiä, oppimisen "malleja" oman itsensä ja oman oppiaineensa suhteen ja perustelivat ja selittivät, mikseivät lähijaksolla esitellyt mallit sovellu heidän toimintatavoikseen. *Ohjauksellinen tukeni oli suhteiden tutkimisessa ja vaihtoehtojen löytämisen näkemisessä.*

*Keskustelussa nousivat esille omat mahdollisuudet opiskelun toteuttamisessa, myös opiskeluun liittyvät reunaehdot ja ulkoiset, rajoittavat tekijät. Mahdollisuudet oman toiminnallisen osuuden toteuttamisessa näyttäytyivät vielä yksipuoleisina, joko-tai-aseteina. Toisaalta keskustelun avulla tultiin lähemmäs omaa itseä, omaa toimintaa ja omien tavoitteiden suunnittelua, jotka ääneen ajateltaessa ja yhteisesti jaettuina konkretisoituivat ja tulivat aikaisempaa relevanteimmiksi. Osallistujat pohtivat aidosti*

*omaa tapaansa toimia ja ajatella, mutta eivät vielä osanneet nähdä erilaisia toteuttamisvaihtoehtoja osana omaa toimintaa, vaikka vaihtoehtoisia toimintatapoja nousikin esille. (vrt. Peltomäki 1996)*

## Joulukuu

Kolmas ohjauskerta oli joulukuussa, jolloin osallistujilla oli takanaan ensimmäinen opetusharjoittelujakso. Ryhmään osallistui neljä seitsemästä osallistujasta. Osallistujat olivat käyneet ohjaajiensa ja kouluttajiensa kanssa ensimmäiset palautekeskustelut oman opetuksensa suhteen, ja ryhmä halusi keskustella arvioinnista yleensä. Keskustelu liikkui kuitenkin osallistujien omien opiskelijoiden arvioinnissa eli siinä, miten arviointi ylipäänsä kytkeytyy opiskelijoiden oppimisprosessiin ja sen tavoitteiden arvioimiseen sekä ammatillisten valmiuksien arviointiin. Näkökulma oli laajentumassa omasta itsestä ja omasta selviytymisestä omien opiskelijoiden oppimisprosessin ohjaukseen; toisaalta voi ajatella, että oli edelleenkin helpompi puhua itsen ulkopuolisesta toiminnasta kuin oman toiminnan arvioinnista ja suhtautumisesta omaan arviointiin.

Osallistujia puhutti myös "häiriköivän" ryhmän hallinta opettajan näkökulmasta. Ryhmä pohti omia mahdollisia ja vaihtoehtoisia toimintatapoja siihen, miten tilanteeseen voisi puuttua ja mitä mahdollisuuksia heillä opettajina olisi toimia. Osallistujien näkökulma häiriköintiin liittyi heidän tapaansa toimia, ei niinkään siihen, mikä ylipäänsä on häiriköintiä ja mistä se voisi nuorten oppilaiden elämismaailmassa kertoa. Näkökulmaa laajennettiin yhteisessä keskustelussa nuorten oppijoiden nuoruuden kehitystehtävien täyttämiseen ja aktiivisuuden ja energian suuntaamiseen oppijoille mielekkääseen toimintaan tuntityöskentelyssä. Myös oppimisen konkretisointi tulevaan ammattiin eli ammatillisten valmiuksien löytämiseen antoi yhden näkökulman häiriköintitilanteen jäsentämiseen.

Osallistujat halusivat myös tarkennusta koulutukseensa liittyvistä kirjallisista töistä. Yhdellä osallistujalla oli selkeästi informaation puute kirjallisia töitä koskevissa ohjeissa, ja toisten osallistujien avulla asia selkiytyi. Osallistujat toivat esille omaa näkemystään siitä, mitä analyysityöt käsittelevät ja miten oma käsitys tulisi olla niissä

esillä. Mielenkiintoista oli se, että pienryhmä oli se foorumi, jossa epäselvä asia otettiin esille eikä osallistujan oma varsinainen koulutusryhmä.

*Ohjauksellinen tukeni liikkui enimmäkseen suhteiden tutkimisen ja korjaamisen välillä, ja pyrin tukemaan oman tietoisien toiminnan löytämistä kunkin omassa tavassa olla oppimisen ohjaaja niin arviointi- kuin häiriköintitilanteessa.*

*Osallistujat alkoivat tulla aikaisempaa tietoisemmiksi omasta toiminnastaan ja tekemisestään. Toimintaan liittyivät merkitykset ja tunteet, ja tunteita ja toimintaa pyrittiin selittämään ja ymmärtämään. Osallistujat pyrkivät löytämään vaihtoehtoisia toimintamalleja omaan opettajuuteensa, ja he pyrkivät tuomaan esille omia tavoitteitaan ja mahdollisia toimintatapojaan ohjauksen suhteen häiriköintitilanteessa. Rajaavia reunaehtoja omalle toiminnalle ei löytynyt enää niin paljon kuin aikaisemmin, ja osallistujat katsoivat häiriköintitilannetta jo useasta näkökulmasta. Tilanteen ratkaisuvaihtoehdot olivat hyvin realistisia. (vrt. Peltomäki 1996.)*

Tammikuu

Neljäs ohjaukerta tammikuussa keskittyi yhden osallistujan seminaarityön aiheen etsimiseen ja suunnitteluun yhdessä. Paikalla oli kolme osallistujaa. Yksi osallistuja esitti ongelmansa seminaarityönsä suhteen ryhmälle, ja ryhmän jäsenet toimivat yhdessä yksittäisen osallistujan ohjaajina antamalla vihjeitä, pyytämällä kysyjää tarkentamaan työn aihetta ja antamalla myös tietoa hyvistä lähteistä. Osallistujat myös antoivat tukea kysyjän omille näkemyksille ja tukivat kysyjän omia suunnitelmia työn etenemiseksi.

Toinen keskustelun aihe liittyi opettajuuteen. Osallistujat pohtivat, mitä opettajuus itse kullekin tarkoittaa. *Osallistujat toivat esille omaa näkemystään ja jäsenyyksiään opettajan työstä, ja käyty keskustelu liikkui osallistujien omasta toiminnasta tietoiseksi tulemisen tukemisessa. Osallistujat alkoivat olla siirtymässä oman selviytymisen tarkkailusta oman toiminnan ja mahdollisten uusien vaihtoehtojen ja toimintatapojen löytämiseen ja selkiyttämiseen. Oma toiminta tulevaisuudessa (tulevassa opetustyössä)*

oli kiinnostavaa ja osallistujat halusivat pohtia sitä, millaisia opettajia heistä oli tulossa.

*Ryhmässä alkoi näyttäytyä opettajuuteen liittyen omien vahvuuksien ja kehittymishaasteiden tunnistamista ja etsimistä. Rajaavia reunaehdoja ei otettu esille, keskustelu oli hyvin tulevaisuussuuntautunutta. Tavoitteet omalle opettajuudelle alkoivat selkiytyä, ja osalla oli näkemystä siitä, millainen opettaja hän itse haluaa tulevaisuudessa olla. Keskustelussa ei noussut esille osallistujien oma aikaisempi ammatti osaamisen ja identiteetin välittäjänä, vaan uusi opettajan työhön ja osaamiseen liittyvä ammatti-identiteetti alkoi tulla esiin. Osallistujat miettivät itseään opettajina. Ohjauksellinen tukeni oli syiden tutkimisessa ja vaihtoehtojen löytämisessä, uusin silmin oman toiminnan katsomisessa.*

#### Maaliskuu

Ryhmän jäsenet olivat pitkällä toiminnallisella osuudellaan eli toinen opettajankoulutukseen liittyvä opetusharjoittelujakso oli meneillään. Ryhmässä oli neljä osallistujaa. Viides ohjaukserä liikkui aluksi opettajankoulutuksen nykytilanteesta ja tulevaisuuden näkymissä. Osallistujilla oli tietoa koulutuksen uusista organisointinäkömistä, ja he halusivat kommentoida niitä. Keskustelu oli lähinnä tiedon saamista koulutusjärjestelmän sen hetkisestä tilanteesta.

Erityisenä pohdittavana teemana osallistujia mietitytti kirjoittamisen vaatimus opettajankoulutuksessa; miksi kaikkea pitää kirjoittaa; eikö voi olla tietoinen omista näkemyksistään, omasta käyttöteoriastaan, vaikka niitä ei kirjoitakaan. Keskustelussa pohdittiin kirjoittamisen merkitystä omien ajatusten ja näkemysten jäsentämisessä sekä sitä, onko kirjoittaminen yksi opettajan työkalu. Ryhmän jäsenet nostivat itse erilaisia näkökulmia kirjoittamisen merkityksellisyydestä esille ja pohtivat kirjoittamisen erilaisia mahdollisuuksia niin opettajankoulutuksessa kuin itse opettajan työssäkin. Keskustelussa nousi esille ristiriita ulkopuolelta (=opettajankouluttajilta) tuleviin vaatimukseen kirjoittamisen pakollisuudesta verrattuna osallistujien itsensä asettamiin kriteereihin kirjoittamisen pakosta.



Myös osallistujien oma oppimisprosessi ja sen vaiheet nousivat esille keskusteluun. *Osallistujat tunnustivat omasta ryhmäprosessistaan sen sekä asia- että tunnetehtävän ja siten "antoivat nimen" oman oppimisprosessinsa nykyvaiheelle. Osallistujat pohtivat yhteisen, tavoitteellisen päättötyön merkitystä ryhmän prosessissa. Osallistujat olivat päätyneet tekemään yhteisen seminaarityön, jonka tarkoituksena olisi kuvata opettajankoulutuksen oppimisprosessia ryhmäprosessin näkökulmasta. Osallistujat olivat ottaneet oman oppimisensa subjektiivisuuden itselleen, irronneet yksilöllisen seminaarityön ideasta ja halunneet tehdä yhdessä jotakin, jolle he itse antoivat merkityksen.* Osallistujat olivat oivaltaneet sen, miten ryhmätyönä tehtävä seminaarityö täyttää ryhmän asiantehtävän lisäksi vahvasti myös ryhmän tunnetehtävää.

Koska opiskeluprosessi oli loppumassa kahden kuukauden kuluttua, ryhmän ja opiskelun lopettamista palautettiin tietoisesti mieliin. Osallistujien kanssa mietittiin ja konkretisoitiin, kuinka monta viikkoa lähijaksoa vielä on, miten siihen liittyvää aikaa käytetään, kuinka monta kertaa pienryhmäohjausta on jäljellä ja mitä se tarkoittaa pienryhmän toiminnassa.

*Ohjauksellinen tukeni liikkui suhteiden tutkimisessa. Ohjauskeskustelussa liikuttiin omasta toiminnasta tietoiseksi tulemisen ja oman toiminnan jäsentämisen alueilla. Osallistujat pyrkivät näkemään realistisesti oman toimintansa rajoitukset ja reunaehdot suhteessa yhdessä tehtävään seminaarityöhön. Oman oppimisprosessin suunnittelun ja tavoitteiden asettamisen selkeys ja tietoisuus näkyi vahvasti. (vrt. Peltomäki 1996.)*

## Huhtikuu

Kuudes ohjauksetta huhtikuussa oli ryhmän lopettamiskerta. Läsnä oli neljä osallistujaa. Osallistujat valmistautuivat oman, varsinaisen opiskeluryhmänsä lopettamiseen. Ryhmän yhteinen oppimis- ja ryhmäprosessi oli ollut tiivis, kuten mm. yhteinen seminaarityö ryhmän prosesseista osoitti. Muutama osallistuja kuvasi varsinaisen opiskeluryhmän olleen heidän elämäntilanteessaan erittäin tärkeä side ulkomaailmaan, ja ryhmä oli täyttänyt heidän mielestään ensisijassa tunnetehtävää. Siksi ryhmän loppuminen puhutti osallistujia, ja he halusivat käyttää viimeisen

pienryhmäohjauksen sen miettimiseen, mitä ryhmän loppuminen heille merkitsi. Lopettamisvaiheessa pyysin osallistujia miettimään mm. sitä, mikä on pahinta ryhmän loppumisessa. Osallistujat pohtivat, mitä tulevaisuuteen kantavia "eväitä" ryhmä antaa mukaan opiskelun loppumisen jälkeen ja sitä, miksi on hyvä, että tämä ryhmä loppuu. *Tulevaisuussuuntautuneisuutta* tuettiin "unelmakysymyksillä", jotka osallistujat saivat mukaansa. *Ohjauksellinen tukeni oli uusien vaihtoehtojen löytämisessä myös ryhmän lopetusvaiheessa.*

Pienryhmän lopettamiseen liittyi palaute siitä, miten pienryhmäohjaus on toteutunut suhteessa siihen viitekehykseen, joka ryhmästä annettiin opiskelujen alussa. (siitä myöhemmin kappaleessa 8.)

### 7.2.2. Pienryhmä II - ohjausprosessin kuvaus

#### Syyskuu

Orientoin tätäkin ryhmää ohjausmallin jäsennyksellä, joka hyväksyttiin myös tämän ryhmän työskentelyn pohjaksi. Tähän ryhmään kuului kaksitoista osallistujaa, joista paikalla oli kymmenen ensimmäisellä kokoontumiskerralla. Osallistujista naisia oli kuusi ja miehiä neljä. Ensimmäinen ohjauksetta syyskuussa oli orientoitumista ja tutustumista, ryhmäohjaukseen sitouttamista, keskeisten tavoitteiden ja toiveiden kartoitusta kuten toisellakin ryhmällä.

Tutustumiseen käytettiin oman nimen historiaa kuten toisessakin ryhmässä. Keskeisiksi tavoitteiksi nousivat tässä ryhmässä HOPSin (henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman) aukaiseminen, työnohjausellinen tuki, jos oma opiskelu ei etene, kokemusten purkaminen toiminnallisten jaksojen (opetusharjoittelun) aikana, opettajuuden selkiyttäminen ja itseohjautuvuus-käsitteen avaaminen ja ymmärtäminen. Ensimmäisen ryhmäkokoontumisen teemaksi nousi henkilökohtainen opiskelusuunnitelma. Keskustelua käytiin HOPSista sekä ajattelumallina että "asiakirjana", oman opiskelun suunnittelun ja oman oppimisen omistajuuden apuvälineenä. Ohjauksellinen tavoitteeni oli tässä kokoontumisessa tavoitteiden selkiyttäminen ja yhteisten tavoitteiden määrittäminen sekä vuorovaikutuksellisen ja ohjausta tukevan ilmapiirin luominen. *Ohjauksellinen tukeni oli syiden tutkimisessa ja*

*vaihtoehtojen löytämisessä eli osallistujiin tutustumisessa ja osallistujien elämäntilanteeseen orientoitumisessa.* Tavoitteenani koko ohjausprosessille oli osallistujien omien voimavarojen mobilisointi ja uusien näkökulmien sekä uusien mahdollisten toimintavaihtoehtojen löytyminen ohjausprosessin aikana.

Osallistujat toivoivat, että heidän oma elämäntilanteensa ja opiskelutilanteensa otetaan yksilöllisesti (HOPS-ajattelun hengessä) huomioon ja he saavat pienryhmästä muiden osallistujien tukea ja apua oman oppimisprosessinsa suunnitteluun. Minulta ohjaajana toivottiin työnohjauksellista tukea, jos opiskelu ei etene. Osallistujat toivoivat myös, että pienryhmä toimisi omien kokemusten purkamispaikkana varsinkin opetusharjoittelun aikana.

*Keskustelu ylipäänsä ja varsinkin HOPS-keskustelu liikkui tutuissa, kaikille yhteisissä, ulkokohtaisissa ja turvallisissa asioissa eivätkä omat, henkilökohtaiset tavoitteet tai omat tunteet nousseet esille.* Kyseessä oli ryhmän ensimmäinen kokoontumiskerta, joten myös tämän ryhmän tavoitteet tulivat ensisijaisesti ohjaajalähtöisesti. (vrt. Peltomäki 1996; ks. pienryhmä I, luku 7.2.1.)

## Marraskuu

Marraskuun ohjaukseen osallistui kaksitoista osallistujaa eli ryhmään tuli kaksi uutta osallistujaa. Uudet osallistujat saivat kertoa oman elämän-, työ- ja opiskeluhistoriansa kuten edellisessä kokoontumisessa. Uusille osallistujille kuvattiin ryhmäkokoontumisille asetettuja tavoitteita ja toivomuksia, ja uudet jäsenet hyväksyivät muun ryhmän tavoitteet. Toinen ohjauksetta keskittyi toiminnallisen osuuden (opetusharjoittelun) miettimiseen kuten toisellakin ryhmällä. Osallistujia pohditutti, millaisin ajatuksin itse kukin oli lähdössä omalle toiminnalliselle osuudelleen, millaisia suunnitelmia ja haasteita itse kullakin oli, mikä mietitytti opetusharjoittelussa eniten. Osallistujien kysymykset liikkuivat itseohjautuvuuden ympärillä, ja he pohtivat sitä, mitä itseohjautuvuus opetusharjoittelussa, oman oppimisprosessin suunnittelussa ja analyysitöiden tekemisessä tarkoittaa. He miettivät, kuinka pitkälle yksilö itse voi olla oman oppimisensa asiantuntija ja kuinka paljon heitä tullaan ohjaamaan ulkoapäin tai ulkokohtaisesti. *Osallistujat olivat ulkoapäin tulleiden tavoitteiden ja omien, vielä alustavien ja selkiintymättömien*

*tavoitteiden ja päämäärien välisessä ristiriidassa, ja he pohtivat omaa epävarmuuden sietoaan. Osallistujat toivat omia käsityksiään opiskelusta ja oppimisprosessin etenemisestä esille, ja saivat näkemyksiä siitä, että ihmiset ajattelevat asioista eri tavalla ja se on hyväksyttävää.*

Myös analyysityöt puhuttivat osallistujia. He halusivat toisiltaan näkemyksiä siihen, miten kukin oli analyysityöt ymmärtänyt, miten ne kytkeytyivät opettajaksi opiskeluun, mikä on "opettajuuden käsikirja" ja mikä on seminaarityön merkitys tässä kaikessa. *Ohjauksellinen tukeni oli vahvasti vaihtoehtojen löytämisen tukemisessa.* Opiskelijoiden kysymykset olivat toisaalta tiedon tarpeeseen liittyviä, toisaalta kysymykset liittyivät siihen, miten sietää epävarmuutta ja miten löytää juuri ne kysymykset, jotka vievät omaa oppimista eteenpäin, kun omat kouluttajat eivät anna valmiita kysymyksiä, joihin voisi lähteä etsimään vastauksia kirjoista.

Toisaalta osallistujat olivat aika levollisia toiminnallisen jakson edessä - lähinnä tuntui rimakauhua siitä, mitä kaikkea pitäisikään osata. Opettajan työn laaja-alaisuus alkoi konkretisoitua. Osallistujat näkivät opettajan ammattiin kasvamisen eräänä vaiheena sen, että ensin täytyy tarkastella vain itseä ja omaa toimintaa, jotta voisi myöhemmin pystyä tarkastelemaan omia opiskelijoitaan ja heidän oppimisprosessejaan. *Osa epävarmuuden sietämisestä käydystä keskustelusta liittyi tähän oman toiminnan tarkastelun sietämiseen. Ohjauksellinen tukeni oli suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden tukemisessa ja uusien vaihtoehtojen löytämisessä, oman itselle hyvän ja toimivan tavan löytymisessä omaan opettajuuteen.*

*Keskustelu liikkui osallistujien omissa tavoitteissa ja niiden realistisuudessa. Keskusteluun liittyi myös oman toiminnan kuvausta, oma toiminnan reunaehtojen ja rajoittavien tekijöiden sekä esteiden esiin nostamista. Uusien vaihtoehtojen mahdollisuus oli vielä tulevaisuutta, vaikka niistä puhuttiinkin. Käydyssä keskustelussa uusia vaihtoehtoja löytyi, mutta ne eivät vielä liittyneet osaksi osallistujien itsensä toimintaa. (vrt. Peltomäki 1996; ks. pienryhmä I, luku 7.2.1.)*

## Joulukuu

Joulukuun ohjaukseen osallistui seitsemän osallistujaa. "Mitä kuuluu" -kierroksen ja mielessä olevien tunteiden, ajatusten ja kysymysten kartoittamisen perusteella osallistujien väsymyksen, motivoitumattomuuden ja masennuksen tunteet olivat pinnalla. Osallistujat olivat lopettaneet ensimmäisen toiminnallisen osuutensa oppilaitoksissa. Opiskelun voimavarat tuntuivat huvenneen opetusharjoittelussa. Nykyhetki opettajaksi opiskelussa ei kiinnostanut, motivaatiota omaan opiskeluun ja varsinkaan omien perusteltujen näkemysten kirjoittamiseen ei ollut. Osallistujat halusivat katsoa tulevaisuuteen, kevääseen, ja joulun odotus, joululoma oli mielessä. Mielikuvaharjoitusten avulla etsittiin itsessä ja ympäristössä olevia positiivisia voimavaroja - mikä auttaa opiskelijaa jaksamaan, kun uupumus on vallalla eikä motivaatiota opiskeluun tunnu löytyvän. Osallistujat etsivät voimia antavia asioita ensin itsenäisesti, sitten kertoivat muille osallistujille oman elämänsä energian antajista. Ryhmässä harjoiteltiin positiivisen palautteen antamista jokaiselle ryhmän jäsenelle: miksi juuri tämä osallistuja on arvokas tässä ryhmässä. *Ohjauksellinen tukeni liikkui syiden tutkimisesta uusien vaihtoehtojen ja näkökulmien löytämiseen.*

*Ryhmässä käyty keskustelu nosti esille osallistujien omat yksilölliset tunteet, joita he perustelivat ja selittivät. Omaa opettajuutta ja sen kehittymistä ei jaksettu pohtia, vaan oma selviytyminen ja oma jaksaminen olivat etusijalla. Keskustelu liikkui hyvin affektiivisella alueella, ja jaettu yhteinen kokemus oli toisaalta uupuminen ja motivaation katoaminen, toisaalta voimavarojen löytäminen omasta arjesta. (vrt. Peltomäki 1996.)*

## Tammikuu

Neljännellä ohjaukerralla tammikuussa läsnä oli kymmenen osallistujaa. Ryhmä nosti esille kaksi teemaa. Ensimmäinen liittyi ajankäyttöön eli siihen, mistä riittäisi aikaa opettajankoulutuksen kaikkiin toiminnallisiin ja kirjallisiin tehtäviin. Toinen keskustelunaihe oli opettajankoulutuksen merkitys ja mieli. Keskustelussa nousi voimakkaasti esille se, kuka tästä opettajaksi opiskelusta on vastuussa, opiskelija vai kouluttajat. Osallistujat pohtivat, mikä on opiskelun mieli ja tarkoitus; mikä merkitys on lähijaksoilla ja siellä käydyllä jatkuvalla keskustelulla oppimisprosessin kannalta.

Mitä on itseohjautuvuus, onko se heitteillejättöä. Täytyykö kaikki tehdä itse; miksi kouluttajat eivät vastaa kysymyksiin eivätkä "johda" opetusta. Miten voisi tuoda esille omat toiveet, miten omat tarpeet tulisivat huomioiduksi. *Ryhmä löysi ajatuksen, että vain he itse voivat vaikuttaa omaan oppimiseensa lähijaksoilla, he itse voivat vaikuttaa omien sisällöllisten kysymysten käsittelyyn lähijaksojen aikana.* Jokainen voi kertoa omat tunteensa ja vastata vain niistä, ei muiden tunteista. Puhuessaan jokainen puhuu itsestään ja omista oppimisen tarpeistaan - ei ryhmän puolesta eikä ryhmän tarpeista. Osallistujat löysivät ajatuksen oman oppimisprosessin omistajuudesta, ja saivat siihen toinen toisiltaan tukea. Ryhmä pohti myös sitä, miten opettajankoulutuksessa toteutettu kokemuksellisen oppimisen kokemus siirtyisi heillä tulevaan omaan opetustyöhön ja osaksi omaa opettajuutta. *Ohjauksellinen tukeni oli uusien, mahdollisten ja relevanttien vaihtoehtojen löytämisessä.*

*Keskustelu liikkui omasta toiminnasta (vastuun ottaminen omasta oppimisesta) tietoiseksi tulemisessa ja omien henkilökohtaisten tunteiden esille nostamisessa. Omille tunteille annettiin erilaisia merkityksiä, ja tunteita pyrittiin selittämään ja ymmärtämään. Uudet mahdolliset vaihtoehtoiset toimintatavat konkretisoituivat osallistujien omaan toimintaan, osaksi omia mahdollisia toimintatapoja, joita haluttiin lähteä kokeilemaan, testaamaan ja soveltamaan varsinaiseen omaan opiskeluryhmään. (vrt. Peltomäki 1996)*

Ryhmän esittämä toinen teema ajankäytöstä jäi ajanpuutteen vuoksi käsittelemättä, joten annoin seuraavaa ohjauksetta varten "unelmakysymyksiä", joiden perusteella osallistujat voisivat suuntautua ajankäytön kysymysten ajattelemiseen ja jonka pohjalta ajankäytön suunnittelua seuraavalla ohjauksetta käsiteltäisiin.

## Maaliskuu

Ohjauksessa oli läsnä kuusi osallistujaa. Viidennellä ohjauksetta keskustelu liikkui pienryhmän ja suurryhmän eroissa ja opiskeluryhmän ja ohjausryhmän lopettamisessa. Osallistujat vertasivat omaa varsinaista opiskeluryhmäänsä tähän ohjausryhmään ja pohtivat ryhmän koon ja ryhmän erilaisten tavoitteiden merkitystä ryhmän prosesseille. Edellisen pienryhmäohjauksen jälkeen osallistujat olivat päättäneet varsinaisessa opiskeluryhmässään tehdä yhteisen seminaarityön opettajaksi

opiskelun ryhmäprosessista. Yhteisen ryhmätyönä tehtävän seminaarityön merkitys niin asiatehtävän kuin tunnetehtävän täyttämässä nousi esiin, myös tehtävä ryhmän loppumisen lähestyessä. Ryhmän ja opiskelun loppumisesta keskusteltiin, ja palauteltiin mieliin, kuinka paljon aikaa on opiskelun loppumiseen, mistä aiheista seuraavat lähijaksot koostuvat ja mitä niillä pitäisi vielä käsitellä.

Edellisen ohjaukserran käsittelemättä jäänyt teema ajankäytöstä ei ollut enää ajankohtainen osallistujille. He halusivat kuitenkin käsitellä ”elämäni viisi unelmaa” eli miettiä, mitkä asiat heille itse asiassa ovat tärkeitä ja miten niihin löytyy aikaa, vaikka sitä ei muuten tuntuisi olevankaan. Osallistujat pohtivat myös sitä, miten tällaiset unelmat toimivat energiaa tuovina sen sijaan että ne olisivat aika- ja energiavarkaita. Osallistujat saivat tulevaisuuskysymyksiä suuntaamaan unelmia myös ryhmän loppumisen jälkeiseen aikaan.

*Ohjauksellinen tukeni oli uusin silmin katsomisen, omien uusien vaihtoehtojen löytämisen ja hypoteettisten tulevaisuuskysymysten tukemista. Osallistujien tavoitteet ja päämäärät oman opiskelun suhteen olivat selkiintyneet edellisiin ryhmäohjauksertoihin verrattuna, uusia mahdollisia vaihtoehtoja oman oppimisprosessin suunnittelemiseksi ja toteuttamiseksi oli löytynyt. Myös rajoittavat reunaehdot olivat saanet aikaisempaa realistisen näkökulman. (vrt. Peltomäki 1996; ks. pienryhmä I, luku 7.2.1.)*

## Huhtikuu

Kuudes ohjaukserta oli sekä pienryhmän että opiskeluryhmän loppumisen miettimistä. Läsnä oli kahdeksan osallistujaa. Ryhmässä keskusteltiin siitä, mikä on pahinta ryhmän loppumisessa; mitä voin ottaa ryhmästä mukaani; miksi on hyvä, että ryhmä loppuu. Osallistujat vastasivat palautekyselyyn ryhmän toteutumisesta suhteessa syksyllä annettuun viitekehykseen. *Ohjauksellinen tukeni liittyi vaihtoehtojen löytämiseen ja tulevaisuussuuntautumiseen.*

TAULUKKO 4. Pienryhmien prosessi; ohjaukselliset teemat ja ohjauksellinen tuki.

ryhmä I 7 osallistujaa	lokakuu 6 osallistujaa	marraskuu 7 osallistujaa	joulukuu 4 osallistujaa	tammikuu 3 osallistujaa	maaliskuu 4 osallistujaa	huhtikuu 4 osallistujaa
pienryhmäprosessi; ohjaukselliset teemat	tutut, turvalliset, ulkokohtaiset, yleisesti hyväksytyt teemat esillä	jaettu, tunteisiin liittyvä kokemus, ulkoisia ja rajoittavia reunaehtoja omalle toiminnalle, joko- tai -asenteet, erilaiset toimintatavat eivät liity vielä omaan toimintaan	omaa toimintaan liittyvät merkitykselliset tunteet, pyrkimys ymmärtää ja selittää tunteita ja toimintaa, pyrkimys löytää vaihtoehtoisia, realistisia toimintamalleja	omasta toiminnasta tietoisiksi tulemista: omien vahvuuksien ja kehitymishaasteiden tunnistamista, tulevaisuusnautuneisuus omassa toiminnassa	oman ryhmäprosessin tunnistamista tunne- ja asiatehtävän täyttämiseksi, oman oppimisen omistajuuden huomaaminen, oman oppimisen suunnittelu ja tavoitteiden asettaminen	ryhmästä luopumisen herättämät ajatukset ja tunteet esillä
ohjauksellinen tuki	tutustuminen, syiden tutkiminen, uusien vaihtoehtojen löytäminen	syiden tutkiminen, vaihtoehtojen löytäminen	syiden tutkiminen, korjaava ohjaus	syiden tutkiminen, uusien vaihtoehtojen löytäminen, uusin silmin katsominen	suhteiden tutkiminen	uusien vaihtoehtojen löytäminen
ryhmä II 12 osallistujaa	syyskuu 10 osallistujaa	marraskuu 12 osallistujaa	joulukuu 7 osallistujaa	tammikuu 10 osallistujaa	maaliskuu 6 osallistujaa	huhtikuu 8 osallistujaa
pienryhmäprosessi; ohjaukselliset teemat	tutustuminen, ulkokohtaiset, turvalliset teemat keskustelussa	ulkoapäin tulevien tavoitteiden ja omien tavoitteiden välinen ristiriita, epävarmuuden sietokyvyn pohtiminen, omien tavoitteiden realistisuus	omien oppimisprosessista noussneiden tunteiden pohtimista ja perustelua, affektiivinen alue voimakkaasti esillä (uupuminen, motivaation katoaminen, voimavarojen löytäminen)	oman oppimisprosessin omistajuuden löytyminen, omien tunteiden merkityksellisyys oivaltaminen, uusien toimintatapojen konkretisoituminen omaan toimintaan	omien oppimiseen liittyvien tavoitteiden ja päämäärien selkiytymistä, omalle toiminnalle mahdollisten vaihtoehtojen löytymistä	ryhmästä luopumisen herättämät ajatukset ja tunteet esillä
ohjauksellinen tuki	tutustuminen, syiden tutkiminen, uusien vaihtoehtojen löytäminen	uusien vaihtoehtojen löytäminen	syiden tutkiminen, uusien vaihtoehtojen ja näkökulmien löytäminen	uusien, itselle mahdollisten ja realististen vaihtoehtojen löytäminen	uusin silmin katsominen, tulevaisuuskysymykset	uusien vaihtoehtojen löytäminen, tulevaisuuden hahmottaminen



## 8. OSALLISTUJIEN KOKEMUKSET PIENRYHMÄOHJAUKSESTA

Seuraavaksi kuvaan ja analysoin ohjausprosessin toteutumista teema-alueittain osallistujien kirjoitusten ja kuvausten perusteella.

### 8.1. Kokemusten, ajatusten, tunteiden, kysymysten ja ihmettelysten esille tuleminen pienryhmäohjauksessa

Tähän teemaan liittyvät osallistujien kuvaukset pienryhmäohjauksessa esille nousseista heidän silloiseen kontekstiinsa liittyvistä keskustelun aiheista, teemoista tai ongelmista ja niiden esille ottamisen helppoudesta tai vaikeudesta. Myös osallistujien kuvaukset ohjaustilanteiden ilmapiiristä ja sen merkityksestä liittyvät tähän teema-alueeseen.

Vaikka olen kuvannut tämän tutkimuksen viitekehyksessä yksilön kokemuksille, asioille tai ilmiöille antamien henkilökohtaisten merkitysten tai tulkintojen merkityksellisyyttä, minut yllätti se, että palautteissaan kaikki osallistujat antoivat spontaanisti, pyytämättä, myös oman henkilökohtaisen merkityksen pienryhmätyöskentelylle ja sen antamalle tuelle. Osin nämä merkitykset kertovat opettajan ammattiin kasvusta ja sen vaiheesta, oman reflektiivisen ajattelun kehittymisestä, itseohjautuvuuden löytämisestä ja oman ja ryhmän oppimisprosessin tukemisesta. Osin nämä kuvaukset kertovat myös ohjaukseen osallistuneiden kyvystä nähdä asettamieni teema-alueiden yli, ohjauksellisen prosessin kokonaisuuteen. Monet kuvasivat pienryhmän merkitystä tunnetehtävän täyttämässä asiatehtävän lisäksi eli affektiivinen alue, tunteet, kokemukset ja ihmettelyt tulivat esille, kun osallistujat kertoivat toteutuneen pienryhmän omakohtaisesta merkityksestä. (vrt. Peltomäki 1996; Lehtinen ym. 1991.) Pienryhmässä oli turvallinen keskusteluilmapiiri; kaikki uskalsivat tuoda alustavatkin ja ei niin viimeistellyt ajatuksensa esille. Myös oma ymmärrys toisten erilaisuudesta, erilaisesta tavasta nähdä ja käsitellä asioita tuli osallistujien palautteessa esille.

Osallistujat kokivat saaneensa ryhmässä mahdollisuuden omien ajatusten esille tuomiseen ja niiden jakamiseen muiden ryhmäläisten kanssa. Osa osallistujista koki

huomanneensa, että ei olekaan yksin ajatustensa, kysymystensä, ihmettelyjensä kanssa, vaan muutkin ovat miettineet samoja asioita.

*"...pienryhmä on ollut varsinaiseen koulutusryhmään nähden ikään kuin objektiivinen asioiden, ajatusten, tunteiden jne. purkamisen kanava. Pienryhmässä ei ole ollut ajatusten ilmaisemista "häiritsevää" virallista, koulumaista ilmapiiriä - tai sanoisinko hienosti - institutionaalista ilmapiiriä. Arkisuudessaan siinä on voinut aidosti ja avoimesti kohdata omat tunteet ja kokemukset, jotka koskevat täällä opiskelua ja opettajaksi kasvua."*

*"...ryhmä toimi minulle ennen kaikkea opiskelusta nousevien kysymysten käsittelypaikkana."*

*"...opiskelun alussa ryhmä toimi ennen kaikkea käsitteiden selventäjänä. Sai sekä vetäjältä että opiskelijatoverilta tapoja tarkastella uusien käsitteiden eri puolia. Pienryhmä toimi sikäli toisin kuin suurempi ryhmä, että siinä rohkeni asioita tuoda esille "raakileina", kokemuksellisia ja enemmän epäillen. Tunteet olivat myös pelkistetympänä eikä niin valmiiksi puituina ja käsiteltyinä kuin suuremmassa ryhmässä. Vähän niin kuin "tukiopetuksen" ja terapiaryhmän välimuoto."*

*"...oleellisempaa minun kannaltani on tässä ryhmässä ollut kuitenkin siihen havahtuminen, että jokainen kokee ja näkee tilanteet, asiat aivan eri tavalla ja jokaisen tapa ja tulkinta on yhtä oikea...tässä ohjausryhmässä on jokainen (?) uskaltanut tuoda omat tyrmistyksensä, pettymyksensä, ilon aiheensa jne. vapaasti esille...tunnetettava jää isossa ryhmässä liian vähälle huomiolle."*

*"...pienryhmätyöskentely (terapiaryhmä) toimi alusta lähtien tilana, paikkana puhua julki omat tunteet, ajatukset ja kokemukset. Dialogissa muiden opettajakokelaiden kanssa sai vahvistusta omalle kasvulle opettajaksi, koska muutkin painiskelivat samantapaisten ongelmien kanssa."*

*"...merkityksellistä oli myös se, että kuuli, mitkä asiat muita askarruttivat. Ja katsos, samat ongelmat ne muidenkin aivoissa pyörivät."*

*"Saatoin kysellä estottomasti ohjeita ja saatoin myös purkaa sydäntäni asioista, joita päässäni oli kertynyt."*

Ryhmän ilmapiiri tuntui turvalliselta ja mahdollisti omien ajatusten, kysymysten ja ihmettelyjen esille nostamisen. Myös hyväksytyksi tulemisen kokemista kuvattiin.

*"... olen kokenut ryhmän arvokkaana "pysähdyspaikkana", ei suinkaan staattisessa mielessä, vaan aktiivisena tuumaustaukona ja -paikkana oman kasvunsa tarkastelussa. Ryhmän jälkeen on yleensä ollut levollinen ja hyväksytyksi tulleen olo."*

*"...ajatusten, tunteiden purkamista, käsittelyä - avaimia lukkoihin, jotka eivät ehkä muuten olisi auenneet...pienryhmässä on myös keskusteltu asioista, joita ei haluttu/voitu pohtia koko porukalla. Ryhmän rauhallinen, seesteinen tunnelma on myös antanut uskoa opiskeluun vuoden aikana."*

*"...rauhallinen ilmapiiri, hyviä kysymyksiä."*

*"...kun tällaisen ryhmän tarvetta syksyllä tiedusteltiin, se tuntui siinä opintojen tilanteessa erittäin hyvältä. Eikä tuohon tuntemukseen ole tarvittu muutoksia tehdä. Yhä se tuntuu yhtä tärkeältä, vaikka viimeistä kertaa viedäänkin; niin kuin sanonta kuuluu: kertaakaan en vaihtaisi pois."*

*"...oli sellainen turvallisuuden tunne, lämmin, kiva henki huokui heti alusta alkaen. Ainakin minä henkilökohtaisesti nautin."*

Ryhmä oli toiminut myös osallistujien omien ajatusten, tunteiden ja kysymysten peilaamisen forumina. Osallistujat olivat kokeneet ymmärryksensä sekä itsestä että omasta oppimisprosessistaan lisääntyneen sen kautta, että he saivat testata omien ajatustensa hyväksyttävyyttä muiden osallistujien kanssa. (vrt. Krokfors 1997; Peltomäki 1996; Atjonen 1995a, b.)

*"...omien ajatusten/tunteiden selkiytyminen peilautumisessa ryhmän toisten jäsenten kautta - energian vapautuminen toimintaan."*

*"Pystyin testaamaan omien ajatusteni/käsitysteni pitävyyttä ja saamaan tarvittaessa tukea silloin, kun olin jostakin epävarma."*

*"...oman ja toisten aitouden ja avoimuuden huomaaminen - arvostaminen - kehittyminen."*

*"Vaikka tietää, että yksin täytyy selviytyä tietyistä tilanteista elämässään, tietää muidenkin kokevan samanlaisia tunnetiloja eli en ole yksin ongelmieni kanssa."*

*"...Ryhmän avoimuudesta ja monialaisuudesta johtuen olen ehkä oppinut näkemään oman ammattialan laajemmassa yhteydessä."*

Yksi osallistuja analysoi pienryhmätoiminnan merkitystä itselleen sekä kokonaisuutena että omien ajatusten purkumahdollisuutena seuraavasti:

*"...en osannut hyödyntää ilmeisesti oikein tätä pienryhmätoimintaa, koska tämä tuntui selvälle jatkeelle kontaktipäiville...ehkäpä tämä toimi jonkinlaisen*

*"kansanradiona", jossa ei tarvitse saada vastausta, riittää että saa "purppasta".*

*"...ryhmän tarkoitus ei liene ollutkaan täsmentää esim. opetuksessa avoimeksi jääneitä kysymyksiä. Toiminta on ryhmässä kuitenkin pinnallista. Eikä jaksakaan illalla olla enää kovin aktiivinen"*

*"...ei voi sanoa etteikö ryhmässä olisi ollut hyvä ilmapiiri, mutta se ei kuitenkaan antanut mitään uutta, paitsi joulun alla ollut "porukan kehuminen"."*

Tämän osallistujan omalla tavoitteena oli ehkä ollut selkeiden vastausten saaminen omassa opiskelussa auki jääneisiin kysymyksiin lähinnä ryhmän ohjaajalta. Osallistuja oli kokenut pienryhmän paikkana, jossa osallistujien oman opiskelu- ja elämäntilanteen "valittaminen" ja omien mielipiteiden esille tuominen oli mahdollista, jolloin riitti, ettei valmiita, yleispäteviä vastauksia tulekaan keneltäkään.

## 8.2. Osallistujien kokemukset reflektiivisen ajattelun tukemisesta pienryhmässä

Itse asiassa se palaute, mitä osallistajat kirjoittivat toteutuneesta pienryhmäohjauksesta ja se miten he pienryhmäohjausta ylipäänsä kuvasivat, jäsensivät ja pohtivat, on sinällään osoitus osallistujien reflektiivisen ajattelun sen hetkisistä paikannuksesta kuin myös reflektiivisen ajattelun kehittymisen vaiheesta. Reflektiivisen ajattelun kuvaaminen oli lähinnä sitä, miten osallistajat itse olivat kokeneet kehittyneensä omasta toiminnasta tietoisesti tulemisessa ja siitä, miten he kuvasivat omasta toiminnasta tietoisemmaksi tulemisen vaikuttaneen heidän toimintaansa. Osallistujien kuvaukset, jotka liittyivät oman ymmärryksen syntymiseen, omasta toiminnasta kriittisesti tietoisena olemiseen tai sellaiseksi tulemiseen luokiteltiin tähän teema-alueeseen kuuluvaksi kuvaukseksi. (vrt. Peavy 1998, 1991; Poskiparta 1997.)

*"...itsenäisyyden/rohkeuden vahvistuminen kaikissa näissä osioissa (huom. ks. ohjausmalli= identiteetin vahvistuminen, oppimisprosessin tukeminen ja reflektiivisen ajattelun tukeminen; osallistujan oma huomautus) tai yleisimmän ihmisenä."*

*"...pystyin testaamaan omien ajatusteni/käsitysteni pitävyyttä ja saamaan tarvittaessa tukea silloin, kun olin jostakin epävarma. Ryhmäläisten tuki muodostui olennaiseksi osaksi."*

*"...monesti ryhmätilanteiden jälkeen asiat selkiytyivät ja kykeni tarkastelemaan tulevaisuuttaan positiivisemmin."*

*...sekä reflektiivisen ajattelun kehittymistä. Oli kiva huomata, miten reflektiivinen ajattelu kehittyi ryhmäläisillä ja miten taas itsellä."*

*"Kun sai puitua läpi ymmärrettäväksi, miksi jokin tehtiin, oli helpompi tehdä asioita itse. Kun puhui ryhmässä, niin oma ajatus selkiytyi, jolloin syntyi myös itseymmärrystä. Itseymmärrys on tietenkin myös reflektiiviseen ajatteluun kuuluvaa."*

Toisaalta reflektiivisyyden lisääntymisen tai oman reflektiivisyyden kehittymisen kuvaus on palautteessa annetun instruktioin perusteella vaikeaa. Instruktiossa olisi pitänyt pyytää osallistujia selventämään, missä ja miten konkreettisesti heidän ajattelussaan tai toiminnassaan näkyy, että heidän reflektiivinen ajattelunsa on kehittynyt tai he ovat muuttaneet toimintaansa sen jälkeen kun he ovat tulleet siitä tietoiseksi. Pelkkä kommentointi siitä, että reflektiivinen ajattelu on kehittynyt, (vaikka se kertoo osallistujan oman subjektiivisen kokemuksen) ei vielä kerro, miten se on kehittynyt.

Yksi palautteeseen vastanneista ei kokenut ryhmään osallistumisella olleen merkitystä erityisesti juuri oman reflektiivisen ajattelun tukemisessa.

*"...reflektiivisen ajattelun tukemisessa...ryhmän merkitys oli kyllä vähäisempi."*

### 8.3. Osallistujien kokemukset oman oppimisprosessin tukemisesta pienryhmässä

Osallistajat kokivat ehkä merkityksellisimmäksi pienryhmän roolin juuri oman henkilökohtaisen oppimisprosessin tukemisessa. Osallistajat kokivat saaneensa pienryhmästä tukea oppimistehtäviin, kirjallisiin tuotoksiin, omaan toimintaansa opetusharjoittelussa, omaan tulevaan ammattiin kasvamiseen. Osallistajat kuvasivat ymmärryksensä lisääntyneen mm. ymmärryksenä opiskeluprosessin eri vaiheiden nivoutumisesta yhteen, oppimisprosessin vaiheiden merkityksen ymmärtämisenä, oppimaan oppimisessa, asioiden selkiytymisenä ja oman rohkeuden lisääntymisenä.

(vrt. Krokfors 1997.) Nämä kuvaukset voidaan nähdä myös reflektiivisen ajattelun kuvauksina. Tämän teeman alla osallistujat olivat konkretisoineet oppimisprosessiaan ja sen kehittymistä tavalla, jonka olisi voinut luokitella reflektiiviseksi ajatteluksi. Pienryhmän osallistujien tuki toisten ajatuksille ja kysymyksille koettiin myös oppimisprosessin tukemisena. Neuvojen tai ohjeiden saaminen toisilta ryhmäläisiltä tuki osallistujien omaa oppimisprosessia. (vrt. Peavy 1998, 1991; Vähämöttönen 1998; Poskiparta 1997; Peltomäki 1996; Atjonen 1995a, b; Ingrosso 1993.)

*"...ryhmän merkitys oli mielestäni tärkeästi opiskelu- ja oppimisprosessin tukemisessa. Varsinkin silloin, kun alkuperäisessä ryhmässä opeteltiin itseohjautuvuutta."*

*"...pystyin testaamaan omien ajatusteni/käsitysteni pitävyyttä ja saamaan tarvittaessa tukea silloin, kun olin jostakin epävarma. Ryhmäläisten tuki muodostui olennaiseksi osaksi. Oli helpottava huomata, että muutkin olivat ovat "samassa suossa". Tätä kautta ryhmä tuki omaa opiskelu- ja oppimisprosessia."*

*"...saatoin kysellä estottomasti ohjeita ja saatoin myös purkaa sydäntäni asioista, joita päähäni oli kertynyt. Olen saanut henkistä rohkeutta, olen saanut oppeja opettamisen kasvun tiellä, olen saanut ohjeita kirjallisten oppimistehtävien tekoon. Opiskelu- ja oppimisprosessilleni olen mielestäni saanut parhaat eväät juuri tästä pienryhmästä, ehkäpä juuri sen vetäjästä."*

*"...ennen kaikkea ryhmä tuki opiskelu- ja oppimisprosessin tukemisen kautta itseohjautuvuutta."*

*"...merkittävä rooli opiskelun eri osien nivomisessa yhteen. Pienryhmässä on saatu selvitettyä opiskelun tarkoitusta kokonaisuudessaan, mutta myös opiskelun osa-alueiden merkitystä."*

*"...opiskelu- ja oppimisprosessin tukeminen toteutunut, monet asiat selkiintyneet, miksi-kysymyksiin löytynyt vastauksia."*

*"...itsenäisyyden/rohkeuden vahvistuminen kaikissa näissä osioissa (huom. ks. ohjausmalli= identiteetin vahvistuminen ja opiskelu- ja oppimisprosessin tukeminen reflektiivisyyden lisäksi) tai yleisimmin ihmisenä."*

#### 8.4. Osallistujien kokemukset (ammattillisen) identiteetin vahvistumisesta pienryhmäohjauksessa

Ammattillisen identiteetin vahvistumisen kokemukset pienryhmäohjauksessa olivat vähäiset. Osallistajat kokivat, ettei pienryhmätoiminta tukenut varsinaisesti heidän ammatti-identiteettiään. Tähän teema-alueeseen kirjoitti kuvausta vain muutama osallistuja.

*"...ammatti-identiteetin vahvistamisessa ryhmän merkitys oli vähäisempi."*

*"...ammatti-identiteetti on taas jotain, jonka näen olevan syntymässä. Ehkä identiteetti, joka ryhmässä muodostui, oli enemmänkin opiskelijan/opettajakokelaan identiteetti."*

*"...en osaa sanoa, miten ryhmä tuki ammatti-identiteetin kehittymistä."*

Osallistajat eivät nähneet pienryhmätoiminnan tukeneen ammatti-identiteetin kasvua. Ammatti-identiteetti oli vasta muotoutumassa pienryhmätoiminnan aikana. Ammatti-identiteettiin liittyvät ne arvot, joihin ihmisenä sitoutuu, oman alan ammatillinen osaaminen sekä ihmisenä oleminen. Kaikki nämä edellyttävät tietoisiksi tulemista omasta ajattelusta, toiminnasta, ihmettelystä, kysymyksistä ja tunteista - eikä ainoastaan tietoisiksi tulemista, vaan myös syntyneen uuden oivalluksen ja merkityksen viemistä omaan elämään ja sen kaikkiin muotoihin. Pienryhmäprosessin aikana osallistajat saivat luvan kasvaa kohti tulevaa ammattia, ja ryhmäprosessi voidaan siten nähdä kasvun prosessina. Ammatillisen identiteetin löytämisen vaihe liittyykin tulevaisuuteen, ammatissa toimimiseen ja sen jäsentämiseen.

Ammatti-identiteetin tukeminen ja ammatti-identiteetin löytäminen ammattiin opiskelun aikana onkin aika vaativa haaste, ellei mahdoton. Ammatti-identiteetin tukemista koskeva näkökulman kysyminen oli tässä ohjausmallin palautteessa huonosti ja niukasti ennalta pohdittu. Ammatti-identiteetin tukemisen kysymyksiä voisikin lähestyä etupäässä työssä toimivien ammattilaisten ohjauksessa, ei vasta opiskeluvaiheessa olevien ohjausprosessissa.

## 8.5. Osallistujien kokemukset itseohjautuvuuden tukemisesta eli selviytymisminäkuvan vahvistumisesta pienryhmässä

Tämän näkökulman esille saaminen pienryhmäohjauksessa oli merkityksellisintä ohjausmallin jatkokehittelyn kannalta. Selviytymisminäkuvan vahvistumista voikin lähestyä siten kaikkien aikaisemmin käsiteltyjen teema-alueiden kuvausten kautta. Voidaan ajatella, että jo osallistujien spontaanit kuvaukset siitä, minkä merkityksen he pienryhmän toiminnalle antoivat (vrt. luku 8.1.), kuvaavat myös osallistujien kokemuksia omien ajatusten esille tuomisesta ja peilaamisesta ryhmässä, oman oppimisen haltuunottamisesta, omaan oppimisprosessiin vaikuttamisesta ja omien päämäärien ja tavoitteiden asettamisesta suhteessa koulutuksen tavoitteisiin eli osallistujien selviytymisminäkuvan vahvistumisesta ohjausprosessin aikana. (vrt. empowerment-ajattelu; ks. myös Peavy 1998, 1995, 1991; Vähämöttönen 1998.) Antamalla oman henkilökohtaisen merkityksen pienryhmässä osallistumiselle ja pienryhmän toiminnalle, ryhmän tuelle oman oppimisprosessin tukemisessa, reflektiivisen ajattelun kehittymiselle ja (ammattillisen) identiteetin kehittymiselle (vrt. kappaleet 8.2., 8.3. ja 8.4.), osallistujat kuvasivat itse asiassa niitä välineitä, joiden tarkoitus oli mahdollistaa osallistujan oman itseohjautuvuuden löytämistä ja oman selviytymisminäkuvan vahvistumista sekä mahdollistaa ryhmän jäsenten osallistuminen heitä itseään koskevaan prosessiin. Myös osallistujien kokemuksissa nämä näkökulmat yhdistyivät. Ryhmän merkitystä erityisesti oman itseohjautuvuuden tukemisessa osallistujat kuvasivat seuraavasti:

*"...itseohjautuvuutta tukee omien kokemusten reflektointi ja tiedostaminen. Tiedän tulevaisuudessa, tunnen tulevaisuuden paremmin kuin ennen johtuen oman minän kasvusta...kaiken kaikkiaan on kysymys elämänsä elämisestä päivä kerrallaan luottaen omiin vajavaisiinkin kykyihinsä."*

*"...itseohjautuvuutta ryhmä tuki ja varsinkin ohjaaja. Toistuvat kysymykset, joita olimme esittäneet sekä omille kouluttajille ja ryhmän vetäjälle, eivät saaneet konkreettista vastausta. Kaikki riippuu itsestä -ajatus syveni ja sai uusia merkityksiä ryhmässä."*

*"...pienryhmäkeskustelut ovat sysänneet itseohjautuvuutta eteenpäin."*

*"...näen jopa siten, että vaihtaisin kuviossa (huom vrt. kuvio 5.) itseohjautuvuuden ja (ammatti-) identiteetin paikkaa. Itseohjautuvuus ei ole itsetarkoitus eikä päämäärä vaan väline."*



*"Olemme olleet yksi ryhmä, jossa kuitenkin jokainen on ollut oma erillinen yksilönsä. Itseohjautuvuutta tukee omien kokemusten reflektointi ja tiedostaminen."*

Selviytymisminäkuvan vahvistumisen kuvaukset liittyivät osallistujien kokemuksiin ohjausprosessista ja sen tuomista mahdollisuuksista sekä omaan ammatillisen identiteetin kasvun prosessiin että omien vaikutusmahdollisuuksien löytämiseen oman elämänsä suhteen pienryhmän ohjausprosessin aikana. Selviytymisminäkuvan vahvistumisen kuvaukset kertoivat myös ryhmän jäsenten täysivaltaisesta osallistumisesta heitä itseään koskevaan päätöksentekoon. (vrt. mm. Liimatainen ym. 1999; Vähämöttönen 1998; Peavy 1998; Antikainen 1996.) Selviytymisminäkuvan vahvistumisen kokemukset liittyivät osallistujilla oman opettajaksi kasvun muutosprosessin käsittelemiseen, omien "itsekkäiden" kehityspyrkimysten tukemiseen, toisten osallistujien kokemuksilleen antamien merkitysten ja tulkintojen erilaisuuden ymmärtämiseen, henkisen rohkeuden ja luottamuksen kokemuksiin omassa toiminnassa sekä yhdessä jakamisen mahdollisuuteen. Myös ohjausprosessin aikana saatu omakohtainen kokemus toisten osallistujien tulkintojen ja merkitysten erilaisuudesta ja sen ymmärtämisestä näkyi pyrkimyksenä toimia itse samoin tulevassa ohjaus- ja opetustyössä. Eli omakohtaisesti läpieletty ohjausprosessi antoi oppimiskokemuksen, jonka osallistujat toivovat siirtyvän omaan työhön, omaksi toimintatavaksi. (vrt. Peltonen 1996; Vähämöttönen & Keskinen 1994.)

*"...ryhmän tärkein merkitys minulle on ollut se, että ryhmä on toiminut työnohjauksena opettajaksi kasvussa ja tällöin auttanut käsittelemään sitä voimakasta muutosprosessia, joka on sisälläni jyllännyt. Ryhmätapaamiset ovat saaneet kasvun tuntumaan myönteiseltä ja olennaista on ollut se, etten ole ollut yksin."*

*"...edellä kuvattu malli vastaa jotain terapiaryhmää. Minä tuon omat kysymykseni jne. ryhmään ja niiden käsittelyn kautta minä saan tukea ammatillisen identiteetin, reflektiivisen ajattelun ja oppimisen kehittymiseen. Toki tämä pienryhmä on antanut tällaisia valmiuksia, tukenut "itsekkäitä" kehityspyrkimyksiäni."*

*"...oleellisempaa minun kannaltani on tässä ryhmässä ollut kuitenkin siihen havahtuminen, että jokainen kokee ja näkee tilanteet, asiat aivan eri tavalla ja jokaisen tapa tai tulkinta on yhtä oikea. Olen siten saanut enemmänkin valmiuksia erilaisten opiskelijoiden ohjaukseen, kuuntelemiseen jne. Erilaiset kokemukset ovat tässä ryhmässä yllättäneet minut joka kerta. En ehkä ota*

*opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä enää itsestään selvyytensä (vielä vähemmän kuin aikaisemmin) kysymättä heiltä ja kuuntelematta heitä!"*

*"...rohkeus kohdata varmasti kohdalle sattuvia takapakkeja on lisääntynyt. Voin suhtautua tietyissä tilanteissa neutraalisti opiskelijoihin, pysyä oman käsityksensä takana. Dialogissa muiden opettajakokelaiden kanssa sai vahvistusta omalle kasvulle opettajaksi, koska muutkin painiskelivat samantapaisten ongelmien kanssa."*

*"...saatoin kysellä estottomasti ohjeita ja saatoin myös purkaa sydäntäni asioista, joita päähäni oli kertynyt. Olen saanut henkistä rohkeutta, olen saanut oppeja opettamisen kasvun tiellä, olen saanut ohjeita kirjallisten oppimistehtävien tekoon. Opiskelu- ja oppimisprosessilleni olen mielestäni saanut parhaat eväät juuri tästä pienryhmästä..."*

*"...jotenkin oli se tunne koko ajan, että juuri tämä pieni ryhmä oli se henkisen kasvun koti, jota lukuvuonna todellakin tarvitsin."*

*"...olen kokenut ryhmän aktiivisena tuumaustaukona ja -paikkana oman kasvunsa tarkastelussa."*

*"...ehkä ainakin siinä, että ryhmässä kasvoi luottamus omiin kykyihin. Varsinkin ennen toiminnallista jaksoa tarvitsin sitä rohkaisua, jota sain ryhmästä."*

*"...ryhmä opetti enemmänkin näkemään liittymisen merkityksen."*

*"...minun ongelmakohtani liittyvät muihin asioihin, kuten sosiaalisuuteen, toisten kunnioittamiseen, missä asioissa olen tässä ryhmässä tai muualla tämän koulutuksen aikana itseni kanssa "taistellut"."*

Ryhmän ohjausprosessi näytti tukevan selviytymisminäkuvan vahvistumista lähinnä oman oppimaan oppimisen prosessin suhteen. Osallistujien kuvaukset selviytymisminäkuvan vahvistumisesta ovat hyvin samankaltaisia kuin miten empowerment-käsitteen sisältöjä on eri lähteissä kuvattu (vrt. Ahteenmäki-Pelkonen 1998; Liimatainen ym. 1999; Ojanen 1998; Partanen & Perälä 1997; Antikainen 1996; Neittaanmäki 1995; Eteläpelto 1993.)

#### 8.6. Osallistujien esittämiä kehittämishaasteita pienryhmäohjaukselle

Muutamissa palautteissa esitettiin kehittämisideoita pienryhmätoiminnalle. Myös se, että osallistajat antoivat kehittämis ehdotuksia pyytämättä, kertoo heidän kyvystään nähdä ohjausprosessi kokonaisuutena. Kaksi palautteen antajista mietti

itseohjautuvuuden merkitystä toisaalta ohjauksen päämäärän/ tavoitteen näkökulmasta ja toisaalta ohjauksellisen välineen kautta.

*"...näen jopa siten, että vaihtaisin kuviossa itseohjautuvuuden ja ammatti-identiteetin paikkaa. Itseohjautuvuus ei ole itsetarkoitus eikä päämäärä vaan väline."*

*"...vielä sen verran kuviosta, että ei ammatillisen identiteetin jne. kehittymisestä ja tukemisesta seuraa automaattisesti itseohjautuvuuden lisääntyminen. ...en tiedä, uskon olevani itseohjautunut enkä sitä haluakaan kehittää."*

Toisaalta pienryhmäohjaus ei ollut jokaiselle osallistujalle se ohjausmuoto, jossa omat kysymykset olisivat tulleet esille. Yksi palautteeseen vastannut (mies, yli 50-vuotias, osallistui jokaiseen pienryhmäohjaukseen) ei nähnyt pienryhmäohjauksen antavan itselleen mitään uutta verrattuna varsinaiseen kouluttautumisyhmäänsä eikä antavan vastauksia esille tulleisiin kysymyksiin. Hän myös koki, että:

*"...ongelmat olivat niin yksilöllisiä, että ei niitä voi käsitellä yleensäkin ryhmässä."*

Yksi osallistuja kritisoi pienryhmäohjauksen viitekehystä:

*"Edellä kuvattu malli on mielestäni sekä tämän ohjausryhmän että ryhmien yleensä toiminnan kannalta liian suppea. Edellä kuvattu malli vastaa lähinnä jotain terapiaryhmää..."*

## 8.7. Yhteenvetoa pienryhmäohjauksen toteutumisesta

Pienryhmäohjauksella oli siis kaksi tavoitetta. Oma tavoitteeni oli saada toisaalta kokemuksia kokeillun ohjausmallin soveltuvuudesta ohjauskeskusteluun ja toisaalta saada kehittäviä ehdotuksia ja uusia näkökulmia ohjausmallin edelleen kehittämiseksi terveysneuvontatilanteisiin soveltuvaksi. Pienryhmäohjaukseen osallistujien kannalta ohjaustoiminnan tarkoitus oli osallistujien selviytymisminäkuvan vahvistaminen itseohjautuvuutta tukemalla. Tähän tavoitteeseen pyrittiin osallistujien omasta kontekstista nousevien kysymysten, ajatusten, tunteiden, kokemusten ja elämysten käsittelemisellä pienryhmäohjauksessa. Pienryhmäohjaus mahdollistikin osallistujien

affektiivisen alueen esille nousemisen ja käsittelemisen, ja sitä kautta sekä omien että toisten osallistujien tunteiden ymmärtämisen. Samalla yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot saivat vahvistusta, ja avoin ja hyväksyvä keskusteluilmapiiri sekä ohjaajan ja osallistujien välinen luottamuksellinen keskustelusuhde olivat luomassa turvallista ja vuorovaikutuksellista ilmapiiriä. (vrt. Peavy 1998, 1995, 1991; Poskiparta 1997; Ingrosso 1993; Tones 1994, Tones ym. 1990.)

Selviytymisminäkuvan vahvistumista lähestyttiin käsittelemällä osallistujien (ammattillisen) identiteetin vahvistamiseen, reflektiivisen ajattelun tukemiseen ja oppimisprosessin tukemiseen liittyviä teemoja opettajankoulutuksen aikana. Itseohjautuvuus oli sekä väline että päämäärä, tavoite (vrt. von Wright 1996). Itse asiassa ryhmän ohjauksessa kysymysten, ihmettelyn, ajatusten, tunteiden ja kokemusten käsitteleminen onkin näiden ilmiöiden jäsentämistä ohjatusti yhdessä muiden osallistujien kanssa osallistujien omaa itseohjautuvuutta tukemalla ja vahvistamalla. Jäsennystyö toimi nimen antamisena "arjen" ilmiöille osallistujien omassa kontekstissa ja omalle toiminnalle tulevana ohjaajana. (vrt. Krokfors 1997.)

Uusien vaihtoehtojen löytäminen, omien näkökulmien laajentaminen, oman selviytymisminäkuvan vahvistuminen ja tulevaisuuskysymysten hahmottaminen tukivat osallistujien reflektiivistä ajattelua ja refleksiivisten kysymysten edelleen löytämistä. Kognitiivisella alueella ohjaus auttoi osallistujia integroimaan opettajankoulutukseen liittyvää kognitiivista ainesta osallistujien omaan toimintaan ja ymmärtämään sitä paremmin. (vrt. Peltomäki 1996.) Pienryhmäohjaus mahdollisti osallistujien oman toiminnan, tavoitteiden asettamisen ja päämäärätietoisuuden nousemisen esiin. (vrt. Vähämöttönen 1998; Peavy 1998, 1995, 1991.)

Vuoden kestäneen pienryhmäprosessin vaiheita voikin tarkastella aikaisemmin kuvattujen yhteistyö- ja vuorovaikutusfunktioiden (vrt. Poskiparta 1997; Ingrosso 1993; Tones 1994, Tones ym. 1990.), affektiivisten ja kognitiivisten funktioiden (vrt. Peltomäki 1996) lisäksi tarkemmin osallistujien reflektiivisen ajattelun ja omasta toiminnasta tietoiseksi tulemisen, oman kasvun prosessina. (vrt. Giddens 1991b; Mezirow 1990.) Peltomäen (1996) tutkimuksen mukaan ohjauskeskustelun yksi funktio on oppijoiden kasvamaan saattaminen ja ajatteluun kasvattaminen (vrt. Ingrosso 1993), jota voidaan tässä sanoa reflektiivisen ajattelun kehittymiseksi.

Pienryhmäohjaukseen osallistuneet kuvasivatkin ohjauksen tukeneen juuri omasta kontekstista, oppimisprosessista, oman ajattelusta ja toiminnasta tietoiseksi tulemista ja kaikkien em. ymmärtämistä. Ohjauskeskustelut mahdollistivat laajempien näkökulmien löytymisen omaan toimintaan ja uusien näkökulmien liittymisen omaan toimintaan. Pienryhmäkeskustelut auttoivat ymmärtämään toisten osallistujien erilaisia tulkintoja ja toimintavaihtoehtoja. (vrt. Krokfors 1997.) Ohjauskeskustelun avulla Peltomäen (1996) mukaan ohjattavia autetaan löytämään sellaisia työskentelytapoja, jotka tyydyttävät häntä itseään ja joissa hän voi toteuttaa omaa persoonallisuuttaan ja olla itsenäinen. Tavoitteena on, että ohjattava tulisi paremmin tietoiseksi omista oppimismahdollisuuksistaan. (Peltomäki 1996; 214, vrt. myös Krokfors 1997; Talvitie 1996; Ojanen 1990.)

### Uuteen ajatteluun kasvun prosessi

Pienryhmäohjauksen prosessin eteneminen voidaan nähdä uuteen toimintaan, uuteen ajatteluun kasvun prosessina (Peltomäki 1996: ks. luku 4.2.2.), jota seuraavassa kuvataan. Sovellan prosessin terveysneuvontaan. Alussa asiakkaan ajattelu kiinnittyy omaan sen hetkiseen minän identiteettiin sitoutumiseen, joka näkyy pitäytymisenä omassa olemassa olevassa tavassa olla oman alansa edustaja, asiantuntija, ja omassa aikaisemmassa tavassa olla ja toimia. Omaa toimintaan tai osaamiseen kiinnittynyttä asiantuntijuutta korostetaan, ja asiakkaat haluavat keskustella omalla, elämän, oppimisen tai työn kautta tutuksi tulleella kielellä ja käsitteillä. Uuteen ajatteluun liittyvä kieli on vierasta, turhaa käsitteellistämistä. Tätä vaihetta voi nimittää *“olemassa olevaan sitoutumiseksi”*.

Ohjausprosessin edetessä asiakkaat alkavat pohtia uutta tulevaa toimintaa (esim. uutta asiakkaan terveyttä edistävää toimintatapaa) mahdollisuutena, joka ei vielä liity heihin, mutta jota voi jo fantasioida, visioida. Asiakkaat etsivät itsessään, ajattelussaan ja toiminnassaan olevaa uutta, ja he kysyvät mm. “Minustako...?!; “Miksi juuri minusta ...?” ja hylkäävät mahdollisuuden toteamalla “Ei sovi minulle!” Toisaalta uusi vetää puoleensa, toisaalta on turvallisempaa ja helpompaa pysyä vanhassa ja totutussa. Asiakkaat etsivät itsessä olevan uuden ajattelun mahdollisuutta, löytävät sitä, mitätöivät ja hylkäävät sitä, mutta silti se on jo olemassa tulevaisuuden

mahdollisuutena, mutta se ei vielä liity osallistujien kontekstiin. Tämä vaihe näkyy *“uuden etsimisenä”*.

Seuraavassa vaiheessa asiakkaat alkavat löytää yhteisen kielen yhteisten kokemusten kautta. Yhteinen todellisuus alkaa löytyä, ja kokemuksia voi jakaa, kun yhteistä ymmärrystä tulee. Omia uusia ajatuksia testataan sekä keskustellen että toiminnan kautta. Uuden ajattelun tai toimintatavan mahdollisuus ja kiinnittyminen omaan itseeseen tulee todellisemmaksi ja oma uusi alkaa hahmottua. Asiakkaat ovat *“uuteen kasvuun sitoutumisen vaiheessa”*.

Prosessin loppupuolella omasta toiminnasta tullaan entistä tietoisemmaksi ja omia kehittymisen haasteita uuden toiminnan suhteen alkaa hahmottua. Oma ajattelu ja toimintaa osataan paikantaa, kyseenalaistaa, reflektoida. Asiakkaat *“antavat itselleen luvan kasvaa ja kehittyä, olla toista, muuta”*. Uusi toiminta on jo osa asiakkaiden todellisuutta ja kontekstia, ja entiseen toimintaan ei enää vedota tai palata eikä nykyistä toimintaa selitetä aikaisemman toiminnan tai osaamisen kautta, vaan ajattelu on suuntautunut uuteen tulevaan toimintaan.

## 9. OHJAUSKESKUSTELU TERVEYSNEUVONNASSA: JAETTUA ASIANTUNTIJUUTTA

Pienryhmässä kokeiltu ohjauksen mallia, jonka teoreettinen viitekehys on konstruktivistisessä ohjauksessa ja konstruktivistisessä käsityksessä oppimisesta, voidaan soveltaa terveysneuvonnan ohjauskeskustelun malliksi. Malli ei ole helposti opittava menetelmä- tai temppukokoelma, vaan se edellyttää ohjaajalta oppimisen ja ohjauksen syvää ymmärtämistä ja ymmärryksen viemistä käytännön ohjaustoimintaan. Ohjaajan oppimis- ja ohjauskäsitykset ilmenevät ohjaustoimintana seuraavasti:



KUVIO 6. Ohjauksellisen ajattelun näkyminen terveysneuvonnassa.

Pedagogisesti ohjattu keskustelu, jossa asiakkaiden elämäntilannetta ja siihen liittyviä kokemuksia, kysymyksiä, ajatuksia ja tunteita kytetään asiakkaiden merkitysmailmaan ja kontekstiin, tukee asiakkaan omien voimavarojen mobilisoitumista ja oman reflektiivisen ajattelun kehittymistä. Näin asiakkaita tuetaan oman elämäntilanteensa ja toimintansa ymmärtämisessä, oman elämänsä subjektiivisuuden ymmärtämisessä ja itsen muuttumismahdollisuuden löytämisessä. Terveysneuvonnan ohjauskeskustelun prosessi tulee nähdä oppimisen prosessina, jossa ihmisen oppimisen lainalaisuudet ylipäänsä toimivat. Terveysneuvontatilanne edellyttää reflektiivistä vuorovaikutussuhdetta, jossa toiminnan tavoite ja päämäärä tarkentuvat keskustelujen myötä, ja parhaimmillaan ohjauskeskustelun prosessi on ohjaajan ja asiakkaan välinen reflektiivinen kehitysprosessi, jossa kumpikin oppii. (vrt. Peavy 1998, 1995; Liimatainen ym. 1999; Poskiparta 1997; McWilliam ym. 1997; Ingrosso 1993.) Terveysneuvonnan ohjauskeskusteluihin sovellettuna ohjausmallia voidaan siis tarkastella kahdesta näkökulmasta: yhtäältä *oppimisen prosessina terveysneuvonnan ohjauskeskustelussa* sekä asiakkaan/ ohjattavan näkökulmasta että asiantuntijan/ ohjaajan näkökulmasta ja toisaalta *jaetun asiantuntijuuden mahdollistavana ohjauskeskusteluna*, jossa ohjaajan/ asiantuntijan ohjaukselliset interventiot, toimintatavat mahdollistavat asiakkaan täysivaltaisen osallistumisen ohjaukseen.

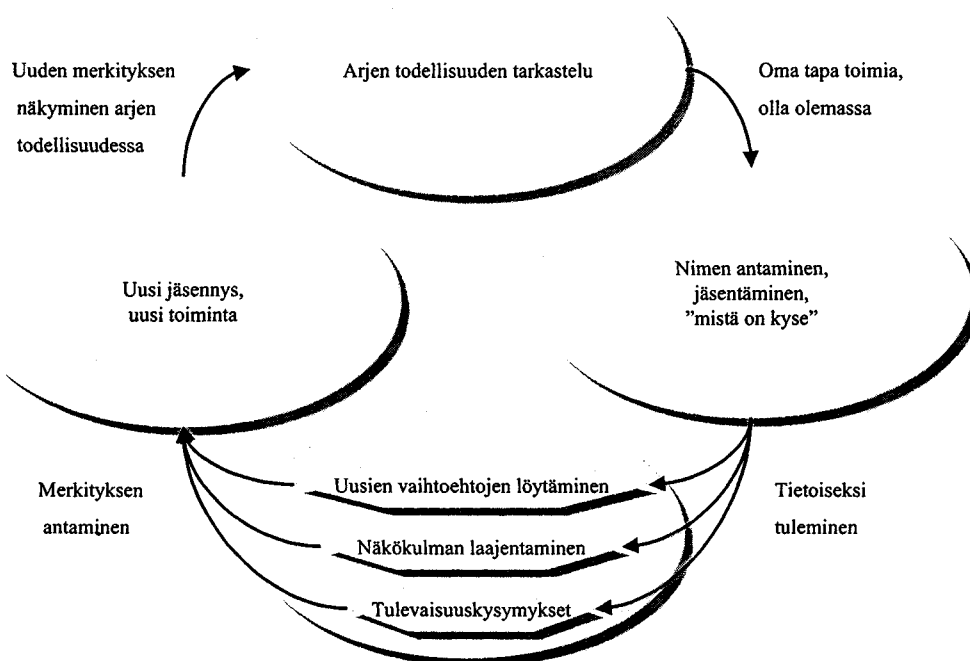
### 9.1. Ohjauskeskustelu oppimisen prosessina terveysneuvonnassa

Asiakkaan/ ohjattavan näkökulmasta ohjauskeskustelun lähtökohtana on asiakkaan elämäntilanne tai -tilanne. Asiakas/ ohjattava on elämänsä kautta omassa kontekstissaan toimiva oman elämänsä subjekti, joka täysivaltaisesti osallistuu itseään ja ympäristöään koskevaan päätöksentekoon, "valtautuu" (vrt. Liimatainen ym. 1999; Peavy 1998, 1997, 1991; Antikainen 1996). Ohjauskeskustelu perustuu asiakkaan kunnioittamiselle, ja ohjauskeskustelun edellytyksenä on asiakkaan osallistuminen ja yhteistyö ohjaajan kanssa. Ohjauskeskustelu on yhteistyöprosessi, yhdessä oppimisen ja yhdessä jakamisen prosessi, jossa asiakas on oman elämänsä asiantuntija, ja ohjaaja on sekä ohjausprosessin (=oppimisen prosessin) että substanssin asiantuntija. Ohjauskeskustelussa molemmat mahdollistavat kummankin asiantuntijuuden käytön. (vrt. Peavy 1995.)

Ohjauskeskustelun tavoitteena on tukea asiakasta näkemään itsensä itseohjautuvana, omaan elämäänsä vaikuttavana omien ratkaisujen tekijänä. Tällöin ohjaajan tehtävänä on ohjauksellisten interventioiden kautta olla asiakkaan kontekstin ja täysivaltaisen osallistumisen mahdollistajana. Voidaan puhua asiakkaan *itsen muuttumismahdollisuuden löytämisestä*. Kun ohjauskeskustelun tavoitteena on asiakkaan itsen muuttumismahdollisuuden löytäminen, ohjaajan on asiantuntijuutensa perusteella annettava ohjauksellisia välineitä tämän tavoitteen saavuttamiseen. Asiantuntijan tehtävänä on ohjauksellisten interventioiden lisäksi myös ohjausprosessin ohjaaminen.

Tämä edellyttää ohjaajalta sitä, että hän tiedostaa, millaisiin käsityksiin oppimisesta, tiedosta ja ihmisestä oppijana hän oman ohjaustoimintansa perustaa. Lisäksi ohjaajan tulee pedagogisoida oman oppimisen käyttöteoriansa pohjalta ohjauskeskustelun prosessia.





KUVIO 7. Ohjauskeskustelu oppimisen prosessina.

Oppimisen prosessi terveysneuvonnan ohjauskeskustelussa pohjautuu konstruktivistiseen käsitykseen ohjauksesta ja oppimisesta sekä empowerment-lähestymistapaan. Ohjaus lähtee liikkeelle asiakkaan arjen todellisuuden tarkastelusta eli asiakas tuo ohjaustilanteeseen oman kertomuksensa tavastaan olla ja toimia käsiteltävän “ongelman” tai ilmiön suhteen elämänsä elämänsä ja elämänsä kontekstistaan käsin. Asiakkaan elämänsä kontekstia auttaa ymmärtämään se, mitä kokemuksia, teemoja, asioita, näkökulmia esimerkiksi omaan terveyteensä liittyen hän ottaa esille keskustelussa. Asiakas tuo ohjaustilanteeseen kokemuksensa todellisuutensa yhteisesti tarkasteltavaksi. Yhteisen tarkastelun tarkoituksena on, että asiakas tulee tietoiseksi omasta tavastaan ja näkemyksestään olla olemassa ja omasta tavastaan toimia elämänsä kontekstissaan.

Kysymällä, keskustelemalla, kyseenalaistamalla ja problematisoimalla esillä olevaa ilmiötä tai ongelmaa tuetaan asiakasta jäsentämään omaa toimintaansa ja ajatteluaan, “antamaan nimi” omalle toiminnalleen. Asiakasta ohjataan antamaan tulkinta ja merkitys omalle toiminnalleen (vrt. Jaatinen 1996). Tavoitteena ohjauskeskustelussa

on löytää yhteiset käsitteet ja yhteinen kieli ohjattavan ja ohjaajan kanssa yhteisen keskustelutodellisuuden jakamiseksi. Jotta asiakas voisi muuttaa omaa toimintaansa, hänen täytyy tulla tietoiseksi omasta toiminnastaan, ja se tapahtuu usein juuri käsitteellistämällä, antamalla sanallinen muoto omille kokemuksille, ajatuksille tai toiminnalle. Toiminnan ja kokemusten esille ottaminen ei vielä tarkoita sitä, että oman toiminnan pohtimista tapahtuu. Kokemuksia ja toimintaa pyritään tarkastelemaan yhdessä ohjaajan kanssa uusin silmin, uudesta näkökulmasta käsin. Tarkoitus on pohtia sitä, onko aikaisempi toiminta ollut asiakkaan näkökulmasta toivottavaa, haluttua tai onnistunutta vai onko tarpeen muuttaa omaa toimintaa. Omasta näkemyksestä ja toiminnasta tietoiseksi tuleminen edellyttää asiakkaalta oman toiminnan ja aikaisempien kokemusten "paljastamista", jakamista ja reflektiivistä tarkastelua. Omien toimintamallien tunnistaminen ja tiedostaminen ovat ohjattavalle merkityksellisiä, sillä ne auttavat häntä suuntaamaan toimintaansa uudelleen. (vrt. Krokfors 1997; Mezirow 1995.)

Omasta toiminnasta tietoiseksi tuleminen on puolestaan edellytys sille, että asiakkaalla on mahdollisuus katsoa uusin silmin omaa aikaisempaa toimintaansa ja lähteä yhdessä ohjaajan kanssa laajentamaan omia näkökulmiaan käsiteltävään asiaan, etsimään uusia vaihtoehtoisia tapoja tai toimintakäytäntöjä, jotka ovat mahdollisia asiakkaan elämänkontekstissa ja joihin asiakas itse sitoutuu. Erilaisten tulevaisuuskysymysten, refleksiivisten ja uusia näkökulmia avaavien kysymysten avulla ohjaaja voi tukea asiakasta antamaan merkityksiä omalle uudelle toivottavalle ja halutulle toiminnalle tai ajattelulle. Uusien näkökulmien etsiminen pyrkii käynnistämään asiakkaan omat kyvyt, voimavarat ja mahdollisuudet. Mahdollisuudet muutokseen ovat ihmisessä itsessään; ne vain täytyisi ohjauskeskustelun avulla saada asiakkaan itsensä tietoisuuteen. Jotta asiakas itse pystyisi sitoutumaan uudelleenlaiseen toimintaan, on asiakkaan itse ohjaajan tuella luotava uusi toimintamalli ja päätettävä, millaisiin toimintoihin hän haluaa lähteä mukaan ja millaista uutta toimintatapaa hän haluaa kokeilla tai soveltaa omaan elämäntilanteeseensa nähden.

Merkityksen antaminen omalle uudelle mahdolliselle toimintatavalle ohjaa asiakasta ymmärtämään ja tulkitsemaan omaa toimintaansa, sitoutumaan toimintansa muuttamiseen ja suuntaamaan omaa toimintaansa. Merkityksen antaminen mahdollistaa uuden toimintatavan soveltamisen tai uuden ajattelun testaamisen

asiakkaan omassa elämänkontekstissaan. Uusi asia saa uuden tulkinnan ja uuden merkityksen asiakkaan arjessa. Tätä toimintaa ja kokemusta asiakas punnitsee ja kyseenalaistaa, soveltaa ja testaa ja lopulta päättää, tuleeko siitä hänen elämäntilanteeseensa sopiva, toimiva ja haluttu tapa olla olemassa tai tapa toimia.

Ohjaus prosessina voi olla lyhyt- tai pitkäkestoinen, yksilöllinen tai yhteisöllinen. Yhteisöllinen ohjausprosessi tukee toisten samassa tilanteessa olevien tulkintojen erilaisuuden ymmärtämistä, samalla kun ohjattava saa useita erilaisia vaihtoehtoisia toimintatapoja tai ajattelumalleja oman toimintansa löytämiseksi. Prosessin etenemisessä on kuitenkin samoja vaiheita riippumatta prosessin kestosta tai siihen osallistujien määrästä. Omassa entisessä toiminnassa ja ajattelussa pitäytyminen, siihen kiinnittyminen ja sitoutuminen on tyypillistä ohjausprosessin alussa. Uuden etsiminen, punnitseminen, hylkääminen ja uuden mahdollisuuden näkeminen ensin oman kontekstin ulkopuolisena, itsestä irrallisena ja sitten itselle mahdollisena, omaan elämänkontekstiin kuuluvana toimintatapana kuuluvat sekä lyhyt- että pitempikestoiseen ohjausprosessiin. Nämä vaiheet ovat tarpeellisia, sillä vasta näiden vaiheiden kautta ohjattava voi antaa itselleen luvan aidosti sitoutua muuttumiseen ja oman ajattelun tai toiminnan muuttamiseen ja antaa itselleen luvan kasvaa ja kehittyä toiminnassaan.

## 9.2. Ohjauskeskustelu jaetun asiantuntijuuden mahdollistajana

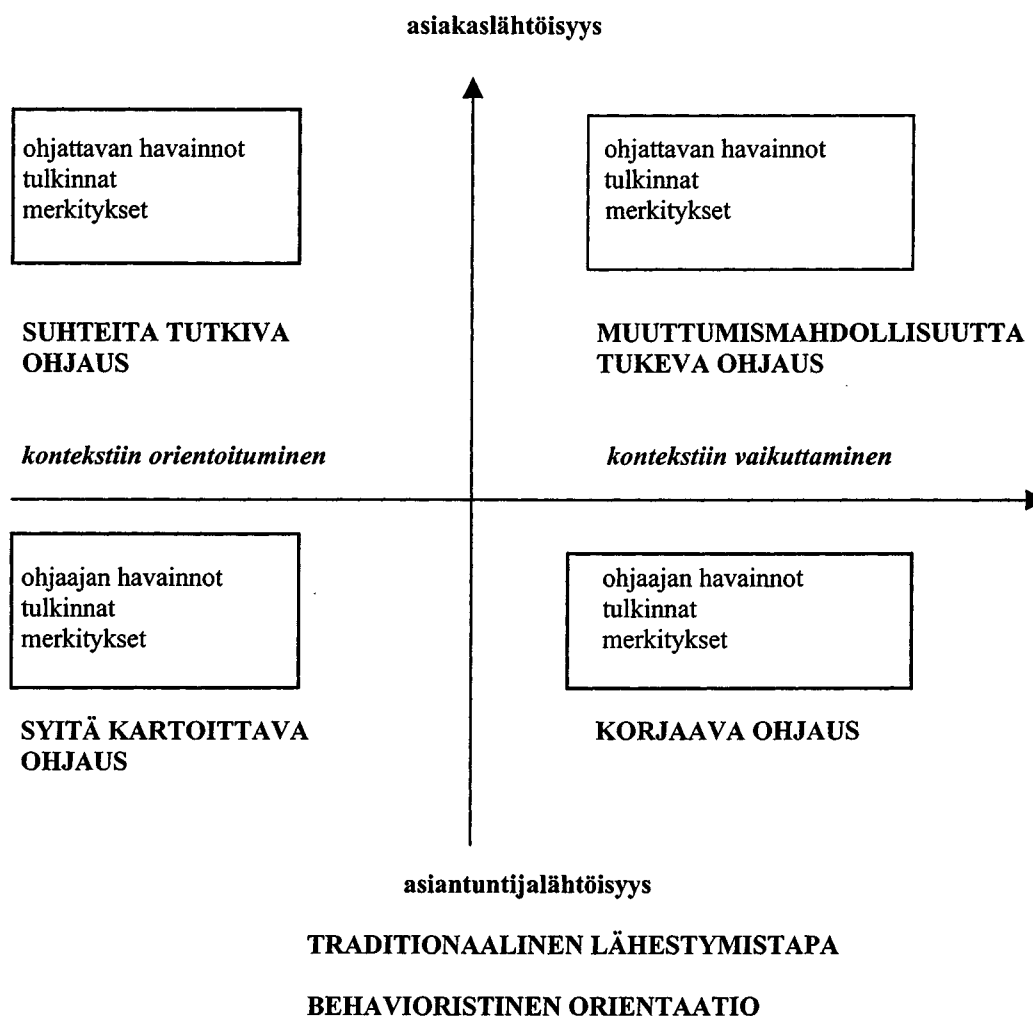
Asiantuntijan tehtävä asiakkaan/ ohjattavan oman itsen muuttumismahdollisuuden löytämisessä on olla tietoinen oppimisen prosessista ohjauksessa, terveysneuvonnassa ja omilla ohjauksellisilla interventioillaan olla mahdollistamassa ja tukemassa asiakkaan elämänkontekstista, tulkinnoista ja merkityksistä lähtevää ohjausprosessia. Asioiden käsittelijänä ja prosessoijana on asiakas itse, ja ohjauksellisten interventioiden tarkoituksena on saada ohjattava itse yhtäältä pohtimaan kokemustensa ja toimintansa vaikutuksia ja toisaalta asettamaan uusia mahdollisia vaihtoehtoja toimintansa muuttamiselle. Ohjaajan tehtävänä on refleksiivisten kysymysten ja interventioiden avulla käynnistää asiakkaan reflektiivinen ajattelu, omien voimavarojen mobilisointi ja uusien näkökulmien löytäminen.

Ohjaajan ohjauksellisia interventioita ja niiden mahdollisuuksia ohjattavan/ asiakkaan kontekstiin orientoitumiseen ja vaikuttamiseen on käsitelty tarkemmin kappaleessa 5.2., mihin seuraava jäsennyskin perustuu. Ohjausmalli pyrkii jäsentämään ohjaajan toimintaa suhteessa ohjattavien oppimisen prosessiin ja sen eri vaiheisiin. Näkökulma on siis asiantuntijan/ ohjaajan toiminnassa.

Jaetun asiantuntijuuden mahdollistava ohjauskeskustelun malli

1. auttaa ohjaajaa olemaan tietoinen omasta tavastaan ohjata, käydä ohjauskeskustelua ja
2. auttaa ohjaajaa pedagogisoimaan omaan ohjaustaan ja ohjauskeskustelua

**KONSTRUKTIVISTINEN ORIENTAATIO**  
**EMPOWERMENT-LÄHESTYMISTAPA**



KUVIO 8. Jaetun asiantuntijuuden mahdollistava ohjausmalli.

Ohjauskeskustelun malli on jäsennetty nelikentäksi, jossa ohjaajan toimintaa tarkastellaan yhtäältä ohjaajan ohjauksellisen tausta-ajattelun suhteen ja toisaalta sen suhteen, onko ohjauskeskustelussa tarkoitus orientoitua asiakkaan kontekstiin vai myös vaikuttaa siihen. Ohjaajan ohjaustapoja puolestaan tarkastellaan syitä kartoittavan, suhteita tutkivan, korjaavan ja muuttumismahdollisuutta tukevan ohjauksen näkökulmista. Koska tarkoituksena on kuvata jokaista ohjaustapaa,

kuvaukset ovat karrikoituja, ohjauksen ääri-ilmiöitä esiin nostavia. Itse ohjauskeskustelu käytännön toimintana etenee joustavammin, ja ohjaaja oman asiantuntijuutensa perusteella operoi kaikilla ohjauksen alueilla ja siirtyy luontevasti tavasta toiseen.

Ohjauskeskustelun eteneminen ja ohjaustapojen valinta riippuu pitkälti siitä, millaiseen oppimis- ja sitä kautta ohjauskäsitykseen ohjaaja sitoutuu (konstruktivistiseen vai behavioristiseen) ja millainen terveysneuvonnan lähestymistapa (empowerment-lähestymistapa vai traditionaalinen lähestymistapa) hänellä on. Ohjaaja, joka tunnistaa oman ohjauskäsityksensä ja oman lähestymistapansa terveysneuvontaan, voi pedagogisoida ohjauskeskustelua ja olla tietoinen omasta toiminnastaan ja sen perusteluista. Itse asiassa ohjaaja on tietoinen omasta käyttöteoriastaan.

Ohjauskeskustelu alkaa asiakkaan elämänkontekstiin orientoitumisella. Ohjaaja orientoituu tutustumalla asiakkaan ajatteluun, kieleen, hänen kuvaukseensa arjestaan ja arjen toiminnoista. Ohjaaja kuuntelee asiakkaan tarinaa, kertomusta, niitä teemoja, kysymyksiä tai näkökulmia, joita asiakas nostaa keskusteluun. Aktiivisen kuuntelun tarkoituksena on yhteisen kielen ja mahdollisimman yhteisen ohjaustodellisuuden löytäminen ja luottamuksellisen, asiakasta kunnioittavan ilmapiirin rakentuminen ja asiakkaan sitouttaminen ohjausprosessiin. Tavoitteena on myös ohjaajan oman ymmärryksen lisääntyminen, jotta ohjaaja saisi ajatuksellisia ja menetelmällisiä apuvälineitä ohjaukseen.

Asiakkaan kontekstiin orientoituminen voi olla asiantuntijalähtöistä, jolloin ohjaaja tuo omat tulkintansa ja havaintonsa asiakkaan arjesta esille, ja ohjaustilanne jatkuu asiantuntijan määrittämien merkitysten pohjalta. Tällöin ohjaaja kysyy, kyseenalaistaa, johtaa keskustelua omien tulkintojensa pohjalta. Keskustelu voi olla toisaalta asiakaslähtöistä, jolloin asiakas antaa arjelleen ja tavalleen toimia oman merkityksensä ja tulkintansa, selittää, pohdiskelee ja kyseenalaistaa omaa toimintaansa, ja keskustelu jatkuu asiakkaasta käsin, asiakaskeskeisesti.

Asiakkaan tilanteeseen orientoitumisessa tavoitteena on kuulla asiakasta, antaa hänelle tilaa ja aikaa hänen kokemustensa, ajatustensa, tunteidensa, kysymystensä ja

tietojensa esille tuomiseen, jolloin ikään kuin hyväksytään asiakkaan tapa olla arjessa, hänen tapansa toimia.

Ohjaus etenee sen mukaan, onko tarkoitus pelkästään orientoitua asiakkaan elämäntilanteeseen vai onko tavoitteena asiakkaan kontekstiin vaikuttaminen. Jos tarkoitus on vaikuttaa asiakkaan kontekstiin, ohjaaja voi oman ohjausajattelunsa perusteella valita joko asiakkaan kontekstia korjaavan ohjaustavan tai asiakkaan muuttumismahdollisuutta tukevan ohjauksen. Ohjaustapaa valitessaan ohjaaja tulee valinneeksi myös sen, onko hänen ohjauksensa tukemassa asiakkaan autonomiaa vai riippuvuutta (vrt. kuvio 1.)

Ohjaaja voi valita korjaavan ohjauksen, jolloin hän toimii tietoja, neuvoja, malleja, toimintavaihtoehtoja ja ohjeita antavana asiantuntijana keskustelussa saamiensa omien havaintojensa ja tulkintojensa perusteella. Ohjaaja on substanssin asiantuntija, ja hän on vastauksien antajan roolissa. Jos ohjaaja toistuvasti valitsee korjaavan ohjauksen ja jos hänen ajattelunsa perustuu traditionaaliseen terveysneuvontaideologiaan ja behavioristiseen käsitykseen ohjauksesta, hän tulee tukeneeksi asiakkaan riippuvuutta asiantuntijasta ja tämän näkemyksistä. Asiakas, jolla itsellään on vaihtoehtoisia näkökulmia omalle toiminnalleen ja halua löytää itselleen sopivia mahdollisia toimintatapoja, helposti vastustaa ulkoapäin tulevia ohjeita ja malleja. Toisaalta pitää muistaa se, että korjaava ohjaus on joskus erittäin tarpeellista, jotta asiakas pääsee ajattelussaan ja toiminnassaan eteenpäin. Korjaava ohjaus toimii silloin hankalan tilanteen laukaisijana ja toiminnan eteenpäin viejänä asiakkaan kontekstissa.

Ohjaaja voi valita myös asiakkaan muuttumismahdollisuutta tukevan ohjauksen. Tällöin jaettu asiantuntijuus korostuu: ohjaaja toimii yhdessä asiakkaan kanssa ohjattavan reflektiivisen ajattelun ja toiminnan käynnistämiseksi, uusien vaihtoehtojen löytämiseksi ja ohjattavan voimavarojen mobilisoimiseksi. Asiakas luo itse ja yhdessä asiantuntijan kanssa uusia merkityksiä, uusia mahdollisia toimintatapoja ja pohtii niiden soveltuvuutta omaan arkeensa. Ohjaaja tukee asiakasta katsomaan omaa toimintaansa "uusin silmin", ulkopuolelta, jolloin uusien vaihtoehtojen hahmottaminen on helpompaa. Keskeistä keskustelussa ovat asiakkaan omalle toiminnalleen antamat merkitykset ja tulkinnat ja ymmärrys omasta toiminnasta. Asiakas on aidosti osallinen itseensä liittyvässä päätöksenteko- ja toimintaprosessissa.

Hän on päätöksentekijä ja toimija. Tällainen ohjauksellinen toimintatapa edellyttää ohjaajalta empowerment-lähestymistapaan perustuvaa käsitystä terveysneuvonnasta ja konstruktivistista käsitystä ohjauksesta yleensä. Ohjaus tukee silloin asiakkaan autonomiaa, reflektiivisyyttä ja itsen muuttumismahdollisuuden löytämistä ja mahdollistaa jaetun asiantuntijuuden ohjauskeskustelussa.

## 10. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on 1990-luvulla siirrytty inhimillisen todellisuuden lingvistisen ja sosiaalisen luonteen, kielen ja merkityksien arviointiin. Tutkimuksen arvioinnissa puolestaan korostetaan kommunikatiivista arviointia. Laadullinen tutkimus on luonteeltaan aina tulkinnallista, ja kvalitatiivisen aineiston analyysi on siten merkitysten tulkintaa. Myös tutkimuksen luotettavuuskysymystä on lähestytty laajemmasta kontekstista, ja mittauksen luotettavuuden arvioinnista on siirrytty koko tutkimuksen arviointiin. (Kiviniemi 1999; Tynjälä 1991; vrt. myös Numminen 1987.) Kvalitatiivinen tutkimus onkin itse asiassa validoimista, jatkuvaa tarkistamista, teoreettista tulkintaa ja kyseenalaistamista itse tutkimusprosessin aikana. (Tynjälä 1991; Kvale 1989; vrt. Vähämöttönen & Keskinen 1994.)

Tämä tutkimus on laadullinen, terveysneuvonnan ohjaustyötä kehittävä tutkimus. Laadullisen tutkimuksen uskottavuuden kannalta on tärkeää, että tutkija selvittää miten ja millaisten olettamusten ohjaamana aineistoa on kerätty. Perusteltua on myös tarkastella niitä tapahtumia ja toimintoja, joissa ohjauksen ilmiöt nousevat esille. (Kiviniemi 1997; Tynjälä 1991; Patton 1990.) Laajalla teoreettisen viitekehyksen tarkastelulla ja pienryhmätoiminnan kuvauksella olen pyrkinyt tähän. Olen myös pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessin eri vaiheet mahdollisimman tarkasti, jotta lukijat voivat itse päätellä, ovatko menetelmälliset interventioni kussakin tutkimuksen vaiheessa olleet relevantteja ja valideja ja millaisia havaintoja, tulkintoja ja ilmiöille annettuja merkityksiä olen nostanut esiin.

Kehittämistutkimuksessa tutkija itse on mukana kehittämistoiminnassa ja siten vaikuttamassa omilla havainnoillaan, tulkinnoillaan ja ratkaisuillaan siihen, millaiseksi tutkimuksen lopputulos muotoutuu (vrt. Vuorinen 1998; Keurulainen



1998; Tynjälä 1991; Patton 1990). Siten on ymmärrettävissä, että tutkimusprosessin edetessä tutkijan näkemykset ja tulkinnat kehittyvät. Näin aineistonkeruuseen liittyvää vaihtelua ei voi pitää puutteena, vaan tutkimusprosessiin luontaisesti kuuluvana elementtinä (Kiviniemi 1999, 78.)

Kehittämistutkimuksen validiteettiin vaikuttavat myös kollegat, lukijat, tutkimuksen kuluttajat arvioimalla sitä, vastaako tutkijan tulkinta heidän omaa kokemustaan ja auttaako se jäsentämään ja käsittellistämään heidän omaa ammatillista kokemustaan tutkittavasta ilmiöstä. (Vähämöttönen & Keskinen 1994; Lincoln & Guba 1985.)

Olen luetuttanut tätä tutkimusta oppimisen ja ohjauksen asiantuntijoilla, kollegoillani, ja saanut heiltä arvokasta kritiikkiä, joka on suunnannut tutkimukseni etenemistä ja omia tulkintojani. Olen myös esitellyt vielä kehittelyn alla ollutta ohjausmalliani useissa eri yhteyksissä (terveysneuvontaan osallistuvien ja opetushenkilöstön koulutustilaisuuksissa, opettajaopiskelijoiden koulutuksessa, terveydenhuoltoalan henkilöstön työnohjauksessa), ja mallin ympärillä käydyissä keskusteluissa olen saanut rakentavia kommentteja ja kehittämisehdotuksia, jotka ovat auttaneet jäsentämään tutkimustani ja lisänneet ymmärrystäni.

Terveysneuvontatyötä tekeville terveydenhuoltoalan "arjen ammattilaisille" en ole ohjausajatteluani tai ohjauskeskustelun mallia esitellyt, mikä onkin selvä puute tämän tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kannalta. Jatkuvaa terveysneuvontatyötä tekevät asiantuntijat olisivat osanneet konkretisoida, soveltaa ohjausmallia käytännön neuvontatyöhönsä ja tuoda esille sen mahdollisuudet ja heikkoudet terveysneuvonnassa, ja siten auttaneet mallini kehittälyssä. Jos nyt aloittaisin tämän tutkimuksen tekemisen alusta, panostaisin "kriittisen kollegan" ajatukseen eli hankkisin tutkimusprosessilleni muutaman terveysneuvonnan asiantuntijan jatkuvaksi työni kriittiseksi arvioijaksi. Näin voisin "valloittaa verkostoja" jo tutkimusprosessin aikana. (vrt. Arnkil 1992.)

Tässä tutkimuksessa tiedonhankintamenetelmänä oli menetelmien välinen triangulaatio. Luvussa 6.3. olen kuvannut tarkemmin sitä, miten triangulaatiota käytettiin tässä tutkimuksessa. Ohjauksen viitekehystä käymiäni keskusteluja ja analysointeja kollegojeni kanssa en ole raportoinut. Raportointi olisi tuonut lisää materiaalia ja informaatiota tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseksi. Ohjauksesta

käymäni keskustelut eivät ole olleet systemaattisia eivätkä ennalta strukturoituja, vaan hyvin spontaaneja ja ajassa ja tilassa ennalta suunnittelemattomia, tosin oppimis- ja ohjauskontekstissa esiin nousseita. Nämä käymäni keskustelut ja analyysit ovat kuitenkin lisänneet ymmärrystäni oppimisesta ja ohjauksesta ja auttaneet minua jäsentämään ajatuksiani, ja niiden merkityksen näkee tästä kirjoitetusta raportista. Niiden perusteella muodostin ohjauksesta jäsenyyksen, esimallin, jota kokeilin pienryhmäohjauksessa. Tällaisessa toiminnassa on Kiviniemen (1997) mukaan kyse "epävirallisesta" aineistosta, jota saadaan arjen vuorovaikutustilanteissa tutkijan oman ymmärryksen syventämiseksi.

Laadullista tutkimusprosessia voidaan luonnehtia tutkijan konstruktivistiseksi oppimisprosessiksi, jatkuvasti kehittyväksi ymmärryksen spiraaliksi, jolloin tutkijan tietoisuus tutkittavasta ilmiöstä lisääntyy koko tutkimusprosessiin ajan. Tutkija itse on se väline, jonka avulla kerätään tietoa tutkimuskohteesta. (Kiviniemi 1997; 36; Stake 1994; Mäkelä 1990; Lincoln & Guba 1985; 192-195). Tutkittavat (ohjausmallin kehittämissä mukana olevat osallistujat, sosiaali- ja terveysalan asiantuntijat) voidaan nähdä kanssatutkijoina, jotka palautteellaan muuttavat ja kehittävät edelleen tutkijan kehittelemää mallia. Osallistujina he arvioivat tutkimuksen validiteettia kertomalla, miten esimerkiksi ohjaus uudelleen orientoi, fokusoi tai panee liikkeelle heidän ajatteluaan tai toimintaansa jollakin uudella tavalla entiseen tilanteeseen verrattuna (Vähämöttönen & Keskinen 1994; Stiles 1993; Tynjälä 1991; Kiviniemi ym. 1991; Heikkinen 1988; Heron 1988; Lincoln & Guba 1985; vrt. Puranen & Harms 1964.) Tutkimusprosessi voi olla parhaimmillaan myös tutkijan ja tutkittavien yhteinen oppimisprosessi.

Näin on tässä tutkimuksessa ollut. Pienryhmäprosessiin osallistujat antoivat minulle ohjausmallin edelleen kehittämiseen tarvittavaa palautetta kirjoittamalla ohjauskokemuksistaan ja antamalla merkityksiä ohjauksessa käytetyille käsitteille. Pienryhmäohjaukseen osallistuneet antoivat omakohtaisia merkityksiä ryhmän toiminnalle heidän oman reflektiivisen ajattelunsa kehittämisessä, oman toimintansa ymmärtämisessä ja ennen kaikkea oman oppimisprosessin tukemisessa, jonka he kuvasivat pienryhmäohjauksen parhaimmaksi anniksi. Itse kasvoin ohjaajana, sain jäsenyyksiä ja ymmärrystä ohjauksen käsitteisiin ja löysin pienryhmäohjauksen aikana jäsenyyksen osallistujien kasvun kuvaukseksi. (vrt. Vähämöttönen & Keskinen

1994; Tynjälä 1991; Kiviniemi ym. 1991; Heikkinen 1988; Heron 1988; Guba & Lincoln 1989.)

Pienryhmäohjaukseen osallistuneiden kirjallisia palautteita ja arviointia ohjauskokemuksesta olen kirjannut runsaasti tähän tutkimusraporttiin. Kuvaukset ovat olleet suoria lainauksia pienryhmään osallistuneiden palautteista. Näin osallistujien kokemukset ja heidän ohjaukselle antamat merkitykset saavat tilaa, ja lukija voi arvioida, miten osallistujien ja tutkijan antamat merkitykset selittävät ohjauksen yhteistä todellisuutta, ja olenko tehnyt oikeansuuntaisia johtopäätöksiä. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta olisi ollut hyvä, jos olisin käyttänyt rinnakkaisluokittelijaa luokittelemassa osallistujien ohjausprosessille antamia merkityksiä ja kokemuksia ohjausprosessista. Rinnakkaisluokittelijan käytön merkitys ei kuitenkaan ole pakotettuun konsensukseen pääseminen tutkijan luokittelujen kanssa. Tarkoituksena on antaa lukijalle välineitä arvioida, onko tutkijalle muodostunut ja hänen kuvaamansa käsitys tutkittavasta ilmiöstä lukijan kannalta uskottava ja luotettava. (vrt. Kiviniemi 1999, 81.) Lisää näkökulmia tutkimukseen olisi tullut, jos olisin käyttänyt pienryhmäohjaukseen osallistuneita myös sellaisina kanssatutkijoina, jotka olisivat arvioineet heidän antamastaan palautteesta tekemiäni johtopäätösten vastaavuutta siihen, mitä he itse olivat tarkoittaneet. (vrt. Lincoln & Guba 1985.)

Kehittämistutkimuksessa, kuten myös toimintatutkimuksessa, tutkija itse on mukana kehittämistoiminnassa, ja vaikuttaa siten omilla havainnoillaan, tulkinnoillaan ja ratkaisuillaan siihen, millainen lopputulos on. (Vuorinen 1998, 13; Keurulainen 1998, 14; Tynjälä 1991; Patton 1990.) Tämä tarkoittaa tutkimuksen luotettavuuden kannalta sitä, että lukijan on pystyttävä seuraamaan tutkimuksen etenemistä ja arvioimaan sitä. Siksi tutkimusprosessin eri vaiheet on pystyttävä kuvaamaan tarkasti ja selkeästi. Myös kaikki se tutkijan henkilökohtainen ja ammatillinen tieto, joka voi vaikuttaa aineiston keruuseen, analyysiin tai tulkintaan, tulisi tuoda esille (Tynjälä 1991; Krefting 1991; Mäkelä 1990).

Tutkija on aineistoa raportoidessaan aina myös subjektiivinen tulkintojen tekijä (vrt. Kiviniemi 1999, 80.) Olen itse muodostanut ohjauksen ydinkategoriat ja teema-alueet, ohjannut tutkimuksessani olleita pienryhmiä, havainnoinut pienryhmäohjauksen prosessia ennalta jäsennetyn mallin (kuvio 5.) pohjalta, olen

kirjannut ylös osallistujien esiin nostamia teemoja, käytyä keskustelua ja analysoinut kirjoittamalla omaa ohjaustoimintaani, sen tavoitteita ja tietoisia ohjauksellisia interventioita (kuvio 2.) heti pienryhmätapaamisen jälkeen. Tulkinnat, merkitykset, ymmärrys ja johtopäätökset ovat siis hyvin subjektiivisia ja kontekstisidonnaisia, ja tehty kaiken sen ymmärryksen pohjalta, joka minulla itselläni on ohjauksesta. Olen pyrkinyt liittämään tulkintani tutkimukseni viitekehykseen ja paljastamaan mahdollisimman paljon omaa ajatteluaani. Toisenlaisella teoreettisella viitekehyksellä ja toisessa ohjauskontekstissa tulkinnat voisivat olla erilaisia. Tulkintani on siis ehdollinen, vajavainen ja yksipuolinen käsitys ohjauksen ilmiöstä. (vrt. Kiviniemi 1999, 80; Palonen 1988.)

Oman ymmärryksen paljastaminen, kirjalliset muistiinpanot ja osallistuva havainnointi antavat yhden näkökulman tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille. Tutkimuksen luotettavuutta olisi lisännyt ohjaustilanteiden videointi, jolloin olisin voinut käyttää rinnakkaisluokittelijaa tai pienryhmäohjaukseen osallistuneita kanssatutkijoina omien tulkintojeni arvioinnissa ja lisänäkökulmien tuomisessa. Myös epäselvissä tulkintatilanteissa olisin voinut autenttisemmin palata ohjaustilanteisiin jälkikäteen.

## 11. POHDINTAA

Tässä tutkimuksessa esitetty ohjauskeskustelun ja oppimisen prosessin malli terveysneuvonnassa perustuu konstruktivistiseen oppimiseen. (vrt. Peavy 1998, 1995, 1991; von Wright 1996; Rauste-von Wright & von Wright 1994; Kolb 1984; Dewey 1938, 1933.) Ohjauskeskustelun malli saa perusteltavuutensa empowerment-ajattelusta ja konstruktivistisesta ohjauksesta. (vrt. Liimatainen ym. 1999; Peavy 1998, 1995, 1991; Vähämöttönen 1998; Wallerstein & Bernstein 1998; McWilliam ym. 1997; Tones 1994; Rissel 1994; Wallerstein 1992.)

Ohjauskeskustelun mallia on tarkasteltua ensisijaisesti pienryhmäohjauksessa ja ohjauskeskustelussa, ei informaation jakamiseen tai tiedon, ohjeiden tai neuvojen antamiseen liittyvässä neuvonnassa. Oppimisen prosessin ja jaetun asiantuntijuuden mahdollistavan ohjauskeskustelun mallin sovellusalueena onkin ensisijaisesti pitempikestoinen yksilö- ja pienryhmäohjaus ja erilaiset terveysneuvontaan liittyvät

projektiluontoiset ohjelmat. Terveysneuvonnassa kouluterveydenhuollon, äitiys- ja lastenneuvolatoiminnan sekä työterveyshuollon asiakas- ja pienryhmätilanteet ovat sopivia ohjausmallin sovellus- ja edelleen kehittämisen paikkoja. Työterveyshuollossa esimerkiksi työntekijän työ- ja toimintakyvyn ylläpitämisprojekteissa oppimisen prosessi toimii aikuisen terveyteen liittyvien asioiden oppimisen tukena, ja ohjauksellinen paradigma tukee terveysneuvonnan asiantuntijaa hänen ohjaustoiminnassaan. Äitiys- ja lastenneuvolatoiminnassa on tälläkin hetkellä pienryhmätoimintaa, joissa vanhemmat ohjaavat toisiaan vanhemmuuteen, äitiyteen ja lastenhoitoon liittyvissä ongelmissa, ja terveydenhoitaja toimii lähinnä keskustelun katalysaattorina. Perhevalmennuksessa on perinteisesti käytetty pienryhmäohjausta, johon tässä tutkimuksessa rakennettu malli ohjauskeskustelusta sopii hyvin. Äitiysneuvolan pienryhmiin osallistujat ovat sisäisesti motivoituneita ja halukkaita käsittelemään raskauteen, synnytyksen ja lapsenhoitoon liittyviä asioita. Myös äitiys- ja lastenneuvolan yksilöohjaus on pitkäkestoista ohjausta, ja oppimisen prosessi terveysneuvonnassa sekä ohjauskeskustelun jaetun asiantuntijuuden mahdollistava malli sopivat sinne.

Malli vaatii eräänlaisen yhteisen ohjaustilanteen perustan luomisen, sillä malli perustuu asiakkaan ja ohjaajan yhteiselle "ohjaukselliselle sopimukselle". Tämä tarkoittaa sitä, että asiakkaan ja ohjaajan on toimittava yhteistyössä. Asiakas on oman elämänkontekstinsa asiantuntija, ja ohjaaja substanssin ja ohjausprosessin ohjaamisen asiantuntija. Ohjauskeskustelu mahdollistaa kummankin jaetun asiantuntijuuden esille tuomisen yhteiseen tilanteeseen. Tärkeä onkin, että ohjaaja tuo avoimesti oman ohjausajattelunsa esiin ja ikään kuin paljastaa oman ohjauksellisen toimintatapansa, käyttöteoriansa. Malli perustuu siten molemminpuoliselle avoimuudelle, luottamuksellisuudelle ja sitoutumiselle. (vrt. Vähämöttönen 1998.)

Tällainen ohjauskeskustelun ja oppimisen mallinnus terveysneuvonnassa ei ole helppo jäsenitys eikä ohjausajattelu siirry mallia lukemalla asiantuntijan omaksi toiminnaksi. Malli ei anna ohjaajalle valmiita menetelmällisiä ratkaisuja vaan ajattelun apuvälineitä terveysneuvonnan asiantuntijalle tunnistaa oma tapansa olla ohjaaja, osallinen ja vaikuttaja ohjauskeskustelussa. Malli vaatii ohjaajalta ensinnäkin oman alansa substanssiosaamista: ohjaajan on oltava (terveysneuvonnan ohjausmallin ollessa kyseessä) terveysneuvonnan asiantuntija. Tässä mielessä asiantuntijuudesta ei voi

tinkää. Toiseksi malli vaatii ohjaajalta perehtymistä erilaisiin oppimis- ja ohjauskäsityksiin ja oman oppimisen ja ohjaamisen käyttöteorian löytämistä. Ohjaajan tulee olla perustellusti tietoinen omasta ohjaustoiminnastaan. Vasta sen jälkeen ohjaaja voi toimia ohjauskeskustelun metodisena ohjaajana, oppimisen prosessin ohjaajana. Silloin ohjaaja myös aidosti mahdollistaa asiakkaan täysivaltaisen osallisuuden häntä itseään koskevassa päätöksenteossa ja asiakkaan itsen muuttumismahdollisuuden löytämisen.

Ohjausmalli, jonka tavoitteena on asiakkaan reflektiivisen ajattelun käynnistäminen ja ylläpitäminen, asiakkaan omien voimavarojen mobilisointi ja asiakkaan tukeminen itseään koskevaan päätöksentekoon ja oman itsen muuttumismahdollisuuden löytymiseen, edellyttää ohjaajalta epävarmuuden sietokykyä ja oman toiminnan perusteltavuutta. Tällainen ohjaus voi tuntua asiakkaasta epäammattimaiselta, jopa heitteillejätöltä, kun ohjaaja ei tuo valmiita ratkaisuja ja toimintavaihtoehtoja vaan "kutsuu" asiakasta itse löytämään niitä. (vrt. Jaatinen 1996; Vuorinen & Välijärvi 1996; Rantanen 1994.) Ohjaus voi nostaa esille asiakkaan defensessejä, puolustautumista, sillä asiakkaan orientoitumiseen ohjauskeskusteluun vaikuttavat hänen aikaisemmat ohjaus- ja oppimiskokemuksensa. (ks. luku 5.1.) Osa asiakkaista myös ottaa mielellään alisteisen, kuulijan ja vastaanottajan roolin (vrt. Poskiparta 1997; Anderson & Zimmerman 1993; Street & Buller 1988; Burgoon ym. 1987.) Toisaalta ohjaaja voi tukea asiakkaan riippuvuutta ottaessaan itse asiakkaan toimintaa tai ajattelua korjaavan asiantuntijan roolin.

Malli on haastava terveysneuvonnan asiantuntijalle, jolle asettuu monia vaatimuksia: hänen tulisi olla tasavertainen keskustelukumppani ja yhdessä oppija, asiakkaan ajan ja tilan mahdollistaja, oman alansa asiantuntija ja vielä methodinen ohjaaja ohjauskeskustelussa. Terveysneuvonnan asiantuntijuutta onkin juuri tuo kaikki. Ohjauskeskustelu muodostuu helposti "vain" keskusteluksi ja jatkuvaksi neuvotteluksi, jossa kumpikin jakavat keskustelutodellisuutta ja ymmärrystä, arjen tapaa olla olemassa ja toimia, omia tuntemuksia ja kokemuksia, mutta tilanne ei johda eteenpäin. Tämä onkin ohjauksessa oppimisen prosessin kriittinen kohta. Keskustelutilanteessa ei synny asiakkaan reflektiivistä pohdiskelua omasta toiminnasta ja sen merkityksestä, ei tapahdu oman toiminnan kriittistä tarkastelua tai omasta toiminnasta tietoiseksi tulemista, jotka mahdollistaisivat uusien

toimintavaihtoehtojen synnyn, toisin silmin katsomisen ja omien voimavarojen mobilisoimisen. Tällaisessa tilanteessa ohjaajan asiantuntijuutta on ohjauksellisella interventiolla, esimerkiksi refleksiivisillä kysymyksillä (vrt. Poskiparta 1997; Rantanen 1994; Tomm 1988), auttaa asiakasta tarkastelemaan toimintaansa kriittisesti ja tulemaan tietoisiksi omasta toiminnastaan.

Refleksiivisiin kysymyksiin tämä tutkimus ei anna malleja. Kun ohjaaja on löytänyt oman ohjauksellisen käyttöteoriansa, hänessä itsessään ovat ne menetelmät, joilla hän vie ohjaustilannetta omalta osaltaan eteenpäin. Itse asiakas, ohjaustilanne, käsiteltävä teema - kaikki ne ovat antamassa näkökulmia siihen, millaisilla interventioilla asiantuntija etenee ohjauksessaan. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että erilaisten menetelmien harjoittelu ja oppiminen olisivat poissuljettuja tai peräti kiellettyjä. Tämä tarkoittaa sitä, että menetelmät tulevat ohjaajan toiminnaksi vasta sitten, kun ymmärrys omasta käyttöteoriasta ohjauksen ja oppimisen suhteen on syntynyt. Vasta silloin ohjaaja tietää, millaisilla ohjauksellisilla menetelmillä tämä asiakas tai pienryhmä juuri tässä kontekstissa tulee parhaiten tuetuksi.

Kaiken kaikkiaan ohjauksessa oppimisen prosessin malli haastaa terveysneuvonnasta vastaavan henkilöstön kouluttautumaan entistä enemmän kasvatustieteellisen tiedon hyväksikäyttöön oman terveysneuvontanäkemyksen tueksi. Ohjauskeskustelun mallin ymmärtäminen ohjaajan oman työn pedagogisoimiseksi vaatii myös kouluttautumista. Jatkossa näenkin kasvatustieteelliseen ymmärrykseen kouluttautumisen selkeänä kehittämisen painopistealueena terveydenhuoltoalan henkilöstön koulutuksessa.

Oppimisen prosessi ohjauksessa ja ohjauskeskustelun malli ovat dynaamisia, jatkuvasti toiminnassa kehittyviä. Siksi terveysneuvonnan asiantuntijan tulee jatkuvasti "päivittää" omaa käsitystään oppimisesta, oppimisen ohjaamisesta ja omasta substanssiosaamisestaan. Myös terveysneuvonnan asiantuntijan on kyseenalaistettava ja reflektoitava omaa osaamistaan, omaa tapaansa olla ohjaaja. Käsitykset ihmisestä, tiedosta ja oppimisesta ovat kulttuuri- ja kontekstisidonnaista, ja yhteiskunnan muuttuessa myös kaikki edellä mainitut käsitykset joutuvat uudelleen arvioitaviksi. Ohjaajan tuleekin olla herkkä yhteiskunnalliselle muutokselle ja yhteiskunnassa esiin nouseville ilmiöille.

Tässä tutkimuksessa oppimisen prosessia ja ohjauskeskustelun mallia ei koeteltu autenttisissa terveysneuvonnan ohjaustilanteissa. Se onkin selkeä jatkotutkimuksen aihe. Oppimisen prosessia ja ohjauskeskustelun mallia tulisikin soveltaa johonkin pitempikestoiseen terveysneuvontaprojektiin tai pitempikestoisiin asiakassuhteisiin esimerkiksi työterveyshuollossa tai äitiys- ja lastenneuvolatoiminnassa ja siten koetella mallin sopivuutta ohjauskeskusteluun. Myös kouluterveydenhuollon asiakaskontakteissa tai nuoriin kohdistuvien terveysneuvontaprojektien yhteydessä mallia voisi käyttää ja siten edelleen kehittää.

Ohjauskeskustelun mallia kokeiltiin pienryhmäohjauksessa, ei yksilöohjauksessa. Pitääkin muistaa ryhmän jäsenten vaikutus osallistujien oppimisen prosessiin ja ohjaajan ohjauksellisiin interventioihin. Voidaan ajatella, että ryhmä on enemmän kuin yksilöiden, osallistujien summa (vrt. Hyyppä 1983). Ryhmän jäsenet toimivat ryhmässä myös eräänlaisina ohjaajina eli he suuntaavat omilla interventioillaan keskustelua ja myös keskustelun johtopäätöksiä. Yksi jatkotutkimuksen aihe olisi yksilö- ja pienryhmäohjauksen vertailu oppimisen prosessin, omasta toiminnasta tietoiseksi tulemisen ja sitä kautta oman itsen muuttumismahdollisuuden löytämisen näkökulmasta. Miten yksilö- ja pienryhmäohjaus eroavat näiden suhteen vai eroavatko?

Mielenkiintoinen näkökulma terveysneuvonnan ohjauskeskustelun menetelmällisen puolen kehittämiseksi ja siten jatkotutkimuksen aiheeksi olisi erilaisten tarinamallien hyödyntäminen ja analysointi. Tarinamallit toimivat jatkuvasti itselle ja muille kerrottuna jäsentämässä yksilön toimintaa, käytäntöä sekä suuntaamassa asiakkaan kulloisiakin ratkaisuja. Tarinat toimivat itseään toteuttavina ennusteina eli itselle tai muille kerrottava tarina voi toimia joko asiakkaan omia voimavaroja lisäävänä tai vähentävänä, ja ohjauksen tarkoituksena on nostaa ja korostaa uusia tulkintoja ja merkityksiä asiakkaan tarinasta. (Onnismaa 1998; 29.) Narratiivisen tekniikan käyttäminen oppimisprosessin välineenä terveysneuvonnassa voisi tuoda uudenlaisen näkökulman tukea asiakkaan osallistumisen mahdollisuutta ja uusien näkökulmien löytämistä omassa elämäntilanteissaan.

Ohjauskeskustelu antaa mahdollisuuden kehittää sekä asiakkaan että ohjaajan reflektiivistä ajattelua siten, että itse ohjauskeskustelun prosessi otettaisiin



keskusteltavaksi ja arvioitavaksi eli mistä itse asiassa ohjauskeskustelussa puhuttiin ja mistä ei vielä puhuttu, mitä ei käsitelty. Tällainen keskustelu antaa kummallekin osapuolelle mahdollisuuden kehittyä sekä omassa asiantuntijuudessaan ja osallisuudessaan että jaetun asiantuntijuuden ymmärtämisessä. Ohjauskeskustelussa pitäisi myös arvioida sitä, millaista oli kahden asiantuntijan, asiakkaan ja ohjaajan, välinen keskustelu- ja ohjausprosessi. Ohjauskeskustelussa tulisi pyrkiä aitoon keskusteluun, jossa "...ihmiset eivät puhu ymmärtämäänsä vaan ymmärtääkseen; eivät tietämäänsä vaan edistyäkseen tietämisessä; eivät tuntemaansa vaan oppiakseen tarkemmin tuntemaan; eivät ajattelemaansa vaan ajatellakseen." (Graae 1993).

## LÄHTEET

- Aarva, P. 1997. Edistämistä vai pakottamista? Suomen Lääkärilehti 31/97 vsk 52 ss. 3669-3670.
- Aavarinne, H. 1993. Ohjauksellisten ja opetuksellisten valmiuksien kehittyminen sairaanhoitajakoulutuksessa. Acta Universitatis Ouluensis Series D. Hoitotieteen laitos. Oulun yliopisto.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1998. Mezirow - itseohjautuvuuskeskustelun toisinajattelijana. Aikuiskasvatus 1998:1, 59-63.
- Aittola, H. & Aittola, T. 1986. Yliopisto-opiskelu elämänvaiheena. Esitutkimusraportti. Jyväskylän yliopisto. Sosiologian laitoksen julkaisuja 36. s. 64.
- Alasuutari, P. 1989. Erinomaista, rakas Watson. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Hanki ja jää.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Anderson, L.A. & Zimmerman, M.A. 1993. Patient and Physician Perceptions of their Relationship and Patient Satisfaction: A Study of Chronic Disease Management. Patient Education and Counseling 20.
- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. Vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Argyris, C. & Putnam, R. & McLain Smith, D. 1985. Action science, San Francisco, London: Jossey Bass.
- Arnkil, E. 1992. Sosiaalityön rajasyteemit ja kehitysvyöhyke. Studies in Education, Psychology and Social Research, nro 85. Jyväskylän yliopisto.
- Atjonen, P. 1995a. Opetustapahtuman kuvaaminen didaktisessa prosessilaboratoriossa. Osa 1. Tutkimusyksikön perusteita opettajankoulutuksen näkökulmasta. Sarja A: Tutkimuksia 7/1995. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja.

- Atjonen, P. 1995b. Opetustapahtuman kuvaaminen didaktisessa prosessilaboratoriossa. Osa 1. Tutkimusyksikön perusteita opettajankoulutuksen näkökulmasta. Sarja A: Tutkimuksia 8/1995. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja..
- Bower, G.H. & Hilgard, E.R. 1981. Theories of learning, 5<sup>th</sup> ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Burgoon, J.K. & Pfau, M. & Parrot, R. & Birk, T. & Cocker, R. Burgoon, M. 1987. Relational communication, satisfaction, compliance-gaining strategies, and compliance in communication between physicians and patient. Communication Monographs 3:307-324.
- Calderhead, J. & Robson, M. 1991. Images of teaching: Student teacher's early conceptions of classroom practice. Teaching & Teacher Education, 7, 1, 1-8.
- Cohen, M. & Manion, L. 1989. Research Methods in Education (3<sup>rd</sup>.ed.) London: Routledge.
- Davydov, V.V. 1988. The concept of theoretical generalization and problems of educational psychology. Studies in Soviet Thought, 28.169-202. (ilm. venäjäksi 1972)
- Dewey, J. 1933. Experience and education. New York: Collie Books.
- Dewey, J. 1938. Experience and education. New York: Macmillan.
- Dominicé, P.F. 1995. Koulutuselämäkerojen laatiminen ryhmäreflektion välineenä. Teoksessa Mezirov, J. et al. 1995. Uudistava oppiminen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Painotalo Miktor.
- Downie, R.S. & Tannahill, C. & Tannahill, A. 1997. Health Promotion Models and Values. Second edition. New York: Oxford University Press Inc.
- Engeström, Y. 1982. Perustietoa opetuksesta. Valtiovarainministeriö. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Engeström, Y. 1984. Orientointi opetuksessa. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B: nro 29.
- Engeström, Y. 1985. Kehittävän työntutkimuksen peruskäsitteitä. Aikuiskasvatus 5(4), 156-164.
- Entwistle, N. 1988. Motivational factors in students' approaches to learning. Schmeck, R. (ed.) Learning strategies and learning styles. ss. 21-52. New York: Plenum Press.

- Eteläpelto, A. 1993. Oppijälhtöiseen osaamisen kehittämiseen. Teoksessa Eteläpelto, A. & Miettinen, R. (toim.) 1993. Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlajulkaisu. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Evans, R.I. & Henderson, A.H. & Hill, P.C. & Raines, B.E. 1979. Current psychological, social, and educational programs in control and prevention of smoking : A critical methodological review. *Atherosclerosis Reviews* 6: 203-245.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.
- Gibson, C. 1990. Learners and learning: A discussion of selected research. Teoksessa Moore, M. (ed) *Contemporary issues in American distance education*.
- Gibson, C.H. 1991. A concept analysis of empowerment. *Journal of Advanced Nursing* 16:3, 354-361.
- Giddens, A. 1991a. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cornwall: Polity Press
- Giddens, A. 1991b. Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia. Keuruu: Otava.
- Glaser, R. 1991. The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice. *Learning and Instruction* 1; 129-144.
- Glaser, R. & Bassok, M. 1989. Learning theory and the study of instruction. *Annual Review of Psychology* 40; 631-666.
- Graae, M. 1993. Yksinäisyys ja varmuus. *Taideakatemia aikakauskirja Aristos* 1, 20-30.
- Grow, G. 1991. The staged self-directed learning model. Teoksessa Long, H.B. ym. 1991; 199-226.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1988. Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? Teoksessa Fetterman D.M. (toim.) *Qualitative approaches to evaluation in education. The silent scientific revolution*. New York: Praeger, 89-115.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1989. *Fourth generation evaluation*. USA: Sage.
- Heikkinen, H. L.T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus. Teoksessa Heikkinen, H.L.T. & Huttunen, R. & Moilanen P. 1999 (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. ss. 63-81. Juva: Atena kustannus, WSOY kirjapainoyksikkö.

- Heikkinen, R-L. 1988. Laadullisen neuvonta-aineiston valottama  
terveyskasvatusanalyysi. Turun yliopisto, kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja  
A: Tutkimusraportti n:o 42.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. 1989. Research and the teacher. London: Routledge.
- Heron, J. 1988. Validity in co-operative inquiry. Teoksessa Reason, P. 1988 (toim.).  
Human inquiry in action. Developments in new paradigm research. London.
- Heron, J. 1990. Helping the client. A creative practical guide. London: Sage  
Publications.
- Hyypä, H. 1983. Avointen järjestelmien teoria työnohjauksen viitekehyksenä. Oulun  
yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia.
- Ingresso, M. 1993. Becoming sensitive to Health. Effectiveness and learning in health  
education and promotion. Archives of hellenic medicine. Official Journal of  
The Athens Medical Society 10, Supplement A.
- Jaatinen, J. 1996. Terapeuttinen keskustelutodellisuus. Diskurssianalyttinen  
alkoholiongelmiin sosiaaliterapeuttisesta hoidosta. Akateeminen väitöskirja.  
Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologian laitos. STAKES. Tutkimuksia 72.
- Janhonen, S. & Kuokkanen, R. & Kääriäinen, S. & Matikka, S-L. 1992. Kehittyvä  
hoitotyö. Porvoo: WSOY.
- Jarvis, P. 1987a. Adult learning in social context. London: Croom Helm.
- Jarvis, P. 1987b. Adult learning in the context of teaching. Adult Education 60 (3):  
261- 266.
- Kannas, L. 1985. Psykososiaalinen opetusmalli ja sen soveltaminen  
terveyskasvatuksessa. Terveyskasvatustutkimuksen vuosikirja 1985:112-116.
- Kannas, L. 1992. Terveyskasvatus tutkimus- ja koulutusalanä sekä arjen käytäntöinä.  
Aikuiskasvatus 2, 68-75.
- Kansanen, P. 1996. Kasvatustiede ja ajan henki. Kasvatus 27 (2): 115-125.
- Karjalainen, P. 1995. Pansen Human Becoming-teoria ja sen sisällölliset merkitykset  
tutkimuksessa ja käytännön hoitotyössä. Kirjassa Ihmisen auttamisen  
lähtökohta. Toim. Munnukka, T. ja Kiikkala, I. ss.20- 33. Tampere:  
Kirjayhtymä.
- Kauppi, A. 1994a. Oppilaitoksista verkostoihin - Aikuisopiskelijan laajentuva  
toimintaympäristö. Aikuiskasvatus 4/1994, 250-256.

- Kauppi, A. 1994b. Pysyvyyden pakko - muutoksen välttämättömyys. Teoksessa Hein, I. & Larna, R. (toim.) *Maailma muuttuu - muuttuuko aikuiskoulutus*. Opetus 2000. WSOY.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 1988. (toim.) *The action research planner*. Victoria: Deakin University Press.
- Keurulainen, H. 1998. Arviointimallia kehittämässä. Ammatilliseen opettajankoulutukseen liittyvä näyttökoe. *Lisensiaattityö*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos.
- Kiviniemi, K. & Laitinen, A. & Litmanen, T. 1991. Suunnittelua, muutoksia, ajautumista. Lyhytkurssin suunnittelun ja toteutuksen ongelmat ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. *Julkaisusarja A. Tutkimuksia 39*.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelussa ja sen ohjauksessa luokanopettajakoulutuksessa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research 132*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa Heikkinen, H.L.T. & Huttunen, R. & Moilanen P. 1999 (toim.) *Siinä tutkijamissä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. ss. 63-81. Juva: Atena kustannus, WSOY kirjapainoyksikkö.
- Kivipelto, E. 1995. Parsen teorian soveltaminen työterveyshuollossa. *Terveystieteiden aikakauslehti 5/1995*. SS. 10-12.
- Knox, A.B. 1986. *Helping adults learn. A guide to planning implementing conducting programs*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kolb, D. 1984. *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Koponen, P. 1998. Terveiden edistäminen ja ehkäisevä terveydenhoitotyö väestövastuisessa terveydenhoitajan työssä. Teoksessa Parviainen, T. & Pelkonen M. (toim.) *Yhteisöllisyys - avain parempaan terveyteen*. *Stakes. Raportteja 217:103-113*. Saarijärvi: Gummerus Oy,
- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 98*. Jyväskylä.
- Koskenniemi, V.A. 1978. *Opetuksen teoriaa kohti*. Helsinki: Otava.

- Krause, K. & Salo, S. 1993. Teoreettinen hoitotyö. Hoitotyön tietoperustasta, tutkimuksesta ja käytännöstä. Kirjayhtymä. Helsinki: Tammerpaino.
- Krefting, L. 1991. Rigor in qualitative research: the assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy* 45 (3), 214-222.
- Krokfors, L. 1997. Ohjauskeskustelu. Opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 171. Hakapaino.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* Vol. 11, no 1/-99: 5-12.
- Lahdes, E. 1977. Peruskoulun uusi opetusoppi. Helsinki: Otava.
- Lahtinen, E. 1996. Työikäisten terveyden edistäminen avoterveydenhuollossa. Kelan ja Turun terveystieteiden kehittämisen terveyden edistämishjelman toteutus ja tulokset 1996.
- Lairio, M. 1988. Nuoruusiän kehitystehtävät ja oppilaanohjaus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 19.
- Laitakari, J. & Miilunpalo, S. & Pasanen, M. & Vuori, I. 1989. Terveyskasvatus terveyskeskuksissa. Lääkintöhallituksen julkaisuja. Sarja tutkimukset 6. Helsinki: VAPK.
- Laitinen, A. 1994. Joustava opettajuus muuttuvissa konteksteissa. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 3. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu, Jyväskylä.
- Latter, S. & Macleod Clark, J. & Wilson-Barnett, J. & Maben, J. 1992. Health education in nursing: perceptions of practice in acute settings. *Journal of Advanced Nursing* 17: 164-172.
- Lauvås, P. & Handal, G. 1993. *Handledning och praktisk yrkesteri*. Lund: Studentlitteratur.
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1991. Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä. ss. 63-76. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lehtinen, E. & Jokinen, T. 1996. Tutor. Itsenäistyvän oppijan ohjaaja. Juva: Atena-kustannus..
- Leino, A.L. & Leino, J. 1990. Oppimistyyli, teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Gummerus.

- Leontjev, A. 1977. Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus. Kuopio: Kansankulttuuri.
- Lepola, I. 1988. Mekanistisesta terveystkasvatuksesta tulkinnalliseen terveystkasvatukseen. Teoreettisten perusteiden tarkastelua. Lääkintöhallituksen julkaisuja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Leskinen, L. 1997. Terveyttä edistävä toiminta; mitä se on? *Promo* 1997:3, 8-11.
- Lewin, K. 1951. *Field theory and social science*. New York: Harper & Row.
- Lewis, R. 1984. *How to tutor and support learners? Open learning guide 3*. London: H. Charlesworth & Co Ltd.
- Liimatainen, L. & Kettunen, T. & Poskiparta, M. 1996. Hoitajan ja potilaan välinen terveystneuvonta sairaalassa. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 1996 (33): 81-89.
- Liimatainen, L. & Poskiparta, M. & Sjögren, A. 1999. Terveystden edistämisen lähestymistavat terveystsalan ammattikorkeakouluopetuksen haasteena. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 1999 (36): 2: 99-110.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lindsey, E. & Hartrick, G. 1996. Health-promoting nursing practice: the demise of the nursing process? *Journal of Advanced Nursing* 1996:23, 106-112.
- Locke, J. 1690. *An essay concerning human understanding*.
- Malinen, P. 1978. *Opetussuunnitelman laatiminen*. Jyväskylä: Gummerus.
- McAlister, A.L. & Perry, C. & Maccoley, N. 1979. Adolescent smoking: Onset and prevention. *Pediatrics* 63: 650-658.
- McLeod, J. 1998. *An introduction to counselling*. Second edition. Open University Press. Buckingham. Philadelphia.
- McNair, S. 1996. Introduction – Living with Diversity. In S. McNair (ed.) *Putting Learners at the Centre. Reflections from the Guidance and Learner Autonomy in the Higher Education Programme*. Sheffield: Higher Education and Employment Division. Department for Education and Employment. Sheffield, ss.11-12.
- Mc Namara, D. 1990. Research on Teachers' thinking: its contribution to educating student teacher to think critically. *Journal of Education for Teaching* 16:2; 147-160.
- McQueen, D.V. 1991. *Methodology in health promotion and health education*. Teoksessa Rantanen, J. & Lehtinen, S. (toim.) *New trends and developments in occupational health services*. Elsevier Science Publishers. B. V. 113-123.



- McWilliam, CL. & Stewart, M. & Brown, B. & McNair, S. 1997. Creating empowering meaning: an interactive process of promoting health with chronically ill older Canadians. *Health Promotion International* 1997:3, 111-123.
- Marklund, U. 1977. Rökningen I grundskolan. Intervjuer och improvisationer, Stockholm: Folksam.
- Mezirow, J. 1990. (ed.) *Fostering Critical reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative Dimensions of Adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki 1995.
- Miettinen, R. 1984. Kognitiivisen oppimisnäkökuvan tausta. Helsinki: Valtion painatuskeskus, julkaisusarja B, 24.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Helsinki: Gaudeamus.
- Miettinen, R. 1993. Oppitunnista opetustoimintaan. Tutkimus opettajankoulutuksen kehittämisestä Suomen Liikemiesten Kauppaopistossa vuosina 1986-1991. Tampere: Gaudeamus.
- Miles, M. & Huberman, M. 1989. *Qualitative data analysis: a source book of new methods*. London: Sage.
- Mutka, U. 1998. Sosiaalityön neljäs käänne. Asiantuntijuuden mahdollisuudet vahvan hyvinvointivaltion jälkeen. SoPhi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Gaudeamus. Helsinki: Painokaari Oy.
- Neisser, U. 1967. *Cognitive psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Neittanmäki, L. 1995. Ellee immeisiks. Käsityksiä ja kokemuksia terveyden edistämisestä savolaisissa kylissä. Kuopion yliopiston julkaisu D. Lääketiede 87. Kuopio.
- Niemelä, P. & Hämäläinen, J. 1993. *Sosiaalialan etiikka*. Helsinki: WSOY.
- Nummenmaa, A. 1994. *Oppilaanohjaus peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmissa*. Teoksessa Merimaa, E. (toim.) *Opsis. Peruskoulun ja lukion oppilaanohjaus*. Suuntana oppimiskeskus 15. ss. 12-24. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.

- Ojanen, S. 1983. Teoksessa Siltala, P. & al (toim.) Työnohjaus terveydenhuollossa ja opetustyössä. WSOY.
- Ojanen, S. 1989. Aikuiskoulutuksen näkökulma opettajankoulutuksen, erityisesti opetusharjoittelun kannalta katsottuna. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4; 217-248.
- Ojanen, S. 1990. Ohjausprosessi opettajankoulutuksessa Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 5.
- Ojanen, S. 1998. Henkilökohtainen tiedonanto. Malaga, 18.4.1998.
- Onnismaa, J. 1998. Aikuisten ohjaus auttamiskäytäntöinä. Työelämän tutkimus 2/1988. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Ottawa Charter for Health Promotion. Health Promotion 1986: 4,iii-v.
- Palonen, K. 1988. Tekstistä politiikkaan. Johdatus tulkintataitoon. Tampere: Vastapaino.
- Parse, R. 1981. Man – Living – Health: A Theory A Theory of Nursing. A Wiley Medical Publication. New York.
- Parse, R. 1987. Nursing Science. Major paradigms, theories and critiques. Philadelphia: W.B. Saunders Company.
- Parse, R. 1993. Parses Human Becoming Theory: Its Research and Practice Implications. Kirjassa Parker, M. Pattern of Nursing Theories in Practice. New York: National League for Nursing Press.
- Parse, R. 1995. The Human Becoming Theory in Practice and Research. New York: National League for Nursing Press.
- Partanen, P. & Perälä, M-L. 1997. Menetelmien arviointi hoitotyössä. Kansallisen ja kansainvälisen tutkimuksen systemoitu kirjallisuuskatsaus. FinOHTAn raportti 7. Stakes, Helsinki.
- Parviainen, T. & Mölsä, A. & Karpov, I. & Kehä, H. 1992. Johdonmukainen terveen- ja sairaanhoito. Tampere: Tammerpaino.
- Patton, M.Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods (second edition). London: Sage.
- Paunonen, M. 1989. Hoitotyön työnohjaus. Empiirinen tutkimus työnohjauksen kehittämisohjelman käynnistämistä muutoksista. Kuopion yliopisto, Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta.
- Peavy, R. Vance 1991. Constructivist career counselling and assessment (art.)

- Peavy, R.V. 1995. Post-Rational counselling: A SocioDynamic Perspective (art.)
- Peavy, R.V. 1997. Constructive Framework for Career Counselling. Teoksessa exton, T.L. & Griffin, B.L. (ed) Constructivist Thinking in Counseling Practise, Research and Training. New York: Teacher College Press.
- Peavy, V. 1998. When strangers meet majority culture - counsellors and minority culture clients: a discussions paper. The 3<sup>rd</sup> international conference for trainers of educational and vocational guidance counsellors in Jyväskylä, Finland 1997. Ed. Lawrence U.B. Efan. Ministry of labour. Helsinki.
- Piaget, J. 1954. The Construction of Reality in the Child. New York: Basic Books.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Juva: WSOY.
- Peltomäki, E. 1966. Sosiaalialan ammattikorkeakoulun opiskelijoiden oppimiskokemusten kehittyminen henkilökohtaisessa ohjausprosessissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 26. Joensuun yliopiston monistuskeskus.
- Poskiparta, M. 1997. Terveysneuvonta, oppimaan oppimista. Videotallenteet hoitajien terveystieteellisen ilmentäjänä ja vuorovaikutustaitojen kehittämismenetelmänä. Studies in sport, physical and health 46. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Prawat, R.S. 1990. Changing schools by changing teacher's beliefs about teaching and learning. Elementary Subjects Center Series No 19, Institute for Research on Teaching, College of Education, Michigan State University.
- Puranen, E. & Harms, W. 1964. Ammatinvalinnanohjauksen validiteetin selvittämisen periaatteita. Ammatinvalinnanohjauksen monistesarja 1, Helsinki: Kulkulaitosten ja yleisten töiden ministeriön ammatinvalinnanohjaustoimisto.
- Purkey, W. & Novak, J. 1984. Inviting School Success: A Self-Concept Approach to Teaching and Learning. California: Wadsworth Publishing Company, Belmont.
- Rantanen, T. 1992. Näkökulmia koulutettavuuteen ja ohjaukseen ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Teoksessa Nurminen, R. & al (toim.) Kohti uutta opettajuutta. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 3: 19-36. Jyväskylä: Kopi-Jyvä oy,
- Rauste-von Wright, M. 1986. On personality and educational psychology. Human Development 29; 328-340.

- Rauste-von Wright, M. 1994. Opetussuunnitelma ja oppimiskäsitys. Teoksessa Elinikäinen oppiminen. Vapaa sivistystyön 35. Vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Rautava, H. 1995. Potilaan ja hoitajan yhteistyösuhde. Teoksessa Munnukka, T. & Kiikkala, I. (toim.) Ihmisen auttamisen lähtökohdat. ss. 86-90. Tampere: Kirjayhtymä.
- Resnick, L. B. 1989. Introduction. Teoksessa Resnick, L. B. (ed.) Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser. Hillsdale, ss. 1-24. NJ: Erlbaum
- Rimpelä, M. 1992. Terveyttä suomalaisille, mutta tarvitaanko terveystieteistä? Ajatuksia käsitteistä ja näkökulmista. Terveystieteiden tiedotuksia 4.
- Rimpelä, M. 1993. Terveystieteiden edistämisestä terveystieteiden sisältöihin. Terveystieteiden tiedotuksia 3.
- Rimpelä, M. 1994. Terveystieteiden edistäminen ja terveystieteiden katsaus kansainväliseen kirjallisuuteen. Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti Supplementti: Terveystieteiden vuosikirja 1993. Terveystieteet, hyvinvointi ja selviytymiskyky tutkimuskohteena. Toim. Rautava, P. & Lahtinen, E. & Ojanlatva, A. Turku.
- Rissel, E. 1994. Empowerment: the holy grail of health promotion. Health Promotion International 1994:1, 39-47.
- Rogers, C. 1961. On becoming a person. Boston 1967.
- Rogers, C. 1985. Freedom to learn. Teoksessa Entwistle, N. (toim.) New Directions in Educational Psychology 1. Learning and Teaching. London: The Falmer Pree.
- Rose, A. 1992. Facilitation- are we asking the right questions. Adult Learning 3 (6), 7.
- Rousi, H. & Mutka, U. 1994. Opettajankoulutuksen ammattipedagogiikka. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 6. Jyväskylä: Kopi-Jyvä.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Porvoo-Helsinki-Juva; WSOY.
- Schön, D.A. 1983. The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Seligman, M. 1975. Helplessness: On Depression, Development and Death. San Francisco: Freeman.

- Shemeikka, s. 1991. Terveyskasvattajan omaksumat toimintamallit ja niiden vaikutusten tutkiminen. Terveyskasvatustutkimuksen vuosikirja. Sosiaali- ja terveyshallitus. Tutkimuksia 2. Tampere.
- Sihto, M. 1997. Terveyspoliittisen ohjelman vastaanotto -tutkimus Suomen terveyttä kaikille vuoteen 2000-ohjelman toimeenpanosta terveydenhuollossa. Stakes Tutkimuksia 74. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Silverman, D., Peräkylä, A. & Bor, R. 1992. Discussing safer sex in HIV counselling: assessing three communication formats. *Aids Care* 4; 69-82.
- Skinner, B.F. 1954. The science of learning and the art of teaching. *Harvard Review* 24; 86-97.
- Stake, R.E. 1994. Case studies. Teoksessa Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE, 236-247.
- Stiles, W.B. 1993. Quality control in qualitative research. *Clinical Psychology Review* 13, 593-618.
- Street, R.L. & Buller, D. 1988. Patients' Characteristics Affecting Physician-Patient Nonverbal Communication. *Human Communication Research* 15:60-90.
- Suonperä, M. 1993. Opettamiskäsitys; oppijakeskeisen opettamiskäsityksen perusaineksia. ss. 71-80. Hämeenlinna: Educons Oy.
- Talvitie, U. 1996. Opetusharjoittelun ohjaus muutoksen käynnistäjänä opettajankoulutuksessa. *Kasvatus* 27 (3), 251-260.
- Thompson, P. & Kohli, H. 1997. Health promotion training needs analysis: an integral role of clinical nurses in Lanarkshire, Scotland. *Journal of Advanced Nursing* 26; 507-514.
- Thorpe, M. 1988. *Evaluating open & distance learning*. London: Longman.
- Tomm, K. 1988. Interventiivinen haastattelu. Mannerheimin lastensuojeluliitto. L-sarja n:o 3. Jyväskylä: Gummerus.
- Tones, K. 1988. Selecting indicators of success in health education: the importance of theory and philosophy. Teoksessa Kannas, L. & Miilunpalo, S. (toim.) *Terveyskasvatustutkimuksen vuosikirja 1988*. Lääkintöhallituksen julkaisuja. Sarja Tutkimukset 8: 33-42. Jyväskylä.
- Tones, K. 1994. Health promotion, empowerment and action competence. Teoksessa B. Bruun Jensen & K. Schnack (ed.) *Action and action competence as key concepts in critical Pedagogy*. *Didaktiske studier*. Studies in educational theory and curriculum. Vol 12. Royal Danish school of educational studies.

- Tones, K., Tilford, S. & Robinson, Y. 1990. Health education. Effectiveness and efficiency. London: Chapman and Hall.
- Tossavainen, K. 1993. Nuorten terveystietämystä tukeva koulun terveystieteiden opetus. Stakes, tutkimuksia 22. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Turunen, K. 1987. Ihmissielun olemus. Helsinki: Arator Oy.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 5-6-1991: 387-398. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.
- Upanne, M. 1996. Prevention käsite ja preventiökäsitykset. Psykologia 1996:3; 421-428.
- Wallerstein, N. & Bernstein, E. 1988. Empowerment education: Freire's ideas adapted to health education. Health Education Quarterly 15:4, 379-394.
- Wallerstein, N. 1992. Powerlessness, empowerment and health: implications for health promotion programs. American Journal of Health Promotion 1992:3, 197-205.
- Weinstein, C. 1990. Prospective elementary teacher's expectations about the first year technic. Teaching and Teacher Education, 4, 1, 31, 40.
- Vertio, H. 1992. Terveystietämisen edistäminen - valintojen virta. Helsinki: SHKS. Suomen Syöpäyhdistys.
- Wertz, F.J. 1986. Common methodological fundamentals of the analytic procedures in phenomenological and psychoanalytical research. Psychoanalysis and Contemporary Thought 9 (4), 563-603.
- WHO/Regional office on Europe. 1984. Health Promotion A Discussion Document on The Concepts and Principles. Copenhagen.
- Wilenius, R. 1987. Kasvatuksen ehdot. Kasvatusfilosofian luonnos. ss. 28-32. Atena kustannus oy. Jyväskylä: Gummerus.
- Woolfe, R. & Murgatroyd, S. & Rhys, S. 1987. Guidance and counselling in adult and continuing education. Milton Keynes: Open University Press.
- von Wright, J. 1993. Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia. Aikuiset ja koulutus 7. Helsinki: Opetushallitus.
- von Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. Kasvatus 27 (1) ss. 9-21. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Jyväskylä: Kirjapaino Hetimonex Oy.

- Vuorinen, R. 1996. Ohjaus arvioinnin kohteena ja osana oppilaitoksen itsearviointia. Teoksessa Merimaa, E. & Räisänen, A. & Saresmaa, U. 1996. Opinto-ohjaus - ohjauskäytännöistä arviointeihin. Opetushallitus.
- Vuorinen, R. 1998. Ohjaus avautuvissa ja verkottuvissa oppimisympäristöissä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Licensiaatintutkimus.
- Vuorinen, R. & Välijärvi, J. 1994. Itsenäisiin valintoihin ohjaaminen. Opetus ja kasvat. ss. 100-104. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Vygotsky, L.S. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin & Göös. (ilm. venäjäksi 1931.)
- Vähämöttönen, T. & Keskinen, A. 1994. Toimesta tuumaan. Tarjoutumia toiminnalliseen ammatinvalinnanohjaukseen. Hämeenlinna: Sosiaalikehitys Oy, julkaisuja 3.
- Vähämöttönen, T. 1998. Reframing career counselling in terms of counsellor-client negotiations. An interpretive study of career counselling concepts and practice. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. University of Joensuu. Publications in social Sciences. No. 34.
- Vänskä, K. 1997. Kasvuryhmät opettajiksi opiskelevien ammatillisen kasvun tukena. Erityiskasvatus 4/ 1997; 9-11.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Vastapaino. Helsinki: Gummerus Oy.