

Neuvon pidättäminen neuvonpyynnön jälkeen

Merkkejä ohjauksellisuudesta ja itseohjautuvuus-ihanteesta keskustelussa

Sanna Vehviläinen

Tarkastelen artikkelissani ohjaavan koulutuksen yksilö-ohjauksessa esiintyvää vuorovaikutusilmiötä, joka kytkeytyy pyrkimykseen rohkaista opiskelijan itseohjautuvuutta ja huolehtia vuorovaikutuksen opiskelijälähtöisyydestä. Analysoin keskusteluanalyysin avulla ohjauskeskustelujen jaksoja, joissa opiskelija pyytää neuvoa tai ratkaisua ongelmaansa, mutta ohjaaja "pidättää" neuvoaan ja muokkaa kysymyssarjan avulla keskustelua niin, että opiskelija joutuu itse pohtimaan ratkaisua ongelmaansa. Esittelen keskusteluilmiön rakennetta, toimintaympäristöä ja vuorovaikutuksellisia seurauksia erityisesti ohjauksen kannalta.

Tutkimuksessani ohjaavan koulutuksen ohjaustilanteista (Vehviläinen 1999; 2000; 2001a; 2001b; 2001c) olen keskusteluanalyysin avulla selvittänyt tämän aikuisten ja nuorten oppimistilanteen vuorovaikutuspiirteitä. Olen tutkinut ohjaavan koulutuksen ohjauskeskusteluja. Ne ovat osa työvoimakoulutusta, jossa tähdätään työttömien kurssilaisten työ- ja koulutusasioiden eteenpäinviemiseen, ura- ja elämänsuunnitteluun ja työelämätaitojen hankkimiseen.

Ohjauskeskustelu on siis aikuiskoulutuksen menetelmä. Ohjaus on myös moniammatillinen työkäytäntöjen ja -otteiden perhe, joka on vilkkaan kehittämis- ja teoretisointityön kohteena (Vähämöttönen 1998; Onnismaa, Pasanen & Span-

gar 2000a ja 2000b; Ojanen 2000, Lahti 2001). Lähdin tutkimuksessani kysymään - en niinkään miten ohjauksessa toteutetaan edellä kuvattuja tavoitteita - vaan millaisin vuorovaikutuksen keinoin ohjaajat ja opiskelijat ylipäänsä käyvät ohjauskeskusteluja ja mistä toiminnoista he ohjausta rakentavat. Keskusteluanalyysi tarjosi mahdollisuuden tarkastella ohjauskeskusteluja vuorovaikutustutkimuksen perinteen kautta, sen valossa, mitä erilaisten arkisten tai institutionaalisesti erityisten keskustelujen piirteistä tiedetään. Tutkin, kuinka toimijat organisoivat vuorovaikutuksensa vuoro vuorolta ja ottavat huomioon keskustelun laajemman ohjaavan koulutuksen kurssikontekstin ja toisaalta sen vuorottain synnyttävän, jatkuvasti elävän tilanteisen kontekstin.

Kuvaan tässä tutkimukseni yhtä osaa - yhtä keskusteluilmiötä - ja tarkastelen sen käyttöä ohjauksen osana. Koska aineisto on keskustelunanalyysissä pääroolissa, en selvittele teoriaa tässä laajemmin (perusesityksiä esim. Heritage 1984 tai 1996, luku 8; Drew & Heritage 1992; Hutchby & Wooffit 1998; Tainio 1997; Peräkylä 1992). Analyysitapa käy ilmi analyysin kulussa. Aineistonani on 21 ohjauskeskustelua seitsemältä ohjaajalta eri kursseilta eri puolilta Suomea. Toimin tutkimuksen alkuvaiheessa itsekkin ohjaavana kouluttajana, joten omia ohjauskeskustelujani on aineistossa mukana. Keskusteluja on kursien alusta, keskeltä ja lopusta, ja niissä esiintyy eri ikäisiä miehiä ja naisia (korpuksesta laajemmin Vehviläinen 1999). Aineistossa esiintyvät erisnimet ja jotkut ammattialat ovat muunneltuja.

Itseohjautuvuus - pakeneva mutta seuraamuksellinen käsite

Ehdotan, että löytämäni keskusteluilmiö osoittaa ohjaajien orientoituvan eräänlaiseen **itseohjautuvuuden ideaaliin**. Haluan ensin selvittää, miten puhun itseohjautuvuudesta. Käsite on ongelmallinen, ei vähiten monimerkityksisyytensä takia. Sillä on tarkoitettu milloin pedagogisten järjestelyjen, milloin oppijan ominaisuuksia (Knowles 1984a ja 1984b, Koro 1993), yhtäältä aikuisolemuksen aineista, toisaalta tavoiteltavaa päämäärää. Käsitteen laajuudesta on kiistelty: onko se kykyä suunnata omaa oppimistoimintaa, elämän jäsentämisessä koettua autonomiaa, vai väärästä tietoisuudesta vapautumista? Käsitteen sekavuuden sallimaa mahdollisuutta oikeuttaa haitallisia opetus- ja koulutusjärjestelyjä on kritisoitu ja sitä on myös uudelleenmuokattu kohti yhteistoiminnallisuuden ja kriittisen reflektion ajatuksia (Brookfield 1993; Ahteenmäki-Pelkonen 1997; Pasanen 1998 ja 2001).

Voisi kysyä, miksei käsitteestä ole luovuttu ja korvattu sitä erilaisilla täsmällisemmillä termeillä. Itse en tutkimuksessani sitoudukaan itseohjautuvuus -käsitteeseen ihmisen tai toiminnan kuvaamisessa. Sen sijaan en ole voinut sivuuttaa sitä, että käsite -kiisteltynäkin - on aktiivisessa käytössä aikuiskasvatuksen kentällä. On yksinker-



Sanna Vehviläinen

taisesti olemassa monia käytännön tilanteita, joita jäsentämään sopii ajatus, että opiskelija itse tekee, valitsee, ratkaisee tai arvioi - jonkun toisen sijasta - ja että tätä seikkaa eri tilanteissa painotamalla ajatellaan saatavan aikaan jotain oppimisen kannalta arvokasta. Itseohjautuvuus tällaisena sosiaalisena selitystapana ja ymmärrettävyyden lähteenä (eli "etnometodina", ks. Garfinkel 1967) on keskeinen ja seuraamuksellinen osa suomalaista aikuiskasvatusta ja ohjausta.

Sanonkin asian näin päin: **teoreettisena välineenä** itseohjautuvuuden käsite on ongelmallinen, eikä ohjauksen empiirinen tutkimus sinänsä tarvitse sitä lähtökohdakseen. Kun lähtökohdaksi otetaan ohjauskeskustelun vuorovaikutuspiirteet, voidaan tarkastella kuinka **toimijat itse vuorovaikutuksessa orientoituvat tietynlaisen itseohjautuvuuden ajatukseen**. Aineistosta näkyvä selvästi, että ohjaajat välillä pyrkivät saamaan opiskelijan nimenomaan tekemään itse jotain sellaista, jota opiskelija on tarjonnut ohjaajan tehtäväksi. Opiskelijan itse tekemisellä on siis toimijoille havaittavaa merkitystä. En väitä tietäväni, mitä ohjaajat ajattelevat. Ehdotan sen sijaan, että opiskelijoiden neuvonpyyntöjen käsittely kuvatulla tavalla on **ohjaukselle ominainen toimintatapa, joka kytkeytyy itseohjautuvuuden ideaaliin, jossa otetaan lähtökohdaksi opiskelijan oma ongelmanratkaisu ja hänen vastuunsa myös meneillään olevasta vuorovaikutuksesta**.

Löysin neuvon pidättämisen ilmiön analysoidesani opiskelijoiden neuvonpyyntöjä ja ohjaajien vastauksia niihin. Aloin selvittää, missä olosuhteissa neuvoa pidätetään, missä taas ei. Löysin rinnakkaisen tutkimustuloksen erästä amerikka-

laisesta ohjausvuorovaikutuksen tutkimuksesta (He 1994, myös He & Keating 1991) jossa ilmiö kytkettiin ohjaukselle ominaiseen pyrkimykseen opiskelijan "valtuuttamiseen" (**empowerment**) eli opiskelijan omaa elämää koskevien vaikutusmahdollisuuksien lisäämiseen. Aloin ajatella, että tämä voisi olla yksi keskeinen vuorovaikutusilmiö, jota esiintyy niissä tilanteissa, joissa itseohjautuvuus tai sen sukuiset asiat ovat ihan teena.

Ohjaus ohjaavan koulutuksen osana

Opetussuunnitelman peruskonseptin mukaan yksilöohjauksella on ohjaavassa koulutuksessa monia tehtäviä: se tukee ja syventää oppimista, arvioi, seuraa ja täydentää kurssitoimintaa (Järvinen ym. 1996, 33). Tutkimukseni mukaan ohjaus toimii kohtaamisena, joka kantaa sekä pedagogiikan, arvioinnin että kontrollin tehtäviä. Ohjaus on opiskelijalle tilaisuus reflektoida ja arvioida kurssikokemuksia ja siten oppia niistä. Se tarjoaa myös ohjaajalle mahdollisuuden tarkkailla ja vaikuttaa opiskelijoiden toimintaan, joka tapahtuu usein koulutuspaikan ulkopuolella.

Ohjauksessa haetaan autoritäärisen professionaalisuuden kritiikkiä ja uudenlaista ammattikäytäntöä (ks. Onnismaa, Pasanen & Spangar 2000a). Tutkimukseni perusteella näen ohjauksen kuitenkin vielä sekoituksena perinteisen asiantuntijatyön aineksia, "perinteisen" markkeerattua välttämistä sekä ohjauksen omia, aivan uudenlaisia vuorovaikutuskäytäntöjä. Näiden aineisten välillä vallitsee myös ristiriitoja, kuten ohjaajien pyrkimys välttää direktiivisyyttä ja toisaalta aktiivisesti valvoo kurssitoiminnan käytännöllistä järjestyttä. Tämä näkyy erityisesti neuvontaan liittyvissä ilmiöissä (ks. Vehviläinen 2001a ja 2001c).

Neuvojen analysoiminen muodosti tutkimukseni yhden keskeisen osan (Vehviläinen 1999, 167-253). Suurin osa neuvoista tapahtuu ohjaajan aloitteesta, opiskelijan pyytämättä. Toisaalta ohjaajat yleensä huolehtivat, että neuvo edeltää keskustelussa jokin opiskelijan oman valinnan tai mielipiteen ilmaus, josta käsin neuvo voidaan

katsoa relevantiksi ja oikeutetuksi. Vaikka opiskelijat enimmäkseen orientoituvat ohjauskeskusteluun muuna kuin neuvontatilanteena, he silti joskus pyytävät neuvoja. Olen käsitellyt neuvonpyyntöinä sellaisia kysyviä vuoroja, joissa selvästi osoitetaan, millaista ongelmaa vastauksen odotetaan käsittelevän (erotuksena yleensä huolen kerronnasta, vrt. Vehviläinen 1999, 127-165; Vehviläinen 2000, 2001b). Neuvonpyyntöihin liittyy kuitenkin ohjauksessa tiettyjä hankaluuksia.

Neuvon pyytämisen ongelmallisuudesta

Ohjaavan koulutuksen perusajatuksiin kuuluu opiskelijan saattaminen tekemään asioita itse, sen sijaan että hän toteuttaisi valmiiksi suunniteltuja tehtäväkokonaisuuksia tai omaksuisi valmiiksi jäsenettyjä tietopaketteja. Näin hänen ajatellaan oppivan elämänsuunnittelutaitoja. Tämä on yksi tapa puhua itseohjautuvuudesta ohjaavan koulutuksen ja ohjauksen periaatteena (vrt. Onnismaa ja Taskinen 1994; Onnismaa 1998; Mäkinen 1998; Manninen 1996). Ohjaava koulutus on pääosin organisoitu niin, että opiskelijat suunnittelevat toimintaansa itse. He hankkivat tietoa, etsivät työelämäkontakteja ja harjoittelupaikkoja, ja heidän odotetaan myös itse arvioivan toimintaansa.

Neuvonpyynnöissä opiskelija kuitenkin hetkelisesti tarjoaa ohjaajalle "palvelutarjoajan" asemaa. Palvelukohtaukset - esimerkiksi lääkärin konsultaatio tai palvelupuhelu (Ruusuvoori 2000; Zimmerman 1992) - jäsenyivät keskustelutilanteina parittaisen toiminnon ympärille: asiakas tuo tarjolle **ongelman**, jota seuraa ammattilaisen tarjoama työskentely ongelman parissa, tarkoituksena päästä ongelman **ratkaisuun**. Ohjauskäytäntöjen ei ajatella tässä mielessä olevan palvelukohtauksia. Niissä pikemminkin halutaan kyseenalaistaa ammattilais-asiakassuhteisiin perinteisesti liittyvä tietoepäsyyttä. Ajatellaan, että ohjaaja ei voi tietää kaikkia niitä asioita, joita opiskelija tarvitsee juuri oman tilanteensa käsittelemiseksi. Pidetään vahingollisena sivuuttaa opiskelijan omat näkemykset ja esittää ammattilaisen näkemyksiä "ylhäältä päin" ratkaisuna, koska tämä passivoi eikä rohkaise tiedonhankintaan.

Entä jos opiskelija vuorovaikutuksessa kuitenkin jäsentää tilanteen palvelukohtaamiseksi? Tarkastelen nyt kahden esimerkin avulla, mitä ohjaavat kouluttajat tässä tilanteessa tekevät.

Neuvon pidättäminen ohjaustilanteessa

Seuraavissa katkelmissa opiskelija pyytää neuvonpyynnöllä ratkaisua ongelmaansa. Ohjaaja ei kuitenkaan anna pyydettyä responsia eli neuvoa, vaan aktivoi opiskelijan itsensä ratkomaan ongelmaa. Analyysini lähtee siis liikkeelle "tapahtumatta jäämisestä", ja siitä kuinka tämä tilanne keskustelun kulussa ratkeaa.

Keskusteluanalyysin peruslöytöihin kuuluvat havainnot erilaisten keskustelujen yhteisistä perustavista lainalaisuuksista, joiden nojalla ihmiset voivat käydä keskustelua ja säädellä osallistumistaan niihin. Keskustelut organisoidaan muun muassa vierusparien avulla. Ne ovat toisiaan odotuksenmukaisesti seuraavia, parittaisiksi toiminoiksi jäsentyneitä vuoroja, kuten kysymys-vastaus. Kun vierusparin toinen jäsen jää vuorovaikutuksessa tulematta, se on keskustelussa ratkaisua, käsittelyä tai erityishuomiota vaativa asia (esim. Heritage 1996, 239-244; Levinson 1994[1983], 303-307; Raevaara 1997). Odotuksenmukaisuus ei tarkoita tilastollista todennäköisyyttä, vaan sitä, että toimijat itse käyttävät tällaista odotusta toimintansa suuntaamisen resursseina (Heritage 1984). "Vastauksen pidättäminen" ei tässä ole siis vain tutkijan havainto, vaan toimijat itse orientoituvat responsin, neuvon, puuttumiseen. Ensimmäisessä ao. esimerkeistä ohjaaja vastaa opiskelijan kysymysmuotoiseen neuvonpyyntöön muun muassa toteamuksella "hyvä kysymys", ilmaisten eksplisiittisesti, että käsittelee edeltävää vuoroa kysymyksenä. Sitten hän viittaa siihen, että kysymyksen ratkeaminen on pidempiaikainen prosessi. Vastauksen puuttumista siis näin selitetään. Toisessa esimerkissä vastauksen puuttumiseen orientoituminen näkyy erityisesti opiskelijan jatkuvissa neuvonpyynnön uudelleenmuotoiluissa.

Näissä tilanteissa opiskelijan pyyntövuoro rakentaa selvän odotuksen tietynlaiselle ohjaajan vuo-

rolle. Sen sijaan että tuottaisi sen, ohjaaja tekee ensin jotain muuta - siksi termi **neuvon pidättäminen** ("withholding", vrt. He 1994). Kun ohjaaja lopulta antaa odotuksenmukaisen responsin - neuvon tai näkemyksensä ongelman ratkaisusta - se tapahtuu selvästi erilaisessa keskusteluympäristössä kuin mitä opiskelija pyynnöllään alkujaan tarjosi. Opiskelija kuulee neuvon vasta kun on itse joutunut pohtimaan ongelman ratkaisua.

Näytän esimerkin, joka on osapuolten ensimmäisestä ohjauskeskustelusta. Katkelman alussa ohjaajan puhe enteilee aiheen lopettelua, jolloin opiskelija keskeyttää hänet neuvonpyynnöllä "mitäs mä nyt sitte teen". (Selitän litteraatio-merkinnät liitteessä 1. Merkitsen neuvonpyyntöjä nuolella i-> ja neuvoja nuolella 3->. Tärkeitä ovat myös **kysymys-vastausarjat**, joita merkitsen nuolilla, kysymykset 1-> ja vastaukset 2->.)

Esimerkki 1 [A1.1]

01 OH: .hhhhh ja: (1.2) mt tiety- tietysti (sillo)
 02 seuraavalla kerralla keskustellaan sitten:
 03 sitten siitä että (0.2)
 04 [että mitä konkreettisesti]
 05 OP: i-> [MITÄS mä]
 06 i-> teen ny tän väliajan sitte herra siunaa
 07 i-> mähä niinku aatteli että .hhhhh
 08 OH: sitä: hh tää:llähä HÄ h niin.
 09 (1.0)
 10 OH: se on hyvä kysymys.
 11 OP: nii. mul- mu-
 12 (.)
 13 OP: .hhhhh
 14 OH: sis se on hyvä kysymys siinä mielessä että
 15 tässähän: (.) jokainen ikäänkuin voi sit
 16 valmistella nyt sitä: (.) tämmösen kes-
 17 kustelun pohjalta että .hhh mitä lähtee
 18 tekemään.
 19 (0.6)
 20 OP: mmhmmm.
 21 (0.8)
 22 OH: 1-> ni mihin päi- sä kerroit et sulla on joku:
 23 1-> (.) juttu.
 24 (0.6)
 25 OP: 2-> no se oli [just tää-]
 26 OH: 1-> [() sä voisit[ottaa yht[eyttä.]
 27 OP: 2-> [terapeut]ti.
 28 (0.2)
 29 OH: 1-> .hhhhh no (.) jos lähdet sitä asiaa selvit-
 30 1-> tä mää nii .hhhh ö: onksulla tiedossa (.)
 31 1-> yhtään: (0.5) ööö sellasta: (0.6) sellasta
 32 1-> (0.8) paikkaa tai (0.2) tai yhteys, (0.6)
 33 1-> ko[ntakti PAIKKAA-]
 34 OP: 2-> [O:::N. sielh]ä on tää:
 ((7 rivin poisto: yhteystiedon selvittelyä))

- 35 OP: 2-> se on se (.) yhteys. (.) JA SEMMÄ AION
 36 2-> tehdä.
 37 OH: 1-> mitä sä meinaat siltä- (.) siltä saada aika-
 38 seks.
 39 OP: 2-> MÄ:: öö (.) katson.
 40 (0.5)
 41 OP: 2-> mä tota noin ni.hhhhhh hööö aijon aina
 42 2-> kii- ilmasta jttteni että- että mä oon täst
 43 2-> kiinnostunu.
 44 (2.0)
 45 OH: mt nji
 46 (.)
 47 OP: 2-> ja tota:: (0.8) ja:- eee jos mahdollisesti
 48 2-> voidaan tavata en tiedä?
 49 (?): ((niiskaust))
 50 (2.4)
 51 ((OH alkaa kirjoittaa muistiinpanoja))
 52 OP: 2-> ja:: ja- AIJON KERtoa että mää öö- olen
 53 2-> vailla työtä ja etsin itselleni työtä ja aa
 54 2-> aij- toivon mahdollisimman .hhhhh sem-
 55 2-> semmosta (0.8) mulle sopivaa työtä,
 56 (1.0)
 57 OP: 2-> jaa- tää (.) taideterapeuti homma on niin-
 58 2-> ku semmonen mitä mä oon aina ajatel-
 59 2-> lu.
 60 (.)
 61 OP: 2-> et mä haluaisin siitä tietää enemmän ja,
 62 (1.0)
 63 OH: 3-> saaks mä (.) semmosen (.) tota:: (0.5) öööö
 64 3-> ee .hhhhh vinkin tässä- (0.4) TÄSSÄ VAL-
 65 3-> HEESSA.
 66 OP: mm-[hm?
 67 OH: 3-> [nyt (.) sanoa että
 ((poisto 6 riviä: OH selvittää että tulossa
 olevaa asiaa pitäisi käsitellä ryhmässä
 kin))
 68 OH: 3-> .hhhhh EHKä ei hgti nyt tässä tilantees-
 69 3-> sa kannata (.) niinkun sanoa että .hhhhh
 70 3-> täälloon minä ja minä haluaisin tötitä ja
 71 3-> oon kiinnostunu nimeomaa tästä ja et
 72 3-> mä tulisin teille niinku käymää ja kes
 73 3-> kusteleeaa tutustumaa. .hhhh vaa::n. .
 74 3-> hhh vois lähestyä niinku semmosen:: tje
 75 3-> donhankinnan ööööö kautta ja:: ja vois
 76 3-> lähestyä: (.) .hhhh sillä tavalla että nyt
 77 3-> haluaa tietoja:: (.) ratkaistakseni täm-
 78 3-> möstä (.) niinkun .hhhh .hhhhhhhhh
 79 3-> hööö uuhm ammatihhhhhh .hhh AMMA-
 80 3-> tillista suu:ntautumista...

Selvitän seuraavaksi, mitä tapahtuu opiskelijan neuvonpyynnön (r. 5-7) jälkeen. Ennen kuin opiskelija saa loppuun neuvonpyynnön taustaa kuvaavan vuoronsa "mä niinku aatteli", ohjaaja alkaa täydentää hänen vuoroaan "sitä täällä(hä)", ilmeisesti aikoen jatkaa ajatusta, että opiskelija oli luullut että asiaa mietittäisiin yhdessä. Ohjaaja kuitenkin jättää vuoron täydentämättä pysähtyen toteamaan, että kysymys on sopiva käsiteltäväksi (r. 8-10) ja asianmukainen tässä kurssivaiheessa (r. 14-18). Näin hän viestii, ettei opiskelijan epätietoisuus ole moitittavaa. Samalla hän

suuntaa keskustelua pois hänelle osoitetusta potentiaalisesta valituksesta, ja ilmaisee että ongelman ratkominen vaatii pidemmän ajan. Opiskelija vastaanottaa ohjaajan puheen "nii" -partikkelilla, lähinnä odottaen ohjaajan jatkoa.

Sitten ohjaaja alkaa houkuttaa esiin opiskelijan omaa toimintasuunnitelmaa (r. 22-23, 26, 29-33, 37). Hän esittää kysymyksiä, ja myös pidättyy itse minimipalautteita enemmästä puheesta (r. 40, 44-46, 50-51, 56, 60). Opiskelijan ideoita kuultuaan ohjaaja esittää neuvonsa niiden pohjalta, niitä arvioiden. Hän pohjustaa neuvon esisekvenssillä ("saanks mä — sanoa vinkin", r. 63-67), ikään kuin neuvominen tulisi relevantiksi vasta nyt. Näin hän muotoilee neuvon reaktioksi opiskelijan ideoihin, eikä sidotuksi alkuperäiseen neuvonpyyntöön. Neuvossaan (r. 68->) ohjaaja kritisoi opiskelijan kuvaamaa lähestymistapaa, vaikka sinänsä hyväksyy suunnitelman perustaksi taideterapeutti-idean.

Esitän nyt toisen, hieman erityyppisen esimerkin. Siinä opiskelija ei viihdy työharjoittelusaan ja kutsuu neuvonpyynnön ohjaajan kannanottoa asiaan. Hän tuo ongelman esiin aina uudelleen, tarjoten ohjaajalle neuvonantajan asemaa. Tässäkin ohjaaja tarjoaa neuvonsa vasta kuultuaan opiskelijan omia ideoita, rakentaen ratkaisuehdotuksensa niiden varaan.

Esimerkki 2 [F2]

- 01 OP: ((puhuu harjoittelupaikan tiloista:))
 02 et (.) sillei pysty kyllä toteuttamaan-
 03 (.) et yks jos lähtöö sinne takahuonee
 04 seen leipomaan ni siell ei kyllä muita oo.
 05 (0.6)
 06 OH: tota: mhhh voisinko määhä tehdä tässä jo
 07 taki sun puolesta.
 08 (1.6)
 09 OP: tähä asiaa: .
 10 OH: nji.
 11 (1.0)
 12 OP: i-> no (0.2) ainaki mä sanoin että kyl määhä
 13 i-> tänä aamuna
 14 i-> lähi ihan sillä mielellä että kyl määhä niin-
 15 i-> ku vähän nyt apua tarviisin sulta.
 16 OH: joo
 17 OP: i-> tästä:
 18 OH: [joo
 19 OP: i-> et jotta:: .hhhhhhh mite:nkä minä: (.) voi-
 20 i-> sin sinne- (.) määhä sanoin s- jot (0.4) Ei se
 21 i-> henkilöstä eijjo kysymys
 22 OH: joo [.:
 23 OP: [ettenkö minä hänen kans pärjäis.

24 OH: joo
 25 OP: vaan yksistään se ett jott tuota niin: (0.2)
 26 meit ei niin monta siihe mahu?
 27 (.)
 28 OH: joo.
 29 OP: ja mjnnoon sieltä jo ka:iken opin omas-
 30 ta mielestän saanu mitä minä tällä het
 31 kellä häneltä oon niinku (.) ka:ivannukkii.
 32 (.)
 33 OH: joo
 34 (0.5)
 35 OP: i-> ett tuota: (1.2) mitä myö tehtäs nytte
 36 i-> sitte tälle jatkolle
 37 OH: joo:
 38 (0.4)
 39 OP: i-> ett ei mulla nyt oikkeen (0.8) ei todel-
 40 i-> lakkaa oo mittää inspiraatioo mennä
 41 i-> ennää .hhhh
 42 (0.4)
 43 OH: joo:hh.
 44 (.)
 45 OH: siltähän tuo kuulostaa.
 46 OP: mmhmm.
 47 OH: 1-> tuota: (1.0) ng:- (0.4) mitä:: onks sulla
 48 1-> va:ihtoehjoja mie- onks sulla jotaki jo
 49 1-> takataskussa.
 50 (0.8)
 51 OH: 1-> et jos: nyt kävis[it] (.) [(---)]
 52 OP: 2-> [no:] (.)[Minä] olin tuota:
 53 mhhhhhhhh
 54 2-> sen että minä näin minun kaveria tässä
 55 2-> la:uaintaina?
 56 (0.2)
 57 OP: 2-> se Teija? (0.6) joka on sieltä paikallisleh-
 58 2-> den toimituksesta?
 ((usean rivin poisto: OP esittää ideoita vaihtoehtoisesta toiminnasta))
 59 OP: i-> va:ihtasinko sinne sitte (0.6) vai- (0.2)
 60 i-> tuntusko tuo (0.6) Varsavuoren Teijaj jut-
 61 i-> tu sitte minkälaiselle
 62 (1.2) ((OH kirjoittaa))
 63 OH: mt.hhhh (jo[o])
 64 OP: loeshan se etteenpäin kuitennii
 65 tuota (0.6)
 66 sit(e) (---)
 67 OH: joo
 68 (1.2)
 69 OH: 3-> joo (mää) tota- (0.6) (nyt) mietin sitä että
 70 3-> (1.2) mt että ettäm hhhhh (2.0) siinä vois
 71 3-> ajatella nii:n että sää tällä viikolla jo
 72 3-> kävisit
 73 OH: 3-> (0.4) jos sää saisit sen Teijan kiinni.
 74 OP: mmh-hm?
 75 (0.2)
 76 OH: 3-> et se ois niinku yhen päivä ju:ttu.
 77 (.)
 78 OH: 3-> ja (.) ja tietysti tuolla nyt ku: (.) mä (.)
 79 3-> eeeh tuolla nyt on:: eh on sqvittu nii
 80 3-> jotenki tässä nyt vielä [niinku
 81 OP: [mhhm.
 82 OH: 3-> tekis tän homman (0.4) johonki tiettyyn
 83 3-> pisteeseen
 84 OP: mmh-hm?
 85 (0.6)
 86 OH: ja tuota (0.8) myö voiijaan ihan hyvi- hy-
 87 vin jos haluat mää voim tulla käymään

88 siellä? tai me voiijaan vaikka soittaa täs
 89 tä (.) ihan
 90 (.)
 91 OP: mmh[hm.
 92 OH: [iha heti (.) .hhhh ja ja niinku taval-
 93 laan sumplitaan se että mitenkä (0.4)
 94 että että tuota k-ku sus- sulle sinulle tun
 95 tus tällä hetkellä tärkeämmältä se että
 96 OP: mmhmm
 97 OH: että tekisit muuta
 98 OP: nii-i
 99 OH: 3-> ja tuota (1.2) mt ööö sitten (0.4) sitten
 100 3-> tosiaan sen vois tehdä että (.) että ottasit
 101 3-> yhteyttä sinne (0.6) siihen (0.4) sinne
 102 ((harjoittelupaikan nimi))
 ((neuvo jatkuu))

Kun opiskelija on neljännen kerran palannut muotoilemaan ongelma kuvaustaan (r. 1-4), ohjaaja esittää avuntarjouksen, jossa tarjoaa opiskelijalle mahdollisuutta nimetä toivomansa avun (r. 6-7, 9). Ennen otetta ohjaaja on jo luvannut harkita harjoittelun lopettamisen aikaistamista. Avuntarjouksella hän antaa opiskelijalle mahdollisuuden pyytää muutakin apua, ja samalla ohjaa keskustelua ongelmasta kohti ratkaisujen pohtimista. Opiskelija hyväksyy tarjouksen (r. 12-15), muttei yksilöi avuntarvetta. Sitten hän alkaa uudistaa neuvonpyyntöään, (r. 17, 19-20), ja uudelleenmuotoilee sitten vuoronsa, ilmaisten epävarmuutensa asian hoitamisen suhteen ja palaten taas ongelma kuvaukseen (r. 20 alkaen). Lopuksi hän esittää kysymykseksi muotoillun neuvonpyynnön, jossa muotoilee ongelman heidän yhteisekseen ("mitä myö tehtäs -- tälle jatkolle"), täydentäen sitä kuvauksella motivaation puutteesta (r. 35-36, 39-41). Opiskelija siis uudistaa sekä selkeät avun- ja neuvonpyyntönsä että ongelma kuvauksensa. Kierrättämällä yhä uudelleen samaa materiaalia hän vihjaa - tai ainakin tekee mahdolliseksi tulkinnan - että haluaisi lopettaa harjoittelun heti.

Opiskelijan pyynnöistä ja omasta avuntarjouksesta huolimatta ohjaaja ei tartu ongelmanratkaisuun, vaan pidättää vastaustaan (r. 37-38, 42-45). Opiskelijan neuvonpyyntö on muodoltaan kysymys, mutta ohjaaja vastaa siihen "joo":lla, käsitellen sitä opiskelijan näkökulman kuvauksena eikä kysymyksenä. Opiskelijan kuvatessa edelleen haluttomuuttaan ohjaaja vastaa viestittäen, että asia on tullut selväksi ("siltähän tuo kuulostaa", r.45). Sitten hän alkaa kysellä vaih-

toehdoideoista, ja kuten esimerkissä 1, muotoutuu **suunnittelujakso** (ks. Vehviläinen 2001a ja 2001c), jossa opiskelija kertoo ideoistaan ja ohjaaja arvioi niitä. Loppuotteessa näkyy ohjaajan aloittama neuvo, jossa hän kokoaa opiskelijan esittämiä ideoita toimintasuunnitelmaksi, ja lupaa apua käsillä olevan ongelman ratkomiseksi (r. 69-, ks. 3-nuolet).

Kuten esimerkissä 1, ohjaaja antaa neuvon vasta kun opiskelija on ensin esittänyt omia ideoitaan ongelman ratkomiseksi. Tässä pyritään hankalan asian ympärillä: opiskelija etsii ohjaajalta apua kiperään tilanteeseen, vaikkei suoraan ehdota harjoittelun keskeyttämistä. Ohjaaja taas tunnistaa tilanteen vaikeuden, muttei anna sellaista ratkaisua mitä opiskelija epäsuorasti hakee. Pidättämällä neuvoo ohjaaja voi silti auttaa opiskelijaa ongelman ratkaisemisessa ja sen uudelleenmuotoilussa.

Neuvon pidättämisen merkitys ohjauskeskustelussa

Analysoituani kaksi esimerkkiä ja osoitettuani, että niissä toteutuu neuvon pidättämisen rakenne, pohdin vielä niissä käytetyn toimintatavan dynamiikkaa. Vaikka esimerkeissä haetaan apua erilaiseen ongelmaan, on **neuvojakson rakenne** molemmissa sama. Ohjaaja väistää tarjotun neuvonantajan aseman siirtymällä keskustelussa kysyjän paikalle, päästen kuulemaan opiskelijan omat ongelmanratkaisuuksiin liittyvät ideat. Lopulta annettu neuvo muotoutuu reaktiona niihin.

Esitellessäni tutkimustuloksiani erilaisille ohjauksen ja koulutuksen ammattilaisille neuvon pidättäminen on poikkeuksetta tunnistettu osaksi ohjauksen arkea: "hei, minähän teen juuri noin". Myös Agnes He (1994) käsittelee neuvon pidättämistä amerikkalaisten yliopistojen opinto-neuvonnassa, jossa neuvot kohdistuvat selvemmin aine- ja kurssivalintoihin. Näissä opinto-ohjauskeskusteluissa ohjaaja joskus pidättää neuvoo, kun opiskelija pyytää sitä kurssivalintoihin liittyen. Ohjaaja ei myöhemminkään suoraan anna neuvoo aivan siihen ongelmaan, jonka opiskelija on pyynnössään muotoillut, vaan osoittaa vastauksessa toisenlaisen tavan lähestyä

asiaa. Amerikkalainen opinto-ohjausympäristö on sikäli erilainen kuin tutkimani ohjaus, että edellisessä opiskelijan neuvominen ja neuvonpyynnöt ovat keskeistä, rutiininomaista toimintaa. Kun ohjaaja pidättää neuvoo, kyse ei olekaan silloin neuvonpyynnön ongelmallisuudesta sinänsä, vaan siitä että ohjaaja katsoo opiskelijan käyttävän väärää päätöksenteon kriteeriä, pyytävän vääränlaista neuvoo.

He'n johtopäätökset tulevat silti lähelle omiani. Hänkin näkee neuvon pidättämisen vuorovaikutusilmiönä, joka liittyy juuri ohjaukselle ominaiseen pyrkimykseen **opiskelijan valtuuttamiseen** ("empowerment", He 1994). Ei anneta opiskelijalle sitä, mitä hän pyytää, vaan - hänen parhaakseen - jotain muuta. Lähestytään käsillä olevaa ongelmaa tavalla, joka lisää opiskelijan toimintamahdollisuuksia ja omien ideoiden panosta asian ratkaisemisessa.

Neuvoo pidättämällä pyytäjälle voidaan tavallaan antaa opetus, jota kutsun **itseohjautuvuuden läksyksi**. Muokkaamalla keskusteluympäristöä kysymyksillään ohjaaja vihjaa, mitä ongelmallista neuvonpyynnössä oli ja mikä olisi parempi tapa lähestyä asiaa, mutta ei sanktioi neuvonpyyntöä avoimesti. Ohjauskäytäntöihin liittyä vahva supportiivisuuden idea (vrt. Vehviläinen 2000). Avoin neuvonpyynnön sanktiointi - ja siten opiskelijan tarvitsevuudenilmauksen moittiminen - rikkoisi tätä tuen ja myötämielisyyden ihannetta.

Aineistostani löytyy myös katkelma, jossa opiskelijan neuvonpyyntö sanktioidaan. Vertailun vuoksi näytän lopuksi sen. Ennen otetta tapahtuu seuraavaa: Ohjaaja tarjoaa opiskelijalle mahdollisuutta esittää omia kysymyksiään. Opiskelija ottaakin esiin pitkän kysymyslistan ja alkaa kysellä. Ensimmäinen kysymys koskee sitä, onko harjoittelu tarpeellista, jos on jo päättänyt hakeutua kurssin jälkeen koulutukseen. Asia on ohjaajan toimivaltaan kuuluva asia; sellainen, jossa hänen kuuluukin opastaa opiskelijaa. Hän vastaa laajasti. Opiskelija esittää vielä viisi kysymystä, joihin ohjaaja kyllä kykenee joltain osin vastaamaan, mutta joihin hän liittyy lopuksi viittauksen siihen, että juuri tällaisia asioita kurssilla voi

laajemmin alkaa selvittää. Kysymykset liittyvät eri koulutusaloihin, niiden pääsyaatuksiin, yhteishakuun ja yrittäjyyteen. Pitkän jakson jälkeen ohjaaja toteaa uudelleen, että juuri näitä asioita voi lähteä selvittämään:

Esimerkki 3 [A3.1]

01 OH: -> NYT TOSSA- (.) n- nämä kysymykset jotka
 02 -> liittyy:- (.) tai ovat, (0.3) ovat mitä
 03 -> sä oot nyt esittäny niin. (.) nää o
 04 -> hyvinki semmosia asioita joitten perää
 05 -> sä (0.4) voit lähteä-
 06 OP: mmhm
 07 OH: -> niinkun (.) katsomaa ja (.) selvittämään
 08 -> niitä et MÄ en pysty antamaa niinku (0.3)
 09 -> ihan (kai-) älä:- (niinku) NÄIHI MUN vas-
 10 -> tauksii luota niinku [tässä vaihe(-)
 11 OP: [(mmmhm) (mu) eiks
 12 tääl oo periaatteena se ett fhaetaa
 13 vastauks(-)f
 14 OH: föööööf, NO KYLLÄ MINUSTA T- TÄSSÄ
 15 OP: [Eainaki osittain niif
 16 OH: PITÄS OLLA JEESAAMASSA ettei [tässä
 17 niinku (.)
 18 OP: [joo
 19 OH: öö olla ihan (.) to:imetonna.
 20 (.)
 21 OP: mjoo-o,
 22 (0.2)
 23 OH: (—) ni (0.2) SILLÄ TAVALLA ETTÄ TÄÄ. (.)
 24 HOMMA MENEE ETEENPÄIN.
 25 (.)
 26 OP: (nii)
 24 OH: tossa nyt on ainaki kaks semmosta (0.3)
 27 aluetta.
 28 (.) joita sä voit lähteä selvittäm[ään (että)
 29 OP: [kyl mä
 30 niinku luin sen vihreen kirjanki läpi ja
 31 mutku- .hhhh sit mä ajatteli...

Ohjaaja ensin vastaa kysymyksiin ja sitten sanktioi ne. Hän kehottaa opiskelijaa ottamaan kysymyksensä tiedonhankinnan pohjaksi, ja lisää, ettei häntä tule käyttää informaatiolähteenä (r. 8-10). Opiskelija käsittelee ohjaajan arviota sanktiointina - hän puolustautuu, samalla hymyillen (ks. £-merkit), viitaten kurssin tavoitteisiin: "mut eiks tääl oo periaatteena se ett haetaa vastauks(-)" (r. 11-13). Ohjaajan vastaus puolestaan orientoituu edeltävän vuoron syyttävään luonteeseen. Kovalla äänellä ja närkästyneen sävyisesti hän puolustautuu kuvaamalla rooliaan "jeesaajana": hän ei suinkaan ole toimeton, vaikka ei vastailekaan opiskelijan tiedonhankintakysymyksiin. Opiskelija ottaakin heti ohjaajan vuoron sävyn havaittuaan näkemystään hieman takaisin puhumalla

ohjaajan vuoron päälle "ainakin osittain nii" (r. 15) ja lähtee sitten kuljettamaan keskustelua toisaalle (r. 29->).

On paradoksaalista, että kun opiskelijalle tarjotaan tällä tavoin agendan määrittelyoikeutta - eli orientoitutaan opiskelijälähtöisyyteen - opiskelija päätyykin keskustelussa "odottamaan valmista" eli asemaan, joka sotii itseohjautuvuuden ideaa vastaan. Kyseessä on ensimmäinen ohjauskeskustelu osapuolten välillä. Opiskelija on esittänyt useita neuvonpyyntöjä, joissa kohtelee ohjaajaa tietolähteenä.

Ohjaajalle on ilmeisen tärkeää osoittaa, ettei hän ota tätä asemaa vastaan. Sanktioiminen - se, että avoimesti osoitetaan, että toinen teki jotain väärää - on kuitenkin vuorovaikutuksellisesti arkaluontoista. Tässä seurauksena onkin molempien osapuolten defensiiviset vuorot, ja keskustelun tulee hetkeksi särö.

Nyt näemme neuvon pidättämisen vuorovaikutukselliset edut selvemmin. Esimerkeissä 1 ja 2 annetaan suunnilleen sama viesti kuin tässäkin: älä pyydä minulta ratkaisua, vaan tee asian ratkomisesta oma projektisi. Neuvon pidättämisen avulla tämä viesti annetaan epäsuorasti ja hienovaraisesti. Samalla käytetään hyväksi opiskelijan omia ratkaisuaineksia. Otteen 3 ohjaajan olisi vaikea käyttää neuvon pidättämisen strategiaa, koska hän on itse ensin tarjonnut opiskelijalle mahdollisuutta kysyä ja asemoinut itsensä vastaajaksi. Esittämällä valmistellun listan opiskelija on puolestaan varannut itselleen tilan kaikkien kysymystensä esittämiseen. Niinpä ohjaaja ensin vastaa kykynsä mukaan, ja vasta sitten sanktioi kysymykset. Vastailun myötä hänen ärtymyksensä tuntuu kasvavan.

On merkittävää, että tämä ohjaaja - kuten kaikki muutkin aineistoni ohjaajat - neuvoo usein opiskelijaa saman tyyppisissä asioissa silloin, kun neuvominen tapahtuu hänen omasta aloitteestaan (Vehviläinen 1999, 171). Neuvoja ei siis kategorisesti vältetä, ja suurin osa niistä tapahtuu nimenomaan ohjaajan aloitteesta. On myös tilanteita, joissa ohjaaja antaa neuvon ongelmattomasti, ilman pidättämistä, heti neuvonpyynn-

nön jälkeen. Tällaiset neuvot liittyvät yleensä sääntöihin tai byrokraattisiin proseduureihin, jotka sitovat molempia osapuolia ja kuuluvat jonkin toisen instituution piiriin, ohjaajan päätösvallan ulkopuolelle (Vehviläinen 1999, 194-198). He (1994) raportoi samantapaisen tuloksen tutkimuksessaan yliopiston opintoneuvonasta. Mikä ehkä tärkeämpää, tutkimissani tapauksissa neuvonpyyntö tapahtuu ympäristössä, jossa se ilmentää opiskelijan kiinnostusta johonkin ammattialaan tai hänen sitoutumistaan johonkin kurssin kannalta tuloksena pidettävään vaihtoehtoon, kuten koulutuksen hakeutumiseen. Näihin neuvonpyyntöihin ei siis liitetä "pallon palauttamista" opiskelijalle. On myös ymmärrettävää, että kurssin alussa yksityiskohdaisiin informaatiopyyntöihin ei ongelmattomasti vastata, koska opiskelija tarvitsee silloin juuri avoimia kysymyksiä, joiden ympärille rakentaa tiedonhankintaprojekteja. Sen sijaan kurssin loppuvaiheen opiskelijalta, joka osoittaa kiinnostusta esimerkiksi koulutusvaihtoehtoa kohtaan ja kysyy neuvoja asian eteenpäin viemiseksi, ei tällaista tietoa pantata.

Lopuksi

Keskustelunanalyysin avulla saadaan ote vuorovaikutusilmioista, joilla institutionaalisia kohtauksia, kuten ohjauskeskusteluja, rakennetaan ruohonjuuritasolla vuoro vuorolta. Tarkastelin **neuvonpyyntöjä**, joissa opiskelija tarjoaa ongelmanratkaisijan asemaa ohjaajalle. Niissä ohjaaja pidättää neuvon antamista, ja muovaa keskustelua kohti **suunnittelujaksoa**, joissa ideoiden tuottajaksi asetuu ensin opiskelija itse. Samalla ohjaaja säilyttää mahdollisuuden arvioida neuvoissaan opiskelijan ideoita ja ottaa siten viimeinen sana neuvon kautta.

Opiskelijan pyytäessä neuvoa ohjauskeskustelu jäsenyytys hetkellisesti palvelukohtauksen tapaan, ja opiskelija tavallaan rikkoo itseohjautuvuuden ideaalia. Kun neuvonpyyntö koskee niitä elämänsuunnittelun kannalta tärkeitä asioita, joita opiskelija on kurssille tullut oppimaan (eli esimerkiksi itsenäistä tiedonhankintaa) neuvon pidättämisellä opetetaan "itseohjautuvuuden läk-

syä". Ohjaaja ei ota tarjottua ratkaisuntarjoajan asemaa, muttei myöskään jätä opiskelijaa yksin asian kanssa, tyyliin "mietipäs itse". Kysymysten avulla hän muokkaa keskustelua niin, että opiskelijan omat ajatukset otetaan ohjaajan neuvon aineksiksi.

Tarkastelemani keskusteluilmiöt eivät ole ohjauskeskustelujen yksityisomaisuutta. Tärkeätä onkin tutkia, miten yleiset keskustelun keinot muovautuvat eri tavoin eri konteksteissa, kuten ohjauksen, koulutuksen ja terapian kohtaamisissa. Etenkin kehkeytyvien, ammatillistuvien käytäntöjen tutkimuksessa tulisi kysyä - ei miten tunnetuksi oletetut tavoitteet tai kontekstit näkyvät vuorovaikutuksessa, vaan - **millaisen kontekstin osallistujat vuorovaikutuksellaan rakentavat?** Tässä tutkin vuorovaikutuksellista työtä, jota ohjaaja tekee pyrkiessään huolehtimaan siitä, että ohjaus on opiskelijalähtöistä - että opiskelijan omat ääneenlausutut näkemykset ovat toiminnan pohjana - ja itseohjautuvaa - ettei opiskelija aseta ohjaajaa ongelmanratkojan rooliin, vaan vastuu tärkeimmistä kurssitoimista säilyy hänellä itsellään. Keskustelunanalyysi on yksi mahdollisuus tutkia vuorovaikutusta niin, ettei kontekstia oteta annettuna. Kuten neuvonpyyntöjen osalta nähtiin, institutionaalisten kontekstien läsnäolo vuorovaikutuksessa on luonteeltaan tilanteista.

Transkriptiökäytännöstä

Käytän keskustelunanalyysissa yleisesti käytössä olevaa Gail Jeffersonin kehittämää litterointitapaa, joka esitetään mm. teoksessa Atkinson & Heritage, 1992. Jotkut merkit noudattavat Helsingin yliopiston suomen kielen laitoksen vakiinnuttamaa konventiota (vrt. Seppänen, 1997). Olen yksinkertaistanut litteraatiota runsaasti alkuperäisestä.

OH:	ohjaaja
OP:	opiskelija
[A.1]	litteroituun keskusteluun viittaava koodi, jossa kirjain viittaa ohjaajaan ja numero opiskelijaan ja keskusteluun
sa[na]	päällekkäispuhunnan alku
sana]	päällekkäispuhunnan loppu
(0.8)	hiljaisuus sekunteina
(.)	mikrotauko < 0.2 sek.
sana:::	äänteen venytys
sana.	laskeva intonaatio puhejakson lopussa
sana,	tasainen intonaatio puhejakson lopussa
sana?	nouseva intonaatio puhejakson lopussa

SANA	ympäröivää puhetta voimakkaampi ääni
sana	korostus
sa-	katko puheen virrassa
hh	uloshengitys
.hh	sisäänhengitys
ɛsanaɛ	nauruinen ääni
(sana)	sana josta litteroija on epävarma
(—)	epäselvä sana
->	analyysin kannalta tärkeä kohta
((yskii))	litteroijan kommentteja

Kirjallisuus

- AHTEENMÄKI-PELKONEN, L. (1997). *Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta. Systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuus käsitteestä*. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 157.
- ATKINSON, J. M. & Heritage, J. (toim.) (1992[1984]). *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROOKFIELD, S. (1993) Self-directed learning, political clarity and the critical practice of adult education. *Adult Education Quarterly* 43, 4: 227-242.
- DREW, P. & Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work: An Introduction. Teoksessa Drew, P. & Heritage, J. (toim.) *Talk at Work. Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DREW, P. & Heritage, J. (toim.) (1992). *Talk at Work. Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- HE, A. (1994) Withholding academic advice: institutional context and academic practice. *Discourse Processes* 18, 297—316.
- HE, A. W. & Keating, E. (1991). Counselor and Student at Talk: A Case Study. *Issues in Applied Linguistics* 2 (2): 183-209.
- HERITAGE, J. (1984) *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- HERITAGE, J. (1996). *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. Helsinki: Gaudeamus.
- HERITAGE, J. & Sefi, S. (1992). Dilemmas of advice. Teoksessa Drew & Heritage (toim.) *Talk at Work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HUTCHBY, I. & Wooffit, R. (1998). *Conversation Analysis*. Cambridge: Polity Press.
- KNOWLES, M. S. (1984a). *The adult learner: a neglected species*. Houston: Gulf.
- KNOWLES, M.S. (1984b). Introduction: The Art and Science of Helping Adults Learn. In Knowles and Associates. *Andragogy in Action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- KORO, J. (1993). Itseohjattu oppiminen - aikuiskoulutuksen tavoite vai väline. Teoksessa Kajanto, A. (toim.) *Aikuisen oppimisen uudet muodot*. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus.
- LAHTI, R. (2001) Ammatinvalinnanohjaajien vastauksia asiakkaiden tiedostamattomiin odotuksiin. Psykologian väitöskirja. Joensuun yliopisto.
- LEVINSON, S. C. (1994[1983]) *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JEFFERSON, G. & Lee, J. R. E. (1992). The rejection of advice: managing the problematic convergence of a 'troubles-telling' and a 'service encounter'. Teoksessa Drew, P. & Heritage, J. (toim.): *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge University Press, Cambridge.
- JÄRVINEN, P. & Katajisto, J. & Kellberg, A. & Onnismäa, J. (1996). *Ohjaavan koulutuksen opetus-suunnitelman laatiminen*. Helsinki: Opetushallitus.
- MANNINEN, J. (1996). *Kadonneen aarteen metsästäjät. Akateemisille työnhakijoille tarkoitettujen yksilöllisten täydennyskoulutusohjelmien vaikuttavuus*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen raportteja ja selvityksiä 26/1996
- MÄKINEN, L. (1998) *Oppilaan itseohjautuvuus ja sitä edistävä ohjaus peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 46. (Self-directedness of the pupil and guidance enhancing it in the stage of entering secondary school. University of Joensuu, Publications in Education N:o 46.)
- OJANEN, S. (2000). *Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittäminen*. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- ONNISMÄÄ, J. (1998). *Aikuisten ohjaus auttamiskäytäntönä*. Helsinki: Opetushallitus.
- ONNISMÄÄ, J. & Taskinen, L. (1994). *Ohjaavan koulutuksen arviointia. Rajankäyntiä aikuiskoulutuksen, sosiaalityön, lyhytterapian ja kuntoutuksen kesken*. Opetushallitus.
- ONNISMÄÄ, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (2000a) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjauksen tutkimus*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- ONNISMÄÄ, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (2000b) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- PASANEN, H. (1998). Refleksiivisen itseohjauksikäytön hahmotusta. Teoksessa Manninen, J. (Toim.) *Aikuiskoulutus modernin murroksessa. Näkökulmia työllistymistä edistävän koulutuksen ja ohjauksen merkityksiin ja vaikuttavuuteen*.
- PASANEN, H. (2001). Itseohjautuvuus aikuiskoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 1: 46-55.
- PERÄKYLÄ, A. (1992). Toiminta, rakenne ja intersubjektiviteetti keskusteluanalyyseissä. *Sosiologia* 29: 264-276.
- RAEVAARA, L. (1997). Vierusparit - esimerkkinä kysymys ja vastaus. Teoksessa Tainio, L. (toim.) (1997). *Keskusteluanalyyysin perusteet*.
- RUUSUVUORI, J. (2000) *Control in Medical Consultation. Practices of giving and receiving the reason for the visit in primary health care*. Tampere: University of Tampere.
- SEPPÄNEN, E.-L. 1997. Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa Tainio, L. (toim.) (1997). *Keskusteluanalyyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.
- TAINIO, L. (toim.) (1997). *Keskusteluanalyyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.
- VEHVILÄINEN, S. (1999). Structures of counselling interaction. A conversation analytic study of coun-

- selling encounters in career guidance training. Helsinki: University of Helsinki, Department of Education.
- VEHVILÄINEN, S. (2000) Keskustelunalyysia ohjausvuorovaikutuksesta: esimerkkinä opiskelijan huoltien käsittely. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana I. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- VEHVILÄINEN, S. (2001a). Neuvomisen ongelmia ja ratkaisuja - vertaileva näkökulma. Teoksessa Ruusuvoori, J., Haakana, M., Raevaara, L. (toim.) *Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskustelunanalyttisiä tutkimuksia*. Helsinki: SKS.
- VEHVILÄINEN, S. (2001b). Counsellors' responses to students' troubles-talk in counselling encounters in Finnish career guidance training. Teoksessa Seltzer, M.; Kullberg, C., Olesen, S. P., & Rostila, I. (toim.) *Listening to the Welfare State: Conversation Analyses, Discourse Studies and Ethnographic Approaches to Client-Helper Interaction in Nordic Welfare Systems*. Ashgate.
- VEHVILÄINEN, S. (2001c) Evaluative advice in educational counseling: the use of disagreement in the "stepwise entry" to advice. *Research on Language and Social Interaction* 34(3): 371-398.
- VÄHÄMÖTTÖNEN, R. (1998). *Reframing career counselling in terms of counsellor-client negotiations. An interpretive study of career counselling concepts and practice*. University of Joensuu, Publications in social sciences, 34.
- ZIMMERMAN, D. H. (1992). The interactional organization of calls for emergency assistance. Teoksessa Drew, P. & Heritage, J. (toim.) *Talk at Work. Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Artikkelisaapui toimitukseen 23.2.2001. Se hyväksyttiin julkaistavaksi toimituskunnan kokouksessa 28.5.2001.

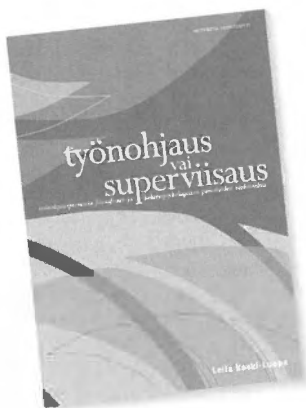
Toiminnalliset menetelmät konsultoinnissa ja koulutuksessa

9.-10.10., 6.-7.11. ja 3.4.12.2001, Helsinki

Kuuden päivän koulutus henkilöille, jotka omassa työssään ohjaavat, kouluttavat tai kehittävät ryhmiä. Hinta 4450 mk (+alv 22%).
Ilmoittautuminen 21.9.2001 mennessä

Lisätiedot ja esitteet: (09)612 606 14, 040 541 9220 (GSM)
faksi (09)612 606 66, koulutus@psykologienkustannus.fi
www.psykologienkustannus.fi

Psykologien Kustannus Oy, Lönnrotinkatu 30 D, 00180 HELSINKI



Uusi kirja työnohjauksesta

"Työnohjaus vai superviisaus"
Syvällinen perusteos jokaiselle työnohjaajalle ja konsultille.
Kirjoittajana Leila Keski-Luoma.

488 sivua
Hinta 350 mk



METANOIA INSTITUUTTI

Ususkatu 23 A, 3. krs, 90100 OULU, puh./fax (08) 8155 460

METANOIA
INSTITUUTTI