

Ongelmanratkaisua opinnäytteen äärellä – neuvot opinnäytteen ohjauksen vuorovaikutuksessa

Sanna Vehviläinen

Artikkelini tarkastelee neuvomista opinnäytteen ohjauksessa. Lähdän liikkeelle dilemmasta: useissa ohjauksen käytännöissä esiintyy runsaasti ammattilaisen antamia neuvoja, vaikka ohjausmääritelmässä neuvomista kehoitettaisiin välttämään. Pyrin selvittämään, miksi näin on. Tarkastelen ohjauksen ja neuvomisen välistä suhdetta kokoamalla neuvoja koskevia institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimustuloksia erilaisissa ohjauksellisissa konteksteissa. Esitän tutkimustulosten yhteenvedon avulla kokonaisnäkemyksen siitä, mitä tehtäviä neuvot erilaisissa ohjauksellisissa tilanteissa toimittavat. Nostan esille kolme neuvojen käyttötapaa ja osoitan, että ne kaikki ovat käytössä myös opinnäytteen ohjauksessa.

Opinnäytteen ohjauksessa on tarkoitus tukea ohjattavan työskentely- ja oppimisprosessia, vaikuttaa opinnäytetuotoksen laatuun ja suunnata sitä tieteellisten kriteerien nojalla. Tarkasteluni osoittaa, että neuvominen on keskeinen työskentelymuoto ja sidoksissa ohjauksen ydintehtäviin. Siinä on kuitenkin joitain riskitekijöitä ohjattavan toimijuuden kehittymisen kannalta. Pohdin runsaan neuvomisen rajoitteita erityisesti osallisuutta painottavan oppimisenäkemyksen kannalta. Tarkasteluni konkretisoi ohjauksen luonnetta toimijuutta tukevana pedagogisena työmuotona. Lisäksi se selkiyttää neuvojen ja ohjauksen ympärillä käytyä kiistelyä. Kysymys ”saako ohjauksessa neuvoa” muuntuu kysymyksiä ”miten neuvoja käytetään ohjauksessa”, ”millaisia seuraamuksia neuvomisella voi olla” ja ”miten neuvomisen käytäntöjä voi kehittää”.

Asiasanat: ohjausvuorovaikutus, opinnäytteen ohjaus, neuvot, neuvominen, ongelmanratkaisu

Saako ohjauksessa antaa neuvoja?

Ohjaus on yhteisöllistä toimintaa, jossa edistetään ja tuetaan ohjattavan työ-, oppimis- tai ongelmanratkaisuprosesseja niin, että ohjattavan toimijuus vahvistuu. Ohjaus voi kohdistua artefakteihin kuten opinnäytteisiin, mutta keskeisimmin ohjauksen kohteena ovat ne oppimis- ja työprosessit, joita artefaktien luomiseksi käydään läpi. Opinnäytteen ohjaus tukee, muo-
vaa ja suuntaa kompleksisia, pitkäkestoisia oppimis- ja työprosesseja, jotka kietoutuvat yhtäältä oppijan tavoitteisiin ja toisaalta erilaisiin tutkimus- ja työkäytäntöihin. (Annala 2007; Dysthe ym. 2006; Frischer & Larsson 2000; Hopwood 2010; Nummenmaa & Lautamatti 2004; Nummenmaa & Pyhäl-
tö 2008; Pyhälto, Stubb & Lonka 2009; Stubb 2012; Vehviläinen ym. 2009; Vehviläinen 2013; Vehviläinen 2014b.) Ohjauksen toimijana voi hahmot-
taa paitsi ohjaussuhteessa toimivat yksilöt – ohjaajan ja ohjattavan – myös erilaiset ryhmät, kuten tutkimusryhmät, työtiimit, seminaariryhmät ja eri-
laiset vertaisryhmät. Ohjauksen toimijoita ovat myös tätä laajemmat yhteisöt: pedagogiset tai tutkimusyhteisöt, työyhteisöt ja verkostot (Baker & Lattuca 2010). Kohteen ja toimijan ohella ohjausta keskeisesti määrittävä tekijä on ohjauksen keinovaranto. Ohjauksen toimintatapoja määrittää se, että tähdätään ohjattavan oman toimijuuden – tavoitteellisen, vastuullisen, mielekkään, tulevaisuusorientoituneen ja osallisuutta kasvattavan toiminnan – vahvistumiseen. (Vehviläinen 2014b, toimijuuden käsitteestä esim. Eteläpelto ym. 2013.)

Ohjaus on käynyt rajaa muun muassa psykoterapian, opettamisen tai auttamistyön ammattien kanssa. On syntynyt määritelmiä, jotka luonnehtivat ohjausta muun muassa neuvomisen välttämisen kautta (Feltham 1995; Onnismaa 2007; Silverman 1997; Spangar ym. 2000; katsaus neuvon välttämisen perusteluihin *counselling* -kirjallisuudessa Couture & Sutherland 2006). Jos ohjauksen on tarkoitus voimauttaa ohjattavaa, ohjaus ei voi ratkoa ohjattavan ongelmia tai suorittaa elämänvalintoja tämän puolesta. Ohjauksen tulee pikemminkin auttaa häntä itse ratkomaan ongelmia, tekemään valintoja ja löytämään omat voimavaransa. Neuvomisen on sen sijaan katsottu edustavan ”ylhäältäpäin” asiakasta tarkastelevaa tai häntä kontrolloivaa asiantuntijavaltaa.

Keskustelunanalyttisissä vuorovaikutuksen tutkimuksissa on osoitettu, että hyvin monenlaisissa ohjauksellisissa tilanteissa annetaan ja pyydetään runsaasti neuvoja (Butler ym. 2010; Emmison, Butler & Danby 2011; Emmison & Firth 2012; Kinnell & Maynard 1996; Pudlinski 2012; Silverman 1997; Silverman, Peräkylä & Bor 1992; Strong & Baron 2004; Svinhufvud 2008; Vehviläinen 1999; 2001; 2003; Vine, Holmes & Marra

2012; Waring 2005; 2007; 2012). Keskustelunanalyysin ydinidea on kerätä videonauhoitteisiin perustuvaa havaintopohjaista tietoa siitä, millaisilla keskustelun keinoilla ja rakenteilla ihmiset luovat, ylläpitävät ja muovaavat sosiaalista toimintaa ja ammatillisia käytäntöjä (esim. Arminen 2005; Drew & Heritage 1992; Peräkylä ym. 2008).

Keskustelunanalyyttinen tutkimus on osoittanut, että neuvominen toimii yleisesti ohjauksen työkaluna tai toimintatapana. Lisäksi on näytetty, millaisia neuvot ovat muotoilultaan ja dynamiikaltaan, millä konkreettisilla tavoilla ne muotoutuvat ohjauksen institutionaalisten tehtävien ja rajoitteiden suuntaamina, ja millaisia vuorovaikutuksellisia seuraamuksia neuvomisella on. Kaikissa näissä tutkimuksissa mainitaan kuitenkin myös edellä mainitsemani institutionaalinen odotus välttää tai liudentaa neuvomista. Mistä tässä ristiriidassa oikein on kyse? Etsin vastausta tähän kysymykseen kokoamalla ohjauksellisten kontekstien keskustelunanalyyttisen neuvotutkimuksen tuloksia. Kysyn, miksi neuvominen on ohjauksessa niin tärkeitä, vaikka sitä ohjauksen määritelmässä usein torjutaan.

Ensin selvennän neuvomisen käsitettä ja määrittelen sitä nimenomaan keskustelun ilmiönä. Sen jälkeen kuvaan, mitä tehtäviä neuvoilla toimitetaan eri tyyppisissä ohjauksellisissa tilanteissa. Tutkimus tuo esiin kolme keskeistä neuvojen tehtävää, jotka kaikki esiintyvät myös akateemisen opinnäytteen (pro gradu -töiden ja väitöskirjojen) ohjauksessa. Tämän jälkeen esittelen ohjauksen riskitekijöitä ja neuvomiseen liittyviä ongelmia oppimiseen ja toimijuuden vahvistamiseen tähtäävän opinnäytteen ohjauksen kannalta. Lopuksi kuitenkin ehdotan, ettei neuvoja ole mielekasta määritelmällisesti kieltää ohjauksesta. Tarkennan neuvojen merkitystä ohjauksen työtapana. Tällä tarkastelulla ja sen empiirisellä taustoituksella pyrin vaikuttamaan siihen, että ohjauksesta ja neuvomisesta keskusteltiin sekä tutkimuksessa että ohjausalan koulutuksissa realistisesti.

Monenlaista ohjausta, neuvontaa ja neuvomista

Tarkastelen seuraavaksi neuvoja koskevaa keskusteluntutkimusta ohjauksellisista konteksteista: akateemisen oppimisen ohjauksesta (supervision, mentoring) sekä uraratkaisuihin (career guidance/counselling) ja erilaisiin terveyden ja elämänhallinnan asioihin (health, HIV, genetic counselling) kohdistuvista ohjaustilanteista. Käsitteen jonkin verran myös auttavien puhelinten (helpline counselling) piirissä tapahtuvaa ohjaavaa vuorovaikutusta. Englanninkielisessä kirjallisuudessa nämä aihepiirit löytyvät eri käsitteiden alta, mutta suomenkielisessä keskustelussa puhutaan yleensä ”ohjauksesta”, joskus ”neuvonnasta”. Esitän koosteeni avulla kokonais-

näkemyksen siitä, mitä tehtäviä neuvot erilaisissa ohjauksellisissa tilanteissa toimittavat. Nostan esille kolme tutkimuksessa esille tuotua neuvojen käyttötapaa. Osoitan samalla, että ne kaikki ovat käytössä opinnäytteen ohjauksessa.

Ennen neuvotutkimuksen tarkastelua on tarpeen erottaa toisistaan käsitteet ”neuvonta” ja ”neuvominen”. Neuvonnalla tarkoitetaan instituutionaalisen kohtaamisen tyyppiä, jossa ammattilainen ja asiakas/asiakkaat kohtaavat yleensä vastaanoton kaltaisessa tilanteessa ja jossa päämääränä on oikean tai asiantuntevan tiedon välittäminen osaksi asiakkaan päätöksentekoa tai ongelmanratkaisua. Näin määritellen on tietenkin selvää, että neuvonnan ydintehtävä on erilainen kuin ohjauksen. Ohjauksen ammattilaisen toiminnan kohteeksi hahmottuu ohjattavan läpikäymä oppimis-, muutos- tai työskentelyprosessi, jossa hänen toimijuutensa ajatellaan vahvistuvan. Kun ohjausta määritellään sanomalla, että ”se ei ole neuvontaa”, voidaan ajatella tarkoitettavan juuri tätä ammatillisen perustehtävän eroa.

Neuvo tai neuvominen sen sijaan tarkoittaa keskustelussa esiintyvää toimintoa. Näitä neuvo-toimintoja on ohjauksellisissa tilanteissa todettu esiintyvän varsin usein. Käytännössä neuvo esiintyy yleensä kahden tai useamman puheenvuoron sekvenssinä, johon osallistuvat sekä neuvon antaja että sen vastaanottaja. Neuvo on puheenvuoro, joka sisältää tietyn direktiivisen (eli määrävän) tai normatiivisen ulottuvuuden. Neuvo suositaa tai muuten tarjoaa toiselle jotain hyödylliseksi arvioitua tietoa tai toimintatapaa. Neuvo jäsenyy parittaisena toimintona; neuvo kutsuu vastaanottajalta hyväksynnän ilmausta. Sillä vastaanottaja osoittaa, että katsoo neuvon relevantiksi ja aikoo noudattaa sitä. Torjuvassa vastauksessa neuvoa taas ei käsitellä relevanttina eikä sen suunnassa aiota toimia. Passiivisessa vastarinnassa annetaan responsseja, jotka huolehtivat keskustelun jatkumisesta mutta eivät ilmennä neuvon hyväksyntää tai sen kohtelemista hyödyllisenä. (Neuvosekvenssin ominaisuuksista Heritage & Sefi 1992; Locher & Limberg 2012; Pudlinski 2002; Salter ym. 2007; Silverman 1997; Vehviläinen 2001a; 2003; 2012.) Pedagogisissa vuorovaikutustilanteissa paitsi neuvon hyväksyntä myös sen ymmärtäminen on relevanttia. Neuvo annetaan, jotta sitä noudatettaisiin, mutta myös jotta siitä opittaisiin (Hyland & Hyland 2012; Vehviläinen 2009b).

Neuvomisen dynamiikassa on oleellista neuvojakson sisältämä eräänlainen ongelmanratkaisusykli. Neuvon tekee neuvoksi se, että sille hahmottuu vuorovaikutuksessa jokin tarve: ongelma tai tiedon puute. Jos neuvo annetaan pyytämättä, tämä tarve ainoastaan implikoidaan. Ohjaaja voi esimerkiksi sanoa ohjattavalleen: ”Kannattaa aloittaa kirjoittaminen siitä, että teet ensin vaikka ranskalaisin viivoin rungon, jonka pohjalle alat

kirjoittaa tekstiä.” Jos henkilö pyytää toiselta neuvoa, hän asettuu neuvon tarvitsijaksi itse ja tuo itse esiin sen ongelman tai ”puutteen” jota neuvolla tulisi ratkoa. Opiskelija saattaa kysyä ohjaajalta: ”Miten minä oikein jäsen­nän tämän johdannon?”. Ohjaaja vastaa: ”No, jäsen­nys voisi olla vaikka sellainen, että kokoat tekstiin keskeiset erot vertailemistasi konteksteista”. Neuvo tarjoaa ratkaisua ongelmaan – olipa ongelma tuotu eksplisiittisesti esille tai ei. Neuvo myös tekona asemoi vuorovaikutuksen osapuolet – ainakin tilanteisesti – tiedollisesti epäsymmetrisiin asemiin. Neuvolla on tietoa, osaamista tai näkemystä, jota taas neuvottavalta puuttuu.

Neuvojen liudentaminen erilaisissa ohjauksellisissa tilanteissa

Tietoepäsymmetrian takia neuvomiseen liittyy erityistä arkaluonteisuutta niissä ammatillisissa konteksteissa, joissa tulisi korostaa neuvottavan henkilön asiantuntevuutta tai asianomistajuutta. Rajoitteet voivat liittyä myös institutionaalisiin seikkoihin: esimerkiksi auttavien puhelinten henkilökunnan antamia neuvoja voidaan rajoittaa siksi, ettei heillä katsota olevan neuvomiseen vaadittavaa asiantuntijuutta (aiheesta kokoavasti Emmison & Firth 2012). Ohjaus on tällainen konteksti, samoin erilaiset terveydenhuollon neuvontatilanteet (HIV- tai ravitsemusneuvonta, neuvolavuorovaikutus). Näillä aloilla ammatillisilla on paljon vuorovaikutuskäytäntöjä, joissa tehdään erityistä vuorovaikutuksellista työtä tämän epäsymmetri­an pehmentämiseksi. Tutkimus onkin tuonut esille ammattilaisten tapoja sekä muotoilla neuvo varoen että sijoittaa neuvo sekventiaalisesti suotuisaan paikkaan eli sellaiseen kohtaan, jossa neuvolla voidaan myönteillä asi­akkaan esittämää näkemystä

On havaittu muun muassa käytäntö, jossa ammattilainen valmistele­e neuvonsa kysymyssarjalla, jonka kautta saa esille neuvon vastaanottajan näkemyksiä. Näin neuvon antaja voi pyrkiä varmistamaan, että neuvo on saajalle relevantti. Neuvo tarjotaan saajan näkemyksiin soviteltuna, samanmielisyyttä hakien (Heritage & Sefi 1992; Kinnell & Maynard 1996). Kysymyssarjalla valmistelu on tärkeää myös haluttaessa varmistaa, että ohjaajan tarjoamaa ratkaisua oikeuttava ”materiaali” on peräisin ohjattavalta (Vehviläinen 2001a; 2003). Näin toimitaan ohjaavan koulutuksen ohjauksessa, jossa ohjaaja suosittelee erilaisia harjoittelupaikkoja, urasuuntia tai koulutusvaihtoehtoja, kun on ensin keskustelussa saanut esille ohjattavan ilmaisemia mieltymyksiä tai arvioita.

Neuvomisen luomaa epäsymmetriaa voi pyrkiä pehmentämään myös neuvon muotoilulla. HIV-neuvonnan vuorovaikutusta on tutkittu tilan-

teissa, jossa asiakas on käynyt HIV-testissä, muttei vielä tiedä testitulosta. Tällöin on ammattilaisten havaittu käyttävän muotoilua, jossa neuvo tarjotaan yleisenä informaationa: ”tällaista tietoa me annamme yleensä täällä asiakkaille”. Tällöin vältetään suoranaisesti vihjaamista, että asiakasta olisi todettu neuvon tarvisijaksi, eli HIV-tartunnan saaneeksi (Silverman ym. 1992; Silverman 1997).

Auttavien puhelinten vuorovaikutuksessa on haasteena se, että soittajaa pitää auttaa ja valaa häneen toivoa, eli luoda näkymä siitä, että vaikealle tilanteelle voi tehdä jotain sellaista, joka on soittajan toimintamahdollisuuksien rajoissa. Tällöin on todettu auttajan käyttävän kysyvää muotoilua ”oletko tehnyt x” ehdottaessaan ratkaisuja. Kysymyksellä ei niinkään yritetä sovittaa asiakkaan tilannetta asiantuntijatietoon, vaan osoitetaan toimintamahdollisuuksia – samalla kuitenkin väittämättä, että tilanteeseen olisi vain yksi oikea ratkaisumalli (Butler ym. 2010).

Tutkimusten perusteella (Vehviläinen 2008; 2009a ja b; 2012a ja b; 2013 ja 2014) näyttäisi, että opinnäytteen ohjauksessa neuvoja ei erityisemmin yritetä liudentaa. Ohjaajan tarjoama neuvominen ei ole delikaattia. Neuvon johtavia kysymyssarjoja on osoitettu käytettävän silloin, kun ohjaaja haluaa selvittää tai varmistaa ohjattavan ymmärrystä jostain asiasta, selvittää, miten hän on jossain tutkimuksen vaiheessa menetellyt tai konfrontoida häntä (Vehviläinen 2012a). Sen sijaan vertaisten välisessä palautteessa neuvominen on delikaattia, ja opiskelijoiden toisilleen antama palaute onkin usein varovaista (Svinhufvud 2011).

Mitä neuvoilla tehdään ohjauksessa?

Ohjauksellisissa tilanteissa neuvoilla näyttäisi olevan kolmenlaisia tehtäviä. Neuvojen kautta ohjaaja voi 1) tukea ohjattavaa ja tarjota apua tämän esille tuomiin pulmatilanteisiin, 2) ehdottaa ja muovata ohjattavalle toimintavaihtoehtoja ja ennakoida edessä olevaa tehtävää, sekä 3) antaa korjaavaa palautetta työn tai suorituksen muokkaamisessa.

Neuvoilla tarjotaan apua, tukea tai vahvistusta

Keskustelunanalyttinen tutkimus on korostanut neuvomisen dilemmaattisuutta sen luoman tietoepäsymmetrian takia. Tähän voidaan kuitenkin esittää varauksia. Ensinnäkin kaikissa konteksteissa tiedollista epäsymmetriaa ihmisten välisissä suhteissa ei nähdä yhtä ongelmallisina, neuvo ei aina asetu haasteelliseksi asiaksi vuorovaikutuksessa. Neuvomista on tutkimuskirjallisuudessa hahmotettu myös auttamisen ja sosiaalisen tuen muotona (esim. Butler ym. 2010; Emmison, Butler & Danby 2011;

Emmison & Firth 2012; Goldsmith & Fitch 1997; Goldsmith 2004; Vine, Holmes & Marra 2012). Toiseksi, neuvo muuttuu tilanteisesti oikeutummaksi silloin, kun neuvon vastaanottaja on itse suoraan sitä pyytänyt tai muuten tehnyt neuvontarpeensa ilmeiseksi kertomalla ongelmastaan. Neuvon epääminen voitaisiin katsoa tällöin tuen epäämiseksi.

Neuvominen onkin keskeinen osa erilaisten auttavien puhelinten piirissä tarjottua tukea (Butler ym. 2010; Emmison, Butler & Danby 2011; Emmison & Firth 2012; Pudlinski 2002 ja 2012). Myös akateemisissa ohjaustilanteissa kiteytynyt opiskelijan osallistumisen muoto on esittää neuvonpyyntöjä ohjaajalle (He 1994; Limberg 2007; Vehviläinen 2009a). Neuvonpyynnöt ovat usein muodoltaan kysymyksiä, joissa on selkeästi rakennettu ohjaajalle vahva odotus tarjota oman tietämyksensä nojalla ratkaisu ongelmaan tai hyväksyä ohjattavan ehdottama ratkaisu. Näissä tilanteissa ohjaajat myös hanakasti antavat neuvoja. Lisäksi huolenkerrontaan ja valittamiseen näyttäisi vastattavan usein juuri neuvoilla (Vehviläinen 2012b). Opinnäytteen ohjauksessa ohjattavat pyytävät neuvoja saadakseen apua kohtaamiinsa ongelmiin ja kuullakseen ohjaajan näkemyksiä ja varmistuksia työhönsä sekä tasapainoillessaan työn laadun ja valmiiksi saatamisen välillä (Vehviläinen 2009a). Tietoepäsymmetria ja ohjaajan suorat neuvot eivät siis ole samalla tavalla ongelmallisia kuin ohjattavan omia elämänvalintoja käsittelevässä ohjauksessa. Opinnäytteen ohjaukseen kuuluu tuki-elementin ohella myös laadunvarmistuksen elementti, jota neuvomisen käytännöllä rakennetaan. Ohjaajalta haetaan ikään kuin hyväksymisleima omille ratkaisuille.

Neuvon pyytäminen ja kysymys–vastaus-sekvenssi toimivat siis vahvana vuorovaikutusta muovaavana tekijänä opinnäytteen ohjauksessa. Opiskelijat orientoituvat ”kysymysten kysymiseen” – ts. neuvon pyytämiseen kysymysmuotoisilla vuoroilla – nimenomaan legitimiinä ydintehtävänä. Ohjaajat puolestaan yleensä osaavat asiantuntemuksensa nojalla vastata opiskelijoiden kysymyksiin ja tarjoavatkin vastauksia viivyttämättä (Vehviläinen 2009a). Ohjaajien olisikin tehtävä aivan erityistä vuorovaikutuksellista työtä välttääkseen vastaamasta neuvoilla tällaisiin aloitteisiin.

Neuvoilla muokataan ohjattavalle toimintavaihtoehtoja

Toimintaympäristöissä, joissa asiantuntijatiedon elementti on vahva, neuvo on rutinoitunut keino välittää asiantuntijanäkemyksiä siitä, mikä on oikea tai hyödyllinen tapa toimia. Tällaisissa ympäristöissä, kuten terveydenhuollon ohjauksellisissa tai neuvontatilanteissa, saatetaan neuvoja joskus antaa ilman, että neuvon saaja on pyytänyt niitä tai mitenkään ilmaissut neuvon tarvetta. (Heritage & Sefi 1992; Kinnell & Maynard 1996; Kiuru

ym. 2004; Pilnick 2003; Salter ym. 2007; Silverman 1997.)

Kun ohjataan elämänratkaisuisia tai kiinnostuksiin pohjautuvissa valinnoissa, ei yleensä ole mahdollista esittää suoria yleispäteviä toimintaohjeita siitä, miten yksittäisen ohjattavan tulisi valita, mikä hänelle olisi hyväksi tai mitä hänen tulisi elämässään tavoitella. Valinnan tekemistä silti tuetaan tai siihen osallistutaan ammattilaisen neuvojen avulla. Neuvot ovat ehdotuksia mahdollisista toimintasuunnista, jotka nousevat ohjattavan kiinnostuksista. Neuvon oikeuttaa se, että se sidotaan johonkin ohjattavan ilmaisemaan näkökulmaan, kuten arvioihin kiinnostavista aloista tai työkokeilu- tai harjoittelupaikoista (Vehviläinen 2001a; 2001b; 2003). Suuntaava, ennakoiva neuvo on tavallinen myös silloin, kun on kyse oppimistehtävästä ja siihen liittyvästä suunnittelusta. Ohjaavan koulutuksen ohjaustilanteissa on konkreettisenä tehtävänä saada esille opiskelijan arvioita uranäkymiin liittyvistä kokemuksistaan ja mieltymyksistään sekä näihin arvioihin perustuvia toimintasuunnitelmia. Ohjauskeskusteluissa esiintyykin nk. suunnittelujaksoja, joissa ohjaaja pyytää ohjattavaa suunnittelemaan aktiviteetteja tulevalle kurssiajanjaksolle, tai toimintavaihtoehtoja kurssin jälkeiselle ajalle. Jos ohjattava itse alkaa ideoida, ohjaaja voi ideat kuultuaan neuvolla vahvistaa tai muokata kuulemaansa. Jos ohjattavalla on vaikeuksia tuottaa ideoita, ohjaaja saattaa päätyä tuottamaan omia neuvomuotoisia ehdotuksiaan toimintavaihtoehtoista (Vehviläinen 1999; 2001a; 2001b). Vaikka ohjaajan interventioden tulisi perustua ohjattavan näkökulmaan, ohjaaja voi päätyä tuottamaan neuvoja, joille ei ole syntynyt ”kysyntää” keskustelussa. Jos opiskelija tuo niukasti tai torjuvasti ajatuksiaan esille, ohjaaja päätyy monologisesti ehdottelemaan erilaisia vaihtoehtoja (Vehviläinen 2001a).

Opinnäytteen ohjauksessa seuraavaa tutkimuksen työvaihetta voi tukea ennakoivasti neuvoilla (Vehviläinen 2009a; 2014). Se voi tapahtua myös opiskelijan pyytämättä, esimerkiksi ryhmäohjaustilanteissa, joissa ohjaajat saattavat selostaa tarpeellisenä pitämäänsä tietoa ikään kuin kaikille relevanttina laajennettuna neuvona (Svinhufvud 2013; Vehviläinen 2014).

Neuvot palautteen osana: ongelmanratkaisua tekstin äärellä

Kolmas keskeinen neuvon käyttötapa ohjauksellisissa tilanteissa on korjaava palaute. Sitä on tutkittu tekstin tuottamiseen keskittyvien oppimistilanteiden yhteydessä. Etenkin opinnäytteen ohjauksessa tekstipalaute on kiteytynyt työskentelymuoto. Ohjaaja antaa lukemastaan tekstistä valmistelemansa palautetta käyttäen tekstin rakennetta viitekehyyksenä: kommentit on merkitty tekstiin ja ne käydään läpi sivu sivulta (Svinhufvud 2013; Waring 2005; 2007; 2012; Vehviläinen 2009b; 2012a; 2012b; Young &

Miller 2004). Palautevuoro on usein laaja vuoro, joka sisältää usein monia elementtejä: ongelman paikantamista tekstiin, ongelmallisen kohdan arviointia sekä usein myös neuvomuotoisen ratkaisuehdotuksen. Waring (2012) kutsuu tällaista palautetta ”building a case” -tyyppiseksi neuvoksi, eli neuvoksi, jota on pohjustettu luonnehtimalla tekstin ongelmia. Svinhufvud (2008) on puolestaan kuvannut seminaarivuorovaikutuksen tutkimuksessaan tällaista palautevuoroa ”ongelmanratkaisu-palautteeksi”. Tyypillistä opinnäytteen ohjauksen palautesekvensseille on se, että ohjaajan palaute painottuu ongelmien identifiointiin ja korjausehdotuksen välittömään esittämiseen (Vehviläinen 2008; 2009b; 2012b). Palautevuorojen sisältämät neuvot ovat ohjaajan keskeinen tapa osallistua opiskelijan työn muokkaamiseen ja tarjota asiantuntemustaan työn ongelmien käsittelyyn. Yksittäisiä palautevuoroja voi esiintyä ohjaustapaamisen aikana lukuisia. Joskus ne vastaanotetaan responssipartikkelein (kuten joo tai niin) ja muistiinpanoja tehden, joskus niistä sukeutuu tarkentavaa keskustelua ja ajoittain yhteistä neuvottelua ongelmanratkaisusta. Usein kuitenkin ohjaaja tarjoaa sekä luonnehdinnan ongelmasta että ratkaisuehdotuksen.

Neuvot ongelmanratkaisuorientaation kantajina opinnäytteen ohjauksessa

Edellisen katsauksen perusteella voidaan todeta, että opinnäytteen ohjauksessa neuvominen on ohjaajan rutinoituneimpia työvälineitä. Ohjaus saattaa joskus muistuttaa jopa eräänlaista palvelukohtaamista, jossa ohjattava hakee vastaanotolta asiantuntijan ratkaisuja pulmiinsa. Neuvomisen runsautta ja kiteytynyttä luonnetta ohjaustilanteissa selittää sekä ohjaajan että ohjattavan toiminta. Neuvoja on paljon siksi, että opiskelijat ahkerasti pyytävät niitä sekä siksi, että ohjaajan omaksumat institutionaaliset tehtävät ovat oleellisella tavalla rakentuneet neuvojen varaan. Neuvoilla siis annetaan tukea, niiden avulla suunnataan toimintaa ja luodaan ohjattavan tilanteeseen sopivia vaihtoehtoja sekä annetaan korjaavaa palautetta opinnäytetyöskentelystä tekstin välityksellä. Ohjausrutiineissa näkyikin toistuvana käytäntönä niin kutsuttu *ongelmanratkaisuorientaatio*: suuri osa ohjaajan interventioista on neuvomuotoista opastusta tekstissä näkyvistä tai opiskelijan itsensä esille tuomista ongelmista kohti niiden joutuisaa ratkaisua (Vehviläinen 2009a; Vehviläinen 2014b).

Mikä neuvomisessa on ongelmallista?

Joskus ohjaaja havaittavasti orientoituu neuvomiseen ongelmallisena tai vältettävänä asiana. Tätä ilmiötä voi tarkastella erityisesti ohjattavan pyytämien neuvojen yhteydessä: silloin neuvomatta jättäminen tulee selvästi havaittavaksi vuorovaikutuksen pinnassa.

Milloin ohjaajat itse välttävät neuvomista?

Ohjattava saattaa tarjota ohjaajalle ratkaisijan paikkaa asiassa, jossa hänen tulisi ohjaajan mielestä tehdä oma ratkaisu. Ohjaavan koulutuksen ohjaus-tilanteissa, joissa kyseessä ovat opiskelijan työhön ja koulutukseen liittyvät elämänratkaisut, ohjaajien käytäntönä on neuvon lykkääminen (Vehviläinen 2001a; 2003). Sen sijaan, että ehdottaisi suoraan ratkaisua ongelmaan, ohjaaja alkaa puhuttaa opiskelijaa tämän omista ratkaisuideoista. Kysymyssarjaa seuraa kuitenkin lopuksi neuvo, joka reagoi opiskelijan ideoihin hyödyntäen ja muokaten niitä. Neuvo on tällöin usein osuvampi, mutta myös legitimiimpi, koska se perustuu ohjattavan omaan panokseen. Se saattaa olla myös opiskelijan ideoita korjaava. Vastauksen jälkeen esitetty neuvo on argumentatiivisesti edullisessa ympäristössä (Vehviläinen 2001b; 2012a). Neuvon lykkäämisen käytäntöä voi pitää tyyppiesimerkkinä ohjaajan direktiivisyyden ja ohjattavan autonomian välisestä tasapainoilusta, joka kuuluu yleisesti ohjauksen luonteeseen ja josta ohjaajat myös kertovat kokemuksellisenä havaintonaan (Vehviläinen & Löfström 2012).

Opinnäytteen ohjauksessa esiintyy joskus tilanteita, joissa ohjattavan kysymys on premisseiltään sellainen, ettei ohjaaja tahdo toimia sen alaisena. Tilanne on ikään kuin: ”jos kysyt asiaa noin, se kertoo, etet ymmärrä sitä oikein”. Tällöin ohjaaja voi vastata neuvonpyyntöön niin, että irrottautuu kysymyksen taustaoletuksista ja vastaa tavallaan hieman eri asiaan. Hän siis neuvossaan korjaa niitä kehysoletuksia, joiden varassa neuvonpyyntö on rakennettu (Vehviläinen 2009a, 2009b, opinto-ohjauksen kontekstissa ks. He 1994).

Neuvomisen riskitekijänä ongelmanratkaisun työnjako

Toinen näkökulma neuvomisen ongelmallisuuteen on suhteuttaa neuvokäytäntöjä ohjauksen ideaaleihin. Alussa esittelemäni ohjausmääritelmä nojaa muun muassa oppimisenäkemyksiin, joissa ohjausprosessia ja siinä tapahtuvaa oppimista tarkastellaan osallisuuden kautta. Kysytään, millaisiin käytäntöihin opiskelija konkreettisesti osallistuu, ja mihin harjaantuu toimiessaan tarkasteltavassa tilanteessa (Sahlström 2009; Säljö 2000; Vehviläinen 2014; Wenger 1998). Erityisesti akateemisissa toimintaympäris-

töissä tärkeää on se, miten opiskelija osallistuu tiedonrakentelussa keskeisiin toimintoihin: ongelmien tunnistamiseen, muotoiluun ja tulkintaan sekä ratkaisuvaihtoehtojen rakenteluun ja koetteluun (esim. Hakkarainen ym. 2004). Oleellista on myös, missä määrin opiskelija säätelee työprosessiaan ja oppii kantamaan niistä vastuuta (Dysthe ym. 2006; Nummenmaa ym. 2008, Peavy 2000; Pyhältö ym. 2009; Stubb ym. 2010).

Tämän näkemyksen kannalta kiinnostavaa on neuvojaksoihin upotettu ongelmanratkaisu ja sen työnjako. Opinnäytteen ohjauksen palaute- ja neuvojaksojen työnjaossa ohjaaja usein paikantaa ongelman, luonnehtii sitä ja muotoilee sille ratkaisun. Opiskelijan pyytämiin neuvoihin ohjaaja myös usein tarjoaa ratkaisun suhteellisen suoraan. Neuvoihin sisältyvä ongelmanratkaisuorientaatio tuo siis tehokkaasti ohjaajan asiantuntijuutta opiskelijan kuuluviin. Voi kuitenkin kysyä, missä määrin ohjattavan toimijuus kehittyy, jos ongelmanratkaisuun osallistuminen rajoittuu ongelmien tuomiseen ohjaajan ratkottavaksi. Opinnäytteen ohjauksessa varsinaisen neuvon ohella keskeistä on usein neuvoa perusteleva argumentaatio ja ratkaisutapojen koettelu keskustelussa. Jos ohjaaja ”tiputtelee” neuvot liian valmiina, perustelut voivat jäädä käymättä läpi. Etenkin voi jäädä tarkistamatta, ymmärtääkö opiskelija lopulta saamiaan neuvoja ja pystyykö hän hyödyntämään niitä oman työprosessinsa osana.

Neuvon relevanssi, neuvon ymmärtäminen

Kuten totesin, joskus institutionaalisissa kohtaamisissa asiakasta neuvotaan asiassa, jonka hän jo tietää tai joka ei kosketa häntä. Tällainen riski näyttää liittyvän etenkin konteksteihin, joissa neuvottavat asiat hahmotetaan yleisinä, kaikille relevantteina asiantuntijaneuvoina (esim. Heritage & Sefi 1992; Silverman 1997). Opinnäytteen ohjauksessa asetelma on toisenlainen. Ohjaajalla on tietolähteenä paitsi se, mitä ohjattava kertoo toiminnastaan, myös se, mitä ohjattavan kirjoittama teksti paljastaa. Riski neuvoa täysin epärelevanteissa asioissa ei siksi ole yhtä suuri. ”Ohi neuvomisen” riski on kyllä olemassa, mutta sen aiheuttaa pikemminkin se, ettei ohjattava aina ymmärrä saamiensa neuvoja. Tähän vaikuttaa myös opinnäytteen ohjauksen rutiineissa havaittu tekstivetoisuus. Työskentely opinnäytteen ohjauksessa jäsenyy useinkin sen implisiittisen oletuksen varaan, että kaikki oleellinen työskentelyn ongelmista paljastuu tekstiä lukemalla (Svinhufvud & Vehviläinen 2013; Vehviläinen & Svinhufvud 2009). Teksti ei kuitenkaan itsestään selvästi muodosta jaettua viitekehystä, vaikka sama teksti molempien osapuolten edessä olisikin. Teksti ei siis aina ”todista” samasta asiasta opiskelijalle ja ohjaajalle (Vehviläinen 2009b). Teksti ei myöskään aina suoraan paljasta työprosessin ongelmaa, vaan niiden selvit-

tämiseksi olisi kuultava opiskelijaa. Kyse onkin paljolti siitä, miten ohjaus ylipäänsä tavoittaa ohjattavan ymmärryksen.

Opinnäytteen ohjauksen kehittäminen neuvotutkimuksen pohjalta

Mitä annettavaa neuvotutkimuksella on ohjauksen kehittämiseen? Neuvomisen ja palautteenannon myötä ohjaajan toiminta ohjauksessa näyttäisi keskittyvän ongelmanratkaisuun. Neuvomiseen kietoutuvat ongelmanratkaisusykliä opiskelijan työskentelyn äärellä ovat keskeinen työskentelyn muoto, jota ilman opinnäytteen ohjausta voi tuskin kuvitella. On kuitenkin mahdollista monipuolistaa toimintaa neuvotutkimuksen viittoittamien näkökulmien avulla.

Ensinnä voi pohtia palaute- ja neuvopaksojen sisältämän ongelmanratkaisun työnjakoa. Waringin (2012) analyysi akateemiseen kirjoittamiseen liittyvistä tutorintisessioista näyttää, että vastaavanlainen sekvenssi voi edetä myös siten, että ohjaaja osoittaa ongelmallisen kohdan, mutta ratkaisun konstruoi opiskelija. Young ja Miller (2004) puolestaan kuvaavat aikuisen englannin kielen oppijan tekstipalautetilanteita ohjaajan kanssa. Niissä ajan kuluessa opiskelijan osallisuus koko ongelmanratkaisusyklistä ja sen eri tehtävistä kasvaa huomattavasti. Lisäksi ohjattavien neuvonpyyntöstrategioiden tutkimus (Vehviläinen 2009a) osoittaa, että neuvonpyynnöt opinnäytteen ohjauksessa eivät läheskään aina tarkoita, etteikö ohjattavalla olisi ratkaisuehdotuksia käsillä olevaan ongelmaan liittyen. Tällaista tietämystä on usein ”pakattu” neuvoa pyytäviin kysymyksiin. Opiskelija voisi siis todennäköisesti osallistaa ongelmanratkaisuun enemmän ainakin tärkeimmissä pohdintapaikoissa.

Jotta ongelmanratkaisun työnjakoon voisi vaikuttaa keskustelun kuluksa, ohjaajan tulisi ehtiä tehdä rauhassa valintoja ohjausinterventioidensa suhteen. Sekä neuvonpyyntöihin vastaaminen että palautteen tarjoaminen lukuisissa peräkkäisissä ”palauteannoksissa” vaikuttaa kiinteältä rutiinilta, jossa suhteellisen nopeasti tehdään lukuisia ohjausinterventioita. Yksi tapa kehittää neuvomisen käytäntöjä onkin huolehtia, että ohjaaja ehtii harkita neuvovia interventioitaan. Tässä voi ottaa esimerkkiä niistä aiemmin mainituista käytännöistä, joissa ammattilainen pohjustaa neuvonsa huolellisesti kysymyksillään. Näin varmistutaan siitä, että ohjattavan ajattelua ja näkemyksiä saadaan esille rauhassa, ennen kuin aletaan neuvoa. Harkintaa voi tilanteeseen luoda myös pidättymällä välittömästi vastaamasta erilaisiin neuvonpyyntöihin. Ohjattavan neuvonpyyntöjä voi kuunnella rauhassa ja tarkastella niitä asiakokonaisuutena ennen niihin vastaamista.

Joskus tällainen asioiden kerääminen ”pöytään” auttaa ohjattavaa hahmotamaan ajatteluaan ja löytämään ratkaisuja myös itse ennen kuin ohjaajan on varsinaisesti vielä edes tarvinnut tarttua asiaan. Myös tekstistä annettavaa palautetta voi tarjota temaattisesti kokonaisuuksiksi jäsentyneenä pikemmin kuin kymmeninä pieninä sivu sivulta -kommenteina. Tällöin molemmat toimijat pystyvät orientoitumaan laajempiin kokonaisuuksiin yhteisen työskentelynsä kohteena. Näin ohjaaja pystyy myös harkitsemaan, millaisia neuvoja haluaa antaa, missä asioissa taas haluaa aktivoida ohjattavaa etsimään ratkaisuja itse.

Jotta ongelmanratkaisu kohdistuisi työprosessin kannalta osuviin ongelmiin, ja jotta ohjattavan ymmärtämistä voitaisiin käsitellä laajemmin, on eduksi, jos ohjaajan repertuaariin kuuluu myös interventioita, joilla puretutaan ohjattavan kokemukseen, perspektiiviin ja käsityksiin. Se tarkoittaisi erilaisten ”puhumaan kutsumisen” käytäntöjen monipuolistamista opinnäytteen ohjauksessa. Se voi tarkoittaa myös kykyä hetkittäin irrota tekstiversiosta ja ulkoistaa työskentelyprosessia jollain muulla tavalla (Vehviläinen & Svinhufvud 2009; Vehviläinen 2014b), esimerkiksi luonnostelemalla kaavioita, dispositioita tai asialistoja.

Ohjaus on toimintaa, jossa pyritään tukemaan toimijuuden kehittymistä. Siinä joudutaan useimmiten sekä kannustamaan ohjattavaa itsenäisiin ratkaisuihin että samalla huolehtimaan, että ohjattavan toiminta noudattaa tilanteen kannalta tärkeitä institutionaalisia kriteerejä. Sen vuoksi on luonnollista, että neuvominen säilyy käytössä yhtenä ohjauksen tärkeänä työkaluna. Neuvo on keskustelun keino, joka tuo tehokkaasti neuvon antajan tietämystä neuvon vastaanottajan saataviin. Yhtä tärkeätä on kuitenkin myös tunnistaa, milloin neuvominen ei ole hyödyllistä; milloin ohjaaja turhaan ratkoo sellaista ongelmaa, jonka ohjattava osaisi ratkaista itse tai jonka ratkaisemiseen osallistuminen kehittäisi hänen osaamistaan. Neuvojen kategorinen kieltäminen ei auta ohjaajia tunnistamaan, millaista työtapojen vaihtelua ohjauksessa kannattaa noudattaa. Kun tunnistetaan neuvon luonne ongelmanratkaisuun perustuvana keskustelun keinona, voidaan helpommin hahmottaa, miten ongelmanratkaisun työnjakoa saadaan monipuolistettua – tai milloin on parasta tehdä kokonaan jotain muuta kuin neuvoa. Ohjauksen kehittämisen kannalta on siis ollut oleellista tunnistaa neuvo yhtenä ohjauksen työmuotona muiden rinnalla. Jatkotutkimuksessa olisi hyvä luoda systemaattinen kuva myös niistä ohjauksen keinoista, joiden avulla ratkottava ongelma tunnistetaan ja joiden avulla sen ratkaisusta neuvotellaan yhdessä. Erityisesti lisätarkastelua kaipaisivat myös keinot, joilla jumittuvia tai ymmärrysongelmia sisältäviä tilanteita voitaisiin purkaa ja joilla yhteisymmärryksestä voidaan varmistua sekä ohjaustilanteen alussa että sen kulussa.

Kirjallisuus

Annala, J. 2007. Merkityksneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta. Toimintatutkimus hopsin ja sen ohjaamisen kehittämisestä korkea-asteen koulutuksessa. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tampereensis 1225.

Arminen, I. 2005. Institutional interaction. Studies of talk at work. Aldershot: Ashgate.

Baker, V.R. & Lattuca, L.R. 2010. Developmental networks and learning: toward an interdisciplinary perspective on identity development during doctoral study. *Studies in Higher Education* 35 (7), 807–827.

Butler, C., Potter, J., Danby, S., Emmison, M. & Hepburn, A. 2010. Advice-implicative interrogatives: Building “client-centered” support in a children’s helpline. *Social Psychology Quarterly* 73 (3), 265–287.

Couture, S.J. & Sutherland, O. 2006. Giving advice on advice-giving: a conversation analysis of Karl Tomms’ practice. *Journal of Marital and Family Therapy* 32 (3), 329–344.

Drew, P. & Heritage, J. (toim.) 1992. *Talk at Work. Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dysthe, O., Samara, A. & Westrheim, K. 2006. Multivoiced supervision of Master’s students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education* 31 (3), 299–318.

Emmison, M., Butler, C. W. & Danby, S. 2011. Script proposals: A device for empowering clients in counselling. *Discourse Studies* 13 (1), 3–26.

Emmison, M. & Firth, A. 2012. Requesting and receiving advice on the telephone: an analysis of telephone helplines in Australia. Teoksessa H. Limberg & M. Locher (toim.) *Advice in discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 213–232.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10 (3), 45–65.

Feltham, C. 1995. *What is counselling?* London: Sage.

Frischer, J. & Larsson, K. 2000. Laissez-faire in research education – an inquiry into a Swedish doctoral program. *Higher Education Policy* 13 (2), 131–155.

Goldsmith, D. 2004. *Communicating social support*. Cambridge: Cambridge University Press.

Goldsmith, D. & Fitch, C. 1997. The normative context of advice as social support. *Human Communication Research* 23 (4), 454–476.

- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.
- He, A. W. 1994. Withholding academic advice: Institutional context and discourse practice. *Discourse Processes* 18 (3), 297–316.
- Heritage, J. & Sefi, S. 1992. Dilemmas of advice. Teoksessa P. Drew & J. Heritage (toim.) *Talk at Work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hopwood, N. 2010. Doctoral experience and learning from a sociocultural perspective. *Studies in Higher Education* 35 (7), 829–843.
- Hyland, K. & Hyland, F. 2012. “You could make this clearer”. Teachers’ advice on ESL academic writing. Teoksessa H. Limberg & M. Locher (toim.) *Advice in discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 53–72.
- Kinnell, A.-M. K. & Maynard, D. 1996. The delivery and receipt of safer sex advice in pretest counselling sessions for HIV and AIDS. *Journal of Contemporary Ethnography* 24 (4), 405–437.
- Kiuru, P., Poskiparta, M., Kettunen, T., Saltevo, J. & Liimatainen, L. 2004. Advice-giving styles by Finnish nurses in dietary counseling concerning type 2 diabetes care. *Journal of Health Communication: International Perspectives* 9 (4), 337–354.
- Limberg, H. 2007. Discourse structure of academic talk in university office hour interactions. *Discourse Studies* 9 (2), 176–193.
- Locher, M. & Limberg, H. 2012. Introduction to advice in discourse. Teoksessa H. Limberg & M. Locher (toim.) *Advice in discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 1–28.
- Nummenmaa, A. R. & Lautamatti, L. 2004. Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa. Tampere: Tampere University Press.
- Nummenmaa, A. R., Pyhältö, K. & Soini, T. (toim.) 2008. Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja. Tampere: Tampere University Press.
- Nummenmaa, A. R. & Pyhältö, K. 2008. Tohtorikoulutus systeemisenä kokonaisuutena. Teoksessa A. R. Nummenmaa, K. Pyhältö & T. Soini (toim.) *Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja*. Tampere: Tampere University Press, 22–37.
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Peavy, V. R. 2000. Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. Teoksessa J. Onnismaa ym. (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana I. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaus-tutkimus*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 18–44.

- Peräkylä, A., Antaki, C., Vehviläinen, S. & Leudar, I. 2008. *Conversation analysis and psychotherapy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pilnick, A. 2004. "Patient counselling" by pharmacists: four approaches to the delivery of counselling sequences and their interactional reception. *Social Science and Medicine* 56 (4), 835–849.
- Pudlinski, C. 2002. Accepting and rejecting advice as competent peers: caller dilemmas on a warm line. *Discourse Studies* 4 (4), 481–500.
- Pudlinski, C. 2012. The pursuit of advice on US peer telephone helplines: Sequential and functional aspects. Teoksessa H. Limberg & M. Locher (toim.) *Advice in discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 233–252.
- Pyhältö, K., Stubb, J. & Lonka, K. 2009. Developing a scholarly community as a learning environment for Ph.D. students. *International Journal for Academic Development*, 14 (3), 221–232.
- Sahlström, F. 2009. Editorial: Conversation analysis as a way of studying learning – an introduction to a special issue of SJER. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 (2), 103–111.
- Salter, C., Holland, R., Harvey, I. & Henwood, K. 2007. 'I haven't even phoned my doctor yet.' The advice giving role of the pharmacist during consultations for medication review with patients aged 80 or more: qualitative discourse analysis. *BMJ*, doi:10.1136/bmj.39171.577106.55 (published 20 April 2007)
- Silverman, D. 1997. *Discourses of counselling. HIV counselling as social interaction*. London: SAGE.
- Silverman, D., Peräkylä, A. & Bor, R. 1992. Discussing safer sex in HIV counselling: assessing three communication formats. *AIDS Care* 4 (1), 69–82.
- Spangar, T., Pasanen, H. & Onnismaa, J. 2000. *Alkusanat*. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana I. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 7–17.
- Strong, M. & Baron, W. 2004. An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses. *Teaching and Teacher Education* 20 (1), 47–57.
- Stubb, J. 2012. *Becoming a scholar. The dynamic interaction between the doctoral student and the scholarly community*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 336.
- Stubb, J., Pyhältö, K., Soini, T., Nummenmaa, A. R. & Lonka, K. 2010. Osallisuus ja hyvinvointi tiedeyhteisössä. *Tohtoriopiskelijoiden kokemuksia*. *Aikuiskasvatus* 30 (2), 106–119.

- Svinhufvud, K. 2008. Palaute ongelmanratkaisuna: opponentin teksti-palaute graduseminaarissa. *Kasvatus* 39 (5), 439–455.
- Svinhufvud, K. 2011. Varovasti edeten ja taas perääntyen. Opponentin palautevuoron rakentuminen. *Virittäjä* 115 (2), 156–192.
- Svinhufvud, K. 2013. Opinnäytteen kirjoittaminen vuorovaikutuksena. Keskusteluanalyttinen tutkimus graduseminaarien ja gradunohjaus-tapaamisten vuorovaikutuksesta. Väitöskirjatutkimus, Suomen kieli, Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjalli-suuksien laitos, Helsingin yliopisto.
- Svinhufvud, K. & Vehviläinen, S. 2013. Papers, documents, and the opening of an academic supervision encounter. *Text and Talk* 33 (1), 139–166.
- Säljö, R. 2000. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Vehviläinen, S. 1999. Structures of counselling interaction. A conversation analytic study of counselling encounters in career guidance training. University of Helsinki, Department of Education. Helsinki.
- Vehviläinen, S. 2001a. Ohjaus vuorovaikutuksena. Helsinki: Gaudeamus.
- Vehviläinen, S. 2001b. Evaluative advice in educational counseling: the use of disagreement in the “stepwise entry” to advice. *Research on Language and Social Interaction* 34 (3), 371–398.
- Vehviläinen, S. 2003. Avoiding providing solutions: orienting to the ideal of student’s self-directedness in counselling interaction. *Discourse Studies* 5 (3), 389–414.
- Vehviläinen, S. 2008. Akateemisen opinnäytteen ohjaus vuorovaikutuk-sena. Teoksessa A.-R. Nummenmaa, K. Pyhältö & T. Soini (toim.) *Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja*. Tampere: Tampere University Press.
- Vehviläinen, S. 2009a. Student-initiated advice in academic supervision. *Research on language and social interaction* 42 (2), 163–190.
- Vehviläinen, S. 2009b. Problems in the research problem: criticism and resistance in academic supervision encounters. *Scandinavian Journal of Educational Research* 6 (2), 185–201.
- Vehviläinen, S. 2012a. Question-prefaced advice in feedback sequences of Finnish academic supervisions. Teoksessa H. Limberg & M. Å. Locher (toim.) *Advice in discourse. Pragmatics and Beyond New Series*. Amsterdam: John Benjamins, 31–52.

Vehviläinen, S. 2012b. Huolipuhe vastaanotolla – ikkuna opiskelijan työprosessiin. Teoksessa K. Pyhältö, & T. Soini (toim.) Akateeminen ohjaus tohtorikoulutuksessa. Tampere: Tampere University Press, 169–183.

Vehviläinen, S. 2013. Opinnäytteen ohjauksen ulottuvuuksia: sovellus yliopistopedagogiseen koulutukseen. *Aikuiskasvatus* 33 (3), 234–241

Vehviläinen, S. 2014. Väitöskirjaohjauksen mallit ja opiskelijan osallistuminen. *Kasvatus* 45 (1), 49–64.

Vehviläinen, S. 2014b. Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta Helsinki: Gaudeamus.

Vehviläinen, S. & Svinhufvud, K. 2009. Paperi, dokumentti, opinnäyte – tekstit ohjauskeskustelun osana. *Aikuiskasvatus* 29 (3), 190–201.

Vehviläinen, S. & Löfström, E. 2012. Opinnäytteen ohjauksen haasteet opettajien näkökulmasta – tulkinta kehittämishaasteista. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A.-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press, 262–287.

Vehviläinen, S., Pyhältö, K., Lindblom-Ylänne, S., Löfström, E., Nevgi, A. & Kaartinen-Koutaniemi, M. 2009. Tieteellisten työprosessien ohjaus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 334–371.

Vine, B., Holmes, J. & Marra, M. 2012. Mentoring migrants: Facilitating the transition to the New Zealand workplace. Teoksessa H. Limberg & M. Locher (toim.) *Advice in discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 145–166.

Waring, H. Z. 2005. Peer tutoring in a graduate writing center: Identity, expertise and advice resisting. *Applied Linguistics* 26 (2), 141–168.

Waring, H. Z. 2007. The Multi-functionality of Accounts in Advice Giving. *Journal of Sociolinguistics* 11 (3), 367–369.

Waring, H. Z. 2012. The advising sequence and its preference structures in graduate peer tutoring at an American university. Teoksessa H. Limberg & M. A. Locher (toim.) *Advice in discourse. Pragmatics and Beyond New Series*. Amsterdam: John Benjamins, 97–118.

Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Young, R. F. and Miller, E. R. 2004. Learning as changing participation: Discourse roles in ESL writing conferences. *Modern Language Journal* 88 (4), 519–535.