

SOSIODYNAAMINEN OHJAUS OSANA
YKSILÖVALMENTAJAN TYÖTÄ
Mallinnus pehmeän systeemianalyysin keinoin

Lapin yliopisto
Kasvatustieteen tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
2017
Olli-Ville Rajala

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Sosiodynaaminen ohjaus osana yksilövalmentajan työtä. Mallinnus
pehmeän systeemianalyysin keinoin

Tekijä: Olli-Ville Rajala

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustieteiden maisteri/kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ

Sivumäärä: 84

Vuosi: 2017

Tiivistelmä:

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää, miten sosiodynaamista ohjausta voi hyödyntää sekä yksilövalmennuksessa nuorten työpajalla että työhönvalmennuksessa kunnan työllisyyspalveluissa. Tämä tutkimus on kvalitatiivinen toimintatutkimus, jonka mielenkiinnon kohteena on mallien löytäminen ideologioina tai puutteina.

Tutkimusmenetelmänä tässä tutkimuksessa käytetään pehmeää systeemianalyysiä. Pehmeä systeemianalyysi (Soft Systems Methodology) soveltuu käytännönläheisiin ja tulosorientoituneisiin tutkimus- ja kehittämistehtäviin. Sen kohteena ovat pehmeät, huonosti ja epätäsmällisesti määritellyt ongelmat, joita käsitellään todellisessa maailmassa eikä niiden käsittelyä eristetä laboratorioihin.

Tutkielmassa on haluttu selvittää, miten työpajanuoria tulisi ohjata yksilövalmentajana ja miten työhönvalmennusta tulisi toteuttaa kunnan työllisyyspalveluissa. Aihetta lähestyttiin oppimisen ja ohjaamisen näkökulmista. Näiden alojen kirjallisuutta toisiinsa soveltamalla ja yhdistelemällä pyrittiin hahmottamaan pehmeän systeemianalyysin mallinnusta käyttäen, mitä sellaista tutkimuskirjallisuus tarjoaa, jonka varassa voidaan päätellä jotain tutkittavasta ilmiöstä.

Tämän tutkielman keskeisenä tuloksena on se, että nuorten työpajalla voidaan nyt systemaattisesti hyödyntää sosiodynaamisen ohjauksen yleisstrategiaa ja älykästä keskustelua osana yksilövalmennusta ja sitä kautta kehittää myös koko työpajan palveluprosessia. Sen myötä voidaan edelleen kehittää aktiivisesti sekä työpajatoiminnan kokonaisuutta että työhönvalmennusta kunnan työllisyyspalveluissa.

Mallinnuksen tarkoituksena on ollut rakentaa ”hyvän ohjauksen malli” ja sitä kautta saada nuorten työpajan yksilövalmentaja, työvalmentaja, etsivä nuorisotyöntekijä ja esimiehet pohtimaan omaa toimintaansa ennen kaikkea ohjaustavan ja palveluprosessin kehittämisen sekä oppijakeskeisyyden näkökulmasta. Samoin kunnan työllisyyspalveluissa toteutettavaa työhönvalmennusta on pyritty kehittämään tutkielmassa esitetyn mallinnuksen mukaiseksi. Tutkimuksen lopputulemana on syntynyt malli työllisyyspalvelukeskuksesta.

Avainsanat: sosiodynaaminen ohjaus, toimintatutkimus, pehmeä systeemianalyysi, konstruktivismi, yksilövalmennus, työhönvalmennus, työllisyysdenhoito.

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi

(vain Lappia koskevat)

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
1.1	Tutkimuksen tausta	1
1.2	Tutkimuksen tarkoitus ja rajaukset	3
2	KESKEISET KÄSITTEET	5
2.1	Oppiminen	5
2.1.1	<i>Aikuiskoulutus</i>	6
2.1.2	<i>Aikuinen oppijana</i>	7
2.2	Oppimiskäsitykset	8
2.2.1	<i>Kognitiivinen oppimiskäsitys</i>	12
2.2.2	<i>Humanistinen/kokemuksellinen oppiminen</i>	13
2.2.3	<i>Konstruktivismi</i>	14
2.3	Ohjaus	16
2.3.1	<i>Määrittelyä</i>	16
2.3.2	<i>Käytännön sovelluksia</i>	26
2.3.3	<i>Sosiodynaamisen ohjauksen määritelmä</i>	28
3	TUTKIMUSKYSYMYKSET JA -METODOLOGIA	29
3.1	Tutkimuskysymykset	29
3.2	Toimintatutkimus	30
4	TUTKIMUSKONTEKSTI JA -MENETELMÄT	41
4.1	Työpajatoiminta	41
4.2	Työllisyydenhoito ja työllisyyspalvelut	43
4.3	Sosiodynaaminen ohjaus	44
4.4	Pehmeä systeemanalyysi	49
5	MALLINNUS 1: NUORTEN TYÖPAJA/YKSILÖVALMENNUS	53
5.1	Yksilövalmennuksen nykytila (vaiheet 1 ja 2)	54
5.2	Toivottu tulevaisuus (vaihe 3)	55
5.3	Mallin rakentaminen (vaihe 4)	56
5.4	Hyvän ohjauksen malli	57
6	MALLINNUS 2: TYÖLLISYYSPALVELUT/TYÖHÖNVALMENNUS	59
6.1	Työhönvalmennuksen nykytila (vaiheet 1 ja 2)	62
6.2	Toivottu tulevaisuus (vaihe 3)	62

6.3	Mallin rakentaminen (vaihe 4)	64
6.4	Työllisyyspalvelukeskus	66
7	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	69
7.1	Keskeiset tulokset	70
7.2	Pehmeä systeemianalyysi tutkimuksessa	70
7.3	Tutkimuksen arviointia	71
7.4	Jatkotutkimus	73
	LÄHTEET	74
	LIITTEET	79

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen tausta

Ihmiset tekevät paljon erilaisia valintoja ja päätöksiä elämässään. Joskus hyvin suurikin päätöksiä, kuten me hyvin tiedämme. Nuori tyttö tai poika miettii: ”Mikä minusta tulee isona? Mihin oppilaitokseen minun kannattaa pyrkiä?” Tai työtön aikuinen pohtii sitä, mistä hän löytäisi työtä: ”Riittääkö minun nykyinen osaamiseni vai pitäisikö minun hankkia lisäkoulutusta?... ja jos minä aloitan opinnot, niin kuinka perheeni selviää rahallisesti?” (Lahti 2017.)

Näissä elämän muutoskohdissa ihmiset tarvitsevat tukea, ohjausta, sillä valinnan mahdollisuuksia on useita. Suomalaisessa yhteiskunnassa ohjaus- ja neuvontatyön ammattilaiset tarjoavat tätä tukea. Ohjaaja auttaa meitä näkemään oman tilanteemme selkeämmin ja ne vaihtoehdot, jotka ovat olemassa. Ohjaaja auttaa meitä tekemään kartan, jonka avulla voimme suunnistaa eteenpäin. Joskus kartalle piirretty matka voi olla pitkä ja haastava. Hyvä ohjaaja osaa tukea meitä näissä elämän muutostilanteissa. Ohjaaja kannustaa meitä eteenpäin silloin, kun tuntuu että emme jaksaa. (Lahti 2017.)

Oppilaitoksissa tehtävä opinto-ohjaus on varmasti yksi tunnetuimmista ohjaustyön muodoista Suomessa. Oppilaitosten ulkopuolella annetaan myös paljon ohjausta. Aikuisille suunnatut ohjaus- ja neuvontapalvelut ovat Suomessa keskittyneet TE-toimistoihin. (Lahti 2017.)

Ohjaus- ja neuvontapalvelujen tarve kasvaa maassamme koko ajan. Ohjaajien asiantuntemusta tarvitaan muun muassa nuorille suunnatussa työpajatoiminnassa ja erilaisissa hankkeissa, joissa autetaan ihmisiä eri elämänvaiheissa löytämään paikkansa muuttuvassa yhteiskunnassa. Ohjaus ei ole tarpeellista ainoastaan elämän suurissa muutostilanteissa, kuten työttömyyden kohdatessa. Myös työelämässä tarvitaan ohjausta eri muodoissa. Tuolloin ohjauksesta puhutaan eri käsitteillä. Puhutaan työnohjauksesta, mento-roinnista ja valmennuksesta. (Lahti 2017.)

Jokainen motivoitunut ohjaaja haluaa kehittää omaa ohjausosaamistaan, toteaa Mervi Pekkari (2009, 95). Ja näin sen tulee ollakin. Ei voi vain ohjata pelkkään käytännön kokemukseen nojautuen vaan pitää tukeutua johonkin taustateoriaan, jotta voi myös tarkastella kriittisesti omaa ohjaustyötään ja sen tuloksia. Kehittämällä omaa ammattitaitoaan voi samalla saada lisää motivaatiota työhönsä. On tärkeää pohtia, tiedostavatko ohjaajat riittävästi omia ohjausstrategioitaan tavoitteellista prosessin ohjaamista ajatellen vai toteuttavatko he niitä jossain määrin tiedostamattomasti. Jääkö sujuvan vuorovaikutuksen vuoksi varjoon se, että ohjauskeskustelun ohjaaminen on tavoitteellista ammatillista toimintaa, jolla on myös virallisia päämääriä? Eivätkö ohjaustoiminnan tavoitteet ole ohjauskeskustelua johdateltaessa ohjaajan mielessä ohjaamassa myös häntä itseään keskittymään prosessin kannalta oleellisiin asioihin? Ohjausmenetelmien yhteys omaan ohjausajatteluun ja -strategiaan ei arkisessa työssä välttämättä tule näkyväksi. Eikö harkittu vuorovaikutuksen käyttö ohjausvälineenä toteudu niin kuin se voisi toteutua? (Pekkari 2009, 95–96.)

Miksi ohjaajilta jää tiedostamatta, että he itse asiassa toteuttavat ohjausteorioista nousevia käytäntöjä ja että heidän ajattelussaan arkityön ohjauksessa on havaittavissa teoriapohjaisia aineksia? Ovatko pidempään ohjaustyötä tehneet ohjaajat jo sisäistäneet omat menettelytapansa ohjata, eivätkä enää tunnista niiden alkuperää? Tällöin ohjaustapa on muuttunut asiantuntijuudeksi, joka tuntuu ohjaajasta itsestään selvältä. Omien lähtökohtien tunnistaminen on kuitenkin välttämätöntä sille, joka haluaa kehittyä työssään. (Pekkari 2009, 96.)

Toiminnan teoriat ohjaavat ihmisen ajattelua ja toimintaa vuorovaikutustilanteissa. Ne sisältävät arvoja ja strategioita. Toiminnan teoriat jaetaan käyttöteorioihin ja julkiteorioihin. Käyttöteoriaa ihminen toteuttaa toiminnassaan, mutta julkiteorian mukaan hän sanoo toimivansa. Käyttöteorioihin sisältyy ihmisen omia uskomuksia ja oletuksia sekä kulttuurin tuomia aineksia, kuten tapoja ja käyttäytymismalleja. (Argyris 1993.) (Pekkari 2009, 96.) Käyttöteoria on eräänlainen ihmisen oma sisäinen ohjausjärjestelmä, joka toimii yleensä tiedostamattomalla tasolla. Työntekijä kehittää omaa käyttöteoriaansa ymmärtääkseen työtään koskevia uskomuksia, ennakkoluuloja ja rutiineja. (Ojanen 2009, 86.)

Ohjaajan oman työskentelytavan ja sen perusteiden tarkastelu on ohjauksessa tärkeää. Ohjaajan on hyvä tulla tietoiseksi omasta toiminnastaan eri tilanteissa; miten hän keskustelee, miten hän kuuntelee, mitä oletuksia ja uskomuksia hänellä itsellään on ja millaisia hänen reaktionsa ovat vuorovaikutustilanteissa. Myös ohjattava tarkkailee ohjausprosessissa omia kokemuksiaan, ajatuksiaan ja emotionaalisia reaktioitaan. Ohjaajan käyttöteoriat ja julkiteoriat on syytä ensin tunnistaa, jotta niitä voitaisiin tarkastella. (Pekkari 2009, 97.)

Ohjaaja ohjaa arjessa hänelle sopivin ohjaustavoin. Tämä on varsin inhimillistä, sillä olemme tottuneet ajatukseen, että ihmisen persoonallisuus vaikuttaa hänen tapansa toimia. Silloin kuitenkin ohjaajalta saattaa unohtua etsiä ohjattavakohtaisesti sopivinta käytäntöä. Monet ohjaajat kokevat, että heillä pitäisi olla enemmän aikaa reflektoida omia ohjauskäytäntöjään syvällisemmin niin yhdessä kuin itsekseen. Jotkut ohjaajat pitävät ohjausteorioita itselleen vieraina ja korostavat omaa ajattelua ja oman ohjauskemeyksen oleellisuutta. Toisaalta he tuovat esille viralliset tavoitteet normeina ja pitävät niitä riittävinä ohjeinaan. Kuitenkin on äärimmäisen tärkeää miettiä, mihin teoriaan tai teorioihin oma ohjaustyö liittyy. (Pekkari 2009, 97–98.)

Nopeaan tahtiin lisääntyvä ja muuttuva tieteen alojen uusi tutkimustieto ja sekä suomalainen yhteiskunnallinen että globaali kehitys aiheuttavat ohjausta toteuttaville laajan toimintakentän. Tässä tilanteessa ilman teoriapohjaista näkemystä tai viitekehystä ohjaajan on vaikea toimia laadukkaasti. (Pekkari 2009, 98.)

1.2 Tutkimuksen tarkoitus ja rajaukset

Aiempiä tutkimuksia työpajatoiminnan kentällä Suomessa ovat tehneet muun muassa Ismo Pohjatammi (Ylisukupolvinen työttömyys nuorten työpajoilla, 2006), Katja Komonen (Puhuttu paikka. Nuorten työpajatoiminnan rakentuminen työpajakerronnassa, 2007), Mari Lamberg (Työpajatoiminta – Yksilön voimavaroja etsimässä, 2009), Tapio Kuure (Nuorten työpajatoiminnan vaikuttavuuden arvioinnin ulottuvuudet, 2010), Kirsti

Laakso (Nuorten pajat ja pajojen nuoret – Nuorten työpajatoiminta arvioinnin kohteena), Helenä Seppä (Työpaja nuorten kokemana – Etnografinen tapaustutkimus verkostomuotoisesta työpajatoiminnasta, 2013) ja Erik Häggman, Antti Peltö-Huikko ja Tom Tarvainen (Että sais uuden alun – Työpajanuorten seurantalutkimus Satakunnassa ja Varsinais-Suomessa, 2016). Kaikki edelle mainitut tutkimukset pohjautuvat joko työpajanuorten tai työpajan henkilökunnan haastatteluihin tai tilastomateriaalien analyysihin. Oma tutkimukseni taas perustuu toimintatutkimuksen traditioon, ja se toteutettiin pehmeän systeemianalyysin keinoin ja jonka tavoitteena oli paikallisen työpajatoiminnan (yksilövalmennus ja palveluprosessi) ja työllisyydenhoidon (työllisyyspalvelut ja työhönvalmennus) kehittäminen.

Lähtölaukauksen tämän tutkielman tekemiseen ovat antaneet kasvatustieteen maisterin opinnot, opettajan pedagogiset opinnot, työkokemukseni nuorten valmentamisesta ja erilaiset työllisyydenhoidon työtehtävät (työllisyyskoordinaattori, palveluohjaaja) sekä tutustuminen sosiodynaamisen ohjauksen menetelmiin. Myös itseni jatkuva kehittäminen opettajana ja valmentajana on ollut taustalla, kun olen lähtenyt tekemään tätä tutkielmaa. Myös toiminnan tarkastelu ja asiakaslähtöisyys ovat olleet liikkeelle panevana voimana. Toivon, että tästä tutkimuksesta ja sen tuloksista on hyötyä tulevaisuudessa työssäni työllisyyskoordinaattorina, opettajana aikuiskoulutuksessa ja ylipäätään oman työn ja organisaation kehittämisessä sekä palvelukonsepteja suunniteltaessa.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan erään kunnan nuorten työpajalla tapahtuvan yksilövalmennuksen nykytilaa ja kunnan työllisyyspalveluiden työhönvalmennusta, joihin kattavan kirjallisuuskatsauksen ja pehmeän systeemianalyysin keinoin pyritään vaikuttamaan. Yksilövalmennuksen ja työhönvalmennuksen pääsääntöisenä kohderyhmänä ovat aikuiset työttömät työnhakijat.

2 KESKEISET KÄSITTEET

2.1 Oppiminen

Oppiminen on oppijan aktiivista toimintaa, ei passiivista tiedon vastaanottamista, toteaa Päivi Tynjälä (1999, 7). Kun ihminen lukee esimerkiksi kirjaa, kuuntelee luentoa tai katsoo televisiota, tulkitsee hän esitettyjä asioita omien aikaisempien tietojen, kokemusten ja uskomusten kautta, liittää asioita aikaisempiin tietoihin tai – jos uudet asiat eivät tunnu olevan sopusoinnussa ihmisen entisten käsitysten kanssa ja ne kuitenkin saavat hänet vakuuttuneeksi – saattaa hän muuttaa kokonaan ajattelutapojaan. Edellä kuvatulla tavalla ihmiset itse rakentavat merkityksiä. Tällainen tulkitseminen ja merkitysten rakentaminen ei ole välttämättä aina tietoista, mutta ihmiset tekevät sitä jatkuvasti. Kognitiivisessa mielessä ihminen toimii hyvin aktiivisesti, vaikka päällepäin näyttäisi siltä, että kyse olisi vain passiivisesta informaation vastaanottamisesta. (Tynjälä 1999, 7.)

Silloin kun kyse on tarkoituksellisesta eli intentionaalista oppimisesta, edellä kuvattua merkitysten rakentamista voidaan tehdä tietoisemmaksi ja syvällisemmäksi erilaisilla pedagogisilla järjestelyillä ja oppijan omalla toiminnalla. (Tynjälä 1999, 7.) Myös ohjasta ja ohjattavan aktiivista toimintaa voidaan tukea pedagogisilla järjestelyillä, jolloin se myös sitouttaa ohjattavaa ja vastuuttaa häntä.

Aikuisoppijan oppiminen (toiminta) on aktiivista ja omaehtoista tiedon hankintaa ja käsittelyä. Työskentelytavassa korostuu vastuu omista tehtävistä ja opittava aines linkittyy tiiviisti oppijan aiempiin kokemuksiin. Tavoitteellisuus ilmenee henkilökohtaisessa opintosuunnitelmassa, jossa oppija itse määrittelee tavoitteensa. Työskentelyssä avainasemassa on syventävä pohdinta, jolloin oppija pohtii ja reflektoi itsenäisesti ja yksilöohjauksessa opintotehtävien kautta omaa toimintaansa. Oppimisen hyödyntäminen käytännössä ilmenee siten, että oppija siirtää omaksutun tietotaidon ja soveltaa sitä itsenäisesti jossain muussa tilanteessa. (Paane-Tiainen 2000, 42.)

Oppimiselle ei ole olemassa vain yhtä ympäristöä, vaan sitä tapahtuu niin formaalisissa kuin informaalissakin oppimisympäristöissä, kuten oppimisen koulutusyhteisöissä, tietoverkoissa, työpaikoilla, kirjastoissa ja arjen eri tilanteissa. (Paane-Tiainen 2000, 119; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014).

2.1.1 Aikuiskoulutus

Työmarkkinoiden ja työelämän muuttuessa jatko- ja täydennyskouluttautumisen tarve on jatkuvasti kasvanut. Kilpailu työpaikoista ja työmarkkina-aseman säilyttämisestä on kiristynyt, eikä "Job for life" eli yksi työpaikka koko työuran ole enää itsestään selvyyttä. Vain harvat työskentelevät enää samassa yrityksessä tai samalla alalla koko työuransa. (aikuiskoulutus.fi.)

Aikuisten opiskelumahdollisuuksia pyritään koko ajan parantamaan lisäämällä itse- ja etäopiskelua. Monien koulutusten lähiopetusjaksot painottuvat iltoihin ja viikonloppuihin tai järjestetään intensiivijaksoina, joka helpottaa opiskelua esimerkiksi työn ohella. Suomessa aikuisille järjestetään koulutusta yli 1 000 oppilaitoksessa. (aikuiskoulutus.fi.)

Aikuiskoulutusta järjestäviä tahoja ovat muun muassa aikuislukiot, ammatillinen aikuiskoulutus, avoin yliopisto, kansalais- ja työväenopistot ja yksityinen sektori. Aikuiskoulutuksen erilaisia muotoja ovat lähiopiskelu, etäopiskelu, verkko-opiskelu, itseopiskelu, monimuoto-opiskelu, oppisopimuskoulutus ja työvoimakoulutus. (aikuiskoulutus.fi.)

Aikuiskoulutus voi olla esimerkiksi Opetus- ja kulttuuriministeriön järjestämää omaehtoista koulutusta, työnantajan tarjoamaa henkilöstökoulutusta tai työ- ja elinkeinoministeriön tarjoamaa työvoimapolitiittista koulutusta. Lisäksi aikuisoppijoille järjestetään tutkintotavoitteista aikuiskoulutusta, joissa opinnot tähtäävät samoihin tutkintoihin kuin vastaavassa nuorten koulutuksessa. Tällöin opiskelu tapahtuu monesti monimuotokoulutuksena muun muassa verkkoa hyödyntäen ja työssäkäyntimahdollisuudet huomioiden. Aikuiset voivat kuitenkin hakea myös nuorten koulutukseen. Opetuksessa aikuisopiskelijat arvostavat henkilökohtaista otetta ja opettajan oman persoonan esiintuontia. Lisäksi he arvostavat laadukasta opetusta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014).

2.1.2 Aikuinen oppijana

Halu oppimiseen ja opiskeluun lähtee yksilöstä itsestään. Intentionaalisella oppimisella tarkoitetaan oppijan tietoista ja tarkoituksellista toimintaa, jonka päämääränä on jonkin taidon, tiedon tai toiminnan oppiminen. Oppimiseen pyrkiminen edellyttää oppijalta strategista ajattelua eli sellaisten keinojen hyödyntämistä, joiden hän uskoo johtavan oppimiseen. Opiskelu voidaan tiivistää neljään osatekijään. Niitä ovat: 1) oppijan tietoisesti asettama oppimisen päämäärä, 2) oppimisen keinojen valinta, 3) valitun strategian toteuttaminen, 4) saadun tuloksen arviointi. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 23).

Oppimista tapahtuu elämän kaikissa ikävaiheissa. Käsitteellisesti puhutaan elinikäisestä oppimisesta ja elinikäisestä kasvatuksesta, joista jälkimmäinen voidaan määritellä jatkuvaksi kouluttautumiseksi (Paane-Tiainen 2000, 119). Monet työt ja työnantajat edellyttävät työntekijän ammattitaidon ajantasaisuuden ylläpitämistä, mikä osaltaan ajaa nykyihmistä läpi elämän jatkuvaan kouluttautumiseen (Paane-Tiainen 2000, 12).

Aikuisoppija (noin 25-vuotiaasta 65-vuotiaaksi ja jopa sen ylikin) eroaa nuorisoppijasta ikänsä ja kokemuksensa monipuolisuuden perusteella. Sekä aikaisemmillä oppimiskokemuksilla että työelämäntuntemuksella on todettu olevan oleellinen vaikutus sekä opittavien asioiden käyttöön että tulkintaan. Moninaiset elämän kokemukset toimivat siten oppimiseen välineenä ja kosketuspintana. Aikuisoppijoita ei pidä kuitenkaan erehtyä pitämään homogeenisena joukkona, vaan heidän osaamistasonsa voi vaihdella paljonkin yksilötasolla. (Paane-Tiainen 2000, 15; 118). Itseohjautuvuutta voidaan pitää eräänlaisena aikuiskoulutuksen ihanteena, ja sillä tarkoitetaan opiskelijan itsevaikutteista roolia osana opiskelua ja sen järjestelyjä (Vehviläinen 2001, 239).

Aikuiskoulutus on aikuisille suunniteltua ja järjestettyä koulutusta, joka perustuu andragogiseen lähestymistapaan eli oppiin aikuisten oppimisesta ja sen tukemisesta. Metodisesti se on lähellä pedagogiaa eli lasten- ja nuorten kasvatus- ja opetusoppia. (Paane-Tiainen 2000, 118). Andragoginen opetusmalli pohjautuu neljään keskeiseen tunnuspiirteeseen

1. ihmisen minäkuvan itseohjautuvuuteen
2. oppimisresurssiksi muodostuvaan kokemusvarastoon
3. valmiuteen oppia
4. aikaperspektiivin siirtymiseen kohti tiedon soveltamista ja oppimisorientaation muuttumiseen kohti ongelma-keskeisyyttä.

Aikuisdidaktiikalla eli aikuisten oppimistavoista ja -ympäristöistä sekä keinoista opetuksen järjestämiseksi on suomalaisessa aikuiskasvatustutkimuksessa melko lyhyt ja kapea perinne (Tuomisto & Salo 2006, 157; 205).

Lapset ja nuoret oppivat helposti niin sanottuun pintamuistiin jäävistä irrallisista tietoaineistoista. Aikuisten vahvuutena on puolestaan monimutkaisten asioiden ymmärtäminen kokemukseen perustuvia kytkeytymiä hyödyntäen. Siten yksi oppimisen merkittävin alue aikuisten kohdalla on työskentelytapojen muutos eli ”poisoppiminen”. Tämä on sitä hankalampaa, mitä ”automatoituneempia” kommunikoinnin ja työskentelyn tavat ovat. Totutut tavat, uskomukset ja omaksutut asenteet voivat niin ikään muodostua oppimista rajoittaviksi esteiksi. (Paane-Tiainen 2000, 16.)

Aikuisopiskelijan motiivi opiskeluun liittyy usein haluun uudistaa omaa ajattelua ja osaamista. Aikuisten opettaminen eroaa tässä merkittävästi lasten ja nuorten opettamisesta, ja edellyttää opettajalta oman osaamisen ja opetuksen jatkuvaa uudistamista sekä mahdollisesti erilaisten menetelmien käyttöä. Työelämässä olevat aikuisopiskelijat hakevat opinnoilta myös verkostoitumismahdollisuuksia muiden opiskelijoiden kanssa ja opettajan tehtävänä on huolehtia sen onnistumisesta. (Prokki 2012.)

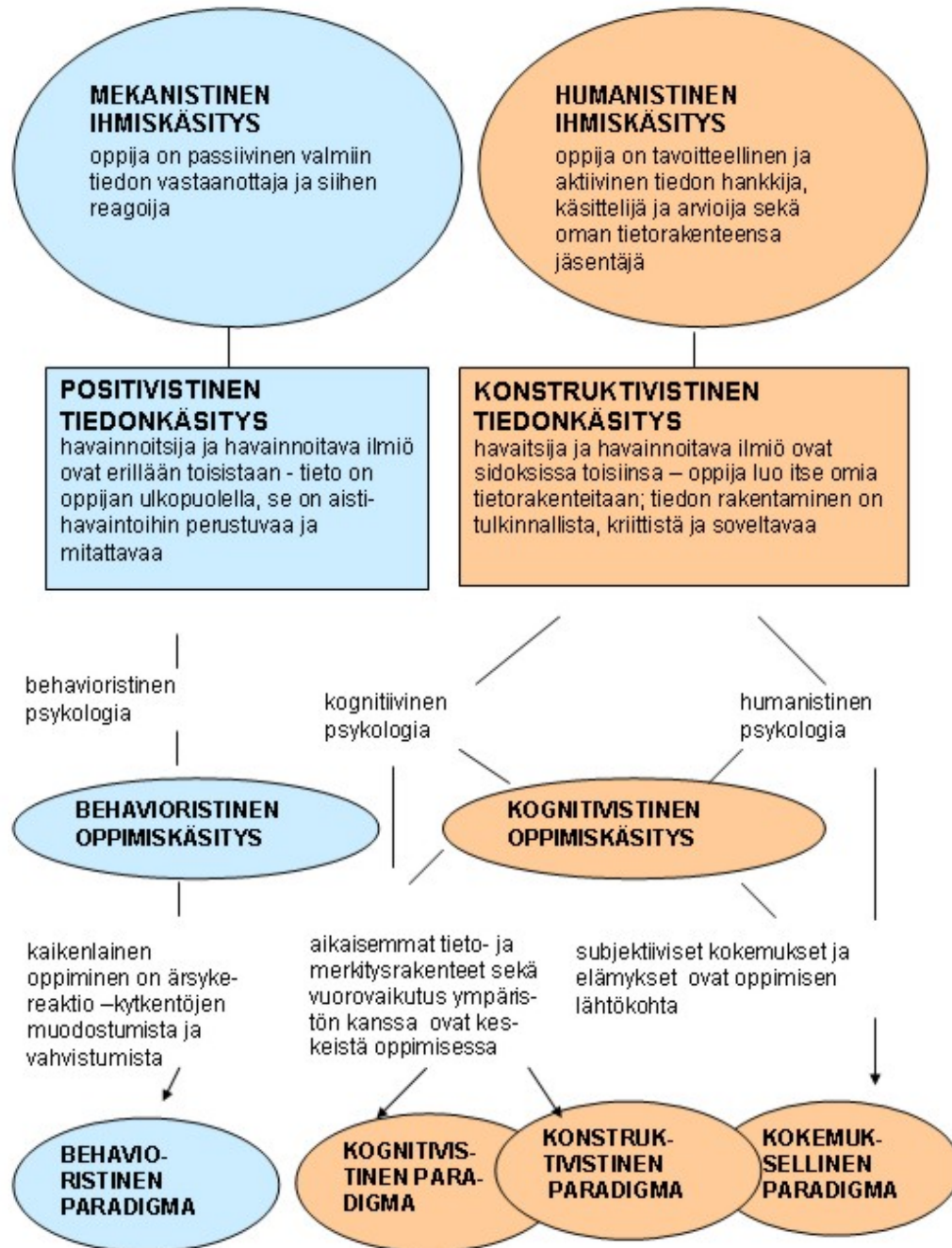
2.2 Oppimiskäsitykset

Opettajan opetustoimintaan vaikuttavat hänen käsityksensä oppimisesta ja opetuksesta. Oppimiskäsitykset luovat perustan oman pedagogisen ajattelun ja käyttöteorian kehittämiseen. Käyttöteoria on laaja ja systemaattinen opetusta koskeva opettajan henkilö-

kohtainen teoria, joka luo puitteet käytännön toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. (Jyväskylän ammattikorkeakoulu.)

Oppimiskäsitysten teoreettiset lähtökohdat (Kuva 1) kuvassa esitellään sekä mekanistinen että humanistinen ihmiskäsitys. Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys pohjautuu ja koostuu humanistiseen ihmiskäsitykseen, konstruktiviseen tiedonkäsitykseen ja kognitiiviseen oppimiskäsitykseen. Humanistisessa ihmiskäsityksessä oppija nähdään tavoitteellisena ja aktiivisena tiedon hankkijana, joka käsittelee ja arvioi sekä jäsentää omaa tietorakennettaan. Konstruktivistinen tiedonkäsitys lähtee ajatuksesta, että havait-sija ja havainnoitava ilmiö ovat sidoksissa toisiinsa. Oppija luo itse omia tietorakenteita, joten tiedon rakentaminenkin on siten tulkinnallista, kriittistä ja soveltavaa. Kognitivinen oppimiskäsitys pohjautuu kognitiiviseen psykologiaan ja humanistiseen psykologiaan. Kognitivisessä oppimiskäsityksessä ajatellaan, että aikaisemmat tieto- ja merkitysrakenteet sekä vuorovaikutus ympäristön kanssa ovat keskeistä oppimisessa. Myös subjektiiviset kokemukset ja elämykset ovat oppimisen lähtökohtia. (Jyväskylän ammattikorkeakoulu.)

OPPIMISKÄSITYSTEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

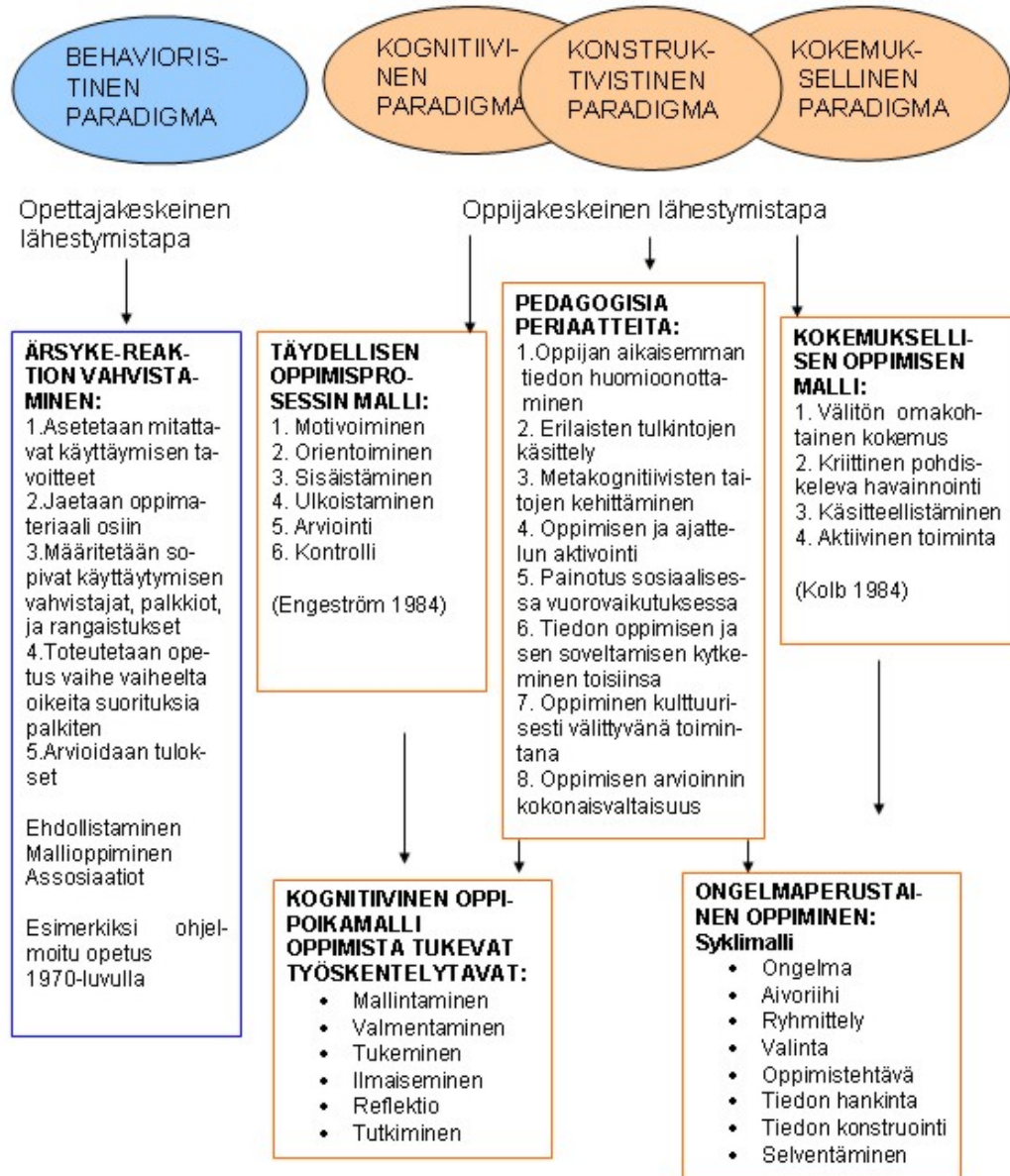


Kuva 1. Oppimiskäsitysten teoreettiset lähtökohdat.

Oppimiskäsityksistä oppimisen ohjaamiseen (Kuva 2) kuvassa esitellään sekä opettaja-keskeinen että oppijakeskeinen lähestymistapa opettamiseen ja ohjaukseen. Tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan oppijakeskeistä lähestymistapaa, jonka pedagogisia periaatteita ovat: oppijan aikaisemman tiedon huomioonottaminen, erilaisten tulkintojen käsittely, metakognitiivisten taitojen kehittäminen, oppimisen ja ajattelun aktivointi, painotus sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, tiedon oppimisen ja sen soveltamisen kytkeminen toisiinsa, oppiminen kulttuurisesti välittyvänä toimintana ja oppimisen arvioinnin kokonaisvaltaisuus. Kognitiivisen oppipoikamallin oppimista tukevat työskentelytavat ovat mallintaminen, valmentaminen, tukeminen, ilmaiseminen, reflektio ja tutkiminen. (Jyväskylän ammattikorkeakoulu.)

OPPIMISKÄSITYKSISTÄ OPPIMISEN OHJAAMISEEN

esimerkkejä siitä, mitä eri paradigmoista on seurannut opettamiseen



Kuva 2. Oppimiskäsityksistä oppimisen ohjaamiseen.

2.2.1 Kognitiivinen oppimiskäsitys

Kognitiivinen suuntaus syntyi 1960-luvun alussa, kun ulkoisen sijaan alettiin kiinnittää

huomiota ihmismielen sisäisiin ilmiöihin eli niin sanottuihin kognitiivisiin prosesseihin. Kognitiivisessa oppimisessa kiinnostus kohdistuu siihen, miten ihminen prosessoi tietoa: oppiminen nähdään ennen kaikkea tiedon prosessointina. Oppijan roolina on olla tiedon aktiivinen käsittelijä. Oppija on tietoa vastaanottava, havaintoja tekevä, valikoiva, taltioiva, tulkitseva ja aktiivisesti kehittävä olento. Kognitiivisessa oppimissuunnauksessa painopiste on viime vuosina siirtynyt yksilöllisen tiedonrakennus- ja merkitysten asemasta jaetun kognition eli oppimisen yhteisöllisen prosessin tutkimukseen. (Nevgi & Lindblom-Yläne, 2003,16.)

Mielekäs oppiminen kumpuaa käytännön elämän ongelmista ja ristiriidoista. Oppijan mielessä syntyy tiedollinen ristiriita, kun hänen tietonsa ja taitonsa eivät riitäkään tilanteen hallitsemiseen. Tällöin oppija pyrkii ratkaisemaan ristiriidan joko hankkimalla uutta tietoa (assimilaatio) tai hän järjestää aiemman tiedon uudella tavalla (akkommodaatio). Oppimisen tuloksena syntyy jäsenyneitä ajatuksia sekä selittäviä periaatteita, joista muodostuu oppijalle toimintaa ohjaavia sisäisiä rakenteita ja malleja eli skeemoja. Uuden tiedon omaksuminen kytkeytyy aina aikaisempaan tietoon. (Jyväskylän ammattikorkeakoulu.)

Kognitiivinen oppimisajattelu näkee tärkeänä oppijoiden metakognitiivisten taitojen kehittämisen. Metakognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan oman oppimisen kriittistä arviointia eli sitä, miten oppii ja miten voi kehittää oppimistaan. Nämä taidot kuvaavat kykyä tulla tietoiseksi omasta tiedonkäsittely- ja oppimisprosessistaan. (Sava 1993, 25).

2.2.2 Humanistinen/kokemuksellinen oppiminen

Humanistiseen psykologiaan pohjautuvassa kokemuksellisessa oppimisessa oppiminen perustuu oppijan kokemuksiin ja itsereflektioon eli kykyyn arvioida omia kokemuksiaan ja omaa oppimistaan uuden oppimisen pohjaksi, jolloin se on muutakin kuin pelkkää tiedon prosessointia. Tavoitteena on itsensä toteuttaminen ja “minän” kasvu. Itseohjautuvuus, minän kasvu ja valmiudet itsereflektioon nähdään ihmiselle myötäsyntyisinä. (von Wright 1997, 17.) Reflektiivisyys eli kyky pohtia ja kyseenalaistaa perusoletta-

muksia on toimintaa, jossa ihminen tutkii kokemuksiaan, ajattelee ja arvioi tekemäänsä tavoitteenaan uuden ymmärtämisen taso (Kupias 2001, 24).

Kokemuksellinen oppiminen voidaan nähdä oppijaa monipuolisesti koskettavana ja aktiivivana toiminnallisena prosessina, joka hyödyntää eri aistikanavia, tunteita, elämyksiä, mielikuvia ja mielikuvitusta eli kokemuksia. Keskeistä kokemuksellisessa oppimisessa on persoonallisen ja sosiaalisen kasvun tukeminen sekä oppijan itsetuntemuksen lisääminen, tietoisuus omasta oppimisesta ja oppimaan oppiminen sekä käsitykset oppimisen kohteista. Oppiminen on konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaista jatkuvaa tiedon syventämistä ja ymmärtämistä, oman tietämisen rakentamista. (Leppilampi & Piekkari 1998, 9-11.) Kokemuksellisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on kokemusten muuttumista ja laajentumista (Kupias 2001, 16).

Kokemuksellisessa oppimisessa lähtökohtana ovat oppijan tarpeet ja motivaatio, pohditaan ja suunnitellaan yhdessä tavoitteita ja sisältöjä, tarkastelussa lähdetään liikkeelle oppijoiden kokemuksista, tuetaan oppijan kasvua ja itseohjautuvuutta, opettaja on oppimisen tukija, oppijalla on vastuu omasta oppimisestaan, itseohjautuvuus toimii, jos opiskelu koetaan mielekkääksi. (Jyväskylän ammattikorkeakoulu.)

2.2.3 Konstruktivismi

Laajimmin tunnettu kognitiivisen oppimisenäkemyksen suuntaus on konstruktivistinen oppimiskäsitys, jossa on lähes yhtä paljon variaatioita kuin tutkijoitakin. Konstruktivismi muodostaa mielekkään laajentuman yksilökeskeiselle kognitiiviselle kasvatuspsykologialle. Konstruktivistinen oppimiskäsitys varustettiin alkuun lisämääreellä kognitiivis-konstruktivistinen tai pragmaattis-konstruktivistinen, myöhemmin sosiaalis-konstruktivistinen. Konstruktivistinen oppimisenäkemyks sisältää kognitiivisten elementtien lisäksi yksilön tunnepuolen ja tiedon sosiaalisen rakentumisen (= sosiokonstruktivismi). Sen periaatteena on, että tietoa ei voida ymmärtää ilman sosiokulttuurista taustaa. Vaikka oppiminen on yksilöllistä, yksilön oppimisen kehittyminen tapahtuu aina suuressa määrin sosiaalisessa yhteisössä. Toisaalta psykologisen näkökulman yksilöpainottei-

suutta kontekstisidonnaisuuden kustannuksella ovat kritisoineet John Deweyn lisäksi muiden muassa kasvatuksen isot nimet, Lev Vygotsky, Jerome Bruner sekä myös suomalainen tutkijafilosofi Georg Henrik von Wright. (Ojanen, S. 2000, 40–41)

Konstruktivistinen käsitys, jonka mukaan yhteiskunnassa tarvitaan autonomisia, työtään kehittäviä yksilöitä, tukee nykyistä yhteiskuntakehitystä. Oppimisenäkemyksessä painotetaan ympäristön ja kommunikaation merkitystä. Kognitiivisessa psykologiassa korostuvien tekijöiden lisäksi konstruktivismissa painottuvat tunteet ja sosiaalinen vuorovaikutus. Tästäkin huolimatta myös konstruktivismia on kritisoitu sen tietopainotteisuudesta. (Ojanen, S. 2000, 41)

Konstruktivismin ydinajatus on, että ajatteluun liittyvät toiminnot tulkitaan tiedon rakentumisena. Ihminen on koko ajan tietoa tai paremminkin merkityksiä rakentava yksilö, joten tieto on dynaaminen, elävä ja muuttuva kooste. Tämä merkitsee käänteentekevää muutosta tiedon synnyn ja rakentumisen ymmärtämisessä. Tieto ei siirry oppijaan, vaan hän rakentaa eli konstruoi sen itse omien tavoitteidensa mukaan. Oppija luo hankkimastaan ja saamastaan informaatiosta tulkintansa avulla oman konstruktion, mikä merkitsee sananmukaisesti tiedon rakentumista. Konstruktivistinen oppimiskäsitys on siis lähes vastakkainen näkemys tekniselle opetusnäkemykselle, jonka mukaan opettaja siirtää eli välittää auktoriteetin hallussa tai oppikirjassa olevaa tietoa. Päinvastoin kuin luonnontieteellis-objektiivinen tietokäsitys, jossa maailma nähdään syy-seuraussuhteelle rakentuvana, deterministisenä (sellaisena, johon ei voida vaikuttaa), konstruktivistinen oppimiskäsitys perustuu ajatukseen, että maailma on monimuotoinen. Sitä ei tosin voi ottaa teoreettisesti haltuunsa, mutta yksilö voi kuitenkin vaikuttaa kehitykseensä. Konstruktivismin parissa ajatellaan, että tieto rakentuu yksilön omien aivojen ajattelun avulla ja teknologian sekä tutkimustoiminnan tukemana. Tärkeä tieto ja taito välittyvät tehokkaasti kulttuurin sisään rakennetun runsaan teknologian välittämänä sekä kokeilu- ja tutkimustoimen kautta. Näin ihminen tulee tietoiseksi siitä, miten hän itse oppii asioita ja kehittää uusia toiminta- ja ajattelumalleja. Oppimisen olemuksen ymmärtämisestä seuraa yleensä kriittisen reflektointikyvyn kehittyminen. Se puolestaan johtaa koko yhteiskunnan toiminnan ymmärtämiseen ja jäsentämiseen. (Ojanen, S. 2000, 41–42)

2.3 Ohjaus

2.3.1 Määrittelyä

Ohjauksen ja sen erilaisten suuntausten sekä menetelmien kehittyminen on pohjautunut psykologiseen, sosiologiseen, kasvatustieteelliseen, antropologiseen, filosofiseen ja taloustieteelliseen tietoon James C. Hansenin ym. 1970–1980-luvuilla laajasti käytetyn oppikirjan *Counseling Process and Procedures* mukaan. R. Vance Peavy taas on korostanut, että taitava ohjaukseen rakentuu tiedeperustaa enemmän ”kansanviisautteen”, kulttuurisesti herkkään kommunikointiin ja paikalliseen pikemmin kuin yleispätevään tietoon. Ohjaustyötä tekevät ammattilaiset ja heidän asiakkaansa toimivat yhteistyössä niin sanotun best guess -strategialla. (Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) 2000, 6)

Anna Raija Nummenmaa sanoo, että ohjaus-käsitteellä viitataan toisaalta opetus- ja ihmissuhdeammateissa käytettävään työmenetelmään, ammatillisen keskustelun muotoon, ja toisaalta institutionaaliseen toimintaan, jolle on asetettu tietyt sisällölliset tavoitteet (esimerkiksi ammatinvalinnanohjaus, oppilaanohjaus) ja joissa käytetään tiettyjä työmenetelmiä. Ohjauksen kohteena on joko yksilö, ryhmä tai laajempi yhteisö. Ohjausta työmenetelmänä käsittelevät määritelmät poikkeavat toisistaan sen mukaan, korostetaanko niissä ohjauksen menetelmää, ohjaajan ja ohjattavan välistä vuorovaikutussuhdetta vai sitä prosessia, johon ohjauksella pyritään vaikuttamaan. (Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) 2000, 6-7)

British Association of Counsellors kuvaa ohjaus- ja neuvontatyötä seuraavalla tavalla: Ohjaus- ja neuvontatyössä (counselling) toimitaan silloin kun henkilö, jolla on säännöllisesti tai tilapäisesti ohjaajan rooli, antaa tai sopii antavansa aikaa, huomiota ja kunnioitusta määräaikaaisesti asiakkaan roolissa olevalle henkilölle tai henkilöille. Ohjauksen tehtävänä on antaa asiakkaalle tilaisuus tutkia, keksiä ja selkeyttää tapoja elää voimavaraisemmin ja hyvinvoivemmin. (Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) 2000, 7)

Ohjauksen lähtökohdaksi muodostuu vuorovaikutustoimintojen ja -asetelmien tuottaminen niin, että ohjattava tulee kuulluksi, hyväksytyksi ja ymmärretyksi sekä pääsee eteenpäin. Ohjausdialogin ja -toiminnan avulla luodaan mahdollisuuksia ja tarjoomia nähdä ja tehdä asioita ainakin ”hieman toisin”. (Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) 2000, 7)

Olennaista kaikissa asiakaslähtöisissä ohjausteorioissa on, että ohjaus ei voi eikä saa olla irti todellisuudesta, jossa asiakas elää. Ohjauskeskustelujen kohteena tulisi olla juuri tuo arki ja sen tutkiminen riittävän konkreettisesti, jotta yhtäältä voidaan tavoittaa se, missä suhteessa halutaan muutosta ja toisaalta seurata muutoksen suuntaa. Pelkkä ongelmista puhuminen ei riitä, vaan tarvitaan todellisuusyhteys, jossa voidaan kokeilla uusia toimintaperiaatteita käytännössä ja tukea kehityskulkua eteenpäin. (Helander 2005, 67.)

Nykyaikainen lähestymistapa ohjaukseen on nähdä se yleisen elämänsuunnittelun vuoropuhelun metodologiana (Kasurinen 2004, 82; Helander 2005, 12). Ohjauksen perustaksi muodostuu tällöin vuorovaikutustoimintojen ja -asetelmien tuottaminen siten, että ohjattava tulee kuulluksi, ymmärretyksi ja hyväksytyksi sekä pääsee eteenpäin. Tämä perustuu asioiden tarkasteluun uudesta näkökulmasta. Mahdollisuus sille luodaan ohjausdialogin ja -toiminnan kautta. (Helander 2005, 11–13).

Ohjauksen kohteena voi olla ryhmä, yksilö tai suurempi yhteisö. Ohjauksen onnistumiselle ratkaisevaa on ohjaajan oma persoona. Ohjaajan kyky kuulla, havaita ja ottaa huomioon ohjattavan tunteet sekä myönteinen, avoin ja lämmin suhtautuminen samoin kuin ohjaajan motivaatio, aktiivisuus ja yhteistoiminnallisuus sekä kyky asettaa rajoja ovat edellytys hyvälle ohjaukselle. Ohjaajan roolin omaksuneisiin opettajiin kytkeytyy uudistumiselle välttämätöntä muutosvoimaa. Sen myötävaikutukselle ulkoapäin ohjatut ja rakenteiltaan jäykät oppilaitokset on mahdollista valjastaa palvelemaan itseohjautuvasti ja yksilöllisesti joustavia oppimismahdollisuuksia tarvitsevia oppijoita. (Helander 2005, 11–13).

Aikuisten ohjaus sijoittuu opetuksen ja terapeuttisen työn väliin ja siihen sisältyy muun muassa opinto- ja ammatinvalinnanohjauksen, urasuunnittelun, työohjauksen, konsultoinnin ja johtamisen alueita, jotka liitetään osaksi ohjauksen teoreettista perustaa. Käsitteenä se on kuitenkin vielä osin jäsentymätön. (Kasurinen 2004, 82). Eri ohjauksen määritelmät poikkeavat toisistaan siinä, painotetaanko niissä menetelmää, ohjattavan ja ohjaajan keskinäistä vuorovaikutussuhdetta vai sitä tapahtumaketjua, johon ohjauksella halutaan vaikuttaa. (Helander 2005, 11).

Ohjaus on yhteistoimintaa, jossa tuetaan ja edistetään ohjattavan oppimis-, kasvu-, työtä tai ongelmanratkaisuprosesseja siten, että ohjattavan toimijuus paranee. Hyvä ohjaus toteutuu kunnioittavassa, rakentavassa kohtaamisessa ja dialogisessa vuorovaikutuksessa. Kyse on siis yhteistoiminnasta, erilaisten prosessien ohjaamisesta ja ohjattavan toimijuuden vahvistamisesta. (Vehviläinen 2014, 12.)

Jotkin ohjausprosessin kohteena olevat tapahtumat ja toiminnot tulevat ihmiselle vastaan vain, jos he osallistuvat tiettyihin institutionaalisiin käytäntöihin. Tällaisia ovat muun muassa työharjoittelu, opiskelu ja opinnäytteen tekeminen. Jotkin taas ovat kenen tahansa elämänkulun haasteita esimerkiksi koulutukseen, työhön ja uraan liittyvinä valintoina. Vaikka nämä prosessit ovat hyvin yksilöllisiä, henkilökohtaisia ja kokemuksellisesti värittyneitä, niitä jäsenetään aina jaetun kielen ja yhteisten kulttuuristen merkitysten avulla, yhteistyössä muiden kanssa. Tämän yhteistyön onnistuminen on usein olennaista ohjauksen onnistumiselle. Siksi ohjausta kannattaa tarkastella yhteistyönä ja sosiaalisena käytäntönä. (Vehviläinen 2014, 13.)

Mitä ohjausprosessilla oikein tarkoitetaan? Prosessi saatetaan mieltää mekaaniseksi kuvaksi ohjauksesta, ikään kuin pakkotahtisena tapahtumasarjana. Prosessia korostamalla Vehviläinen (2014) ei kuitenkaan tarkoita, että ohjaus olisi liukuhihnan kaltaista työstämistä tai että sen ideana olisi muokata jokaiselle täysin ennakoitava, samankaltainen polku. Sen sijaan prosessin painottaminen tuo mukaan ajallisuuden ja yhteistoiminnan ulottuvuudet. Vehviläinen tarkoittaa prosessilla suuntautunutta ja vaiheistuvaa yhteistä toimintaa, jolle voidaan hahmottaa alku, loppu, kesto, jonkinlainen kulku ja kehityskaarri. Kun kiinnitetään huomio prosessiin, tarkastellaan ajassa etenevää toimintaa, jota

määrittelee tavoitteellisuus ja jonkin yhteisen kohteen äärellä työskentely. Siinä esiintyy tilanteiden välistä jatkuvuutta, työstämistä, erilaisia vaiheita, kypsymistä ja kumuloitumista. Se on pieni historia, joka rakentuu toimijoiden välille. (Vehviläinen 2014, 13–14.)

Ohjausta tehdään aina suhteessa johonkin todelliseen yhteisöön tai yhteisöihin. Joskus ohjattava voi kohdata kokonaisen kompleksisen ohjausjärjestelmän, jossa monet eri henkilöt ja toimintatavat tukevat tai suuntaavat hänen prosessiaan. Näin on esimerkiksi työvoimahallinnon tarjoamissa ohjauspalveluissa tai oppilaitosten opintojen ohjauksessa. Ohjattava saattaa olla tekemisissä useiden ohjauksen ammattilaisten kanssa ohjausprosessin aikana, ja tarpeen mukaan hänen prosessiinsa vaikutetaan hyvin monenlaisin keinoin ja toimin. (Vehviläinen 2014, 14.)

Ohjauksen toimijatasot

Vehviläinen (2014) toteaa, että ohjausta on hyödyllistä tarkastella kolmen toimijatason näkökulmasta. Ohjauksen toimijoita ovat yksilöt, työskentelevät ryhmät ja erilaiset yhteisöt tai organisaatiot. Yksilötasolla tarkoitetaan ohjattavan henkilökohtaista ohjausta kahdenvälisessä ohjaussuhteessa. Monesti ohjaus hahmotetaan vain tässä mielessä. Kahdenvälinen ohjauskeskustelu onkin ohjauksen keskeisimpiä työskentelymuotoja. Ohjausosaaminen nähdään usein tämän keskustelutilanteen hyvänä hallintana. Se ei kuitenkaan ole kuin yksi ohjauksen alue ja muoto. (Vehviläinen 2014, 14–15.)

Myös ryhmä voi olla ohjaava toimija. Esimerkiksi opiskelijaryhmä tai jokin muu vertaisryhmä voidaan käsittää ohjauksen toimijaksi opintojen ohjauksessa tai vertaisryhmää hyödyntävässä vertaismentoroinnissa (vrt. esimerkiksi työnhaun valmennusryhmät). Myös tutkimus-, seminaari- tai lukupiiriryhmät voivat olla ohjauksen subjekteja opinäytteen ohjauksessa. (Vehviläinen 2014, 15.)

Yhteisö- ja organisaatiotason ohjauksessa yhteisö huolehtii keskeisistä ohjausprosesseista. Ohjaus yhteisötasolla tarkoittaa kaikkia niitä yhteisesti sovittuja, virallisia tai puolivirallisia järjestelyjä, toimia sekä rakenteita, joiden avulla ohjauksen kohteena olevia prosesseja systemaattisesti tuetaan, ja joilla prosesseja ylipäätään osataan ottaa tar-

kastelun kohteeksi, kuvata ja hahmottaa yhdessä. Nämä yhteisön ohjauksen interventiot ja toimet voivat olla esimerkiksi ohjeita, kriteeristöjä, tiedotustilaisuuksia, verkkosivuja, manuaaleja, kursseja, ohjaustapaamisia tai arviointitilaisuuksia. (Vehviläinen 2014, 15.)

Yhteisötason ohjaus tarkoittaa myös sitä yhteistä kieltä, jolla yhteisö on tottunut – tai ei ole tottunut – puhumaan ohjauksesta, sen päämääristä, keinoista ja avainvaiheista. Korkeakouluissa on tavallista, että yhteisöillä ei ole muuta tapaa puhua ohjauksesta kuin ”nakittaa” ohjattavia ohjaajille. Keskitytään selvittämään, kuka ottaa vastuulleen kenet, kuinka monta ohjattavaa kukin ottaa, kuinka monta ohjauskontaktia voidaan toteuttaa tietyssä ajassa ja kuinka moni ohjausprosessi tuotti halutun tuloksen. Tällöin ohjauksen yhteisöllisiä ulottuvuuksia ei ole kuitenkaan täysin hyödynnetty. (Vehviläinen 2014, 15.)

Ohjauksen tehtävä

Ohjaukselle on jäsentynyt jälkimodernissa yhteiskunnassa tärkeä tehtävä: sen avulla yritetään kiinnittää ihmisiä osaksi yhteiskuntaa. Samanaikaisesti heitä autetaan rakentamaan elämäänsä ja toimintaansa niin, että se on mielekästä ja omien arvojen mukaista. Tällöin ohjaajan ydintehtäväksi muodostuu ohjattavan oppimisprosessin tukeminen. (Vehviläinen 2014, 16.)

Ohjauksen ammatillisuuden tärkeä perusta on ohjattavan omien päämäärien ja tavoitteiden ensisijaisuus. Ohjaajan täyden intressittömyyden sijaan on realistisempaa pitää päämääränä jatkuvaa läpinäkyvää pohdintaa erilaisista osapuolten tarkoituseristä ja niiden tärkeydestä. Olennaista on tarkastella reflektiivisesti ja monipuolisesti paitsi ohjattavan tilannetta myös itse ohjaustoimintaa ja siinä esille tulevia intressiristiriitoja. (Vehviläinen 2014, 16.)

Kun ohjausta tuotetaan institutionaalisenä toimintana, se toteutuu jonkun instituution puitteissa, sen tarjoamien tehtävien ja roolien määrittämänä. Ohjauksen toimijoita voivat olla muun muassa: opettaja ja opiskelija tai opiskelijat, professori, tutkimusryhmä tai ohjausryhmä ja opinnäytteen tekijä, opinto-ohjaaja ja oppilas tai oppilasryhmä, uratai ammatinvalinnanohjaaja ja asiakas tai asiakasryhmä, työharjoittelija ja häntä opasta-

va työntekijä tai työyhteisö, työnohjaaja tai valmentaja sekä ohjattava yksilö, ryhmä, tiimi tai työyhteisö, vertaisryhmä, verkosto tai opintopiiri. (Vehviläinen 2014, 16–17.)

Ohjaajan ja ohjattavan roolit

Ohjaukselle on luonteenomaista, että ohjaus luo tiiviin kontaktin ohjattavan omaan kokemukseen ja maailmaan ja lähtee liikkeelle hänen päämäärästään tai tilanteestaan. Kuitenkin instituutiot asettavat myös ohjaukselle tavoitteita, painotuksia ja rajoja. Esimerkiksi työvoimapolitiittiseen koulutukseen liittyvässä uraohjauksessa ammattilaisen päämääränä on huolehtia, että ohjattava löytäisi tien työllistymiseen. (Vehviläinen 2014, 17.) Sama tavoite on myös yksilövalmentajan ja työllisyyskoordinaattorin toteuttamassa ohjausprosessissa, johon sisältyy myös tiiviisti esimerkiksi (uudelleen)kouluttautumisen näkökulma. Ohjattavan omana tavoitteena voi kuitenkin olla vaikkapa etsiä omaa suuntaa sitoutumatta vielä mihinkään kovin vahvasti (Vehviläinen 2014, 17).

Ohjattavan ja ohjaajan pyrkimykset voivat olla myös varsin samankaltaisia, ja ohjattavat pystyvät usein hyvin ennakoimaan ja sulauttamaan toimintaansa erilaisia institutionaalisia odotuksia, joita heidän tilanteeseensa liittyy. Hyvässä ohjauksessa nämä erilaiset tavoitteet tulevat selkeästi nimetyksi ja yhteen sovitetuksi, niin että osapuolet tietävät ja hyväksyvät sen päämäärän, jonka mukaan yhdessä toimitaan. Institutionaalisuuden korostaminen auttaa tunnistamaan, että ohjaus on aina tavoitteellista. On tärkeää hyväksyä, että ohjaustilanteissa on monentyyppisiä, sinänsä oikeutettuja päämääriä, joita voidaan joutua sovittamaan yhteen. (Vehviläinen 2014, 17.)

Institutionaalisissa tilanteissa ohjaajalla ja ohjattavalla on erilainen tiedollinen asema ja eri määrä valtaa. Osapuolilla on erilaista tietoa ja taitoja sekä eri syy olla tilanteessa. Usein tämä vallan epäsymmetria on selvä ja tunnustettu, joskus se on näkymättömissä. Ohjaajalla on asiantuntijavaltaa sekä professionaalista valtaa, ja hänellä voi olla myös henkilökohtaista arvovaltaa. Joskus ohjaajalla on mahdollisuus vaikuttaa suoraan ohjauksen kohteena olevan henkilön prosessin etenemiseen tai lopputulokseen, esimerkiksi arvioinnin kautta tai portinvartijan roolissa. Ohjaaja siis osallistuu päätöksiin, jotka määrittävät sitä, miten ohjattava etenee oppimispolullaan. Näin on usein esimerkiksi opiskeluun liittyvissä ohjaustilanteissa. Ohjaajalla on usein enemmän tietoa ohjauksen

kohteena olevasta asiasta kuin ohjattavalla. Ohjaajalla on monesti takanaan lukuisia vastaavia tilanteita, kun taas ohjattavalle ne ovat ainutkertaisia. Ohjattavan asiat ovat hänelle henkilökohtaisesti merkityksellisiä ja ne voivat olla myös vaikeita ja kuormittavia, ja hän on siis ohjaustilanteessa haavoittuvampi kuin ohjaaja. (Vehviläinen 2014, 18.)

Ohjaukseen kytkeytyy myös kulttuurista määrittelyvaltaa koskien perusoletuksia ihmisten välisistä suhteista tai hyväksyttävästä toiminnasta. Ohjattava ja ohjaaja saattavat joskus tulla ohjaustilanteeseen kulttuurisesti niin eri oletuksilla, että ohjaustilanteen peruskehuksetkin voivat heikentää ohjattavan toimijuuden mahdollisuuksia. Esimerkiksi ohjaavan koulutuksen tutkimuksissa ja monikulttuurisen ohjauksen näkökulmissa on pohdittu tiettyjen ohjauskäytäntöjen itsestäänselvyyksien, kuten itseen kohdistuvan psykologisen pohdiskelun sekä ylipäänsä asioiden jatkuvaan verbalisoimiseen painottuvan toiminnan ulossulkevaa luonnetta. Vehviläinen uskoo, että ohjauksen toimintatavoissa on pohjimmiltaan mahdollisuus suurellekin joustolle. Paljolle puhumisellekin voi löytyä vaihtoehtoja. Ydinasia, jota ilman ohjaus ei ole ohjausta, on aito kontakti ohjattavan kokemukseen ja toisaalta jokin konkreettinen toiminnallinen konteksti, josta käsin voidaan hahmottaa jokin tulevaisuusperspektiivi ja siten myös mahdollisuus muutokseen. (Vehviläinen 2014, 19–20.)

Ohjaajalla on myös valtaa, joka syntyy ohjattavan uskottuna olemisesta. Ohjaaja pääsee osalliseksi ohjattavan kokemuksista ja elämän tärkeistä kysymyksistä. Näiden asioiden käsittelyssä ohjaaja voi käyttää valtaansa hyödyllisesti, mutta myös vahingollisesti. Ohjausprosessi tulee käynnistää niin, että ohjaukselle laaditaan ammatilliset rajat, jotka suojaavat ohjaussuhdetta ja sen molempia osapuolia. Tärkein ohjauksen eettinen periaate on se, että ohjaaja ei ala käyttää ohjattavaa tai ohjausvuorovaikutusta omiin päämääriinsä, vaan asettuu aina ohjattavan prosessin palvelukseen. (Vehviläinen 2014, 20.)

Ohjaus pedagogisena toimintana

Vehviläinen (2014) näkee, että ohjaus on tietoista pedagogiikkaa, ei pelkästään perinteen ohjaamaa toimintaa. Hyvä ohjaus vaatii, että ohjaaja voi harkita, mitkä toimintatavat kulloinkin ovat pedagogisesti suotuisimpia. Lähtökohtana on, että ohjauksen toimin-

tamallit, keinot ja ohjaajan interventiot tulisi valita siten, että niiden avulla etsitään tai vahvistetaan ohjattavan toimijuutta. Ohjauksessa haetaan keinoja, jotka auttavat ohjattavaa tunnistamaan omat tietonsa, taitonsa ja voimavaransa, arvioimaan toimintatapojensa toimivuutta, harjoittelemaan uusia tapoja ja osallisuutta. Tarkoituksena on, että ohjattavan toimintamahdollisuudet laajenevat. Toimijuuden vahvistuminen voi tuoda tunteen rauhoittumisesta, varmuudesta, kykenemisestä, omasta paikasta tai kuulumisesta jonnekin. (Vehviläinen 2014, 20.) Ohjauksen tekee mielekkääksi se, että prosessi kytkeytyy ohjattavan arvoihin. Kun ohjattava toteuttaa arvojensa mukaista toimintaa yhdessä toisten kanssa, hänen on helpompi suuntautua tulevaisuuteen. (Vehviläinen 2014, 23.)

Ohjaus on toimintamuoto, joka voi vaikuttaa toimijuuteen sekä sen kapeammassa että laajemmassa merkityksessä. Joskus ohjauksen tulos on se, että ohjattava tunnistaa jonkinlaisen motivaation liikahduksen itsessään tai hahmottaa omia kiinnostuksen kohteitaan. Silloin liikutaan toimijuuden kapeimman määritelmän alueella. Toisessa ääripäässä voisi olla esimerkiksi työtiimin toiminnan päämäärän uudelleenjäsentyminen ja tiimin aktiivinen ponnistelu uuden roolin luomiseksi itselleen organisaatiossa. (Vehviläinen 2014, 22–23.)

Kun ohjaus määritellään toimijuuden tavoittelemiseksi, se auttaa hahmottamaan, mitä ohjauksen keinoja ja interventioita valitaan. Toimijuuden korostaminen tarkoittaa pohjimmiltaan sitä, että vaikka ohjattava voi tarvita tukea, ohjauksen keinot valitaan niin, ettei lisätä hänen riippuvuuttaan tuesta eikä kavenneta hänen osallisuuttaan. Toisaalta, jos riippuvuus ohjauksesta kielletään kokonaan, se voi haitata prosessia yhtä paljon kuin riippuvuuden ylikorostaminen. Toimijuutta vahvistetaan, kun pyritään tekemään mahdolliseksi seuraavia asioita: ohjattavan omat tavoitteet, pyrkimykset ja päämäärät tulevat esille ja vaikuttavat prosessiin sen keskeisenä lähtökohtana, ohjattava suunnittelee toimintaansa ja prosessien etenemistä, ohjattava esittää näkemyksiään prosessin kulusta, ohjattavan oma työskentely ja panostukset edistävät olennaisesti prosessia, ohjauksessa tulee selväksi, milloin ohjattavan oma valinta tai päätös ovat tärkeitä tai välttämättömiä, ohjattava tulee osalliseksi, jos mahdollista, ohjausprosessin kannalta tärkeän yhteisön toiminnasta ja laajentaa osallistumisensa tapoja sekä vaikuttamisen mahdollisuuksiaan, ohjattava voi tukeutua toisten osaamiseen ja apuun tarvittaessa, ohjausprosessissa ohjat-

tava oppii vähitellen hahmottamaan ja sanallistamaan sitä prosessia, jonka parissa toimitaan. Hänen luottamuksensa prosessista selviytymiseen kasvaa – tai ainakin pyritään siihen, ettei se vähenisi. (Vehviläinen 2014, 23–24.)

Ohjauksessa edellytetään ohjattavan pystyvän toimimaan verrattain itsenäisesti sillä toimintakentällä, josta ollaan kiinnostuneita. Toimijuuden käsitettä tarkastelemalla käykin selväksi, että ohjaus ei voi aina onnistua. Esimerkiksi joskus ohjattava itse ei halua tai osaa asettua ohjauksen edellyttämään aktiiviseen rooliin: hänellä ei ehkä ole henkisiä voimia tai terveyttä. Ohjaus toimintamuotona edellyttääkin, että ohjattavan on oltava psyykkisesti terve ja toimintakykyinen. Hänellä tulee olla kykyä tarkastella omaa toimintaansa ja kokemustaan ja asettua myös toisen ihmisen asemaan. (Vehviläinen 2014, 24–25.)

Dialogisuus

Dialogisuuden käytöstä asiakastyössä on Suomessa kirjoitettu melko paljon ja termi on käytössä niin julkisella kuin yksityisellä sektorilla. Asiakastyön menetelmänä dialogisuudesta ovat kirjoittaneet esimerkiksi Jaakko Seikkula, Tom Arnkil ja Esa Eriksson sekä Kaarina Mönkkönen (Seikkula ja Arnkil 2015, Mönkkönen 2002, 2006, Isaac 2001). Suomessa käytössä olevan termin henkisenä isänä pidetään viime vuosisadan alkupuolella elänyttä venäläistä kielitieteilijä Mihail Bahtinia. Muissa Pohjoismaissa dialogisuuden-käsite ei ole asiakastyössä lainkaan samalla tavalla esillä kuin Suomessa. (Suomine & Tuominen 2007, 79.)

Asiakkaan ja palveluohjaajan suhde ei lähde siitä, että ratkaisu asiakkaan ongelmaan tiedetään välittömästi, kun asiakas on pulmansa ilmaissut. ”Ei-tietämisen” edellyttää työntekijältä epävarmuuden sietämistä. On siis kysymys yhteisestä matkasta, jossa asiakas on oman elämänsä asiantuntija ja ammattilainen vuorovaikutuksen spesialisti. Yhteistä matkaa tehtäessä pyritään pikemminkin uusien näkökulmien ja kysymysten kuin valmiiden vastausten löytämiseen. Asiakkaan ja palveluohjaajan välinen dialoginen suhde voi olla väline, jonka avulla muutostyö mahdollistuu. (Suomine & Tuominen 2007, 79.)

Dialoginen orientaatio perustuu luottamukselliseen suhteeseen. Se on vuorovaikutusta, jossa molemmat osapuolet sekä antavat että ottavat. Työntekijältä se edellyttää syvempää kuin pelkkää ammatillista mielenkiintoa. Suhde perustuu tasa-arvoon eli kumpu-paneuteen, eikä vallankäyttö kuulu siihen millään muotoa. Suhde on ikään kuin sopimus kahden ihmisen välillä. (Suomine & Tuominen 2007, 79.)

Dialogisuus perustuu kunnioitukseen ja muutoksen mahdollisuuteen. Se on myös puheen ja kuuntelun erottamista, se on hiljaisuuden hyväksymistä ja sen kuuntelemista. Ennen kaikkea se on hitaasti etenemistä. (Suomine & Tuominen 2007, 80.)

Kaarina Mönkkönen (2002, 2006) erottaa kolme asiakastyön vuorovaikutuksen orientaatiota: asiantuntijakeskeinen, asiakaskeskeinen ja dialoginen muoto. Asiantuntija orientaatio perustuu asetelmaan, jossa asiantuntija on tietäjän asemassa ja asiakas ”eietietäjän” roolissa. Asiantuntijalla on oikeus määrittää asiakkaan ongelma sekä myös menetelmät ja keinot, joilla ongelma voidaan poistaa. Asiakaskeskeinen orientaatio perustuu päinvastaiseen asetelmaan: Asiakas tietää itse parhaiten, mikä häntä askarruttaa ja miten vaikeasta tilanteesta voisi päästä eteenpäin. Dialoginen orientaatio tarkoittaa vuorovaikutusta, jossa molempien osapuolten rooli muodostuu samanarvoiseksi. Jos palveluohjaaja ja asiakas molemmat muodostavat oman, itsenäisen kehänsä, niin dialogisuus voitaisiin kuvata näiden molempien väliin ja edellisiä leikkaavaksi kehäksi. Dialogisuutta voitaisiin tällöin kutsua muutossuhteeksi. Dialogisen suhteen kehittymiseen vaikuttavat molempien osapuolten sitoutumisen aste, työntekijän tarjoamat tulkinnat ja etenemisen vaihtoehdot sekä asiakkaan määritelmät, tavoitteet ja aikaisemmat kokemukset. Muutossuhde ei ole summa asiakkaan ja työntekijän vuorovaikutuksesta vaan itsenäinen osio, joka muodostuu vähitellen luottamuksellisen suhteen muotoutuessa, ja se myös muokkautuu ja muuttuu suhteen kehittyessä. (Suomine & Tuominen 2007, 80-81.)

2.3.2 Käytännön sovelluksia

Ohjaus toimijuutena

Käytännön toiminnassa toimijuutta voidaan tukea ohjauksen keinoin pitämällä mielessä muutama tärkeä periaate. Nämä ovat kumppanuus, dialogisuus ja läpinäkyvyys, ja ne tunnetaan konstruktivistisen ja sosiodynaamisen ohjauksen parissa, yhteistoiminnallisen ja sosiokulttuurisen oppimisen piirissä, aikuiskasvatuksen tiedostavaan oppimiseen liittyvästä perinteestä ja dialogisen, reflektiivisen toiminnan perinteessä. (Vehviläinen 2014, 25.)

Kumppanuudella tarkoitetaan sitä, että ohjattava ja ohjaaja solmivat kumppanuussuhteen. He ovat sidoksissa toisiinsa ohjausprosessin ja siihen kuuluvan työskentelyn aikana, ja ohjaaja on tämän prosessin palveluksessa. Kumppanuus on yhteistyötä, jota leimaa kunnioitus, luottamus sekä neuvotteleva toimintatapa ja molempien osapuolten oikeus ja velvollisuus tuoda päämääränsä ja näkemyksensä esille. (Vehviläinen 2014, 25–26.)

Dialogisuus on vuorovaikutuksen toimintatapa, jonka mukaan osapuolet ovat keskustelukumppaneita. Dialogissa sitoudutaan yhdessä ilmaisemaan ajatuksia ja erilaisia kantoja ja tutkimaan niitä rakentavassa hengessä. Ei oleteta, että maailma näyttäytyy samankaltaisena kaikille. Sen vuoksi tulkintoja on tulkittava yhdessä. Dialogisuus ei ole minkä tahansa ajatusten pidäkkeetöntä esittämistä, vaan yhteisen kohteen tai tavoitteen näkökulmasta mielekkään tai perustellun näkemyksen etsintää – usein pieni askel kerrallaan. (Vehviläinen 2014, 26.)

Läpinäkyvyys tarkoittaa sitä, että ohjauksessa tehdään näkyväksi, millainen prosessi on työskentelyn kohteena, millainen vaihe on menossa ja mitä toimia kulloinkin on käsillä. Läpinäkyvyyden pyrkimys tarkoittaa myös sitä, että tavoitteet, toimintatavat, työnjaot ja pelisäännöt otetaan puheeksi ja huolehditaan siitä, että ohjauksen osapuolet löytävät keskinäisen ymmärryksen näistä asioista. Läpinäkyvyyden parantaminen on varsin helppo tapa edistää ohjausprosessin onnistumista ja ohjattavan aktivoitumista oman työskentelynsä ohjaamiseen. (Vehviläinen 2014, 26.)

Ohjaus oppimisprosessina

Ohjausprosessi on aina pohjimmiltaan oppimisprosessi, jonka aikana ohjattava oppii, kasvaa tai harjaantuu jossain asiassa tai jollain toimintakentällä viemällä läpi työskentelyprosessin. Ohjaus voidaankin nähdä ytimeltään pedagogisena toimintana. Ohjaaja tai ohjaava yhteisö asettuu rajatussa roolissa ja rajalliseksi ajaksi ohjattavan oppimis- ja kasvuprosessin palvelukseen. Kun ohjausta tarkastellaan yhteisön toimintana, oppiminen tarkoittaa yhteisössä tapahtuvaa osallisuuden muuttumista, jolloin se koskee potentiaalisesti kaikkia ohjauksen osapuolia. Ohjaus näyttäytyykin usein yhteistoiminnallisena oppimisprosessina, jossa ollaan yhteisen kohteen äärellä. Jokaisen osallistujan ymmärrys kohteesta potentiaalisesti kasvaa ja myös kaikkien toimintamahdollisuudet laajenevat. (Vehviläinen 2014, 27.)

Vehviläinen (2014) erottaa käsitteet oppiminen ja kasvu toisistaan. Oppiminen on ihmiselle välttämätön ja väistämätön lajiominaisuus, sekä yksilönä että yhteisönä. Oppiminen on ihmisen ja maailman suhteen jatkuvaa muutosta. Se voi olla sekä tietoisista ponnisteluista että tiedostamattomasta muuttumisesta. Kasvuksi voidaan sen sijaan kutsua sellaista muutosta ja muovautumista, jolla on suhde joihinkin hyvän elämän kannalta olennaisiksi katsottuihin arvoihin. (Vehviläinen 2014, 27.)

Ohjausta tehdään aina jonkin ihmiskäsityksen ja arvojen perusteella. Kun ohjaaja asettuu ohjausprosessin tueksi, hän ottaa joko tietoisesti tai tiedostamattaan myös kasvattavan eli eettisesti virittyneen suhteen ohjattavaan. Ohjauksessa nojataan oletuksiin siitä, millaista on ihmiselämä, mikä siinä on hyvää ja arvostettavaa ja miten nämä arvot muotoilevat ohjaajan ja ohjattavan suhdetta. Pedagogisen suhteen osapuoleksi asettuminen ei merkitse sitä, että ohjaaja kertoisi, millainen ohjattavasta pitäisi tulla. Sen sijaan se merkitsee sitä, että ohjaussuhteen arvoperusta tunnustetaan ja tehdään näkyväksi. (Vehviläinen 2014, 27–28.)

Ohjaustoimintaansa tarkasteltaessa ohjaajan on aina pohdittava kasvatusfilosofiasta tuttua kasvattajan paradoksia: miten tukea toisen ihmisen itsenäistä toimintaa, kun hän on ohjauksesta riippuvainen. Ohjauksessa etsitään siis vastausta kysymykseen: miten toimia niin, että ohjattava sosiaalistuu riittävästi, jotta hänen prosessinsa etenee yhteisössä

vaadittavin tai menestyksekkäin tavoin, ja toisaalta toimii autonomisesti niin, että prosessista muodostuu hänen toteuttamansa ja hänen panostaan ilmentävä? (Vehviläinen 2014, 28.)

2.3.3 Sosiodynaamisen ohjauksen määritelmä

Sosiodynaaminen ohjaus tulee nähdä oppimisprosessina, yhteisen konstruoimisen prosessina ja elämänsuunnittelun prosessina, joka on näköalojen laajentamista, valintojen tekemisen tukemista, voimavarojen vahvistamista, mahdollisuuksien hyödyntämistä ja joka johtaa henkilökohtaisen vapauden lisääntymiseen. (Peavy 2004, 19–20.)

Jokapäiväinen elämä on dynaaminen prosessi, joka sisältää keskustelua. Kulttuurit, yhteiskunnat ja sivilisaatiot koostuvat keskusteluista. Dialogiset keskustelut ovat paras ihmisten keksimä menetelmä, jolla he voivat neuvotella keskenään, paras menetelmä mikä heillä on yhdessä ajattelemiseen ja rakentamiseen ja kunnioituksen osoittamiseen toisilleen. Ohjaus on parhaimmillaan dialogia, joka palvelee inhimillisiä tarpeita. (Peavy 2006, 57.)

Englanninkielen sana career pohjautuu latinankielen sanasta carrus, joka tarkoittaa kuluväylää, suuntaa tai vaunuja. Ihmisen ura on hänen elämänsä. Näin ollen kaikki ohjaus on uraohjausta, koska kaikki ohjaus koskee ihmisen elämää. Ohjausta voidaan pitää väylänä halki elämän. Kaikki ohjaus on myös henkilökohtaista, sillä ohjaus on kahden tai useamman ihmisen välinen prosessi. Jokainen ihminen on persoona. Ihmiset eivät ole koskaan tuotteita, objekteja, nimikkeitä tai luokan tai kategorian osia. Voidaan siis sanoa, että ohjaus on henkilökohtainen (henkilöiden välinen) elämän suunnittelemisen menetelmä. (Peavy 2006, 57.)

3 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA -METODOLOGIA

3.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tutkimuskysymykset, joihin etsitään vastatausta pehmeän systeemi-analyysin keinoin, ovat:

- 1) Miten sosiodynaamista ohjausta voi hyödyntää yksilövalmennuksessa nuorten työpajalla?
- 2) Miten sosiodynaamista ohjausta voi hyödyntää työhönvalmennuksessa työllisyyspalveluissa?

Yllä oleva tutkimuskysymys 1 on valittu, koska kunnan nuorten työpajalla on havaittu, että yksilövalmennusta on kehitettävä ja sen laatua on parannettava. Tutkimuskysymys 2 on valittu, koska kunnan työllisyyspalveluissa on todettu, että työhönvalmennusta on kehitettävä ja sen laatuun on kiinnitettävä huomiota.

Yllä oleviin tutkimuskysymyksiin vastaamisella pyritään kehittämään sekä nuorten työpajan yksilövalmennusta että kunnan työllisyyspalveluiden tarjoamaa työhönvalmennusta, jotta molempien palveluiden asiakkaat saisivat mahdollisimman laadukasta ohjausta ja etenisivät suunnitellusti työllistymisen ja koulutuksen poluillaan.

Apuna tutkimuskysymyksiin vastaamisessa ovat sosiodynaaminen ohjaus, pehmeä systeemianalyysi ja toimintatutkimus, jota esitellään seuraavaksi.

3.2 Toimintatutkimus

Toimintatutkimuksen tausta ja tarkoitus

Toimintatutkimuksen ihmiskäsitys on holistinen ja ihmistä tutkitaan hänen omassa ympäristössään aktiivisena toimijana. Koska ihmiset ovat kokonaispersoonallisuuksia, heitä on myös tutkittava kokonaisuuksina. Toimintatutkimuksen ihmiskäsitykseen liittyy myös näkemys, että ihminen ei ole vain vastaanottava kohde yhteisössään, vaan myös tätä yhteisöä määräävä tekijä. Ihmiseen sisältyy mahdollisuus tulla tietoiseksi tästä määräytyneisyydestään, ja sen avulla hän voi vaikuttaa omaan ja ympäristönsä kehittämiseen. Toimintatutkimukseen sisältyvä tutkimus, tiedonhankinta, tiedon analysointi sekä näiden pohjalta rakentuva toiminta voivat lisätä ihmisen tietoisuutta ja aktivoida häntä muutokseen. (Suojanen 1992, 20.)

Toimintatutkimuksen kohde ja tutkimuksen substanssi voi olla lähestulkoon mikä tahansa ihmiselämään liittyvä piirre. Aloite tutkimukseen voi tulla aiemmissa tutkimuksissa havaittujen ongelmien ratkaisutarpeesta, esimerkiksi yliopistojen ja tutkijoiden aloitteesta. Mutta yhtä mahdollista ja käytännössä myös todennäköisempää on, että tutkimuskohde itse tai sitä edustava taho on tutkimuksessa aloitteentekijänä. Aloite voi syntyä myös näiden yhdistelmänä. Toimintatutkimuksessa on olennaista pyrkiä tutkimuksen avulla mahdollisimman reaaliaikaisesti erilaisten asiointilojen muutokseen edistämällä ja parantamalla niitä jollakin tavalla. Tärkeää on kuitenkin muistaa, että kyseessä on myös tutkimus ja että toimintatutkimuksessa tuotetaan aineistoa ja sen pohjalta uutta tutkimuksellista tietoa, vaikka aiotut käytännön muutokset eivät onnistuisikaan. (Kuula 2006.)

Carr ja Kemmis (1983, 154–155) sanovat, että toimintatutkimuksella on kaksi keskeistä tavoitetta: kehittäminen ja vaikuttaminen. Toimintatutkimus pyrkii vaikuttamaan kolmeen alueeseen: käytännön toimintojen kehittämiseen, osallistujien toimintojensa ymmärtämiskyvyn lisääntymiseen ja itse toimintatilanteen kehittämiseen. Jos työntekijät eivät itse osallistu toteutettavassa toimintatutkimuksessa varsinaiseen ongelmanratkai-

suun, vaan ratkaisut tulevat ulkopuolelta konsulttina esiintyvältä tutkijalta, ei Vartiaisen et al. (1989, 17) mukaan tapahdu todellista henkistä kasvua ja uusien pätevyyksien kehittymistä. Kehittymiseen siis tarvitaan teoreettista analyysia koko siitä toimintajärjestelmästä, johon yksilöiden työtehtävät kuuluvat. (Suojanen 1992, 36.)

Toimintatutkimuksen keskeisiä piirteitä ovat: tarkoituksena on tiettyyn käytännön tilanteeseen kytkeytyvän ongelman ratkaiseminen, osallistujat kehittävät pääsääntöisesti omia käytäntöjään, tutkija osallistuu yhteistyössä kohdeyhteisön jäsenten kanssa koko tutkimusprosessiin, prosessin aikana tapahtuu itsereflektointia ja arviointia, menetelmän joustavuuden ansiosta voidaan tutkimussuunnitelmaa muuttaa toimintaprosessin edetessä, menetelmä on systemaattinen oppimisprosessi, osallistujat oppivat teoretisoimaan käytäntöjään sekä pohtimalla olosuhteitansa, toimintojansa ja päätöksiänsä että tulevalle tietoiseksi näiden välisistä suhteista, entiset käytännöt tulee asettaa kysymyksenalaiseksi, menetelmä mahdollistaa omien (opetus)käytäntöjen tieteellisen perustelun. (Suojanen 1992, 38.)

Toimintatutkimuksen aktiivinen yksilö

Toimintatutkimus on tunnettu Suomessa jo viimeisten parinkymmenen vuoden ajan, mutta viime aikoina se on alkanut herättää yhä laajempaa kiinnostusta sosiaali- ja ihmistieteissä. Mielenkiintoista on myös, että se on hyväksytty sekä käytännön tekijöiden keskuudessa että akateemisissa ja hallinnollisissa piireissä. Osa syynä toimintatutkimuksen suurempaan suosioon on voimistuva näkemys ihmisestä aktiivisena, itseohjautuvana, omasta oppimisestaan tietoisena ja vastuullisena yksilönä (Nurmi 1993). Tieto ei ole pysyvää, vaan se muovautuu jatkuvasti ja sitä voidaan konstruoida yhdessä muiden ihmisten kanssa. Näitä periaatteita noudattamalla toimintatutkimukseen osallistuvat voivat parhaimmillaan toteuttaa yhteisen oppimisprosessin. (Aaltola & Syrjälä 1999, 15.)

Toimintatutkimus kiinnostaa myös hallintoa ja työelämää. Se voidaan nähdä keinona, jonka avulla osallistujat saadaan sitoutumaan johonkin tiettyyn muutokseen. Toimintatutkimusta hyödynnetään tällöin välineenä joidenkin ulkopuolisten asettamien tavoittei-

den saavuttamiseksi. Osa toimintatutkimusliikkeen edustajista ei miellä tämän tyyppisen lähestymistavan olevan todellista toimintatutkimusta. (Aaltola & Syrjälä 1999, 15.)

Toimintatutkimuksen katsotaan soveltuvan hyvin muun muassa erilaisiin työelämän täydennyskoulutusprojekteihin, jotka ovat hyödyllisiä sekä tutkijoille että praktikoille. Toimintatutkimuksen voimakas nousu on heijastus laajasta tieteellisestä murroksesta. (Aaltola & Syrjälä 1999, 16.)

Toimintatutkimus on prosessi, joka tähtää asioiden muuttamiseen ja kehittämiseen entistä toimivimmiksi. Tosin, kuten monet toimintatutkijat ovat havainneet, toiminnan kehittäminen ei pääty koskaan, vaan se on jatkuva prosessi. Toimintatutkimuksen tulos ei siis ole esimerkiksi jokin tietty, aiempaa parempi toimintatapa, vaan uudella tavalla ymmärretty prosessi. Prosessia on järkevää tarkastella myös koulutusprosessina. (Aaltola & Syrjälä 1999, 18.)

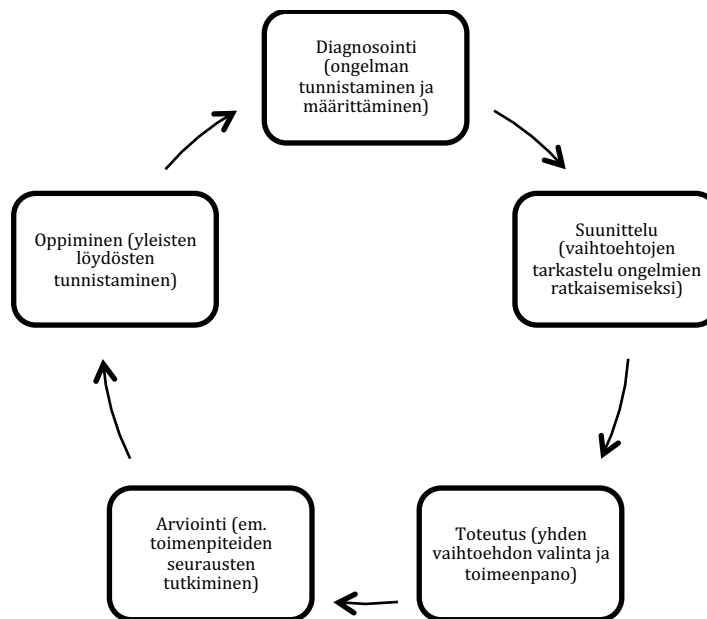
Kari Kiviniemi (1994) pohtii artikkelissaan ”Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina” toimintatutkimuksen yhteisöllistä prosessiluonnetta eri näkökulmista. Kiviniemi esittelee reflektiivisen toiminnan idean, jonka on muotoillut toimintatutkimuksen isäksi kutsuttu Kurt Lewin 1950-luvulla. Toimintatutkimuksessa pyritään asettumaan uudelleen suhteeseen kokemukseen nähden, ikään kuin tarkastellaan sitä uudesta näkökulmasta – reflektoidaan kokemuksia ja opitaan niiden avulla toimimaan aiempaa paremmin. Toimintatutkimuksen nähdään usein olevan nimenomaan reflektiivinen prosessi, jossa suunnittelu-, toiminta-, havainnointi- ja reflektointivaiheet seuraavat toisiaan spiraalien tavoin. (Aaltola & Syrjälä 1999, 18.)

Kiviniemi toteaa, että toimintatutkimuksen onnistumisen kriteeri ei kuitenkaan ole se, kuinka orjallisesti tutkija onnistuu näitä vaiheita toteuttamaan, vaan pikemminkin esimerkiksi se, miten vahva kehittämisen tarve hänellä on. Kiviniemi myös korostaa, että toimintatutkimuksen luotettavuutta ei voi määritellä perinteisin menetelmin, vaan siihen on käytettävä uudennlaisia lähestymistapoja. Hän sanookin, että toimintatutkimuksen luotettavuuden tarkastelu perustuu lähinnä toimijoiden yhteisten neuvottelujen tulokseen. (Aaltola & Syrjälä 1999, 18–19.)

Toimintatutkimus prosessina

Toimintatutkimuksessa suoritetaan yhden tai useamman kerran ensin tarvittavan muutoksen toteuttamista ja sitten saavutetun muutoksen arviointia, siis kohtien innovaation toteuttaminen ja innovaation arviointi toimintaa samassa syklissä. Toimintatutkimuksessa tutkija osallistuu tutkittavan kohteen toimintaan tutkijan tai konsultin roolissa muutosagenttina. (Järvinen & Järvinen 2004, 128.)

Susman ja Evered (1978) kuvaavat toimintatutkimuksen syklisenä prosessina (Kuvio 1. Toimintatutkimuksen viisi vaihetta). Tavallisesti sykli: diagnosointi, suunnittelu, toteutus, arviointi, oppiminen jatkuu useita kierroksia. (Järvinen & Järvinen 2004, 128.)



Kuvio 1. Toimintatutkimuksen viisi vaihetta (Susman ja Evered 1978) (Järvinen & Järvinen 2004, 129) vrt. Kuvio 4. Jäsentynyt ongelma systeemisenä kuvana.

Oleellista toimintatutkimuksessa on, että tutkija toimii tiiviissä yhteistyössä niiden kanssa, joiden ongelmasta on kysymys. Argyris et al. (1978, s. 98) painottavat, että toimintatutkimuksen tekijä on interventionisti, joka ei vain kuvaile maailmaa vaan myös muuttaa sitä. Hän auttaa asiakastaan refleктоimaan maailmaa, jota he ovat rakentamassa. Tarkoitus on, että he oppisivat muokkaamaan maailmaa tavoilla, jotka ovat yhtene-

viä heidän omaksumiensa arvojen ja teorioiden kanssa. (Järvinen & Järvinen 2004, 128.)

Kriittisen kasvatussosiologian edustajat (Carr ja Kemmis, 1986, s. 162) määrittävät toimintatutkimuksen seuraavasti: toimintatutkimus on itsereflektiivisen tutkimuksen muoto, jota siihen osallistuvat käyttävät sosiaalisissa tilanteissa parantaakseen omien käytäntöjensä rationaliteettia ja oikeutusta sekä ymmärtääkseen paremmin omia käytäntöjään ja niitä tilanteita, joissa ne ilmenevät. Tämän määritelmän mukaan toimintatutkimusprojektin edetessä yhä useampi henkilö, joita kyseiset käytännöt koskevat, sitoutuu asioiden/käytäntöjen parantamiseen. Carr ja Kemmis (1987, 179–213) kokevat, että kasvatustieteessä toimintatutkimus on ainoa tieteellinen metodi, jolla kasvatuskäytäntöjä voidaan muuttaa ja kehittää. (Järvinen & Järvinen 2004, 129–130.)

Oquist (1978) on verrannut toimintatutkimusta muihin tutkimusstrategioihin ja tieteenfilosofisiin suuntauksiin. Hän sanoo, että toimintatutkimus eroaa kuvailevasta ja ennustavasta sekä ”politiikka”-tutkimuksesta, ja että empirismin, loogisen positivismin ja strukturalismin kannattajat hylkäävät toimintatutkimuksen, mutta pragmatismen ja dialektisen materialismin kannattajat pitävät toimintatutkimusta parhaana strategiana tuottaa tieteellistä tietoa. Susman ja Evered (1978) näkevät, että toimintatutkimus korjaa positivistisen tieteen puutteita seuraavasti: se on suuntautunut tulevaisuuteen, se korostaa tutkijan ja tutkittavan yhteistyötä, se vaikuttaa kohdesysteemin kehittämiseen, se tuottaa teorioita, jotka pohjautuvat toimintaan, tutkimuksen tavoitteet, ongelma ja menetelmät kehitetään kyseiseen prosessiin perustuen, toimintatutkimus on tilannekohtaista. (Järvinen & Järvinen 2004, 130.)

Kalleberg (1995) esittää kolme erilaista tapaa käynnistää toimintatutkimus: 1. Oppia toisesta toteutuksesta, 2. kuvitella utopia tai 3. ryhtyä muutosagentiksi. Ensimmäinen vaihtoehto tarkoittaa, että tarkasteltavaa kohdetta verrataan johonkin toiseen yksikköön, joka on muotoutunut edellistä paremmaksi. Toisesta yksiköstä otetaan mallia ja sen perusteella muodostetaan tarkasteltavan kohteen kehittämisen tavoitekuvaus. Itse muuttaminen voi sen jälkeen tapahtua kolmannella tavalla eli ryhtymällä muutosagentiksi. Toinen tapa tehdä tarkasteltavan kohteen tavoitekuvaus on kuvitella mahdollisimman

hyvä (utopistinen) lopputulos. Tällaista tapaa varten Kalleberg esittää kolme vaatimusta: A) Tutkijan ja tarkasteltavan kohteen henkilöstön tulee olla ideoinnissaan mahdollisimman luovia. B) Tavoitetilan tulee olla realistinen eli sen ei tule olla vain toivottava vaan myös mahdollinen saavuttaa. C) Tavoitetilan tulee olla nykyiseen verrattuna parempi niiden kriteerien mukaan, jotka asianosaiset ovat asettaneet. Kalleberg toivoo, että tavoitetilan kuviteltua hyvyyttä testattaisiin simuloituilla keskusteluilla ja ajatuskokeilla. Kolmas tapa aloittaa toimintatutkimus on se, että tutkija menee muutosagentiksi tarkasteltavaan kohteeseen. (Järvinen & Järvinen 2004, 130–131.)

Toimintatutkimus ajattelutapana

Toimintatutkimuksen päämääränä ei ole vain tutkiminen, vaan myös toiminnan kehittäminen. Toimintatutkimus on nähty myös tietynlaisena ajattelutapana, pragmaattisena filosofiana tai yhteiskunnallisena kansanliikkeenä. (Heikkinen 2010, 214.) Toimintatutkimuksessa on ensisijaisena tarkoituksena tutkia ja kehittää ihmisten yhteistoimintaa. Toimintatutkimuksessa teoriaa ja käytäntöä ei nähdä toisistaan erillisinä, vaan pareminkin saman asian eri puolina. Toimintatutkimus pohjautuu ajatukseen, että teoria on sisällä käytännöissä ja päinvastoin. (Heikkinen 2010, 215.)

Yksi toimintatutkimuksen tarkoituksista on nostaa implisiittinen, hiljainen tieto tietoisien ja diskursiivisen harkinnan tasolle. Näin toiminta jäsentyy kielellisesti, ja käyttöteoriasta muodostuu aiempaa tietoisempaa ja jäsentyneempää. Kielen avulla siitä voidaan keskustella toisten henkilöiden kanssa. Toiminnasta tietoiseksi tuleminen onkin paljolti kielellinen tapahtuma. (Heikkinen 2010, 215.)

Toimintatutkimuksen juuret ulottuvat amerikkalaisen pragmatismien varhaisvaiheisiin. Esimerkiksi pragmatistina John Dewey korosti useissa esityksissään teorian ja käytännön yhteyttä toisiinsa. Hän hahmotteli idean tutkimuksesta, joka kietoutuu saumattomasti ihmisyhteisön arkitoimintaan. Hän myös pohti reflektiivistä ajattelua toiminnan perustana, mikä on toimintatutkimuksessa keskeistä. Dewey ei käyttänyt pohdinnois-
saan koskaan käsitettä toimintatutkimus. (Heikkinen 2010, 216–217.)

Toimintatutkimuksen käsitteen (action research) on ottanut käyttöön John Collier 1940-luvulla esitellessään intiaanireservaateissa tehdyistä kokeiluista maanviljelyksen kehittämiseksi (Wallace 1987, 99; Noffke & Stevenson 1995, 2). Toimintatutkimuksen varsinaisena kehittäjänä on kuitenkin pidetty amerikkalaista sosiaalipsykologia Kurt Lewiniä. Hän esitteli toimintatutkimuksen käsitteen useissa kirjoituksissaan 1940-luvun lopulla, teki sitä tunnetuksi ja kehitteli sen perusideoita (mm. Lewin 1946). (Heikkinen 2010, 217.)

Lewinin jälkeen suuntaus on kokenut monia käänteitä. Toimintatutkimus sai 1950-luvulla jalansijaa etenkin Columbian yliopistossa. Kiinnostus toimintatutkimusta kohtaan laimeni kuitenkin rajusti 1950-luvun lopussa Yhdysvalloissa. Yhtenä syynä tähän oli kriittinen keskustelu, jota käytiin toimintatutkimuksen asemasta tieteenä. Columbian yliopiston tutkimusryhmien ja opettajien tapaa toteuttaa tutkimuksia ei pidetty riittävän tieteellisinä. Käydyn keskustelun jälkeen koko 1960-luku olikin hiljaista toimintatutkimuksen kentällä. (Oja & Smulyan 1989.) (Heikkinen 2010, 217.)

Kasvatustieteissä toimintatutkimus alkoi elpyä 1970-luvulla erityisesti Englannissa, varsinkin Lawrence Stenhousein toimesta. Hän kehitti luokkahuonetutkimusta (classroom research) niin, että opettajat alkaisivat itse tutkia ja kehittää omaa työtään. Stenhouse myös lanseerasi ilmaisun opettaja työnsä tutkijana (teacher as researcher). (Kemmis 1994, 45; Stenhouse 1975; Zeichner 1987.) (Heikkinen 2010, 217.)

Yksi todella merkittävä toimintatutkimuksen lähestymistavoista on Australiassa, Deakinin yliopistossa kehittynyt toimintatutkimuksen koulukunta, joka perustuu kriittisen teorian filosofiseen perinteeseen. Tässä suuntauksessa toimintatutkimus nähdään yhteiskuntaa muuttavana voimana – ihmisten yhteenliittymänä. Toimintatutkimuksen päämääränä onkin tasa-arvon ja emansipaation, yksilöiden vapaan itsemääräämisoikeuden lisääminen. Suuntauksen tunnetuimpia henkilöitä ovat Wilfred Carr ja Stephen Kemmis, joiden teos *Becoming critical* (1986) nousi nopeasti angloamerikkalaisen kielialueen toimintatutkimuksen nykyklassikoksi. Tässä lähestymistavassa painottuvat ihmisen vapautuminen, valtautumisen ja osallistumisen ideat (emancipation, empowerment, participatory action research). Se korostaa prosessin yhteisöllisyyttä ja demokraattisuutta ja

pitää tavoitteenaan kriittisten yhteisöjen luomista (developing critical communities). Tavoitteena on vapaan kommunikatiivisen tilan (communicative space) rakentaminen näihin yhteisöihin eli pyritään siihen, että ratkaisut tehdään avoimessa ja vapaassa keskustelussa, johon kaikki osallistuvat (Kemmis 2000, 15). (Heikkinen 2010, 218.)

Kasvatustieteen alalla toimintatutkimus näyttää erityisen kiinnostavalta lähestymistavalta kahdesta eri syystä. Toisaalta koulu on ihmisten muodostama sosiaalinen yhteisö, jonka toiminnan kehittämiseksi toimintatutkimusta on luontevaa harjoittaa. Toisaalta oppiminen ja kehittyminen ovat toimintatutkimuksen ydinajatus. Kun toimintatutkimusta toteutetaan kasvatuksen tutkimuksessa ja kehittämisessä, yhtymäkohtia kasvatus- ja opetustoimintaan löytyy laajasti. Toimintatutkimuksesta onkin tullut opettajankoulutuksen ja opettajatutkimuksen piirissä suosittu lähestymistapa. (Heikkinen 2010, 219.)

Mistä tietää, että ollaan tekemässä toimintatutkimusta? Toimintatutkimus on laaja tutkimusperinne, jonka piirissä löytyy monenlaisia painotuksia. Väljästi tulkittuna kaikki sosiaalitieteellinen tutkimus voidaan käsittää toimintatutkimukseksi sikäli, että kaiken tutkimuksen tarkoituksena voidaan nähdä sosiaalisen toiminnan kehittäminen, eikä vain tutkiminen. Toimintatutkimusta ollaan tekemässä silloin, jos toimim yhteisössä, jossa yksilöt pohtivat, refleктоivat ja kehittävät työtään, analysoivat, kuinka toiminta on historiallisesti kehittynyt nykyiselleen, kehittelevät vaihtoehtoja ongelmien ratkaisemiseksi ja tavoitteiden saavuttamiseksi, tuottavat toiminnasta uutta tietoa (teorioita), jonka pätevyyttä arvioidaan, keskustelemalla siitä, kokeilemalla sitä käytännössä sekä rinnastamalla sitä aikaisempaan tietoon (teorioihin), julkistavat kokemuksiaan ja niihin liittyvää tietoa myös yhteisön ulkopuolelle. (Heikkinen 2010, 227.)

Interventio tutkimuksessa

Perinteisesti tutkimuksessa pyritään objektiiviseen tietoon, jolloin tutkija tulkitsee tutkimuskohdetta tietyn välimatkan päästä. Toimintatutkimus kääntää tämän asetelman pääläelleen, jolloin tutkija on mukana yhteisössä, jota hän tutkii. Tutkija ei pyrikään tarkastelemaan toimintaa ”sellaisena kuin se on” ilman läsnäoloaan, vaan hän tekee itse aloitteita ja vaikuttaa kohdeyhteisössään. Tällaista muutokseen tähtäävää väliintuloa tutkimuksessa sanotaan muutosinterventioksi. Koska toimintatutkija on toimiva subjek-

ti, joka tulkitsee sosiaalisia tilanteita omasta näkökulmastaan, eikä puolueeton tarkkailija, hänen saavuttamansa tieto ei voi olla objektiivista sanan tavanomaisessa merkityksessä. Toimintatutkimus määritelläänkin usein arvosidonnaiseksi ja subjektiiviseksi lähestymistavaksi. (Heikkinen 2010, 223.)

Toimintatutkimuksen tekijälle on tyypillistä lähestyä tutkimuskohdetta ensimmäisessä persoonassa. Tutkija tekee tutkimustaan itsestään ja meistä, jolloin dualistinen asenne tiedon subjektin ja objektin väliltä katoaa. Tieto on tällöin olemassa ihmisen elämisaailman, henkilökohtaisen tulkitsevan kokemuksen kautta. Tällaista suhdetta tietoon ja todellisuuteen on kuvattu vaatimuksella, että toimintatutkimuksessa päämääränä on nostaa tutkijan ”minä” prosessin ytimeen (McNiff, Lomax & Whitehead 1996, 16–17 ja 37). Toimintatutkimuksessa saavutetaan tietoa, joka on siis tulkinta tietystä näkökulmasta. Kyse ei ole vain pelkästä tutkijan itsetilityksestä, vaan hänen on otettava huomioon myös muut mukana olevat. Sen vuoksi tutkimusraportista tulisi ilmetä ne yhteydet, joiden kautta tutkija liittyy tutkimaansa tutkimuskohteeseen. Parhaimmillaan kaikkien asianosaisten äänet pääsevät kuuluviin. (Heikkinen 2010, 223.)

Toimintatutkimus kasvatusalalla

Toimintatutkimus on viime vuosikymmenten kuluessa tullut varsin käytetyksi tutkimustyyppiksi kasvatusalan erilaisissa tutkimuksissa. Tämä johtuu ainakin osaksi siitä, että toimintatutkimuksissa pyritään käytännön kasvatustoiminnan ja teoreettisen tiedon väliseen vuorovaikutukseen. Opettajien ja kasvattajien työn on koettu muuttuneen yhä vaativammaksi ja vaikeammaksi. Toimintatutkimuksen avulla pyritään vastaamaan kentän haasteisiin. Parhaimmillaan toimintatutkimus yhdistää opettajan ja tutkijan roolit toisiinsa ja tuo teoreettista tietämystä kasvatustyön tueksi. (Linnansaari, 2004, 113.)

Aaltolan ja Syrjälän (1999, s. 18–19) mukaan toimintatutkimuksessa on pyrkimyksenä asettua uudenlaiseen suhteeseen itse kokemuksen kanssa. Kokemusta katsotaan uudesta näkökulmasta, sitä reflektoidaan ja opitaan toimimaan aiempaa paremmin asetettujen tavoitteiden suuntaisesti. Toimintatutkimuksen tuloksena on uudella tavalla ymmärretty prosessi. Toiminnan kehittäminen ei lopu koskaan. (Linnansaari, 2004, 118.)

Toimintatutkimukseen voi liittyä piirteitä monista erilaisista tutkimusmenetelmistä. Yhteistä niille kuitenkin on, että niiden avulla pyritään kyseenalaistamaan totuttuja tapoja ja saamaan uudenlaista ymmärrystä. (Ojanen 2009, 55.) On myös toivottavaa, että syntynyt uusi ymmärrys korvaa aiemmat totutut tavat ja johtaa uuteen ja aiempaa parempaan toimintaan; tässä tapauksessa tasalaatuisen ja tulokselliseen käytännön ohjauskulttuuriin.

Toimintatutkimus tässä tutkimuksessa

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen toimintatutkimus, jonka mielenkiinnon kohteena on mallien löytäminen ideologioina tai puutteina (Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2010,166). Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen. Tähän sisältyy ajatus, että todellisuus on moninainen. Tutkimuksessa on kuitenkin otettava huomioon, ettei todellisuutta voi pirstoa mielivaltaisesti osiin. Tapahtumat muokkaavat samanaikaisesti toinen toistaan, ja onkin mahdollista löytää monensuuntaisia suhteita. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa siis pyritään tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tutkija ei voi myöskään sanoutua irti arvolähtökohdista, sillä arvot muokkaavat sitä, miten pyrimme ymmärtämään tutkimiamme ilmiöitä. Objektiiivisuuttakaan ei ole mahdollista saavuttaa perinteisessä mielessä, sillä tietäjä (tutkija) ja se, mitä tiedetään, kietoutuvat saumattomasti toisiinsa. Voimme saada tulokseksi vain mahdollisia selityksiä johonkin aikaan ja paikkaan rajoittuen. Yleisesti ymmärretään, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa on pyrkimyksessä ennemminkin löytää tai paljastaa tosiasioita kuin todentaa jo olemassa olevia (totuus)väittämiä. (Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2010,161.)

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kokonaisuudessaan erään kunnan nuorten työpajaa ja varsinkin sen yksilövalmennusta sekä koko työpajan ja nuorisopalveluiden henkilökuntaa (Mallinnus 1). Tutkimuksen tulosten toivotaan lisäävän yksilövalmennuksen laatua ja samalla edesauttavan sekä työpajan että nuorisopalveluiden tarjoamien palveluiden kehittymistä. Tässä tutkimuksessa tarkastelun alaisena on myös saman kunnan työllisyyspalvelut ja sen työnhakija-asiakkaille tarjoama työhönvalmennus (Mallinnus 2). Tutkimuksen tulosten toivotaan parantavan työhönvalmennuksen laatua ja vaikuttavuutta työllisyyspalveluissa – enemmän onnistuneita työllistymispolkuja työelämään.

Tässä tutkimuksessa tutkitaan sekä sitä, miten sosiodynaamista ohjausta voi hyödyntää yksilövalmennuksessa nuorten työpajalla ja että, miten sosiodynaamista ohjausta voidaan hyödyntää työhönvalmennuksessa kunnan työllisyyspalveluissa. Tämä tutkimus on samalla eräänlainen kehittämisprojekti, jossa pyritään kehittämään valmentajan työtä, työpajan palvelukonseptia ja työllisyyskoordinaattorin työtä, työllisyyspalveluiden palvelukonseptia ja koko kuntaorganisaatiota. Pääpaino tutkimuksessa on valmentajan (minä) kokonaisvaltainen kehittäminen ohjausalan ammattilaiseksi. Keskeisessä roolissa tässä tutkimuksessa ovat sosiodynaaminen ohjaus ja pehmeä systeemianalyysi.

Tässä tutkimuksessa yksilövalmentajan ja työllisyyskoordinaattorin työn tarkastelu rajataan aikuisten (työttömien työnhakijoiden) ohjaamiseen ja varsinkin yksilölliseen urasuunnitteluun työpajaympäristössä ja työllisyyspalveluissa. Tässä tutkimuksessa käytetään käsitteitä ohjaaminen ja valmentaminen synonyymeina. Samoin pyritään lähestymään ohjaamista (samoin kuin opettamista ja opettajan työtä) varsinkin opiskelun, oppimisen ja opiskelijan (=ohjattavan, valmentautujan) näkökulmasta.

4 TUTKIMUSKONTEKSTI JA -MENETELMÄT

4.1 Työpajatoiminta

Työpaja on yhteisö, jossa työtä tekemällä ja siihen tiiviisti liittyvän valmennuksen avulla pyritään parantamaan yksilön kykyjä ja valmiuksia hakeutua koulutukseen tai työhön sekä parantamaan hänen arjenhallintataitojaan (Valtakunnallinen työpajayhdistys, 2017). Työmetodi perustuu tekemällä oppimiseen. Tekemällä oppiminen (learning by doing) tarkoittaa oppimista, joka tapahtuu konkreettisen tekemisen avulla. Oppijat siis tekevät ja osallistuvat, minkä avulla he oppivat. Oleellista tekemällä oppimisessa on oppijan aktiivisuus ja osallistuminen sekä käytännönläheisyys. (Seikkula-Leino, 2007; Vuorinen, 2001) Työpajojen menetelmiksi ovat käytännön työn tekemisen ohella vakiintuneet työvalmennus ja yksilövalmennus.

Nuorten työpajatoiminta on osa nuorisolaissa (72/2006) säädettyä nuorten sosiaalista vahvistamista. Se toteuttaa osaltaan nuorisotakuuta. Työpajojen valmennustyölle on ominaista hallinnolliset ja organisatoriset sektorirajat ylittävä monialaisuus ja -ammattillisuus. (Nuorisolaki 2016.)

Työpajojen valmentautujina on työttömiä nuoria ja aikuisia, joilta puuttuu ammatillinen koulutus ja/tai työkokemus, ammatinvaihtajia, työ- ja toimintakyvyltään heikentyneitä työnhakijoita, päihde- ja mielenterveyskuntoutujia, pitkäaikaistyöttömiä, osatyökykyisiä sekä työmarkkinoille integroitumisessa tukea tarvitsevia maahanmuuttajia. (Valtakunnallinen työpajayhdistys.)

Valmentautajat ovat työpajalla esimerkiksi työkokeilussa, palkkatuetussa työssä, työvoimakoulutuksessa, Kelan kuntoutuksessa, kuntouttavassa työtoiminnassa, oppisopimuskoulutuksessa, ammatillisten oppilaitosten opiskelijoina tai peruskoulujen oppilaina. (Valtakunnallinen työpajayhdistys.)

Erään kunnan työpaja

Työpajan toiminta on suunnattu 15–28-vuotiaille työttömille ja opiskelupaikkaa vailla oleville nuorille. Pajalla nuori pääsee opettelemaan työelämään liittyviä taitoja ja saa itselleen uusia kokemuksia. Työpajalla työskennellessä nuori voi miettiä tulevaisuudensuunnitelmia ja suunnata sieltä itseä kiinnostavaan koulutukseen, työpaikkaan tai työkeiluun. Työpajalla nuorta ohjaa, neuvoo ja opastaa yksilövalmentaja ja työvalmentaja. Työpajalta yksityiset, yritykset ja kunnan eri hallintokunnat voivat tilata apua esimerkiksi seuraaviin tehtäviin: muuttoapu, pienet korjaustyöt, pihatyöt ja pienimuotoiset puutyöt tilauksesta.

Yksilövalmennuksen avainsisällöt

Yksilövalmennus nuorten työpajalla on: yksilön kokonaisvaltaista tukemista, valmentautujan tilanteen arviointia ja seurantaa, valmennussuunnitelman laatimista, yksi osa verkostotyöskentelyssä tapahtuvaa ketjutettua palvelukokonaisuutta/prosessia, keskusteluja, asioiden selvittelyä sekä valmentautujan tietojen ja taitojen lisäämistä arjen tukemiseksi. (Liite 1, yksilövalmennus) (Pekkala, T. .toim. 2009, 31)

Työvalmennuksen avainsisällöt

Työvalmennus nuorten työpajalla on: prosessi, jossa työskennellään yhdessä etukäteen määriteltyjen tavoitteiden saavuttamiseksi, yhteisöllinen ja kahdenkeskinen suhde, joka tarjoaa pitkäjänteistä tukea, ohjausta, osallistumista, motivointia = valmennusta, yksi osa verkostotyöskentelyssä tapahtuvaa ketjutettua palvelukokonaisuutta/prosessia, työskentelytapa, jossa valmentaja jakaa taitonsa, tietonsa ja kokemuksensa tukemaan valmentautujan tavoitteiden saavuttamista, työn avulla valmentamista, joka antaa valmentautujalle mahdollisuuden saavuttaa työelämässä tarpeellisia tietoja, taitoja ja osaamista sekä onnistumisen kokemuksia ja tapa saada valmentautuja ottamaan vastuuta omasta kehityksestään. (Liite 2, työvalmennus) (Pekkala, T. .toim. 2009, 29)

4.2 Työllisyydenhoito ja työllisyyspalvelut

Kuntien lakisääteiset palvelut ja muut velvoitteet ovat: ikääntyvien työllistämismäärärahat (Laki julkisista työvoima- ja yrityspalveluista 11 luku, 1 & 2 §), aluevelvoite (Laki julkisista työvoima- ja yrityspalveluista 11 luku, 3 & 4 §), kuntouttava työtoiminta (Laki kuntouttavasta työtoiminnasta), työmarkkinatuen rahoitus (Työttömyysturvalaki) ja työttömien terveyden edistäminen. Kunta voi tuottaa myös muita, täydentäviä palveluita, jotka määrittävät poliittisen tahdon mukaan. (Eskonen 2014.)

Työllistämistä voidaan edistää kunnissa esimerkiksi elinkeinopolitiikan ja uusien työpaikkojen stimuloimalla muun muassa yritysten toimintaympäristöä kehittämällä ja turvaamalla paikallisesti riittävän monipuolinen elinkeinorakenne. Kuntien vapaaehtoisia toimia työllisyydenhoidossa voivat olla työvoiman palvelukeskus, projektit, säätiöt, sosiaaliset yritykset, muu kolmas sektori, palkkatuen kuntalisä, työ- ja harjoittelumahdollisuudet, maahanmuuttajien tuki, nuorten ja aikuisten työpajat. Kunnat ovat myös merkittäviä työnantajia (palkkatuettu työ, työkokeilut, oppilaitosharjoittelut ja kuntouttava työtoiminta kuntaorganisaatiossa). (Eskonen 2014.) Tämän tutkimuksen kohdekunnassa kuntien vapaaehtoisista toimista käytössä ovat projektit, työ- ja harjoittelumahdollisuudet, maahanmuuttajien tuki, nuorten ja aikuisten työpajat. Vuoden 2015 alusta lähtien työvoiman palvelukeskus (TYP) on ollut lakisääteistä toimintaa.

Erään kunnan työllisyydenhoito

Työllisyyspalvelut vastaa keskitetysti kunnan työllisyydenhoidon edistämisestä ja sen aktiivisesta kehittämisestä. Työllisyyspalvelut organisoivat työnhakija-asiakkaille tarjottavien TE-toimistotaustaisten aktiivitoimien toteutuksen yhdessä kunnan muiden yksiköiden kanssa. Paikallisen työllisyydenhoidon tavoitteena on työttömyyden vähentäminen tarjoamalla työttömille tai työttömyysuhan alaisille henkilöille yksilöllisiä ja tavoitteellisia palveluita. Kunta tekee tavoitteiden saavuttamiseksi aktiivista yhteistyötä sekä paikallisten että seudun yritysten ja yhdistysten kanssa. Työllisyyspalveluiden tarjoamassa työhönvalmennuksessa ja yritys yhteistyössä asiakkaalla on mahdollisuus saada yksilöl-

listä palvelua työllistymisensä edistämiseksi, työnantajaverkostoja ja työkaluja päästäkseen töihin.

4.3 Sosiodynaaminen ohjaus

Sosiodynaaminen ohjaus on a) näkökulma nykyajan sosiaaliseen elämään ja minuuden luonteeseen. Se on myös b) auttamisfilosofia. Tämän lisäksi se on edellisiin (a- ja b-kohtiin) perustuva ohjaukseen liittyvien käsitteiden ja menettelytapojen kokonaisuus. Sosiodynaaminen näkökulma, filosofia ja käytännön ohjaus yhdistyvät niin, että niiden avulla voidaan auttaa ihmisiä, jotka etsivät vastausta esimerkiksi seuraavaan kysymykseen: Miten minun tulisi elää elämäni? Tämä kysymys voidaan esittää monien asioiden yhteydessä, kuten työn saamiseen ja etsimiseen liittyen, ammatinvalintaan ja ammatissa kehittymiseen liittyen, työhön sopeutumiseen liittyen, koulutukseen ja kouluttautumiseen liittyen, ihmissuhteiden konflikteihin ja niiden selvittämiseen liittyen ja sosiaalisiin ongelmiin liittyen. (Peavy, R. V. 2001, 18)

Sosiodynaamisen ohjauksen pääpiirteitä ovat: 1) konstruktivistinen yleisnäkemyks, 2) auttamisen filosofia, 3) yleinen elämän suunnittelemisen menetelmä, 4) ohjaus vuorovaikutteisena toimintana, 5) kulttuuri määrittelee sen, mitä kulloinkin pidetään auttamisena, 6) mahdollisuuksia, ei patologiaa korostava sanasto, 7) tarkoituksena voimavarojen vahvistaminen valinnanvapauden lisäämiseksi, 8) arvot: toivo, valinnanmahdollisuus, vastuullisuus, 9) tulevaisuuden rakentamisen kaava: kuvittele, toivo, toimi, 10) kulttuuriset työkalut, ei psykologinen tekniikka ja 11) objektiivisuus suhteessa itseen sekä avoimuus suhteessa toisiin. (Peavy, R. V. 2001, 20)

Tärkeitä sosiodynaamisia käsitteitä ovat: a) jokaisella yksilöllä on omakerrallinen minuus, joka on moniääninen ja sitä tarkistetaan koko ajan, b) päivittäinen sosiaalinen elämä on yhdessä konstruoimisen prosessi, c) ohjaaminen (auttaminen) on sosiaalista toimintaa, d) merkitys saa katalysaattorin tavoin aikaan toimintaa ja päämäärän etsimistä, e) auttaminen tapahtuu aina tietyissä kulttuurisissa konteksteissa, f) ohjaajan pätevyydessä on kulttuurinen lukutaito – kulttuurinen lukutaito eli kulttuurien ymmärtämi-

nen – keskeistä. Se tarkoittaa kykyä ymmärtää ja käyttää kussakin sosiokulttuurisessa yhteydessä mielekkäitä kulttuurisia työvälineitä, g) kulttuuri ja viestintä tuottavat toisensa vuorovaikutuksessa. Viestintään kuuluvat puhe, kirjoittaminen ja visualisoiminen sekä lisäksi erilaisia ei-kielellisiä käyttäytymismuotoja ja muita tekijöitä, h) ohjaus on saavutus, joka syntyy vuorovaikutusprosessissa sekä kielellisen että ei-kielellisen neuvottelun tuloksena. (Peavy, R. V. 2001, 26)

Mitä sosiodynaaminen tarkoittaa? Sillä viitataan kattavaan näkökulmaan, jossa monet teoreettiset osatekijät yhdistyvät järjestyneeksi kokonaisuudeksi. Sana sosiodynaaminen muodostuu latinan sanasta *socialis*, joka tarkoittaa kumppania tai liittolaista ja kreikan sanasta *dynamikos*, joka tarkoittaa jatkuvaa muutosta, liikettä sekä järjestelmää, joka tulee epävakaaaksi, jos sen eri osat erotetaan toisistaan. Sosiodynaaminen ohjaus on siis yhteistyötä, jatkuvaa muutosta ja kokonaisuuksien merkitystä korostava auttamisen muoto. (Peavy, R. V. 2001, 27)

Sosiodynaaminen ajattelu on omaksunut monia konstruktivistisia käsitteitä. Keskeinen konstruktivistinen idea on, että ihmiset paremminkin tekevät kuin löytävät jotain valmiiksi olemassa olevaa. He siis itse luovat minuuksiaan, suhteitaan, sosiaalista elämää, kulttuuria, tekniikkaa, tulevaisuuksia ja sivilisaatioita. (Peavy, R. V. 2001, 27)

Sosiodynaaminen ajattelu tarjoaa monitahoisen näkökulman nykyajan sosiaalisen elämän tarkasteluun. Se antaa myös tavan tulkita sitä, millaista on tehdä ohjaustyötä mutkikkaassa, ennakoimattomassa jälkiteollisessa maailmassa, jossa avunhakijat etsivät vastauksia esimerkiksi seuraaviin kysymyksiin: Miten minun pitäisi elää elämäni? Millaisia arvoja minulla on, joiden perusteella haluan suunnata elämäni? ja Mitä minun pitäisi tehdä nyt? tai Miten voin selkiyttää itselleni ajatuksiani? (Peavy, R. V. 2001, 28)

Hyvin pirstaloituneissa nyky-yhteiskunnissa ihmisen on otettava vastuu omasta elämästään saavuttaakseen jonkinlaista tunnetta elämän muodostamasta kokonaisuudesta. Peavy kysyy: Miten ohjaus voi auttaa tällaisen kokonaisvaltaisen tunteen saavuttamisessa? Miten ohjaajat ja ohjaus oppimiskontekstina voivat edistää itsensä luomisen periaatteen mukaisen strategian käyttöä (niin sanotun tee-se-itse -elämäkerran luomista)? Peavy

jatkaa antamalla joitakin vastauksia edellä esitettyihin kysymyksiin esittelemällä 12 jälkitekollisen ohjauksen tavoitetta:

1. Edistä sisältä ohjautuvuutta.
2. Rohkaise asiakasta vastuuseen sekä itsestään että sosiaaliseen vastuuseen.
3. Anna mallia vaihtoehdoille ja mahdollisuuksille avoimesta asenteesta.
4. Auta ihmistä mutkikkaiden tilanteiden hallinnassa.
5. Tue ja vahvista interpersoonallista, dialogista viestintää.
6. Ole mallina siitä, miten hankitaan informaatiota ja miten se muutetaan henkilökohtaisesti merkitykselliseksi tiedoksi.
7. Tue ja edistä kriittistä ajattelua ja reflektointia/itsehavainnointia.
8. Tue paneutuvaa ja epälineaarista otetta ongelmanratkaisuun.
9. Sovella itsensä luomisen / oman tarinan kirjoittamisen näkökulmaa.
10. Ole mallina kulttuuristen erojen arvostamisesta ja hyväksymisestä.
11. Kohtaa toinen ihminen avoimesti inhimillisenä olentona ohjaustilanteessa (ei objektiivisesti, virallisesti, asiantuntijana).
12. Auta ihmistä puhumisen ohella visualisoimaan (kartoittamaan) huolenaiheitaan. Kartoittaminen auttaa mutkikkaiden tilanteiden haltuunottamisessa.

(Peavy, R. V. 2001, 31)

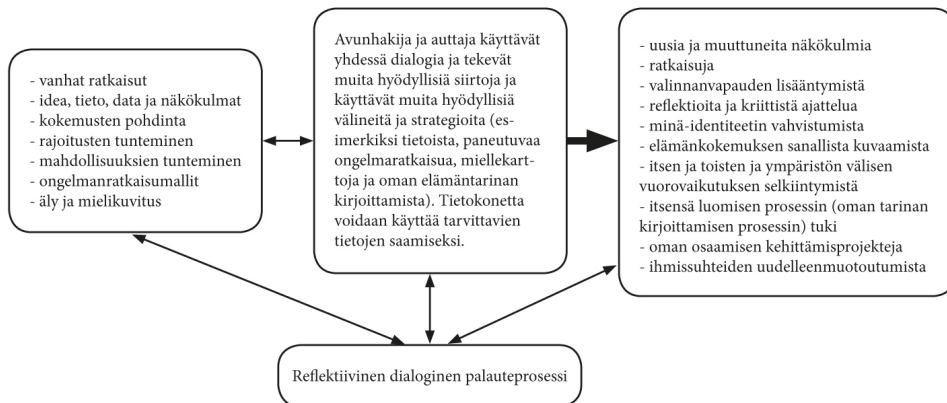
Sosiodynaamisen ohjauksella on oma auttamisfilosofiansa, josta kerrotaan seuraavaksi. Ihminen on suunniteltu itseään luovaksi. Ihmisellä on potentiaalista kykyä luoda omaa identiteettiään, joka muodostuu hänen suhteistaan, sosiaalisista ryhmistään, yhteisöstään, kulttuuristaan ja sivilisaatiostaan. Ihmisen geneettinen minuuus luo ne välttämättömät neurologiset rakenteet ja biokemialliset funktiot, joita ihminen tarvitsee toimiakseen symbolisessa maailmassa ja luodakseen symbolisen, omaelämäkerrallisen minuuden. Ihmisen itsensä luominen tapahtuu tässä symbolisessa maailmassa, ja se on myös ympäristö, jossa ohjaus tapahtuu. (Peavy, R. V. 2001, 32.) Peavy perustaa sosiodynaamisen ohjauksen teoriansa kahteen keskeiseen asiaan: ihmisen elämän ennaltamääräämättömyyteen ja ihmismielen sitkeyteen ja joustavuuteen. (Peavy R. V. 2006, 6.)

Sosiodynaamisen ohjauksen yleisstrategia

Sosiodynaamisen ohjauksen yleisstrategia perustuu neljään oletukseen:

1. Sosiaaliseen elämään liittyy monenlaisia rajoituksia ja mahdollisuuksia.
2. Ihmisyksilöt sekä luovat itseään että ovat ihmisten välisen vuorovaikutuksen ja ympäristötekijöiden vaikutuksesta toisten kanssa yhdessä luotuja.
3. Useimmat ratkaisut ovat tilapäisiä ja yhdessä konstruoituja. Ne ovat parhaimmillaan perustuessaan avunhakijan omiin voimavaroihin ja kykyihin.
4. Erilaiset ideat, omien kokemusten pohtiminen, tiedot ja dialogi auttavat ihmistä muodostumaan omia näkökulmiaan asioihin ja tarkistamaan niitä, ja näin hän kykenee laatimaan itselleen uusia, tuloksellisia toimintasuunnitelmia.

(Peavy, R. V. 2006, 63–64)



Kuvio 2. Sosiodynaamisen ohjauksen yleisstrategia: luova yhteiskonstruointiprosessi.

Yllä kuviossa 2 esitetty ohjauksen yleisstrategia on ehdotelma ohjausprosessin suuntaamiseksi. Sitä tulee muokata kunkin avunhakijan ongelmaa ja eksistentiaalista tilannetta vastaavaksi. Se perustuu oletukseen, että ohjaus on parasta yhdistäessään avunhakijan ja auttajan voimavarat niin, että he pyrkivät yhdessä neuvotellen konstruoimaan toimivia, avunhakijan kannalta mielekkäitä ratkaisuja. (Peavy, R. V. 2006, 63–64)

Älykäs keskustelu

Älykäs keskustelu on sosiodynaamisen ajattelun mukaan auttamisen ydinasioita. Se on viestintää, jossa auttaja ja avunhakija tekevät yhteistyötä avunhakijan ohjaustilanteeseen tuomien ongelmien ymmärtämiseksi ja ratkaisemiseksi. Ohjaaja ei puhu kuin asiantuntija, jolla on ylivoimaisten tietojensa, taitojensa ja arvojensa avulla kyky ratkaista asiakkaan ongelmat. Älykäs keskustelu tehostaa sekä auttajan että avunhakijan älyä ja luovuutta niin että nämä toimivat parhaalla tavalla avunhakijan ongelman ratkaisemiseksi. Keskustelu on keino, jolla tuotetaan yhdessä yhteistä ymmärrystä, oivalluksia, yksimielisyyttä ja asiakkaan elämää koskevia etenemissuunnitelmia. (Peavy, R. V. 2006, 88)

Älykäs keskustelu koostuu neljästä toisiinsa kytkeytyvästä osatekijästä: dialogista, ongelmanratkaisusta, metakommunikaatiosta ja kunnioittavasta asennoitumisesta. Avunhakijat voivat olla kykeneviä tai kykenemättömiä älykkääseen keskusteluun; ohjaaja yleensä antaa mallia ja pyrkii muuttamaan keskustelua dialogin suuntaan. (Peavy, R. V. 2006, 89)

Seuraavat asiat luonnehtivat älykästä keskustelua:

1. Siinä sovelletaan dialogin periaatetta sen turvaamiseksi, että tieto kulkee molempiin suuntiin.
2. Ollaan luonnollisesti sitoutuneita pyrkimään ennen kaikkea ongelmien ratkaisemiseen.
3. Kyky metakommunikaatioon eli viestien vaihtamista koskevaan viestintään – keskusteluun nyt käytävästä keskustelusta.
4. Osoitetaan toisen ainutlaatuisuutta ja moraalista arvoa korostavaa kunnioittavaa asennetta riippumatta mielipide- ja näkökulmaeroista ja erilaisista arvoista ja toimintatavoista.
5. Osallistujat osoittavat halua tuottaa keskustelua yhdessä ja välttävät kaikkia pyrkimyksiä hallita tai kontrolloida toista osallistujaa.
6. Henkilökohtaista kokemusta kunnioitetaan, vahvistetaan ja pidetään äärimmäisen tärkeänä tietolähteenä.

7. Keskustelu ilmentää kykyä osallistua ihmisten väliseen neuvotteluun. Suunnitelmat ja sopimukset syntyvät sen tuloksena, ei toisen käskynä.
8. Keskustelulle on luonteenomaista, että se tarjoaa tukea. Ohjaaja ei ole välinpitämätön eikä lannistava. Keskustelu perustuu ajatukseen, että jokainen on asioistaan vastuussa, mutta se ei perustu syyttelyyn. Yritys ymmärtää on keskeistä, ei pyrkimys todistaa oikeassa olemistaan. Avoimuus on sille ominaista, puolustettavuus ei. Keskeistä on myös osallistaminen, ei ulkopuolelle sulkeminen.
9. Keskusteluun osallistuvat kannattavat ajatusta useammista todellisuuksista. Älykkäässä keskustelussa nähdään sekä avunhakijalla että auttajalla olevan jostain annettavaa ohjausprosessille. Siinä oletetaan myös, että avunhakijalla on mahdollisuus olla aktiivinen, luova, älykkääseen ajatteluun kykenevä toimija. (Peavy, R. V. 2006, 89–90)

4.4 Pehmeä systeemianalyysi

Systeemiajattelu lähtee tarpeesta seurata, ymmärtää ja suunnitella kasvua ja muutosta monimutkaisissa yhteyksissä, joissa joukko erilaisia tekijöitä on vuorovaikutuksessa toisiinsa. (Anttila P. 2007, 132)

Systeemianalyysi voidaan määritellä sellaiseksi menetelmälliseksi strategiaksi, jossa yhdistyvät sekä intuitio että arviointi. Systeemianalyysit kohdistuvat kehittämishankkeissa muun muassa päätöksentekoprosessien tutkimukseen, kun ongelmat liittyvät esimerkiksi hankkeen sosioteknisten järjestelmien toimivuuteen, optimointiin ja kontrolliin huomioiden hankkeen tavoitteet, reunaehdot ja resurssit. Tällöin puhutaan systeemistrategian toimivuuden analyysistä. (Anttila P. 2007, 132–133)

Analyysissä voidaan huomioida kehittämishankkeen kaikki olennaiset taloudelliset, sosiaaliset, teknologiset, poliittiset ja strategiset tekijät, jotka puolestaan vaikuttavat jonkin tärkeän ongelman ratkaisemiseen. Systeemianalyyseissä on erilaisia koulukuntia ja erilaisia näkemyksiä aiemmin esitellyn jaottelun, suunnittelukohteen erityisluonteen ja jopa suunnittelijan maailmankatsomuksen mukaan. Systeemianalyysit jaetaan kahteen

päälohkoon: kovaan systeemianalyysiin ja pehmeään systeemianalyysiin. (Anttila P. 2007, 133)

Kova systeemianalyysi on lähellä ”hyvää insinööritekniologiaa”. Siinä käytetään hyväksi teknologian tutkimuksen, taloudellisen tutkimuksen ja aikaresursoinnin tutkimuksen menetelmiä. Parhaimmillaan tämän tyyppinen tutkimus tuottaa systemaattista järjestyttä inhimilliseen päätöksentekoon ja tehtävien suorittamiseen. (Anttila P. 2007, 133)

Perinteisessä systeemianalyysissä piilee myös ongelmia:

- Se vastaa paremmin koviin kuin pehmeisiin kysymyksiin eli vastaa kysymyksiin: mikä? mitä? missä? kuinka paljon?
- Perinteisessä systeemianalyysissä toimenpiteet alkavat, kun insinööri hyväksyy valmiin määrittelyn, mitä hänen tulee luoda ja kehittää. Tästä eteenpäin hänen on vastattava myös kysymykseen Miten? Taustalla on oletamus, että kysymykseen Mitä? on jo vastattu muualla.
- Tarpeiden määrittely sivuutetaan, sillä vaatimusten määrittelyä ei problematisoida, vaan aletaan suoraan etsiä ratkaisuja vaatimusten toteuttamiseen erilaisin vaihtoehdoin. Etsitään siis vastausta kysymykseen Miten?, ei kysymykseen Miksi?
- Tavoitteiden määrittely on tärkeä osa toimintaa. Koska osa tavoitteista on luonteeltaan laadullisia, siis pehmeitä, ei niihin ole helppo löytää ratkaisuja kovilla perinteisen systeemianalyysin menetelmillä. (Anttila P. 2007, 133)

Tutkimusmenetelmänä tässä tutkimuksessa käytetään pehmeää systeemianalyysiä. Pehmeä systeemianalyysi (Soft Systems Methodology) soveltuu käytännönläheisiin ja tulosorientoituneisiin tutkimus- ja kehittämistehtäviin. Sen kohteena ovat pehmeät, huonosti ja epätäsmällisesti määritellyt ongelmat, joita käsitellään todellisessa maailmassa eikä niiden käsittelyä eristetä laboratorioihin. (Anttila P. 2007, 133)

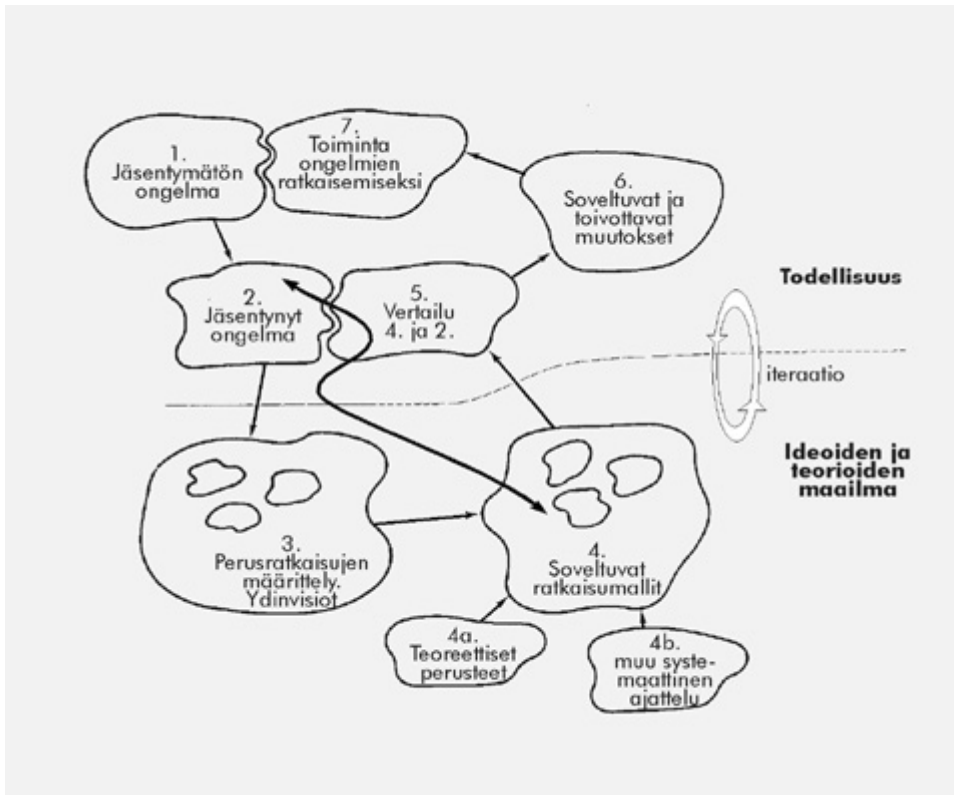
Ratkaisun kriteerinä on, että asianomaiset henkilöt pitävät sitä onnistuneena tai että ongelmatilanne on parantunut tai että on saatu näkemystä asiaan. Tämän jälkeen valitaan järjestelmä, joka ratkaisee suunnittelijan havaitseman ongelman ja aloitetaan tarvittavat toimenpiteet. Systeemi voidaan suunnitella joko paperilla tai tietokoneella, sitä varten voidaan kehittää erilaisia malleja, sitä voidaan simuloida ja etsiä erilaisia optimiratkaisuja. (Anttila P. 2007, 133)

Ydinajatus pehmeässä systeemissä on, että se muistuttaa ongelmanratkaisuprosessia. Erona tavanomaiseen ongelmanratkaisuprosessiin, jonka tulokseksi usein ymmärretään jokin nopeasti keksitty ad hoc -idea, systeemianalyysissä keskitytään tutkimaan myös itse prosessia, jonka tuloksena jokin ratkaisu syntyy. (Anttila P. 2007, 134)

Pehmeän systeemianalyysin mallissa (kuvio 3) systeemin vaiheet on jaettu kahteen alueeseen: reaali maailman alueeseen ja systeemijattelun alueeseen. Toiminnan kierto tapahtuu siirtymällä alueesta toiseen ja palaamalla takaisin. Pehmeän systeemianalyysin mallissa on nähtävissä seuraavat vaiheet:

- Se lähtee tarpeesta parantaa tai kehittää jotakin olemassa olevaa, yleensä jossakin sosiaalisessa verkossa toimivaa järjestelmää, jossa on havaittu jokin heikosti tai huonosti määritelty ongelma tai kehittämiskohde.
- Ongelmaa pyritään tarkentamaan.
- Pyritään selkiyttämään kohteen sisäisen rakenteen ja siihen liittyvän prosessin elementtejä ja niiden vuorovaikutussuhteita.
- Määritellään alustavasti ne osatekijät, joilla systeemiä parannettaisiin tai kehitettäisiin.
- Määritellään ne ydinvisiot (root definitions), joilla parannukset tai kehittäminen voitaisiin saada aikaan. Muodostetaan niistä erilaisia käsite- ja ratkaisumalleja.
- Parannellaan ja kehitellään saatuja ratkaisumalleja käyttäen apuna yleistä systeemijattelua.
- Verrataan ratkaisumalleja todellisuuteen.

- Vertailun tuloksia hyödyntäen määritellään todellisuuden tasolla systeemiin kohdistuvat toivottavat muutokset.
- Lopuksi suoritetaan tarvittavat toimenpiteet. (Anttila P. 2007, 134–135)



Kuvio 3. Pehmeän systeemisuunnittelun malli (Chekland 1986, 163; soveltanut Pirkko Anttila 2000)

5 MALLINNUS 1: NUORTEN TYÖPAJA/YKSILÖVALMENNUS

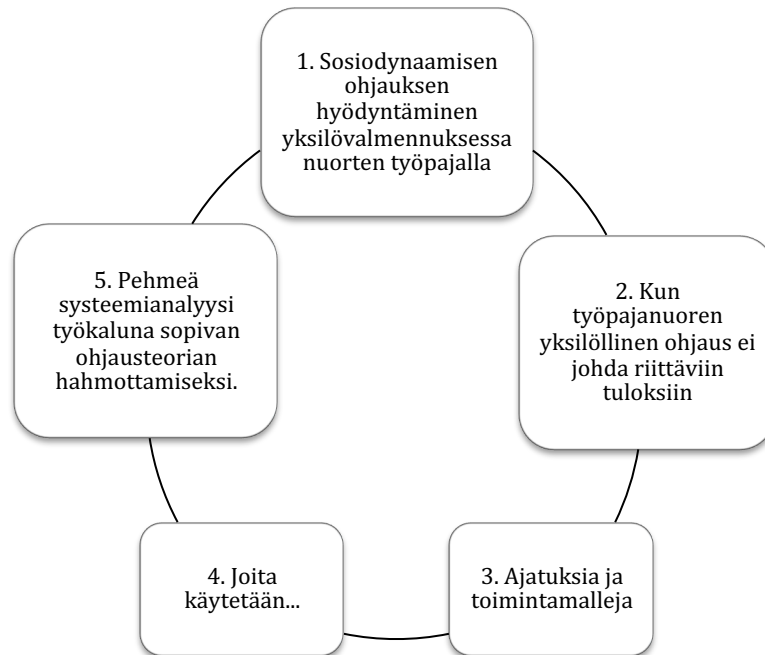
Tässä tutkielmassa mallinnan pehmeän systeemanalyysin keinoin sosiodynaamisen ohjauksen mahdollisuuksien hyödyntämistä osana yksilövalmentajan työtä. Pysin luomaan ”hyvän ohjauksen mallin”, jolla vastaan tutkimuskysymykseen 1. Vaikka ehdotukseni onkin hypoteettinen, toivon sen antavan työkaluja työpajanuorten ohjaamiseen.

Myöhemmin luvussa 6 mallinnan pehmeän systeemanalyysin keinoin sosiodynaamisen ohjauksen mahdollisuuksien hyödyntämistä osana työhönvalmennusta kunnan työllisyyspalveluissa. Tällöin vastaan tutkimuskysymykseen 2. Mallinnuksen tavoitteena on luoda kunnalle uusi työllisyyspalvelukeskus, joka vastaa keskitetysti työnhakija-asiakkaiden yksilöllisestä ja laadukkaasta ohjaamisesta työllistymis- ja koulutuspoluilla.

Pehmeän systeemanalyysin kehittäjän Checklandin mukaan metodologian tulisi ottaa huomioon neljänlaisia vaatimuksia. Kauppi (1992, 47) mukaillen vaatimuksena on sen käyttökelpoisuus todellisissa ongelmatilanteissa, yleistä filosofiaa parempi ohjaavuus toiminnan jäljille, sellaisten näkemysten huomioimista, jotka menetelmä jättäisi huomiotta niiden epätarkkuuden vuoksi sekä joustavuus, jotta jatkuvasti nousevat muutokset voidaan sisällyttää mukaan.

Tutkielmassa laaditun mallin kuvaus etenee pehmeän systeemanalyysin mallinnuksen mukaisesti. Se alkaa ongelmatilanteen hahmottelulla ja tilanteeseen liittyvien tekijöiden kartoituksella. Tämän jälkeen siirrytään varsinaisen systeemanalyysin piiriin ja pyritään paikallistamaan tilanteeseen keskeisesti vaikuttavia systeemejä sekä niiden keskeisiä elementtejä. Seuraavaksi systeemeille luodaan käsitteelliset mallit kuvaamaan systeemin toimintaa. Tästä siirrytään takaisin todellisuuteen ja muotoiltu käsitteellinen systeemi-malli synnyttää perustan tilanteen uudelle tarkastelemiselle. Sen jälkeen tarkasteltaisiin, millaisia muutoksia voidaan toteuttaa tilanteen ratkaisemiseksi ja viimeiseksi toteutettaisiin muutokset. (Kauppi 1992, 48.) Tässä tutkielmassa on kuitenkin perusteltua käydä läpi vain vaiheet 1–4. Mallinnuksen vaiheet nojaavat pääluvun 2 keskeisiin käsitteisiin.

5.1 Yksilövalmennuksen nykytila (vaiheet 1 ja 2)



Kuvio 4. Jäsentynyt ongelma systeemisenä kuvana.

Työpajanuorten ja työttömien aikuisten ohjaamisen tavan on muututtava vastaamaan nykyajan yksilövalmennuksen vaatimuksia. Ohjaus on nähtävä yleisen elämänsuunnitelun vuoropuhelun metodologiana. Ohjauksen perustaksi muodostuu tällöin vuorovaikutustoimintojen ja -asetelmien tuottaminen siten, että ohjattava tulee kuulluksi, ymmärretyksi ja hyväksytyksi sekä pääsee eteenpäin. Tämä perustuu asioiden tarkasteluun uudesta näkökulmasta. Mahdollisuus sille luodaan ohjausdialogin ja -toiminnan kautta.

Konstruktivistinen käsitys, jonka mukaan tarvitaan autonomisia, työtään kehittäviä yksilöitä on linjassa nykyisen yhteiskuntakehityksen kanssa. Oppimisenäkemyksessä painottuvat ympäristön ja kommunikaation merkitys. Kognitiivisessa psykologiassa korostuvien tekijöiden lisäksi konstruktivismissa painottuvat tunteet ja sosiaalinen vuorovaikutus. Ohjausdialogin ja -toiminnan avulla luodaan mahdollisuuksia ja tarjoumia nähdä ja tehdä asioita ainakin hieman eri tavalla kuin aiemmin, koko ajan kehittäen ja uusiutuen.

5.2 Toivottu tulevaisuus (vaihe 3)

Pehmeän systeemanalyysiin kuuluvan CATWOE-analyysin periaatteet esitellään seuraavaksi. CATWOE on prosessi ydinmääritelmän ja ydinvision muodostamiseksi. Se on siis keino määrittää systeemin (organisaation) alasysteemit, systeemiset prosessit, niiden väliset vuorovaikutukset ja sen toimintoihin vaikuttavien toimijoiden roolit, ja työkalu, jossa toivottu tulevaisuus esitetään mallina, johon todellista nykytilaa verrataan. Systeemin kuvaus CATWOEn avulla; Customer: asiakas, jonka toimintoihin prosessi vaikuttaa. Actors: toimijat, jotka saavat asiat tapahtumaan. Transformation process: muutosprosessi, todellinen tapahtumaketju, joka muuttaa sisääntulevat resurssit tuotteeksi. Worldview: maailmankuva ja arvot. Owners: sellaiset toimijat ja tahot, jotka voivat estää tai pysäyttää muutoksen. Environmental constraints: sosiaalisen toiminta-ympäristön asettamat rajoitteet, esimerkiksi sellaiset rajat ja tekijät, jotka eivät muutu/voi muuttua prosessin johdosta. (Rubin, A. 2010)

C	”Asiakkaat”	Työpajanuoret
A	”Toimijat”	Yksilövalmentaja, (työvalmentaja, etsivä nuorisotyöntekijä)
T	”Transformaatioprosessi”	Tapa ohjata työpajanuoria
W	”Maailmankuva”	Ohjaustavan muuttuminen vastaamaan nykyajan yksilövalmennuksen vaatimuksia
O	”Omistajat”	Yksilövalmentaja
E	”Ympäristön asettamat rajoitukset”	Systemaattisen ohjauskulttuurin puuttuminen (ohjausteoria, fyysinen oppimisympäristö)

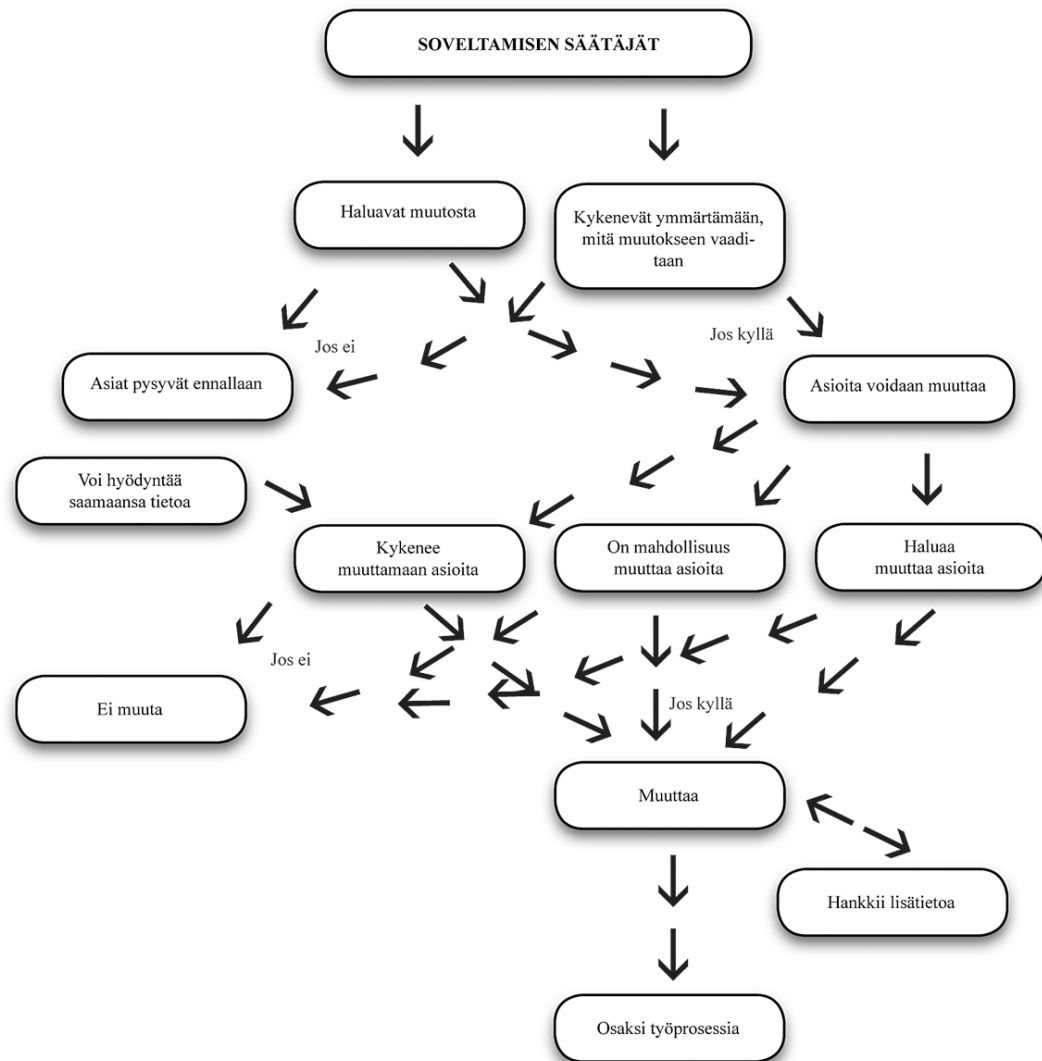
Taulukko 1. Ydinvision systeemin hahmotus CATWOE-elementtien avulla.

5.3 Mallin rakentaminen (vaihe 4)

Soveltuvan ratkaisumallin systeemi painottuu keskeisten käsitteiden ja varsinkin niihin tiiviisti pohjautuvan sosiodynaamisen ohjauksen yleisstrategiaan ja älykkääseen keskusteluun; luovaan yhteiskonstruointiprosessiin. Työpajan yksilövalmentaja, mutta myös työvalmentaja ja etsivä nuorisotyöntekijä sekä muut nuorisopalveluiden henkilöstö (varsinkin nuorisosihteeri, joka toimii esimiehenä) toimivat näiden tietojen soveltamisen säätelijöinä suhteessa työpajan ohjaukulttuuriin ja työpajanuoriin.

Mikäli työpajan ja nuorisopalveluiden henkilöstö ei kykene omaksumaan uutta ohjauksen/valmennuksen tapaa ja siten myös muuttamaan työpajan palvelukonseptia, työpajanuoret eivät saa parasta mahdollista ja nykyaikaista yksilöllistä valmennusta.

Asioiden todellinen kehittäminen näennäisyyden sijaan edellyttää sekä halua muuttaa asioita että valmiutta muokata myös omaa toimintaansa. Mikäli jokin näistä puuttuu, on epätodennäköistä, että uusi ohjauksen ja valmennuksen tapa juurtuu paikalliseen työpajatoimintaan ja laajemminkin nuorisopalveluiden organisaatioon.

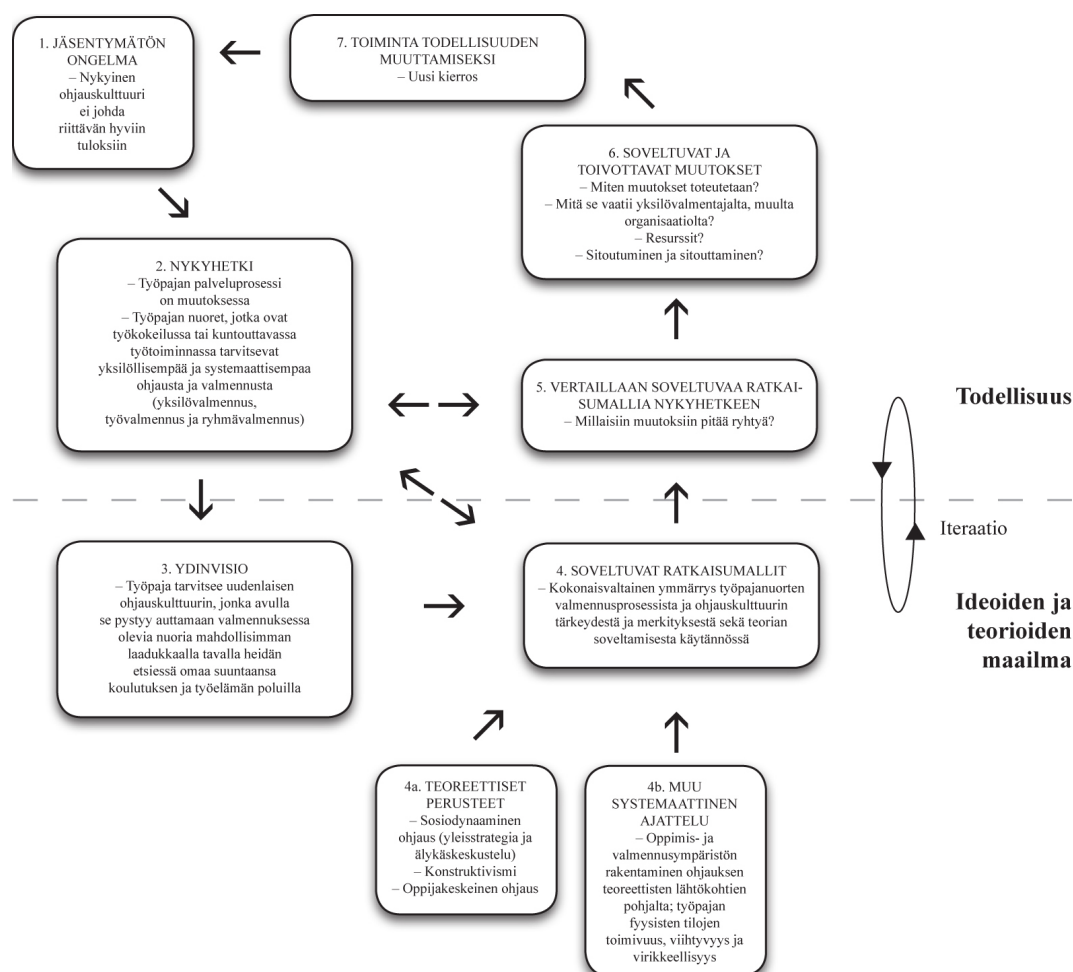


Kuvio 5. Soveltuvien ratkaisumallien systeemi.

5.4 Hyvän ohjauksen malli

Systemimallin rakentaminen jatkuisi pehmeässä systeemianalysissä ongelmatilanteen suhteuttamiseen (vaihe 5) sekä muutosten suunnitteluun ja toteuttamiseen (vaiheet 6 ja 7). Tässä tutkielmassa nämä vaiheet kuitenkin rajataan ulkopuolelle, sillä pyrkimyksenä on ollut luoda pohja systemaattiseksi ohjauskulttuuriksi nuorten työpajalle ja varsinkin sen yksilövalmennukselle.

Tekemäni mallinnukset eivät pysty tai edes pyrikään vastaamaan siihen, miten ohjaus jossakin tietyssä työpajaorganisaatiossa toimii tai miten se pitäisi siellä toteuttaa. Sen sijaan mallit hahmottavat näiden kysymysten taustalla olevaa teoreettista taustaa antaen pohjaa juuri tämän erään kunnan nuorten työpajan kehittämiseksi, mutta myös työpajojen kehittämiseksi valtakunnallisestikin.



Kuvio 6. Pehmeän systeemisuunnittelun malli sovellettuna työpajanuorten valmentamiseen sosiodynaamisen ohjauksen keinoin.

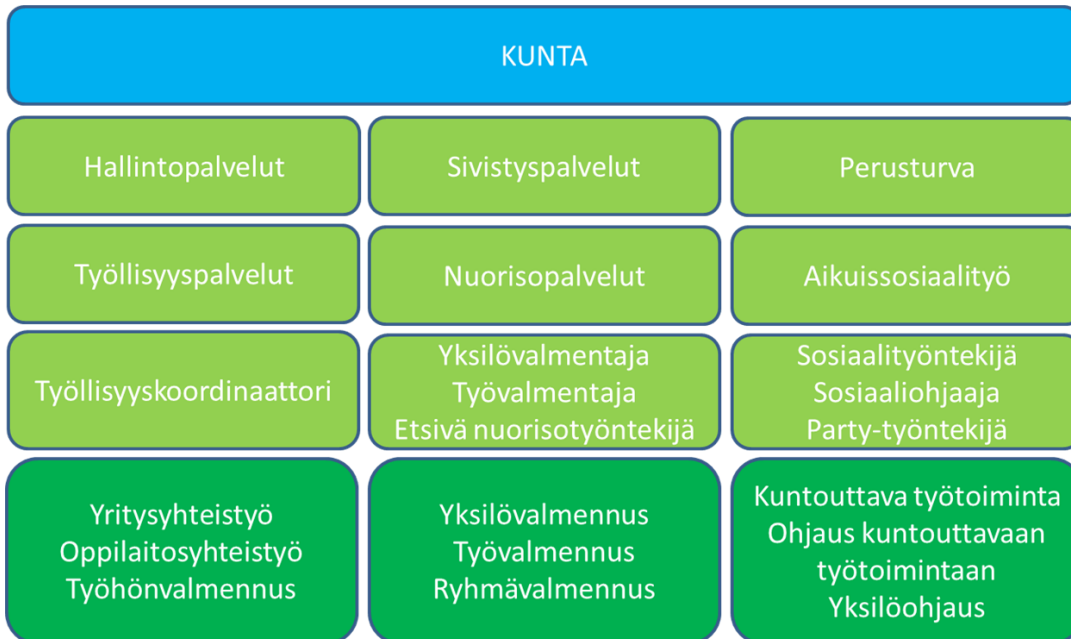
6 MALLINNUS 2: TYÖLLISYYSPALVELUT/TYÖHÖNVALMENNUS

Toisessa mallinnuksessa hahmottelen pehmeän systeemanalyysin keinoin sosiodynaamisen ohjauksen mahdollisuuksien hyödyntämistä osana työllisyyskoordinaattorin työtä. Pysin luomaan ”hyvän ohjauksen mallin”, jolla vastaan tutkimuskysymykseen 2. Vaikka ehdotukseni onkin hypoteettinen, toivon sen antavan työkaluja työnhakija-asiakkaiden ohjaamiseen.

Työllisyysenhoidon toimintamalli ja siiloutunut nykytila

Mallinnuksen tavoitteena on kehittää kunnan työllisyysenhoidon nykyistä toimintamallia (Kuvio 7, Työllisyysenhoidon toimintamalli, nykytila) ja luoda kunnalle uusi työllisyyspalvelukeskus.

Työllisyysenhoidon toimintamalli



Kuvio 7. Työllisyysenhoidon toimintamalli, nykytila.

Tällä hetkellä kunnassa työnhakija-asiakkaiden palvelut ovat hajallaan ja kolmen eri toimialan vastuulla. Hallintopalvelut vastaa työllisyyspalveluista, jossa työskentelee työllisyyskoordinaattori. Työllisyyskoordinaattorin tulosvastuulla on kaikki työttömänä olevat henkilöt, sijoitusmahdollisuuksineen. Työllisyyskoordinaattori vastaa myös työhönvalmennuksesta, yritysysteistyöstä ja oppilaitosysteistyöstä.

Sivistyspalveluiden vastuulla on nuorisopalveluissa sijaitsevien nuorten työpajan (yksilövalmentaja ja työvalmentaja) ja etsivän nuorisotyön (etsivä nuorisotyöntekijä) järjestämä yksilö-, työ- ja ryhmävalmennus.

Perusturvapalveluiden vastuulla on aikuissosiaalityön (aikuissosiaalityöntekijä, sosiaaliohjaaja ja Parempi työ- ja toimintakyky -hankkeen työntekijä) järjestämä kuntouttava työtoiminta ja yksilöohjaus.

Kun tällä hetkellä työnhakija-asiakkaiden palvelut ovat hajautettuna usealle eri toimialalle, joiden näkemykset tarjottavien palvelujen sisällöistä ja siitä, kenen vastuulla minkäkin palvelun tuottaminen on, eroavat suuresti toisistaan, ei kunta pysty tarjoamaan riittävän laadukasta ja tuloksellista paikallista työllisyyspalvelua (Työhönvalmennus → Yritysysteistyö → Työllistyminen). Nykytilaan pitää tulla muutos, jotta työnhakija-asiakkaiden työhönvalmennuksen laatu ja vaikuttavuus paranevat. Tavoitteena on myös se, että yksittäisten työhakijoiden tilanteet paranisivat (työllistyminen, koulutukseen kiinnittyminen) ja samalla myös kunnan työmarkkinatukikertymä alenisi (työllisyyspalveluiden kustannukset laskevat). Nykytilanteessa edellä mainittuja tavoitteita ei pystytä saavuttamaan, joten työllisyyspalveluiden mallinnus on tehtävä.

Mallinnuksen kohde: Työllisyyspalvelut

Työllisyyspalvelut vastaa keskitetysti kunnan työllisyyspalveluiden edistämisestä ja sen aktiivisesta kehittämisestä. Työllisyyspalvelut organisoivat työnhakija-asiakkaille tarjottavien TE-toimistotaustaisten aktiivitoimien toteutuksen yhdessä kunnan muiden yksiköiden kanssa.

Kunnassa paikallisen työllisyydenhoidon tavoitteena on työttömyyden vähentäminen tarjoamalla työttömille tai työttömyysuhan alaisille henkilöille yksilöllisiä ja tavoitteellisia palveluita. Kunta tekee tavoitteiden saavuttamiseksi aktiivista yhteistyötä sekä paikallisten että seudun yritysten ja yhdistysten kanssa.

Työllisyyspalvelut tarjoaa tukea ja kannustusta työnhakuun, työnetsintään tai työllistymis- ja koulutuspolkujen suunnitteluun. Työhönvalmennuksessa ja yritysyhteistyössä asiakkaalla on mahdollisuus saada yksilöllistä palvelua työllistymisensä edistämiseksi, työnantajaverkostoja ja työkaluja töihin pääsemiseksi.

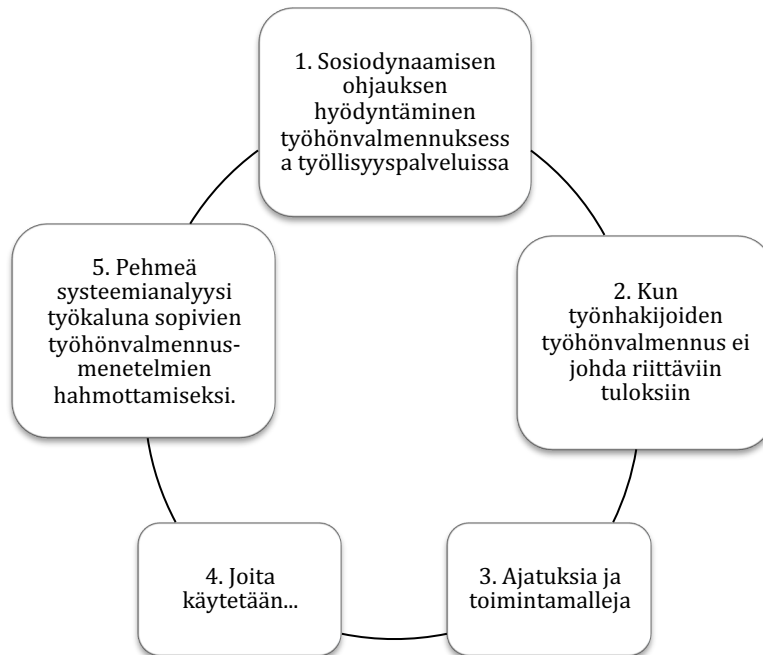
Mallinnuksen toteuttaminen

Pehmeän systeemianalyysin kehittäjän Checklandin mukaan metodologian tulisi ottaa huomioon neljänlaisia vaatimuksia. Kauppi (1992, 47) mukaillen:

- 1) Käyttökelpoisuus todellisissa ongelmatilanteissa.
- 2) Yleistä filosofiaa parempi ohjaavuus toiminnan jäljille.
- 3) Sellaisten näkemysten huomioimista, jotka menetelmä jättäisi huomiotta niiden epätarkkuuden vuoksi.
- 4) Joustavuus, jotta jatkuvasti nousevat muutokset voidaan sisällyttää mukaan.

Tutkielmassa laaditun mallin kuvaus etenee pehmeän systeemianalyysin mallinnuksen mukaisesti. Se alkaa ongelmatilanteen hahmottelulla ja tilanteeseen liittyvien tekijöiden kartoituksella. Tämän jälkeen siirrytään varsinaisen systeemianalyysin piiriin ja pyritään paikallistamaan tilanteeseen keskeisesti vaikuttavia systeemejä sekä niiden keskeisiä elementtejä. Seuraavaksi systeemeille luodaan käsitteelliset mallit kuvaamaan systeemin toimintaa. Tästä siirrytään takaisin todellisuuteen ja muotoiltu käsitteellinen systeemi-malli synnyttää perustan tilanteen uudelle tarkastelemiselle. Sen jälkeen tarkasteltaisiin, millaisia muutoksia voidaan toteuttaa tilanteen ratkaisemiseksi ja viimeiseksi toteutettaisiin muutokset. (Kauppi 1992, 48.) Tässä tutkielmassa on kuitenkin perusteltua käydä läpi vain vaiheet 1–4. Mallinnuksen vaiheet nojaavat pääluvun 2 keskeisiin käsitteisiin.

6.1 Työhönvalmennuksen nykytila (vaiheet 1 ja 2)



Kuvio 8. Jäsentyneenä ongelmaksi systeemisessä kuvana.

Työllisyyspalveluiden työnhakija-asiakkaiden työhönvalmennustavan on muututtava vastaamaan nykyajan vaatimuksia. Ohjaus on nähtävä yleisen elämänsuunnittelun vuoropuhelun metodologiana. Työhönvalmennuksen perustaksi muodostuu tällöin vuorovaikutustoimintojen ja -asetelmien tuottaminen siten, että työnhakija tulee kuulluksi, ymmärretyksi ja hyväksytyksi sekä pääsee eteenpäin. Tämä perustuu asioiden tarkasteluun uudesta näkökulmasta. Mahdollisuus sille luodaan ohjausdialogin ja -toiminnan kautta.

6.2 Toivottu tulevaisuus (vaihe 3)

Pehmeän systeemianalyysiin kuuluvan CATWOE-analyysin periaatteet esitellään seuraavaksi. CATWOE on prosessi ydinmäärittelyn ja ydinvision muodostamiseksi. Se on siis keino määrittää systeemin (organisaation) alasyhteiset prosessit, niiden väliset vuorovaikutukset ja sen toimintoihin vaikuttavien toimijoiden roolit, ja työkalu,

jossa toivottu tulevaisuus esitetään mallina, johon todellista nykytilaa verrataan. Systemin kuvaus CATWOEn avulla; Customer: asiakas, jonka toimintoihin prosessi vaikuttaa. Actors: toimijat, jotka saavat asiat tapahtumaan. Transformation process: muutosprosessi, todellinen tapahtumaketju, joka muuttaa sisääntulevat resurssit tuotteeksi. Worldview: maailmankuva ja arvot. Owners: sellaiset toimijat ja tahot, jotka voivat estää tai pysäyttää muutoksen. Environmental constraints: sosiaalisen toiminta-ympäristön asettamat rajoitteet, esimerkiksi sellaiset rajat ja tekijät, jotka eivät muutu/voi muuttua prosessin johdosta. (Rubin, A. 2010)

C	”Asiakkaat”	Työnhakijat
A	”Toimijat”	Työllisyyskoordinaattori, (sosiaalityöntekijä, sosiaaliohjaaja)
T	”Transformaatioprosessi”	Tapa ohjata työnhakijoita
W	”Maailmankuva”	Työhönvalmennuksen muuttuminen vastaamaan nykyajan vaatimuksia
O	”Omistajat”	Työllisyyskoordinaattori
E	”Ympäristön asettamat rajoitukset”	Systemaattisen työhönvalmennuskulttuurin puuttuminen (teoria, yhteistyö)

Taulukko 2. Ydinvision systeemin hahmotus CATWOE-elementtien avulla.

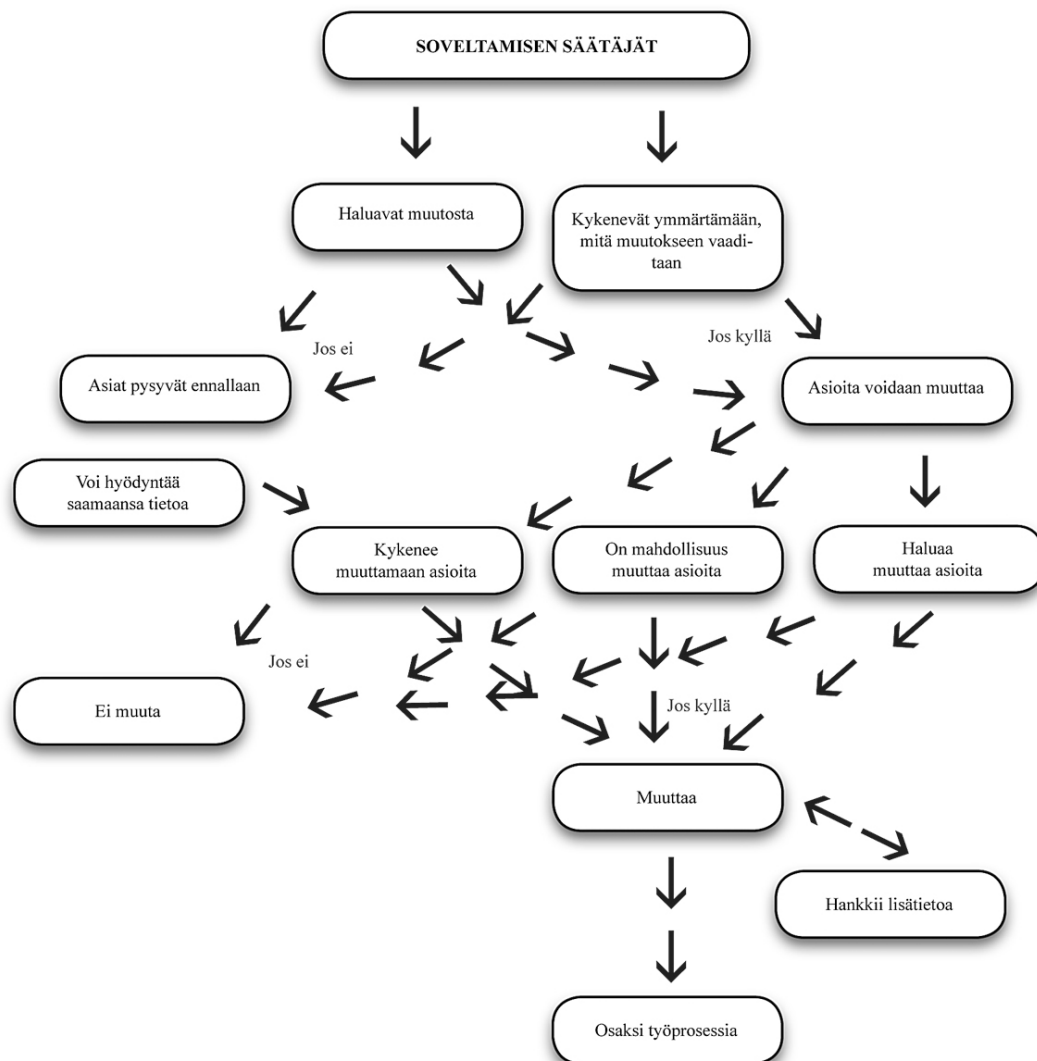
6.3 Mallin rakentaminen (vaihe 4)

Soveltuvan ratkaisumallin systeemi painottuu keskeisten käsitteiden ja varsinkin niihin tiiviisti pohjautuvan sosiodynaamisen ohjauksen yleisstrategiaan ja älykkääseen keskusteluun; luovaan yhteiskonstruointiprosessiin. Työllisyyspalveluiden työllisyyskoordinaattori, mutta myös aikuissosiaalityöntekijä ja sosiaaliohjaajat sekä muut kunnan (hallinto-, sivistys- ja perusturvapalveluiden) henkilöstö (varsinkin hallintojohtaja, sivistysjohtaja ja perusturvajohtaja, jotka toimivat esimiehinä) toimivat näiden tietojen soveltamisen säätelijöinä suhteessa työllisyyspalveluiden työhönvalmennuskulttuuriin ja työnhakija-asiakkaisiin.

Mikäli työllisyyspalveluiden ja kunnan muu henkilöstö (aikuissosiaalityö/perusturvapalvelut ja työpaja/sivistyspalvelut) ei kykene omaksumaan uutta ohjauksen/työhönvalmennuksen tapaa ja siten myös muuttamaan työllisyyspalveluiden kon-

septia, työnhakija-asiakkaat eivät saa parasta mahdollista ja nykyaikaista yksilöllistä valmennusta.

Asioiden todellinen kehittäminen näennäisyyden sijaan edellyttää sekä halua muuttaa asioita että valmiutta muokata myös omaa toimintaansa. Mikäli jokin näistä puuttuu, on epätodennäköistä, että uusi ohjauksen ja työhönvalmennuksen tapa juurtuu paikalliseen työllisyyspalveluiden toimintaan ja laajemminkin kuntaorganisaatioon.

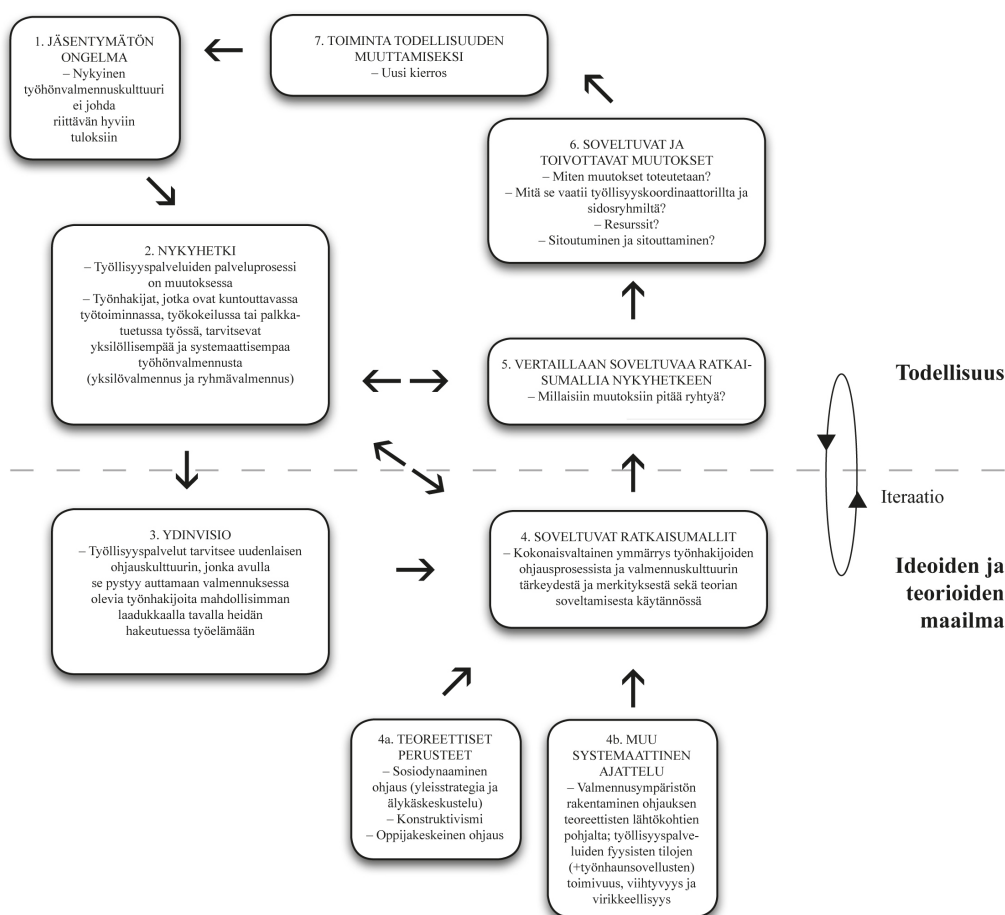


Kuvio 9. Soveltuvien ratkaisumallien systeemi.

6.4 Työllisyyspalvelukeskus

Systemimallin rakentaminen jatkuisi pehmeässä systeemianalyysissä ongelmatilanteen suhteuttamiseen (vaihe 5) sekä muutosten suunnitteluun ja toteuttamiseen (vaiheet 6 ja 7). Tässä tutkielmassa nämä vaiheet kuitenkin rajataan ulkopuolelle, sillä pyrkimyksenä on ollut luoda pohja systemaattiseksi työhönvalmennuskulttuuriksi kunnan työllisyyspalveluille.

Tekemäni mallinnukset eivät pysty tai edes pyrikään vastaamaan siihen, miten työhönvalmennus jossakin tietyssä organisaatiossa toimii tai miten se pitäisi siellä toteuttaa. Sen sijaan mallit hahmottavat näiden kysymysten taustalla olevaa teoreettista taustaa antaen pohjaa juuri erään kunnan työllisyyspalveluiden kehittämiseksi, mutta myös työllisyyspalveluiden kehittämiseksi valtakunnallisestikin.



Kuvio 10. Pehmeän systeemis suunnittelun malli sovellettuna työnhakija-asiakkaiden työhönvalmentamiseen sosiodynaamisen ohjauksen keinoin.

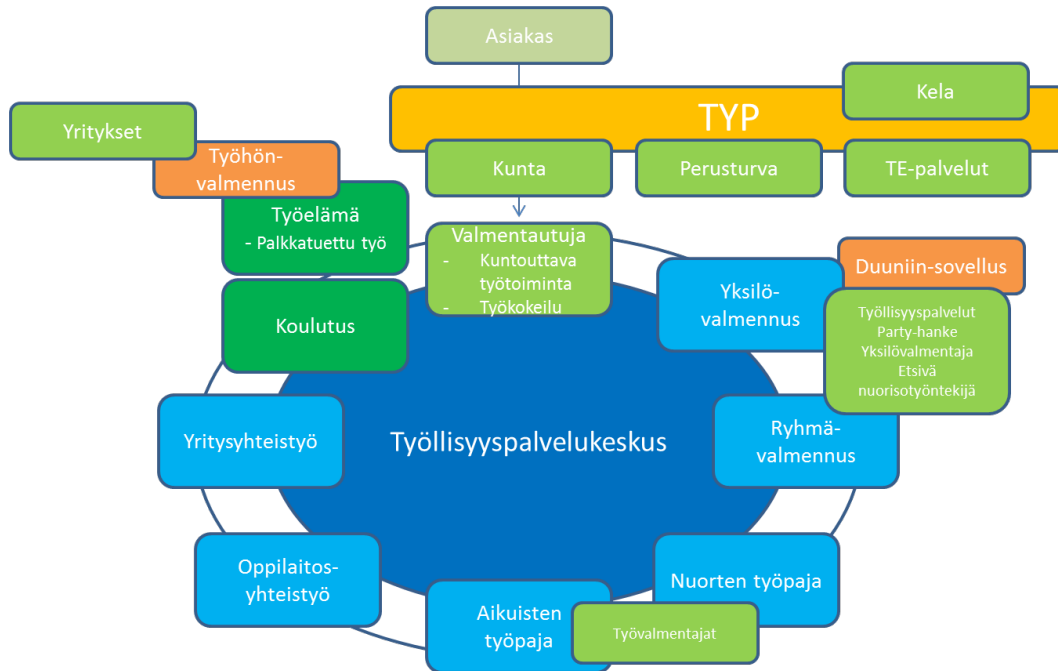
Työllisyyspalvelukeskus

Mallinnuksen tuloksena syntynyt uusi Työllisyyspalvelukeskus (Kuvio 11, Työllisyyspalvelukeskus, tavoitetilä) koostuu seuraavista elementeistä ja toiminnoista, joissa asiakas on keskiössä. Niin sanottu tulokanava työllisyyspalveluiden asiakkuuteen koostuu kunnan (hallintopalvelut/työllisyyspalvelut), perusturvan (aikuissosiaalityö, terveystalvelut), TE-palveluiden ja Kelan yhteenliittymästä, jonka nimi on Työllistymistä edistävä monialainen yhteispalvelu (TYP). TYP:n kautta asiakas ohjautuu hallitusti uuteen Työllisyyspalvelukeskukseen, jossa hän aloittaa valmentautumisen kuntouttavassa työtoiminnassa tai työkokeilussa.

Valmentautujan työllistymisen ja kouluttautumisen tukena on moniammatillinen työryhmä, joka koostuu työllisyyskoordinaattorista, Party-työntekijästä (Parempi työ- ja toimintakyky -hanke), yksilövalmentajasta, työvalmentajista ja etsivästä nuorisotyöntekijästä. Eri työntekijät tarjoavat valmentautujalle oikea-aikaisesti ja kohdennetusti erilaisia valmennuspalveluita, joita ovat yksilö-, työ- ja työhönvalmennus.

Työllisyyspalvelukeskuksessa on työpajat sekä nuorille että aikuisille. Työllisyyspalvelukeskuksen valmentajat tekevät tiivistä oppilaitosyhteistyötä paikallisten ja lähialueen koulutuksenjärjestäjien kanssa. Yritysyhteistyöhön ja sen kehittämiseen Työllisyyspalvelukeskus panostaa jatkuvasti yhä enemmän. Työelämä tietoutta ja kokemuksia valmentautajat voivat kartuttaa sekä kunnan eri toimialoilla (palkkatuettu työ, oppisopimuskoulutus) tai paikallisissa yrityksissä. Yritysyhteistyön laadun varmistamiseksi ja tuloksellisuuden lisäämiseksi Työllisyyspalvelukeskuksen käytössä on niin sanottu Duuniin-sovellus, joka mahdollistaa valmentautujan (työnhakija-asiakas) ja paikallisten tai lähialueen yrittäjien kohtaamisen reaaliaikaisesti verkossa. Kyseistä Duuniin-sovellusta hallinnoi Työllisyyspalvelukeskus. Yritysyhteistyössä mahdollistuu valmentautujien poluttuminen yrityksiin työkokeiluun, oppisopimuskoulutukseen tai palkkatyöhön.

Työllisyyspalvelukeskus



Kuvio 11. Työllisyyspalvelukeskus.

Yllä oleva työllisyyspalveluiden/työhönvalmennuksen mallinnuksen lopputuloksena syntynyt uusi Työllisyyspalvelukeskus mahdollistaa nykyaikaisen ja laadukkaan valmennuspalvelukokonaisuuden. Se palvelee sekä yksittäistä valmentautujaa työllistymisen ja koulutuksen poluilla että paikallista työllisyyskehitystä edistäen koko alueen elinvoimaa, hyvinvointia, osallisuutta ja kumppanuutta. Nämä neljä ovat ne keskeisimmät strategiset toiminnot, jotka muodostavat tulevaisuuden kunnan tehtävät maakunta- ja sote-uudistuksen astuessa voimaan.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkielmassani olen halunnut selvittää, miten työpajanuoria tulisi ohjata yksilövalmentajana ja miten työnhakijoita tulisi työhönvalmentaa työllisyyskoordinaattorina. Siinä aihetta lähestyttiin oppimisen ja ohjaamisen näkökulmista. Näiden alojen kirjallisuutta toisiinsa soveltamalla ja yhdistelemällä pyrittiin hahmottamaan pehmeän systeemianalyysin mallinnusta käyttäen, mitä sellaista tutkimuskirjallisuus tarjoaa, jonka varassa voidaan päätellä jotain tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimusintressini perustui työskentelyyni yksilö- ja työvalmentajana sekä työhönvalmentajana ja palveluohjaajana nuorten työpajoilla ja nuorisopalveluissa sekä työllisyyskoordinaattorina työllisyyspalveluissa viimeiset kymmenen vuotta. Tähänastisen työurani myötä minulle syntyi halu tutkia ja kehittää yksilö- ja työhönvalmennusta ja samalla tuottaa tutkielmani kautta uutta tietoa ja uusia välineitä, joita nuorten työpajalla voitaisiin käyttää niin työn kehittämisen (yksilövalmennus, palveluprosessi) kuin tulosten (nuorten positiivinen sijoittuminen työpajajakson jälkeen esimerkiksi koulutukseen tai työelämään) parantamiseksi. Tutkielmani tavoitteena on ollut myös tutkia ja kehittää kunnan työllisyyspalveluita (työhönvalmennus, palveluprosessi).

Arviointitutkimuksen strategioista pehmeän systeemianalyysin käyttö lähtee tarpeesta parantaa tai kehittää jotakin olemassa olevaa, tavallisesti jossakin sosiaalisessa verkossa toimivaa järjestelmää, jossa on havaittu jokin heikosti tai huonosti määritelty ongelma tai kehittämistarve. Työpajaorganisaation toiminnan muuttamista ja kehittämistä säätelee sen toimintaympäristön mahdollistamissa rajoissa organisaatio itse – ennen kaikkea sen työntekijät (yksilövalmentaja, työvalmentaja, etsivä nuorisotyöntekijä ja esimiehet). Muutos siis vaatii aktiivisia toimijoita, joilla on sisäinen halu ja innostus kehittyä sekä tuottaa valmentautujille mahdollisimman laadukasta ja korkeatasoista palvelua (ohjausta ja valmennusta). Samoin myös työllisyyspalveluiden organisaation muutoksen ja kehittämisen mahdollistajia ovat työntekijät (työllisyyskoordinaattori).

7.1 Keskeiset tulokset

Tämän tutkielman keskeisenä tuloksena on se, että nuorten työpajalla voidaan nyt systemaattisesti hyödyntää sosiodynaamisen ohjauksen yleisstrategiaa ja älykästä keskustelua osana yksilövalmennusta ja sitä kautta kehittää myös koko työpajan palveluprosessia ja toimintaa. Samalla tavoin nyt voidaan hyödyntää sosiodynaamisen ohjauksen periaatteita työhönvalmennuksessa kunnan työllisyyspalveluissa.

Tutkimuksessa rakennettujen mallinnusten (Mallinnus 1: nuorten työpaja/yksilövalmennus ja Mallinnus 2: työllisyyspalvelut/työhönvalmennus) avulla voidaan kehittää yksilövalmennusta ja työpajatoimintaa ja työhönvalmennusta ja työllisyyspalveluita niin paikallisesti kuin valtakunnallisestikin.

Tutkimuksen tuloksena syntyneet ”hyvän ohjauksen malli” ja Työllisyyspalvelukeskus mahdollistavat entistä laadukkaammat ja asiakaslähtoisemmät työnhakija-asiakkaille tarjottavat valmennuspalvelut, joista hyötyvät sekä valmentautujat että kunnan työllisyydenhoito.

7.2 Pehmeä systeemianalyysi tutkimuksessa

Pehmeän systeemianalyysi soveltuu vain systeemin kehittämiseen, ei uuden rakentamiseen. Sen avoin luonne tekee muutosprosessin hankalaksi hallita. Analyysin lopputulosta ei voida mitata määrällisesti eikä aina nähdä välittömästi. Toimijat oletetaan lähtökohdiltaan, motiiveiltaan ja vaikutusmahdollisuuksiltaan samanarvoisiksi. Prosessissa voidaan helposti sortua epäolennaiseen, jolloin painopiste itse kehittämisprosessista liukuu sivujuonteisiin. Tällöin ei rohjeta tarttua todella vaikeisiin ja kipeisiin asioihin vaan puuhastellaan. (Rubin, A. 2010)

Pehmeä systeemianalyysi muistuttaa ongelmanratkaisuprosessia. Pelkän idean sijaan siinä selvitetään myös sitä prosessia, jonka tuloksena ratkaisu synnytetään. Systeemin määrittely on aina riippuvainen tarkastelijan tekemistä valinnoista. Siksi on huomionar-

voista tiedostaa, että jokainen tarkastelija katsoo systeemiä omasta näkökulmasta, omien tarpeidensa ja intressiensä kautta.

7.3 Tutkimuksen arviointia

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Siinä kohdetta pyritään niin ikään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija ei voi täysin irtisanoutua omista arvolähtökohdistaan, sillä ne vaikuttavat taustalla siinä, kuinka tutkittavaa ilmiötä pyritään ymmärtämään. Samasta syystä myöskään objektiivisuus niin sanotussa perinteisessä mielessä ei ole mahdollista. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2010, 161.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen ongelmallisimpia kohtia on tutkimustiedon luotettavuuden osoittaminen. Varsinkin toimintatutkimuksen luotettavuutta on paljon pohdittu. Analyysin kohteena on ollut muun muassa se, miten tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat todellisuutta ja käytäntöjä, millaisia teoreettisia päätelmiä tuloksista voi tehdä, onko todellista muutosta tapahtunut ja ovatko vaikutukset pysyviä. Toimintatutkimuksen merkitys on sen luonteen mukaisesti siinä, saadaanko asetettujen tavoitteiden mukaisia muutoksia aikaan. Olennaista on, että tutkimukseen osallistuneet ovat mukana arvioimassa tutkimuksen luotettavuutta. (Linnansaari 2004, 124.)

Sekä Kvale (1989, 86) että Kurtakko (1990, 15) esittävät toimintatutkimuksen validiteetin kriteeriksi sitä, onko tutkimuksella saavutettu tieto-taito parantanut osallistujien toimintaedellytyksiä tutkimuksen kohteena olevassa tilanteessa. Kurtakon mielestä toimintatutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa on tärkeää se, onko toiminnan avulla saavutettu joitakin sellaisia taitoja ja valmiuksia, joiden avulla pystytään entistä paremmin hallitsemaan tutkimuksen kohteena olleita tilanteita. Keskeistä validiteetin kannalta ei olekaan tieto sinänsä vaan kyky saada tietoa. (Kurtakko 1990, 17.) (Suojanen 1992, 48.)

Kelly on sitä mieltä, että mikäli toimintatutkimuksella kouluissa aikaansaatu innovaatio on pysyvää, sen pitäisi toimia myös toisissa samankaltaisissa tilanteissa (1985, 138).

Engeström esittelee kehittävän työntutkimuksen mallissaan viimeisenä vaiheena muutuneen työtoiminnan ja sen arvioinnin, joka merkitsee myös yleistysten tekemistä. Jonkinasteinen yleistäminen on ehtona seuraavan toimintasyklin suunnittelulle sekä toimintatutkimuksessa että siihen läheisesti liittyvässä kehittävässä työntutkimuksessa. Toisaalta tietyn yksittäisen toimintatutkimuksen aikana saatua tietoa ei kuitenkaan voi eikä ole tarkoituskaan sellaisenaan siirtää toisille, vaan prosessi on omakohtaisesti koettava, jotta ammatillinen kehittyminen olisi mahdollista. (Suojanen 1992, 48.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen tulokset ovat siis eräänlaisia ehdollisia selityksiä. Myös pehmeää systeemianalyysia yhtenä laadullisen tutkimuksen menetelmänä on kritisoitua sen subjektiivisuudesta. Siksi sen luotettavuutta arvioitaessa on tarkasteltava koko tutkimusprosessia.

Pehmeän systeemianalyysin mallinnuksilla ja niihin tuodut arvot tutkimuskirjallisuudesta ammentamalla olen pyrkinyt vastaamaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereihin. Voitaisiin myös sanoa, että tämän tutkielman luotettavuuden arviointi on omalta osaltaan empiirinen prosessi, jonka arviointiin sen kulkua ja taustoitusta koskevat luvut antavat mahdollisuuden.

Mallinnuksen tarkoituksena on ollut rakentaa ”hyvän ohjauksen malli” ja sitä kautta saada nuorten työpajan yksilövalmentaja, työvalmentaja, etsivä nuorisotyöntekijät ja esimiehet pohtimaan omaa toimintaansa ennen kaikkea ohjaustavan ja palveluprosessin kehittämisen sekä oppijakeskeisyyden näkökulmasta. Tämän mallinnuksen lisäksi oleellinen kysymys kuitenkin on, onko työpajaorganisaatiossa halua ja resursseja muutoksen toteuttamiseen. Tähän kysymykseen tutkielmassa ei ole yritetty vastata. Sen nimitäin päättää tulevaisuudessa työpajaorganisaatio itse. Keskeinen rooli on verkostoilla ja varsinkin kuntaorganisaation poliittisella ja virkamiesjohdolla; millainen painoarvo kunnantyöllisyydenhoidolle kunnan strategiassa annetaan. Tällä on suora vaikutus toiminnan (Työllisyyspalvelukeskus) resursointiin; henkilöstön määrään ja toiminnan kehittämiseen ja työllistämiseen käytössä oleviin määrärahoihin.

7.4 Jatkotutkimus

Tämän tutkimuksen, jonka aiheena oli Sosiodynaamisen ohjaus osana yksilövalmentajan työtä – Mallinnus pehmeän systeemianalyysin keinoin, tuotti ”hyvän ohjauksen mallin” ja mallin uudesta Työllisyyspalvelukeskuksesta. Jatkossa näitä molempia malleja voidaan testata ja käyttää paikallisesti ja samalla niiden toimivuutta voidaan tarkastella ja niiden vaikuttavuutta mitata (Mittareina: työnhakija-asiakkaiden sijoittuminen koulutukseen ja työelämään ja kunnan työmarkkinaosuuden pieneneminen.).

Molempia edellä mainittuja malleja voidaan myös testata muilla paikkakunnilla valtakunnallisesti ja samalla voidaan tarkastella ja vertailla niiden toimivuutta keskenään. Lähitulevaisuudessa tällaisen tutkimuksen toteuttaminen antaisi varmasti lisätietoa siitä, miten paikallista työpajatoimintaa ja työllisyydenhoitoa (Työllisyyspalvelukeskus) tulisi järjestää maakuntauudistuksen ja sote-uudistuksen astuessa voimaan.

Laadukkaan ja yksilöllisen työhönvalmennuksen avulla työnhakija-asiakkaat poluttauvat entistä paremmin koulutukseen ja työelämään ja samalla myös työllisyydenhoidon kustannukset pysyvät kohtuullisina. Käyttöön otettavat mallit lisäävät myös sekä palveluihin osallistuvien henkilöiden yksilöllistä hyvinvointia ja osallisuuden kokemusta että kunnan elinvoimaa ja hyvinvointia. Näistä syistä mallien testaaminen käytännössä, niiden toimivuuden tarkastelu ja jatkokehittely ovat tarpeen.

LÄHTEET

Anttila, P. 2000. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta.

Anttila, P. 2007. Realistinen evaluaatio ja tuloksellinen kehittämistyö.

Heikkinen, H. 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Juva.

Heikkinen, H., Huttunen, R., Moilanen P. 1999. Siinä tutkija missä tekijä. WSOY-kirjapainoyksikkö. Juva.

Helander, J. (toim.) 2005. Ohjaus aallon harjalla.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2010. Tutki ja kirjoita. Kariston Kirjapaino Oy. Hämeenlinna.

Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. Tutkimustyönmetodeista. Tampere.

Kansanen, Pertti., Uusikylä, Kari. (toim.) 2004. Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. WS Bookwell Oy. Juva.

Kasurinen H. (toim.) 2004. Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa.

Kauppi, Antti. 1992. Pehmeä systeeminen metodologia. Teoksessa Terttu Gröhn & Juhani Juussila (toim.): Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino.

Kupias, P. 2001. Oppia opetusmenetelmistä. Helsinki: Educa-Instituutti Oy.

Leppilampi, A. & Piekkari, U. 1998. Nappaa nipusta – aikuisopiskelua yhteistoiminnallisesti. Lahti: Aike.

Lindblom-Yläne, S. & Nevgi, A. (toim.) 2003. Oppimisenäkemykset antavat perustan opetukselle. Teoksessa. S. Lindblom-Yläne, S. & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Vantaa: WSOY.

Linnansaari, H. 2004. Toimintatutkimus – tutkimus muutoksen palveluksessa. Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva: PS-kustannus, 113-131.

Ojanen, S. 2009. Ohjauksesta oivallukseen – Ohjausteorian käsittelyä.

Onnismaa, J., Pasanen H. & Spangar T. 2000. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1 – ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus.

Onnismaa, J., Pasanen H. & Spangar T. 2000. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2 – ohjauksen toimintakentät.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014.

Paane-Tiainen, T. 2000. Oppijaksi aikuisena. Edita Oyj. Helsinki.

Peavy, R. V. 2001. Elämäni työkirja.

Peavy, R. V. 2004. SocioDynamic Counselling: A Practical Approach to Meaning Making.

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

Pekkala, T. (toim.) 2009. Työ- ja yksilövalmennuksen perusteet. Edita Prima Oy.

Pekkari, M. 2009. Tavoitteellinen ohjauskeskustelu. Kariston kirjapaino Oy. Hämeenlinna.

Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa: Konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: Atena.

Sava, I. 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen. (toim.) Taiteen perusopetuksen käsikirja.: Suomen Kuntaliitto.

Seikkula-Leino, J. (2007). Opetussuunnitelmauudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen. Opetusministeriön julkaisuja 2007: 28. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen väliinäänä. Loimaan kirjapaino Oy.

Suominen, S. & Tuominen, M. 2007. Palveluohjaus – portti itsenäiseen elämään. Picaset Oy. Helsinki.

Tuomisto, J., Salo, P. (toim.). 2006. Edistävä ja viihdyttävä aikuiskasvatus - Aulis Alanen aikuisopetuksen laatua etsimässä. Tampereen yliopistopaino.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konktrivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tammer-Paino Oy.

Vehviläinen, J. 2001.

Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas. Printon Trükikoda AS. Tallinna.

Vuorinen, I. (2001). Tuhat tapaa opettaa: Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. Tampere: Resurssi.

Yrjönsuuri R. & Yrjönsuuri Y. 2003. Opiskelu, oppiminen, osaaminen. Hamina.

Aikuiskoulutus. http://www.aikuis-koulutus.fi/Aikuiskoulutus_d3115.html

(Viitattu 30.5.2015.)

Eskonen, T. 2014.

http://www.ras.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/ras/embeds/raswwwstructure/15093_Tyollisyyden_hoito_kunnissa_nyt_ja_tulevaisuudessa_Eskonen_Raahe_08052014.pdf (Tarkistettu 11.12.2017)

Jyväskylän ammattikorkeakoulu

<http://oppimateriaalit.jamk.fi/oppimiskasitykset/>

(Tarkistettu 8.6.2015)

Jyväskylän ammattikorkeakoulu

http://oppimateriaalit.jamk.fi/oppimiskasitykset/files/2010/06/oppimiskasitykset_teoria.jpg (Tarkistettu 8.6.2015)

Jyväskylän ammattikorkeakoulu

http://oppimateriaalit.jamk.fi/oppimiskasitykset/files/2010/06/oppimiskasitykset_ohjaus.jpg (Tarkistettu 8.6.2015)

Kuula, A. 2006. Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Anita Saaranen-

Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].

<<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 8.12.2017.)

Lahti, J. 2017.

<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/ohjausala/haku/specima-ohjausammattina> (Tarkistettu 17.12.2017)

Nuorisolaki. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2016/20161285> (Tarkistettu 11.12.2017)

Prokki, C. 2012.

[http://www.tamk.fi/cms/tamk.nsf/\\$all/98816C122B9EFCC8C225793C002E2872](http://www.tamk.fi/cms/tamk.nsf/$all/98816C122B9EFCC8C225793C002E2872)

(Tarkistettu 29.10.2014)

Rubin, A. 2010. Pehmeä systeemimetodologia. <http://www.slideshare.net/3110ani/ssm-eli-pehme-systeemimetodologia>

(Tarkistettu 12.12.2017)

Valtakunnallinen työpajayhdistys

(<https://www.tpy.fi/tyopajatoiminta-suomessa/>) (Tarkistettu 11.12.2017)

LIITTEET

Liite 1

Yksilövalmennuksen sisältöjä

- Kokonaisvaltainen ihmiskuva
- Alku- ja tilannekartoitus
- Moniammatillinen tiimi ja verkostoyhteistyö
- Työssä selviytymisen arviointi
- Palveluohjaus ja valmennussuunnitelma
- Yksilövalmentajan tuki, ohjaus ja neuvonta
- Työterveyshuolto, terveystarkastus ja -neuvonta
- Säännölliset seurantapalaverit
- Ryhmäpalvelut
- Palveluketjujen ja jatkosuunnitelmien tavoitteellinen rakentaminen

Yksilövalmennuksen avainsisällöt

- yksilön kokonaisvaltaista tukemista
- valmentautujan tilanteen arviointia ja seurantaa
- valmennussuunnitelman laatimista
- yksi osa verkostotyöskentelyssä tapahtuvaa ketjutettua palvelukokonaisuutta/prosessia
- keskusteluja, asioiden selvittelyä
- valmentautujan tietojen ja taitojen lisäämistä arjen tukemiseksi

Liite 2

Työvalmennuksen sisältöjä

- Valmentautujan valitsema ammattiala
- Koulutetut työvalmentajat
- Päivittäinen valmennus
- Sopivan vaativat työtehtävät
- Osaamista kohentavaa
- Työtilat ja -välineet
- Työryhmätyöskentely
- Ulkopuoliset harjoittelukokeilut
- Työpaikkaruokailu
- Ammattitaidon arviointi

Työvalmennuksen avainsisällöt

- prosessi, jossa työskennellään yhdessä etukäteen määriteltyjen tavoitteiden saavuttamiseksi
- yhteisöllinen ja kahdenkeskinen suhde, joka tarjoaa pitkäjänteistä tukea, ohjausta, osallistumista, motivointia = valmennusta
- yksi osa verkostotyöskentelyssä tapahtuvaa ketjutettua palvelukokonaisuutta/prosessia
- työskentelytapa, jossa valmentaja jakaa taitonsa, tietonsa ja kokemuksensa tukemaan valmentautujan tavoitteiden saavuttamista
- työn avulla valmentamista, joka antaa valmentautujalle mahdollisuuden saavuttaa työelämässä tarpeellisia tietoja, taitoja ja osaamista sekä onnistumisen kokemuksia
- tapa saada valmentautuja ottamaan vastuuta omasta kehityksestään