

Reflektiivisyys asiantuntijan työssä

Juhani Tiuraniemi

Teoksessa Niemi P. & Keskinen E. (2002) Taitavan toiminnan psykologia. Turun yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja, Turku, 165-195.

Abstrakti. Artikkelissa käsitellään reflektiota ammatillisen kehittymisen välineenä asiantuntijan työssä. Reflektiivisyys tarkoittaa omien ja toisen sisäisten tilojen havainnointia, tunnistamista, ilmaisua ja suhtautumista niihin. Reflektiivisyys asiantuntijan työssä tähtää ammatillisen toiminnan tietoiseen tutkimiseen ja kehittämiseen. Metakognitiivisen prosessien näkökulmasta reflektio on oman ammatillisen toiminnan eri puolien tarkastelua, jolloin keskeisesti tutkitaan esimerkiksi työn suunnittelua ja päätöksentekoa. Reflektio tekniikkana on vuorovaikutukseen liittyvä tekniikka, jossa tarkastelun kohteeksi tulee asiantuntijan vuorovaikutuksen lisäksi tunteet ja muut sisäiset prosessit, joilla on keskeinen vaikutus vuorovaikutuskeskeisessä asiantuntijatyössä. Artikkelissa pohditaan erilaisia keinoja ammatillisen toiminnan kehittämiseksi reflektiivisyyden näkökulmasta. Tarkastelun kohteena ovat asiantuntijan työn monet eri puolet. Asiantuntija määrittää henkilöksi, joka on suuntautunut erilaisten työongelmien ratkaisemiseen avoimesti ja ennakkoluulottomasti.

avainsanat: reflektiivinen asiantuntijatyö, reflektiivisyys, ammatillinen kehittyminen

Reflektiivisyys asiantuntijan työssä (abstrakti)	1
1. Johdanto	2
2. Reflektio metakognitiivisena prosessina	3
3. Reflektio vuorovaikutuksessa	7
3.1. Reflektio tekniikkana	7
3.2. Reflektion kohteet vuorovaikutuksessa	8
3.3. Asiantuntijan orientaatio vuorovaikutustilanteeseen	14
4. Asiantuntijuuden kehittyminen ja reflektiivinen ammattikäytäntö	16
4.1. Asiantuntijuuden muodot	16
4.2. Taitojen kehittyminen	17
5. Ammatillisen toiminnan kehittäminen	22
5.1. Työnohjaus ammatillisen kehityksen välineenä	22
5.2. Reflektiivisyys ammatillisen kehityksen näkökulmasta	28
6. Johtopäätökset	30
Lähteet	33

1. Johdanto

Reflektiivisyys tarkoittaa omien ja toisen sisäisten tilojen havainnointia, tunnistamista, ilmaisua ja suhtautumista niihin. Reflektiivisyys liittyy erityisesti vuorovaikutukseen. Yksilö pyrkii tunnistamaan toisen sisäisiä tiloja omien sisäisten tilojen kautta. Toisen vuorovaikutustapa herättää itsessä ajatuksia, tunteita tai mielikuvia, joiden pohjalta voi suuntautua myös vaikuttamaan toisen toimintaan. Tämä vaikuttaminen on luonteeltaan reflektiivistä, mikäli siinä on mukana toisen sisäiseen tilaan liittyvän tiedon käyttöä. Reflektiivisyys perustuu ihmisen kykyyn ottaa oma minuutensa tai oma toimintansa tarkastelun kohteeksi. Kokonaisuudessaan reflektiivisen toiminnan kohteena on vuorovaikutus sekä mielikuvat toisesta ja itsestä. Kun henkilö keskittyy tarkastelemaan omia sisäisiä tilojaan, kyseessä on itsereflektio eli refleksiivinen (itseään suuntautuva) toiminta.

Reflektiivisyyden ideaa on pyritty soveltamaan myös ammatillisen toiminnan kehittämiseen. Reflektiivisyys asiantuntijan työssä tarkoittaa oman ammatillisen toiminnan tarkastelua eri näkökulmista ja toiminnan kehittämistä tarkastelun pohjalta. Reflektiivisen tarkastelun kohteena ovat ammatillisen toiminnan eri puolet. Asiantuntija voi tarkastella työtoimintansa kohdetta, suhdettaan työn kohteeseen, käyttämiään työvälineitä, omaa toimintaansa työympäristössä sekä kehittymistään ammatillisessa toiminnassaan. Nykyisin moni asiantuntija työskentelee ei-materiaalisen työn parissa: opettajan työn kohteena on oppilaan oppimisprosessi, psykoterapeutti pyrkii helpottamaan potilaansa psyykkistä kärsimystä ja esimies yrittää saada alaisensa motivoitumaan työn tekemiseen. Suuri osa asiantuntijan työstä toteutuu mielen sisäisenä, ei fyysisesti havaittavana. Keskeisiä asioita työsuorituksessa ovat tällöin sosiaalinen havaitseminen, vuorovaikutus sekä tapahtumille ja tilanteille annetut merkitykset. Esimerkiksi opettaja pyrkii havaitsemaan oppilaansa edistymistä, jolloin hän on aktiivisessa vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa sekä arvioi ja tekee tulkintoja tämän oppimisesta. Keskeistä opettajan ammatillisessa toiminnassa on vuorovaikutus. Hänen täytyy havainnoida, kysellä, keskustella, pyytää oppilasta tekemään erilaisia asioita ja arvioida monella tavalla saadakseen mahdollisimman monipuolisen kuvan oppilaansa osaamisesta. Jotta

arviointi olisi mahdollisimman osuvaa, taitavan opettajan on oltava selvillä oman toimintansa osuvuudesta ja vaikuttavuudesta. Sama edellytys asetetaan monelle muullekin asiantuntijaryhmälle, joiden työssä vuorovaikutus on keskeistä.

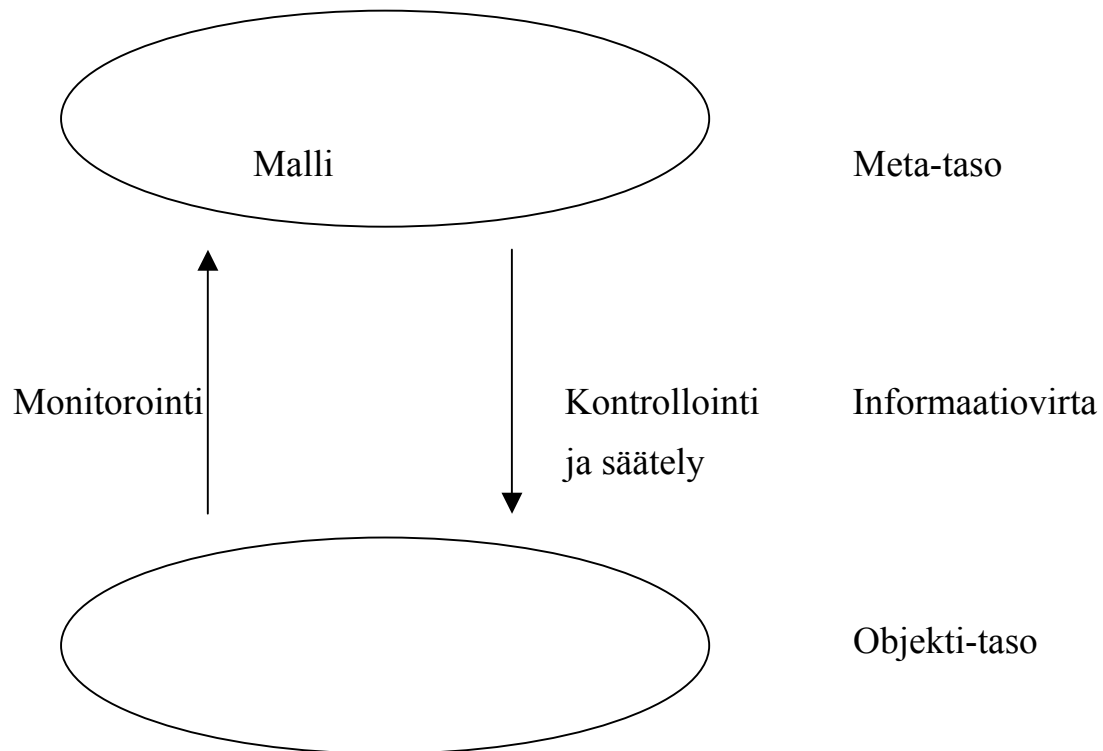
Tässä artikkelissa tarkastellaan reflektiivistä toimintaa asiantuntijan työssä eri näkökulmista. Aluksi tarkastellaan reflektiota metakognition, sitten vuorovaikutuksen näkökulmasta. Kuvauksessa käsitellään aluksi reflektiota tekniikkana, sitten pohditaan reflektion kohteita ja asiantuntijan orientaatiota vuorovaikutukseen. Tämän jälkeen tarkastellaan reflektiivistä ammattikäytäntöä ja ammatillisen toiminnan kehittämistä reflektion näkökulmasta.

2. Reflektio metakognitiivisena prosessina

Metakognitio on määritelty yksilön tiedoksi tai kognitiiviseksi prosessiksi, jonka kohteena ovat omat kognitiiviset objektit tai prosessit (Flavell 1979). Metakognitiivinen tieto on tietoa tekijästä, tehtävästä ja siinä käytettävästä strategiasta. Esimerkiksi opettajan metakognitiivinen tieto sisältää tietoa omasta tietämyksestä, opettajana toimimisesta sekä opetusstrategioista.

Metakognitiivinen tietoisuus puolestaan tarkoittaa tehtäväsuoritukseen liittyvää tietoisuutta omasta kognitiivisesta toiminnasta (Flavell 1987). Tällöin psykologi on esimerkiksi tietoinen asiakkaan tutkimustilanteesta siitä, miten tutkimusprosessi etenee, mitä tulee tehdä milloinkin ja mitä tietoa hän potilastutkimuksessaan saa sen eri vaiheissa. Tähän liittyy myös tietoisuus siitä, milloin tehtävä ei suju.

Metakognitiiviset prosessit tarkoittavat omasta kognitiivisesta prosessoinnista muodostetun representationaalisen mallin monitorointia ja sen pohjalta syntyntä oman toiminnan kontrollia tai säätelyä (kuviot 1.) (Nelson ja Narens 1990).



Kuvio 1. Meta- ja objektitaso (Nelson ja Naren 1990)

Kuviossa 1 alimpana on objektitaso, joka tarkoittaa kognitiivisen prosessoinnin välitöntä tasoa. Kun yksilö tarkastelee omaa kognitiivista prosessointiaan, informaatiovirta kulkee objekti-tasolta meta-tasolle ja yksilölle muodostuu käsitys tai malli omasta prosessoinnistaan. Tämän mallin pohjalta yksilö voi säädellä omaa toimintaansa ja informaatiovirran suunta on meta-tasolta objekti-tasolle. Metakognitiiviset prosessit sisältävät siis oman toiminnan havainnointia, sisäisen prosessoinnin arviointia, toiminnan tarkistamista ja mahdollisten virheiden arviointia sekä toiminnan suunnittelua ja säätelyä (Schraw ja Moshman 1995).

Kyseessä on siis monimutkainen toimintakokonaisuus, jonka suhteen yksilöiden taidot voivat olla erilaisia. Metakognitiiviset prosessit voivat olla myös ei-tietoisia: varsinainen kognitiivinen toiminta ja sen arviointi on niin automatisoitunutta, että yksilön voi olla vaikea kuvata sitä verbaalisesti. Metakognitiiviset prosessit ovat kuitenkin välttämättömiä uusien toimintatapojen oppimisessa. Oppiminen perustuu tällöin siihen, että yksilö osaa hyödyntää hyvin sujuvat toimintonsa ja sen pohjalta suuntamaan huomiota uusia toimintatapoja edellyttäviin tehtäviin.

Kokonaisuudessaan nämä prosessit liittyvät asiantuntijana toimimisessa oman toiminnan arviointiin ja kehittämiseen. Tällöin asiantuntija on tietoinen omaa toimintaansa säätelevien kognitiivisten prosessien luonteesta ja niiden vaikutuksesta ammatilliseen toimintaan. Tarkastelun kohteena voivat olla myös emootiot ja motivaatio, jotka ovat tärkeitä oman toimintaympäristön ja toiminnan informaation lähteitä sekä toiminnan säätelyyn vaikuttavia tekijöitä. Reflektion näkökulmasta metakognitio tarkoittaa asiantuntijan itsereflektiota eli refleksiivistä toimintaa, jossa oman toiminnan tarkastelun ensisijaisena kohteena ovat kognitiiviset prosessit.

Kyky oman toiminnan tarkasteluun on ilmeisen tärkeä toiminnassa onnistumisen kannalta. Psykoterapiassa ajatellaan, että ihmisen kyvyttömyys oman toiminnan tarkasteluun voi olla yksi ongelmaa ylläpitävä tekijä. Vastaavasti oman toiminnan jatkuva tarkkailu johtaa neuroottisen ongelmakehään, jossa yksilön on vaikea luopua oman toiminnan seuraamisesta (esimerkiksi Wells 1999). Joustava toiminta edellyttää myös dereflektiivisyyttä, kykyä kiinnittää oma tarkkaavaisuus itsensä ulkopuolelle (Mahoney 1990). Omaa toimintaa tarkastellaan tällöin jälkikäteen tai jos tarkastelu tapahtuu toiminnan aikana, täytyy yksilön kyetä suuntaamaan uudelleen tarkkaavaisuutensa toiminnan kohteeseen.

Metakognitiivista mallia on sovellettu myös psykoterapiaan, jolloin keskeistä on tarkastella potilaan metakognitiivisia uskomuksia (”huolehtimalla jatkuvasti asioista, voin saada niihin kontrollia” tai ”jollen jatkuvasti mieti ongelmiani, voin menettää kontrollin kokonaan”) ja niiden yhteyksiä emootioihin ja muihin kognitiivisiin prosesseihin. Psykoterapeuttisessa työskentelyssä on tavoitteena auttaa potilasta omien metakognitiivisten prosessien tunnistamiseen ja sitä kautta niiden muuttamiseen (Wells 2000).

Metakognitiivisten prosessien mallia voidaan verrata myös Guidanon (1987, 1991) persoonallisuusteoriassa esittämään I-me erotteluun. Hänen mukaansa minuun kehitty prosessina, jossa yksilö kokee itsensä sekä subjektina että objektina. Guidano kuvaa välittömän kokemuksen ensisijaisena havaitsemisen ja sisäisten prosessien lähtökohdaksi. Tähän liittyy subjektiivinen minuus (I), joka on omaa sisäistä aistimista ja välitöntä kokemista. Kyseessä ovat erilaiset sisäiset välittömät prosessit (ajatukset, mielikuvat, emootiot, fysiologiset reaktiot jne.). Kun yksilö kehitty, hän oppii havaitsemaan itseään muiden perspektiivistä ja tätä kautta kehitty oman havaitun

jatkuvuuden ja pysyvyyden tiedostettava kokeminen (Me). Nämä molemmat minuuden puolet ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Mallin mukaan toimintaa arvioiva ja selityksiä hakeva puoli minuudesta (Me) seuraa välitöntä kokemusta (I) (Guidano 1991).

Tätä on havainnollistettu psykoterapeuttisessa työskentelyssä monin tavoin. Mikäli psykoterapiaan hakeutunut henkilö on liian vaativa itseään kohtaan, häntä autetaan tunnistamaan itsessä tämä vaativa, toimintaa ehkä ankarasti arvioiva puoli. Sen jälkeen pyritään tunnistamaan välitön, kokemuksellinen puoli omassa minuudessa. Usein tähän puoleen minuudessa liittyvät tunteet ja spontaani toiminta. Vaativa henkilö voi olla hyvin itsekriittinen pyrkien jatkuvasti eri syistä kontrolloimaan omaa välitöntä toimintaa. Psykoterapiassa voidaan pyrkiä keskusteluun näiden eri näkökulmien välillä, jolloin pohditaan välittömän toiminnan merkitystä ja toisaalta oman toiminnan säätelyn ja kontrollin merkitystä. Tavoitteena saattaa olla, että henkilö pystyisi olemaan itseään kohtaan suvaitsevaisempi ja sallivampi ja vähemmän vaativa. Tätä tarkastelua voidaan havainnollistaa myös erilaisien tekniikoiden avulla. Kokemuksellisen terapian (Greenberg, Rice ja Elliot 1993) käytetään kahden tuolin tekniikkaa. Toinen tuoli edustaa henkilön välitöntä kokemuksellista puolta ja toinen tuoli vaativaa, ankaraa puolta. Yhteisessä työskentelyssä terapeutti auttaa potilastaan käymään sisäistä dialogia näiden tuolien avulla. Aluksi henkilö istuu toiseen tuoliin ja pyrkii löytämään itsestään tähän minuuden puoleen liittyviä asioita ja tunteita. Mikäli henkilö aloittaa vaativan minuuden näkökulmasta, hän kuvittelee toiseen tuoliin kokevan puolen itsestään ja kertoo tälle tuolilla istuvalle kuvitellulle puolelleen, mitä mieltä hän on. Henkilö saattaa moittia kokevaa puolta vastuuttomaksi tai avuttomaksi. Sen jälkeen hän vaihtaa tuolia ja eläytyy kokevaan puoleen itsestään. Hän vastaa vaativan puolen kommenttiin sen pohjalta, mitä tunteita ja mielikuvia vaativan puolen viestintä hänessä herätti. Terapeutti auttaa häntä aktiivisesti erityisesti tunteiden ilmaisussa. Henkilö voi kokevan puolen näkökulmasta puolustaa oikeutta tunteisiin ja tuoda esille kontrolloivan puolen ahdistavaa tukahduttamista. Keskustelu toteutetaan vaihtamalla konkreettisesti tuolia sen mukaan, mistä näkökulmasta henkilö ilmaisee ajatuksiaan ja tunteitaan. Tavoitteena on näiden eri puolien tunnistaminen ja vähitellen niiden integrointi, koska molempia puolia tarvitaan: minuus on kokonaisuus, jossa on sekä välitön kokemuksellisuus että arvioiva, toimintaa säätelevä puoli (Greenberg ym 1993).

3. Reflektio vuorovaikutuksessa

3.1. Reflektio tekniikkana

Reflektion käyttö tekniikkana liittyy moneen asiantuntijatehtävään, jotka perustuvat vuorovaikutukseen. Esimerkiksi esimies-alaiskeskustelussa esimies voi käyttää keskustelutekniikassaan reflektiota, ryhmänvetäjä voi reflektoida jonkin ryhmän jäsenen sanomaa ja konsultaatiossa reflektio on keskeinen vuorovaikutuksen muoto.

Reflektio vuorovaikutuksessa tarkoittaa tilannetta, jossa asiantuntija, haastattelija tai vastaavassa asemassa oleva henkilö palauttaa tai heijastaa takaisin sen, mitä haastateltava sanoi. Reflektio pitää sisällään samoja sanoja ja saman olennaisen sisällön, mitä haastateltava juuri sanoi. Sen lisäksi reflektio pitää sisällään myös ei-kielellisen tunnesisällön, joka viestiin tai sanomiseen liittyi. Haastattelija toimii ikäänkuin peilinä, joka heijastaa takaisin sen, mitä haastateltava on sanonut. Varsinaisesti reflektio on kyseessä silloin, kun haastattelija palauttaa olennaisen sisällön haastateltavan sanomasta ja siinä on mukana myös haastattelijan käsitys keskeisestä tunnesisällöstä, jonka haastateltava ilmaisi pääasiassa muuten kuin kielellisesti.

Reflektion tekniikoita on monenmuotoisia. Tutkiva reflektio on kyseessä silloin kun haastattelija tutkii yhdessä haastateltavan kanssa, mitä tunteita haastateltavan sanomiseen saattaisi liittyä. Reflektio voi olla myös tunteita herättävä, jolloin haastattelija mielikuvan tai vertauskuvan avulla kommentoi haastateltavan sanomaa. Reflektio voi olla muodoltaan myös avoin tai suljettu. Avoimella reflektiolla pyritään tilanteesta eteenpäin vaikkapa voimavarojen etsimiseen tai ratkaisukeinojen etsintään, suljetulla reflektiolla keskitytään nimenomaan tilanteeseen liittyvään tunteeseen. (Greenberg ym1993).

Reflektoinnista voi olla monenlaista hyötyä. On ajateltu, että reflektointi 1) osoittaa, että haastattelija on kiinnostunut haastateltavan asiasta ja haluaa paneutua siihen, 2) haastattelija osoittaa kiinnostusta siihen olennaiseen, jota haastateltava on tuonut

esille, 3) haastattelija haluaa tarkistaa, onko hän ymmärtänyt oikein haastateltavan sanoman, 4) haastattelija suuntaa huomion tiettyihin, olennaisiin puoliin asiassa auttaen näin esimerkiksi ongelmanratkaisussa, 5) haastattelija osoittaa, ettei suhtaudu kielteisesti asiaan tai siihen liittyviin tunteisiin ja 6) haastattelija auttaa haastateltavaa tunnistamaan omia tunteitaan. Joissakin tilanteissa tunteiden tarkastelu voi auttaa haastateltavaa näkemään tilanteen uudessa valossa (Millar, Crute & Hargie 1992).

Vuorovaikutustilanteessa haastattelijalla on käytössään erilaisia keinoja, joilla hän voi hankkia tietoa ja ylläpitää keskustelun intensiteettiä. Taito kuunnella ei ole passiivista toimintaa, vaan perustuu hyvinkin paljon taitoa vaativaan aktiivisuuteen. Reflektio on yksi haastattelun tekniikoista. Muita tekniikoita ovat esimerkiksi erilaiset kyselytekniikat ja aktiivinen kuuntelu. Haastattelutekniikoiden lisäksi tarvitaan myös persoonallista taipumusta ja kykyä ymmärtää toista ihmistä.

Reflektion käyttö erilaisissa ammatillisissa tehtävissä viestittää laajempaakin periaatetta työongelmien ratkaisuisissa. Kun kouluttaja reflektoi, niin hän palauttaa koulutettavan kysymyksen tämän itsensä pohdittavaksi. Samalla kouluttaja viestittää, että opiskelijan oma pohdinta ja aktiviteetti on tärkeä oppimisen kannalta. Kun esimies reflektoi, hän osoittaa, että pitää tärkeänä alaisen käsityksiä siitä, miten työtehtäviin liittyvät ongelmat ratkaistaan. Ryhmän vetäjä joutuu usein palauttamaan ryhmän vetoomukset avusta takaisin ryhmälle. Ryhmän itseohjautuvuus edellyttää, että ryhmä pyrkii itse työskentelemään aktiivisesti ongelmanratkaisun parissa. Ryhmälle on tyypillistä taipumus riippuvuuteen ryhmän vetäjästä, jolloin ryhmä ikäänkuin luovuttaa tehtävänsä johtajalle, jotta tehtävän suorittamiseen liittyviä epämieluisia tuntemuksia ei tarvitsisi kohdata (Tiuraniemi 1993).

3.2. Reflektion kohteet vuorovaikutuksessa

Reflektion kohde vuorovaikutuksessa voi olla toisessa ihmisessä, vuorovaikutuksessa, omassa toiminnassa sekä vuorovaikutuksen toimintaympäristössä. Skeemateorian mukaan voidaan puhua sisäisistä vuorovaikutusmalleista, joilla tarkoitetaan yksilön käsitystä vuorovaikutuksesta, mielikuvaa toisesta sekä mielikuvaa itsestä vuorovaikutuksessa (Horowitz 1991, Safran ja Segal 1990). Jokaisella on lukuisa joukko erilaisia tilanteita koskevia sisäisiä vuorovaikutusmalleja. Kun jossakin

tilanteessa sisäinen vuorovaikutusmalli aktivoituu, yksilö suuntaa toimintaansa vuorovaikutusmallin mukaan.

Kun yksilö tarkastelee omaa toimintaansa vuorovaikutuksessa, kyseessä on itsereflektio eli refleksiivinen toiminta. Itsereflektio tarkoittaa vuorovaikutuksessa aktivoituneiden omien tunteiden, mielikuvien ja erilaisten sisäisten prosessien metakognitiivista tarkastelua. Samaa ilmiötä kuvaamaan voidaan käyttää myös käsitettä refleksiivisyys, joka tarkoittaa itseän suuntautuvaa tarkastelua. Psykoterapiassa psykoterapeutti reflektoi omaa toimintaansa ymmärtääkseen potilaansa tilannetta paremmin ja auttaakseen häntä reflektoimaan omaa toimintaansa.

Reflektiivisyys ihmisen toiminnassa on luonteeltaan sosiaalista. Ihminen luo omaa todellisuuttaan vuorovaikutuksen kautta. Todellisuus heijastuu käsityksinä, uskomuksina, mielikuvina ja tunteina, joiden avulla ihminen pyrkii ymmärtämään ulkoisen todellisuuden tapahtumia. Samalla hän pyrkii ymmärtämään myös omaa minuuttaan saamansa palautteen pohjalta.

Inhimilliselle vuorovaikutukselle on ominaista tunneilmaisuuksissa täydentävyyden periaate. Täydentävä tunnereaktio tarkoittaa toisen henkilön välitöntä reaktiota vuorovaikutustilanteessa (Safran ja Segal 1990, Tähkä 1993). Esimerkiksi, jos toinen ihminen toimii aggressiivisesti, niin täydentävä tunnereaktio voi olla suuttumus tai pelko. Vastaavasti ystävälliseen käyttäytymiseen liittyvä täydentävä tunnereaktio on ystävällisyys. Täydentävyys liittyy myös ei-tietoisiin tunteisiin, joten jokin vuorovaikutustilanne voi aktivoida tunteita, jotka kertovat taustalla olevista suhtautumistavoista. Rauhallisesti käyttäytyvän henkilön vuorovaikutus voi aktivoida toisessa esimerkiksi ärtymistä, jolloin se voi heijastaa henkilön suhtautumista haastattelutilanteeseen tai kertomaansa asiaan. Täydentävän tunnereaktion pohjalta voi saada tietoa nimenomaan siitä, mikä toisen ihmisen tunnetila sillä hetkellä on. Tunteilla on nimenomaan informaatioarvo ja tätä ilmiötä käyttävät hyväkseen psykoterapeutit (Hill ja Safran 1994; Tiuraniemi 2001).

Vuorovaikutuksessa omaan reagointiin liittyvät myös oman henkilöhistorian aikana sisäistyneet kuvat vuorovaikutuksesta. Eri henkilöillä toiminta voi olla erilaista. Toinen voi tulla erityisesti aggressiiviseksi, mikäli kohtaa aggressiivisuutta, kun taas toinen mieluummin väistyy. Välittömät tunnereaktiot jossakin tilanteessa ovat primaaritunteita (Greenberg ja Paivio 1997). Sekundaaritunteet ovat kyseessä silloin

kun jokin tunne herättää yksilössä välittömästi jonkin toisen tunteen. Esimerkiksi joku voi aggression sijasta tulla surulliseksi, jolloin suru on sekundaaritunne, jonka yksilö on elämänsä aikana oppinut suojautuakseen aggressiivisia tunteita vastaan. Mikäli asiantuntija suuntautuu tunteiden informaatioarvon hyödyntämiseen, hänen on hyvä olla tietoinen omaan henkilöhistoriaansa liittyvistä tavoista reagoida erilaisissa tunnevaltaisissa tilanteissa. Omien tunteiden aktivoituminen kertoo kuitenkin jotakin vuorovaikutustilanteesta ja kokemuksen perusteella omien tunteiden viesti on mahdollista oppia tunnistamaan.

Yksilö voi myös hakeutua tilanteisiin, jossa vuorovaikutus on luonteeltaan täydentävää. Yksilön mielikuvaan itsestä liittyy usein mielikuva toisesta. Perustilanne vuorovaikutuksessa on sellainen, että yksilö näkee itsensä aktiivisena ja kykenevänä, jolloin toinen osapuoli nähdään myös aktiivisena ja kykenevänä. Tällöin vuorovaikutus perustuu tasavertaisuuteen. Nämä itseä sekä toista koskevat mielikuvat liittyvät henkilön psyykkiseen mielentilaan. Oman itsen näkeminen aktiivisena ja kykenevänä edellyttää optimaalista ja vakaata mielialaa. Mikäli yksilö joutuu tilanteeseen, jossa hän kokee epävarmuutta ja arvelee, ettei osaa toimia oikealla tavalla, hänen mielikuvansa itsestä muuttuu. Tavallisimmin hän kokee itsensä oppilaan asemassa olevaksi. Tällöin vuorovaikutustilanteessa täydentävä mielikuva toisesta henkilöstä on mielikuva opettajasta. Usein tällaisessa tilanteessa henkilö käyttäytyykin tavalla, joka saa toisen toimimaan ikäänkuin opettajan roolissa. Henkilö voi esimerkiksi kysyä neuvoa ja osoittaa muutenkin avun tarvetta, jolloin toinen reagoi täydentävästi antamalla neuvoja. Vuorovaikutustilanne muistuttaa tällöin opettajan ja oppilaan vuorovaikutusta (Horowitz 1979).

Mielikuvat itsestä ja toisesta henkilöstä voivat olla hyvinkin erilaisia eri tilanteissa ja eri henkilöillä. Joku henkilö voi nähdä itsensä epävarmuutta herättävässä tilanteessa hyvin avuttomana ja tarvitsevana, jolloin mielikuva toisesta henkilöstä voi olla tuen ja turvallisuuden antaja. Henkilö käyttäytyy silloin tavalla, joka toisessa henkilössä herättää halun lohduttaa tai tukea. Joku toinen henkilö voi kokea itsensä vastaavassa tilanteessa huonoksi, jopa inhottavaksi, ja tällöin mielikuva toisesta voi olla kriitikon ja moittijan mielikuva. Tällöin henkilö toimii todennäköisesti varautuneesti tai valmiina reagoimaan mahdolliseen kritiikkiin. Näistä tilanteista saattaa syntyä erilaisia vuorovaikutuskehiä. Toinen henkilö voi havaita varautuneisuuden ja

vetäytyä. Varautunut henkilö voi tulkita, että vetäytyminen vahvistaa oman ennakkoinnin toisen kriittisestä suhtautumisesta oikeaksi. Tällä tavalla voi syntyä erilaisia vuorovaikutuksen noidankehiä tai sudenkuoppia, jotka perustuvat ennakkoinnin voimakkaaseen osuuteen vuorovaikutuksessa (Ryle 1995). Asiantuntijan on hyvä tuntea myös näitä vuorovaikutuksen lainalaisuuksia, joissa toisen henkilön ennakkointi työntää tai vetää hänen ennakkointinsa mukaiseen vuorovaikutukseen. Erityisesti asiantuntijuuden auktoriteettiluonne on omiaan aktivoimaan erilaisia vuorovaikutuskehiä ja esimiesasemassa olevat asiantuntijat joutuvat tällaisiin tilanteisiin usein.

Kokonaisuudessaan omien tunteiden avulla saadaan vuorovaikutuksessa tietoa toisen ihmisen sisäisestä tilanteesta. Tutkimalla omia vuorovaikutuksessa aktivoituneita tunteita, saadaan samalla käsitys vuorovaikutuksen luonteesta. Perusongelma on kuitenkin se, missä määrin asiantuntija voi luottaa omiin tunnereaktioihinsa informaation lähteenä työtilanteessa ja missä määrin kyseessä ovat omaan henkilöhistoriaan liittyvät aikaisemmat hankalat asiat, jotka mahdollisesti aktivoituvat työtilanteessa. Oman toiminnan tutkiminen sekä itsetuntemus laajemminkin ovat edellytyksiä oman persoonan käyttämislle asiantuntijuuden osana (Toskala 1989).

Reflektion kohde voi laajentua myös välittömistä työtilanteista laajempiin toimintakokonaisuuksiin. Tällöin tarkasteltavan toiminnan taso vaihtelee (Vauras 1991). Mikrotaso on kyseessä silloin, kun analysoidaan työtilanteita. Mesotason ilmiöt sisältävät laajempia toimintakokonaisuuksia ja makrotaso tarkoittaa henkilön tai ammattiryhmän ammattikäytäntöjä.

Toimintaympäristön vaikutus asiantuntijan toimintaan on moniulotteinen. Asiantuntijan oma työyhteisö luo yleiset puitteet, jotka vaikuttavat yhteisön jäsenten toimintaan. Toimintakulttuuri, kollegiaalisuus, työtoveruus ja yhteisön perinteet heijastuvat olennaisesti toimintaan. Kun yksilö liittyy jonkin työyhteisön jäseneksi, hän todennäköisesti pyrkii mukauttamaan omaa ajatteluaan ja toimintaansa yhteisön normien ja arvojen mukaisiksi. Myös yhteisö sitouttaa jäseniään yhteiseen toimintatapaan. Nämä yhteisölliset ajattelutavat näkyvät esimerkiksi siinä, millaisia käsitteitä käytetään toimintakohteena olevista ihmisistä. Esimerkiksi hoidolliseen toimintaideologiaan suuntautunut mielenterveystyön yksikössä puhutaan potilaista ja vastaavasti psykososiaaliseen ideologiaan suuntautuneissa yksiköissä asiakkaista.

Potilas potee ja tarvitsee hoitoa, asiakas puolestaan asioi ja suuntautuu yhteistyöhön. Molempien käsitteiden tarkoituksena on myös vuorovaikutuksen toisena osapuolena olevan henkilön määrittäminen tiettyyn rooliin, joka helpottaa vuorovaikutusta. Mikäli molemmilla osapuolilla aktivoituu lääkäri-potilas tai asiantuntija-asiakas vuorovaikutukseen liittyvä sisäinen vuorovaikutusmalli, vuorovaikutus sujuu molempien odotusten mukaisesti. Vastaavasti odotukset voivat olla myös ristiriidassa keskenään: apua hakeva henkilö voi odottaa hoitoa vaivaansa ja on tyytymätön siihen, jos yhteistyöhön orientoitunut asiantuntija ehdottaa aktiivista yhteistyötä ongelmien ratkaisemiseksi. Vastaavasti hoitoideologisesti orientoituneen asiantuntijan vastaanotolle tullut henkilö voi kokea olevansa erilaisten tutkimuksellisten tai hoidollisten toimenpiteiden kohteena ilman omaa vaikuttamisen mahdollisuutta.

Hardy, Phillips ja Clegg (2001) selvittivät tutkijan roolia työyhteisössään. He päätyivät esittämään laajempaa määrittelyä reflektiivisyydelle. Heidän mukaansa reflektiivisyys on tietoisuutta tieteellisen tiedon tilannesidonnaisuudesta ja tietoisuutta myös yhteisön merkityksestä tiedon tuottajana. Tiedeyhteisön jäsenen tulee heidän mukaansa olla tietoinen yhteisön käytännöistä, pelisäännöistä ja toimintatavoista. Reflektion kohteena tulee olla tutkija, yhteisö ja tutkimuskohde (Hardy ym 2001).

Oppivan organisaation perinteessä on tutkittu asiantuntijuutta ryhmätoiminnan näkökulmasta. Myös ryhmäoppiminen edellyttää ryhmän toiminnan jatkuvaa arviointia, reflektointia ja korjaamista, sekä palautteen etsimistä, kokeilemista ja uuden etsimistä (Mohammad ja Dumville 2001). Yhteisessä toiminnassa syntyy jaettu kognitioita, jotka tarkoittavat ryhmän jäsenten toiminnassa yhteisiä ajatuksia, uskomuksia ja tietoa. Jaettu kognitio voi sisältää tietoa yhteistyöstä ja tehtävien toteutuksesta sekä yleisesti tietoa ryhmän tai tiimin toiminnasta. Myös keskinäinen tuntemus voi ilmetä jaetuissa kognitioissa. Jaetut asenteet ja uskomukset voivat liittyä päätöksentekoon ja päätöksien toteutukseen (Mohammad ym 2001). Kollektiivisen kognition prosesseissa on tiedon hankinnan, sisäisen kommunikaation, yhteisen reflektion sekä päätöksenteon ja toiminnan vaiheet (Gibson 2001). Näitä voidaan tarkastella kollektiivisen subjektin näkökulmasta, jolloin voidaan ymmärtää yhteisön vaikutus yksittäisen jäsenen toimintaan. Vuorovaikutuksessa ryhmä muodostaa yhteiset keinot, joiden kautta sosiaalista ympäristöä, asiakkaita ja yhteistyökumppaneita havaitaan ja tulkitaan. Kaikki nämä prosessit vaikuttavat

yksittäisen jäsenen ammatilliseen toimintaan ja sen vuoksi niiden tarkastelu on osa ammatillisen toiminnan prosessia.

Asiantuntijat toimivat usein itseohjautuvissa tiimeissä tai työyhteisöissä. Näissä työyhteisöissä tapahtuvaa työn organisointia on tutkittu myös roolien näkökulmasta. Tehtäväroolien jaon oletetaan työryhmässä tapahtuvan ryhmän jäsenten taitojen ja kiinnostusten kohteiden mukaan. Oletetaan, että tiimi suuntautuu toimintojen ja tehtävien organisointiin funktionaalisesti, jolloin otetaan huomioon sekä ulkoiset että sisäiset vaatimukset. Sisäisiä vaatimuksia voivat olla tiimin jäsenten erilaiset tarpeet ja kiinnostuksen kohteet. Hyvin toimiva tiimi kykeneekin toimimaan funktionaalisesti jakaessaan tehtävärooleja (Stempfle, Huebner ja Badke-Schaub 2001).

Ryhmän tai tiimin toimintaa on tarkasteltu myös sosiaalisten roolien näkökulmasta (Belbin 1993). Hänen mukaansa hyvin toimivassa tiimissä on erilaisia rooleja, jotka täydentävät toisiaan. Tiimin toiminnan tavoitteiden asettelussa tärkeä rooli on muotoilijalla ja koordinaattorilla. Ideoiden tuottaminen edellyttää kylväjää ja resurssi-investoijaa, jotka roolit ovat keskeisiä tiimin luovassa toiminnan vaiheessa ideoitaessa toimintaa tavoitteiden saavuttamiseksi. Suunnittelu edellyttää Belbin mukaan tiimin tietämyksen ja kokemuksen hyödyntämistä ja tähän tehtävään soveltuvat arvioijan ja specialistin roolit. Kontaktien luominen edellyttää resurssi-investoijan ja tiimityöskentelijän rooleja. Käytäntöjen luominen sekä seuranta ja arviointi sujuvat toteuttajan, loppuunsaattajan ja koordinaattorin rooleista käsin (Belbin 1993).

Tutkimuksissa Belbin (1993) teoria on saanut tukea. Senior (1997) totesi tutkimuksessaan, että tiimiroolien ja tiimin suoriutumisen välillä on yhteys. Tiimejä onkin pyritty rakentamaan roolien näkökulmasta ja tutkimuksissa on todettu, että tarvitaan erityisesti yhteistyön koordinoijia ja resurssien tutkijaa, jotka huolehtivat tiimin resurssien optimaalisesta käytöstä ja yhteistyön sujumisesta erityisesti suurissa yhteisöissä (Fisher, Hunter ja Macrosson 2000). Tiimissä tarvitaan myös toteuttajia, arvioitsijoita, ideoijia sekä toiminnan hahmottajia.

Asiantuntijan on hyvä olla tietoinen myös näistä funktionaalisista ja sosiaalisiin rooleihin liittyvistä ilmiöistä tiimeissä ja yhteisöissä. Kun toiminnan subjekti on työryhmä tai tiimi, yhdessä tapahtuva roolien reflektointi on luontevin tapa selkeyttää erilaisia rooleja ja tutkia työyhteisön toiminnallista valmiutta. Tiimi voi tarkastella omaa toimintaansa käymällä läpi tärkeimmät toiminta-alueet ja tiimiroolit. Tällöin

voidaan tutkia jokaisen tiimin jäsenen osalta, millaisia rooleja hänellä on minkäkin tehtäväalueen osalta.

Tiimin on hyvä tarkastella omaa toimintaansa tiedon luomisen ja oppimisen ympäristönä. Tiimin on myös huolehdittava, että arviointia suoritetaan säännöllisesti (Jalava, Palonen, Keskinen ja Kontkanen 1999). Myös yksittäinen ryhmän tai tiimin jäsen voi arvioida osaamistaan suhteessa yhteisön kokonaistoimintaan. Erityisesti osaamisen näkökulmasta on erilaisia arviointikeinoja (Jalava ym 1999). Tärkeää on hankkia palautetta muilta työyhteisön jäseniltä omasta työstä tai roolista työyhteisössä.

3.3. Asiantuntijan orientaatio vuorovaikutustilanteeseen

Psykoterapiatutkimuksessa on todettu terapiasuhteen keskeinen merkitys tuloksellisuuden kannalta (Horwath ja Greenberg 1993). Tämän vuoksi onkin keskitytty tutkimaan suhteen muotoutumiseen vaikuttavia tekijöitä ja prosesseja. Yksi suhteen laatuun vaikuttava tekijä on terapeutin suuntautuminen potilaaseensa. Puhutaan kokonaisvaltaisesta orientoitumisesta toisen ihmisen sisäiseen maailmaan. Tämä edellyttää empatian kykyä ja kykyä samaistua potilaan tilanteeseen. Tällöin pidetään keskeisenä psykoterapeutin kokonaisvaltaista orientaatiota toisen ihmisen tilanteeseen ilman omia ennakkokäsityksiä tai arvioivaa otetta. Psykoterapeutin on kyettävä eläytymään hyvinkin erilaisten ihmisten sisäiseen maailmaan ja parhaiten tämä onnistuu, mikäli psykoterapeutilla on monenlaisia valmiuksia eläytyä ja toimia vuorovaikutuksessa. Psykoterapeutti mukauttaa toimintaansa potilaansa toimintaan ymmärtääkseen häntä. Sitä kautta hän saa kokemuksellista materiaalia potilaansa tilanteen ymmärtämiseen. Kyseessä on refleктоiva lähestymistapa psykoterapiasuhteeseen ja tätä on kuvattu englanniksi käsitteellä mindfulness. Psykoterapeutti pyrkii tyhjentämään oman mielensä tietoisesti ja vailla ennakoiteja keskittymään kuuntelemaan toisen puhetta (Safran 2000).

Psykoterapeutti voi säädellä keskustelun fokusta sen mukaan, miten potilas toimii. Mikäli potilas on hyvin ahdistunut ja tuo ahdistustaan avoimesti esille, häntä voidaan auttaa etäännyttämään ongelmaa välittömästä kokemuksesta. Tavoitteena on, että potilas pystyy ongelmansa refleктоivaan tarkasteluun, jolloin on löydettävissä

paremmin ratkaisukeinoja verrattuna tilanteeseen, jossa potilas kokee ongelmansa osaksi omaa minuuttaan. Vastaavasti potilaan fokus voi olla kaukana ongelmasta: hän puhuu viileästi ja ilman tunteita hankalista tilanteista, jotka ajallisestikin voivat olla kaukana. Tällöin psykoterapeutti pyrkii fokusoimaan tilannetta tähän hetkeen ja auttamaan potilasta konkretisoimaan ja löytämään tunneyhteys ongelmiin. Fokusointi on siis keino säädellä tilanteen ahdistavuutta tai intensiteettiä (Leijssen 1998).

Terapiasuhteen ongelmien käsittely tapahtuu Safranin ja Muranin (2000) mukaan metakommunikaation avulla, jolloin terapeutti tarttuu terapeutin ja potilaan yhteistyöhön liittyvään ongelmaan. Pääasiassa ongelmat ilmenevät joko vetäytymisenä yhteistyöstä tai yhteistyön vastustamisena. Metakommunikaatiossa tarkastellaan vuorovaikutuksen ongelmallisuutta tasaveroisesti ja terapeutti ottaa vastuun omasta vaikuttavuudestaan vuorovaikutuksessa. Tällöin hän on valmis tarkastelemaan oman kommunikaation tai toiminnan vaikutusta ongelman syntyyn (Safran ja Muran 2000). Vuorovaikutukseen perustuvassa muussa asiantuntijatyössä ongelmatilanteita voidaan ratkaista samalla periaatteella. Käytännössä tämä tarkoittaa asiantuntijan valmiutta ottaa puheeksi vuorovaikutuksessa ilmenevä ongelma ja pyrkimystä sen ratkaisemiseen yhteistyössä toisen kanssa. Usein esimerkiksi aggression puheeksi ottaminen ja sen liittäminen vuorovaikutustilanteeseen helpottaa asiakkaan aggressiota ja luo uutta intensiteettiä yhteistyösuhteeseen. Välttämättä metakommunikaatio ei aina toimi ja voi johtaa jopa ongelmien pitkittymiseen. Tilanteesta keskustelu on kuitenkin aina mahdollisuus ongelmatilanteen ratkaisemiseen (Safran ja Muran 2000).

Asiantuntijan orientaatio vuorovaikutukseen edellyttää keskittymistä toiseen ilman ennako-oletuksia, valmiutta fokusoida aktiivisesti tärkeään asiaan sekä valmiutta metakommunikaatioon ongelmatilanteissa. Tällöin oman toiminnan arviointi liittyy siihen, missä määrin tunnistaa omia ennakoitejaan sekä omaa vaikuttavuuttaan ongelmallisessa vuorovaikutustilanteessa. Asiantuntijan on pyrittävä näkemään myös oma osuus vuorovaikutuksessa ja mikäli hän kykenee sitä käsittelemään jälkikäteenkin, monet ongelmalliset vuorovaikutustilanteet voivat ratketa tätä kautta.

4. Asiantuntijuuden kehittyminen ja reflektiivinen ammattikäytäntö

4.1. Asiantuntijuuden muodot

Asiantuntijalta vaadittavat tehtävät ovat yhteiskunnallisen kehityksen nopeutuessa laajentuneet ja monimutkaistuneet. Yksittäinen työntekijä hallitsee vain kapean alueen asiantuntijuutta vaativan ammatillisen toiminnan alueesta. Esimerkiksi asiantuntijaorganisaatiossa esimiehen asiantuntemus on vain osa siitä, mitä hänen alaisensa kokonaisuudessaan osaavat. Opetuksen alueella tiedon määrän valtava lisääntyminen on johtanut tilanteeseen, jossa tärkeämpää on opettaa tiedonhankintamenetelmien käyttöä ja itseohjautuvuutta kuin jakaa tietoa perinteisen opetuksen mallin mukaan. Tilanteen monimutkaistumisen seurauksena vallitsee ammattikäytännön moninaisuus: yksittäisen työntekijän on valittava toimintatapansa monien vaihtoehtojen joukosta. Hyvin usein ammatilliselle tilanteelle on ominaista epävarmuus, monimutkaisuus, epävakaisuus, ainutlaatuisuus ja arvokonfliktit (Schön 1983). Asiantuntijat toimivat tilanteissa, joita on vaikea ennakoida ja joihin liittyy usein erilaisia arvokonflikteja esimerkiksi ympäristön tai yhteiskunnallisten odotusten kautta.

Asiantuntijuuden tunnusmerkki on keskeisesti ongelman asettaminen. Toisin sanoen on jokin työongelma, joka ratkaistaan käyttäen määrättyjä ammatillisia keinoja. Schön (1983) tunnisti asiantuntijaryhmissä kaksi toimintatapaa suhteessa työongelmaan. Hänen mukaansa vanhempien asiantuntijaryhmien työtä ohjaavat määritetyt selkeät tavoitteet. Lääkäreiden yleistavoitteena on fyysisen terveyden palauttaminen lääketieteellisin keinoin. Lisäksi he toimivat ympäristöissä, jotka ovat suhteellisen vakaita. Näiden ammattiryhmien ajattelutapaa voidaan luonnehtia tekniseksi. Heillä työongelmat ovat selkeästi määriteltyjä. Kun asiantuntija on työtilanteen äärellä, hän ryhtyy ratkaisemaan työongelmaa miettimällä, mikä on paras mahdollinen vaihtoehto työongelman ratkaisemiseksi. Esimerkiksi lääkäri tutkii potilaan jalan ja huomaa siinä murtuman. Tällöin hän ryhtyy pohtimaan, mikä hoitomuoto olisi paras mahdollinen potilaan murtumatyypissä. Sen jälkeen hän valitsee hoitomuodon, jonka toimivuus on tutkittu ja koeteltu monin tavoin. Lääkäri

pystyy sanomaan potilaalle, milloin likimäärin murtuma on luutunut terveeksi. Nuorempien asiantuntijaryhmien toiminnan tavoitteet ovat epämääräisempiä ja usein selkiintymättömiä. Toimintaympäristö ei ole vakiintunut, eikä heidän asemansa ole selkeä. Joidenkin ammattiryhmien toimintaan liittyy alueita, jotka ovat muuttuneet tieto- ja palveluorganisaatioiden kehittymisen myötä. Heillä työ usein alkaa työongelman määrittelystä. Esimerkiksi esimieheltä edellytetään uusia toimintoja, jotka eivät ole samalla tavalla selkeitä, kuin hierarkkiseen asemaan perustunut aikaisempi käytäntö. Psykologin vastaanotolle tuleva henkilö ei välttämättä tiedä itsekään, mihin hänen paha olonsa liittyy ja yhdessä psykologin kanssa he määrittelevät tilannetta ja pohtivat siihen liittyviä tekijöitä eli määrittelevät työongelman. Näiden ammattiryhmien toiminnassa korostuu keskeisesti vuorovaikutus ja heidän ajattelutapaansa voidaan luonnehtia reflektiiviseksi. (Schön 1983 ja 1987)

Teknisyyttä ja reflektiivisyyttä asiantuntijuudessa voidaan tarkastella myös jatkumona. Tällöin voidaan tunnistaa erilaisia piirteitä teknisyydestä ja reflektiivisyydestä. Esimerkiksi konsultin työssä teknisyyttä edustaa tehtävä, jossa hän suorittaa ilmapiirikartoituksen kehittämällään kysely-palaute menetelmällä, jolloin asiakasyhteisö ei juurikaan vaikuta kartoituksen toteutukseen. Vastaavasti toimiessaan prosessikonsulttina, hän tutkiskelee organisaation toimintaa, keskustelee eri ihmisten kanssa ja suuntautuu siten hyvin reflektiivisesti organisaation toiminnan arviointiin. Asiantuntijan toiminnassa reflektiivinen ja tekninen toimintaote voivat vaihdella ja painottua eri tavoin erilaisissa toimintaympäristöissä.

4.2. Taitojen kehittyminen

Taitojen perustana on tieto. Pelkkä muodollinen tieto ei kuitenkaan ole riittävä asiantuntijuuden perustaksi. Eteläpelto (1997) erottelee formaalisen, praktisen ja reflektiivisen tiedon muodot. Formaalin tieto on havaittavaa ja yleistettyä tietoa eri ilmiöistä. Praktinen tieto puolestaan on ei-tietoista (tacit) johonkin työtehtävään liittyvää käytäntöihin sitoutunutta osaamista ja tietoutta, jonka oppiminen ja opettaminen voi olla vaikeaa. Asiantuntija ei välttämättä osaa verbalisoida, miten hän

eri tehtävät tekee. Reflektiivinen tietäminen perustuu osaamisen eri puolien tarkasteluun ja sitä kautta erilaisten toimintojen arviointiin ja oppimiseen.

Asiantuntijan taidot voidaan nähdä hierarkkisina: perustaso on tekniikoiden hallinta, ylempi taso on toimintojen taso, jolloin voidaan puhua toimintatapojen hallinnasta ja ylinnä on strateginen taso, joka tarkoittaa yleisintä asiantuntijuuden tasoa. Esimerkiksi opettajan työssä tekniikoita ovat erilaiset opetustekniikat. Toimintojen taso edellyttäisi näkemystä esimerkiksi siitä, mitkä ovat tietyn luokka-asteen oppimisen tavoitteet ja miten ne voidaan saavuttaa vuoden aikana. Strateginen taso tarkoittaisi opettajan työssä hänen näkemyksiään opettajan työn mahdollisuuksista, ihmiskäsityksen vaikutuksesta ja oppimisen prosesseista.

Vuorovaikutuksen perustekniikoiden hallinta on osa tämän päivän asiantuntijan osaamista. Esimiehen on hyvä hallita avointen ja suljettujen kysymysten käyttö kehityskeskusteluissa. Alainen odottaa esimieheltä tukea ja ymmärrystä työongelmien osalta ja vuorovaikutuksen tekniikoiden tasolla se edellyttää esimieheltä kykyä luoda toimiva esimies-alais -suhde, jotta alaiselle tulee tunne kuulluksi tulemisesta ja tunne siitä, että esimies todella paneutuu hänen työongelmiinsa. Monessa asiantuntijatehtävässä ei odoteta, että esimies osaisi alaisensa työtehtävän paremmin. Näinhän odotettiin taylorilaisen perinteen mukaan, jolloin esimiehen keskeiseksi tehtäväksi nähtiin alaisen valvonta, ohjaus ja opetus. Nyt esimiehen täytyy osata ongelmanratkaisun perustekniikat: kun alaisella on jokin työongelma, johon hän haluaa apua, niin silloin esimies on se, joka yhdessä alaisen kanssa ryhtyy ratkomaan työongelmaa lähtien työongelman asettamisesta ja päätyen erilaisten vaihtoehtojen arviointiin. Esimieheltä odotetaan siis reflektiivistä kykyä ratkaista ongelmia. Tähän liittyy myös kyky käsitteellistää konkreettisia ilmiöitä.

Ammatillisuus teknisellä tasolla syntyy taitojen omaksumisen ja vähitellen niiden automatisoitumisen kautta: tekniset perusasiat hallitaan ja osataan ilman, että niihin menee energiaa tai, että niiden opetteluun täytyy käyttää aikaa. Tietyllä tavalla tosin asiantuntijuuteen kuuluu jatkuva uusien tekniikoiden opetteluun vaatimus ja tälläkin tasolla asiantuntijan täytyy kouluttautua koko ajan. Oman persoonallisuuden arvioinnin tasolla asiantuntijan täytyy selvittää, millaisia persoonallisuuden piirteitä edellytetään hyvältä asiantuntijalta hänen sovellusalueella. Ei ole olemassa hyvän asiantuntijan ihannepersonallisuutta, mutta jokaisen täytyy löytää itselle sopiva tapa

toimia työssään. On olemassa stereotypioita hyvästä opettajapersoonasta, mutta käytännössä monenlaiset persoonallisuudet toimivat erinomaisina opettajina.

Toimintojen tasolla asiantuntijuus tarkoittaa yleisempää työn toteutuksen tasoa. Voidaankin puhua toimintatapojen ja -käytäntöjen tasosta. Kyseessä ovat eri asiantuntijuuden toteutukseen liittyvät yleisemmät toteutustavat ja -käytännöt ja niihin liittyvät arvioinnit ja päätöksenteot. Esimerkiksi psykologin työssä työn kohde ja tavoite määrittää työn toteutustapaa: ehkäisevän työn toimintatavat ovat hyvin erilaiset kuin kliinisen työn. Kliinisen psykologian alueella psykologin toimintakäytäntöihin vaikuttaa esimerkiksi viitekehys: ratkaisukeskeisesti orientoituneen psykologin toimintaote on aktiivinen ja suuntautuu nopeasti interventioihin kun vastaavasti analyttisesti orientoitunut psykologi käyttää paljon aikaa tilanteen arviointiin ja analysointiin. Ammatillisuus tällä tarkastelutasolla tarkoittaa tehtyjen ratkaisujen ja työtapojen pätevyyden ja toimivuuden arviointia (Mezirow 1991). On tarkasteltava omaa havaitsemista, vuorovaikutusta ja ihmiskäsitystä. Reflektoimalla omia kokemuksiaan asiantuntija voi kehittää omaa osaamistaan. Työongelman osalta tarkastellaan ongelmaan liittyviä olettamuksia ja ongelman mielekkyyttä. Esimerkiksi psykologi voi pohtia ehkäisevän työn merkitystä osana työtoimintojensa kokonaisuutta. Tällöin hän joutuu arvioimaan oman työn vaikuttavuutta suhteessa käytettävissä olevaan työaikaan.

Strategioiden tasolla asiantuntija tarkastelee tavoitteita ja strategioita niiden saavuttamiseksi. Psykoterapeutti arvioi esimerkiksi lyhyen ja pitkän terapian strategioita ja käyttöalueita omassa erikoistumisessaan. Työterveyshuollon psykologi vastaavasti miettii jonkin työpaikan osalta asiakastyön kautta saadun informaation merkitystä koko työpaikan näkökulmasta. Jonkin työpaikan työntekijöiden uupumiset voivat kertoa hankalista ilmapiirin ongelmista, joiden taustalla voi olla työn organisointiin ja johtamiseen liittyviä epäkohtia. Tällöin toimintastrategiana täytynee olla yksilöiden lisäksi yhteisöllinen toimintojen kokonaisuus. Kriittisen reflektion tasolla asiantuntija pohtii oman työnsä oikeutusta, sekä ihmis- ja maailmankuvansa toimivuutta. Tavoitteena on tietoisuus oman toiminnan ja havainto-, ajattelu- ja tunneprosessien välisistä syysuhteista (Kember ym 2000). Kriittisen reflektion kautta asiantuntijalla on mahdollisuus oman työn uudelleenmäärittelyyn ja toisaalta oman teoreettisen viitekehysten ja maailmankuvan kehittämiseen. Tämä mahdollistaa

uusiutumisen, kun asiantuntijuus perustuu oman persoonan käyttöön työvälineenä.

Taitojen hierarkkisuutta voidaan tarkastella myös suhteessa tietoihin, taitoihin ja reflektioon (kuvio 2):

	tiedot	taidot	reflektio
toimintastrategiat	laaja-alainen reflektiivinen tieto	tavoitteelliset kokonaisuudet	kriittinen reflektio
toimintotavat	praktinen, ei-tietoinen tietämys (tacit)	joustavat toimintakokonaisuudet	kokemusten reflektio
tekniikat	formaali, automatisoitunut tieto	automatisoituneet taidot	tilanteiden reflektio

Kuvio 2. Arviointimatriisi

Toimintastrategioiden tasolla asiantuntijalla on hallinnassa useita toimintastrategioita, joita hän pyrkii kriittisesti tarkastelemaan ja tietoisesti kehittämään. Psykoterapeutti tietää laajasti lyhyen ja pitkän terapian mahdollisuuksista ja rajoituksista eri potilasryhmien hoidossa. Hänen on arvioitava potilaansa ongelmien laajuutta ja syvyyttä voidakseen valita sopivaa toimintastrategiaa. Terapian alkuvaiheen strategisena tavoitteena voi olla se, että potilas oppii tarkastelemaan ongelmaansa mielensä sisäisenä eri näkökulmista. Tämä edellyttää psykoterapeutilta kykyä ja taitoa hahmottaa yhdessä potilaan kanssa tavoitteita yhteiselle psykoterapeuttiselle työskentelylle. Näiden tavoitteiden on oltava riittävän konkreettisia ja realistisia ja tämä puolestaan edellyttää kriittisyyttä tavoitteiden asettelussa.

Vastaavasti toimintojen tasolla praktisen tason tietämys voi liittyä kykyyn valita toimiva kokonaisuus eri tilanteissa ja tämä perustuu joustavaan kykyyn luopua toiminnosta, joka ei johda tulokseen kyseisessä tilanteessa. Psykoterapeutti toimii potilaansa kanssa eri tavoin riippuen käsiteltävästä asiasta. Jollakin istunnolla potilas kertoo tunnevaltaisesti jostakin järkyttävästä kokemuksestaan, jolloin psykoterapeutti keskittyy aktiiviin kuunteluun ja kokemuksen jakamiseen. Vastaavasti jokin toinen kerta käytetään kokemuksen jäsentämiseen, joka puolestaan edellyttää psykoterapeutilta erilaista toiminnallista aktiviteettia. Jäykästi toimiva asiantuntija puolestaan toimii samalla tavalla joka tilanteessa.

Kuvion 2 arviointimatriisissa esimerkiksi kliininen psykologi voi arvioida, mitkä ovat hänen teknisen tason tietonsa, taitonsa ja tilanteiden reflektiovaatimuksensa potilaan tutkimuksessa. Hänen on tiedettävä, millaisia tekniikoita voi käyttää potilaan tutkimuksessa ja jos hän käyttää tutkimuksessaan testejä, hänen on hallittava niiden käyttö. Haastattelussa hän voi käyttää erilaisia haastelutekniikoita ja tällöin hän reflektoi erilaisia tunnereaktioitaan ymmärtääkseen potilastaan paremmin.

Ammatillisessa kehityksessä voi olla myös kriisivaiheita, jolloin asiantuntija luopuu jostakin toimintastategiastaan suuntautuakseen uudella tavalla omaan työhönsä. Psykologi voi päätyä vaikkapa sellaiseen johtopäätökseen, että ryhmätyöskentelyssä stressi- ja uupumisreaktioita kohdanneiden työntekijöiden kanssa on parempi suuntautua yksilötason hallintakeinojen sijasta työyhteisötason vaikuttamiskeinojen pohdintaan. Kun psykologi ottaa uuden toimintastrategian käyttöön, tässä tapauksessa työyhteisötason vaikuttamisen keinojen käsittelyn ryhmässä, hänen on muutettava myös toimintojen kokonaisuuksia ja mahdollisesti myös tekniikoitaan. Psykologin on perehdyttävä työyhteisön toimintaan ja sen ongelmiin ja ymmärrettävä yksilötason stressireaktioiden merkitys suhteessa työyhteisön toimintaan. Hän joutuu miettimään ryhmätoiminnan merkitystä työyhteisön kokonaistoiminnan osana ja myös sitä, mikä ryhmätoiminnan merkitys on työyhteisöihin vaikuttamisen keinojen joukossa. Ryhmätoiminnan osalta hänen on mietittävä tavoitteita suhteessa työyhteisön toimintaan, jotta hän pystyisi huolehtimaan ryhmän työskentelyn fokuksesta. Todennäköisesti hän voi käyttää samoja tekniikoita ryhmän toiminnassa, mutta hänen on mietittävä ne suhteessa ryhmän toiminnan strategisiin tavoitteisiin.

Taitojen omaksuminen tapahtuu nopeasti jo opiskeluaikana. Turun yliopiston psykologian laitoksella toteutettiin opiskelijoiden ammatillista kehitystä kartoittava tutkimus (Hatakka ja Tiuraniemi 2001). Opiskelijoiden tehtävänä oli kuvata, miten he psykologina toimisivat sekä kliinisessä että konsulttitilanteessa. Kliinisessä tilanteessa psykologin vastaanotolle oli tulossa moniongelmainen nainen, jolla oli mielenterveysongelmien lisäksi vaikeuksia alkoholin käytössä ja lisäksi sosiaaliviranomaiset olivat ottaneet lapset huostaan. Opiskelijoiden vastaukset voitiin luokitella neljään kategoriaan. Ensimmäisessä kategoriassa olivat vastaukset, joille oli luonteenomaista voimakas orientaatio auttamiseen hyvän tahdon pohjalta. Vastauksissa kuvattiin erilaisia manipulaatiokeinoja, joilla nainen yritettiin saada

toimimaan ”hyvin”, jotta lapset voitaisiin palauttaa hänelle. Toisen kategorian vastauksille oli ominaista yksilöllinen orientaatio: naisen käyttäytymistä analysoitiin taitavasti ja pohdittiin psykologisia tutkimuksia ja interventiomahdollisuuksia. Usein suositeltiin sitoutumista pitkään yksilöterapiaan, ennen kuin lapset voitaisiin palauttaa. Kolmannen kategorian vastauksissa näkökulma oli laajempi ja opiskelijat pohtivat naisen perhetilannetta, lasten tutkimista ja avomiehen osuutta. Monitasoisessa lähestymisessä nähtiin tärkeänä myös perusteellinen tilanteen arviointi ennen interventiota. Vastauksissa pyrittiin tuottamaan erilaisia vaihtoehtoja, jotka perustuivat laajoihin tutkimuksiin. Neljännen kategorian vastaukset arvioitiin systemaattisiksi ja tieteelliseen ammatilliseen otteeseen pyrkiviksi. Näissä vastauksissa pohdittiin monia näkökulmia (yksilötaso, perhetaso ja sosiaalinen konteksti), etsittiin yhteistyömahdollisuuksia muiden alojen asiantuntijoiden kanssa ja lisäksi arvioitiin psykologin toimintamahdollisuuksia. Eritasoiset vastaukset kuvasivat psykologian opiskelijoiden ammatillista kehittymistä. Alkuvaiheen opiskelijoiden orientaatio oli yksilökeskeinen ja motivaatio auttamiseen oli erittäin korkea. Sen jälkeen näkökulmat monipuolistuivat ja psykologin toimintamahdollisuudet nähtiin moniulotteisina ja –tasoisina. Numeroina arvioitujen vastausten ja suoritettujen opintoviikkojen välinen korrelaatio oli erittäin korkea ($r=.54$), mikä merkitsee sitä, että pitemmälle ehtineet opiskelijat tuottivat pääsääntöisesti parempia vastauksia.

5. Ammatillisen toiminnan kehittäminen

5.1. Työnohjaus ammatillisen kehityksen välineenä

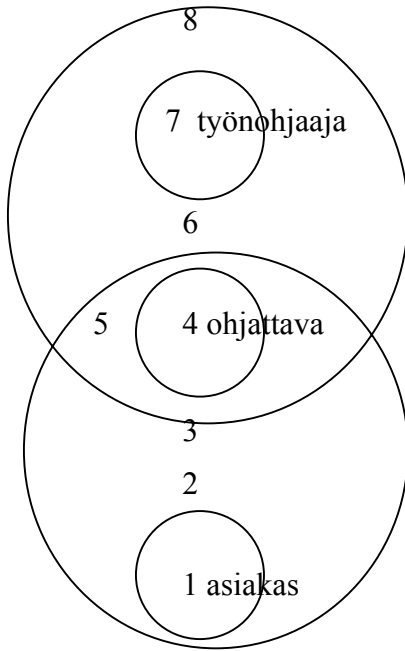
Työnohjaus ja konsultaatio ovat keskeisiä oman työn tutkimisen ja kehittämisen keinoja. Työnohjauksessa ja konsultaatiossa tutkitaan sitä, miten ohjattava arvioi toimintaansa työtilanteessaan ja samanaikaisesti ohjattava ja ohjaaja voivat reflektoida omaa yhteistyötään. Seuraavaksi tarkastellaan ohjaustilannetta, jossa reflektio toteutuu moniulotteisena ilmiönä.

Jokainen työnohjausprosessi erilaisissa työyhteisöissä on oma, erilainen prosessinsa.

Yhdessä työnohjauksessa ohjattava voi ottaa esille teemoja, joihin haluaa nimenomaan selvää ratkaisua. Toisessa ohjattava ottaa esille hankalat asiakastapaukset, joita mietittää yhdessä. Kolmannessa ohjattava voi tuoda esille tuntemuksiaan siitä, millaiseksi kokee itsensä työntekijänä. Usein vuorovaikutukseen perustuvassa ammatillisessa toiminnassa työtilanteen epävarmuus synnyttää epävarmuuden tunteita, joihin voi liittyä ajatuksia siitä, että olisi huono työntekijä. Tällaisia tuntemuksia on syytä tarkastella työnohjauksessa, jotta löytyisi realistinen kuva tilanteesta. Työntekijä voi hankalassa tilanteessa turhaan syyttää itseään ja käytännössä kuitenkin toimii tilanteessa hyvin. Työnohjaaja toimii jokaisen ohjattavan henkilökohtaisten tarpeiden pohjalta. Työnohjaaja joutuu muuttamaan joustavasti omaa toimintatapaansa ohjattavien toiminnan mukaisesti (Dryden & Thorne 1991).

Työnohjaajan lähestymistapaan vaikuttavat ainakin seuraavat viisi seikkaa: 1) ohjaajan oma tyyli, 2) ohjattavan ammatillisen kehittymisen vaihe, 3) sekä ohjaajan että ohjattavan yhteistyöhön suuntautumistapa, 4) ohjaajan ja ohjattavan sopimus (onko ohjaajalla konsultoiva rooli vai koulutuksellinen vastuu ohjattavasta) ja 5) erilaiset tilannetekijät (onko kyseessä yksilö- vai ryhmätyönohjaus, millaisia asioita ohjattava ottaa esille jne.).

Työnohjauksessa tai konsultaatiossa kohde voi vaihdella. Mikäli esimerkiksi otetaan asiakastyötä tekevän henkilön työnohjaus- tai konsultaatiotilanne, niin fokus voi olla asiakkaassa, asiakkaaseen kohdistuvissa interventioissa ja asiakas-työntekijä suhteessa. Tätä voi havainnollistaa seuraavalla tavalla muokaten Drydenin ja Thornen (1991) esittämää kuviota. Kuviossa asiakkaan kohdalla voi periaatteessa olla yksilö tai ryhmä:



- 8) työnhajaajan toimintaympäristö
- 7) työnhajaajan sisäiset prosessit
- 6) työnhajaussuhde
- 5) ohjattavan toimintaympäristö
- 4) ohjattavan sisäiset prosessit
- 3) ohjattavan ja asiakkaan yhteistyö
- 2) ohjattavan menettelytavat
- 1) asiakkaan tilanne
(ohjattavan työn kohde)

Kuvio 3. Työnhajauksen (konsultaation) kohdealueet

Kuviossa ympyrät kuvaavat toimintaympäristöjä. Alin pieni ympyrä kuvaa asiakkaan tilannetta ja alempi iso ympyrä kuvaa ohjattavan ja asiakkaan yhteistyöhön liittyvää kokonaisuutta. Vastaavasti ylempi iso ympyrä kuvaa työnhajauksen kokonaisuutta. Ohjattavan osalta nämä kokonaisuudet ovat osittain päällekkäisiä: esimerkiksi hänen ajatuksensa asiakkaasta voivat olla aktivoituneina sekä työnhajauksessa että asiakastilanteessa. Työnhajauksessa tarkastelun kohteena on tavallisesti ohjattavan työtilanne (kuviossa numero 1). Tällöin työnhajauksessa pohditaan asiakastahon (yksilö tai ryhmä) tilannetta. Työnhajauksessa ohjattava pyrkii eläytymään työtilanteeseensa asiakastahon näkökulmasta.

Työnhajauksessa tai konsultaatiossa voidaan tarkastella ohjattavan menettelytapoja ja vaikuttamisen keinoja (kuviossa numero 2): mitä menettelytapaa on käytetty, milloin ja mistä syistä on tullut valituksi juuri kyseinen vaikuttamisen keino. Tällöin tavoitteena on edistää ohjattavan taitoja eri menettelytapojen valinnassa ja käytössä.

Ohjattavan työntekijän ja hänen asiakastahonsa yhteistyösuhteen tutkimisella (kuviossa numero 3) pyritään ymmärtämään työtilanteeseen liittyvien tekijöiden vaikutusta ohjattavan ja asiakkaan yhteistyösuhteeseen. Tällöin pohditaan, mitä tapahtuu vuorovaikutuksen tasolla. Tärkeätä on tarkastella esimerkiksi ohjattavan ja asiakkaan yhteistyösuhteen historiaa ja kehitystä, miten ohjattava kokee

ymmärtävänsä asiakkaan vuorovaikutusta ja millaisiin asioihin yhteistyöongelmat ovat liittyneet. Tavoitteena on yhteistyösuhteen tarkastelu kokonaisuutena, ohjattavan oman näkökulman ulkopuolelta. Yhteistyösuhde voi heijastaa myös asiakkaan yleisiä vuorovaikutustapoja. Asiakkaan mielikuvat toisista voivat heijastua myös suhteessa työntekijään. Asiakas voi olla korostuneen epäluuloinen tai varautunut sekä suhteessa työntekijään että yleisestikin ihmissuhteissaan. Lähtökohtana ovat kuitenkin ohjattavan omat kokemukset, jolloin hän tarkastelee jälkikäteen omaa sisäistä toimintaansa.

Työnohjaus- tai konsultaatiotilanteessa voidaan tarkastella myös ohjattavan työntekijän asiakastilanteeseen liittyneitä tunteita ja toimintoja (kuviossa numero 4). Tällöin pyritään tarkastelemaan, mitkä puolet asiakkaassa tai asiakastilanteessa vaikuttavat tiedostamattomasti ja tietoisesti ohjattavaan työntekijään. Tavoitteena on tarkastella työntekijän täydentäviä tunnereaktioita, joiden avulla saadaan käsitys asiakastahon kokemuksellisesta näkökulmasta.

Työntekijän toimintaympäristö ja työyhteisö vaikuttaa siihen, miten hän toimii. Myös työympäristön vaikutusta (kuviossa numero 5) on hyvä tarkastella työnohjauksessa: millainen on oman yhteisön vaikutus työhön ja omiin valintoihin ja missä määrin työyhteisön kollektiivinen ajattelu heijastuu yksilötasolle.

Ohjaus- tai konsultaatiotilanteen fokus voi olla myös "tässä-ja-nyt" prosessissa, jolloin tarkastellaan ohjaajan ja ohjattavan keskinäistä suhdetta (kuviossa numero 6). Tausta-ajatuksena tässä on, että ohjaustilanteeseen heijastuu samanlaisia ilmiöitä kuin ohjattavan työtilanteessakin on. Esimerkiksi asiakkaan omaan elämäntilanteeseen liittyvä toivottomuuden tunne voi välittyä ohjattavan tunnereaktioina ohjaustilanteessa. Ohjaustilanteessa ohjattavan tunnereaktio voi olla esimerkiksi toivottomuus, joka peilaa asiakkaan tilannetta sinällään tai on samansuuntainen kuin asiakastilanteessa virinnyt prosessi. Fokus on siis ohjaussuhteessa ja taustalla on oletamus siitä, että se heijastaa ohjattavan suhdetta asiakkaaseen.

Työnohjaaja tai konsultti voi tarkastella myös omia tilanteessa herääviä ajatuksiaan ja tunteitaan (kuviossa numero 7). Tällöin hän pohtii, miten ajatukset, tunteet ja mielikuvat konsultaatiotilanteessa ohjaavat omaa tarkkaavaisuutta. Kyseessä on siis työnohjaajan tai konsultin itsereflektio, jolloin fokus on omissa täydentävissä tunnereaktioissa. Myös työnohjaajan on hyvä tarkastella oman toimintaympäristön

heijastumista omaan työhön (kuviossa numero 8).

Tarkastelun kohteet voivat vaihdella työnohjauksen tai konsultaation eri vaiheissa. Todennäköisesti ohjaussuhteen kehittyessä huomio keskittyy asiakaskohtaisista asioista enemmän suhdetekijöihin. Kokonaisuutena voidaan todeta, että työnohjaajan tai konsultin lähestymistapa voi olla tapauskeskeinen, ohjattavakeskeinen tai vuorovaikutuksellinen.

Reflektiivisen toiminnan kohde voi vaihdella siten tarkasteltavien asioiden tai lähestymistavan perusteella. Tällöin reflektiivisen toiminnan luonne on myös erilainen riippuen siitä, mikä tarkastelun kohteena milloinkin on. Kun tarkastelun kohteena on työtilanne tai suoritettava tehtävä, reflektio perustuu yleiseen tietouteen tarkasteltavasta ilmiöstä. Vastaavasti suhdetason tarkastelu edellyttää vuorovaikutuksellista reflektointia, jolloin työnohjaaja tai konsultti reflektoi ohjattavan tunnereaktioiden tai toiminnan perusteella. Työnohjaajan tai konsultin toiminta perustuu itsereflektioon joko välittömästi tilanteessa tai kokemuksen kautta välittyneesti. Tällöin voidaan ajatella, että kokemuksen pohjalta työnohjaaja tuntee ohjattavan työtilanteessa kohtaamat ilmiöt.

Työnohjaajan itsereflektio voi olla välitöntä, jolloin hän tarkastelee omia, tilanteessa virinneitä tunteitaan, mielikuviaan tai ajatuksiaan. Reflektio voi perustua myös aikaisempaan kokemukseen, jolloin työnohjaaja tai konsultti tunnistaa, mitkä käsitteellistettävissä olevat ilmiöt ovat kyseessä ohjattavan kuvauksen perusteella. Tunnistaminen voi perustua myös välittömään itsereflektioon, joka johtaa ilmiöiden käsitteellistämiseen. Työnohjauksen onnistuminen voi perustua työnohjaajan ulkopuolisuuteen ja työtilanteiden yhteiselle tutkimiselle. Lähtökohtana ohjauksen onnistumiselle voi olla myös, että ohjaaja on kokeneempi ja kykenevä hyödyntämään kokemustaan ohjaustilanteessa.

Työnohjauksen kokonaisuutta tarkasteltaessa on otettava huomioon myös työnohjauksen tehtävät ja toiminnot. Työnohjauksen tehtävät voidaan määritellä seuraavasti: 1) taitojen kehittyminen, 2) käsitteellistämisen hallitseminen, 3) ammatillisen roolin sisäistäminen, 4) emotionaalinen tietoisuus omasta vaikuttavuudesta sekä 5) oman ammatillisen toiminnan arviointi ja reflektointi. Työnohjauksen toiminnot voivat toteutua 1) yhteisen arvioinnin ja ohjattavan sisäisten prosessien monitoroinnin kautta, 2) ohjaajan neuvonnalla ja ohjauksella, 3)

työnohjaajan oman toiminnan kautta tarjoaman mallin pohjalta, 4) konsultatiivisen lähestymistavan avulla tai 5) työnohjaajan tarjotessa tukea ohjattavalle ja jakaessa tämän työprosessiin liittyviä oloja. Työnohjauksen toimintojen eli funktioiden ja työnohjauksen tehtävien toteutusta voi tarkastella seuraavan kuvion avulla:

Prosessimatriisi

Työnohjauksen tehtävät

	taidot	käsitteellistäminen	ammattill. rooli	emot tietoisuus	reflektio
--	--------	---------------------	------------------	-----------------	-----------

monitorointi/ arviointi					
neuvonta/ ohjanta					
Työnohjauksen funktiot mallittaminen					
konsultointi					
tukeminen/ jakaminen					

Kuvio 4. Työnohjauksen funktioiden ja tehtävien toteutuminen (Holloway 1997)

Työnohjauksen fokus voi sijoittua kuvion 4. matriisissa eri kohtiin. Esimerkiksi emotionaalisen tietoisuuden ja reflektion osalta työnohjauksessa voidaan erityisesti alkuvaiheessa arvioida ja tarkastella emootioiden merkitystä työtilanteissa ja ohjaaja voi myös neuvoa ja opastaa ohjattavaa näiden ilmiöiden hyödyntämisessä. Työnohjaaja voi myös mallittaa emootioiden käyttöä työnohjaustilanteessa tarkastelemalla työnohjaussuhteessa tapahtuvia prosesseja. Vähitellen painopiste työnohjauksessa voi siirtyä reflektion osalta konsultaatioon ja ohjattavan tukemiseen työtilanteiden tarkastelussa. Työnohjauksen alkuvaiheessa korostuvat todennäköisesti kuvion 4 vasemmassa yläreunassa olevat aiheet ja loppuvaiheessa vastaavasti oikeaan alareunaan liittyvät aiheet. Alkuvaiheessa työnohjauksessa on tarvetta tarkastella ohjattavan taitojen kehittymistä sekä asiakastahon tilanteen jäsentämistä ja käsitteellistämistä. Työnohjauksen myöhemmissä vaiheissa voidaan tarkastella

ohjattavan roolia sekä työtilanteen herättämiä erilaisia emotionaalisia reaktioita (Tiuraniemi 2001b).

5.2. Reflektiivisyys ammatillisen kehityksen näkökulmasta

Ammatillisessa kehityksessä on erilaisia vaiheita, jolloin toiminnan fokus on erilainen ja myös kiinnostuksen kohteet ovat alkuvaiheessa erilaisia kuin myöhemmässä ammatillisessa toiminnassa. Koulutusvaihetta sekä ammatissa toimimisen ensiaikoja voidaan kutsua **noviisivaiheeksi**. Tälle vaiheelle on ominaista, että työntekijä keskittyy itseensä ja keskeinen kysymys on, osaako hän tämän työn. Alussa riippuvuus kouluttajasta on suurta ja työntekijä voi olla ahdistunut ja epävarma roolistaan ja kyvyistään. Työnohjauksessa tämä voi heijastua ohjattavan muodollisena käyttäytymisenä. Myös keskittyminen erilaisten tekniikoiden käyttöön voi tuntua ohjattavasta helpottavalta. Ensimmäisessä vaiheessa työntekijän huomio kiinnittyy asiakkaan historian erityisaspekteihin, nykytilanteeseen tai persoonallisuuden arviointiin, jolloin muu informaatio jää vähemmälle. Kokonaiskuvan muodostaminen on vaikeaa. Ohjaustilanteen on oltava selkeästi strukturoitu ja positiiviseen palautteeseen perustuvaa. Lisäksi ohjattavaa on rohkaistava siirtymään luokittelevista arvioinneista kuvaamaan todellista tapahtumista. Ohjaajan on tärkeää tukea ohjattavaa sopivasti, jotta ohjattava pystyisi suuntautumaan epävarmuuden hallintaan tähtäävistä toiminnoista enemmän työn kohteen edellyttämiin toimintoihin. Ohjauksessa voi käsitellä myös työtilanteen herättämän epävarmuuden tunteen sietämisen välttämättömyyttä (Dryden & Thorne 1991).

Seuraava kehitysvaihe on **asiakaskeskeinen kehitysvaihe**. Työntekijän peruskysymys on tällöin, voiko hän auttaa tätä asiakasta. Työntekijä on ylittänyt ensimmäiset ahdistuksensa ja on siirtymässä riippuvuuden ja autonomian vaihteluun. Oma koettu asema vaihtelee liiallisen tukeutumisen ja korostetun riippumattomuuden välillä. Työntekijä alkaa ymmärtää, että ihmissuhdetyöntekijäksi kouluttautuminen on pitkä prosessi. Hän huomaa, että jotkut tekniikat toimivat toisissa yhteyksissä eivätkä toimi toisissa. Jotkut voivat tulla vihaisiksi ohjaajilleen tai kouluttajilleen, koska heidän mielestään kouluttajat eivät ole osoittaneet asioiden monimutkaisuutta riittävästi. Työnohjaajan, konsultin tai kouluttajan asemassa oleva nähdään epäpätevänä

tai riittämättömänä vastaamaan siihen, mitä ohjattava työntekijä olisi tarvinnut. Työntekijällä on tarve testata ohjaajan auktoriteettia, mielialaa ja suhtautumista. Hän haluaa saada tilaa virheistä oppimiselle ja hänellä on tarve kokeilla taitojaan laajalaisesti. Samalla hän tarvitsee myös rajojen asettamista. Tässä kehitysvaiheessa ohjaustilanteen ei tarvitse olla yhtä strukturoitu ja didaktinen kuin ensimmäisessä vaiheessa. Emotionaalinen tuki ja ohjaus on tarpeen, koska ohjattava horjuu jännittyneisyyden ja depression välillä. Usein työntekijä ajattelee, ettei hän kykene toimimaan eikä ole sovelias alalle (Dryden & Thorne 1991).

Kolmas ammattiin kehittymisen vaihe on **prosessikeskeinen vaihe**. Tällöin työnteon peruskysymys on, miten yhteistyösuhde asiakastilanteessa toimii. Työntekijän professionaalinen itseluottamus on noussut ja sisäinen oivallus ja motivaatio ovat vakaammat. Hänellä on taitoja nähdä senhetkinen sisältö ja prosessi suhteessa 1) asiakassuhteen kokonaisprosessiin, 2) asiakkaan tilanteen kehittymiseen ja elämäntyylisiin, 3) asiakkaan ulkoisiin elämänolosuhteisiin ja 4) asiakkaan elämäntilanteeseen, sosiaaliseen kokonaistilanteeseen ja taustaan. Työnohjaussuhde on tässä kehitysvaiheessa kollegiaalinen. Työnohjaajan, konsultin tai kouluttajan on otettava huomioon ohjattaviensa yksilöllinen erilaisuus ja yhteydet laajempaan kontekstiin (Dryden & Thorne 1991).

Neljäs kehitysvaihe onkin sitten **taitavan ammatillisen toiminnan vaihe**. Tällöin työntekijä tarkastelee työprosessia suhteessa kokonaistilanteeseen ja peruskysymys on, miten työtilanteissa ilmenevät prosessit ovat suhteessa toisiinsa. Työntekijä on saavuttanut hallintatason, jolle on ominaista henkilökohtainen autonomia, sisäinen tietoisuus, varmuus, vakaa motivaatio ja tietoisuus tarpeesta tarkastella myös omia henkilökohtaisia ja ammatillisia ongelmiaan. Usein hän itse toimii työnohjaajana tai muiden asiantuntijoiden kouluttajana (Dryden & Thorne 1991).

Reflektiivisen ajattelun kehitystä Mezirov (1991) on kuvannut vaiheittaisena. Alkuvaiheessa ajattelussa korostuu pyrkimys varmuuteen ja oikean tiedon löytämiseen. Vähitellen ymmärretään tiedon suhteellisuus ja siihen liittyvä epävarmuus ja viimein omaa toimintaa osataan tarkastella kriittisesti monesta eri näkökulmasta. Asiantuntijana kehittyminen onkin siten jatkuva prosessi, jossa reflektiivisen ajattelun ja ammattikäytännön kehittyminen on nähtävä moniulotteisena ja –tasoisena.

6. Johtopäätökset

Reflektiivisuus ammatillisessa toiminnassa on paikallaan, kun haluaa arvioida tai kehittää omaa ammatillista osaamistaan. Reflektiivistä toimintaa voi käyttää sekä systemaattisessa oman toiminnan arvioinnissa ja kehittämisessä että tilannekohtaisessa arvioinnissa. Systemaattinen ammatillinen kehittäminen lähtee eri tilanteiden analysoinnista. Tällöin asiantuntijan on hyvä merkitä ylös erilaisia vuorovaikutustilanteita, jotka ovat hänen työssään tyypillisiä. Esimerkiksi työpsykologi kirjoittaa jälkikäteen ylös tapaamisen työpaikan esimiehen kanssa. Aluksi tehdään tilannekuvaus, jolloin hän kirjaa tapaamisen tarkoituksen, käsitellyt asiat ja esitetyt näkökohdat mahdollisimman objektiivisesti. Sen jälkeen tehdään subjektiivinen kuvaus omista sisäisistä prosesseista, jolloin merkitään ylös ajatukset, mielikuvat, tunteet ja tunnelmat vuorovaikutuksesta sekä arviointi vuorovaikutuksen vaikuttavuudesta ja onnistumisesta. Tähän liittyy myös kuvaus sisäisistä vuorovaikutusmalleista, eli mielikuvat itsestä vuorovaikutuksen aikana, mielikuvat esimiehestä sekä vaikutelmat vuorovaikutuksesta. Tällöin näkökulmina voi olla se, millaisia positioita itsellä on ollut suhteessa esimieheen (onko keskustelu toteutunut tasavertaisesti vai onko ollut alemmassa asemassa suhteessa esimieheen, onko joutunut puolustamaan näkemyksiään, onko niitä kuultu vai onko joutunut vakuuttelemaan jne.) ja millaisissa tilanteissa on herännyt voimakkaampia tunteita. Lopuksi arvioidaan tavoitteiden toteutuminen, jolloin kuvataan, miten on määritellyt tavoitteet ennen keskustelua ja miten on saavuttanut ne ja onko tyytyväinen keskustelun tuloksiin.

Erilaisia työtilanteita voi kirjata ylös useampia ja pitemmältä aikaa, jolloin työpsykologilla on käytettävissään laajakin aineisto oman ammatillisen toiminnan arvioimiseksi. Muistiinpanoja voi käydä läpi sisältöanalyttisesti siten, että etsii sieltä yhteisiä tekijöitä sekä toistuvia tilanteita ja tunnelmia. Aineistosta voi löytyä joitakin avainasioita, joiden analysointi on tarpeen oman toiminnan kehittämiseksi. Esimerkiksi työpsykologi voi havaita, että on joutunut puolustamaan omia näkökulmiaan ja silti on tullut pettymyksen tunteita siitä, ettei esimies ole ymmärtänyt psykologin näkökulmaa. Ongelma saattaa olla yhteydessä siihen, ettei psykologi ole

ottanut tarpeeksi huomioon esimiehen näkökulmia, jolloin keskustelu on molempien osalta mennyt omien ajatusten toistamiseen ja puolustamiseen. Esimies voi kokea psykologin kriittiset kommentit uhkatekijöinä, jolloin on inhimillistä puolustautua. Psykologian kannalta tämän ymmärtäminen edellyttäisi toisenlaista asioiden estittämistä, jotta esimiehelle ei tulisi tarvetta suojautua.

Reflektiivistä toimintaa voi käyttää myös yksittäisten tilanteiden analysointiin. Erityisesti tämän voi suorittaa silloin, kun jokin yksittäinen tilanne on tuntunut erityisen vaikealta tai se on herättänyt voimakkaita tunteita. Vuorovaikutustilanteesta kirjoitetaan paperille tilanteen objektiivinen kuvaus, subjektiiviset vaikutelmat ja tunteet, sisäiset vuorovaikutusmallit sekä tavoitteiden toteutumisen arviointi. Sen jälkeen syvennetään arviointia valitsemalla vuorovaikutuksesta yksittäinen tilanne, joka herätti voimakkaimmat tunteet. Nyt tilannetta voi analysoida tarkemmin niin, että merkitsee ylös tilanteessa heränneet omat ajatukset ja tunteet. Sen jälkeen tilannetta voi arvioida sen mukaan, miten olisi sen halunnut toteutuvan. Mikäli ideaalitalanne tuntuu realistiselta, niin tutkimalla omia tunteita voi ehkä löytää itselle hankalat tilanteet ja vastatunteet. Esimerkiksi esimies käyttäessään valtaansa saattaa herättää helposti ärtymystä ja halun vastustaa. Nämä tunteet ja toimintayllykkeet yleensä kuitenkin tukahdutetaan, ja seurauksena on vuorovaikutus, joka todennäköisesti ei johda yhteisymmärrykseen. Työpsykologin on tässä tapauksessa ensin tunnistettava oma suhteensa auktoriteetteihin ja vallankäyttöön. Hänen on myös arvioitava, miten pystyy toimimaan tilanteen mukaisesti ilman että joutuu toimimaan tunnevaltaisesti. Analysoimalla vuorovaikutustilannetta työpsykologi pystyy tunnistamaan omat uskomuksensa tilanteessa ja arvioinnin pohjalta hänellä on mahdollisuus kehittää toimintaansa tilanteen vaatimusten mukaiseksi.

Reflektiivinen ammatillinen toiminta on monitasoista ja moniulotteista. Vuorovaikutuksessa asiantuntija voi eritellä vuorovaikutuksen eri vaiheita lähtien suhteen muodostamisesta ja päätyen vuorovaikutuksen suvujuuven arvioinnin kautta oman vaikuttavuuden arviointiin. Nämä eri vaiheet muodostavat kokonaisuuden, jossa eri osat ovat riippuvia toisistaan: vaikuttaminen työtilanteessa toiseen ihmiseen ei onnistu, mikäli vuorovaikutussuhde ei ole muodostunut riittävän hyväksi tai mikäli vuorovaikutus ei suju. Reflektiivisyys sisältää reflektiivisten tekniikoiden käytön vuorovaikutuksessa, vuorovaikutuksen lainalaisuuksien tunnistamisen, omien tunne-

ja toimintareaktioiden hyväksikäytön tilanteiden arvioinnissa sekä toimintaympäristön huomioonottamisen tavoitteellisessa ammatillisessa toiminnassa.

Reflektiivisellä toiminnalla on myös omat rajoituksensa, jotka perustuvat myös inhimilliseen toimintaan. Onnistunut toiminta on luonteeltaan dereflektiivistä, jolloin arviointi on niin automatisoitunutta, että siihen ei tarvitse kiinnittää erityistä huomiota. Periaatteessa toiminnan sujussa ei ole tarvetta sen reflektointiin tai reflektointi tapahtuu niin automatisoituneesti, että se ei vaadi tietoista päätöstä toteuttamisesta. Mikäli oman toiminnan arviointi on jatkuvaa, se voi johtaa pahimmillaan varautuneeseen ja jäykkään toimintaan, jossa ei ole sijaa luovuudelle ja kehittymiselle. Luontevaan ammatilliseen toimintaan kuuluu välittömän suorittamisen ja sen arvioinnin vuorottelu. Mikäli toiminta ei suju, asiantuntija voi pysähtyä reflektoimaan tilannetta tarkemmin ja systemaattisemmin.

Arviointiin voi liittyä myös monia hankaluuksia, jotka lähtevät inhimillisen toiminnan luonteesta. Asioiden havaitsemiseen liittyy sosiaalisen kognition teorian mukaan yksilön pyrkimys ylläpitää myönteistä minäkuvaa, jolloin tapahtumat tulkitaan itselle edullisesti: mikäli jokin asia sujuu hyvin, niin syyksi arvioidaan oma toiminta ja mikäli asia ei suju, niin syy nähdään ulkopuolella (Augoustinos ja Walker 1995). Myös ryhmän toiminnassa voi olla pyrkimyksenä luokittelun ja vertailun kautta vähentää epävarmuutta ja sitä kautta nostaa itsearvostusta ja ympäristön hallittavuuden tunnetta (Gieve ja Hogg 1999).

Reflektiivinen ammatillinen toiminta liittyy olennaisesti ammatilliseen kehittymiseen. Rajoituksista ja sen käytön vaikeuksista huolimatta pyrkimys oman toiminnan arviointiin ja kehittämiseen kuuluu asiantuntijan tehtäväkokonaisuuteen. Tulevaisuudessa vuorovaikutuksellisuus tulee lisääntymään ja monimutkaistumaan, joten reflektiivisyyden ideaakin tulee kehittää osana moniulotteista ammatillista toimintaa.

Lähteet

- Augoustinos M. & Walker I. (1999). *Social Cognition. An integrated introduction.* London: Sage publications
- Belbin M. (1993). *Team roles at work.* Oxford: Butterworth – Heinemann.
- Dryden W & Thorne B (eds.)(1991). *Training and supervision for counselling in action.* London: Sage publications
- Eteläpelto A. (1997) Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa Kirjonen J., Remes P ja Eteläpelto A. *Muuttuva asiantuntijuus, Jyväskylän koulutuksen tutkimuslaitos*, 86-102.
- Fisher S., Hunter T. & Macrosson, W. (2000) A validation study of Belbins's team roles. *European journal of work and organizational psychology*, 10, 121-144
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911
- Flavell, J.H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In Weiner, F.E. & Kluwe, R.H. (eds.) *Metacognition, motivation and understanding*, 21-30, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, NJ
- Gibson C. (2000). From knowledge accumulation to accommodation: cycles of collective cognition in work groups. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 121-134.
- Greenberg, L.S. & Paivio, S.C. (1997) *Working with emotions in psychotherapy.* New York: Guilford
- Greenberg L.S., Rice, L.N. & Elliot R. (1993). *Facilitating emotional change. The moment-by-moment process.* New York: Guilford
- Grieve P. & Hogg, M. (1999). Subjective uncertainty and intergroup discrimination in the minimal group situation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25: 925-940.
- Guidano, V.F. (1987). *Complexity of the self.* New York: Guilford
- Guidano V.F. (1991). *The self in process. Toward a post-rationalist cognitive therapy.* New York: Guilford
- Hardy, C., Phillips, N. & Clegg S. (2000). Reflexivity in organization and management theory: A study of the production of the research subject. *Human Relations*, 54, 531-560
- Hatakka M. & Tiuraniemi J. (2001). *Opiskelijoiden reflektiokyvyn kehittyminen. julkaisematon käsikirjoitus, Turun yliopisto, psykologian laitos.*
- Hill C.R. & Safran J. (1994) Assessing interpersonal schemas: Anticipated responses of significant others. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 13, 366-379
- Holloway E.L. (1997) Structures for the analysis and teaching of supervision. In Watkins, Jr,C.E. *Handbook in Psychotherapy Supervision.* New York: Wiley

- Horowitz, M.J. (ed) (1991). *Person schemas and maladaptive interpersonal patterns*. Chicago: The University of Chicago Press
- Horowitz, M.J. (1979). *States of mind*. New York: Plenum
- Horwath A.O. & Greenberg L.S. (eds.) (1994) *The working alliance. Theory, research, and practice*. New York: Wiley
- Jalava U., Palonen T., Keskinen S. & Kontkanen L. (1999) Osaaminen yrityksessä. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu A:74.
- Kember D. & Leung D. with Jones A., Loke A., McKay J., Sinclair K., Tse H., Webb C., Wong F., Wong M., Yeung E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking in Assessment & Evaluation in Higher Education, 25, 381-395.
- Leijssen M. (1998). Focusing microprocesses in Greenberg, L.S., Watson, J.C. & Lietaer G. (eds) *Handbook of experiential psychotherapy*. New York: Guilford
- Mahoney M. (1991). *Human change processes*. New York: Basic Books
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass
- Millar, R., Crute, V. & Hargie, O. (1992) *Professional interviewing*. Florence, KY, US: Taylor and Francis/Routledge
- Mohammad, S. & Dumville B. (2001) Team mental models in a team knowledge framework: expanding theory and measurement across disciplinary boundaries. *Journal of Organizational Behavior*. 22, 89-106
- Nelson T.O. & Narens L. (1990) Metamemory: A theoretical framework and new findings. In Nelson T.O. (ed) *Metacognition. Core readings*. Boston MA: Allyn and Bacon
- Ryle A. (1990). *Cognitive analytic therapy: active participation in Change*. Chichester: Wiley
- Safran J. & Segal Z. (1990). *Interpersonal process in cognitive therapy*. New York: Basic Books
- Safran J.D. & Muran, J.C. (2000). *Negotiating the Therapeutic Alliance. A Relational Treatment Guide*. New York: Guilford
- Schön D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books
- Schön D. (1988). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Schraw, G & Moshman D. 1995. Metacognitive theories. *Educational Psychology Review* 7, 351-371.
- Senior B. (1997). Team roles and team performance: Is there 'really' a link? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 241-258.
- Stempfle, J., Huebner, O. & Badke-Schaub P. (2001) A functional theory of task role distribution in work groups. *Group Processes and Intergroup Relations*, 4, 138-159.

- Tiuraniemi J. (1993). Yksilö, ryhmä, organisaatio. Sosiaalipsykologian perusteita. 2. p. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:15
- Tiuraniemi J. (2001a). Kognitiivinen psykoterapia julkaisussa Tikka J. ja Tiuraniemi J. Psykoterapian sovelluksia. Turku: Promente.
- Tiuraniemi J. (2001b). Työnohjaus. teoksessa Kähkönen S., Karila I ja Holmberg N Kognitiivinen psykoterapia Jyväskylä: Duodecim, Gummerus
- Toskala A. (1989). Itsetuntemus ja johtajuus. Jyväskylä: Gummerus
- Tähkä V. (1993). Mind and its treatment. Madison, Connecticut: International Universities Press
- Vauras M. (1991). Text learning strategies in School-aged students. Helsinki: Suomalainen tiedeakatemia
- Wells A. (1999) Cognitive therapy of social phobia in Tarrier, N. & Wells A., Haddock G. Treating complex cases: the cognitive behavioral therapy approach. New York: Wiley
- Wells A. (2000) Emotional disorders and metacognition. New York: Wiley