



MERVI PEKKARI

Ohjauskeskustelu nuorten lukio-opintojen  
ja uran pohdinnan tukena



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston  
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston  
ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksessa,  
Korkeakoulunkatu 6, Hämeenlinna,  
19. päivänä joulukuuta 2006 klo 12.

English abstract

TAMPEREEN YLIOPISTO

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden laitos

Myynti  
Tiedekirjakauppa TAJU  
PL 617  
33014 Tampereen yliopisto

Kannen suunnittelu  
Juha Siro

Painettu väitöskirja  
Acta Universitatis Tamperensis 1196  
ISBN 951-44-6792-2  
ISSN 1455-1616

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print  
Tampere 2006

Puh. (03) 3551 6055  
Fax (03) 3551 7685  
taju@uta.fi  
www.uta.fi/taju  
<http://granum.uta.fi>

Sähköinen väitöskirja  
Acta Electronica Universitatis Tamperensis 577  
ISBN 951-44-6793-0  
ISSN 1456-954X  
<http://acta.uta.fi>

## ESIPUHE

Lapsuuden kodissani lapsiin luotettiin. Vanhempien rakkaus ja julkituoma tuki sekä pienen ihmisen arvostus antoivat minulle uskoa ja luottamusta omaan elämään. Luottamuksen arvoiseksi itsensä kokeminen saa ihmisen ponnistelemaan. Näiden eväiden kanssa kävin itse aikoinani lukiota, minkä aikana minussa heräsi toive oppijoiden yksilöllisestä kohtelusta. Ärsyynnyin siitä, että meidät opiskelijat usein niputettiin samaan muottiin. Tämä tunne oli alku sille, että rupesin pohtimaan, missä ammatissa pääsisin vaikuttamaan siihen, että opetus ja ohjaus olisi henkilökohtaisempaa. Tätä unelmaa yritän yhä toteuttaa.

Nuorena ihmisenä huomasin vähitellen, että asioiden muuttuminen vie aikansa ja usein on turha odottaa nopeaa edistymistä varsinkaan asioissa, jotka ovat ”aina olleet näin”. Työurani eteneminen on ollut polveilevaa ja vaiheikasta, mikä sinänsä on ollut rikkaus. Olen toivoakseni oppinut näkemään asioiden eri puolia ja laajentanut näin näkemyksiäni sekä kuvaani koulutuskentän kokonaisuudesta tekemällä, kun olen tehnyt töitä koulussa sekä kunnan ja valtion hallinnossa. Holistisuuden ja analysoinnin aihiot ovat minussa kiinnikasvaneina. Elämäni aikana minua ovat kasvattaneet monet ihmiset ja läheiset ennen muuta omat lapseni ja nyt jo lapsenlapseni. Kasvun ja kehityksen elementit ovat elämässäni edelleen todellisina ja lähellä.

Katson, että koulutuksen ja opetuksen keskiössä ovat oppija ja oppiminen. Kaikki muut kouluelämän ilmiöt palvelevat näitä kahta keskeistä aihepiiriä tavalla tai toisella, suuremmin tai jonkin mutkan kautta. Opinto-ohjaus on väline, jonka avulla pyritään henkilökohtaisesti suuntamaan opintoja kullekin oppijalle optimaalisesti. Ohjausprosessin aikana myös pohditaan ja etsitään nuorelle sopivaa, häntä kiinnostavaa ja innostavaa elämänuraa. Elämänurassa toteutuvat lomittain ja peräkkäin koulutuksen, töiden, harrastusten ja henkilökohtaisen elämän eri vaiheet. Samanaikaisesti nuori kasvaa ihmisenä ja persoonana, toivon mukaan tuettuna. Omaan elämään vaikuttaminen on ihmiselle tärkeää.

Tämä väitöskirjaprosessi on kasvattanut minua tieteellisesti ja ammatillisesti. Tämän kirjan mennessä painoon mieleni on haikea, koska olen panostanut siihen paljon. Olen saanut siihen myös paljon tukea. Olen nauttinut kaikista niistä keskusteluista, joita olen käynyt ja joihin olen saanut osallistua eri ihmisten kanssa, niin yliopiston piirissä kuin opinto-ohjaajien ja opiskelijatovereiden kuin myös ystäväni ja joidenkin työtoverieni kanssa. Läheiseni ja ystäväni ovat olleet minua tukemassa. Toisinaan he ovat ymmärtääkseni mielellään kuunnelleet ja esittäneet mielipiteitään ja toisinaan varmaan jo kyllästyneetkin tutkimukseni prosessin eri vaiheisiin. Varmaan he ovat myös odottaneet, että pahin vaihe mennee aikanaan ohi. Minuun on kuitenkin jäänyt tutkimisen siemen itämään ja uskon, etten kokonaan halua luopua tiedeyhteisön piiristä. Minuun on jäänyt elämänikäisen oppimisen kaipuu. Toivon, että se näkemys, kokemus ja hiljainen tieto, mikä on karttunut työvuosieni varrella ohjauksen parissa, välittyy tässä tutkimuksessa.

Näiden mietteiden jälkeen haluan kiittää työtäni tukeneita sekä nimeltä että yhteisesti, koska kaikkien nimiä en voi tässä luetella. Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen johtaja, professori Pekka Ruohotie on tieteellisellä näkemyksellään tukenut työni edistymistä. Arvostan sitä ammattitaitoa, jolla hän on nähnyt tutkimukseni vaiheet eri näkökulmista ja kiinnittänyt huomiotani oleellisiin seikkoihin. Alkuvaiheen lähiohjaajani professori, nykyään maakuntajohtaja Juhani Honka ja sittemmin vuodesta 2005 dosentti, filosofian tohtori Seija Mahlamäki-Kultanen ovat luotsanneet kumpikin minua eteenpäin vaivojaan säästämättä ja taidolla, jota ihailen. Ilman heidän tukeaan olisin hoiperrellut tutkimukseni polulla sivuteille. Heidän kykynsä innostaa minua on ollut korvaamatonta. Lämpimät kiitokseni erityisesti Seija Mahlamäki-Kultaselle saamastani monenlaisesta tuesta ja kärsivällisyydestä myös tutkimukseni loppuvaiheessa. Kiitän myös myötäelämisestä eräissä elämäni raskaissa vaiheissa! Dosentti, kasvatustieteen tohtori Jaakko Helanderia kiitän asiantuntijaohjauksesta.

Arvokkaasta, rakentavasta palautteesta kiitän esitarkastajiani professori Marjatta Lairiota ja professori Marjatta Vanhalakka-Ruohoa. Tutkimustani ovat kommentoineet filosofian tohtori, ohjauksen metodiikan lehtori Päivi-Katriina Juutilainen ja kasvatustieteen tohtori, opetusneuvos Helena Kasurinen. Kumpikin heistä on antanut arvokasta palautetta. Tampereen yliopiston tukisäätiölle kiitos

Ammattikasvatuksen rahaston tutkimusstipendistä, jolla on tuettu tämän tutkimuksen valmistumista.

Kaikki alkoi kuitenkin siitä, kun Helsingin kaupungin opetustoimenjohtaja, dosentti Rauno Jarnila innosti opetusviraston työntekijöitä jatkamaan opintojaan Tampereen yliopiston tieteellisten jatko-opintojen tukiohjelman myötä. Ilman tätä sysäystä tuskin olisin ryhtynyt väitöskirjaa tekemään. Kiitos tutkimusohjelman muille jatko-opiskelijatovereille hyvistä keskusteluista ja kannustuksesta. Kiitän myös Tampereen yliopiston aina yhtä ystävällisiä työntekijöitä Hilikka Roiskoa ja Tarja Rantalaista.

Kiitokset linjanjohtaja, kasvatustieteen tohtori Tuija Kirveskari-Tähtiselle erityisesti tutkimukseni loppuvaiheen tuesta ja kehittämisjohtaja, kasvatustieteen lisensiaatti Paula Sermilälle kannustuksesta. Väitöskirjastani ei olisi tullut totta, jos siihen osallistuneet opinto-ohjaajat ja heidän opiskelijansa eivät olisi niin tunnollisesti täyttäneet omaa osuuttaan aineiston keräämisessä, heille lämpimät kiitokset!

Olen kiitollinen taide- ja psykoterapeutti, psykologi Kersti Paloselle, joka osallistui ammattitaidollaan elämänkenttäkarttojen tulkitsemiseen. Filosofian tohtori Eija Honkanen on kommentoinut väitöskirjaani ja keskustellut siitä kanssani useita kertoja tutkimusprosessini aikana. Taulukoiden ja kuvioiden viimeistelyssä olen saanut apua tradenomi Taru Hirvoselta, mistä hänelle lämpimät kiitokset. Työni kieliasua on tarkistanut filosofian ylioppilas Saara Partanen. Hänelle osoitan myös lämpimät kiitokseni, samoin kauppatieteen ylioppilas Sofia Hannille, joka on auttanut abstraktin kääntämisessä. Muistan myös lämmöllä kaikkia niitä kävelyretkiä, joiden aikana olen saanut vaihtaa ajatuksia ja keskustella tutkimuksestani hyvän ystäväni, valtiotieteen maisteri Maija-Leena Uimosen kanssa.

Perheeni jäseniä kiitän vuosien aikana osoitetusta pyyteettömästä kärsivällisyydestä, ajan ja tilan antamisesta tutkimustyölleni.

Jos vain saisimme  
palapelin jokaisen osan paikoilleen:  
särmän loveen,  
kuperan koveraan.  
Mutta palat paloja järjestävät  
kiireesti ja kärsimättömästi,  
yli laidan heittävät,  
hylkäävät suoran,  
koska se ei ole soikea.  
Kuinka näin syntyisi harmonia.

Helvi Juvonen

Omistan väitöskirjani Ennille ja Rosalle.

Etu-Töölössä lokakuussa 29 päivänä 2006.

Mervi Pekkari

## TIIVISTELMÄ

Tutkimustehtävänä on toimivaan henkilökohtaiseen opinto-ohjausprosessiin liittyvien tekijöiden löytäminen. Ohjauskeskustelua ja ohjauskeskusteluprosessia kuvataan, analysoidaan ja tulkitaan opinto-ohjaajan ja lukion opiskelijan kokemuksina. Pyrkimyksenä on tuottaa teoriaa siitä, miten opinto-ohjausprosessi etenee ja rakentuu opiskelijan asettamien ja ohjaukselle asetettujen tavoitteiden suunnassa mahdollisimman toimivasti. Opinto-ohjaajien ammatillisia valmiuksia tarkastellaan pyrkimyksenä löytää aineksia henkilökohtaisen opinto-ohjauksen kehittämiseen lukioissa.

Tutkimus on laadullinen, abduktiivinen tapaustutkimus. Tutkimuksen pääkohteena ovat ohjauskeskustelut, jotka on käyty seitsemässä helsinkiläisessä lukiossa opinto-ohjaajien ja opiskelijoiden välillä kahden lukuvuoden aikana. Tutkimuksessa keskitytään kahteen tutkimustehtävään, joiden avulla etsitään toimivaan henkilökohtaiseen opinto-ohjausprosessiin liittyviä tekijöitä:

1. kuvaamalla ensin ohjauskeskustelua ja ohjauskeskusteluprosessia
2. analysoimalla ja tulkitsemalla näitä kuvauksia, jolloin lisätään ymmärrystä ohjauskeskustelun ja ohjauskeskusteluprosessin toimivuuteen liittyvistä tekijöistä,

Keskeisin tutkimusaineisto koostuu opiskelijoiden (N=20) ja opinto-ohjaajien (N=7) heti ohjauskeskustelun jälkeen täyttämistä ohjauspäiväkirjoista (206 kpl) sekä opiskelijoiden tekemistä tulevaisuustehtävistä (42 kpl) ja elämänkenttäkartoista (34 kpl).

Tutkimuksen päätulokset rakentuvat ohjausstrategisiksi tekijöiksi, jotka muodostavat käsittekuvauksen. Käsittekuvaukseen sisältyy kolme teoreettista käsitettä, jotka ovat opinto-ohjaajan ammatilliset osaamisalueet, opinto-ohjausprosessin ohjaaminen ja opiskelijan tukeminen. Ne jakautuvat kahteentoista yläkäsitteeseen, joihin sisältyy yhteensä 53 alakäsitettä.

Tutkimus osoittaa, että opinto-ohjaajien ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus sujuu pääosin hyvin, mutta opinto-ohjaajat eivät riittävästi tiedosta omia ohjausstrategioitaan, jotta he voisivat tavoitteellisesti ja yksilöllisesti ohjata opiskelijan prosessia. Opiskelijan metataidot ja voimaantuminen jäävät opinto-ohjausprosessissa suhteellisen vähäisiksi. Suoraan kysyttäessä opiskelijat ja opinto-ohjaajat kokevat ohjauskeskustelut ja opinto-ohjausprosessin useimmiten onnistuneiksi. Opiskelijoiden ura- ja elämänsuunnittelu jää vähälle huomiolle, koska näkymä pitemmälle tulevaisuuteen jää lähes pohtimatta ja esillä vaikuttaa olevan nivelvaiheessa kriittinen ”koulusta kouluun” -ohjaaminen.

Opinto-ohjaajien ammatillista osaamista on syytä suunnata enemmän ammatillisen kasvun tekijöihin kuten itsetuntemukseen, reflektointiin ja yhteiskunnan kehityksen seuraamiseen. Ohjaustyössä on tärkeää tiedostaa teorian, normien ja käytännön vuorovaikutus. Keskeistä ohjausprosessin ohjaamisessa ovat vuorovaikutustaidot ja opiskelijan tuntemus sekä opinto-ohjaajan yhteistyö- ja verkostoitumistaidot. Opiskelijan tukemisessa tärkeää on muun muassa metataitojen harjoittaminen, voimaantumisen tukeminen ja opiskelijan kohtaaminen yksilönä. Opinto-ohjausprosessin ohjaamisessa on erityisesti syytä kiinnittää huomiota ohjausprosessin aloittamiseen, sen kuljettamiseen sekä ajankäyttöön ja -hallintaan.

Avainsanat: lukio, metataidot, nuoruus, ohjauskeskustelu, ohjaustrategia, opinto-ohjausprosessin ohjaaminen, reflektio, voimaantuminen, vuorovaikutus/dialogi



## **ABSTRACT**

The aim of the research is to identify factors connected with successful personal student counselling process. Counselling discussion and the counselling discussion process are examined, analyzed and interpreted as experienced by counsellors and upper secondary school students. The aim is to produce theory on how counselling process advances and is formed in terms of students' own objectives as well as those set for the counselling as successfully as possible. The student counsellors' professional capabilities are studied in order to find elements for enhancing personal student counselling in upper secondary schools.

The research is a qualitative and abductive case study. The main objects of the research are counselling discussions held by student counsellors and students in seven upper secondary schools in Helsinki during two school years. The research focuses on two research schemes that facilitate finding factors concerning a successful personal counselling process:

1. first by describing one counselling discussion and the process of counselling discussions
2. by analyzing and interpreting these descriptions to amplify comprehension of the factors that lead to a successful personal student counselling process

The primary research material consists of counselling diaries (N=206) that the students (N=20) and the counsellors (N=7) drafted right after the counselling discussions as well as the life arena mind maps (composing and mapping my life) (N=34) and the prospecting assignments (N=42) made by the students.

The research results of significance transform into strategic counselling dynamics that structure the conceptual description. Three theoretical concepts: student counsellor's professional competencies, leading the counselling process and supporting the student, comprise the conceptual description. The theoretical concepts are further divided into twelve higher concepts that then contain 53 sub concepts together.

The research indicates that interaction between counsellors and students sets out well for the most part, yet counsellors are not enough aware of their own counselling strategies to be able to advice the student's process in a goal-oriented and individual manner. Meta-skills as well as empowerment of a student stay relatively low in the counselling process. Students and counsellors experience discussions and counselling processes successful in most times. "From school to school" -type of counselling, which is critical to the students at their current phase, appears to be present in the counselling process whereas future considerations are barely deliberated, hence student's career and life planning receives little attention.

Professional competence of student counsellors should be directed more towards aspects of professional growth such as self-knowledge, reflectivity and following progress in society. In counselling, it is important to acknowledge the interaction between theory, norms and practice. Communication skills, knowing the student as well as a counsellor's abilities for cooperation and networking are central to leading the counselling process. Vital elements in supporting the student, among many, are training meta-skills, supporting empowerment and confronting the student as an individual. In leading the process, attention should be particularly paid on process start and operation as well as on time and time management.

Keywords: counselling discussion, counselling strategy, empowerment, leading the counselling process, meta-skills, reflection, interaction/dialogue, upper secondary school, youth

<b>ESIPUHE .....</b>	<b>3</b>
<b>TIIVISTELMÄ .....</b>	<b>7</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>9</b>
<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 KEHITTYVÄ NUORI JA OHJAUKSEN TOTEUTTAMISEN KONTEKSTIT .....</b>	<b>20</b>
2.1 Kontekstuaalisuus ja nuoren ura- ja elämänsuunnittelu.....	21
2.2 Lukioikä nuoren kehityksen aikana .....	25
2.3 Lukiolaisten koulunkäynti ja ohjaus .....	28
2.4 Nuoren elämänpiiristä .....	32
2.5 Lukio .....	40
2.6 Yhteiskunta .....	48
<b>3 OHJAUSTUTKIMUKSESTA OPINTO-OHJAUKSEN AMMATILLISEEN TOIMINTAAN .....</b>	<b>55</b>
3.1 Ohjaustutkimus osana tieteen kenttää .....	55
3.2 Ohjaus ja opinto-ohjaus käsitteinä .....	58
3.2.1 <i>Konstruktivistinen ja sosiodynaaminen ohjausnäkemys</i> .....	60
3.2.2 <i>Vanhaa ja uutta uraideologiaa</i> .....	62
3.2.3 <i>Ohjaus vuorovaikutuksena</i> .....	68
3.2.4 <i>Reflektio ja voimaantuminen subjektiksi</i> .....	71
3.2.5 <i>Yhteenvedo ohjauksen käsitelmäärityksistä</i> .....	78
3.3 Ohjauksen toimivuus ja onnistuminen aiempien tutkimusten pohjalta .....	80
3.4 Ohjauskeskustelu osana opinto-ohjausta .....	86
3.5 Vuorovaikutus, dialogi, voimaantuminen ja reflektio ohjauskeskustelun ja - prosessin jäsentäjinä.....	95
<b>4 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT JA NIIDEN PERUSTELUT .....</b>	<b>101</b>
4.1 Tutkimusasetelma ja -tehtävät .....	101
4.2 Metodologiset ratkaisut ja tutkimusmenetelmät .....	104
4.3 Aineiston keruu ja tutkimusjoukko .....	112
4.3.1 <i>Aineistonkeruumenetelmät</i> .....	114
4.3.2 <i>Opinto-ohjaajat ja opiskelijat</i> .....	119
4.3.3 <i>Opinto-ohjaajien toiminnan taustalla olevaa ajattelua</i> .....	121
4.4 Aineiston analyysin ja tulkinnan prosessi.....	129
4.4.1 <i>Ohjauspäiväkirjat analyysin ja tulkinnan pohjana</i> .....	131
4.4.2 <i>Tulevaisuustehtävät analyysin ja tulkinnan pohjana</i> .....	135
4.4.3 <i>Elämänkenttäkarttatehtävä analyysin ja tulkinnan pohjana</i> .....	137

<b>5 TULOKSIA OHJAUSKESKUSTELUN JA -PROSESSIN TOIMIVUUDESTA .....</b>	<b>139</b>
5.1 Ohjauskeskustelun ja -prosessin kuvaus .....	139
5.1.1 Tuloksia ohjauskeskusteluprosessin vuorovaikutuksesta ja dialogista .....	140
5.1.2 Tuloksia ohjauskeskusteluprosessin etenemisestä .....	150
5.2 Ohjauskeskustelujen toimivuus ja onnistuminen yksilöprosessien pohjalta .....	168
<b>6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA .....</b>	<b>185</b>
<b>7 TULOSTEN SYNTEESI JA POHDINTA.....</b>	<b>190</b>
7.1 Keskeiset tutkimustulokset .....	190
7.2 Vuorovaikutus/dialogi, reflektointi ja voimaantuminen ohjauskeskustelussa ja -prosessissa .....	207
7.3 Tulosten hyödyntäminen ja kehittämissuhteet .....	212
7.3.1 Opiskelija voimaantuvana subjektina ohjauskeskusteluprosessissa .....	213
7.3.2 Opinto-ohjaajan ammatillinen kasvu ja ohjaustaidoissa kehittyminen .....	218
<b>8 LUKION OPINTO-OHJAUKSEN KEHITTÄMINEN HALLINNON JA JATKOTUTKIMUKSEN KEINAIN.....</b>	<b>254</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>264</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>286</b>

## KUVIOT

Kuvio 1	Tutkimusprosessin kulku .....	19
Kuvio 2	Koulukulttuurin elementit ja perusprosessit opetuksen muutoksessa ...	41
Kuvio 3	Ohjausprosessi opiskelijan prosessina sisältäen ohjaus- keskusteluprosessin .....	94
Kuvio 4	Ohjauskeskusteluprosessin etenemisen, analyysin ja .....	100
	tulosten teoreettiset käsitteet	
Kuvio 5	Tutkimusasetelma.....	103
Kuvio 6	Ohjauskeskustelun edistäminen .....	208
Kuvio 7	Ohjauskeskustelutarjan prosessin edistäminen .....	211
Kuvio 8	Opiskelija voimaantuvana subjektina ohjauskeskusteluprosessissa ...	213
Kuvio 9	Ohjausstrategisia tekijöitä .....	219
Kuvio 9.a	Opinto-ohjaajan ammatilliset osaamisalueet .....	223
Kuvio 9.b	Opinto-ohjausprosessin ohjaaminen .....	237
Kuvio 9.c	Opiskelijan tukeminen opiskeluun, tulevaisuuden uraan ja elämään..	243
	liittyvissä asioissa	

## TAULUKOT

Taulukko 1	Kriittinen reflektio .....	73
Taulukko 2	Tieteen filosofiset taustaoletukset .....	108
Taulukko 3	Tutkimustehtävien toteuttamiseen liittyvät tiedonkeruumenetelmät... ja tietolähteet	114
Taulukko 4	Käydyt ohjauskeskustelut lukuvuosina 2003–04 ja 2004–05 .....	121
Taulukko 5	Opinto-ohjaajien käyttämät käsitteet opiskelijan henkilökohtaisesta ohjauksesta	124
Taulukko 6	Opinto-ohjaajien mainitsemat ohjausmenetelmät .....	127
Taulukko 7	Opiskelijoiden ja opinto-ohjaajien luonnehdintoja vuoro- vaikutuksesta ohjauskeskustelussa .....	liite 6
Taulukko 8	Miten vuorovaikutusta vietiin ohjauskeskustelussa eteenpäin .....	143
Taulukko 9	Minkälainen ilmapiiri oli keskustelujen aikana .....	148
Taulukko 10	Kuvaile, miten olit valmistautunut ohjaustilanteeseen.....	151
Taulukko 11	Ohjauskeskustelun eteneminen ja mahdolliset käännekohtat ....	liite 7
Taulukko 12	Reflektion suuntautuminen ohjauskeskusteluosapuolten esille .....	163
	nostamiin aihealueisiin	
Taulukko 13	Miten ohjaaja työstää ohjauskeskustelussa käsiteltyjä asioita .....	165
Taulukko 14.a	Yksilöprosessien onnistuminen ... ..	liite 8
Taulukko 14.b	Ohjauskeskustelujen onnistuminen sekä reflektoinnin .....	liite 8
	ja opiskelijan voimaantumisen esiintyminen	
Taulukko 14.c	Yksilöprosessien onnistuminen -koonti .....	179

## LIITTEET

Liite 1	Tiedotekirje opiskelijoille ja suostumus opinto-ohjaustutkimukseen
Liite 2	Opiskelijan ohjauspäiväkirja
Liite 3	Opinto-ohjaajan ohjauspäiväkirja
Liite 4	Opiskelijoiden tulevaisuustehtävät
Liite 5	Elämänkenttäkarttatehtävä
Liite 6	Taulukko 6
Liite 7	Taulukko 11
Liite 8	Taulukko 14a ja 14b
Liite 9	Esimerkki opiskelijan yksilöprosessin 1. vaiheen analyysistä

## 1 JOHDANTO

Opinto-ohjauksen tavoitteita voidaan tarkastella sekä yksilön että yhteiskunnan näkökulmista. Opinto-ohjauksella pyritään tukemaan nuoren kasvua ja kypsymistä aikuisuuteen sekä hänen kykyään ja taitojaan tehdä ratkaisuja omassa elämässään. Opintojen aikana halutaan tukea myös oppijan etenemistä koulutuspolullaan. Yhteiskunnalla on omia intressejään nuorten ohjailemiseen muun muassa työvoimapolitiittisen ja talouspolitiittisen suunnittelun pohjalta. Tietyille työelämän aloille tarvitaan lisää työvoimaa, koulutuksen läpimenoaikojen toivotaan olevan mahdollisimman lyhyitä ja yhteiskunnan kustantaman koulutuksen tehokasta. Yhteiskunnan ja sen osana myös lukio-opiskelun ja koko elinikäisen opintouran monimutkaistuminen edellyttää asiantuntevaa paneutumista opiskelijoiden ongelmiin ja suunnitelmiin. Opiskelijan kypsyys kehitysvaiheessaan rajaa osaltaan ura- ja elämänsuunnittelua. Näiden vaatimusten paineissa opinto-ohjaajan tulisi tehdä työtään parhaalla mahdollisella tavalla.

Peavy (1996, 2) määrittelee kolme hyvän ohjauksen edellytystä. Ensimmäisen mukaan ohjaus auttaa yksilöä selkiyttämään erilaisia näkökulmia omasta elämästään ja elämänpiiiristään. Toiseksi hyvä ohjaus tarjoaa ihmiselle toivoa ja rohkaisua. Kolmanneksi ohjaus tukee ja tarvittaessa lohduttaa yksilöä uskomaan tulevaisuuteensa. Tulevaisuusnäkökulman tulee olla opinto-ohjauksessa läsnä.

Suomalaisten lukioden opinto-ohjaukseen voidaan katsoa kuuluvaksi seuraavia tekijöitä. Kyse on ohjaajan ja opiskelijan välisestä luottamuksellisesta molemminpuolisesta ohjaussuhteesta. Opinto-ohjaus sisältää erilaisia toimenpiteitä ja ohjaustilanteen tulisi luoda vaihtoehtoja itsearviointiin. Toiminnan kohde on ohjausprosessi, jossa opiskelija oppii arvioimaan ja kehittämään omia vahvoja alueitaan suhteutettuna toimintaympäristönsä tarjoamiin mahdollisuuksiin. Tavoitteena on kohdata ja hallita itsenäisesti muutostilanteita sekä opiskeluaikana että sen jälkeen. (Oppilaanohjauksen kehittämistyöryhmä 1995, 5–6.)

Kansainvälistyminen ja kotoisen yhteiskunnan, koulutuksen ja työelämän kehitys muuttavat toimintaympäristöjä ja haastavat ohjaustyön. Ne merkitsevät erilaisia

identiteettejä, elämäntapoja, perhemallin monimuotoistumista, työpaikkojen monikulttuuristumista ja toisiaan seuraavia siirtymiä sekä koulutus- että työelämässä (ks. Lairio & Nissilä 2003; Vanhalakka-Ruoho & Juutilainen 2003).

Opinto-ohjauksen laadusta ja resursseista sekä opiskelijoiden ohjauksen tarpeesta on käyty ohjausalalla vilkasta keskustelua viime vuosina. Yhteiskunta on kannustanut nuoria tekemään yksilöllisiä, epätyypillisiäkin oppiaine- ja koulutuslavalintoja. Samanaikaisesti yhteiskunta haluaa ohjata opiskelijoita tietyille ammatillisille aloille, jotka kulloinkin ovat vähemmän suosittuja ja toisaalta säättää lakeja, joilla annetaan opiskelijoille mahdollisuus pitkälle menevään yksilöllisyyteen. Nämä asiat näyttävät välillä ohjauksen arkitodellisuudessa ristiriitaisina. (Mehtäläinen 2003.) Niinpä on myös todettu, että ongelmallista on ollut se, että eri näkökulmat keskusteluissa ovat vain satunnaisesti kohdanneet (Juutilainen 2003).

Koulutuspoliittisilla ratkaisuilla on viime aikoina pyritty reagoimaan edellä kuvattuun asiintilaan. Valtakunnallisessa koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa 2003–2008 ja monissa muissa koulutukseen liittyvissä asiakirjoissa (lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, lukion tuntijako 2003, koulutuspoliittinen selonteko 2006), tutkimuksissa (Numminen, Jankko, Lyra-Katz, Nyholm, Siniharju & Svedlin 2002; Mehtäläinen 2003), alan kirjallisuudessa ja mielipiteiden ilmaisuissa on tuotu esille opinto-ohjauksen merkittävyys ja opiskelijoiden ohjaustarpeen kasvu. Samalla opinto-ohjauksen laadullinen kehittäminen on nostettu valtakunnalliseksi tavoitteeksi. Ohjauskeskustelu on merkittävä osa opinto-ohjausta. Ohjauskeskustelun toimivuuden tutkiminen täydentää aukkoa sekä ohjauksen tutkimuskentässä että pyrkii omalta osaltaan vastaamaan ohjauksen kehittämistavoitteisiin. Tämä haastaa tutkimaan henkilökohtaisen ohjauksen aluetta.

Koulutuksen järjestäjänä Helsingin kaupungin opetusvirasto on laatinut opinto-ohjauksen opetussuunnitelmaohjeen, jonka mukaan opinto-ohjaus toteutetaan lukioissa ryhmissä pidettävänä valtakunnallisen ja sitä mahdollisesti täydentävän koulukohtaisen tuntijaon mukaisina opinto-ohjauksen kursseina, pienryhmäohjauksena, ryhmänohjaajien antamana ohjauksena ja opinto-ohjaajan

henkilökohtaisena ohjauksena. (Opetussuunnitelmaohje lukioille, Helsingin kaupungin opetusvirasto.)

Halusin tutkimuksessani syventyä siihen, mitä henkilökohtainen ohjaus lukiossa itse asiassa on sekä siihen, miten henkilökohtaisen ohjauksen onnistuvaan toimivuuteen voisi vaikuttaa. Kiinnostuin nimenomaan siitä, mitkä asiat nousevat tärkeiksi ohjauskeskustelussa, miten kyseisiin aiheisiin pureudutaan ja mihin opiskelija ja opinto-ohjaaja antautuvat keskustellessaan – siis minkälaista vuorovaikutusta ohjaustilanteessa esiintyy ohjauksen osapuolten tulkitsemina. Kummankin ohjauskeskustelun osapuolen näkökulma on arvokas ja molempien osapuolien on onnistuessaan annettava jotakin myös itsestään yhteisessä pohdinnassa.

Päädyn syventymään aiheeseeni keräämällä kahden vuoden (2003 – 2005) aikana opiskelijoiden (N 20) ja opinto-ohjaajien (N 7) heti ohjauskeskustelujen jälkeen tuottamia ohjauspäiväkirjoja (206 kpl). Yksilöittäin ohjauspäiväkirjoja kertyi pääsääntöisesti vähintään viisi kappaletta. Aineisto täydentyi opiskelijoiden tulevaisuustehtävillä ja elämänkenttäharjoituksilla.

Kiinnostuin opinto-ohjauksen tutkimisesta myös taustani, työhistoriani ja nykyisten työtehtävieni ansiosta. Päädyn tähän tutkimusaiheeseen työskenneltyäni pitkään opinto-ohjaajana sekä peruskoulussa että lukiossa. Työtehtäväni valtion ja kunnan hallinnossa ovat myös liittyneet ohjausalaan. Nuorten hyvinvointi on minulle tärkeä asia. Aikuiseksi kasvun prosessi ja siihen liittyvä uranvalintaprosessi ovat kiinnostavia ja niihin vaikuttaminen innostavaa.

Henkilökohtainen osuus ohjausprosessissa on opinto-ohjaajan työn vaativin ja erityistä ammattitaitoa edellyttävä osa-alue, jonka toteutuminen ja toimivuus ansaitsee tulla tieteellisesti tarkasteltavaksi. Ohjauskeskusteluille asetuu erityisesti vaatimuksia muun muassa siksi, että niiden aikana on mahdollisuus harjoituttaa opiskelijoiden metataitoja ja vahvistaa sekä kohentaa heidän subjektiivuttaan ja toimijuuttaan. Myös opiskelijat itse voivat vaikuttaa näiden taitojensa kehittymiseen. Ohjauskeskusteluissa on myös mahdollisuus purkamisen ja rakentamisen kautta reflektoiden tunnistaa opiskelijoiden merkityksenantoa, tiedostamattomia tarpeita ja



löytää uusia mahdollisuuksia lukio-opintoihin, jatko-opintoihin sekä ura- ja elämänsuunnitteluun.

Mitä henkilökohtainen ohjaus oikein on? Kysymys on askarruttanut mieltäni jo kauan. Kun sain käsiini Amundsonin "Aktiivinen ohjaus" -kirjan (2005), jossa Amundson pohtii, mitä ohjausistunnossa oikein tapahtuu, kysymys aktivoitui ajatuksissani taas uudesta näkökulmasta. Sama kysymys oli herännyt myös pari vuotta aiemmin tutustuessani Juutilaisen (2003) ja Vehviläisen (2001) tutkimuksiin, joissa he syventyivät ohjauskeskusteluun, muun muassa sen rakenteeseen. Tämä kysymys oli noussut lukemattomia kertoja mieleeni myös silloin, kun itse ohjasin opiskelijoita työurani aiemmassa vaiheessa.

Opinto-ohjausta koskevissa viimeaikaisissa tutkimuksissa on todettu, että suuri osa peruskoulun, lukion ja ammatillisten perustutkintojen opiskelijoista on sitä mieltä, että henkilökohtainen ohjaus ei ole heidän kohdallaan onnistunut (mm. Mehtäläinen 2003; Numminen & ym. 2002). Kyseessä on merkittävä asia, joka vaatii kehittämistä ja jota kannattaa tutkia.

Henkilökohtainen ohjaus on opinto-ohjausprosessin tärkein elementti ja sen onnistumisella voi olla syvällisiä ja kauaskantoisia vaikutuksia niin yksilön kuin yhteiskunnankin kannalta. Ohjaustilanteessa kysymyksessä on yleensä kahden ihmisen, opiskelijan ja opinto-ohjaajan, kohtaaminen ja siihen liittyvät vuorovaikutukselliset ilmiöt ja taidot. Tuntui mielekkäältä ruveta etsimään vastauksia, miten edetä ohjauskeskustelussa silloin, kun opiskelijalla ei ole vastauksia kysymyksiin, eikä hän edes tiedä, mitä haluaisi kysyä. On vain erilaisia mahdollisuuksia, joista osa on opiskelijalle sopivampia kuin muut. Kyse on silloin elämän- ja urasuunnittelusta, erilaisten ratkaisujen pohdinnasta ja etenkin niiden seurausten merkityksistä ja vaikutuksista.

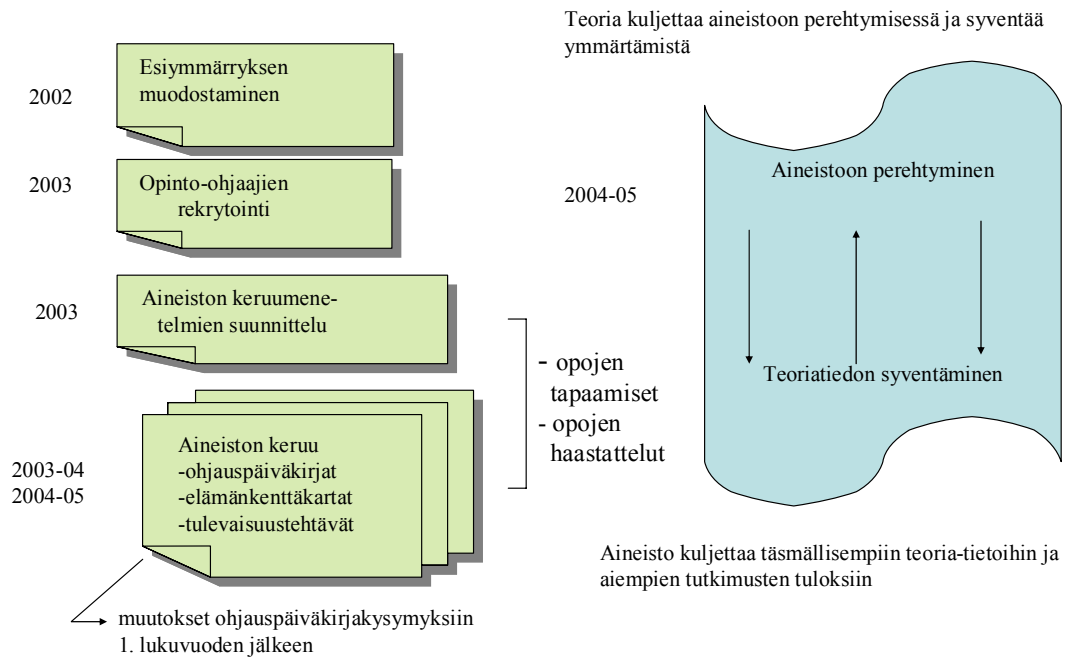
Lukiolaisten arkielämässä esiintyy toki runsaasti itse opintojen kulkuun liittyviä käytännön kysymyksiä ja ohjaustarpeita, mutta myös asioita, jotka eivät ratkea helposti ja nopeasti. Opiskelija saattaa tulla opinto-ohjaajan luo usein näennäisen ja suhteellisen rajatun ongelman kanssa, mutta keskustelun edetessä käy ilmi, että varsinaisesti onkin kyse paljon suuremmasta taustalla vaikuttavasta ongelmasta tai

ihan kokonaan eri aiheeseen liittyvästä asiasta. Toisinaan opiskelijalla saattaa ohjaajan luo tullessaan olla paljon kysymyksiä tai tilanne voi olla sellainen, ettei opiskelija edes tiedä, mitä kysyä. Häneltä ovat sekä kysymykset että vastaukset hukassa. Tarvitaan opinto-ohjaajan paneutumista ja syventymistä opiskelijan elämäntilanteeseen. Tehtävä ei ole helppo, ja opinto-ohjaajalta vaaditaan monenlaisia taitoja, jotta hän voi auttaa nuorta pääsemään jumiutuneesta tilanteestaan eteenpäin. Ohjausprosessin aikana on oleellista syventää opiskelijan metakognitiivisia arjen hallintaan liittyviä taitoja, jotka ovat lukioajan jälkeisenkin elämän kannalta hyödyllisiä. (Ruohotie 1998a, 9.)

Tämän työn ydin on ohjauskeskustelun abduktiivinen analyysi. Se on ollut pitkä ja aikaa vaativa prosessi, jossa on tarvittu syvälle opinto-ohjauskeskusteluun luotaavia aiempia tutkimuksia. Tutkimuksessani on ollut tarkoituksenmukaista käyttää selkeästi ohjauskeskusteluun koulukontekstissa rajattuja teoreettisia lähteitä. Tutkimukseni tuottaa tietoa opinto-ohjaajan oman ammatillisen kasvun alalta ja se voidaan siksi lukea myös ammattikasvatuksen piiriin. Opiskelijan näkökulma on vahvasti esillä. Tutkimuksen kontekstina on helsinkiläinen lukio ja keskiössä on ohjauskeskustelu, jonka osapuolina ovat opiskelija ja opinto-ohjaaja.

Tämän tapaustutkimuksen analyysiä edistin abduktiivisesti aineiston ja teorian vuoropuheluna. Tutkimukseni on kaksivaiheinen. Tutkimustehtävinä on ensin kuvata opiskelijan ja opinto-ohjaajan henkilökohtaista ohjauskeskustelua ja henkilökohtaisten ohjauskeskustelujen sarjaa, jota kutsun henkilökohtaisen ohjauksen prosessiksi. Toisena tehtävänä on analysoida kuvauksia ja näin lisätä ymmärrystä henkilökohtaisen ohjauskeskustelun ja opinto-ohjausprosessin toimivuuteen liittyvistä tekijöistä.

Tutkimusprosessin vaiheen kuvaan tulosten osalta luvussa 5. Tutkimustulosten synteessin ja pohdinnan esitän luvussa 7. Tutkimusprosessin kulkua abduktiivisen analyysin keinoin selvitän kuviossa 1.



Kuvio 1. Tutkimusprosessin kulku (opo = opinto-ohjaaja)

Tutkimuskysymyksiin etsin vastauksia opiskelijoiden ja opinto-ohjaajien kahden lukuvuoden aikana pitämien ohjauspäiväkirjojen avulla. Ohjauspäiväkirjat sisälsivät avoimia kysymyksiä, joihin vastatessaan tutkittavat välittivät omaa tulkintaansa tutkimusajankohtana käymästään ohjauskeskusteluprosessista. Näin sain käsityksen ohjausprosessin sisällöstä ja sen etenemisestä. Syvensin ymmärrystä ohjauskeskusteluprosessista kuvaamalla myös yksilöittäin edenneitä prosesseja. Tämän toteutin seuraamalla yksilöittäin kahden lukuvuoden aikana opiskelijoilta ja opinto-ohjaajilta kerättyjä ohjauspäiväkirjoja, jotka muodostivat henkilökohtaisen prosessin. Näin saamaani aineistoa täydensin opiskelijoiden tulevaisuustehtävien ja elämäkenttäkarttojen tiedoin. Analysoidessani tutkimusaineistoa vertasin opinto-ohjaajien yksilöprosesseja opiskelijoittain siihen taustatietoon, mitä he olivat minulle omasta ohjausfilosofiastaan ja -ajattelustaan sekä teoreettisista ohjausnäkemyksistään heitä haastatellessani kertoneet.

## **2 KEHITTYVÄ NUORI JA OHJAUKSEN TOTEUTTAMISEN KONTEKSTIT**

Henkilökohtaisten ohjauskeskustelujen käyminen on ohjauksen toteuttamisen tärkeä muoto. Ohjauskeskustelua käydessä nuoren kasvun ilmiöiden tuntemus ja ymmärrys niiden vaikutuksesta ohjaukseen ja ohjaustilanteiden vuorovaikutukseen edistää ohjauskeskusteluprosessia. Nuori kehittyvänä ihmisenä asettaa ohjaustilanteelle reunaehdoja, jotka ohjaajan on otettava huomioon. (esim. Lairio 1988, 2001; Nummenmaa 2005.)

Ohjausprosessiin osallistuva opiskelija on oman elämänsä subjekti. Oppilaitokselle holistisena ohjausympäristönä on asetettu paljon erilaisia virallisia ja epävirallisia tavoitteita ja odotuksia. Saattaa helposti käydä niin, että opiskelijasta tehdään oppilaitoksen arjessa objekti subjektin sijaan. Toisaalta nuoren subjektiviteetin toteutumiseen vaikuttaa ympäristö, jossa hän elää ja toisaalta nuoren asemaan subjektina vaikuttavat hänen erilaiset mentaaliset prosessinsa (Ruohotie 1998a).

Kontekstia, jonka vastineita ovat paikka, ympäristö, piiri ja olosuhde, ei ole määritelty kattavasti. Kontekstit ovat vailla rajaa: jokainen konteksti on osa laajempaa kontekstia, mutta ajattelulla ja toiminnalla ei ole merkitystä ilman kontekstia. Kontekstien muuttuvuuden ja muovautuvuuden takia niitä ei ole hyvä kuvata hierarkkisesti vaan pikemmin temporaalisina rakenteina. Sen sijaan, että painotettaisiin kausaalisuutta, on parempi alleviivata muutoksia ja kontekstin prosessinomaista rakennetta sekä pyrkimystä jatkuvaan uudelleen kontekstualisointiin, joka saa dynamiikkansa todellisuuden muutoksista. (Eräsaari & Jokinen 1997, 38, 69–70.)

Kontekstin huomiointi on tärkeää ura- ja elämänsuunnittelussa (vrt. myös Peavy 2000). Kulttuurista kontekstia ihminen ei voi itse valita, mutta se vaikuttaa hänen koulutus- ja ammattiuransa valintaan. Varttumisympäristö vaikuttaa siihen, minkälaisia valmiuksia yksilö saa uraa koskevien valintojen tekemiseen ja työelämän vaatimukseen sopeutumiseen. Näistä lähtökohdista voidaan tulkita ihmisten urapolkujen eroja, eikä koulu voi näihin valmiuksiin yksin vaikuttaa. Koulumaailma

on yhdenlainen sosiaalinen ympäristö, eikä siellä kehittynyttä identiteettiä voi sellaisenaan siirtää työelämään. (Vanttaja 2002, 250.)

## **2.1 Kontekstuaalisuus ja nuoren ura- ja elämänsuunnittelu**

Ne ihmiset, jotka elävät tietyssä kulttuurissa yksilön vuorovaikutuksellisessa lähiympäristössä, muokkaavat yksilön käsitystä itsestään, mahdollisuuksistaan ja itselleen sopivista uravaihtoehdoista. Näin uranvalinnasta saattaa voida nähdä, mitä ihminen on oppinut arvostamaan ja pitämään tavoiteltavina asioina. Siksi yksilön elämänpiirin ja -kokemusten kuvaaminen tekee ymmärrettäväksi sen, miten hänen arvonsa ja tavoitteensa kytkeytyvät esimerkiksi sukupolveen, kotitaustaan, sukupuoleen ja kulloiseenkin aikakauteen. Voidaan siis sanoa, että koulutus- ja työuran muotoutumiseen vaikuttavat aina sekä historialliset että sosiaaliset ilmiöt, joihin taas vaikuttaa samanaikaisesti monenlaisia tekijöitä. (Vanttaja 2002, 251.)

Nuoren perhe on keskiössä, silloin kun tarkastellaan hänen lähiympäristöään ja sen antamaa henkistä, sosiaalista ja aineellista perintöä. Minkälaista tämä perintö voi olla? Vanttaja esittelee Bourdieun tuotannossa (esim. 1995, 148–149; 1984, 243) esille tulevaa perheen resurssit -käsitettä, joka jakautuu kolmeen erilaiseen pääomalajiin: taloudelliseen (raha ja omaisuus), sosiaaliseen ja kulttuuriseen pääomaan. Sosiaalinen pääoma sisältää perheen ihmissuhdeverkoston laajuuden ja laadun, jäsenyydet erilaisissa ryhmissä sekä kyvyn luoda suhteita ja käyttää niitä tarvittaessa hyväkseen. Nuoren koulutuksen kannalta keskeinen on erityisesti perheen kulttuurinen pääoma. Se näkyy yksilön tiedoissa, taidoissa, makutottumuksissa ja suhteellisen pysyvissä elämänhistorian aikana muokkautuneissa luonteenpiirteissä. Perheen kulttuuriseen pääomaan sisältyy myös esineitä, kuten kirjoja, taideteoksia, soittimia ja erilaisia laitteita. Institutionalisoituneessa muodossa kulttuurinen pääoma voi esiintyä esimerkiksi koulutustutkintoina. (Bourdieu 1984, 243–248; Vanttaja 2002, 21–22.)

Edellä esitetyn perusteella voidaan todeta, että kulttuurinen pääoma antaa nuorille lähtökohtaisesti erilaiset eväät. Yhden nuoren lähtökohdat auttavat häntä sopeutumaan koulun kulttuuriin suhteellisen helposti, kun taas toisen oma

kulttuuriperintö voi pakottaa ponnistelemaan paljonkin tässä suhteessa. Koulun ja ohjauksen toimijoilta voidaan kysyä, miten he voivat tukea lähtökohdiltaan heikommassa asemassa olevaa nuorta.

Tähän vastaavat omalta osaltaan Bordieu ja Wacquant (1995, 165) käsitteellä habitus, jolla tarkoitetaan asenteiden ja suhtautumistapojen järjestelmää ja toiminnan periaatetta, joka integroi yksilön elämänhistorian aiemmat kokemukset nykyhetkeen ja vaikuttaa hänen valintoihinsa elämän eri vaiheissa. Habitusta ei kuitenkaan sovi pitää kohtalona, johon ei voisi vaikuttaa. Se uudistuu tai vahvistuu uusien kokemusten kautta, sillä ihminen on oman elämänhistoriansa tuote. (Bourdieu & Wacquant 1995, 165; Wacquant 1995, 36–38; Vanttaja 2002, 23).

Yksilön ominaisuudet, jotka arkipuheessa mielletään persoonallisuuden piirteiksi, asenteiksi ja motiiveiksi, aktivoituvat vuorovaikutuksessa ja ovat yhteydessä tiettyyn ympäristöön. Siksi niitä ei voi pitää sosiaalisesta ympäristöstään erillisinä ilmiöinä. Ne ovat yhteydessä henkilön käsitykseen itsestään ja omista mahdollisuuksistaan, ja siksi ne voidaan perustellusti sitoa esimerkiksi identiteetin ja habituksen (yleisilme, Nurmi, Rekiaro, Rekiaro & Sorjanen, Suuri sivistyssanakirja 2001) käsitteisiin. Kuvattujen ominaisuuksien perusteella yksilö antaa arvon ja merkityksen eri asioille, kuten koulutukselle ja ammatinvalinnalle. (Vanttaja 2002, 243–244.) Ohjaajan on hyvä huomioida tämä miettiessään opiskelijan elämäntien vaikutusta ohjauksen sisältöön, ohjausprosessin edistämiseen ja käyttämiinsä ohjausmenetelmiin.

Lairio (1988) toteaa, että yhteiskunnallinen tilanne vaikuttaa osaltaan eri tavoin ihmisen elämänkaaren nuoruusvaiheeseen, jota koulutusjärjestelmä jaksottaa. Monet yhteiskunnalliset, yksilölliset ja sosiaaliset lähiympäristön odotukset ja vaatimuksetkin vaikuttavat nuoren 15–16 vuotiaan ihmisen elämään. Myös laki säättää kehitysnormeja nuorille. Peruskoulun päättymisen, lukio-opintojen aloittaminen, sen myötä uusien ihmissuhteiden solmiminen ja opiskeluympäristön muutos ylipäänsä ovat ikävaiheelle tyypillisiä tapahtumia ja merkitsevät nuorelle sosiaalisen tilanteen muutosta. (Lairio 1988, 1.)

Vanttajan (2002) mukaan yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset voivat vaikeuttaa yksilön oman paikan löytämistä työmarkkinoilla (vrt. 1990 -luvun taloudellinen lama

Suomessa) ilman, että hän pystyy näihin muutoksiin itse vaikuttamaan. Nykypäivän yhtenäen muuttuvilla työmarkkinoilla korostetaan työntekijöiden osoittaman joustavuuden tarvetta ja valmiutta vaihtaa ammattia useita kertoja elämänsä aikana. Osa etsijä -uratyyppejä edustavista ihmisistä on vähitellen sopeutunut pätkätyöläisen rooliin. Tämä on kuitenkin aiheuttanut sen, että tulevaisuutta ei välttämättä kannata pohtia pitkälle eteenpäin. Työmarkkinoiden epävarmuuteen ja vaihtuviin työtehtäviin mukautumisesta on tullut näin osa identiteettiä. Monet etsijät, jotka olivat vuosia kestäneiden yritysten ja erehdysten jälkeen lopulta löytäneet oman paikkansa työelämässä, pitivät vakituisen työpaikan saantia yhtenä elämänsä huippuhetkenä. (Vanttaja 2002, 242–243.)

Nuoren sopeutumista kouluun ja koulun sopeutumista nuoreen on aihetta tarkastella eri näkökulmista. Koululaitos arvostaa näkyvästi menestymistä opinnoissa jo arvosanojenkin välityksellä ja osa opiskelijoista näyttää ajautuvan väistämättä välineelliseen suorittamiseen. Heille panostaminen opintojen etenemiseen ja kotitehtävien tunnolliseen ja huolelliseen tekemiseen aiheuttaa harjoituksen puutetta sosiaalisten taitojen suhteen. Tämä ilmiö taas saattaa aiheuttaa uranvalinnan vaikeuksia ja erityyppisiä sopeutumisongelmia. Vanttajan mukaan monet sinnittelijät tuovat tarinoissaan ilmi, että he ovat jääneet ilman läheisten ihmisten tukea niin koulutusuraa valitessaan kuin muissakin elämäntilanteissaan. (Vanttaja 2002, 244.)

Vanttaja (2002) on todennut kuuden laudaturin ylioppilaiden tarinoita tutkiessaan, että näiden hyvin menestyneiden ylioppilaiden kautta käy ilmi se, miten ihminen tekee valintoja aikaisempien kokemusten, omaksuttujen arvojen, tapojen ja rutiinien pohjalta. Samat perusteet ohjaavat myös hänen suunnistamistaan maailmassa. Suunnistamiseen vaikuttavat kuitenkin myös sattumat, elämän käännekohtat sekä yhteiskunnalliset muutokset ja ne muovaavat olennaisesti työ- ja koulutusuraa. Ylioppilaiden kertomukset osoittivat myös sen, että samanlaiseen ammattiin, elämäntapaan tai elämäntilanteeseen voidaan päätyä erilaisin perustein. ”Yhdenmukaisten tilastollisten tunnuslukujen taakse kätkeytyy aina elämäkulun ja arvomaailmojen huomattavia eroavaisuuksia”. (Vanttaja 2002, 249.)

Yksilö konstruoi identiteettiään, arvojaan ja toimintaansa jatkuvasti muiden ihmisten kanssa, eivätkä ne ole erillisen ulkomaailman muovaamia. Gergen (2001) tarkastelee

kriittisesti yksilön ja yhteisön vuorovaikutusta käsitteellisenä sekaannuksena, koska ilman yksilöitä ei ole yhteisöä eikä ilman yhteisöä ole yksilöitä. Yhteisökin on konstruktio. (Onnismaa 2003, 35, ref. Gergen 2001, 2.)

Monet ulkomaiset tutkijat korostavat, että ohjauksessa on monikulttuurisia tarpeita (Guichard & Lenz 2005; Lee 2001; Savickas, Van Esbroeck & Herr 2005). Myös kotimaiset tutkijat ovat ottaneet asian esiin. Tämän päivän eurooppalaisen Suomen ja erityisesti pääkaupunkiseudun kontekstissa on otettava huomioon myös monikulttuurinen näkökulma (Lairio, Puukari & Varis 1999). Monissa suomalaisissa lukioissa, myös pääkaupunkiseudulla, monikulttuurisuus on kuitenkin edelleen suhteellisen uutta. Lukion opiskelijoista toistaiseksi melko pieni osa on tullut muista meille vieraista kulttuureista. Oletettavaa on, että niin läheltä kuin kauempaa tulevien ulkomaalaisten opiskelijoiden määrä tulee jatkossa lisääntymään. Helsingissä ulkomailta muuttaneita lukion opiskelijoita oli lukuvuonna 2005–2006 yhteensä 409 (Lukion opiskelijatietojärjestelmä, Helsingin opetusvirasto 2006). Yhä enenevässä määrin ilmenee tarvetta monikulttuuriselle ohjaukselle monen muun yhteiskunnallisen palvelun ohella.

Esimerkkinä kansainvälisestä monikulttuurisuuden huomiomisesta ohjauksessa Holcomb-McCoy (2004, 3–7) on koonnut yhdeksän kompetenssikategoriaa opinto-ohjaajan monikulttuuriseksi osaamisen alueiksi. Ne ovat monikulttuurisen ohjauksen, konsultaation ja arvioinnin, rasismin tunnistamisen, rodullisen identiteettikehityksen ymmärtämisen, monikulttuurisen perheohjauksen, sosiaaliasioiden hoidon (social advocacy), koulu-perhe-yhteisö -kumppanuuden kehittämisen ja interpersoonallisen interaktion ymmärryksen kompetenssit.

Launikari ja Puukari (2005, 349–350) ehdottavat, että opinto-ohjaajien tulisi tutustua ja perehtyä monikulttuurisuutta koskeviin julkaisuihin. Ohjaajien olisi myös hyvä tunnistaa omia ulkomailta Suomeen muuttaneita ihmisiä koskevia asenteitaan ja oletuksiaan, joita myös he ovat omaksuneet ympäristössään vallitsevien käsitysten ilmapiirissä. Monikulttuurisuuden puutteellisesta tuntemuksesta johtunee, että voi olla vaikea ymmärtää kulttuurien olevan monimutkaisia, dynaamisia, diffuuseja (hajanaaisia) ja epävakaisia, mutta todellisia. Nämä tekijät vaikuttavat sekä koulujen ohjaukseen että muuhunkin kanssakäymiseen laajemmin kaikilla yhteiskunnan



sektoreilla. Kattavammin monikulttuurista kontekstia ajatellen Euroopan unionin sisällä pohditaan ohjauksenkin tarvetta verkostoitua niin, että verkostoon sisältyvät niin informaatio-, neuvonta- (advisory), terapia- ja opinto-ohjauspalvelut kuin myös kielenopetus ja yhteiskuntaan orientoituminen. Vielä holistisemmin tarkasteltuna Euroopan valtiot tekevät lähivuosina yhteistyötä löytääkseen vastauksia monikulttuurisuuden pedagogisiin, sosiologisiin, poliittisiin, poikkitieteellisiin ja moniammatillisiin näkökulmiin. Opetusministeriö on 16.11.2005 annetussa perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistiossa todennut: ”Lukion opinto-ohjausta tulee tehostaa ja opiskelun muuta tukea lisätä. Maahanmuuttajien lukio-opintojen tukemiseksi työryhmä esittää kieli- ja opiskelutaitoja parantavia kursseja lukio-opintojen alkuun (<http://www.minedu.fi/julkaisut/koulutus/2005/tr33/kuvailu.html>, 22.1.2006)”.

Nuoren elämään liittyvän kontekstuaalisuuden lisäksi hänen oma kasvunsa ja kehityksensä vaikuttavat ohjauksen toteuttamiseen.

## **2.2 Lukioikä nuoren kehityksen aikana**

Itsetuntemuksen kehittyminen on nuoren yksi kehitystehtävä (Lairio 1988, 11). Scheininin (2002, 79) mukaan itsetunto liittyy merkittävästi ihmisen minäkäsitykseen. Kun minäkäsitys yksinkertaistetusti ilmaistuna vastaa kysymykseen siitä, minkälaisena ihminen kokee itsensä, niin itsetunnon voi luonnehtia kertovan, miten ihminen suhtautuu itseensä ja arvostaa itseään. Itsetunto voidaan näin määritellä yleistyneeksi käsitykseksi omasta arvosta. Itsetunto on oleellinen tekijä toiminnan itsesäätelyssä. Se on suhteellisen pysyvä keskus myöhemmille kokemisille ja toimii viitekehyksenä kokemuksille. Itsetunto saa vaikutteita minäkäsityksestä. (Scheinin 2002, 79.) Ohjauskeskustelussa minäkäsitys tulee esiin muun muassa siksi, että pohtivalla ajattelulla on siinä keskeinen merkitys. Niinpä on tärkeää, minkälainen käsitys nuorella on itsestään ajattelijana. Ihminen on itseohjautuva. Toiminnan ohjaamisessa ja säätelyssä perustana on nuoren käsitys itsestään. Kehittyessään ihminen muokkaa, jäsentelee, arvioi ja tallentaa muistiinsa vaikutelmia itsestään ja todellisuudesta, jossa elää. (Scheinin 2002, 77.)

Lukioikäisen kehittyminen asettaa ohjaukselle puitteet, joita opinto-ohjaajan on kunnioitettava. Nuoreen tutustuessaan ohjaaja tiedostaa opiskelijan kehitysvaiheen ja tämän hyväksytyään ottaa sen huomioon ohjauksessaan. Hyvä opiskelijantuntemus on tärkeä osa ohjauskeskusteluprosessin edistämisessä.

Tulevaisuuden perspektiivin laajeneminen on yhteydessä nuorten motivaattorakenteen kehittymiseen. Nuori alkaa tietoisesti asettaa itselleen tavoitteita ja tehdä omaa elämäänsä koskevia päätöksiä. Keskeisiksi nousevat elämän päämääriä, omaa tulevaisuutta, itsetuntemusta ja maailmankatsomusta kuvaavat motiivit. Nuorten toimintaa ohjaavaksi käsitejärjestelmäksi muodostuu maailmankuva, joka tarkoittaa systemaattista käsitystä maailmasta yleisine lainalaisuuksineen ja vaatimuksineen. Maailmankuva kehittyy yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen pohjalta ja sillä on myös olennainen, ihmisen toimintaa orientoiva funktio. Maailmankuva suuntaa yksilön toimintaa ja säätelee sitä tapaa, jolla hän valikoi ja tulkitsee ympäröivästä todellisuudesta ja itsestään saamaansa tietoa. Maailmankuvaan liittyy myös tietynlainen aikaperspektiivi sen mahdollistamien ennakointien kautta. Tutkittaessa nuorten aikaperspektiiviä maailmankuvan jäsentäjänä todettiin 18-vuotiaiden nuorten henkilökohtaisessa aikaperspektiivissä opiskelun ja ammatinvalinnan erottuvan kiinnostavimmaksi aihepiiriksi. (Lairio 1988, 8.) Oppilaanohjauksen rooli maailmankuvan jäsentymisessä voi siis olla merkittävä.

Panostaminen omien opintojen ja oman uran pohdintaan edellyttää opiskelijalta motivaatiota näihin vaativiin prosesseihin. Ruohotie (1998a) erottaa motivaation ja tahdon käsitteet toisistaan konatiivisten rakenteiden kokonaisuudessa. Konaatiolla tarkoitetaan mentaalisia prosesseja, jotka auttavat yksilöä kehittymään. Muita konatiivisia rakenteita luonnehtivia käsitteitä ovat impulssi, halu ja määrätietoinen pyrkimys. Motivaatio tarkoittaa laajasti käytettynä alkuun panevien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmää. Motiivit ovat tiedostettuja tai tiedostamattomia päämääräsuuntautuneita yksilön yleisen käyttäytymisen virittäjiä tai ylläpitäjiä. Ihmisellä on kyky reflektoida ja säädellä omia tietoisia toimintojaan ja tehdä tahdonalaisia valintoja, toisin sanoen ihmisellä on vapaa tahto. Vapaa tahto liittyy erityisesti siihen, miten paljon oppija ajattelee opittavaa asiaa (määrä) ja siihen millä tasolla hänen ajattelunsa liikkuu (laatu), ei niinkään siihen, mitä oppija ajattelee.

Vapaa tahto ja siihen liittyvät ajatteluprosessit ja itsesäätely kytkeytyvät yksilön sosiaaliseen ympäristöön. (Ruohotie 1998a, 31, 34–35, 42–43.)

Ruohotie (1998a) lainaa Randin (1988) sanoja ”Sosiaalinen ympäristö ei voi pakottaa oppijaa ajattelemaan tai estää häntä ajattelemasta. Mutta sosiaalinen ympäristö voi kyllä innostaa tai lannistaa.” Nuorta voidaan opinto-ohjauksessa tukea ja innostaa käyttämään ja soveltamaan päättelykykyään tai lannistaa olemaan käyttämättä sitä. Ohjaaja voi siis joko rohkaista opiskelijan ajattelua tai paheksua sen puutetta tai jopa lannistaa ajattelun. Ruohotien mielestä, motivaation ja tahdon erottaminen toisistaan on välttämätöntä siksi, että voimakkaastikin motivoituneiden opiskelijoiden voi olla vaikeaa asettaa itselleen selkeitä tavoitteita ja toteuttaa pyrkimyksiään.

Oppimisen ongelmat nuoren ihmisen kohdalla voivat johtua monestakin tekijästä. Ne saattavat olla yhteydessä kognitiivis-konstruktivistiseen oppimiseen, tiedon prosessointiin, oppimistyyliin ja oppimisen strategioihin. Silloin on syytä paneutua näiden asioiden kehittämiseen. Usein kyse on myös keskittymisestä ja motivaatiosta. Motivaatio ilmenee yksilön valmiutena suorittaa erilaisia tehtäviä päämäärän saavuttamiseksi. Hyvä motivaatio näkyy esimerkiksi vastuun ottamisena opiskelusta ja pyrkimyksenä suorittaa tehtävä loppuun silloinkin, kun siinä ei ole erityisen kiinnostava vaihe meneillään. Hyvä motivaatio saa aikaan myös itseohjautuvaa opiskelua. Motivoitunut käyttäytyminen on tavoitteellista ja johonkin päämäärään pyrkivää. (Kauppila 2003, 41–43.)

Kauppilan ajatukset tukevat Ruohotien käsityksiä konatiivisten rakenteiden merkityksestä oppimisessa kognitiivis-konstruktivististen tekijöiden ohella. Oppiminen ei ole vain tietoista toimintaa, vaan siihen liittyy monia tiedostamattomia ja alitajuisia puolia. Alitajuista oppimista tapahtuu sellaisella tietoisuuden tasolla, johon ”minän” tietoisella osalla ei ole oppimisajankohtana kiinteää yhteyttä. Ei voida siis sanoa, että mikäli oppimista ei tapahdu tietoisesti, sitä ei tapahdu lainkaan. Ihminen oppii intuitiivisesti erilaisten vihjeiden, mallien tai muun epäsuoran informaation perusteella. Silloin hän oppii alitajuisesti luotua tai saatua tietoa. (Kauppila 2003, 87.) Tämän kaltainen oppiminen sisältyy myös ohjausprosessiin.

Uusikylän (1989, 72–73) tutkimusten perusteella voidaan sanoa, että älykkyys- ja lahjakkuuserot eivät selitä riittävästi yksilöiden välisiä koulusuoriutumisen eroja. Tavallista paremmasta nokkeluudesta, oppimiskyvystä tai muistista ei ole hyötyä, jos nuori ei syystä tai toisesta motivoitu opiskelemaan ja tavoittelemaan hyviä arvosanoja. Hyvään koulusuoriutumiseen tarvitaan yksilön halukkuutta ja kykyä toimia koulun kulttuurin edellyttämällä tavalla. Onkin syytä kiinnittää huomiota siihen, miten halukkuus koulusuoriutumiseen toisaalta syntyy ja toisaalta säilyy sekä siihen, mikä rooli opinto-ohjauksella siihen mahdollisesti on tai voisi olla. Vanttaja kysyy, miten ja millaisissa oloissa muodostuu identiteetti, joka sopii koulun käytäntöihin? Miksi nuori sitoutuu koulutyöhön, jaksaa tehdä aikaa vaativat läksynsä, haluaa jatkaa opiskeluaan lukiossa, tavoitella ylioppilaskirjoituksissa hyvää menestystä ja hakeutua esimerkiksi yliopistoon? Nuoren motivaatio, halut, tavoitteet ja päämäärät muotoutuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja siinä kulttuurisessa kontekstissa, jossa hän elää. (Vanttaja 2002, 14.)

### **2.3 Lukiolaisten koulunkäynti ja ohjaus**

Koulun merkitys nuoren elämässä on suuri. Helsinkiläisten lukiolaisten keskuudessa tehdyn kysely- ja haastattelututkimuksen mukaan lukiolaiset ovat yleisesti ottaen niitä nuoria, jotka ovat viihtyneet yläasteella hyvin ja joilla on ollut hyvät kaverisuhteet. Vielä paremmin he näyttävät viihtyvän lukiossa. Myös opiskelijalle tärkeät kaveriasiat ovat pääosin edelleen hyvässä kunnossa. Suurin ero on opiskeluilmapiirin kokeminen lukiossa huomattavasti parempana kuin yläasteella (yläaste 37 %, lukiossa 85 %). Myös suhde opettajiin ja kouluun on ollut hyvä ja se tuntuu jatkuvan hyvänä myös lukiossa. Edelleen heidän kohdallaan suhtautuminen koulunkäyntiin ja opintojen sujuminen yläasteella on ollut hyvää. Opiskelijat kokevat omassa opiskelutekniikassaan enemmän puutteita lukio- kuin peruskouluvaiheessa (yläaste 21 %, lukio 38 %). (Mehtäläinen 2001, 29–34, 73–77.)

Lukion peruskoulun jälkeiseksi jatkokoulutuspaikaksi valinneet ovat yleensä motivoituneet lukio-opinnoista niiden mahdollistamien jatko-opintojen valintamahdollisuuksien ja erityisesti yliopisto-opintojen takia. Tietoja valintaa varten saadaan muun muassa opinto-ohjaajilta, mutta nuoren kotipiiri on vielä

vahvempi vaikuttaja. Näin myös sosiaalinen tausta osaltaan vaikuttaa nuoren valintoihin. Lukioon tultaessa opiskelijoilla on jo kokemusta opinto-ohjauksesta peruskoulun oppilaina. Yläasteen aikana vajaa kolmasosa oppilaista jää ohjauksen suhteen katveeseen. Tämä johtuu joko oppilaan ”omasta syystä” tai ohjauksen puutteellisuudesta. Vastaavasti löytyy myös joukko oppilaita, jotka jo varhain ovat olleet varmoja lukioon menostaan eivätkä ole kokeneet olevansa ohjauksen tarpeessa. Lukiolaisista 30 % arvioi yläasteella saamansa opinto-ohjauksen heikoksi. Heikkoa ohjausta kuvasi välinpitämättömyys ja rutiinimaisuus, jotka johtuivat joko kiinnostuksen, koulutuksen tai ajan puutteesta. Kielteisiin kokemuksiin on saattanut vaikuttaa myös resursoinnin heikkous ja muutamassa tapauksessa opinto-ohjaajien vaihtuminen. (Mehtäläinen 2001, 11–12, 40.)

Mehtäläisen (2001) tuloksia voidaan tarkastella näkökulmasta, jonka mukaan oppilaat yläasteella kaipaavat hyvin pitkälle menevää ohjausta (joskus hyvinkin voimakasta motivointia) ja jonka mukaan turvallisuuden tunteen tyydyttyminen on oleellinen osa hyväksi koettua opinto-ohjausta. Tarkat neuvot tuntuvat hyviltä, vaikka opiskelijalle voisi olla oppimisen kannalta hyödyllisempää hakea tietoja itse ja prosessoida asioita myös itsensä kanssa. Vaivannäön vuoksi tämä vaihtoehto saatetaan kuitenkin kokea huonona opinto-ohjauksena. Opiskelijalla tulisi olla mahdollisuus punnita ja arvioida eri mahdollisuuksia valmiina tarjottujen ratkaisujen sijasta. Nuoren saattaa olla myös vaikea erottaa ohjaavan henkilön ominaisuudet itse ohjauksen toteutumisesta, kun hän arvioi ohjauksen onnistumista. Opiskelijoiden näkökulma opinto-ohjausprosessin tarkastelussa on ohjaajakeskeinen ja näin ollen opiskelijan oma rooli jää hänen ajatuksissaan vähemmälle. Samaa ajatusta edustavat myös ne opinto-ohjaajat, jotka kokevat itsensä hyviksi ohjaajiksi tehdessään itse mahdollisimman paljon asioita opiskelijan puolesta. Auttamisen ja tukemisen aste on harkittava opiskelijakohtaisesti huomioiden, että ohjauksen tarkoitus on voimistaa opiskelijan toimintakykyä.

Kosonen (1991, 82–86, 91) toteaa, että yleisin lukioon menon perustelu on nuorelle sen itsestänselvyys. Usein nuori ei ollut edes pohtinut muita vaihtoehtoja. Toiseksi yleisin perustelu oli ammatillisten valintojen lykkääminen tuonnemmaksi ja siten lisääjän saaminen jatkokoulutuspaikan pohtimiseen. Lukioratkaisu perustuu usein pitempiaikaiseen sosiaalistumiseen, mikä tarkoittaa lukion edustamien arvojen ja

symbolien sekä sen suomien jatko-opintomahdollisuuksien sisäistämiseen. Sekä veto että paine lukioon menolle ovat usein suuria. Ratkaiseva tekijä lukiovalinnalle on se, miten todennäköisenä nuori näkee siellä suoriutumisen. Suoriutumista nuoret puolestaan arvioivat siihenastisen peruskoulumenestyksensä perusteella. Lukioon menneet erottuvat muita valintoja tehneistä peruskoululaisista oppimiseen liittyvien asenteiden, itseluottamuksen ja minäkuvansa perusteella. Kuitenkin lukioon hakeutuu kokemuksiltaan, oppimisedellytyksiltään, tavoitteiltaan, kiinnostuksiltaan ja taustaltaankin varsin erilaisia oppilaita.

Toisinaan opiskelijat, jotka peruskoulun jälkeen tietävät haluavansa jatkaa lukioon, kokevat ohjauksen tarpeettomana. Tätä tilannetta voidaan tarkastella myös muistakin näkökulmista kuin jatkokoulutuspaikan tietoisuudesta ja siihen liittyvästä opiskelija kyvystä arvioida realistisesti omia edellytyksiään ja mahdollisuuksiaan etsiessään ammatillista suuntautumista ja tehdessään päätöksiä opintojensa eri vaiheissa. Ohjauksen tavoitteissa on toki muitakin päämääriä kuin sinänsä tärkeä sopivan jatko-opintopaikan löytyminen. Ohjauksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan tavoitteina on muun muassa myös ohjata opiskelijaa itsenäisyyteen ja vastuullisuuteen hänen oman henkilökohtaisen opiskelusuunnitelmansa suunnittelussa, opiskeluun mahdollisesti liittyvien ongelmien tunnistamisessa ja ongelmien ratkaisua edistävän tiedon etsimisessä. On tärkeää, että opiskelija kykenee kehittämään oppimaan oppimisen taitojaan sekä löytämään yksilölliset oppimisen tapansa ja vahvuutensa opiskelijana. Edelleen opinto-ohjauksen tavoitteina on ohjata ja tukea opiskelijaa elämänsuunnittelun ja -hallinnan taidoissa. (Opetushallitus: Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet, 2003.)

Mehtäläisen (2003) tutkimuksessa opinto-ohjaajien pitämässä helsinkiläisten lukiolaisten alkuhaastattelussa ainakin 70 % haastatelluista ilmoitti tietävänsä jonkinlaisen alan tulevana koulutusreitteinään. Epävarmoja oli 7 % ja tuleva ala oli vielä kokonaan avoin 23 %:lla. Abituriენტtisyksynä suoritettuihin loppuhaastatteluihin mennessä tilanne oli muuttunut siten, että alastaan tietoisia oli nyt 74 %, epävarmoja 15 % ja 11 %:lla ei ollut tietoa tulevasta alastaan. Valinnan varmuuden yleinen taso oli siis hieman noussut, mutta se ei ollut kehittynyt suoraviivaisesti siten, että varmoilla varmuus olisi pysynyt, epävarmoilla varmuus lisääntynyt ja alaansa vielä tietämättömillä tietoisuus olisi yleisesti kasvanut.

Samanlaiseen tulokseen päätyi Kosonen (1991, 87), jonka mukaan lukion aikana uranvalinnat jonkin verran selkiintyvät niin, että abiturienteista kaksi kolmasosaa näyttää pystyvän selkiytyneisiin, perusteltuihin valintoihin, kun taas noin joka kolmas on vielä selvästi epävarma koulutusaikeistaan ja/tai tarvitsee olennaisesti lisää tietoja tai itsetunnon kohotusta.

Nuorten elämää valottaa myös Mehtäläisen tutkimusraportti (2003) joustavista koulutusväylistä ja uranvalinnasta. Siinä haastateltiin Helsingin suomenkielisissä lukioissa (3349) ja ammatillisissa oppilaitoksissa (2318) syksyllä 1999 opintonsa aloittaneita nuoria, jotka myös vastasivat laajaan kyselyyn. Kolme vuotta kestäneessä tutkimuksessa todetaan, että nuoren elämässä tapahtuu paljon muutoksia toisen asteen opintovuosien aikana. Tyypillisiä opintoihinkin vaikuttavia muuttuvia asioita ovat muiden muassa nuoren arvomaailma ja harrastukset, kiinnostus eri oppiaineisiin ja muutokset kaveripiirissä, lähiomaisten näkemykset ja toiveet alkavat vaikuttaa ja toisaalta valittu ala saattaa lakata kiinnostamasta. Nuorilla voi olla vääriä käsityksiä, odotuksia ja mielikuvia heidän valitessaan oppilaitosta tai koulutusalaan. Viimeksi mainittu on käynyt ilmi haasteltaessa opintonsa keskeyttäneitä nuoria. Silloin tällöin lukiolaisten elämässä käy niin, että opinnot pitkittyvät. Kaikista lukiolaisista opinnoistaan vähintään kolmessa ja puolessa vuodessa suoriutuvia oli Helsingissä 23,6 %. Yleisimmät opintojen pidentymisen syyt painavuusjärjestyksessä olivat harrastukset, motivaatio- ja opiskeluongelmat, opintosuoritusten parantaminen väljentämällä, elämäntilanne ja sairastelu, suuri kurssimäärä ja töissä käyminen. (Mehtäläinen 2003.)

Mehtäläinen esittää, että ohjauksen kehittämiseksi opiskelijoita tulisi harjaannuttaa jäsentämään tietomassaa. Hänen tutkimuksensa opiskelijat halusivat saada enemmän henkilökohtaista ohjausta. Erityisesti perusteellinen alkukeskustelu olisi tärkeä. Toinen kaikille opiskelijoille tärkeä keskustelu olisi hyvä käydä toisen opiskeluvuoden keväällä. Ohjauksen perusresurssi lukiossa tarkoittaisi korkeintaan 250 opiskelijaa yhtä opinto-ohjaajaa kohti (ks. myös Numminen & ym. 2002). Toinen edellytys olisi, että opinto-ohjaajan toimenkuvaan ei sisällytettäisi siihen kuulumattomia aineksia kuten koulun juhlien järjestelyjä. Ryhmäohjauksen Mehtäläinen (2003) totesi sujuneen jo paremmin kuin kävi ilmi aiemmin julkaistussa Mehtäläisen ja Halosen tutkimuksessa (1999). Kolmas perusedellytys olisi, että

ryhmänohjaajat ottaisivat seuranta- ja neuvontavastuuta. (Mehtäläinen 2003.) Viimeisin 1.8.2005 voimaan tullut opetussuunnitelman perusteeseen kirjattu ohjauksen työnjaon suunnitelma tähtää samaan lopputulokseen.

Koska ympäristöllä, lähipiirillä ja laajemmalla yhteisöllä, on suuri merkitys nuoren ajattelulle, hänen omaksumilleen arvoille, hänen eteensä avautuville tarjoumille ja kotoa saataville eväille, pitää ohjauksessa kiinnittää huomiota kontekstiin ja tehdä sitä näkyväksi. Näin nuori voi oppia antamaan sille merkityksen ja tiedostaa ainakin jossain määrin kontekstin vaikutuksen. Se, missä määrin hän antaa kontekstin tietoisesti vaikuttaa omiin valintoihinsa, on myös valinta. Tarkastelen seuraavassa nuoren pääkaupunkiseudulla asuvan ihmisen elämänpiiriä sekä lukiokontekstia Suomessa ja Helsingissä.

#### **2.4 Nuoren elämänpiiristä**

Jokaisen ihmisen elämänsä on jollakin tavalla erilainen kuin jonkun toisen ja kaikkien ihmisten elämässä on jotain ainutlaatuista, mutta samalla jotain muiden kanssa jaettua. Eläminen ikäsidonnoissa, yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti määrittäneissä yhteisöissä kuitenkin yhdenmukaistaa elämänsä. (Juutilainen 2003, 17.) Tästä näkökulmasta oman elinpiirin kontekstia tarkasteltaessa helsinkiläisillä nuorilla on jossain suhteessa erilainen elämänpiiri ja elämisen malli kuin Suomen nuorilla keskimäärin. Keskimääräiset tunnusluvut eivät kuvaa yksittäisen nuoren elämän lähtökohtia, mutta elämisen mallista ne antanevat paremman kuvan.

Tarkastelen lukioikäisten nuorten elämää Suomessa ja erityisesti pääkaupunkiseudulla tutkimukseni kannalta oleellisten näkökulmien kautta. Nuoren ihmisen elämään vaikuttavia tekijöitä on runsaasti, mutta keskityn tässä nuoren opinto-ohjauksen kannalta merkittäviin seikkoihin makro- ja mikrotasolla. Makrotasoa kuvaa yhteiskunta ja kulttuuri, jossa opiskelija elää ja mikrotasoa ainutlaatuinen nuori itse ainutlaatuisine perheineen ja läheisineen. Yhteiskunta ja siinä vallitseva kulttuuri välittävät nuorille niille tyypillistä elämisen mallia, joka siirtyy perheen arvojen kautta enemmän tai vähemmän vaikuttavasti nuoren elämään.



Elinolosuhteet muovaavat omalta osaltaan nuoren kasvuympäristöä. Mikrotasolla lähestyn nuoren lähipiiriä ja häntä itseään. Opinto-ohjauksen opetussuunnitelmaan ja toimintamalleihin liittyy olennaisesti muun muassa tavoitteiden asettaminen sekä opiskelun suhteen että laajemmin koko elämään liittyen. Nuori asettaa itse itselleen tavoitteita omien mieltymystensä ja taipumustensa perusteella, mutta ne eivät ole ainoita hänen päämääriinsä vaikuttavia tekijöitä.

### *Nuoren elämää pääkaupunkiseudulla makro- ja mikrotasolta tarkasteltuna*

Makrotason tavoitteet heijastuvat usein odotuksina ja/tai paineina nuoren elämään. Paju (2004, 7) kuvaa näitä paineita: ”Yksittäisen syrjäytyneen ja pahoinvoivan nuoren kustannusten rinnalle ja tilalle on tullut kuva nuorista tehoviljeltävänä biomassana, jonka pitäisi hoitaa vanhukset, tuottaa osaamisellaan bruttokansantuote, pitää yllä kilpailukykyä ja kotimaista (eurooppalaista) kulutuskysyntää, tuottaa hyvinvointipalvelut pitkällä työurallaan ja vielä uusintaa sukupolvien ketju niin, että lapsiakin syntyy.” Nämä vaateet tiedostettuina tai tiedostamattomina lienevät taustalla ja ehkä taakkanakin nuoren pohtiessa oman elämänsä suuntaviivoja.

Makrotasoa kuvaan ensin muutamilla tunnusluvuilla ja indikaattoreilla erityisesti Helsinkiä ja pääkaupunkiseutua nuoren kasvualustana tarkastellen. Opinto-ohjaus tarkastelee nuorta kokonaisvaltaisesti; hyvinvointi, kouluttautumisen- ja työmahdollisuudet ovat olennaisia asioita nuoren elämässä.

Paju (2004, 18–19) on tutkinut lasten ja nuorten hyvinvoinnin uusia ulottuvuuksia. Hän jakaa tutkimuksessaan hyvinvoinnin ulottuvuudet kolmeen pääluokkaan: väestöön, terveyteen ja sosiaalisiin haasteisiin. Väestöä kuvattiin tutkimuksessa muun muassa muuttovirtojen avulla. Nuorten aikuisten muuttoliike (maan sisäinen muutto, tiedot vuodelta 2003) kuvasti nuorten omia asumistoiveita sekä paikallisia opiskelu- ja työmahdollisuuksia. Nuoret suuntasivat kohti etelää, etenkin Uudellemaalle. (Paju 2004, 18–19.) Pääkaupunkiseutu oli tästä näkökulmasta nuorten mielikuvissa tavoiteltava asuinympäristö.

Monténin (2002, 146) mukaan pääkaupunkiseutu houkutteli toiselle asteelle jatkokoulutettavia, jolloin suuresta tarjonnasta huolimatta monet paikkakuntalaiset jäivät muun muassa ilman ammatillista koulutuspaikkaa. Sama imu täytti myös nuorten työmarkkinat. Vaikka rakenteelliset ja aineelliset ongelmat koettelivat maaseutua, eivät suuret kaupungitkaan selvinneet ongelmitta, sillä kaupunkien vaivoina olivat psykososiaaliset ongelmat (Kainulainen, Rintala & Heikkilä 2001, 78–88). Tämä saattoi osin selittää pääkaupunkilaisten nuorten oireilua ja stressaantuneisuutta (Paju 2004, 81).

Ulkoiset hyvät elinolot eivät automaattisesti tuottaneet nuorelle kokemusta hyvin menemisestä. Nuoren omat mahdollisuudet vaikuttaa osallistumiseensa tai eristäytyneisyyteensä voimistivat hyvinvoinnin tunnetta. Koulutuksen merkitys nousi oleelliseksi nuoren sekä tämän hetkisellettle että tulevalle hyvinvoinnille. Tahalliset poissaolot ja huono koulumenestys kuvasivat tämän hetken huonosti menemistä ja vaille koulutusta jäämisen arveltiin johtavan huonosti menemiseen tulevaisuudessakin. Koulutus siis vaikutti olevan hyvinvoinnin resurssi ja kausaalisesti hyvinvointiin vaikuttava tekijä. (Paju 2004, 120–122; Järvinen & Jahnukainen 2001, 132–138.)

Nuorten terveyteen liittyviä alueellisia eroja ei Pajun (2004) tutkimuksessa juuri esiintynyt. Nuoret kokivat terveytensä missä päin Suomea tahansa suunnilleen yhtä hyväksi tai huonoksi. Huomiota kiinnitti kuitenkin pääkaupunkiseudun nuorten maaseudulla eläviin ikätovereihinsa verrattuna runsaampi oireilu, stressaantuneisuus ja kovan paineen alla eläminen. Oireilua ja paineita voitaisiin ehkä selittää suurkaupungin hektisellä vuorokaudenajasta riippumattomalla sykkeellä, joka ruokkii levottomuutta ja stressiä. Tämä voi osaltaan ollakin totta, mutta toinen selitys voi olla se, että pääkaupunkiseudulla monista valinnan mahdollisuuksista huolimatta tai juuri niiden takia (esimerkiksi koveneva kilpailu kouluvalinnassa) pärjääminen vaati veronsa. ”Kaupungeissa, erityisesti pääkaupungissa pärjääminen – niin koulussa kuin kavereiden joukossa – saattoi vaatia sen verran enemmän kuin maaseudulla, että monet pääkaupunkiseudun nuoret kokivat elävänsä kovan paineen alla. Kyse ei siis olisi ollut vain menestymisestä sinänsä, vaan siihen liittyvästä eetoksesta, joka tuotti sosiaalisessa ympäristössä mielikuvan siitä, että koko elämästä tuli suorittamista”. (Paju 2004, 80–81.)

Pajun tutkimuksessa nousi esiin sosiaalisia haasteita, kuten nuorisotyöttömyys, toimeentulotuki ja nuorten päihteiden käyttö. Nuorisotyöttömyys oli korkea 15–24 -vuotiaiden kohdalla. Vuonna 2002 joka viides tähän ikäryhmään kuuluva työkykyinen oli ilman työtä. Helsingin seudulla taas tämä määrä oli alhaisin koko maassa. Toimeentulotuen saajien määrä korreloi nuorisotyöttömyyden kanssa ja oli siten Helsingissä suhteellisesti pienempi.

Nuorten terveystapatutkimuksen (2003) mukaan lähes joka neljäs 14-vuotias, puolet 16-vuotiaista ja kolme neljästä 18-vuotiaasta joi alkoholia vähintään kerran kuukaudessa. Kaikissa ikäryhmissä tyttöjen osuudet olivat poikien vastaavia korkeammat. Tosi humalaan vähintään kerran kuukaudessa itsensä joi 14-vuotiaista 7 %, 16-vuotiaista 22 % ja 18-vuotiaista 36 %.

Huumekokeilut eivät ole Kouluterveyskyselyn (12/2005, 42) mukaan enää lisääntyneet viime vuosina. Pääkaupunkiseudulla nuorista oli kokeillut laittomia huumeita ainakin kerran 20 % ja muualla Suomessa keskimäärin 16 %. Huumeiden käytöstä oli vain vähän alueellisia tilastoja. Koko maan tasolla kannabista kokeilleita tai käyttäneitä oli 27 % 15–24 -vuotiaista miehistä ja 23 % naisista vuoden 2002 Stakesin huumeenkyselyn mukaan. Osuudet olivat kaksinkertaistuneet vuodesta 1996. (Paju 2004, 21–22.)

Hyvinvoinnin kokemusta helsinkiläiset nuoret kuvasivat itse omassa elämässään hyvien perhesuhteiden, kaverisuhteiden sekä koulumenestyksen kautta. Nämä asiat tulivat esiin nuorten itse kertoessa oman elämänsä hyvistä asioista. Myös terveys ja taloudellinen tilanne mainittiin usein tärkeinä seikkoina. Samat asiat tulivat esiin, vaikka kysymys olisi ollut vain tutkimushetkeä koskeva eikä siis yleisluontoinen. Nuoria haastateltaessa hyvinvoinnin edellytykseksi nousi se, että nuorella oli kotona asiat kunnossa ja hyvät välit vanhempien kanssa. Kertoessaan kotioloistaan nuoret viittasivat perheen yleiseen ilmapiiriin, perheenjäsenten välisiin suhteisiin, perheen eheyteen sekä myös perheen taloudelliseen tilanteeseen. Edelleen nuoret painottivat hyvinä puolina elämässään perheen jäsenten terveyttä ja vanhempien työssäkäyntiä. Perheen sisäiset resurssit, erityisesti lasten ja vanhempien väliset suhteet ja ylipäänsä kasvatukseen liittyvät tekijät koettiin merkityksellisempinä kuin ulkoiset resurssit, kuten taloudellinen tilanne tai asuminen. (Forssén, Laine & Tähtinen 2002, 81–99.)

Nuorella menee hyvin silloin, kun hänellä on kavereita, ja kun sekä koulussa että kotona menee hyvin. Huonosti menemiseksi nuoret taas kokivat ongelmat joko kavereiden, kotiväen tai koulun kanssa. Nuorta, jolla meni hyvin, haastateltavat kuvasivat iloiseksi, terveeksi, ulospäin suuntautuneeksi, pidetyksi, kiltiksi, suosituksi ja hyvännäköiseksi. Lisäksi se, että tiesi, mitä haluaa elämältään, ja että elämässä oli ylipäättään päämääriä, yhdistyi muutamassa kommentissa hyvin menemiseen. Nuorta, jolla ei mene hyvin, haastateltavat määrittivät huonoilla kotioloilla, vanhempien päihdeongelmilla, vanhempien piittaamattomuudella oman nuorensa asioista, nuoren omilla päihdeongelmilla ja rikoksilla. Kuvaan kuului vielä yksinäisyys, eristyminen ja masentuneisuus. Ulkoisina tunnusmerkkeinä huonosti menemiselle oli lintsaus, heikko koulumenestys, eristäytyneisyys, päihteiden käyttö ja likaisuus. Huonosti meneminen ei aina näy päällepäin. (Paju 2004.)

Nuorten hyvinvointikäsitteisiin tai tulevan elämän kulkuun ei sisältynyt asuinalueen ja -ympäristön merkitys. Nuoret uskoivat elämän sujumisen olevan suurimmaksi osaksi itsestä kiinni: uskottiin, että menestyminen riippuu omasta halusta, asenteesta, kunnianhimosta ja yrittämisestä. Kaikilla tutkimusalueilla yksilölliset tekijät ja yksilön vaikutusmahdollisuudet tulivat voimakkaasti esiin. Perhe ja kotiolot, yleinen työtilanne ja kohtalo olivat merkityksellisiä. Koulunkäynnin ja opiskelun merkityksen sijaan nähtiin oleellisina elämänkululle. (Paju 2004.)

Helsinkiläisten lukiolaisten vanhempien suuri osa on yliopisto-/korkeakoulututkinnon suorittaneita (isät 26 % ja äidit 24 %). Toiseksi suurin pohjakoulutusryhmä on ammatillisen oppilaitoksen/peruskoulupohjaisen opistoasteen suorittaneet vanhemmat (isät 15 % ja äidit 14 %). Koulumenestykseltään lukiolaiset taas edustavat joukkoa, jolla oman ilmoituksensa mukaan koulutodistuksen keskiarvo on 20 %:lla 7,0–7,9, 44 %:lla 8,0–8,9 ja 35 %:lla 9,0–10. (Mehtäläinen 2001, 26.)

Nämä makrotason elämänpiiriin kuvaukset antavat käsityksen siitä ympäristöstä, jossa pääkaupunkiseudun nuori ja hänen koulutoverinsa ja ystävänsä elävät riippumatta siitä koskevatko tilastotiedot heitä yksilöinä. Siksi olen tuonut ne tutkimuksessani esille.

### *Median vaikutus nuoren elämänpäiriin*

Elämässä tapahtuvat jatkuvat muutokset antavat aiheen tarkastella nuoruutta dynaamisena prosessina eikä erillisenä vaiheena. Nuoruudesta voidaan puhua peilaten sitä eri aikakausiin, nuoruuteen 1940-luvulla ja 1990-luvulla. Kun ajan henki muuttuu, muuttuu myös kullekin ikäryhmälle ominainen käyttäytyminen. (Lairio 1988, 7.) Tämän päivän nuorien elämää ja elinympäristöä sekä tulevaisuutta koskettavat myös käsitteet mediataju ja verkostososiaalisuus. Opinto-ohjaukseen sisältyvissä ohjauskeskusteluissa nuoren elämään liittyvät asiat tulevat esiin heidän puheissaan. Koska media eri piirteineen on osa nuoren elämää sekä ulkoisena toimintaympäristönä että omaan käyttäytymiseen liittyvänä asiana, sitä ei enää välttämättä erikseen mainita.

Erilaisten viestintävälineiden keskellä eläminen tekee nuorista mediatajuisia. Mediatajulla tarkoitetaan kykyä ymmärtää merkityksiä, kuten erottaa kuvitteellinen kertomus tositapahtumasta esimerkiksi televisio-ohjelmassa, ja toisaalta matkapuhelimen tai tietokoneen teknistä käyttötaitoa. Mediatajua tarvitaan sellaisessa yhteiskunnassa, jossa elämä on joustavaa ja projektiluonteista. Mediataju on tällöin perusedellytys, kun läheisiäkin ihmissuhteita pidetään yllä välineiden, esimerkiksi sähköpostin ja kännykän, avulla eikä pelkästään suorina kontakteina. (Suoranta, Lehtimäki & Hakulinen 2001, 30.) Kännykällä nuoret tavoittavat toisensa helposti ja kokoontumisesta voidaan sopia lyhyelläkin varoitusajalla. Matkapuhelin lisää näin spontaanienkin yhteydenottojen määrää. Samaan aikaan, kun chattailu Internetissä ja sähköpostien virtuaalimaailma harventavat kasvokkaisia kohtaamisia, kännykkä saattaa jopa lähentää nuoria ystäviinsä. (Latvala 2000, 64.) Mediatajusta voitaneen puhua postmodernin ajan ilmiönä. Edellä kuvattu heijastuu vuorovaikutustilanteissa myös jatkokoulutuksessa ja työelämässä, johon nuori on pikku hiljaa valmentautumassa ja liittyy siten opinto-ohjauksenkin maailmaan.

Työelämään liittyen teknologinen informaatio-osaaminen rakentaa esimerkiksi pitkälti nykyajan liiketoimintaa. Nuorista tietoteknologiaosaajista kilpaillaan työmarkkinoilla. (Suoranta, Lehtimäki & Hakulinen 2001.) Median kuvat ja tarinat ovat lasten ja nuorten identiteetin rakennusaineina. Päivän aikataulut suunnitellaan tv-ohjelmien mukaan ja omat menot järjestetään sähköpostin ja kännykän

välityksellä. Mediakulttuuri merkitsee nuorille omaa paikkaa verrattuna kotiin ja kouluun siinä mielessä, että he voivat hallita sen tarjonnan vastaanottamista itse. Ainakin näennäisesti nuoret voivat vapaammin rakentaa omia identiteettejään ja mielihyvän kytkentöjään. Koulussa nuoria hallitaan ylhäältä alaspäin kohdennetulla opetuksella tietynä aikana päivästä. Voidaan sanoa, että viestintävälineet muuttavat elämän kokemusten karttumista ja yleensä ymmärrystä siitä, mitä lapsuus ja nuoruus ovat. Media myös tarjoaa merkityksiä ja keskustelun aiheita, joiden kautta tehdään selkoa arjen tapahtumista. Edelleenkin ei ole kuitenkaan helppo tietää, mikä on totta tai mihin kannattaa uskoa. Myöskään ei ole helppo päätellä kenen viesteihin kannattaa luottaa. (Suoranta, Lehtimäki & Hakulinen 2001, 30.) Koulun merkitys kriittisen ajattelun korostajana on tärkeä. Nuorta olisi hyvä ohjata jäsentämään myös median maailmaa ja arvioimaan sen merkityksiä omassa elämässä, opiskelussa ja edesspäin siintävässä tulevaisuudessa ja työelämässä.

Verkostososiaalisuudella kuvataan mediakulttuurin tutkimuksessa elämänrytmin ja sosiaalisen kanssakäymisen muutoksia. Sillä tarkoitetaan elämän projektiluontoisuutta, vuorovaikutustapojen monipuolistumista ja välittyneen vuorovaikutuksen merkityksen kasvamista verrattuna aiempiin aikakausiin. Sillä tarkoitetaan myös sosiaalisen tilan tyhjenemistä eli informaatio- ja kommunikaatiovälineiden runsaasta käytöstä huolimatta tapahtuvaa yksityistymistä. Verkostovuorovaikutus voi kuitenkin myös tarjota yhteenkuuluvuuden tunnetta. Se mahdollistaa henkilökohtaisten ja intiimienkin asioiden ilmaisemisen ja käsittelyn. Verkkoyhteisöllisyys on käsite, jonka muotoja ovat esimerkiksi pelaaminen, chattailu tai verkkosivustot. Verkkoyhteisöt tarjoavat tilan ja paikan, jossa voi ilmaista itseään, kertoa ajatuksistaan ja tunteistaan sekä luoda läheisiä suhteita muihin samoista asioista kiinnostuneisiin ihmisiin. (Suoranta, Lehtimäki & Hakulinen 2001, 30.)

Verkkomaailman ulkopuolella nuoria yhdistää shoppailu. Ostoksiin viittaavasta termistä huolimatta shoppailu ei välttämättä tarkoita jatkuvaa rahankäyttöä, vaan se sisältää myös niin sanottuja ikkunaostoksia ja valikoimien tarkastelua samalla, kun nuoret viettävät aikaa yhdessä. Shoppailuun liittyy myös kahviloissa ja pikaruokapaikoissa istuskelua sekä ostoskeskuksissa kiertelyä. (Latvala 2000, 71.) Ohjauksessa nuoren harrastukset ja tavat olla muiden nuorten kanssa muodostavat

yhden ulottuvuuden, joka kuvaa hänen elämänkenttäänsä tietystä näkökulmasta. Ohjaaja voi saada paremman käsityksen opiskelijan kiinnostuksista ja taipumuksista käsittelemällä hänen kanssaan myös nuoren harrastuksia.

Miten sitten ohjauksen maailmassa on kiinnitetty mediaan liittyviin asioihin huomiota? Suomessa asiasta ovat kirjoittaneet muutamat tutkijat. Vuorinen ja Kasurinen (2002, 170) toteavat, että ohjauksen koulutuksen kehittämiseen sisältyy tieto- ja viestintätekniisiä taitoja. Niiden käyttöä ohjauksessa tulisi lisätä myös EU:n ja OECD:n tavoitteiden mukaan. Internetin käytölle koulutus- ja ammattitiedon välittämisen välineenä löytyy perusteluja. Muun muassa yhdistämällä eri kommunikaation muotoja jo olemassa oleviin tiedonlähteisiin luodaan asiakkaille käyttökelpoisia työvälineitä (Vuorinen 2006, 187). Opinto-ohjaajat itse ovat pitäneet tietotekniisiä taitojaan lähes heikoimpana osaamisalueenaan. Helsingin opetusvirasto on tarjonnut opinto-ohjaajille tietoteknistä ohjauskoulutusta, mutta opetusvirastossa tehtyjen hallintaselvitysten mukaan puutteita erilaisten sähköisen materiaalien ja Internetin käytössä ohjausvälineinä esiintyy edelleen. Okkeri (2002, 157–162) puolestaan kirjoittaa ohjauksen ja neuvonnan alan atk-järjestelmien kehittämistä ja käyttöönottoa pitkään seurattuaan havainneensa, että ohjauskenttä on taidoissaan hyvin epäyhtenäinen. Ohjauksen resurssipulaan vedoten on pyritty kehittämään atk-avusteisia apuvälineitä, mutta koska henkilökohtaista vuorovaikutusta arvostetaan vahvasti, eivät ohjaajien asenteet ole tukeneet esimerkiksi internetohjausta. Sähköisistä ohjauspalveluista on puute, vaikka sinänsä ohjausta tukevia palveluita on runsaasti. Kuitenkin koordinoinnin ja valvonnan puutteesta johtuen palvelut ovat kirjavia ja hajanaisia.

Watts (2005, 66) toteaa, että mikäli ohjauspalveluita halutaan tarjota kaikille kansalaisille elinikäisen oppimisen tarpeisiin, tarvitaan poliittista tahtoa tukea tämänkaltaista kehitystä aktiivisesti ja ponnekkaasti. Myös Watts vetoaa OECD:n tavoiteasetteluihin sähköisten ohjauspalvelujen kehittämisessä. Suomessa tähän on myös syytä panostaa aikaisempaa aktiivisemmin.

Tässä tutkimuksessa ole eritelty sitä, miten median läsnäolo nuoren elämässä näkyy ja opinto-ohjauksessa näyttäytyy. Kuitenkin edellä kuvatun perusteella voidaan

todeta, että medially on vaikutusta nuoren elämän kontekstiin. Lopuksi tarkastelen yhteiskunnan merkitystä opinto-ohjauksen kontekstina.

## 2.5 Lukio

Hornbyn (2003, 12–13) mukaan opinto-ohjaus koulussa eroaa muissa konteksteissa kuten työvoimapalvelussa tai terveydenhuollossa toteutettavasta ohjauksesta usealla tavalla. Koulussa tapahtuva opinto-ohjaus on kasvatuksellisten ja aikaan sidottujen lähtökohtiensa takia luonteeltaan kokonaisvaltaisempaa ja laaja-alaisempaa. Sen tavoitteena on tukea oppilasta yksilöllisessä, sosiaalisessa, moraalisisessa ja ammatillisessa kehityksessä. Aloitteen ohjaukseen tulemiselle voi tehdä oppilas itse, opettaja, vanhempi/vanhemmat tai opinto-ohjaaja. Osa koulun ohjauksesta on näin spontaanisti syntyviä ad hoc -tilanteita ja siksi myös lyhyitä, joskus vain muutaman minuutin pituisia kohtaamisia – toisinaan jopa muualla kuin opinto-ohjaukseen varatussa tilassa. Muuhun ohjaukseen nähden nuoren asiakkaan kohdalla myös luottamuksellisuuteen ja vaitioloon liittyvät kysymykset ovat monimutkaisempia kuin täysi-ikäisten kanssa työskenneltäessä (Bor, Ebner-Landy, Gill & Brace 2002, 69–73). Opinto-ohjaajalla on silloin tällöin etenkin lukiossa niin kutsuttu kaksoisrooli: hän on samalla oppilailleen sekä opettaja että ohjaaja (Lairio 1992, 38; Juutilainen 2003, 33–34).

Ohjausympäristönä koulu ei ole lähtökohtaisesti kovin jäsentynyt. Ohjaustoiminnan muotoutumista koulussa jäsentävät eri tasot: koulutusjärjestelmän rakenteet, opetussuunnitelman pedagogiset linjaukset, oppilaitoksen sisäisen ohjausjärjestelmä ja siihen liittyvät ohjausmenetelmät, ohjaajan ja opiskelijaryhmän toiminta sekä opinto-ohjaajan ja opiskelijan välinen kahdenkeskinen ohjaustapahtuma. (Juutilainen 2003, 34.)

Yleiseen lukiokontekstiin sisältyy kunkin lukion oma toimintakulttuuri, jonka osa opinto-ohjaus on. Sahlberg (1998) toteaa, että mikäli halutaan parantaa dialogin tai reflektion edellytyksiä koulussa, on kollegiaalinen koulukulttuuri otettava huomioon. Koulukulttuurin elementtejä ja siinä tapahtuvia perusprosesseja kuvataan kuviossa 2.



Kollegiaalisen koulukulttuurin sosiaalinen rakenne on avoin abstrakti järjestelmä. (Sahlberg 1998, 178.)

Patrikaisen (1999, 94, 97–98) mukaan kollegiaalinen reflektio toimii, jos koulussa on vallalla humanistis-konstruktivistinen pedagoginen näkemys. Jos sen sijaan opettajakunnan keskuudessa on voimassa suorituspainotteinen pedagogiikka, ei kollegiaalinen reflektio yleensä toimi.



Kuvio 2. Koulukulttuurin elementit ja perusprosessit opetuksen muutoksessa

Sahlbergin (1998, 185) kuviota 2 mukaillen koulu ohjauksen kontekstina sisältää fyysisten tekijöidensä lisäksi ennen muuta sen toimintaa ohjaavat orientaatiot ja sosiaalisen organisoitumisen. Orientaatiot kuvaavat muun muassa kouluille ominaisia toimintatapoja ja odotuksia, joita koulussa toimivat ihmiset asettavat. Opinto-ohjaaja on yksi näistä monista odotusten asettajista. Opinto-ohjauksen asema koulussa käy ilmi, kun tarkastellaan näitä orientaatioita. Vaikuttamalla toimintatapoihin ja keskustelemalla erilaisista odotuksista voitaisiin ohjauksen asemaa usein kohentaa. Sosiaaliseen organisoitumiseen liittyvät olennaisesti suhtautuminen yksilöllisyyteen ja yksilöiden väliseen kollegiaalisuuteen. Opinto-

ohjaukseen sisältyy yhteistyö koulun sisällä ja sen ulkopuolelle. Niinpä sosiaalisen organisoitumisen tavat koulussa ovat oleellisia myös opinto-ohjauksen kannalta. Miten moniammatillinen yhteistyö sujuu ja miten helppo opinto-ohjaajan on työskennellä koulun muiden opettajien ja erityisesti ryhmänohjaajien ja muiden ohjauksen toimijoiden kanssa?

Opettajien keskinäinen reflektiivinen keskustelu ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsityksestä olisi hyvä pohja opettajakunnan aidolle yhteistyölle. Pedagogiikkaa voidaan kuvata humanistis-konstruktivistisen käsitejärjestelmän ja opettajuuden kautta suorituspainotteisena ja humanistis-konstruktivistisena opettajuuden dimensioina. Ihmiskäsityksen käsitteitä ovat läheinen eettinen ulottuvuus, toimiva kollegiaalinen reflektio ja humanismi. Oppimiskäsitykseen liittyy ajatus oppimisesta prosessina, jossa opettaja on oppimisprosessin ohjaaja ja tukija. Oppijan sisäinen motivoituneisuus ja sitoutuneisuus ovat oleellisia tekijöitä ja oppimisympäristön ajatellaan olevan aktivoiva ja vuorovaikutteinen. Tiedonkäsityksen mukaan tiedon luonne on dynaaminen ja tiedon merkitys käsitetään holistisena tietämyksen rakentamisena. Tiedonprosessointi on aktiivista ja sillä on laaja-alainen sekä kriittinen luonne. (Patrikainen 1999, 93–94.)

Yhdistämällä Sahlbergin ja Patrikaisen esittämiä ajatuksia, voidaan nähdä, miten hyödyllistä opettajien ja ohjaajien olisi keskenään keskustella reflektiivisesti oppimiseen ja opettamiseen liittyvistä olennaisista perusasioista. Opettajien ajatukset muodostavat omalta osaltaan koulukulttuuria. Koulukulttuurin vaikutuksen tiedostaminen edellyttää opettajien yhteistä keskustelua. Kollegoiden ajattelutapojen tuntemus vankentaa yhteistyön pohjaa.

Onko koulu traditioiltaan ulospäin avautuva vai enemmän sisäänpäin kääntyvä, vaikuttaa myös ohjaajan mahdollisuuksiin toimia moniammatillisesti. Koulukulttuuri on monessa mielessä haaste opinto-ohjauksen toteuttamiselle. Koulussa tapahtuvaan opetukseen ajan myötä tulevat muutokset näkyvät kontekstin, sisältöjen ja opetustapojen muutoksina. Yhteiskunnan jatkuvasti muuttuessa tämä muutoksen kohtaaminen onkin toinen haaste, joka koskettaa kaikkia koulussa toimivia.

Koulun ohjausympäristöä leimaa usein kiire, jonka myötä keskittyminen ja paneutuminen opiskelijan asioihin väistämättä häiriintyy. Kun tarkastellaan suomalaisten oppilaitosten sisällä ohjaukseen osoitettua resursointia, havaitaan maanlaajuisesti, että opiskelijoiden ohjaajilla lienee kiireinen työrytmi. Huomiota tukevat tehtyjen arviointien tulokset ovat osoittaneet, että opinto-ohjausta toteutetaan lukioissa vaihtelevin resurssein. Nummisen ja kumppaneiden (2002) Opinto-ohjauksen tila 2002 -arviointiraportin mukaan lukioissa ohjattavien opiskelijoiden määrä opinto-ohjaajaa kohti vaihteli välillä 16–685, ollen päätoimisilla opinto-ohjaajilla (45 % lukion opinto-ohjaajista) keskimäärin 288 ja sivutoimisilla 182. Lähes 40 % opiskelijoista ei pitänyt saamaansa ohjausta lainkaan riittävänä. Samansuuntaisia tuloksia saivat Mehtäläinen ja Halonen (1999, 91) Helsingin kaupungin lukioissa toteutetussa tutkimuksessa, jonka mukaan kolmasosa opiskelijoista koki, että opinto-ohjaukseen oli ollut liian vähän aikaa.

Koulutuspolitiikan ja koulun oman toiminnan pohtiminen kontekstin luojina pitäisi nähdä merkityksellisinä ohjauksen onnistumiselle. On hyvä nähdä, miten oma työ kytkeytyy ensin oman koulun toimintaan ja koulun toiminta taas yhteiskunnan harjoittamaan koulutuspolitiikkaan.

Ohjauksen sisällöt ja työnjako määrittyvät suomalaisen yhteiskunnan kontekstissa pitkälti valtakunnallisten tavoitteiden mukaan. Opiskelijoiden kasvamista hyviksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi tuetaan. Lisäksi halutaan antaa tarpeellisia tietoja ja taitoja opiskelijoiden jatko-opintojen, työelämän, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolista kehittämistä varten. Ajatuksena on myös tukea opiskelijoiden edellytyksiä elinikäiseen oppimiseen ja itsensä kehittämiseen. (Lukiolaki 629/1998, § 2.) Nämä tavoitteet ovat helposti kytkettävissä opinto-ohjauksen alueeseen. Kyse on myös metakognitiivisten taitojen harjoittamisesta, mistä ihminen hyötyy koko elämänsä. Valtakunnallisten tavoitteiden tulisi siis näkyä opinto-ohjaajan ja myös opiskelijan arkipäivän työssä.

Lukioasetus (810/1998) luo lukion toiminnalle käytännöllisiä puitteita. Tämän tutkimuksen kannalta on oleellista, että asetuksen mukaan opiskelijoille turvataan opetussuunnitelmassa määrättyä opinto-ohjausta kursseina sekä henkilökohtaisena ja

muuna tarpeellisena ohjauksena. Opetushallituksen laatimissa opetussuunnitelman perusteissa asetetaan opetuksen ja ohjauksen tavoitteet. Koska tutkimuksessa mukana olevien opiskelijoiden opinnot ovat edenneet vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden pohjalta, on seuraavassa esitelty niiden sisältö pääpiirteissään. Lukion opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 1994 käytetään termiä oppilaanohjaus.

Opinto-ohjauksen ohjauskeskusteluprosessiin liittyviä tavoitteita opetussuunnitelman perusteissa (1994) ovat

- auttaa opiskelijaa suunnittelemaan omaa opiskeluohjelmaansa, tukea häntä lukio-opintojen eri vaiheissa sekä kehittää hänen valmiuksiaan tehdä koulutusta ja elämänuraa koskevia suunnitelmia ja valintoja
- kehittää opiskelijan yksilöllisiä opiskelun taitoja ja menetelmiä ja edistää hänen opiskelunvalmiuksiaan.
- tukea opiskelijan kokonaisvaltaista ja yksilöllistä kehitystä siten, että hänelle muodostuu selkeä kuva tavoitteistaan ja omista mahdollisuuksistaan.
- kehittää päätöksentekotaitoa opiskelijan riittävän itsetuntemuksen pohjalta
- vahvistaa opiskelijan kykyä kohdata ja hallita muuttuvia elämäntilanteita sekä ottaa vastuuta tekemistään valinnoista
- syventää opiskelijan tietoja koulutuksesta, työelämästä, yrittäjyydestä ja ammasteista uranvalinnan näkökulmasta
- tukea itsetuntemuksen, itsearviointin ja päätöksenteon kehittymistä opiskeluun ja koulutukseen liittyvien kysymysten lisäksi
- ohjausaiheina käsitellään ajankohtaista ammatti- ja työelämä tietoutta, erityisesti työelämässä tapahtuvaa muutoskehitystä ja kansainvälistymistä.

Näinkin yksityiskohtaisesti lukioasetus (810/1998) säättää opinto-ohjauksesta luoden samalla puitteita ohjauskeskustelulle. Olisi mielenkiintoista tutkia näiden lukiokontekstiin liittyvien tavoitteiden toteutumista, mutta tämän tutkimuksen puitteisiin aihealue ei mahdu. Samalla on huomattava, että opetussuunnitelman perusteet ovat ihmisten kirjoittamia ja liittyvät valittuihin arvoasetelmiin.

Opinto-ohjauksen käytännön toteuttamisesta säädetään lisäksi valtioneuvoston tuntijaossa vuodelta 1993. Siinä on varattu lukion oppilaanohjaukselle vähintään yksi kurssi. (Valtioneuvoston päätös lukion tuntijaosta, 1993.) Laki, asetus, lukion

tuntijako ja opetussuunnitelman perusteet luovat yhdessä puitteet lukion opinto-ohjaukselle. Sen lisäksi tulevat vielä mahdolliset täydentävät kuntakohtaiset opetussuunnitelmat. Lisää yhteiskunnan asettamia puitteita lukion opinto-ohjaukselle tuovat valtioneuvoston koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmat. Kuitenkin jokainen opinto-ohjaaja itse määrittelee oman ohjauksensä ja valitsee ohjausmenetelmänsä.

Tutkimuksen aikana voimassaolevan valtioneuvoston koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman vuosille 2003–2008 mukaan lukiokoulutuksen opinto-ohjauksen laatua ja saavutettavuutta on parannettava. Ohjaukseen liittyvänä opetusministeriön julkituoman koulutustakuun tavoitteena on, että vuonna 2008 vähintään 96 % peruskoulun päättävistä aloittaa samana vuonna lukioissa, ammatillisessa koulutuksessa tai perusopetuksen lisäopetuksessa. (Nuorten koulutus- ja yhteiskuntatakuu sekä pajatoiminnan vakinaistaminen, 2005.)

Koulutuksenjärjestäjätason kontekstissa Helsingin kaupungin lukioden opinto-ohjauksen opetussuunnitelman kuntakohtaista osiota uudistettaessa on suositeltu lukioille koulukohtaisen ohjaussuunnitelman tekoa vuonna 1994. Ryhmäohjaajia ja opinto-ohjaajia on koulutettu painottaen 2000 -luvun alusta lähtien verkkotyöskentelyä. Internetiin on luotu muun muassa verkko-opinto-ohjauspalvelu Vopo ([www.hel.fi/verkko-opinto-ohjaus](http://www.hel.fi/verkko-opinto-ohjaus)). Opinto-ohjaajilla on ollut mahdollisuus keskustella pari kertaa lukukaudessa Helsingin opetusviraston kutsumana lopporingin tapaamisissa. Yksi lukion opinto-ohjaajista toimi opetusviraston palkkaamana pedagogisena yhteyshenkilönä tukien kentän muita opinto-ohjaajia erityisesti arjen ongelmissa. Opinto-ohjaajilla on ollut mahdollisuus saada työnohjausta. Tutkimusaineiston keruun alkaessa Helsingissä toimi lukuvuonna 2003–2004 viisi päivälukioiden erityisopettajaa ja yksi aikuislukioiden erityisopettaja sekä kolme koulupsykologia ja yksi vastaava psykologi, joka toimi puolet työajastaan lukiossa ja puolet opetusvirastossa hallinto- ja suunnittelutehtävissä. (Toisen asteen koulutuksen mitoitus- ja kehittämissuunnitelma, ohjauksen muistiot ja asiakirjat, Helsingin opetusvirasto 1998–2005.)

Vaikka uudet opetussuunnitelman perusteet eivät olleet vielä voimassa tutkimuksen aineistonkeruun alkaessa vuoden 2003 syksyllä, ne vaikuttivat jo ennakoivasti

ohjaajien mielissä. Opetushallitus piti oppilaitosten edustajia tietoisena suunnitteluprosessista verkkosivujensa välityksellä. Samanaikaisesti Helsingin kaupungin opetusvirasto valmisteli omia kannanottojaan uusiin opetussuunnitelmiin. Niitä käsiteltiin yhdessä opinto-ohjaajien kanssa valmisteltaessa kaupungin linjauksia. Opettajia ja opinto-ohjaajia perehdytettiin uusiin opetussuunnitelmien perusteisiin ennakoivissa koulutus- ja suunnittelutilaisuuksissa.

Helsingin kaupunki konkretisoi vuonna 2004 omia lukioitaan varten ohjauksen valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden pohjalta joitakin painotettavia asioita. Opiskelijoiden yksilöllisiä ohjauksellisia tarpeita pidetään ohjaustoiminnan lähtökohtana. Tavoitteena on tukea lukio-opintojen sujumista ja vahvistaa opiskelijoiden tasa-arvoa. Ohjaus tukee opiskelijaa lukio-opiskeluun liittyvissä valinta- ja päätöksentekotilanteissa sekä henkilökohtaisissa opiskelun ja elämäntilanteen kysymyksissä. Ohjauksen avulla opiskelija oppii ymmärtämään, miten hänen tekemänsä valinnat ja päätökset ovat suhteessa ura- ja elämänsuunnitteluun. Helsingin kaupungin lukioissa ohjauksen toteuttamiseen osallistuu koko opettajakunta. Lukio laatii ohjaussuunnitelman, josta käyvät ilmi ohjausta toteuttavat henkilöt, heidän tehtävänsä ja vastualueensa. Opiskelijalle ja hänen huoltajalleen tiedotetaan ohjauksen muodoista ja ohjausta antavien henkilöiden tehtäväjoista. Ohjaussuunnitelman toteutumista sekä arvioidaan vuosittain koulun tasolla että seurataan muun muassa toimintakertomusten avulla opetusviraston toimesta. (Lukioiden opetussuunnitelma, Helsingin kaupungin opetuslautakunnan suomenkielinen jaosto 2005.)

Opinto-ohjaajalla on päävastuu ohjaukokonaisuuden suunnittelusta ja toteutuksesta sekä opinto-ohjauksen käytännön järjestelyistä. Opinto-ohjaaja suunnittelee kokonaisuutta yhteistyössä rehtorin, ryhmäohjaajien, aineenopettajien, erityisopettajien ja muun kouluyhteisön jäsenten kanssa. On tärkeää huolehtia opiskelijan mahdollisuudesta saada riittävästi henkilökohtaista ohjausta lukio-opintojen aikana. (Lukioiden opetussuunnitelma, Helsingin kaupungin opetuslautakunnan suomenkielinen jaosto 2005.)

Henkilökohtaisen opiskeluohjelman voi ymmärtää joko kapea-alaisesti, jolloin se on pelkkä opiskelun alussa täytettävä dokumentti, tai laaja-alaisesti, niin että se on

opiskelua jäsentävä vuorovaikutteinen ongelmanratkaisuprosessi. (Onnismaa 2003.) Tässä tutkimuksessa lähdetään siitä, että opiskeluohjelma ymmärretään laaja-alaisesti. Lukion opiskelija laatii joko itse tai usein opinto-ohjaajan tai muun ohjausta antavan henkilön (ryhmänohjaaja, tutor-opiskelija tai tutor-opettaja) kanssa yhdessä itselleen opiskeluohjelman koko lukion ajaksi. Siihen liitetään vielä suunnitelma ylioppilaskirjoituksiin osallistumisesta joko hajauttaen tai yhdellä kertaa. Opiskelijalla on mahdollisuus tarkistaa opiskeluohjelmaa opintojen edetessä joko vuosittain tai tarpeen mukaan useammin. Eri kouluissa on toki erilaisia käytäntöjä, mutta lukiota koskevien normien ja ohjauksen perusteiden ajatus on antaa opiskelijalle edellä kuvatun kaltainen mahdollisuus.

Opinto-ohjaajan erityisellä vastuulla ovat opiskelijoiden lukioaikaiseen opiskeluun liittyvien valintojen ohjaaminen sekä jatkokoulutus- ja elämänsuunnitelmiin liittyvät ohjaukselliset kysymykset. Opiskelijan päätöksenteon ohjaus on koko lukioajan kestävä prosessi, ja aikaa varataan sekä henkilökohtaisia keskusteluja että ryhmäohjausta varten. Niin lukio-opintojen aikana kuin etenkin niiden jälkeen valintojen ja mahdollisuuksien määrä on todella suuri, joten opinto-ohjaus on käytännössä suurelta osin opiskelijan tukemista ja kannustamista opintoihin, uraan ja elämään liittyvien vaihtoehtojen viidakossa. Valintojen lisäksi opiskelija joutuu pohtimaan itseään valitsijana ja omia mieltymyksiään, taipumuksiaan ja mahdollisuuksiaan.

Opetussuunnitelmaan sisältyvässä ohjaussuunnitelmassa määritellään ohjauksen keskeiset tehtävät ja tavoitteet sekä lukion ohjaustoiminnan rakenne. Tätä ohjaussuunnitelmaa lukio täsmentää vuosittain toimintasuunnitelmassa ja arvioi täsmennettyjen tavoitteiden pohjalta toimintakertomuksessa. Ohjaajilla itsellään on mahdollisuus käyttää esimerkiksi Opetushallituksen laatimaa itsearviointilomaketta. Koulun omalla kulttuurilla on suuri merkitys myös ohjauksen toteutumiselle.

Helsingissä sijaitseviin lukioihin tulleet opiskelijat keskeyttävät opintonsa suhteellisen harvoin. Lukuvuonna 2004–2005 Helsingin kaupungin ylläpitämissä lukioissa opinnot keskeytti yhteensä 4,4 % lukiolaisista. Jonkin verran vaihdetaan toiseen lukioon tai ammatilliseen oppilaitokseen, mutta ainakin toistaiseksi opintonsa kokonaan keskeyttäneitä oli 1,3 %. (Lukion keskeyttäneet lukuvuonna 2004–2005,

Helsingin kaupungin opetusviraston tilasto.) Etelä-Suomen lääninhallituksessa tehdyn selvityksen (2000) mukaan läänin lukioissa keskeyttäneistä opiskelijoista 44 %:lle oli kertynyt ennen keskeyttämisspätöstä hylättyjä kursseja. Samasta opiskelijaryhmästä 43 %:lle oli kertynyt poissaolotunteja. (Tuohi, Saikkonen & Pyöriä 2000, 27.)

Opinto-ohjauksen keskeisiä tehtäviä ovat lukio-opiskeluun liittyvät valinta- ja päätöksentekotilanteet, henkilökohtaiset opiskeluun ja elämäntilanteeseen liittyviä tukitarpeet ja kysymykset, ura- ja elämänsuunnittelu, nivelvaiheet, opiskelijoiden hyvinvoinnin seuraaminen ja tukeminen, opiskelijoiden yhteisöllisyyden kehittäminen ja ylläpitäminen lukio-opintojen ajan. Näihin tulee suunnitella tarkoituksenmukainen ohjaus, neuvonta ja tuki (Helsingin kaupungin opetusviraston ohje lukioille noudatettavaksi 1.8.2005 alkaen.). Suomessa lukioiden opinto-ohjaajat käyttävät noin puolet työajastaan henkilökohtaiseen ohjaukseen (Numminen & ym. 2002, 204; Vanhalakka-Ruoho 2004, 138).

Helsingiläisten lukioiden opinto-ohjaajien tilannetta kuvaillaan tässä tutkimuksessa tutkimusjoukon esittelyn yhteydessä osiossa 4.3.3. Opinto-ohjaajien oman ammatillisen toimintaympäristön lisäksi yhteiskunnan vaikutus näkyy heidän työssään.

## **2.6 Yhteiskunta**

Suomessa opinto-ohjauksen synty kytkeytyy peruskoulun alkuvaiheisiin 1970-luvulle. Opinto-ohjaajien ammattikunnan ajateltiin auttavan peruskouluideologian eteenpäin viemistä. Opinto-ohjaaja oli koulun sisällä paitsi oppilaiden tuki myös yhteiskunnan oma ohjausväline. Toisin sanoen yhteiskunta pyrki suoremmin ohjaamaan oppilaiden toivottuja valintoja kouluaikana (esimerkiksi oppilaiden tekemät kielivalinnat) ja jatko-opintosuuntautumista opinto-ohjaajien välityksellä.

Kun yhteiskunta on muutosvaiheessa, ohjaus nousee tarkastelun alle (Lairio 1992, 106; Vähämöttönen 1998, 21). Suomessa ilmiö on tuttu niin menneisyydestä kuin nykyhetkestä. Vuosituhannen taitteessa on ilmestynyt useita suomenkielisiä



tutkimuksia ja selvityksiä ohjauksen alalta eri näkökulmista, mm. Vehviläinen (2001), Helander (2000), Numminen ja ym. (2002), Juutilainen (2003), Onnismaa (2003), Kasurinen (2004) ja Leskelä (2005). Opinto-ohjaus on myös yltänyt politiikkojen puheisiin ja aina valtakunnalliseen opetusalan kehittämissuunnitelmaan vuosille 2003–2008 sekä moniin muihin virallisiin sekä valtakunnallisiin että kunnallisiin suunnitelmiin ja strategiaan tavoitteisiin Suomessa.

Eri yhteiskuntavaiheiden nimityksissä modernin ajan jälkeistä aikaa kutsutaan postmodernismiksi (esim. Giddens, 1990, 1995; Holma 1999; Onnismaa 2003; Burbules 2004) tai myöhäismodernismiksi (esim. Juutilainen 2003; Helander 2000). Myöhäismodernin ajattelun lähtökohtana on ollut yhteiskuntarakenteen muutos. Näihin muutoksiin sisällytetään desentralisaatioprosessi, jonka kautta yhteiskunnallisiin instituutioihin keskitetyt vallan lähteet piiloutuvat, purkautuvat ja myös uudistuvat (Dahlberg, Moss & Pence 1999, 8–10; Juutilainen 2003, 11). Suomessa koulutuspoliittinen kehitys on kulkenut vuorotellen keskitetyn ja hajautetun mallin välillä. Viime vuosina olemme eläneet keskitetympää koulutuspoliittisen normiohjauksen kautta.

Myöhäismodernia elämänmuotoa, jossa arkielämää on yhä vaikeampi ennustaa, voidaan tarkastella kokemusten kautta. Ihmisten arkielämään liitetään tiettyjä prosesseja ja tunnusmerkkejä kuten pluralismin, satunnaisuuden ja ambivalenssin kokemuksia. Nämä aiheuttavat vastaisuudessa yhä enemmän muutoksia, joiden kanssa ihmisten on opittava elämään. Näyttää siltä, että jatkuvista muutoksista selviytyminen ja niiden hallinta ovat tulevaisuudessa oleellisia myöhäismoderneja elämäntaitoja. (Juutilainen 2003, 12.) Oman lisänsä tähän monimutkaiseen ilmiöön – modernin ja postmodernin ajan murrokseen – tuo se seikka, että meidän aikamme kasvattajat ja ohjaajat ovat itse eläneet ja kasvaneet moderneissa diskursseissa ja yhteisöissä. Modernilla ajattelulla on siis yhä vahva ote myöhäismodernissakin maailmassa. Myöhäismoderni kulttuuri on joka tapauksessa modernismin perillinen, ja olemme siis samalla itse sitä, mitä kritisoimme. (Juutilainen 2003, 12; Dahlberg & ym. 1999, 27–28; Jallinoja 1991, 229.) Koulujen todellisuudessa nuoret opiskelijoina ja ohjauksen osapuolina kohtaavat ja kokevat tämän ristiriidan. Ohjaus joutuu vastaamaan näihin haasteisiin esimerkiksi etsimällä postmodernien elämäntaitojen harjoittamiseen yhä paremmin soveltuvia keinoja.

Postmodernin ajan tunnusmerkit vaikuttavat ohjaukseen sisältyvään ura- ja elämänsuunnitteluun. Muutokset työelämässä ja yhteiskunnassa, kuten esimerkiksi uran pilkkoutuminen moniin osiin (fragmentoituminen), luovat lisääntyneen tuen tarvetta etenkin elämän siirtymävaiheissa. Ura- ja elämänsuunnittelusta on tullut jatkuvaa, eivätkä siirtymät liity enää vain tiettyyn ikäkauteen tai elämänvaiheeseen. Ammattia ei juurikaan enää valita koko elämäksi. (Onnismaa 2003.) Tavoitteiden asettaminen ja tulevaisuuden suunnittelu tuntuu nuoresta hyödyttömältä, jos jo suunnitteluvaiheessa on ilmeistä, että suunnitelmat voi joutua uusimaan heti ensimmäisen tavoitteen tultua saavutetuksi. Ohjaus joutuu näin vastaamaan siihen hämmennykseen, että nuori kokee ponnistelujensa menneen hukkaan.

Lairio ja Nissilä (2002, 1–2) painottavat, että Suomessa tyypillisiä ohjaukseen vaikuttavia muutoksia ovat globalisaatio, kansainvälistyminen, kasvava monikulttuurisuus, yksilöllistyminen, mahdollisuuksien runsaus, kilpailu ja epävarmuus. Kasvava maahan muuttajien määrä vaikuttaa perheiden lasten, nuorten ja aikuisten opetukseen ja ohjaukseen. Ilmiö vaikuttaa myös koulutus- ja työvoimapolitiikkaan. Sosiaalisesti ajatellen erilaisten elämäntyylien ja perhemallien yhteensovittaminen asettaa oman lisänsä yhteiskunnassa vaikuttaviin muutoksiin. Lisää muutostarpeita Suomessa aiheuttavat uudet teknologiat sekä ikärakenteen ja eläköitymisen vaikutukset työelämän rakenteisiin ja itse työn sisältöihin. Ne taas vaikuttavat uusien työalojen syntyymiseen ja sen myötä uudenlaisiin ammattitaitovaatimuksiin ja -odotuksiin. (Lairio & Penttinen, 2005, 231.) Näiden muutostekijöiden myötä ohjausalan tutkijat ovat joutuneet etsimään muun muassa uutta uraideoologiaa. Ne ovat vaikuttaneet myös opetussuunnitelmiin ja kouluissa ohjauksen vuorovaikutuksen käytäntöihin ja ohjausmenetelmiin. Ohjaajien täydennyskoulutustarpeet ovat mainituilta osin tulleet välttämättömiksi. Ohjausalan peruskoulutus joutuu jatkuvasti tarkistamaan omia opetussuunnitelmiaan ja menetelmiään.

Edellä kuvattuun tulevaisuuden näkymään Amundson vastaa (2005, 114) ajatuksella, että ohjauksessa voidaan lievittää epävarmuuden ongelmaa niin sanotun positiivisen epävarmuuden käsitteellä pitkän aikavälin suunnitelmia tehtäessä. Käsite tarkoittaa sitä, että opiskelija voi jättää avoimeksi useita vaihtoehtoja ja edetä tekemällä päätöksen vain ensiaskeleen ottamisesta. Valinta- ja päätöksentekoaohdistus lievenee,

kun opiskelija ymmärtää, ettei kaikkea tarvitse päättää kerralla. Myös Nummenmaa (2001, 108) toteaa, että omaan henkilökohtaiseen tulevaisuuteensa voi vaikuttaa. Kyse ei ole vain reagoimisesta muutoksiin ja epävarmuuteen, vaan myös toimimiseen niissä. Suomalaista koulutusjärjestelmää on kehitetty pitäen silmällä sitä, ettei ainakaan koulutuksellisia umpiperiä pääse syntymään. Oppilaitosten väliset opintojen hyväksilukemisen käytännöt tähtäävät myös siirtymisen ja koulutuksen jatkamisen helpottamiseen.

Suomessa koulutusjärjestelmää on säädelty uusilla koululaeilla ja uudistetuilla kansallisilla opetussuunnitelman perusteilla. Koulutuksellisen tasa-arvon rinnalla on toisaalta esiintynyt kritiikkiä koulutuksen arvostelijoiden mielestä liian voimakkaasta yhdenmukaistavasta vaikutuksesta ja koulutuksen kyvyttömyydestä ottaa huomioon oppilaiden/opiskelijoiden erilaisuus. Toisaalta on haluttu myös luoda koulutusjärjestelmään joustoa, joka mahdollistaa ja rohkaisee oppilaita, opettajia ja kouluja päättämään käsitystensä mukaan tavoitteistaan, työnsä sisällöistä ja pedagogisista ratkaisuista. Näin konkreettista vastuuta opetuksen järjestämisestä on siirretty paikallisille tasolle kuntiin ja oppilaitoksille. Samalla on tarjottu oppilaille ja heidän huoltajilleen aiempaa laajemmat mahdollisuudet monipuolistaa opiskelun sisältöä ja etenemistä. (Väljærvi 2004, 25.) Oleellista on mielestäni löytää tasapaino: toisaalta ei evätä mahdollisuuksia niiltä opiskelijoilta, jotka pystyvät niitä hyödyntämään, eikä toisaalta rajata liian paikallisilla päätöksillä mahdollisuuksia toisilta opiskelijoilta.

Koulutusjärjestelmän toimivuutta on arvioitu myös sen perusteella, miten tarjolla oleva koulutus ja kysyntä eri oppilaitoksiin kohtaavat toisensa. Yhteiskunnan ohjaukselle asettama kvalifiointi- ja valikointitehtävä kärjistyy, jos koulutustarjonta ja hakijoiden toiveet eivät kohtaa odotetulla tavalla. Silloin kehitetään helposti ja yksinkertaistaen ajatusketju, jonka päätelmänä on, että ohjauksessa on ollut vakavia puutteita, koska koulutuslinjat eivät täyty elinkeinoelämän toivomalla tavalla. Yhteiskunnan koulutuspoliittinen säätelytehtävä ontuu. Näin ohjaukseen kohdistuvat odotukset laajenevat tulevaisuuden yhteiskunnan toimivuutta koskettavaksi kysymykseksi; ohjaukselle muodostuu myös yhteiskuntapoliittinen merkityssisältö. (Merimaa 2004, 77–78.) Suomalaisen yhteiskunnan koulutuspoliittisessa retoriikassa opinto-ohjaus on nostettu koulutusjärjestelmän tehokkuutta ja tuloksellisuutta

lisääväksi välineeksi. Tavoitteena on nopeuttaa opiskelijavirtoja siten, että jatko-opinnot aloitettaisiin nuorempana, että opiskeluajat lyhenisivät ja että työelämään siirryttäisiin nykyistä nuorempina. Tällaisten päämäärien yksipuolinen korostuminen voi osoittautua oppilaitten ohjaamisen kannalta ongelmalliseksi. (Välijärvi 2004, 29.) Jatkokoulutukseen ohjauksen uskottavuus heikkenee, mikäli yhteiskunnan ohjaama säätely on lyhytnäköistä ja vastaa vain senhetkisiin yhteiskunnan tarpeisiin. Esimerkiksi työttömäksi kouluttautuminen aiheuttaa turhautumista niin opiskelijassa kuin oppilaitoksessa eikä vastaa työelämän tarpeisiin.

Yhteiskunta asettaa opinto-ohjaukselle tehtäviä ja odotuksia, joiden täyttämistä opinto-ohjaajien on toisinaan vaikea yhdistää opiskelijan odotuksiin ja toiveisiin. Tämän on kokenut moni opinto-ohjaaja käytännössä yrittäessään kytkeä opiskelijan kohdalla mikro- (yksilöllinen maailma, toiminta) ja makrotason (sosiaalinen maailma, yhteiskunnan rakenteet) tavoitteita toisiinsa. Päätöksentekijät painottavat ”objektiivisia” ja määrällisiä makrotason kriteereitä, kun taas ohjauksen ammattilaiset korostavat ”subjektiivisia” ja laadullisia mikrotason kriteereitä. Voitaisiinko siis perinteinen kahtiajako ylittää ohjauksen makro- ja mikrotason vaikuttavuuskriteerien välillä? Toimenpiteinä voisivat olla näkymättömän prosessin tekeminen näkyväksi ja käytettävissä olevien tutkimustulosten viestittäminen ymmärrettävällä tavalla päätöksentekijöille. Kansainvälisessä keskustelussa on viime vuosina painotettu, että ura- ja elämänsuunnittelun kysymykset ovat muuttuneet siinä määrin monimutkaisiksi, etteivät ohjausammattilaiset ja päätöksentekijät enää tule toimeen ilman toistensa asiantuntemusta. (Onnismaa 2003, 20.) Myös Merimaa (2004, 77) näkee, että opetussuunnitelmauudistuksen myötä on ajankohtaista pohtia ohjauksen kaksijakoista luonnetta. Yhteiskunta kouluviranomaisten ja elinkeinoelämän muodossa asettaa ohjaukselle odotuksia lähinnä koulutuspoliittisista lähtökohdista. Yhteiskunnan kannalta koulutusjärjestelmän pitäisi toimia kitkattomasti. Koulutusjärjestelmän toimivuuden varmistaminen on ollut yhtenä perusteena sille, että kouluihin on alun perin luotu oppilaanohjausjärjestelmä.

Valtakunnallisissa ohjauksen opetussuunnitelman perusteissa määrittyvät opinto-ohjaajan työn ja yhteiskunnan tarpeiden luomat yhteiset tavoitteet. Vastakkainasettelua ei siis pitäisi syntyä, mikäli tavoitteiden asettamisessa on onnistuttu ja mikäli opinto-ohjaajat noudattavat niitä. Tavoitteissa tulee näkyä sekä

yksilöiden että yhteiskunnan etu ja tavoitteita lukiessa päämäärä vaikuttaakin selvältä. On siis syytä syvällisesti pohtia, miksi tämä vastakkainasettelu on keskusteluissa ja tutkijoiden kannanotoissa pinnalla.

Oppilaitokset toteuttavat yhteiskunnallista tehtävää ja näin ollen ohjaus toimii tulkkina koulujen ja yhteiskunnan välillä. Kun perusasteen jälkeinen koulutus toimii turvatekijänä yhteiskunnasta syrjäytymiselle, on ohjauksen tarkoitus vaikuttaa nuorten valintapäätöksiin peruskoulun päättövaiheessa. Ohjauksella on tehtävä työelämään sijoittumisen ja yhteiskunnallisen tasa-arvon edistäjänä. (Väljärvi 2004, 23.) Vaikka nuoren kehittyminen psykologisena ilmiönä ei kuulu tämän tutkimuksen piiriin, on kuitenkin todettava, että se liian usein unohtuu keskusteltaessa etenkin peruskouluikäisten nuorten valintojen vaikeudesta ja ”vääristä” opintojen keskeytymisiin johtavista koulutusvalinnoista.

Kasurinen näkee ohjauksen keskeisenä syrjäytymistä ehkäisevänä toimintamuotona. Siitä yhtenä esimerkkinä on varhainen puuttuminen. Sellaiset huolen aiheet kuin oppimisvaikeudet, opiskelumotivaation lasku, oppilaan käyttäytymisessä tapahtuvat epäsuotuisat muutokset ja oppimistapahtumaan tai koulussa viihtymiseen mahdollisesti vaikuttavien ulkoisten tekijöiden huomiointi edellyttävät varhaista asioihin puuttumista. (Kasurinen 2004, 49.) Varhainen puuttuminen toteutuu parhaiten luontevan moniammatillisen näkemyksen avulla. Eri ammatillista sektoria hoitavat asiantuntijat (opinto-ohjaaja, psykologi, erityisopettaja, ryhmänohjaaja, terveydenhoitaja) voivat yhdistää huomaamansa pienetkin signaalit merkkeinä, jotka yhdistettynä tietämyksenä hälyttävät heidät johtopäätökseen varhaisen puuttumisen tarpeesta.

Tulevaisuudessa opinto-ohjaus kehittyy koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta entistä tärkeämmäksi yhteiskunnan avaintoiminnoksi. Sen toimintaedellytysten takaaminen ja palvelujen laadun jatkuva kehittäminen vaikuttavat ratkaisevasti myös koulutuksellisen tasa-arvon kehittymiseen. (Väljärvi 2004, 36.) Ohjauspalvelut ovat merkittävässä asemassa myös siirtymävaiheissa koulupolun aikana, erityisesti siirryttäessä peruskoulusta toisen asteen koulutukseen. Siirtymät ovat riskikohtia syrjäytymisen kannalta, etenkin mikäli jatko-opintopaikkaa ei toiselta koulutusasteelta löydy tai mikäli valittu koulutus keskeytetään sen alettua.

Suomessa lukioiden opinto-ohjausta pyritään suuntaamaan valtakunnallisen ohjauksen opetussuunnitelman perusteiden kautta. Näin hallinnollinen näkemys leimaa opinto-ohjauksen toteuttamista käytännössä. Sen myötä tulevat esiin koulutuspoliittiset tavoitteet, joita koulujen oletetaan noudattavan. Opetusministeriön koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2003–2008 puhutaan ohjauksen palvelujärjestelmästä (Kasurinen 2004, 17). Merimaan (2004, 79) mukaan palvelujärjestelmällä ”tarkoitetaan niitä toimintamuotoja, joilla ensisijaisesti opinto-ohjaaja edistää oppilaan/opiskelijan opiskeluvälmiuksia ja sosiaalista kypsymistä, kehittää elämänsuunnittelun kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja, edistää koulutyön vaikuttavuutta, lisää hyvinvointia koulussa ja ehkäisee syrjäytymiskehitystä”.

Edellä esitettyjen tutkijoiden yhteiskunnallisten ja koulutuspoliittisten päätelmien perusteella opinto-ohjaaja elää työssään ristiriitatilanteessa. Ohjaajilta on kuitenkin syytä toivoa, ehkä edellyttääkin, jatkuvaa yhteiskunnan kehittymisen seuraamista ja tietoisuutta siitä, että opiskelijat tulevat joka tapauksessa elämään erilaisessa ympäristössä kuin missä he ohjaushetkellä elävät. Opinto-ohjaajien opinto-ohjaustutkimuksen ja yhteiskunnallisen kehityksen seuraamisen tarve voidaan kääntää myös velvoitteeksi: opinto-ohjaajien on syytä tuoda asiantuntijoina esiin, mitä vaikutuksia erilaisilla yhteiskunnan päätöksillä ja muutoksilla on nuoren elämään ja tuoda esille nuorten näkökulmaa asioihin.

### **3 OHJAUSTUTKIMUKSESTA OPINTO-OHJAUKSEN AMMATILLISEEN TOIMINTAAN**

Ohjaustutkimuksen asemaa ja käsitteitä koskevassa osiossa tarkastelen ensiksi ohjausta osana tieteen kenttää ja toiseksi erilaisia lähestymistapoja ohjaukseen siihen liittyvine käsitteineen ensin yleisesti ja sitten erilaisista näkökulmista. Koska tutkimukseni keskittyy ohjauskeskusteluun ja -prosessiin asemoin niitä ohjausalan tutkimukseen, määrittelyihin ja teoreettisiin suuntauksiin. Tarkastelen erikseen ohjauskeskustelun käsitettä. Keskeisinä kuvaustavoitteina ovat erilaiset ohjausnäkemykset, ura-ajattelu, ohjauksen vuorovaikutus, reflektio ja opiskelijan voimaantuminen.

#### **3.1 Ohjaustutkimus osana tieteen kenttää**

Ohjaustutkimus etsii jatkuvasti paikkaansa eri tieteiden leikkauspisteissä. Ohjauksen ammatillinen toiminta on kytköksissä sekä ihmistieteisiin että kaiken aikaa muuttuviin yhteiskunnallisiin oloihin. Ihmisen tutkiminen on siis väistämättä sidoksissa tutkimusajankohtansa muuhun tieteelliseen kehitykseen. (Juutilainen 2003, 7; Onnismaa 2003, 78.) Niinpä ohjauksen kenttään liittyvä sekä tieteen että yhteiskunnan kehityksen muutos heijastuu ohjaustietämyksessä. Ohjausta toteuttaville asiantuntijoille tämä tuottaa jatkuvaa yhteiskunnallisen kehityksen seuraamisen tarvetta.

Perinteisesti ohjauksen teorian kannalta merkittäviä tieteenaloja ovat esim. kasvatustieteiden filosofia, kasvatustieteiden sosiologia, oppimis- ja kehityspsykologia, ohjaus- ja neuvontopsykologia sekä sosiaalipolitiikka ja erityispedagogiikka. Opinto-ohjaajalle olisi hyödyllistä tietää myös tulevaisuuden sekä organisaatioiden ja yhteisöjen johtamisesta ja kehittämisestä. Niiden tuntemus auttaa opinto-ohjaajaa hahmottamaan tulevaisuuden ja erilaisten toimintaympäristöjen asettamia ohjaushaasteita. (Onnismaa, Pasanen & Spangar, 2000a, 5–10; Lairio & Puukari 2001, 11.) Erityisesti nopeasti lisääntyvä ja muuttuva eri tieteen alojen uusi tutkimustieto ja sekä suomalainen yhteiskunnallinen että globaali, koko maailmaa

koskeva kehitys aiheuttavat ohjausta toteuttaville niin laajan toimintakentän, että ilman teoriapohjaista näkemystä tai viitekehystä ohjaajien on vaikea toimia.

Erityisesti psykologia nousee muun muassa ihmisen kehityksen, oppimisen, vuorovaikutuksen ja ammatinvalinnan ohjaukseen liittyvien sovellustensa kautta ohjauksen tieteelliseksi perustaksi. Toinen suomalaiseen ohjaukseen läheisesti kiinnittyvä tieteellisen tutkimuksen ala on kasvatustiede, joka tutkii edellä mainittuja aihealueita omin lähestymistavoin. Yhdessä psykologia ja kasvatustiede ovat tarjonneet ohjaukselle sovelluksia, jotka kiinnittyvät yhteiskunnan eri aloille kuten työvoimapolitiikkaan sekä koulujen ja oppilaitosten opintojen ohjaukseen. Nykyisin koulujen opinto-ohjauksen tieteellinen perusta kytkeytyy myös kasvatussociologiaan ja kasvatopsykologiaan. (Juutilainen 2003, 7; vrt. Helander 2000, 8.) Merkille pantavaa on, että opinto-ohjaajakoulutus on Suomessa ollut muotoutumisestaan 1970-luvun alusta alkaen läheisesti osana tiedeyhteisöä ja yliopistollista koulutusta (Nykänen & Vuorinen 1991, 64–65).

Koulujen ohjaustoiminta on laajin ohjauksellinen toimintakenttä (Sinisalo 2000, 190–192). Nykykoulua ajatellen yhteiskunnalliset muutokset ovat tuoneet esille ohjaukseen liittyviä uudempia tieteen haaroja. Sosiaalisten ongelmien lisääntyminen, yhteiskunnallinen eriarvoistuminen ja maahanmuuttajien määrän kasvu ovat vaikuttaneet edellä mainittuihin ilmiöihin liittyvien tieteen alojen korostumiseen myös kasvatustieteessä. Ohjauksessa tavoiteltavan moniammatillisen toimintatavan kautta mukaan on tullut useita ohjaukseen läheisesti liittyviä ammattikuntia ja niiden taustalla olevia tieteitä. Monikulttuurisuuden myötä kulttuurien tutkimus ja etninen tietämys ovat alkaneet kiinnostaa myös opinto-ohjauksen piirissä. (Lairio & Puukari 2001, 6.)

Omassa tutkimuksessani kiinnityn eniten kasvatopsykologiaan, kasvatustieteeseen ja sosiologiaan/yhteiskuntatieteisiin. Psykologista lähestymistapaa edellyttävät erityisesti ohjaussuhteessa tapahtuva vuorovaikutus sekä ohjausprosessin kuluessa tapahtuvat kypsymisen ja ajattelun prosessit. Yhteiskunnallinen ja sosiologinen näkökulma taas pohjaa siihen ajatukseen, että elämme aina jossain kontekstissa. Nuoren kehittymiseen ja ajatuksiin on vaikuttanut hänen lähipiirinsä – mukaan lukien siinä vaikuttavat ja siihen vaikuttaneet yhteiskunnalliset lainalaisuudet.



Yhteiskunnan olosuhteet vaikuttavat myös siihen, millaiseksi nuori näkee tulevaisuutensa mahdollisuudet ja siihen millaiset koulutuspoliittiset seikat ovat vaikuttaneet ja vaikuttavat hänen opintoihinsa.

Tieteessä pyritään kehittämään ja testaamaan teorioita. Ohjausteorioihin pätee Amundsonin (2005, 53) käsitys ohjauksen kokonaisvaltaisesta luonteesta, jossa hän toteaa, että maailma ei ole todellisuudessa koskaan niin tarkkaan jaoteltavissa kuin teorianamme antavat olettaa. Teoriat auttavat kuitenkin hahmottamaan paremmin kuvattavia asioita. Teorian merkitys ohjaustoiminnassa on Vähämöttösen (1998, 26–27) mukaan muuttumassa: universaalien uravalintateorioiden taitava soveltaminen ohjaustilanteessa (outside in) on korvautumassa käsityksellä teorioista, jotka syntyvän ohjaustilanteesta ja ovat asiakas-, ohjaaja- ja tilannesidonnaisia (inside out). Samankaltaista ajattelua edustaa Shotter (1993, 33–47), jonka mukaan inhimillisessä vuorovaikutuksessa syntyy tietystä sosiaalisesta tilanteesta nousevaa tietoa (knowing from), joka pitää erottaa yleispätevästä, teoreettisesta tai käytännöllisestä tiedosta (knowing what, knowing how). Olen pyrkinyt omassa tutkimuksessani noudattamaan tätä ajatusta ja tuottamaan teoriaa empiirisestä ohjauksen todellisuudesta esittäen tulokset aina niin, että teorian tarkastelu taustoittaa tulkintaa.

Ohjausteorioiden merkitys käytännön ohjaustyölle tiivistyy McLeodin (1998) mukaan kolmeen näkökulmaan. Ensinnä mikään yksittäinen ohjausteoria ei pysty kattamaan kaikkia oleellisia ohjauksen ulottuvuuksia. Toiseksi muodolliset teoreettiset käsitteet kytkeytyvät aina jollakin tavalla ihmisten kokemuksiin ja tuntemuksiin tapahtumista tai ainakin epäviralliseen esimerkiksi suullisesti siirtyvään perinteeseen. Kolmanneksi teoriaa käytetään sen mukaan kenen kanssa ohjaustyötä tehdään. Samansuuntaisesti ajattelevien kollegoiden kanssa voidaan toimia yhden teorian varassa, mutta eri tavalla ajattelevien kollegoiden kanssa teoreettinen ymmärrys muodostuu ajan myöten monipuolisemmaksi. (McLeod 1998, 200–201.)

Tieteessä maailmankuva heijastelee erilaisia ihmis- ja tietokäsityksiä. Moderni ja postmoderni maailmankuva ovat erilaisia. Moderni maailmankuva muodostuu mekanistisesta ihmiskäsityksestä ja objektivistisesta tiedonkäsityksestä. Tämän ihmiskäsityksen mukaan ihminen on pysyvä kokoelma ominaisuuksia, kykyjä ja

persoonallisuuden piirteitä. (Peavy 1997, 125.) Tiedemaailmassa on ajateltu, että tieto on hallittavaa ja että todellisuus toimii tunnettujen mekanismien mukaan. Siksi on tultu siihen johtopäätökseen, että tietoa voidaan mitata tarkasti ja että mittaustulokset ovat varmoja ja objektiivisia. Tästä lähtökohdasta on ajateltu, että myös ihmisen toimintaa voidaan tutkia, ja tämänkaltainen ajattelu on heijastunut myös kasvatus- ja oppimiskäsitykseen. Kasvattajan auktoriteettivalta asiantuntijana on korostunut oppimis- ja kasvatustilanteissa. (Juutilainen 2003, 8–9; Gergen 1982, 1–10; Voutilainen, Mehtäläinen & Niiniluoto 1989, 19–27.) Postmoderni maailmankuva haastaa nämä käsitykset ja siinä mielessä vastaa modernia ihmiskäsitystä paremmin omaa käsitystäni ihmisestä. Nämä tieteen piirissä ”taistelevat” käsitykset näyttäytyvät myös yhteiskunnassa eri suuntausten muodossa (vrt. vanha ja uusi uraideologia).

### **3.2 Ohjaus ja opinto-ohjaus käsitteinä**

Ohjausta ja erityisesti opinto-ohjausta voidaan tarkastella erilaisten lähestymistapojen kautta kuten esimerkiksi käsitteinä, tavoitteina, tehtävinä, prosesseina, menetelminä, opiskeluajallisesti etenevänä jatkumona, vuorovaikutussuhteina tai ohjaajien kompetensseina usein koulu- ja yhteiskunta-kontekstissa. Jäsennän tutkimustani näiden määreiden kautta ohjausprosessina, jossa pyritään edistymään ohjauksen tavoitteiden suunnassa opiskelijan tarpeiden, kiinnostusten, toiveiden ja taitojen pohjalta.

Kun ohjauksen yhteiskunnalliselta tasolta lähestytään oppilaitoksia, voidaan todeta ohjauksen olevan eräänlainen palvelujärjestelmä, johon liittyy prosessinäkökulma (Kasurinen 2004, 40). Silloin ohjaustoiminnan kohteena ei ole opiskelija, vaan prosessi, jossa opiskelija oppii arvioimaan ja kehittämään omia vahvuusalueitaan (Vuorinen 1996, 70–85). Käytännön koulutyössä toteutettavasta ohjauksesta Helakorpi ja Olkinuora (1997, 138) toteavat, että ohjaustoiminnan kohteena on prosessi, jossa opiskelija arvioi ja kehittää omia vahvuusalueitaan suhteessa niihin mahdollisuuksiin, joita omassa toimintaympäristössä on. Näin opinto-ohjaus on opiskelijoille suunnattua ohjaus-, tiedotus- ja neuvontapalvelua. Edellisessä määritelmässä ohjauksen tehtävänä on nähty yksilön opintojen ohjaaminen, jonka

tavoitteeksi on asetettu ura- ja elämänsuunnitteluun liittyvän päätöksenteon toteutuminen. Tämän lisäksi opiskelijaa tulisi ohjata myös siten, että hän pystyisi ottamaan huomioon yhteiskunnassa vallitsevat mahdollisuudet ja rajoitukset (Onnismaa 2003; Kasurinen 2004, 40).

Opetusalan hallinnon käsityksenä ohjauksesta Merimaa (2004, 76) toteaa, että suomalaisen opetussuunnitelman perusteiden laadintaprosessin takana on muun muassa pyrkimys siihen, että perusteiden kirjoittamistapa tukee sosio-konstruktivistista oppimisenäkemyksiä. Hän toteaa, että yhteiskunta odottaa oppijoilta oppimisen vastuullista toteuttamista ja katsoo, että koulun tehtävä on edistää sitä muun muassa järjestämällä puitteet toimivalle ohjaukselle. Yksi tuloksellisen ohjaustoiminnan indikaattori on, että oppilaalla on kulloisessakin koulutuksensa päättövaiheessa riittävästi osaamista ja tietoa opiskelusta, koulutuksesta ja työelämästä. Niiden avulla hän voi tehdä itsenäisesti tarkoituksenmukaisia päätöksiä omista jatko-opinnoistaan ja tulevaisuudestaan.

Ohjauksen tulevaisuusorientaatio synnyttää jatkuvan tarpeen tarkastella opinto-ohjauksen käsitteistöä uusista muuttuneista lähtökohdista. Tieteen kehittyminen ja yhteiskunnalliset sekä maailmanlaajuiset muutokset monella elämän alueella aiheuttavat sekä uusia näkökulmia että konkreettisia ohjauksen toimintaympäristön ja toimintatapojen muutoksia myös ohjausprosessiin.

Usein ohjauksen määrittelyssä korostuu sen prosessinomainen luonne tai ohjaajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutussuhde. Kasurisen mielestä oppilaitoksessa järjestettävä ohjaus tulisi ymmärtää sekä tavoitteiltaan että toimintamuodoiltaan vuorovaikutussuhdetta laajemmin. Ohjauksen opetussuunnitelmia toteutettaessa holistisessa ohjausmallissa ohjaustoiminta jaetaan kolmeen sektoriin, jotka ovat oppilaan/opiskelijan kasvun ja kehityksen tukeminen, opintojen ohjaus sekä ura- ja elämänsuunnittelun ohjaus. (Kasurinen 2004, 41.) Opinto-ohjauksen osa-alueiden laajassa kentässä, johon osallistuvat opinto-ohjaajan lisäksi myös lukion muut toimijat, ohjaajan ja opiskelijan väliset henkilökohtaiset keskustelut ovat keskeinen osa. Holistisen ohjausmallin osa-alueet: vuorovaikutus, opiskelijan persoonallisuuden kasvu, lukion aikainen opiskelu ja ura- ja elämänsuunnittelu, sisältyvät kaikki myös ohjauskeskusteluihin, joihin omassa tutkimuksessani

keskityn. Muista osa-alueista kuten ryhmäohjauksen toteuttamisesta ja opinto-ohjauksen oppitunneista on olemassa aiempia tutkimuksia, esimerkiksi Mehtäläinen ja Halonen (1999), Numminen ja ym. (2002), Mehtäläinen (2003) ja Vanhalakka-Ruoho (2004).

### ***3.2.1 Konstruktivistinen ja sosiodynaaminen ohjausnäkemys***

Konstruktivistinen ohjauksen lähestymistapa todellisuuskäsityksineen eroaa modernin yhteiskunnan lähestymistavasta. Ohjausalan paradigman muutos näkyy kolmen perinteisen perusolettamuksen kohdalla. Ensiksi deterministinen normiajattelu urasta ja siitä, mikä on ihmiselle hyväksi, ei päde, kun tiedon oletetaan olevan relativistista. Toiseksi oletus ympäristöstään riippumattomasta yksilöstä, ei myöskään toimi, koska konstruktivismissa ihmisen kokemukset ovat sidoksissa hänen kontekstiinsa. Kolmanneksi ohjausprosessin kuvaamiseen eivät riitä symbolisuus ja abstraktius, mistä esimerkkeinä ovat ”rogersilainen non-direktiivinen” ja ”hollandilainen matsaava” lähestymistapa. Vanhat lähestymistavat tarkoittavat ohjauksellisia interventioita kuten psykologisia mittauksia ja matsauksia, mutta uudet lähestymistavat pohjaavat ohjaajaan ja asiakkaan välisiin tasa-arvoisesti dialogisiin neuvotteluihin. Konstruktivismin oletuksena on ratkaisukeskeinen ja emansipaatiota edistämään pyrkivä lähestymistapa. Nykyään painotetaan enemmän ohjauksen yhteisöllistä luonnetta sekä emansipaation ja toiminnan välistä suhdetta. Ohjausprosessin uudelleen määrittelyn tarpeeseen liittyvät osaltaan rakentamisen ja purkamisen diskurssit, joihin kytkeytyy ohjauskeskustelun kuluessa tapahtuva kahden ihmisen välinen vuorovaikutus. Konstruktivistinen metateoreettinen lähestymistapa soveltuu modernia lähestymistapaa paremmin postmodernin yhteiskunnan ohjauksellisiin tarpeisiin. (Savickas 2000, 60; Juutilainen 2003, 21–22, 196.)

Ihmiselle mahdolliset tarjoumat kaventuvat, jos edetään testaavaa ohjausta ja erillistä ammatinvalintaa hyväksi käyttäen. Tulevaisuutta ei voi suunnitella irrallaan ihmisen kontekstista. Suunnitelmien toteuttaminen on syytä kytkeä valintoja tekevän ja elämäänsä suunnittelevan nuoren relatiiviseen todellisuuteen ja kontekstiin.

Kuitenkaan kontekstin ei tarvitse pidätellä nuorta suunnitelmissaan, mutta sen vaikutus on tärkeää tiedostaa ja ottaa huomioon.

Edellä lainatut tutkijat lähestyvät konstruktivismia kukin hieman eri tavalla. Itselleni konstruktivismi vastaa parhaiten kysymykseen siitä, mitä on tieto, todellisuus ja ihmisen oppiminen. Erityisesti konstruktivistinen tapa ajatella ihmisestä monesta näkökulmasta, olemisen suhteellisuus ja todellisuus ihmisten rakentamana eikä annettuna totuutena, vastaavat mielestäni hyvin ohjauksen maailmaa. Koska nuorten ohjauksessa ohjaussuhteen toimiminen on erityisen tärkeää nuorten vähäisen elämäkokemuksensa takia, soveltuu sosiaalisen konstruktionismin ajatustapa hyvin tutkimukseni pohjaksi. Siksi tarkastelen seuraavassa lähemmin vielä sosiaalista konstruktionismia.

Peavy (1999) luonnehtii sosiodynaamista ohjausnäkemystä yhteiskonstruointi-prosessiksi. Siinä ohjaaja ja opiskelija työskentelevät tasavertaisena tiiminä, jossa molemmat ovat asiantuntijoita. He tutkivat yhdessä opiskelijan elämänkenttää ja kartoittavat tulevaisuuden tavoitenäkymiä. Peavyn kehittämässä ohjausmenetelmässä kuvastuu ohjauksen prosessimaisuus. Sosiodynaaminen ohjausnäkemys on yleisesti ottaen konstruktivistinen. Juutilaisen (2003, 22–23) mukaan sosiaalinen konstruktionismi sisältää todellisuusoletuksen, jossa on useita kerroksia. Siihen sisältyy arkiymmärrys, jolla tarkoitetaan sitä, että ihminen on jatkuvassa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ja jakaa näin ollen arkielämänsä heidän kanssaan. Sen lisäksi jokaisella ihmisellä on oma todellisuutensa kokemustensa ja erilaisten elämystensä kautta.

Kontekstikeskeinen suuntaus eli sosiokonstruktivismi eroaa radikaalin konstruktivismiin ehdottomasta individualismista ja relativismista. Useiden konstruktivistisesti suuntautuneiden tutkijoiden ja teoreetikkojen mielestä on oleellista, miten yksilö rakentaa todellisuutta fyysisessä, psykologisessa, sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä. (Glaser 1991, 134–135; Resnick 1989, 3; Juutilainen 2003, 20) Vygotskyn (1978, 1986) ajatuksiin perustuva sosiokulttuurinen oppimiskäsitys on lähellä konstruktivistista oppimiskäsitystä. Sen lähtökohdina ovat käsitys tiedon rakentumisen dynaamisesta luonteesta sekä ajattelun ja puheen yhteydestä toiminnan kontekstiin. Sosiokulttuurallisessa näkemyksessä

myös kognitiiviset toiminnot nähdään osana sosiaalisia ja kulturaalisia prosesseja toisin kuin käsitteellistä toimintaa korostavassa konstruktivistisessä näkemyksessä. Peavy (2000, 25) pitää vygotskilaista sosiaaliseen toimintaan painottunutta konstruktivistista ajattelua omana suuntauksenaan, ko-konstruktivismina.

Ohjausta ajatellen Peavy (2000) kuvaa konstruktivististen teorioiden piirissä laajalti hyväksytyjä ihmisen kokemukseen liittyviä periaatteita. Hän näkee ihmiset havaitsemisessaan, muistamisessaan ja tietämisessään proaktiivisina, generatiivisina, osallistuvina ja merkityksiä luovina. He ovat itseorganisoituvia järjestelmiä. Vaikka monia prosesseja on vaikea tiedostaa ja tavoittaa, niitä voidaan suotuisissa oloissa tunnistaa ja kuvata käyttämällä sopivia menettelytapoja. Ihmiset havaitsevat ajattelunsa ja toimintansa ajallisen ja paikallisen jatkuvuuden, koska yksilön itseorganisoituvat prosessit suosivat tiettyjen kokemuksen tasojen ylläpitämistä. Elämänkenttä toimii tarkastelualustana näille kokemuksen tavoille. ”Ajattelu, muisti, tunteet ja toiminta ovat sekoitus ainutlaatuisuutta ja sosiaalisen välittymisen välineitä. Ihmisyksilö on samanaikaisesti yksilöllinen toimija ja solmu sosiaalisten suhteiden verkossa.” (Peavy 2000, 31.)

Sosiokonstruktivismi (Peavy 2000) teoriana vastaa lähinnä ajatteluani postmodernista todellisuudesta, jossa kontekstilla on suuri merkitys. Siihen sisältyy myös ajattelu tiedosta suhteellisena käsitteenä ja todellisuudesta moninaisena ilmiönä. Nuoren ohjaaminen tästä lähtökohdasta vastaa mielestäni parhaiten siihen tulevaisuuteen, joka hänellä on edessään, mutta josta kenelläkään ei ole tarkkaa käsitystä. Silti muitakaan lähestymistapoja en ole rajannut pois mikäli niitä on nostettavissa empiirisestä aineistosta esiin.

### ***3.2.2 Vanhaa ja uutta uraideologiaa***

Maaailmanlaajuisesti yhteiskunnissa tapahtuneiden muutosten myötä käsitys urasta on muuttunut ohjaustutkimuksessa niin, että ohjausalan tutkijat käyvät keskustelua siitä, mitkä lähtökohdat ovat tyypillisiä vanhalle uraideologialle (moderni yhteiskunta) ja mitkä taas liittyvät uuteen uraideologiaan (postmoderni yhteiskunta). Tutkijoiden mielestä nykypäivän todellisuus ei enää vastaa vanhaa ura-ajattelua. Lähtökohtana

vanhassa ura-ajattelussa on yksilön oma toiminta eikä siinä oteta huomioon ihmisen ja hänen ammatillisen ympäristönsä vuorovaikutusta. Onnistumisten ja epäonnistumisten ajatellaan johtuvan yksilön henkilökohtaisista ominaisuuksista. Ura on näin rinnastettavissa palkkatyöhön. Lisäksi vanha uraideologia erottaa uravalinnat muusta elämästä itsenäiseksi alueeksi. (Richardson 2000, 197–211; Onnismaa 2003, 60.)

Kansainvälinen ohjauksen teorioiden tarkastelu osoittaa Guichardin ja Lenzin (2005) mukaan, että ohjausalalla painotetaan kolmea pääkohtaa. Ensimmäinen sisältää kontekstin ja siihen liittyvät kulttuuriset eroavaisuudet, toinen kohdistuu itsetuntemukseen ja ihmisen kehitykseen pikemmin kuin ammatinvalinnan kysymyksiin tai urakehitykseen, ja kolmas painotus sisältää konstruktivistisen tavan tarkastella edellä mainittuja aihepiirejä. (Guichardin & Lenzin 2005, 26.) Kansainvälisiä, eri puolilla maailmaa ilmeneviä ohjausalan haasteita ovat globalisaatio, erilaisten kulttuurien rinnakkainelo, siirtolaisuus sekä tiedon ja innovaatioiden jakaminen maailmanlaajuisesti. Nämä haasteet vaikuttavat myös ammattien ja työn kenttään. (Savickas, Van Esbroeck & Herr 2005, 77.)

Aiemmat käsitykset ”normaalista” urakehityksestä pelkistyvät urakehityksen etenemiseen kehitysvaiheittain ja hierarkkisesti uusiin ura-asemiin. Sen mukaan ihmiset etenevät urallaan persoonallisuutensa perusteella eri tavoin eli tietyt persoonallisuudet sopivat tietyille aloille. Vanhaan ura-ajatteluun sisältyy käsitys siitä, että ihmiset ovat motivoituneita toteuttamaan itseään itselleen sopivilla urilla. (Richardson 2000, 197–211.) Nykyisin ihmisten elämäntulkua kuvataan usein epälineaarisenä, jatkuvasti muuttuvana ja ennakoimattomana. Elämän aikana ei-normatiivisten tapahtumaketjujen merkitys lisääntyy. Siksi uusi uraideologia lähtee siitä, että urakehitys on usein sattumanvaraista ja äkkinäistä tasaisesti etenevän kehityksen sijasta. Yksilöiden merkitys historiansa ja tarinansa tekijänä kiinnittää huomion ensisijaisesti uran henkilökohtaisiin merkityksiin. Siksi korostetaan hierarkkisen urakehityksen sijasta työn sijaintia (location) elämäntulkussa. Käsitykset ”normaalista” urakehityksestä sekä ura- ja elämänsuunnittelun sijainnista ihmisten elämän osana näyttävät muuttuneen merkityksiä konstruoivaan suuntaan. (Onnismaa 2003, 61.) Vastakohtaksi perinteiselle käsitykselle urasta Arnold (1997) on luonut käsitteen rajaton ura (boundaryless career). Se kuvaa muutoksen nopeaa

tahtia ja siitä seuraavaa epävarmuutta. Käsite sisältää monia mahdollisia uran muotoja, jotka haastavat perinteiset työllistymistä koskevat oletukset. (Onnismaa 2003, 70.)

Uusi uraideologia lähtee siitä, että urakehitys on usein sattumanvaraista eikä etene suoraviivaisesti vaan pikemminkin hypähdellen. Urakehityksenä pidetään yhtä hyvin perheeseen ja kotiin sitoutumista tai vapaaehtoistyötä kuin palkkatyötäkin. Keskipisteenä uudessa urassa on yksilö eikä organisaatio. Uusi ura kehkeytyy jatkuvassa itsensä luomisen prosessissa. (Richardson 2000, 197–211; ks. myös Arnold & Jackson 1997, 427–433.) Savickas (1993, 205–207) toteaa, että nykyään ei ole enää mahdollista suuntautua urasuunnittelussa tai ammatinvalinnanohjauksessa positivistisesti, hierarkkisesti ja essentialistisesti. Kontingenssi ja refleksiivisyys uran rakentamisessa edellyttävät hänen mukaansa ohjaajilta suuntautumista asiakkaidensa päätöksenteon ja kriittisyyden tukemiseen sen sijaan, että lähtökohtana olisi perinteinen ura-ajattelu.

Dixon (2000,108) toteaa, että oppiminen työelämässä on osa työtä. Toisaalta työ sisältää oppimista. Työ ja oppiminen eivät ole erillisiä funktioita vaan ne ovat kietoutuneet yhteen. Oppiminen ei ole myöskään ensisijaisesti oikean informaation vastaanottamista tai muiden tietävien ihmisten vastauksia. Se on perustaltaan merkityksen antamista kokemuksille, joita meillä ja muilla ihmisillä on maailmasta. Näin työssäolon ja kouluttautumisen jaksot lomittuvat ihmisen urakehityksen aikana.

Onnismaan, Richardsonin ja Savickasin maalaama kuva voi herättää omaa uraansa pohtivassa nuoressa ihmisessä epävarmuutta ja joissakin opiskelijoissa jopa ahdistusta ja pelkoa tulevaisuudesta. Nummenmaa (1996) tuo esiin valoisamman tavan tarkastella asiaa. Yksilön näkökulmasta mielekäs elämä voidaan rakentaa hyvin eri tavoin. Ihmiset eivät välttämättä koe kykyjensä menevän hukkaan, vaikka he toimisivatkin palkkatyön ulkopuolella. Oleellista on, ovatko ihmiset voineet itse valita oman elämäntapansa ja -tyylinsä. Kokemus oman elämänsä suuntaan vaikuttamisesta saa aikaan tunteen onnellisemmasta ja mielekkäämmästä elämästä ja urasta (ks. Nummenmaa 1996, 6–8; Vanttaja 2002, 247).



Ohjauksen tutkijoiden taustalla on siis käsitys yhteiskunnasta. Elämmekö modernissa vai postmodernissa todellisuudessa? Tutkimukseni lähtökohtana on lähinnä postmoderni tapa nähdä yhteiskunnan todellisuus ja sitä kuvaa paremmin uudempi ura-ajattelu. Ei siksi, että se olisi mielestäni erinomainen maailmankuva vaan siksi, että tällä hetkellä se vastaa paremmin todellisuutta kuin moderni maailmankuva. Perusteet uuden uraideologian mukaisille ajatuksille ovat suomalaisenkin yhteiskunnan muuttumisessa. Uraa ei enää suunnitella loppuiäksi, vaan lukioikäistä nuorta valmistellaan siihen, että valintoja oman uran suhteen täytyy tehdä koko työelämän ajan. Työelämän epävarmuudesta huolimatta omien mahdollisuuksien näkeminen ja aktiivisuus omaa elämää koskevien ratkaisujen teossa luovat pohjaa tulevalle. Nopeisiin ja suuriinkin muutoksiin yhteiskunnassa on turvallisinta varautua ura- ja elämänsuunnittelun taidoilla, joita lukio-opiskelun aikana voidaan edistää. Sosiokonstruktivismi ja sosiodynaaminen ohjausnäkemys vastaavat näihin haasteisiin.

### ***Career development ja career management***

Onnismaa (2003) esittelee käsitteet career development ja career management uuden uran määritteinä; näitä luonnehtivia, kokoavia käsitteitä käytetään englanninkielisessä kirjallisuudessa. Career development on amerikkalaisessa ohjauksen oppikirjassa määritelty kokonaisnäkemykseksi yksilön kehityksestä. Siinä painopiste on työn maailman oppimisessa, työhön valmistautumisessa, työhön astumisessa ja työssä edistymisessä. (Gibson & Mitchell 1999, 311–312; Arnold 1997, 18; Onnismaa 2003, 62)

Gysbers (1997, ref. Jarvis 2001, 40) määrittelee career development -käsitteen läpi elämän jatkuvaksi itsensä kehittämiseksi. Tämä pitää sisällään eri roolien, olosuhteiden, asetelmien (settings) ja tapahtumien integraation. Jarvisin mukaan elämänuran kehitys (life career development) antaa yksilöille elämän/työn taitoja (life/work skills), jotka valtauttavat heitä tiedon prosessointiin ja paikantamiseen sekä hyviin valintoihin monissa elämänsä siirtymävaiheissa. Kanadalaiset ohjausalan ammattilaiset korostavat kuitenkin ohjaajien toimenpiteitä ura- ja elämänsuunnittelua pohtivien yksilöiden sijasta. Career development määritellään sateenvarjokäsitteeksi,

johon sisältyy muun muassa seuraavia ohjauksellisia käytäntöjä: urakasvatus-/opinto-ohjaajan oppitunnit, uraneuvonta, työllisyysneuvonta, inhimillisten voimavarojen kehittäminen, työllis(tyv)yystaitoihin suuntautuva koulutus, henkilökohtaisiin taitoihin liittyvä koulutus kuten työnhaku tai yrittäjäyys ja sosiaalinen kuntoutus. (Onnismaa 2003, 62–63.)

Career management (uran hallitseminen) edustaa ajattelua, jossa urasuunnittelu on loogista, kontrolloitua ja etenee vaiheittain. Tämä ajattelu liittyy enemmän vanhaan uraideologiaan eikä enää oikein sovellu nopeatempoiseen nyky-yhteiskuntaan, jossa pätevät pikemminkin dynaamiset ja epävakautta uraan liittyvät prosessit. Niinpä Amundson ehdottaa career management -termin tilalle käsitettä careercraft, joka voidaan suomentaa esimerkiksi urataidoiksi. (Amundson 2005) Etymologisesti careercraft viittaa yksilön itse itselleen räätälöimään uraan. Amundsonin ehdottama termi johdattaa ajatukset yksilön itse elämänsä aikana vaihe vaiheelta rakentamaan uraan. Näin käsityöläismäisesti koottua uraa epävarmassa, muuttuvassa postmodernissa maailmassa on vaikea kuvitella. Väliin ehtinee vuosien varrella jos minkälaisia tekijöitä. Niinpä seuraava Onnismaan tulkinta careercraft -termistä tuntuu onnistuneemmalta. Hän toteaa, että career management -käsitteen suomenkielinen vastine uranhallinta ei oikein ole omiaan korvaamaan englanninkielistä termiä, koska se viestii, että ura voisi olla hallittavissa ja ennakoitavissa. Mahdollinen – joskaan ei – sanatarkka suomennos voisi hänen mielestään olla urataidot, samaan tapaan kuin puhutaan elämäntaidoista elämänhallinnan sijasta. (Onnismaa 2003, 63–64.)

Ohjaajien toimenpiteet ovat oleellisia lukioikäisten ohjauksessa, mutta ne ovat läheisesti yhteydessä myös opiskelijoiden taitoihin. Opinto-ohjaaja voi toimenpiteitään valitessaan kohdistaa niitä opiskelijan harjaannuttamiseen niissä asioissa, joissa tällä on puutteita: asiasisältöjä esille ottaessaan ja ohjausmenetelmiä pohtiessaan ohjaajalla on mahdollisuus suunnata niitä opiskelijan tarpeiden mukaan. Career development vastaa career managementia paremmin käsitykseni ohjauksesta opiskelijan jatkuvasti kehittyvinä taitoina. Career development pohjautuu konstruktivistiseen tapaan tarkastella ohjausta ja nähdä se kehittymisen prosessina.

## *Urataidot*

Urakehitystä voi tarkastella Amundsonin (2005, 16) mukaan urataitojen käsitteen pohjalta. Asiakas on tällöin aktiivinen osallistuja uraprosessissa eikä passiivinen asiantuntijoiden toimenpiteiden kohde. Osallistumalla omaan uraprosessiinsa sitoutuneena toimijana ihminen saavuttaa Amundsonin (2005, 16, ref. Csikszentmihalyin 1991, 1997) mukaan ihanteellisen ”virtauksen kokemuksen” eli ”flown´n” tilan. Flow´n tila antaa ihmiselle energiaa ja innostusta. Tällainen urataitojen soveltaminen voi tuottaa henkilölle voiman tai vallan tunnetta. Se myös vahvistaa opiskelijaa subjektina.

Vaihtoehtona perinteiselle hierarkkiselle ja uudelle urakäsitykselle on kolmas uran tarkastelun lähtökohta, joka painottaa työtä ja oppimista ihmisen elämän kokonaisuudessa. Tämä lähtökohta pitää ihmistä toimijana ja oppijana, jolla on myös rajansa. Se tarkastelee ihmisen toimintaa ja oppimista tietyssä sosiaalisessa paikassa, kontekstissa, suhteissa ja vuorovaikutuksessa. Elinikäisen työuran sijasta ammatillisia ratkaisuja ajatellaankin suhteessa kuhunkin elämänvaiheeseen ja elämänolosuhteisiin. (Richardson 2000, 197–211; Onnismaa 2003, 66.)

Edellä tarkasteltiin urasuunnittelua erityisesti elämänikäisenä, päättymättömänä prosessina. Jatkuvassa prosessissa olemisen edellyttää taitoja, joita opinto-ohjauksen aikana ja ylipäänsä lukiossa olisi hyvä harjoitella. Opinto-ohjauksessa ei tule pitäytyä vain opiskelijan elämän ajankohtaisissa, lukio-opintoihin ja ylioppilaskirjoituksiin liittyvissä teemoissa, vaan opetella suunnittelemaan ja pohtimaan elämäänsä pitemmällä tähtäimellä. Vaikka lukioikäisen tarpeet saattavat vielä poiketa enemmän aikuisten maailmaa valottaneiden uramääritysten näkemyksistä, he kohtaavat elämänsä varrella samoja tilanteita kuin aikuiset uranvalitsijat. Maailma on muuttunut ja muuttuu edelleen nopeassa tahdissa, ja siksi tietty epävarmuus leimaa ihmisten elämää. Niinpä ohjauksessakin on hyvä lähteä ajatuksesta, että tarvitaan elämäntaitoja. Metakognitiiviset taidot ovat tarpeen, jotta selvitään uusissa tilanteissa suunniteltaessa. Ruohotie (1998a, 9) katsoo, että koulutuksessa pitäisi harjoittaa metakognitiivisia taitoja kuten itsearviointia ja tavoitteellista oppimista. On tärkeää, että oppija osaa erottaa, mitä hän kulloinkin opittavasta asiasta ymmärtää ja osaa ja mitä taas ei. Metakognitiivisiksi taidoiksi

katsotaan myös reflektio, kriittinen reflektio, itsereflektio ja kriittinen itsereflektio (Leskelä 2005, 72).

### ***3.2.3 Ohjaus vuorovaikutuksena***

Peavy (1999) näkee ohjauksen yleisenä menetelmänä, jonka tarkoitus on vaikuttaa koko ihmiseen. Hän korostaa ohjaustilanteessa tapahtuvaa ohjaajan ja asiakkaan välistä viestintää. Ohjauksen keskeisenä sisältönä ovat toivon ja tuen antaminen. Ohjaaja auttaa asiakasta tavoitteidensa selkiyttämässä ja niiden mukaisen toiminnan suunnittelussa. Auttamisen välineenä on vuorovaikutus ohjaajan ja asiakkaan välillä. Nykänen ja Vuorinen (1991, 12) toteavat, että vuorovaikutus on sekä ohjauksen kohde että väline. Tämä kahdensuuntainen tarkastelutapa haastaa ohjaajaa myös menetelmien harkinnassa. Vuorinen (1996) sanoo ohjauskäsitteen olevan monikerroksinen ja tuo esiin opinto-ohjauksen elementtejä, jotka ovat toimintaympäristöstä riippumattomia, kuten ohjaussuhteen molemminpuolinen luottamuksellisuus ja vaihtoehtojen tarjoaminen opiskelijalle itsearviointia varten.

Vuorovaikutusta/dialogia voidaan tarkastella ohjausprosessin ohjausvälineenä ja toisaalta osana ohjaussuhdetta, jota tietyt sisäänrakennetut sosiaaliset odotukset ja totut tavat myös ohjaavat. Odotuksia liittyy ohjaustapaamisen aloittamiseen, tervehtimiseen ja siihen, tunteeko asiakas itsensä tervetulleeksi. Merkitystä on myös, miten paljon ohjaaja on varannut aikaa opiskelijan tapaamista varten, millainen ohjausympäristö on ja millaisia siihen liittyvät muut resurssit ovat. (Amundson 2005, 17.)

Vehviläinen (2001) lähestyy ohjausta vuorovaikutustilanteena ja tuo väitöskirjassaan puolestaan esille ohjaajan asiantuntijaroolia neuvojen antajana. Hän pohtii ohjauksen luonnetta toimijoiden tasolla ja sisällyttää pohdintaansa kysymykset: ”Miten ohjaustilanteissa puhutaan ja ollaan vuorovaikutuksessa? Miten ohjaajan ja opiskelija rakentavat ohjaustilanteen yhdessä vuoro vuorolta? Vehviläinen uskoo, että ohjaus edellyttää viime kädessä vuorovaikutusta toteutuakseen, ja että vuorovaikutus on järjestynyt ilmiö, jota tutkimalla opimme jotakin myös ihmisten sosiaalisuudesta. Ohjaaja on asiantuntija prosessissa, jossa asiakas oppii itse käsittelemään

kokemuksiaan, käyttämään resurssejaan, ratkaisemaan ongelmiaan ja suuntaamaan oppimistaan. (Vehviläinen 2001, 11–13.) Tämä tarkastelutapa sivuaa omaa tutkimustani siinä, miten ohjaaja ja opiskelija rakentavat ohjauskeskustelutilanteen prosessina sisällön ja vuorovaikutuksen näkökulmista ja ottavat huomioon niihin liittyvän elämäntilanneulottuvuuden.

Toisenlaisen lähestymistavan mukaan ohjauksessa liikutaan opiskelijan kannalta varsin herkällä alueella, kun käsitellään hänen elämäänsä vaikuttavia päätöksiä ja valintoja. On olemassa vaara, että ohjaajan ottaessa asiantuntijan ”paremmin tietävän” roolin, hän puuttuu nuoren elämään kommunikaatiota säätelevällä tavalla. Näin ohjaaja saattaa ajautua antamaan ja tarjoamaan sinänsä hyviä neuvoja, mutta jolloin opiskelijan oma toimintakyky ja toimijuus eivät saa riittävästi tilaa. Ura- ja elämänsuunnittelun lisääntynyt epävarmuus korostaa ohjaussuhteen vuorovaikutuksen tasapainon herkkyyttä. Tästä johtuen on alettu painottaa voimakkaasti ohjauksen jaettua ja dialogissa syntyvää asiantuntemusta. (Onnismaa 2003, 82.)

Dialogisuutta ja neuvottelevaa ohjaustapaa painotetaan kuvattaessa ohjaussuhdetta, ohjausammattilaista ja ohjattavaa. Ohjaaja tarvitsee dialogia käytäessä todellisuuden tajun lisäksi erityisesti mahdollisuuden tajua. Dialogissa syntyvien mahdollisuuksien tunnistaminen lisää opiskelijan suuntautumisvaihtoehtoja ja tukee samalla uusia tapoja toimia. Näin samaa asiaa voidaan lähestyä uusien keinoin toisista näkökulmista ja tätä kautta nähdä myös uusia mahdollisuuksia. (Vähämöttönen 1998, 25–27; Onnismaa 2003, 6.) Kun ajatellaan, että ohjauksessa on kaksi asiantuntijaa, joista opiskelija on oman elämänsä paras asiantuntija (Peavy 1999), niin asiantuntijuus näyttääytyy tasapainoisena ja sen ajatellaan muodostuvan vuorovaikutuksen myötä.

Käytännöllistä ja ohjausmenetelmiin sidottua ohjausta kuvaavaa määrittelyä edustaa muun muassa Nummenmaa, joka pitää ohjausta (counselling) yhtenä ammatillisen keskustelun muotona alkuperäisimmässä ja suppeimmassa merkityksessään. Se kuuluu työmenetelmänä useiden ammattien edellyttämiin osaamisvaatimuksiin muiden pätevyyksien ohella (esim. opettaja, opinto-ohjaaja, sairaanhoitaja, työvoimaneuvoja). Ohjauskeskustelu eroaa kuitenkin tavoitteidensa puolesta muista ammatillisesti toteutettavista keskusteluista, kuten haastattelusta, opetus- ja

neuvontakeskustelusta, työnohjauksesta ja psykoterapiasta. Myös niiden kesto ja ohjattavan ja ohjaajan välinen vuorovaikutussuhde on laadultaan erilainen. (Nummenmaa 2001; 2004, 113–114.) Menetelmien kautta ohjausta lähestyttäessä Nummenmaa toteaa, että ohjausta kuvataan nykyään usein toimintaympäristönä ja erityisesti moniammatillisena ohjausympäristönä. Ympäristö muodostuu tällöin ohjauksellisista interventioista kuten neuvonnasta, tutoroinnista, ohjauskeskustelusta, toiminnallisista menetelmistä, kehittämiskeskustelusta, tietokoneavusteisesta ohjauksesta, työharjoittelusta ja niin edelleen. Laajasti tulkiten puhutaan ohjauksesta toimintana/palveluympäristönä tai verkostona. Kyse voi olla esimerkiksi moniammatillisen osaamisen kehittämisestä koulukontekstissa. (Nummenmaa 2004, 114.)

Opinto-ohjaajien keskinäinen ammatillinen vuorovaikutus näkyy holistisen ohjauskäsityksen mukaan myös moniammatillisena yhteistyönä. Nähdään, että kouluyhteisössä opiskelijan kokonaisvaltaiseen ohjaamiseen osallistuu useita toimijoita (esimerkiksi ryhmäohjaajat, koulupsykologi, kouluterveydenhoitaja, erityisopettaja, muut opettajat), joilla on asiantuntemusta elämän eri alueilta. Käytännön koulutyössä tarvitaan ohjauksen tukena moniammatillista yhteistyötä, mutta henkilökohtaisessa ohjauskeskustelussa opinto-ohjaaja toimii sillä hetkellä yksin ohjattavan kanssa. Itse ohjaustilanteessa vuorovaikutus on kahdenvälistä. Taustatyötä sen sijaan tapahtuu esimerkiksi muiden sekä koulun sisäisten että koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden ja kotien kanssa. Holistinen tapa tarkastella ohjausasiantuntijuutta integroi käytäntöä ja teoriaa ymmärtäen asiakkaan elämänkokonaisuuden ja ohjausprosessin yhteen kietoutumisen lähtökohtana. (Juutilainen 2003, 32, ks. myös Kasurinen 2004) Käsitykseni mukaan moniammatillinen yhteistyö lukiossa edellyttää muiden ohjauksen alalla tai siihen läheisesti liittyvillä aloilla toimivien työn edes auttavaa tuntemusta ja erityisesti arvostamista. Arvostaminen lähtee oman työn arvostamisesta ja sen kautta uskalluksesta luottaa myös toisten työn asiantuntevuuteen. Opiskelijan edun tulisi tässäkin olla toimeenpanevana voimana.

### ***3.2.4 Reflektio ja voimaantuminen subjektiksi***

Ohjaustilanteeseen liittyvää tietoista, tutkiskelevaa ajattelua ja kokemusten syvällistä pohdintaa kutsutaan psykologiassa reflektioksi. Sen avulla keskustelijat voivat löytää uusia näkökulmia ja uutta ymmärrystä aiemmin käsitellyistä asioista sekä rakentaa uudelleen kokemuksia, joista heillä jo on jokin käsitys. Refleктоimalla käydään vuoropuhelua itsen ja toisen eli ympäristön kanssa. Tiedostamisprosessin edetessä ymmärrys ja sen kautta saavutettu asioiden uudelleen hahmottuminen aikaansaa paremman kokonaiskäsitelmän. Reflektiivisessä oppimisprosessissa teoreettinen ja kokemuksellinen tieto vuorottelevat. (Ojanen 1990, 17–19; Ojanen 2000, 71–73, 76–77; Leskelä 2005, 72–73.)

Opiskelija voi asiaan perehdyttyään harjoittaa itsereflektiota. Silloin on kyse prosessista, jossa hän itse arvioi, miten on tulkinut omia kokemuksiaan. Samalla opiskelija pohtii oman tulkintansa merkitystä. Näin hän saa vähitellen tietoja omista asenteistaan ja kyvystään ymmärtää asioita sekä oppii tarkastelemaan omia sisäisiä psyykkisiä prosessejaan. Itsereflektiota oppija voi myös hyödyntää etsimällä tarkoituksenmukaisia oppimisen strategioita kokeilemalla. Tämä edellyttää taitoa säädellä omaa toimintaansa sovittamalla sitä eri tilanteiden vaatimuksia vastaaviksi. Opiskelijan pitäisi tiedostaa ja tulkita omaa sisäistä toimintaansa ja tarkastella omia pyrkimyksiään ja motiivejaan (Mezirow 1995; Ruohotie 1998a; Ruohotie 1998b; Leskelä 2005, 74). Lukioikäiselle tämä on vaativa ja aikaa vievä toimintatapa, mutta harjoittelu voi tehdä opiskelijasta myöhemmin mestarin. Ohjaajalta se edellyttää paneutumista ja tietoista pyrkimystä opiskelijan harjaannuttamiseen. Itsereflektion taidosta on ihmiselle hyötyä läpi elämän.

Käytännön ohjaustyössä voidaan kriittistä reflektiota seurata vaiheittain etenevänä prosessina. Hoskins ja Stypka (1996) tarjoavat prosessin edistämiseen oman mallinsa. Tässä prosessissa eri vaiheet eivät kuitenkaan välttämättä ole perättäisiä, vaan ne voivat sijoittua päällekkäin tai kehittyä eteen- tai taaksepäin. Aluksi ohjattavaa pyydetään pohtimaan kokemustaan ja palauttamaan se mieleensä (mitä tapahtui, milloin, missä). Sitten ohjaaja pyrkii rohkaisemaan kuvailevilla kysymyksillä ohjattavaa ulkoistamaan kokemuksensa, tulemaan ”oman

kokemuksensa havainnoijaksi”. Tämän jälkeen tarkoitus on nostaa kokemuksen taustalla olevia uskomuksia ja arvoja ohjattavan tietoisuuteen. Yksinkertaisten olettamusten tai toiminnan syiden jälkeen tutkitaan uskomusten ja olettamusten alkuperää, minkä jälkeen syväluodataan asiakkaan omaksumia tiettyjä ajattelutapoja. Samalla kiinnitetään huomiota siihen kontekstiin, jossa ajatusmallit edelleen toimivat. Ohjattava hahmottaa kontekstin ja kokemusten välisiä suhteita kuvatus kontekstuaalisuuden tiedostamisen kautta. Seuraavassa vaiheessa pohditaan uskomusten ja oletusten autenttisuutta, sekä sitä, onko niiden ylläpitäminen tarkoituksenmukaista. Tämän arvioinnin ytimessä on toiminnan ja uskomusten välinen kongruenssi. Ohjattavalla on näin mahdollisuus tarkastella asiaa uudesta näkökulmasta ja saada aikaan uudenlaista toimintaa. Synteesissä yhden kokemuksen tulkinta suhteutetaan toisen kokemuksen tulkintaan, jolloin tavoitteena on tuottaa uudenlaisia merkityksiä. Viimeisessä toiminnan vaiheessa pyritään siirtämään uusi merkitys uuteen asennoitumiseen, perspektiiviin tai toimintaan (Hoskins & Stypka 1996; Nummenmaa & Korhonen 2000, 76; Juutilainen 2004, 125). Seuraava taulukko 1 kuvaa kriittisen reflektioprosessin vaiheita (Hoskins & Stypka 1996, ref. Nummenmaa & Korhonen 2000, 76.)



Taulukko 1. Kriittinen reflektio Hoskins & Stypkan (1996) mukaan

<b>KRIITTINEN REFLEKTIO</b>			
Kriittisen reflektion prosessin vaiheet (lähde: Hoskins & Stypka 1996)			
<b>Vaiheet</b>	<b>Reflektiiviset prosessit</b>	<b>Kysymyskehys</b>	<b>Ohjaajan prosessit</b>
Kokemuksen mieleenpalautus	Tosiasioden reflektointi  Tunteiden ja ajatusten reflektointi	Mitä tapahtui? Missä? Milloin? Keitä oli mukana?	Kuunnella asiakkaan tarinaa kiinnittäen huomiota sanontoihin, metaforiin, kieleen  Auttaa asiakasta tuomaan kokemus tietoisuuteen kiinnittämällä huomiota ajatuksiin, tunteisiin, asenteisiin...
Uskomusten ja olettamusten tietoisuuteen saattaminen		Millaisia konstruktaje, viitekehyksiä tai olettamuksia asiakas käyttää kuvatessaan	Luoda ohjauskeskusteluun rakenne, joka mahdollistaa itsestään selvinä pidettyjen olettamusten, uskomusten, arvojen tutkimisen Luoda struktuuria explisiittisten ja implisiittisten olettamusten eksplikoinnille
Uskomusten ja olettamusten alkuperän tutkiminen	Kokemukseen liittyvien olettamusten, uskomusten alkuperän tutkiminen	Missä kontekstissa uskomukset ovat ohjattavan kannalta? Alkuperän pohtiminen Mistä ohjattava ajattelee niiden olevan peräisin? Yhteiskunta? Perhe? Uskonto?	Pohdiskella sitä, mitä asiakas kertoo arvoistaan, uskomuksistaan ja olettamuksistaan Kuunteleminen, jotta ymmärtäisi mistä ne ovat peräisin (kontekstuaalinen tietoisuus)
Autenttisuus	Kokemusten konformointi tai diskonformointi suhteessa yl. merkitysperspektiiveihin	Onko tulkinta kongruenssissa vai tarvitaanko uudelleenarviointia? Onko johtopäätös kongruenssissa omien arvojen/uskomusten kanssa	Auttaa asiakasta tunnistamaan olemassa olevia muotoja, artikuloimaan merkitysperspektiivejä
Synteesi	Mikä vaikutus ed. kokemusten tulkinnalla/uudelleen tulkinnalla on asiakkaan muihin elämän alueisiin (roolit/työ/perhe)		
Toiminta	Uskomusten mukainen toiminta	Vastaako asiakkaan tapa olla hänen arvojaan/uskomuksiaan	Auttaa asiakasta näkemään uskomusten ja toiminnan välisen yhteensopivuuden

Reflektiivisten ilmiöiden piiriin kuuluu vielä reflektiivisen keskustelun käsite. Brown ja McIntyre (1993, 6–7) nostavat sen esiin menetelmänä, jonka avulla asiantuntijat kohtaavat ongelmallisen tai epäselvän tilanteen. Reflektiivistä keskustelua voi käyttää ongelmien rajaamiseen, uusien näkökulmien esille nostamiseen, luovaan ajatteluun ja pyrkimykseen löytää ratkaisu. (Leskelä 2005, 75.)

Reflektiiviset ilmiöt ovat yhteydessä voimaantumiseen ja itseohjautuvuuteen. Voidaan todeta, että reflektiiviset tiedot ja taidot ovat myös itsesäätelytaitoja ja toimijuuden kasvamisessa on pohjimmiltaan kyse kriittisestä reflektiosta. (Tynjälä 1999, 119; Juutilainen 2003, 27.)

Ohjausta voidaan lähestyä myös valtautumisen, voimaantumisen (empower, empowerment) ja voimavaraistumisen käsitteiden kautta. Ne kytketään läheisesti opinto-ohjaukseen ja niitä on kuvattu ohjausprosessissa subjektiivisuuden vahvistumisena

ja toimijuuden kohentumisena (Peavy 1999, 17; Richardson 2000, 197–211; myös Nummenmaa & Korhonen 2000, 70–76; Juutilainen 2003, 26).

Postmodernissa maailmassa on hyödyksi, jos potentiaalinen muutoksen kokija ja toteuttaja sekä emansipatorinen oppija tuntee itsensä voimaantuneeksi (kykeneväksi; empowered). Voimaantunut ihminen kokee olevansa muutoksen ohjaaja eikä sen uhri. (Ruohotie 1998a, 78.) Elinikäisen kasvatuksen peruskivenä oleva näkemys ihmisestä aktiivisena tiedon etsijänä, joka itse tekee opiskeluaan koskevia ratkaisuja ja ottaa ensisijaisesti vastuun opiskelunsa tavoitteiden määrittelystä sekä opiskeluprosessin suunnittelusta ja arvioinnista, johtaa käsitteeseen ”itse ohjattu oppiminen” (Ks. Ruohotie 2002, 157; Borgström 1988, 34). Oppimista säätelee oma käsitys siitä, onko oppija omaa toimintaansa ohjaava subjekti vai ohjaavatko hänen toimintaansa ulkopuoliset tekijät.

Koska feministinen näkökulma on vaikuttanut oleellisella tavalla ohjauksen ammattikäytäntöihin (Gilbert & Osipow 1991, 545; Taylor 1996), on syytä tarkastella tätäkin näkökulmaa lähemmin. Keskeisinä ohjauksen ammattilaisten käytössä ovat olleet emansipoivat ja elämänhallintaa lisäävät menetelmät (Juutilainen 2003, 59). Feministiselle ohjaajalle on tyypillistä yhdistää erilaisia lähestymistapoja. Valtautumista korostavaa ohjausta (Empowerment Feminist Therapy), joka kehitettiin 1960-luvulla feministisen liikkeen ensimmäisen aallon aikoihin, pidetään edelleen merkittävimpana feministisenä ohjausmallina. Valtautumisen käsitteellä on ollut innovatiivinen merkitys ohjaukselle. Siinä ohjauksen painopiste siirtyi asiakkaan sisäisestä elämästä hänen elämänsä kontekstiin. (Chaplin 1999, 14–17; Gilbert & Scher 1999, 60–63.) Läheisyyteen ja keskinäiseen kunnioittamiseen perustuvassa vuorovaikutuksessa ovat oleellisia tasa-arvo ja tasavertaisuus, jotka ovat feministisen ohjauksen perusta. Koska vuorovaikutuksen tavoitteena on tuottaa asiakkaalle kokemus oman elämänsä asiantuntijuudesta ja auktoriteetista, ohjaaja tukee asiakasta hänen omien näkökulmiensa esittämisessä. (Taylor 1996, 215–216; Juutilainen 2003, 62.)

Kauppila (2003, 82) toteaa, että oppimisprosessi on luonteeltaan hyvin henkilökohtainen. Uudet haasteet edellyttävät opiskelijalta metakognitiivisia taitoja, kuten taitoa ohjata ja säädellä omia ajatteluprosessejaan. Vaikka oppimisprosessi

olisi itseohjautuva, tulisi muiden ihmisten, esimerkiksi opiskelutovereiden ja opettajien, käsitysten saada vaikuttaa oppimiseen. Näin metakognitiiviset taidot auttavat opiskelijaa paitsi oppimaan ja itse ohjaamaan itseään, myös oppimaan muilta. Itsesäätelyn käsite sisältää oppijan aktiivisuuden tiedon käsittelijänä ja oppimisen ohjaajana. Tynjälä (1999, 119) puhuu itsesäätelytiedosta, jolla hän tarkoittaa metakognitiivisia ja reflektiivisiä tietoja ja taitoja. Nämä liittyvät oman toiminnan tietoiseen ja kriittiseen tarkasteluun ja arviointiin. Metakognitiivisilla taidoilla hän tarkoittaa omiin kognitiivisiin toimintoihin, kuten ajatteluun ja oppimiseen, liittyvää tietoista tarkastelua.

Itseohjautuvuuteen sisältyvät sellaiset ominaisuudet kuin omatoimisuus, emotionaalinen itsenäisyys, solidaarisuus, kyky dialogiin, reflektiivisyys, sitoutuminen, sopeutuminen ja tarkoituksellisuus (Mezirow 1995). Itse ohjatussa oppimisprosessissa oppija itse voi vaikuttaa oppimisen tavoiteasetteluun, materiaalin valintaan, oppimisstrategioihin ja -menetelmiin sekä evaluointiin. Itseohjautuva oppija voi saada tukea opettajilta ja opiskelutovereilta ja toimia tavoitteet saavuttaakseen myös opiskeluryhmien aktiivisena jäsenenä. (Ruohotie 1999, 5–31.) Itseohjautuvaan oppimiseen nähdään kuuluvaksi seuraavia opiskelijan taitoja: realististen tavoitteiden asettaminen opiskelulle, oppimisprosessin suunnittelu, opintojen toteuttaminen itsenäisesti, tiedon vastaanottaminen ja käsittely, sisäinen motivoituminen (halu itsensä kehittämiseen ja se, että opittavalla on henkilökohtainen merkitys oppijalle) oppimiseen, tiedon sisäistäminen omaehtoisesti, opitun soveltaminen tai hyödyntäminen ja oman oppimisen arvioiminen ja kontrolloiminen. (Kauppila 2003, 83.)

Richardson (2000, 197–211) sisällyttää valtautumisen käsitteeseen ihmisen itseohjautuvuuden ja toimijuuden, jotka kytkeytyvät sosiaaliseen kontekstiin. Valtautumiseen liittyy tällöin kolme oleellista elementtiä: henkilön kyky asettaa tavoitteita ja ymmärtää omien toiveidensa perusteet, yksilön kyky hyödyntää henkisiä voimavarojaan niin, että hän saavuttaa tavoitteensa ja kyky osata olla vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa sekä samalla kyky itse vaikuttaa ympäristöön niin, että omat tavoitteet edistyvät. Näiden elementtien täytyttyä voidaan puhua valtautumisesta.

Tätä taustaa vasten totean, että tutkimukseni pohjaa ajatteluun, jonka mukaan ohjattavan elämän konteksti otetaan ohjauksen perustaksi, ja tasa-arvoiseen suhteeseen ohjaajan ja opiskelijan välillä. Valtautumisen sijasta käytän termiä voimaantumisen. Nämä näkökulmat sisältyvät muun muassa myös Peavyn (2000) ajatuksiin sosiokonstruktivismista. Tasavertaisen ohjaussuhteen toteutumisesta nuoren lukioikäisen ja asiantuntija-opinto-ohjaajan välillä ei voi puhua samalla tavalla kuin kahden aikuisen kohdalla. Opiskelijaa voidaan kuitenkin pitää oman elämänsä asiantuntijana ja hänen kykyään tuoda esille omia näkemyksiään voidaan voimistaa. Tavoitteenahan ohjauksessa ei ole ohjaajan pätevyyden esille tuominen vaan opiskelijan opintojen eteneminen sekä ura- ja elämänsuunnittelun ja niitä tukevien ilmiöiden (esimerkiksi itsetuntemuksen ja reflektointitaidon) edistäminen.

Siitonen (1999, 59–81) hahmottelee voimaantumisteorian perusteita tutkimuksessaan sisäisen voimantunteen (empowerment, voimaantuminen) rakentumisesta. Sisäinen voimantunne nousi opettajaksi opiskelevien ammatillisen kasvun ydinprosessiksi. Sisäinen voimantunne jakautuu alakategorioihin, joita ovat vapaus, vastuu, arvostus, luottamus, konteksti, ilmapiiri ja myönteisyys. Palaan näihin voimantunteen rakentumisen kategorioihin tämän tutkimuksen tulososiossa voimaantumista käsitellessäni.

Ympäristön merkitystä valtautumisen yhteydessä korostaa myös Antikainen (1996, 253–254), joka määrittelee valtautumisen käsitteen toimijuuden vahvistumiseksi, johon kytkeytyy muutos henkilön itse itsensä määrittelyssä ja hänen toimintaympäristössään. Tavallaan on kyse ihmisen ”äänen” vahvistumisesta. Valtautumisen voi nähdä myös prosessina kuten Peavy (1997), jonka mukaan ihminen voi elää paremmassa tasapainossa ympäristönsä kanssa ja samalla käyttää tavoitteellisesti omia mahdollisuuksiaan hyväkseen. Juutilainen (2003, 27) toteaa, että määritelläänpä toimijuuden kasvaminen kuinka tahansa, niin kyse on pohjimmiltaan kriittisestä reflektiosta ja siihen liittyvästä merkityksenantoprosessista.

Näitä käsitteitä käytetään erityisesti itseohjautuvuuden yhteydessä. Osa tutkijoista suhtautuu kriittisesti itseohjautuvuuteen, kuten myös valtautumiseen ja voimaantumiseen tietyistä arvolähtökohdista (ks esim. Vehviläinen 2000, 245–246;

Cruikshank 1999). Cruikshank 1999 (70–72) purkaa mielestään kansalaisuuteen liittyviä itsestänselvyyksiä, jotka sisältyvät ”valtauttamisen politiikkaan” ja esittää näin kriittisen arvion valtauttamisesta. Hänen mielestään asiantuntijapuheessa usein dikotomisoidaan ja kuvataan ulkokohtaisesti voimaa ja voimattomuutta tai valtaa ja vallattomuutta (power and powerlessness). Siksi ei huomioida kansalaisten tietoisuutta, itseymmärrystä ja valmiutta määritellä oma tilanteensa. Cruikshank kohdistaa kritiikkiään myös siihen, että valtauttamisesta tulee poliittista, kun se liittyy samanaikaisesti sekä alistaviin että mahdollistaviin valtasuhteisiin. Tätä ilmiötä häivytetään puhumalla yleishyvästä koko poliittisella kentällä. Edelleen arvostelu kohdistuu siihen, että valtauttaminen nähdään suoraviivaisena yksilöllisen vallan lisääntymisenä, vaikka kyse on suhteista ja siitä, mistä ja mihin valtaudutaan.

Eri tutkijoiden empower- ja empowerment -termien tulkinnat ja heidän niille antamansa moninaiset merkitykset saattavat herättää hämmennystä lukijassa. Olen itse päätenyt käyttämään käsitettä voimaantuminen. Totean käsittäväni voimaantumisen sisältävän opiskelijan omaksumia henkisiä taitoja; suunnittelun ja reflektoinnin välineitä, joilla käsitellä tulevaisuuttaan ja pohtia itseään ihmisenä, esimerkiksi motivaatiotaan, tahtoaan ja määrätietoisia pyrkimyksiään. Näiden taitojen ja välineiden kautta nuori ihminen oppii tuntemaan itseään, tunnistamaan arvojaan ja luomaan niitä sekä voimistuu elämäntaidoissaan.

Voimaantumista sivuavana voidaan osaltaan nähdä myös terapian ja ohjauksen suhteen puntarointi. Pohdinta terapian ja ohjauksen suhteesta tulee esiin sekä tutkijoiden että empirian kautta. Peavyn (1999) ja Onnismaan (2003) mukaan terapiassa keskitytään sairauteen ja siitä parantumiseen. Ohjauksessa taas syvennyttään tukeen, mahdollisuuksien näkemiseen ja toivon luomiseen. Molemmissa on kyseessä arviointi-, muutos- ja vahvistusprosessi, joiden aikana tutkitaan ja selkiytetään yhdessä opiskelijan kanssa elämän- ja urasuunnittelun kysymyksiä. Helander (2000) toteaa, että terapian ja ohjauksen yhtenevyyttä on lähestytty kahdesta näkökulmasta: toisaalta ammatillisena toimintana, jolloin ohjaustyöntekijät on nähty ihmissuhdeammattilaisina, ja toisaalta välittömänä vuorovaikutussuhteena. Jälkimmäisen kohdalla teoriaperusta, lähestymistapa ja työskentelyorientaatio ovat ohjausta ja terapiaa yhdistäviä tekijöitä (esim. Corey 1996). Erottavia tekijöitä nähdään, jos tarkastellaan terapian ja ohjauksen

ammattisuhdetta suomalaiseen psykoterapeutti- ja ohjaajakoulutukseen. Ohjaus ja terapia ovat Suomessa eriytyneet sekä niistä vastaavien tieteenalojen että järjestämistavan mukaan. Opinto-ohjaajakoulutus perustuu erityisesti kasvatustieteeseen ja -sosiologiaan. (Helander 2000, 7–8.)

Seuraavaksi kokoan tässä luvussa esille tuotuja ohjauksen käsitelmääriksii omaa tutkimustani ajatellen.

### ***3.2.5 Yhteenveto ohjauksen käsitelmääriksistii***

Ohjauksen käsitteellistiiminen on siis hyvin monimuotoista ja eri tarkastelukulmat tuottavat erilaisia lopputulemia. Juutilainen toteaa, että teorioita ja menetelmiä ei voi pitää varmoina totuuksina, vaan ne ovat kielellisiä konstruktioita ja käsitteellisiä välineitii, joilla todellisuutta tulkitaan ja tuotetaan. Siksi niiden merkitys tulisi niihii erityisesti ohjauksellisenii resurssina eikä ohjauksen toimintakoodina. (Onnismaa 2000b, 302; Juutilainen 2003, 32.) Lisäksi ohjauksen erilaiset määritelmät ovat sidottuja omaan aikaansa ja siihen ymmärrykseen, joka on määritteliijänsii käsitelmien taustalla. Ohjausta kuvaavia nimityksiä on erilaisten käsitelmien takia useita kuten ohjaus (counselling), neuvojen antaminen (advice), neuvonta (guidance) ja informointi (information giving). (Lairio & Puukari 1999, 15.)

Eri määritelmät perustuvat aina joihinkin tieteenalojen ja ohjausalan lähestymistapoihin. Tämä antaa ohjaajalle mahdollisuuden tarkastella työtään useasta näkökulmasta ja kehittää sitä reflektiivisen pohdinnan kautta. (Onnismaa, Pasanen & Spangar 2000a, 5–10.) Sama mahdollisuus tarjoutuu myös tutkijalle. Tarkastelen tutkimuksessani ohjausta lukioikäisen, yleensä 16–19 -vuotiaan, nuoren elämässä. Tämän kontekstin huomioiden määrittelen oman tutkimukseni ohjausajattelun lähtökohtia seuraavasti.

Opinto-ohjauksen yksi oleellinen sisältö koskee lukion jälkeistä elämää, erityisesti jatko-koulutusta ja sitä seuraavaa työelämää. Ohjauksessa pyritään siihen, että ohjattavan henkilökohtaiset tavoitteet yltyvät koulun käynnin päättymistä seuraavaan elämän vaiheeseen. Siksi on tärkeää kiinnittää huomiota ura- ja elämänsuunniteluun.

Edellä esitetyt uutta uraideologista ajattelua koskevat kuvaukset ovat mielestäni se pohja, jolta nykyohjaus lähtee. Elämää on hyvä hahmotella eteenpäin erilaisten toteutumien, tarjoumien ja mahdollisuuksien pohjalta ja yrittää oppia määrittämään itselle mieluisimmat ja mahdolliset vaihtoehdot. Sitä ennen on opiskelijan ja ohjaajankin hyödyllistä tunnistaa omat arvonsa ja merkityksenantotapansa sekä pohtia niitä aika ajoin.

Tutkimuksessani lähdän siitä, että opinto-ohjaus etenee prosessina ja edellyttää opiskelijalta kypsymistä erilaisiin asioihin kuten itsetuntemukseen, arvojen tunnistamiseen sekä metakognitiivisiin taitoihin kuten reflektointiin ja päätöksenteko- ja suunnittelutaitoihin. Voimaantumista edistävät ohjaajan toimenpiteet ja ohjaajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutussuhde. Näitä taitoja voi myös tietoisesti sekä harjoituttaa että harjoitella niin opinto-ohjauksessa kuin muiden oppiaineiden yhteydessä. Koko koulun toimintakulttuuri on se kenttä, jolla opiskelijat toimivat. Tämä kenttä kokonaisuudessaan ja erityisesti opinto-ohjaus tarjoavat monenlaisia mahdollisuuksia harjoitella suunnittelu-, valinta-, päätöksenteko- ja vuorovaikutustaitoja sekä lisätä itsensä tuntemusta lukio-opiskelun aikana.

Ohjausprosessiin vaikuttaa sosiaalinen ja toimintakulttuurinen konteksti, jossa nuori opiskelee. Ohjauskeskustelu on erityisesti keskiössä ja sen onnistuminen on merkittävä tekijä ohjausprosessin etenemisessä. Ohjauskeskustelun toteuttamisen aineksiksi ohjaaja tarvitsee myös moniammatillisen yhteistyön tuomaa laaja-alaisuutta opiskelijan kokonaistilanteen tarkasteluun.

Uran kehittymisen näen suhteessa kuhunkin elämänvaiheeseen ja -tilanteeseen sekä olosuhteisiin. Tulevaisuudessa tapahtuvaan uran etenemiseen liittyy paljon epävarmuutta nopeiden yhteiskunnallisten ja maailmanlaajuisen muutosten takia. Terapian ja ohjauksen oleellinen ero on se, että terapian on tarkoitus hoitaa ihmisen psyykeä ja ohjauksen taas auttaa opiskelijaa löytämään ratkaisuja elämänsä selkeämmin rajattuihin ongelmiin tai pohdinnan perusteella tehtäviin valintoihin.

Tutkimukseni valintojen takana on relativistinen tiedonkäsitys. Oletan, että ihmisen kokemukseen vaikuttaa oleellisesti se laajempi ja suppeampi konteksti, jossa hän elää.

Ohjaajan ja opiskelijan välinen dialogi luo hyvän pohjan lukiolaisen ohjausprosessille. Opiskelijan mahdollisuudet ja esille tulevat tarjoumat kirkastuvat vähitellen purkamisen ja rakentamisen prosessissa. Näiden ohjauksen näkemysten pohjalta totean, että konstruktivistinen lähestymistapa ja sosiodynaaminen ohjausnäkemys postmodernin todellisuuden kontekstissa soveltuvat tutkimukseni viitteiksi. Lyhyesti kuvattuna ihmiskäsitykseeni vastaa parhaiten humanistinen ja voluntaristinen tapa ajatella ihmisestä. Oppimiskäsitystäni kuvaa lähinnä konstruktivistinen lähestymistapa.

Kaikkien edellä esitettyjen erilaisista näkökulmista lähtevien ohjauksen määritelmien lisäksi haluan vielä Usheria (1989, 66–67) lainaten todeta, että teoreettisten määritelmien ja käytännön toiminnan väliin jää vielä sosiaalis-käytännöllinen alue, jossa esimerkiksi kasvatustutkimus joutuu monesti operoimaan. Siksi tarvittaisiin ikään kuin abstraktioiden ja päivittäisen käytännön välitasolle jäävän maailman tulkintaa ja siihen sopivaa kieltä, toiminnallisia käsitteitä. Se, mitä selvitetään ja yritetään ymmärtää, ei ole loppuun saatettua vaan prosessissa olevaa ja keskeneräistä.

Arkikielessä ohjaus on hyvin moniselitteinen käsite. Se voidaan ymmärtää myös esimerkiksi valtiovallan taloudelliseksi ohjaukseksi tai ylipäänsä johtamiseen liittyväksi päätöksenteoksi. Opinto-ohjaus on tarkempi ilmaus sille ilmiölle, josta tässä tutkimuksessa puhutaan. Ohjaus-sana käsitettäköön kuitenkin tutkimustani luettaessa opinto-ohjaukseksi ja ohjaaja-sanalla tarkoitan opinto-ohjaajaa. Koska tämän tutkimuksen keskiössä on ohjauskeskustelu, pidän edellä mainituista ohjausta kuvaavista nimityksistä parhaiten soveltuvana käsitettä counselling, jota ohjausalalla pidetään Nummenmaan (2005) mukaan ammatillisen keskustelun muotona. Couselling ei ole käsitteenä niin rajattu kuin informaation antaminen tai neuvominen, jotka korostavat ohjaussuhteessa ohjaajan roolia.

### **3.3 Ohjauksen toimivuus ja onnistuminen aiempien tutkimusten pohjalta**

Tarkastelen toimivuutta ensin joidenkin aiempien ohjausalan onnistumiseen liittyvien tutkimustulosten näkökulmista (Rogers 1980; Lairio 1988; Watts 1996;



Pirttilä 1997; Mehtäläinen 2001, 2003; Kasurinen & Vuorinen 2002; Numminen & ym. 2002; Juutilainen 2003; Lapan, Gysbers & Petroski 2003; Onnismaa 2003; Burbules 2004; Kasurinen 2004; Lairio & Penttinen 2005).

Lairio (1988) toteaa, että erityisesti oppimiseen liittyvää motivaatiodynamiikkaa tarkastellaan epäonnistumisen ja onnistumisen näkökulmista. Oletetaan, että epäonnistumista välttäville oppilailla on kielteinen minäkuva, alhainen itsetunto ja vähäinen luottamus omiin kykyihin. He pyrkivät välttämään epäonnistumista esimerkiksi luopumalla yrittämisestä tai asettamalla epärealistisia tavoitteita, koska eivät luota itseensä. Epäonnistumisensa he pyrkivät selittämään sisäisistä ominaisuuksista kuten puutteellisista kyvyistä johtuvaksi. Onnistumisensa he katsovat johtuvan ulkoisista tekijöistä kuten sattumasta tai hyvästä onnesta. Menestykseen pyrkivillä oppilailla sitä vastoin on itseluottamusta ja heidän sisäinen saavutusmotivaationsa on voimakkaampi kuin ulkoapäin tuleva hyväksyminen. Menestyksensä he näkevät omien kykyjensä ja yrittämisen tuloksena. Epäonnistumisensa he arvioivat johtuvan yrittämisen puutteesta, koska he luottavat omiin kykyihinsä. Seuratessani muutamien tutkimukseeni osallistuneiden heikohkosti koulussa menestyneiden opiskelijoiden ohjausprosessia, saatoinkin todeta, että heidän tavoitteiden asettelunsa oli vaatimatonta ja siinä näkyi pyrkimys välttää epäonnistumista. Toisaalta hyvin motivoituneet ja menestykseen pyrkivät opiskelijat asettivat tavoitteitaan reippaasti korkealle. Sen sijaan aineistostani ei voinut päätellä, miten opiskelijat selittivät itselleen menestystään tai menestymättömyyttään.

Mehtäläinen (2001, 39, 41) tarkastelee tutkimuksessaan haastattelemiensa lukiolaisten tyytyväisyyttä yläasteen opinto-ohjaukseen. Tuloksena löytyy muun muassa muutama tilastollisesti merkitsevä ero: opinto-ohjaukseen tyytyväisimmissä on suhteellisesti enemmän naisopiskelijoita ja he ovat muita tyytyväisempiä myös lukiossa saamaansa ohjaukseen. Ohjaukseen tyytyväisimmät ovat lisäksi opinnoissaan tavoitteellisempia ja oman pärjäämisensä suhteen luottavaisempia kuin muut haastatellut. Erinomaisiksi koetut peruskoulun opinto-ohjaajat ovat jääneet hyvin elävästi opiskelijoiden mieleen ja tehneet heihin pysyvän vaikutuksen, vaikka uranvalintasuunnitelmat olisivatkin olleet jo selvillä. Muistiin jäänyttä ja erinomaiseksi koettua opinto-ohjaajaa luonnehditaan seuraavasti: ”tuntui olleen aina läsnä, välitti aidosti oppilaiden ongelmista, antoi tietoa nopeasti ja varmasti sekä

käytti monipuolisia, vaihtelevia metodeja”. Haastatelluista lukiolaisista 37 % arvioi yläasteella saamansa opinto-ohjauksen erinomaiseksi ja heidän tarpeensa tyydyttäneeksi. Myös Rogers (1980) on nostanut esiin olennaisina piirteinä ohjaajan aitouden ja sen, että tämä arvostaa ja kunnioittaa asiakastaan – empatian ja pyrkimyksen ymmärtää opiskelijaa. Erityisesti perusasteen ja vielä lukionkin opiskelijat kokevat helposti ohjaajan henkilökohtaiset ominaisuudet merkittäviksi tekijöiksi saamansa ohjauksen onnistuneisuutta arvioidessaan (esim. Mehtäläinen 2001, Numminen & ym. 2002).

Omassa tutkimuksessani tuli myös esiin paljon opinto-ohjaajan piirteisiin kohdistuvia luonnehdintoja, vaikka asia ei varsinaisesti ollutkaan tutkimukseni kohteena. Luonnehdinnat olivat valtaosin myönteisiä ja niissä näkyi opiskelijoiden hyvänä pitämän opinto-ohjaajan piirteinä muun muassa aitous ja välittäminen sekä nopea tiedon ”antaminen”. Uskon, että yläasteella saadut ohjauskokemukset vaikuttavat odotuksina etenkin lukion alkuvaiheen ohjaukseen ja myös siksi prosessin alkuun on syytä kiinnittää paljon huomiota. Opinto-ohjaajista on esitetty ansiokkaita tyypittelyjä kuten esimerkiksi Pirttilän (1997, 74–76) asiantuntijaroolit. Koska tämän tutkimuksen fokuksena oli kuitenkin ohjauskeskusteluprosessin toimivuuteen liittyvät tekijät sekä opiskelijan että opinto-ohjaajan näkökulmista, olisi seitsemän opinto-ohjaajan henkilöön ja heidän tapaansa toimia keskittyvä tyypittely ollut tässä tapauksessa kapea-alaisempi ohjaaja-painotteinen lähtökohta.

Mehtäläisen (2003) mukaan 17 % lukiolaisista hankkii jatko-opintoinformaatiota ensisijaisesti suoraan opinto-ohjaajalta. Yhteistä heille on aktiivisuus ja omaaloitteisuus. He saavat aikaiseksi ja uskaltavat ottaa asioista selvää. Moni opiskelija toteaa, että ”opoa on vähän vaikea saada kiinni ja ovella on ruuhkaa” ja ”eniten on apua ollut kahdenkeskisistä keskusteluista, kun ne infotkin menee jotenkin ohii”. Noin 60 % hankkii tietoa jollain muulla tavoin (vanhemmat, kaverit, jatko-opintoinfot ja -oppaat, Internet, abi-infot jne). Tiedon puutteesta ei siis ole kysymys – pikemminkin haluttomuudesta käydä itsensä tai jonkun muun kanssa ajatuksia perkaavaa ja jäsentävää keskustelua. Mainittu opiskelijoiden haluttomuus ja työlääksi koettu reflektointi saattaa johtua paitsi vaivalloisuudesta myös siitä, että reflektointitaitoja ei ole harjoiteltu ja harjoitettu koulussa. Metataitojen hallintaan on syytä kiinnittää huomiota.

Lapanin, Gysbersin ja Petroskin (2003) mukaan ne opinto-ohjaajat, jotka käyttävät useita työmenetelmiä sekä ohjaavat monipuolisesti ja laajasti erilaisia malleja käyttäen, onnistuvat parhaiten. Kun ohjaaja auttaa opiskelijoita henkilökohtaisten ongelmien ratkaisemisessa ja opiskelun suunnittelussa, on yhteydessä vanhempiin, tarjoaa yksilöllistä ja pienryhmäohjausta, tapaa opiskelijoita myös ryhmässä useammin, ohjaa tarvittaessa opiskelijoita muille asiantuntijoille ja pitää yhteyttä itse muihin kollegoihin sekä koulussa että paikallisella tasolla, hänen opiskelijansa saavat hyvää ohjausta. Mainittujen tutkijoiden mukaan opiskelijoilla näin ohjattuina on muun muassa hyvät suhteet muihin opettajiin, paremmat arvosanat ja usko siihen, että opiskelu on tärkeää ja merkityksellistä heidän tulevaisuudelleen. Ohjaajien on siis syytä kiinnittää huomiota ajankäyttönsä ja sen sisältöihin. (Lapan, Gysbers & Petroski 2003, 186–198.) Pienryhmäohjauksen hyödyntäminen on ollut lukioissa suhteellisen vähäistä. Enenevästi tärkeämmäksi on noussut tarve tunnistaa sellaisia ohjauksen sisältöjä, joita on hyvä käsitellä pienryhmäohjauksessa. Ryhmädynamiikkaa hyödyntäen opinto-ohjaaja voi pienryhmäohjauksen avulla tuottaa opiskelijoille tilaisuuksia saada näin vertaisryhmänsä tukea. (Lairio & Penttinen, 2005, 235.)

Opiskelijan kokemus kohdatuksi tulemisesta tai sen puute riippuu opiskelijan ja opinto-ohjaajan maailmojen yhdenmukaisuudesta. Kohtaamisen ja kohtaamattomuuden tilat voivat vaihdella samankin ohjauksen aikana. Jos opiskelijaa ei hänen mielestään kuulla tai jos hän tulee mielestään ymmärretyksi väärin, johtaa ohjauskeskustelu helposti hämmennyksen, epä tietoisuuden ja turhautumisen tunteisiin. Mikäli maailmat eivät lainkaan kohtaa, opiskelija tuskin tulee enää uudelleen ohjaukseen. (Juutilainen 2003, 192–193.) Omassa aineistossani ilmeni myös jonkin verran hämmentyneisyyttä ja väärin ymmärretyksi tulon kokemusta. Asia aiheutti turhautuneisuutta sekä opiskelijassa että opinto-ohjaajassa.

Opiskelija tarkastelee opinto-ohjauksen toimivuutta ja onnistumista omasta lähtökohdastaan ikäkautensa ja kehitysvaiheensa mahdollistamalla tavalla. Hänellä ei ole vielä lukioikäisenä suurta kokemusta ja näkemystä kokonaisuuksien tarkasteluun ja näkökulma on siksi väkisininkin kapea-alainen. Tämä täytyy huomioida opinto-ohjauksen toimivuutta analysoitaessa. Esimerkiksi yhteiskunnalliset realiteetit eivät välttämättä vielä hahmotu nuorille. Toisaalta viime aikojen ohjaustutkimuksessa

(mm. Onnismaa 2003) on painotettu enemmän opiskelijalle tarjoutuvia mahdollisuuksia kuin sitä, mikä itse asiassa voisi olla realistista.

Laajemmasta näkökulmasta tarkasteltuna Burbules (2004, 4–10) pitää tärkeänä kasvatuksen laadun tavoitteiden kriittistä asettamista ja painottaa erilaisten oletusten näkymistä kasvatuksen tavoitteissa. Hän näkee niissä teleologisen käsityksen tapahtumien kulun ohjautumisesta tiettyjen päämäärien ja tarkoitusten mukaan. Tavoitteita on siksi tärkeää tarkastella reflektiivisesti yrittäen paljastaa niiden merkityksiä. Wattsin mukaan ohjauksen voi laajemmin ajatellen sanoa olevan toimivaa silloin, kun se on integroitu osa koulutusjärjestelmää. Epäsuotavia piirteitä syntyy, jos ohjaus on luonteeltaan koteloitunutta, itseään vahvistavaa ja säilyttävää. (Watts 1996, 30.) Moniammatillisen yhteistyön toteuttaminen ja yhteiskunnallisen kehityksen seuraaminen ovat opinto-ohjaajan työhön liittyviä elementtejä ja niiden huomioon ottaminen parantaisi liian sisäänpäin kääntynyttä koulun toimintaa.

Ohjaustyön toteuttamista ja hyvään ohjaukseen pyrkimistä voidaan tarkastella opetussuunnitelman kautta monesta näkökulmasta. Suomessa on uusissa perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvattu opinto-ohjaukselle asetetut tavoitteet ja vaatimukset yksityiskohtaisemmin kuin aikaisemmin, koska OECD:n arvioinnissa vuonna 2004 (ks. myös OECD:n arviointi 2002) tuli esille, että Suomessa ohjaustoiminnan kansallinen ja paikallinen päätöksenteko on koordinoimatonta, ja lisäksi systemaattiset seurantajärjestelmät puuttuvat. (Kasurinen & Vuorinen 2002, 46; Kasurinen 2004, 47.)

Koulun tasolla on syytä arvioida, miten yhtäläinen käsitys ohjauksen käsitteistä ja tavoitteista opettajilla on. Ohjauksen eri toimijoiden yhteinen kieli, käsitteet ja tulkintatavat edistävät moniammatillisen ja eri hallinnonalojen edustajien välisen yhteistyön onnistumista. Hyvät toimintaedellytykset takaavat ohjauksen riittävän saatavuuden ja vaikuttavuuden. Oppilaitoksen sisällä on työ ja vastuu jaettava selkeästi ja toimivasti ohjaustyöhön osallistuvien kesken. Ohjausmenetelmien monipuolisuus ja tarkoituksenmukaisuus parantavat ohjauksen hyvää toimivuutta ja takaavat osaltaan myös ohjauksen laadun. Ohjauspalvelujen tulisi kattaa koko opiskeluaika ja seurantajärjestelmän toimivuuteen koulutuksen nivelvaiheissa on syytä kiinnittää huomiota. Laadun takeena ovat vielä ohjaushenkilöstön osaamisen

taso ja ohjaajien ohjaukselliset valmiudet. Lisäksi ohjauksen ja koulutuksen laatua on arvioitava säännöllisesti ja luotava järjestelmällinen arviointi- ja palautejärjestelmä. (Kasurinen 2004, 44–45.) Pidän tärkeänä, että opinto-ohjaajat liittävätkin opetussuunnitelman tavoitteita oman ohjauksensa toteuttamiseen arkipäivän työssään ja tuovat asian esille omassa työyhteisössään.

Kasurinen (2004, 35) kytkee toisiinsa vielä opiskelijan tarpeet ja ohjauksen tarpeet koulun sisällä toteamalla, että ohjauksen palvelujärjestelmän oppilaitoksessa tulisi tarjota nuorille innovatiivisia areenoita kehittää itsearviointitaitojaan, pohtia omaa tulevaisuuttaan sekä uraa koskevia suunnitelmia. Ohjauskeskustelu tarjoaa hyvän mahdollisuuden työstää asioita vuorovaikutteisesti asiantuntijan ohjaamana. Tätä varten tarvitaan ohjauksen aseman vahvistamista ja oppilaitosten yhteistyön tiivistämistä ohjauksen järjestämisessä.

Kaikki tutkimukseni tulokset liittyvät kiinteämmin tai löyhemmin ohjauksen opetussuunnitelman tavoitteisiin. Kävi ilmi, että opiskelijoiden metakognitiivisten taitojen määrätietoinen kehittäminen ei toteudu siten kuin parhaimmillaan opetussuunnitelman tavoitteissa esitetään. Reflektion taidot ja itsetuntemuksen lisääminen ovat tavoitteissa selkeästi esillä, mutta nämä elementit eivät tuloksissani juuri näy, eikä niiden kehittymistä seurata riittävästi. Tulokset opiskelijan voimaantumisen, hänen saamastaan tuesta, palautteesta ja kannustuksesta toimijuuden lisäämiseksi eivät vaikuta vastaavan tavoitteita. Vähiten opetussuunnitelman tavoitesisällöistä tulevat esille moniammatillinen yhteistyö, ohjauksen tulevaisuuskytkös elämänsuunnittelun muodossa sekä työelämään tutustuttaminen ja yrittäjäyys. On kuitenkin todettava, että ohjauksen keskimääräinen aikaresurssi opiskelijaa kohti on pieni ja ohjauksen sisältöjä on runsaasti. Jatkuvat toimintaympäristön nopeat muutokset ja niistä ajan tasalla pysyminen syövät opinto-ohjaajan energiaa ja aikaa. Nämä seikat huomioon ohjaus on toteutunut opetussuunnitelman tavoitteidenkin osalta kohtalaisen hyvin.

Luodattuani opinto-ohjausta yleisemmällä tasolla monesta näkökulmasta siirryn seuraavaksi tarkastelemaan syvemmin tutkimuksen keskiössä olevaa ohjauskeskustelua, jota on jo hiukan sivuttu edellä kirjoitetussa.

### 3.4 Ohjauskeskustelu osana opinto-ohjausta

Dialogissa osapuolet ovat jatkuvasti avoimia toistensa vaikutuksille joten syntyy uusia merkityksiä luova kommunikaatioprosessi. Dialogi neuvottelevana keskusteluna suo kummallekin osapuolelle oman äänensä. Yhteisessä toiminnassa verbaalinen ja nonverbaalinen kommunikaatio linkittyvät toisiinsa. Ohjauskeskustelun tarkoituksena on usein päätöksenteko. Toisin kuin dialogissa, ohjauskeskustelussa pyritään toisinaan pääsemään lopputulokseen ja saamaan esimerkiksi opintoihin liittyvä käsiteltävä asia pois päiväjärjestyksestä. Silti ura- ja elämänsuunnittelussa käytetään paljon myös vuoropuheista dialogia, jossa ihmiset ajattelevat yhdessä. Vuoropuhelun tuloksena ihminen ei enää pidä omaa kantaansa lopullisena, vaan askeleena kohti lopputulosta. Yksilö hellittää otteensa vakaasta käsityksestään ja kuuntelee mahdollisuuksia, jotka syntyvät suhteessa muihin ja jotka olisivat muuten jääneet huomaamatta. (Vähämöttönen 1999, 71–72; Isaacs 2001, 39, 40, 63.) Tutkimuksessani ohjauskeskusteluissa on siis kyse opiskelijan ja opinto-ohjaajan dialogista.

Ohjausalan tutkijat tulkitsevat ohjaajan asiantuntijuutta ohjauskeskustelussa eri tavoin. Aikuisten ohjaamista tutkineina Peavy ja Vehviläinen katsovat asiaa eri näkökulmista. Peavyn (1999, 17) mukaan ohjauskeskustelun osapuolet ovat tasa-arvoisia asiantuntijoita ja aidosti keskenään dialogissa. Vehviläinen (2001, 54.) toteaa, että ohjauskeskustelu on epäsymmetrinen vuorovaikutustilanne, jossa osapuolilla on erilaiset tiedot ja erilaiset mahdollisuudet ohjata vuorovaikutusta ja vaikuttaa tilanteen kulkuun. Hän katsoo, että näin ollen keskustelu ei ole tasa-arvoista. Tasa-arvoa voidaan tarkastella toisaalta mahdollisuuksien ja toisaalta toteutuneen vuorovaikutuksen kannalta. Vaikka toinen niistä toteutuisi, saattaa toinen jäädä toteutumatta.

Juutilainen esittää ohjauskeskustelun osapuolten tasavertaisuudesta käsityksen, jonka mukaan ammatillista toimintaa voidaan lähestyä myös vuorovaikutuksen epäsymmetrisyyden näkökulmasta. Epätasapainoa esiintyy kognitioissa, emootioissa ja statuseroissa. Toisaalta ohjaajalla ammatillisena on sellaista teoreettista ja menetelmällistä tietoa, jota opiskelijalla ei yleensä ole. Toisaalta ohjaussuhteen vuorovaikutuksen painopiste on asiakkaan tunne-, kokemus- ja merkitysmaailmassa.

Kolmantena epäsymmetriaa ohjaussuhteessa aiheuttaa se, että ohjaaja on yleensä jonkin instituution (esim. koulun) tai organisaation (esim. työvoimahallinto) edustaja ja hänen toimintaansa säädellään siis tietyin normein (Nummenmaa 1996; ks. myös Kosonen 2000, 320) esimerkiksi opinto-ohjaajien ja ammatinvalintapsykologien työtä säädellään asetuksella. Juutilainen (2003, 31) toteaa, että amatillista ohjaussuhdetta ei voi kuitenkaan rakentaa pelkän sosiaalisessa tilanteessa syntyvän tietämisen varaan. Ohjausasiantuntijuus vaatii osaamista: sekä teoreettista tutkimukseen perustuvaa tietoa että erilaisten menetelmien hallintaa. Ohjauskeskustelussa kyse on amatillisesta toiminnasta. Opinto-ohjaaja on palkattu tekemään ohjaustyötä ja hän saa opinto-ohjaajan tutkintoon johtavassa koulutuksessaan amatillisia valmiuksia ohjata keskustelua. (vrt. Nummenmaa 2005, 113)

Tietystä epäsymmetrisyydestä huolimatta nuoren ja ohjaavan aikuisen välillä ohjauskeskustelussa on syytä kiinnittää huomiota osapuolten toisiaan kunnioittavaan kohtaamiseen ja pyrkiä tasavertaiseen kohteluun. Tämä on nuoren lukioikäisen kehitystä ajatellen tärkeää.

Ohjaussuhteen alkuun on syytä kiinnittää huomiota, jotta keskinäinen luottamus pääsisi orastamaan jo ensimmäisellä tapaamiskerralla. Amundson (2005, 20) tarkoittaa aitoudella ohjaussuhteessa sitä, että ohjaaja kohtaa opiskelijan avoimesti ilman asiantuntijan kaikki tietävää otetta. Kyse on kahden ihmisen kohtaamisesta, jossa aito vuorovaikutuksellisuus antaa tilaa tunteille ja ajatuksille, yhteiselle pohdinnalle ja ymmärryksen lisäämiselle. Tällaisessa ilmapiirissä on kummankin osapuolen helpompi hyväksyä myös ihmisyyteen liittyvä epätäydellisyys. Myös ohjaaja voi hämmentyä tai erehtyä. Arvostamista Amundson kuvaa lähikäsitteillä kunnioittaminen, hyväksyminen, todesta ottaminen ja välittäminen. Asiakas hyväksytään hänen toimistaan ja käyttäytymisestään riippumatta. Hyväksyvän ilmapiirin luomista noudattavat ohjaajat uskovat, että se vahvistaa myös kykyä ratkaista ongelmia. (Amundson 2005, 21; vrt. myös Peavy 1996.)

Ohjauskeskustelun vuorovaikutukseen vaikuttavat useat tekijät. Tavoitteellisen ohjauskeskustelun elementeiksi voidaan katsoa kuunteleminen, heijastaminen, johdattelutekniikat, tulkinta, ohjeiden antaminen ja hiljaisuus. Onnistuessaan

keskustelun ilmapiiri on myönteinen ja luottamuksellinen. Aitoon dialogiin pyrittäessä ei tavoitella etukäteissuunnitelmien toteuttamista tai tiettyjen kaavojen noudattamista. Silti tavoitteellista ohjauskeskustelua voidaan jäsentää eri vaiheisiin. Aluksi orientoitutaan keskusteluun ja pyritään myönteiseen ilmapiiriin. Sitten tarkastellaan ohjattavan tilannetta ja sitä pyritään jäsentämään ohjattavan näkökulmasta. Jäsentäminen tapahtuu analysoimalla asioita, niiden aiheuttamia tunteita ja elämyksiä sekä ohjattavan omaa arviota tilanteesta. Jäsentämisvaiheessa pyritään ymmärtämiseen. Ohjattavaa autetaan laajentamaan näkökulmaansa tilanteeseen muun muassa tekemällä vastakkainasetteluja, lisäämällä tietoa ja tulkitsemalla. Päätöksentekoa varten asetetaan tavoitteita, jotka edistävät tilanteen käsittelyä ja hallintaa. Niiden on oltava tilanteen kannalta relevantteja ja toteuttamiskelpoisia niin, että ohjattava kokee ne konkreettisiksi ja mahdollisiksi saavuttaa. Tavoitteita ei anneta vaan ohjattavaa autetaan löytämään ne itse. Lopuksi laaditaan käydyn keskustelun pohjalta yhteenveto ja suunnitelma asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Sitten siirrytään toteuttamisvaiheeseen. Puhumisen lisäksi ajattelemisen on tärkeää. Tarkoitus on, että oppija oppii itse näkemään tilanteensa ja ymmärtämään sitä eri näkökulmista. Samalla häntä autetaan kehittämään omia ratkaisuja. Ohjaaja kuuntelee, antaa palautetta ja tulkintoja omasta näkökulmastaan asiantuntijana, joka on kriittinen mutta rohkaiseva. (<http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/ohjkesk.htm>)

Varsinaisella ohjauskeskustelulla on oma agendansa. Vehviläinen (1999, 87–126) tarkoittaa agendalla tapaa, jolla ohjaaja siirtyy kysymyksellä aiheesta toiseen. Näin hän osoittaa opiskelijalle, mihin hän keskustelussa pyrkii, missä vaiheessa keskustelua ollaan, ja miten siirtokysymys perustuu edeltäneeseen vuorovaikutukseen. Samalla ohjaaja osoittaa agendasiirroillaan, mistä on tarkoitus seuraavaksi puhua ja mitä tehdä. Usein hän myös jollain tavalla osoittaa, miksi niin tehdään ja mihin siirto perustuu. (Vehviläinen 2001, 61.)

Juutilaisen (2003) mukaan agenda tarkoittaa tietynlaista etukäteen syntynyttä käsikirjoitusta, jota joko pyritään keskustelun aikana toteuttamaan tai joka toteutuu riippumatta siitä, mitä opiskelija kertoo ja tuo keskusteluun. Ohjauskeskustelu toimii siis areenana monenlaisille tietoisille ja tiedostamattomille rakenteille ja merkityksille. Agendat luovat keskustelulle sekä rakennetta että sisältöperustaa.



Ohjausprosessin tavoitteellinen ja lineaarinen luonne, joka Juutilaisen (2003) nimeämässä suunnitteluagendassa ilmenee, vastaa hallinnon tarvetta tarkkailla ohjauksen toteuttamista. Ohjauksen opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet ovat tästä oiva esimerkki. Koska lukio-opiskelua säätelevät monet viralliset normit ja ohjeet, on opiskelijoiden oikeusturvan kannalta tärkeää saada ohjeita niiden mukaan toimimiseksi. Jo ylioppilaskirjoitusten hajauttamisen hallinta monine koukeroineen on monimutkainen prosessi. Lukio-instituution kannalta tarkastellen ohjeistaminen toimii samalla myös kontrollointina: tarkoituksena on, että kaikkien pitäisi pysyä joko itseohjautuen tai tuetusti mukana opiskelijavirroissa. (Juutilainen 2003, 188, 203.)

Juutilaisen (2003) mukaan yksilöagenda määrittelee, mistä teemoista ja millä tavalla ohjauskeskustelussa puhutaan. Yksilöagendalla on kaksi tasoa: se keskittyy sekä opiskelijan lähiyhteisöön että toisaalta laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin. Ohjauskeskustelusta tulee helposti suorittamista, ja käsiteltävät asiat tuntuvat keskusteluun kuuluvilta velvoitteilta. On ikään kuin toteutettaisiin yksilön tulevaisuudensuunnitteluun ennakkoon ajateltua sisällöllistä menettelytapaa. Esimerkkinä tästä on Juutilaisen (2003, 189–190) tuloksien mukaan yksi ohjauskeskusteluun ”kuuluva” aihealue eli perhe. Usein ohjaaja tarkistaa, onko muistettu puhua perheen roolista ja mielipiteistä nuoren opinto- ja elämänsuunnittelussa. Opiskelijan vastauksesta riippumatta asia jää usein sikseen, ellei mitään erityisen vakavaa, kuten kuolemantapaus tai avioero, tule ilmi. Opinto-ohjaajien suhtautumisessa opiskelijan läheisiin, muihin, esiintyneekin eräänlaista ambivalenssia.

Opinto-ohjaajan haasteena ovat mielestäni sekä ottaa huomioon ohjauksen opetussuunnitelman tavoitteet että käsitellä ohjauskeskusteluissa opiskelijan kannalta kulloinkin oleellisia asioita. Ennalta määritellyt tavoitteet pitävät huolta siitä, että ohjausprosessi etenee, vaikka etenemissuunta ei ole lineaarinen vaan poikkeaa yksilöllisten tarpeiden mukaan. Tavoitteita ei tule noudattaa orjallisesti, mutta on syytä muistaa myös ohjauksen idea opiskelijan edistymisestä ohjauksellisissa asioissa. Myös opetussuunnitelman tavoitteet ottavat huomioon opiskelijan kasvun.

Ohjausta voidaan tarkastella rakentamisen ja purkamisen prosessina. Ohjauskeskustelu suo hyvän mahdollisuuden tämän kaltaiseen prosessiin, jossa korostetaan opiskelijan toimijuutta (agency) ja subjektin roolia. Ihmisen sosiaaliset ja yhteiskunnalliset resurssit vaikuttavat hänen yksilöllisiin prosesseihinsa, jotka ovat toimijuuden lähtökohtana. Autonomia ja itseohjautuvuus, jotka ovat osa toimintakyvykkyyttä, ovat yhteydessä vastuullisuuteen, riippuvuuteen ja yhteistoimintaan. (Kosonen 2000, 316; Richardson 2000, 197–211; Juutilainen 2003, 26.)

Merkityksenantoprosessi tarkoittaa ihmisen ”ulkoisen ja sisäisen maailman” kohtaamista. Ihminen saa kokemuksensa ulkoisesta maailmasta, joka näin rakentuu hänen omassa tajunnassaan. Koettu todellisuus muodostuu ihmisen merkityskokemuksista ja rakentuu suhteessa hänen elämäntilanteeseensa. (Perttula 1995, 6–7.) Ihmisellä on tarve muodostaa kokemuksistaan merkityksellisiä tulkintoja (Neimeyer & Neimeyer 1993a, 4–5). Merkitykset muotoutuvat tuloksena yksilön sisäisen maailman ja ympäristön vuorovaikutuksesta. Ne tulevat ilmi kielessä ja sosiaalisissa käytännöissä, mutta eivät ole aina tietoisia. (Peavy 1997; Juutilainen 2003, 27.) Ohjauksessa on sekä opiskelijan että opinto-ohjaajan hyvä pyrkiä tiedostamaan ja ymmärtämään omaa merkityksenantoprosessiaan.

Ohjaajan rooli merkityksenantoprosessissa voi olla neuvottelukumppanina olo tilanteessa, jossa opiskelija pohtii keskenään ristiriitaisia vaihtoehtoja ja miettii, mikä niistä olisi hänelle paras (Vähämöttönen 1999). Ohjaaja voi myös rohkaista nuorta tutkimaan uskomusjärjestelmiään, odotuksiaan ja tavoitteitaan sekä omaa toimintaansa (Nummenmaa & Korhonen 2000, 76–77; Juutilainen 2003, 28). Jälkimmäisessä kannanotossa painottuu selkeämmin ohjaajan ammatillinen rooli.

Teoreettisesti ohjaajan toimintaa voi käsitteellistää kahdella ulottuvuudella, joilla hän liikkuu joustavasti ohjausprosessin aikana. Ensimmäinen ulottuvuus on jatkumo, jonka toisessa ääripäässä on rakenteellinen tiedostamisprosessi ja toisessa ääripäässä prosessipainotteinen konstruointi. Toinen ulottuvuus taas on jatkumo, jolla ohjaaja liikkuu direktiivisesti tai ei-direktiivisesti ohjauskeskustelua käydessään. (Neimeyer & Neimeyer 1993b, 207–209; Juutilainen 2003, 30.) Ohjaajan on hyvä tiedostaa edellä kuvatut ulottuvuudet ja toimintansa niille sijoittuminen kehittäessään omaa

ammattitaitoaan. Tiedostaminen ja rakentaminen etenevät prosesseina. Ohjaajan pitäisi tunnistaa missä vaiheessa prosessia kulloinkin liikutaan. Tämä taas ohjaa häntä itse liikkumaan direktiivisellä ja ei-direktiivisellä akselilla.

Myös Peavyn ajattelun mukaan konstruktivistisen ohjaussuhteen pitää olla demokraattinen ja innovatiivinen. Usein ratkaisu ihmisen ongelmaan täytyy keksiä, eikä niinkään voida soveltaa jotakin valmiiksi varastoitua ratkaisua tai tekniikkaa. Sosiodynaaminen ohjausnäkemys toimii ohjaustyössä käytännöllisenä viitekehyksenä, joka auttaa integroimaan asiakkaan elämän eri puolia. (Peavy 1999.) Koska tieto omista kokemuksista, toiveista ja merkityksistä on ihmiselle ainutkertaista, hän on ohjausprosessissa oman elämänsä asiantuntija. Yksin oman tarinansa kertominen tarkoittaa, että ohjaukseen tulleen ihmisen elämä on muutoksessa, vaikkakin usein implisiittisesti. (Peavy 2000, 17.) Juuri näiden tarinoiden pohjalta opinto-ohjaaja voi auttaa opiskelijaa tiedostamaan kokemuksiinsa liittyviä merkityksiä ja rakentamaan uusia tarinoita, uudenlaista suhdetta sekä omaan sisäiseen psykologiseen että sosiaaliseen maailmaansa niin tällä hetkellä kuin tulevaisuudessa (Juutilainen 2004, 130). Ohjaajan on siis syytä kuulla opiskelijaa hyvin herkällä korvalla ja tiedostaa tämäkin näkökulma harkitsemattomien valintojen vähentämiseksi. Ohjaajalla on ohjauskeskusteluprosessin edistäjänä ammatillinen näkemys prosessin kuljettamisesta.

Juutilainen (2003, 194) tuo neuvottelun ja tarjouman käsitteet jäsentämään omaa agenda- ja tarinapohdiskeluaan. Neuvottelun tarkoituksena on ohjaajan ja opiskelijan yhteinen neuvonpito opiskelijan elämäntilanteesta ja tulevaisuuden näkymistä. Kyse on yhteisesti jaetusta oppimiskumppanuudesta, jossa molemmat osapuolet tuovat neuvotteluun omat tarjoumansa (ks. Vanhalakka-Ruoho 1999, 31–50). Silloin neuvottelu on luonteeltaan tasasuhtaista ja yhteistyöluonteista ohjauskeskustelua. Ohjaajan rooliin sisältyy ajatus tarjoumien esille tuomisesta hänen auttaessaan opiskelijaa laventamaan omia mahdollisuuksiaan uusiin toimintatapoihin. (Spangar 2000, 18.) Tarjoumien mahdollistaminen opiskelijalle tarkoittaa sitä, että ohjaaja tarttuu opiskelijan toiveeseen pohtimalla sitä hänen kanssaan syvemmin. He tarkastelevat yhdessä sitä, mikä tarve toiveeseen itse asiassa sisältyy ja mikä tarjouma voisi tätä tarvetta tyydyttää, vaikka opiskelijan ensiksi lausuma ajatus ei

hänen kohdallaan tuntuisikaan ohjaajasta mahdolliselta eikä sen toteutuminen todennäköiseltä. (Onnismaa 2003.)

Sekä ohjaajalla että opiskelijalla on oma osuutensa ja näkökulmansa keskustelussa, kuten käsitteet vuoropuhelu, dialogi ja neuvottelu ilmaisevat. Osapuolten näkökulmista syntyy jotain yhteistä ja uutta, mikä juuri on oleellista ohjauskeskustelussa. Kummankin ajatukset sulautuvat samaan prosessiin. Ohjaajan keskusteluun tuomat tarjoumat voivat olla eksplikointiin ja reflektiivisyyteen innostavia, informatiivisia tai asiayhteyksien löytämistä edistäviä eli kontekstualisoivia. Ohjaaja tutustuu opiskelijan elämänpäiiriin kuuntelemalla ja syventymällä hänen tarinaansa. Tarinat ovat opiskelijan tarjoumia hänestä itsestään sekä elämästään. Ohjaajalla on näin mahdollisuus opiskelijan tarinan kautta viedä keskustelua eteenpäin. Tarjoumat puolin ja toisin antavat sisältöä vuoropuhelulle. (Juutilainen 2003, 205.)

Tarjoumien kautta päästään keskustelemaan reflektiivisesti rajaamatta heti alkuun mitään pois. Mahdollisuuksia on näin helpompi havaita, kun yhdessä pyritään ensin tunnistamaan, mitkä ovat syvimmiltään opiskelijat odotukset, toiveet ja ajatukset. Tällainen avoin lähtökohta suo paremmat mahdollisuudet päästä kestävämpään lopputulokseen, vaikka prosessi viekin aikaa.

Molempien keskustelijoiden ajatuksien ja näkökulmien esiintymistä dialogissa kuvaa Vähämöttösen väitöskirjassaan (1998) rakentelema ajatus siitä, että ohjaaja ei etukäteen teoretisoi keskustelua vaan määrittää ohjaustilanteen vasta ”sisältä ulospäin”. Ohjaaja antaa tällöin opiskelijalle tilaa tulla esille omana itsenään ja omine tarinoineen. Tällainen lähestymistapa edistää ohjaajan ja ohjattavan välistä tasavertaista kohtaamista ja antaa puitteet dialogin käymiselle neuvotteluna. (ks. Spangar 2000, 16; Vähämöttönen 1999.) Opinto-ohjauskeskusteluissa esiintyy koko ajan sanattomia viestejä ja merkityksiä. Ne kuuluvat siihen tavanomaisena osana. Pulmaksi asia tulee vasta silloin, kun tietoisesti puhutun ja puhumatta jätetyn välinen suhde on epäsuhtainen. Tilannetta voidaan kärjistäen kuvata siten, että ollaan pysyvinään asiassa, vaikka ehkä tiedostamattomastikin rakennetaan elämää kokonaisuutena itsestään selvien uskomusten ja olettamusten varassa. Juutilaisen (2003, 201) tutkimuksen ydinidea, kysymys vertikaalisen ja horisontaalisen tiedon kohtaamisesta ohjauksessa, konkretisoituu ja todentuu tässä epäsuhtaisuudessa.

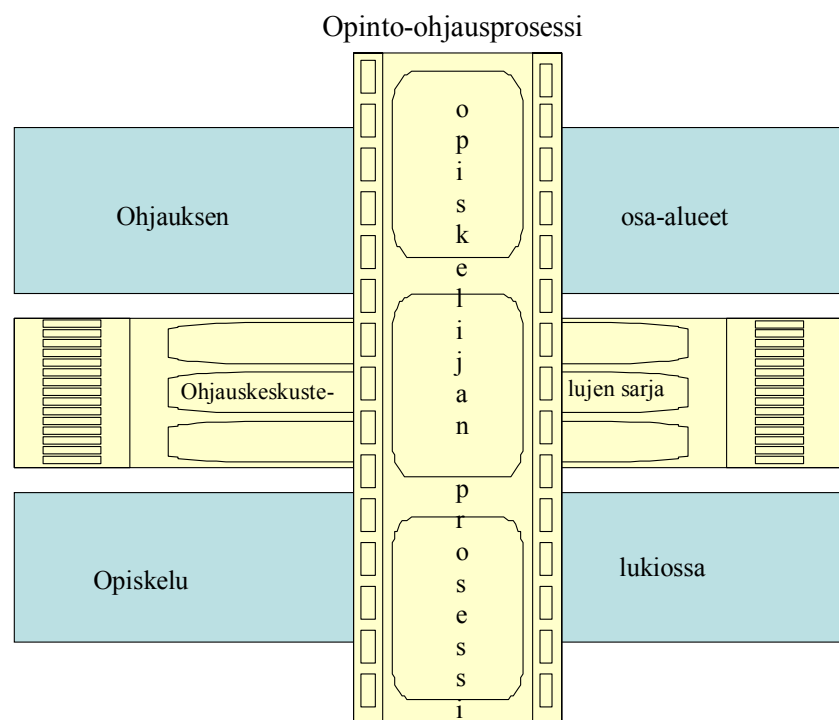
Ne teoreettiset pohdinnat, jotka lähtevät siitä, että ajattelu ohjauksesta on muuttumassa laaja-alaisemmaksi ja sisältää uusia näkökulmia, eivät saa tukea Juutilaisen (2003, 200–201) tutkimuksen empiriasta. Sen mukaan jatko-opinto- ja urasuunnitteluprosessi hahmotetaan edelleenkin muista elämän alueista erilliseksi sektoriksi. Tämä näkyy tutkimustuloksissa muun muassa niin, että sekä opiskelijoiden että opinto-ohjaajien odotukset ohjauskeskustelusta kohdistuivat pääasiassa tiedolliselle alueelle. Odotuksia ei suuntautunut yksityisasioihin, vaan niiden katsottiin kuuluvan muille asiantuntijoille.

Kyseenalaistavaa kritiikkiä uusien ohjauksen ihanteiden toteuttamisesta todellisuudessa esittää Vehviläinen (2000, 245–246) pohjaten keskusteluanalyysillä toteutettuun väitöskirjatutkimukseensa, jossa hän nojaa opiskelijan itseohjautuvuuteen. Itseohjautuvuutta hän kuvaa ilmiönä, jonka hän toisaalta rinnastaa ohjattavan aktiivisuuteen ohjauskeskustelussa ja toisaalta asettaa vastakkaiseksi ohjaajan aktiiviselle roolille ongelmanratkaisutilanteessa. Vehviläinen näkee jossain määrin toisilleen vaihtoehtoisiksi lähestymistavoiksi ohjaajan pyrkimyksen lisätä itseohjautuvuutta ja ohjaajan antaman psyykkisen tuen. Itse en näe tällaista ristiriitaa olevan, vaan mielestäni on mahdollista sekä tukea opiskelijaa että vahvistaa hänen itseohjautuvuuttaan.

Tässä tutkimuksessa henkilökohtainen opinto-ohjaus toteutuu ensisijaisesti opiskelijan ja opinto-ohjaajan välisinä ohjauskeskusteluina. Tarkastelen ohjauskeskustelua sen prosessin, sisällön ja rakenteen, niin sanotun agendan, merkitysten, purkamisen ja rakentamisen, tarjoumien mahdollistamisen ja vuorovaikutuksen toteutumisen tapahtumana. Ohjauskeskusteluun ja -prosessiin liittyvää empiiristä aineistoani tarkastellessani etsin ensin, mitä aineistosta yleisesti ottaen löytyy. Agendaa ajatellen kiinnitän huomiota siihen, mitä ohjauskeskustelun aikana puhutaan ja kuka ottaa asioita esille. Purkamista ja rakentamista tarkastelen ohjauskeskusteluosapuolten yhteisenä pohdintana siitä, kuka opiskelija on (itsetuntemus) ja mitä hän tahtoo. Merkitysten anto ilmenee keskusteluissa muun muassa arvojen ja opiskelijan elämänkontekstin käsittelynä tai vastaavana luotauksena opiskelijan ajatuksista. Vuorovaikutus ilmenee useiden ohjauspäiväkirjakysymysten välityksellä, minkälaisia ohjausmenetelmiä käytetään,

miten niitä käytetään ja mitä siitä ohjauskeskustelun puitteissa seuraa. Tarjoumat ja mahdollisuudet tulevat esille edellä kuvattujen näkökulmien kautta.

Ohjausprosessin aikana yksittäistä ohjauskeskustelua tarkastellaan ohjauskeskustelujen sarjassa toisesta näkökulmasta kuin yksittäistä ohjauskeskusteluprosessia, joka myös sisältyy opiskelijan koko ohjausprosessiin. Tavallaan yksittäinen keskustelutilannekin muodostaa oman prosessinsa alkuineen ja loppuineen. Tutkimuksessani mielenkiinto kohdistuu molempiin, sekä yksittäisen ohjauskeskustelun etenemiseen että useiden keskustelujen muodostamaan prosessiin. Vaikka keskiössä onkin ohjauskeskustelu ja -prosessi, on hyvä tiedostaa, että niin opiskelijan kuin ohjaajan elämässä tapahtuu ohjauskeskusteluprosessin kuluessa muitakin prosessiin vaikuttavia asioita – esimerkiksi opiskelijaan kohdistuu muitakin ohjausinterventioita. Ohjauskeskusteluprosessi käsittää siis useita ohjauskeskusteluja, joiden aikana ohjaussuhde opiskelijan ja opinto-ohjaajan välillä muotoutuu. Selvennän ohjausprosessin osatekijöitä laatimassani kuviossa 3.



Kuvio 3. Ohjausprosessi opiskelijan prosessina sisältäen ohjauskeskusteluprosessin

Perinteisten teoreettisten, luonteeltaan lineaarisesti etenevien vaihemallien mukaan ohjauskeskustelun rakenne, tavoitteet ja päämäärät ovat keskustelua jäsentäviä

tekijöitä (esim. Lindh 1988). Myös opinto-ohjaajien koulutuksessa erityisesti menetelmäopintojen alkuvaiheessa painotetaan ohjauskeskustelujen rakennetta ja tavoitteenasettelua. Vähämöttönen (1998) lisää näkökulman opiskelijan elämänkentän huomioimisesta (myös Peavy 1999, 94) ja painottaa elämänkentän merkitystä ja ohjaajan paneutumista siihen. Prosessi ja tavoitteet eivät ole toisilleen vaihtoehtoisia, mutta on tärkeää ymmärtää, ettei tavoitteita voida saavuttaa, jos prosessi sivuutetaan (Juutilainen 2003, 203–204).

Kokoan seuraavassa lopuksi ohjauskeskustelun analyysiä varten keskeiset käsitteet vuorovaikutus, dialogi, voimaantuminen ja reflektio yhteen ja tarkastelen niiden keskinäisiä suhteita.

### **3.5 Vuorovaikutus, dialogi, voimaantuminen ja reflektio ohjauskeskustelun ja -prosessin jäsentäjinä**

Ohjauskeskustelua voidaan tarkastella ensimmäiseksi vuorovaikutuksen näkökulmasta. Vuorovaikutus on yläkäsite, jonka yksi toteutumismuoto on keskustelu. Keskustelulle annetaan eri merkityksiä, jos siitä puhutaan esimerkiksi dialogina, haastatteluna tai kohtaamisena. Keskustelun osapuolten painoarvo on edellä mainituissa termeissä erilainen. Asiantuntijuuden jakaminen tai omistaminen näkyy keskustelun kulussa. Arkikielessä dialogi tarkoittaa Aarnion mukaan kaksinpuhelua, keskustelua, vuoropuhelua tai keskustelun muotoista kirjallista tuotetta. Näin ymmärrettynä kaikki keskustelu, jossa on kaksi tai useampia ihmisiä, voidaan ajatella dialogiksi ilman lisäyksiä. Yleisesti hyväksytty muoto on määritellä dialogi vähintään kahden ihmisen kasvokkain tapahtuvaksi vuorovaikutukseksi, jossa käytetään jotakin merkkijärjestelmää. (Aarnio 1999.)

Keskustelut voidaan jakaa neljään eri tyyppiin. Jenlink ja Carr (1996) puhuvat loogiseen argumentointiin pohjaavasta dialektisestä keskustelusta, keskustelijoiden subjektiivisiin mielipiteisiin perustuvasta diskussiosta, merkitysten jakamiseen ja rakentamiseen pohjaavasta dialogista ja uuden luomiseen tähtäävästä luovasta keskustelusta (design conversation). Kaksi viimeiseksi mainittua keskustelutyyppiä ovat tässä tutkimuksessa näkyvämmän tarkastelun piirissä. Painotan tutkimuksessani dialogia, koska se antaa molemmille osapuolille mahdollisuuden osallistua ja viedä

keskustelua eteenpäin vuorotellen. Vuorovaikutuksen/dialogin oleellisuus ohjauskeskusteluissa on käynyt kiistatta ilmi aiemmista tutkimuksista (esim. Juutilainen 2003; Peavy 1999; Vehviläinen 2001).

Vuorovaikutusta/dialogia voidaan tarkastella ohjausprosessin ohjausvälineenä ja toisaalta osana ohjaussuhdetta, jota tietyt sisäänrakennetut sosiaaliset odotukset ja totutut tavat myös ohjaavat. Odotuksia liittyy ohjaustapaamisen aloittamiseen, tervehtimiseen ja siihen, tunteeko asiakas itsensä tervetulleeksi. Merkitystä on myös, miten paljon ohjaaja on varannut aikaa opiskelijan tapaamista varten, millainen ohjausympäristö on ja millaisia siihen liittyvät muut resurssit ovat. (Amundson 2005, 17.)

Dialogisuutta ja neuvottelevaa ohjaustapaa painotetaan kuvattaessa ohjaussuhdetta, ohjausammattilaista ja ohjattavaa. Ohjaaja tarvitsee dialogia käytäessä todellisuuden tajun lisäksi erityisesti mahdollisuuden tajua. Dialogissa syntyvien mahdollisuuksien tunnistaminen lisää opiskelijan suuntautumisvaihtoehtoja ja tukee samalla uusia tapoja toimia. Näin samaa asiaa voidaan lähestyä uusin keinoin toisista näkökulmista ja tätä kautta nähdä myös uusia mahdollisuuksia. (Vähämöttönen 1998, 25–27; Onnismaa 2003, 6.) Kun ajatellaan, että ohjauksessa on kaksi asiantuntijaa, joista opiskelija on oman elämänsä paras asiantuntija (Peavy 1999), niin asiantuntijuus näyttäytyy tasapainoisena ja sen ajatellaan muodostuvan vuorovaikutuksen myötä.

Ohjauksessa liikutaan opiskelijan kannalta varsin herkällä alueella, kun käsitellään hänen elämäänsä vaikuttavia päätöksiä ja valintoja. On olemassa vaara, että ohjaajan ottaessa asiantuntijan ”paremmin tietävän” roolin, hän puuttuu nuoren elämään kommunikaatiota säätelevällä tavalla. Näin ohjaaja saattaa ajautua antamaan ja tarjoamaan sinänsä hyviä neuvoja, mutta jolloin opiskelijan oma toimintakyky ja toimijuus eivät saa riittävästi tilaa. Ura- ja elämänsuunnittelun lisääntynyt epävarmuus korostaa ohjaussuhteen vuorovaikutuksen tasapainon herkkyyttä. Tästä johtuen on alettu painottaa voimakkaasti ohjauksen jaettua ja dialogissa syntyvää asiantuntemusta. Onnismaa (2003, 82.)

Syvimmillään ohjaussuhteen herkkyyttä ohjausprosessissa kuvaa Giddensin (1995, 83–96) mukaan asiakkaan identiteetistä neuvottelu itsetutkiskelun avulla. Tähän



liittyy intiimiyden kehittymisen jakamista toisen ihmisen kanssa. Näin läheisessä suhteessa yksilö tunnistaa toisen ja samalla kokee oman identiteettinsä vahvistuvan toisen vastareaktioissa. Ohjaussuhteen luomisessa opiskelijan ja opinto-ohjaajan välille on kuitenkin tyydyttävä ottamaan huomioon arkipäivän ohjaustyön sallimat mahdollisuudet lukio-olosuhteissa ajan ja muiden resurssien puitteissa.

Omien käsitysten ymmärtäminen, uudistaminen ja rekonstruoiminen sekä toimintatapojen muuttaminen voi onnistua reflektion avulla. Reflektion kautta ihminen voi myös löytää tutuista ilmiöistä uusia ulottuvuuksia ja näkökulmia. (Mezirow 1995, 17–36.) Juutilaisen (2003) esiin tuoma purkamisen ja rakentamisen -prosessi kuvaa opiskelijan ja opinto-ohjaajan yhteisesti ohjauskeskustelussa toteuttamaa reflektiivistä toimintatapaa. Jotta tämä toimintatapa tulisi ohjauskeskustelujen käytännöksi, tarvitaan paljon harjoittelua.

Kun ihminen arvioi uudelleen toimintansa suuntaamista, ongelmanratkaisussa ja toiminnassa käyttämiään strategioiden ja menettelytapojen toimivuutta, kyse on kriittisestä reflektiosta. Toiminnan epäonnistuessa käytännössä voi kriittisen reflektion avulla paljastaa puutteellisuuksia omassa oletuksissaan, minkä ansiosta oma tietorakenne saattaa muuttua. Toiminta voi edellyttää kriittistä reflektiota myös silloin, kun muuttuvat olosuhteet tuovat ongelmia aiemmin toimineeseen skeemaan. (Gould 1995, 153–176; Mezirow 1995, 17–37; Leskelä 2005, 74–75)

Jack Mezirowin (1995) mukaan ihmisen kasvaessa ja kehittyessä hänelle syntyy merkitysperspektiivejä. Merkitysperspektiivi on yksilön kokemuksellinen merkityksen tulkinta, joka muodostuu oletuksista. Mezirowin mielestä kriittinen itsereflektio on näiden merkitysperspektiivien arviointia, joka mahdollistaa uudistavan oppimisprosessin ja edellyttää toiminnan jälkeen tapahtuvaa, toiminnan ennako-oletuksiin kohdistuvaa reflektointia. Omien oletusten ja toimintatapojen kriittinen tarkastelu auttaa opiskelijaa huomaamaan muutoksen tarpeita omassa ajattelussaan ja toiminnassaan.

Pidän tärkeänä reflektion merkitystä ajattelun syventämisen ja kehittämisen keinona sekä ihmisen itsensä tuntemisen ja siihen liittyvien omien arvojen ja merkityksenannon tunnistamisen kautta. Reflektoidessaan ihminen purkaa ajatteluaan

tunnistamalla sen perusteita ja rakentaa sitten uutta ajattelua, mikä saattaa synnyttää hänelle uusia mahdollisuuksia elämänsä valinnoissa ja havahduttaa hänet miettimään, mitä ne voisivat olla. Reflektiivisessä oppimisprosessissa teoreettinen ja kokemuksellinen tieto vuorottelevat. Tämä kokemuksellinen tieto yhdistää refleктоimista voimaantumisen kokemukseen.

Voimaantuminen (empowerment) tarkoittaa ihmisen sisäistä voimantunnetta. Siihen liittyy Bellin ja Gilbertin (1994, 492; 1996, 16, 28, 36–37) mukaan vahva vastuullisuuden tunne omasta kehittymisestä sekä halu ja kyky toimia itse oikeaksi arvioimallaan tavalla. Moni tutkija (Nummenmaa & Korhonen 2000; Wilson 1993) kytkee voimaantumisen, itsereflektion ja kriittisen reflektion toisiinsa. Kun ihminen vapauttaa itsensä kriittisen reflektion avulla omista sisäisistä, sosiaalisista ja kulttuurisista pakoistaan, syntyy uusia tapoja ajatella ja toimia. Tämä voi onnistua, kun ihminen ensin tiedostaa omat uskomuksensa, arvonsa, oletuksensa ja havaintonsa ja tietoisesti jalostaa niitä kriittisen reflektion avulla. Peavy (1997) määrittelee valtautumisen prosessiksi, jonka kautta yksilö kykenee elämään entistä paremmassa tasapainossa ympäristönsä kanssa ja käyttämään omia mahdollisuuksiaan tavoitteellisesti hyväkseen. Määriteltiinpä toimijuuden lisääntyminen miten tahansa, on siinä lähtökohtaisesti kysymys kriittisestä reflektiosta ja siihen liittyvästä merkityksenantoprosessista (Juutilainen 2003, 26).

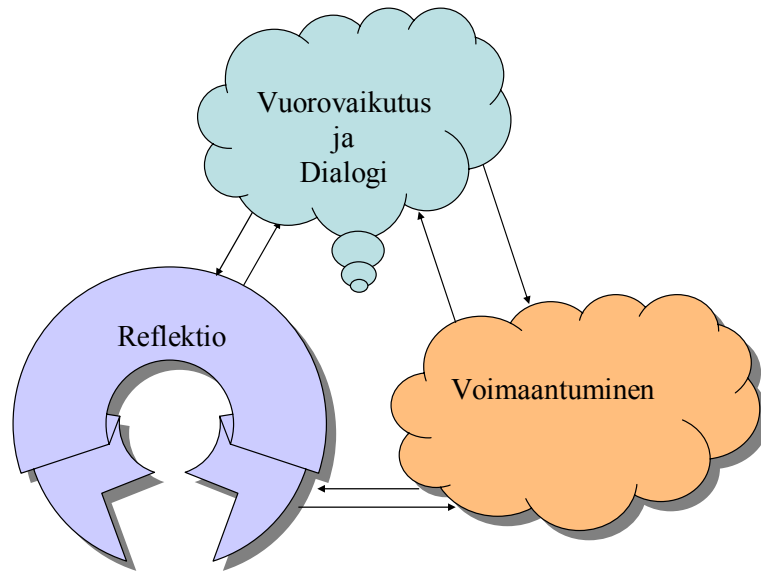
Voimaantumisen tukeminen ohjauskeskustelussa on siis hyvä aloittaa tarkastelemalla miten kriittistä reflektiota tai ylipäänsä reflektiota voisi harjoittaa ja miten keskustelussa voisi päästä alkuun merkityksenantamisen tunnistamisessa ja sen vaikutusten tiedostamisessa. Nuoren ihmisen ollessa kyseessä voimaantuminen on yleensä vasta kehittymässä ja opiskelijat ovat siinä vielä hyvinkin eri vaiheissa. Opinto-ohjaajan on nuoreen tutustuessaan hyvä ottaa selvälle, missä kohtaa nuoren voimaantumisen prosessi on meneillään.

Itseohjautumisen ja voimaantumisen elementtejä voidaan harjoitella lukio-opiskelun aikana. Ympäristöönsä vaikuttaminen omien tarkoitusperien edistämiseksi on suuri haaste lukioikäiselle ja edellyttää häneltä paitsi tahtoa myös hyviä sosiaalisia ja viestinnällisiä taitoja. Joillekin opiskelijoille se voi olla melkein ylivoimainen haaste. Voimaantuakseen nuori ihminen tarvitsee toisia ihmisiä auttamaan häntä

ymmärtämään oman arvonsa. Ohjaajalta saatu palaute ja yhdessä toisen ihmisen kanssa käyty dialogi, antaa voimavaroja, joiden turvin voimaantumista myös tapahtuu. Yhdessä tutun ja turvallisen sekä luotettavan ihmisen kanssa pohtiminen, väittelemine, asioiden kyseenalaistaminen ja reflektointi avaavat opiskelijalle mahdollisuuden voimaantua. Metakognitiiviset taidot, joita ihminen tarvitsee paitsi opiskellessaan myös elämässä yleensä, kehittyvät reflektoidessa ja voimaantuessaan ihminen saa ne paremmin käyttöönsä.

Ohjausprosessin etenemisen kannalta erilaisten metakognitiivisten taitojen harjoittaminen on osoittautunut monen tutkimuksen valossa tärkeäksi vaiheeksi prosessin edistämiseksi. Esimerkiksi reflektio, kriittinen reflektio, itsereflektio ja kriittinen itsereflektio ovat hyödyllisiä taitoja sekä opiskelijan että opinto-ohjaajan kompetensseina. Helakorpi ja Olkinuora (1997) kirjoittavat metakognitiivisten taitojen tärkeydestä. He toteavat, että tiedon määrä on valtava ja kasvaa yhä ja että tuon tietomäärän omaksuminen on vaikeaa, ellei peräti mahdotonta. Tämä merkitsee myös lukion jälkeisen elämänsuunnittelun vaihtoehtojen suurta määrää. Siksi tiedon löytäminen, käsittely ja valikointi muodostuvat tärkeiksi taidoiksi. Jo olemassa olevan tiedon tai käsitysrakennelman kriittisen analysoinnin ja reflektoinnin taidot ovat tärkeitä taitoja valintojen pohjana. Opiskelijan metakognitiiviset taidot tarkoittavat tietoisuutta omista kognitiivisista toiminnoista ja kykyä tunnistaa ongelmakohtia ja etsiä niihin ratkaisuja. Ratkaisujen avulla opiskelija säätelee omia suorituksiaan.

Kuvio 4 kuvaa teoreettisia käsitteitä, jotka valitsin sekä aineistolähtöisesti että aiempien tutkimusten pohjalta jäsentämään tulosten analyysiä ja esittelyä, ohjauskeskusteluja ja ohjauskeskustelujen sarjaa prosessina.



Kuvio 4. Ohjauskeskusteluprosessin etenemisen, analyysin ja tulosten teoreettiset käsitteet

## **4 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT JA NIIDEN PERUSTELUT**

Tässä luvussa esittelen tutkimusasetelman ja tutkimustehtävät, jotka ovat tutkimusprosessin kuluessa täsmentyneet. Metodologiset ratkaisut, tieteenfilosofiset kannanotot ja käyttämäni tutkimusmenetelmät noudattavat laadullisen tutkimuksen periaatteita. Kyse on laadullisesta, abduktiivisesta tapaustutkimuksesta, jonka analyysimenetelmänä on sisällönanalyysi. Tässä luvussa kuvaan myös aineiston keruuta ja analysointia sekä tulkintaprosessia. Tutkimukseen osallistui seitsemän helsinkiläistä opinto-ohjaajaa ja heidän opiskelijoitaan (N 20). Aineiston keruussa käytin opiskelijoiden ja opinto-ohjaajien heti yhteisen ohjauskeskustelun jälkeen kirjoittamia ohjauspäiväkirjoja (206 kpl), opiskelijoiden tulevaisuustehtäviä (42 kpl) ja elämänkettätehtäviä (34 kpl). Aineiston keräsin kahden lukuvuoden 2003 – 2005 aikana.

### **4.1 Tutkimusasetelma ja -tehtävät**

Tutkimustehtävinäni on löytää toimivaan henkilökohtaiseen opinto-ohjausprosessiin liittyviä tekijöitä niin ohjaajan kuin ohjattavan näkökulmasta. Kuvaamalla ja analysoimalla ohjauskeskustelua ja ohjauskeskusteluprosessia pyrin tuottamaan teoriaa prosessin kulusta ja ymmärtämään, mitkä asiat edistävät ohjauskeskustelun toimivuutta. Tarkoituksenani on löytää aineksia henkilökohtaisen ohjauksen kehittämiseen lukioissa.

Tutkimustehtävinäni

1. kuvaan opiskelijan ja opinto-ohjaajan henkilökohtaista ohjauskeskustelua ja henkilökohtaisten ohjauskeskustelujen sarjaa, henkilökohtaisen ohjauksen prosessia
2. analysoimalla kuvauksia lisään ymmärrystä henkilökohtaisen ohjauskeskustelun ja opinto-ohjausprosessin toimivuuteen liittyvistä tekijöistä

Ohjauskeskustelun ja -prosessin kuvaaminen ja analysoiminen jäsentävät niitä vuorovaikutustapahtumina ja ymmärrys niiden sisällöstä lisääntyy. Oletan, että opinto-ohjaajan ammatillinen toiminta tulee näin näkyvämmäksi ja näin paljastuu myös ohjauksen hyvän toimivuuden edellytyksiä. Samalla opetussuunnitelmassa esitettyjen ohjauksen tavoitteiden toteutuminen ohjaustyössä tulee näkyvämmäksi.

Tutkimus on kaksivaiheinen siten, että ensin kuvaan henkilökohtaista ohjauskeskustelua ja -prosessia. Toisessa vaiheessa lisään ymmärrystä ohjauskeskustelun ja -prosessin toimivuuteen liittyvistä tekijöistä analysoimalla kuvauksia. Tutkimuksen kontekstina on helsinkiläinen lukiokoulutus ja keskiössä on ohjauskeskustelu, jonka osallisina ovat opiskelija ja opinto-ohjaaja.

Vastaan ensimmäiseen tutkimustehtävään analysoimalla aineistoa seuraavassa kuvattujen vaiheiden avulla. Tarkastelen

- mitä tekijöitä opiskelijat ja opinto-ohjaajat ottavat ohjauskeskustelussa esiin
- ohjauskeskustelujen vuorovaikutusta
- miten opiskelijan esille ottamat asiat ohjausprosessin aikana etenevät
- miten opiskelijan elämän- ja urasuunnittelu (tulevaisuudensuunnittelu) etenee

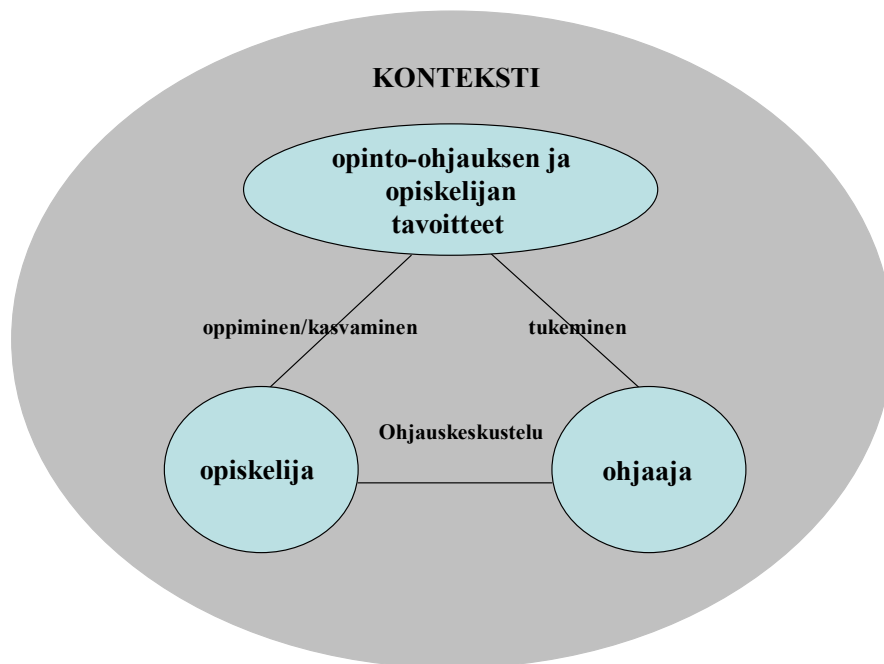
Toista tutkimustehtävää, jossa pyrin kuvauksia analysoimalla lisäämään ymmärrystä toimivaan ohjauskeskusteluun ja opinto-ohjausprosessiin liittyvistä tekijöistä, tarkastelen

- empiirisestä aineistosta löytyviä seikkoja yleisesti
- vuorovaikutuksen ja siihen mahdollisesti sisältyvän dialogin pohjalta
- mahdollisesti esiintyvän reflektion pohjalta
- mahdollisesti esiintyvän voimaantumisen pohjalta.

Tutkimusasetelmaani päädyin tavoitteena ottaa huomioon sekä opiskelijan että opinto-ohjaajan näkökulmat siinä kontekstissa, jossa he toimivat. Opiskelijan elämäntilanne ja -piiri ovat hänen todellisuuttaan ja opinto-ohjaajan työtä ohjaavat ohjauksen yleisemmät tavoitteet ja ammatillinen rooli lukioympäristössä. Kahdenkeskinen vuorovaikutus toteutuu ohjauskeskustelussa mahdollisesti dialogina. Opinto-ohjauksen pyrkiessä tukemaan opiskelijaa opinnoissaan,

kasvussa ja tulevaisuuden suunnitelmissaan ohjauskeskustelut muodostavat opintojen aikana ohjauskeskusteluprosessin.

Esitän kuviossa 5. tutkimusasetelmani.



Kuvio 5. Tutkimusasetelma

Tutkimukseni päähuomion kohdistan opinto-ohjaajan ja opiskelijan väliseen henkilökohtaiseen kohtaamiseen ja siinä sekä yksittäiseen ohjauskeskusteluun että ohjauskeskustelusarjan prosessiin. Kummallakin osapuolella on siinä oma tehtävänsä. Ohjaajalla on ammatillinen tehtävä ja opiskelijalla kehittymistehtävä. Vaikka kummankin osapuolen persoonallisuudella on merkitystä ohjaustapahtumassa, olen rajannut sen oman tutkimukseni ulkopuolelle. Pysin analysoimaan ohjauskeskustelua, en sen osapuolia. Opiskelun ohjauksen laatua on liiaksi tarkasteltu vain yksittäisten opettajien henkilökohtaisista ominaisuuksista riippuvana. Sen myötä toiminnasta on puuttunut kokonaisnäkemys ohjauksen tavoitteista ja menetelmien kehittämisestä. (Väljärvi 2004, 33.) Ohjauskeskustelussa on kontekstin osuus laajasti ymmärrettynä merkittävä.

## 4.2 Metodologiset ratkaisut ja tutkimusmenetelmät

Käsitykseni ihmisestä ja elämästä sekä pitkä työkokemukseni ohjauksen alalla johtivat minut laadullisen tutkimuksen lähestymistapaan. Tavoitteeni oli ymmärtää ohjauskeskustelua toimintatapana ja ohjausprosessia kokonaisuutena ja löytää toimivaan henkilökohtaiseen ohjaukseen liittyviä käsitteitä ja käsiterakenteita luoden sitten ilmiöstä teoriaa. Sosiokonstruktivisen oppimiskäsityksen mukaan opetuksen tulisi lähteä oppijan tavasta hahmottaa maailmaa ja sen tulkintaan käytettyjä käsitteitä. Oppija muokkaa näiden käsitteiden avulla opittavien asioiden sisältöjä. Myös oppijan käyttämät ongelmanratkaisun ja oppimisen strategiat vaikuttavat uuden tiedon omaksumiseen. (Ruohotie 1998a, 9.) Sosiokonstruktivistinen lähestymistapa ja sosiodynaaminen ohjausnäkemys ovat taustoittaneet ajatteluani ohjauksesta. Olen käyttänyt niitä, esimerkiksi Peavyn (1999, 94–96) esittämää elämänkettätehtävää aineistonkeruun suunnittelussa.

Patton (2002, 40–41) kuvaa laadulliselle tutkimukselle ominaisia, tutkimusasetelmaan, tiedonkeruuseen ja analyysin liittyviä piirteitä. Tutkimusasetelmasta hän tuo esiin reaali maailman tilanteiden tutkimisen sellaisenaan, manipuloimattomana ja kontrolloimattomana. Tutkimus on avoin kaikelle mahdolliselle esiin tulevalle. Siihen sisältyy tutkimusasetelman joustavuus tilanteissa, joissa jotain ennalta arvaamatonta paljastuu tutkimuksen kuluessa. Tutkijan on tarkoitus syventää ymmärrystään ja suostua tarvittaessa uusiin alkuperäisistä ajatuksista ehkä muuttuneisiin polkuihin tutkimuksessaan. Tarkoituksenmukainen tiedonkeruu on tyypillinen laadulliselle tutkimukselle. Tutkittavat tapaukset valitaan esimerkiksi sen mukaan, että ne edustavat runsasta tiedon määrää (”information rich”) ja kuvaavat hyvin tutkittavaa ilmiötä.

Oma tutkimusasetelmani oli avoin kaikelle esiin tulevalle tiedolle. En myöskään puuttunut ohjaustilanteiden varsinaiseen toteuttamiseen. Edellytin ainoastaan, että ohjauspäiväkirjat täytettiin heti ohjaustilanteen jälkeen. Elämänkettätehtävä ja muutama tulevaisuustehtävä kuuluivat tutkimusprosessiin, mutta niiden merkitys kokonaisuudessa ei ole suuri. Tutkimusasetelmani ja tutkimustehtävät täsmentyivät tutkimusprosessin aikana: lisäsin ja poistin tutkimustehtäviä päätyen lopulta tässä työssä esitettyihin. Tiedonkeruun suunnittelin niin, että siihen osallistuvat opinto-



ohjaajat edustivat niitä ohjaajia, jotka olivat kiinnostuneita kehittämään omaa työtään. Pyysin ohjaajia valikoimaan tutkimukseen opiskelijoita, joiden potentiaalinen ohjaustarve oli suuri.

Pattonin (2002) mukaan laadulliseen tiedon keruun havainnot tuottavat yksityiskohtaista ja runsasta kuvausta, ovat tapauskuvauksia ja edellyttävät huolellista dokumentointia. Yksilökohtaiset kokemukset ja tehtävät saattavat tutkijan kontaktiin tutkittavien kanssa. Tutkijan henkilökohtaiset kokemukset ja näkemykset ovat tärkeä osa tutkimusta ja kriittisiä ilmiön ymmärtämisen kannalta. Tiedon keruussa tutkijan on oltava empaattisen neutraali ja vältettävä tietoisesti tietolähteiden arvioimista. Tutkimusaineiston keruuta leimaa tietty toiminnallisuus, jossa huomio on prosessissa.

Aineistoni oli laaja ja se tuotti runsaasti yksityiskohtia. Dokumentoidessani suurta määrää ohjauspäiväkirjoja käytin apuna laadulliseen tutkimukseen soveltuvaa NVivo2 -nimistä laadullisen aineiston analyysiohjelmaa (Luomanen & Räsänen 2002). Sain henkilökohtaisia kokemuksia tapaamalla aika ajoin opinto-ohjaajia ja pitämällä lopuksi kokoavan reflektiivisen keskustelun ohjaajien kanssa. Opiskelijoita tapasivat vain opinto-ohjaajat. Olen kuitenkin toiminut myös itse pitkään (13 v) opinto-ohjaajana, joten ohjaustyö opiskelijoiden parissa on minulle tuttua. Tutkimusaineistoni keruuta voi pitää toiminnallisena.

Kolmas Pattonin (2002) näkökohdista koskee aineiston analyysiä. Jokainen tapaus on uniikki ja analyysin ensimmäinen taso sisältää vielä paljon yksityiskohtia. Analyysi on abduktiivista ja tarkoitus on tuottaa synteisiä. Yksityiskohdista muodostetaan oleellisia kategorioita tai teemoja, joista sitten luodaan teoreettisen analyysin avulla luovaa synteisiä. Holistinen perspektiivi takaa sen, että ilmiö ymmärretään kokonaisuutena, joka on enemmän kuin osiensa summa. Laadullinen analyysi on kontekstisensitiivistä ja heijastaa myös tutkijan omaa ääntä ja näkökulmia.

Yhteensä 206 ohjauspäiväkirjan käsittely tuotti runsaasti uniikkeja tapauksia ja yksityiskohtia. Luokittelu tiivisti niitä abduktiivisesti vaihteittain pääkategorioiksi. Analysointivaiheessa pyrin synteisiin, jonka pohjalta pyrin ymmärtämään tutkimaani

ilmiötä. Konteksti oli tutkimuksessani voimakkaasti esillä ja opiskelijoiden elämänkettäkarttatehtävä valotti sitä erityisesti.

Laadullinen tutkimus ja humanistiset arvot ovat lähellä toisiaan. Jokainen ihminen tai yhteisö koetaan ainutkertaiseksi ja kunnioitusta ansaitseväksi. Oikeudenmukaisuus, keskinäinen kunnioitus ja kohtuullisuus (equity) ovat oleellisia inhimillisessä kanssakäymisessä. Mahdollisista muutoksista tutkimusprosessissa pitää neuvotella tutkimusosapuolten kanssa, ja ne pitää hyväksyttävä ja tehdä ymmärrettäviksi molemmin puolin. Tunteet, tunnelmat ja mieltymykset on hyväksyttävä luonnollisina inhimillisen kokemuksen tasoina. Laadullisessa tutkimuksessa kunnioitetaan jokaisen mielipiteitä ja päätöksiä. Ihmisiä ja yhteisöjä ymmärretään holistisesti heidän konteksteissaan. Tutkimuksen tuloksia tärkeämpi on itse prosessi. Toiminta ja vastuu sekä saadut tulokset jaetaan avoimesti ja tuodaan julki yksilöitä kunnioittaen. (Patton 2002, 177.) Omassa tutkimuksessani kävin läpi tekemäni ohjauspäiväkirjakyseymykset ja niiden muutokset yhdessä opinto-ohjaajien kanssa ja tutkimusprosessin aikana keskustelimme yhdessä aineistonkeruun kulusta.

Laadullinen tapa tutkia tuntui siis tutkimukseni asetelman kannalta luonnolliselta, koska tutkimani ilmiö liittyy ihmisten kokemuksiin, opiskelijoiden ja opinto-ohjaajien suoraan itsensä ilmaisemina. Järvinen ja Järvinen (2000) toteavat, että ihminen ja ihmisyyhteisöt ovat tutkimuskohteina vaativia, koska ihmisen käyttäytymistä ei voi täysin ennustaa. Niiden tutkimiseen soveltuu laadullinen tutkimusote.

Tutkimusmetodologisena ratkaisuna päädyin laadulliseen tutkimukseen, jonka toteutin tapaustutkimuksena. Aineiston analyysimenetelmänä käytin abduktiivista sisällön analyysiä. Aineiston keräämiseen liitin aiempien ohjaustutkimusten tuomaa tietoa siitä, mitkä asiat olivat yhteydessä ohjauskeskusteluun. Toisaalta etsin tätä tietoa opiskelijoilta, avointen ohjauspäiväkirjakyseymysten, tulevaisuustehtävien ja elämänkettätehtävän välityksellä.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tutkijan on tärkeää tiedostaa omia ennakkokäsityksiään aiheesta. Tulkitsemisprosessi merkitsee samalla, että laadullista strategiaa soveltava tutkija asettaa itsensä ja metodinsa osaksi tutkittavaa ilmiötä.

Tutkijalta vaaditaan kykyä itsereflektioon, siis kykyä tajuta, millainen hän on itse, ja mitkä ovat hänen ajattelutapansa ja pinttymänsä. (Järvinen & Järvinen 2000.) Tuon seuraavassa tässä mielessä esiin omia ajatuksiani tutkijana.

Tutkijat esittävät erilaisia epistemologisia käsityksiä tutkijan suhteesta tutkittavaan ilmiöön. Dualistisen ja objektivistisen epistemologian mukaan tutkija liikkuu tutkimuskohteensa ulkopuolella, eikä vaikuta siihen omilla arvoillaan ja ratkaisuillaan. Näin tutkijan arvioidaan pystyvän olemaan konkreettisen ilmiöpinnan yläpuolella ja löytävän varsinaiseen ilmiöön sisältyvän johtoajatuksen. (Guba & Lincoln, 1994.) Toisenlaisen käsityksen mukaan tutkijan suhde tutkittavaan ilmiöön voi perustua konstruktivistiseen tutkimusotteeseen liittyvään monistiseen ja subjektivistiseen epistemologiaan. Siihen taas sisältyy ajatus, että tutkija ja tutkittava ilmiö kytkeytyvät toisiinsa niin, että tutkimustulokset on ymmärrettävä tutkimusprosessin tuotteeksi. (Onnismaa 2003, 23.) Jälkimmäinen käsitys vastaa paremmin omaa ajatteluani ja tutkimukseni toteuttamista.

Epistemologia, käsitys tietämisestä ja tiedosta, merkitsee tutkimuksessani oletusta, että tiedosta ei voi olla vain yhtä käsitystä. Ihmisen käsitykseen tiedosta vaikuttavat hänen omat kokemuksensa ja niiden rakentuminen elämänkokemusten karttuessa. Tiedon suhteellisuus tulee ymmärrettäväksi esimerkiksi tieteellisen tutkimuksen kehittymisen ja sen myötä toisinaan joko tiedon lisääntymisen tai sen muuttumisen kautta.

Tutkimukseni ontologisena lähtökohtana pidän konstruktivismiin yhdistettyä ajatusta, jonka mukaan ei ole olemassa vain yhtä todellisuutta, vaan todellisuus näyttää erilaiselta eri ihmisille. Maailma näyttäytyy erilaisena riippuen ihmisestä itsestään, hänen kokemuksistaan omassa elinpiirissään ja toisaalta siitä ympäristöstä ja kontekstista, jossa hän elää. Tarkastelen ohjauskeskustelua ontologisesti opiskelijoiden ja opinto-ohjaajien kokemina todellisuuksina, heidän itsensä asioille antamina ja kuvaamina merkityksinä. Todellisuuden pohjana olevat useat sosiaaliset rakenteet aiheuttavat sen, että laadullisen tutkimuksen tulokset eivät ole luonnonlakeja eikä niitä voi pitää kausaalisuhteina. (Guba & Lincoln 1994, 109; Onnismaa 2003, 22.)

Taulukossa 2 peilaan vielä tieteen filosofista ajattelua Burrellin ja Morganin (1979) analyysin kautta muutamista yhteiskuntatieteiden tieteenfilosofisista taustaoletuksista, joista he luokittivat kaksi lähestymistapaa, subjektivistisen ja objektivistisen:

Taulukko 2. Tieteen filosofiset taustaoletukset (Burrell & Morgan 1979)

<i>subjektivistinen</i>		<i>objektivistinen</i>
<i>lähestymistapa</i>		<i>lähestymistapa</i>
nominalismi	← ontologia →	realismi
anti-positivismi	← epistemologia →	positivismi
voluntarismi	← ihmiskäsitys →	determinismi
ideografinen	← metodologia →	nomoteettinen

Ontologinen uskomus tai sitoumus on merkityksellinen tutkimuskohteesta tehtyjen oletusten pohjalta. Oletetaanko empiirisen maailman olevan olemassa objektiivisena ja ihmisistä riippumatta vai subjektiivisena ja olemassa vain ihmisten toimintojen seurauksena, luomana ja uudelleen luomana. (Järvinen & Järvinen, 2000.) Tarkasteltaessa tutkimustani tästä näkökulmasta sen ontologian voi sanoa olevan nominalistinen, koska olemassa oleva maailma (konteksti) on vahvasti vuorovaikutuksessa opiskelijoiden ja opinto-ohjaajien tekojen ja kokemusten välityksellä.

Epistemologia koskee tieteellisen, ilmiöstä tutkimuksella tuotettavan tiedon luonnetta. Burrell ja Morgan (1979, 5) tuovat esiin, että positivismi pyrkii selittämään ja ennustamaan, mitä tapahtuu sosiaalisessa todellisuudessa etsien samalla säännönmukaisuuksia ja kausaalisuhteita tutkittavan ilmiön tekijöiden välille. Anti-positivismin mukaan sosiaalista maailmaa voidaan ymmärtää vain tutkittavaan toimintaan osallistuvien yksilöiden näkemysten kannalta.

Tutkimukseni epistemologia on anti-positivistinen, koska ymmärrän sosiaalista maailmaa tutkittavaan ohjaustoimintaan osallistuvien ohjattavien ja ohjaajien näkemysten kautta. Käsitykseni ihmisestä on voluntaristinen, koska ajattelen, että opiskelijoiden ja ohjaajien oma tahto ohjaa pääosin heidän valintojaan ja tekojaan.

Metodologian kannalta Burrellin ja Morganin (1997, 6) mukaan ideografinen ote yhteiskuntatieteissä perustuu näkemykseen, että sosiaalista maailmaa voi ymmärtää vain saamalla ensikäden tietämystä tutkimuskohteesta. Nomoteettinen ote yhteiskuntatieteissä korostaa systemaattisten menettelyjen ensisijaisuutta tutkimuksessa (Järvinen & Järvinen 2000).

Metodologiaratkaisuni on ideografinen, koska yritän ymmärtää sosiaalista maailmaa hankkimalla ensikäden tietämystä tutkimuskohteesta suoraan tutkittavilta. Omassa tutkimuksessani tämä on toteutunut ohjaajien ja opiskelijoiden itse ilmaisemina kirjauksina ohjauspäiväkirjojen avoimiin, strukturoimattomiin kysymyksiin. Kirjaukset ovat opiskelijoiden ja opinto-ohjaajien itsenäisesti kirjaamia ajatuksia heti ohjauskeskustelun jälkeen.

Kuvatun Burrellin ja Morganin (1997) jaottelun perusteella subjektivistinen lähestymistapa vastaa omaa tutkimustani. Usher (1989, 66–67) toteaa, että se, mitä selvitetään ja yritetään ymmärtää, ei ole loppuun saatettua, vaan prosessissa olevaa ja keskeneräistä. Ohjaustyö tapahtuu kulloisessakin yhteiskunnallisessa viitekehyksessä, johon sisältyy käsityksiä siitä, mitä tieto on.

Sosiaalinen konstruktivismi, postmodernismi ja narratiivisuus yhdistetään läheisesti toisiinsa (Holma 1999, 322–324). Postmodernismi vie tutkimuksen melko relativistisiin asetelmiin. Se perustuu ajatukseen, että todellisuuksia voi olla useita, ja että totuus riippuu tarkastelijan näkökulmasta. Narratiivinen tutkimus voidaan nähdä väljänä metodisena viitekehyksenä, jonka ydin on yksinkertaisesti siinä, että huomio kohdistetaan kertomuksiin todellisuuden ja maailman merkitysten välittäjänä ja tuottajana. (Heikkinen 2001, 198.) Vaikka tämä tutkimus ei olekaan varsinaisesti narratiivinen, sen aineisto kuitenkin perustuu laadullisiin opiskelijoiden ja ohjaajien itse tuottamiin lyhyisiin kertomuksiin avointen vastausten muodossa. Näin ollen esiin tuodut eri tutkijoiden käsitykset tiedosta postmodernista näkökulmasta tarkasteltuna ovat nähtävissä tämänkin työn pohjaoletuksina.

Eri tieteenalat liittyvät konstruktivismissa toisiinsa laajojen yhteisten näkemysten kautta, vaikka ne eivät muodostakaan yhtenäistä teoreettista suuntausta. Yhteiseen näkemykseen sisältyy käsitys tiedosta, todellisuudesta, ihmisenä olemisesta siihen

liittyvine muutosprosesseineen ja käsitteellistämisineen. Ohjaustutkimuksen kannalta on syytä todeta, että eri tieteenalojen oleellinen yhtymäkohta on ontologian relativistisuudessa, ihmisenä olemisen moninaisuudessa ja siinä, että yksilöt rakentavat todellisuuden. Todellisuutta ei ole olemassa riippumatta yksilöistä. (Neimeyer & Neimeyer 1993a, 1-2; Juutilainen 2003, 19.) Konstruktivistisen näkemyksen mukaan (esim. Rauste - von Wright 1997) oppijan oma toiminta saa aikaan oppimista. On oleellista, näkeekö hän oman roolinsa oppimisprosessissa subjektina vai objektina. (Ruohotie 1998a, 9.)

Hirsijärvi ja kumppanit (2001) ovat eritelleet tieteellisenä lähestymistapana käytetyn tapaustutkimuksen (case study) piirteitä. Tapaustutkimuksen kohteena on tyypillisesti ryhmä ja kiinnostuksen kohteena prosessi. Tutkimuksessa yksittäistapaus on yhteydessä ympäristöönsä olemalla sen osa. Aineistoa kerätään useita metodeja käyttäen, kuten havainnoiden, haastatellen ja dokumentteja tutkien. Tavoitteena on tyypillisimmin ilmiöiden kuvailu. Omassa tutkimuksessani toteutuvat edellä esitetyt seikat. Aineiston keruun kohdalla metodini on dokumenttien (ohjauspäiväkirjojen, tulevaisuustehtävien ja elämäkenttäkarttojen) analyysi.

Tutkimus kuvailee ja pyrkii luomaan uutta teoriaa uusien käsiterakenteiden löytämisen kautta. Tapaustutkimus voi olla luonteeltaan kuvailevaa, teoriaa testaavaa tai teoriaa luovaa. Teoriaa luova tapaustutkimus vastaa kysymykseen: minkälaisia käsiterakenteita, malleja tai teorioita voidaan löytää tietyn tapauksen perusteella? Joskus voi käydä niin, ettei mitään teoreettisesti uutta löydykään. Tapauksen kuvaus voi silti sisältää uutta tietämystä siitä, millainen maailma on. (Järvinen & Järvinen 2000.)

Omaan tutkimukseeni tapaustutkimus soveltuu empiirisenä lähestymistapana sekä piirteiltään että tiedonhankintatavoiltaan. Tutkittavien joukko ja tutkimuksen tavoite syventää ymmärrystä ohjauskeskustelun ja ohjausprosessin ilmiöistä ovat ominaisia tapaustutkimukselle. Tiedonhankinnan menetelmiä, joita jäljempänä esittelen, on tutkimuksessani useita. Tietojen keruu ei ole mekaanista tietojen tallentamista, vaan myös samanaikaista tietojen tulkintaa tutkimustehtävän pohjalta ja siten perusteltujen löydösten keräämistä. Yiniä lainaten Järvinen ja Järvinen (2000) tuovat esiin, että tietoja ja näyttöä löydösten tueksi voi kerätä useasta lähteestä. Omassa

tutkimuksessani ohjauspäiväkirjat, esseet, elämänkenttä- ja tulevaisuustehtävät ovat lähinnä dokumenttilähteitä.

Harkitsin omaa tutkimusotetta pohtiessani tapaustutkimuksen lisäksi fenomenografista- ja ”grounded theory” -otetta. Vaikka fenomenografinen ote ei varsinaisesti sovellu omaan tutkimukseeni, on työni käsittelytavassa joitakin samoja piirteitä kuin fenomenografisessa tutkimusotteessa. Fenomenografia pyrkii kuvaamaan ilmiötä koko laajuudessaan, eli nimenomaan erilaisia tapoja kokea (tai käsitteellistää) kyseinen ilmiö. Luokitusten synnyn perusteena on se, miten ihmiset havaitsevat, kokevat ja käsitteellistävät asioita. Sisällön pohjalta muodostuvat käsitteet ja yläkäsitteet ovat jo sellaisinaan tutkimuksen tuloksia. (Järvinen & Järvinen 2000.)

Tutkimukseni pureutuu myös niihin erilaisiin tapoihin, joilla erityisesti ohjaajat ja opiskelijat kuvaavat, tulkitsevat, ymmärtävät ja käsitteellistävät erilaisia ohjaukseen ja todellisuuteen liittyviä аспектеja. Kuitenkin fenomenografisen tutkimustavan edellytyksenä olisi tutkittavien henkilöiden vapaa ajattelu tutkittavasta ilmiöstä ilman, että he ovat siihen ammatillisesti perehtyneitä. Tämä ei toteudu omassa tutkimuksessani, jossa opinto-ohjaajat ovat oman alansa eli ohjauksen asiantuntijoita. Tapaustutkimuksen ja fenomenografisen tutkimusotteen vertailun jälkeen päädyin käsitykseen, että vaikka tutkimustehtävissäni on fenomenografisia piirteitä, tutkimusotteekseni sopii paremmin tapaustutkimus: en tutki uutta ilmiötä tutkittavien kautta, vaan esitän kysymyksiä jo aiemmin tunnetusta ja tutkitusta ilmiöstä. Tutkimusotteekseni ei myöskään soveltunut harkitsemani ”grounded theory”, koska siinä esitetään kaikki mahdolliset variaatiot, jotka aineistosta löytyvät eikä esikoodaus kuulu sen vaiheisiin. Grounded theory edellyttää kontaktisensitiivisiä tutkimusmenetelmiä. Omat aineistonkeruumenetelmäni, ohjauspäiväkirjat ja opiskelijoiden suorittamat elämänkenttä- ja tulevaisuustehtävät, joissa tutkija ei itse ole läsnä, eivät ole riittävän kontekstisensitiivisiä. (Miles & Huberman 1994.)

### 4.3 Aineiston keruu ja tutkimusjoukko

Tutkimusaineistoa keräsin opiskelijoiden (N 20) ja opinto-ohjaajien (N 7) ohjauspäiväkirjojen (206 kpl), opiskelijoiden tulevaisuustehtävien (42 kpl) ja elämänkettätehtävien (34 kpl) avulla. Aikaisemmat ohjausalan tutkimukset (mm. Kasurinen 2000, Juutilainen 2003, Vehviläinen 2001, Mehtäläinen & Halonen 1999, Mehtäläinen 2003) olivat taustalla aineistonkeruumenetelmiä pohtiessani ja antoivat pohjaa myöhemmin esitettävälle tulkinnoille.

Oma tutkimusaiheeni edellytti metodeja, jotka antoivat mahdollisuuden tarkastella ohjauksen toimivuuskokemusta henkilön omista lähtökohdista. Ymmärtääkseni, minkälaista toimiva ohjaus voisi olla, selvitin sitä erityisesti sekä opinto-ohjaajien että opiskelijoiden näkökulmista ja ohjaukselle luoduista tavoitteista käsin (ks. tutkimushetkellä voimassa olleet lukion opinto-ohjauksen opetussuunnitelman perusteet 1994).

Konstruktivistiseen lähtökohtaani, jossa pyrin ymmärtämään tutkittavia ihmisiä, heidän motiivejaan ja pyrkimyksiään tiedonhankintamenetelmiksi soveltuivat hyvin laadulliset menetelmät. Tarkistin tutkimusasetelmaani tutkimuksen kuluessa. Hankin tietoja ja ymmärrystä ohjausprosessista keskustelujen, ohjaajan ja ohjattavan ohjauspäiväkirjanpidon, ohjattavan elämänkettä- ja tulevaisuustehtävien välityksellä. Opinto-ohjaajat käyttivät näitä menetelmiä kahden vuoden tutkimusperiodin aikana. Itse tarkastelin niistä kertyviä tuotoksia kerran lukukaudessa ja tarkistin tutkimusasetelmaa ensimmäisen lukuvuoden aineiston perusteella. Muokkasin toista tutkimustehtävääni alkuperäisestä arviointinäkökulmasta kehittämisideoiden luomisen suuntaan. (Maxwell 2003, 49–62.) Tutkimusprosessin kuluessa lisäsin välillä tutkimustehtäviä, mutta lopulta kuitenkin päädyin kahteen jo mainittuun tehtävään.

Kahdesta tutkimuksessani esille tulevasta aineistokeruumenetelmästä, haastattelusta ja kyselystä, kumpikaan ei ollut käytössäni puhtaimmillaan ja tyypillisimmillään. Haastattelussa tutkittava on tietolähteen asemassa. Haastattelu on kahden ihmisen vuorovaikutustilanne ja kahdessa mielessä herkkä menetelmä. Haastateltava voi kokea haastattelun negatiivisena ja ajatella, että hänen ajatuksiaan yritetään urkkia



vääriin tarkoituksiin. Siksi hän voi päättää olla kertomatta haastattelijalle kaikkia seikkoja. Toisaalta haastateltava voi puhua muunnettua totuutta. Hän saattaa esimerkiksi kertoa toivotuiksi olettamiaan asioita miellyttääkseen tutkijaa. Haastattelu on kuitenkin puutteistaan huolimatta monessa mielessä tehokas ja tärkeä tiedonhankintamenetelmä. Kysely tarkoittaa valmiilla lomakkeella suoritettavaa tietojen hankintaa. Kysymykset voivat olla avoimia tai strukturoituja tai siltä väliltä. Erottelu valmiiden vastausvaihtoehtojen ja avovastausten välillä vastaa melko läheisesti tutkimusotteiden jakoa teoriaa testaaviin ja teoriaa luoviin tutkimuksiin. Omat ohjauspäiväkirjakysymykseni olivat pääosin avoimia eikä niissä ollut valmiita vastausvaihtoehtoja. (Järvinen & Järvinen 2000.)

Tässä tutkimuksessa on kyse opinto-ohjaajan ja opiskelijan välisestä ohjauskeskustelusta. Se muistuttaa osin haastattelua, mutta osin myös kyselyä, koska heti keskustelun jälkeen vastataan pääasiassa avoimiin, valmiiksi paperille painettuihin ohjauspäiväkirjakysymyksiin. Keräsin tutkijana tietoa tästä keskustelusta, joka on siis ikään kuin yhdistelmä haastattelua ja kyselyä. Opiskelija ja opinto-ohjaaja täyttivät ohjauspäiväkirjan aina välittömästi keskustelutilanteen jälkeen.

Tutkimukseni pääosin avoimine kysymyksineen ja ohjauskeskusteluineen tarkoitti sitä, että tutkittavien määrä ei voinut olla kovin suuri. Laadullisessa tutkimuksessa kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti eikä satunnaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 155.) Päädyin etsimään kohdejoukkoani esittämällä sähköpostin välityksellä kaksi ohjausta koskevaa kysymystä Helsingissä toimiville päätoimisille lukioiden opinto-ohjaajille (35 henkilöä). Kysyin heiltä ”Minkälainen on mielestäsi onnistunut henkilökohtainen ohjaustilanne ja minkälainen on mielestäsi onnistunut henkilökohtainen ohjausprosessi?” Kysymysten tarkoituksena oli siis löytää opinto-ohjaajia tutkimukseeni eikä käyttää vastauksia tuloksina.

Ajattelin, että ne opinto-ohjaajat, jotka vastaisivat kysymyksiini, olisivat jollakin tavalla kiinnostuneita myös oman työnsä kehittämisestä. Etsin tutkimuksen alkuvaiheessa vielä ohjauskeskustelun onnistumisen tekijöitä, joita on hyvä etsiä kehittämisestä innostuneiden opinto-ohjaajien kanssa. Tutkimuksen edistyessä keskityin ohjauskeskustelun toimivuuteen liittyviin käsitteisiin. Kymmenen 35

opinto-ohjaajasta vastasi kysymyksiin. Heistä seitsemän ilmoittautui myös halukkaaksi osallistumaan tutkimukseen. Hyväksyin kaikki seitsemän mukaan, koska oli olemassa riski, että joku heistä kahden vuoden kuluessa vaihtaa tehtäviään tai työpaikkaansa. Näin ei kuitenkaan käynyt vaan kaikki ohjaajat jatkoivat tutkimuksen aineistonkeruun loppuun asti. Opinto-ohjaajat sitoutuivat siis kahdeksi lukuvuodeksi ohjaamaan opiskelijoita sovitun vähimmäismäärän eli kolmen opiskelijan viisi ohjauskertaa. Samalla opinto-ohjaajat osallistuivat tutkimukseen asiantuntevina tiedonkerääjinä. Lopulta tutkimuksessa oli mukana seitsemän opinto-ohjaajaa ja 20 opiskelijaa. Kaikki opinto-ohjaajat keräsivät sovitut aineistot.

#### **4.3.1 Aineistonkeruumenetelmät**

Kuvaan aluksi tutkimustehtävien toteuttamisvaiheita ja niihin liittyneitä aineistonkeruumenetelmiä sekä tietolähteitä taulukossa 3.

Taulukko 3. Tutkimustehtävien toteuttamiseen liittyvät tiedonkeruumenetelmät ja tietolähteet.

<b>Tutkimustehtävien toteuttamisen vaiheet</b>	<b>Menetelmä</b>	<b>Empiirinen tietolähde</b>
Henkilökohtaisen ohjauskeskustelun ja -prosessin tekijöiden kuvaaminen	kirjoitelma/essee	opiskelijat
	ohjauspäiväkirjat	opinto-ohjaajat, opiskelijat
Ohjauskeskustelujen vuorovaikutuksen kuvaaminen ja analysointi	ohjauspäiväkirjat	opinto-ohjaajat, opiskelijat
Opiskelijan esille ottamien asioiden ohjausprosessin aikana etenemisen kuvaaminen ja analysointi	ohjauspäiväkirja	opinto-ohjaajat, opiskelijat
	elämäkennätätehtävä	opiskelijat
	tulevaisuustehtävät	opiskelijat
Opiskelijan elämän- ja urasuunnittelun etenemisen kuvaaminen ja analysointi	ohjauspäiväkirja	opinto-ohjaajat, opiskelijat
	elämäkennätätehtävä	opiskelijat
	tulevaisuustehtävät	opiskelijat

Lisäksi keräsin tietoa opinto-ohjaajien toimintatavoista ja ohjausajattelusta tutkimuksen aineistonkeruun aikana järjestetyissä ohjaajien ja tutkijan tapaamisissa sekä haastattelemalla heitä henkilökohtaisesti tarkoituksena lisätä omaa ymmärrystäni tulevaa tulkintaa varten. Opinto-ohjaajille kerroin haastattelun aluksi,

että kyse ei ole tuloksia tuottavasta aineiston keruusta vaan tarkoitus on selvittää heidän ohjausajatteluaan tutkijan ymmärryksen syventämiseksi tulosten tulkintaa ajatellen. Näitä tietoja tutkimuksen osallistuneiden opinto-ohjaajien ajattelusta esitellään lukioille luvussa 4.3.3 siinä määrin, mikä on tarpeellista henkilökohtaisten ohjausprosesseja koskevien tulosten ymmärtämiseksi.

Pääaineiston keräsin opiskelijoiden ja opinto-ohjaajien ohjauspäiväkirjojen avulla (liitteet 2 ja 3). Kumpikin osapuoli kirjoitti erikseen omaa ohjauspäiväkirjaa heti jokaisen ohjaustilanteen jälkeen. Opiskelijat palauttivat oman päiväkirjansa suljetussa kirjekuoressa tutkijan nimellä, jotta luottamuksellisuus säilyi. Muina aineistonkeruuvälineinä olivat opiskelijan elämänkettä tehtävä (liite 5) ja tulevaisuustehtävät (liite 4). Niiden tarkoituksena oli täydentää sitä kuvaa, minkä ohjauspäiväkirjat antoivat ohjauskeskustelusta ilmiönä. Koska tutkimukseni oli lähinnä teoriaa luova eikä teoriaa testaava, ohjauspäiväkirjojen kysymykset olivat pääosin avoimia (opiskelijoiden kysymyksistä 83 % ja ohjaajien 65 %), mutta joukossa oli myös joitakin strukturoidumpia kysymyksiä. Esimerkiksi ohjaajien kohdalla selvitettiin ohjauskeskustelun pituutta tai kuinka monetta kertaa opiskelijaa oli käsillä olevassa ohjauskeskustelussa. Strukturoitujen kysymysten merkitys ei ollut tutkimuksessani oleellinen vaan lähinnä taustatietoa antava. Keräsin näin sekä kokemuksellista tietoa että tietoa siitä, mitä merkityksiä opiskelija asioille antoi. Lisäksi hain tietoa opiskelijan itsetuntemuksen ja suunnittelu- ja päätöksentekotaitojen kehittymisestä.

Ensimmäisen aineistonkeruulukuvuoden opiskelijoiden ohjauspäiväkirjoissa oli 15 avointa kysymystä kaikkiaan 18 kysymyksestä; opinto-ohjaajien ohjauspäiväkirjoissa avoimia kysymyksiä oli 11 kaikkiaan 17 kysymyksestä. Kummallekin ohjauskeskustelun osapuolelle yhteisiä kysymyksiä oli 10. Ensimmäisen lukuvuoden aineiston tarkastelun jälkeen tein yhden avoimen lisäkysymyksen opiskelijoiden ohjauspäiväkirjaan ja kaksi uutta avointa kysymystä opinto-ohjaajien ohjauspäiväkirjaan.

Opinto-ohjaajien ja opiskelijoiden ohjauspäiväkirja-aineistomateriaalia kertyi ensimmäisenä tutkimuslukuvuonna 2 x 57 kappaletta eli yhteensä 114 päiväkirjaa. Toisena tutkimuslukuvuonna ohjauspäiväkirjoja kertyi yhteensä 2 x 46 kpl eli

yhteensä 92 kpl. Kahden lukuvuoden kuluessa opinto-ohjaajien ja opiskelijoiden ohjauspäiväkirjoja kertyi siis yhteensä 206 kpl. Tutkimuksessa oli mukana seitsemän opinto-ohjaajaa. Kullakin heistä oli kolme ohjattavaa opiskelijaa. Yksi opinto-ohjaaja ehti lopulta ohjata vain kahta opiskelijaa, joten tutkimukseen osallistui yhteensä 20 opiskelijaa. Tutkimukseen sisältyneitä ohjauskeskusteluja käytiin kaikkiaan 103. Ohjauskeskustelujen runsas määrä vähensi sattumanvaraisten vastausten riskiä.

Työtehtäväni takia (vastasin Helsingin kaupungin lukioiden opinto-ohjauksen koordinoinnista ja kehittämisestä) tutkimuksessani olisi ollut suurempi riski saada merkityksettömiä tuloksia haastatteleamalla opinto-ohjaajia kuin keräämällä tietoa ohjauspäiväkirjojen avulla. Haastattelun luotettavuutta taas olisi saattanut heikentää haastateltavien taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Paikalla havainnointi tai videointi jäykistää sekä opiskelijoiden että opinto-ohjaajien vuorovaikutusta. Oletettavasti sellaiset opiskelijoiden hyvin henkilökohtaiset asiat, joista nyt puhuttiin, olisivat myös saattaneet jäädä tulematta esiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 193). Kysymykset keskittyivät pääasiassa opiskelijan ja opinto-ohjaajan keskinäiseen kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen. Niinpä valitsin pääasialliseksi aineistonkeruumenetelmäksi ohjauspäiväkirjojen kysymysten asettelu, mikä muistutti jossain määrin myös kyselymenetelmää.

Syyskuun lopussa vuonna 2003 lähetin ohjauspäiväkirjapohjat opinto-ohjaajille ja heidän välityksellään opiskelijoille. Olin kehittänyt ohjauspäiväkirjapohjia aiemmin tehdyn esitestauksen, tutkimusryhmän tapaamisen yhteydessä opinto-ohjaajien kanssa käytyjen keskustelujen sekä Peavyn (1999, 2000), Mehtäläisen (2003), Juutilaisen (2003) ja Vehviläisen (2001) tutkimusten pohjalta. Esitestaus tapahtui niin, että kolme opiskelijaa, jotka eivät osallistuneet tutkimukseen, täyttivät ohjauspäiväkirjaluonnoksen. Avoimissa ohjauspäiväkirjoissa (liitteet 2 ja 3) oli useita kysymyksiä liittyen vuorovaikutukseen, ohjauskeskustelun agendaan, ohjauskeskustelun etenemiseen ja ohjauskeskustelun onnistuneisuuskokemukseen. Toisena aineistonkeruulukuvuonna lisäsin vielä alustavan analyysin jälkeen yhden kysymyksen opiskelijoiden ja kaksi kysymystä opinto-ohjaajien päiväkirjoihin. Kysymykset liittyivät mahdollisen pohdinnan toteutumiseen ohjauskeskustelussa. Ohjauspäiväkirjat otettiin käyttöön syys- – lokakuun vaihteessa 2003. Sen lisäksi sovittiin, että opinto-ohjaajat käyttäisivät tulevaisuustehtäviä (liite 4) ja

elämänkettätehtävää (liite 5). Muutoin opinto-ohjaajat saattoivat vapaasti käyttää hyväksi katsomaansa ohjaustapaa ja -menetelmiä. Sovittiin, että ohjaustilanteita pidettäisiin vähintään kolme yhtä opiskelijaa kohti ensimmäisenä aineistonkeruuvuonna ja vähintään kaksi toisena aineistonkeruuvuonna.

Tärkeintä oli kuitenkin, että opiskelijan kanssa käytäisiin yhteensä viisi ohjauskeskustelukertaa kahden lukuvuoden aikana. Nämä ohjauskerrat muodostivat tutkimukseni ohjausprosessin. Lukion tilanteesta riippuen saattoi olla, että edellä kuvattu määrä ohjausistuntoja ylitti keskimäärin koulussa annetun henkilökohtaisen ohjauksen määrän. Lisävoimavara oli kuitenkin perusteltavissa sillä, että valitut opiskelijat olivat nimenomaan eniten ohjausta tarvitsevia. Tämä perustui siihen, että heidän oma käsityksensä jatko-opinnoistaan ja elämänurastaan oli epäselvä. Jollekin nuorelle saattaa yksikin ohjauskerta olla todella merkityksellinen. Ohjauskertojen määrä ei kuitenkaan välttämättä lisää ohjauksen toimivuutta tai onnistuneisuutta.

Opinto-ohjaajat ottivat valokopioita tulevaisuustehtävistä ja lähettivät ne heti niiden valmistuttua minulle, mutta opiskelijoiden ohjauspäiväkirjat he toimittivat opiskelijoiden sulkemissa kirjekuorissa kerran lukukaudessa tai useammin. Opinto-ohjaajat saattoivat käyttää tulevaisuustehtäviä ja elämänkettäkarttoja myös omassa ohjaustyössään. Näin pystyin seuraamaan tutkimuksen kulkua ja arvioimaan tutkimusasetelman toimivuutta.

Kahden lukuvuoden mittaiseen aineistonkeruuseen päädyin siksi, että olisi mahdollista seurata, miten opiskelijan ohjaustilanteessa esille ottamat asiat etenivät ohjausprosessin aikana. Samasta syystä päädyin tavoittelemaan viittä ohjauskeskustelukertaa. Etenemistä tai etenemättömyyttä pidin yhtenä ohjausprosessin toimivuuden mittarina.

Pyysin tutkimukseen osallistuvia opiskelijoita ja heidän huoltajiaan allekirjoittamaan suostumuksen osallistumiseen. Suostumus annettiin kirjeitse; kirjeessä esittelin lyhyesti tutkimuksen tarkoitusta (liite 1). Kaikki alaikäiset opiskelijat saivat huoltajiltaan luvan olla mukana tutkimuksessa. Henkilökohtainen opinto-ohjaus sisältyy toki lukion opetussuunnitelman perusteisiin. Lähetin tiedotteen tutkimuksesta tutkimukseen osallistuvien koulujen rehtoreille vuoden 2003 syyskuun

loppuun mennessä. Opinto-ohjaajille lähetin menettelytapaohjeet sekä ohjauspäiväkirjapohjat sekä heille itselleen että opiskelijoille.

Yksi opiskelija keskeytti kolmannen ohjauskeskustelun jälkeen väsyttyään vastaamaan ohjauspäiväkirjan kysymyksiin, mutta kaikki muut jatkoivat loppuun asti. Opiskelijat täyttivät pääosin viisi ohjauspäiväkirjaa, mutta vaihtelua ohjauspäiväkirjojen täytön määrässä oli neljän ja yhdeksän ohjauskerran välillä, ks. taulukko 3. Seurasin ohjauskeskusteluprosessia ja keräsin aineistoa kahden lukuvuoden 2003–2004 ja 2004–2005 aikana.

Alkuperäisenä tarkoitukseni oli kerätä ensin kirjallinen tutkimusaineisto ja sitten haastatella opiskelijoita parin kuukauden päästä siitä, kun ylioppilaskirjoitukset olisivat ohi ja he olisivat lopettaneet lukion. Näin olisin halunnut tarkentaa sitä kuvaa, jonka tutkijana olin saanut heidän kirjallisista tutkimuspalautteistaan. Tämä haastattelu ei kuitenkaan tullut tutkimuksen valmistumisaikataulun vuoksi kysymykseen, koska vain osa tutkimuksessa mukana olleista opiskelijoista (7/20) sai lukio-opintonsa ja ylioppilaskirjoitukset päätökseen kevääseen 2005 mennessä. Ylioppilaskirjoitusten hajauttamisen mahdollisuus jakoi opiskelijoiden valmistumista pitemmälle aikavälille. Lisäksi kolme tutkimukseen osallistunutta opiskelijaa oli tutkimusta aloitettaessa ensimmäisen vuoden opiskelijoita, sillä yksi opinto-ohjaaja ohjasi sinä vuonna vain ensimmäisen ja neljännen vuoden opiskelijoita.

Tutkimusaineiston keruun aikana pidin yhteisiä tapaamisia opinto-ohjaajien kanssa. Nämä alkoivat elokuussa 2003 orientaatiotapaamisella, jossa esittelin tutkimusasetelmaa, tutkimusmenetelmiä ja pyysin ohjaajia kommentoimaan niitä. Opinto-ohjaajien kirjoittamista alkuvaiheen pikku sähköpostiesseistä ja ensimmäisistä yhteisistä tutkimusryhmän kokoontumisista ei kertynyt riittävästi tietoa opinto-ohjaajien ohjaustyön taustalla olevista ajatuksista. Yksikään opinto-ohjaaja ei maininnut teoreettista taustaa tai tiettyä ohjausteoriaa ohjaustyölleen. Asian selvittämiseksi tarkemmin haastattelin keväällä 2005 kutakin opinto-ohjaajaa erikseen heidän ohjausta koskevista ajatuksistaan. Dokumenttiaineiston kohdalla voidaan tehdä täydennyksiä haastatteluihin ja kyselyihin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2001.) Kyse ei kuitenkaan ollut tuloksina käsiteltävistä tiedoista vaan tutkijan ymmärryksen lisäämisestä tulkinnan pohjaksi.

Hyödynsin tutkimuksen alkuvaiheen suunnittelussa ja myös sen läpiviennissä jonkin verran ohjaajien asiantuntemusta ohjausasioissa. Pohdimme yhdessä opinto-ohjaajien kanssa ohjauspäiväkirjojen kysymyksiä sekä opinto-ohjaajille että opiskelijoille. Keskustelimme alustavasti tulevaisuuspäiväkirjan sisällöstä ja opinto-ohjaajat perehtyivät elämänkettäharjoituksen tekoon. Opinto-ohjaajat kommentoivat ohjauspäiväkirjojen luonnoksia ja yksi ohjaajaa testasi niitä kolmen tutkimuksen ulkopuolisen opiskelijansa kanssa.

Opinto-ohjaajien tiedonkeruun ohjaamiseksi ja tutkimukseni luotettavuuden parantamiseksi tapasin opinto-ohjaajia lukuvuoden aikana muutaman kerran lukukaudessa ja keskustelin tutkimuksen kulun edistymisestä heidän kanssaan. Näin tapahtui yhteensä kymmenen kertaa kahden lukuvuoden aikana. Lisäksi ilmoitin olevani tarvittaessa valmis henkilökohtaiseen keskusteluun. Näin tapahtui vain yhden kerran, kun opinto-ohjaaja oli epävarma tulevaisuustehtävien teettämisyjärjestyksestä. Tutkijana olin prosessissa jossain määrin kehittäjän roolissa erityisesti yhteisen keskustelun kautta ja niin, että liitin tutkimuksessa käytetyt muutamat tehtävät (tulevaisuus- ja elämänkettätehtävät) opinto-ohjaajien käyttämiin ohjausmenetelmiin. Opinto-ohjaajat toimivat myös jonkin verran oman työnsä kehittäjän roolissa osallistuessaan tutkimukseen heistä koostuvassa tutkijan vetämässä kehittämisryhmässä.

#### ***4.3.2 Opinto-ohjaajat ja opiskelijat***

Opinto-ohjaajat olivat opinto-ohjaajakoulutuksen saaneita, muodollisesti päteviä, lukioissa työskenteleviä ja vakinaisessa palvelussuhteessa olevia. He olivat kaikki naispuolisia kuten opinto-ohjaajien enemmistö (n. 80 %) Helsingissä tutkimusaikana oli. Kuusi heistä toimi kaupungin ylläpitämissä lukioissa ja yksi yksityisessä lukiossa. Opinto-ohjaajaksi he valmistuivat vuosina 1999–2002 joko suoraan opinto-ohjauksen koulutusohjelmasta tai suorittamalla erilliset opinto-ohjaajan opinnot. Ensimmäisenä aineistonkeruulukuvuonna Helsingin kaupungin ylläpitämiä lukioita oli viisitoista. Näistä neljäsatoista lukiossa oli koulun koosta riippuen ainakin yksi opinto-ohjaajakoulutuksen saanut, vakinaisessa työsuhteessa oleva opinto-ohjaaja,

mikä oli ehtona tutkimukseen osallistumiselle. Potentiaalisia ohjaajia oli siis 14. (Palkkajärjestelmä -raportti 2005, Helsingin kaupunki)

Opinto-ohjaajat valitsivat opiskelijat tutkijana antamiensa kriteerien mukaisesti. Opiskelijoiden valintakriteereitä pohdimme kuitenkin yhdessä opinto-ohjaajien kanssa esitykseni pohjalta. Ohjaajat valitsivat kukin kolme toisen vuoden opiskelijaa mukaan tutkimukseen. Poikkeuksena oli yksi opinto-ohjaaja, jonka opiskelijat olivat käytännön syistä ensimmäisen vuoden opiskelijoita. Sovimme, että mukaan pyydetäisiin molempia sukupuolia siinä suhteessa kuin heitä tutkimukseen osallistuvassa lukiossa oli.

Opiskelijoiden ensisijaisena valintaperusteena oli opiskelijan uranvalinnan hahmottumattomuus. Uranvalinnan hahmottumattomuuden opinto-ohjaajat määrittivät asiantuntijoina kokemuksensa kautta. Lähinnä hahmottumattomuudella tarkoitettiin sitä, että opiskelija joko ei tiennyt, mikä häntä voisi kiinnostaa, tai häntä kiinnostivat niin monet asiat, etteivät ne näyttäytyneet hänelle toisten toistaan merkityksellisempinä. Opiskelija ei siis osannut sanoa, mikä jatkokoulutus tai elämänura häntä kiinnostaisi. Tämä epäselvä tilanne on lukiota aloittavien opiskelijoiden keskuudessa yleinen (vrt. Mehtäläinen & Halonen 1999, Mehtäläinen 2003). Sen lisäksi edellytettiin, että opiskelijalla ei ollut ennalta arvioitavia näkyviä riskitekijöitä opintojensa suhteen kuten peruskouluaikeista huomattavaa poissaoloa koulusta, tiedossa oleva vaikeaa kotitaustaa, häiriökäyttäytymistä, todettuja merkittäviä luki-vaikeuksia tai holtittomuutta opinnoissa. Näitä piirteitä saattoi toki silti ilmaantua opiskelijoiden elämään tutkimuksen aikana. Tutkittavien opiskelijoiden joukko edusti näin niin sanottuja tavallisia lukiolaisia. Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien joukko ei voinut olla kovin suuri. Näinkin suureen joukkoon kuin seitsemän opinto-ohjaajaa ja 20 opiskelijaa päädyin siksi, että oli olemassa riski, että joku tutkittavista muuttaisi pois paikkakunnalta, keskeyttäisi lukion tai vain väsyisi tutkimukseen.

Kutakin tutkimuksessa mukana olevaa opiskelijaa oli tarkoitus ohjata ainakin kolme kertaa lukuvuodessa ensimmäisen tutkimusvuoden aikana. Toisena tutkimusvuonna ohjauskertoja piti olla vähintään kaksi. Yhteensä oppilasta siis suunnitelmien mukaan tulitaisiin ohjaamaan viisi kertaa. Todellisuudessa tähän suunnitelmaan tuli muutamia



muutoksia ja ohjauskeskustelut toteutuivat seuraavan taulukon mukaisesti. Taulukossa 4 esitetyt opiskelijoiden ja opinto-ohjaajien nimet ovat keksittyjä.

Taulukko 4. Käydyt ohjauskeskustelut lukuvuosina 2003–2004 ja 2004–2005

Opiskelija	Lukuvuonna 2003–2004	Lukuvuonna 2004–2005	Ohjaukset yhteensä	Ohjausaika yhteensä (h)	Opinto-ohjaaja
Asta	3	3	6	4,9	Auli
Aino	3	2	5	4,4	Auli
Ari	3	2	5	4,2	Auli
Heidi	2	3	5	4,2	Heli
Henna	3	3	6	4,4	Heli
Heikki	3	2	5	3,1	Heli
Kerttu	2	2	4	3,4	Kaarina
Kalle	3	1	4	3,6	Kaarina
Katri	3	2	5	2,9	Kaarina
Jarkko	3	2	5	4,4	Jaana
Jukka	3	2	5	5,7	Jaana
Jenni	3	2	5	4,3	Jaana
Salla	3	2	5	2,8	Sanna
Siiri	3	2	5	2,5	Sanna
Eetu	2	3	5	3,2	Erja
Eino	5	4	9	7,6	Erja
Essi	4	2	6	3,6	Erja
Petra	2	3	5	2,1	Pirkko
Pekka	2	1	3	1,2	Pirkko
Paula	2	3	5	2,4	Pirkko
<b>Opiskelijoita 20</b>	<b>57</b>	<b>46</b>	<b>103</b>	<b>74,9</b>	<b>Opinto-ohjaajia 7</b>

#### 4.3.3 Opinto-ohjaajien toiminnan taustalla olevaa ajattelua

Kysyin haastatteluissa ohjaajilta taustaksi heidän ajatuksiaan omasta ohjausfilosofiastaan: noudattivatko he ohjauksessaan jotain tiettyä ohjausteoriaa, minkälaisia näkökulmia tai lähestymistapoja he noudattivat työssään, millä termillä he kuvasivat henkilökohtaista opinto-ohjaustaan, minkälainen näkemys heillä oli ohjauksesta, mitä menetelmiä he käyttivät ja minkälaista yhteistyötä he tekivät koulun sisällä tai ulkopuolella. Vastausten oli myös tarkoitus toimia vertailukohtina, kun opinto-ohjaajien ohjausajattelua, -käytäntöjä ja -menetelmiä verrattiin heidän ohjauspäiväkirjavastauksiensa antamaan kuvaan niistä.

Ensimmäinen kysymys koski siis mahdollista ohjausteorian tai -teorioiden noudattamista ohjauskeskustelussa. Kukaan seitsemästä opinto-ohjaajasta ei kertonut käyttävänsä omassa ohjaustyössään tietoisesti mitään ohjausteoriaa. Haastatteluaineiston pohjalta muodostui sellainen käsitys, että opinto-ohjaajat eivät pitäneet ohjausteorioita oleellisina ohjaustyössään tai eivät ainakaan tunnistanee niiden vaikutusta arjen työssään. Vain Peavyn sosiodynaaminen näkemys tuli jossain määrin esiin, mikä saattoi johtua siitä, että olin maininnut sen esitellessäni tutkimussuunnitelmaani opinto-ohjaajille vuonna 2002 sekä siitä, että ohjaajat tiesivät tutkimuksessa yhtenä tehtävänä käytetyn elämänkettätehtävän liittyvän Peavyn esittelemiin ohjausmenetelmiin. Opinto-ohjaajat mainitsivat, ettei ohjaukseen resurssoitu aika riittänyt teorioiden huomioimiseen.

Kaksi opinto-ohjaajaa mainitsi konstruktivismin ohjauskäsityksensä. Muutamat opinto-ohjaajat sanoivat pyrkivänsä opiskelijan itseohjautuvuuden lisäämiseen. Opinto-ohjaajien suhteellisen tuoreen opinto-ohjauskoulutuksen muisteltiin käsittelevän ohjauksen teorioita vain vähäisesti, lukuun ottamatta yhden opinto-ohjaajan mielikuvaa asiasta. Norman E. Amundsenin ja Päivi-Katriina Juutilaisen nimet olivat ainoat Vance Peavyn nimen lisäksi haastatteluissa esiin tulleet ohjausalan tutkijoiden nimet. Ilmi tuli käsitys, että koulutuksessa oli esitelty lähinnä psykologian perusteorioita. Toinen käsitys taas oli, että Peavy oli ollut vahvasti esillä koulutuksessa. Tämä mielipide näkyi ehkä myös siinä, että ohjaaja koki Peavyn teorian itselleen läheisenä.

Toiseen ohjauksen näkökulmia ja lähestymistapoja omassa työssä koskevaan kysymykseen noin puolet ohjaajista vastasi tuoden esiin ohjauksen näkemisen kokonaisuutena, mitä voitaneen pitää prosessiajattelun lähtökohtana. (esim. Amundson 2005, Bruhn & Wolf 2003, Helander 2000) Myös opiskelijan kokonaistilanteen hahmottamista piti tärkeänä kolme ohjaajaa seitsemästä. Osa opinto-ohjaajista sanoi tarkastelevansa ohjausta koulun sisällä holistisesti. Opiskelijan kunnioittamisen ohjauksen lähtökohtana otti esille muutama opinto-ohjaaja. Osa ohjaajista näki tärkeäksi sen, että opiskelija sai ohjauskeskustelussa tilaa itselleen niin, että käsiteltävät asiat tulivat esiin opiskelijan toimesta. Sanotuksi tuli myös, että ohjaajalla ei tulisi olla ennakoasenteita ja valmiita vastauksia opiskelijan ongelmiin.

Opiskelijakeskeisyys mainittiin ohjauksen lähestymistapana. Esiin tuli, että opiskelijan elämäntilanne ja persoonallisuus olivat lähtökohtina ohjaajan ohjausajattelussa. Opiskelijan ohjaaminen tuntemaan itsensä ihmisenä, tunnistamaan omat ajatuksensa, tapansa, persoonallisuudenpiirteensä ja ominaisuutensa, oli tärkeää. Oleellisena pidettiin, että opiskelija oppii tunnistamaan itsensä ihmisenä ajatuksineen ja ominaisuuksineen. Merkitysten etsiminen ja vaihtoehtojen löytäminen (esim. Juutilainen 2003, Onnismaa 2003) tulivat vain ohuesti esiin tärkeinä asioina ohjaajan ohjausajattelussa. Mahdollisuuksien ja edellytysten tutkiminen sen sijaan tuotiin esille. Huomiota kiinnitettiin myös tapaan, jolla opiskelija otetaan vastaan ohjauskeskusteluun. Siinä korostettiin rentouttavan positiivisen olotilan merkitystä opiskelijan uskallukselle tuoda joskus arkojakin asioitaan keskusteluun. Ohjaajien mielestä oli oleellista, että opiskelija tunsi ohjaustilanteen olevan tasavertainen.

Muutama ohjaaja katsoi olevansa ratkaisukeskeisesti suuntautunut ja muutama kognitiivisesti orientoitunut. Vastauksista ilmeni pyrkimys nuorta kannustavaan ja myönteiseen lähestymistapaan. Seitsemästä ohjaajasta yksi puhui suoraan prosessoinnista ja käymistään syventävistä keskusteluista. Koulun sijoittuminen opiskelijan elämään ja siihen liittyvä arjen hallinta tuli esiin opinto-ohjaajien vastauksissa. Opiskelijan etu oli lähtökohtana ohjaajalla, joka myös pyrki olemaan puolueeton tuodessaan eri vaihtoehtoja esiin. Hän nimenomaan korosti, ettei pidä yhteiskunnan näkökulmaa esillä ohjauksessaan – ainoastaan työllisyysnäkökulma hän sanoi tuovansa esille.

Opinto-ohjauksessa tämä asiasisältö oli kaiken aikaa läsnä arkityössä. Yhteiskunnallista näkemystä ohjauksesta opinto-ohjaajien vastauksissa näkyi vain vähän. Opiskelijoiden arjessa yhteiskunnalliset ilmiöt kuitenkin näkyivät. Vastauksista käy ilmi, että opiskelijat käyvät paljon töissä koulun ohella. Avioerojen runsaus näkyi joidenkin opiskelijoiden tarpeena löytää oma asunto. Samoin todettiin, että ohjauksella ei voitu ratkaista yhteiskunnan ongelmia, kuten kotien kasvatusvastuuta, vaan opinto-ohjaajan oli pakko rajata työtään. Omalla tavallaan yhteiskunnan kehitykseen liittyvänä asiana tuotiin esiin opiskelijoiden eneneväksi koettu tarve saada terapeutista ohjausta. Ohjaajat eivät katsoneet kykenevänsä terapiaan eivätkä pitäneet sitä ohjaajan työhön varsinaisesti liittyvänä tehtävänä.

Erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita koettiin olevan yhä enemmän, mikä merkitsi ”saattaen vaihtamiseen” liittyviä tehtäviä, yhteistyön tarvetta ja erilaisten opiskelijoiden tarpeiden huomiointia ohjauksessa.

Kolmanneksi kysyin ohjaajilta millä termillä he kuvasivat opiskelijan henkilökohtaista ohjaamistaan. Vastaukset näkyvät taulukosta 5.

Taulukko 5. Opinto-ohjaajien käyttämät käsitteet opiskelijan henkilökohtaisesta ohjauksesta, yhteensä 7 ohjaajaa

Ohjaajan eniten käyttämä sana	Kuinka moni ohjaaja käyttää
Ohjauskeskustelu	3
Tapaaminen	2
Henkilökohtainen ohjaus	1
Kohtaaminen	1
Kuunteleva kanssakulkeminen	1
Lopo-keskustelu* (1. v.n opisk.)	1
Lopo-haastattelu (abiturientit)	1
Juttelu	1
Keskustelu	1
Opon ohjaus	1

\*Lopo=lukion opinto-ohjaaja

Opinto-ohjaajat kuvasivat antamaansa ohjausta kaikkiaan kymmenellä eri käsitteellä. Kolme ohjaajaa käytti tutkimuskäsitteenäkin käytettyä käsitettä ohjauskeskustelu, joka oli näin eniten käytetty. Kolme opinto-ohjaajaa käytti johdonmukaisesti yhtä käsitettä ohjauksestaan ja neljä käytti siitä kahta tai kolmea eri ilmausta. Haastatellut opinto-ohjaajat pohtivat tätä kysymystä sen näennäisestä helppoudesta huolimatta pitkään. Käsitteen valinta vaikutti olevan oleellinen sikäli, että se kuvasi myös heidän omaa ajatteluaan ohjauksesta. Seitsemän ohjaajan käyttämien käsitteiden suuri määrä kuvastanee osaltaan opinto-ohjaajien erilaisia tapoja tehdä työtään ja nähdä ohjauksen tehtävä.

Keskustelu -käsite sisältää ajatuksen vähintään kahden henkilön vastavuoroisesta ajatusten vaihdosta. Keskustelua jäsentää se konteksti, jossa puhunta tapahtuu. (Eskola & Suoranta 2000, 188–189.) Ohjauskeskustelu -termissä, jota kolme opinto-ohjaajaa käytti, oli kyse keskustelusta, jossa oli pyrkimys ohjaukseen. Näkemykseni

mukaan tapaamisen käsite sisälsi useampia merkityksiä sen tarkoituksesta, samoin kuin kohtaamisen käsite. Molemmat viimeksi mainitut käsitteet kuvasivat kahden henkilön kokonaisvaltaista henkisellä tasolla tapahtuvaa kommunikointia, joka ei välttämättä edellytä sanallista muotoa. Juttelu oli sävyltään keskustelua kevyempää kommunikointia. Rajatumpia käsitteitä olivat lopo-keskustelu ja lopo-haastattelu (lopo = lukion opinto-ohjaaja), joita yksi opinto-ohjaaja käytti. Rajaako lopo - etuliitteen lisääminen keskusteluun ja haastatteluun ohjauskeskustelua lopo - keskeisemmäksi? Haastattelutermin kuvaava kommunikaatiotilannetta, jossa toinen osallistujista johtaa tilannetta ja jossa toinen on vastaaja. (Eskola & Suoranta 2000, 85.) Henkilökohtainen ohjaus on tuttu opinto-ohjauksen virallisena termistöä, jota esimerkiksi opinto-ohjauksen opetussuunnitelman perusteissa käytetään. Kuunteleva kanssakulkeminen -termi kuvaa prosessia, jossa toinen osapuoli sitoutuu kuuntelemaan toista usean tapaamiskerran ajan.

Neljäs kysymys koski opinto-ohjaajan näkemystä ohjauksesta. Tämä kysymys oli tarkoitettu etenkin niille opinto-ohjaajille, joiden oli vaikea eritellä teoreettista ohjausajatteluaan. Yhtenäisyyden vuoksi esitin sen kuitenkin kaikille. Kysymyksen vastaukset valottivat samalla ohjauskeskustelujen tai ohjaajan suhdetta tietoon. Myös jäljempänä esille tuleva koonti opinto-ohjaajien käyttämistä ohjausmenetelmistä antoi viitteitä ohjaajien tiedonkäsityksestä. Opinto-ohjaajien vastauksissa näkyi toisaalta taipumusta ohjata ja olla läsnä erityisesti tunteiden, vuorovaikutuksen läheisyyden ja intuition kautta sekä löytää tällä tavoin opiskelijalle erilaisia mahdollisuuksia. Toisaalta osa opinto-ohjaajista korosti arjen opintojen edistämistä, teknisempää ja suoraviivaisempaa opintojen seuranta, valintojen harkintaa sekä tiedon jakamista.

Omalla tavallaan käsitystä tiedosta kuvasivat luonnehdinnat siitä, mitä ohjaus oli tai ei ollut. Kahdessa vastauksessa korostui se, ettei opinto-ohjaus ollut vain informointia tai pelkkää tiedon välittämistä. Sen sijaan useampi ohjaaja mainitsi, että ohjaus oli auttamista, neuvomista, ”välittäjänä” toimimista opiskelijan ja opettajien välillä, tulkinta-apua itsenäisesti tehtyihin testeihin, kuuntelua ja ”miksi”-kysymyksiin vastaamista sekä peilauspintana toimimista opiskelijalle. Edelleen ohjauksen kerrottiin olevan ”innostuksen herättelyä”, opiskelijan ”varustamista elämään” sekä ”opiskelijan omien suunnitelmien vahvistamista ja jäsentämistä”.

Myös ”jämmäkkyyttä” ohjauksessa tuotiin esiin, mikä näkyi mm. siinä, että ”uskalletaan puhua suoraan ja ääneen hyvässä ja pahassa”. Positiivista palautetta, tulevaisuudenuskoa ja kannustusta opiskelijoille piti tärkeinä muutama ohjaaja. He vaativat myös opiskelijalta paneutumista keskusteluun. ”Ohjaajana voin toimia peilauspintana opiskelijan reflektoinnille”, totesi eräs ohjaaja. Ohjaus oli myös opiskelijan innostuksen herättelyä, uusien näkökulmien tarjoamista ja opiskelijan omien suunnitelmien vahvistamista ja jäsentämistä, totesivat muutamat ohjaajat. Nämä käsitykset viittanevat opiskelijan voimaantumisen tukemiseen.

Ohjauksen prosessiluonne tuli erityisesti esiin kolmen ohjaajan vastauksissa seitsemästä. He puhuivat joko suoraan prosessoinnista, ohjauksen systemaattisesta etenemisestä tai ”kanssa kulkemisesta”. Opinto-ohjaajat mainitsivat, että oli tärkeää ohjata opiskelijaa tarkastelemaan asioita eri näkökulmista. Oman työn reflektoinnin oleellisuuden mainitsi kaksi ohjaajaa. Nämä kommentit viittasivat ohjauksen tietoiseen edistämiseen ja reflektointiin. Seitsemästä opinto-ohjaajasta kolme mainitsi opetussuunnitelman tavoitteet pohjana työlleen. Todettiin, että on hyvä, kun opetussuunnitelmassa ohjausta jaetaan myös opettajille ja ryhmänohjaajille.

Ohjauksen asemasta koulussa puhui kaksi opinto-ohjaajaa. Toinen sanoi ohjausta pidettävän tärkeänä. Toinen taas totesi, että ohjauksen asema oli hankala. Aseman tärkeyttä koulussa korostanut totesi, että opiskelijat pitivät ohjausta ja nimenomaan henkilökohtaista ohjausta tärkeänä ja että opettajatkin arvostivat opinto-ohjausta. Opiskelijat kuitenkin kokivat saavansa henkilökohtaista ohjausta liian vähän, kun taas ja opettajat taas odottivat ohjaukselta ”tehoa”, mutta tunnistavat kyllä ohjauksen haasteet ja olivat siinä suhteessa realistisia. Hankalana ohjauksen asemaa pitänyt arveli tilanteen johtuvan henkilökohtaisen ohjauksen liian vähäisistä resursseista. Esimerkit osoittavat, että koulujen todellisuus tässä suhteessa on hyvin erilainen.

Viidennessä kysymyksessä pyysin opinto-ohjaajia kertomaan käyttämistään ohjausmenetelmistä. He kokivat kysymyksen vaikeaksi. Kun valaisin sitä, mitä ohjausmenetelmillä tarkoitettiin, he kertoivat menetelmiensä valinnasta ja tavoitteista.

Eräs opinto-ohjaaja sanoi vaihtelevansa ohjaustapaa opiskelijan mukaan ja toinen taas valitsi menetelmänsä ohjaushetken tilanteesta. Taulukosta 6 käy ilmi opinto-ohjaajien mainitsemia ohjausmenetelmiä.

Taulukko 6. Opinto-ohjaajien mainitsemat ohjausmenetelmät (7 ohjaajaa)

Opinto-ohjaajan ilmoittama käytössään oleva ohjausmenetelmä	Kuinka moni ohjaaja käyttää	Liittyy erityisesti ohjauskeskusteluun	Liittyy yleensä ohjaamiseen
<b>Tiedon prosessointiin liittyvät</b>			
keskustelu	7	x	
minäkuva/itsetuntoharjoitukset, identiteettipohdiskelu	3	x	
opiskelijan reflektointitaitojen lisääminen	1	x	
yhdessä suunnittelu (opisk. ja opo)	1	x	
prosessin kuljettaminen	2	x	
<b>Prosessointia edistävät tehtävät</b>			
elämänkettäharjoitus	5	x *	
erilaiset testit	3	x	
NLP -harjoitus	1	x	
opiskelijoiden kirjoitelmat	2	x	
opiskelijoiden kuvalliset esitykset	1	x	
mind map	1	x	
<b>Tiedon hakuun liittyvät</b>			
oppaiden ja esitteiden käyttö	3	x	x
messuilla käynti	4	x	x
internet/verkkopalvelut**	6	x	x
<b>Ryhmässä tapahtuva toiminta</b>			
oppitunnit	2		x
vierailijat oppitunnilla	1		x
pienryhmäohjaus	2	x	x
opiskelijainfot	1		x
Yhteistyöhön liittyvät	1	x	
vanhemmat mukana ohjaus-keskustelussa ***	1	x	
TET	1		x
<b>Yhteensä</b>		<b>16</b>	<b>8</b>

\* sisältyi tutkimustehtäviin

\*\* internetiä voidaan käyttää myös prosessointimielessä, esim. erilaiset testit

\*\*\* yleensä maahanmuuttajat

Huomattakoon, että ohjaajat eivät haastattelutilanteessa muistaneet kaikkia käyttämiään menetelmiä ja että kaikki heistä eivät mieltäneet menetelmiksi käyttämiään ohjaustapoja ja -työkaluja.

Erilaisia menetelmiä oli haastatteluvastausten mukaan kuitenkin runsaasti. Eniten käytetty menetelmä oli keskustelu. Kaikki ohjaajat yhtä lukuun ottamatta mainitsivat Internetin käytön sekä tiedonhaun apuvälineenä että eri verkkopalvelujen

hyödyntämisen ohjausmenetelmänä. Opiskelijoiden omana keinona asioidensa kuvaamiseen opinto-ohjaajat mainitsivat kirjoitelmat, piirustukset, mind mapin ja elämänkettätehtävän. Erilaisia harjoituksia (esim. itsetuntoharjoitus) ja testejä (esim. oppimistyylytesti) oli myös käytössä sekä kirjallisina että nettiversioina. Kaikki edellä mainitut tehtävät ja testit toimivat myös reflektoinnin välineinä, jos niistä keskusteltiin ja niitä analysoitiin yhdessä. Tarkoitus oli, että ohjauskeskustelut muodostivat 3–4 vuoden aikana prosessin, jossa opiskelijan kypsymisen lukion jälkeiseen elämään ja siinä tarvittaviin ratkaisuihin olisi pitänyt olla keskiössä. Siitä huolimatta opinto-ohjaajat eivät kahta lukuun ottamatta maininneet mitään osuudestaan tämän prosessin edistäjänä. Pienryhmäohjauksen mainitsi vain kaksi opinto-ohjaajaa. Ryhmäohjaus oli toistaiseksi ollut vähän tunnettu ja käytetty menetelmä. Vanhalakka-Ruoho (2004, 135) määrittelee ryhmäohjauksen pitkäaikaiseksi ohjaukseksi tiettyine tavoitteineen. Se suunnataan tietyille ryhmälle (yleensä 7–12 jäsentä) ja siinä ohjaus toimii ryhmässä ja ryhmän kautta. Yhteiset tavoitteet, mielenkiinnonkohteet ja normit luovat ryhmään kuulumisen kokemusta ja ryhmän palkitsevuutta. Osa opinto-ohjaajien mainitsemista menetelmistä oli käytössä muissa kuin ohjauskeskustelutilanteissa.

Kuudes opinto-ohjaajille esittämäni kysymys koski yhteistyötä koulun sisällä ja ulkopuolella. Koulun sisällä yhteistyökumppaneina mainittiin ryhmäohjaajat, muut opinto-ohjaajat (mikäli heitä oli samassa lukiossa enemmän kuin yksi), muut opettajat, erityisopettaja ja rehtori. Yksi ohjaajista koki psykologin konsultaatiota olevan liian vähän käytettävissä, kun taas toinen teki paljon yhteistyötä psykologin kanssa. Kaikki opinto-ohjaajat kokivat, että heillä ei ollut valmiuksia antaa opiskelijoilleen terapiaa, mutta että lukiolaisilla olisi ollut toiveita ja tarpeita terapiakeskusteluun. Oman koulun opiskelijahuoltoryhmän työskentely mainittiin ohjaajien vastauksissa.

Koulun ulkopuolella verkostot olivat vähäisempiä. Mainituksi tulivat vierailijat oppitunneilla, työelämä ja yritykset. Huomiota kiinnitti, että vain yksi opinto-ohjaaja mainitsi ulkopuolisina yhteistyökumppaneina työvoimatoimiston ja ammatinvalinnanohjaustoimiston. TET-yhteistyötä tutkimuksessa mukana olleissa lukioissa oli ilmeisen vähän. Kävi ilmi, että työelämään tutustuttamista hoidettiin myös vanhempien välityksellä. Muutoin kävi ilmi, että yleensä vanhemmat eivät juurikaan



pitäneet yhteyttä opinto-ohjaajaan yhteistyömielessä. Maahanmuuttaja-vanhemmat olivat kuitenkin enimmäkseen aktiivisia nuortensa asioiden suhteen ja yksi ohjaaja mainitsi vanhemmat vakituisina yhteistyökumppaneinaan. Alueellisen yhteistyön mainitsi kolme opinto-ohjaajaa. Alueellisina kumppaneina mainittiin muiden lukioiden opinto-ohjaajia. Yhteistyömuotona alueilla kerrottiin olevan muun muassa opetussuunnitelma-yhteistyön. Yksi opinto-ohjaajista kertoi, ettei hänellä ollut lainkaan yhteistyösuhteita koulun ulkopuolelle. Muutama ohjaajaa ilmoitti osallistuvansa lopo-rinkiin (=opetusviraston järjestämä opinto-ohjaajien toistuva yhteinen tapaaminen). Muita mainintoja lukioiden yhteistyökuvioista olivat toimintasuunnitelman arviointi ja painopistealueiden edistymisen seuranta. Ohjausta ei kaiken kaikkiaan koettu olevan riittävästi ja omien tehtävien täsmentymistä kaivattiin. Vuorovaikutusta pidettiin tärkeänä, koska silloin ”opiskelijan asiat sujuivat ja hommat hoituivat koulun sisällä”.

#### **4.4 Aineiston analyysin ja tulkinnan prosessi**

Empiirisen aineiston analyysimenetelmien on syytä olla laadullisen tutkimuksen metodologisten ratkaisujen, tieteen filosofisten kannanottojen ja tutkimusmenetelmien kanssa sovussa. Tutkimukseni liittyy ymmärrystä tavoittelevaan lähestymistapaan, jolle on tyypillistä käyttää laadullista analyysia ja päätelmien tekoa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 210.)

Koska laadullisessa tutkimuksessani halusin antaa tilaa myös odottamattomille seikoille, käytin abduktiivista sisällön analyysia teorian ja empirian vuoropuheluttamisen keinoin (Miles & Huberman 1994) ja tarkastelin aineistoani monipuolisesti ja yksityiskohtaisesti. Käytin laadullisia metodeja myös aineiston hankinnassa, jotta opiskelijoiden ja opinto-ohjaajien näkökulmat pääsisivät esiin. Tulokset analysoin abduktiivista analyysia tukevalla tavalla käyttäen ensin apuna pääkategorioita, joiden avulla sitten tarkastelin ja luokittelin aineistoani. Pääkategorioitten analysoinnin jälkeen palasin jälleen tarkastelemaan teoreettisia käsitteitä (vuorovaikutus/dialogi, reflektio ja voimaantuminen). (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2001.)

Pääkategorioiksi sekä opiskelijoiden että opinto-ohjaajien kohdalla muodostuivat ohjauspäiväkirja-aineiston perusteella vuorovaikutuksen ja dialogin osalta vuorovaikutusprosessin toimivuus, vuorovaikutustilanteen henkinen toimivuus ja vuorovaikutusosapuolten aktiivisuus ohjaus-keskustelussa. Reflektion ja voimaantumisen osalta pääkategorioita olivat ohjauskeskusteluun valmistautuminen, tavoitteiden asettaminen ohjauskeskustelulle, ohjauskeskustelun aiheiden esille ottaminen, kumpi ohjauskeskustelun osapuoli otti aiheen esille, vuorovaikutuksen eteenpäin viennin kuvaus ohjauskeskustelussa (esim. dialogina tai opinto-ohjaajan ehdoin), kuvaus ohjauskeskustelun ilmapiiristä, ohjauskeskustelun etenemisen kuvaus ja ohjauskeskustelun onnistumisen kokemuksen kuvaus. Vain opiskelijoita koskevia pääkategorioita olivat kuvaus siitä, miltä ohjauskeskustelu tuntui, miten opiskelijan asia eteni ohjauskeskustelussa ja miten syvällisesti ohjauskeskustelussa käsiteltyjä asioita pohdittiin. Vain opinto-ohjaajia koskevia pääkategorioita olivat kuvailu ohjauskeskustelussa käsiteltyjen asioiden työstämisestä omilla ajatuksissa (mitä ja miten) ja kuvailu siitä, etenikö keskustelutarja prosessina ja esiintyikö siinä käännekohtia. Osa opinto-ohjaajaa/opiskelijaa koskevista pääkategorioista koski vain opinto-ohjaajaa/opiskelijaa ja osa kuvasi lisäksi opinto-ohjaajan/opiskelijan arviota siitä, miten opinto-ohjaaja/opiskelija oli samassa ohjauskeskustelussa vastaavasta asiasta ajatellut tai asian kokenut.

Tutkimusprosessin vaiheet olen esitellyt tämän tutkimuksen johdannossa kuviossa 1. Tutkimusprosessin kulku. Tutkimukseni empiirisen aineiston tutkimusjoukossa oli yksittäistapauksina (cases) 20 opiskelijaa ja seitsemän opinto-ohjaajaa. Heidän tuottamansa yhteensä 206 ohjauskeskustelukerran ja muun oheistehtävämateriaalin tutkimusaineisto saanee tutkimusprosessin tuloksena yleisempääkin merkitystä.

Laadullinen tieto ilmenee yleensä sanoina toisin sanoen kielenä, jonka perusyksikkö, sana, on runsassisältöinen ja usein monimerkityksinen. Tällainen tieto ei ole välittömästi helposti lähestyttävää ja analysoitavaa tietoa, vaan se vaatii jonkinlaista prosessointia. Raakaa kentältä saatua materiaalia pitää ”korjata”, editoida ja tyypitellä. Myöskään tutkijan omien arvojen merkitys ei ole tällöin aivan vähäinen (Miles & Huberman 1994), minkä olen ottanut huomioon kuvatessani metodologisia ratkaisujani. Kentällä koottu ja usein menetelmin kerätty aineistoni soveltuu analyysin tekoon tutkimusprosessin kuluessa. Aineistoa on siis esianalysoitu ja

kerätty osittain samanaikaisesti. Usein Hirsjärvi ja ym. mukaan aineiston käsittely ja analysointi aloitetaan mahdollisimman pian keruu- tai kenttävaiheen jälkeen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001.)

#### ***4.4.1 Ohjauspäiväkirjat analyysin ja tulkinnan pohjana***

Opinto-ohjaajien näkökulmista sain tietoa ohjauspäiväkirjoista (liite 3) sekä erityisesti alkuvaiheessa tutkijan ja opinto-ohjaajien välisistä palaverista. Opiskelijoiden näkökulmia taas valottivat ohjauspäiväkirjojen (liite 2) lisäksi elämänkettä- ja tulevaisuustehtävät. Orientaatiotapaamisen pohjalta esille tulleita opinto-ohjaajien ajatuksia henkilökohtaisesta ohjauksesta, ohjausmenetelmistä ja ohjausistuntojen vuorovaikutuksesta syvensin taustoittamista varten tutkimuksen aineistonkeruun loppuvaiheessa opinto-ohjaajien henkilökohtaisin haastatteluin. Haastattelujen tarkoituksena oli hankkia ymmärrystäni ja tulkintaani helpottavia välineitä, jotka perustuivat aineistostani nousseisiin opinto-ohjaajien ajatuksiin. Vielä tutkimuksen loppuvaiheessa pidin opinto-ohjaajien kanssa yhteisen reflektiivisen keskustelun esille tulleista tuloksista.

Opiskelijoiden ohjauspäiväkirjojen käsittelyn aloitin lukemalla useita kertoja opiskelijoiden vastaukset ohjauspäiväkirjan kysymyksiin ensimmäisen lukuvuoden (2003–2004) ajalta huolellisesti ja moneen kertaan läpi saadakseni tuntuman opiskelijoiden käsityksiin heidän saamastaan ohjauksesta. Yleishuomiona tästä ensitutustumisesta mainittakoon se, että opiskelijat vastasivat motivoituneesti, ja että tyhjiä vastauksetta jätettyjä kohtia oli hyvin vähän. Yhtä kysymystä kohti oli vastaamatta jättänyt korkeintaan yksi kahdestakymmenestä vastaajasta.

Luettuani ohjauspäiväkirjat kirjoitin opiskelijoiden vastaukset puhtaaksi. Sen jälkeen jaottelin vastaukset kysymyksittäin ja tallensin ne aineistoksi NVivo2 -nimiseen laadullisen aineiston analyysiohjelmaan. Järjestin opiskelijoiden vastaukset omiksi osioikseen ja myöhemmin (tehtyäni opinto-ohjaajien vastauksille vastaavat toimenpiteet) myös opinto-ohjaajien vastaukset omiksi osioikseen. Lisäksi jäsentelin opiskelijakohtaisesti kaikkien ohjauksetojen vastaukset sekä opiskelijoiden omista että vastaavista opinto-ohjaajien vastauksista omaksi osioikseen. Tässä

käsittelyprosessissa syvennyin aineistoon kysymys kysymykseltä vielä useita kertoja. Vastaavan käsittelyn tein opinto-ohjaajien aineistolle.

Esiymmärryksen syventämiseksi luokittelin ensimmäisen lukuvuoden aineistoa valmistellakseni sitä analyysia varten. Abduktiivinen esianalyysiprosessi paransi datan laatua, sillä luokittelu ja alustavien syklien läpikäyminen voimisti analyysiä. (Miles & Huberman 1994.)

Ohjauspäiväkirjoissa oli useita kysymyksiä vuorovaikutuksen alueelta, koska aiemmissa ohjauskeskustelua koskevissa tutkimuksissa aihe oli usein esillä (esim. Vehviläinen 2001; Juutilainen 2003).

Analysoituani alustavasti ensimmäisen lukuvuoden ohjauspäiväkirjavastauksia kävi ilmeiseksi, että vuorovaikutusta tapahtui sekä dialogin muodossa että muutoin. Dialogin nostin esiin, koska se on laajasti hyväksytty ammatillisen keskustelun muoto (esim. Nummenmaa 2001, 2004; Vähämöttönen 1999; Peavy 1999; Juutilainen 2003; Vehviläinen 2001).

Ensimmäisen lukuvuoden ohjauspäiväkirjavastausten perusteella lisäsin toisen aineistonkeruulukuvuoden alkaessa kysymyksen, jonka avulla oletin saavani syvällisempää tietoa reflektoinnin osuudesta ohjauskeskustelussa (liite 2, kysymys 16; liite 3, kysymykset 14 ja 15). Opinto-ohjauksen tavoitteisiin sisältyvien esimerkiksi itsetuntemuksen lisäämisen ja tulevaisuuden suunnittelun aiheisiin liittyy ajatus pohdinnasta, purkamisesta ja rakentamisesta. Näin ohjauskeskusteluun sisältyvän ammatillisen pohdinnan voi olettaa nousevan esiin myös reflektion muodossa. (esim. Giddens 1995; Gould 1995; Mezirow 1995; Nummenmaa & Korhonen 2000; Ojanen 2000; Peavy 2000; Ruohotie 1998a, 1998b; Leskelä 2005.) Opiskelijan voimaantuminen on ohjauksen tavoitteena, kun tavoitellaan nuorta itseään koskevien asioiden, tulevaisuutensa ja oman elämänsä subjektina. Voimaantunut ihminen kykenee paremmin ohjaamaan itse itseään. Voimaantumista koskevia opiskelijoiden kuvauksia esiintyi vastauksissa useiden kysymysten kohdalla, vaikka erillistä voimaantumisen kysymystä ei tehtykään. (Wilson 1993; Bell & Gilbert 1996; Richardson 2000; Ruohotie 2002; Onnismaa 2003; Leskelä 2005.)

Analyysin myötä esiymmärrys aiheutti muutoksia viimeisen aineistonkeruuvuoden ohjauspäiväkirjojen kysymyksiin. Aineistonkeruun aikaisen vaiheen tarkastelu mahdollisti sen, että keruun aikana voi tehdä vielä muutoksia keruumenetelmiin. (Miles & Huberman 1994; ks. myös McLeod 2001, 24.)

Muodostin ensivaiheen analyysissä kysymyksittäin faktuaalisia vastausluokkia ensin tarkasti vastausten sisällön mukaan. Vastausluokkia kertyi kysymyksestä riippuen vähimmillään yhdeksän ja enimmillään 49. Pysin huomioimaan kaikki erilaiset vastausvaihtoehdot. Tämän alustavan luokittelun perusteella ryhmittelin luokkia niin, että muodostin aineistosta saamani käsityksen mukaan samaa pääasiaa koskevia vastauksia tiivistetyiksi harvemmiksi käsitteiksi.

Loin ensin opiskelijoiden ja opinto-ohjaajien ohjauspäiväkirjatekstien pohjalta kysymyskohtaiset tulkinnalliset kuvailevat luokat, jotka olivat vielä suhteellisen tarkkoja alkuperäiseen tekstiin nähden ja joita oli määrällisesti paljon, enimmillään 60 luokkaa. Tarkastelin jo alkuvaiheessa ohjauskeskusteluosapuolille asetettujen yhteisten kysymysten vastauksista muodostettujen luokkien liittymistä toisiinsa. Luokkien ensivaiheen nimeäminen kohosi tutkimukseni käsitteellisestä kehyksestä ja varsinaisista vastauksista ohjauspäiväkirjakysymyksiin. Aloitusvaiheen luokkaluettelo voi sisältää 12–60 faktuaalista luokkaa. (Miles & Huberman 1994.)

Aineiston paisumista vaikeasti käsiteltäväksi ehkäisin luokittelun avulla ja keskittymällä joka tutkimusvaiheessa siihen, mitä alkuperäiset tutkimuskysymykset edellyttivät. Silti tarkistin myös tutkimustehtävää analyysiprosessin kuluessa. Asioita oli syytä yksinkertaistaa suhteessa tutkimuskysymyksiin. Jouduin myös käytännössä toteamaan, että aineiston kerääminen oli väistämättömästi selektiivinen prosessi, eikä kukaan voi eikä pysty saamaan siitä esille kaikkea (get it all). (Miles & Huberman 1994.)

Kun koko aineisto oli koossa kesäkuussa 2005, päädyin toisen vaiheen analyysissä tiivistämään ensimmäisen vaiheen luokkia muodostamalla niistä pääkategorioita. Miles ja Huberman (1994) ovat sitä mieltä, että laadullinen tutkimus on lähes kaikissa tyypeissään tulkintaa. Tulkintaa tapahtui omassa tutkimuksessani jo

ensivaiheessa ohjauspäiväkirjoissa tuotetun suuren informaatiomäärän luokittelussa ja kehittämisessä pelkistetyimmiksi käsitteiksi.

Järvinen ja Järvinen (2000) esittävät, että kuvailevassa, tulkitsevassa ja uusia teorioita luovissa tutkimuksissa voidaan olla kiinnostuneita muun muassa inhimillisten kokemusten säännönmukaisuuksista ja/tai oman ja toisten ajattelun sekä toiminnan reflektioista. Juuri näitä seikkoja etsin omasta aineistostani.

Ensi vaiheen jälkeen muodostin jo hieman tulkitsevampia käsitteitä, pääkategorioita. Viimeiseksi muodostin tulosten yhteydessä teoreettisia käsitteitä (esim. dialogi, voimaannuttaminen, reflektio). Näin alkuun kuvailevista luokista syntyi ensin käsitteitä ja sitten pääteltävissä olevia teoreettisia käsitteitä. (Miles & Huberman 1994.) Jouduin tarkistamaan luokkia analyysiprosessin aikana useampaan kertaan. Tutkimusaineiston karttuessa kävi ilmi, että jotkut luokat heikkenivät ja toiset vahvistuivat. Tässä analyysin vaiheessa NVivo2 -analyysiohjelma helpotti aineiston teknistä käsittelyä suuresti.

Luokittelu itsessään on analysointia. Kiinnitin huomiota teksteissä tutkimustehtävieni kannalta oleellisiin asioihin yrittäen erottaa ne epäoleellisista. Seuraavassa vaiheessa tiivistin ja abstrahoin tietoja esittämällä niitä taulukkoina, käsitekarttoina ja tässä vaiheessa ensin määrällisinä matriiseina, jotta johtopäätösten tekeminen ja niiden perusteleminen varmentuisivat. Analyysin tuloksena oli tarkoitus tunnistaa kerättyjen tietojen kehys ja eritellä tiedot järkevästi pitäen samanaikaisesti suhteet osien välillä muuttumattomina. Määrälliset ilmaisut muunsin sitten laadullisiksi sanoin kuvattaviksi ilmaisuiksi, jotka perustuivat aineiston vertailevaan tarkasteluun. Tähän osaan analyysiä kuului se, miten hyvin tutkimuksessa oli eroteltu ja yhdistelty hankittua aineistoa ja reflektioita, joita aineiston tiedoista tehtiin. (Miles & Huberman 1994.)

Käsite rakenteet ovat selittäviä tai pääteltävissä olevia käsitteitä, ja ne identifioivat ilmaantunutta teemaa tai selitystä. Ne keräävät yhteen paljon materiaalia ymmärrettävämpiin ja säästävempiin analyysiyksiköihin ja ovat luonteeltaan teoreettisia käsitteitä. Omassa tutkimuksessani keskeisiä teoreettisia käsitteitä ovat

voimaantuminen, reflektio, metakognitiiviset taidot, vuorovaikutus/dialogi ja prosessin eteneminen. (Miles & Huberman 1994)

Luokittelun lisäksi tarkastelin aineistoa vielä symmetrian ja asymmetrian näkökulmista opiskelijoille ja opinto-ohjaajille tehtyjen samanlaisten kysymysten osalta. Yksittäisen opiskelijan osalta tarkastelin viiden ohjauskerran prosessin etenemistä. Tarkoitukseni oli muodostaa käsitys siitä, minkälaiset prosessit olivat tuottaneet tutkimukseen osallistuneiden mielestä toimivaa ohjausta. Opiskelijoiden henkilökohtaisia prosesseja tutkin valitsemieni näkökulmien/teoreettisten käsitteiden (vuorovaikutus/dialogi, reflektointi, opiskelijan voimaantuminen) etenemisen kautta seuraten opiskelijan kaikkia ohjauskeskusteluja sarjana. Lisäksi peilasin nimenomaisen ”onnistumiskysymyksen” vastauksia näihin muihin osatekijöihin ja otin huomioon opiskelijan tekemät tulevaisuus- ja elämänkettätehtävät. Kerron tarkemmin analyysin vaiheista tutkimukseni osiossa 4.4, jossa kuvailen yhden opiskelijan yksilöprosessiesimerkin (liite 9). Vertasin myös opiskelijoiden ja opinto-ohjaajien vastausten symmetriaa yhteisten kysymysten osalta.

Opinto-ohjaajan yksilöprosessia tarkastelin samojen teoreettisten käsitteiden valossa kuin opiskelijoidenkin, mutta lisäksi kiinnitin huomiota heidän tapaansa ohjata kolmea opiskelijaansa. Etsin samanlaisuuksia ja erilaisuuksia opiskelijoiden ohjaamisen välillä. Lisäksi vertasin ohjauspäiväkirja-aineistosta saatua kuvaa niihin tausta-ajatuksiin, joista opinto-ohjaajat olivat minulle kertoneet heitä yksittäin haastatellessani. Ennen tutkimuksen aineistonkeruun aloittamista olin kysynyt opinto-ohjaajilta heidän käsityksiään onnistuneesta ohjauksesta. Lopuksi, tulosten valmistuttua, kävin vielä reflektoidun keskustelun yhdessä kaikkien opinto-ohjaajien kanssa.

#### ***4.4.2 Tulevaisuustehtävät analyysin ja tulkinnan pohjana***

Tulevaisuustehtävien (liite 4) avulla tarkastelin, mitä opiskelijat ajattelivat tulevaisuudestaan. Rajasin tarkastelunäkökulmia siten, että tehtävissä keskityttiin kolmen tulevaisuuden tavoitteen asettamiseen, niiden toteuttamisessa opiskelijan mahdollisesti tarvitsemaan tukeen, tavoitteisiin mahdollisesti liittyviin huolen

aiheisiin tai pelkoihin ja henkilöihin tai asioihin, jotka voisivat tukea opiskelijaa tavoitteiden saavuttamisessa. Tämän tulevaisuustaulukkoitehtävän opiskelijat tekivät kumpanakin aineiston keruulukuvuotena niin, että tehtävien välillä kului aikaa noin vuosi. Arvioin tavoitteiden asettelussa tapahtuneita muutoksia sen perusteella, olivatko opiskelijoiden tulevaisuudenkuvat selkiytyneet erityisesti urasuunnittelun näkökulmasta. Giddensin mukaan (1991, 109) tulevaisuudenkuvia voidaan käyttää välineinä, joiden avulla päätöksentekoa ja valintoja harjoitellaan tulevaisuustietoiseen suuntaan sekä yhteiskunnallisella että yksilötasolla.

Ensimmäinen tulevaisuustehtävä selvitti, kenen kanssa opiskelija keskusteli omasta tulevaisuudestaan. Tämä kysymys kartoitti opiskelijan turvaverkkoa ja hänen mahdollisuuksiaan reflektoida muiden kanssa.

Tarkastelin tulevaisuustehtävien tavoitteita niiden sisällön ja pysyvyyden näkökulmista. Ensin etsin esiin nousevia yksittäisiä asioita ja sitten asioita, joissa opiskelija tunsi tarvetta tukeen. Tämän jälkeen etsin aineistosta asioita, jotka huolestuttivat/pelottivat häntä tavoitteen saavuttamisessa. Sitten muodostin huolenaiheista käsitteitä, joista etsin sisäisiä ja ulkoisia tekijöitä. Lopuksi tarkastelin opiskelijan mainitsemia henkilöitä tai asioita, jotka opiskelijan käsityksen mukaan voisivat tukea häntä tavoitteiden saavuttamisessa. Tukihenkilöt peiloutuivat myös ensimmäiseen tulevaisuustehtävään. Opiskelijat esittivät tulevaisuuden tavoitteitaan kaksi kertaa tutkimuksen aikana niin, että niiden esittämisen välillä kului suunnilleen vuosi. Näin saatoinkin kiinnittää huomiota siihen, miten tavoitteiden asettelu oli mahdollisesti muuttunut vuoden aikana. (Nummenmaa & Shvets 2000, 177–196.)

Tavoiteasettelun lisäksi pyysin opiskelijoita toisena tutkimusvuonna kertaalleen kirjoittamaan kirjeen muotoisen esseeseen. Ohjeena oli kirjoittaa vuonna 2013 kirje jollekin lukioaikaiselle opiskelutoverille, jota kirjoittaja ei lukion päättymisen jälkeen olisi tavannut, ja jolle hän olisi kertonut lukion jälkeisistä tapahtumista elämässään. Kirjeen tarkoituksena oli saada tietoa niistä asioista, jotka opiskelija nosti esiin tulevaisuutensa näkymänä. Samalla kirjeet (16 kpl) kuvasivat niitä arvoja, joita opiskelija kirjeen kirjoittamishetkellä piti oleellisina. (Kasurinen 2000, 162–176.)



#### *4.4.3 Elämänkenttäkarttatehtävä analyysin ja tulkinnan pohjana*

Peavy (1999) määrittelee elämänkenttäkartan yksilön nykyhetken elämäntilanteen karttana, joka ilmentää henkilön elämän kokonaistilannetta, hänen huoliaan ja niiden ratkaisuyrityksiä. Elämänkenttäkarttoituksen (tässä tutkimuksessa käytän nimitystä elämänkenttätehtävä) tarkoituksena on saada yksilön minuus näkyväksi, antaa ohjaajalle ja ohjattavalle mahdollisuus yhdessä pohtia kummallekin merkityksellisiä ohjausta edistäviä asioita, aktivoida sekä ohjattavaa että ohjaajaa ja saada ohjauksen käyttöön jotain käsin kosketeltavaa. Karttoittaminen auttaa ohjattavaa ja ohjaajaa selventämään ja tarkentamaan elämänkentän merkitystä, sen vuorovaikutuskuvioita, huolenaiheiden keskeisiä piirteitä, esteitä, vahvuuksia ja tarpeita sekä minuuden erilaisia ääniä. Kartan tekeminen auttaa molempia ohjauskeskustelun osapuolia saamaan kokonaiskuvaa ohjattavan ongelman kontekstista ja elämänkentän dynaamisista piirteistä. Kartalla voidaan ilmaista asioita, jotka eivät pelkässä keskustelussa ehkä tulisi esiin.

Keräsin ohjauspäiväkirjojen lisäksi tietoa opiskelijoilta elämänkenttäkarttoituksen (liite 5) avulla. Tämä karttoitus tehdään yksinkertaisesti yhden A3 -arkin kokoiselle paperille, jolle opiskelija piirtää mind map -kuvauksen omasta elämäntilanteestaan. Opiskelija sijoittaa itsensä paperin (kartan) keskelle ja kuvaa muita elämässään vaikuttavia tekijöitä itsensä ympärille. Osa merkinnöistä voi olla kirjallisia ja osa kuvia. Elämänkenttäkarttoitusharjoituksia oli tarkoitus kertyä tutkimusaikana kaksi opiskelijaa (20 henkilöä) kohti, yksi kumpanakin lukukautena. Niitä kertyi kaikkiaan 34, joista ensimmäisenä aineistonkeruuvuonna 20 ja toisena 14. Toisin sanoen jokainen opiskelija teki ainakin yhden elämänkenttäkartan ja neljätoista opiskelijaa kahdestakymmenestä alkuperäissuunnitelman mukaisesti vielä toisen kartan. Karttoista tarkastelin erityisesti sitä, mitä eroa näiden piirrosten välillä oli nähtävissä opiskelijoiden elämänkentässä ja sitä, voisiko niistä päätellä ohjausprosessin edenneen opiskelijan tulevaisuutta selkiyttävästi. Tämän tutkimuksen perusteella oli mahdotonta arvioida ohjauskeskustelujen osuuden merkitystä mahdolliseen tulevaisuuden suunnitelmien selkiytymiseen, mutta se antoi lisävalaistusta ohjausprosessin etenemisestä.

Elämänkettäharjoituksen toinen päämäärä oli, että opinto-ohjaajat oppisivat käyttämään uutta välinettä ohjauksessa muodostaakseen kuvan opiskelijan koko elämänkentästä. Parhaimmillaan tehtävä on silloin, kun opiskelija tekee sen ohjaustilanteessa, jolloin tavallaan sekä opiskelija että ohjaaja ”pääsevät yhtä aikaa kartalle” opiskelijan tilanteesta. Usein ohjaaja saa samalla tietoa, jota ei välttämättä pelkän puheen tasolla saa ja opiskelija saattaa itsekin hahmottaa omaa tilannettaan uudesta näkökulmasta. Elämänkettäkartoista osa (neljä kpl) oli toteutettu piirroksina. Näiden tulkinnessa sain apua kuvantulkintaan perehtyneeltä psykologilta, joka on sekä kuvataide- että psykoterapeutti.

## **5 TULOKSIA OHJAUSKESKUSTELUN JA -PROSESSIN TOIMIVUUDESTA**

Tässä luvussa tarkastelen asettamiani tutkimustehtäviä empiirisen aineistoni valossa. Tutkimustehtävinäni on ollut kuvata opiskelijan ja opinto-ohjaajan henkilökohtaista ohjauskeskustelua ja henkilökohtaisten ohjauskeskustelujen sarjaa eli henkilökohtaisen ohjauksen prosessia. Ajatukseni oli, että kuvaamalla ja analysoimalla ohjauskeskustelua ja -prosessia ne jäsenyivät vuorovaikutustapahtumina ja ymmärrys niiden sisällöstä lisääntyy. Tulosten rakenne noudattaa abduktiivista sisällön analyysitapaa, jossa teoria ja empiria vertautuvat toisiinsa.

Tulosten esittely on kaksivaiheinen siten, että kuvaan tuloksia ohjauskeskusteluista ensin aihepiireittäin sekä opiskelijoiden että opinto-ohjaajien näkökulmista (ohjauspäiväkirjojen vastaukset) ja toiseksi henkilökohtaisina prosesseina (ohjauspäiväkirjojen lisäksi elämänkettä- ja tulevaisuustehtävien vastaukset) keskittyen lisäämään ymmärrystä niiden toimivuuteen liittyvistä tekijöistä.

### **5.1 Ohjauskeskustelun ja -prosessin kuvaus**

Päädyin tarkastelemaan ohjauspäiväkirja-aineistotekstiä sekä aineistolähtöisesti että aiempien ohjausalan tutkijoiden (esim. Juutilainen 2003; Vehviläinen 2001; Peavy 1999) esiin nostamien näkökulmien pohjalta abduktiivisesti. Pehdyin ohjausalan teoreettisiin näkemyksiin ohjausalan kontekstisidonnaisuuden takia jonkin verran enemmän suomalaisten tutkijoiden saamiin tuloksiin ja rinnastin niitä oman kahden vuoden aikana kertyneen aineistoni tuloksiin. Tämän seurauksena valitsin ohjauskeskusteluissa tarkastelunäkökulmiksi a) vuorovaikutuksen/dialogin, b) opiskelijan voimaantumisen ja c) reflektoinnin. Kaikkia näitä näkökulmia tarkastelin lisäksi ohjausprosessin osina. Toisin sanoen tutkin, miten ne kehittyivät ohjausprosessin aikana. Valitut näkökulmat saivat tukea ohjauspäiväkirja-aineistosta.

### *5.1.1 Tuloksia ohjauskeskusteluprosessin vuorovaikutuksesta ja dialogista*

Tutkimuksessani painotan dialogia, koska se antaa molemmille osapuolille mahdollisuuden osallistua ja viedä keskustelua eteenpäin vuorotellen. Vuorovaikutuksen/dialogin oleellisuus ohjauskeskusteluissa sekä nousee esiin tutkittavieni vastauksista että on käynyt kiistatta ilmi aiemmista tutkimuksista (esim. Peavy 1999, 2000; Vehviläinen 2001; Juutilainen 2003; Mehtäläinen 2003).

Opiskelijoita ja opinto-ohjaajia pyydettiin ohjauspäiväkirjoissa kuvailemaan vuorovaikutusta sanallisesti. He kuvasivat sitä sellaisista näkökulmista, joiden tulkitsin liittyvän vuorovaikutusprosessin toimivuuteen, vuorovaikutustilanteen henkiseen toimivuuteen ja vuorovaikutusosapuolten aktiivisuuteen ohjauskeskustelussa. Näihin pääkategorioihin päädyin, koska vastaukset viittasivat toisaalta siihen, miten vuorovaikutus eteni teknisellä tasolla, esimerkiksi mitkä vaiheet seurasivat toisiaan ja mikä logiikka vuorovaikutuksen etenemisessä näyttäytyi vastaajille, mutta toisaalta vastauksista heijastui myös henkisempi (toisen ihmisen tavoittava) vuorovaikutus, joka perustui enemmän siihen, miltä vastaajasta tuntui. Vuorovaikutuksen aktiivisuuden näkökulma kuvasi sitä oliko toinen keskustelun osapuolista enemmän esillä kuin toinen. Aktiivisuus kuvasi osaltaan vuorovaikutuksen toteutumista dialogina. Erityisesti opiskelijat olivat vastauksissaan kiinnittäneet huomiota siihen, oliko dialogi toteutunut vastavuoroisena. Opiskelija totesi: ”Ei ollut oikein puheenvuoroa, opon kysymykset tulivat kuin liukuhihnalta.” Vuorovaikutuksen vastavuoroisuutta kuvaa seuraava opiskelijan kuvaus: ”Vuorovaikutus oli molemminpuolista kumpikin oli äänessä ja pohti asioita.” Jälkimmäisen kommentin kaltaiset toteamukset toistuivat opiskelijoiden vastauksissa useita kertoja.

Vuorovaikutuksen henkinen toimivuus kuvaa samalla opiskelijan voimaantumista edistäviä tekijöitä ja on tyypillinen opiskelijoiden ja ohjaajien kokemus. Opiskelija koki saaneensa henkistä tukea: ”En ole yksin kouluni kanssa ja minulla on oikeus löysätä väsyessäni, eikä siinä ole mitään pahaa.” Merkille pantavaa on, että ohjaajat kohdistavat henkiseen toimivuuteen selvästi enemmän huomiota kuin opiskelijat ja vielä erittelevät tätä aihepiiriä paljon opiskelijoita tarkemmin. Ohjauskeskustelun

henkinen toimivuus (osittain voimaannuttava vaikutus) ei kuitenkaan opiskelijoiden mielestä ole niin suuri kuin ohjaajien vastauksista voi päätellä.

Ohjaajat kuvaavat henkistä toimivuutta monisanaisesti ja heidän vastauksistaan erityisesti ”hyvä”, ”lämmin” ja ”iloinen” -luonnehdinnat sekä ”leppoisa”, ”rento” ja ”luonteva” -luonnehdinnat esiintyvät suhteellisen usein, kun taas opiskelijat ovat ilmaisussaan niukempia. Toisaalta opiskelijat tuovat lähinnä yksittäisiä kielteisiä kokemuksia tästä aihepiiristä esille. Esimerkkeinä harvoista kielteisistä kokemuksista on kiireen tuntu, jännittyneisyys, teennäisyys ja närkästyneisyys: ”Asiat etenivät vähän liian nopeaan tahtiin.” Sen sijaan ohjaajat arvioivat keskusteluissa esiintyvän toisinaan myös kielteisiä, opiskelijan voimaantumista haittaavia tekijöitä, niitäkin suhteellisen harvoin. Edellisen opiskelijakommentin vastaava opinto-ohjaajan kommentti samasta ohjauskeskustelusta: ”Noh, jouduin selittelemään monta kertaa ja toistelemaan ja tarkentamaan asioita opiskelijalle. Toivottavasti hänelle ei jäänyt ”tyhmä” olo.” Tämä tuo osaltaan uskottavuutta ohjauskeskustelujen vuorovaikutuksen arviointiin.

Opiskelijoiden ja opinto-ohjaajien vastaukset ovat symmetrisiä seuraavissa luonnehdinnoissa: ”hyvää, leppoisaa, rentoa, avointa ja helpottavaa” ja ”kaverillista jutustelua”, josta esimerkkinä seuraava opiskelijan luonnehdinta: ”Vuorovaikutus oli ongelmaton kun juttelis kaverin kanssa”. Asymmetriaa esiintyy myös. Opinto-ohjaajat kuvaavat ajatuksiaan erittelevimmin käsittein kuin opiskelijat ja huomioitavaa on, että vain he käyttävät käsitteitä ”motivoitunutta, innostunutta, kannustavaa, itsetuntemusta lisäävää, hämmentävää, hermostunutta ja rehellistä”. Vain opiskelijat käyttävät käsitteitä ”kuulevaa, ymmärtävää, ei erityistä ja varauksellista”.

Vuorovaikutusprosessin toimivuutta opiskelijat kommentoivat yllättäen ohjaajia useammin. Opiskelijat kokevat keskustelun suhteellisen usein selkeäksi ja sujuvaksi ja jonkin verran harvemmin rakentavaksi ja toimivaksi. Muutamissa merkinnöissä annetaan myös ohjaajille hyvää palautetta heidän kyvystään johdatella prosessia, esimerkiksi: ”Vuorovaikutus oli loistavaa. Oponi on erittäin hyvä keskustelun vetäjä ja minulla oli olo, että minua todella kuunnellaan ja ymmärretään ja hän oli innostunut paneutuessaan suunnitelmiini ja keskusteluun.” Ohjaajien kommentit

prosessin toimivuudesta kohdistuvat lähinnä selkeyteen, sujuvuuteen, rakentavuuteen ja hyödyllisyyteen, mutta näitä luonnehdintoja on suhteellisen harvoin. Opiskelija totesi: ”Ohjaustilanne oli ihan onnistunut, mutta en tiedä oliko kovin tarpeellinen.” Toinen opiskelija kertoi: ”Tuntui ihan leppoisaalta, ehkä tosin vähän turhauttavalta, kun mikään ei juurikaan edistynyt.” Ohjaajat itse katsovat myös vuorovaikutukseen liittyvän ohjaushenkisyyttä ja johdattelevuutta. Opiskelijoiden ja opinto-ohjaajien vastauksissa näkyy symmetriaa, muodostuneet käsitteet vastaavat toisiaan.

Huomioitaessa sekä vuorovaikutuksen etenemisen toimivuus että sen henkinen toimivuus tuloksista käy kuitenkin ilmi, että suhteellisen usein vuorovaikutus on leppoisaa, rentoutunutta, mukavaa ja hyvää. Siitä huolimatta opiskelijoiden kokema helpottuneisuus, kuulluksi ja ymmärretyksi tulemisen tunne tulee suhteellisen harvoin esille. Esimerkkinä ohjauskeskustelusta, jossa vuorovaikutus ei toiminut toivottavalla tavalla, on opiskelijan palaute: ”En ymmärtänyt puoliakaan, mitä opinto-ohjaaja sanoi.” ja sama opiskelija: ”Ohjaustilanteen aikana minulla oli syyllistynyt olo.” Opinto-ohjaaja totesi samasta opiskelijasta saman ohjauskeskustelun jälkeen: ”Vuorovaikutus oli aika tiukkaa ja teräväsanaista. Poika oli hämillään koska ei ilmiselvästi ymmärtänyt sitä mitä seuraa kun jättää pakollisia kursseja kesken.” Henkinen toimivuus ei näyttäydä ammatillisesti päämäärätietoisesti edistyvällä vaan enemmän tunnepohjaisella tavalla. Ohjauskeskusteluissa esiintyy suhteellisen harvoin kannustamista. Itsetuntemuksen lisäämiseen liittyviä kommentteja opiskelijoilla ei ole lainkaan ja ohjaajillakin vain muutama. Opinto-ohjaaja totesi: ”Opiskelija oli ohjauksen alussa iloinen, kun oma tilannekuva selkiytyi ja vaikuttaa että opiskelun loppua ja uraohjausta ajatellen on saanut keskusteluista varmuutta itseensä. Itsenäistynyt koko ajan ja ollut luottavainen ohjauksen suhteen.”

Erityisesti opiskelijat kiinnittävät kokonaisuudessaan huomiota myös siihen, minkä suuntaista vuorovaikutus on. Tällä he tarkoittavat keskustelun opiskelija- tai ohjaajakeskeisyyttä ja vastavuoroisuutta (dialoginen näkökulma), sitä kumpi osapuoli on enemmän äänessä ja aktiivisempi vuorovaikutuksessaan. Opiskelija sanoi: ”Opo oli puheliaalla tuulella. Minun tarvitsi vain sanoa muutama sana, niin hänelle tuli siitä mieleen jotain ja hän kertoi aiheesta.” ja toisaalta toinen opiskelija

koki: ”Avointa, vuorovaikutus oli molemminpuolista.” Opinto-ohjaajien vastauksista ei tule esille opiskelija- tai ohjaajakeskeisyyden esiintymistä, vaan he kommentoivat pelkästään vastavuoroisuutta ja sitäkin suhteellisen harvoin. Tulkitsen, että he eivät kiinnitä dialogin toteutumiseen tai toteutumattomuuteen yhtä paljon huomiota kuin opiskelijat. Tuloksia selvennän vielä taulukossa 7 (liite 6) Opiskelijoiden ja opinto-ohjaajien luonnehdintoja vuorovaikutuksesta ohjaus-keskustelussa.

Toiseksi tarkastelin ohjauskeskustelun vuorovaikutusta/dialogia sen eteenpäin viemisen kannalta. Kysymyksessä pyydettiin opiskelijaa arvioimaan ensin omaa osuuttaan vuorovaikutuksen eteenpäinviemisessä ja sitten vastaavasti hänen käsitystään siitä, miten ohjaaja vei vuorovaikutusta eteenpäin. Vuorovaikutuksen toteuttamiseen liittyviä vastauksia esittelen taulukossa 8.

Taulukko 8. Miten vuorovaikutusta vietiin ohjauskeskustelussa eteenpäin (20 opiskelijaa ja 7 opinto-ohjaajaa)

	Reflektoiden	suh- teel- lisen usein	suh- teel- lisen harvoin	Voimaantumista tukien	suh- teel- lisen usein	suh- teel- lisen harvoin
<b>Opiskelija vuoro- vaikutuksen edis- täjänä omasta mielestään</b>	~pohtien, keskustellen		x	~tuoden tuntemuksiaan		x
	~mielipitein, näkemyksin ja uusin näkökulmin		x	~arvioiden itseään		x
	~kommentoiden		x			
	~tehtäviä tehden ja käsitellen		x			
<b>Opiskelija vuoro- vaikutuksen edis- täjänä opinto- ohjaajan mielestä</b>	~pohtien		x	~tuoden tunteita ja kokemuksia		x
	~opiskelijan näkökulmin ja ajatuksin		x	~tuoden opiskelijan omaa osaamista ~ollen avoin		x x
	~kommentoiden		x			
<b>Opinto-ohjaaja vuorovaikutuksen edistäjänä omasta mielestään</b>	~antaen tehtävän		x	~tukien ja palautetta antaen		x
	~johdatellen, ohjaten vaikuttaen	x		~käsitellen itsetuntemus-asioita		x
	~kysellen, kartoittaen	x				
	~pohtien, kommentoiden	x				
	~uusin näkökulmin ja mahdollisuuksin	x				
	~tarkentaen, täydentäen ja selventäen		x			
~aiempiin keskusteluihin viitaten		x				
<b>Opinto-ohjaaja vuorovaikutuksen edistäjänä opiske- lijan mielestä</b>	~tuoden ja arvioiden mielipiteitä			~kannustaen		x
	~johdatellen, ohjaten, vaikuttaen					
	~kysellen, kartoittaen					
	~pohtien, kommentoiden					
<b>Opiskelijan mielestä</b>	<b>Vuorovaikutuksen suunta</b>					
	~opiskelija aktiivinen	x				
	~opinto-ohjaaja aktiivinen		x			
~aktiivisuus vastavuoroista		x				
<b>Opinto-ohjaajan mielestä</b>	~opiskelija aktiivinen		x			
	~opinto-ohjaaja aktiivinen	x				
	~aktiivisuus vastavuoroista		x			

Taulukosta on jätetty sarake ”usein” pois tarpeettomana, mikä kuvaa sitä, että merkintöjä reflektoinnista, voimaantumisen tukemisesta ja vuorovaikutuksen suunnasta ei esiinny useissa ohjauskeskusteluissa. Tarkasteltaessa vuorovaikutuksen etenemistä refleктоivasta ja ohjausprosessia eteenpäin vievästä näkökulmasta voidaan todeta, että opiskelijat tuovat itsensä kohdalla suhteellisen harvoin esiin refleктоivia elementtejä ja että vielä vähemmän he näkevät niitä opinto-ohjaajilla. Seuraavassa opiskelijan kommentissa kuitenkin näkyy reflektiivistä otetta ja voimaantunutta ainesta: ”Minulle tuli heti hiukan varmempi olo tulevaisuuden suhteen, vaikka mitään suurempaa ei sinänsä selvinnyt. Sain sanottua haluamiani asioita ja opo sai minut pohtimaan enemmän.” Lähes kolmasosassa keskusteluista on asioita pohdittu, kommentoitu tai tuotu uusia näkökulmia ja mielipiteitä yhteiseen keskusteluun. Vastaavia elementtejä opiskelijat näkevät opinto-ohjaajien kohdalla vain viidesosassa keskusteluista.

Jos taas tarkastellaan reflektointia ja ohjausprosessin edistämistä opinto-ohjaajan näkökulmasta, huomataan että, he näkevät opiskelijoiden osallistumisessa selvästi useammin reflektion viittaavia vuorovaikutuksen eteenpäin viemisen aineksia, kuitenkin edelleen suhteellisen harvoin. Omalta kohdaltaan ohjaajat erittelevät tarkasti erilaisia reflektion elementtejä ja ilmaisevat niitä määrällisesti suhteellisen paljon. He toteavat kartoittavansa, johdattelevansa, pohtivansa asioita opiskelijan kanssa, kommentoiden tämän ajatuksia ja tuotoksia, tuoden esiin uusia näkökulmia ja etsien mahdollisuuksia. Ohjaajat myös tarkentavat ja selventävät esille tulevia asioita. Harvemmin ohjaajat viittaavat aiempiin keskusteluihin, vaikka sen voi ajatella edistävän refleктоivaa prosessin edistämistä. Opinto-ohjaajien näkökohtia sensitiivisyydestä, reflektionnista ja prosessin kulusta valottaa seuraava lainaus: ”Kyseessä oleva opiskelija on ohjattava, joka ylipäänsä hyötyy aikuisen kanssa keskustelusta. Minulla on epävarmuutta sen suhteen, kuinka hän pärjää ns. kovassa maailmassa.”

Opiskelijoiden omia käsityksiä ja opinto-ohjaajien käsityksiä opiskelijoiden reflektionnista verrattaessa vastaukset ovat symmetrisiä ja opiskelijat ovat kokeneet toinen toisensa samalla tavoin. Sen sijaan reflektionn suhteen opinto-ohjaajien omat käsitykset ja opiskelijoiden käsitykset opinto-ohjaajista eivät ole yhtä symmetrisiä. Opinto-ohjaajat tuovat esiin enemmän reflektiontia kuvaavia



luonnehdintoja ja näkevät itsensä näin reflektioivampina kuin opiskelijat heidät näkevät. Koska reflektion käytön ilmaisut opinto-ohjaajilla ja opiskelijoilla poikkeavat esiintymismääriltään toisistaan, voi kysyä, kumpi käsitys vastanee paremmin todellisuutta. Reflektion voimakkaampi esiintyminen juuri tämän kysymyksen vastauksissa verrattuna muiden jäljempänä tulevien kysymysten vastauksiin johtunee ainakin osittain kysymyksen asettelusta ja ehkä opinto-ohjaajien sisäistämistä oman ammattitaitonsa vaatimuksista. Asiaan saattaa myös vaikuttaa, että opiskelijat eivät välttämättä ikänsä ja kokemuksensa puolesta osaa nähdä reflektoinnin piirteitä yhtä tarkasti kuin opinto-ohjaajat.

Voimaantumista edesauttavaa vuorovaikutuksen edistämistä tapahtuu opiskelijoiden vastausten perusteella suhteellisen harvoin sekä heidän arvioidessaan omaa vuorovaikutustaan että heidän tarkastellessaan opinto-ohjaajan toimia. Seuraavissa kahdessa opiskelijan vastauksessa kuitenkin ilmenee voimaantumista: ”Oli hyvä pystyä puhumaan koulustani ja tunteistani ihmiselle, jonka tiesin pystyvän auttamaan minua, helpottavaa!” Toinen opiskelija kuvasi asiaa näin: ”Helpottunut olo, että nyt tämä saadaan kuntoon” Sen sijaan oli vaikea tulkita seuraavaa opiskelijan mieltä: ”Ilmapiiri oli luottamuksellinen ja hyvä. Sellainen, että kyllä opo tietää mistä puhuu ja minun pitää kuunnella ja muistaa”. Ainoa ohjaajan toimena esiin tullut voimaannuttamisen elementti on opinto-ohjaajan kannustava vuorovaikutus, joka sekin mainitaan vain harvoin. Ohjaajat näkevät opiskelijoiden vuorovaikutuksessa vähän useammin voimaantumista kuin opiskelijat itse. Opinto-ohjaajat raportoivat muutoinkin useammin opiskelijan voimaantumista kuin opiskelijat itse. Ohjaajien reflektointiin liittyviä merkintöjä oli huomattavasti enemmän kuin voimaantumisen tukemiseen liittyviä merkintöjä. Ohjauspäiväkirjojen vastauksista tulen siihen johtopäätökseen, että opiskelijan voimaantumisen vahvistamiseen kiinnitetään niukemmin huomiota tai että sitä todella ilmenee vähemmän.

Voimaantumisen näkökulmasta vuorovaikutuksen etenemiseen liittyvät opiskelijoiden ja ohjaajien opiskelijoita koskevat vastaukset ovat melko symmetrisiä. Opiskelija totesi: ”Hmm...Keskustelu eteni loogisesti ja miellyttävästi. Seuraavaan asiaan ei kiiruhdettu. Kaikelle oli aikaa. Kirjoituksistani tuli hyvä pohja, joka nopeutti prosessia.” Vastaavasti saman opiskelijan ohjaaja kommentoi samasta ohjauskeskustelusta: ”Opiskelija kuvaa hyvin ajatuksiaan, osaa tuoda näkökulmia

keskusteluun. Itse tartuin joihinkin kysymyksiin, tarkensin, esitin lisäkysymyksiä ja täydensin.” Toinen opiskelija totesi: ”Asiani eteni hyvin, ymmärrän paremmin ja pelkään vähemmän.” Sen sijaan verrattaessa opinto-ohjaajien omia vastauksia opiskelijoiden käsityksiin opinto-ohjaajien toimista ei symmetriaa yhtä selvästi löydy. Merkille pantavaa on, että ohjaajat itse kokevat antaneensa tukea ja palautetta opiskelijoille ja käsitelleensä itsetuntemusasioita, mutta opiskelijat eivät ole huomanneet, että itsetuntemusta olisi käsitelty. Huolimatta opiskelijoiden todennäköisesti asiantuntijaa heikommasta kyvystä tunnistaa keskustelun takana olevia tavoitteita (tässä tapauksessa itsetuntemuksen lisäämistä), on tutkimusten muiden tulosten perusteella oletettavaa, että todellisuudessa itsetuntemusasiat jäävät vähälle käsittelylle.

Vuorovaikutuksen eteenpäin viennin kysymys toi myös vastauksia siihen, miten paljon kumpikin keskustelun osapuoli vie tai saa tilaa itselleen. Yhteistä vastavuoroista ja tasavertaista dialogimaista keskustelua opiskelijat arvioivat esiintyvän useammin kuin ohjaajat. Opiskelija kertoi keskustelun etenemisestä omalta osaltaan: ”Kerroin kuulumisia, vastailin opinto-ohjaajan kysymyksiin, pohdin omia suunnitelmia.” ja opinto-ohjaajansa osalta sama opiskelija sanoi: ”Kyseli, neuvoi hienovaraisesti, kävi asioita läpi aikaisempien tapaamisten materiaalin pohjalta.” Sama pätee, kun opiskelijat arvioivat ohjaajien vuorovaikutuksen vastavuoroisuutta. Opiskelija totesi esimerkiksi: ”Minä olin enemmän sellainen ”kyllä kyllä” -nyökyttelijä, mutta aloitin kuitenkin puhumaan oma-aloitteisestikin.” Opinto-ohjaajat arvioivat sekä omalta kohdaltaan että opiskelijoiden kohdalta keskustelun olevan harvoin vastavuoroista, kummassakin tapauksessa on vain neljä merkintää. Saattaa olla, että ohjaajat eivät vain kiinnitä asiaan huomiota.

Vuorovaikutuksen suuntaa tarkastellessa nousee esiin opiskelijakeskeinen vuorovaikutus, jossa opiskelija itse on aktiivinen. Opiskelijoiden itsensä mielestä näin käy usein ja ohjaajienkin mielestä melko usein. Opiskelijat siis pitävät ohjaajia itseään passiivisempina osapuolena. Kuitenkin opiskelijat pitävät opinto-ohjaajia varsin aktiivisina itseensä verrattuna, kun asiaa tarkastellaan koodattujen merkintöjen määrän pohjalta.

Kolmantena ohjauskeskustelun vuorovaikutukseen liittyvänä kysymyksenä pyydettiin pelkästään opiskelijoita kuvailemaan, miltä heistä ohjaustilanteen aikana tuntui. Opiskelijoiden vastaukset kuvaavat heidän tunteitaan ja tuntemuksiaan ohjauskeskustelun aikana. Ne ryhmittäytyivät kahteen näkökulmaan: olotilan tunteeseen ylipäänsä ja toisinaan voimaantumiseen.

Olotilan kuvaukset ovat pääosin myönteisiä ja viestivät vuorovaikutustilanteen olleen suhteellisen usein mukava, leppoisa, hauska ja miellyttävä. Opiskelija ilmaisi asian näin: ”Minusta tuntui, että opo aidosti välitti ja kuunteli minua.” Saman verran on merkintöjä siitä, että olotila ohjauskeskustelussa on tuntunut tavalliselta ja normaalilta. Sen sijaan kielteisiä tai sen suuntaisia vastauksia esiintyi suhteellisen harvoin. Opiskelija kuvasi: ”Olin vähän vaivaantunut. Opinto-ohjaajan kanssa tuntuu kummalliselta puhua muista kuin kouluun liittyvistä asioista.” Muutama opiskelija koki niiden mukaan itsensä vaivaantuneeksi tai jännittyneeksi. Kiireisyyttä koki vain ani harva. Vastaukset osoittavat, että vuorovaikutus tuntuu ohjauskeskustelussa opiskelijoiden mielestä myönteiseltä tai korkeintaan neutraalilta. Kielteisiä kokemuksia esiintyy hyvin vähän.

Opiskelijat toivat esille myös voimaantumiseen liittyviä tunneluonnehdintoja, esimerkiksi: ”Minusta tuntui hyvältä puhua hänen kanssaan ja rentouduttuani paneuduin kaikella innollani keskusteluunne. Minulla oli myös hauskaa tavallaan. Hmm... ohjaustilanne oli miellyttävä.” Muutamat heistä kokivat saaneensa vain vähän ”tukea” ja ”palvelua”. Helpottunut olo ohjauskeskustelun jälkeen -tyyppisiä luonnehdintoja oli suhteellisen vähän, mutta kuitenkin jonkin verran enemmän kuin kysymyksen kuusi kohdalla. Tuossa kysymyksessä tiedusteltiin sitä, minkälaista vuorovaikutus oli ollut. Suhteellisen harva opiskelija luonnehti tunteneensa itsensä motivoituneeksi keskustelun kuluessa. Toisaalta turhautumista tai asioiden pelkoa ohjauskeskustelun aikana ei juurikaan tuotu esille.

Voitaneen todeta, että ohjauskeskustelut tukevat jossain määrin opiskelijan voimaantumisen vahvistumista, mutta sitä ei silti voi pitää vallitsevana tilanteena. Jos halutaan nähdä keskustelun aikana vallinneen positiivisen olotilan tukevan voimaantumista varsinaisten voimaantumisen tekijöiden lisäksi, voi tulosta pitää tässä suhteessa paljon parempana.

Neljäs ohjauskeskustelun vuorovaikutuksen kuvaamiseen liittyvä ohjauspäiväkirjakysymys ohjauksen osapuolille koski keskustelujen aikaista ilmapiiriä. Ilmapiirikuvauksia esitän taulukossa 9.

Taulukko 9. Minkälainen ilmapiiri oli keskustelujen aikana (20 opiskelijaa, 7 opinto-ohjaajaa)

	Voimaantumisen liittyvä	Suhteellisen usein	Suhteellisen harvoin	Reflektioiva	Suhteellisen harvoin
<b>Opiskelijan mielestä</b>	~kannustava, lämmin, ymmärtävä		x	~pohtiva, rakentava ja	x
	~mukava, leppoisa, hyvä, iloinen	x		~yksilön huomioiva	
	~neutraali, ihan hyvä, rönsyilevä		x	~sujuva, toimiva, helppo	x
<b>Opinto-ohjaajan mielestä</b>	~kannustava, lämmin, hyväksyvä, tukeva, myönteinen		x	~pohtiva, edistävä, selventävä, rakentava	x
	~optimistinen, innostunut		x	~sujuva, helppo, luonteva	x
	~ahdistunut, stressaantunut, jännittynyt		x	~tunnusteleva, epä tietoinen, varovainen	x
<b>Opiskelijan mielestä</b>	<b>Vuorovaikutukseen liittyvä</b>				
	~rento, vapaa	x			
	~rehellinen, luottamuksellinen, suora		x		
	~ystävällinen		x		
	~ohjaajakeskeinen, ohjaaja asiantuntijana		x		
<b>Opinto-ohjaajan mielestä</b>	~rento, vapautunut, rauhallinen	x			
	~luottavainen, avoin, suora, tasa-vertainen		x		
	~kohtelias, ystävällinen, asiallinen		x		
	~kiireinen, hermostunut, poissa-oleva, väsynyt		x		

Vastaukset ryhmittivät kolmeen näkökulmaan: opiskelijan voimaantumista tukevaan, reflektion esiintymistä edistävään ja itse vuorovaikutukseen liittyvään ilmapiiriin. Mikään näistä näkökulmista ei kuitenkaan esiinny ohjauskeskustelujen aikana usein: siksi taulukosta puuttuu sarake ”usein”.

Ilmapiirikysymys saa määrällisesti eniten merkintöjä voimaantumiseen liittyen sekä opiskelijoilta että opinto-ohjaajilta. Opiskelijat kokevat eniten voimaantumista edistävää mukavaa yhdessäolon ilmapiiriä. Myös ilmapiirin lämpimyyttä ja ymmärtävyys olivat jonkin verran esillä, mutta kannustavuus mainittiin tässä yhteydessä vain harvoin. Opiskelija totesi esimerkiksi: ”Ilmapiiri oli lämmin. Olisin voinut puhua arkaluontoisistakin asioista, jos se olisi ollut oleellista.” Toinen opiskelija kuvaa asiaa kommentissaan: ”Opo puhutteli kunnioittavasti kuin tasavertaista, ei kuin lasta. Keskustelun yleinen sävy oli kohteliaan kiinnostunut,

muttei tunkeileva.” Opiskelijaa vastaava opinto-ohjaajan kommentti samasta ohjauskeskustelusta: ”Opiskelija puhui vuolaasti, hänellä oli suuri puhumisen tarve. Minä yritin tarjota ratkaisuja ja eteenpäin vieviä neuvoja. Opiskelijalle tuli kyyneleetkin silmiin, kun puhuttiin joululomasta.” Toinen opiskelija totesi: ”Leppoisa ja vapaa ilmapiiri. Ei ollut ollenkaan vaikeaa jutella omista ajatuksista.” Neutraaliksi ja ”ihan hyväksi” opiskelijat arvioivat ilmapiirin suhteellisen harvoin. Opinto-ohjaajat kokevat ilmapiirin jossain määrin lämpimämpänä ja hyväksyvämpänä kuin opiskelijat. Kannustavuus tulee heidänkin vastauksissaan esille harvoin. Ohjaajat näkevät opiskelijoissaan enemmän optimismia ja innostusta kuin nämä itse. Myös opiskelijoiden ahdistuneisuutta ja stressaantuneisuutta ohjaajat tuovat esille myös useammin kuin opiskelijat itse kertovat.

Vaikuttaa säännönmukaiselta, että opiskelijoiden kuvaamana reflektointi keskusteluissa on suhteellisen vähäistä. Ohjaajien oma käsitys on kuitenkin, että he itse vievät vuorovaikutusta reflektiivisellä tavalla eteenpäin. Ilmapiiri -kysymyksen kohdalla reflektointinäkökulma saa vähän merkintöjä kummaltakin osapuolelta. Keskustelu koetaan kyllä sujuvaksi ja helpoksi käydä, mikä toki edistää reflektointia, mutta varsinaista pohdiskelua ja prosessia edistämään pyrkivää toimintaa ei ainakaan vastauksista voi tunnistaa.

### ***Yhteenveto ohjauskeskusteluprosessin vuorovaikutusta ja dialogia koskevista tuloksista***

Opinto-ohjaajat ovat pääsääntöisesti taitavia vuorovaikutuksessaan opiskelijoiden kanssa. Opiskelijoiden palaute vuorovaikutuksesta monesta näkökulmasta tarkasteltuna on muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta hyvää. Ohjaajat toimivat sensitiivisesti ja vuorovaikutuksen kannalta opiskelijalähtöisesti. Muutaman opinto-ohjaajan kohdalla esiintyy kuitenkin jonkin verran opiskelijalta aikaa ja tilaa vieviä ohjauskäytänteitä.

Vuorovaikutuksen hyvän sujumisen lieveilmiönä esiintyy jossain määrin liikaa epäammattillista ”jutustelua”, joka ei välttämättä edistä varsinaista ohjauskeskusteluprosessia. Vaarana vaikuttaa myös olevan, että opiskelijan

voimakas tunnetila saattaa johdattaa koko ohjauskeskustelua, vaikka tunteiden ”purkamisen” jälkeen olisi hyvä siirtyä keskustelussa eteenpäin.

Kaiken kaikkiaan vuorovaikutus koetaan hyväksi ja sujuvaksi. Osapuolet ovat olleet yhtä mieltä siitä, että ilmapiiri on suhteellisen usein rento ja vapautunut, silloin tällöin jopa tuttavallinen. ”Jutustelu”-termi esiintyy useissa vastauksissa. Luottamukselliseksi, avoimeksi tai suoraksi vuorovaikutus luonnehditaan kuitenkin sekä opiskelijoiden että ohjaajien vastauksissa aika harvoin. Toisaalta esillä on henkilökohtaisesti arkoja ja luottamuksellisia asioita, joista opiskelijat tuskin keskustelisivat, jos eivät luottaisi ohjaajaansa. Kohteliaan ystävälliseksi, mikä voitaneen tulkita myös virallisenoloiseksi ilmaisuksi, ilmapiiriä luonnehditaan suhteellisen harvoin kummankaan osapuolen vastauksissa. Opiskelijat eivät tuo kielteisiä ilmapiirilunnehdintoja juuri lainkaan esiin. Opinto-ohjaajien vastauksista näkyy, että hermostuneisuutta, kiireisyyttä ja väsymystä kuitenkin esiintyy joskus. Opiskelijat eivät tunnista refleктоimiseen liittyviä tekijöitä eivätkä juuri tuo esiin voimaannuttavia piirteitä keskusteluissa ilmapiiriä arvioidessaan. Tietoista vuorovaikutuksen käyttöä ohjausvälineenä ei vastauksista voi päätellä.

Tarkasteltaessa vuorovaikutuksesta ja dialogista esiin tulleita tekijöitä voidaan muina huomiona todeta, että opiskelijat eivät ilmaise lainkaan itsetuntemukseen liittyviä kommentteja ja opinto-ohjaajatkin ilmaisevat niitä vain vähän. Mielenkiintoinen yksityiskohta on se, että ohjaajat kokevat itse kuitenkin antaneensa tukea ja palautetta opiskelijoille ja käsitelleensä myös itsetuntemusasioita, mutta opiskelijat eivät ole tätä huomanneet. Kannustamista vuorovaikutuksen keinona esiintyy harvoin. Hyvinvoinnin tai sen puutteen aspekteista ohjaajat nostavat esiin opiskelijoiden stressaantuneisuuden ja ahdistuneisuuden opiskelijoita useammin. Merkintöjä median vaikutuksesta vuorovaikutukseen ei esiinny suoranaistina kommentteina.

### ***5.1.2 Tuloksia ohjauskeskusteluprosessin etenemisestä***

Ohjauskeskustelu alkaa siitä, että keskusteluaikankohdasta sovitaan opiskelijan ja opinto-ohjaajan kesken. Samalla voidaan sopia keskustelun aiheesta tai aiheista ja

siitä, liittykö tapaamiseen jonkinlaista valmistautumista. Tutkitun aineiston pohjalta hieman yli puolessa ohjauskeskusteluja aika oli sovittu ennalta. Loput tapaamiset tapahtuivat vähemmän suunnitellusti. Etukäteen sovituista keskusteluista reilusti alle puoleen oli sovittu myös valmistautumisesta. Valmistautumista ohjauskeskusteluun selvitin neljällä eri kysymyksellä niin, että kysyin asiaa kummaltakin osapuolelta heidän omasta näkökulmastaan ja sitten heidän arvioitaan keskustelukumppanin valmistautumisesta. Valmistautuminen ohjauskeskusteluun kuvaa prosessin etenemistä ja sen edistämistä. Valmistautumisen tavat ilmenevät taulukosta 10.

Taulukko 10. Kuvaile, miten olit valmistautunut ohjaustilanteeseen (20 opiskelijaa ja 7 opinto-ohjaajaa)

	Valmistautumistoimenpiteitä	Usein	Koh- talai- sesti	Har- voin	Henkinen valmistautuminen	Koh- talai- sesti	Har- voin
<b>Opiskelijan valmistautuminen omasta mielestään</b>	~ottanut selvää asioista			x	~palauttanut mieleen aiemman ohjauskeskustelun		x
	~ottanut dokumentteja mukaan			x	~pohtinut asioitaan	x	
	~tehnyt tehtäviä			x	~motivoitunut asenne		x
<b>Opiskelijan valmistautuminen opinto-ohjaajan mielestä</b>	~selvittänyt asioita, tehnyt tehtäviä		x		~palauttanut mieleen aiemman ohjauskeskustelun		x
	~sovitut asiat hoitamatta			x	~pohtinut elämäänsä ja tulevaisuuttaan	x	
					~miettinyt lukio-opintoihin ja ylioppilaskirjoituksiin liittyviä asioita	x	
<b>Opinto-ohjaajan valmistautuminen omasta mielestään</b>	~ottanut selvää asioista			x	~palauttanut mieleen aiemman ohjauskeskustelun		x
	~tutustunut opiskelijaa koskevaan materiaaliin	x			~pohtinut teemoja ja asioita	x	
	~esitapaaminen tai -puhelu			x	~pohtinut opiskelijaa		x
<b>Opinto-ohjaajan valmistautuminen opiskelijan mielestä</b>	~selvittänyt asioita		x		~palauttanut mieleen aiemman ohjauskeskustelun	x	
					~pohtinut ja miettinyt asioita	x	
	<b>Yhteistyötä aikuisten kanssa/välillä</b>						
<b>Opinto-ohjaaja omasta mielestään</b>	~yhteistyötä huoltajan kanssa			x			
	~yhteistyötä opettajien kanssa			x			
<b>Opiskelija opinto-ohjaajan mielestä</b>	~keskustellut muun aikuisen kanssa			x			
<b>Opiskelija omasta mielestään</b>	~ei merkintöjä						
<b>Opinto-ohjaaja opiskelijan mielestä</b>	~ei merkintöjä						

Opinto-ohjaajat tekivät konkreettisia valmistautumistoimenpiteitä enemmän kuin opiskelijat sekä ohjaajien mukaan että opiskelijoiden itsensä mielestä. Opinto-ohjaajan aikaa vei valmistautuessa eniten opiskelijaa koskevaan materiaaliin

tutustuminen. Tämä ei liene ollut opiskelijoille kovin näkyvää, koska heidän käsityksensä mukaan ohjaajat valmistautuivat vain runsaaseen kolmannekseen ohjauskerroista. Opiskelijat valmistautuivat konkreettisesti ottamalla mukaansa asiapapereita tai tekemällä sovittuja tehtäviä. Yllättävää oli, miten vähän opiskelijat itse ottivat selvää asioista keskustelujen välillä, kun keskustelun aiheina muiden kysymysten vastausten perusteella oli asioita, joiden olettaisi vaativan selvän ottamista. Toisaalta on esitetty myös, että kokonaisprosessissa jopa ohjaajan aktiivinen toimiminen asiakkaan puolesta (advocacy) saattaa olla asiakkaan toimijuutta ja valtautumista edistävää (ks. Neimeyer & Neimeyer 1993b, 207–208).

Opiskelijoiden ja opinto-ohjaajien jonkinlainen ajatuksellisesti tapahtuva valmistautuminen ohjauskeskusteluun oli suunnilleen yhtä yleistä kummallekin keskustelun osapuolelle. Sitä tapahtui noin puolessa ohjauskeskustelujen määrästä.

Toinen toisiaan arvioidessaan osapuolet ilmaisivat useammin tapahtuvaa ajatuksellista valmistautumista kuin he itse kokivat tehneensä. Kaiken kaikkiaan keskustelukumppanit harvoin palauttivat mieliinsä tai pohtivat aiempia keskusteluja, mikä olisi hyvä reflektointikeino. Opiskelijat kuitenkin arvioivat noin kolmasosassa keskusteluista opinto-ohjaajien muistelleen edellistä ohjaustapaamista. Opiskelijat keskittyivät omien asioidensa pohtimiseen vähän alle puolessa ohjauskeskusteluista, esimerkkinä opiskelija sanoi: ”Olin kirjoittanut joitakin asioita paperille sekä pohtinut niitä itsekseni.” Vastaavasti opiskelijan opinto-ohjaaja kommentoi samasta ohjauskeskustelusta: ”Luin opiskelijan tekstin, tulevaisuustehtävät ja pohdin teemoja.” Toinen opiskelija totesi valmistautumisesta: ”En mitenkään erityisesti... Muistelin asioita, joita opo oli maininnut koskien tilannetta.” Ohjaajien käsitys opiskelijoiden harjoittamasta reflektoinnista oli jonkin verran opiskelijoiden ilmoittamaa suurempi. Opiskelijat pohtivat kaikista asioista kolmasosan verran elämäänsä ja tulevaisuuttaan ja saman verran lukio-opintoihin ja ylioppilaskirjoituksiin liittyviä asioita. Opiskelijoiden käsitys ohjaajien pohdinnasta vastasi kutakuinkin ohjaajien omaa ilmoitusta ja toteutui vähän yli kolmasosassa ohjaustilanteita. Voidaan todeta, että valmistautuminen ohjauskeskusteluun opiskelijoiden osalta tapahtui lähinnä ajatuksellisen valmistautumisen kautta ja että opinto-ohjaajat valmistautuivat konkreettisemmin toimenpitein, mutta myös ajatuksellisesti.



Merkille pantavaa oli, että huolimatta opetussuunnitelman perusteiden moniammatillisuuden ja koko koulun ohjaukseen osallistumisen korostamisesta, ei yhteydenottoja muihin aikuisiin koulun sisällä ja ulkopuolella tai opiskelijoiden huoltajiin juuri tullut esille. Opinto-ohjaajien valmistautumattomuus ohjaustilanteeseen oli suhteellisen harvinaista, mutta opiskelijoiden kohdalla se oli vähän yleisempää, sillä he jättivät valmistautumatta noin kolmasosaan ohjauskeskusteluista.

Toisena ohjauskeskusteluprosessin etenemiseen ja edistämiseen liittyvänä kysymyksenä tarkastelin tavoitteiden asettamista. Siinä oli kyse siitä, että osapuolet asettivat tavoitteet keskustelulle yhdessä ennen ohjauskeskustelun alkua; sovittiin, mistä oli tarkoitus puhua ja mitä asiaa käsittely palvelisi. Toisinaan kyse oli voinut olla siitä, että oli jo etukäteen varattu aika tietyn aiheen/aiheiden pohtimiseen tai että keskustelu alkoi esimerkiksi opinto-ohjaajan kysymyksellä ”Mitä sinulla on mielessäsi?”, jolloin tavoitteet asetettiin vastauksen perusteella. Tarkastelin tavoitteiden asettamisen tai asettamatta jättämisen ohella samanaikaisesti sitä, mitä aiheita keskustelussa oli käsitelty. Opiskelijalta kysyin lisäksi, kumpi keskustelun osapuolista oli ottanut kunkin aiheen esille. Näin halusin tarkastella sitä, pysyttiinkö tavoitteeksi asetetuissa aiheissa vai poikkesiko keskustelu muihin aiheisiin ja kuinka paljon. Lisäksi halusin nähdä, kumpi ohjauksen osapuoli oli mahdollisesti aloitteellisempi aiheiden esille ottamisessa.

Käsitellyiksi kirjatut tavoitteet ja aiheet olivat seuraavia:

1. Suunnitteluun liittyviä aihemerkintöjä olivat lukio-opiskelu ja kurssivalinnat, jatko-opinnot ja ammatit, ylioppilaskirjoitukset, tulevaisuus yleisemmin, lukio-opintojen suoritusajasta keskustelu, aikataulut ja ajankäyttö, tehtävien tekeminen, tilanteen kartoittaminen ja tutustuminen
2. Opiskelijan elämänkenttä, -tilanne, perhe
3. Harrastukset, vapaa-aika
4. Itsetuntemusaiheet
5. Prosessin etenemisen edistäminen
6. Opiskelijan tukeminen.

Opiskelijat ja ohjaajat toivat vastauksissaan etukäteen käsiteltäviksi aiottuja tavoiteaiheita keskustelun alussa huomattavasti vähemmän esille kuin sitten keskusteluissa osoittautui käsitellyn. Aivan yhteistä käsitystä siitä, mitä oli asetettu tavoitteeksi, osapuolilla ei näyttänyt olleen. Tämä tulos taas osoittanee, että tavoitteiden asettamista sinänsä pidettiin yhtenä prosessiin liittyvänä vaiheena, vaikka siihen ei kovin syvällisesti olisikaan paneuduttu. Tavoitteet saattoivat voida olla myös ääneen lausumattomina kummankin osapuolen mielissä. Kysymys siitä, kumpi aiheen oli ottanut esille, ei tuottanut aineistoa tarkempiin tulkintoihin, koska vastaajat eivät olleet siihen järjestelmällisesti vastanneet. Ainoastaan voidaan todeta, että ohjaajat ottivat asioita opiskelijoita enemmän esille. Tämä ei kuitenkaan yksinään vielä kerro, kuinka dialogisesti asioita oli käsitelty ja keskustelua käyty. Opinto-ohjaajan kokeman ja myös hänelle normitetun ammattiroolin esimerkiksi opiskelijan opiskelun edistymisen seuraajana voisi olettaa aiheuttavan aktiivisuutta tässä asiassa.

Juutilaisen (2003, 99) tulosten mukaan opinto-ohjauskeskustelut olivat luonteeltaan yksilökeskeisiä. Se, kenestä opiskelija puhui tai kenet hän otti esille keskusteluissa eli interpersoonalliset suhteet fokusoituivat itseän, omiin valintoihin ja tavoitteisiin. Interpersoonallisia suhteita olivat opiskelija itse ja oma elämä, opinto-ohjaaja, vertaisryhmä, perhe ja opettajat/muut ammattihenkilöt. Yksilökeskeisyys ei kuitenkaan vielä taannut sitä, että yksilön tavoitteiden perusteista olisi niinkään keskusteltu ja että valintojen vaikutuksia ja tavoitteiden asettamisen suhdetta tulevaisuuden haaveiden toteutumiseen pitemmällä tähtäimellä olisi analysoitu. Omassa tutkimuksessani itse ja oma elämä, opinto-ohjaaja ja perhe olivat eniten esillä opiskelijoiden aiheissa. Vertaisryhmä tuli esiin lähinnä elämänkettäkarttojen yhteydessä. Opettajista ja muista ammattihenkilöistä puhuttiin suhteellisen vähän.

Suunnitteluun liittyviä aihetavoitteita, ajatuksia siitä, mistä aiotaan keskustella, oli ylivoimaisesti eniten. Suunnittelu onkin tärkeä vaihe kokonaisprosessin edistämässä ja opiskelijan yksi olennainen metataito. Ei ollut yhdentekevää, miten suunniteltiin. Opiskelijat tavoittelivat eniten lukio-opiskeluun liittyvien asioiden selvittämistä ja ohjaajat olivat usein asettaneet tavoitteiksi tilanteen kartoittamisen ja alkuvaiheessa opiskelijaan tutustumisen. Kartoittaminen ja tutustuminen oli ilmeisesti käsitelty keskustelun välineinä pikemmin kuin tavoitteina sinänsä.

Erot tavoitteiksi asetettujen aiheiden ja toteutuneiden keskusteluaiheiden välillä olivat erityisen suuret, kun kyseessä olivat lukio-opiskelu ja kurssivalinnat, jatko-opinnot ja ammatit sekä ylioppilaskirjoitukset niin opiskelijoiden kuin ohjaajienkin kuvaamina. Lukioaikainen opiskelu ja siihen liittyvät valinnat keskusteluttivat ohjauksen osapuolia kaikkien eniten. Nämä olivat aiheita, jotka liittyivät esille tuoduista aiheista eniten lukiolaisen arkielämään ja jotka siksi saattoivat tulla puheeksi liioitta suunnitelmitta: ne olivat usein kiireellisesti hoidettavia ja aktivoituivat opiskelijan ja ohjaajan kohdatessa. Huomionarvoista on se, miten ne kytkettiin – vai kytkettiinkö ollenkaan – opiskelijan jatko-opintoihin, tulevaisuuden suunnitelmiin, jaksamiseen, ajankäyttöön, omiin taipumuksiin, mielenkiinnonkohteisiin ja mahdollisuuksiin.

Suunnitteluun liittyvät aiheet sinänsä keskittyivät kiistatta eniten lukioaikaiseen opiskeluun ja siihen liittyviin kurssivalintoihin. Toiseksi eniten keskityttiin jatko-opintoihin ja ammattialoihin. Juutilaisen (2003, 73, 99) lukion ohjauskeskustelututkimuksessa samat aihealueet olivat myös eniten käsiteltyjä, vaikka päinvastaisessa järjestyksessä. Tämä johtunee siitä, että Juutilaisen ohjauskeskusteluja koskevan tutkimuksen aihepiireiksi oli ohjaajien kanssa sovittu etukäteen lukio-opintojen jälkeinen tulevaisuuden suunnittelu. Omassa tutkimuksessani aihepiiriä ei rajattu.

Ylioppilaskirjoitukset puhuttivat ohjauksen osapuolia kolmanneksi eniten ja ne tulivat aiheeksi useammin kuin tavoitteiden perusteella oli ajateltu. Opiskelijat ja opinto-ohjaajat ottivat ne puheeksi yhtä usein. Todennäköisesti kurssivalintojen kytkeytyminen ylioppilaskirjoituksiin nosti aiheen myös tästä syystä esille.

Merkittävää oli, että tulevaisuudesta puhuttaessa keskityttiin lähes aina vain lähitulevaisuuteen. Saman tuloksen sai Juutilainen (2003, 99) kartoittaessaan asiaa. Jatko-opinnot koettiin ilmeisesti lähitulevaisuuden asiaksi ja niitä kyllä pohdittiin suhteellisen usein – kytkeytyivähän ne selkeästi lukioaikaisiin valintoihin. Se, mitä jatko-opintojen jälkeen toivottiin tapahtuvan, oli harvoin esillä. Vielä pitemmälle tulevaisuuteen menevä pohdinta ei juuri ollut esillä, eikä työelämästä keskusteltu kuin aniharvoin. Tämän tuloksen perusteella ei voida puhua elämänsuunnittelusta (vrt. Onnismaa 2003), jonka tavoitteet ulottuisivat pitkälle aikuisuuteen.

Huomattavaa oli, että vaikka opiskelijoiden esille tuomissa tavoitteissa ei ollut lainkaan mainittu henkilökohtaisia asioita kuten perhe, elämäntilanne ja koko elämänkenttä ja vaikka ohjaajienkin aineistossa ne mainittiin vain harvoin, niistä oli kuitenkin keskusteltu runsaan kolmanneksen verran kaikista aiheista. Jos välit vanhempiin eivät olleet kunnossa, asia nousi nuorta huolettavana seikkana esiin ohjauskeskustelussa ja nuoren täyttämässä ohjauspäiväkirjassa aiheuttaen opiskelijalle usein myös ahdistusta. Aiheen ottivat kuitenkin puheeksi kumpikin osapuoli yhtä usein. Saattoi olla, että kovin henkilökohtaisia ja kotiasioihin liittyviä ongelmia ei oltu tohdittu etukäteen nimetä tavoitteeksi, vaan että aiheet olivat tulleet keskustelun myötä esille. Asiaan oli saattanut myös vaikuttaa tutkimukseeni kuulunut elämänkettätehtävä (liite 5). Toisaalta opiskelijoiden ja opinto-ohjaajien vastauksista voi päätellä, että elämänkettäan liittyvät aiheet olivat saattaneet olla sen verran arkaluontoisia, ettei niistä puhumista haluttu asettaa tavoitteeksi.

Juutilaisen (2003, 99) tutkimuksen mukaan kaikista aiheista vain 3 % on koskenut elämäntilannetta tai -historiaa. Hänen tutkimuksensa tuottaa näkemyksen opinto-ohjauskeskusteluprosessista tiedollisena, toiminnallisena ja kokemuksellisesti painottuneena, yksilöllisenä ja yksilökeskeisenä tapahtumana. Lähtökohtana ovat opiskelijan näkemykset ja kokemukset tulevaisuuden rakentamisesta. Opiskelijat pohtivat yllättävän vähän henkilökohtaisia merkityksiä muutoin kuin tiedollisesta näkökulmasta. Analyysin tuloksena syntyy kuva nuorista lukio-opiskelijoista, jotka tekevät tietoisia valintoja omien kykyjensä, intressiensä ja tavoitteidensa pohjalta itsenäisesti pitkälti vailla sosiaalisia tai kulttuurisia sidoksia. Tavoitteiden asettamisen tärkeys korostuu, mikä kuitenkin muistuttaa samalla tavoitteiden realistisuuden merkityksestä. (Juutilainen 2003, 199.) Juutilaisen edellä kuvatut tulokset antavat kuvan nuorista, jotka eivät näe oman kontekstinsa merkitystä elämänsä jäsentäjänä. Ovatko opiskelijoitten päätökset sitten todella itsenäisiä vai jääkö heiltä vain huomaamatta niiden sidonnaisuus kulttuuriin ja kontekstiin? Sosiodynaamisen ohjauskäsityksen (Peavy 1999) mukaan elämänkettä on kuitenkin olennainen osa opiskelijan elämän kontekstia ja vaikuttaa hänen valintoihinsa ja tulevaisuudensuunnitelmiinsa.

Tavoitemerkintöjä opintojen aikataulutuksesta ja lukioaikaisesta ajankäytöstä oli ylipäänsä todella vähän, vaikka esille tulleista keskusteluissa toteutuneista aiheista ne

olivat useammin esillä. Tämä saattoi kuvata opinto-ohjaajien huolta opiskelijan opintojen edistymisestä ohjauskeskustelun edetessä. Ajankäyttö oli oleellinen tekijä, kun pohdittiin opiskelijan etenemistä opinnoissaan ja toisaalta hänen jaksamistaan. Lukion läpäisy aika ja erityisesti yleensä lukion suoritusajan pidentyminen tavallisimmasta kolmesta vuodesta joko kolmeen ja puoleen tai neljään vuoteen on viime aikoina ollut yksi koulutuspoliittinen keskustelunaihe. Tavoitteena läpäisyajasta puhuminen ei esiintynyt lainkaan ja käsiteltynä aiheenakin vain harvoin. Merkille pantavaa oli, etteivät opiskelijat eivätkä ohjaajat ottaneet sitä juuri esille. Aihe vaikutti olevan opiskelijoille jossain määrin arka. Hieman yli puolet tähän tutkimukseen osallistuneista lukiolaisista kirjoitti kolmessa opiskelu-vuodessa ylioppilaaksi. Aihe on kuitenkin esillä suomalaisessa koulutuspolitiikassa, ja yleisenä kantana on suosia lukion suorittamista mieluummin kolmessa kuin neljässä vuodessa.

Harrastukset ja vapaa-aika eivät myöskään sisältyneet ilmoitettuihin tavoiteaiheisiin, mutta niistä keskusteltiin jonkin verran. Silloinkin opinto-ohjaaja otti aiheen useammin esille. Harrastusten merkitys liittyi myös itsetuntemukseen sen kautta, että ne saattoivat kuvata opiskelijan mieltymyksiä ja jopa hänen persoonaansa. Tämänkaltainen yhteys oli kuitenkin tässä tutkimuksessa vaikea todeta. Yleisesti ottaen opiskelijoiden harrastuksista ei keskusteltu usein, vaikka ne yksittäisen opiskelijan kohdalla saattoivat olla enemmän esillä.

Varsinaiset itsetuntemusaiheet olivat hyvin hajanaisia. Tavoitteina itsetuntemusaihioiden määrä oli pieni, mutta ohjauskeskusteluissa niitä oli käsitelty paljon enemmän. Opiskelijoiden mukaan näin ei tapahtunut usein, mutta opinto-ohjaajat kertoivat, että aihetta oli käsitelty kolmanneksen verran suhteessa muihin aiheisiin. Ohjaajat saattoivat tunnistaa itsetuntemusaiheet roolinsa ansiosta opiskelijoita paremmin. Kumpikin osapuoli kertoi ottavansa näitä asioita puheeksi yhtä usein eli harvoin. Tulkitsen tämän aihealueen olevan käytännön asioihin verrattuna vieraahkon ja abstraktin, minkä vuoksi sitä on ehkä vaikeampi kytkeä tavoitteiden asettamiseen. Itsetuntemuksen lisäämisen sinänsä tulkitsen opiskelijan voimaantumista tukevaksi. Opiskelijan oli myös vaikeampi tunnistaa itsetuntemukseen liittyviä asioita kuin esimerkiksi arjen ongelmiin liittyneitä konkreettisempia asioita.

Itsetuntemukseen liittyen opiskelijat puhuivat vastauksissaan esimerkiksi stressistä ja jaksamisesta, oppimisvaikeuksista, sosiaalisista suhteista, omista arvoista, onnellisuudesta muun muassa näin: ”masennukseni, sen hoito ja olotila ja tunteet nyt”, ”elämäni tärkeät asiat”. Opiskelijat toivat itsetuntemuksen alueelta tavoitteina esiin muun muassa seuraavanlaisia asioita: ”Tavoitteena oli tietenkin ehkä se, että ymmärtäisin paremmin itseäni ja sitä mitä haluan elämältäni”, ”Jonkinlaista selkeyttä itsensä tuntemiseen, itsearviointia opiskelun suhteen”, oppimiseen liittyviä ongelmia ja ”Uskoisin, että meidän molempien tavoite oli tutustua toisiimme, jotta vastaisuudessa osaisimme keskustella asioista, ja että opo tietäisi millainen olen ihmisenä”. Itsetuntemukseen liittyviä asioita opiskelijan oli myös vaikeampi tunnistaa kuin esimerkiksi arjen ongelmiin liittyneitä konkreettisempia asioita.

Ohjaajat pitivät opiskelijan tukemista tavoitteena vain harvoin. Luonteeltaan opiskelijan tukeminen oli asia, joka kaiketi toteutui välillisesti eikä sitä koettu niinkään varsinaisena tavoitteena. Tuetuksi tulemisen tunne ei tullut opiskelijoiden vastuksissa juuri esille muidenkaan kuin tämän kysymyksen vastausten perusteella. Sama tulos näkyi myös vuorovaikutusta selvittelevien kysymysten vastauksissa.

Ohjauskeskustelulle varattua aikaa käytettiin jonkin verran erilaisten tehtävien teettämiseen/tekemiseen, niiden mahdolliseen tulkintaan ja niistä keskusteluun. Tehtävien tarkoitus oli nimenomaan edistää ohjausprosessia jostakin näkökulmasta. Opinto-ohjaajien opiskelijoilla teettämät tehtävät liittyivät elämänkentän ja tulevaisuustehtävien osalta tämän tutkimuksen aineiston keräämiseen. Tehtävien anti liittyi tulevaisuuden suunnitteluun, itsetuntemuksen lisäämiseen ja elämänkentän kohdalla kokonaiskuvan saamiseen opiskelijan tilanteesta. Tehtävien tulkinta ja niistä keskusteleminen oli dialogista käsittelyä ja reflektointia edellyttävää toimintaa ja edisti sekä opiskelijan että opinto-ohjaajan yhteisen ymmärryksen syntymistä ja syvenemistä. Tämä taas auttoi ohjausprosessin edistämässä ja onnistumisessa. Opinto-ohjaajat olivat tuoneet elämänkenttätehtävän hyödyllisyyden julki niin tutkijan ja ohjaajien yhteisissä tapaamisissa kuin vastauksissaan ohjauspäiväkirjan kysymyksiin.

Prosessin edistymisen arviointi tuli asiana esille todella harvoin, mutta opiskelijat mainitsivat sen muutaman kerran. Tällä he tarkoittivat sellaisia asioita kuten

palaaminen aiempiin keskusteluihin, yhteenvetojen tekeminen tai välitilanteen tarkistus. Ohjausprosessin etenemisen tarkastelu sinänsä oli oleellisena aiheena tässä tutkimuksessa, mutta varsinaisena keskusteluaiheena opiskelijat toivat sen esille vain muutaman kerran, suunnilleen yhtä usein tavoitteena kuin keskusteltuna aiheena. Esimerkkinä opiskelija pohti omaa osuuttaan asiansa etenemisessä: ”Keskustelu eteni aika nihkeästi. Olin niin mitäänsanomaton tänään. Ei paljoa saanut minusta irti.” Aiheena tällainen refleктоiva asioiden käsittelytapa olisi tärkeä, mutta se on vaativa ja edellyttää näkemystä ohjauksen prosessiluonteesta. Kaikki edellä mainitut aihealueet olen tulkinnut asioiksi, jotka edellyttävät suunnittelua ja joissa ohjausprosessin aikana halutaan edetä.

Ohjauskeskustelun käymisellä on Juutilaisen (2003, 188) mukaan oma agendansa eli etukäteen syntynyt käsikirjoitus, joka pyrkii toteutumaan riippumatta siitä, mitä opiskelija kertoo ja tuo keskusteluun. Tässä tutkimuksessa ilmeni viitteitä sille, että opiskelijalla saattoi olla mielessään jokin niin vahvasti mieltä painava asia, että hän toi sen agendaan. Näin opinto-ohjaajan kenties etukäteen suunnittelema agenda muuttuikin keskustelun alkaessa opiskelijan määrittelemäksi. Usein juuri opiskelijan elämänkenttään liittyneet asiat muuttivat agendaa. Oman tutkimusaineistoni perusteella oli myös opiskelija voinut olla keskustelun agendan luoja jopa siinä määrin, että opinto-ohjaaja unohti oman roolinsa prosessin kuljettajana. Tästäkin syystä ohjaajan on hyvä tiedostaa oma ohjausstrategiansa.

Opiskelijoiden esittämien tavoitteiden sisällöistä voi päätellä, että ohjauskeskusteluissa keskitytään lyhyen aikavälin tavoitteisiin, jotka usein koskevat vain yhtä jaksoa. Pitemmän aikavälin suunnittelu ainakin tavoitteiden asettamisen osalta jää vähemmälle. Refleктоimiseen liittyvää tavoitteenasettelua ilmeni kuitenkin seuraavassa opiskelijan vastauksessa: ”Mietin, miten onnistun saavuttamaan tavoitteeni ja kuinka voi pitää kiinni omista suunnitelmistaan. Pohdin myös tulevaisuutta pitemmällä tähtäimellä (esim. työelämä)” Yleisesti ottaen osapuolten tapaamiseen ei juuri liity pohdintaa ja keskustelua eli refleктоivaa käsittelytapaa. Arkisissa ohjaustilanteissa lukion jälkeisen tulevaisuuden ja etenkin pitemmän aikavälin tulevaisuuden (vrt. elämänsuunnittelu) kytkeminen lukioaikaiseen opiskelun suunnitteluun ja siinä tehtäviin valintoihin vaikuttaa suhteellisen löyhältä.

Vaarana on, että yksilöagendassa ohjauskeskustelusta tulee helposti suorittamista, mikä näkyy niin, että käsiteltävät asiat nähdään keskusteluun kuuluvina velvoitteina. Näin toteutetaan ikään kuin yksilön tulevaisuudensuunnitteluun ennakkoon ajateltua sisällöllistä menettelytapaa. Esimerkkinä tästä voi pitää perheen merkitystä opiskelijoiden valintoja pohdittaessa. Ohjaaja saattaa itsekseen miettiä, onko muistanut kysyä opiskelijalta, mitä kotona on asiasta puhuttu, mutta jättää asian sitten usein sikseen. (Juutilaisen 2003, 190.) Tällaisia ”pakkopuheenaiheita” näyttää olevan omassa aineistossanikin ainakin ensimmäisen lukuvuoden keskustelujen perusteella.

Kolmantena tehtävänä siirryn ohjauskeskustelun ja ohjauskeskustelusarjan prosessin etenemiseen. Opiskelijoiden vastausten oli tarkoitus kuvata ohjausprosessin etenemisen edistymistä yksittäisen keskustelun etenemisen perusteella. Opinto-ohjaajien vastausten oli tarkoitus kuvata yksittäisen keskustelun kulkua prosessina ja mainita myös siihen mahdollisesti sisältyviä käännekohtia. Ohjauskeskustelun etenemistä ja mahdollisia käännekohtia kuvaan taulukossa 11 (liite 7).

Vaikka kysymykset eivät olleet opiskelijoille ja opinto-ohjaajille täysin samat, voidaan niiden perusteella tehdä joitakin yhteisiä havaintoja. Opiskelijoiden keskustelun etenemistä koskevat vastaukset jakautuivat kolmeen osaan: reflektoiden etenemiseen, voimaantumisen etenemiseen ja vuorovaikutuksen alkulähteeseen. Itsereflektioon viittaavia ilmaisuja oli näissäkin vastauksissa vähän. Opiskelijan kyky itsereflektioon ei ilmeisesti ollut kovin harjaantunut tai ainakaan he eivät tuoneet sitä vastauksissaan ilmi. Myöskään osapuolten yhteisen reflektoinnin määrä, kolmasosa ohjauskeskusteluista, ei ollut opiskelijoiden ilmaisemana kovin suuri prosessin johdonmukaisen edistämisen kannalta. Samaan tulokseen tulin ohjauskeskusteluun valmistautumista koskevan kysymyksen kohdalla (vrt. taulukko 10). Opinto-ohjaajille kohdennettujen kysymysten asettelussa käytettiin ilmaisuja prosessi ja käännekohta. Käännekohtien kysyminen lienee virittänyt ohjaajat näkemään keskustelun prosessin edistämisen kautta, koska aiheesta kertyi runsaasti merkintöjä. Itse käännekohtia ei juurikaan tuotu esiin. Vastauksista kävi jälleen ilmi (vrt. kysymys 3), että ohjaajat kokivat edistävänsä ohjauskeskusteluja tavoitteiden mukaisesti suhteellisen harvoin. Viittaan aikaisempaan huomioon siitä, että opiskelija myös kuljetti keskustelua ottamalla esiin asioita, joita ohjaaja ei alun perin



tiennyt esille tulevankaan. Aiheet kuljettivat usein keskustelua. Myös tehtävät ja muu materiaali kuljettivat sitä suhteellisen usein.

Ohjaajien havaitsemia käännekohtia ja uusia näkökulmia keskusteluissa oli vain vähän. Niiden huomaaminen oli ilmeisesti vaikeaa. Ohjaajat tulivat harvemmin ajatelleeksi asioita käännekohtina. Selkeää pyrkimystä asioiden edistämiseen oli havaittavissa suhteellisen paljon, asiat eivät suinkaan aina kulkeneet ”virran vietävinä”. Useimmiten käännekohtissa oli kyse lukioaikaisista opinnoista valintoineen tai sitten suoraan jatko-opinnoista. Nämä kaksi aiheittahan tulivat eniten esille myös kysyttäessä keskustelujen aihealueita (vrt. kysymys 4). Ohjaajat hyödynsivät suhteellisen paljon tehtäviä, jotka edistivät reflektointia tapaa käydä keskustelua opiskelijoiden kanssa niin, että nämä olivat pohtineet asioitaan. Sen sijaan todella harvinaista vaikutti olevan valmistautuminen seuraavaan ohjauskeskusteluun, mikä kyllä varmaan olisi edistänyt prosessin johdonmukaista etenemistä ja reflektointia tapaa käsitellä asioita.

Tämän kysymyksen kautta voimaantumisen ja voimaantumista edistävien seikkojen sisältöjä tuli suhteellisen paljon esiin kummaltakin osapuolelta. Opiskelijat kokivat usein keskustelun etenemisen mielekkääksi ja sujuvaksi. Ohjaajat toivat esille, että opiskelijat puhuivat kohtuullisen usein itselleen henkilökohtaisesti vaikeista asioistaan, mikä osoittanee luottamusta ohjaajaa kohtaan. Opiskelijoiden innostuneisuutta tai motivoituneisuutta ohjaajat toivat kuitenkin harvoin esille. Vähänlaisesti näytettiin keskustelemaan varsinaisesti itsetuntemukseen liittyvistä aiheista. Opiskelijat eivät maininneet itsetuntemusasioita lainkaan. Tässäkään kysymyksessä ohjaajat eivät vastauksissaan kertoneet juuri kannustavansa opiskelijoitaan. Opiskelijat tuntuivat olevan samaa mieltä. Kannustuksesta kertovia merkintöjä oli vain kaksi. Ohjaajien puheissa usein kuvaama kiire tuli hämmästyttävän harvoin tutkimusvastauksissa esille. Opiskelijat kertoivat toisaalta ohjauskeskustelun kiireettömyydestä vain harvoin, mikä taas tukee ohjaajien kuvaa asiasta. Opiskelijat hyväksyivät monet ohjaajien esittämät ideat ja ajatukset.

Opiskelijoiden mukaan keskustelu lähti kohtuullisen usein liikkeelle jostakin nimenomaisesta hoidettavasta asiasta. Ohjaajan aloitteellisuus oli opiskelijoiden mielestä harvoin lähtökohtana. Ohjaajien mukaan aiheet tulivat opiskelijoilta

suhteellisen usein ja keskustelua käytiin vastavuoroisesti myös kohtuullisen usein. Opinto-ohjaajan rooli keskustelun johdattelijana tuli suhteellisen usein esiin.

Neljäs ohjausprosessin etenemistä selvittävä kysymys liittyi koko ohjauskeskustelutarjaan. Sarja sisälsi tässä tutkimuksessa lähes kaikkien opiskelijoiden kohdalla vähintään viisi keskustelua. Muutamit poikkeukset on esitetty yhteenvetotaulukossa 3. Opinto-ohjaajia pyydettiin kuvailemaan opiskelijan kanssa käydyn keskustelutarjan kulkua prosessina ja mainitsemaan myös mahdollisista käännekohtista. Tämä kysymys lisättiin ensimmäisen aineiston tarkastelun jälkeen ja se esitettiin vain opinto-ohjaajille. Vastauksia oli vähempien ohjauskeskustelumäärien takia 46 kpl (yleensä 103 kpl).

Opinto-ohjaajien vastaukset viestivät, että reilusti yli puolessa keskusteluista tapahtui jonkinlaista reflektointia läpi keskustelutarjan. Asiat selkiintyivät ja opiskelijat olivat prosessoineet niitä kohtuullisen usein. Ohjaajat olivat kuitenkin havainneet prosessin aikana vain harvoin käännekohtia. Niiden havainnointi ei ollut helppoa ja vaati tarkkaa prosessin seuraamista. Aina käännekohtista ei voitu edes puhua. Opinto-ohjaaja totesi esimerkiksi: ”Alussa ei suunnitelmia, prosessoituneet ja selkiytyneet. On selvästi myötävaikuttanut, että olemme tavanneet.” Käännekohtien kohdalla oli kuitenkin tilaisuus reflektoida syvemmin ja tarkastella asioita syvällisemmin yhdessä opiskelijan kanssa. Opinto-ohjaaja kertoi: ”Yksi käännekohta oli lukivaikeuden selvittely, kun ihminen on näin lahjakas. Toinen käännekohta ole sen paljastuminen, että opiskelija oli muuttanut kotoa ja kolmas se, että halusi psykologille ajan.” Opinto-ohjaajat raportoivat vain harvoin epävarmuutta opiskelijan edistymisestä ohjauskeskustelutarjan aikana.

Ohjaajien vastauksissa tuli esille vähän voimaantumiseen liittyviä tekijöitä. Jossain määrin esiintyi itseluottamuksen vahvistumista, opiskelijan aktivoitumista ja opinto-ohjaajan motivoivaa vaikutusta. Suoranaista voimaantumisen tukemista vaikutti kuitenkin tapahtuvan harvoin. Osapuolten keskinäinen vuorovaikutus oli ohjauskeskustelujen sarjassa jonkin verran kehittynyt ja ohjaajat toivat harvoin esille pulmia vuorovaikutuksessa. Varsinaisen vuorovaikutuksenhan oli jo aikaisemmissa vastauksissa todettu sujuneen hyvin.

Kaikkiaan kysymykseen ei ollut helppo vastata, mihin viittaa myös puuttuvien vastausten määrä (5/20). Lisäksi muutama opinto-ohjaaja oli haluton vastaamaan kysymykseen.

Viides ohjauskeskusteluprosessin etenemiseen liittyvä kysymys esitettiin vain jälkimmäisenä aineistonkeruulukuvuonna, mutta se oli kohdistettu molemmille ohjauksen osapuolille. Tarkoitus oli kuvata opiskelijan ohjausprosessin etenemistä ja erityisesti mahdollista reflektiota ja asioita, joihin se kohdistui. Ohjaajilta oli edellä kuvatun lisäksi kysytty, miten he työstivät asioita ajatuksissaan. Taulukossa 12 esitän tuloksia reflektion suuntautumisesta ohjauskeskustelun osapuolten esille nostamiin aihealueisiin.

Taulukko 12. Reflektion suuntautuminen ohjauskeskusteluosapuolten esille nostamiin aihealueisiin (20 opiskelijaa ja 7 opinto-ohjaajaa)

Aihealueet	Opiskelijat		Opinto-ohjaajat harvoin
	silloin tällöin	harvoin	
- tavoitteiden ja suunnitelmien saavuttaminen nyt ja tulevaisuudessa	x		x
- asiat yleensä		x	
- itsetuntemusasiat/opiskelijan tuntemus		x	x
- lukio-opiskelu		x	x
- aikataulut ja ajankäyttö		x	
- jatko-opinnot	x		x
- ylioppilaskirjoitukset		x	x
- työelämä, työpaikka		x	x
- opiskelijan elämäntilanne			x
- mahdollisuuksien etsiminen			x

Ensin on todettava, että ”usein” -sarake on jälleen jätetty kokonaan tarpeettomana pois sekä opiskelijoiden että opinto-ohjaajien kohdalla ja opinto-ohjaajien kohdalla; opinto-ohjaajien kohdalla riittää pelkkä ”harvoin” -sarake. Reflektointia esiintyi siis varsin harvoin. Jos sitä opiskelijoiden mukaan esiintyi, se kohdistui yleensä jatko-opintoihin. Opiskelijoiden mielessä olivat lukion jälkeiset opintovaihtoehdot ja omat mahdollisuudet päästä niihin kiinni. He ilmaisivat vastauksissaan asiaa muun muassa näin: ”Pohdin jatko-opintoja, sillä tällä hetkellä stressaan voimakkaasti niitten takia.” ja ” Itsekin pohdin sitä, että pääsenköhän jatko-opiskelemaan.” Toiseksi eniten opiskelijat pohtivat joko tämän hetken tai tulevaisuuden tavoitteiden ja

suunnitelmien toteutumista ja toteuttamista. Näistä opiskelijoiden vastauksista esimerkeiksi sopivat seuraavat: ”Joten pohdin ja kääntelen asiaa aika paljon”, ”Mietin, miten onnistun saavuttamaan tavoitteeni ja kuinka voin pitää kiinni omista suunnitelmistani.” ja ” No koko tulevaisuutta tulee tässä elämänvaiheessa pohdittua koko ajan.” Muita esiin tulleita asioita opiskelijat kertoivat refleктоivansa harvoin.

Reflektionista yleensä opiskelijat kertoivat seuraavin ilmaisin: ”Käyn kyllä usein läpi päässäni täällä (= ohjauskeskustelussa, tutkijan huomautus) läpikäymiäni asioita.” ja ”Pohdin asioita paljon ja kokonaisvaltaisesti.” Itsetuntemukseen liittyvää pohdintaa kuvasi seuraava opiskelijan vastauksen sitaatti: ”Kirjoitan paljon ajatuksistani, sillä se auttaa minua ymmärtämään niitä. Linkitän opiskelua myös muuhun elämään ja käyn hartaasti läpi menneisyydestäni etsien sieltä vinkkejä siihen mikä minulle sopii. Kirjoittaminen on kuitenkin tärkein keino pohtia.” Opiskelijoiden kysymys suuntautui reflektionin aihe-alueisiin ja vastaukset olivat yleensä lyhytsanaisia. Useat opiskelijat eivät vaikuttaneet kovin harjaantuneilta erittelemään ajatuksiaan.

Opinto-ohjaajat kuvasivat suhteellisen niukasti reflektioniaan asia-aiheita ja keskittyvät enemmänkin kysymyksensä toiseen osaan eli siihen, miten he refleктоivat. Opinto-ohjaajilla oli luonnollisesti mielessään samantyyppisiä asioita kuin opiskelijoilla, minkä lisäksi he pohtivat niin opiskelijan kokonaiselämäntilanteeseen liittyviä asioita kuin jonkin verran opiskelijalle tarjoutuvia erilaisia mahdollisuuksia. Ohjaajien kohdalla ei puhuttu opiskelijoiden itsetuntemuksesta, mutta kylläkin opiskelijan tuntemuksesta ja ymmärtämisestä.

Opinto-ohjaajien kysymyksen jälkimmäinen osa, ”...miten työstät ajatuksissasi ohjauskeskustelussa käsiteltyjä asioita”, tuo esiin monenlaisia käsittelytapoja. Käsittelytavat on esitetty taulukossa 13.

Taulukko 13. Miten ohjaaja työstää ohjauskeskustelussa käsiteltyjä asioita ( 7 opinto-ohjaajaa)

<b>Työstämiskeinot</b>	<b>Noin puolessa keskusteluja</b>	<b>Noin neljäsosassa keskusteluja</b>	<b>Harvemmin</b>
- mietin keskustelussa esille tulleita asioita	x		
- valmistaudun seuraavaan tapaamiseen		x	
- hankin tietoa, selvitän			x
- teen yhteistyötä muiden aikuisten kanssa			x
- mietin uusia näkökulmia		x	
- muodostan omaa näkemystä asioista		x	
- yritän ymmärtää opiskelijaa ja hänen asioitaan		x	
- pyrin kannustamaan opiskelijaa			x
- en ole juuri työstänyt asioita			x

Tämänkin kysymyksen kohdalla on huomattava, että saraketta, joka olisi kuvannut yli puolta keskusteluista, ei ollut tarpeen taulukkoon perustaa. Hieman alle puolessa keskusteluista opinto-ohjaajat toivat esiin sen, että olivat ajatelleet opiskelijoidensa kanssa käymiä keskusteluja myös jälkeinpäin. Seuraavaan tapaamiseen ohjaajat kuitenkin valmistautuivat alle neljäsosassa tapauksista. Valmistautumista tapahtui asioiden selvittämisen muodossa harvoin. Yhtä harvoin ohjaajat ottivat keskusteluiden välissä yhteyttä joko kotiin tai koulun opettajiin. Moniammatillinen yhteistyö näyttäytyi myös tämän kysymyksen kohdalla hyvin vähäisenä, vaikka kysymys olisi voinut olla otollinen asian esille tulolle.

Opiskelijan ymmärtäminen, uudet näkökulmat asioihin ja oman näkemyksen muodostaminen askarruttivat opinto-ohjaajia jossain määrin. Merkintöjä siitä, ettei työstämistä ollut tarpeen aina tehdä, oli kuitenkin harvoin. Opinto-ohjaajat vaikuttivat refleктоivan ohjausasioita myös keskustelujen välillä kukin omalla tavallaan ja usein useammalla tavalla. Johdonmukaisuutta oli kuitenkin vaikea havaita.

### ***Yhteenvedo ohjauskeskusteluprosessin etenemisen tuloksista***

Yhteenvedoa tarkasteltaessa on syytä muistaa, että tuloksiin on tultu ennen muuta ohjauspäiväkirjavastausten (yhteensä 206 ohjauspäiväkirjaa) pohjalta. Koska en ole

tutkijana ollut itse ohjauskeskusteluissa mukana, havaintoni pohjaavat kirjalliseen materiaaliin.

Opinto-ohjaajat eivät tiedosta riittävästi omia ohjausstrategioitaan, vaan toteuttavat niitä jossain määrin huomaamattaan, mikä ei välttämättä edistä tavoitteellista prosessin ohjaamista. Toimiva vuorovaikutus on välttämätöntä, ja hyvin sujuessaan se painottuu selvästi. Vuorovaikutuksen varjoon kuitenkin jää se, että ohjauskeskustelun ohjaaminen on tavoitteellista ammattitoimintaa, jolla on myös virallisia päämääriä. Ohjaustoiminnan tavoitteet eivät ole ohjauskeskustelua johdateltaessa ohjaajan mielessä niin, että ne ohjaisivat myös häntä itseään keskittymään prosessin edistymisen kannalta oleellisiin asioihin.

Asioiden refleктоivan käsittelyn määrä jää suhteellisen vähäiseksi. Purkamisen ja rakentamisen prosessi jää vähälle, kun huomio kiinnitetään ensisijaisesti ratkaisun suhteelliseen nopeaan löytämiseen asiaa syvemmin pohtimatta. Opiskelijan arvojen ja taustalla olevien oletusten nouseminen hänen tietoisuuteensa jää suhteellisen vähälle huomiolle. Valintojen vaikutusten kytkeminen pitemmälle meneviin suunnitelmiin jää ohueksi.

Opiskelijoiden metakognitiivisia taitoja ei harjoiteta tarpeeksi. Suunnittelutaito saa harjoitusta, mutta tavoitteiden asettaminen, niihin pyrkiminen ja esteiden havaitseminen jäävät vaille riittävää huomiota. Päämäärätietoiseen ohjauskeskusteluun valmistautumiseen prosessiin kuuluvana toimenpiteenä ei myöskään kiinnitetä tarpeeksi huomiota. Opiskelijan päätöksenteko- ja itsereflektiotaito eivät kehity riittävästi. Valmistautumiseen liittyvä järjestelmällinen sopiminen seuraavasta ohjauskerrasta toteutui vain kahden opinto-ohjaajan kohdalla. Suoraa näyttöä seuraavan ohjauskeskustelukerran etukäteen sopimisen vaikutuksesta prosessin onnistumiskokemuksiin ei tämän tutkimuksen perusteella voi johtaa.

Voimaantumiseen tähdätään ja pyritään tietoisesti jonkin verran. Toisaalta hyvä vuorovaikutustilanne toimii osaltaan opiskelijaa voimaannuttavasti. Pyrkimystä tietoiseen opiskelijan kokonaispersoonallisuuden tukemiseen ja kannustamiseen voisi olla enemmänkin. Itsetuntemuksen lisääminen jää ohueksi. Tässä

tutkimuksessa voimaantumisen sisällöt kytkeytyvät opiskelijan subjektiiviteen ja toimijuuteen ohjausprosessissa sekä hänen taitoonsa reflektoida ja itseohjautua.

Tulevaisuuskytkös jää löyhäksi ja esillä vaikuttaa olevan nivelvaiheessa kriittiseksi jäävä ”koulusta kouluun” -ohjaaminen. Ura- ja elämänsuunnittelu jää näin ollen vähälle. Jos jatko-opintoala ylipäänsä keksitään, siitä tunnetaan helpottuneisuutta. Lukiovaiheessa varsinaisesta uraohjauksesta ei juuri tutkimustulosteni mukaan voida puhua, koska mielenkiinto ja keskittyminen näyttävät kohdistuvan lähinnä seuraavaan jatko-opintopaikkaan ohjautumiseen. Pikemminkin voidaan puhua ”koulusta kouluun” -ohjaamisesta.

Tarkasteltaessa esiin tulleita prosessin etenemisen edistämistä koskeneita tekijöitä, voidaan tehdä joitakin yleisiä huomioita. Metakognitiivisten taitojen harjoittelun jäädessä suhteellisen vähälle, herää kysymys siitä, miksei motivaation merkitys tule tuloksissa enempää esille. Reflektion ja ajattelun taitojen kehittämisen yhteys motivoimiseen ei käy tuloksista ilmi. Mistä johtuukaan, että kannustamista on harvoin havaittavissa? Hyvän itsetuntemuksen merkitystä ei ilmeisesti juuri kytketä tavoitteiden asettamiseen, tulevaisuuden suunnitteluun, päätösten tekemiseen, itseohjautuvuuteen ja ura- ja elämänsuunnitteluun. Toimintakulttuurin merkitys ei painotu ohjauspäiväkirjavastausten sisällöistä ainakaan opettajakunnan sisäisessä yhteistyössä, jota esiintyy todella vähän. Työelämä tuli esille heikosti opinto-ohjaajien tausta-ajattelussa ja sen esiintymisen puute näkyy myös opiskelijoiden kanssa käydyistä keskusteluista. Sen sijaan ohjauskeskustelujen agendaan nousivat usein varsinaisen opiskeluun liitettävien asioiden lisäksi opiskelijan perhe, elämänkenttä ja -tilanne. Hyvinvointiin tai sen puutteeseen liittyvinä aiheina esiintyi jonkin verran oppimisvaikeuksia ja ihmissuhteiden ongelmia. Mielenkiintoista on sekin, että mediataidot eivät juuri esiinny ohjauskeskusteluprosessin edistämisen tuloksissa muuta kuin joinakin niihin liittyvinä tehtävänantoina tai aiheeseen liittyvien tietokoneohjelmien käytön harjoitteluna ja opiskelijan siinä edistymisen seuraamisena.

## 5.2 Ohjauskeskustelujen toimivuus ja onnistuminen yksilöprosessien pohjalta

Tarkastelen seuraavaksi toimivuutta oman empiirisen aineistoni ohjauspäiväkirjojen onnistumisosion ja yksilöprosessien kautta. Toimivuutta voi tarkastella useista eri näkökulmista. Opiskelijan näkökulmasta tarkasteltuna ohjauksen toimivuus ja onnistuminen perustuu pitkälle odotuksiin, joita hänellä on ohjauskeskusteluista ja niihin kokemuksiin, joita hän on ohjausprosessin aikana saanut. Myös se mihin ohjausprosessi opiskelijan kannalta on lopulta johtanut vaikuttaa hänen ajatuksiinsa prosessin toimivuudesta.

Aloitin tarkastelun vastauksista, joita tutkimushenkilöt antoivat kysymykseen siitä, minkälainen olo heille jäi ohjaustilanteen onnistumisesta. Opiskelijoille ja ohjaajille esitettiin sama kysymys. Lisäksi kumpaakin osapuolta pyydettiin kuvailemaan, minkälainen olo toiselle osapuolelle jäi hänen arvelunsa mukaan ohjaustilanteen onnistumisesta.

Vastausten oli tarkoitus kuvata ohjausprosessin etenemisen toimivuutta. Kysymyksessä käytettiin sanaa ohjaustilanne, mutta se voidaan tulkita ohjauskeskusteluksi: ohjauspäiväkirja oli täytetty heti keskustelun jälkeen, ja opiskelijat olivat tienneet, että kyse on juuri käydystä ohjauskeskustelusta. Opiskelijat ja ohjaajat kuvasivat toimivuutta tavalla, josta voi erottaa etenemiseen, voimaantumiseen ja vuorovaikutukseen liittyviä aineksia sekä suoria kommentteja siitä, miten toimiva ohjaustilanne oli ollut.

Kysymykset kohdistuivat siis suoraan onnistuneisuuden kokemukseen. Vastauksissaan opiskelijat toivat esiin sekä omastaan että opinto-ohjaajien puolesta suunnilleen yhtä paljon ohjauskeskustelun onnistuneisuuden ilmauksia: niitä oli noin neljäsosassa keskusteluja. Opiskelijat kokivat hieman enemmän onnistuneisuutta kuin arvelivat ohjaajien kokeneen. Opinto-ohjaajien vastauksissa huomiota herätti se, että he arvelivat vain kahden keskustelun kohdalla opiskelijan kokeneen suoraa onnistuneisuutta. Keskusteluja toki arvioitiin monin muunlaisin myönteisin ilmauksin. Omalta kohdaltaan ohjaajat päätyivät onnistuneisuuden ilmauksiin myös noin neljäsosassa ohjauskeskusteluja. Voi toki olla, että ”onnistunut” koettiin niin vahvaksi ilmaisuksi, että sitä ei oikein rohjettu käyttää.



Voimaantumiseen liittyviä opiskelijoiden kommentteja omista tuntemuksistaan oli runsas kolmasosa. Niitä olivat esimerkiksi huojentunut ja helpottunut olo, ohjauskeskustelun onnistuneeksi kokeminen, varmempi ja luottavainen olo, odotuksia ja innostusta herättävä olo sekä tunne siitä, että oli saanut tukea. Yksi kommentti kuvasi opiskelijan tunnetta siitä, että jotain oli jäänyt puuttumaan. Vuorovaikutukseen liittyviä luonnehdintoja oli myös runsas kolmasosa opiskelijoiden omista kokemuksista. Vuorovaikutusta kuvattiin kommenttein ”leppoisaa”, ”miellyttävää”, ”hyvä olo”, ”ihan tavallinen” ja ”ok olo”; mainittiin myös tunne, että opinto-ohjaaja oli taitava ammattilainen. Varsinaisesti ohjausprosessin etenemiseen viittaavia kommentteja oli noin neljäsosa vastauksista. Ne välittivät opiskelijoiden tuntemuksia, joiden mukaan vastauksia oli saatu, asiat olivat hoituneet ja olo oli selkiintynyt.

Toisaalta voidaan todeta, että runsas kolmasosa keskusteluista koettiin vuorovaikutukseltaan hyviksi ja mukaviksi. Todennäköistä oli, että onnistuneisuuden sisällytettiin mukavan vuorovaikutuksen lisäksi edistymistä itse asiassa eli ohjauksessa ja siksi onnistuneisuuskokemuksen ilmaisut jäivät vähemmiksi. Noin kolmasosassa keskustelija opiskelijat arvioivat vuorovaikutuksen onnistuneisuutta ilmauksin ”ihan hyvä”, ”ihan tavallinen” ja ”ok”, jotka usein kuitenkin tuntuivat viestivän, että asiaa olisi pitänyt itse asiassa parantaa. Kohteliaisuuden verhoon peiteltyinä nämä ilmaukset usein saattoivat peittää lievää pettymystä. Opiskelijoiden vastaukset tutkijalle muodostivat pitkin tulosten analysoinnin matkaa kuvan opiskelijoiden halusta tukea omaa ohjaajaansa. Tätä voitaneen pitää myös jonkinlaisena osoituksena lojaaliudesta ohjauskeskustelun toista osapuolta kohtaan. Huomattavaa oli myös, että opiskelijat eivät tuoneet lainkaan esille suoranaista tyytymättömyyttä vuorovaikutusta pohtiessaan; ohjaajatkin toivat tyytymättömyyttään esiin hyvin vähän.

Voimaantumisen tunnetta opiskelijat kuvasivat noin kolmasosassa vastauksistaan. He kokivat tällöin saaneensa tukea, olleensa helpottuneita tai varmistuneempia asioistaan ohjauskeskustelun jälkeen. Helpotuksen tai huojennuksen tunteita he arvelivat opinto-ohjaajillaan olevan vähemmän kuin itsellään, vain alle kymmenesosassa keskusteluista. Ohjaajat eivät kertoneet vastauksissaan omasta huojentuneisuudestaan, ja opiskelijoiden kohdalla he ilmaisivat sitä esiintyvän vain

noin kymmenesosassa keskusteluista. Kertooko tämä siitä, että ohjaajat eivät aisti opiskelijoiden huojennuksen tunnetta vai olivatko he vain vaatimattomia omissa arvioissaan. Sen sijaan ohjaajat näkivät motivoituneisuutta ja innostuneisuutta opiskelijoissaan enemmän kuin nämä itse. Tämä tuli esiin myös tarkasteltaessa vastauksia kysymykseen, joka koski keskustelun etenemistä ja ohjaajien huomaamia käännekohtia. Kaiken kaikkiaan tämä puoli voimaantumisesta vaikutti vähäiseltä, kun kysymyksessä olivat kuitenkin sekä opiskelijan parhaillaan tapahtuvaan opiskeluun että hänen tulevaisuuteensa liittyvät asiat. Yhteyttä asiaan voidaan pohtia, kun tarkastellaan sitä, miten usein opiskelijat kokivat saaneensa kannustusta (vain yksi suora opiskelijan maininta) tai tukea. Reilu kymmenesosa ohjaajien vastauksista tähän kysymykseen kuitenkin ilmaisi opiskelijan olleen tyytyväinen ohjauskeskusteluun.

Opinto-ohjaajat kokivat itsensä kannustaviksi kahdeksassa tapauksessa, joka sekin oli enemmän kuin opiskelijat itse ilmaisivat. Opiskelijoiden vähäinen kannustuksen saamisen kokemus oli tullut esiin jo aiemmin kahden eri kysymyksen kohdalla sekä vuorovaikutukseen että prosessin etenemiseen liittyen. Itsetuntemuksen lisäämisessä opinto-ohjaajat olivat auttaneet opiskelijaa omasta mielestään noin joka kymmenennessä keskustelussa. Itsetuntemusasioiden käsittely ja niissä eteneminen vaikutti kuvattujen ohjauskeskustelujen perusteella olleen todella vaikeaa ja haastavaa opinto-ohjauskeskusteluille. Tämä tuli ilmi myös kahden aiemmin käsitellyn kysymyksen kohdalla.

Opiskelijoiden aineistossa oli myös jonkun verran kielteisiä ilmaisuja voimaantumisesta kuten epävarmuutta tai turhautuneisuuden tunnetta siitä, että jotain jäi puuttumaan. Myös tämä tulos tuli aiemmin aineiston analyysin kohdalla esiin. Opiskelijat itse ilmaisivat sitä vain viidessä tapauksessa. Yhteenvetona voimaantumis -osiosta on todettava, että voimaannuttamiseen on syytä kiinnittää nykyistä paljon enemmän huomiota.

Ohjauskeskustelussa etenemistä tarkasteltaessa voidaan todeta, että reflektioivia aineksia ei juuri tullut esille. Opiskelijat kokivat reflektoineensa vain noin kymmenesosassa keskusteluista. Asioiden selkiytymisestä ja niiden etenemisestä oli myönteisiä luonnehdintoja kuitenkin suhteellisen paljon. Eniten niitä kokivat

ohjaajat sekä arvioidessaan opiskelijoiden käsitystä (yli kolmanneksessa keskusteluista) asiasta että omaansa (puolessa keskusteluista). Opiskelijat itse arvioivat asioidensa selkiintyneen ja edenneen noin kolmanneksessa keskusteluista. Ohjaajien tuntemuksia arvioidessaan he kuitenkin arvelivat ohjaajien ajatelleen näin vain alle kymmenesosassa keskusteluista. Vaikutti siltä, että ohjaajien myönteiset kokemukset opiskelun etenemisestä eivät oikein välittyneet opiskelijoille. Siltä näytti myös kun tarkastelin aiemmin analysoituja vastauksia tuen saannista ja kannustuksesta. Unohtivatko ohjaajat kenties tuoda esille omaa tyytyväisyyttään opiskelijansa edistymisestä tarpeeksi usein?

Ohjaajat toivat omissa vastauksissaan esiin keskustelujen käymisen helppoutta, toimivuutta ja kykyään auttaa opiskelijaa jonkin verran, mutta opiskelijat eivät tätä näkökulmaa vastauksissaan huomioineet. Suoria epäilyjä ohjauskeskustelujen hyödyllisyydestä opiskelijat eivät tuoneet lainkaan omalta osaltaan esiin, eikä arveluja opinto-ohjaajien vastaavista kokemuksista tehty kuin hyvin vähän. Tämä tulos kertonee joka tapauksessa, että opiskelijat pitivät ohjauskeskusteluja tärkeinä, mikä välittyi kyllä vastauksista muihinkin kysymyksiin. Ohjaajien käsitys poikkesi tästä hieman, ja he arvelivat jopa vajaassa viidesosassa keskusteluja, että ne eivät olleet opiskelijan mielestä hyödyllisiä. Omasta mielestään ohjaajat kokivat keskustelut kuitenkin hyödyttömiksi vain alle kymmenesosassa keskusteluja.

### ***Yhteenveto opiskelijoiden ohjauskeskustelujen yksilöprosesseista***

Kuvaan ensin esimerkkinä yhden opiskelijan yksilöprosessin analyysin ensimmäisen vaiheen kokonaisuudessaan (liite 9), jotta lukijalle selkenee, miten olen opiskelijoiden yksilöprosesseja tarkastellut. Opiskelijan olen valinnut niin, että häntä ei voi tunnistaa. Aluksi tarkastelin opiskelijan vastauksia ohjauspäiväkirjan kysymyksiin. Niiden rinnalla tarkastelin opinto-ohjaajan vastauksia ja kiinnitin huomiota niiden symmetriaan/asymmetriaan. Tarkastelunäkökulmani yksilöprosessien etenemisestä olivat vuorovaikutuksen sujuminen, reflektoinnin toteutuminen, voimaantumisen esiintulo, prosessin edistyminen, elämänkenttäkartan selkiytyminen, tulevaisuuden näkymät ja ohjauskeskustelujen onnistumisen kokemukset. Toiseksi tarkastelin opiskelijan vastauksia tulevaisuustehtäviin ja

arvioin niistä saatua palautetta. Kolmanneksi vertailin opiskelijan piirtämiä elämänkenttäkarttoja ja niiden perusteella havaittavaa prosessin etenemistä tai sen puutetta. Näistä tuloksena kirjoitin ensimmäisen vaiheen analyysin.

Kahdestakymmenestä opiskelijasta muutaman oma kirjallinen ilmaisu oli niukkaa. Laajempaa kuvaa opiskelijan ajatuksista kuitenkin antaa se, että aineistonkeruutapoja oli useita. Olen nimennyt tutkimuksessa mukana olleet opinto-ohjaajat tietyllä alkukirjaimella alkavalla keksityllä etunimellä ja heidän opiskelijansa samalla alkukirjaimella alkavalla keksityllä etunimellä. Tunnistamisen estämiseksi olen tehnyt kunkin opiskelijan yksilöllisestä ohjausprosessista toisen vaiheen tiivistelmän, jotka esitän seuraavaksi:

Asta (1) piti vuorovaikutusta selkeänä ja sujuvana. Reflektiivisiä aineksia esiintyi paljon. Voimaantumisen piirteitä olivat kannustuksen saaminen, helpotuksen tunteet ja omiin suunnitelmiin rohkaistuminen. Astan suunnitelmat jäsenyivät ja etenivät hyvin ja hän myös työskenteli asioidensa edistämiseksi. Elämänkenttäkarttojen mukaan Astan suunnitelmat selkiytyivät ja tulevaisuus näyttäytyi valoisana. Kaikki ohjauskeskustelukerrat olivat hänestä onnistuneita.

Ainon (2) ja opinto-ohjaajan vuorovaikutus ei ollut saumatonta, mutta se sujui hyvin ja keskusteluissa ilmeni asioiden reflektointia. Aino voimaantui ohjausprosessin aikana ja ymmärsi ohjauksen prosessimaisuuden. Hän työskenteli asioidensa etenemiseksi, sai varmuutta ja oli positiivisella mielellä tulevaisuutensa suhteen. Elämänkenttä selkiytyi vuoden aikana sekä jatko-opintojen että ihmissuhteiden osalta. Viidestä ohjauskeskustelusta Aino piti neljää onnistuneina.

Arin (3) ja opinto-ohjaajan vuorovaikutus sujui luontevasti. Ari oli aktiivinen ja voimaantumista oli nähtävissä muun muassa motivaation paranemisena ja itsetuntemuksen lisääntymisenä. Keskustelua käytiin reflektiivisesti, ohjausprosessi eteni hyvin ja opiskelija itsekkin totesi kehityksen. Elämänkenttäkartat kuvasivat asioiden jäsentymistä ja selkiintymistä. Ari suhtautui luottavaisesti tulevaisuuteensa. Kaikki ohjauskeskustelut olivat Arin mielestä onnistuneita.

Vaikka Heidin (4) ja opinto-ohjaajan vuorovaikutus ei toiminut täyden yhteisymmärryksen vallassa, Heidi ilmaisi itseään rohkeasti ja uskalsi olla eri mieltä ohjaajan kanssa, mikä kuvastanee paitsi voimaantumista myös luottamusta ohjaajaan. Reflektiivisyyttä keskusteluissa ilmensivät väitteiden käsittely yhdessä ja Heidin ohjaajalta edellyttämät perustelut. Tulevaisuudesta Heidille oli jo muodostunut oma käsitys. Ohjausprosessi eteni Heidin kohdalla, mutta elämänkenttäkartoista oli vaikea havaita merkkejä asioiden selkiintymisestä. Viidestä ohjauskeskustelusta kaksi oli Heidin mielestä onnistuneita.

Hennan (5) ja opinto-ohjaajan ohjauskeskusteluista heijastui, että osapuolten välillä oli vuorovaikutuksen sujumisen kuvaamisessa jotakin ristiriitaa. Ohjaaja arvioi Hennan tuntemuksia paremmiksi kuin ne olivat ja rajasi vahvasti keskustelua. Henna itse koki kuitenkin johdattelevansa keskustelua aiheesta toiseen. Reflektiivisyyden merkinä Henna toi esiin omia näkemyksiään ja voimaantumista kuvasi runsas tunteiden ja unelmien käsittely. Itsetuntemuksen saralla Henna teki paljon töitä. Ehkä siksi tulevaisuuden suunnitelmat olivat vielä aika lailla kesken. Elämänkenttäkarttojen perusteella vuoden aikana ei tapahtunut näkyvää asioiden selkiintymistä. Kuudesta ohjauskeskustelusta Henna piti neljää onnistuneina.

Heikin (6) ja opinto-ohjaajan vuorovaikutus toimi, vaikka ohjaaja koki sen hieman vähemmän luontevaksi kuin Heikki. Pohdintaa ja kommentointia esiintyi reflektiivisinä tekijöinä. Voimaantumista kuvasi Heikin avoin aktiivinen ote asioihin ja tietämys omasta tahdostaan. Kuvallisten elämänkenttäkarttojen perusteella asiat eivät selkiytyneet. Kuvien ja kirjallisen ilmaisun välillä oli kuitenkin jonkinlaista ristiriitaa. Merkille pantavaa oli, että opinto-ohjaajan mielestä Heikin elämänkenttä oli jäsentynyt. Tulevaisuuden tavoitteet selkenivät ohjausprosessin edetessä ja Heikki suhtautui tulevaisuuteen myönteisesti. Molemmat osapuolet pitivät kaikkia ohjauskeskusteluja onnistuneina.

Kertun (7) mielestä vuorovaikutus sujui hyvin. Vaihtoehtojen käsittely, asioiden pohdinta ja niiden ”peilaaminen” opiskelijan elämään olivat refleksiivisiä piirteitä. Voimaantumista kuvaa Kertun helpotus, kun hän pystyi luottamaan ohjaajaansa niin, että saatettiin ruotia ”hyvin henkilökohtaisia vaikeita asioita”. Ohjausprosessi eteni ja asiat selvenivät. Kerttu teki vain yhden elämänkenttäkartan toisena tutkimusvuonna

joten sen kehittymistä ei voinut arvioida. Tulevaisuuden suunnitelmat olivat auki, ja niiden selkiytyminen vaatinee vielä paljon pohdintaa. Tulevaisuusnäkyvä oli valoisa. Kertun mielestä kaikki ohjauskeskustelut olivat onnistuneita.

Kallen (8) ja opinto-ohjaajan vuorovaikutus ei sujunut hyvin, eikä kumpikaan osapuoli tullut ymmärretyksi. Vaikka jotkin asiat etenivät, Kalle koki kiireen tuntua, eikä hän ehtinyt hyötyä ohjauksesta mielestään riittävästi. Reflektiivisiin keskusteluihin ei päästy ja voimaantuminenkin jäi yhteen mainintaan helpotuksen tunteesta. Kalle teki elämänkentakartan vain kerran, joten sen kehittymistä ei voinut arvioida. Kallen lähitulevaisuutta varjosti pelko jatkokoulutukseen riittämättömistä arvosanoista. Neljästä ohjauskeskustelusta Kalle piti kolmea onnistuneina.

Katrin (9) ja opinto-ohjaajan vuorovaikutus sujui hyvin. Osapuolet keskustelivat reflektoiden ohjausprosessin etenemisestä ja pohtivat asioita yhdessä. Voimaantumista osoitti Katrin helpotuksen tunne siitä, että hän tuli ymmärretyksi. Katri oli tehnyt elämänkentakartan vain kerran joten sen kehittymistä ei voinut arvioida. Katrin tulevaisuuden suunnitelmat olivat vielä aika yleisellä tasolla, mutta hän katsoi myönteisesti tulevaisuuteen. Kaikki ohjauskeskustelut olivat Katrista onnistuneita.

Jarkon (10) mukaan vuorovaikutus toimi hyvin. Hän koki ohjausprosessin etenemisen erittäin toimivana. Reflektiivisinä elementteinä tulivat esiin asioiden pohtiminen eri näkökulmista ja kummankin osapuolen mielipiteistä keskustelu. Voimaantumiseen liittyvinä asioina Jarkko toi ajatuksiaan ja tuntemuksiaan esiin. Elämänkentakartoissa ei ollut merkintöjä pitemmälle tulevaisuuteen liittyvistä asioista. Lukion jälkeisestä jatko-opintopaikasta Jarkolla oli selkiintynyt käsitys. Kaikki ohjauskeskustelut olivat hänestä onnistuneita.

Jukka (11) piti vuorovaikutusta rakentavana ja avoimena ja ohjausprosessin etenemistä toimivana. Reflektiivisinä elementteinä tulivat esille Jukan kertomat mielipiteet ja omat näkemykset. Voimaantuminen näkyi hänen kokemuksenaan kuulluksi tulemisesta ja tuntemuksenaan siitä, että opinto-ohjaaja halusi auttaa. Elämänkentakartasta välittyi, että opiskeluun nyt ja jatkossa piti panostaa ”kaikkensa”. Jatko-opintopaikka oli selkiytynyt Jukalle. Pitemmälle meneviä

suunnitelmia tai haaveita ei tullut esiin. Jukka piti kaikkia ohjauskeskusteluita onnistuneina.

Jennin (12) mielestä vuorovaikutus sujui hyvin. Ohjausprosessi eteni hyvin ja reflektiivisinä toimina Jenni esitti omia näkemyksiään ja pohti asioitaan. Voimaantumiseen liittyvinä seikkoina tuli esille, että Jenni toi keskusteluun mieltään askarruttavia asioita ja viritti itse keskustelua. Elämänkenttäkarttojen mukaan tulevaisuuden suunnitelmat hieman selkiytyivät, mutta vaativat edelleen pohtimista. Kaikki ohjauskeskustelut olivat Jennin mielestä onnistuneita.

Salla (13) koki vuorovaikutuksen avoimena, suorana ja ystävällisenä. Reflektiivisinä asioina Salla esitti väitteitä, kertoi omista suunnitelmistaan, kyseli ja ihmetteli sekä kommentoi. Voimaantumisen piirteinä näkyivät hänen runsas omien asioidensa esittäminen sekä myönteinen ja innostunut asenne. Keskustelut etenivät hyvin. Huolimatta lyhyestä ajasta elämänkenttäkarttojen tekemisen välillä kartoista oli havaittavissa alustavien jatko-opintosuunnitelmien hahmottumista ja elämänpiirin suuntautumista lukiosta ulospäin. Salla arveli lukioaikaisten suunnitelmiensa toteutuvan ja hän oli miettinyt tulevaisuuden näkymiään. Viidestä ohjauskeskustelusta Salla piti neljää onnistuneina.

Siirin (14) ja opinto-ohjaajan vuorovaikutus sujui pääosin hyvin, mutta käsitys siitä erosi osapuolten välillä, kuten myös käsitykset ohjausprosessin onnistuneisuudesta. Onnistuneisuuden kohdalla arvio poikkesi huomattavasti Siirin kaikkien kertojen onnistumisesta ohjaajan arvioon, jonka mukaan vain kaksi keskusteluista oli onnistuneita. Prosessin aikana esiintyi reflektointia. Siiri ilmaisi kokeneensa enemmän voimaantumista kuin mitä opinto-ohjaaja arveli tapahtuneen. Kaiken kaikkiaan Siiri katsoi prosessin edenneen sujuvasti. Hän teki vain yhden elämänkenttäkartan joten sen kehittymistä ei voinut arvioida. Siiri vaikutti epävarmalta itsestään, mutta tulevaisuuden näkymät olivat myönteisiä.

Eetun (15) mielestä vuorovaikutus sujui ja prosessi eteni hyvin. Eetun kirjallinen ilmaisu oli harvasanaista. Reflektointia ja opiskelijan voimaantumista ei ollut vastausten perusteella sanottavasti havaittavissa. Elämänkenttäkarttojen perusteella koulun osuus elämässä oli selkiytynyt ja perhe ja harrastukset olivat tulleet

näkyvimmiiksi. Tulevaisuuden suunnitelmat selkiintyivät jossain määrin. Kaikki ohjauskeskustelut olivat Eetun mielestä onnistuneita.

Einon (16) mielestä vuorovaikutus oli ohjauskeskusteluissa ihan sujuvaa ja ohjausprosessi eteni yhdessä suunnitellen. Reflektiivisinä asioina Einon kohdalla näkyivät asioiden kommentointi, opintojen ja oman elämän pohdinta. Voimaantumisen piirteinä näkyi alun epävarmuuden vähittäinen muuttuminen selkiintyneemmiksi suunnitelmiksi. Eino sai varmuutta ja itsenäistyi. Elämänkettäkartta vaikutti suunnitelmalta, jonka Eino halusi toteuttaa. Hän pohti elämänsä eri puolia perusteellisesti ja selkiintymistä tapahtui. Einolla oli valoisa kuva tulevaisuudesta. Hän piti kaikkia yhdeksää ohjauskeskustelua onnistuneina.

Essin (17) mukaan vuorovaikutus sujui normaalisti. Hänen kirjallinen ilmaisunsa oli niukkaa. Ohjauskeskustelujen etenemisestä Essi ja ohjaaja kertoivat hieman ristiriitaisesti. Essi itse ei kuvannut etenemistä kovin sujuvaksi. Reflektiivisinä asioina Essi perusteli suunnitelmiaan, pohti asioitaan ja koko tulevaisuuttaan. Voimaantumisen piirteinä ilmeni entistä aktiivisempi ote asioihin puhuttaessa tulevaisuudesta ja entistä vapautuneempi olotila. Essin elämänkettäkartta vaikutti tasapainoiselta ja hänen ammattitaitonsa selkiytyi. Tulevaisuuden näkymät olivat optimistisia. Hän koki neljän ohjauskeskustelun kuudesta onnistuneen.

Petran (18) osalta vuorovaikutus toteutui hyvin, mutta hänen kirjallinen ilmaisunsa oli niukkaa. Ohjausprosessi eteni ja reflektiivisinä asioina Petra pohti jatko-opintojaan. Voimaantumisen piirteinä hän tunsi helpotusta varmistuessaan opintojensa etenemisestä eikä hän kokenut ”vaivaantuneisuutta”. Elämänkettäkarttoissa näkyi tulevaisuuden pohtiminen vähän pitemmälle kuin vain lukion lopettamiseen ja jatko-opintoihin, jotka olivat hiukan selkiytyneet vuodessa. Huolimatta niukasta palautteestaan Petra koki kaikki ohjauskeskustelut onnistuneina ja tulevaisuus näytti valoisalta.

Pekka (19) piti kaikkia kolmea ohjauskertaa onnistuneina, mutta jätti silti tutkimukseen osallistumisen kesken ensimmäisen lukuvuoden jälkeen. Hän koki edistyneensä lyhyeksi jääneessä ohjausprosessissa, mutta kirjallinen ilmaisu oli niukkaa. Vuorovaikutus oli osittain hyvää. Reflektiivisiä tekijöitä ei juuri esiintynyt.



Voimaantumista ei liioin ollut havaittavissa. Elämänkenttäkartan Pekka teki vain yhden kerran, joten kehitystä ei voinut todeta. Tulevaisuutensa Pekka näki synkkänä.

Paulan (20) mielestä vuorovaikutus oli rentoa ja ongelmatonta. Ohjauskeskustelut etenivät hyvin. Reflektiivisinä asioina Paula pohti ja ”käänteli” asioita ja vaihtoehtoja. Voimaantumisen piirteitä Paula pääsi kertomaan, tuli kuulluksi, mistä tuli helpottunut ja varma olo. Elämänkenttäkarttojen välillä oli vaikea nähdä oleellisia eroja. Kummatkin kartat täytyivät ihmissuhteista, läheisistä, ystävistä ja kavereista kotipiiriä laajemmaltakin alueelta, mutta ammattitöiveet eivät selkiytyneet. Paulan tavoitteet tulevaisuudesta vastasivat hänen unelmiaan. Tulevaisuuden hän näki valoisana. Paula piti kaikkia ohjauskeskustelukertoja onnistuneina.

Opiskelijoiden yksilöprosessien tarkastelu vahvisti kuvaa siitä, että valittujen tarkastelunäkökulmien toteutumisella on yhteys toimivaan ohjauskeskustelutarjaan.

Tarkastelin opiskelijoita myös yhtenä joukkona yksilöprosessien toimivuuden kokemusten näkökulmasta. Analysoin myös opiskelijoiden yksilökohtaista aineistoa ohjausprosessista erityisesti valittujen teoreettisten käsitteiden (vuorovaikutus/dialogi, reflektio ja voimaantuminen) lisäksi ottaen huomioon, oliko ohjauskeskusteluihin valmistauduttu ja jos oli niin miten, oliko asetettu tavoitteita ohjauskeskusteluille ja minkälaisia ne olivat olleet, oliko ohjausprosessi koettu eteneväksi/tavoitteet selkiytyneiksi, miten toimivaksi osapuolet olivat ohjauskeskustelutarjan kokeneet ja minkälaiset olivat opiskelijan tulevaisuuden näkymät hänen omasta mielestään. Lisäksi tarkastelin, oliko seuraavan ohjauskerran sopimisella/sopimatta jättämisellä yhteyttä ohjauskeskustelutarjan kokemiseen prosessina.

Seuraavassa esitän yhteenvetotaulukkojen 14.a ja 14.b (liite 8) pohjalta opiskelijoiden yksilöprosesseja soveltuvien osien myös opinto-ohjaajien ja opiskelijoiden yhteisiin kysymyksiin annettujen vastausten avulla. Ohjauskeskustelujen onnistuneisuutta tarkastelen myös määrällisen analyysin avulla, koska keskustelujen määrät ovat tiedossa ja onnistumiskokemusilmoitukset yksiselitteisesti kysytyt opiskelijoilta.

Neljätoista opiskelijaa kahdestakymmenestä piti kaikkia ohjauskeskustelukertojaan onnistuneina. Kolmen opiskelijan mielestä yksi ohjauskeskustelukerta ei onnistunut. Kaksi opiskelijaa ei pitänyt kahta ohjauskeskusteluaan onnistuneina ja yksi opiskelija koki kolmen keskustelun epäonnistuneen. Kokonaisuutena siis 103 ohjauskeskustelusta 93 oli opiskelijoiden ja 91 opinto-ohjaajien mielestä onnistunutta. Yksilöittäin asiaa tarkasteltaessa tulee kuitenkin monenlaisia asioita esille. Neljästätoista onnistuneesta keskustelusta (opiskelijan kaikki keskustelut onnistuivat) opinto-ohjaajien arvelut opiskelijoiden onnistumisen kokemuksista osuivat kohdalleen yksitoista kertaa, mikä taas kuvaa ohjaajien kykyä lukea opiskelijoiden tuntemuksia – tai sitten osin heidän suurempaa kriittisyyttään.

Opinto-ohjaajien ja opiskelijoiden mielipiteet eroavat useammin, kun puheena on ohjauskeskusteluihin valmistautuminen. Ohjaajat uskovat opiskelijoiden valmistautuneen useammin kuin nämä itse. Saattaa myös olla, että opiskelija ei itse koe valmistautumiseksi esimerkiksi omaa ennakoivaa asioiden ajatteluaan, mikä taas ohjaajien mielestä on valmistautumista. Tavoitteiden asettamisesta opiskelijoilla ja opinto-ohjaajilla on yhteinen käsitys. Opiskelijoiden mielestä puheajan jakautuminen ohjauskeskusteluissa on enimmäkseen tasapuolista ja vahvistaa käsitystä ohjauksen dialogista. Vuorovaikutuksen sujumisesta opiskelijoiden ja ohjaajien käsitykset ovat myös yhteneviä lukuun ottamatta neljää tapausta, joissa ne poikkeavat yhden asteikon osan verran toisistaan.

Tässä tutkimuksessa oli tarkoitus etsiä nimenomaan toimivuuden tekijöitä, mutta samalla kysymysten (14/liite 2 ja 13/liite 3) pohjalta onnistuneisuuskokemusta. Niinpä tarkastelen opiskelijoiden yksilöprosessien onnistumiskokemuksien koontaa taulukossa 14.c ja erityisesti niiden opiskelijoiden tarkastelunäkökulmarivejä, joiden kohdalla kaikki ohjauskeskustelut olivat koettu onnistuneiksi (13 kpl). Pekka jäi tästä listasta pois keskustelujen kokonaismäärän vähyyden vuoksi, vaikka hänellä oli kolme onnistuneeksi koettua kertaa kolmesta.

Taulukko 14.c. Yksilöprosessien onnistumiskokemusten -koonti (20 opiskelijaa)

Opisk., joiden kaikki ohj.kes- kustelut onnist.	Onnistu- neiden ohj.kes- telujen määrä	Seuraa- vasta ohjaus- kerrasta sopiminen	Valmis- tautu- minen keskus- teluun	Tavoit- teiden asetta- minen	Reflek- tointi	Opiske- lijän voi- maan- tuminen	Vuoro- vaiku- tuksen suju- minen			
								kk	k	0
Asta	6	0	kk	kk	kk	kk	kk	5	0	1
Ari	5	k	kk	kk	kk	kk	kk	5	1	0
Heikki	5	k	kk	kk	k	k	kk	3	3	0
Kerttu	4	k	kk	kk	k	k	kk	3	3	0
Katri	5	k	0	kk	k	k	kk	2	3	1
Jarkko	5	0	kk	kk	k	k	kk	3	2	1
Jukka	5	0	kk	kk	kk	k	kk	4	1	1
Jenni	5	0	0	kk	k	k	kk	2	2	2
Siiri	5	kk	k	k	k	k	kk	2	4	0
Eetu	5	kk	0	kk	0	k	kk	3	1	2
Eino	9	kk	kk	kk	k	k	kk	4	2	0
Petra	5	k	0	kk	0	k	kk	2	2	2
Paula	5	k	kk	kk	k	k	kk	3	3	0
<b>Yhteensä</b>		3 kpl kk	8 kpl kk	12 kpl kk	3 kpl kk	2 kpl kk	13 kpl kk			
<b>13</b>		6 kpl k	1 kpl k	1 kpl k	8 kpl k	11 kpl k	0 kpl k			
<b>opiskelijaa</b>		4 kpl 0	4 kpl 0	0 kpl 0	2 kpl 0	0 kpl 0	0 kpl 0			

Asteikkoa luetaan seuraavasti:

0 = harvoin tai ei yhtään, k = aika usein/aika hyvin/ joskus, kk = usein/hyvin/kyllä

Keskusteluissa, joita on käyty neljä:

0 -merkintä tarkoittaa 0-1 kertaa harvoin/huonosti/ei

k -merkintä tarkoittaa 2-3 kertaa aika usein/aika hyvin/joskus

kk -merkintä tarkoittaa 4 kertaa usein/hyvin/kyllä

Keskusteluissa, joita on käyty viisi:

0 -merkintä tarkoittaa 0-2 kertaa harvoin/huonosti/ei

k -merkintä tarkoittaa 3 kertaa aika usein/aika hyvin/joskus

kk -merkintä tarkoittaa 4-5 kertaa usein/hyvin/kyllä

Keskusteluissa, joita on käyty kuusi:

0 -merkintä tarkoittaa 0-2 kertaa harvoin/huonosti/ei

k -merkintä tarkoittaa 3-4 kertaa aika usein/aika hyvin/joskus

kk -merkintä tarkoittaa 4-6 kertaa usein/hyvin/kyllä

Keskusteluissa, joita on käyty yhdeksän:

0 -merkintä tarkoittaa 0-3 kertaa harvoin/huonosti/ei

k -merkintä tarkoittaa 4-5 kertaa aika usein/aika hyvin/joskus

kk -merkintä tarkoittaa 6-9 kertaa usein/hyvin/kyllä

Merkityksellisimmäksi osoittautui vuorovaikutuksen sujuminen opiskelijan ja opinto-ohjaajan välillä. Kaikki ohjauskeskustelunsa onnistuneiksi kokeneet opiskelijat olivat kokeneet myös vuorovaikutuksen hyvin sujuvaksi. Tämä tulos tukee aiheesta aikaisempia tutkimuksia (Mehtäläinen 2003; Juutilainen 2003). Ohjauskeskustelujen toimivuuden tunteen kannalta merkityksellistä on ollut myös tavoitteiden asettaminen. Tulkitsen, että on helpompi ymmärtää koko

ohjauskeskustelutarja prosessina, kun siinä on edetty vaiheittain kohti päämääriä itse asetettujen tavoitteiden myötä.

Ohjauskeskusteluun valmistautumisen merkitystä tarkastellessani otin huomioon, että kaikki keskustelut eivät olleet ennakkoon sovittuja vaan osa niistä toteutui ad hoc -tilanteessa tai muuten sattumalta. Onnistuneiksi koetuista ohjauskeskusteluista valtaosa oli sellaisia, joihin opiskelijat olivat valmistautuneet, osa heistä vieläpä huolellisesti.

Kun arvioin reflektoinnin merkitystä opiskelijan onnistumiskokemukselle, otan huomioon, että opiskelijoiden oletus reflektoinnin toteutumisesta tai ylipäänsä sen merkityksestä ohjausprosessissa ei ole heille selvä. Niinpä se, että vuorovaikutus on hyvää, saattaa jo riittää opiskelijalle keskustelun onnistumisen kokemukseksi. Joillekin opiskelijoille on tärkeää yksin se, että joku aikuinen antaa heille aikaansa ja kuuntelee heitä. Huolimatta näistä huomioista, voi todeta, että opiskelijat kokevat reflektoinnin tärkeäksi onnistumisen tekijäksi kuitenkin aika usein.

Opiskelijat eivät välttämättä myöskään tiedosta voimaantumisen kokemustaan tai sitä vaille jäämistään. Voimaantuminen tulee kuitenkin melko usein esille ohjauskeskustelunsa onnistuneiksi kokeneiden teksteissä. Saamieni tulosten valossa käsitykseni on se, että voimaantumisen tunteella on oleellinen merkitys ohjausprosessin onnistumiskokemuksissa.

Tutkimusjoukostoni viidellä henkilöllä yhteensä kahdestakymmenestä oli keskustelusuhte koulun ulkopuolisen asiantuntijan kanssa. Stressaantuminen, jaksamisen rajoilla oleminen ja masentuminen tulevat esiin empiirisessä tutkimusaineistossani. Luku on suurehko ja huolestuttava varsinkin kun sitä vertaa vuonna 2003 tehtyyn kouluterveyskyselyyn, jossa todettiin masentuneisuutta esiintyvän 8. ja 9. luokkalaisten oppilaiden keskuudessa pääkaupunkiseudun hieman yli kymmenesosalla koululaisista (Paju 2004, 20–21, 79).

Seuraavasta ohjauskeskustelukerrasta oli sovittu 15 opiskelijan kohdalla joko aina tai joskus. Kaikki kertansa onnistuneiksi kokeneista vain neljän opiskelijan osalta oli aina ennalta sovittu seuraavasta kerrasta runsaassa viidesosassa keskustelujia.

Edelleen kaikki kertansa onnistuneiksi kokeneista yli puolessa tapauksista ennalta oli seuraavasta kerrasta sovittu joskus. Koska osa ohjauskeskusteluista oli tapahtunut niin, ettei niistä voitu sopia ennakolta, voitaneen todeta, että tapaamisen ennalta sopiminen edesauttaa prosessin onnistumista. Valmistautumisesta voidaan toki sopia, vaikka seuraava päivämäärä ei olisikaan tiedossa. Valmistautuminenhan oli näiden tulosten valossa merkityksellistä ohjauksen onnistumiskokemukselle.

Ohjausprosessin onnistuvuudesta sinänsä on syytä myös todeta, että sitä ei voi tarkastella vain opiskelijoiden subjektiivisten arvioiden pohjalta. Opiskelijoilla ei ollut kokonaisnäkemystä esimerkiksi opinto-ohjauksen opetussuunnitelman kokonaisvaltaisesta toteutumisesta. He kiinnittivät huomiota lähinnä omien odotustensa täyttymiseen. Tämä tutkimus ei kuitenkaan ole varsinaisesti arviointitutkimus vaan tutkimustehtävien mukaan ohjauskeskustelujen ja niiden sarjan kuvaamisen lisäksi tarkoitus on löytää toimivan ohjauskeskustelun ja -prosessin tekijöitä ja lisätä sitä kautta ymmärrystä.

Taulukosta voi myös nähdä, että vaikka opiskelijat olivat arvioineet ohjauskeskustelut kokemuksina onnistuneiksi, se ei tarkoittanut sitä, että tarkastelunäkökulmien toteutuminen olisi heidän mielestään ollut kaikilta osiltaan onnistunutta. Joukossa oli myös jonkin verran tyhjiä merkintöjä.

Ne kolme opiskelijaa, jotka kokivat vähiten ohjauskeskustelujensa onnistumista, eivät juuri olleet valmistautuneet ohjauskeskusteluihin, eivätkä olleet asettaneet säännönmukaisesti tavoitteita, harjoittivat reflektointia harvoin (yksi opiskelija) tai aika usein (kaksi opiskelijaa) ja kokivat voimaantumista aika usein (kaksi opiskelijaa) tai harvoin (yksi opiskelija). Yksi heistä ilmoitti vuorovaikutuksen sujuneen hyvin, yksi aika hyvin ja yksi huonosti. Nämä tulokset tukevat käsitystä, joka muodostui edellä kuvattuna toimivuuden tekijöistä.

Lopuksi totean ohjauskeskustelujen ja -sarjojen toimivuuden tekijöistä, että tärkeää on opiskelijan ja opinto-ohjaajan keskinäisen vuorovaikutuksen sujuminen, tavoitteiden asettaminen ohjauskeskustelulle ja -sarjalle, valmistautuminen ohjauskeskusteluihin, reflektointi ohjauskeskusteluissa ja niiden välillä sekä opiskelijan voimaantuminen ohjauskeskustelun ja koko ohjausprosessin aikana.

Tuloksia luettaessa on syytä muistaa, että ne perustuvat heti ohjauskeskustelujen jälkeen tehtyihin ohjauspäiväkirjojen kirjauksiin. Yleisesti ottaen ohjauskeskustelut ja koko ohjausprosessi saavat opiskelijoilta ja opinto-ohjaajilta kiittäviä kommentteja ja ne koetaan toimiviksi.

Opiskelijoiden yksilöprosessien tarkastelu vahvistaa kuvaa siitä, että toimivaan ohjauskeskustelutarjaan liittyy pääkategorioiden (vuorovaikutuksen/dialogin sujuminen, reflektioidot, voimaantuminen, prosessin edistyminen, opiskelijan tilanteen huomioiminen ja tulevaisuuden näkymien pohtiminen) toteutuminen.

Ohjausprosessin aikana tulee esiin useita hyvin toimivia ohjauksen välineitä kuten elämänkettätehtävä, opiskelijoiden kirjoittamat tekstit, tulevaisuustehtävät ja erilaiset yhdessä tulkittavat testit. Useimpien nuorten elämänkettäkartta selkiytyy kahden lukuvuoden kuluessa.

### ***Yhteenveto opinto-ohjaajien ohjauskeskustelujen yksilöprosesseista***

Opinto-ohjaajien yksilöprosesseja olen analysoinut tarkastelemalla ensin ohjaajan ohjaustyötä ohjauspäiväkirjavastausten perusteella. Olen tehnyt tämän hänen kaikkien kolmen opiskelijansa kohdalta erikseen tarkastellen samoja pääkategorioita ja teoreettisia käsitteitä kuin opiskelijoidenkin kohdalla. Näin olen pystynyt kiinnittämään huomiota opiskelijakohtaiseen ohjaustapaan ja opinto-ohjaajan ohjausstrategiaan. Opinto-ohjaajien osalta en ole voinut laadullisessa tutkimuksessa usein esiin tulevan tutkittavien tunnistettavuusongelman takia esittää yksilöittäin opinto-ohjaajien omaa ohjaustyöskentelyä ohjauskeskustelutarjan aikana. Olen tarkastellut heidän ohjauskeskustelutyötään erittelemällä teoreettisia käsitteitä ja pääkategorioita ohjauspäiväkirjojen vastauksista. Olen myös vertaillut opinto-ohjaajien tausta-ajatuksia ohjauksesta (kuvattu osiossa 4.3.3) heidän ohjauspäiväkirja-aineistonsa perusteella saamiini tuloksiin. Sen lisäksi olen kutsunut opinto-ohjaajat käymään reflektiivistä keskustelua kanssani tutkimukseni tuloksista, joita olen myös peilannut heidän aiemmin antamiinsa vastauksiin ohjauksen teoriaa ja ohjausnäkömymiä koskevasta tausta-ajattelustaan. Tämän opinto-ohjaajien kanssa

käydyn yhteisen reflektiokeskustelun tuloksia olen pohtinut myöhemmin tulosten synteesi ja pohdintaluvussa 7.

Opinto-ohjaajien ohjauspäiväkirjavastausten perusteella voidaan todeta, että opinto-ohjaajilla oli kullakin oma, ilmeisesti osin tiedostamaton ohjausstrategiansa ohjausprosessin päätökseen saattamista varten. Sen voi todeta tarkastelemalla yksilöprosessien etenemistä aina kunkin opinto-ohjaajan ohjaaman kolmen opiskelijan kohdalta. Vaikka opiskelijat eroavat toisistaan, ohjaajat sovelsivat pääosin heille itselleen ominaista tapaa ohjata ehkä tiedostamattaan. Heidän esille tuomansa ja korostamansa opiskelijakeskeisyys ja -lähtöisyys tulivat pikemminkin esiin erityisesti siinä, mitä aiheita ohjauskeskustelussa käsiteltiin ja siinä miten vuorovaikutus sujui, mutta ei niinkään siinä, miten näitä aiheita käsiteltiin.

Osa opinto-ohjaajista sanoi tarkastelevansa ohjausta koulun sisällä holistisesti, mutta tämä ei todennu tutkimusaineistossa ainakaan niin, että yhteistyötä koulun sisällä olisi tehty. Ohjaajat totesivat, että on hyvä, kun opetussuunnitelmassa ohjaustyötä jaetaan myös opettajille ja ryhmänohjaajille. Opettajien ja ryhmänohjaajien osuus ei kuitenkaan juurikaan näy toteutuvan ohjauspäiväkirjojen aineiston mukaan. Omasta ohjausajattelustaan kertoessaan opinto-ohjaajat pitivät tärkeinä sekä löytää lisää aikaa yhteistyölle että verkostoitumiselle. Nämä seikat eivät kuitenkaan tule esiin ohjauspäiväkirja-aineistossa, minkä perusteella ei tosin voi tehdä kauaskantoisia johtopäätöksiä.

Opinto-ohjaajien kertoman mukaan opiskelijan persoonallisuus oli heidän ohjausajattelunsa lähtökohtana. Tämä kiinnitti huomiotani, koska ohjauspäiväkirjojen vastauksista tämä ei erityisesti välity ja kuitenkin opiskelijan persoonallisuuden kasvun tukemisen kannalta asia olisi oleellinen.

Opinto-ohjaajien tausta-ajattelussa ei juuri esiintynyt yhteiskuntaan liittyviä kommentteja, viittauksia tai näkemyksiä. Tämä puute näkyi myös aineistosta. Ainoastaan työllisyysnäkökulmat tulivat jossain määrin esille. Mahlamäki-Kultanen (1998, 81) toteaa, että on hyvä pitää mielessä ”koulutuksen yhteiskunnallinen tehtävä ja koulutuksessa olevan ihmisen näkökulma”.

Tausta-ajatuksia opinto-ohjaajilta kysellessäni, kysyin myös heidän käyttämiään ohjausmenetelmiä. Kävi ilmi, että ohjaajien oli vaikea mieltää, mitä menetelmillä tarkoitetaan. Kun olin avannut ilmausta rinnastamalla menetelmät ohjauskeinoihin ja -työkaluihin, he mainitsivat niitä useita. Aineiston perusteella ei kuitenkaan saa sellaista käsitystä, että kaikki mainitut välineet olisivat arkikäytössä. Prosessinohjaaminen ei tule esiin läheskään kaikkien opinto-ohjaajien tausta-ajattelussa, eikä se tule kovin usein esiin myöskään aineiston pohjalta. On todettava, että kyse voi olla myös siitä, että koulun arjessa opinto-ohjaajilla ei ole mahdollisuutta pitää riittävän monta ohjauskeskustelua, jotta niistä todella voisi syntyä prosessi. Jos näin on, tämä on ilmeinen epäkohta.

Ne opinto-ohjaajat, jotka kertoivat kiinnittävänsä huomiota sekä ohjauskeskustelun alkuun että opiskelijan vastaanottamiseen, tekivät niin aineiston perusteella käytännössäkin. Myönteisen ja rennon ilmapiirin luomiseen kiinnitettiin huomiota. Ohjaajat käyttivät kertoessaan ohjauskeskusteluistaan usein verbiä jutella ja samalla korostivat rentoa tapaa keskustella. Kaverillinen juttelu tuli usein esiin ohjauspäiväkirja-aineistossa.



## 6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA

Tarkastelen tässä osiossa luotettavuutta ja pätevyyttä useasta näkökulmasta. Arvioin tutkimusmenetelmien sopivuutta tutkimustehtäviin sekä tutkimusaineiston, sen tulkinnan ja tulosten luotettavuutta. Luotettavuuden arviointia olen pohtinut koko tutkimusprosessin ajan aineistoni karttuessa samalla, kun olen perehtynyt vuorotellen tutkimusaineistooni ja teorian tietoon. Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan sitä, että siihen ei sisälly satunnaisia eikä epäolennaisia tekijöitä. (Eskola & Suoranta 2000, 208, 213.)

Luotettavuuden, uskottavuuden, siirrettävyyden ja yleistettävyyden todentamiseksi olen tuonut julki teoreettis-filosofisia näkemyksiäni ja ajatuksiani opinto-ohjauksesta sekä kertonut omista lähtökohdistani ohjaukseen liittyvällä työurallani. Ajatuksiani tiedonkäsityksestä, ihmiskäsityksestä ja oppimiskäsityksestä olen valottanut metodologialuvussa neljä. Pitkä kokemukseni opinto-ohjaajan työstä lukiossa ja peruskoulussa on antanut minulle myös kokemuksellista näkemystä ohjauskeskusteluprosessista (vrt. Eskola & Suoranta 2000, 210.) Kokemukseni ohjauksen hallinnollisesta näkökulmasta perustuu työskentelyyn sekä valtion- että kunnanhallinnossa (vrt. Alasuutari 2001, 41). Oman taustansa tiedostaminen auttaa tutkijaa ymmärtämään mahdollisimman objektiivisesti tutkimusjoukon tarkoittamia merkityksiä. (Sandberg 1996, 137.)

Omaa tutkijana työskentelyäni ja ajatteluaani olen pyrkinyt kuvaamaan huolellisesti luodakseni läpinäkyvyyttä, transparensia, joka lisää laadullisen tutkimuksen luotettavuutta (Miles & Huberman 1994, 439). Tutkimukselle asetetut päämäärät ohjaavat tutkimuksen tulosten pätevyyden tarkastelua. Tutkimustehtäväni ovat ohjanneet esittelemään laajalti teoriaa, mikä on edistänyt myös osana tutkimusasetelmaani ollutta tutkittavan ilmiön, ohjauskeskustelun, syvällistä ymmärrystä. Syvyyttä lisää vielä, että ohjauskeskustelua on tarkasteltu sekä opiskelijan että opinto-ohjaajan näkökulmasta unohtamatta hallinnon näkökulmaa, joka liittyy myös omaan ammatilliseen työtehtävääni. Omat tutkimustehtäväni saivat vastauksensa tutkimusaineistoni tuloksista.

Olen joutunut laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti kuvailemaan tarkasti tutkimukseni kulkuvaiheita ja sisältöjä tutkimuksessa. Samoin on ollut tarpeellista arvioida ohjauskeskustelujen toteuttamista kriittisesti. Olen pyrkinyt tekemään sen osoittelematta ketään henkilöä. Tuloksiani on syytä tarkastella siitä näkökulmasta, että tarkoitus on ennen kaikkea ollut löytää ja nostaa esiin hyvin toimiviin ohjauskeskusteluihin liittyviä tekijöitä.

Tutkimusjoukkooni kuuluneet kaksikymmentä opiskelijaa osallistuivat kahden lukuvuoden aikana ohjauskeskusteluihin ja vastasivat välittömästi niiden jälkeen ohjauspäiväkirjakysymyksiin. Kaikki seitsemän opinto-ohjaajaa suorittivat myös oman osuutensa loppuun asti. Opiskelijoiden ohjauspäiväkirjojen käsittelyn aloitin lukemalla opiskelijoiden vastaukset ohjauspäiväkirjan kysymyksiin ensimmäisen lukuvuoden (2003–2004) ajalta huolellisesti läpi saadakseni tuntuman ja hyvän esiymmärryksen opiskelijoiden käsityksiin saamastaan ohjauksesta. Yleishuomiona tästä ensitutustumisesta jäi se, että opiskelijat ovat vastanneet motivoituneesti, ja että tyhjiä, vastauksetta jätettyjä kohtia oli hyvin vähän. Yhtä kysymystä kohti oli korkeintaan yksi vastaamatta jättäminen kahdestakymmenestä vastaajasta. Toisena aineistonkeruuvuonna opiskelijat edelleen vastasivat pääsääntöisesti huolellisesti kysymyksiin ja yksittäisiä vastaamatta jätettyjä kysymyksiä oli koko ohjauspäiväkirja-aineistossa (yhteensä 103 ohjauskeskustelua) todella vähän. Myös opinto-ohjaajat vastasivat pääsääntöisesti huolellisesti kaikkiin ohjauspäiväkirja-kysymyksiin. Ohjauskeskustelujen suuri määrä takaa osaltaan sitä, etteivät vastaukset ole sattumanvaraisia.

Tulevaisuustehtäviä ja elämänkenttäkarttoja opiskelijat olivat tehneet suhteellisen kattavasti. Tutkimusjoukko on kuvattu tarkasti. Opinto-ohjaajien tausta-ajattelua ohjaamisesta selvitin erikseen haastatteleamalla. Tämä tausta-aineisto onkin toiminut hyvänä välineenä, jonka avulla olen voinut tarkastella tuloksia ohjaajien ajatusten ja toiminnan keskinäisestä perspektiivistä. Voitaneen sanoa, että tutkimuksen luotettavuus aineistonkeruun osalta toimi hyvin.

Kun ihmisille esitetään kysymyksiä, on aina olemassa vaara, että he käsittävät ne eri tavalla kuin tutkija on tarkoittanut. Omien kysymysteni kohdalla saatoin huomata jonkin verran tätä ilmiötä. Opiskelijat – oletettavasti nuoresta iästään johtuen – käsittävät joitakin asioita hieman eri tavalla kuin pitkään työelämässä toimineet

ohjauksen asiantuntijat, opinto-ohjaajat. Opinto-ohjaajien keskinäisiä vastauksia verratessa ei voinut juuri päätellä kollegoista poikkeavaa ymmärrystä. Kävin tutkimuksen alkuvaiheessa yhdessä opinto-ohjaajien kanssa läpi kysymyksiäni ja tapasimme ”tutkimusryhmänä” pitkin aineistonkeruuta, jotta saatoin varmistaa keruun sujuvan ongelmitta. Kysymyksiin liittyvän ”ymmärrysilmion” olen ottanut huomioon vastauksia tulkitessani. Siinä on auttanut pitkä kokemukseni opinto-ohjaajana. Kysymyksiä myös esiteltiin, millä pyrin saamaan kysymysten termit mahdollisimman hyvin ymmärrettäviksi nuorelle ihmiselle. Laatiessani kysymyksiä tutustuin myös aiempiin kysely- ja haastattelututkimuksiin ja keskustelin niistä ohjaajani kanssa.

Tutkimusprosessin kulun olen pyrkinyt kuvaamaan luvussa viisi mahdollisimman tarkasti, jotta se olisi mahdollista toistaa (vrt. Hirsjärvi & ym. 2001, 214). Esiymmärryksen syventämiseksi luokittelin NVivo2 -nimisen analyysiohjelman avulla ensimmäisen lukuvuoden aineistoa (Luomanen & Räsänen 2002).

Tekemäni abduktiivinen esianalyysiprosessi paransi datan laatua, sillä luokittelu ja alustavien syklien läpikäyminen voimistaa analyysiä (Miles & Huberman, 1994). Aineiston analyysin olen esitellyt vaiheittain seminaariryhmässä. Olen selostanut päättelypolkuni ja näin varmentanut tulkintojen luotettavuutta yksityiskohtaisesti ohjaajan kanssa käydyissä keskusteluissa (vrt. Miles & Huberman 1994) laadullisen aineiston NVivo2 -analyysiohjelmalla hyödyntäen. Ohjelman avulla tällainen analyysin eksplikointi ja siitä käyty keskustelu on ollut mahdollista. Luokittelun alkujouret on näin ollut mahdollista tuoda näkyviin (vrt. Hirsjärvi & ym. 2001, 215).

Analysoin ensimmäisen aineistonkeruuvuoden jälkeen ohjauspäiväkirjavastaukset ja totesin niiden toimineen suhteellisen hyvin. Huomasin kuitenkin tarvitsevani lisätietoa reflektointiin ja prosessin kulkuun liittyen. Tein muutokset toisen vuoden ohjauspäiväkirjoihin hermeneuttisesti toimien lisäämällä opiskelijoiden ohjauspäiväkirjaan yhden kysymyksen ja opinto-ohjaajien ohjauspäiväkirjaan kaksi kysymystä. (vrt. Hirsjärvi & ym. 2001, 213–214.) Muutamien opiskelijoiden tapa ilmaista ajatuksiaan lyhyesti tuotti jonkin verran vaikeuksia. Suurta ongelmaa tämä ei kuitenkaan aiheuttanut, sillä aineistoa olin kerännyt useammalla eri tavalla (vrt. seuraavan kappaleen aineistotriangulaatio; ohjauspäiväkirjat, erilaiset

tulevaisuustehtävät ja elämänkenttäkartta). Ohjauskertojen määrä, joka oli useimmilla opiskelijoilla viisi kertaa (vrt. taulukko 3) takaa osaltaan, etteivät vastaukset ole sattumanvaraisia.

Opiskelijoiden ja opinto-ohjaajien kokemusten arvioiminen kirjallisen opinto-ohjauspäiväkirjan pohjalta on asettanut omat rajoituksensa analyysille ja tulkinnalle. Opiskelijoiden osalta tietolähteinä olivat kyllä myös tulevaisuustehtävät ja elämänkenttäkartat, mutta ohjaustilanteiden havainnointi paikan päällä ohjaustilanteessa olisi antanut lisävalaistusta aineistolleni. Kuitenkin myös havainnointiin joko henkilön paikan päällä suorittamana tai kameran avulla liittyy tiettyjä heikkouksia, minkä pohjalta päädyin kirjalliseen aineistomateriaaliin. Tuloksiani ja johtopäätöksiäni luettaessa tämä on kuitenkin syytä ottaa huomioon.

Esittelen tulkintojani luvussa kuusi myös taulukoin, jotta lukija voi itse todeta niiden pätevyyden/läpinäkyvyyden (vrt. Hirsjärvi & ym. 2001, 214). Aineistonkeruutavoiksi valitsin tutkimukseni pätevyyttä (validiutta) lisätäkseen tutkimusmenetelmien yhteiskäytön, triangulaation. Aineistotriangulaatio toteutuu tutkimuksessani useiden eri aineistonkeruumenetelmien (ohjauspäiväkirjat ja niiden osittain samat kysymykset opiskelijoille ja opinto-ohjaajille, tulevaisuustehtävät ja elämänkenttäkartat) kautta. Näitä aineistoja olen tutkinut eri menetelmin: ohjauspäiväkirja-aineistoa luokittelemalla ja muodostamalla teoriakäsitteitä, tulevaisuustehtäviä tarkastelemalla opiskelijoiden asettamien tavoitteiden sisältöä ja pysyvyyttä ja lisäksi muodostamalla tulevaisuustehtäväaineistosta käsitteitä, joista etsin sisäisiä ja ulkoisia tekijöitä sekä elämänkenttäkarttoja, joiden avulla täydensin kuvaani opiskelijoiden ohjausprosessin etenemisestä. Kyse on tällöin metodisesta triangulaatiosta. Tutkimusaineistoani ovat olleet keräämässä ohjauksen asiantuntijat, opinto-ohjaajat. Lisäksi minua ovat analysoinnissa ja tulkinnassa auttaneet ohjaajani, seminaarityöskentely ja analyysin luettaminen muilla ohjausalan asiantuntijoilla. Kahden tutkijan välinen saman aineiston koodaus ja keskustelu parantaa reliabiliteettia. (Miles & Huberman, 1994.) Näin on toteutunut myös tutkijatriangulaatio. Myös teoreettisesta triangulaatiosta voidaan puhua, kun olen lähestynyt aineistoani eri ohjausteorioiden/-tutkijoiden näkökulmasta (esim. Peavy 1999; Juutilainen 2003; Kasurinen 2004; Vehviläinen 2001; vrt. Hirsjärvi & ym. 2001, 215).

Lukijan tehtävä on itsekin arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijan taas on hyvä tuoda esiin tutkimuksen kannalta kriittisimmät kohdat helpottaakseen lukijan luotettavuusarviointia. Näin osa tulosten siirrettävyyden vastuusta jää aina tutkimustulosten hyödyntäjälle. (Tynjälä 1999, 390, 395.) Tutkimusaineistoni tulokset tukivat pääosin hyvin toinen toisiaan. Opiskelijoiden ja opinto-ohjaajien yksilökohtaisia prosesseja en ole voinut kuvata sellaisenaan tutkimuksessani, koska se vaarantaisi tutkittavien oikeuden pysyä tunnistamattomina.

Laadullisen tutkimuksen oleellinen luotettavuuden mittari ei ole tulosten siirrettävyys. Kyse on uusien ajatusmallien löytämisestä, omassa tutkimuksessani, toimivaan ohjaukseen liittyvien tekijöiden löytämisestä ja niiden kautta ohjauskeskustelun ymmärtämisestä ja kehittämisestä sekä samalla joidenkin hyvien käytäntöjen löytämisestä opinto-ohjaajille ja opiskelijoille. Niin sanottujen raakahavaintojen yhdistäminen metahavainnoiksi, joiden avulla ilmiötä selitetään poistaa osaltaan siirrettävyysongelmaa. Havaintojen yhdistäminen, teoriakäsitteiden muodostaminen, ilmaisee pyrkimystäni tarkastella aihettani yksittäistapausta yleisemmällä tasolla. ”Kun samasta asiasta tai teemasta kerätään monia versioita ja määritellään tutkimuskohde metatasolla siten, että se kattaa aineistossa olevien esimerkkitapausten keskimääräisen variaation, ei ollakaan enää tekemisissä pelkän yksittäistapausten kanssa.” (Alasuutari 2001, 237.)

Tutkimuksen uskottavuutta voidaan lisätä niin, että tutkija tarkistaa tutkituilta kysymällä, vastaavatko hänen käyttöönottamansa ja muodostamansa käsitteet sekä tulkinnat tutkittavien käsityksiä (Suojanen 1992, 52). Aineiston analyysin uskottavuuden ja siirrettävyyden parantamiseksi olen käynyt tutkimuksen valmistumisvaiheessa refleктоivan keskustelun tutkimukseeni osallistuneen seitsemän opinto-ohjaajan kanssa tammikuussa 2006. Esittelin heille päätulokseni ja keskustelimme niiden uskottavuudesta sekä siitä, mitä ne voisivat merkitä heidän omassa työssään. Opinto-ohjaajat vahvistivat tulokseni mahdollisiksi ja keskustelimme niihin vaikuttaneista syistä ja niistä nousevista mahdollisista kehittämistarpeista. Näitä tulosten luotauksia olen käsitellyt luvussa 7 asianomaisten keskeisten tulosten kohdalla (vrt. Juutilainen 2003, 211).

## 7 TULOSTEN SYNTEESI JA POHDINTA

On syytä palata tämän tutkimuksen tutkimustehtäviin

- 1 kuvaan opiskelijan ja opinto-ohjaajan henkilökohtaista ohjauskeskustelua ja henkilökohtaisten ohjauskeskustelujen sarjaa, henkilökohtaisen ohjauksen prosessia
- 2 analysoimalla kuvauksia lisään ymmärrystä henkilökohtaisen ohjauskeskustelun ja opinto-ohjausprosessin toimivuuteen liittyvistä tekijöistä

Esitän seuraavaksi tutkimukseni päätulokset, joita tarkastelen ohjauspäiväkirjakysymysten, elämänkenttäkarttojen ja tulevaisuustehtävien pohjalta. Pohdin samalla niiden merkitystä lukion opinto-ohjauksessa. Opiskelijoiden ja ohjaajien ohjauspäiväkirjoja kertyi kahden lukuvuoden aikana yhteensä 206. Niiden lisäksi opiskelijoiden näkökulmaa valottivat tulevaisuustehtävät ja elämänkenttäkartat.

Toiseksi tarkastelen kokoavasti teoreettisten käsitteiden vuorovaikutus/dialogin, reflektio ja voimaantumisen suhdetta saamiini tuloksiin. Lopuksi esitän tulosten hyödyntämiseen ja ohjauksen kehittämiseen liittyviä ehdotuksia lukijan arvioitavaksi ja pohdittavaksi.

### 7.1 Keskeiset tutkimustulokset

Tutkimusaineiston analyysin ja sen synnyttämän ymmärryksen kautta opinto-ohjaajan ammatillinen toiminta on tullut näkyvämmäksi ja siksi on mahdollista tunnistaa myös ohjauksen toimivuuden tekijöitä. Myös opiskelijan osuus ohjauskeskustelun osapuolena on tullut näkyvämmäksi. Keskeiset tutkimustulokset ovat:

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Vuorovaikutus opiskelijoiden ja opinto-ohjaajien välillä sujuu pääsääntöisesti hyvin.</li></ol> |
|--|

Opiskelijoiden antama palaute vuorovaikutuksesta monesta näkökulmasta ja useammasta pääkategoriasta tarkasteltuna on muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta hyvää. Ohjaajat toimivat sensitiivisesti ja vuorovaikutuksen osalta opiskelijalähtöisesti. Muutaman opinto-ohjaajan ohjauskäytännöt vievät kuitenkin opiskelijalta jonkin verran aikaa ja tilaa.

Corey (1996) esittää, että ohjaajan tulee luoda ilmasto, jossa ohjattavat voivat tutkia ajatuksiaan, tunteitaan ja toimintojaan sekä päätyä heille parhaisiin ratkaisuihin. Opiskelijoiden vastauksista päätellen Coreyn ajatus toteutuu melko hyvin. Ohjaajan sensitiivisyys tulee esiin muun muassa siinä, että ohjaajat aistivat vuorovaikutusilmapiirissä opiskelijan ahdistuneisuutta ja stressaantuneisuutta, vaikka opiskelijat itse eivät näitä tuntemuksia tunnistaikaan tai ainakin arkailisivat niistä puhumista. Toisaalta opiskelijat ottavat esille arkaluonteisia ja luottamuksellisia asioita, joista he tuskin keskustelisivat, jos eivät luottaisi ohjaajaansa. Luottamuksellisuutta pidetään aiempien tutkimusten mukaan (vrt. Mehtäläinen 2003) tärkeänä opinto-ohjaajan työn piirteenä.

Sujuvan vuorovaikutuksen ohella esiintyy jossain määrin liikaa epäammattillista jutustelua, joka ei välttämättä edesauta varsinaisen ohjauskeskusteluprosessin edistämistä. Vaarana vaikuttaa myös olevan, että opiskelijan voimakas tunnetila saattaa johdattaa koko ohjauskeskustelua, vaikka sen purkamisen jälkeen olisi hyvä siirtyä keskustelussa eteenpäin. Vuorovaikutuksen tietoinen käyttö ohjausvälineenä saattaisi jäsentää ohjauskeskustelua ammatilliseen suuntaan.

Se, miten vuorovaikutus toimii ja miten dialogi toteutuu ohjauskeskustelu-osapuolten välillä, näkyy myös ohjaussuhteen laadussa. Opinto-ohjaajat panivat paljon painoa hyväksi kokemansa ohjaussuhteen muodostumiseen. Myös opiskelijat pitivät sitä tärkeänä. Ohjaajien olisi hyvä tiedostaa ohjauskeskustelun vuorovaikutuksessa vastavuoroisuuden näkökulma, koska tulosten mukaan se tuntuu olevan opiskelijoille merkityksellinen. Toisaalta pelkästään hyvä ja hyvin toimiva vuorovaikutus ei takaa onnistumiskokemusta ohjauskeskusteluprosessissa.

Opinto-ohjaajat toivat tutkimuksen lopuksi pidetyssä opinto-ohjaajien ja tutkijan yhteisessä reflektiokeskustelussa esiin, että vuorovaikutuksen hyvään sujumiseen on saattanut vaikuttaa se, että tutkimuksessa mukana olleet opiskelijat saivat tavallista

enemmän aikaa ja huomiota, ja opinto-ohjaaja ehti tutustua opiskelijaan. Jossain määrin siihen on voinut vaikuttaa myös se, että tutkimukseen mukaan otettujen opiskelijoiden valikointiohjeista huolimatta mukaan on vapaaehtoisesti valikoitunut tavallista enemmän opiskelijoita, joilla on hyvät vuorovaikutustaidot. Aineiston perusteella voi todeta, että joukossa oli myös vuorovaikutustaidoiltaan ja ilmaisultaan vähemmän taitavia opiskelijoita. Mahdollisen vuorovaikutuksen sujumattomuuden syiksi opinto-ohjaajat arvelivat satunnaista omaa huonotuulisuuttaan, opiskelijan motivoitumattomuutta, henkilökemioiden kohtaamattomuutta, opiskelijan ujoutta tai sulkeutuneisuutta, häiritsevää tietoisuutta ohjauspäiväkirjojen täytöstä tai kulttuurien ja arvojen erilaisuutta.

2. Opinto-ohjaajat eivät tiedosta riittävästi omia ohjaustrategioitaan tavoitteellista prosessin ohjaamista ajatellen, vaan toteuttavat niitä jossain määrin tiedostamattaan.

Vuorovaikutuksen sujuminen on toki välttämätöntä, mutta sen varjoon saattaa jäädä se tosiasia, että ohjauskeskustelun ohjaaminen on tavoitteellista ammattitoimintaa, jolla on myös virallisia päämääriä. Ohjaustoiminnan tavoitteet eivät ole ohjauskeskustelua johdateltaessa ohjaajan mielessä niin, että ne ohjaisivat myös häntä itseään keskittymään prosessin edistymisen kannalta oleellisiin asioihin.

Omien ohjausstrategioiden tunnistamattomuutta kuvaa, että kun opinto-ohjaajia pyydettiin mainitsemaan käyttämiään ohjausmenetelmiä, he eivät aluksi ymmärtäneet, mitä kysymys tarkoitti. Ohjausmenetelmien yhteys omaan ohjausajatteluun ja -strategiaan ei arkisessa työssä tule näkyväksi. Onko niin, että harkittu vuorovaikutuksen käyttö ohjausvälineenä ei ehkä toteudu niin kuin se voisi toteutua?

Burbules (2004, 4–10) esittää kriittisen näkökulman normien painottamista oletuksista ja pitää tärkeänä, että niin kasvatuksellisia tavoitteita sinänsä kuin niiden tavoittelemia päämääriä reflektoidaan. Kasvatuksellisiin tavoitteisiin liittyy hänen mukaansa vahva kulttuurinen ja sosiaalinen normisto, joka implisiittisesti sisältää olettamuksia, joita voidaan aina kyseenalaistaa. Kasvatuksellisia tavoitteita tarvitaan, mutta niitä on syytä tarkastella ennakkoluulottomasti aika ajoin. Tutkimusprosessin kuluessa tämä ajatus tuli esiin, kun tarkastelin ohjauksen opetussuunnitelman perusteita.



Miksi sitten opinto-ohjaajilta jää tiedostamatta, että he itse asiassa toteuttavat ohjausteorioista nousevia käytäntöjä ja että heidän ajattelussaan arkityön ohjauksesta on havaittavissa paljonkin teoriapohjaisia aineksia? Onko niin, että pitempään ohjaustyötä tehneet opinto-ohjaajat ovat jo niin sisäistäneet omat menettelynsä ja tapansa ohjata, etteivät enää tunnista niiden alkuperää? Siinä tapauksessa ohjaustapa on muuttunut asiantuntijuudeksi, joka tuntuu ohjaajasta itsestään selvältä. (esim. Vähämöttönen 1998, 26–27.) Omien lähtökohtiensa tunnistaminen on kuitenkin olennaista sille, joka haluaa kehittyä työssään. Itsereflektointi ja kriittinen itsereflektointi voisivat olla tässä avainkäytäntöjä.

Omaa ohjausstrategiaa voi tarkastella myös ohjauksen ajankäytön kautta. Burnham ja Jackson (2000, 4–12) ovat tutkineet ohjauksen teoriamallien ja ohjaajien oman ohjausajankäytön välistä yhteyttä. Ajankäyttö on tutkimuksessa jaettu osa-alueisiin, jotka on sitten suhteutettu niihin viikoittain käytettyyn ohjausaikaan. Yksilöllistä ohjausta toteutetaan 25–50 % ajasta, pienryhmäohjausta 10–23 % ja konsultaatiota n. 18 % ajasta. Luokkahuoneessa tapahtuvaa ohjausta toteutetaan niin, että hieman alle puolet ohjaajista tapasi opiskelijoita luokkahuoneympäristössä 1–2 kertaa viikossa ja suunnilleen saman verran 1–2 kertaa kuukaudessa. Harvat ohjaajat tapasivat opiskelijoita luokassa kerran kuudessa viikossa ja muutamat eivät lainkaan (yleisimmin alle 40 opiskelijaa kerrallaan). Luokkahuoneessa ryhmäkoko oli yleisimmin alle 40 opiskelijaa. Ei -ohjauksellisiin (nonguidance activities) toimintoihin kului aikaa yleisimmin alle 30 % viikossa. Rehtori saattaa asiaa sen kummemmin pohtimatta delegoida ohjaajalle ohjaukseen liittymättömiä tehtäviä, jotka soveltuisivat paremmin apulaisrehtorin toimenkuvaan. Rehtorin avustaminen ei saisi ohittaa opiskelijan ohjauksellista tukemista. (Niebuhr, Niebuhr & Cleveland 1999, 676.) Kytkiessään omaa ohjaustyötään ohjausstrategioihinsa opinto-ohjaajien olisi hyvä tarkastella ajankäyttöään suhteessa niihin – mihin osa-alueisiin ohjaaja käytännön työssään itse asiassa panostaa ja ovatko nämä alueet niitä, joita hän omassa ohjausajattelussaan haluaa painottaa?

Argyris (1993, 183–184) puhuu ihmisen ajattelua ja toimintaa vuorovaikutustilanteissa ohjaavista toiminnan teorioista (theories of action). Ne sisältävät myös arvoja ja strategioita. Toiminnan teoriat jaetaan käyttöteorioihin ja julkiteorioihin ja ne ovat usein toistensa kanssa ristiriidassa. Ne eroavat toisistaan siinä, että

käyttäteoriaa ihminen toteuttaa toiminnassaan, mutta julkiteorian mukaan hän sanoo toimivansa. Käyttäteorioihin sisältyy ihmisen omia uskomuksia ja olettamuksia sekä kulttuurin mukanaan tuomia aineksia kuten tapoja ja käyttäytymismalleja.

Ojanen (ks. myös Leskelä 2005, 71) käyttää termiä oma käyttäteoria. Sillä hän tarkoittaa eräänlaista ihmisen omaa ohjausjärjestelmää, joka toimii useimmiten tiedostamattomalla tasolla. Siinä ihminen kehittää itse itselleen sopivan teorian, jota voitaisiin kutsua myös hiljaiseksi tiedoksi (tacit knowledge). Hiljaista tietoa ihmisen voi olla vaikeaa edes ilmaista sanoin. (Ojanen 1996.) Hän vain kokee tietävänsä, miten asia on. Työntekijä kehittää omaa käyttäteoriaansa ymmärtääkseen työtään koskevia uskomuksia, ennakkoluuloja ja rutiineja. Kyse on ihmisen itsensä antamista merkityksistä, kilpailevista teorioista tai omista ristiriitaisista käsityksistä. (Ojanen 2000, 86.)

Keiny (1994) on tutkinut opettajien pedagogisia näkemyksiä ja toimintatapoja ja toteaa, että jos opettajan aikomusten ja toteutuneen opetuksen välinen yhteys katkeaa, vähenee opettajan mahdollisuus reflektoida omaa opetustaan ja näin kehittää käytätietoaan (practical knowledge). Silloin opettaja pitää teoreettista ja abstraktia tietoutta jonakin korkeana viisautena, hänen itsensä ulkopuolella olevana totuutena. Konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan taas tieto ei ole tarkkailijan ulkopuolella oleva erillinen asia. Verratessani opinto-ohjaajien haastattelussa esille tuomia ajatuksia ohjauspäiväkirjoista ilmenneisiin käytäntöihin huomasin, että niissä esiintyi jossain määrin Argyrisin (1993), Ojasen (1996) ja Keiny (1994) edellä kuvaamia ilmiöitä.

Ohjaajan oman työskentelytavan ja sen perusteiden tutkiminen on ohjauksessa tärkeää. Opinto-ohjaajan tulee olla tietoinen omasta toiminnastaan kussakin tilanteessa – miten hän keskusteleo, miten hän kuuntelee, mitä oletuksia ja uskomuksia hänellä itsellään on ja millaisia hänen reaktionsa ovat vuorovaikutus-tilanteissa. Myös opiskelija tarkkailee ohjausprosessissa omia kokemuksiaan, ajatuksiaan ja emotionaalisia reaktioitaan. (Isokorpi 2003.)

Opinto-ohjaajien käyttöteorioiden ja julkiteorioiden tunnistamiseksi ja tarkastelemiseksi, ne on syytä tunnistaa. Niitä on myös hyvä reflektoida kollegoiden kanssa ja toisaalta pohtia niitä itsereflektoiden.

Opinto-ohjaajien yhteisessä tutkimuksen tuloksia käsittelevässä reflektointikeskustelussa ohjaajat pitivät mahdollisena tulosta oman ohjaustrategian tiedostamisen puutteesta. Ohjaajat näkivät, että arkityötä tehdään helposti ohjaajalle itselleen sopivin ohjaustavoin, eikä mietitä aina opiskelijakohtaisesti sopivinta käytäntöä. Näin tiedostamatonta ohjaustrategiaa ei kytketä omiin ohjausmenetelmiin. Ohjaajat tunnistivat aineistosta esiin tulleen tätä käsitystä vahvistavan seikan, jonka mukaan ohjaajat ohjasivat kyllä opiskelijakohtaisesti esiin nousevien aiheiden kannalta, mutta eivät valinneet menetelmiään opiskelijakohtaisesti. He totesivat myös, että pitäisi olla aikaa reflektoida niin yhdessä kuin itsekseen. Ohjaajat pitivät reflektointia kaiken kaikkiaan tärkeänä ja innostavana, mutta ajankäytön kannalta haastavana. Ohjausteorioita opinto-ohjaajat pitivät itselleen vieraina: he korostivat omaa ajattelua ja oman ohjausnäkemys oleellisuutta. Lisäksi he toivat opetussuunnitelman tavoitteet normeina esille. Ohjaajat kokivat, että he eivät mieti, mihin teoriaan heidän ohjaustyönsä liittyy. Tämä vahvistaa käsitystä käyttö- ja julkiteorioista.

3. Yleisesti ottaen ohjauskeskustelut ja koko ohjausprosessi saavat opiskelijoilta ja opinto-ohjaajilta kiittäviä kommentteja ja ne koetaan lähes aina onnistuneiksi.

Erityisen onnistuneisuuden kokemusta koskevan kysymyksen vastauksia arvioitaessa erityisesti opiskelijat vaikuttavat arvioineen nimenomaan vuorovaikutuksen onnistuneisuutta, vaikka kysymyksen tarkoitus oli saada arvioita yksittäisen ohjauskeskustelun ja ohjauskeskusteluprosessin onnistuneisuudesta kokonaisuudessaan. Tämä käy ilmi, kun tarkastellaan muiden kysymysten yhteydessä annettuja arvioita. Myös se, että ylipäätään joku ihminen antaa aikaansa ja kuuntelee opiskelijaa, on opiskelijoiden mielestä arvokasta. Ohjausprosessin lopputulosta vain harvat opiskelijat ovat ylipäänsä osanneet arvioida. Tämä viittaa myös siihen, että asiasta ei ehkä ole ohjauskeskusteluissa keskusteltu, ohjausta ei ole ymmärretty prosessina ja/tai opiskelijat ovat harjaantumattomia refleктоivaan työskentelyyn. On myös mahdollista, että opiskelijat eivät vain ole osanneet tuoda

asiaa esiin. Opiskelijoiden ohjauspäiväkirjavastauksista voi aavistaa, että opiskelijat ovat lojaaleja omaa opinto-ohjaajaansa kohtaan silloin, kun arvioidaan ohjauksen onnistuneisuutta.

Kysymys ohjauskeskustelujen onnistuneisuudesta kirvoitti osapuolissa erittäin paljon luonnehdintoja, joiden käsittely ei ollut tutkijalle helppoa. Kokonaisuutta tarkasteltaessa vahvistuu kuitenkin käsitys siitä, että ohjauskeskustelujen vuorovaikutus toimii käsillä olleista teoreettisista käsitteistä (vuorovaikutus/dialogi, reflektio ja voimaantuminen) parhaiten ja on usein osapuolista kovinkin myönteistä. Kun taas mukaan otetaan opiskelijan voimaantumisen ja persoonallisuuden kehittymisen näkökulmat ja asioiden eteneminen ohjauskeskustelun aikana, asiat eivät näytä olevan yhtä hyvin. Kaikkien läpikäytyjen ja analysoitujen kysymysten jälkeen vaikuttaa siis siltä, että ohjauskeskusteluissa kehittämisen tarvetta on erityisesti opiskelijan voimaantumisen tukemisessa ja asioiden tavoitteellisessa edistämisessä. Tämä edellyttää myös sitä, että huomioidaan opiskelijan metakognitiiviset taidot: on syytä kehittää tavoitteiden asettamisen taitoa, suunnittelutaitoa, reflektointi-, itsereflektointi- ja kriittistä reflektointitaitoa unohtamatta myöskään itsetuntemukseen liittyvien taitojen kehittämistä. (Watts 1996, 30.) toteaa, että koulun tulisi auttaa opiskelijoita hankkimaan tietoa, käsitteitä ja taitoja, jotka soveltuvat ohjauksenkin arvioimiseen. Näin ohjaus voisi edistää dynaamista suhdetta kasvavan yksilön ja hänen yhteisönsä välillä. Nämä Wattsin ajatukset tukevat käsitystä metataitojen opetteluun tärkeydestä ohjausprosessinkin aikana.

Tutkimuksen lopuksi järjestetyssä yhteisessä reflektiokeskustelussa opinto-ohjaajat korostivat, että vuorovaikutus on ohjauksen tärkein elementti. He pitivät todennäköisenä, että opiskelijat arvioivat ohjauskeskustelun onnistuneisuutta juuri vuorovaikutuksen onnistuneisuuden perusteella, vaikka ohjauksen muut osiot eivät olisikaan edistyneet hyvin. Ohjaajat totesivat kuitenkin, ettei pelkkä vuorovaikutuksen onnistuminen riitä koko ohjausprosessia arvioitaessa. Ei ole myöskään perusteltua tehdä johtopäätöstä, että ohjaus on onnistunutta silloin, kun vuorovaikutus toimii. Opinto-ohjaajat arvioivat, että opiskelijan on vaikea nähdä, mikä osio ohjauksesta onnistuu, ja että opiskelijat eivät osaa reflektoida asiaa syvällisemmin. Ohjaajat pitivät myös hyvin mahdollisena sitä, että opiskelijat ovat

lojaaleja ohjaajiaan kohtaan, kun ohjauksen onnistuneisuutta pyydetään suoraan arvioimaan. Myös se seikka, että opiskelija toisinaan saa huomiota vain opinto-ohjaajalta eikä niinkään muilta opettajilta, saattaa vaikuttaa tutkimuksen ohjauskeskustelujen suureen onnistumisprosenttiin. Tästä hyvänä esimerkkinä eräs opinto-ohjaaja kertoi reflektiokeskustelussamme, että hänen opiskelijansa oli pettyneenä kysynyt tutkimusaineiston keruun jo päätyttyä: ”Eikö tutkimus jatkukaan?”. Opiskelija oli pettynyt, koska arveli jäävänsä vastaisuudessa vaille säännöllistä huomiota.

#### 4. Opinto-ohjaajan taito kuljettaa prosessia jää liian vähälle huomiolle.

Päämäärätietoinen ohjauskeskusteluprosessin edistäminen ja opinto-ohjaukselle asetetut odotukset, normit ja opetussuunnitelman tavoitteet eivät toteudu kaikkien ohjaajien osalta. Prosessin hahmottuminen arkisessa ohjaustyössä on jossain määrin sattumanvaraista. Opiskelijoille se on vielä epäselvempää kuin opinto-ohjaajille. Ymmärrys tavoitteellisesta prosessin kuljettamisesta on usein kaventunut koskemaan kovin painotetusti lukion aikaista opiskelua ja siihen liittyviä valintoja sekä opiskelijan lukion jälkeisen jatkokoulutuspaikan löytymistä. Näitäkin sinänsä tärkeitä ja oleellisia tavoitteita voisi kuitenkin tukea myös taidoilla, jotka palvelisivat opiskelijaa sekä lukiossa että myöhemmässä elämässä. Seuraamalla opiskelijan metakognitiivisten taitojen ja erityisesti reflektointitaitojen kehittymistä ohjaaja voisi samalla seurata koko ohjausprosessin etenemistä.

Herr (1997) toteaa, että henkilökohtainen näkökulma uraohjauksessa (career counselling) sisältää prosesseja prosessissa. Ohjausalalla on tunnustettu, että ura- ja yksilöohjaus ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa ja sulautuvat yhteen (vrt. myös Nummenmaa & Sinisalo 1997, 158). Tämän yhteyden toteutuessa ohjausprosessissa opiskelijan mielessä seuraa sarja valintoja, epäröintiä, päättämättömyyttä, muutostilanteista huolestumista ja levottomuutta. Ohjaukseen liittyy laaja koonti erilaisia prosesseja, joissa kaikissa opiskelijan tulisi edistyä hyvän lopputuloksen saavuttamiseksi. Herr esittää useita prosesseja, jotka sisältyvät ohjausprosessiin kokonaisuudessaan. Näitä ovat muun muassa yksilöllinen ohjaus ja pienryhmäohjaus, jotka helpottavat opiskelijaa tunnistamaan ja etsimään omia yksilöllisiä tavoitteitaan sekä soveltamaan niitä henkilökohtaisiin suunnitelmiinsa.

Luokkahuonetyöskentely on myös prosessi, joka pyrkii integroimaan paikallisen ja valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteita. Prosessi on myös itsetuntemuksen asteittainen lisääminen, joka tarjoaa opiskelijalle selkeämmän ymmärryksen omista arvoistaan, taidoistaan, kyvyistään, tarpeistaan ja mielenkiinnon kohteistaan. Oman prosessinsa muodostaa urasuunnittelu, joka aktivoi opiskelijaa oppimaan päätöksenteossa tarvittavia taitoja ja ymmärtämään päätösten vaikutukset tulevaisuuden valintoihin. (Herr 1997, 1–3.)

Ohjauksessa voitaisiinkin kysyä, mitä tekemistä toistensa kanssa esimerkiksi itsetuntemuksella, arvoilla, merkityksenannolla, tavoitteilla ja päätöksenteolla on tulevaisuuden ura- ja elämänsuunnittelun kannalta. Eri ilmiöiden kytkeytymisen toisiinsa pitäisi olla pohdinnan kohteena, jotta ne palvelisivat yhdessä paremmin päämäärää, johon ohjauksessa pyritään. Purkamisen ja rakentamisen prosessi jää vähälle, kun huomiota kiinnitetään lähinnä ratkaisun löytämiseen suhteellisen nopeasti sen syvemmin asioita pohtimatta. Yksittäisen opiskelijan arvojen ja taustalla olevien oletusten merkityksellisyys ja niiden nouseminen hänen tietoisuuteensa jää suhteellisen vähälle huomiolle. Hänen valintojensa vaikutusten kytkeminen pitemmälle meneviin suunnitelmiin jää ohueksi. Metakognitiiviset taidot prosessin kuljettamisen yhteydessä vaikuttavat aineistoni perusteella jääneen liian vähälle huomiolle. Suunnittelu- ja päätöksentekotaidoissa oleellinen itsetuntemuksen lisääminen lukioaikana on myös jäänyt katveeseen ja se on ilmeisimmin koettu ohjaamisen vaikeaksi alueeksi.

Tutkimuksessani on vahvistunut Kasurisen (2004, 41) esittämä ajatus, jonka mukaan ohjauksessa määrittyy joko prosessinomainen luonne tai ohjaajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutussuhde. Tässä tutkimuksessa vuorovaikutussuhde toimi hyvin, mutta ohjauksen prosessiluonne tulee ohjauskeskustelusarjan aikana suhteellisen vähän esille. Opinto-ohjaajat ovat siitä kyllä ohjauksen tausta-ajatuksistaan kertoessaan puhuneet, mutta käytännön toimenpiteet ohjausprosessin aikana eivät tue sitä, että prosessia edistettäisiin kovin päämäärätietoisesti. Toisaalta ohjaukseen lukioissa varattu aika ei välttämättä riitä pitkäjänteiseen ohjauskeskusteluprosessiin, mikä on ilmeinen epäkohta. Reflektoidessani tutkimukseni loppuvaiheessa tutkimuksessa olleiden opinto-ohjaajien kanssa saamiani tuloksia totesin, että heidän käsityksensä mukaan lukioden toimijoilla ei ylipäätään ole prosessitraditiota

muissakaan toiminnoissaan. Luokattomassa lukiossa opettajat opettavat ja opiskelijat oppivat kurssin kerrallaan. Saman oppiaineen kurssien välille voi tulla ajallisesti pitkä tauko, mikä ei ole omiaan tukemaan prosessiajattelua ellei sitä tietoisesti vahvisteta. Myös opettajat vaihtuvat saman oppiaineen sisällä, mikä ei myöskään edistä opiskelun ymmärtämistä prosessina. Sama ilmiö vaikuttanee opinto-ohjauksessakin, vaikka se on aihealue, jossa prosessi voisi hyvin toteutua ja jossa opiskelijaa voisi ohjata prosessiajatteluun. Kuitenkin oppiminen ja ohjaus on opiskelijalle aina prosessi. Yhdyn Kasurisen (2004) käsitykseen siitä, että oppilaitoksessa järjestettävä ohjaus pitäisi ymmärtää sekä tavoitteiltaan että toimintamuodoiltaan vuorovaikutussuhdetta laajemmin.

Päämäärätietoinen valmistautuminen ohjauskeskusteluihin prosessiin kuuluvana toimenpiteenä jää vähälle huomiolle. Opiskelijoiden valmistautumattomuus – tässä kolmasosassa keskusteluja – heikentäne ohjauskeskustelujen jatkuvan prosessin etenemistä opiskelijaa parhaiten hyödyttävällä tavalla. Etukäteen sovittuun keskusteluun valmistautumattomana saapuminen saattaa kuvata ohjauskeskustelun arvoa ja merkitystä opiskelijan mielessä ja/tai opiskelijan harjaantumattomuutta suunnitella, jäsentää ja ennakoida itseään koskevia asioita. Opinto-ohjaajan on syytä kiinnittää opiskelijoiden metataitojen kehittymiseen enemmän huomiota. Vuorisen (2006, 195) mukaan ohjaajien työn tietopainotteisuus näkyy siinä, että ohjaajat eivät lainkaan puhu ohjausprosessin seurannasta.

Ohjauskeskustelulle asetetaan tavoitteita suhteellisen usein, mutta niihin pyrkiminen ja esteiden havaitseminen eivät ole riittävästi opiskelijoiden hallussa. Osa tavoitteista asetettiin ennen ohjauskeskustelua omassa mielessä ja osa keskustelun alussa yhdessä pohtien. Todennäköistä on, että alkuun päästyään keskustelun osapuolet innostuvat asioista, jolloin yksi asia helposti johdattaa toiseen aiheeseen, jota ei alun perin ole arveltu käsiteltävän. Vaarana saattaa olla, että osapuolet näin harhautuvat syrjäpoluille. Usein arkaluontoisia henkilökohtaisia aiheita ei tohdita asettaa tavoitteiksi keskustelulle vaan niihin päästään vasta sopivan lämmittelyn jälkeen riittävän luottamuksen synnyttä osapuolten välille.

Kun seuraavan ohjauskeskustelun ajankohdasta sovitaan selkeästi, jää osapuolille aikaa valmistautua keskusteluun ja reflektoida asioita ohjauskertojen välillä.

Ohjauskeskusteluserjan ymmärtäminen jatkumona ja prosessina helpottunee, kun sekä valmistautumisesta että ohjauskeskusteluajankohdasta on sovittu ennalta.

Ohjauksen pitäisi edistää lukio-opiskelijan metakognitiivisia taitoja, muun muassa ajattelun syvenemistä sekä prosessointi- ja reflektiokyvyn kehittymistä ja pitkäjänteisen suunnittelun taitoja. Ohjaus voidaan nähdä jatkumona (prosessina), jonka etenemistä ohjaaja seuraa ja yrittää tietoisesti tukea. Suunnittelutaitoa harjoitetaan eniten, mutta opiskelijan päätöksenteko- ja itsereflektointitaito sekä kriittisen reflektoinnin taito eivät kuitenkaan kehity suotavalla tavalla. Vuorinen (2006, 2, 183, 191) toteaa opinto-ohjaajien korostavan tiedon merkitystä päätöksenteossa ja keskittyvän yksittäisiin valintatilanteisiin. Nuorten tilanteiden arviot eivät aina olleet opiskelijakohtaisia jolloin henkilökohtainen ohjaus sai opetuksen ja tiedottamisen omaisia piirteitä. Kuitenkin metakognitiiviset taidot ovat oleellisia oman elämän ratkaisuja tehtäessä.

Lukioaikana käytävien ohjauskeskustelujen näkeminen prosessina antaa mahdollisuuden pitkäjänteiseen työskentelyyn nuoren kanssa. Yhteydenpidon jatkumo takaa sen, että ohjaajalla on mahdollisuus seurata nuoren etenemistä ura- ja elämänsuunnittelussaan monesta näkökulmasta asioita tarkastellen ja kontekstin huomioon ottaen. Jotta voidaan puhua ohjaussuhteesta, täytyy käydä useita ohjauskeskusteluja pitemmän ajan kuluessa. Keskusteluihin tulee sisältyä mahdollisuus prosessinomaiseen työskentelyyn, jossa nuorella on aikaa kypsyä myös tuetusti.

Ohjaajalla on prosessin kuljettajan asiantuntijuus, ennen kaikkea taito virittää, saada esiin ja voimistaa opiskelijan omia taitoja elämänsä suunnittelussa. Lisäksi hänellä on opiskelijaa laajempi tietämys ja tuntemus koulutus- ja työmarkkinoista sekä yleensä elämästä ”hiljaisena” kokemuksellisena tietona. Oman tilanteensa ja historiansa paras asiantuntija on opiskelija itse. Kummankin asiantuntijuutta hyödyntäen löydetään yhdessä dialogia käymällä mahdollisuuksia ja tarjoutumia edetä opinto- ja elämänpolun suunnittelussa oppimiskumppaneina. Yhteisessä reflektiokeskustelussa opinto-ohjaajat esittivät näkemyksen, että lukion käytäntöihin ei perinteisesti kuulu prosessimaisuus vaan että ohjauskeskustelut helposti koetaan yksittäisinä tapauksina. Kouluissa ei juuri kuule sanaa ”prosessi” opettajien



keskusteluissa. Työskentelystä puuttuu näkyvä suunnitelmallisuus. Kuitenkin juuri ohjauksen avulla tätä suunnitelmallisuutta voitaisiin lisätä.

5. Opiskelijan voimaantumista tukevaa tietoista pyrkimystä esiintyy jonkin verran.

Pyrkimystä tietoiseen opiskelijan kokonaispersoonallisuuden tukemiseen, palautteen antamiseen ja kannustamiseen voisi olla enemmänkin, vaikka hyvä vuorovaikutustilanne toimii osaltaan opiskelijaa voimaannuttavasti. Itsetuntemusta pyritään tietoisesti lisäämään vain vähän. Persoonallisuuden kehittyminen on herkkä alue, koska identiteetin ja itsetuntemuksen kehittyminen ovat kovin henkilökohtaisia asioita (vrt. Leskelä 2005). Opinto-ohjaaja voi kuitenkin tukea nuorta niiden kehittämisessä purkamisen ja rakentamisen prosessin ohjaamisen keinoin, vaikkakaan ei sisällöllisesti (vrt. Juutilainen 2003).

Leskelä (2005, 91) tarkastelee voimaantumista kolmesta keskeisestä näkökulmasta: prosessin lopputuloksena (esim. voimaantunut, sisäinen voimantunne, itsensä kykeneväksi tunteva), yksilön sisäisenä prosessina (esim. voimaantuminen, toimintakykyisyyden lisääntyminen) tai toimintana, jossa toinen henkilö edistää toisen henkilön sisäistä voimantunnetta (esim. valtaistaminen, voimistaminen, voimaannuttaminen). Leskelän tarkastelussa voidaan nähdä opiskelija kasvattamassa itse omaa voimaantumisen tunnettaan (sisäistä voimaansa tai toimintakykyisyyttään) tai toisaalta joku muu henkilö kuten opinto-ohjaaja voidaan nähdä opiskelijan voimaantumisen edistäjänä.

Kuvatun perusteella, voitaneen sanoa, että opiskelijoiden valmistautumiseen uraa, elämää ja lukioaikaista ohjausprosessia ajatellen, on syytä kiinnittää huomiota: valmistautuminen kytkettäkään osaksi tavoitteellista opinto-ohjausta. Päämääränä voisi olla, että opiskelija tulee tietoiseksi omista arvoistaan, merkityksenannostaan, tavoitteistaan ja tarpeistaan. Hänen olisi hyvä tunnistaa, mihin ohjauksella ylipäänsä pyritään, ja mitkä ovat opinto-ohjauksen tavoitteita. Itsensä kokeminen toimijaksi, subjektiksi vahvistaisi voimaantumisen tunnetta ja samalla itseohjautuvuuden näkökulma voimistuisi kullekin opiskelijalle soveltuvalla tavalla. Isokorven (2003) mukaan ohjaajan tehtävänä on rohkaista, tukea, kyseenalaistaa ja ihmetellä opiskelijan opiskeluun liittyviä valintoja.

6. Opinto-ohjaajien moniammatilliset käytännöt ovat vähäisiä. Yhteistyötä koulun sisällä on niukasti ja koulun ulkopuolelle todella vähän.

Tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että opinto-ohjaajien aikaa kuluu teknisiin ohjausasioihin, joita itse asiassa pitäisi helsinkiläisen ohjauksen opetussuunnitelman mukaisesti jakaa koulun sisällä eri ohjaustoimijoiden kesken. Yhteistyö opiskelijahuoltotyöryhmässä toimii, mutta yhteistyö koulun ulkopuolisiin asiantuntijoihin on vähäistä. Myös yhteistyö lukion omien opettajien kanssa tulee empiirisessä aineistossani vähän esille. Kun voimavarat ovat rajalliset, olisi hyvä keskittyä opiskelijan kannalta olennaiseen ja pyrkiä ohjauksen toteuttamisessa siihen, että kukin ohjaukseen osallistuva toimija huolehtii omasta yhdessä sovitusta osuudestaan yhteisten tavoitteiden toteuttamisessa.

Lukion omaan opetussuunnitelmaan liittyvässä ohjaussuunnitelmassa ohjaustyötä on tarkoitus jakaa myös ryhmäohjaajille ja aineenopettajille, erityisopettajille ja osin opiskelijahuollon tehtäviksi. Myös verkko-ohjauspalveluja on järkevää hyödyntää yksinkertaisten käytännön kysymysten kohdalla. Ohjauskeskustelujen käymisen teoria ei sisälly aineenopettajan koulutukseen, mutta opinto-ohjaajan erityinen ammattitaito ohjauskeskustelujen käyjänä ja ohjauksen opetussuunnitelman toteuttajana jää osin käyttämättä, kun aikaa kuluu tehtäviin, joita esimerkiksi ryhmäohjaajien olisi mielekkäämpää hoitaa. Opiskelijoille ohjauksen prosessimaisuutta olisi hyvä korostaa. Heille tulisi selventää, mitä tavoitteita opinto-ohjauksella on, mikä on ohjauksen tehtävä ja miksi ohjauskeskusteluja ylipäänsä käydään. Asiasta pitäisi tiedottaa myös koteihin. Näin selvitetäisiin myös sellaiset asiat, mihin opiskelijan itsensä olisi syytä kiinnittää huomiota keskustelijana ja omien asioidensa ajajana (vrt. Mehtäläinen 2003).

Perinteisesti opettajat ja opinto-ohjaajat ovat tottuneet itsenäiseen työskentelyyn, eikä yhteistyön merkitys vaikuta vielä olevan kirkastunut ohjaustyöhön osallistuville (Pajarinen, Puhakka & Vanhalakka-Ruoho 2004). Yhteistyössä ohjaajan on aika ajoin kysyttävä: ”Minkälainen minä olen ohjaajana?” Opiskelijan on puolestaan kysyttävä ”Minkälainen minä olen ohjattavana?” Näitä kysymyksiä pitää pohtia myös yhdessä, ja sen lisäksi on kysyttävä ”Minkälaisia me olemme yhdessä?”

(Isokorpi 2003.) Tänä päivänä koulun sisäiseltä yhteistyöltä odotetaan ohjausfilosofian tuomista osaksi opettajien jokapäiväistä elämää. Yhteistyöltä koulun ulkopuolelle odotetaan muun muassa kommunikointia vanhempien ja työelämän kanssa (Lairio & Nissilä 2002, 163).

Kouluyhteisön ohjausvastuuta jaettaessa olisi hyvä keskustella siihen osallistuvien tavoitteista omien ohjaustaitojensa kehittämisen suhteen. McLeod (1998, 8) suosittelee ohjausta toteuttaville ohjausalalla yleisesti hyväksytyjen taitojen hankkimista. Näitä taitoja ovat esimerkiksi itse-tuntemus (self-awareness), itsensä hyväksyminen, itsensä toteuttaminen, sosiaaliset taidot ja ongelmanratkaisu.

7. Tulevaisuusnäkyä jää löyhäksi ja esillä vaikuttaa olevan nivelvaiheessa kriittiseksi jäävä ”koulusta kouluun” -ohjaaminen. Ura- ja elämänsuunnittelun ohjaus jää näin ollen vähälle.

Helpottuneisuutta tunnetaan siitä, että jatko-opintoala ylipäättään löytyy. Jo neljännen tuloksen kohdalla todettiin, että lukioaikaisiin opintoihin liittyvien valintojen vaikutusten kytkeminen pitemmälle meneviin suunnitelmiin jää liian vähälle huomiolle. Ei kuitenkaan riitä, että opiskelijoita ohjataan perehtymään jatko-opinto-oppilaitosten pääsyvaatimuksiin ja mahdollisiin pääsykokeisiin tai muihin vastaaviin. Vuorinen (2006, 2, 183) toteaa väitöskirjassaan, että opinto-ohjaajat arvioivat opiskelijoidensa muutostilanteita ensisijaisesti ohjauskeskusteluissa, mutta eivät juuri valmistautuneet opiskelijoiden koulutuksen nivelvaiheiden tilanteisiin. Opiskelijoiden jatkosuunnitelmien tekeminen tulevaa elämää ajatellen jää vähäiseksi.

Kirst (2004) on todennut, että jatko-oppilaitosten olisi itsekin hyvä tiedottaa ohjaajien lisäksi myös opettajille ja vanhemmille jatko-opintojen edellyttämistä valmiuksista. Näin opettajat ja vanhemmat voisivat tukea opiskelijaa niihin valmentautumisessa. Hansen (1999, 355–356) korostaa, että enemmän huomiota tulee kiinnittää siihen, tuntevatko opiskelijat riittävästi itseään pystyäkseen tekemään ratkaisuja jatko-opinnoistaan tai työelämävaihtoehdosta. Hansen kysyy minkä vastuun työnantajat, yliopistot, opinto-ohjaajat, opettajat, vanhemmat ja opiskelijat itse kantavat näistä päätöksistä? Ovatko opiskelijat saaneet riittävästi adekvaattia palvelua? Liian vähän huomiota on kiinnitetty siihen, miten opiskelijat tekevät

uravalintoja, millä tasolla he niitä tekevät, minkälaisen avun turvin ja minkä asteisella sosiaalistumisen tasolla.

Lukioaikainen opiskelu ja siihen liittyvät valinnat, jatko-opinnot ja ammattialat sekä ylioppilaskirjoitukset ovat yleisimpiä aiheita ohjauskeskusteluja suunniteltaessa. ”Tulevaisuuden suunnittelu ilmenee lukion ohjaus-keskusteluissa toistuvassa rakenteessa. Aluksi käydään läpi opiskelijan kurssikertymä ja -suunnitelma, sitten yleensä ainakin sivutaan ylioppilaskirjoituksia ja -kirjoitussuunnitelmaa, minkä jälkeen päädytään tulevaisuutta, lähinnä jatkokoulutusta kartoittavaan vaiheeseen. Nämä vaiheet etenevät myös sisältönsä puolesta lineaarisesti siten, että kurssikertymän kautta fokusoidutaan oppiainevalintoihin, oppiaineista ylioppilaskirjoituksiin ja tästä eteenpäin jatko-opintoihin.” (Juutilainen 2003, 188.) Hyvin samantapainen ilmiö toistuu myös omassa tutkimuksessa ja se oli havaittavissa jo ensimmäisen aineistonkeruuvuoden jälkeen. Tulevaisuus käsitetään lähitulevaisuudeksi minkä vuoksi saatetaan jättää pohtimatta uraan ja elämään suunnitteluun liittyviä sisältöjä. Ehkä myös siksi metataitojen harjoittaminen ei saa riittävästi huomiota.

8. Ohjausprosessin aikana voi havaita useita käyttökelpoisiksi koettuja ohjauksen välineitä kuten elämänkettätehtävä, opiskelijoiden kirjoittamat tekstit, tulevaisuus-tehtävät ja erilaiset yhdessä tulkittavat testit.

Sekä opiskelijat että opinto-ohjaajat pitivät elämänkettätehtävästä tulevaisuuden suunnittelun pohjana. Tehtävä mahdollisti ohjauskeskusteluosapuolten pääsemiseen yhteisymmärryksessä ”kartalle” siitä, mikä on opiskelijan elämässä sillä hetkellä oleellista. Samalla tulivat kartoitetuiksi ne kohdat, joihin ohjauksessa kannattaa keskittyä. Opinto-ohjaajien reflektiivisessä keskustelussa todettiin, että opiskelijan elämänkentästä tuli esille asioista, joita ohjaajat eivät muutoin olisi saaneet tietää tai ymmärtäneet kysyä. Ohjausmenetelmiä miettiessään opinto-ohjaaja joutuu pohtimaan opiskelijakohtaisesti, mikä on kullekin opiskelijalle hyvä tapa ja väline. Asiasta kannattaa käydä keskustelua myös opiskelijan itsensä kanssa. Elämänkettätehtävän tekotavasta saa myös vihiä siitä, mikä on opiskelijalle luontevasti soveltuvaa. Osa opiskelijoista kokee kirjoittamisen hyvänä tapana

jäsentää omaa ajatteluaan, mutta selvää on, että tämä tapa ei ole kaikille opiskelijoille luonteenomainen.

Useita ratkaisukeskeisiä ohjauksen työtapoja on esitelty muun muassa Kahnin julkaisuissa (esim. Kahn 2000, 248–254). Verkkopalveluja ei kannata unohtaa ja niitä on hyvä käyttää niin, että niistä voidaan vielä keskustella yhdessä opinto-ohjaajan kanssa. Erityisesti tulkintaa edellyttävät testit ovat tällaisia. Watts (1993, 182) kehottaa miettimään mistä näkökulmasta tietokonepohjaista ohjausta halutaan kehittää; välineenä, joka tukee muita ohjauksen välineitä, vaihtoehtona perinteiselle ohjauspalveluille vai muutosagenttina kannustamaan järjestelmällisempään ohjauksen suunnitteluun?

Kansainvälistä keskustelua on herättänyt uratekniikoiden ja ylipäänsä ohjaustoimenpiteiden sopivuus eri kulttuurien jäsenille. Feller, Russell ja Whichard (2005) ovat sitä mieltä, että sopivien, ajankohtaisten ja monipuolisempien uranvalinnan ohjausta (career development) kehittävien ja koko kasvatus- ja koulutusalan ohjelmia eteenpäin vievien tekniikoiden ja ohjausmenetelmien tarve laajenee edelleen. On mielenkiintoista, että huolimatta erilaisista kulttuureista, uskonnoista, talousjärjestelmistä, poliittisista järjestelmistä ja koulutusjärjestelmistä monet maat kohtaavat samanlaisia haasteita suunnitellessaan ja toteuttaessaan uraohjausohjelmiaan. (Feller, Russell & Whichard 2005, 46.)

9. Lukion suorittamisajan optimoinnin suunnittelu osoittautuu vähäiseksi.
---

Kullekin opiskelijalle ihanteellista lukion suoritusaikaa pohditaan suhteellisen vähän. Mehtäläisen (2003) mukaan paras selittäjä opintoajan pidentymiselle kolmeen ja puoleen vuoteen tai neljään vuoteen oli peruskoulun päättötodistuksen heikohko lukuaineiden keskiarvo (korrelaatio .17 ja .19). Silti löytyi muitakin syitä: harrastukset (23 %), motivaatio-ongelmat (20 %), opiskeluongelmat (18 %), opintosuorituksen parantaminen väljentämällä opinto-ohjelmaa (13 %), elämäntilanne (esimerkiksi sairastelu) (7 %), suuri kurssimäärä (6 %) ja työskentely koulun ohella (5 %). Tutkittavia oli 5500, ja kaikki olivat aloittaneet lukio-opinnot Helsingissä vuonna 1999. Heistä opintonsa keskeyttäneiden määräksi jäi neljän vuoden seurannan jälkeen 1 % lukiolaista. Sukupuolen mukaan tarkasteltuna

opintojen pidentyminen oli tyypillisempää miesopiskelijoille, joilla oli myös enemmän motivaatio- ja opiskeluongelmia. Jotkut opiskelijat tarvitsevat siis erityisesti tukea jaksakseen ponnistella opiskeluissaan.

Itse valintatilanne, päätös lukion jälkeisestä jatko-opiskelupaikasta ja ristiriita koulunkäyntiin ja vapaa-ajan viettoon käytetyn ajan välillä olivat hankalia asioita. Tämä tuli esiin ohjauskeskusteluissa useita kertoja. Ajanhallinta tulevaisuus-  
käsityksineen liittyen myös ura- ja elämänsuunnitteluun jää vähälle keskustelulle. Ohjausaika ei tunnu riittävän ajassa pitemmälle meneviin asioihin vaan ohjauksessa keskitytään enemmän kulloiseenkin hetkeen.

Koska ohjausaikaa ei ole määrättömästi, on optimaalinen ajankäyttö suunniteltava. On hyvä tuoda esiin, että aikaa on myös ohjausistuntojen ulkopuolella. Opiskelija voi edistää omaa prosessiaan myös kouluajan ulkopuolella, jolloin hänen on syytä ottaa itselleen aikaa omien asioidensa pohtimiseen. Ystävien kanssa asioiden yhdessä tarkasteleminen ja miettiminen, reflektointi, on hedelmällistä. Kun tiedostaa miten aikaansa käyttää, on helpompi jakaa sitä itselleen sopivalla tavalla. On kuitenkin tärkeää, ettei ajankäytöstä luoda stressitekijää, vaan että ajankäytön hallinnalla pikemminkin laukaistaan stressiä. (Burnham & Jackson 2000, 4–12.)

10. Useimpien nuorten elämänkenttäkartta selkiytyy kahden lukuvuoden kuluessa.
--

Omassa tutkimuksessani opiskelijat kuvaavat elämänkenttäkartoissaan asioita, joita he kokevat omassa elämässään merkityksellisiksi. Niissä tulee esille, paitsi samoja asioita kuin ohjauskeskusteluissa on käsitelty, paljon opiskelijan elämänpiiriin sisältyviä henkilökohtaisia asioita kuten kiinnostuksen kohteita, harrastuksia ja läheisiä ihmisiä. Ongelmiakin on helpompi tuoda esiin kartan avulla kuin pelkästään suullisesti esittäen. Asioiden suhteellisuutta päästään hyvin puntaroimaan elämänkenttäkartan avulla ja opiskelijalle itselleenkin selkiytyvät omien asioiden keskinäiset suhteet ja painoarvot paremmin.

Elämänkenttäkartoista ei voi suoranaisesti päätellä ohjausprosessin etenemistä, koska niiden tekemisen ohella käytiin ohjauskeskusteluja. Havaittavissa on kuitenkin monen opiskelijan kohdalla selkiintymistä vuoden välein piirrettyjen karttojen

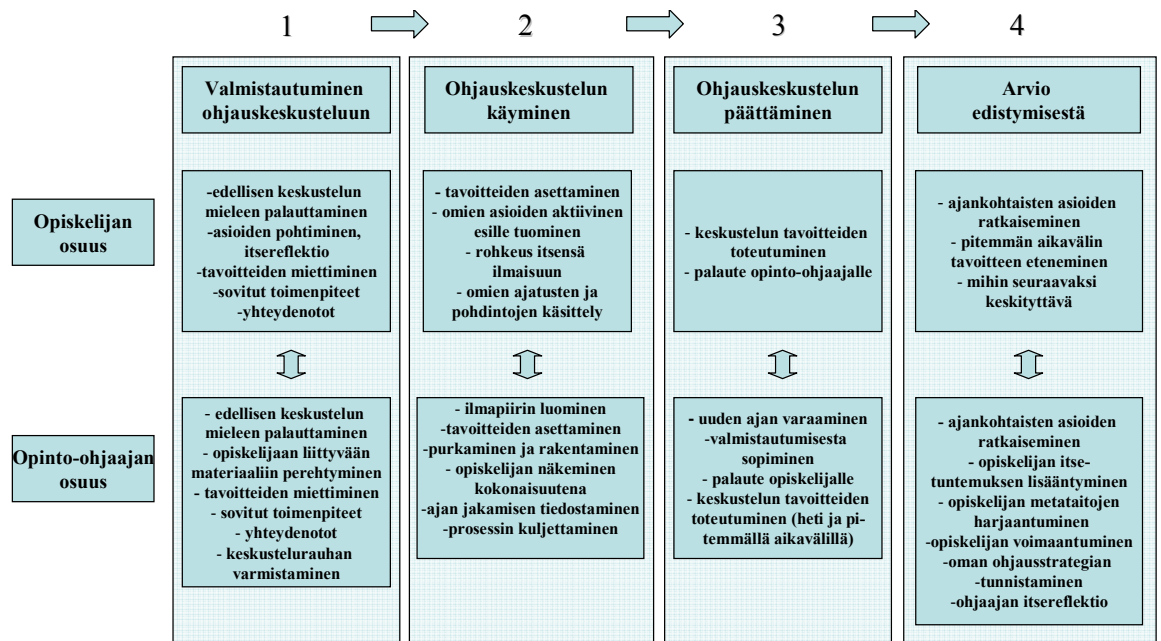
välillä. Tavoitteiden taso nousee useimmiten seuraavalle askelmalle: jos opiskelija esimerkiksi ensimmäisen kartan piirtämisvuonna pohti lukioajan kurssivalintojaan, saattaa hän seuraavana vuonna jo pohtia hänelle soveltuvaa jatkokoulutusala.

11. Työelämään tutustuttamiseen ja yrittäjyyteen viittaavia käytäntöjä, kokemuksia tai muita havaintoja ei ohjauksessa empiirisen aineistoni mukaan juuri ole.

Vain kaksi opinto-ohjaajaa tuo esille opetussuunnitelman mukaiseen työelämään tutustuttamiseen liittyviä asioita ja käytännön toimia niiden toteuttamiseksi. Muutoin työelämäosuutta ja yrittäjyyttä ilmiöinä ei kuvata lainkaan tutkimuksessa kerätyssä aineistossa. Suoria niihin liittyneitä kysymyksiä ei esitetty. Tutkimusaineistossani esiintyvään lukiolaisten työelämään ja yrittäjyyteen tutustuttamisen selkeään puutteeseen on ohjauksessa syytä kiinnittää paljon nykyistä enemmän huomiota. Ohjauksen opetussuunnitelmassa mainittu tavoite työelämästä ja yrittäjyydestä on syytä ottaa ohjauksessa vakavammin, ja tavoitteen toteuttamiseen on syytä paneutua.

## **7.2 Vuorovaikutus/dialogi, reflektointi ja voimaantumisen ohjauskeskustelussa ja -prosessissa**

Esitän ensin kuviossa 6 yhden ohjauskeskustelun vaiheita alusta loppuun sekä opiskelijan että opinto-ohjaajan näkökulmista: tarkastelen, mihin opiskelijan itsensä on hyödyllistä kiinnittää huomiota keskustelun eri vaiheissa ja miten opinto-ohjaaja voi seurata ohjauskeskustelun kulkua ja kytkeä sen omaan ohjausstrategiaansa.



Kuvio 6. Ohjauskeskustelun edistäminen

Empiirisen aineistoni perusteella ja aiempien tutkijoiden esittämien ajatusten mukaan on syytä pyrkiä siihen, että prosessi ohjauskeskustelujen sarjassa sisältää muun muassa aineksia keskusteluihin valmistautumisesta, tavoitteiden asettamisesta kullekin keskustelulle ja toisaalta prosessin päättymiselle, asioiden reflektointia sekä tietoista pyrkimystä opiskelijan metakognitiivisten taitojen kehittämiseen ja kaiken tämän myötä myös opiskelijan voimaantumiseen (ks. myös Eerola & Vadén 2005, 88 ja Nummenmaa 2005, 90).

Sekä ohjaajan että opiskelijan on hyvä jäsentää ohjauskeskustelua mielessään niin, että siitä muodostuu halutun kaltainen toimintatapa, josta on yhdessä keskusteltu. Kummallakin keskustelun osapuolella on siinä oma tehtävänsä ja näkökulmansa. Näiden näkökulmien yhdistyminen parhaalla mahdollisella tavalla edistää ohjauskeskusteluprosessin etenemistä. Kuvion 6 kaltainen rakenne saattaisi edistää tätä tavoitetta.

Opiskelijan olisi syytä ohjauskeskusteluun valmistautuessaan palauttaa mieleensä edellinen ohjaajan kanssa käyty keskustelu, pohtia ja itsereflektoida siinä esille tulleita asioita. Omien tavoitteiden miettiminen ja mahdollisesti sovittujen toimenpiteiden ja yhteydenottojen suorittaminen kuuluvat valmistautumiseen. Opinto-ohjaajan hyvään valmistautumiseen kuuluu myös edellisen



ohjauskeskustelun mieleen palauttaminen ja samalla opiskelijaan liittyvään materiaaliin perehtyminen. Tavoitteiden miettiminen sisältyy keskusteluun valmistautumiseen kyseessä olevan opiskelijan osalta, mutta myös opinto-ohjauksen tavoitteiden huomioon ottaminen on tärkeää. Myös ohjaaja suorittaa lupaamansa toimenpiteet ja yhteydenotot. Opinto-ohjaajan rooliin kuuluu vielä keskustelurauhan takaavan tilan ja ajan järjestäminen.

Itse ohjauskeskustelun aikana asetetaan tavoitteet opiskelijan ja opinto-ohjaajan yhteistyönä. Opiskelijan on syytä tuoda aktiivisesti omia asioitaan esille ja rohkaistua itseilmaisuun. Oleellista opiskelijalle on omien ajatusten ja pohdintojen käsittely opinto-ohjaajan kanssa. Opinto-ohjaajan ammatilliseen rooliin sisältyy myös hyvästä ilmapiiristä huolehtiminen ja rakentamisen ja purkamisen prosessin käynnistäminen. Opiskelijan ja hänen elämänsä näkeminen kokonaisuutena on tärkeää. Opinto-ohjaajan ohjausprosessin kuljettamisen taidot tulevat esiin keskustelua käydessä. Ajan jakaminen yksittäisessä keskustelussa edistää oleellisissa asioissa pysymistä.

Ohjauskeskustelun päättämisvaiheessa on tarkoitus, että keskustelun tavoitteita on edistetty jollain tavalla. Opiskelijan on syytä tiedostaa, miten keskustelun tavoitteissa on edistytty ja antaa siitä palautetta opinto-ohjaajalleen. Opinto-ohjaajan on hyvä huolehtia keskustelun päättyessä mahdollisen uuden ajan varaamisesta ja seuraavaan tapaamiseen valmistautumisesta. Tärkeää on myös antaa opiskelijalle palautetta.

Arvioidessaan ohjauskeskustelun edistymistä opiskelijan ja opinto-ohjaajan on hyvä erottaa toisistaan ajankohtaiset asiat ja pitemmän aikavälin tavoitteiden eteneminen. Hänen on tärkeää myös arvioida mihin seuraavaksi kannattaa keskittyä. Ohjaajan ammatilliseen rooliin sisältyy tarve seurata opiskelijan itsetuntemuksen lisääntymistä, metataitojen harjaantumista ja opiskelijan voimaantumista. Ohjaajan oman ohjausstrategian tunnistaminen ja sen vaikutus ohjauskeskustelun edistämisessä sekä itsereflektio omista ohjaustoimenpiteistä syventävät opinto-ohjaajan ammatillista osaamista.

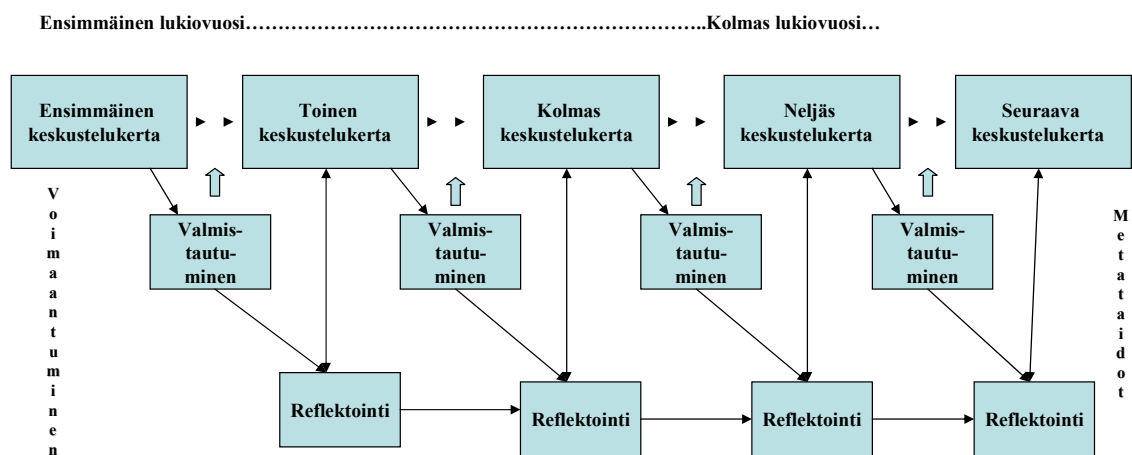
Keskustelun kuluessa purkamisen ja rakentamisen prosessi edellyttää harkittuja toimenpiteitä. Suurempi vastuu harkitusta prosessin edistämisestä lankeaa ohjaajan

harteille, koska keskustelukumppanina on voimakkaassa kehitysvaiheessa oleva nuori, jonka kyky jäsentää kokonaisuutta on yleensä aikuista opinto-ohjaajaa vähäisempi. Prosessi edellyttää hyvää ilmapiiriä ja vuorovaikutuksen luottamuksellisuutta. Sitä, mitä tämä prosessi käytännössä sisältää, kuvaavat hyvin Juutilaisen (2003) esille tuomat vaiheet. Purkamisen prosessissa opiskelija avaa arvojensa, asenteidensa, uskomuksiensa ja merkityksenantonsa sisältöä itselleenkin ja syventää näin samalla omaa itsetuntemustaan. Rakentamisen prosessissa opiskelija kokoaa uudelleen ja ymmärtää entistä paremmin omaa ajatteluaan ja toimintaansa. Näin hän pystyy asia kerrallaan joko rakentamaan kestävämpää uutta tai säilyttäessään entistä ajatteluaan ja toimintaansa, tunnistaa motiivinsa. (vrt. Juutilainen 2003.)

Parhaimmillaan ohjaaja käy keskustelun päätyttyä reflektiivistä keskustelua itsensä kanssa. Muutoin saattaa olla, että kun reflektiivisyys ohjausprosessissa on sidottu ennen kaikkea opiskelijaan, ei ole kiinnitetty riittävästi huomiota ohjaajan uudistuvaa asiantuntijuutta tuottavaan reflektioon. Ammatillisessa kasvuprosessissa on kyse ohjaajan toimintahorisontin laajentamisesta. (Juutilainen 2003, 32.) Tämän totesivat myös tutkimuksessa mukana olleet opinto-ohjaajat tutkimuksen valmistumisen jälkeen käydyssä reflektiivisessä keskustelussa.

Myös Nummenmaan (2005, 94) mukaan ohjauskeskustelun vaiheina ovat keskustelun kohteena olevan asian selvittäminen, keskustelijoiden näkökulmien ja asennoitumistapojen laajentaminen, tavoitteiden määrittely niihin liittyvine osatavoitteineen, suunnitelman tavoitteiden toteuttaminen sekä tämän suunnitelman arviointi ja seuranta. Nuoren kanssa ohjauskeskustelu etenee käytännössä usein polveilevasti. Näin tapahtui myös oman aineistoni perusteella ja siksi juuri on tärkeää, että keskustelu on jäsenneiltyä ja tavoitteisiin tähtäävää. Joskus tämä tavoite voi olla kaukana tulevaisuudessa. Vaikka ohjauskeskustelu ei arkitilanteessa etene selkeästi vaiheesta toiseen, keskustelun rakenteen jäsentäminen edistää ongelmanratkaisuprosessia.

Kuviossa 7 esitän vastaavasti koko ohjauskeskustelutarjan etenemisen vaiheita ja välivaiheita. Sekä kuvioista 6 että 7 käy ilmi, että ohjauskeskustelu etenee prosessinomaisesti.



Kuvio 7. Ohjauskeskusteluserjan prosessin edistäminen

Tutkimukseeni sisältynyt ohjausprosessi käsitti kaksi lukuvuotta ja vähintään viisi ohjauskeskustelua. Yleisesti ottaen lukiota käydään useimmiten kolmesta neljään vuotta. Suhteellisen harvat opiskelijat käyvät viittä ohjauskeskustelua koko opiskeluaikanaan, vaan määrä jää yleensä paljon vähäisemmäksi. Helsingissä lukio suoritetaan yleisimmin kolmessa lukuvuodessa. On myös opiskelijoita, jotka eivät tapaa opinto-ohjaajaansa kahden kesken kertaakaan lukion aikana (vrt. Mehtäläinen 2003). Näissä puitteissa tarkastelin ohjausprosessin etenemistä.

Kuvion 7 mukaan eri keskustelukertojen muodostumista jatkumoksi voi edistää jäsennellyllä prosessirakenteella. Tulosteni mukaan opinto-ohjaajan on hyvä tehdä itselleen ja opiskelijalle näkyväksi oppijan voimaantuminen ja metataitojen kehittyminen ohjauskeskusteluprosessin aikana. Ohjauskeskusteluserjassa keskustelujen välissä vuorottelevat valmistautumisen ja reflektoinnin toimenpiteet ennen ja jälkeen keskustelujen.

Ohjausprosessin olisi hyvä sisältää Amundsonin (2005, 123 ja 131) mielestä myös energiaa, luovuutta ja toimintaa. Hänen mukaansa ohjausprosessin lopettamisvaiheessa ohjaajan ja asiakkaan on syytä käydä keskustelu siitä, mitä prosessin aikana on itse asiassa tapahtunut, ja mitä on saatu aikaan. Tämä reflektointi antaa mahdollisuuden havainnoida asiakkaan vahvuuksia ja vielä kommentoida niitä hänelle.

Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina osoittaa, että ohjausprosessi jäsentyy ohjaajan ja opiskelijan kohtaamisen paikkana, joka tarjoaa molemmille mahdollisuuden emansipatoriseen oppimiseen (Juutilainen 2003, 206). Opiskelijan ja opinto-ohjaajan yhteisen reflektoinnin lisäksi myös ohjaaja reflektoi omia asenteitaan ja oletuksiaan. Opinto-ohjaajan omaa reflektointia varten hänen on hyvä kohdata myös muita ohjaajia, joiden kanssa voi peilata ajatuksiaan. Yhteiset opinto-ohjaajien tapaamiset antavat tähän hyvän mahdollisuuden.

### **7.3 Tulosten hyödyntäminen ja kehittämisehdotukset**

Tuon seuraavassa esille oman tutkimukseni ja aiempien tutkimusten pohjalta hyvin toimiviksi koettuja menettelyjä ja menetelmiä sekä opiskelijan että opinto-ohjaajan kokeiltaviksi ohjausprosessin kuluessa. Uudenlaisia ammatillisia valmiuksia ja keskeisiä kvalifikaatioita, joita opettajilta ja opinto-ohjaajilta vaaditaan, ovat joustavuus ja reflektiivisyys sekä erilaisten menetelmien hallinta (Kasurinen 2004, 45.)

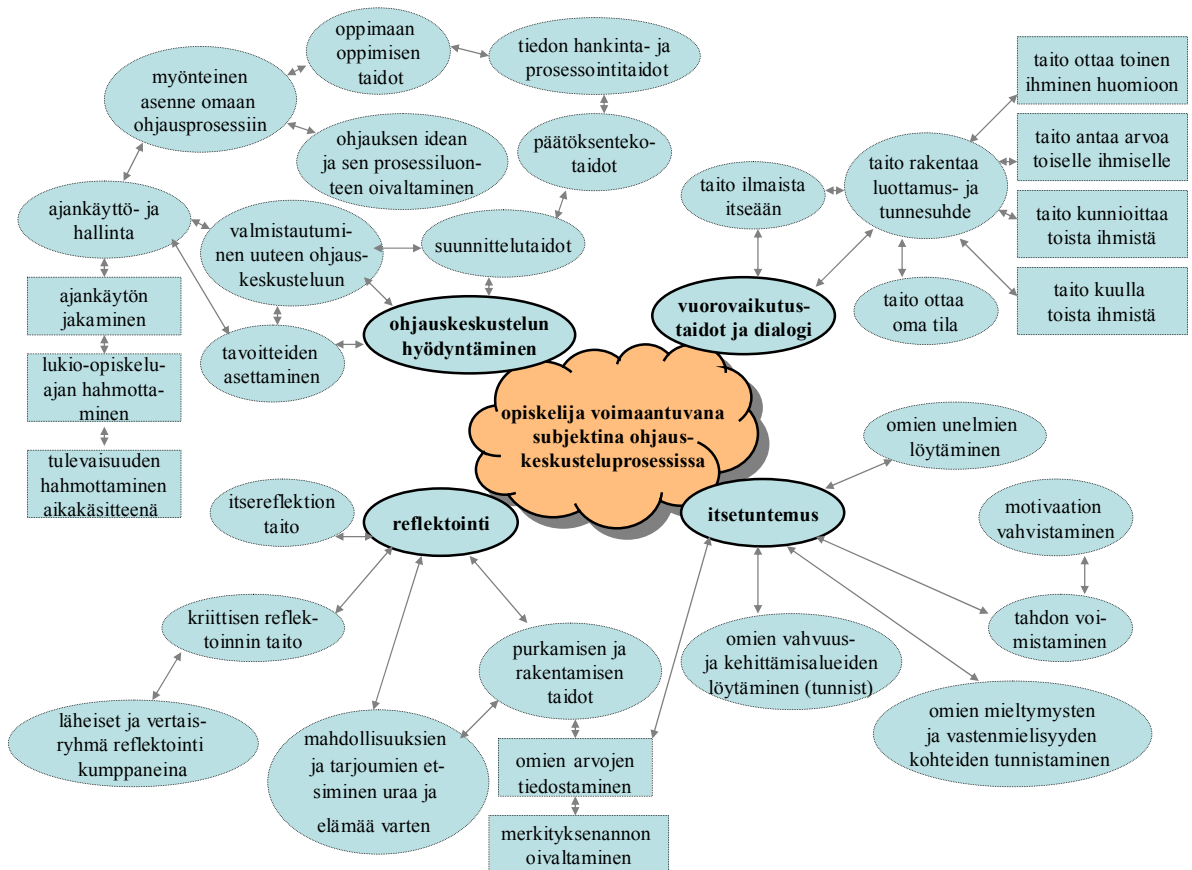
Ohjaajan ja opiskelijan välistä suhdetta voi verrata pedagogiseen suhteeseen, joka perustuu dialogiin. Syvällinen reflektointitaito vaatii opettajalta aitoa kiinnostusta pedagogisiin kysymyksiin sekä riittävästi intelligenssiä. Reflektion merkitys sisältyy myös taitoon hallita tietoa ja päämääränä on oman toiminnan ymmärtäminen. Pedagoginen suhde ei synny pakottamalla, eikä perustu valtaan, mutta se on opiskelijan tasapainoisen persoonallisuuden kehittymisen kannalta välttämätön. Pedagogisessa suhteessa on kysymys ohjaajan ja ohjattavan tahdon yhteensovittamisesta. (Isokorpi 2003, 38.) Mikäli haluaa kehittyä työssään ohjaajana, on hyvä pohtia Isokorven esittämiä ajatuksia, vaikka ne vaatinevatkin ohjaajalta ponnisteluja.

Opiskelijan ja ohjaajan välinen keskustelu perustuu dialogiin, jossa keskeistä on kielellinen vuorovaikutus. Dialoginen ohjauskeskustelu asettaa vaatimuksia opiskelijan ja ohjaajan taitavalle ja sujuvalle vuorovaikutukselle. Dialogisuuden toteutuminen edellyttää luottamusta ohjaajaa kohtaan sekä ihmisenä että keskustelijana eikä pelkästään asiantuntevana ammattilaisena. (Nummenmaa 2005, 92, 94.) Nuoren käyttämä kieli ja ohjaajan käyttämä kieli eroavat todennäköisesti

jossain määrin toisistaan, mikä osaltaan edellyttää ohjaajalta nuoren ja nuorten tuntemusta.

### 7.3.1 Opiskelija voimaantuvana subjektina ohjauskeskusteluprosessissa

Kuvio 8 selkiyttää opiskelijan osuutta ohjauskeskusteluprosessissa keskittyen siihen, miten hän voi myös itse kehittää omia taitojaan hyödyntää ohjauskeskusteluja ja sen myötä koko ohjausprosessiaan. Kuvio perustuu tutkimukseni keskeisiin tuloksiin ja sen taustalla vaikuttaviin teorioihin.



Kuvio 8. Opiskelija voimaantuvana subjektina ohjauskeskusteluprosessissa

Opiskelijan roolia ohjausprosessin voimaantuvana subjektina voi edistää tietoisella pyrkimyksellä ja sopivilla toimintatavoilla. Itsetuntemuksen lisääntyminen on oleellisen tärkeää valintojen ja oman elämän suunnittelun kannalta. Kun tunnistaa omat vahvuutensa ja kehittämisalueensa tai edes niiden aihiot, on helpompi pohtia

sitä, mitä elämältään haluaa ja etsiä unelmilleen toteuttamisen mahdollisuuksia. Itsetuntemus kehittää omalta osaltaan purkamisen ja uudelleen rakentamisen prosessia ja toisin päin. Itsetuntemuksen lisääntyessä on myös helpompi motivoitua pitkäjänteisempään tulevaisuuden suunnitteluun. Motivoitumisen myötä kasvaa tahto toteuttaa motivaation pohjalla olevia unelmiaan ja toisaalta paremman itsetuntemuksen kautta syntynyt tahtotila voimistaa motivoitumista. Lisääntynyt itsetuntemus ja hyvät reflektointitaidot tukevat toisiaan. Omien arvojen tiedostaminen ja niihin liittyvän merkityksenannon oivaltaminen sisältyvät reflektoinnin lisäksi myös itsetuntemuksen lisääntymiseen. Purkamisen ja jälleen rakentamisen prosessi on reflektoinnin oleellinen osa. Sen myötä aktivoituu omien mahdollisuuksien ja tarjoumien läpikäyminen. Reflektointiin sisältyy itsereflektoinnin ja kriittisen reflektoinnin taitojen kehittyminen. (esim. Ruohotie 1998b, Juutilainen 2003)

Kuviossa 9 pohdin edelleen miten sitten edistää itsetuntemusta ja reflektointitaitoja ohjauskeskusteluissa. Vuorovaikutus on siinä oleellinen osa-alue. Dialogin käymisen taitoa voi myös harjoittaa eri tavoin. Pyrkimyksenä voisi olla taito oppia ilmaisemaan itseään ja ajatuksiaan. Vuorovaikutustilanteessa pitää osata ottaa oma tila, mutta antaa sitä myös keskustelukumppanille. Hyvän dialogin syntymiselle on tärkeää luottamuksen ja tunnesuhteen rakentuminen. Siihen taas voi vaikuttaa kunnioittamalla toista ihmistä ja antamalla hänelle arvoa. Dialogikumppanin huomioon ottaminen ja hänen kuulemisensa ovat osa hyvän vuorovaikutuksen toteutumista. Peavyn (1999, 87–89) mukaan konstruktivistisessä ohjauksessa keskustelulla on erityinen dialogiluonne. Ohjauskeskustelussa on pyrkimyksenä saavuttaa molemminpuolinen ymmärrys. Siksi myös kuuntelulla on tärkeä osa dialogissa. Empaattisen kuuntelun avulla pyritään ymmärtämään ihmistä ja hänen tarkoitustaan toisen osapuolen näkökulmasta ja viitekehuksesta. Hiljaiset hetket ovat ohjauskeskustelun osa samoin kuin eleet, ilmeet ja puhujan asennot. Dialogisessa keskustelussa ihmisen on itsensä oltava valmis muuttamaan itseään, jotta voidaan puhua todellisesta dialogista.

Opiskelijan subjektiivinen aste ohjauskeskusteluprosessissa tulee esiin hänen taidoissaan hyödyntää ohjauskeskustelua. Hyödyn kokemusta ohjausprosessista edistää opiskelijan oma myönteinen asenne asiaa kohtaan. Siihen kytkeytyy ohjauksen idean ja sen prosessiluonteen ymmärtäminen. Tavoitteiden asettaminen ja

niiden toteutumisen arvioiminen prosessin kuluessa vievät koko ohjausprosessia eteenpäin. Valmistautuminen jokaiseen ohjauskeskusteluun syventää niistä saatua hyötyä. Ajankäytön ja -hallinnan pohtiminen on tärkeä osa paitsi opiskelua ja tulevaisuuden hahmottamista aikakäsittelenä niin myös ohjausprosessin edistymisen käsittämistä aikaperspektiivistä. Opiskelijan subjektiivisuuden mahdollisuutta omassa ohjausprosessissaan parantaa hänen oppimaan oppimisen taitojensa, tiedon hankinta- ja prosessointitaitojensa sekä päätöksenteko- ja suunnittelutaitojensa edistyminen. (esim. Amundson 2005)

Myönteinen asenne ohjaukseen ja opiskeluun on toimivan ohjauksen lähtökohta. Ohjaussuhteen ensisijainen ehto opinto-ohjauksen tavoitteiden toteutumiseksi on, että ohjattava osallistuu ohjaukseen vapaaehtoisesti ja sitoutuu työskentelemään tavoitteiden saavuttamiseksi. Onnistumisen kokemukset ovat erittäin merkityksellisiä opiskelijan voimaantumisen kannalta. (vrt. Siitonen 1999, 154, 161–165.) Opiskelijan täytyy tuntea edistyvänsä prosessin aikana, jotta motivaatio ohjauksen jatkamiseen säilyisi (Lairio & Puukari 2001, 12). Jonkinlaista onnistumisen, ohjauksen edistymisen, mahdollisuuksien ja tarjoutumien esille tuloa siis tarvitaan.

Kauppila (2003, 42) esittää keskeisiä tehokkaan oppimisen alueita, joita opiskelijan olisi syytä huomioida. Opiskelija voisi parantaa omaa osuuttaan ohjauskeskustelun osapuolena ja samalla koko ohjausprosessin hyödyntämistä ottamalla huomioon seuraavia asioita: myönteisen opiskeluasenteen edistämisen itsessään, motivaation vahvistamisen, keskittymiskyvyn kehittämisen ja optimaalisen aktiivisuustason saavuttamisen, tiedon prosessointitaidon kehittämisen, omien oppimisstrategioiden hiomisen ja oman opiskelutekniikan kehittämisen. Pitkään luetteloon lisäisin silti vielä pyrkimyksen itsetuntemuksen tietoiseen kehittämiseen sekä vuorovaikutus- ja itseilmaisun taitojen kehittämiseen.

Parhaiten ohjauskeskustelu palvelee opiskelijaa silloin, kun opiskelija ei osaa itse määrittellä edessään olevia tehtäviä tai selkiinnyttää omaa käsitystään ylipäänsä siitä, mistä hänen kohdallaan on kysymys. Näissä tapauksissa opiskelijalla ei joko ole lainkaan suunnitelmia tai hän ei osaa jäsentää sitä tehtäväkenttää, johon hänen tulisi suunnitelmiaan tehdä. Ohjauskeskustelussa päästään jäsentelemään ongelmia ja auttamaan opiskelijaa ratkaisun tai valinnan tekemiseen. Mitä paremmin opiskelija

pystyy tuomaan esiin omia arvostuksiaan, motiivejaan ja kokemuksiaan sitä paremmin ohjaaja voi häntä auttaa. (Nummenmaa 2005, 92.) Nummenmaan toteamukseen on helppo yhtyä oman aineistoni perusteella. Yhteisessä reflektointikeskustelussamme opinto-ohjaajien kanssa todettiin kuitenkin, että opiskelijan käsitys omasta alan valinnastaan saattaa muuttua purkamisen ja rakentamisen prosessissa aivan alkuperäisestä poikkeavaksi. Kokemusta oli myös siitä, että vaikka selkiintynyt uranvalinta olisikin olemassa, saattaa opiskelun esteenä olla aivan muita tekijöitä, joista vasta ohjauskeskustelussa on päästy puhumaan.

Tutkimukseni myötä havaitsin, että ne opiskelijat, jotka panostivat ohjauskeskusteluun, hyötyivät niistä hyvin. Ohjausprosessia edistäisi merkittävästi, jos opiskelija valmistautuisi ohjauskeskusteluun ennalta ja suorittaisi sekä opinto-ohjaajan kanssa ennen seuraavaa tapaamista yhdessä sovitut asiat että mahdollisesti itselle mieleen tulevat asiat. Hänen tulisi pohtia ja reflektoida asioitaan ohjauskertojen välillä ja miettiä, mitä tavoitteita hänellä itsellään voisi olla seuraavaa ohjauskeskustelua varten. Ohjauskeskustelujen välinen aika on myös hyvä ajankohta harjoittaa metataitoja kuten itsereflektiota ja kriittistä itsereflektiota. Omien asioiden puinti läheisten ihmisten ja vertaisryhmän kanssa keskustellen vie kunkin opiskelijan ohjausprosessia eteenpäin. Oman tahdon ja motivaation merkityksen ymmärtäminen edistää paitsi oppimista myös ohjausprosessia.

Edellä käsitellyt taidot ovat vaativia lukioikäiselle nuorelle, mutta toisaalta lukion aikana on oiva mahdollisuus harjoittaa kaikkia näitä taitoja, kykyjä ja muita kehittämisen arvoisia asioita. Kukaan ei ole mestari kaikessa, mutta omia taitojaan voi aina harjoitella ja pyrkiä edistymään. Kaikesta tästä nuori tuskin selviytyy itse. Tarvitaan opinto-ohjaajan, muiden koulun aikuisten, kodin, opiskelukavereiden ja ystävien apua. Pienryhmäohjauksen hyödyntäminen soveltuvien osien ohjauksen yhtenä menetelmänä antaa hyvän pohjan myös asioiden käsittelyyn nuorten vertaisryhmässä. Silloin tällöin on tarvetta myös muuhun ammatilliseen asiantuntemukseen.

Mitä minä haluan? Minkälaiseen tärkeysjärjestykseen asetan omat tavoitteeni? Entä opiskeluni? Mitä tavoitteiden saavuttaminen minulle merkitsee? Näitä kysymyksiä opiskelijan on hyvä kysyä itseltään, koska oman tahtotilan selvittäminen itselleen on



oleellisen tärkeää. On tärkeää päästä itsensä kanssa sopimukseen ristiriitaisten kilpailevien motiivien ratkaisemisesta. Opiskelijan on lisäksi hyvä pohtia sitä, mitä tavoitteen saavuttaminen merkitsee hänen läheisilleen ja ystävilleen. Kun pohtii tavoitteidensa merkitystä suuntaa samalla voimavaroja sekä tietoisesti että alitajuisesti päämäärän saavuttamiseen. Selkeät tavoitteet auttavat jäsentämään niiden saavuttamiseksi tarvittavaa aikaa. Oma motivaatiotaan voi parantaa jakamalla kokonaistavoitteen osa- tai välitavoitteisiin. Ajankäyttöä kannattaa jakaa päivittäisen ja viikoittaisen ajan puitteissa. (Kauppila 2003, 52–53.)

Osatakseen itsesäätelyn taidon opiskelijan on hyvä oppia avainsisältöjä, joita ovat oma tahdonalainen kontrolli ja erilaiset motivaatiota säätelevät tekijät. Tahdonalaiset prosessit liittyvät tässä tapauksessa lähinnä minän ja tavoitteiden hallintaan ja tavoitteiden toteuttamiseen. Motivaatioon liittyvät prosessit viittaavat oppijan tavoiteorientaatioon ja itseä koskeviin arvioihin. Oleellista on esimerkiksi usko omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin. (Ks. Ruohotie 1998b; Pintrich 2000b, 89–130) Reflektointi opiskelijan ja ohjaajan kesken itsesäätelyyn liittyvistä asioista voisi varmaankin edistää opiskelijan uskoa itseensä.

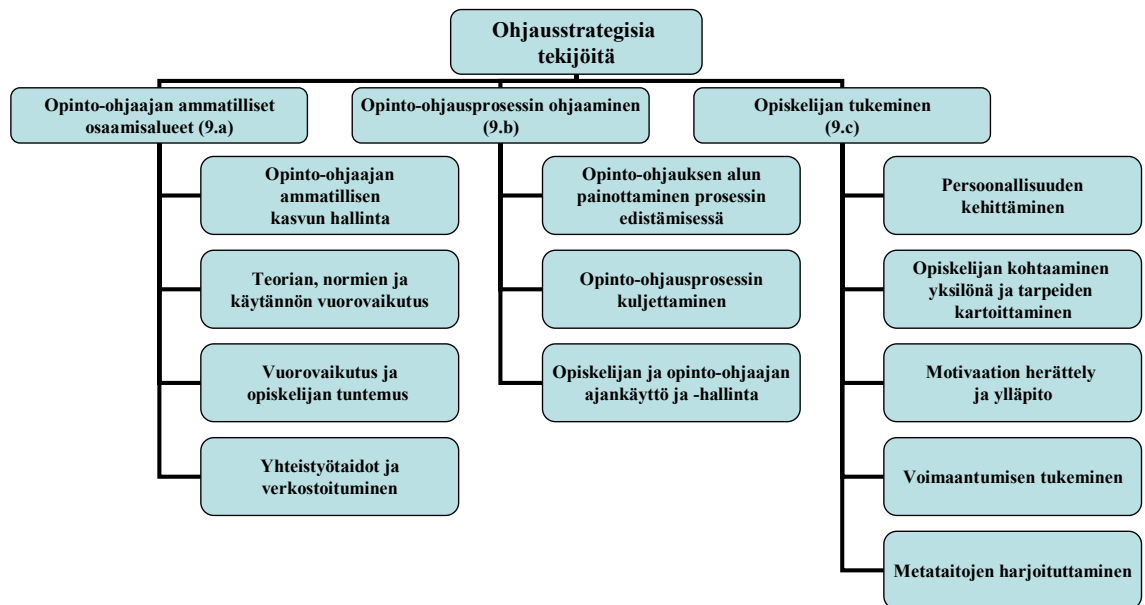
Mäkinen (1998, 181) tuo esiin itseohjautuvuutta edistäviä tekijöitä. Niitä ovat muun muassa itsetuntemuksen ja terveen itsetunnon kehittymisen tukeminen ja ohjaaminen monessa muodossa: vastuuseen omasta oppimis- ja kasvuprosessista; tavoitteenasetteluun, suunnitteluun ja arviointiin; päätöksentekoon ja kriittiseen ajatteluun; ongelmanasetteluun, tiedonprosessoointiin ja ongelmanratkaisuun; oppimisstrategioiden hallintaan; reflektiivisyyteen ja itsearviointitaitoihin sekä kokemukselliseen ja projektiiviseen työskentelyyn. Ohjauksessa pyritään riippuvuuden asteittaiseen vähentämiseen. Ohjaaja voi edistää tätä prosessia, jos opiskelija niin toivoo ja jos hän kykenee siihen.

Opiskelijoiden ja opinto-ohjaajien on hyvä kiinnittää huomiota Siitosen (1999, 62) voimantunteen (empowerment, voimaantumisen) rakentumiseen liittyviin alakäsitteisiin, joita voi pitää suorastaan ohjeena siitä, mitä voimaantumisen hyväksi voi tehdä. Vaikka Siitonen on löytänyt käsitteensä opettajiksi opiskelevia tutkimalla, voidaan sisältöjä soveltaa myös lukion opiskelijoihin. Voimaantumisen alakäsitteitä ovat vapaus, vastuu, arvostus, luottamus, konteksti, ilmapiiri ja myönteisyys.

Oman tutkimukseni empiriasta lukiolaiset nostivat esiin vapauden osalta erityisesti valinnanvapauden, avoimuuden ja hyväksynnän, mutta oma kontrolli ja sen myötä itsenäisyys jäivät jossain määrin ohjaajan tai ohjauksen muiden toimijoiden (esimerkiksi ryhmänohjaajien) harteille. Nuoret pitivät tärkeänä oikeuttaan ja vapauttaan valita, mutta osa nuorista ei liittänyt vapauteen vastuuta omista valinnoistaan. Vastuun käsitteestä omassa aineistossani tulevat näkyviin aktiivisuus, halu menestyä, kriittisyys ja pitkäjänteisyys. Joidenkin opiskelijoiden kohdalla yksi tai useampi näistä käsitteistä puuttuu vastausten perusteella kokonaan. Myös molemminpuolisuus, aitous, avoimuus ja oma kontrolli kuuluivat vastuun käsitteeseen. Toivomus molemminpuolisuudesta ja aitoudesta keskustelussa ohjaajan kanssa tuli hyvin esiin, mutta oma kontrolli keskustelun jälkeisten toimenpiteiden loppuun saattamisesta jäi osin suorittamatta. Arvostus käsitteenä jakautui lukiolaisten osalta erityisesti kunnioitukseen, molemminpuolisuuteen ja hyväksyntään unohtamatta turvallisuutta, joka joillekin opiskelijoille oli tärkeää. Luottamus opiskelijan ja opinto-ohjaajan välillä oli oleellista, sillä se mahdollisti syvällisemmän keskustelun. Luottamukseen sisältyvät myös itseluottamuksen, innostuneisuuden, tyytyväisyyden ja avoimuuden käsitteet. Kontekstista tärkeimpinä esille tulleina olivat vuorovaikutus, molemminpuolisuus, tukeminen, kannustavuus ja hyväksyntä. Ilmapiirin käsitteeseen liittyvät itsensä tervetulleeksi kokeminen, vuorovaikutus, merkityksellisyys, oman roolin löytäminen, kunnioitus ja onnistuminen esiintyivät myös opiskelijoiden vastauksissa ohjauspäiväkirjakyseihin. Opiskelijakeskeisyys, hyväksyntä, luontevuus, vuorovaikutus ja kannustavuus osoittautuivat myös opiskelijoille tärkeiksi myönteisyyden tekijöiksi. Siitosen käsitteet toimivat hyvin lukiolaistenkin voimaantumista tarkasteltaessa.

### ***7.3.2 Opinto-ohjaajan ammatillinen kasvu ja ohjaustaidoissa kehittyminen***

Kuvaan ensin tulosteni ja aiempien tutkimusten perusteella niitä tekijöitä, jotka liittyvät opinto-ohjaajan ammatilliseen kasvuun ja ohjaustaitojen kehittymiseen, kuvioissa 9, 9.a, 9.b ja 9.c.



Kuvio 9. Ohjausstrategisia tekijöitä

Ohjausstrategisista tekijöistä kiinnitän huomiota empiirisistä tuloksistani kohoaviin kolmeen oleelliseen seikkaan: opinto-ohjaajan ammatillisiin osaamisalueisiin, opinto-ohjausprosessin varsinaiseen ohjaamiseen ja opiskelijan tukemiseen (näitä tekijöitä käsittelen vielä tarkemmin kuvioissa 9.a, 9.b ja 9.c). Ohjaajan ammatillisiin valmiuksiin on syytä kiinnittää erityistä huomiota siitä näkökulmasta, että ammatillinen kasvu ohjaajan uran aikana on sekä tarkoituksenmukainen että laadukkaan ohjauksen kannalta välttämätön tavoite. Paraskaan ohjaaja ei voi pitää itseään ammatillisesti kaiken osaajana ja taitajana. (ks. Ruohotie 2002, 9; Leskelä 2005, 17)

Ohjauksen profession sisältyy ammatillisia taitoja, jotka edellyttävät, että ohjaaja on selvillä oman tieteen alansa teorioista ja niiden kehittymisestä, tuntee opinto-ohjausta koskevat normit ja niiden muutokset sekä osaa yhdistää ja peilata edellä kuvattuja asioita omaan arkiseen ohjaustyöhönsä. Toisin sanoen teorian ja käytännön jatkuvan keskinäisen vuoropuhuttamisen hallitseminen edistää omaa ammatillista kasvua ja sen hallintaa. (esim. Kasurinen 2004; Lairio & Puukari 2001; Ruohotie 2002.) Opiskelijan hyvä tuntemus syventää vuorovaikutuksen toimivuutta ja edistää omalta osaltaan ohjauksen laatua (mm. Amundson 2005). Koska opinto-ohjaaja ei toimi ohjaustyössään yksin, hänellä on oltava myös yhteistyötaitoja ja verkostoituminen muiden asiantuntijoiden kanssa on välttämätöntä ohjaajana kasvun kannalta. Ilman verkostoa ohjaajan mahdollisuudet ammatilliseen reflektointiin ovat

oleellisesti vähäisemmät. Myös kansainväliset yhteydet olisivat suotavia. (Lairio & Puukari 1999.)

Koska opinto-ohjaus on prosessi, tarvitaan opinto-ohjausprosessin ohjaamisen taitoja. Prosessin aloittamiseen on syytä kiinnittää huomiota, jotta saadaan etenemiselle hyvä lähtökohta ja opiskelijalle tunne siitä, että hänen kannattaa nähdä vaivaa oman ohjausprosessinsa eteen. Ohjaajan on hyvä kysyä itseltään, toimiiko vuorovaikutus ja dialogi niin, että ne edistävät opiskelijan ohjausprosessia. Kehittyvätkö opiskelijan metataidot ja voimaantuuko hän opinto-ohjausprosessin edetessä? Onko hän oppinut refleктоimaan? Ajankäyttö- ja hallinta ovat prosessissa oleellisia. (mm. Amundson 2005; Peavy 1999)

Opiskelijan tukeminen on tärkeä ja vaativa, mutta samalla ammatillisesti antoisa tehtävä ohjaajan työssä. Nuoren ihmisen persoonallisuus on edelleen kehitysvaiheessa. Hänen kunnioittamisensa ja hyväksymisensä itsenään on ohjaajan työn peruspilareita. Opiskelijan kohtaaminen yksilönä ja hänen nimenomaisten tarpeidensa kartoittaminen ovat hyvä alku opinto-ohjausprosessille. Tätä taustaa vastaan opiskelijan voimaantumisen tukeminen on haastava ja samalla kiehtova tehtävä. Usein tarvitaan opiskelijan motivaation herättelyä ja myös sen ylläpitoa. Kun opiskelija on halukas kehittymään ja oppimaan uutta, on aika ryhtyä harjoittamaan samalla hänen metataitojaan. (Peavy 1999; Ruohotie 2002; Scheinin 2002)

### ***Opinto-ohjaajan ammatilliset osaamisalueet: opinto-ohjaajan ammatillisen kasvun hallinta***

Opinto-ohjaajan ammatillista osaamista voi kuvata profession näkökulmasta (Hargreaves & Goodson 1996) ja toisaalta työprosessien ja niihin liittyvien toimintakokonaisuuksien kautta (Nummenmaa 2005). Nummenmaan (2005, 224) mukaan tapa, jolla ohjaus käsitteellistetään ja ymmärretään, määrittää sen mitä ohjauksen osaamiselta odotetaan. Tämän tutkimuksen ohjauksen käsitys perustuu pitkälti myös Peavyn (1997) sosiodynaamiseen ohjausajatteluun, jonka mukaan ohjaajan kompetensseihin ja osaamisalueisiin liittyy prosessin ohjaaminen, kyky dialogiseen

vuorovaikutukseen, taito ottaa ohjattavan elämänkonteksti huomioon ja halu konstruktivistiseen työotteeseen.

Hargreaves ja Goodson (1996) toteavat, että ohjausalan ammatteja voidaan tarkastella uusien opetusalan professionalismin määrittelyjen kautta. Näitä postmodernin ajan määritelmiä ovat joustava, käytännöllinen, laajennettu ja kompleksinen professionalismi. Joustava, yhteistoiminnallinen professionalismi tarkoittaa opetuksen kehittämistä opettajien välisenä todellisena yhteistyönä ja dialogina. Silloin kehittämistyöhön voivat osallistua eri oppiaineiden tai tietyn koulun tai alueen opettajat. Nämä professionaaliset työryhmät eivät kuitenkaan saisi olla irrallaan muusta yhteiskunnan kehittymisestä ja kehittämisestä, vaan opettajien pitäisi sitoutua laajempiinkin sosiaalisiin tehtäviin.

Käytännöllisissä professionalismissa painotetaan opettajien käytännön kokemusta ja reflektiivistä toimintaa. Reflektio onkin keskeinen professionalismiin sisältyvä näkökulma. Opettajat hyödyntävät laajennetussa professionalismissa käytännön ja teorian vuorovaikutusta toimintansa kehittämisessä. Näin saadaan mukaan omaa luokkahuonetta laajempi näkökulma ja samalla laajempi sosiaalinen konteksti. Lisäksi opettajat kehittävät opetustaan kollegiaalisesti. Kompleksisen professionalismin mukaan ammatteja pitäisi arvioida niihin sisältyvien työtehtävien yhä enenevän kompleksisuuden pohjalta. Ongelmanratkaisu, yhteistoiminnalliset oppimisstrategiat, ajattelun taidot sekä erilaiset arviointitaidot painottuvat entistä enemmän. Opinto-ohjauksen ja opinto-ohjaajien arvostus näin ajatellen on korkeaa luokkaa, koska edellä mainitut osa-alueet ovat keskeistä sisältöä opinto-ohjauskeskustelussa, opinto-ohjauksessa yleisemmin ja opinto-ohjaajan tehtävissä. Hargreaves ja Goodsonin (1996) esittämät professionalismin määritelmät kuvaavat opinto-ohjauksen kehityssuuntaa.

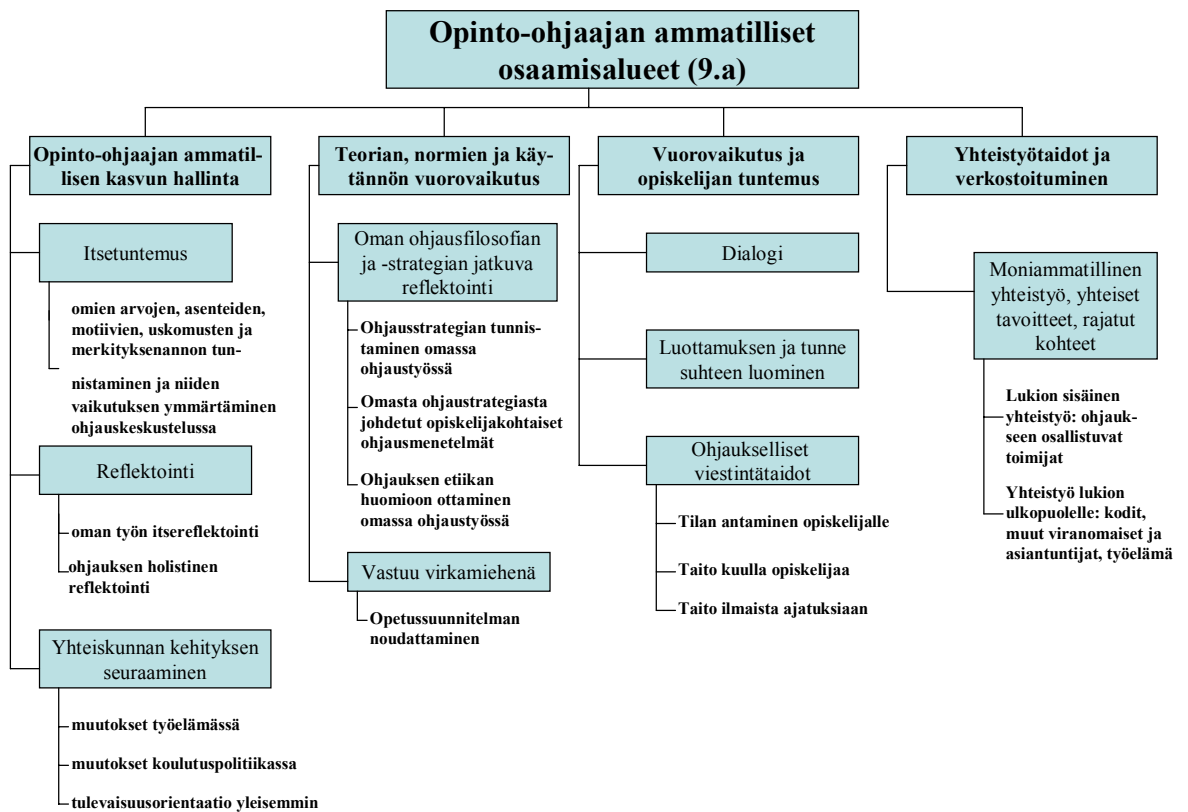
Nummenmaa (2005) on soveltanut Keurulaisen (1997) esittämää opettajan työprosessin kuvausta ja esittää opinto-ohjaajan työprosessiin liittyviä toimintakokonaisuuksia. Toimintakokonaisuuksia vastaavat ydinosoamisen alueet. Ensimmäisenä toimintakokonaisuutena on ohjauksen toimintaympäristön pätevyysalue. Sen ydinosoamista luonnehtivat käsitteet kontekstiosaaminen ja

sisältöosaaminen. Sisältöosaaminen määritellään ohjauksen substanssin hallintana suhteutettuna asetettuihin ohjauksen tavoitteisiin.

Toinen toimintakokonaisuus on ohjauksen pätevyysalue, joka sisältää teoriaosaamisen, asiakasosaamisen ja metodiosaamisen. Ohjauksen ydinosaamiseen kuuluu ohjausteoriaosaaminen, joka sisältää tietoisuuden epistemologisista taustaoletuksista, joiden varaan ohjaaja työssään nojaa. Asiakasosaaminen muodostuu ohjaajan taidosta ottaa huomioon opiskelija yksilönä omine elämäntilanteineen ja ohjaustarpeineen. Metodiosaaminen sisältää keskeisten ohjausmenetelmien hallinnan, erityisesti ohjauskeskustelun ja ryhmäohjauksen. Teoreettisen tiedon osaaminen näkyy muun muassa taitona valita sopiva työote kussakin tilanteessa kunkin opiskelijan kohdalla. (Nummenmaa 2005, 92, 224–225.)

Kolmas toimintakokonaisuus on yhteistyön ja vuorovaikutuksen pätevyysalue, johon kytkeytyvät yhteistyöosaaminen ja vuorovaikutusosaaminen. Neljäntenä toimintakokonaisuutena mainitaan jatkuvan kehittämisen pätevyysalue, joka ilmenee reflektio-osaamisena ja tiedonhallintaosaamisena. (Nummenmaa 2005, 224.) Reflektio-osaamisella tarkoitetaan ohjaajan kykyä arvioida toiminnan päämääriä sekä oman työnsä että työyhteisönsä kannalta ja hänen taitoaan tehdä mielekkäitä johtopäätöksiä kokemuksista. Tiedonhallintaosaaminen edellyttää taitoa hankkia sellaista tietoa, joka palvelee ohjaajan oman ja hänen työyhteisönsä toiminnan käyttöteorian kehittämistä sekä koko yhteisön oppimista. Kehittävä tieto yhdistyy kokemustietoon. (Nummenmaa 2005, 225.)

Tarkastelen nyt omia tutkimustuloksiani Hargreavesin ja Goodsonin (1996) sekä Nummenmaan (2005) ajatusten valossa. Seuraavassa kuviossa 9.a erittelen tarkemmin opinto-ohjaajan ammatillisia osaamisalueita. Niitä olivat edellisen kuvion 9 pohjalta ammatillisen kasvun hallinta, teorian, normien ja käytännön vuorovaikutus, opiskelijan tuntemus ja vuorovaikutus hänen kanssaan sekä yhteistyötaidot ja verkostoituminen.



Kuvio 9.a Opinto-ohjaajan ammatilliset osaamisalueet

Opinto-ohjaajan ammatillisen kasvun hallinta liittyy useampaan Nummenmaan pätevyysalueeseen; jatkuvan kehittämisen alueeseen, johon sisältyvät reflektio-osaaminen ja tiedonhallintaosaaminen sekä toimintaympäristön pätevyysalueeseen, yhteiskunnallisen kontekstiosaamisen kautta (Nummenmaa 2005, 224). Jaan ammatillisen kasvun hallinnan kolmeen tekijään: itsetuntemuksen lisäämiseen, reflektoinnin taitoihin ja yhteiskunnan kehityksen seuraamiseen. Jotta ohjaaja voi edistää opiskelijansa itsetuntemusta, hänen on itse syytä tuntea itsensä hyvin. Omien arvojen, asenteiden, uskomusten ja merkityksenannon tunnistaminen on ohjaajankin kohdalla tärkeää. Erityisesti tulee kiinnittää huomiota siihen, että ohjaaja ymmärtää niiden vaikutuksen omassa ohjaustyössään ja ohjauskeskustelujen eteenpäin saattamisessa. (esim. Juutilainen 2003.) Hargreavesin ja Goodsonin (1996) professionalismeista ammatillisen kasvun hallinta viittaa lähinnä käytännölliseen professionalismiin, jossa painotetaan reflektiivistä toimintaa ja käytännön kokemusta ohjaajan työssä sekä osin kompleksiseen professionalismiin.

Opinto-ohjaajan omat arvot ja asenteet voivat toimia suodattimena tai esteenä sille, miten ohjaaja kohtaa opiskelijan ja kuulee tätä. Mitä todellisempaan ja varmempään opinto-ohjaaja pitää omia arvojaan, sitä vähemmän hän kokee tarvetta kyseenalaistaa, ottaa selvää tai varmistaa oman tulkintansa perusteita. Keskustelu etenee ohjaajan tarjoaman todellisuuden pohjalta eikä kyseenalaistu ellei ohjaaja kohdistaa kriittistä arviointia omiin arvoihinsa ja uskomuksiinsa (ks. myös Nissilä, Lairio & Puukari 2001, 98–99; Juutilainen 2003, 192; Vanhalakka-Ruoho & Juutilainen 2003). Ohjaaja, joka kuuntelee opiskelijaa aidosti, välttää helpommin oman arvomaailmansa ja sen mukaisen tulkinnan tarjoamisen opiskelijalle.

Varsinkin ohjauskeskusteluosapuolten arvomaailmojen poiketessa huomattavasti toisistaan on tärkeää, että ohjaaja ymmärtää riittävän syvällisesti oman arvomaailmansa merkityksen ohjausprosessissa ja tuntee omat arvolähtökohdansa (Lairio & Puukari 2001). Purkamisen ja rakentamisen prosessissa sekä opiskelijan että ohjaajan on siis syytä tutkailla omia arvojaan, merkityksenantoaan ja lisäksi opinto-ohjaajan tulee olla tietoinen omista teoreettisista lähtökohdistaan, omasta taustaorientaatiostaan.

Opinto-ohjaajan on syytä reflektoida mielessään omia ammatillisia valmiuksiaan ja niiden kehittymistä työuransa aikana. Itsereflektoinnin lisäksi tarvitaan laajajalaisempaa kollegoiden ja muiden asiantuntijoiden kanssa käytävää holistista reflektointia. Oman työnsä ja omien toimintatapojensa syvempi pohtiminen aika ajoin pitää ammatillista kasvua yllä (esim. Kasurinen 2004; Nummenmaa & Korhonen 2000; Ruohotie 2002).

Reflektion merkitystä koulumaailman kontekstissa korostaa myös Haapaniemi (2003, 77–78), jonka mukaan opettaja on työnsä tutkija, reflektiivinen asiantuntija. Reflektiivistä suhtautumista omaan työhön on pidetty pätevyyden keskeisenä määreenä ja sen kehittämisen avaimena. Reflektiivinen asiantuntija tekee oman toimintansa tietoiseksi ja asettaa taustaoletuksensa kritiikin kohteeksi sekä muotoilee ongelmatilanteen uudelleen ja uudelleen. (Ojanen 1993, 125–144.) Eteläpellon (1992, 2) reflektiivistä asiantuntijaa kuvaavat Leskelän saamat tulokset mentorien kehittymisestä oman työn lähtökohdian ja taustaoletusten sekä niihin kriittisesti suhtautumisen tietoisuudesta, realistisesta ammatillisesta itsetuntemuksesta, oman



työtyylin löytymisestä ja henkilökohtaisen kehittymisperspektiivin hahmottumisesta (Leskelä 2005, 250).

Niemen (1993, 55–59) mukaan reflektion tulisi koskea laajoja kasvatuksellisia ja yhteiskunnallisia päämääriä eikä siis pelkästään menetelmällisiä seikkoja tai opettajan omaa henkistä hyvin vointia. Opettajien itsensä tekemän tutkimustyön pitäisi lisätä ja avartaa heidän omaa kriittistä arviointiaan ja muutoshalukkuuttaan. Olisi opittava tekemään enemmän ”miksi”-kysymyksiä; ”mitä”- ja ”miten”-kysymykset eivät riitä, jos halutaan kehittää koulua. Lisäksi opettajien tulisi tutkimuksen kautta oppia käsitteellistämisen merkitys oman ajattelun ja työn kehittämisessä. Käsitteellistämisen avulla kokemuksia ja uutta tietoa voidaan analysoida ja syntetisoida. Puhumista ja kirjoittamista pidetään käsitteellistämisen välineinä. Omassa tutkimuksessani reflektoinnin toteutumisen kenttänä opinto-ohjaajilla toimivat muun muassa yhteiset tapaamiset ja koulutustilaisuudet, oma työyhteisö ja nykyään myös verkostoituminen yleensä ja Internetin välityksellä.

Tutkimusaineistoni pohjalta reflektio professionaalisen näkökulmana tulee ohjauspäiväkirja-aineistossa ohjauksen käytännössä jonkin verran esille, mutta paremminkin se esiintyy prosessin kuljettajan taitona. Tämän tutkimuksen mukaan teorian ja käytännön vuorovaikutus oman toiminnan kehittämiseen tietoisella tasolla on yksi opinto-ohjaajien ammatillisen kasvun hallinnan kehitystehtävistä.

Ohjaajan työn osaamisalueisiin kuuluu myös yhteiskunnallisen kehityksen seuraaminen. Koska opiskelijan tulevaisuus kytkeytyy läheisesti hänen toimintaympäristöönsä, ovat siinä tapahtuvat muutokset myös ohjauksen aluetta. Tänä päivänä on seurattava oman yhteiskunnan lisäksi myös maailman laajuista kehitystä etenkin Euroopassa, jossa on yhteiset työmarkkinat. Myös Aasian maiden kehitys on viime aikoina ollut voimakasta. (Lairio, Puukari & Nissilä 2001, 69–79.)

Lairion ja Nissilän (2002) seurantatutkimuksen mukaan vuosilta 1990–1997 opinto-ohjaajien ongelmista ja ydintehtävissä tapahtui muutoksia. Ohjaustyö laajentui ja monipuolistui merkittävästi, mikä koettiin opinto-ohjaajien taholta ongelmallisena. Tässä yhteydessä tuli esille, että nuorten motivaatio oli vähentynyt ja että käyttäytymisongelmia esiintyi enemmän kuin 10 vuotta aiemmin. Koulun sisäinen

yhteistyö oli hieman vähentynyt ja ohjaajan tietämyksen ajantasaistaminen oli säilynyt jotakuinkin ennallaan osoittaen jopa vähenemisen merkkejä. Suomalaisenkin yhteiskunnan kokemat suuret muutokset eivät suinkaan helpota ohjaajien ajan tasalla pysymistä, mutta toisaalta juuri muutokset edellyttävät päivitettyjä tietoja. Opinto-ohjaajat kouluissa ovat keskittymässä ohjaustoimissaan yhä enemmän perinteisen opiskelun ja uranvalinnan tukemisen asemesta kasvun ja kehittymisen tukemiseen. (Lairio & Nissilä 2002, 162–165.) Tämä 1990-luvun kehitys jatkuu entistä voimakkaampana 2000-luvulla ja tarve erilaiseen tukeen on tutkimuksessa olleiden opinto-ohjaajienkin mielestä lisääntynyt.

Yksi näkyvistä muutoksista, joka tulee esiin erityisesti pääkaupunkiseudun lukioissa, on monikulttuurisuuden lisääntyminen. Viime aikoina ohjauksen alueella on opeteltu ohjaamaan hyvinkin erilaisista kulttuuritaustoista kotoisin olevia opiskelijoita. Tämä merkitsee toisinaan myös kielen ymmärtämisvaikeuksia puolin ja toisin. Ohjauskeskustelussa, jossa opiskelija todella nähdään yksilöllisine tarpeineen, on luontevaa ottaa huomioon myös monikulttuuriset näkökohdat. Launikari ja Puukari (2005, 357) korostavat, että on välttämätöntä vahvistaa opettajien, opinto-ohjaajien, sosiaalityöntekijöiden, psykologien ja terapeuttien monikulttuurisia kompetensseja. Heidän mukaansa monet tutkimukset osoittavat, että ohjauspalvelut eivät vastaa maahan muuttaneiden ihmisten tarpeisiin. Niissä käytetyt lähestymistavat ja menetelmät ovat tyypillisiä länsimaille, mutta eivät kiinnitä riittävästi huomiota spesifeihin kulttuurinäkökohtiin. Tarvitaan joustavia ja monipuolisia lähestymistapoja sekä metodeja, jotta voidaan olla herkkiä (respond) ja vastata erilaisten kansallisuuksien tarpeisiin. On myös otettava huomioon paitsi maahan muuttaneet opiskelijat myös heidän perheensä ja vastaan ottavan maan perheet. Sekä opettajat että vanhemmat yhdessä vaikuttavat nuorten mielipiteisiin ja asenteisiin ja heidän tietoisuuteensa eri kulttuurien rikkaudesta. Kodit ja koulu yhdessä voivat opettaa avoimuutta, ymmärtämistä ja kunnioitusta muita kulttuureita kohtaan. *”Curiosity, respect, and openness to learn from other cultures are the driving forces behind all intercultural learning! Without these, making contacts with new people from other cultures becomes difficult – without contacts no trust may develop – without trust there is no good life.”* (Launikari & Puukari 2005, 357, 360–362.)

Suomessa muista kulttuureista tulleiden opiskelijoiden määrä on edelleen kasvussa lukioissa. Ohjaajat ovat kokeneet heitä ohjatessaan asioita, joihin olisi syytä kiinnittää huomiota ja joiden ratkaisemista olisi syytä pyrkiä tukemaan. Ratkaisuponnisteluja tulee kohdistaa muista kulttuureista tulleiden suomalaista yhteiskuntaa ja koulutusjärjestelmää koskevan tiedon lisäämiseen ja suomen kielen taidon kehittämiseen, sosiaalisesti hyväksyttäviin elämäntapoihin liittyviin kulttuurieroihin, ohjaajien auktoriteettiaseman erilaisuuteen eri kulttuureissa sekä jälki-traumaattiseen stressiin. (Lairio & Nissilä 2002, 165.)

Opinto-ohjaajien on hyvä aika ajoin kysyä itseltään, kuinka halukkaita he ovat muuttamaan mukavasti sujuviksi koettuja tapojaan toimia ja kehittämään ehkä radikaalistikin uudenlaisia toimintatapoja työhönsä? Jos uudistaminen on tarkoituksenmukaista, pitää myös kysyä, mitä resursseja tarvitaan ja mitä esteitä muutokseen mahdollisesti on. (Amatea & Clark 2005, 22.)

### ***Opinto-ohjaajan ammatilliset osaamisalueet: teorian, normien ja käytännön vuorovaikutus***

Teorian, normien ja käytännön vuorovaikutus liittyy Nummenmaan pätevyysalueista lähinnä ohjauksen alueeseen, johon sisältyvät teoriaosaaminen, asiakasosaaminen ja metodiosaaminen (Nummenmaa 2005, 224). Teorian, normien ja käytännön vuorovaikutus -alueen jaan kolmeen tekijään: oman ohjausfilosofian ja -strategian jatkuvaan reflektointiin ja vastuuseen virkamiehenä. Hargreavesin ja Goodsonin professioista teorian, normien ja käytännön vuorovaikutus viittaa laajennettuun professionalismiin, jossa painotetaan käytännön ja teorian vuorovaikutusta toiminnan kehittämisessä (Hargreaves & Goodson 1996).

Ohjausteorioiden ja niiden kehittymisen merkitystä omassa ohjausfilosofiassa ja -strategisissa valinnoissa on syytä tarkastella reflektiivisesti. Niiden tunnistaminen ohjaustyössä on oleellista myös, koska niiden yhteys ohjaajan käyttämiin ohjausmenetelmiin on syytä oivaltaa. Omaan ohjausfilosofiaan liittyvät myös omat ohjauseettiset ratkaisut. (Parkkinen, Puukari & Lairio 2001.) Tulosteni pohjalta juuri

ohjausfilosofian ja -strategian tunnistamisessa omassa ohjaustyössä oli saamieni vastausten perusteella puutteita.

Opinto-ohjaajakoulutuksen saaneella henkilöllä on aina enemmän tai vähemmän tietoisuuteen tulevia ohjausteoreettisia näkemyksiä, ohjausfilosofisia lähestymistapoja ja hän käyttää myös omalle persoonalleen hyvin soveltuvia menetelmiä. Osa näistä lähtökohdista on painunut niin syvälle ohjaajan tajuntaan, ettei hän niitä helposti enää edes välttämättä huomaa. Tämä kävi hyvin ilmi, kun haastattelin tutkimuksessa mukana olleita opinto-ohjaajia. Missä määrin ohjaaja ottaa tätä taustaorientaatiotaan käyttöönsä arkityössään? Muistaako hän olevansa opinto-ohjausprosessin kuljettaja ja pyrkivänsä päämäärätietoisesti edistämään opiskelijaa tämän omassa prosessissa? Tukevatko hänen käyttämänsä ohjausmenetelmät sitä tausta-ajattelua, jota hän haluaa noudattaa ja edistää? Näitä oleellisia opinto-ohjaajan ammattitaitoon liittyviä peruskysymyksiä on aika ajoin hyvä virkistää omassa mielessään reflektoiden niitä itsensä kanssa. Sen lisäksi on tärkeää reflektoida ohjausajatteluaan kriittisesti yhdessä myös muiden ohjaajien kanssa ja samalla sekä saada että antaa ammatillista tukea ja uusia näkökulmia yhteiseen pohdintaan.

Riikosen ja Smithin (1998, 17–18) sekä Juutilaisen (2003, 30–31) mukaan ohjaaja valitsee ohjausstrategian, joka muodostuu sekä tietoisten että intuitiivisten toimintatapojen yhdistyessä ohjaustilanteessa. Asiaa voidaan tarkastella ohjaajan kompetenssien kautta. Perinteisesti ajatellen ohjaajan ammatilliset kompetenssit ovat muodostuneet teoreettisesta ja menetelmällisestä tiedosta, siis ”jonkin tietämisestä” ja ”jotenkin tietämisestä”. Nämä kompetenssit edustavat ”ulkoa sisäänpäin” orientoituvaa ohjausta. Mainittujen kompetenssien lisäksi erityisesti ohjauksen paradigmanmuutokseen liitetään vielä ohjaajan kompetenssi, joka voidaan nimetä sosiaalisesti tiedoksi tai suhdetiedoksi, ”jonkin tilanteen kautta tietämiseksi”. Kaikkien näiden kompetenssien pohjalta ohjaajan pitäisi löytää kullekin opiskelijalle sopivat ohjausmenettelyt ja toimintatavat. Tutkimusaineistoni perusteella opinto-ohjaajat eivät juuri kytke menettelyjään ja toimintatapojaan ohjausstrategiaansa. Osaltaan asiantila johtunee siitä, että he eivät näytä tunnistavan ohjausstrategioitaan.

Ohjausstrategian valintaan vaikuttavat ohjaajan ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitykset. Patrikainen (1999, 117, 131–137) erottelee neljä opettajuutta: opetuksen suorittajan,

tiedon siirtäjän ja oppimisen kontrolloijan, oppimaan ja kasvamaan saattajan sekä kasvu- ja oppimisprosessin ohjaajan. Opinto-ohjaajien tapauksessa ohjaustyötä kuvannevat parhaiten kaksi viimeistä opettajuutta. Opettajuuksia tarkastellaan ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitysten kautta. Kasvu- ja oppimisprosessin ohjaajan tapauksessa ihmiskäsitykseen sisältyvät läheinen eettinen suhde opiskelijoihin, kollegiaalisen reflektion toimivuus ja humanistinen ihmiskäsitys. Tiedonkäsitykseen sisältyy aktiivinen, laaja-alainen ja kriittinen tiedon prosessointi. Tieto nähdään dynaamisena ja tiedon merkitys oppijalle perustuu holistiseen tietämyksen rakentamiseen. Oppimiskäsityksen mukaan oppijan kasvu ja oppiminen nähdään prosesseina, joita opettaja ohjaa. Oppijan sisäinen motivaatio ja sitoutuminen ovat ohjauksessa keskeisiä. Opinto-ohjaajan tulisi siis Patrikaista mukaillen pohtia myös omia ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksiään ja niiden vaikutusta omaan ohjaustyöhön.

Amerikkalaisen ohjausalan yhteisöjen (American Counseling Association 1995, American School Counselor Association 1998) mukaan ohjaajien ammatillinen vastuu edellyttää meneillään olevan ohjaustutkimuksen seuraamista ja sen soveltamista omaan työhön. Tarkoitus on, että ohjaajat käyttävät paitsi empiirisesti hyväksi havaitsemiaan ohjausmenetelmiä myös arvioivat käyttämiensä mallien ja menetelmien tarkoituksenmukaisuutta ja käyttökelpoisuutta. Ongelmaksi on osoittautunut, että perinteisesti ohjaajat eivät ole sitouttaneet tutkimustietoa ja omaa työtään toisiinsa. (Chen-Hayes 2005, 246.) Tämän tutkimuksen perusteella asiantilan voi todeta pätevän myös Suomessa.

Ohjattava ja hänen arvojaan kunnioittava toiminta on aina keskeinen lähtökohta kaikessa ohjaustoiminnassa (Corey 1996, 22–23). Niinpä ohjaajan tehtävänä on auttaa opiskelijoita löytämään vastauksia, jotka ovat yhdenmukaisia oppijoiden omien arvojen kanssa. Keskeistä on se, että ohjaaja ottaa huomioon omien arvojensa, uskomustensa ja norminsa vaikutukset ohjattavien kanssa työskentelyyn. Tarkoituksenaan on, että nuoret selkiyttäisivät itselleen omia arvojaan ja päämääriään tehdäkseen tietoisia ja vastuullisia päätöksiä. Oleellista on siis tukea opiskelijaa toimimaan ja ajattelemaan itsenäisesti. (Parkkinen, Puukari & Lairio 2001.)

Tarkastelen tätä lähtökohtaa ja eettisiä näkökulmia lyhyesti. Arvoja voidaan joko luonnehtia valintataipumuksina, joiden mukaan ihminen toimii (mm. Helve 1987), tai ne voidaan ymmärtää ”toivottaviksi asiantiloiksi”, joita kohti on tärkeää pyrkiä (mm. Hirsjärvi 1985).

Käsitykset oikeasta ja väärästä, hyvästä tai huonosta elämästä ja sen suhteesta yksilön urakehitykseen suuntaavat ainakin implisiittisesti ohjausprosesseja ja ohjaussuhteita. Ohjauskeskusteluissa ja koulussa yleensä kannattaa pohtia kysymyksiä elämänkulun normatiivisuudesta, ennustettavuudesta tai satunnaisuudesta. Ne ovat tekijöitä, joiden pohjalta vuorovaikutussuhteen osapuolet, opiskelija ja ohjaaja, rakentavat hyvää elämää ja heijastavat sen kriteereitä nuoren yksilölliseen elämäntilanteeseen. (Cochran 1990, 83; Juutilainen 2003, 18)

Opinto-ohjaajan etiikka joutuu koetukselle, kun opiskelijan tarjoumista muodostuu vastavuoroisen kohtaamisen haasteita tai esteitä. Tarjoumat jäsentyvät ohjausprosessissa sitä kriittisemmin, mitä enemmän ne haastavat tai uhkaavat ohjaajaa hänen omissa uskomuksissaan, oletuksissaan ja tulkinnoissaan opiskelijasta, tämän elämästä tai maailmasta yleensä. Vaarana on, että ohjaaja ei kykene tukemaan opiskelijaa edistämään omaa tiedostamisprosessiaan ja merkitystensä uudelleenrakentamista (vrt. Neimeyer & Neimeyer 1993b, 209; myös luku 2.4 kuvio 2), jos opinto-ohjaajan oma oletus- ja uskomusjärjestelmä on staattinen eikä siten mahdollista tiedostavaa prosessia. (Juutilainen 2003, 206.)

Opinto-ohjaajien apuna eettisissä asioissa ovat ohjausalan järjestöjen eettiset ohjeistot, joiden tarkoituksena on tarjota ohjausalan ammattilaisille suuntaviivoja ohjaustyössään kohtaamissaan eettisissä ongelmatilanteissa. Eri maiden ohjeistoissa on nähtävissä ohjausosalalle ominaista yhteistä ajattelua, joka näkyy esimerkiksi siinä, että niissä korostetaan ohjattavan itsemääräämisoikeutta ja kunnioittamista. Suomen opinto-ohjaajien järjestö on vuonna 2002 laatinut ammattikunnalleen eettiset periaatteet, jotka koskevat oppilaanohjaajia, opinto-ohjaajia ja muita opinto-ohjauksen parissa työtä tekeviä. Niissä tuodaan vapaasti lainattuna esille ohjattavan itsemääräämisoikeus, ohjaussuhteen luottamuksellisuus, totuudellisuus, millä tarkoitetaan rehellistä toimintaa; riippumattomuus paineita tuovista tahoista ja ammattitaidon jatkuvan kehittämisen tarve. Lopuksi tuodaan esille yhteistyö muiden

ohjaajien, oman työyhteisön ja muun yhteiskunnan kanssa. (Suomen opinto-ohjaajat ry:n internetsivusto <http://www.sopo.fi/mikasopo/ohjeet.php> (luettu 28.11.2005).

Holistista näkemystä ohjauksesta vahvistaa oman toimintaympäristön ja laajempienkin toimintaympäristöjen muutosten seuraaminen. Ohjaajan työssä suuntaudutaan tulevaisuuteen ja siksi on tärkeää havaita heikkojakin signaaleja tulossa olevista mahdollisista muutoksista. Tätä edellyttää se, että opinto-ohjaaja on työssään myös virkamies, joka on palkattu hoitamaan ohjaustehtävää. Arkisessa ohjaustyössä ei ole siis syytä unohtaa opinto-ohjaajan vastuuta virkamiehenä. Opetussuunnitelman noudattaminen on yksi niistä. Opetussuunnitelman perusteet ovat yhteiskunnan tapa ohjata koulutusta. Tämän kaltainen normiohjaus ei luonnollisesti voi olla aina reaaliajantasaista. (esim. Kasurinen 2004.)

### ***Opinto-ohjaajan ammatilliset osaamisalueet: vuorovaikutus ja opiskelijan tuntemus***

Vuorovaikutus ja opiskelijan tuntemus liittyy Nummenmaan pätevyysalueista lähinnä yhteistyön ja vuorovaikutusosaamiseen alueeseen, johon sisältyvät yhteistyöosaaminen ja vuorovaikutusosaaminen (Nummenmaa 2005, 224). Vuorovaikutus ja opiskelijan tuntemus -alueen jaan kolmeen tekijään: dialogiin, luottamuksen ja tunnesuhteen luomiseen sekä viestintätaitoihin. Hargreavesin ja Goodsonin professioista vuorovaikutus ja opiskelijan tuntemus viittaa joustavaan, yhteistoiminnalliseen professionalismiin, jolla tarkoitetaan ohjauksen kehittämistä todellisena yhteistyönä ja dialogina opettajien ja ohjaajien kesken (Hargreaves & Goodson 1996).

Vuorovaikutus- ja koko ohjausprosessi pohjaa opinto-ohjaajan arvojen, opiskelijan arvojen ja ohjauksen etiikan sisältöjen tiedostamiseen. Sinänsä onnistuneeksi koetussa vuorovaikutuksessa opiskelijan ja opinto-ohjaajan välillä, on ensin syytä kiinnittää huomiota siihen, että opiskelija ymmärtää ohjauksen idean ja sen prosessiluonteen – siihen, mistä on kyse silloin, kun käydään ohjauskeskustelua. Opinto-ohjaaja kuulee parhaiten opiskelijaa välttämällä liian tilan ja ajan ottamista itselleen ohjaustilanteessa. Joidenkin opiskelijoiden kohdalla puheen tuottaminen vaatii enemmän aikaa eikä hiljaisia hetkiä siksi kannata kaihtaa. Ne tuovat tilaa myös

syvemmälle ajattelulle. Ilmapiiriä rentouttava jutustelu saattaa pitkittyessään muodostua epäammattilliseksi ajan tuhlaukseksi. Dialogin tunnistaminen ohjauskeskustelun kulussa oli opiskelijoiden usein esille ottama asia. He pitivät tärkeänä keskustelun vastavuoroisuutta. Vastavuoroisuuteen myös ohjaajan on hyvä kiinnittää huomiota. Luottamus puolin ja toisin syntyy keskustelukumppanin arvostamisesta, kunnioittamisesta ihmisenä ja taidosta kuulla toista aidosti. Luottamuksen syntyminen vaatii myös aikaa.

Peavyn (1999, 87–89) mukaan keskustelulla on konstruktivistisessa ohjauksessa erityinen dialogiluonne. Siksi dialoginen keskustelu ansaitsee ohjauksessa paljon huomiota. Tärkeintä on saavuttaa molemminpuolinen ymmärrys ja sitä kautta etsiä yhteistä pohjaa keskustelulle. Viestinnän kokemuksena osapuolille syntyy tunne siitä, että kumpikaan ei ole toisensa yläpuolella. Puhumisen lisäksi kuunteleminen ja toisen ajatuksiin paneutuminen on tärkeää. Myötätuntoinen kuunteleminen on tapa tukea ja aikaan saada toivoa. Taukojen johdosta syntyvällä hiljaisuudella on myös merkitystä eikä sitä pidä yrittää välttää. Tauot antavat molemmille osapuolille aikaa ajatella.

Lahti (2001, 157–158) tuo esiin, että ohjaajalla tulisi olla kyky tiedostaa oman vuorovaikutuksensa merkitys ohjaussuhteessa myös opiskelijan näkökulmasta. Kuten arvoista puhuttaessa on todettu, niin myös vuorovaikutuksen kohdalla ohjaajan on hyvä tunnistaa omia tunteitaan, reaktioitaan ja etenkin niiden seuraamuksia ohjaustilanteessa, mikäli hän pyrkii aitoon dialogiin.

Amundson (2005, 13–31) korostaa hyvän ohjaussuhteen tärkeyttä ja sen luomiseen liittyviä asioita. Tunnesuhteen luominen edellyttää luottamuksen syntymistä ohjauskeskusteluosapuolten välille. Luottamusta korostivat myös tutkimukseeni osallistuneet opiskelijat sekä opinto-ohjaajat. Muina tärkeinä elementteinä Amundson tuo esiin (vrt. Rogers 1980) aitouden, ihmisen arvostamisen ja empaattisen ymmärtämisen. Amundson lisää vielä joustavuuden, jolla hän tarkoittaa mielikuvituksen ja luovuuden käyttöä. Myös Peavy (1999, 88) korostaa empaattista ymmärtämistä, ihmisen aitoa, avointa ja ennakkoluulotonta kuuntelemista. Opiskelijat pitivät tärkeänä tunnetta, että opinto-ohjaaja ymmärtää heitä.



Ohjaussuhteessa välittävän ilmapiirin luominen auttaa keskustelua syventymään ja saa aikaan luottamusta.

Ohjauskeskustelussa on kyse ammatillisesta suhteesta eikä ystävyyssuhteesta. Silti ohjaussuhde saa olla henkilökohtainen, jotta riittävä luottamuksen tunne syntyy. Hyväksyvä suhtautuminen opiskelijaan on peruslähtökohtana sille, että opiskelija voi tuntea olonsa turvalliseksi. (Amundson 2005, 20–25.) Opinto-ohjaajan on syytä olla tarkka säilyttääkseen luottamuksellisuuden moniammatillista yhteistyötä tehdessään.

Ohjaussuhteen alussa käydään myös neuvottelua osapuolten roolien löytämiseksi. Tämä on yhteistä keskustelua siitä, miten ohjausprosessissa halutaan edetä. (Vähämöttönen 1998.) Amundsonin (2005, 28) mukaan neuvotteluprosessin aikana sovitaan yksittäisten ohjauskeskustelujen ja koko ohjauskeskustelutarjan tavoitteista. Ohjaussuhteet eivät aina lähde helposti käyntiin. Saattaa olla, että opiskelija onkin vastahakoinen koko keskustelun käymiseen. Ohjauskeskusteluun tulo koulussa ei aina tapahdu opiskelijan omasta aloitteesta. Amundson (2005, 29–31) tuo vastahakoisuuden syinä esiin outouden pelon, haluttomuuden tunnustaa ongelma, haluttomuuden ottaa vastuuta, uupumuksen, opinto-ohjaajan kokemisen auktoriteettina tai sen, että opiskelija ei kerta kaikkiaan usko keskustelusta olevan mitään hyötyä. Opiskelijan vastahakoisuus tuottaa opinto-ohjaajalle haasteita. Sen käsittelyssä auttaa kärsivällisyys, empaattisuus, selkeä viestiminen ja opinto-ohjaajan suhtautuminen asiaan aidosti niin, ettei synny kuvaa puolustautumisesta ja sitä kautta keskustelun osapuolten eri puolilla olosta. (Amundson 2005, 31.)

Ohjauksellisten viestintätaitojen taitava käyttö ohjauskeskustelussa on opinto-ohjaajan ydintaitoja. Mikäli ohjaaja huomaa, ettei ole tullut ymmärretyksi, hänen tulisi osata sanoa sama asia toisella tavalla. Asioita selventää riittävän täsmällisten kysymysten tekeminen. Yhteenvedojen tekeminen keskustelun kuluessa auttaa molempia osapuolia pysymään yhteisessä ymmärryksessä. Myös asiayhteyksien osoittaminen selkiyttää ajattelua. Faktatietoja on hyvä antaa pieninä annoksina, ettei niiden käsittely ja sulattelu onnistuu, viemättä kuitenkaan kaikkea huomiota. Ohjauskeskustelun aikana voi tulla myös tilanteita, joissa ohjaajan on hyvä hillitä tai estää epäsuotavia tai epäeettisiä aiheita. (Amundson 2005, 31–35.) Tutkimuksessani

opiskelijat puhuivat usein tuen saamisesta ja kaipasivat rohkaisua ja palautetta. Opiskelija vahvuuksien etsiminen voimaannuttaa ja vahvistaa opiskelija itsetuntoa.

### ***Opinto-ohjaajan ammatilliset osaamisalueet: yhteistyötaidot ja verkostoituminen***

Yhteistyötaidot ja verkostoituminen liittyy Nummenmaan pätevyysalueista lähinnä yhteistyön ja vuorovaikutuksen alueeseen, johon sisältyvät yhteistyöosaaminen ja vuorovaikutusosaaminen (Nummenmaa 2005, 224). Myös toimintaympäristön pätevyysalue sivuaa verkostoitumista ja yhteistyön tekemistä. Yhteistyötaidot ja verkostoituminen -alueeseen sisällytän moniammatillisen yhteistyön, yhteiset tavoitteet ja rajatut kohteet. Hargreavesin ja Goodsonin professionalismeista yhteistyötaidot ja verkostoituminen viittaa joustavaan, yhteistoiminnalliseen professionalismiin, jolla tarkoitetaan ohjauksen kehittämistä todellisena yhteistyönä ja dialogina opettajien ja ohjaajien kesken (Hargreaves & Goodson 1996).

Hargreavesin ja Goodsonin (1996) ajatus joustavasta, yhteistoiminnallisesta professionalismista ei toteudu omien tutkimustulosteni pohjalta. Koulun sisällä käydään kovin vähän ohjaukseen liittyvää dialogia, eikä ohjausta juuri kehitetä yhdessä. Myöskään yhteiskunnalliset asiat, koulutuspolitiikan aiheet ja työelämän tuntemus laajempina sosiaalisina konteksteina eivät välity omissa tuloksissani.

Toimintaympäristön pätevyysalueeseen liittyvä kontekstiosaaminen on Nummenmaan (2005, 224) mukaan taitoa huomioida omassa ohjaustyössään ammatillisen kehittymisen sekä yhteisön toiminnan ja siinä tapahtuvan kehittymisen näkökulmat. Lisäksi kontekstiosaamista on taito tarkastella oman yhteisön toimintaa suhteessa sille merkittävien toimintaympäristöjen kehitykseen. Tähän juuri pitäisi tulosteni mukaan kiinnittää enemmän huomiota. Opinto-ohjaajan tapauksessa oleellisia toimintaan vaikuttavia ympäristöjä ovat työelämä ja yhteiskunta. Oman tutkimusaineistoni kohdalla työelämän huomioon ottaminen opiskelijan tulevan elämän realiteettina jää kuitenkin vähälle huomiolle. Osa lukiolaisista on jo lukio-opiskelunsa aikana mukana työelämässä ja siksikin työelämään liittyvät asiat olisi tärkeää kytkeä ohjauskeskusteluun. Yhteiskunnan vaikutuksista yksilön elämään ja nimenomaan lukiolaisen omaan elämään tulisi puhua paljon nykyistä enemmän.

Luontevia puheenaiheita voisivat olla muun muassa opintotuki, nuorten työelämälainsäädäntö ja asumismahdollisuudet. Jonkin verran näistäkin asioista puhutaan ohjauskeskusteluissa.

Yhteistyöosaaminen on opinto-ohjaajan taitoa toimia yhteistyöverkostoissa ja luoda tarkoituksenmukaisia yhteistyösuhteita. Vuorovaikutusosaamisella taas ymmärretään taitoa toimia vuorovaikutussuhteissa tavoitteen kannalta toimivalla tavalla. (Nummenmaa 2005, 225.) Vuorovaikutusosaaminen on oman aineistoni perusteella parhaiten opinto-ohjaajien hallussa. Käsitteisiin moniosaajat ja moniammatillisuus liittyy myös sisältöjä, jotka voivat vaikuttaa ammattieettisen koodiston ja työnjaon purkuun. Professio- ja sektorirajojen ylittäminen edellyttäisi verkostoperusteista yhteistyön etiikkaa. Asiakkaan kannalta moniammatilliset käytännöt eivät tuota automaattisesti parempaa palvelua, ellei niiden puutteisiin kiinnitetä huomiota ja puututa. Pitäisi siis pyrkiä tilanne- ja opiskelijakohtaisiin yhteistyöratkaisuihin. (Filander 1997, 137–138; Onnismaa 2003, 90.) Launiksen (1997, 131) mukaan yhteistyölle tulisi rakentaa mahdollisimman konkreettisia kohteita, asiantuntijuusalueiden ”rajakohhteita”, sen sijaan, että eri ammattiryhmien yhteistyötilanteissa tuotettaisiin yhteisiä arvoja tai toiminnan tavoitteita ja yleisiä periaatteita.

Vanhalakka-Ruoho ja Juutilainen (2003, 115) korostavat, että nykyisissä toimintaympäristöissä ohjauksen asiantuntijuus tarkoittaa yhteistyösuhteita, merkitysten uudelleen rakentamista ja tulkintaa myös yhdessä muiden asiantuntijoiden kanssa sekä eettisten kysymysten pohdintaa. Tutkimustuloksissani tuli esiin, että opiskelijahuoltotyöryhmät toimivat kouluissa, mutta muuta moniammatillista yhteistyötä esiintyi käytännössä vähän. Se olisi kuitenkin tärkeä työmuoto silloin, kun oma asiantuntemus on liian kapeaa tai kun sitä ei ole. Usein esimerkiksi oppimisvaikeuksien kohdalla saattaa tulla tällainen tilanne vastaan. Jo vuonna 1994 ilmestyneet opetussuunnitelman perusteet kehottivat jakamaan vastuuta ohjaustyöstä useamman henkilön kesken, ja vuonna 2005 voimaan tulleet uuden opetussuunnitelman tavoitteet painottavat tätä jakoa. Opiskelijan edistymisen seurantavelvoitetta on jaettu myös opettajien (omissa oppiaineissaan) ja ryhmänohjaajien tehtäviksi. Ohjaus nähdään holistisena ja yhteistyö vastuullisen opinto-ohjaajan ja muiden ohjausta suorittavien henkilöiden välillä on tärkeää.

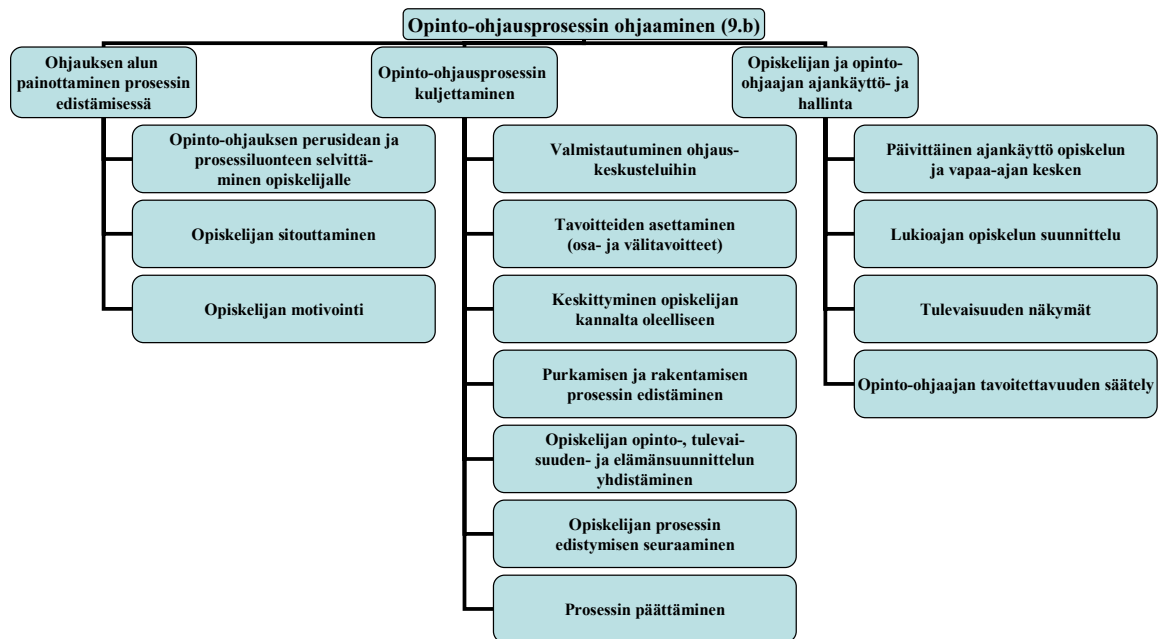
Selvää on, että rehtorin tuki ohjaustyölle on välttämätön. Myös opiskelijoiden kodit ovat eräs yhteistyökumppani. Verkostoituminen kaikkien yhteistyökumppaneiden kanssa rikastuttaa työtä ja laajentaa omia näkökulmia.

Yhteistyökäytäntöjä työelämän suuntaan ei tulosteni mukaan juurikaan esiintynyt, vaikka ne on kirjattu opetussuunnitelman perusteisiin. Erilaiset työelämän järjestöt ovat halukkaita auttamaan lukiolaisille sopivien käytäntöjen löytymisessä, kunhan ohjaajat ovat ensin itseksensä ja sitten kukin omassa työyhteisössään miettineet, mitä työelämäyhteistyö parhaimmillaan ja lukion puitteissa voisi omassa koulussa olla. Myös yrittäjyysnäkökulma on otettava huomioon. Tässäkin asiassa verkostojen luominen on oleellisen tärkeää.

Tutkimuksessa mukana olleiden opinto-ohjaajien orientaatioperustoja tarkasteltaessa kävi ilmi, että opinto-ohjauksen ja opinto-ohjaajan asema kouluissa vaihteli. Siihen on epäilemättä monia syitä, enkä pohdi niitä tässä. Ohjauksen asemalla koulussa on kuitenkin kokemukseni mukaan merkitystä myös siihen, miten ohjaaja on yhteydessä koulun ulkopuolisiin tahoihin. On hyvä huomata, että opinto-ohjauksen tuntemus professiona kouluyhteisössä varmasti vaikuttaa sen saamaan arvostukseen.

### ***Opinto-ohjausprosessin ohjaaminen***

Kuviossa 9.b tarkastelen opinto-ohjausprosessin ohjaamista. Siinä on kuvion 9 pohjalta kolme huomioon otettavaa tekijää: ohjauksen alun painottaminen, opinto-ohjausprosessin kuljettaminen sekä opiskelijan ja ohjaajan ajankäyttö ja -hallinta.



Kuvio 9.b Opinto-ohjausprosessin ohjaaminen

***Opinto-ohjausprosessin ohjaaminen: ohjauksen alun painottaminen opinto-ohjausprosessin edistämisessä***

Ohjauksen alun painottaminen opinto-ohjausprosessin edistämisessä liittyy Nummenmaan pätevyysalueista lähinnä ohjauksen alueeseen, johon sisältyvät teoria-, asiakas- ja metodiosaaminen (Nummenmaa 2005, 224). Tähän alueeseen sisällytän opinto-ohjauksen perusteiden ja prosessiluonteen selvittämisen opiskelijalle, opiskelijan sitouttamisen ja motivoinnin. Hargreavesin ja Goodsonin (1996) professionalismeista ohjauksen alun painottaminen prosessin edistämisessä viittaa käytännölliseen professionalismiin, jolla tarkoitetaan ohjaajien käytännön kokemusten hyväksikäyttöä ja reflektiivistä toimintaa.

Ohjauksen alussa on hyvä saada opiskelija tietoiseksi siitä, että on alkamassa opinto-ohjausprosessi, joka vie oman aikansa ja jonka tavoitteena on toteuttaa opiskelijan omat ohjaukseen liittyvät päämäärät. On syytä korostaa opiskelijan omaa aktiivista osuutta tässä prosessissa. Luottamuksellisen vuorovaikutuksen ja hyvän ohjaussuhteen syntymisen kannalta ohjausprosessin alun onnistuminen on oleellinen tekijä.

Amundson kiteyttää ohjaussuhteen ensinnä aloittamisen ja ohjaussuhteen rakentamisen, toiseksi myönteisen ja selkeästi määritellyn ohjaussuhteen toteuttamisen ja kolmanneksi lopettamisen vaiheisiin. Jotta koko prosessi voitaisiin onnistuneesti toteuttaa, tarvitaan totuttujen toimintatapojen soveltuvuuden arviointia juuri kyseiselle asiakkaalle. Näin luodaan pohjaa mielikuvitukselle ja luovuudelle ohjausistunnossa. Hyvään ohjaussuhteeseen pääseminen edellyttää, että tavoitteet ja odotukset on selvitetty. Siihen sisältyy myönteinen ja selkeästi määritelty suhde ohjaajan ja opiskelijan välillä. Rakentava ilmapiiri ja hyvät viestintätaidot ovat silloin tärkeitä. (Amundson 2005, 36.)

Omasta aineistostani kävi ilmi, että ohjaustilanteen alkuun kiinnitettiin kyllä vuorovaikutuksen onnistumisen kannalta huomiota, mutta prosessinäkökulmaa ei osa opinto-ohjaajista osoittanut opiskelijalle. Ruohotien (2002) mukaan opiskelijan välitön sitouttaminen omaan ohjausprosessiinsa parantaa hänen mahdollisuuksiaan saavuttaa tavoitteensa. Ilman kummankin ohjauskeskusteluosapuolen sitoutumista ohjausprosessi ei etene tarkoituksenmukaisesti. Hyvä motivaatio ja sen ylläpito ovat avainasemassa sitoutumisen kannalta. Tulosteni mukaan motivaation herättely ja sen ylläpito jäävät vähemmälle, vaikka joidenkin opiskelijoiden opinto-ohjausprosessin edistämiseksi juuri ne olisi ensimmäiseksi saatava kuntoon.

Opinto-ohjausprosessin kuljettaminen liittyy jollain tapaa kaikkiin Nummenmaan pätevyysalueisiin. Lähinnä kysymykseen tulee ohjauksen alue, johon sisältyvät teoria-, asiakas- ja metodiosaaminen (Nummenmaa 2005, 224). Opinto-ohjausprosessin kuljettamiseen sisällytän valmistautumisen ohjauskeskusteluihin, tavoitteiden asettamisen osa- ja välitavoitteineen, keskittymisen opiskelijan kannalta oleellisiin asioihin, purkamisen ja rakentamisen prosessin edistämisen, opiskelijan opinto-, tulevaisuuden- ja elämänsuunnittelun yhdistämisen toisiinsa, opiskelijan prosessin edistymisen seuraamisen ja lopuksi prosessin päättämisen. Hargreavesin ja Goodsonin professionalismeista prosessin kuljettaminen viittaa parhaiten käytännölliseen ja kompleksiseen professionalismiin, jolla tarkoitetaan ohjaajien käytännön kokemusten hyväksikäyttöä ja reflektiivistä toimintaa sekä ongelmanratkaisua, oppimisstrategioita, ajattelun taitoja ja erilaisia arviointitaitoja (Hargreaves & Goodson 1996).

Opinto-ohjausprosessin kuljettamisessa on monta vaihetta. Ohjauskeskusteluprosessi alkaa valmistautumisesta vuorovaikutukseen ja ajatusten vaihtoon toisen ihmisen kanssa. Ohjaajan kohdalla se merkitsee paitsi henkistä valmistautumista myös fyysisten olosuhteiden (mm. paikka, aika, häiriöttömyys) turvaamista keskustelulle otollisiksi. Opiskelijan innostaminen sekä yksittäiseen ohjauskeskusteluun että ohjauskeskustelutarjaan liittyvien tavoitteiden ja välitavoitteiden asettamiseen on tärkeää. Resurssien ollessa rajalliset on syytä keskittyä opiskelijan kannalta oleellisiin seikkoihin. Opinto-ohjausprosessin kuljettamiseen liittyy olennaisesti purkamisen ja rakentamisen prosessin samanaikainen edistäminen. Silloin mietitään erityisesti miksi -kysymyksiä. Ohjausprosessin kuluessa on syytä tehdä opiskelijalle näkyväksi, miten opinto-, tulevaisuuden- ja elämänsuunnittelu yhdistyvät toisiinsa. Opinto-ohjaajan on hyvä pohtia miten kunkin opiskelijan kohdalla olisi toimivinta kuljettaa prosessia. Mitkä tekijät ovat oleellisia juuri tämän nuoren kohdalla, mihin on ensisijaisesti paneuduttava ja mitä asioita hänen edistymisessään pitäisi erityisesti seurata. Ovatko oppimisen ongelmat, henkilökohtaiseen elämäntilanteeseen liittyvät asiat, itsetuntemuksen kohentamiseen, tulevaisuuden suunnitteluun tai johonkin muuhun liittyvät asiat niitä oleellisia seikkoja, joiden etenemistä on erityisesti seurattava. Opinto-ohjausprosessi tulisi myös aikanaan päättää ja silloin on sopiva hetki myös arvioida yhdessä käytyä ohjausprosessia ja sen merkitystä nuorelle. Onko alun perin asetettuja tavoitteita saavutettu ja miten ne ovat matkan varrella kenties muuttuneet. (esim. Juutilainen 2003, Amundson 2005.)

Ohjauspäiväkirjavastauksista kävi ilmi, että opiskelijalle oleelliset aihepiirit oli prosessin aikana suhteellisen helppo tunnistaa, mutta ohjaajan käyttämät menetelmät ja toimintatavat heijastivat pikemmin ohjaajan omia totuttuja käytäntöjä kuin opiskelijakohtaisuutta. Vuorovaikutusta ei ehkä myöskään osata käyttää ohjauksen menetelmänä.

Amundsonin (2005) mukaan ohjauksessa pitää löytää monien esille tulevien ajatuksien joukosta ne, joita on syytä tutkia tarkemmin ja aloittaa seuraavanlainen prosessi: Ensin pyritään ymmärtämään oman näkemyksen taustalla vaikuttavaa ajattelua. Etsitään aineksia näkemyksen tueksi ja sitä vastaan. Toiseksi siirrytään tutkimaan sitä, miten kauan asiakkaalla on ollut tämä käsitys itsestään. Milloin hän on tullut tähän päätelmään? Miten se on kehittynyt? Miten hän uskoo asioiden

jatkossa kehittyvän? Kolmanneksi käsitellään muita asiakkaan elämään kuuluvia ihmisiä. Miten he näkevät tilanteen? Miten samanlainen tai erilainen muiden ihmisten käsitys on asiakkaan omasta käsityksestä? Ohjaaja pyrkii vielä selvittämään, miten asiakas reagoi toisten näkemyksiin. Nuo kolme kysymystä antavat mahdollisuuden selvittää ja pohtia asiaa. Prosessin tarkoitus on haastaa uskomuksia ja tarjoamaan vaihtoehtoisia ajattelutapoja. Ohjaaja pyytää asiakasta miettimään tältä pohjalta näkemyksiään uudelleen. Seuraavaksi jo siirrytäänkin toimintasuunnitelman tekemiseen. (Amundson 2005, 59–60.) Tulokseni osoittavat, että usein arkipäivän kiireissä, tai kun ei ole koettu ehdittävän, siirryttiin liian nopeasti suoraan toimintaan ja unohdettiin ensin pohtia asioita syvällisemmin.

Tavoitteisiin pyrkiminen on tyypillistä ammatilliselle ohjauskeskustelulle. Oleellista on se, mistä näkökulmasta ja -tasosta tavoitteita kulloinkin jäsennetään. Voidaan puhua esimerkiksi opiskelijan, ohjaajan, oppilaitoksen ja työelämän näkökulmatarjoista. Tärkeää on, että näkökulma ja -taso otetaan keskustelussa opiskelijan kanssa esille. Päävastuu siitä, että keskustelu ohjautuu tavoitteiden suunnassa, on ohjaajalla. Sen sijaan tavoitteiden asettamisessa opiskelijalla on olennainen osa. Sosiodynaamisessa ja opiskelijan osallistuttamiseen pyrkivässä ohjaus-keskustelussa pyritään usein luovien ohjausstrategioiden kuten visualisointiin, symboleihin ja metaforiin. Näin saadaan helpommin mukaan useita näkökulmia. (Nummenmaa 2005, 90, 94.)

Opinto-ohjaajan keskeisiä ohjauskeskustelukeinoja ovat kuunteleminen, peilaaminen, yhteenvetojen tekeminen, haastaminen kysymyksiin, opiskelijan vahvuuksien esille tuominen ja tiedon jakaminen (Amundsonin 2005, 31–35). Nämä keinot tulivat kyllä tutkimusaineistossani esiin. Sen sijaan kannattaa pohtia näkevätkö opinto-ohjaajat ohjauskeskustelujen myötä mahdollisuuden omien toimiansa kautta edistää nuoren prosessia tarkoituksellisesti? En tarkoita, että opinto-ohjaaja vaikuttaisi suoranaisesti opiskelijan tavoitteisiin. Tarkoitan niitä ohjauskeinoja, joilla ohjaaja voi auttaa nuorta etenemään prosessissaan. Tarkoitan opinto-ohjaajan omaa reflektointia siitä, eteneekö opinto-ohjausprosessi ylipäättään nuoren kohdalla, eteneekö se hänen tavoitteidensa ja ohjauksen tavoitteiden suunnassa ja vastaavatko opinto-ohjaajan käyttämät ohjausmenetelmät asetettuja tavoitteita.



Tulokset herättävät opinto-ohjausprosessiin liittyviä kysymyksiä: ehtiikö opinto-ohjaaja pohtia riittävästi nuoren tilannetta aloittaessaan ohjauksen sitä, miten juuri tätä nuorta voisi auttaa ja missä asioissa hän erityisesti kaipaa apua. Opiskelijalle pitäisi aluksi kertoa, miksi keskusteluja käydään ja miksi ohjausta annetaan? Tämä ei tunnu olleen tulosteni mukaan kaikille nuorille selvää! Onko nuoren kohdalla ensisijaisesti kyse itsetuntemuksen lisäämisestä, opiskelutekniikkojen parantamisesta, ajan paremmasta hallinnasta, panostamisesta nykyistä enemmän opiskeluun, ihmissuhdeongelmien ratkaisemisesta, perhetilanteen epäsuotuisuuden mahdollisista vaikutuksista opiskeluun, terveydentilan kohentamisesta, lukivaikkeuden haittojen vähentämisestä, kyvystä pohdintaan ja kriittiseen ajatteluun vai mistä? Yleisellä tasolla opiskelijoiden ohjaustarpeet kohdistuvat usein metakognitiivisiin taitoihin, kuten esimerkiksi reflektio-, suunnittelu ja päätöksentekotaitoihin ja itsetuntemuksen lisäämiseen.

### ***Opinto-ohjausprosessin ohjaaminen: opiskelijan ja opinto-ohjaajan ajankäyttö ja -hallinta***

Opiskelijan ja opinto-ohjaajan ajankäyttö ja -hallinta liittyy eniten Nummenmaan ohjauksen pätevyysalueeseen, johon sisältyvät teoria-, asiakas- ja metodiosaaminen (Nummenmaa 2005, 224). Opiskelijan ja opinto-ohjaajan ajankäyttöön ja -hallintaan sisällytän päivittäisen ajankäytön jaon opiskelun ja vapaa-ajan kesken, lukioajan opiskelun suunnittelun, tulevaisuuden näkymät ja opinto-ohjaajan tavoitettavuuden säätelyn. Hargreavesin ja Goodsonin professionalismeista prosessin kuljettaminen viittaa parhaiten kompleksiseen professionalismiin, jolla tarkoitetaan ongelmanratkaisua, oppimisstrategioita, ajattelun taitoja ja erilaisia arviointitaitoja (Hargreaves & Goodson 1996).

Opinto-ohjausprosessin ohjaamiseen aikaan liittyvien asioiden pohtiminen on mielekästä aloittaa päivittäisestä ajankäytön jaosta opiskelun ja vapaa-ajan välillä. Sen jälkeen voi laajentaa aikaperspektiiviä opiskelun eri jaksoihin ja vaiheisiin ja lopulta koko opiskeluaikaan lukiossa. Lukion jälkeinen aika kytkeytyy tulevaisuuden suunnittelun kautta nykyhetkeen. Myös opinto-ohjaajan itsensä on syytä kiinnittää huomiota, mihin ohjausaikaansa käyttää toisaalta koulutyön kokonaisuudessa ja

toisaalta oman ohjaustyönsä sisällä. Suurten odotusten edessä ohjaajan on hyvä pitää huolta tavoitettavuutensa säätelystä oman jaksamisensa kannalta. (esim. Burnham & Jackson 2000.)

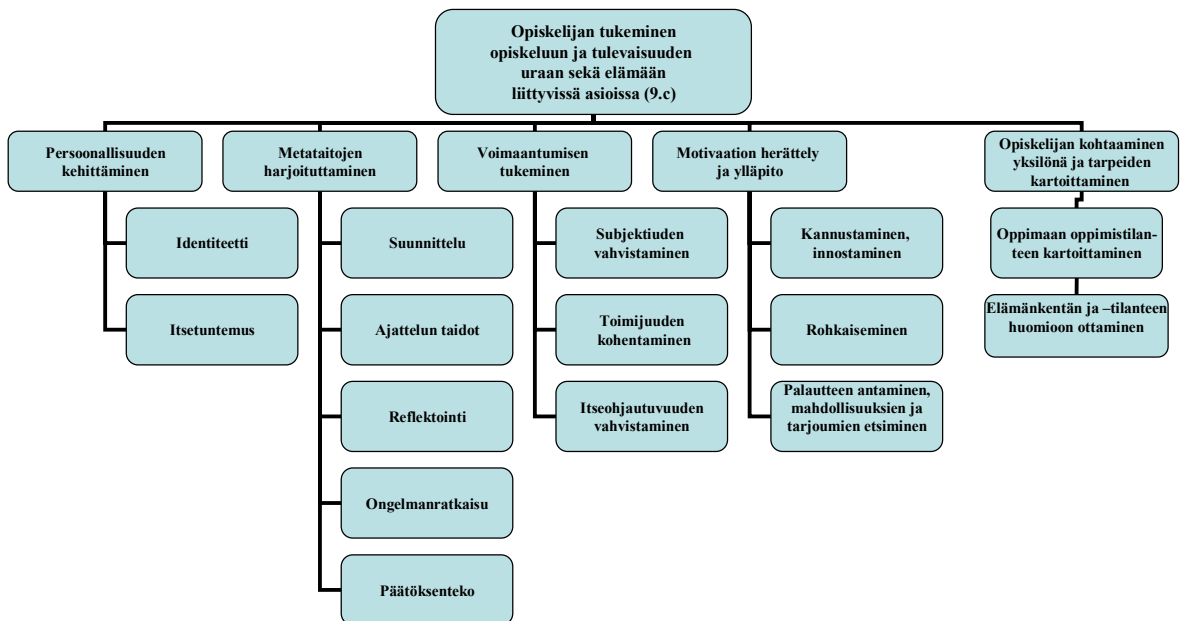
Aikakäsitteen tarkastelu on hyvä aloittaa lukionkäyntiajasta ja sen suunnittelemisesta sekä kokonaisuutena että pienemmissä osissa. Lukion suorittamiseen kuluva kokonaisajasta keskusteltiin tutkimukseni mukaan aika vähän. Sitä on tarpeellista tarkastella suhteessa opiskelijan voimavaroihin, mutta on myös syytä orientoitua ajallisesti pitempään ulottuvaan elämänsuunnitteluun. Mahdollisimman nopea lukion suorittaminen ei ole itsetarkoitus, mutta sitä ei saa olla myöskään mahdollisimman pitkätty opiskeluaika. Opinto-ohjaaja asiantuntijana voi auttaa opiskelijaa reflektoimaan tätäkin asiaa useammasta näkökulmasta. Tässä kohdin ohjaajan dualistinen asema toisaalta virkamiehenä ja toisaalta nuoren ihmisen ohjaajana tulee esiin. Ristiriitaa ei kuitenkaan tarvitse olla, kun pidentynyt opiskeluaika perustuu todellisiin tarpeisiin.

Asia, johon opinto-ohjaajat tutkimustuloksissani kiinnittävät kiitettävästi huomiota on jatko-opintopaikan löytäminen opiskelijalle. Tuloksena on usein kuitenkin ”koulusta kouluun” -ohjaaminen, ja näin ollen pitemmälle ulottuva tulevaisuusnäkyvä ja varsinainen elämänsuunnittelu jäävät vähäiseksi. Innostava tulevaisuuden näkyvä saa opiskeluun vauhtia. Tulevaisuussuunnittelun kohdalla tulee väistämättä esiin aikaperspektiivi, jota täytyy monen opiskelijan kohdalla käsitellä perusteellisesti. Pitempää aikaväliä on syytä osittaa.

Elämänsuunnittelun soisin tulevan näkyvämmiin esiin lukiovaiheen opinto-ohjauksessa. Jatko-opintopaikka ja opiskelu siellä ovat useimmiten vain välivaihe opiskelijan elämässä ennen työelämään siirtymistä. Koska on oletettavaa, että nuori joutuu elämänsä aikana useitakin kertoja uudelleen valinta- ja ratkaisutilanteiden eteen, hänellä pitäisi olla valmiuksia toimia niissä itselleen suotuisalla tavalla. Näiden tapojen harjoittelun voi aloittaa jo lukiossa elämänsuunnittelulla.

## *Opiskelijan tukeminen opiskeluun ja tulevaisuuden uraan sekä elämään liittyvissä asioissa*

Kuviossa 9.c siirryn tarkastelemaan opiskelijan tukemista opiskeluun, tulevaisuuden uraan ja elämään liittyvissä asioissa. Otan esille persoonallisuuden kehittämisen, metataitojen harjoittamisen, voimaantumisen tukemisen, motivaation herättelyn ja ylläpidon sekä opiskelijan kohtaamisen yksilönä ja hänen tarpeidensa kartoittamisen.



Kuvio 9.c Opiskelijan tukeminen opiskeluun, tulevaisuuden uraan ja elämään liittyvissä asioissa

### *Opiskelijan tukeminen opiskeluun ja tulevaisuuden uraan sekä elämään liittyvissä asioissa: persoonallisuuden kehittäminen*

Persoonallisuuden kehittäminen liittyy Nummenmaan pätevyysalueista lähinnä ohjauksen alueeseen, johon sisältyvät teoria-, asiakas- ja metodiosaaminen (Nummenmaa 2005, 224). Tähän alueeseen sisällytän identiteetin ja itsetuntemuksen. Hargreavesin ja Goodsonin professionalismeista persoonallisuuden kehittämisen alue viittaa käytännölliseen professionalismiin, jolla tarkoitetaan ohjaajien käytännön kokemusten hyödyntämistä ja reflektiivistä toimintaa (Hargreaves & Goodson 1996).

Opiskelijan tukemisessa on lähdettävä siitä, että hän on persoonallinen ihminen. Tähän itsestään selvyyteen liittyy nuoren identiteetin ja itsetuntemuksen kehittyminen. Kumpaakin käsitettä olen avannut tässä tutkimuksessa luvussa kaksi. Niiden kehittymiseen ohjaajan on nuorta tukiessaan muistettava kiinnittää huomiota kartuttaessaan opiskelijan tuntemustaan.

Ohjauksen ydintehtävä on auttaa asiakasta olemaan entistä tietoisempi kokemustensa merkityksistä (Lyddon & Alford 1993, 52). Eksplikaatioprosessissa yksilö tuo tietoisuuteensa kokemiaan havaitsemis- ja tulkintatapoja. Tämän tietoisuuden tuloksena hän ymmärtää selvemmin käsitystensä ja toimintansa taustalla olevia arvoja, uskomuksia ja oletuksia sekä sosiaalisen ympäristönsä merkitysjärjestelmiä. Nuoren ihmisen kohdalla eksplikointi merkitsee henkilökohtaisen maailmankuvan jäsentämistä ja rakentamista. Samalla kun ohjauksessa keskustellaan merkityksenannosta ja tietoisuuden laimentamisesta eri näkökulmien pohjalta, harjoitellaan purkamista ja rakentamista. Olemassa olevia merkityksiä arvioidaan ja uusia merkityksiä tuotetaan (ks. Helander 2000, 13). Ohjauksen ytimenä voidaan siis nähdä uskomusjärjestelmät yksilön rakenteellisina elementteinä ja konstruointi prosessuaalisena elementtinä (ks. Neimeyer & Neimeyer 1993b, 209; Juutilainen 2003, 27–28.) Tietoisuuden kartuttamisen voi nähdä identiteetin muodostumisen osana.

Ohjauskeskustelu aloitetaan usein yksilöllisistä realiteeteista, nuoren elämäntilanteesta. Lukioikäinen nuori elää vaihetta, jossa identiteetti kehittyy kaiken aikaa. Identiteetin muotoutumiseen vaikuttavat odotukset, joita kulttuurissa esiintyy nuoria kohtaan. Myös yhteiskunnallisilla rakenteilla on oma merkityksensä. Ohjauksessa nämä asiat saattavat jäädä taustalle ja huomiotta. Nuoren perhe elää aina jossain kulttuurissa ja jossain yhteiskunnassa. Kulttuuriset odotukset ja yhteiskunnalliset rakenteet vaikuttavat oletuksiin nuorista ihmisistä. Nämä oletukset näkyvät nuoren ympärillä elävien ihmisten asenteissa, suhtautumistavoissa ja odotuksissa, siitä minkälainen nuoren tulisi ympäristönsä mielestä olla. Ristiriitoja voi tulla silloin, kun nuoren identiteetti ei vastaa yhteisön oletuksia. Tämä antaa aihetta ottaa asia esille ohjauskeskusteluissa ja pohtia sen merkitystä etenkin silloin, kun tällainen ristiriita on ilmeinen. Esimerkkinä ristiriidasta saattavat olla vaikkapa voimakkaan uskonnollisessa yhteisössä vallitsevat painavat asenteet ja odotukset,

joita nuori ei halua omaksua. Nuoren olisi tärkeää voida ohjauskeskusteluissa arvioida omia toiveitaan, tavoitteitaan ja valintojaan suhteessa omaan sosiokulttuuriseen ympäristöönsä, josta paineet erilaisiin sosiaalisiin muotteihin asettumiselle syntyvät. Opinto-ohjaajan olisi hyvä kyetä oivaltamaan opiskelijan kokemaa ristiriitaa, jotta ohjauskeskustelu ei jäisi näennäiseksi tai jopa turhautumista aiheuttavaksi. (Juutilainen 2004, 130.)

On otettava kuitenkin huomioon, että uskomusten tutkiminen saattaa kuluttaa asiakkaan henkisiä voimavaroja ja näin lamauttaa hänen ulkoista aktiivisuuttaan väliaikaisesti (Juutilainen 2003, 29). Tämäkin on syytä ottaa huomioon, ja asiasta on syytä keskustella opiskelijan itsensä kanssa henkilökohtaisesti. Ohjaajan onkin harkittava opiskelijakohtaisesti, mitä ohjausmenetelmiä käyttää ja miten niitä käyttää. Opiskelijan hyvinvointi on yksi ohjauksen tärkeä tavoite.

Purkamisen ja rakentamisen prosessissa kasvaa myös itsetuntemus, joka puolestaan on hyvä pohja ratkaisujen ja valintojen kestävämmälle tekemiselle. On helpompi mieltää, mitä tulevaisuudeltaan tavoittelee, kun on ensin selvittänyt itselleen, kuka on ja mitä haluaa. Itsetuntemuksen lisäämisen prosessi kestää läpi elämän, kuten myös purkamisen ja rakentamisen prosessi. Ihminen ei ole staattinen oppija, joka kerran arvonsa valittuaan säilyttäisi ne sellaisenaan koko elämänsä. Ymmärrys lisääntyy läpi elämän ja siksi on hyvä aika ajoin uudelleen miettiä omia perusteluitaan ja pohjaoletuksiaan. Kun perusta on kunnossa, ihminen tuntee myös olevansa voimaantunut. Purkamista ja rakentamista on harjoiteltava. On hyvä ymmärtää, miksi siihen kannattaa käyttää aikaa. Tämän ymmärtämiseksi pitää ensiksi olla käsitys siitä, mitä ohjausprosessissa tavoitellaan ja toiseksi olla motivoitunut tämän tavoitteen saavuttamiseen. (esim. Juutilainen 2003)

Opiskelijan persoonallisuuden kasvun aihealue on tulosteni mukaan yksi vaikeimmin tuettava opetussuunnitelmaan liittyvä tavoite. Leskelä (2005, 252) toteaa, että kehittymismenetelmänä mentoroinnin vahvuus on erityisesti siinä, että se pystyy vaikuttamaan tehokkaasti eri kasvun alueisiin: ajatteluun, toimintaan, itsereflektioon ja persoonallisuuden kehittymiseen. Näistä vaikeimmin saavutettava oli Leskelän mukaan persoonallisuuden kehittyminen (sisäinen eheys, identiteetti, itsetuntemus, itsetunnon kehittyminen). Persoonallisuuden kehittyminen oli herkimmin

ulkopuolisen vaikutuksesta haavoittuva alue. Siihen mentorointi vaikutti merkittävästi, mutta kuitenkin hellävaroin ja aktorin ehdoilla. Leskelän tutkimuksessa mukana olevat olivat aikuisia. Hänen tuloksiaan tähän tutkimukseen sovellettaessa mentorin voi ajatella olevan opinto-ohjaaja ja aktorin opiskelija. Persoonallisuuden kehittämisen alueella ohjaajan on toimittava opiskelijan ehdoilla. Tämän opetussuunnitelmassakin annetun vaikean tehtävän esille tulo tutkimusaineistossani oli vähäinen. Asiasta tulee sellainen vaikutelma, että kehittyminen tapahtuu ohjauksen sivussa ilman, että siihen pystytään suoraan vaikuttamaan. Opiskelijan itsetuntemuksen kehittymistä tukemalla siihen kuitenkin voidaan jossain määrin vaikuttaa.

***Opiskelijan tukeminen opiskeluun ja tulevaisuuden uraan sekä elämään liittyvissä asioissa: opiskelijan kohtaaminen yksilönä ja tarpeiden kartoittaminen***

Opiskelijan kohtaaminen yksilönä ja hänen tarpeidensa kartoittaminen liittyy Nummenmaan pätevyysalueista lähinnä ohjauksen sekä yhteistyön ja vuorovaikutuksen alueisiin, joihin sisältyvät teoria-, asiakas- ja metodiosaaminen sekä yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen (Nummenmaa 2005, 224). Opiskelijan kohtaaminen yksilönä ja tarpeiden kartoittaminen -alueeseen sisällyttän oppimaan oppimistilanteeseen liittyvän kartoittamisen ja elämäntilanteen ja -tilanteen huomioon ottamisen. Hargreavesin ja Goodsonin professionalismeista opiskelijan kohtaaminen yksilönä ja tarpeiden kartoittaminen -alue viittaa joustavaan ja kompleksiseen professionalismiin, joilla tarkoitetaan ohjaamisen kehittämistä opettajien ja ohjaajien keskeisenä todellisena yhteistyönä sekä ongelmanratkaisun, oppimistrategioiden, ajattelun taitojen ja erilaisten arviointitaitojen hallitsemista (Hargreaves & Goodson 1996).

Heikot oppimaan oppimisen taidot saavat opiskelijan usein lannistumaan, eikä hän silloin helposti motivoitu ponnistelemaan opiskeluissaan. Tulevaisuuden pohdinta saattaa silloin jopa masentaa häntä ja siksi siihen ei ole helppo innostaa. Oman oppimistyylin löytäminen ja oppimisen ongelmien kartoittaminen on syytä tehdä yhdessä muiden asiantuntijoiden kanssa. Jos koulussa on erityisopettaja ja/tai psykologi tai muu alan asiantuntija, on järkevää tehdä yhteistyötä heidän kanssaan.

Saattaa olla, että tarvitaan koulun ulkopuolistakin asiantuntemusta. Toisinaan taas opiskelijaa voi motivoida ainakin osittainen itseohjautuva opiskelu, jos hänellä on siihen kykyä ja halua. (Ruohotie 2002.)

Koska opiskelija ei elä eikä toimi yksin, on hänen oman elämänkenttensä karttaa myös hyvä aika ajoin pohtia ohjaajan ja muiden läheisten ihmisten kanssa. Keskustelu pienryhmässä muiden nuorten kanssa on hyvä tapa saada samalla kuva oman vertaisryhmän ajatuksista ja pulmista. Itsereflektion lisäksi reflektointi yhdessä muiden ihmisten kanssa laajentaa omia näkökulmia ja avartaa näin omaakin ajattelua. Yhdessä pohdiskelu antaa myös turvaa, kun huomaa, että muutkin ihmiset painivat samanlaisten arvoristiriitojen, omien oletusten kyseenalaistamisen ja erilaisten käytännön ongelmien kanssa.

On selvää, että jokainen ohjauskeskustelu ja sitä käyvä opiskelija on ainutkertainen. Juutilainen (2003, 191) pohtii, voiko yksilöllisiä tekijöitä siis koskaan ottaa liikaa huomioon? Hän vastaa kysymykseen ”ei” ja ”kyllä”. ”Ei” siksi, että kukaan toinen ei voi tietää, tuntea tai kokea toisen puolesta ja näin kukin yksilö kokee asioita ja antaa niille merkityksiä oman ainutlaatuisen elämänsä perusteella. ”Kyllä” siksi, että opiskelijan kokemusmaailma ei samalla ole vastavuoroisessa suhteessa muihin yksilöihin ja ilmiöihin. Opinto-ohjaaja tarvitsee sosiologista kompetenssia voidakseen edistää prosessia. Oman elämän suunnittelu tarkoittaa lähinnä yksilön mikro- ja makromaailmojen välisen suhteen luomista (Vähämöttönen 1999, 67–68). Tutkimustulosteni mukaan oman ohjausstrategiansa tunnistaminen on ohjaajalle tärkeää, jotta hän voi keskittyä opiskelijaan yksilönä ja pohtia strategiansa henkilökohtaista soveltamista huomioiden opiskelijan elämäntilanteen. Opiskelijan elämänkentän kytkeminen mukaan ohjauskeskusteluun jo varhaisessa vaiheessa avartaa ja syventää opiskelijan tuntemusta. Tämä käy ilmi myös omassa empiirisessä aineistossani.

Ohjauksen asema näkyy koulun toimintakulttuurissa ja sen johto on avainasemassa muun muassa ohjauksen järjestelyiden ja resurssien myötä. Opinto-ohjaaja, kuten muutkin opettajat, kaipaa tukea sekä johdolta että kollegoiltaan. Jatkuva keskustelu ja itsearviointi ohjauksen toteuttamisesta ja suuntaviivoista koulussa on tärkeää.

Keskustelua on toki syytä käydä rakentavassa, tukevassa ja kehitysmuotoisessa ilmapiirissä.

***Opiskelijan tukeminen opiskeluun ja tulevaisuuden uraan sekä elämään liittyvissä asioissa: motivaation herättely ja ylläpito***

Motivaation herättely ja ylläpito liittyy Nummenmaan pätevyysalueista lähinnä ohjauksen alueeseen, johon sisältyvät teoria-, asiakas- ja metodiosaaminen (Nummenmaa 2005, 224). Motivaation herättely ja ylläpito -alueeseen sisällytän kannustamisen, innostamisen, rohkaisemisen ja palautteen antamisen sekä mahdollisuuksien ja tarjoumien etsimisen. Hargreavesin ja Goodsonin professionalismeista motivaation herättely ja ylläpito -alue viittaa käytännölliseen professionalismiin, jolla tarkoitetaan ohjaajien käytännön kokemusten hyväksikäyttöä ja reflektiivistä toimintaa (Hargreaves & Goodson 1996).

Opiskelijan motivaation syntyminen ja ylläpitämisen tueksi huomionarvoinen ajatus on opiskelijan oman tulevaisuuden näkymän herättely. Innostava tavoite tulevaisuudessa saa nuorena usein aikaan halun paitsi opiskella myös suunnitella ajankäyttöään. On hyödyllistä pilkkoa pitkän aikavälin tavoite osa- ja välitavoitteisiin ja miettiä myös omia päivittäisiä rutiinejaan, kuten opiskelun ja vapaa-ajanviihtelyn suhdetta. Tämä tuli esiin selkeästi tämänkin tutkimuksen tuloksissa. Päämäärätietoinen toiminta edellyttää halua ja tahtoa. Opinto-ohjaajan kannalta tämä merkitsee tarvetta tukea, innostaa ja rohkaista opiskelijaa käyttämään ajattelu-, reflektio- ja päättelykykyään ja kasvattamaan omaa itsetuntemustaan. Samalla tapahtuu opiskelijan voimaantumista. Tahdon voimistaminen on tärkeää siksi, että hyvin motivoituneenkin opiskelijan voi olla vaikea löytää selkeitä tavoitteita itselleen, ja vieläpä toteuttaa pyrkimyksiään. Tahdonalaista itsekontrollia tukee ympäristön järjestäminen niin, että oppiminen tulee helpommaksi ja hausemmaksi. Tiedon hankkiminen eri lähteistä, avun pyytäminen opiskelijatovereilta tai opettajalta sekä tärkeän informaation erottaminen vähemmän tärkeästä ja siihen keskittyminen ovat jo nekin motivaatiota tukevia toimia (Ks. Ruohotie 1998b; Pintrich 2000a, 51–64).



Voimaantumiseen liittyvien tulosteni mukaan ohjaajan on syytä kiinnittää erityisen paljon huomiota kannustamiseen, innostamiseen, tukemiseen ja rehelliseen palautteen antamiseen. Opiskelijat kokivat huojentumisen ja helpottumisen tunteita saadessaan tukea opinto-ohjaajiltaan. Tämä on merkityksellistä opiskelijan opiskelun jatkumiselle ja motivaatiolle. Opiskelijan motivoituminen voimistuu ohjaajan rohkaistessa häntä pohtimaan omia mahdollisuuksiaan ja etsimään itselleen sopivia tarjoumia.

### ***Opiskelijan tukeminen opiskeluun ja tulevaisuuden uraan sekä elämään liittyvissä asioissa: voimaantumisen tukeminen***

Voimaantumisen tukeminen liittyy Nummenmaan pätevyysalueista lähinnä ohjauksen sekä yhteistyön ja vuorovaikutuksen alueisiin, joihin sisältyvät teoria-, asiakas- ja metodiosaaminen sekä yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen (Nummenmaa 2005, 224). Voimaantumisen tukemisalueeseen sisällytän subjektiuden vahvistamisen, toimijuuden kohentamisen ja itseohjautuvuuden vahvistamisen. Hargreavesin ja Goodsonin professionalismeista voimaantumisen tukemisen -alue viittaa käytännölliseen ja kompleksiseen professionalismiin, joilla tarkoitetaan ohjaajien käytännön kokemusten hyväksikäyttöä ja reflektiivistä toimintaa sekä ongelmanratkaisua, oppimistrategioiden hallintaa, ajattelun taitoja ja erilaisia arviointitaitoja (Hargreaves & Goodson 1996).

Opiskelijan voimaantumisen tukemisen tarkoituksena on, että opiskelija tuntee voivansa itse vaikuttaa opiskeluunsa ja uransa sekä elämänsä suunnitteluun ja rutinoituu toimimaan omien asioidensa hoitamisessa. Ohjauksella on tarkoitus vahvistaa opiskelijaa itseään elämänsä suunnitelmissa ja ratkaisuisissa. Erityisen tärkeää tämä on silloin kun opiskelija ei ole enää häntä tukevan oppilaitoksen ohjauspalvelujen piirissä. (Ruohotie 2002.)

Kun ohjaaja on kiinnittänyt prosessin kuljettamisessa huomiota reflektoinnin ja muiden metakognitiivisten taitojen harjoittamiseen hän samalla voimistaa opiskelijan toimijuutta ja subjektiuden tunnetta omassa elämässään. Toisin sanoen hän siis tukee opiskelijaa voimaantumaan. Voimaantumista voi tapahtua monella

tasolla. Juutilaisen (2003, 29) mukaan joskus jo pelkkä ohjaajan tuki ja empaattinen kuunteleminen voivat osoittautua asiakkaalle voimavaroja vapauttavaksi kokemukseksi, vaikka välittömiä tuloksia ei olisikaan havaittavissa. Tämä tuli esiin myös opinto-ohjaajien kanssa käydyssä reflektiivisessä keskustelussa. Harvemmin on tuotu esiin, että etenkin heikommassa sosiaalisessa asemassa olevien nuorten kohdalla myös ohjaajien yhteydenpito vanhempiin lisää voimaantumista sekä vanhemmissa itsessään että opiskelijassa (Bryan 2005, 222–224). Opinto-ohjaajilta saamieni vastausten perusteella muista kulttuureista tulevien nuorten vanhemmat usein itsekin pitävät aktiivisesti yhteyttä kouluun.

Leskelä (2005, 91) lähestyy voimaantumista kolmesta näkökulmasta, prosessin lopputuloksena (esimerkiksi voimaantunut, sisäinen voimantunne, itsensä kykeneväksi tunteva), yksilön sisäisenä prosessina (esimerkiksi voimaantuminen, toimintakykyisyyden lisääntyminen) tai toimintana, jossa toinen henkilö, tässä tapauksessa opinto-ohjaaja, edistää toisen henkilön, opiskelijan, sisäistä voimantunnetta (esimerkiksi voimistaminen ja voimaannuttaminen). Edellä mainitut kolme näkökulmaa sisältyvät tutkimukseni tuloksiin ja niiden sisäistäminen on opinto-ohjaajan tärkeä työväline. Sitoutuminen opiskeluun voitaneen nähdä kuten Leskelän (2005, 253) mentorointia koskevassa tutkimuksessa myös voimaantumisen tuloksena. Kyse voi kuitenkin olla positiivisesta voimaantumisesta, jossa yksilön henkinen voimantunne lisääntyy tai uhmakkaasta voimaantumisesta, jolloin yksilö kokee voimaantuessaan nousevansa ”jotakin vastaan”.

Opiskelijan tukemiseen kuuluu olennaisena osana hänen motivaationsa herättely, mikäli motivaatiota ei joko ole lainkaan tai se on heikko. Motivoitunuttakin opiskelijaa joutuu usein tukemaan motivaation säilyttämisessä etenkin hetkinä, joina hänen itseluottamuksensa ei ole vahvimmillaan. (Ruohotie 2002.) Nuoren kannustaminen, innostaminen ja rohkaiseminen onnistuvat usein myös palautteen antamisen yhteydessä ja silloin kun etsitään yhdessä mahdollisuuksia ja tarjoumia.

Subjektituden vahvistamista voi tapahtua esimerkiksi sisäisen motivaation ja opiskelijan sitoutuneisuuden toteutuessa korostaa Patrikainen (1999, 111) kuvaten sitä yksilöllisenä, jatkuvana prosessiarviointina ja itsearviointin ohjauksena. Lähtökohtana on opiskelijoiden mukaantulo oppimisprosessien suunnitteluun.

Älyllisesti haastavat ja kiinnostavat oppimistehtävät, määrätietoinen tavoitteisiin pyrkiminen ja avoimuus uusille asioille edistävät motivaatiota ja sitoutuneisuutta oppimiseen.

Toimijuuteen kannustaminen edistää itseohjautuvuuden toteutumista. Jos ja kun opiskelijat toisinaan kyseenalaistavat opiskelun mielekkyyden, nuo kysymykset kannattaa ottaa vakavasti ja sisällyttää ne reflektiiviseen keskusteluun siitä, miten ja miksi jotkut tietyt kasvatukselliset tavoitteet ovat tulleet tärkeiksi. (Burbules 2004, 4–10.) Ylipäänsä opiskelijoiden joskus turhiltakin tuntuvat kyseenalaistamiset on syytä ottaa huomioon, koska niiden avulla usein päästään asioiden syvällisempään käsittelyyn.

Opiskelijan itseohjautuvuuden toteuttamista ja sen määrää on hyvä harkita opiskelijakohtaisesti kriittisessä reflektioprosessissa tilanteen mukaan. Silloin ohjaaja ja opiskelija yhdessä pohtivat opiskelijan optimaalista autonomiaa (Juutilainen 2003, 29). Kyky itsetarkkailuun on ohjauksessa tärkeä ja samalla hyvä tapa kummankin ohjauskeskusteluosapuolen kannalta (Isokorpi 2003, 78). Ruohotien (1998a, 27) mukaan itseohjautuva oppija osaa pitää tietoa suhteellisena ja kontekstiin liittyvänä. Oppija ymmärtää käyttäytymistään ohjaavien arvojen ja moraalikoodien olevan kulttuurisidonnaisia. Kriittisen itsereflektion kautta omaksuttu tieto on emansipatorista ja johtaa kasvuun. Tämä on lukioikäiselle haastava tehtävä ja siksi juuri itseohjautuvien toimien toteuttamista on pohdittava opiskelijakohtaisesti. Se, että jotkut opiskelijoista eivät ole siihen valmiita ei saa estää itseohjautuvuuden toteuttamista kypsyneempien opiskelijoiden kohdalla.

### ***Opiskelijan tukeminen opiskeluun ja tulevaisuuden uraan sekä elämään liittyvissä asioissa: metataitojen harjoittaminen***

Metataitojen harjoittaminen liittyy Nummenmaan pätevyysalueista lähinnä ohjauksen alueeseen, johon sisältyvät teoria-, asiakas- ja metodiosaaminen (Nummenmaa 2005, 224). Tähän alueeseen sisällytän metataitoina suunnittelun, ajattelun taidot, reflektoinnin, ongelmanratkaisun ja päätöksenteon. Hargreavesin ja Goodsonin professionalismeista metataitojen harjoittaminen viittaa kompleksiseen

professionalismiin, jolla tarkoitetaan ongelmanratkaisua, oppimistrategioita, ajattelun taitoja ja erilaisia arviointitaitoja (Hargreaves & Goodson 1996).

Opiskelijaa voidaan tukea myös metataitoja harjoittamalla. Niiden avulla opiskelija suunnistaa elämässään monin tavoin. Ne ovat kaikki myös ohjauksen tavoitteisiin kiinteästi liittyviä taitoja. Käsitteinä metataitoja olen käsitellyt luvussa kolme. (Ruohotie 2002.)

Suunnittelua voi oppia suunnittelemalla. Siksi opiskelijan on itse osallistuttava opiskelun ja oppimisen suunnitteluun mahdollisimman itsenäisesti. Lukion aikana taitoa voi harjoitella hallitusti esimerkiksi suunnittelemalla opinto-ohjelmaansa ohjaajan tukemana. Ylioppilaskirjoituksiin liittyvää suunnittelua opiskelija tekee lukioaikana koko ajan suorittamalla opinto-ohjelmavalintoja. Suunnitteluun liittyvät myös osa- ja välitavoitteet, joiden toteutumisen seuraaminen samalla harjoituttaa suunnitelmien tekoa. Valintojen tekeminen on osa suunnittelua ja päätöksentekoa. Päätöksiäkin voi harjoitella tekemällä päätöksiä. Päätöksiä edeltävä harkinta edellyttää ajattelun taitoja ja reflektointia. Kaikkien edellä mainittujen vaiheiden suunnittelun, päätöksenteon, ajattelun taitojen ja reflektoinnin alueisiin saattaa sisältyä eriasteisten ongelmien ratkaisemista. Metataidot ikään kuin kietoutuvat yhteen (esim. Mehtäläinen 2003).

Ohjaaja voi auttaa opiskelijaa hänen tavoitteidensa selkiyttämässä kiinnittämällä opiskelijan huomiota tavoitteiden perusteelliseen pohdintaan ja niiden jäsentämiseen niin, että tarvittava aika tavoitteiden saavuttamiseksi konkretisoituu. Ohjaaja voi esimerkiksi teettää opiskelijalla ajankohtaisten projektien listan, opiskelijat voivat kirjoittaa tavoitteensa tärkeysjärjestykseen tai muuta sellaista. Tärkeysjärjestys voidaan laatia sen perusteella, miten tärkeäksi opiskelija tavoitteensa kokee ja miten hyvin hän on siihen sitoutunut. Kun opiskelijan motivaatio parantuu, on ajan uudenlainen jäsentäminen mahdollista. Ajankäyttöön kannattaa paneutua ja sitä on usein rationalisoitava tavoitteen saavuttamiseksi. (Kauppila 2003, 52–53.)

Erityisesti metakognitiivisista taidoista on syytä nostaa esiin reflektoinnin taidot. Ohjaajan rooli reflektioijana jakautuu opiskelijan itsereflektointitaitojen harjoittamiseen, yhteiseen reflektioon opiskelijan kanssa ohjauskeskustelussa sekä

omaan itserefleksioon ja reflektointikeskusteluun esimerkiksi kollegoiden kanssa. Reflektoiminen toteutuu purkamisen ja rakentamisen prosessissa. Purkaessaan ihminen avaa arvojensa, asenteidensa, uskomuksiensa ja merkityksenantonsa sisältöä itselleenkin ja syventää samalla omaa itsetuntemustaan. Kun ymmärtää paremmin omaa ajatteluaan ja omaa toimintaansa, pystyy paremmin rakentamaan kestävämpää uutta tai päätyessään säilyttämään vanhaa tietää, miksi sitä kannattaa säilyttää. Ohjauskeskusteluissa tähän on hyvä tilaisuus, kun opiskelija on motivoitunut pohtimaan omaa tulevaisuuttaan. (esim. Juutilainen 2003.) Reflektointitaitojen avulla moni muukin taito karttuu. Reflektoidessa tulevat eteen esimerkiksi valmistautuminen ohjauskeskusteluihin, tavoitteiden asettaminen, opiskelun ja elämän suunnitteleminen, päätöksentekotaidot ja itsetuntemuksen lisääminen. Näiden kaikkien myötä opiskelijalla on mahdollisuus myös voimaantua.

## **8 LUKION OPINTO-OHJAUKSEN KEHITTÄMINEN HALLINNON JA JATKOTUTKIMUKSEN KEINAIN**

Koska väitöskirjani on syntynyt osana Helsingin kaupungin tieteellisten jatko-opintojen tukiohjelmalla, on sen tarkoituksena myös tutkimuksellisesti kehittää opinto-ohjauksen käytäntöjä ja hallintoa. Esitän seuraavaksi lähinnä viime vuosien kansainvälisen tutkimuksen tuottamia näkemyksiä opinto-ohjauksen kehittämiseen ja sitten vastaavia suomalaisen tutkimuksen esille tuomia opinto-ohjauksen kehittämisasioita. Lopuksi esitän muutamia jatkotutkimusaiheita.

### ***Ohjauksen tukeminen hallinnon ja koulutuksen keinoin kansainvälisestä näkökulmasta***

Ohjauskoulutuksen uudistamista pohtiessaan ja tutkiessaan Colbert, Vernon-Jones ja Pransky (2006) ovat esittäneet SCFP -mallin (The School Change Feedback Process). Prosessi käynnistetään niin, että joko koulutuksen järjestäjän edustaja tai rehtori perehdyttää ohjaajat ja opettajat uudistussuunnitelmaan. Toteuttamisessa on neljä vaihetta. Ensin otetaan käyttöön ohjaajien ja opettajien omat ideat koulutuksen uudistamisen tavoitteista, päämääristä ja prosesseista. Toisessa vaiheessa jaetaan ohjaajien ja opettajien esittämät ideat rehtorin ja kaikkien opettajien kesken. Kolmanneksi opettajien ideoita aletaan toteuttaa uudistamisprosessissa ja otetaan huomioon kentältä säännöllisesti tuleva palaute. Neljännessä vaiheessa kolme ensimmäistä vaihetta toistetaan jatkuvasti. (Colbert, Vernon-Jones & Pransky 2006, 77.)

Ohjaajien merkitys koulutusuudistusten kehittämisessä ja toteuttamisessa koulun tasolla ylipäänsä on osoittautunut suureksi. Bealen (2004, 75) mukaan ohjaajat ovat usein pääroolissa koulun uudistamisessa, koska heidän työskentely-ympäristössään vahva hallinnollinen johto ja tuki on lähellä. Lisäksi Akos ja Galassi (2004) esittävät, että ohjaajat ovat kehityksen lähettiläitä muihin opettajiin verrattuna myös siinä mielessä, että he keskittyvät opiskelijoiden edistymiseen kokonaisuutena ottaen huomioon kaikki oppiaineet ja opiskelijan persoonallisuuden kehittymisen. Näin ohjaajien rooliin sisältyy soveltavan kehittämisen näkökulma. (Akos & Galassi 2004,

192–204.) Myös House ja Sears (2002) toteavat, että johtajina ja lähettiläinä ohjaajien kouluttajien ja koulujen ohjaajien on syytä tarkistaa yhä uudelleen ammatillisia roolimallejaan ja ajatella systeemisellä tavalla (think in a more systemic fashion). (House & Sears 2002, 154–163.) Myös Suomessa ohjaajat ovat toimineet merkittävässä roolissa koulun uudistamisen eteenpäin viemisessä muun muassa peruskoulu-uudistuksen aikoina 1970 -luvulla (vrt. Lairio & Puukari 1999).

Tarkastellessaan amerikkalaista koulutuksen uudistamista ja paikallisia ohjauksen normeja 1970 -luvulta alkaen Dahir (2001) toteaa, että koulujen ohjauksen filosofiaa, käytäntöjä ja ohjelmia ei ole kytketty suoraan koulun tehtävään (mission of the school). Koulussa ohjaaja on ainutlaatuisessa asemassa yhteydessään opiskelijoihin, opettajakuntaan, koulun hallintoon, vanhempiin ja kunnan hallintoon. Tämän verkoston avulla ohjaaja voi auttaa opiskelijaa ylittämään joustavasti esteet saavuttaakseen osaamista ja sen kautta tutkinnon. (Dahir 2001, 320–328.)

Kaikkien opiskelijoiden ohjaustarpeisiin vastattaessa on otettava huomioon myös muista kulttuureista tulevat opiskelijat. Silloin on hyvä muistaa, että 21. vuosituhannen alussa kasvatetaan nuoria maailmaan, jossa moniarvoisuus on yhteisön tuntomerkki. Tulevaisuuden johtajat ovat parhaillaan kouluissa. He tarvitsevat ohjausta, joka tunnistaa ja tunnustaa inhimillisen erilaisuuden ja auttaa nuoria kehittämään taitojaan toimia kulttuuristen realiteettien kontekstissa. (Lee, 2001, 259.)

Eurooppalaisella tasolla valmistellaan monikulttuurista ohjauksen kehittämistä. Tarkoitus on entistä tehokkaammin levittää eri maissa kehitettyjä kokeilumalleja useampien maiden käyttöön. Tarvitaan sekä teoreettista että käytäntöön soveltuvaa ammattikirjallisuutta monikulttuurisesta ohjauksesta. Tarvitaan myös paljon keskustelua ja ajatustenvaihtoa siis reflektointia. Tällainen monia näkökulmia (historiallisia, sosiaalipoliittisia ja pedagogisia) sisältävä materiaali tulisi olla ohjaajien saatavilla, jotta sen myötä leviäisi omaa rajattua työtä laajempi näkökulma asioihin. Carey ja Fontes (1990, 155–167) tutki amerikkalaisten koulujen ohjausta yhdeksästä näkökulmasta, jotka kaikki keskittyvät monikulttuuriin asioihin. Näitä ohjaukseen liittyviä näkökulmia olivat: 1. sensitiivisyys ja kyky ymmärtää maahan muuttaneiden kokemuksia, 2. itsetuntemus ja affektiivinen kasvu, 3. monikulttuuriset

kommunikaatiotaidot, 4. spesialisoitunut tietopohja ja kompetenssit, 5. yhteisöihin ja niiden ulkopuolelle verkostoitumisen taidot, 6. ammatilliset konsultointitaidot, 7. ohjelmien ja projektien kehittämisen/osallistumisen taidot, 8. opiskelijoiden puolesta puhumisen taidot ja 9. eettisten päätösten tekemisen taidot. Mainitut yhdeksän näkökulmaa ovat Euroopassakin ajankohtaisia kehittämisen alueita. (Launikari & Puukari 2005, 358–359.) Monikulttuurista ohjausta voidaan kehittää muun muassa tuottamalla helposti saatavilla olevaa kirjallista ja muunlaista materiaalia, sekä täydennyskouluttamalla opinto-ohjaajia. Ihmissuhdetyötä tekevien opinto-ohjaajien on tietysti myös henkilökohtaisella tasolla innostuttava asiasta.

Lambie ja Williamson (2004) nimeävät haasteita, joita ammatillinen ohjaus kouluissa kohtaa. Heidän mukaansa niitä ovat rehtoreiden kouluttaminen ohjauksen tukemiseen, ohjauksen opettajuusvaatimuksen poistaminen, koulujen ohjauksen ohjaamisen (supervision) tuottaminen ja epäasianmukaisten velvoitteiden poistaminen ohjaajan työstä. Näiden haasteiden voittamisen myötä voimistetaan koulun ohjaajien ammattimaisuutta. (Lambie & Williamson 2004, 124–131.) Suomessa on pyritty viime vuosina yhä enemmän siihen, että opinto-ohjaajan tulisi hoitaa työtään kokopäivätoimisesti eikä hajottaa työtään aineen opetukseen tai muuhun ohjaukseen liittymättömään toimintaan. Rehtoreilla on tässä asiassa sananvaltaa (vrt. Numminen & ym. 2002).

Menneisyydestä tulevaisuuteen siirtyminen edellyttää Gysbersin (2001) mielestä seuraavia toimenpiteitä: 1. ohjauksen päämäärän ja tehtävän selkiyttämistä, 2. sen ymmärtämistä, että ohjaus on integroitava osa kasvatusta ja koulutusta, 3. monipuolista opastusta ja ohjausta, 4. ohjauksen arviointia, 5. edistynyttä kehittämistyötä ja sen puolesta puhumista ja 6. kaikkien opiskelijoiden palvelemista. Näistä kuudesta elementistä syntyy opastuksen ja ohjauksen visio. (Gysbers 2001, 96–105.)

Gysbers (2004) painottaa ohjauksen vastuullisuuteen liittyvänä tilivelvollisuutta (accountability) siitakin huolimatta, että sitä kouluissa ja oppilaitoksissa kavahdetaan. Gysbers on tutkinut vastuullisuuden toteutumista eri vuosikymmeninä 1920-luvulta alkaen ja uskoo, että arvioimisen voimakas uusi tuleminen viime vuosikymmeninä johtuu siitä, että kyse ei ole yhden ajan ilmiöstä vaan alati



jatkuvasta tarpeesta. Myös ohjauksen ammatillista arviointia tarvitaan valtakunnallisella, kunnallisella ja oppilaitosten tasoilla. (Gysbers 2004, 1–14.) Tehokkaan ja monipuolisesti vaikuttava ohjauksen toteuttaminen on toki mahdollista paikallisella tasolla ilman valtion vahvaa johtamista. Gysbersin (2006) mukaan kuitenkin silloin, kun valtakunnan tasolla on useampia kehittämishankkeita meneillään, toteutetaan voimakasta ohjauksen ohjaamista. Näin tapahtunee siksi, että valtakunnan asiantuntijoilla on mahdollisuus kerätä paikallisia ohjauksen kehittäjiä yhteen suunnittelemaan kehittämisohjelmaa ja toteuttamaan sitä eri puolilla maata. Samalla kehitetään valtakunnallisia arvioinnin standardeja ohjauksen tuloksellisuutta tarkastelemaan. (Gysbers 2006, 247.)

Edellä esitettyjä kansainvälisiä näkemyksiä on syytä tarkastella Suomessakin ja niin kotimaiset tutkijat ovat myös tehneet. Myös suomalaisten opinto-ohjaajien, opetusalan hallinnon ja ohjaajien koulutusta järjestävien on syytä olla perillä maailmalla tapahtuvasta kehityksestä. Kansainvälisen kehityksen seuraaminen on oleellisen tärkeää myös Suomen näkökulmasta. Ei pidä kuitenkaan unohtaa, että ohjaus on kontekstisidonnaista toimintaa.

### ***Ohjauksen tukeminen hallinnon ja koulutuksen näkökulmista Suomessa***

Miten ohjausasiantuntijuus ja ohjaustyön ydin rakentuvat osaksi opinto-ohjaajien ammatillista identiteettiä? Kysymys edellyttää sekä opinto-ohjaajakoulutuksen että opetussuunnitelmatyön teoreettisten perusteiden ja näiden välisten yhteyksien pohdintaa. Lairion (1988, 42) mielestä lukion oppilaanohjauksen tavoitteet laadittiin alusta alkaen praktiselta pohjalta, vailla ohjauksen käsitteen ja oppilaanohjauksen tehtäväalueiden teoreettista analyysiä. Ongelmaksi koettiin se, että opinto-ohjaajien koulutuksesta puuttui eri koulutusasteita integroiva, laaja-alainen yhteisnäkemys ohjauksesta. (Lairio 1992, 2.) Ohjaukseen ja siihen liittyvään osaamiseen ja ammattitaitoon kytkeytyvät näkökulmat, joiden mukaan ohjaus on institutionaalista toimintaa. Ohjaus on ammatti (esim. opinto-ohjaaja, ammatinvalinnanohjaaja), johon tarvittava pätevyys ja asiantuntijuus saavutetaan muodollisessa koulutuksessa. Siinä painottuu selkeästi ohjauksellisten kvalifikaatioiden ja ohjauksen erityisosaamisen tuottaminen. (Nummenmaa 2004, 113.) Oppilaitosten ylläpitäjien

on syytä huolehtia siitä, että opiskelijat saavat kouluissaan mahdollisuuden päästä internetiin ajantasaisen koulutus- ja ammattitiedon saamiseksi. Opinto-ohjaajien ammattitaidon ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi opinto-ohjaajilla tulee olla mahdollisuus osallistua täydennyskoulutukseen Internetissä olevien työvälineiden uusiutuessa nopeasti. (Vuorinen 2006, 209.)

Nykyään muun muassa yhtenäisen peruskoulun ja koulutuksen nivelvaiheiden paremman sujuvuuden painottamisen myötä myös ohjauksen integroituminen eri koulutusasteilla on mennyt harppauksen eteenpäin. Ohjauksen opetussuunnitelman perusteissa (2003) ja koulutustakuuta koskevassa opetusministeriön asiakirjassa on kiinnitetty tähän erityistä huomiota. (Nuorten koulutus- ja yhteiskuntatakuu sekä pajatoiminnan vakinaistaminen, 2005.)

Tänä päivänä useasti toistetut suomalaisen yhteiskunnan ja globaalin maailman muutokset tuovat uusia sisältöjä opinto-ohjaajan työhön. Uusien asioiden omaksuminen taas edellyttää koulutusta, jonka välityksellä ohjauksen toimijat saavat haltuunsa uusia välineitä, tietoa ja yhdessä syvennettyä ymmärrystä oman ohjaustyönsä kehittämiseen. Lairio ja Penttinen (2005) esittelevät korkea-asteen ohjauksen täydennyskoulutusta, johon sisältyi vuonna 2005 oleelliset viisi teemaa: muuttuva yhteiskunta ja työelämä, korkea-asteen ohjaus- ja neuvontapalvelut, ohjausteoreettiset ja -eettiset kysymykset, yksilö- ja pienryhmäohjaus sekä ohjaajan persoona ja työssä jaksaminen. (Lairio & Penttinen 2005, 232–235.)

Opinto-ohjaajan toimenkuvan laajentuminen ja hajanaistuminen ovat ohjaajien koulutuksen haasteita. Perustehtäväalueista opiskelijan kasvun ja kehityksen tukeminen ovat nousseet entistäkin merkittävämpään asemaan. Arkityössään ohjaajat kohtaavat esimerkiksi huume- ja päihdeongelmia sekä syömishäiriöitä. Uudet oppimisympäristöt ja yksilölliset oppimisvaikeudet ovat moninaistuneet. Eri kulttuureista tulevien nuorten määrän lisääntyminen ja ”yli-ammattillisten” laatuvaatimusten korostuminen työelämässä asettavat uusia vaatimuksia erityisesti uranvalinnan pohdinnalle. (Lairio & Nissilä 2003, 13–27.)

Jatkuvat muutokset postmodernissa yhteiskunnassamme ja koko maailmassa ovat tulleet tutkimuksessani monissa kohdissa esiin. Jatkuvan muutoksen ja siitä johtuvan

epävarmuuden tunne aiheuttaa monissa ohjaajissakin turvattomuuden kokemusta. Siksi on tärkeää tukea ohjaajien työtä niillä keinoilla, joita opetushallinnolla valtakunnan ja kuntien tasolla on. Ohjaajien jatko- ja täydennyskoulutus on yksi tällainen keino. Ohjaajan ammatissa toimiminen ja siinä kehittyminen edellyttävät siis jatkuvaa kouluttautumista ja siitä on koulutuksen järjestäjien omalta osaltaan syytä pitää jatkuvasti huolta. Silti ohjaajien oma innostuminen asiasta on välttämätöntä.

Opinto-ohjaajakelpoisuuden puuttuminen ohjaustehtävää hoitavilta on edelleen valtakunnallisesti suuri ongelma. Rönnerbergin (2000, 108) Opetushallitukselle toteuttaman opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen mukaan lukion opinto-ohjauksen lehtoreiden kelpoisuudet olivat selvästi muiden lehtoreiden kelpoisuuksia alhaisemmat. Nummisen ja ym. (2002) arvioinnissa lukion sivutoimisista opinto-ohjaajista vajaa puolet (47 %) toimi ilman opinto-ohjaajakoulutusta. Varsinaisen ohjaustyön lisäksi opinto-ohjaajien velvollisuudet vaihtelivat työjärjestysten laadinnasta erilaisiin juhla- ja valmisteisiin. Kuitenkin opinto-ohjaajat näkivät oman työnsä ytimenä opetussuunnitelmassa esitetyt keskeiset alueet: jatko-opintoihin ohjaamisen, henkilökohtaisen kasvun tukemisen ja ammatillisen suuntautumisen ohjauksen (Juutilainen 2003, 36).

Helsingissä lukuvuonna 2003–2004, jolloin tutkimuksessa mukana olleet opinto-ohjaajat aloittivat aineiston keräämisen, oli kaupungin suomenkielisistä viidestätoista lukiosta vain yhdessä opinto-ohjaaja, jolla ei ollut opinto-ohjaajan koulutusta. Koulutetun opinto-ohjaajan lisäksi lukioissa toimi tuntiopettajina seitsemän opettajaa, jotka eivät olleet muodollisesti päteviä ja joilla oli myös muita oppiaineita opetettavanaan. Kaikkiaan opinto-ohjaajan tehtäviä hoiti ko. lukuvuonna yhteensä 27 henkilöä. (Palkkajärjestelmä -raportti 2005, Helsingin kaupunki.)

Ohjausalan tutkimus (mm. Mehtäläinen & Halonen 1999; Mehtäläinen 2003; Numminen & ym. 2002; Juutilainen 2003; Vehviläinen 2001) on myös tuottanut omalta osaltaan tietoa toteutetun ohjauksen toimivuudesta. Opinto-ohjaajien koulutuksen opetussuunnitelmat on myös laadittu ajatellen sitä, että koulutettavat opinto-ohjaajat saisivat oleellisia taitoja ja tietoja ammatissa toimimiseen niin, että heidän ohjaustyönsä olisi toimivaa ja laadukasta ja täyttäisi sille asetetut tavoitteet

mahdollisimman hyvin. Inhimillisen toiminnan toimivuutta ja sen onnistuneeksi kokemista on kuitenkin vaikea arvioida juuri siksi, että se sisältää niin paljon subjektiivista arviointia.

Lukio-opiskelun hallinnolliset raamit osaltaan tuottavat ohjauskeskustelua rakentavaa suunnitteluagenda. Lukioiden niukat ohjausresurssit säätelevät toimintaa mekanistiseen suuntaan siten, että yritetään huolehtia edes kaikkein välttämättömimmistä kysymyksistä ja ongelmista (ks. Numminen & ym. 2002; Kasurinen & Vuorinen 2003, 33–37; Juutilainen 2003, 203). Tällainen kehityssuunta ei välttämättä paranna ohjauksen laatua. Ohjaukseen tarvittaisiin lisää aikaresurssia, ja pätevien opinto-ohjaajien riittävydestä tulisi huolehtia. Inhimillisen kasvun ja persoonallisuuden kehittymisen tukeminen vaativat aikaa. Opiskelijan tuntemus ja metataitojen kehittäminen eivät synny ja tapahdu hetkessä vaan edellyttävät paneutumista ja ymmärryksen syventämistä monella tapaa. Reflektointi edellyttää ajattelun taitojen harjoittamista ja on toimintatapana aikaa vievä, mutta tehokas ja vaikuttava.

Perinteinen asetelma ohjauksen vaikuttavuudesta keskusteltaessa on ollut se, että päätöksentekijät odottavat ohjaukselta mittavia, usein makrotasoisia vaikutuksia, kun taas ohjauksen käytännön toteuttajat korostavat usein yksilötason laadullisia ja vaikeasti mitattavia tuloksia. Keskeistä on se, että löydetään yksilön kannalta yhteisesti hyväksytyjen tulosten ja yhteiskunnallisten tulosten välille yhteys. (Onnismaa 2003.) Ohjaava työ kuitenkin kyseenalaistaa perinteisten instituutioiden ja organisaatioiden rajoja. Ohjausasiantuntijuutta voi nykyään luonnehtia raja-asiantuntijuudeksi, rajojen tunnistamisen, ohjaussuhteessa näkyväksi tekemisen ja yhteisen uudelleen määrittelyn asiantuntijuudeksi. (Onnismaa 2003, 89.) On kuitenkin hyvä pitää mielessä, että opinto-ohjaajat kouluissa on palkattu edistämään yhteiskunnan eli kansalaisten koululle antamaa tehtävää.

Asiantuntijan, opinto-ohjaajan, työn osaamisen rakentuminen edellyttää aikaa ja vaivannäköä. Laajeneva tietomäärä jäsentyy siten, että se heijastaa opinto-ohjaajan tehtäväkentän syvää ymmärtämistä. Tällainen tieto on usein ”hiljaista tietoa”, näkymätöntä ja vaikeasti kuvattavaa. Opinto-ohjaaja kuuluu opettajakuntaan, mutta opinto-ohjaajan ammatin luonne on erilainen kuin opettajan. Se on professio, jossa

ohjaajan on tunnistettava opettamisen ja ohjaamisen ero. (Merimaa 2004, 79.) Vanhempien opinto-ohjaajien toimiminen ammatissaan nuorempien ohjaajien mentoreina voisi olla hyödyllinen tapa siirtää tämän kaltaista ymmärrystä ja tietoa.

Kasvatustieteen maisteritutkintoon oppilaan- ja opinto-ohjaajan koulutusohjelmassa johtavan koulutuksen tavoitteisiin sisältyy laajoja tiedollisia ja tieteellisiä osa-alueita: yhteiskunnan rakenne ja toiminta sekä yhteiskunnallinen muutos erityisesti koulutus- ja ammattijärjestelmän tuntemuksessa, yksilön elämäntilanne ja kehitys sekä kehityskulun yhteiskunnalliset ja sosiaaliset kontekstit, keskeiset tiedot sekä yksilön ammatillisesta että ammattiurien kehityksestä, henkilökohtaiset vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaidot erilaisissa ryhmissä ja verkostoissa toimimiseen, valmiudet käyttää ohjauksen keskeisiä työmenetelmiä (ohjauskeskustelu, ryhmäohjaus, tiedottaminen, yhteisölliset työmenetelmät ja verkostotyö), perehtyminen informaatio- ja kommunikaatioteknologisten sovellutusten hyödyntämiseen ja valmius kehittää opinto-ohjaajan työtä ja ammattikäytäntöjä tieteellisistä lähtökohdista. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003–2005. Joensuun yliopisto. [http://www.joensuu.fi/ohjaus/opiskelu/pdf/ohjauksen\\_ops\\_2003-2005.pdf](http://www.joensuu.fi/ohjaus/opiskelu/pdf/ohjauksen_ops_2003-2005.pdf), 5.8.2006) Opinto-ohjaajien koulutus tukee ohjaustoimijoiden ohjausajattelussa kokonaisuuksien hahmottamista ja jäsentämistä. Koulutuksessa pidetään tärkeänä teorian ja käytännön yhdistymistä vuoropuheluksi kouluttajien ja ohjausta opiskelevien dialogissa. (Lairio & Penttinen 2005, 231.) Tästä tulee jatkossakin pitää huolta seuraamalla yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia.

Teoreettisen ja menetelmällisen tiedon hallinnasta syntyy ammattitaitoa sosiaalisen tietämisen kautta ja sen kanssa vuorovaikutteisesti. Kun sosiaalisesti rakentuvaa tietoa peilataan teoreettiseen tietoon perustuvaan ymmärrykseen, muodostuu yksilön kehitykseen ja ammattitietoon liittyvää tietämystä. Todellisuutta tulkitaan ja tuotetaan kielellisillä konstruktiolla ja käsitteellisillä välineillä, eivätkä teoriat ja menetelmät näin ollen edusta varmoja totuuksia. Niiden merkitys tulisikin nähdä ohjauksellisena resurssina eikä toimintakoodina (ks. Onnismaa 2000, 302) ohjauksessa. (Juutilainen 2003, 32.)

Ohjauskeskustelua ajatellen nuoren tiedostamisprosessin eli purkamis- ja uudelleenrakennusprosessin, konstruoinnin, vaiheet edellyttävät kypsytelyä, mikä

vaatii aikaa, jotta näihin prosesseihin voidaan kunnolla paneutua. Lukion ohjaukseen suunnatut voimavarat suhteessa prosessien läpiviemiseen ovat suuren haasteen edessä.

Opinto-ohjaus on kiehtova ja samalla haasteellinen ilmiö, koska sen olemukseen sisältyy moninaisuus. Moninaisuus liittyy ohjaukseen erilaisten opiskelijoiden, erilaisten kulttuurien, muuttuvan yhteiskunnan ja työelämän sekä muuttuvien ammattien ja ammattiurien kautta. Ohjaus on usean tieteen alan risteyksessä ja edellyttää niiden kehityksen seuraamista ammatillisen kasvun osana. Opinto-ohjaajilla ja ohjaukseen osallistuvilla henkilöillä on haasteellinen määrä erilaisia yhteistyökumppaneita koulussa ja koulun ulkopuolella. Luetellut ohjauksen kytkennät tekevät ohjaustyöstä mielenkiintoisen. Samalla useista kytkennöistä johtuu, että ohjaukselle asetetaan monenlaisia odotuksia.

Ohjauksen odotuksista nousevat ne monet haasteet, joita opinto-ohjaaja kohtaa. Ohjaajan toimenkuva on laaja ja lisäksi riippuvainen siitä kontekstista, missä ohjaaja työtään tekee. Vahvan kontekstisidonnaisuutensa takia opinto-ohjauksen tehtävät eroavat eri kulttuureissa ja eri kouluissa. Kun yhden opinto-ohjaajan työssä ovat näkyvänä monikulttuuriset asiat, niin toisen ohjaajan kohdalla oman paikkakunnan elinkeinorakenteen muutos aiheuttaa ohjaukselle omanlaisiaan haasteita. Työnkuvan hajanaisuus on kansainvälinen ilmiö ja ohjaajat kokevat työnsä usein pirstaleisena (Sears, 2002, 164). Ohjaajat joutuvat näin kamppailemaan oman työnsä priorisoinnissa. Tämä on tullut opinto-ohjaajien kanssa käytyjen keskustelujen perusteella esille myös Helsingin lukioissa. Opinto-ohjaajat eivät tee työtään yksin. Yhteistyö muiden ohjaukseen osallistuvien kanssa auttaa ohjaajaa järjestämään työtään mahdollisimman taloudellisesti ja asettamaan tehtäviään tärkeysjärjestykseen. Rehtorilla on ohjaustyön järjestelyissä oma osuutensa. Oleellista on, että opinto-ohjaaja saa keskittyä ohjaustyöhönsä.

Ohjausmenetelmät kehittyvät koko ajan ja tänä päivänä pohditaan esimerkiksi sitä, mikä osuus ohjauksesta kenties järjestetään Internetissä ja toisaalta, kuinka paljon henkilökohtaisessa ohjauksessa hyödynnetään Internetiä. Kehittyvän teknologian vaikutukset näkyvät joka tapauksessa paitsi opinto-ohjaajan työssä, myös lukio-opiskelijoiden itselleen suunnittelemissa ammateissa ja työurissa.

Jatkotutkimusaiheista totean lopuksi, että kun tutkimuksessani pohdin opinto-ohjausprosessin toimivuutta ja analysoin muun muassa opinto-ohjaajien ja opiskelijoiden kuvauksia onnistuneista ohjauskeskusteluista, nousi ajatus opinto-ohjauksen arkipäivän työn vertautumisesta ohjauksen opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttamiseen käytännössä. Virallisten tavoitteiden ja käytännössä toteutuvien tavoitteiden vertaileva tutkiminen olisi mielenkiintoinen tutkimusaihe jatkotutkimuksia varten. Kiinnostava olisi näkökulma, jossa opetussuunnitelmien sisältöä pohdittaisiin ihmisen tekemänä tekstinä ja tarkasteltaisiin tekstin valmistumisen taustalla olevaa prosessia, jonka pohjalta teksti syntyy ja saa virallisen hyväksynnän. Toiseksi minua jäi askarruttamaan ajatus siitä, että olisi ollut hyödyllistä kysyä opiskelijoilta ohjauksen toimivuudesta esimerkiksi vuosi sen jälkeen, kun he ovat lukio-opintonsa lopettaneet. Kiivas opintojen loppurutistus olisi takana, ja opiskelijoilla olisi etäisyyttä tarkastella mennyttä lukioaikaa ja saatua ohjausta kokonaisuutena. Ehkä joku toinen jatkaa tästä aiheesta.

Toivon, että opinto-ohjaajat saavat tutkimuksestani itselleen oman työnsä kehittämiseen aineksia ja vihjeitä tähän tutkimukseen osallistuneiden opinto-ohjaajien hyvin toimineista käytännöistä. Tärkeää olisi, että opinto-ohjaaja voisi nauttia ammatillisesta osaamisestaan ja tärkeästä arkipäivän työstään.

## LÄHTEET

- Aarnio, H. 1999. Dialogia etsimässä. Väitöskirja. Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Akos, P. & Galassi, J. P. 2004. Training School Counselors as Developmental Advocates. *Counselor Education & Supervision*; Mar. 2004, Vol. 43, Issue 3, 192–206, 15p.  
<<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=12584175>> (Luettu 12.3.2006)
- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. 2. uud. painos. Tampere: Vastapaino.
- Amatea, E. S. & Clark, M. A. 2005. Changing Schools, Changing Counselors; A Qualitative Study of School Administrators Conceptions of the School Counselor Role. *Professional School Counseling*; Oct. 2005, Vol. 9, Issue 1, 16–27, 12p, 1chart.  
<<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=18723783>> (Luettu 12.3.2006)
- Amundson, N. E. 2005. Aktiivinen ohjaus. Juva: Psykologien kustannus Oy. WS Bookwell Oy.
- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Jyväskylä: Gummerus, 251–296.
- Argyris, C. 1993. Teaching smart people how to learn. Teoksessa Howard R. & Haas R. (eds.) *The Learning Imperative: Managing People for Continuous Innovation*. A Harvard Business Review Book, 177–194.
- Arnold, J. 1997. *Managing Careers into the 21<sup>st</sup> Century*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Arnold, J. & Jackson, C. 1997. The New Career: issues and challenges. *British Journal of Guidance & Counselling*, 25, 427–433.
- Beale, A. V. 2004. Questioning Whether You Have a Contemporary School Counseling Program. *Clearing House*; Nov. 2004, Vol. 78, Issue 2, 73–76.  
<<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=15348089>> (Luettu 12.3.2006)



- Bell, B. & Gilbert, J. 1994. Teacher development as professional, personal and social development. *Teaching & Teacher Education*, 10, 483–497.
- Bell, B. & Gilbert, J. 1996. *Teacher development: a model from science education*. London: Falmer Press 1996.
- Bor, R., Ebner-Landy, J., Gill, S. & Brace C. 2002. *Counselling in schools*. London: Sage Publications.
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. Harvard College: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. & Wacquant, Loic J. D. 1995. Refleksiivisen sosiologian tarkoitus. Teoksessa P. Bourdieu & L. J. D. Wacquant. *Refleksiiviseen sosiologiaan: tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta*. Joensuu: University Press, 85–256.
- Borgström, L. 1988. *Vyxnas kunskapssökande. En studie av självstyrt lärande*. Stockholm: Merkantil Tryckeriet.
- Brown, S. & McIntyre, D. 1993. *Making sense of teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Bruhn, J. G. & Wolf, S. 2003. The Mind as a Process. *Integrative Physiological & Behavioral Science*, 1-3 2003, Vol. 38, No. 1, 75–87.
- Bryan, J. 2005. Fostering Educational Resilience and Achievement in Urban Schools Through School-Family-Community Partnerships. *Professional School Counseling*; Feb. 2005, Vol. 8, Issue 3, 219–227, 9p. <<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=16182115>> (Luettu 12.3.2006)
- Burbules, N. C. 2004. Ways of Thinking About Educational Quality. *University of Illinois. Educational Researcher*. Vol. 33, No. 6 pp., 4–10.
- Burnham, J. J. & Jackson, C. M. 2000. School Counselor Roles: Discrepancies Between Actual Practice and Existing Models. *Professional School Counseling*; Oct 2000, Vol. 4 Issue 1, p 41, 9p, 1 chart. 1–19. <<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=3665570>> (Luettu 8.3.2006)
- Burrell, G. & Morgan, G. 1979. *Sociological paradigms and organizational analysis: elements of the sociology of corporate life*. London: Heinemann.

- Carey, J. R. & Fontes, L. 1990. School counsellors perceptions of training need in multicultural counselling. *Counselor Education and Supervision* 29. 155–167.
- Chaplin, J. 1999. *Feminist counselling in action*. 2. Ed. London: Sage Publications.
- Chen-Hayes, S. F. 2005. The Transformative Individual School Counseling Model: An Accountability Model for Urban School Counselors. *Professional School Counseling*; Feb. 2005, Vol. 8, Issue 3, 244–248, 5p.  
<<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=16182118>  
> (Luettu 8.3.2006)
- Cochran, L. 1990. Narrative as a paradigm for career research. Teoksessa R. Young & W. A. Borgen (toim.) *Methodological approaches to the study of career*. New York: Praeger, 71–86.
- Colbert, R. D., Vernon-Jones, R. & Pransky, K. 2006. The School Change Feedback Process: Creating a New Role for Counselors in Education Reform. *Journal of Counseling & Development*; Winter. 2006, Vol. 84, Issue 1, 72–82, 11p.  
<<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=19511332>  
> (Luettu 8.3.2006)
- Corey, G. 1996. *Theory and practice of counselling and psychotherapy*. 5. painos. Pacific Grove, CA, Brooks/Cole.
- Cruikshank, B. 1999. *The will to empower: democratic citizens and other subjects*. Ithaca (N.Y.): Cornell University Press.
- Dahir, C. A. 2001. The National Standards for School Counseling Programs: Development and Implementation. *Professional School Counseling*; Jun. 2001, Vol. 4, Issue 5, 320–328, 8p.  
<<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=19511332>  
> (Luettu 12.3.2006)
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. 1999. *Beyond quality in early childhood and care: postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Dixon, N. M. 2000. *The Organizational Learning Cycle*. Teoksessa Huczynski, A. & Buchanan, D. 2000/2001. *Organizational Behavior. An Introductory Text*. Prentice Hall. Rotolito Lombarda. Italy. 4. edition, 108.

- Eerola, S. & Vadén, T. 2005. Vailla punaista lankaa – vai vailla kysymystä? Teoksessa A-R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) 2005. Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Yliopistopaino – Juvenes Print. 56–88.
- Eräsaari, R. & Jokinen, R. 1997. Refleksiioeliitit ja elämänpolitiikka. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 1992. Reflektiivisyys ja itsetuntemus asiantuntijuuden kehittymisessä. Teoksessa R. Nurminen, A. Eteläpelto, K. Mustikkamaa, T. Rantanen & H. Rousi. Kohti uutta opettajuutta. Jyväskylä: Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 3. 9–18.
- Feller, R. W., Russell, M. & Whichard, J. A. 2005. Career Techniques and Interventions: Themes From an International Conversation. The Career Development Quarterly. Sep. 2005, Vol. 54. 36–46.  
<<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=18041296>> (Luettu 16.3.2006)
- Filander, K. 1997. Kehittäjät tulevaisuuden verkostoasiantuntijoina. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) 1997. Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 136–148.
- Forssén, K., Laine K. & Tähtinen J. 2002. Hyvinvoinnin tekijät ja uhat lapsuudessa. Teoksessa K. Juhila, H. Forsberg & I. Roivainen (toim.) Marginaalit ja sosiaalityö. Jyväskylä: Sophi, Jyväskylän yliopisto, 81–104.
- Gergen, K. J. 1982. Toward transformation in social knowledge. New York: Springer-Verlag.
- Gibson, R. & Mitchell, M. 1999. Introduction to counselling and guidance. 5<sup>th</sup> ed. New Jersey: Prentice Hall.
- Giddens, A. 1990. Consequences of modernity. Stanford: Stanford University Press.
- Giddens, A. 1991. Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age. Cambridge: Polity Press.

- Giddens, A. 1995. Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. Teoksessa Beck, U., Giddens, A. & Lash, S.. Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio. Tampere: Vastapaino, 83–152.
- Gilbert, L. A. & Osipow, S. H. 1991. Feminist contributions to counselling psychology. *Psychology of Women Quarterly* 15, 537-547.
- Gilbert, L. A. & Scher, M. 1999. Gender and Sex in counselling and psychotherapy. Boston: Allyn and Bacon.
- Glaser, R. 1991. The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice. *Learning and instruction* 1 (2), 129–144.
- Gould, R. L. 1995. Teoksessa Mezirow, J. (toim.) 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Painotalo Miktor, 153–176.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1994. Competing Paradigms in Qualitative Research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Guichard, J. & Lenz, J. 2005. Career Theory From an International Perspective. *Career Development Quarterly*; Sep. 2005, Vol. 54, Issue 1, 17–28, 12p.  
<<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=18041288>>  
> (Luettu 10.3.2006)
- Gysbers, N. C. 1997. Involving Counselling Psychology in the School-to-Work Movement: An Idea Whose Time has Come. *The Counseling Psychologist*, 25 (3): 413–427.
- Gysbers, N. C. 2001. School Guidance and Counseling in the 21<sup>st</sup> Century: Remember the Past into the Future. *Professional School Counseling*; Dec. 2001, Vol. 5, Issue 2. 96–105, 10p.  
<<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=6344710>>  
(Luettu 10.3.2006)
- Gysbers, N. C. 2004. Comprehensive Guidance and Counseling Programs: The Evaluation of Accountability. *Professional School Counseling*; Oct. 2004, Vol. 8, Issue 1, 1–14, 14p, 1 chart.  
<<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=14795503>>  
> (Luettu 10.3.2006)

- Gysbers, N. C. 2006. Improving School Guidance and Counseling Practices Through Effective and Sustained State Leadership: A Response to Miller. Professional School Counseling; Feb. 2006, Vol 9, Issue 3, 245–247, 3p. <<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=19767717>> (Luettu 12.3.2006)
- Haapaniemi, L. 2003. Sopeutumattomien erityisluokkaopetus – konfliktisimulaattoriko? Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 915. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Hallituksen työllisyyden politiikkaohjelman toimeenpano: Nuorten koulutus- ja yhteiskuntatakuu sekä pajatoiminnan vakinaistaminen. Dnro 15/600/2005, 891/39/2005. Opetusministeriö.
- Hansen, L. S. 1999. Beyond School to Work: Continuing Contributions of Theory and Practice to Career Development. Career Development Quarterly; Jun1999, Vol. 47, Issue 4, 354–358, 6p. <<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=2052551>> (Luettu 9.3.2006)
- Hargreaves, A. & Goodson. I. F. 1996. Teacher’s Professional Lives: Aspirations and Actualities. Teoksessa I. F. Goodson & A. Hargreaves (ed.) 1996. Teacher’s professional lives. London: Falmer Press. 1–27.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Helakorpi, S. ja Olkinuora, A. 1997. Asiantuntijuutta oppimassa. Porvoo: WSOY.
- Helander, J. 2000. Oppiminen ratkaisusuuntautuneessa terapiassa ja ohjauksessa. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos.
- Helsingin kaupunki, Palkkajärjestelmä -raportti 2005.
- Helsingin kaupungin opetusvirasto, Lukion opiskelijatietojärjestelmä 2006.
- Helsingin kaupungin opetusvirasto, Opetussuunnitelmaohje lukioille, Ryhmäkirje 2004.
- Helsingin kaupungin opetusviraston Toisen asteen koulutuksen mitoitus- ja kehittämis-suunnitelma, ohjauksen muistiot ja asiakirjat, 1998–2005.
- Helsingin kaupungin opetuslautakunnan suomenkielinen jaosto, § 87/14.6.2005, Lukioiden opetussuunnitelma.

- Helve, H. 1987. Nuorten maailmankuva. 2. painos. Seurantatutkimus pääkaupunkiseudun erään lähiön nuorista. Helsinki: Painokaari.
- Herr, E. L. 1997. Career counselling: A process in process. *British Journal of Guidance & Counselling*; Feb. 1997, Vol. 25, Issue 1, p81, 13p, 1 cahrt. <<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=9708041206>> (Luettu 10.3.2006)
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatusfilosofiaan. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. 6.–7. painos. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Holcomb-McCoy, C. 2004. Assessing the Multicultural Competence of School Counselors: A Checklist. *Professional School Counseling*: Feb. 2004, Vol 7, Issue 3. <<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=12667738>> (Luettu 12.3.2006)
- Holma, J. 1999. Postmodernismi, narratiivisuus ja psykoosi. *Psykologia* 34 (5–6), 322–328.
- Hornby, G. 2003. A model for counselling in schools. In Garry Hornby, Carol Hall & Eric Hall (eds.) *Counselling pupils in schools. Skills and strategies for teachers*. London: RoutledgeFalmer, 12–22.
- Hoskins, M. & Stypka, K. 1996. *Constructivist counselling: a facilitator's guidebook*. Canadian Guidance and Counselling Foundation.
- House, R. M. & Sears, S. J. 2002. Preparing School Counselors to be Leaders and Advocates: A Critical Need in the New Millennium. *Theory Into Practice*; Summer. 2002, Vol. 41, Issue 3, 154–163, 9p. <<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=7302004>> (Luettu 10.3.2006)
- Isaacs, W. 2001. Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. Uraauurtava lähestyminen liike-elämän viestintään. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.
- Isokorpi, Tia 2003. Tunneälytaitojen ja yhteisöllisyyden oppiminen reflektoinnin ja ryhmäprosessin avulla. Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus & Hämeen ammattikorkeakoulu. Akateeminen väitöskirja. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

- Jallinoja, R. 1991. *Moderni elämä. Ajankuva ja käytäntö*. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 550. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Jenlink, P. & Carr, A. (1996). *Conversation as a Medium for Change in Education*. *Education technology* 36 (1), 31–38.
- Juutilainen, P-K. 2003. *Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 92.
- Juutilainen, P-K. 2004. *Opinto-ohjauskeskustelu – elämänsuunnittelun areena*. Teoksessa Kasurinen, H. (toim.) 2004. *Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa*. Opetushallituksen julkaisu. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy, 123–134 .
- Järvinen, T. & Jahnukainen, M. 2001. *Kuka meistä onkaan syrjäytynyt? Marginalisaation ja syrjäytymisen käsitteellistä tarkastelua*. Teoksessa Minna Suutari (toim.) *Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla*. Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 20, 125–151.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpaja Oy.
- Kahn, B. B. 2000. *A Model of Solution-Focused Consultation for School Counselors*. *Professional School Counseling*; Apr. 2000, Vol. 3, Issue 4, 248–253, 7p.  
<<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=3095481>> (Luettu 16.3.2006)
- Kainulainen, S., Rintala T. & Heikkilä, M. 2001. *Hyvinvoinnin alueellinen erilaistuminen 1990 -luvun Suomessa*. Tutkimuksia 114. Saarijärvi: Stakes.
- Kasurinen, H. 2000. *Personal future in hopes and fears*. Teoksessa V. Puuronen, P. Sinisalo, I. Miljukova & L. Shvets. 2000. (eds) *Youth in a changing Karelia. A comparative study of everyday life, future orientation and political culture of youth in North-West Russia and Eastern Finland*. Ashgate. Aldershot, Hampshire, 162–176.

- Kasurinen, H., 2004. Ohjauksen järjestäminen oppilaitoksessa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Opetushallituksen julkaisu. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy, 40–56.
- Kasurinen, H. & Vuorinen R. 2002. Ohjauksen toimintapolitiikka Suomessa 2002 – otteita OECD:n arviointihankkeen kansallisesta maaraportista. Teoksessa R. Vuorinen & H. Kasurinen 2002. Ohjaus Suomessa. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino Oma oy, 31– 49.
- Kasurinen, H. & Vuorinen R. 2003. Initiatives Generated by the Results of National Evaluations on Guidance Provision. Teoksessa H. Kasurinen, U. Numminen 2003. Evaluation of Educational Guidance and Counselling in Finland. National Board of Education. Helsinki: Yliopistopaino, 33– 37.
- Kauppila, R. A. 2003. Opi ja opeta tehokkaasti: psyykkinen valmennus oppimisen tukena. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keiny, S. 1994. Constructivism and Teachers' Professional Development. *Teaching & Teacher Education* 10 (2), 157-167.
- Keurulainen, H. 1997. Arviointimallia kehittämässä. Ammatilliseen opettajankoulutukseen liittyvä näyttökoe. Lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kirjonen, P., Remes & A. Eteläpelto (toim.) 1997. Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kirst, M. W. 2004. The High School/College Disconnect. *Educational Leadership*; Nov. 2004, Vol. 62 Issue 3. 51-55. 5 p, 1chart, 2c.  
<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=14966153>  
 (Luettu 8.3.2006)
- Kosonen P. A. 1991. Opiskelun mielekkyys ja opintomotiivaatiot lukiossa. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A: 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.



- Kosonen, P. A. 2000. Elämäntaidolliset haasteet – näkökohtia habitaatin muotoutumisesta ja auttamisen asiantuntijuudesta myöhäismodernissa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim) 2000b. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Porvoo: PS-kustannus, 314–359.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2003–2008. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Lahti, R. 2001. Ammatinvalintapsykologien vastauksia asiakkaiden tiedostamattomiin odotuksiin. Työpoliittinen tutkimus nro 227, Työministeriö. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Lairio, M. 1988. Nuoruusiän kehitystehtävät ja oppilaanohjaus, Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 19.
- Lairio, M. 1992 (toim.) Opinto-ohjaajan työ ja koulutus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B, Teoriaa ja käytäntöä; 72. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Lairio, M. & Nissilä P. 2002. Towards networking in counselling: a follow-up study of Finnish school counselling. *British Journal of Guidance & Counselling*; May 2002, Vol. 30, Issue 2, 159-172, 14p.  
<<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=6726337>>  
(Luettu 8.3.2006)
- Lairio, M. & Nissilä P. 2003. Ohjausasiantuntijuutta eri kouluasteille – Opinto-ohjaajakoulutus 30 vuotta. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) 2003. Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 13–30.
- Lairio, M. & Penttinen, L. 2005. Uuden ohjauskulttuurin haasteita korkea-asteen ohjauksen täydennyskoulutukseen – kokemuksia koulutusinterventioista. Teoksessa A-R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) 2005. Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Yliopistopaino – Juvenes Print. 231–250.
- Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) 1999. Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Tutkimusselosteita 1. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. 1–15.

- Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) 2001. Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä, 9–20.
- Lairio, M., Puukari, S. & Nissilä, P. 2001. Yhteiskunnalliset kehityslinjat ja opinto-ohjaus. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) 2001. Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä, 69–89.
- Lairio, M., Puukari, S. & Varis, E. 1999. Opinto-ohjaajan toimenkuva. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari 1999. Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Tutkimuselosteita 1. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. 21–41.
- Lambie, G. W. & Williamson, L. 2004. The Challenge to Change from Guidance Counseling to Professional School Counseling: A Historical Proposition. *Professional School Counseling*; Dec. 2004, Vol. 8, Issue 2, 124–131, 8p.  
<<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=15536760>>  
> (Luettu 12.3.2006)
- Lapan, R. T., Gysbers, N. & Petroski F. 2003. Helping Seventh Grades Be Safe and Successful: A Statewide Study of the Impact of Comprehensive Guidance and Counseling Programs. *Professional School Counseling*; Feb. 2003, Vol. 6, Issue 3, 186–198. 12p, 1 diagram.  
<<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=9563835>>  
(Luettu 12.3.2006)
- Launikari, M. & Puukari, S. (eds.) 2005. *Multicultural Guidance and Counselling. Theoretical Foundations and Best Practices in Europe*. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy, Finland.
- Launis, K. 1997. Moniammatillisuus ja rajojen ylitys asiakastyössä. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) 1997. *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 122–133.
- Latvala, T. 2000. *Aktivismin alkuvoimaa. Katsaus 1990 -luvun nuorten maailmoihin*. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus, tutkimuskatsauksia 2000:1.

- Lee, C. C. 2001. Culturally Responsive School Counselors and Programs: Addressing the Needs of All Students. *Professional School Counselling*; Apr. 2001, Vol. 4, Issue 4, 257–262.  
<<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=4305636>>  
(Luettu 16.3.2006)
- Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitas Tamperensis 1090. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lindh, G. 1988. Vägledningsboken. Vägledning med inriktning på utbildning, yrke och arbete. Lund: Studentlitteratur.
- Lukioasetus A810/1998.
- Lukiolaki L629/1998.
- Lukion keskeyttäneet lukuvuonna 2004–2005. Helsingin kaupungin opetusviraston tilasto. Julkaistu 28.12.2005.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Lukion tuntijako. Valtioneuvoston päätös lukion tuntijaosta, 835/1993 (voim.1994).
- Lukion tuntijako. Valtioneuvoston päätös lukion tuntijaosta, 955/2002 (voim. 2003).
- Luomanen, J. & Räsänen, P. 2002. Tietokoneavusteinen laadullinen analyysi QSR NVivo -ohjelmisto (2. uudistettu painos). Sosiologian tutkimuksia. Turun yliopisto, sosiologian laitos. Digipaino 2002.
- Luopa, P., Räsänen, M., Jokela, J. & Rimpelä, M. 2005. Kouluterveyskyselyn valtakunnalliset tulokset vuosina 1999–2004. *Stakes, Aiheita 12/2005*.
- Lyddon, W. J. & Alford, D. J. 1993. Constructivist Assessment: A Developmental-Epistemic Perspective. Teoksessa G. J. Neimeyer (ed.) 1993. *Constructivist Assessment. A Casebook*. USA: Sage Publications, 31–57.
- Mahlamäki-Kultanen, S. 1998. Myyntitykki vai tyhjä tynnyri? Ammatillisen oppilaitoksen rehtori pedagogisena kehittäjänä. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 599. Tampereen yliopisto. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.

- Maxwell, J.A. 2003. Qualitative Research Design. An Interactive Approach. Applied Social Research Methods Series/Volume 41, 49–62.
- McLeod, J. 1998. An introduction to counselling. 2. painos. Buckingham: Open University Press.
- McLeod, J. 2001. Qualitative Research in Counselling and Psychotherapy. London: Sage Publications.
- Mehtäläinen, J. 2001. Joustavat koulutusväylät ja uranvalinta. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A12.
- Mehtäläinen, J. 2003. Joustavat koulutusväylät ja uranvalinta, loppuraportti. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A2. Loppuraportti.
- Mehtäläinen, J. & Halonen, R. 1999. Yksilölliset opinnot ja niiden toimivuus toisen asteen oppilaitoksissa Helsingissä. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A5.
- Merimaa, E. 2004. Oppilaan ja opiskelijan ohjaus perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmassa. Teoksessa H. Kasurinen H. (toim.) 2004. Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Opetushallituksen julkaisu. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy, 71–81.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Jack Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus 1995, 17–37, 374–397.
- Miles M. & Huberman A. 1994. Qualitative Data Analysis. 2. Edition. SAGE Publications. USA.
- Montén, S. 2002. Runsauden kirous – helsinkiläisten nuorten vaikeus päästä ammatilliseen koulutukseen. Teoksessa V. Keskinen, M. Tuominen & M. Vaattovaara (toim.) Helsinki - pohjoinen metropoli. 16 ajankohtaisnäkökulmaa Helsingistä suurkaupunkina. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus, 145–157.
- Mäkinen, L. 1998. Oppilaan itseohjautuvuus ja sitä edistävä ohjaus peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa. Joensuun yliopisto: Joensuun yliopistopaino.

- Neimeyer, R. A. & Neimeyer, G. J. 1993a. Defining the Boundaries of Constructivist Assessment. Teoksessa G. J. Neimeyer (ed.) 1993. Constructivist Assessment. A Casebook. The counseling psychologist casebook series. USA: Sage Publications, 1–30.
- Neimeyer, R. A. & Neimeyer, G. J. 1993b. Constructivist Assessment: What and When. Teoksessa G. J. Neimeyer (ed.) 1993. Constructivist Assessment. A Casebook. The counseling psychologist casebook series. USA: Sage Publications, 206–223.
- Niebuhr, K. E., Niebuhr, R. E. & Cleveland W. T. 1999. Principal and Counselor Collaboration. Education; Summer. 1999. Vol. 119, Issue 4, 674–678. <<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=2130385>> (Luettu 8.3.2006)
- Niemi, H. 1993. Tutkimuksen merkitys opettajan ammatin kehittämisessä. Teoksessa Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Hakapaino Oy, 52–65.
- Nissilä, P., Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Minäkäsityksen tukeminen ohjauksessa. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 91–102.
- Nummenmaa, A-R. 1996. Koulutus, sukupuoli ja elämäntyyli: nuoruudesta aikuisuuteen yhteiskunnallisessa muutoksessa.
- Nummenmaa, A-R. 2001. Kasvatustiede ja tulevaisuus. Kasvatus 4. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 107–108.
- Nummenmaa, A-R. 2004. Moniammatillisen ohjauskulttuurin kehittäminen. Teoksessa H. Kasurinen (toim.), 2004. Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Opetushallituksen julkaisu. Vammala: Vammalan Kirjapaino, 113–122.
- Nummenmaa, A-R. 2005. Henkilökohtainen ohjauskeskustelu. Teoksessa A-R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) 2005. Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Yliopistopaino – Juvenes Print. 89–102.

- Nummenmaa, A-R. & Korhonen, P-K. 2000. Sukupuolisensitiivinen ohjaus. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) 2000a. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Juva: PS-kustannus, 70–82.
- Nummenmaa, A.R.& Shvets, L. 2000. My daily life in 2010. Finnish and Russian adolescents' constructs of their future everyday life. Teoksessa V. Puuronen, P. Sinisalo, I. Miljukova & L. Shvets. (eds) 2000. Youth in a changing Karelia. A comparative study of everyday life, future orientation and political culture of youth in North-West Russia and Eastern Finland. Ashgate. Aldershot, Hampshire. 177–196.
- Nummenmaa, A-R. & Sinisalo, P. 1997. Career Counseling and Counselor Training in Finland. Journal of Employment Counseling; Dec.1997, Vol. 34, Issue 4, 157-170. 8p, 1 diagram.  
<<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=9712096409>> (Luettu 16.3.2006)
- Numminen, U., Jankko, T., Lyra-Katz, A., Nyholm, N., Siniharju, M. & Svedlin, R. 2002. Opinto-ohjauksen tila 2002, opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä koulutuksen siirtymävaiheissa. Arviointi 8/2002. Helsinki: Opetushallitus.
- Nurmi, T., Rekiaro, I., Rekiaro, P. & Sorjanen, T. 2001. Suuri sivistyssanakirja Jyväskylä: Gummeruksen Kirjapaino.
- Nurminen, R. , Eteläpelto, A., Mustikkamaa, K., Rantanen T. & Rousi H. 1992. Kohti uutta opettajuutta. Jyväskylä: Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 3.
- Nykänen, S. & Vuorinen, R. 1991. Oppilaanohjaustyön kehittäminen. Oppilaanohjauksen kohde- ja teorianhistoriallinen analyysi Suomessa vuosina 1970–1990. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 2.
- OECD 2004. Career Guidance and Public Policy. Bridging the Gap. Organisation for economic co-operation and development.

- Ojanen, S. 1990. Ohjausprosessi opettajankoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja. No 5. Salpausselän kirjapaino 1990.
- Ojanen, S. 1993. Refleksiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen(toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 125–147.
- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa muutihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) 1996. Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino 1996, 51–59.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Saarijärvi: Palmenia-kustannus.
- Okkeri, J. 2002. Internet ja ohjausta tukevat kansalliset neuvonta- ja tietopalvelut. Teoksessa R. Vuorinen & H. Kasurinen (toim.) 2002. Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylä 2002: Kirjapaino Oma Oy, 157–162.
- Onnismaa, J., 2000. Ohjaustyön etiikka ja ohjausasiantuntijuus. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) 2000b. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Juva: PS-kustannus, 294–313.
- Onnismaa, J., 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja asiantuntijuuden muutos. Väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Onnismaa J., Pasanen H. & Spangar T. (toim.) 2000a. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1, ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Juva: PS-kustannus, 5–11.
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) 2000b. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2, ohjauksen toimintakentät. Juva: PS-kustannus.
- Pajarinen, M., Puhakka, H. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2004. Aikuisopiskelijan ohjaus opintopolun tukena sekä oppilaitoksen toimintakulttuurin osana. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

- Paju, P. (toim.) 2004. Samaan aikaan toisaalla... Nuoret , alueellisuus ja hyvinvointi. Nuorisotutkimusverkosto, nuorisoasiainneuvottelukunta, sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, STAKES. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy, 6–13.
- Parkkinen, J., Puukari, S. & Lairio, M. 2001. Ohjauksen filosofinen perusta. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) 2001. Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä, 23–39.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. PS-Kustannus, Gummerus kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods, 3. ed. USA: Sage Publications.
- Peavy, R. V. 1996. Counselling as a culture healing. British journal of guidance and counselling 24 (1), 141-149.
- Peavy, R. V. 1997. A constructive framework for career counselling. In Thomas L. Sexton & Barbara L. Griffin (eds.) Constructivist thinking in counselling practice, research and training. New York: Teachers College Press, 122-140.
- Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Suom. Petri Auvinen. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Peavy, R. V. 2000. Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. Suomentanut Petri Auvinen. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) 2000a. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Juva: PS-kustannus, 14–40.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti, 1996.
- Pintrich, P. 2000a. The Role of Motivation in Self-Regulated Learning. Teoksessa P. Pintrich, & P. Ruohotie 2000. Conative constructs and self-regulated learning. Research Centre for Vocational Education. Hämeenlinna, Finland: Saarijärven Offset Oy, 51–66.



- Pintrich, P. 2000b. The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. Teoksessa P. Pintrich, & P. Ruohotie 2000. Conative constructs and self-regulated learning. Research Centre for Vocational Education. Hämeenlinna, Finland: Saarijärven Offset Oy, 89–139.
- Pirttilä, I. 1997. Teoria, markkina-analyysi ja futurologinen silmä eksperttien ehtona. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.). Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 73–82.
- Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. Juva: WSOY.
- Resnick, L. B. 1989. Introduction. In Lauren B. Resnick (ed.) Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1-24.
- Richardson, M. S. 2000. A New perspective for counsellors: from career ideologies to empowerment through work and relationship practices. Teoksessa A. Collin & R. Young (eds.) 2000. The Future of Career. Cambridge: Cambridge University Press. 197–211.
- Riikonen, E. & Smith, G. M. 1998. Inspiraatio ja asiakastyö. Tampere : Vastapaino.
- Rogers, C. (1980). A Way of being. Boston : Houghton-Mifflin.
- Ruohotie, P. 1998a. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 1998b. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 1999. Teoksessa Ruohotie, P., Tirri, H., Nokelainen, P. & Silander, T. (toim.) 1999. 1. painos. Modern modeling of professional growth. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 5–36.
- Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WSOY.
- Rönneberg, U. 2000. Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajat uuden vuosituhannen alkaessa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 13. Helsinki: Opetushallitus.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Pasi Sahlberg ja PS-viestintä. Juva: WSOY.

- Sandberg, J. 1996. Are phenomenographic results reliable? Teoksessa G. Dall'Alba & Hasselgren, B. (Eds.) *Reflections on Phenomenography: Toward a Methodology?* Göteborg studies in educational sciences 209. Göteborg: Kompendiet, 129–140.
- Savickas, M. L. 1993. Career Counselling in the postmodern era. *Journal of cognitive psychotherapy: An international quarterly*. 7 (3), 205–215.
- Savickas, M. L. 2000. Renovating the psychology of careers for the twenty-first century. In A. Collin & R. A. Young (eds.) *The Future of Career*. Cambridge: Cambridge University Press, 53–68.
- Savickas, M. L., Van Esbroeck, R. & Herr, E. L. 2005. The Internationalization of Educational and Vocational Guidance. *The Career Development Quarterly*. Sep. 2005, Vol. 54. 77–85.  
<<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=18041316>>  
> (Luettu 16.3.2006)
- Scheinin, P. 2002. Opiskelijoiden itseä ja koulua koskevat käsitykset toisen asteen koulutuksessa. Teoksessa Hautamäki, J., Arinen, P., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., Mehtäläinen J., Niemivirta, M., Rantanen, P. & Scheinin, P. 2002. *Oppimaan oppiminen toisen asteen koulutuksessa*, 2/2002, Helsinki: Opetushallitus.
- Sears, S. J. 2002. School Counselling now and in the Future: A Reaction. *Professional School Counseling*. Feb. 2002, Vol 5. 164–172.  
<<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=6124160>>  
(Luettu 8.3.2006)
- Shotter, J. 1993. *Conversional Realities: Constructing Life through Language*. London: Sage.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. *Acta Universitatis Ouluensis. Series E. Scientiae rerum socialicum* 37. Oulu: Oulun yliopisto.
- Sinisalo, P. 2000. Ohjauksen ja neuvonnan tutkimuksesta Suomessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) 2000a. *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1, ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus*. Juva: PS-kustannus, 190–206.

- Spangar, T. 2000. Ohjaajan ja asiakkaan kohtaaminen ”sisältä ulos”. Ammatinvalinnan ohjaus kehkeytyvänä prosessina. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) 2000b. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Juva: PS-kustannus, 14–23.
- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Loimaa: Loimaan Kirjapaino.
- Suoranta, J., Lehtimäki, H. & Hakulinen, S. 2001. Lapset tietoyhteiskunnan toimijoina. Tampereen yliopiston tietoyhteiskunnan tutkimuslaitos, tietoyhteiskunnan tutkimuskeskuksen työraportteja; 16.
- Taylor, M. 1996. The feminist paradigm. In Ray Woolfe & Windy Dryden (eds.) Handbook of counselling psychology. London: Sage, 201–218.
- Tuohi, R., Saikkonen, A. & Pyöriä, A. 2000. Miksi nuoren opinnot keskeytyvät? Etelä-Suomen lääninhallituksen julkaisu 39. Hämeenlinna.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Usher, R. 1989. Locating adult education in the practical. Teoksessa B. P. Bright 1989. Theory and Practice on the Study of Adult Education. The Epistemological Debate. London: Routledge.
- Uusikylä, K. 1989. Lahjakkaiden nuorten koulukokemukset, persoonallisuudenpiirteet ja harrastuspreferenssit. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 22.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 1999. Oppimiskumppanuus kehittämisen tukena. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 74. Joensuu: Joensuun yliopisto, 31–54.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2004. Ryhmäohjaus opinto-ohjaajan työmuotona. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Opetushallituksen julkaisu. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy, 135–144.
- Vanhalakka-Ruoho, M. & Juutilainen, P-K. 2003. Ydinasiatuntijuutta ja yhteistyön kuvioita. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) 2003. Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 113–124.

- Vanttaja, M. 2002. Koulumenestyjät. Tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista. Kasvatusalan tutkimuksia 8. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama Oy.
- Vehviläinen, S. 1999. Structures of Counselling Interaction. A Conservation Analytic Study in Career Guidance Training. Helsinki: Department of Education.
- Vehviläinen, S. 2000. Keskusteluanalyysia ohjausvuorovaikutuksesta: esimerkkinä opiskelijan huolten käsittely. Teoksessa Onnismaa J., Pasanen H. & Spangar T. (toim.) 2000a. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus 1. Juva: PS-kustannus, 221–250.
- Vehviläinen, S. 2001. Ohjaus vuorovaikutuksena. Helsinki: Yliopistopaino.
- Voutilainen T., Mehtäläinen, J. & Niiniluoto, I. 1989. Tiedonkäsitys. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Vuorinen, J. 1996. Ohjaus arvioinnin kohteena ja osana oppilaitoksen itsearviointia. Teoksessa E. Merimaa, A. Räisänen & U. Saresma (toim.): Opinto-ohjaus – ohjauskäytännöistä arviointeihin. Opetushallitus. Helsinki, 70–88.
- Vuorinen, R. 2006. Internet ohjauksessa vai ohjaus internetissä? Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Vuorinen, R. & Kasurinen, H. 2002. Ohjausalan ammattilaisten koulutus Suomessa 2002. Teoksessa R. Vuorinen & H. Kasurinen 2002. Ohjaus Suomessa. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino Oma oy, 165– 171.
- Vygotsky, L. 1978. Mind and society. The development of higher psychological processes. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. 1986. Thought and language. Cambridge MA: M.I.T.Press.
- Vähämöttönen, T. 1998. Reframing career counselling in terms of counsellor-client negotiations. An interpretive study of career counselling concepts and practice. University of Joensuu. Publications in Social Sciences 34.
- Vähämöttönen, T. 1999. Konstruktivistista valoa postmoderniin ohjaukseen. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Näköpiirissä valoa. Ohjauksen haasteita uudella vuosituohannella. Tampere: Tampereen yliopisto, 59–75.

- Väljærvi, J. 2004. Opinto-ohjaus tasa-arvoisen osaamisen mahdollistajana. Teoksessa Kasurinen H. (toim.), 2004. Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Opetushallituksen julkaisu. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy, 21–39.
- Wacquant, Loic J. D. 1995. Kohti sosiaalista prakseologiaa: Bourdieun sosiologian rakenne ja logikka. Teoksessa P. Bourdieu & L. J. D. Wacquant. Refleksiiviseen sosiologiaan: tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta. Joensuu: University Press, 20–84.
- Watts, A. G. 1993. The politics and economics of computer-aided careers guidance systems. *British Journal of Guidance & Counselling*; May 1993, Vol. 21, Issue 2, 175–188.  
<<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=9610071659>> (Luettu 12.3.2006)
- Watts, A. G. 1996. The changing place of careers guidance in schools. *European Education*; Summer. 1996, Vol. 28, Issue 2, 21–31.  
<<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=9610071659>> (Luettu 9.3.2006)
- Watts, A. G. 2005. Career Guidance Policy: An International Review. *Career Development Quarterly*; Sep. 2005, Vol. 54, Issue 1, 66–76.  
<<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=18041311>> (Luettu 16.3.2006)
- Wilson, S. 1993. The Self-Empowerment Index: A measure of Internally and Externally Expressed Teacher Autonomy. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 727–737.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003–2005. Joensuun yliopisto.  
([http://www.joensuu.fi/ohjaus/opiskelu/pdf/ohjauksen\\_ops\\_2003-2005.pdf](http://www.joensuu.fi/ohjaus/opiskelu/pdf/ohjauksen_ops_2003-2005.pdf), 5.8.2006)
- Koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle 27.4.2006. Opetusministeriö.  
(<http://www.ktol.fi/web/dokumentti.tulosta103.html>, luettu 23.10.2006)
- Suomen opinto-ohjaajat ry:n Internetsivusto  
<<http://www.sopo.fi/mikasopo/ohjeet.php>> (Luettu 28.11.2005)
- Verkko-ohjaus-palvelu, VOPO. Internetsivusto <<http://www.edu.hel.fi>> (Luettu 17.2.2006)

## LIITTEET

Hyvä lukion opiskelija!

Liite 1

Teen väitöskirjatutkimusta Tampereen yliopistossa aiheesta Onnistuuko henkilökohtainen opinto-ohjaus. Tutkimuksessa tarkastellaan lukion opiskelijan saamaa henkilökohtaista opinto-ohjausta vuorovaikutuksena opiskelijan ja opinto-ohjaajan välillä ja pyritään löytämään siihen liittyviä elementtejä. Tutkimuksen tulosten perusteella on tarkoituksena kehittää opinto-ohjausta vastaamaan yhä paremmin opiskelijan tarpeita.

Tutkimus suoritetaan helsinkiläisissä lukioissa. Kahden vuoden aikana seurataan opiskelijan ja opinto-ohjaajan välisiä ohjauskeskusteluja vähintään kolme kertaa lukuvuodessa. Tämä tapahtuu ohjauspäiväkirjojen avulla. Sekä opiskelija että opinto-ohjaaja täyttävät ohjauspäiväkirjan heti ohjaustilanteen jälkeen. Sen lisäksi opiskelija täyttää kerran lukuvuodessa ns. tulevaisuuspäiväkirjan.

Opinto-ohjaaja ehdottaa muutamalle toisen vuoden opiskelijalleen, jonka uranvalinta ei ole vielä selkiintynyt, osallistumista ohjaustutkimukseen. Olet näin saanut mahdollisuuden saada jonkin verran enemmän ohjausta opiskelusi ja tulevaisuutesi suunnitteluun.

Kaikki tiedot, jotka kirjaat ohjauspäiväkirjaasi, ovat luottamuksellisia, eikä Sinua voida valmiissa tutkimusraportissa tunnistaa. Ohjauspäiväkirjan suljet sen tehtyäsi suoraan kirjekuoreen tutkijan nimellä varustettuna. Opinto-ohjaaja palauttaa sinun ja oman kirjekuorensa tutkijalle. Nimesi pyydetään ohjauspäiväkirjaan sen takia, että niitä kertyy kahden vuoden aikana useita.

Olen kiitollinen, jos haluat osallistua tähän tutkimukseen ja sitoutua siihen kahdeksi seuraavaksi opiskeluvuodeksi, 2003-04 ja 2004-05. Suostumukseksi pyydän Sinua ja huoltajaasi allekirjoittamaan tämän paperin ja palauttamaan sen opinto-ohjaajasi kautta minulle.

Mikäli tutkimus aiheuttaa sinun tai huoltajasi mielessä kysymyksiä, minuun voi tutkijana ottaa yhteyttä seuraavin yhteystiedoin, [mervi.pekkari@edu.hel.fi](mailto:mervi.pekkari@edu.hel.fi) , gsm 050 581 5778.

Tutkimus hyödyttää opinto-ohjauksen kehittämistä Helsingin opetustoimessa, toivon, että osallistut siihen.

Rauno Jarnila  
Helsingin kaupungin opetustoimenjohtaja

Ystävällisin terveisin

Mervi Pekkari  
opetuskonsultti, fil.maist.

Liite 1      Suostumus opinto-ohjaustutkimukseen

Päivämäärä \_\_\_/\_\_\_/20\_\_\_ Opiskelijan nimi \_\_\_\_\_

1. Kuvaile, miten olit valmistautunut ohjaustilanteeseen

---

---

---

---

2. Kuvaile, miten opinto-ohjaaja oli valmistautunut ohjaustilanteeseen

---

---

---

---

3. Kuvaile, mitä tavoitteita asetitte tälle ohjaustilanteelle

---

---

---

---

4. Ohjauksessa nousivat esille seuraava(t) aihe(et):

–

---

–

---

–

---

–

---

5. Niistä otin itse puheeksi:

---

---

---

Opinto-ohjaaja toi esiin seuraavat:

---

---

---

6. Kuvaile sanoilla, minkälaista vuorovaikutus oli

---

---

---

---

7. Kuvaile, millä tavoin kumpikin vei vuorovaikutusta eteenpäin.

Opiskelija:

---

---

---

Opinto-ohjaaja:

---

---

---

8. Merkitse janaan pystyviivalla, kuinka paljon ohjausajasta opiskelija (vasemmalle) käytti ja kuinka paljon opinto-ohjaaja (oikealle).

--

9. Kuvaile, miltä sinusta tuntui ohjaustilanteen aikana

---

---

---

---

10. Käsiteltiinkö mahdollisesti sinulle arkaluontoisia, hyvin henkilökohtaisia asioita  
kyllä \_\_\_ ei \_\_\_

11. Kuvaile, minkälainen ilmapiiri oli keskustelunne ajan

---

---

---

---

12. Kuvaile, miten keskustelunne eteni

---

---

---

---

13. Kuvaile, miten asiasi eteni

---

---

---

---

14. Kuvaile, minkälainen olo sinulle jäi ohjaustilanteen onnistumisesta.

---

---

---

---

---



15. Kuvaile, minkälainen olo arvelusi mukaan opinto-ohjaajalle jäi ohjaustilanteen onnistumisesta.

---

---

---

---

16. Onko sinulla muita virallisia keskustelu- tai hoitosuhteita?

---

17. Sovittiinko uusi ohjausaika? kyllä \_\_\_ ei \_\_\_

18. Jos sovitte tietystä valmistautumisesta seuraavaan ohjausistuntoon, niin minkälaisesta?

---

KIITOS VASTAUKSISTASI!

Päivämäärä \_\_\_/\_\_\_/20\_\_\_ Opinto-ohjaajan nimi \_\_\_\_\_

1. Opiskelija oli ohjauksessani \_\_\_\_ kertaa. (esim. 2. kertaa)

2. Kuvaile, miten olit valmistautunut ohjaustilanteeseen

---

---

---

---

3. Kuvaile, miten opiskelija oli valmistautunut ohjaustilanteeseen

---

---

---

---

4. Kuvaile, mitä tavoitteita asetitte tälle ohjaustilanteelle

---

---

---

---

5. Ohjauksessa nousivat esille seuraava(t) aihe(et):

–

---

–

---

–

---

–

---

6. Kuvaile keskustelun kulku prosessina, mainitse myös mahdollisista käännekohtista

---

---

---

---

---

7. Kuvaile sanoilla, minkälaista vuorovaikutus oli

---

---

---

---

---

8. Kuvaile, millä lailla kumpikin vei vuorovaikutusta eteenpäin.

Opiskelija:

---

---

---

Opintoohjaaja

---

---

---

9. Merkitse janaan pystyviivalla, kuinka paljon ohjausajasta käytti opiskelija (vasemmalle) ja kuinka paljon opinto-ohjaaja (oikealle).

--

10. Kuvaile ohjaustilanteen tunneilmastoa/ilmapiiriä

---

---

---

---

---

11. Käsiteltiinkö mahdollisesti opiskelijalle arkaluontoisia, hyvin henkilökohtaisia asioita?

kyllä \_\_\_ ei \_\_\_

12. Kuvaile minkälainen olo sinulle jäi ohjaustilanteen onnistumisesta.

---

---

---

---

13. Kuvaile minkälainen olo arvelusi mukaan opiskelijalle jäi ohjaustilanteen onnistumisesta.

---

---

---

---

14. Tiedätkö, onko opiskelijalla muita virallisia keskustelu- tai hoitosuhteita?

---

15. Sovittiinko uusi ohjausaika? kyllä \_\_\_ ei \_\_\_

16. Sovittiinko valmistautumisesta seuraavaan ohjausistuntoon? kyllä \_\_\_ ei \_\_\_

Mitä \_\_\_\_\_

17. Opiskelijan käynti kesti \_\_\_\_\_ min. (esim. 20min., 65 min) **Kiitos vastauksistasi!**

**Opiskelijoiden 3 tulevaisuustehtävää:**

1. Kirjoita vuonna 2013 kirje jollekulle lukion opiskelukaverillesi, jota et ole tavannut lukion päättymisen jälkeen. Kerro elämäsi tapahtumista, jotka ovat sattuneet lukion päätyttyä.

2. Kenen/keiden kanssa keskustelen omasta tulevaisuudestani:

- 1 äidin  
 2 isän  
 3 sisarusten  
 4 ystävien  
 5 muun sukulaisen  
 6 jonkun muun, kenen \_\_\_\_\_ nimeä ei tarvitse mainita  
 7 opinto-ohjaajan  
 8 jonkun muun koulun aikuisen, kenen \_\_\_\_\_ nimeä ei tarvitse mainita  
 9 en kenenkään

3. Tutkaile onko mielessäsi haaveita ja unelmia. Mieti niitä ja sinulle tulevaisuudessa tärkeitä asioita ja aseta tavoitteita näiden tärkeiden asioiden saavuttamiseksi.

Merkitse seuraavan taulukkoon tärkeimmät/merkityksellisimmät tavoitteesi tulevalle elämälle lukion jälkeen (3 tavoitetta):

Päästäkseni näihin tavoitteisiin, tarvitsen tukea seuraavissa asioissa ja seuraavilta henkilöiltä:

Tavoite	asiat, joissa tarvitsen tukea	esteet/asiat, jotka huolestuttavat/pelottavat	henkilö tai asia, joka voi tukea minua
1. tavoite			
2. tavoite			
3. tavoite			

## **Elämänkenttäharjoitus**

Elämänkentän kartoittaminen on Vance Peavyn (1999) kehittämä sen hetkisen elämäntilanteen kartoittamisharjoitus, jonka tarkoituksena on auttaa ohjattavaa kuvaamaan omaa elämänkenttäänsä, elämänsä kokonaistilannetta, huoliaan sekä etsimään niihin ratkaisuja. Kartoittaminen voidaan tehdä monenlaisilla menetelmillä. Ohjaaja ja ohjattava molemmat yhdessä voivat tuoda ajatuksiaan ja tunteitaan näkyvään muotoon. Tämä voi tapahtua suunnitelmallisemmin tai vain keskustelun ohessa piirrellen.

Kartoituksen tarkoituksena on:

1. Saada minuus näkyväksi
2. Antaa ohjaajalle ja ohjattavalle mahdollisuus tehdä ohjausistunnon aikana yhdessä jotain sellaista, jolla on merkitystä molemmille
3. Aktivoi sekä ohjattavaa että ohjaajaa
4. Kartoitusta tehtäessä syntyy jotain käsin kosketeltavaa
5. Kartoittaminen auttaa sekä ohjattavaa että ohjaajaa selventämään ja tarkentamaan elämänkentän merkitystä. Se voi auttaa näkemään:
  - a. ohjattavan elämänkentässä ilmeneviä vuorovaikutuskuvioita
  - b. ohjattavan elämänkentän tai huolenaiheen keskeisiä piirteitä
  - c. esteitä, vahvuuksia ja tarpeita
  - d. minuuden erilaisia ääniä

Kartan tekeminen auttaa sekä ohjaajaa että ohjattavaa saamaan kokonaiskuvaa ohjattavan ongelman kontekstista ja elämänkentän dynaamisista piirteistä.

Kartalla voidaan ilmaista asioita, joista voidaan puhua tai asioita, joita ohjattava ei kykene sanoin ilmaisemaan. Esille tulevat usein huolet, suhteet, ristiriidat, suunnitelmat, perheeseen liittyvät asiat, roolit jne.

Ohjaaja ohjaa kartoitusprosessia ja ohjattava tuottaa karttaan sisällön (oman kokemuksensa); näin molemmat osallistuvat kartoitusprosessiin.

Kartoitus on syytä aloittaa vasta silloin, kun ohjattava on siihen valmis ja halukas. Yhdessä kartoittaminen edellyttää luottamuksellista suhdetta ohjaajan ja ohjattavan välillä. Ohjaajan kannattaa ensin itse harjoitella oman elämänkenttensä tekemistä.

Kartoitukseen voi käyttää paperiarkkia (mielellään A3) ja kyniä. Kun ohjaaja on saanut ensin vähän sanallista kuvausta ohjattavan ongelmasta, hän voi sanoa esim. tähän tapaan:

”Jos piirtäisimme kartan tilanteestasi, se voisi tulla selvemmäksi meille molemmille – tuntuisiko se sinusta hyvältä idealta?” Jos ohjattava on suostuvainen, ohjaaja ottaa paperiarkin ja pyytää ohjattavaa ajattelemaan koko paperia hänen senhetkisenä elämänkenttäänään, eli elämänsä kokonaisuutena. Ohjaaja pyytää sitten ohjattavaa piirtämään johonkin kohtaan paperia ympyrän ja nimeämään sen minäksi. Sitten jatketaan tekemällä kartta siitä, mitä ohjattavan ongelmatilanteen kannalta merkityksellistä hänen elämässään tapahtuu. Joskus kynää vaihdetaan kädestä toiseen, jotta syntyy tunne yhdessä työskentelystä. Yhdessä kartoitetaan kokemuksia, tapahtumia, ihmisiä, suhteita, tarpeita, ääniä, esteitä, mahdollisuuksia ja tietoja. Ohjattavan taipumuksista ja kyvyistä riippuen käytetään merkitysten ilmaisemiseen piirtämistä, erilaisia kuvia, symboleita, sanoja ja toisinaan värejä.

Karttaa laadittaessa keskustellaan samalla siitä, mitä karttaan pitäisi tulla ja mikä eri asioiden merkitys kartassa on. Pyritään antamaan jokaiselle elementille oma nimi, sillä todellisuuden osan nimeäminen tarkoittaa samalla, että sitä saa omaan hallintaansa. (Vance Peavy 1999)

### Taulukko 7. Opiskelijoiden ja opinto-ohjaajien luonnehdintoja vuorovaikutuksesta ohjauskeskustelussa

(20 opiskelijaa ja 7 ohjaajaa)

	Vuorovaikutusprosessin toimivuus	Esiintyy suhteellisen usein	Esiintyy suhteellisen harvoin	Vuorovaikutuksen henkinen toimivuus	Esiintyy suhteellisen usein	Esiintyy suhteellisen harvoin
<b>Opiskelijoiden mielestä</b>	~selkeää, sujuvaa, hyvin johdettua	x		~kuulevaa, ymmärtävää, helpottavaa		x
	~rakentavaa, toimivaa		x	~hyvää		x
				~leppoisaa, mukavaa, hauskaa		x
				~rentohunutta, avointa, vapaata		x
				~ihan, hyvää, ei erityistä		x
				~jämittyntä, varauksellista		x
				~helpottavaa, kannustavaa		x
				~hyvää, lämmintä, iloista	x	
				~leppoisaa, rentoa, luontevaa	x	
<b>Opinto-ohjaajien mielestä</b>	~ohjaushenkistä, johdattelevaa		x	~motivoitunutta, innostunutta		x
				~itseutunutta lisäävää		x
				~rehellistä, suoraa, avointa		x
				~härmentävää, hermostunutta		x
				~teennäistä, närkästyntä		x
				~kiireetöntä, rauhallista		x
				~kiireistä		x
<b>Opiskelijoiden mielestä</b>	<b>Osapuolten aktiivisuus</b>					
	<b>vuorovaikutuksessa (dialogi)</b>					
	~vastavuoroista, tasavertaista		x			
	~ohjaajakeskeistä		x			
<b>Opinto-ohjaajien mielestä</b>	~opiskelijakeskeistä		x			
	~vastavuoroista, tasavertaista		x			





Taulukko 14.a Yksilöprosessien onnistuminen  
(20 opiskelijaa ja 7 ohjaajaa)

Opiskelijat	Ohjauskeskustelujen onnistuminen										Tarkastelunäkökulmat						Seuraavasta ohjauskeskustelukerrasta sopiminen	
	Ohjauskeskus- telujen määrä	Opiske- lijat mie- listä on- nistu- neet	Ohjaajan arvio	Opiskeli- jan mieles- tämisen tunneista	Ohjaajan arvio	Valmis- tautumi- nen opis- kelijan mielestä	Opiske- lijat val- valmis- tautumi- nen oh- jaajan mielestä	Tavoittei- den aset- taminen opiske- lijan mielestä	Tavoittei- den aset- taminen ohjaajan mielestä	Ohjauskeskustelujen ajankäytön jakautumi- nen osapuolten kesken	Tasa- puoli- isesti	Ohjaa- jan enem- män	kyllä	joskus	ei	x	x	
																		Ohjaus- keskus- telut
Asta	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Aino	5	4	4	4	2	5	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Ari	5	5	3	3	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Heidi	5	2	5	5	2	4	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Henna	6	4	6	6	3	1	6	6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Heikki	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Kerttu	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Kalle	4	3	3	3	2	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Katri	5	5	5	5	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Jarkko	5	5	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Jukka	5	5	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Jenni	5	5	5	5	1	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Salla	5	4	4	4	3	5	5	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Siiri	5	5	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Eetu	5	5	5	5	1	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Eino	9	9	9	9	6	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
Essi	6	4	5	5	3	5	5	5	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Petra	5	5	5	5	2	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Pekka	3	3	2	2	0	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Paula	5	5	5	5	4	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
<b>Yht.</b>	<b>103</b>	<b>93</b>	<b>91</b>	<b>61</b>	<b>61</b>	<b>69</b>	<b>89</b>	<b>90</b>	<b>2</b>	<b>13</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>

**Taulukko 14.b. Yksilöprosessien onnistuminen**  
(edellinen taulukko jatkuu)

Opiskelijat	Ohjauskustelujen määrä	Opiskelijan mielestä onnistuneet ohjauskustelut	Reflektointia esiintyy		Opiskelijan voimantumista esiintyy		Vuorovaikutus sujui ohjaajan mielestä			Vuorovaikutus sujui ohjaajan mielestä			huonosti	
			usein	aika usein	harvoin	usein	aika usein	harvoin	hyvin	aika hyvin	huonosti	hyvin		aika hyvin
Asta	6	6	x						x					
Aino	5	4	x							x				
Ari	5	5	x						x					
Heidi	5	2			x						x			
Henna	6	4			x								x	
Heikki	5	5			x									
Kerttu	4	4			x									
Kalle	4	3				x								x
Katri	5	5				x								
Jarkko	5	5				x								
Jukka	5	5	x											
Jenni	5	5				x								
Salla	5	4				x								
Siiri	5	5				x								
Eetu	5	5					x							
Eino	9	9					x							
Essi	6	4									x			
Petra	5	5												
Pekka	3	3												
Paula	5	5												
<b>Yhteensä</b>	<b>103</b>	<b>93</b>	<b>4</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>16</b>	<b>2</b>	<b>15</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>1</b>

**Opiskelija Ari (3):”Jäi hyvä olo, tulevaisuus ei tunnu enää yhtä epäselvältä.”**

Ari palautti keskustelutarjan kuluessa mieleensä aiempia keskusteluja, pohti asioita, teki tehtäviä ja kävi messuilla. Erityisesti Ari halusi oppia tuntemaan itseään ja arvioimaan omaa opiskeluaan selkiinnyttääkseen jatko-opintomahdollisuuksiaan ja tulevaisuudensuunnitelmiaan. Opinto-ohjaaja oli jonkin verran Aria aktiivisempi aiheiden esille ottamisessa.

Vuorovaikutusta Ari kuvasi pohdiskelevaksi ja molemminpuoliseksi. Hän käytti ilmaisua ”avointa jutustelua aiheesta ja aiheen vierestä”. Ilmapiiri ohjauskeskusteluissa oli hyvä ja ”tasapainoisen interaktiivinen”. Lisäksi Ari koki ilmapiirin ”rakentavaksi, luottamukselliseksi ja välillä jopa rönsyileväksi”. Ari oli itsekin aktiivinen ottamaan asioita esille.

Reflektiivisinä asioina Ari toi esille yhdessä pohtimisen ja omien tuntemustensa kertomisen. Osallisuuttaan keskustelun etenemisessä hän kuvasi seuraavasti: ”Arvioin itseäni, kommentoin ohjaajan tuomia asioita, toin omia näkemyksiä, kerroin omista näkemyksistäni ja tunteistani. Kävimme läpi aikaisempia suunnitelmiani ja niiden kehittymistä. Mietin, mitä haluan, miten siihen pääsen, miten onnistun saavuttamaan tavoitteeni ja kuinka voin pitää kiinni suunnitelmistani”.

Voimaantumisen piirteinä keskustelutarjan ohjauspäiväkirjoista tuli esiin ohjaajan kuvaamien opiskelijan vuorovaikutustaitojen muodossa muun muassa kyky eritellä asioita ja olla aloitteellinen. Itse Ari koki motivaationsa parantuneen ja itsetuntemuksensa lisääntyneen. Lisäksi hän piti hyvänä, että sai nähdä omien suunnitelmiansa muuttumisen ja kehittymisen.

Ari koki asioidensa edenneen hyvin ja selkiintyneen kerta kerralta. Hän piti keskusteluja luottavaisen olon virittäjinä. Prosessi oli edennyt Aria hyvin tyydyttävästi. Ari oli myös itse tehnyt ”töitä” asioidensa etenemiseksi.

Huolimatta vuoden välein tehdyistä elämänkenttäkarttojen suhteellisen tiivistetystä ilmaisusta ne kuvasivat asioiden jäsentymistä ja selkiintymistä.

Kysymykseen kolmesta tulevaisuuden tavoitteestaan Ari vastasi vain ensimmäisenä tutkimuslukuvuonna. Tuolloin tavoitteina olivat kirjoituksissa menestyminen, jatko-opiskelupaikan löytäminen ja saaminen ja terveenä pysyminen. Tuen tarpeina tavoitteidensa saavuttamiseen Ari mainitsi opetuksen/opiskelun koulussa, tiedonhankinnan jatkumahdollisuuksista ja ”lihashuollon treenaamisen”. Aria huolestutti ”itsekurin puuttuminen”, mielekkään oman alan löytäminen ja hakemiseen liittyvän motivaation puutteen sekä ”tapaturmaiset loukkaantumiset”. Ari näki tulevaisuuden suunnitelmansa lukion loppumiseen liittyvänä lähitulevaisuutena. Hän mainitsi tavoitteekseen ensin lukionkäynnin lopettamisen menestymällä ylioppilaskirjoituksissa ja sitten hyvän jatko-opiskelupaikan löytämisen. Kolmas tavoite liittyi liikuntaharrastukseen ja siinäkin Ari koki huolekseen itsekurin puutteen. Tavoitteissa häntä saattoivat voida tukea opettajat, vanhennat, opinto-ohjaaja, kaverit ja valmentajat.

Ari kuvaili kuvitellussa kirjeessään vuonna 2013 lukioaikaiselle ystävälleen elämäänsä tyttöystävän kanssa ulkomailta käsin. Hän oli siellä lopettamassa opintojaan ja saanut jo työpaikankin hotellista. Hän kertoi käyneensä heti lukion jälkeen armeijan ja aloittaneensa silloin opinnot Helsingissä. Raha-asiat olivat nuoren parin huolena. Lapsien hankinta ei ollut Arin mielestä ajankohtainen. Omat harrastukset olivat jossain määrin säilyneet.

Ari piti itse kaikkia viittä käytyä ohjauskeskustelua onnistuneina, mutta opinto-ohjaaja arveli Arin pitävän vain kolmea ohjauskeskustelua onnistuneena.