

Itsetuntemus osana peruskoulun oppilaanohjausta – oppilaanohjaajien käsitäisiä itsetuntemuksen tukemisesta

Viivi Juusela

Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma

Kevätlukukausi 2015

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Juusela, Viivi. 2015. Itsetuntemus osana peruskoulun oppilaanohjausta – oppilaanohjaajien käsityksiä itsetuntemuksen tukemisesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Tässä tutkimuksessa on tavoitteena selvittää, millaisia käsityksiä peruskoulun oppilaanohjaajilla on oppilaan itsetuntemuksen tukemisesta osana 7-9 luokkien oppilaanohjausta. Tarkoituksena on kuvata, mitä itsetuntemuksen tukeminen peruskoulun oppilaanohjauksessa on, millä tavoin sitä toteutetaan ja miksi itsetuntemuksen tukeminen ymmärretään osaksi ohjaustyötä. Itsetuntemus toimii pohjana päätöksenteossa ja erilaisissa elämän valintatilanteissa, joihin jatkokoulutusvalinta peruskoulun yhdeksännellä luokalla lukeutuu.

Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla yhteensä kuutta peruskoulussa työskentelevää oppilaanohjaajaa. Oppilaanohjaajat olivat eri-ikäisiä ja heillä oli vaihteleva määrä työkokemusta takanaan, lyhimmillään 7 vuotta ja pisimmillään 26 vuotta oppilaanohjaustyössä. Haastatteluissa käytetty teemahaastattelurunko muodostettiin tutkimuskysymysten pohjalta. Aineiston analyysi toteutettiin käyttäen grounded theory menetelmää, jonka avulla haastatteluaineistosta muodostettiin ilmiötä kuvaava kategoriarakenne.

Tutkimuksessa selvisi, että oppilaanohjaajat omasivat ohjauksellisen orientaation itsetuntemuksen tukemiseen. Oppilaanohjaajat toimivat aktiivisesti edistääkseen oppilaantuntemusta, pyrkivät hahmottamaan itsetuntemuksen käsitettä toimien erilaisten peruskoulun tarjoamien mahdollisuuksien ja rajoitteiden välimaastossa. Oppilaan näkökulmasta itsetuntemuksen lisääntyminen on autonomisuuden opettelua ja itsetuntemusprosessin läpikäymistä murrosiän kasvuvaiheiden keskellä. Itsetuntemuksen tukeminen on yhteistyötä, jossa oppilaanohjaaja pyrkii edistämään oppilaan oppimisprosessia dialogisessa suhteessa.

Ohjaajan itsetuntemukseen painottuva ohjauksellinen orientaatio ja yhteistyö oppilaan kanssa ovat avaimia itsetuntemuksen tukemiseen peruskoulussa. Tavoitteena itsetuntemuksellisen prosessin läpikäymisessä on koulutus päätöksen synnyttäminen, jonka yhteydessä oppilasta autetaan kasvamaan autonomisuuteen ja kiinnostumaan omasta itsestään ja tulevaisuudestaan.

Hakusanat: itsetuntemus, oppilaanohjaus, peruskoulu, grounded theory

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	5
2 PERUSKOULUN OPPILAANOHAUS ITSETUNTEMUKSEN TUKEMISESSA.....	7
2.1 Ohjaustyön määrittelyä.....	7
2.2 Ohjauksen osa-alueet peruskoulussa.....	9
2.2.1 Kasvun ja kehityksen tukeminen.....	10
2.2.2 Uranvalinnan ohjaus.....	12
2.1.3 Opiskelun ohjaus.....	13
2.3 Oppilaanohjaus peruskoulussa.....	15
2.3.1 Oppilaanohjauksen syntymisestä nykyhetkeen.....	15
2.3.2 Itsetuntemisen tukeminen oppilaanohjauksen opetussuunnitelman perusteissa.....	17
3 ITSETUNTEMUS TEOREETTISENA KÄSITTEENÄ.....	20
3.1 Itsetuntemukseen liittyviä käsitteistö.....	20
3.2 Itsetuntemus.....	23
3.3 Minäkäsitys.....	25
3.3.1 Minäkäsityksen osa-alueet.....	25
3.3.2 Minäkäsityksen muotoutuminen ja muuttuminen.....	27
3.4 Itsetunto.....	29
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT.....	32
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	33
5.1 Tutkittavat ja tutkimuksen eteneminen.....	33
5.2 Tutkimusmenetelmät.....	34
5.2.1 Haastattelu.....	34
5.2.2 Analyysimenetelmänä grounded theory.....	36
5.3 Aineiston analyysi.....	40
5.3.1 Avoin koodaus.....	40
5.3.2 Aksiaalinen koodaus.....	41

5.3.3 Selektiivinen koodaus.....	42
5.4 Tutkimuksen luotettavuus.....	43
6 TULOKSET.....	46
6.1 Ohjauksen orientaatio itsetuntemuksen tukemiseen.....	47
6.1.1 Oppilaantuntemus.....	48
6.1.2 Itsetuntemuksen tukemisen rajat.....	50
6.1.3 Itsetuntemuksen tukemisen mahdollisuuksia.....	53
6.1.4 Itsetuntemuksen hahmottaminen.....	55
6.2 Autonomisuuden opettelu.....	57
6.2.1 Itsetuntemus prosessina.....	58
6.2.2 Oppilaan kasvu- ja kehitysvaihe.....	61
6.2.3 Oppimisen edistäminen.....	63
6.3 Yhteistyö.....	65
6.3.1 Dialogisen suhteen rakentaminen.....	66
6.3.2 Pedagogiset välineet.....	69
6.3.3 Ohjauksen kokonaisvaltaisuus.....	71
7 POHDINTA.....	74
LÄHTEET.....	80
LIITTEET.....	85

1 JOHDANTO

Tasavallan presidentti Sauli Niinistö otti 1.1.2015 uudenvuodenpuheessaan esille kansalaisten sydämet sulattaneen sotaveteraani Hannes Hynösen ajatuksia hyvästä elämästä. Pohtiessaan suomalaisen yhteiskunnan tilaa ja tulevaisuutta, presidentti Niinistö tulkitsi veteraanin ajatuksen niin, että osataksaan elää hyvää elämää ihminen tarvitsee itsetuntemusta. Hyvän elämän tavoitteluun kuuluu myös omalta tuntuva ammatinvalinta. Itsetuntemus ei synny tyhjiössä, vaan sen kehittymiseksi tarvitaan toisia ihmisiä, jotka toimivat peileinä omalle minuudelle ja tarjoavat mahdollisuuden itsen tarkasteluun ja pohtimiseen.

Peruskoulussa oppilaanohjauksen tavoitteena on toteuttaa elinikäistä oppimista tukevaa ohjausta ja valmistaa peruskoulun päättävää nuorta jatkokoulutusvalinnan tekemiseen. Uuden peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaisesti itsetuntemuksen tukeminen on oppilaanohjauksen tavoitteisiin liittyvä keskeinen sisältöalue ja osa oppilaanohjaajan työtä. Oppilasta tulee ohjata tunnistamaan valintoihin vaikuttavia tekijöitä sekä ottamaan toiminnassaan huomioon omat kykynsä, edellytyksensä ja kiinnostuksensa. (Opetushallitus 2014.) Ohjausammattiin on aina liittynyt käsitys itsensä tuntemisen merkityksellisyydestä, mikä huomioidaan myös kansainvälisesti elinikäisen ohjauksen määrittelyssä. Elinikäinen ohjaus toimii Suomessa ohjaustoiminnan viitekehyksenä ja elinikäiseen oppimiseen liittyvällä ohjauksella autetaan kansalaista tunnistamaan kykynsä, osaamisensa ja kiinnostuksensa, tekemään koulutukseen ja työuraan liittyviä päätöksiä ja hallitsemaan omaa yksilöllistä polkuaan opiskelussa ja työssä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011.)

Itsetuntemukseen ja sen tarpeellisuuteen liitetään monenlaisia käsityksiä. Yleisesti ajatellaan, että itsetuntemuksen lisääntyminen on hyvä asia, sillä se vaikuttaa omaan hyvinvointiin ja hyvä itsetuntemus edistää myös toisten ihmisten tuntemusta. Itsetuntemuksella tarkoitetaan oman minän tiedostamista, mikä tekee ihmiselle mahdolliseksi hallita omaa käyttäytymistä. Toisaalta itseensä tutustuminen on aikaa vievää työskentelyä, ja sen voidaan ajatella olevan psyykkisesti vaarallista, sillä itsetuntemuksen karttuessa ihmiselle saattaa paljastua itsestään ahdistusta aiheuttavia asioita. Hyvä itsetuntemus voidaan nähdä myös välineenä, joka johtaa onnellisuuteen ja menestykseen. (Ojanen 2011, 11.) Itsetuntemus on koulutustiedon ja päätöksentekotaitojen ohella tärkeässä roolissa koulutus- ja ammatinvalinnassa.

Yhteishaun muuttuminen vuosi sitten nuorisotakuun liittyvän pisteytysmuutoksen vuoksi aikaansaa yhdeksäsluokkalaiselle nuorelle paineita oikean alavalinnan suhteen. Yhteishaun pisteytys suosii suoraan peruskoulusta hakevia sekä niitä, joilla ei ole opiskelupaikkaa. Muutoksen tavoitteena on saada ilman tutkintoa olevat kouluttautumaan, mutta samalla se luo enemmän painetta peruskoulun opinto-ohjaukseen ja jatkokoulutusvalintaa pohtivalle nuorelle. Aamulehden (22.2.2014) haastatteleman Suomen opinto-ohjaajien yhdistyksen edustajan Tuija Ristimellan mukaan tilanne on erityisen haastava niiden oppilaiden kohdalla, joiden ykköstoive ammatilliseen koulutukseen ei toteudu. Mikäli opiskelija aloittaa opiskelun kolmos- tai nelosvaihtoehdossa, hän joutuu pohtimaan, hakeutuuko myöhemmin toivealalle aikuiskoulutuksen kautta. Koulutuksen vaihtamisen lisäksi hankaloitui myös alanvaihtajien asema, joiden uudelleen kouluttamismisvylä löytyy pelkästään aikuiskoulutuksesta.

Yhteishaun muuttuminen vaikuttaa siihen, että oikean alavalinnan merkitys korostuu ja peruskoulussa valinnan pohtimiseen olisi hyvä käyttää enemmän aikaa ja lisätä päätöksenteon edellytyksiä. Tutkimuksien mukaan suomalaisista nuorista merkittävä osa näyttäisi olevan uranvalinnassaan ulkoapäin ohjautuvia, ja vain pieni osa pohtii, millaista elämää he haluaisivat tulevaisuudessa elää ja millaiset ovat heidän realistiset mahdollisuutensa (ks. Nissilä, Lairio & Puukari 2001, 99). Tässä opinnäytetyössä tutkittiin, miten oppilaan itsetuntemusta tuetaan peruskoulun oppilaanohjauksessa. Peruskoulun oppilaanohjaus rajattiin koskemaan yläkoulussa tapahtuvaa oppilaanohjaajien työtä. Tutkimusaineisto kerättiin haastatteleamalla peruskoulussa työskenteleviä eri-ikäisiä oppilaanohjaajia. Ilmiötä tarkasteltiin peruskoulussa työskentelevien opinto-ohjaajien näkökulmasta ja tutkittiin, millaisia käsityksiä heillä on itsetuntemuksen tukemisesta osana oppilaanohjausta ja millaisia itsetuntemuksen tukemiseen liittyviä haasteita ja mahdollisuuksia he näkevät työssään. Tutkimuksen tavoitteena on kuvata, millä tavalla itsetuntemuksen tukeminen näkyy ohjauksessa ja mitkä ovat siihen vaikuttavia tekijöitä.

Tutkimusraportin rakenne muotoutuu siten, että teoreettisen viitekehyksen ensimmäisessä luvussa tarkastellaan yleisesti ohjausta sekä oppilaanohjausta itsetuntemuksen näkökulmaa esillä pitäen. Toisessa teorialuvussa pyritään avaamaan itsetuntemuksen käsitettä ja siihen liittyviä lähikäsitteitä. Huolimatta siitä, että opinnäytetyössä tutkitaan oppilaanohjaajien käsityksiä itsetuntemuksen tukemisesta, itsetuntemuksen merkitystä on hyvä avata, jotta oppilaanohjaajien käsityksiä on mahdollista peilata kirjallisuuteen.

2 PERUSKOULUN OPPILAANOHJAUS ITSETUNTEMUKSEN TUKEMISENA

2.1. Ohjaustyön määrittelyä

Ohjaus on monimerkityksinen käsite, jota pidetään hankalana määrittellä (Kasurinen 2004; Latomaa 2011). Ohjauksesta puhuttaessa se saa merkityksensä siinä kontekstissa, jossa sitä tarkastellaan. Suomessa ohjauksen järjestäminen on pääosin kahden hallinnonalan vastuulla. Oppilaitoksissa annetaan ohjausta nuorille ja aikuisille opiskelijoille, ja työhallinnossa järjestetään ohjauspalveluja työssä oleville ja työnhakijoille. (Kasurinen 2004, 40.) Ohjaus voidaan ymmärtää lyhytkestoiseksi ihmisten väliseksi teoriaan pohjautuvaksi prosessiksi, jossa psyykkisesti terveitä ihmisiä autetaan ratkaisemaan kehitykseen tai elämäntilanteisiin liittyviä ongelmia (Gladding 1996, 4–8).

Ohjauksen käsitteellä voidaan tarkoittaa ensinnäkin ihmissuhdeammateissa käytettävää työmenetelmää eli ammatillista keskustelua tai toisaalta institutionaalista, tavoitteellista toimintaa, kuten ammatinvalinnanohjausta tai oppilaanohjausta. Ohjauksen kohteena voi olla yksilö, ryhmä tai yhteisö. Ohjauksen työmenetelmistä puhuttaessa voidaan erottaa itse menetelmät, ohjausvuorovaikutus ohjaajan ja ohjattavan välillä sekä prosessi, johon ohjauksella pyritään vaikuttamaan. (Onnismaa 2011, 7.) Vehviläinen (2014, 12) määrittelee ohjauksen olennaisiksi tekijöiksi yhteistoiminnan, prosessien ohjaamisen ja ohjattavan toimijuuden vahvistamisen. Ohjaus on yhteistoimintaa, jossa tarkoituksena on tukea ja edistää ohjattavan erilaisia kasvuun, työhön, oppimiseen tai ongelmanratkaisuun liittyviä prosesseja. Hyvässä ohjauksessa tavoitteena on ohjattavan toimijuuden vahvistuminen dialogisessa vuorovaikutuksessa ja kunnioittavan kohtaamisen avulla. Ohjausta tehdään aina suhteessa yksilöön, yhteisöön tai yhteisöihin.

McLeod (2009, 6–8) määrittelee ohjauksen asiakaskeskeisestä näkökulmasta, jolloin ohjaus nähdään ohjattavan tarpeesta lähteväksi, keskusteluun perustuvaksi auttamiseksi, jossa keskitytään ohjattavan voimavaroihin ja mahdollisuuksiin. Ohjaus perustuu kuuntelemisen taitoon, sensitiivisyyteen toisen kokemuksille ja kykyyn ratkaista arkipäivän ongelmia. Ohjattavalle tarjotaan tila, jossa hänellä on lupa puhua, häntä rohkaistaan, kunnioitetaan ja tuetaan luottamuksellisessa keskustelussa. Ohjauksen tuloksena ohjattava on löytänyt ratkaisun ongelmaansa ja oppinut uusia taitoja tai strategioita sekä hänen sosiaalinen hyvinvointinsa on lisääntynyt.

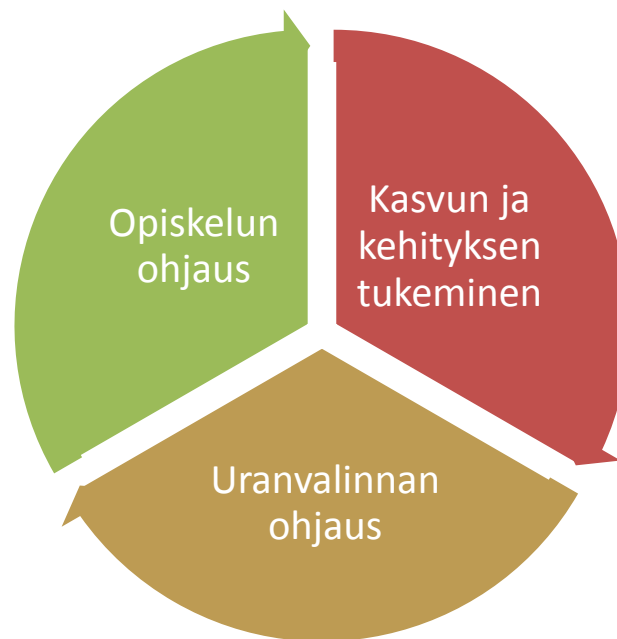
Peavy (2006, 63; 1999) on kehittänyt sosiodynaamisen ohjauksen lähestymistavan, jossa ohjaus nähdään uusien, luovien ratkaisujen kehittämisenä dialogisen keskustelun ja ongelmanratkaisun avulla yhdessä ohjaajan kanssa. Sosiodynaamisessa ohjauksessa huomio kiinnittyy ohjattavan ihmissuhteisiin ja elämäntilanteeseen, sekä ohjattavan tapoihin ajatella ja tuntea. Sosiodynaamisten auttamisen strategioiden taustalla on konstruktivistista nykyhetkeä korostava ajattelutapa. Sen mukaisesti yksilöä autetaan eteenpäin hänen omia voimavarojaan ja vahvuuksiaan kehittämällä ohjattavan vahvuuksiin ja mahdollisuuksiin puutteiden sijaan. Ohjaus perustuu kielelliseen ja emotionaaliseen vuorovaikutukseen, jossa ohjaaja omalla toiminnallaan pyrkii välttämään toisen minäkuvan heikentämistä, ei suhtaudu halveksuen tai epäkunnioittavasti vaan pyrkii parantamaan toisen kykyä itsenäiseen ajatteluun, tuntemiseen ja toimintaan. (Peavy 2006, 19–28.)

Perinteisesti ohjaus ja opettaminen on asetettu vastakkain ja ohjausta ei ole pidetty opettamisena (Onnismaa 2003; 2011). Kuitenkin ohjauksella on nähty olevan myös pedagogisia ulottuvuuksia (Peavy 2000), opetuksen ymmärretään olevan ohjausta ja ohjauksen pedagogista toimintaa (Onnismaa 2011; Latomaa 2011). Ohjaus sisältää ohjattavan oppimisprosessin tukemista, koska ohjauksen yhteiskunnallisena tehtävänä on kiinnittää ihmisiä yhteiskuntaan ja auttaa heitä rakentamaan elämäänsä (Vehviläinen 2014, 16). Ohjauksen ja opettamisen yhteneväisyyksien näkeminen riippuu taustalla vaikuttavasta oppimiskäsityksestä. Perinteisesti opettamisen on ajateltu olevan tiedon jakamista, kun taas nykyään nojataan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa opetus on ohjauksellista ja oppijan näkökulman huomioon ottavaa (Onnismaa 2011, 24).

Suomessa ohjaustoiminnan viitekehyksenä toimii elinikäinen ohjaus (Siippainen 2012). Elinikäisen ohjauksen näkökulmasta ohjaus käsittää Euroopan ammatillisen koulutuksen kehittämiskeskus (European Centre for the Development of Vocational Training) eli CEDEFOP:n mukaan toimia, jotka auttavat kansalaisia elämän eri vaiheissa tunnistamaan kykynsä, osaamisensa ja kiinnostuksensa sekä tekemään itselle sopivia koulutukseen ja työuraan liittyviä päätöksiä. Asiakasta autetaan opinnoissa, työssä ja muussa toiminnassa kuljettavien yksilöllisten väylien läpi kulkemisessa erilaisissa ohjauksen toimintaympäristöissä, kuten kouluissa, elämän siirtymävaiheissa ja työpaikoilla. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011.)

2.2. Ohjauksen osa-alueet peruskoulussa

Opinto-ohjauksen osa-alueita voidaan tarkastella holistisen opiskelijakeskeisen mallin mukaan. Holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli on syntynyt korkeakouluohjauksen kentällä tehdyn tutkimuksen tuloksena, mutta soveltuu ohjauksen tarkasteluun myös peruskoulukontekstissa. Mallissa opinto-ohjauksessa annettavat palvelut jaetaan opiskelijan persoonallisen kasvun ja kehityksen tukemiseen, uranvalinnan ohjaukseen ja opiskelun ohjaukseen. Kasvun ja kehityksen tukemisella tarkoitetaan opiskelijan henkilökohtaista kasvua ja sosiaalisia suhteita, uranvalinnan ohjauksella valintojen ja työelämään sijoittumisen sekä ammatti- ja työrooliin liittyvää ohjausta ja opiskelun ohjauksella opintoihin liittyvissä valinnoissa ohjaamista ja oppimisen tukea. Kuviossa 1 on esitetty holistisen opiskelijakeskeisen mallin osa-alueet. (Watts & Van Esbroeck 1999, 22–23.)



KUVIO 1. Holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli.

Holistisessa ohjausmallissa ohjauspalvelut jaetaan ensimmäiseen, toiseen ja kolmannen ohjaustahoon. Ensisijaisesti ohjausta antamassa ovat opettajat, joilla ei ole ohjauksellista koulutusta, vaan heidän antamansa ohjaus perustuu tutorointiin, mentorointiin tai opiskelijan tukemiseen opiskeluun liittyvissä ongelmatilanteissa. Toinen ohjaustaho on oppilaitoksen sisäinen ohjaushenkilöstö, joilla on ohjausalan pätevyys ja he antavat esimerkiksi yksilöohjausta. Kolmannella ohjaustaholla tarkoitetaan oppilaitoksen ulkopuolella toimivia ohjauksen asiantuntijoita. (Watts & Van Esbroeck 1999, 22 & Watts & Van Esbroeck 1998.)

Opiskelijoiden ongelmat eivät todellisuudessa mukaudu jaottelun mukaisiin laati-
koihin, vaan opiskeluun, uranvalintaan ja henkilökohtaiseen kasvuun liittyvät kysymykset ni-
voutuvat toisiinsa (Watts & Van Esbroeck 1999, 96). Uranvalinnan ohjauksen käytäntö ja uran-
valintateoriat osoittavat, että ohjauksen osa-alueiden erottelemisen toisistaan on vaikeaa. Uran-
valintaan liittyvien päätöksien tekemisessä tai päätöksenteon epävarmuudessa opiskelijat tarvit-
sevat ohjausta itsetuntemuksessa ja päätöksentekotaitoihin liittyvissä kysymyksissä, jotka ovat
yhteydessä persoonallisen kasvun tukemiseen. (Watts & Van Esbroeck 1998.)

2.2.1. Kasvun ja kehityksen tukeminen

Itsetuntemuksen tukeminen on vain yksi osa oppilaanohjauksen tavoitteita ja osa-alueita, mutta
sen voidaan ajatella sisältyvän usealla tavalla kaikkiin ohjauksen osa-alueisiin. Lähimmin sen
voidaan ajatella sisältyvän ohjattavan persoonallisen kasvun ja kehityksen tukemiseen. Suoma-
laisessa koulutuksessa kasvun ja kehityksen tukeminen tarkoittaa laajemmin ymmärrettynä psy-
kososiaalista tukea ja oppilaitoksissa tehtävää moniammatillista oppilashuoltotyötä. (Kasurinen
2004, 42–43.) Opinto-ohjauksen arviointitutkimuksen (Numminen ym. 2002, 80–83) mukaan
kasvun ja kehityksen tukeminen peruskoulussa oli oppilaiden kokemana kohtalaista, tyttöjen
mielestä se toteutui paremmin kuin poikien.

Kasvun ja kehityksen tukemiseen ohjauksessa kuuluu olennaisesti oppilaan realisti-
sen minäkäsityksen tukeminen. Minuus ja minäkäsitys ovat ohjaus- ja neuvontatyössä keskeisiä
käsitteitä. Uranvalinnanohjauksen teorioissa minäkäsityksen ja minuuden on ymmärretty olevan
yhteydessä valintoihin, joita yksilö tekee elämässään. Ohjauksen sosiodynaamisessa lähestymis-
tavassa oman minuuden pohtiminen ja itsensä ja mahdollisuutensa laajasti näkeminen on kes-
keinen tehtävä ohjauksessa. Realistisen minäkäsityksen edistäminen on ohjauksessa tärkeää eri-
tyisesti nykyaikana, kun erilaisten mahdollisuuksien ja vaihtoehtojen määrä on kasvanut ja va-
linnan tekemisen merkitys korostunut. (Nissilä, Lairio & Puukari 2001, 91.)

Opinto-ohjaajan on mahdollista tukea oppilasta realistisen minäkäsityksen kehittä-
misessä. Opinto-ohjaajan on tärkeä huomioida ja ymmärtää minäkäsityksen erilaiset ulottuvuu-
det ohjauksessa, jotta oppilaan itsereflektion tukeminen onnistuisi. Toimiakseen ohjattavalle pei-
linä opinto-ohjaajan on tunnettava oppilaansa riittävän hyvin, mikä usein vaatii aikaa. Realisti-
sen minäkuvan saavuttamisen kannalta haastava tekijä on suomalaisten nuorten taipumus ohjau-
tua ulkoapäin koulutus- ja uranvalinnoissaan (ks. Sinisalo 1999; Kasurinen 1999). (Nissilä, Lai-
rio & Puukari 2001, 98–99.)

Ohjaaja voi arvioida minäkäsityksen realistisuutta eri näkökulmista: testien ja koetulosten avulla, sosiaalisen konsensuksen kautta, tilastollisella todennäköisyydellä, informaation prosessoinnin valikoivuudella ja arvioimalla ohjattavan sisäistä johdonmukaisuutta. Sosiaalinen konsensus tarkoittaa oppilaitoksen muiden opettajien yhtenevää näkemystä oppilaasta, tilastollinen todennäköisyys saadaan vertaamalla oppilaan suorituksia ja osaamista toisiin oppilaisiin. Informaation prosessoinnin valikoivuus viittaa oppilaan taipumukseen vähätellä huonoja numeroita ja liioitella positiivista palautetta, kun taas sisäinen johdonmukaisuus tarkoittaa oppilaan kykyä kehittää minäkäsitystään realistisemmaksi ristiriitojen ilmaantuessa. (Robins & John 1997.)

Opinto-ohjaajien haastattelututkimuksessa (Nissilä, Lairio & Puukari 2001, 100) kävi ilmi, että opinto-ohjaajat pitivät tärkeänä, että nuoret oppisivat pohtimaan oman elämänsä kysymyksiä ja päätöksentekoa eri näkökulmista. Erityisesti keskustelut omien vanhempien kanssa nähtiin edesauttavan nuorten taitoa reflektoida omaa elämäänsä. Opinto-ohjaajat korostivat myös henkilökohtaisten ohjauskeskustelujen merkitystä realistisen minäkäsityksen tukemisessa. Keskusteluita vaikeuttaviksi tekijöiksi mainittiin ohjaajan liiallinen hienotunteisuus, jolloin ohjaaja kokee vaikeaksi kertoa ohjattavalle havaitsemistaan epärealistisista käsityksistä, sekä ohjattavan pidättäytyminen omien arvojen ja asenteiden jakamisesta ohjaajan tai vertaisten kanssa ohjauskeskustelussa. Nuoren minäkäsitykseen vaikuttavat tahot ovat etupäässä vanhemmat, ystävät ja opiskelutoverit, mutta myös opettajilla on merkitys oppiainekohtaisen minäkäsityksen muodostumisessa.

Ohjaajan tulee huomioida, että toisesta ihmisestä on vaikea saada objektiivista kokonaiskuvaa, koska yksilön käsitys itsestään on epätäydellinen useista syistä (Brown 1998, ks. Nissilä, Lairio & Puukari 2001) ja toisia tarkastellessa on aina vaara liialliseen yleistämiseen. Lisäksi opinto-ohjaaja ja opettajat näkevät oppilaiden elämästä vain tietyn osan, ja tietyssä tilanteessa havaittuja käyttäytymisen piirteitä pidetään yksilölle tyypillisinä, vaikka käyttäytyminen todellisuudessa vaihtelee eri tilanteissa. Lisäksi yleistäminen ja stereotyyppinen ajattelu saattavat vääristää ohjaustilanteita, esimerkiksi keski-ikäinen opinto-ohjaaja saattaa nähdä oman ikäisensä ihmiset yksilöinä, kun taas huomattavasti nuoremmat oppilaat nähdään samanlaisina. Aito kiinnostus toista ihmistä kohtaan kuitenkin tarkentaa havainnointia ja tulkinnan tekemistä. (Nissilä, Lairio & Puukari 2001, 97–99.)

Ohjauksen teoreettisista lähestymistavoista erityisesti eksistentiaalinen ja konstruktivistinen lähestymistapa ohjaajan toimintana auttavat tukemaan nuoren identiteettityötä, joka nykyisessä yhteiskunnassa on yhä enemmän yksilön vastuulla kulttuurin ja yhteiskunnan identi-

teetille antaman tuen hajaantuessa. Nuorten kasvun ja kehityksen tukemisen näkökulmasta eksistentiaalinen lähestymistapa on tärkeä, sillä nyky-yhteiskunnan yksilökeskeisyys edellyttää nuorelta vahvaa identiteettityötä. Ohjaaja voi tukea nuoren kasvua pohtimalla elämän tarkoitusta, merkityksiä ja auttamalla nuorta tunnistamaan omia vahvuuksiaan. Konstruktivistisen lähestymistavassa korostuvat subjektiivisuus ja yksilön näkeminen oman todellisuutensa rakentajana, sekä holistisuus eli ohjattavan elämän näkeminen kokonaisuutena ja sen huomioiminen ohjausprosessissa. (Nissilä, Lairio & Puukari 2001, 46–47.)

2.2.2 Uranvalinnan ohjaus

Toinen ohjauksen tehtäväalue on uranvalinnan ohjaaminen ja oppilaan ammatillisen suuntautumisen selkeyttäminen. Työelämän ja valintojen epävarmuus viime vuosikymmeninä on lisännyt tarvetta ura- ja elämänsuunnitteluun. Urasuunnittelu ei kuulu enää pelkästään nuoruuteen, vaan valintoja tehdään koko elämän ajan. Työelämä on muuttunut epävarmaksi ja yksilöiden odotetaan hallitsevan erilaisia mahdollisuuksia samalla kun asioiden hallinta ja ennakointi on vaikeutunut yhteiskunnan muuttuessa monimutkaisemmaksi. Ohjauksella voidaan auttaa ihmisiä löytämään paikkansa työelämässä, koulutuksessa sekä myös muilla elämänalueilla. Ohjaus on viime vuosikymmeninä laajentunut perinteisestä ura- ja opinto-ohjauksesta yleiseksi elämänsuunnitteluksi, jossa pohditaan työn ja opintojen merkitystä osana ohjattavan hyvää elämää. (Onnismaa 2011, 15–16.)

Opetushallituksen arviointitutkimuksen (Numminen ym. 2002) mukaan koulutusvalintoja tehdään liian paljon mielikuvien eikä kokemuksen tai tiedon perusteella. Lukiokoulutukseen hakeutuneista oppilaista puolet perusteli valintaansa sillä, että lukiokoulutus antaa lisää aikaa ammatinvalintaan. Ammatillisen koulutuksen valinneista noin kolmasosa oli epävarma valinnastaan ja yli puolet ei kokenut olevansa oikealla alalla. (Numminen ym. 2002.) Uranvalinta on pitkäkestoinen prosessi, ja monella nuorella oman alan löytäminen vie aikaa identiteetin ollessa vielä kehitysvaiheessa.

Valintaprosessin tukeminen koulutuksen eri vaiheissa tähtää jatko-opintoihin hakeutumiseen. Erityisesti koulutuksen siirtymävaiheet ovat ohjauksen kannalta merkittäviä ja vaativat erityistä huomiota. Uranvalinnan ohjauksen tavoitteena on ohjata nuoret tiedostamaan omia ammatillisia kiinnostuksen kohteita ja luoda tilaa ammatillisten intressien kehittymiselle syrjäytymisen välttämiseksi. (Merimaa 2004, 76.) Uranvalintaa selittävien teorioiden mukaan uranvalintaan vaikuttavat monet tekijät. Superin teorian mukaan yksilöt toteuttavat itseään tekemällä

ammattillisia valintoja, kun taas rakenteelliset teoriat ja sosiaalisen vaikutuksen teoriat tuovat esille ympäristön vaikutusta uravalintaan. Perhetaustalla, sosiaalisella ympäristöllä, koulutusjärjestelmällä ja työllisyystilanteella on huomattavan paljon vaikutusta ammatinvalintaan. (Kidd 2006.)

Urasuunnittelun vaiheita voidaan verrata kognitiivisen informaation prosessointiteoriaan (CIP-teoria, Cognitive Information Processing). Niemi (2012, 60–61) käyttää päätöksentekotaidon kehittämiseksi luotua mallia (CASVE-sykliä) kuvaamaan oppilaanohjaustyön vaiheita. Päätöksentekoon liittyvät metakognitiiviset taidot, joilla kontrolloidaan päätöksentekovaiheita ja kognitiivisten strategioiden valintaa. Informaation prosessoinnin tasot uraan liittyvässä päätöksenteossa voidaan jakaa kolmeen hierarkkiseen osaan: 1) toimeenpanon prosesseihin kuuluvat metakognitiot, 2) päätöksentekotaitoihin kuuluvat informaation prosessointitaidot (CASVE), 3) käytettävissä olevaan tietoon kuuluvat itsetuntemus ja tieto ammasteista. CASVE-syklin avulla kuvataan informaation prosessointia, ja siihen kuuluu viisi oppilaanohjaustyölle ominaista vaihetta: 1) tietoisuus valintatilanteesta, 2) tilanteen analyysi, 3) synteesi eri ratkaisuvaihtoehtoista, 4) vaihtoehtojen priorisointi ja 5) ratkaisun toimeenpano ja tulosten arviointi.

Päätöksenteon prosessi alkaa, kun yksilö tunnistaa oman koulutus- tai uranvalinnan tarpeensa. Koulutuksen nivelvaiheet ovat ulkoisia tekijöitä, jotka synnyttävät prosessille tarpeen. Analyysivaiheessa oppilas kartoittaa omia vahvuuksiaan ja omaa tapaansa toimia verraten niitä koulutuksen ja työn vaatimuksiin ja mahdollisuuksiin. Tavoitteena on, että tieto omista kiinnostuksista ja arvoista yhdistyy siihen tietoon, mitä oppilas on saanut eri ammasteista, ja tässä vaiheessa on mahdollista tunnistaa valintaan liittyviä ongelmia. Synteesivaiheessa pyritään keksimään, mikä on paras vaihtoehto päästä haluttuun päätökseen. Ensin pyritään löytämään mahdollisimman monta sopivaa vaihtoehtoa, joista karsitaan sellaiset ammatit, jotka eivät vastaa oppilaan kykyjä tai kiinnostuksia. Arviointivaiheessa vaihtoehdot priorisoidaan ja pohditaan haittoja ja hyötyjä, valitaan ensisijainen vaihtoehto ja varasuunnitelmat. Toimeenpanovaiheessa pohditaan, kuinka suunnitelma toteutetaan käytännössä ja mitä sen toteutus vaatii. (Niemi 2012, 61.)

2.1.3. Opiskelun ohjaus

Kolmas oppilaanohjauksen tavoite on oppilaiden opiskelun tukeminen ja ohjaaminen, millä tarkoitetaan oppilaan opiskelun seuraamista ja edistymisen tukemista sekä opiskelun taitojen opettamista. Itsetuntemuksen tukemista tapahtuu myös tällä ohjauksen alueella muun muassa oman oppimisen ymmärtämiseen pyrkimisenä ja opiskeluun liittyvien ainevalintojen tekemisenä. Pe-

ruskoulun ohjauksen arviointitutkimuksen (Numminen ym. 2002, 98) mukaan oppilaat arvioivat saaneensa opiskelutaitojen ohjausta kohtalaisesti. Eniten ohjausta sai opinto-ohjaajalta, kun taas vain kymmenesosa oppilaista koki saavansa opettajilta apua ja neuvoja erityisesti oppimisvaikeuksiin. Oppilaiden opiskelutaitojen tukeminen on tärkeää elinikäisen oppimisen taitojen kehittämisen kannalta, jotta oppilaat oppivat käyttämään erilaisia oppimis- ja opiskelumenetelmiä ja tunnistamaan omia vahvuuksia ja heikkouksia oppijana. Tärkeää on myös itsenäisyyteen oppiminen, vastuun ottaminen omasta oppimisesta ja ajankäytöstä. Nykyaikana korostuu kyky valikoida ja arvioida tietoa sekä etsiä tietoa erilaisista lähteistä. (Kasurinen 2004, 43.)

Oppilaanohjaajan tehtäviin tällä alueella kuuluu oppimaan ja opiskelemaan opettaminen, auttaminen oppimisvaikeuksissa, ainevalintojen tekeminen ja jatko-opintovalmiuksien kehittäminen. Yksilöllisten opinto-suunnitelmien ja -ohjelmien tekemisessä auttaminen on osa opiskelun ohjausta. (Merimaa 2004, 75.) Tutkimustulokset oppimisstrategioiden ja oppimaan oppimisen taitojen opettamisesta ja sen vaikutuksesta oppimiseen ovat olleet ristiriitaisia. Tutkimuksien mukaan opiskelijat olivat oppineet syväsuuntautuneita strategioita ja heidän oppimiskäsityksensä olivat muuttuneet tiedonsiirtämisestä konstruktivisempaan suuntaan. Kuitenkin vaikutukset olivat jääneet lyhytaikaisiksi, sillä opetus- ja oppimisympäristö ei ole tukenut syväoppimisen strategioita. Opiskelutaitoja tulisi harjoitella sisältöjen oppimisen yhteydessä erillisten kurssien sijaan, ja opettamisen tulisi olla oppimisprosessi huomioivaa, aktivoivaa ja prosessorientoitunutta. (Tynjälä 1999, 124.)

Metakognitiolla tarkoitetaan tietoisuutta omista kognitiivisista toiminnoista, ajattelusta ja oppimisesta. Metakognitiivisen toiminnan hyvä hallitseminen on tyypillistä itseohjautuvalle oppimiselle. Metakognitio voidaan jakaa tieto- ja taitokomponentteihin. Metakognitiiviset tiedot jaetaan 1) tietoon ja käsityksiin itsestä tiedonkäsittelijänä, 2) tietoon erilaisista tehtävistä ja niiden suorittamisesta ja 3) tiedot erilaisista strategioista tehtävien tekemisessä. Metakognitiiviset taidot näyttäytyvät kykynä käyttää metakognitiivista tietoa omassa opiskelussa ja oppimisessa. Oppimisprosessin metakognitiivinen säätely on oppimisen itsesäätelyä. Tällä tarkoitetaan kykyä suunnitella oppimistaan, asettaa tavoitteita ja valita strategioita tavoitteiden saavuttamiseksi. Oppimisprosessin aikana prosessin valvominen, tarkkailu ja muuttaminen sekä lopuksi toiminnan itsearviointi ovat metakognitiivista toimintaa. (Tynjälä 1999, 114–115.)

Oppijan kokemus itsestään oppijana on kaiken aikaa läsnä koulussa, eikä siksi ole samantekevää, millainen tuo kokemus oppilaille on. Jokaisessa oppimistapahtumassa on kaksi tavoitetta, jotka ovat oppijan kognitiivisen jäsentymisen parantaminen ja oppijan ”minä kel-

paan” tunteen kehittäminen. Oppilaan minäkäsityksen suotuisan kehittymisen kannalta on tärkeää, että myönteisiä kokemuksia itsestä oppijana kertyisi mahdollisimman paljon, mihin muun muassa oppimisen taitojen ja metakognitiivisten taitojen kehittäminen tarjoaa mahdollisuuden. (Ihme 2009, 76.)

2.3. Oppilaanohjaus peruskoulussa

Oppilaanohjaus perustuu laissa säädettyyn koulutuksen järjestäjälle annettuun tehtävään. Perusopetuslain (1998/628) 11§:ssä säädetään peruskoulussa opetettavista aineista ja mainitaan, että oppilaalle tulee antaa oppilaanohjausta (Perusopetuslaki 1998/628). Lisäksi perusopetuslain 30§:ssä määrätään, että oppilaalla on oikeus saada opetusta ja oppilaanohjausta sekä riittävää koulunkäynnin ja oppimisen tukea tarpeen ilmaantuessa (Perusopetuslaki 1998/628). Oppilaan subjektiivinen oikeus ohjaukseen kuvaa ohjauksen vahvaa asemaa osana suomalaista koulutusjärjestelmää, johon se on juurtunut peruskoulun syntymisen myötä 1960-luvulla ja sittemmin vakiinnuttanut asemansa koulutuksen kentällä (Vuorinen 2002, 70).

2.3.1. Oppilaanohjauksen syntymisestä nykyhetkeen

Opinto-ohjauksen kehittyminen suomalaisessa yhteiskunnassa liittyy peruskoulujärjestelmän luomiseen. Vuonna 1968 Kulkulaitosten ja yleisten töiden ministeriön kokouksessa päätettiin virallisesti opinto-ohjauksen aloittamisesta Suomessa. Aikaisemmin ohjaustehtävää olivat hoitaneet ammatinvalinnan yhdysopettajat, jotka aloittivat kokeiluperskoulujen opinto-ohjaajan tehtävissä. Opinto-ohjaajien koulutukset käynnistettiin vuonna 1971 Jyväskylän yliopistossa ja Joensuun korkeakoulussa, ja peruskoulun levitessä pohjoisesta etelään opinto-ohjaajat yleistyivät kouluissa. 1980-luvulla ohjauksen laadullisen tason katsottiin parantuneen sekä työvoimahallinnon kanssa tehdyn yhteistyön vuoksi että ohjauksen painopisteen siirtymisen opintojen ohjauksesta enemmän uranvalinnan ohjaukseen. Lisäksi koulun ja työelämän välistä yhteistyötä alettiin toteuttaa tiiviimmin. 1980-luvulla ohjaus myös laajeni lukioihin ja ammatilliseen koulutukseen. (Vuorinen 2002, 70–78.)

1990-luvulla laman seurauksena resursseja leikattiin, mikä näkyi myös opinto-ohjauksessa ja oppilashuollossa. Opinto-ohjaajien työhön sisällytettiin markkinointia tulosohjausideologian tullessa koulumaailmaan ja koulutuksen muuttuessa markkinatavaraksi. (Vuorinen 2002, 70–78.) 2000-luvulle tuloissa opinto-ohjauksen toteuttamisessa on havaittu puutteita kaikilla kouluasteilla kansallisen arviointitutkimuksen mukaan. Erityisesti opiskelijat ja oppilaat

esittivät toiveen saada ohjausta enemmän kuin mitä sitä oli tarjolla. Koulujen välillä oli suuria eroja siinä, miten ohjausta toteutettiin. 2000-luvun yhteiskunta on nopeasti muuttuva ja ihmisiltä vaaditaan aikaisempaa enemmän tulevaisuuden suunnittelua ja kykyä tehdä valintoja. (Pirttiniemi 2004, 55–56.) 2000-luvun ensimmäisenä vuosikymmenenä ohjaustarpeen on katsottu lisääntyneen Suomessa, ja sitä myöten ohjaustyötä tekevien määrä on lisääntynyt (Latomaa 2011, 47).

Perusopetuksessa ohjauksen tulee muodostaa koko perusopetuksen ajan kestävä ja toisen asteen koulutukseen ohjaava jatkumo. Ohjauksesta huolehtivat opettajat ja oppilaanohjaaja sekä koulun muu henkilöstö. (Opetushallitus 2010.) Kaikkien opettajien tehtävänä on edistää oppilaan persoonallista kasvua ja kehitystä. Koulun ohjaussuunnitelmassa suositellaan määriteltävän ohjauksen toimijat ja tehtävänjako. Opinto-ohjaajalla on päävastuu oppilaanohjauksen suunnittelusta ja toteuttamisesta. Lisäksi voidaan määritellä, miten rehtori, luokanohjaaja, aineenopettaja, erityisopettaja, terveydenhoitaja ja muu oppilashuollon henkilökunta toteuttavat ohjausta omassa työssään. (Siippainen 2012, 12–16.) Oppilaanohjaus alkaa jo vuosiluokilla 1–6 pääosin luokanopettajan toteuttamana. Alkuopetuksessa oppilasta tuetaan siirtymään esiopetuksesta perusopetukseen ja autetaan kehittämään koulunkäynnissä tarvittavia taitoja. Vuosiluokilla 3-6 oppilaanohjauksen tavoitteena on oppilaan vastuunottaminen omasta koulutyöstään ja aloittaa työelämään ja ammatteihin tutustuminen. (Opetushallitus 2004.)

Vuosiluokilla 7-9 perusopetuksen oppilaanohjaus tulee järjestää opetussuunnitelman mukaan niin, että oppilaalle muodostuu kokonaisuus luokkamuotoisesta ohjauksesta, yksilöllisiin kysymyksiin syventävästä henkilökohtaisesta ohjauksesta, pienryhmäohjauksesta ja työelämään tutustumisesta. Luokkamuotoisen ohjauksen tavoitteisiin sisältyy, että oppilas oppii itsetuntemusta ja vuorovaikutustaitoja, oppii arvioimaan omia opiskelutaitojaan ja kehittämään itselle sopivia opiskelustrategioita. Luokkamuotoisen ohjauksen sisältöihin kuuluvat itsetuntemus ja ammatillinen kehitys, opiskelun taidot ja tulevaisuudensuunnittelu- ja päätöksentekotaidot. (Opetushallitus 2004.)

Perusopetuksen tuntijaon mukaan oppilaanohjaukselle on varattu kaksi vuosiviikkotuntia vuosiluokilla 7-9 (Opetushallitus 2004). Valtioneuvosto antoi 28.6.2012 asetuksen perusopetuksen tavoitteista ja tuntijaosta, ja uudessa tuntijaossa oppilaanohjauksen vuosiviikkotuntimäärä pysyy vähintään kahtena vuosiviikkotuntina. Aikaisempaan käytäntöön verrattuna oppilaanohjauksen tulee nyt sisältyä opetukseen kaikilla vuosiluokilla. Ohjauksen säädetään tapahtuvan muun opetuksen yhteydessä ja osin henkilökohtaisena tai pienryhmässä tapahtuvana ohja-

uksena. Valinnaisaineiden tunteja voidaan myös käyttää ohjaukseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012.)

Perusopetuksessa ohjaus muodostaa parhaillaan jatkumon, joka sisältää eri ohjausmuotoja. Ohjaus perustuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on tietojen ja taitojen yksilöllinen ja yhteisöllinen rakennusprosessi. Oppilaanohjauksen tulisi olla koko yläkoulun ajan kestävä ohjausprosessi, joka päättyy jatkokoulutusvalintaan, ja jossa oppilasta pyritään voimaannuttamaan ja osallistamaan. Oppilaanohjaustyö voidaan jakaa kahteen osaan, joista ensimmäinen on oppilaanohjaukseen orientoituminen ja toinen oppilaan oman uran hahmottelu. Orientoitumisvaiheessa tutustutaan oppilaanohjauksen keskeisiin sisältöihin. Suurin osa oppilaanohjauksen ajasta käytetään oppilaan uran rakentamiseen esimerkiksi perehtymällä koulutukseen ja refleктоimalla kokemuksia. (Niemi 2012, 59–66.)

Oppilaanohjauksessa ei anneta arvosanaa kuten muissa oppiaineissa. Uuden opetus suunnitelman mukaan arviointi perustuu oppilaan itsearviointiin sekä vuorovaikutteiseen palautteeseen. Oppilaan tulee yhdessä opettajan kanssa oppia arvioimaan valmiuksiaan, taitojaan ja osaamista, toimintakykyään, omaa ohjaustarpeen määrää ja vuorovaikutustaitojaan. (Opetushallitus 2014.)

Perusopetuksen laatukriteereissä (2010) todetaan oppilaanohjauksesta, että sillä tuetaan oppilaan kasvua ja kehitystä, edistetään opintojen sujumista ja opiskelunvalmiuksien kehittymistä. Oppilaanohjauksen keskeisiksi tehtäväalueiksi kuvataan koulun sisällä tehtävä ohjaustyö ja toimiminen eri yhteistyötahojen kanssa. Ohjauksella ymmärretään myös olevan ennaltaehkäisevä tehtävä opintoihin liittyvissä ongelmissa. Oppilasta tuetaan opintopolun eri vaiheissa ja autetaan kehittämään oppimaan oppimisen taitoja. Henkilökohtaisen ohjauksen laadun varmistamiseksi määritellään, että oppilasmäärä perusopetuksen 7-9 luokilla yhtä opinto-ohjaajaa kohti tulisi olla enintään 250. (Opetusministeriö 2010, 45.)

2.3.2. Itsetuntemuksen tukeminen oppilaanohjauksen opetussuunnitelman perusteissa

Opetussuunnitelmassa määritellään oppilaanohjauksen toiminnan tavoitteet ja sisällöt, ja samalla se muodostaa opinto-ohjaajan toimenkuvan perustan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) oppilaanohjauksen tehtävänä on tukea oppilaan kasvua ja kehitystä niin, että oppilas kykenee edistämään opiskelunvalmiuksiaan ja kehittämään sellaisia tietoja ja taitoja, jotka ovat elämänsuunnittelun kannalta tarpeellisia. Oppilas tekee omiin kykyihinsä ja kiinnostuksiinsa perustuvia ratkaisuja ohjauksen tuella. Nämä ratkaisut ja päätökset liittyvät ar-

kielämän asioiden lisäksi opiskeluun, koulutukseen ja elämänuraan. Oppilaanohjauksen yleisenä, kaikkia luokka-asteita koskevana tavoitteena on oppilaan oppiminen itsenäisyyteen, vastuullisuuteen ja itsetuntemukseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden lisämääräysten (Opetushallitus 2010) mukaan oppilaalla on opetuksen lisäksi oikeus saada ohjausta. Ohjaustoiminnan tarkoituksena on vahvistaa oppilaan opiskelutaitoja ja itseohjautuvuutta ja kehittää oppilaan valmiuksia tehdä päätöksiä opintojaan koskevia valintoja peruskoulussa ja sen jälkeen.

Itsetuntemuksen tukemisen näkökulmasta oppilaanohjauksen tavoitteet liittyvät sekä oppilaanohjaajan toimintaan että oppilaan kykyihin tunnistaa itsessään ja opiskelussaan vaikuttavia tekijöitä. Oppilaanohjauksen tavoitteiksi on asetettu oppilaan näkökulmasta, että

- 1) oppilas oppii itsenäisyyteen, vastuullisuuteen ja itsetuntemukseen,
- 2) kehittämään oppimisvalmiuksiaan, tunnistamaan oppimisvaikeuksiaan ja etsimään apua ongelmatilanteissa,
- 3) oppii tuntemaan oppimistyylit,
- 4) kehittämään opiskelutaitojaan ja oman toiminnan arviointitaitojaan,
- 5) kehittämään päätöksentekotaitojaan ja oman toiminnan arviointikykyä
- 6) toteuttamaan ja arvioimaan tulevaisuudensuunnitelmiaan.

Oppilaan tulee oppia myös hankkimaan tietoja työelämästä ja yhteiskunnasta, oppia yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja sekä kasvaa monikulttuurisuuteen ja kansainvälisyyteen. Oppilaanohjaajan tulee antaa oppilaalle tukea ja ohjausta nivelvaiheissa koulutuksen sisällä ja perusopetuksen päättövaiheessa, ja lisäksi oppilaanohjaajan tulee antaa tukea ja ohjausta ammatillisessa suuntautumisessa, myös sellaisissa koulutus- ja ammatinvalinnoissa, jotka ylittävät sukupuolirajoja. (Opetushallitus 2004.)

Voimassa olevaa opetussuunnitelmaa (2004) laadittaessa pyrittiin aikoinaan edistämään konstruktivistista oppimiskäsitystä, hyödyntämään ohjauksen alalla tuolloin tapahtuneen tietotekniikan kehittämisen tuloksia ja ohjauksesta saatavissa olevaa tutkimustietoa. Opetussuunnitelmauudistuksella pyrittiin myös siihen, että huoltajat tulisivat tukemaan lastensa opintoja ja valintoja. Ohjauksen tehtäväksi tuli selkeämmin koulutuksellisen, sukupuolen ja etnisen tasa-arvon edistäminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen. (Merimaa 2004, 74.) Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) oppilaanohjauksella todetaan olevan keskeinen merkitys oppilaiden, koulun ja yhteiskunnan näkökulmasta. Oppilaanohjausta määritellään yhä enemmän yhteistyössä tapahtuvaksi toiminnaksi: kodin ja koulun välinen ohjausyhteistyö sekä koulun työelämäyhteistyö tulee kirjata koulun ohjaussuunnitelmaan, koulussa opettajien ja opinto-ohjaajien

keskinäisellä, moniammatillisella yhteistyöllä edistetään opintojen sujuvuutta. (Opetushallitus 2014.)

Opetushallitus on hyväksynyt 22.12.2014 uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, joka otetaan käyttöön porrastetusti vuosiluokilla 7-9 vuosien 2017, 2018 ja 2019 aikana. Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilaanohjauksen tehtäväksi asetetaan muun muassa auttaa oppilasta hahmottamaan valintojensa vaikutusta opintoihin ja tulevaisuuteen, kehittää valmiuksia selviytyä muuttuvissa elämäntilanteissa, opintojen nivelvaiheissa ja työuran siirtymissä. Ohjauksen tulee myös laajentaa oppilaan käsitystä tulevaisuuden osaamistarpeista, vahvistaa oppilaiden toimijuutta ja oma-aloitteisuutta päätöksenteossa. Keskeisiä ohjauksen tavoitteita ovat osallisuus ja aktiivinen toiminta, oppimaan oppimisen taidot, elinikäinen oppiminen, itsetuntemus, tavoitteiden asettaminen, opiskeltavien aineiden merkityksen ymmärtäminen työelämän ja tulevien opintojen kannalta. Lisäksi tavoitteissa näkyy monikulttuurisen osaamisen kehittäminen oman kulttuuritaustan ymmärtämisen ja kulttuurien välisten yhteistyötilanteiden kautta. (Opetushallitus 2014.)

Oppilaanohjauksen opetuksen tavoitteeksi on asetettu erillisenä aihealueena itsetuntemus (T4), jolla tarkoitetaan oppilaan ohjaamista tunnistamaan omiin valintoihin vaikuttavia tekijöitä ja suhteuttamaan toimintaa omien kykyjen, edellytysten ja kiinnostusten mukaisesti. Itsetuntemus ja elinikäinen urasuunnittelu (S2) on sisällytetty vielä erikseen oppilaanohjauksen tavoitteiden sisältöalueeksi. (Opetushallitus 2014.)

Tämän S2-sisältöalueen tulee auttaa oppilasta laajentamaan itsetuntemustaan ja itsearviointitaitojaan, tulevaisuudensuunnittelu- ja päätöksentekotaitojaan ja ongelmanratkaisukykyä erityisesti tilanteessa, jossa valmista ratkaisua ei ole annettu. Oppilaanohjauksen tunneilla harjoiteltaviin taitoihin tulee sisältyä urasuunnittelu- ja uranhallintataitoja, motivaatiota ja yleisesti elämässä tarvittavia taitoja. Lisäksi tulee harjoitella analysointia ja omiin valintoihin vaikuttavien tekijöiden tunnistamista, kuten arvoja, asenteita, taitoja ja sosiaalisia verkostoja. Oppilaanohjauksen opetussuunnitelmaan on kirjattu yhteensä kymmenen tavoitetta, joista S2 sisältöalue sisältyy yhteensä seitsemään tavoitteeseen, jotka ovat osallisuus ja aktiivinen toiminta (T1), elinikäinen oppiminen (T3), itsetuntemus (T4), tavoitteiden asettaminen (T5), työelämään suuntautuva oppiminen (T6 ja T7) ja koulutus- ja työelämätiedon hyödyntäminen omassa urasuunnittelussa (T9). (Opetushallitus 2014.) Itsetuntemuksella ja sen tukemisella osana muita oppilaanohjauksen sisältöjä on keskeinen merkitys uudessa opetussuunnitelmassa.

3 ITSETUNTEMUS TEOREETTISENA KÄSITTEENÄ

Tässä luvussa tarkastellaan itsetuntemusta ja sen lähikäsitteitä. Tarkoituksena on kuvata, mitä itsetuntemus, minäkäsitys ja itsetunto tarkoittavat ja millaisia vaikutuksia niillä on toisiinsa. Itsetuntemukseen ja minään liittyviä käsitteitä on runsaasti, mistä johtuen käsitteiden jaottelu ja jopa sisällön ymmärtäminen riippuu tutkijasta ja tieteenalasta. Tässä tutkimuksessa nojaudun Ojasen (1994, 31) esittämään, yleisesti jaettuun jäsenyykseen, jossa minä, identiteetti, minäkäsitys ja itsetunto erotetaan toisistaan. Identiteetti, minäkäsitys ja itsetunto ovat kaikki minän osia. Identiteetti vastaa kysymykseen, kuka olen ja millaisiin ryhmiin kuulun. Minäkäsityksellä tarkoitetaan piirteiden ja ominaisuuksien kuvaamista, ja se kertoo, millainen minä olen. Itsetuntoon sisältyy kolme osaa, jotka ovat minätietoisuus, itsearvostus ja itsetuntemus. Näiden kolmen osan taustalla on vaikuttamassa minä kokemuksineen, tapahtumineen, tuntemuksineen ja muistoinneen. Itsetuntemus on yhteydessä minän osiin, sillä itsetuntemuksella tarkoitetaan itsensä tiedostamiseen, havainnointiin ja arvioimiseen liittyviä asioita.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten oppilaan itsetuntemusta tuetaan peruskoulun oppilaanohjauksessa. Itsetuntemuksen käsitteellinen ymmärtäminen ei ollut tutkimuksen tuloksien mukaan osalle oppilaanohjaajista kovinkaan selkeää, vaikka he kokivat itsetuntemuksen tukemisen tärkeäksi ja toteuttivat sitä jatkuvasti työssään. Oppilaanohjaaja törmää päivittäin peruskoulun ohjaustyössä itsetuntemukseen liittyviin tekijöihin, jotka ovat myös yhteydessä minäkäsitykseen ja itsetuntoon liittyviin haasteisiin.

3.1. Itsetuntemukseen liittyvä käsitteistö

Lähdettäessä tarkastelemaan itsetuntemukseen ja minään liittyvää käsitteistöä törmätään pian siihen, että käsitteiden kirjo on valtaisa. Minä, minuus, identiteetti, persoonallisuus, minäkäsitys, minäkuva, itsetunto ja itsetuntemus ovat kaikki erillisiä käsitteitä, joilla on oma merkityksensä ja sisältönsä. Käsitteiden välisistä suhteista sen sijaan on runsaasti erilaisia näkemyksiä, mikä johtuu siitä, että minää on tieteellisessä psykologiassa tutkittu historian saatossa monin tavoin ja eri näkökulmia painottaen. Tämän vuoksi minän käsitteen määrittely on edelleen monimuotoista ja kirjavaa. Osittaisesta käsitteiden päällekkäisyydestä ja rajanvedon epämääräisyydestä huolimatta minää on ryhmitelty muun muassa seuraavasti (Pölkki 1978a, 5–13; Kääriäinen 1986, 21–22):

- 1) sosiaalipsykologiset minäteoriat (mm. James, Cooley, Mead)

- 2) psykoanalyttiset ja egopsykologiset teorit (mm. Freud, Horney, Sullivan, Erikson, Mahler)
- 3) fenomenologiset teorit (mm. Lewin, Rogers, Beatty & Clark)
- 4) kognitiiviset teorit (mm. Baldwin, Neubauer, Piaget, Kohlberg).

Kääriäisen (1986, 22) mukaan eri teorioiden edustajat ovat yksinmielisiä siitä, että minuus on kokonaisuus, ja minuus voi kehittyä vain vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Tästä on kuitenkin eriäviä näkemyksiä, esimerkiksi Vuorinen (1998, 73) esittää, että minä ei ole pelkästään sosiaalipsykologinen ilmiö tai sosiaalinen konstruktio vaan rakennelma, joka toimii myös oman psykodynamiikkansa mukaisesti. Keltikangas- Järvisen (1998, 97) mukaan minä voi myös tarkoittaa ihmisen omaa kokemusta persoonallisuudestaan, kaikkea sitä minkä ihminen kokee minuna. Minä on psykologiseen käyttöön luotu käsite, jonka avulla voidaan kuvata ihmisen kokemusta ja tutkia ihmisen sisäistä maailmaa ja hänen käyttäytymistään. Minän, kuten muidenkin minään liittyvien käsitteiden määrittely ei ole yksiselitteisen helppoa, sillä minuus ei ole mitattavissa.

Minäteorioiden ensimmäisenä klassikkona voidaan pitää William Jamesia. Amerikalaiset sosiologit Charles H. Cooley ja George Herbert Mead ovat laajentaneet ja kehittäneet Jamesin ajatuksia ihmisen minästä ja sen rakenteesta. Näissä sosiaalipsykologisissa teorioissa minä jaetaan yleensä subjektiminään (engl. I) ja objektiminään (engl. me). Minän eri puolet ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään ja ne muokkautuvat yksilön ollessa kanssakäymisessä muiden ihmisten kanssa. Kielellä ja viestinnällä on tässä prosessissa suuri merkitys. (Kääriäinen, 1986, 22–23.)

James (1950, 291–401) jaotteli siis ensimmäisenä jo 1800-luvun lopussa minään subjektina (I) ja objektina (me). Minän määrittelyssä Mead noudattaa Jamesin ajatuksia. Meadin ajattelun mukaan minuus syntyy vain suhteessa toisiin ihmisiin. (Kuusela 2009, 68–69.) Symbolinen interaktionismi on Meadin ja Cooleyn ajattelun pohjalta kehittynyt näkemys ihmisen sosiaalisuudesta ja siitä, miten yksilön minäkäsitys kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Symbolisessa interaktionismissa on kolme perusolettamusta. Ensinnäkin ihminen reagoi ympäristöön niiden merkityksien avulla, joita hän on muodostanut ympäristöstään. Toiseksi nämä merkitykset ovat muodostuneet sosiaalisen vuorovaikutuksen tuloksena. Kolmanneksi nämä sosiaaliset ja kulttuuriset merkitykset ovat saaneet yksilöllisen tulkinnan sosiaalisen vuorovaikutuksen rajoissa. (Burns 1979, 12–13.) Vuorovaikutuksessa osapuolet vaihtavat merkityksellisiä symboleita,

jotka ovat merkkejä, joilla on suunnilleen sama merkitys molemmille osapuolille (Kääriäinen 1986, 23).

Cooley oli ensimmäinen, joka osoitti toisilta ihmisiltä saadun palautteen olevan pääasiallinen tiedonlähde omasta minästä. Vuonna 1902 julkaistussa teoksessaan *Human nature and social order* Cooley esitteli peiliminän (looking-glass self), jonka mukaan minäkäsitykseen vaikuttaa merkittävästi se, mitä ihminen uskoo muiden ajattelevan hänestä. Käsitys itsestä saadaan sosiaalisen peilin kautta, ja ihminen päättelee oman käyttäytymisensä ja olemuksensa vaikutuksen toisten reaktioista. Ihminen kehittyy hänelle tärkeimmissä (ensisijaisissa) ryhmissä muilta saamansa palautteen kautta, ja hänen minäkäsityksensä muotoutuu oppimisprosessissa, jonka kautta omaksutaan myös arvoja, asenteita, rooleja ja identiteettejä. (Burns 1979, 13–14.) Myös Meadin mukaan minäkäsitys muotoutuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sen seurauksena, miten muut reagoivat yksilöön (Burns 1979, 14–16). Meadin ajattelussa symbolisen interaktionismin mukaisesti minä on toimija, joka on tietoinen itsestään ja kykenee itsereflektioon. Reflektointi on mahdollista, kun objektiminä muuttuu tilanteiden mukaan ja mahdollistaa erilaisten roolien omaksumisen. (Leahy & Shirk 1985, 124–126.)

Persoonallisuudella tarkoitetaan yleensä kokonaiskuvaa, joka yksilöstä on saatavissa havaintojen, kokemusten ja tutkimusten perusteella. Persoonallisuuden mielletään olevan suhteellisen pysyvä ja henkilölle tunnusomainen ominaisuuksien kokonaisuus, vaikka toisaalta sen on havaittu muuttuvan ja kehittyvän erilaisten elämäkokemusten vaikutuksesta. (Ojanen 1994, 27; Metsäpelto & Feldt 2009, 18–19.) Persoonallisuus voidaan ymmärtää olevan se, mitä muut ihmiset näkevät yksilöstä ulospäin, kun taas minä on se, mitä ihminen itse havaitsee ja kokee (Aho 2002, 17).

Identiteetissä on kyse ihmisen ainutlaatuisuudesta ja siitä, mihin ryhmiiin hän kuuluu suhteessa toisiin ihmisiin (Aho & Laine 2002, 18). Erilaisiin ihmisryhmiin kuuluminen määrittelee sosiaalisen identiteetin. Esimerkiksi sukupuoli, perhesuhteet ja vanhempien sosiaalinen asema määrittelee yksilön identiteettiä jo lapsesta lähtien. Myöhemmin identiteettiä määrittävät asemaa, työtä ja sosiaalisia suhteita kuvailevat nimitykset, kuten äiti, opiskelija, johtaja, insinööri. (Ojanen 1994, 32–33.) Identiteetin, minän ja minäkäsityksen suhteesta on monenlaisia tulkin-toja tutkijoiden keskuudessa. Osa teoreetikoista näkee identiteetin minäkäsityksen osana (Byrne 1996, ks. Nissilä, Lairio & Puukari 2001, 92), osa minään kuuluvana osana minäkäsityksen rinnalla (Ojanen 1994, 31; Aho & Laine 2002).

3.2. Itsetuntemus

Itsetuntemusta voidaan kuvata inhimilliseksi kasvuksi tai henkiseksi kehitykseksi, jota tarvitaan sekä oman toiminnan ymmärtämiseksi että oman elämän merkityksen syventämiseksi, esimerkiksi selventämällä elämän tarkoitusta, sisäistä minää tai ihmisen ydinolemusta (Dunderfelt 2006, 18–19). Itsetuntemuksen ja itsetunnon jäsentelystä on erilaisia näkemyksiä (Aho 2002: Ojanen 1994; Keltikangas-Järvinen 1998). Ahon (2002) mukaan itsensä tunteminen on yksi itsetunnon prosesseista.

Psykologian oppikirjoissa itsetuntemusta on kuvattu niukalti. Vaikka psykologiassa tunnetaan monenlaisia arviointiharjoja, itsetuntemuksesta ei niiden yhteydessä ole mainintaa. Tutkimusta on mahdollisesti hidastanut Sigmund Freudin pessimistinen käsitys ihmisen mahdollisuudesta tuntea itseään. (Ojanen 2011, 16–17.) Empiirisessä psykologiassa itsetuntemus ei ole ollut keskeisenä tutkimusaiheena, vaikka monissa psykologian haaroissa (esimerkiksi sosiaalipsykologia, persoonallisuuspsykologia) on tutkimusta liittyen itsetuntemukseen. Tutkimus on jakautunut usealle psykologian koulukunnan alueille, eikä sitä ole vielä yhdistelty teoreettisesti selkeäksi kokonaisuudeksi. Itsetuntemukseen liittyvässä tutkimuksessa on perinteisesti keskitytty itsetutkiskelun tarkkuuteen ja omien sisäisten tilojen, kuten asenteiden, uskomusten, tunteiden, taipumusten ja motiivien, arviointiin. (Wilson 2009, 384–385.) Wilson (2009, 385) jaottelee itsetuntemuksen eri puolet ajallisesti kolmeen osaan: itsensä tuntemiseen menneessä (kuka olin), nykyisyydessä (kuka olen nyt) ja tulevaisuudessa (kuka tulen olemaan).

Golemanin (2006, 42) mukaan ihmisellä on mahdollisuus oppia itsetuntemusta ja itsehallintaa. Itsetuntemus tarkoittaa tietoa omista tunnetiloista, mieltymyksistä, voimavaroista ja vaistoista, ja se tarkentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa saatavan palautteen avulla. Itsehallinnalla tarkoitetaan omien tunnetilojen ja voimavarojen säätelyn taitoa. Goleman (1997) on laatinut kattavan itsetuntemuksen opetusohjelman. Itsetuntemuksen osa-alueet ovat itsetarkkailu, johon kuuluu omien tunteiden tunnistus ja nimeäminen, päätöksenteko, tunteiden hallinta, stressin sietäminen ja empatia. Myös viestintä, eli omien tunteiden tarkka ilmaisu ja kuunteleminen, sekä avoimuus, itsensä hyväksyminen ja vastuuntunto kuuluvat itsetuntemukseen, kuten myös päättäväinen esiintyminen, mikä on oman kannan tai tunteiden esittämistä ilman vihaa tai passiivisuutta. Lisäksi yhteistyökyky ja kyky ratkaista ristiriitoja liittyvät itsetuntemukseen.

Itsetuntemukseen liittyviä tutkimustuloksia löytyy eri psykologian alueilla tehdyistä tutkimuksista. Tulosten mukaan omaan itseen liittyvät yliarvioinnit ovat tavallisia, muistista voi täydellisesti kadota tärkeitä asioita, tunteiden kestoa ei kyetä ennakoimaan ja muisti voi annettu-

jen vihjeiden avulla rakentaa sellaisia asioita, joita ei ole koskaan ollut olemassakaan. Lisäksi pelkojen voimakkuuden ennakoiminen on puutteellista, omaa moraalisuutta yliarvioidaan ja omia motiiveja kuvattaessa korostuvat tilannetekijät, kun taas toisen käyttäytymistä selitettäessä korostuvat persoonallisuuden piirteet. Myös omien motiivien tulkinnan on havaittu olevan hyvin subjektiivista. (Ojanen 2011, 17.)

Haasteena itsetuntemuksen tutkimisessa on ihmisten itsestään tekemien arvioiden tarkkuus ja mittaaminen. Arvioitaessa ihmisen muistojen tarkkuutta, esimerkiksi tutkittaessa aikaisempia asenteita, mittaamisen tulee tapahtua vähintään kahteen kertaan, jotta voidaan tehdä vertailua. Tämänhetkisen itsetuntemuksen tilan arvioiminen on haastavaa, sillä ihminen ei ole välttämättä tietoinen kaikista mentaalisisistä prosesseistaan. Tulosten vahvistamiseksi ihmisen itsensä kertomaa verrataan ulkoisiin mittareihin, kuten nonverbaaliin käyttäytymiseen ja vertaisarviointiin. (Wilson 2009, 386.)

Itsetuntemuksen ja hyvinvoinnin välistä yhteyttä on tutkittu käyttämällä itsearvioiden ja vertaisarvioiden lisäksi tutkimustilanteen yhteydessä toteutettua ulkopuolisten arviointia. Useiden ulkopuolisten arvioiden yhdistäminen lisäsi tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen mukaan hyvä itsetuntemus on yhteydessä psyykkiseen hyvinvointiin, myönteiseen minäkuvaan ja onnellisuuteen, vaikkakin sosiaalisesti vuotavien vastausten vahva korrelaatio vaikeuttaa tulkintaa. Keskeinen tulos oli myös, että itsetuntemuksen asteessa on suuria vaihteluita yksilöiden välillä. (Vogt & Colvin 2005, 239–251.) Hyvinvoivat ihmiset yleensä muita helpommin arvioitavissa, koska he ovat avoimia ja luottavat itseensä, heidän ulkoinen olemuksensa vastaa sitä, mitä sisällä on. Jos sisäisen ja ulkoisen välillä on jatkuva ristiriita, ihminen kokee sen kielteiseksi ja yrittää olla jotakin sellaista, mikä on hänen perusluonteensa vastaista. (Ojanen 2011, 123.)

Vastaavasti heikolla itsetuntemuksella on tutkimusten mukaan havaittu olevan seuraamuksia. Henkilöillä, joiden eksplisiittinen ja implisiittinen minäkäsitys on ristiriitainen, on havaittu olevan erityisesti vähemmän emotionaalista hyvinvointia ja erityisesti korkeaa fysiologista reaktiivisuutta, ahdistuneisuutta, itseluottamuksen puutetta, defensiivisyyttä ja narsismia. (Bosson, Brown, Zeigler-Hill & Swann 2003; Brinol, Petty & Wheeler 2006.) Heikko itsetuntemus on siis yhteydessä monenlaisiin negatiivisiin, epämiellyttäviin ja toimimattomiin seurauksiin (Bosson, Brown, Zeigler-Hill & Swann 2003, 156.)

3.3. Minäkäsitys

Tässä luvussa tarkastellaan ensiksi minäkäsitystä yleisellä tasolla ja sen jälkeen viedään tarkastelua koulukontekstiin liittyvän minäkäsityksen suuntaan. Tarkoituksena on myös kuvata ja ymmärtää, miten minäkäsitys muodostuu ja muuttuu elämän aikana. Yksilön minäkäsitys vaikuttaa hänen itsetuntemuksensa määrään ja siihen, kuinka tarkasti yksilö itseään arvioi ja tarkailee. Jotta ohjaaja voi tukea oppilasta tämän itsereflektiossa, on tärkeää, että ohjaaja ymmärtää minäkäsityksen erilaiset ulottuvuudet (Nissilä, Lairio & Puukari 2001, 99).

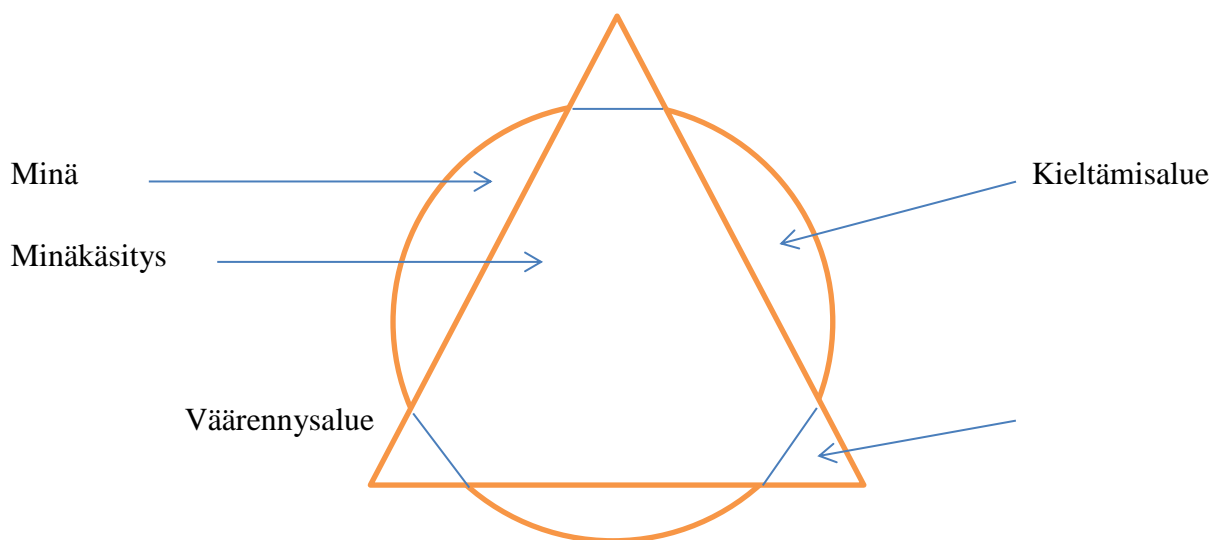
3.3.1. Minäkäsityksen osa-alueita

Minäkäsitys on yksilön asennoitumistapa itseään kohtaan, ja se kertoo, millaiseksi yksilö kokee itsensä vanhempien, tovereiden ja opettajien käyttäytymisen heijastumana (Kääriäinen 1988, 13). Nykykäsityksen mukaan minäkäsitys on opittu ominaisuus. Minäkäsitys on pitkäaikaisen oppimisen tulos. 12-13 vuoden iässä minäkäsitys on muodostunut ja itsetunnon ydin alkaa pysytellä vakaana. Ihmisen minäkäsitystä voidaan pitää yhtenä hänen tärkeimmistä ominaisuuksistaan useastakin syystä. Minäkäsitys määrittelee ihmisen käyttäytymistä, sillä yksilö toimii sen mukaan, millainen käsitys hänellä on itsestään eikä välttämättä sen mukaan, millaisia ominaisuuksia hänellä todellisuudessa on. Minäkäsityksen avulla ihminen pitää yllä psyykkistä tasapainoaan ja tulkitsee maailmaa, sillä minäkäsityksen avulla ihminen antaa kokemuksille merkityksiä. (Aho 1996, 11.)

Tutkijat tarkoittavat minäkäsityksen ja minäkuvan käsitteillä yleensä samaa (Ojanen 1994, 31; Aho 2002), vaikka tästä löytyy myös eriäviä mielipiteitä (ks. Kääriäisen 1986, 12–17; Burns 1982). Tässä tutkimuksessa minäkäsitystä ja minäkuvaa käytetään synonyymeinä. Aho (2002, 18) on jäsentänyt minäkäsitystä yleisellä tasolla erilaisten teoreettisten suuntausten pohjalta. Minäkäsityksellä tarkoitetaan ihmisen itsensä tiedostamaa kokonaisnäkemystä itsestään ja asennoitumista itseä kohtaan. Minäkäsitys sisältää siis ensisijaisesti objektiminän. Minäkäsitys jaotellaan tavallisesti kolmeen erilaiseen dimensioon, jotka ovat reaalinäkäsitys, ihanneminäkäsitys ja normatiivinen minäkäsitys. Reaalinäkäsitys tarkoittaa yksilön tiedostamaa käsitystä siitä, minkälainen hän todellisuudessa on. Reaalinäkäsitys muodostuu kahdesta osa-alueesta: julkisesta minäkäsityksestä, joka tulee ilmi vuorovaikutustilanteissa, sekä yksityisestä (henkilökohtaisesta) minäkäsityksestä, jonka yksilö tiedostaa, mutta mitä hän ei välttämättä paljasta muille. (Aho 2002, 18–19.)

Ihanneminäkäsitys kertoo, millainen yksilö haluaisi olla. Ihanneminäkuva näkyvät ympäristön tuottamat vaatimukset ja odotukset, jotka yksilö on omaksunut. (Aho 2002, 19.) Ihanneminäkuvaan kuuluvat yksilön ihannoimat ominaisuudet, esimerkiksi luonteenpiirteet, joita hän haluaisi omata, mutta joiden hän tietää puuttuvan persoonastaan. Ne ovat siis ominaisuuksia, joita yksilö ei yhdistä reaaliminäkuvaansa. Ihanneminäkuva on tavoite, jota kohti yksilö pyrkii elämässään ja siihen liittyvät hänen omaksumansa arvot ja moraaliset odotukset. (Keltikangas-Järvinen 1998, 98–99.) Normatiivinen minäkäsitys on yksilön käsitys siitä, millaisena muut ihmiset häntä pitävät tai haluaisivat hänen olevan. Normatiivinen minäkäsitys koostuu ympäristön odotuksista, jotka yksilö tiedostaa, mutta joita hän ei ole sisäistänyt. Tämä erottaa normatiivisen minäkäsityksen ihanneminäkäsityksestä. Arvioitaessa yksilön minäkäsitystä on tärkeää tarkastella, miten ihanneminäkuva ja normatiivinen minäkuva ovat suhteessa yksilön reaaliminäkuvaan. (Aho 2002, 19.)

Näitä kolmea edellä mainittua minäkäsityksen dimensiota voidaan edelleen jakaa neljään osa-alueeseen (Aho 2002, 19). Suoritusminäkuvailla tarkoitetaan akateemista ja kouluun liittyvää minäkäsitystä tai käsitystä itsestä opiskelijana ja kognitiivisissa suoritusilanteissa. Sosiaalinen minäkuva kertoo, minkälainen yksilö kokee olevansa ryhmässä ja suhteissa muihin ihmisiin. Emotionaalinen minäkuva kuvaa, millä tavalla yksilö tuntee ja millaisia luonteenpiirteitä hän tiedostaa itsellään olevan. Fyysis-motorinen minäkuva tarkoittaa, millainen yksilön käsitys on hänen ulkoisesta ja fyysisestä olemuksestaan.



KUVIO 2. Minän ja minäkäsityksen suhde (McDavid & Harari 1968, 222)

Minäkäsityksen ja minän erottaminen toisistaan on tärkeää, kun tavoitellaan realistista ja positiivista minäkuvaa. Minän ja minäkäsityksen mahdollisimman laaja päällekkäisyys kuvastaa itsensä tuntemista eli realistista minäkäsitystä. Minään kuuluu kieltämisalueita eli minän tiedostamattomia osia, joita yksilö ei havaitse itsessään tai ne torjutaan tai kielletään. Minäkäsitykseen kuuluu puolestaan väärennysalueita eli ominaisuuksia, jotka yksilö kuvittelee omaavansa, mutta joita hänellä ei todellisuudessa ole. (Aho 1996, 13–14.) Minän väärennösalueet ja kieltämisalueet on kuvattu kuviossa 2. Väärennysalueet syntyvät yksilön ja ympäristön vuorovaikutustapahtumassa kertyvien kokemusten pohjalta, ja niihin usein liittyy hetkellisiä tai pysyviä virhetulkintoja (Kääriäinen 1988, 12)

Minäkäsitys edustaa minän tietoisuusaluetta. Minäkäsityksen voidaan tulkita muodostuvan asenteista ja arvostuksista, joita yksilöllä on itseään kohtaan, sekä havainnoista, joita hän on tehnyt ympäristön vihjeiden pohjalta. Minäkäsitys voidaan ymmärtää asennoitumistapana itseä kohtaan, joka kertoo, millaiseksi yksilö kokee itsensä vanhempien, opettajien ja kavereiden käytöksen heijastumana. (Kääriäinen 1988, 12–13.)

3.3.2. Minäkäsityksen muotoutuminen ja muuttuminen

Korpinen (1990, 14–15) on esittänyt mallin minäkäsityksen muodostumisprosessista ja eri osialueista erityisesti kasvatuksen näkökulmasta. Lähtökohtana on, että minäkäsityksen kehittäminen on kasvatuksen tavoite, oli kyseessä sitten koulu- tai kotikasvatusympäristö. Minäkäsitys muodostuu erilaisten prosessien kautta. Yksilö valikoi uutta informaatiota ja sisäistää ympäristön tarjoamia arvoja, jotka integroituvat osaksi ihanneminää. Aikaisempi minäkäsitys määrittelee valikoitavan ja sisäistettävän informaation, ja uusi informaatio sisäistetään todennäköisimmin silloin, kun se vahvistaa minän nykyistä rakennetta. Ihanneminän sisäistämät arvot ja tavoitteet motivoivat yksilöä toimimaan. Yksilö arvioi jatkuvasti reaalinminää vertaamalla sitä ihanneminään, ja tästä on tuloksena yksilön kokema itsearvostus.

Minäkäsitys kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa saatavan palautteen kautta. Palaute lisää vastaanottajan itsetuntemusta, joka ohjaa realistisempaan tavoitteenasetteluun ja siten onnistumisen kokemukset ovat todennäköisempiä. Onnistuminen taas vahvistaa itseluottamusta, yksilö uskaltaa asettaa itselleen uusia tavoitteita ja laajentaa ihanneminäänsä, hankkia lisää merkityksellisiä kokemuksia sekä liittää ne edelleen minäkäsitykseensä. Vanhemmat, ystävät ja opettajat rakentavat yksilön minäkäsitystä antamansa palautteen kautta. Kouluminän kehittymisessä keskeisiä tekijöitä ovat suhteet opettajiin ja koulutovereihin. Opettaja edustaa oppi-

laalle kouluinstituutiota, ja hänen toimintansa muokkaa oppilaiden minäkokemuksia, arvoja ja asenteita. (Korpinen 1990, 15–18.)

Kouluminän kehittymiseen vaikuttavat siis suhteet opettajiin ja koulutovereihin. Itsetuntemus, itsearvostus ja itseluottamus kehittyvät näissä samoissa suhteissa ja niihin liittyvissä kokemuksissa. Ihme (2009, 75–83; 122) on jäsentänyt oppilaslähtöisen kouluminän eli pedagogisen minäkäsityksen ulottuvuuksia, jotka ovat 1) minä oppijana, 2) minä toverina ja 3) minä ihmisenä. Oppilaan minäkäsityksen kannalta tärkeitä ovat myönteiset kokemukset itsestä oppijana. Oppimistaitojen ja metakognitiivisten taitojen kehittäminen koulussa tarjoaa mahdollisuuden edistää oppijan myönteistä käsitystä itsestään. Tovereilla on suuri merkitys ihanneminäkäsityksen muodostamisessa (Aho 1997a, 19), ja kouluympäristö ystävien ja koulutovereidten verkostona on paikka, jossa oppilaalle muotoutuu kuva itsestään toverina omakohtaisten kokemusten ja sosiaalisten vertailujen kautta ja hän oppii sosiaalisia taitoja. Minä ihmisenä ulottuvuus merkitsee oppilaan kokemusta itsestään yhteisön jäsenenä ja tunnetaitojen oppimista, jolloin itsetuntemus lisääntyy. (Ihme 2009.)

Minäkäsityksen kehityksestä on esitetty viitteellisiä ikäkausittain tapahtuvia lainalaisuuksia. Nuoruusiässä (13-19 vuotta), etenkin murrosiän alkuvaiheessa nuoren minäkäsityksessä voi tapahtua suurta heilahtelua. Muutokset ovat usein tilapäisiä ja yhteydessä mielialan vaihteluihin. Murrosiässä oleva peruskoululainen on hyvin itsekeskeinen, vaikutteille altis, pohtii omaa käyttäytymistään ja kokee voimakkaasti tunnetasolla itseensä kohdistuvan arvostelun. Nuoren ajattelulle on tyypillistä mustavalkoisuus, stereotyyppisyys ja epäloogisuus. Käyttäytymistä ohjaavat paljolti ulkoiset palkkiot, mallit ja ystävyysuhteet ja tässä kehitysvaiheessa paine mukautua toisten tahtoon voi olla suurta. Kasvattajan tulisikin pyrkiä tukemaan identiteetin jäsentymistä ja tietynlaista itsenäisyyttä, mitä terveen itsetunnon säilyttäminen edellyttää. (Aho 1997, 29.)

Aikuisiässä minäkäsitys muuttuu hitaammin. Yksilö voi saada itseään koskevaa informaatiota toisten arvioiden kautta tai tapahtuneiden tosiasioiden kautta. Yksilö suojelee minäänsä psyykkisten suojauskeinojen avulla sekä omia pelottavia halujaan että ulkoisia uhkia vastaan. Minäkuvan muutos tapahtuu yleensä hitaasti, sillä ihmisellä on tapana käyttää puolustusmekanismeja kuullessaan kielteisen arvion itsestään ja lisäksi taipumus hakeutua sellaisten ihmisten seuraan, jotka arvioivat häntä myönteisesti. Näin minäkuva ei muutu tai muutos tapahtuu hitaasti ja huomaamatta, sillä oman minän vastaisia viestejä on vaikeaa jatkuvasti torjua. (Ojanen 1994, 39–40.)

Korpinen (1990) on tutkinut peruskoululaisen minäkäsitystä. Tutkimuksen mukaan yleinen trendi oli, että kouluun liittyvä itsearvostus, koulunkäyntimotivaatio ja itseluottamus laskivat 7.luokalta 9.luokalle siirryttäessä. Kouluminä oli tutkimuksessa jäänyt heikoimmaksi minäkäsityksen osa-alueeksi, sillä vain 40 prosenttia oppilaista koki peruskoulun päättövaiheessa itsensä riittävän hyväksi koulussa. Sukupuolten väliset erot näkyivät tyttöjen alhaisempana itsearvostuksena peruskoulun päätösvaiheessa, vaikka tyttöjen koulumotivaatio ja asenne koulunkäyntiin oli poikia myönteisempi. Koulumenestys oli selkeästi yhteydessä yleiseen itsearvostukseen. (Korpinen 1990, 82;90.)

3.4. Itsetunto

Itsetunto on ihmisen sisällä oleva tunne, joka kertoo, kuinka hyvänä ja arvokkaana hän pitää itseään. Tästä johtuen itsetunnon tarkka arvioiminen ja kuvaaminen ulkoapäin on vaikeaa, sillä arviointi perustuu ihmisen oman kokemukseen. (Aho 2002, 20.) Keltikangas-Järvinen (1998) on tutkinut itsetuntoa ottaen huomioon suomalaisen kulttuurin vaikutuksen itsetunnon kehittymiseen. Hän kuvaa itsetunnon olevan minäkuvan subjektiivis-affektiivinen arvio, mikä viittaa sen olevan nimenomaan yksilön subjektiivinen käsitys itsestään, joka perustuu tunteeseen omasta hyvyydestä. Se ei siis ole omien suoritusten tai menestyksen totuudenmukainen arvio. Itsetuntoa voi luonnehtia myös minäkäsityksen laadulliseksi arvioksi, jossa yksilö arvioi, onko minä hyvä vai huono. Mitä enemmän hyviä piirteitä ihminen itseensä liittää, sitä parempi on hänen itsetuntonsa. (Keltikangas-Järvinen 2010, 101–102).

Ahon (2002, 20) mukaan itsetunnon kolme prosessia ovat itsensä tiedostaminen, itsensä tunteminen ja itsensä arvostaminen. Itsetunnon kannalta näistä tärkein on itsensä arvostaminen. Itsetunnossa korostuu myös itsensä tunteminen, mutta itsensä tiedostaminen on vähemmän tärkeä prosessi. Yksilöllä on hyvä itsetunto, kun hän tuntee vahvuutensa lisäksi heikkoutensa, mutta silti hänen käsityksensä itsestään on suurimmalta osin positiivinen ja hän on tyytyväinen itseensä sellaisena kuin on. (Aho 2002, 20.) Itsetunnon ja minäkäsityksen erottelussa on kahdenlaista käytäntöä. Toiset tutkijat erottavat minäkäsityksen ja itsetunnon käsitteet toisistaan, toiset sisällyttävät molemmat yhden käsitteen alle (Kääriäinen 1988, 17; Korpinen 1990, 16).

Keltikangas-Järvinen (1998, 17–23) määrittelee hyvän itsetunnon jakamalla sen kuuteen erilaiseen osa-alueeseen. Ensimmäisen mukaan ihmisellä on hyvä itsetunto, kun hän *kokee olevansa hyvä*. Hänen minäkuvansa on totuudenmukainen, jolloin hyvien ominaisuuksiensa

lisäksi yksilö näkee itsessään myös negatiiviset ominaisuudet. Heikkouksien myöntäminen ei kuitenkaan vähennä hänen itseluottamustaan, vaan yksilö kokee hyvät ominaisuutensa tärkeämmiksi kuin negatiiviset. Toiseksi hyvä itsetunto on *itseluottamusta ja itsensä arvostamista*. Itsearvostus määrittellään yksilön kyvyksi pitää kiinni arvostamistaan periaatteista ja päämääristä silloinkin, kun vastustusta näitä kohtaan ilmenee. Itsearvostus on myös itsensä puolustamista ja oikeuksista kiinni pitämistä. Itseluottamuksella tarkoitetaan yksilön kykyä asettaa itselle korkeita vaatimuksia ja ottaa haasteita vastaan. Itseluottamus on myös varmuutta siitä, että kykenee hallitsemaan vastaan tulevia asioita ja ongelmia, eikä koe tarvetta jäädä toistuvasti katumaan tekemiään päätöksiä.

Kolmanneksi hyvällä itsetunnolla varustettu ihminen kykenee näkemään *oman elämänsä arvokkaana ja ainutlaatuisena* ilman, että sitä täytyy osoittaa suorituksilla tai onnistumisilla. Yksilön sisäinen itsearvostus on tunne, joka on riippumaton siitä, mitä ulkopuoliset ihmiset ajattelevat hänen elämästään. Silloin oman elämän arvokkaana pitäminen ei perustu sille, kuinka paljon toiset ihmiset sitä arvostavat tai onko se yhteiskunnallisen menestymisen mittarin mukainen. (Keltikangas-Järvinen 1998, 18.) Tässä kohtaa Keltikangas-Järvinen (1998, 19) huomauttaa, että länsimainen yhteiskunta yhdistää hyvän itsetunnon suorituksiin ja aktiivisuuteen, mikä asettaa haasteita nykyihmisen itsetunnolle. Sisäinen tasapaino ja tyytyväisyys omaan elämään ovat kuitenkin hyvän itsetunnon perusta, sillä itsetunto on ihmisen sisäinen tunne. Tämä tunne kertoo itsetunnon todellisen tason, eikä sitä voida ulkopuolelta arvioida.

Neljäntenä hyvän itsetunnon määritelmänä on *kyky arvostaa muita ihmisiä*. Itsetunnoltaan vahva yksilö kykenee antamaan tunnustusta toiselle, näkemään toisen osaamisen ja arvostamaan tämän mielipiteitä. Hyvän itsetunnon omaava ei myöskään kuvittele olevansa ainoa ihminen, joka osaa tai jota tulisi arvostaa. Yksilö kykenee asettamaan itselleen auktoriteetteja, ihailemaan toista ja arvostamaan toisen menestymistä ilman, että kokee sen uhkana itseään kohtaan. Kokiessaan toisen ihmisen uhkaksi huonolla itsetunnolla varustettu yksilö kokee tarvetta kritisointiin ja toisen vähättelemiseen. (Keltikangas-Järvinen 1998, 19–20.) Viidentenä itsetunnon määrittäjänä on *epäonnistumisten ja pettymysten sietäminen*. Hyvän itsetunnon merkki on kyky kestää pettymyksiä ja epäonnistumisia ilman, että ne samalla vaurioittavat itsetuntoa. Epäonnistumiset koetaan haasteina ja oppimisen mahdollisuutena, eikä yksilö koe tarvetta jäädä syyttelemään itseään tapahtuneesta. Huonon itsetunnon omaava saattaa kokea, että epäonnistuksessaan tai tehdessään jonkin asian huonosti, hän itse on huono. (Keltikangas-Järvinen 1998, 22–23.)

Itsetunnon kuudes määritelmä on *itsenäisyys oman elämä ratkaisuihin ja riippumattomuus muiden mielipiteistä*. Itsenäisyys oman elämän ratkaisuihin tarkoittaa yksilön kykyä tehdä elämäänsä hänelle sopivat ratkaisut, eikä mukautumista ulkopuolelta tulevien odotuksien tai yleisen mielipiteen mukaan. Tällöin yksilö kykenee elämään niin kuin haluaa, eikä sen mukaan mitä ympäristö arvostaa. Tämä itsenäisyyden puuttuessa ihminen ajattelee aina päätöksiä tehdessään, mitä muut ihmiset hänestä ajattelevat ja ohjautuu ratkaisuihinsa muiden mielipiteiden mukaan. Toimintatavasta saattaa tulla niin syvä juurtunut olettamus, että ihminen ei enää itsekään tiedä mitä haluaa. Ulkoisten odotusten vangiksi jääminen tapahtuu, kun ihminen kadottaa määräysvallan omaan elämäänsä. (Keltikangas-Järvinen 1998, 21–22.)

Edellisten hyvän itsetunnon määritelmien lisäksi Keltikangas-Järvinen jakaa itsetunnon yleiseen itsetuntoon, suoritukseen perustuvaan itsetuntoon ja sosiaaliseen itsetuntoon. Jokaisella yksilöllä on yleinen itsetunto, joka kertoo yleisellä tasolla ihmisen arvostuksesta itseään kohtaan, hänen itseluottamuksestaan ja uskosta omiin mahdollisuuksiin selvitä elämästä. Suoritusitsetunto kuvaa ihmisen luottamusta omaan osaamiseensa ja kykyynsä oppia sekä hänen asettamaansa tavoitetasoa. Sosiaalinen osaaminen on myös itsetunnon alue. Se muodostuu sosiaalisen suosion tuntemisesta, jolloin yksilö luottaa itseensä tietäessään olevansa pidetty muiden ihmisten seurassa. Edellä mainitut itsetunnon alueet ovat vain muutamia monista eri tekijöistä, jotka vaikuttavat itsetunnon rakentumiseen. Toisen alueen vahvuus tasapainottaa toisella alueella koettua heikkoutta. On kuitenkin huomattava, että länsimainen yhteiskunta ei arvosta itsetunnon eri alueita tasapuolisesti. Itsetuntoa mitataan suurelta osin suoritusitsetuntona, mikä ohjaa yksilöä arvostamaan itseään vain menestyksen kautta. (Keltikangas-Järvinen 1998, 26–27; 106–107.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimuksessa on tarkoituksena selvittää, minkälaisia käsityksiä oppilaanohjaajilla on nuorten itsetuntemuksen tukemisesta peruskoulun yläkoulussa. Tutkimuksessa tarkastellaan haastatteluaineiston avulla, mitä itsetuntemuksen tukeminen peruskoulun 7-9 luokkien oppilaanohjauksessa on, miten sitä toteutetaan ja miksi. Tavoitteena on myös kartoittaa, millaisia käsityksiä opinto-ohjaajilla on itsetuntemuksen tukemiseen liittyvistä haasteista ja mahdollisuuksista peruskoulussa. Ohjaustyössä itsetuntemuksen käsite on merkityksellinen, sillä se on eräs ohjauksen osa-alueista ja sisältyy monella tavalla oppilaanohjaajan työtehtäviin peruskoulussa.

Tutkimuskysymykset tarkentuivat tutkimuksen edetessä, mikä on tavallista laadullisen tutkimuksen prosessissa. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

Mitä oppilaan itsetuntemuksen tukeminen on peruskoulun oppilaanohjauksessa?

- a. Millaisia käsityksiä opinto-ohjaajilla on oppilaan itsetuntemuksen tukemisesta?
- b. Millaisia haasteita itsetuntemuksen tukemiseen liittyy?
- c. Millaisia mahdollisuuksia itsetuntemuksen tukemiseen liittyy?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkittavat ja tutkimuksen eteneminen

Tutkimusprosessi alkoi keväällä 2014 tutkimusongelman muotoilulla ja tutkimussuunnitelman laatimisella. Etenin tutkimussuunnitelman mukaan keräämällä aiheeseen liittyvää kirjallisuutta ja muodostin alustavasti teoreettista ymmärrystä itsetuntemuksesta. Samana keväänä keräsin tutkimusaineiston. Vierailin peruskouluilla haastattelemassa opinto-ohjaajia ja haastattelujen keräämisen välissä litteroin aineistoja. Kesällä 2014 litteroin loput haastattelut. Syksyllä aloitin analyysivaiheen perehtymällä grounded theory menetelmän kirjallisuuteen ja noudattamalla sen periaatteita toteutin analyysin. Analyysin loppuvaiheessa kirjoitin tutkimuksen teoreettisen osuuden valmiiksi.

Tutkimusaineisto kerättiin haastatteleamalla seitsemää opinto-ohjaajaa, jotka kaikki toimivat peruskoulussa oppilaanohjaajan tehtävissä. Valitsin kaikki haastateltavat opinto-ohjaajat peruskoulusta, sillä tutkimuksessani on tarkoituksena tarkastella itsetuntemuksen tukemista erityisesti peruskoulukontekstissa. Haastateltavista yksi oli mies ja loput naisia. Mahdollisimman monipuolisen aineiston keräämiseksi halusin saada aineistoon mukaan molemmat sukupuolet. Iältään haastateltavat olivat kaikki yli 30-vuotiaita, ja työskennelleet opinto-ohjaajan tehtävissä vaihtelevassa määrin. Osalla opinto-ohjaajista oli alle kymmenen vuoden mittainen työkokemus, osalla taas oli takanaan jopa kymmeniä työvuosia. Kukaan haastateltavista ei kuitenkaan ollut vasta-alkaja, vaan työvuosia oli kertynyt vähintään kuusi peruskoulun ohjaustyössä. Tarkoitukseni oli valita opinto-ohjaajat mahdollisimman erilaisista kouluista, jotta aiheesta saatava aineisto olisi mahdollisimman monimuotoinen.

Haastateltavien koulutustaustat olivat vaihtelevia. Kolme haastateltavista oli opiskellut opinto-ohjaajaksi pätevoittävän kasvatustieteen maisteritutkinnon Joensuussa. Kaksi haastateltavaa oli kasvatustieteen maistereita, jotka olivat pätevoityneet opinto-ohjaajaksi vuoden kestävällä opinto-ohjaajan koulutuksella. Lopuista toinen oli filosofian maisteri ja toinen yhteiskuntatieteiden maisteri. Yksi haastateltavista oli opiskellut opinto-ohjaajaksi ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Usealla haastateltavalla oli muitakin pätevyyskysymyksiä, kuten luokanopettajan, aineenopettajan, nuoriso-ohjaajan ja sosiaalipsykologin koulutus. Osa oli tehnyt työuraa peruskoulun ulkopuolella, kuten lukion opinto-ohjaajana, ammatinvalintapsykologina ja aikuisten ohjauksen tehtävissä.

Opinto-ohjaajat työskentelivät erilaisissa peruskouluissa ja ohjattavien lukumäärät vaihtelivat. Osa työskenteli lähiöissä sijaitsevissa yläkouluissa, osa yhtenäiskoulussa. Ohjattavien määrä opinto-ohjaajaa kohti vaihteli välillä noin 100 oppilaasta noin 350 oppilaaseen. Kaksi työskenteli koulunsa ainoana opinto-ohjaajana, loppuilla viidellä oli samassa työyhteisössä kollegana toinen tai useampi opinto-ohjaaja. Lähestyin haastateltavia puhelimitse ja tiedustelin heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseen. Osa kieltäytyi kiireen tai kiinnostuksen puutteen vuoksi. Haastattelut toteutettiin kunkin opinto-ohjaajan koululla heidän työhuoneissaan. Haastattelut nauhoitettiin älypuhelimien äänityssovelluksen avulla, josta ne siirrettiin tietokoneen levyasemalle litterointia varten. Haastattelut kestivät yli tunnista puoleen tuntiin.

Haastattelut litteroitiin kesällä 2014. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 56 sivun verran. Haastateltavien anonymiteetin varmistamiseksi tekstistä on poistettu erisnimet, jotka saattaisivat johtaa henkilöiden tunnistamiseen. Yhdessä haastattelussa nauhuri oli sammunut jo heti haastattelun alkuvaiheessa, mistä johtuu, että aineistossa on mukana vain kuuden opinto-ohjaajan haastattelut, ja jätin pilalle menneen nauhoituksen kokonaan pois aineistosta, koska aineisto olisi perustunut pelkästään tutkijan haastattelun jälkeen tekemiin muistiinpanoihin. Annoin haastatellulle opinto-ohjaajalle vielä mahdollisuuden osallistua tutkimukseen sähköposti-haastattelun kautta, mutta hän jätti vastaamatta viestiin.

5.2 Tutkimusmenetelmät

5.2.1 Haastattelu

Haastattelun tavoitteena on selvittää tutkittavien ajatuksia kysymällä niitä heiltä suoraan. Haastattelu on menetelmänä haastava, sillä se on eräänlainen keskustelu, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja tutkijan asettamilla ehdoilla. Haastattelu on sosiaalinen vuorovaikutustilanne, jossa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa. Tästä johtuen tutkimuksessa pyrittiin ottamaan huomioon haastattelun mukanaan tuomat edut ja haitat. (Eskola & Vastamäki 2001, 24; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 193.) Tarkoitukseni tässä tutkimuksessa on selvittää oppilaanohjaajien käsityksiä tutkittavasta aiheesta, joten valitsin haastattelun aineiston keruu menetelmäksi sen joustavuuden takia. Haastattelussa on mahdollisuus esittää lisäkysymyksiä ja vaihdella haastatteluaiheiden järjestystä, mikä on tärkeää vastausten saamisen kannalta. Haastattelu mahdollistaa myös asioiden syventämisen ja perusteluiden kysymisen toisin kuin esimerkiksi kyselylomake. Lisäksi arvelin haastattelun sopivan parhaiten aineistonkeruu mene-

telmäksi, koska tutkimuksen aihe tuottaa erilaisia ja moneen suuntaan meneviä vastauksia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 194.)

Haastattelun käänköpuoli saattaa olla, että haastateltavat taipuvat antamaan sosiaalisti suotavia vastauksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 195). Rohkaistakseni haastateltavia kertomaan omia näkemyksiään ja ajatuksiaan kerroin heille ennen haastattelun aloittamista, että he saavat kertoa vapaasti ajatuksistaan ilman paineita siitä, miten itsetuntemusta pitäisi tukea tai miten heille on koulutuksessa opetettu. Koska haastattelu on vuorovaikutukseen perustuva tilanne, ennen haastattelun aloittamista pyrin luomaan luottamuksellisen keskusteluilmapiirin jutustelemalla haastatteluaiheen ulkopuolisia asioita (Eskola & Vastamäki 2001, 30). Haastattelua metodina ongelmallisemmaksi tekijäksi osoittautui keskustelun aiheen valinta. Moni haastateltava koki vaikeaksi kuvailla, kuinka itsetuntemusta tuetaan arjessa ja käytännön työssä. Näissä tilanteissa pyrin esittämään kysymyksiä, jotka ohjasivat haastateltavia pohtimaan omaa toimintaansa ja sitä kautta saamaan vastauksia kysymykseen.

Haastattelumenetelmiä voidaan jaotella seuraavalla tavalla: strukturoitu haastattelu, puolistrukturoitu haastattelu, teemahaastattelu ja syvähaastattelu. Strukturoidulla haastattelulla tarkoitetaan lomakehaastattelua, jossa kysymysten muoto ja järjestys on täysin määrätty. Haastattelumenetelmien luokittelussa lomakehaastatteluiden ulkopuolelle jäävät yleensä puolistrukturoidut ja strukturoimattomat haastattelut. Strukturoimaton haastattelu muistuttaa keskustelua ja siinä käytetään avoimia kysymyksiä, joita haastattelija syventää. Tällöin puhutaan syvähaastattelusta tai avoimesta haastattelusta. Edellisten välimaastoon sijoittuvalla puolistrukturoidulla haastattelulla tarkoitetaan yleensä teemahaastattelua. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 43–47.) Eskolan ja Suorannan (1998, 87) mukaan puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille samat, mutta käytössä ei ole valmiita vastausvaihtoehtoja. Teemahaastattelussa kysymykset eivät ole tarkasti muotoillut, vaan etukäteen mietityt teema-alueet käydään haastattelun kuluessa läpi, mutta niiden laajuus ja järjestys vaihtelevat haastattelusta toiseen.

Valitsin haastattelumenetelmäksi teemahaastattelun, sillä teemahaastattelu mahdollistaa joustamisen haastattelutilanteen mukaan ja ottaa huomioon tutkittavien asioille antamat tulkinnat ja merkitykset (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 48), mikä on oleellista tutkittaessa toisten ihmisten ajatuksia, käsityksiä tai kokemuksia jostakin asiasta. Teemahaastattelu antaa mahdollisuuden keskustella aiheesta vapaammin kuin strukturoitu haastattelu. Teemahaastattelun avulla on myös mahdollista tutkia yksilön kokemuksia, ajatuksia ja uskomuksia sekä korostaa haastateltavien määritelmiä tilanteesta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48). Teemahaastattelu soveltuu myös

hyvin tutkimusmenetelmäksi, kun tutkitaan vähemmän tunnettua ilmiötä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006) tai kun halutaan tuoda tutkittavien ääntä kuuluviin, jolloin kysymykset eivät ole tiukkaan ennalta määriteltyjä.

Haastattelurungon kysymykset muotoiltiin tutkimuskysymysten perusteella. Pääteemat haastattelussa olivat itsetuntemuksen tukeminen peruskoulussa (mitä), sen toteuttamistavat oppilaanohjauksessa (miten) ja itsetuntemuksen merkitys osana oppilaanohjausta (miksi). Tutkimuksen tavoitteena on selvittää itsetuntemuksen tukemista peruskoulussa, joten ajattelin sen tapahtuvan parhaiten kysymällä oppilaanohjaajilta suoraan, mitä he ajattelevat itsetuntemuksen tukemisen olevan peruskoulussa, miten he sitä työssään toteuttavat ja millaisten asioiden kautta he hahmottavat ja perustelevat itsetuntemuksen merkitystä ohjaustyössä. Lisäksi teema-alueiden sisällä keskityttiin siihen, millaisia haasteita ja mahdollisuuksia opinto-ohjaajat ovat työssään kohdanneet liittyen nuorten itsetuntemukseen ennen yhdeksännellä luokalla tapahtuvaa jatkokoulutusvalintaa.

5.2.2. Analyysimenetelmänä grounded theory

Valitsin analyysimenetelmäksi grounded theory lähestymistavan, koska se mahdollisti aineistolähtöisen analyysin tekemisen. Ensinnäkin valitsin aineistolähtöisen analyysitavan siitä syystä, että halusin saada aineistosta esille uutta tietoa valitsemastani näkökulmasta. Itsetuntemuksen tukemista peruskoulun oppilaanohjauksessa ei ole aikaisemmin tutkittu, ja tutkimukseni tarkoitus on tuottaa uutta ymmärrystä ilmiöstä. Toiseksi päädyin aineistolähtöiseen analyysitapaan, jotta voisin tutkia, mitä haastateltavat puhuvat aiheesta ja miten he ymmärtävät itsetuntemuksen tukemisen osana ohjaustyötä. Kolmanneksi halusin saada aineistosta sen laadulliset piirteet esille. Grounded theory lähestymistapa sopii aineistolähtöiseen analyysiin erinomaisesti systemaattisen tekniikkansa puolesta ja se mahdollistaa aineiston tarkastelun sekä laajasti että yksityiskohteisesti.

Aineistolähtöisessä analyysissä pyritään luomaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Aikaisemmilla tiedoilla, havainnoilla tai teorioilla ei pitäisi olla mitään tekemistä analyysin kanssa, ja ne pyritään sulkemaan tutkijan ajattelussa analyysin ulkopuolelle. Aineistolähtöisen analyysin ongelmana on, että tutkija ei voi olla koskaan täysin objektiivinen havainnoissaan, joita aineistosta nousee, koska taustalla vaikuttavat tutkijan tekemät menetelmälliset valinnat. Koska tutkijan ennakkokäsitykset vaikuttavat väistämättä analyysiin ja aineistosta nousevaan teoriaan, ongelma voidaan ratkaista joko kirjoittamalla auki tutkijan ennakkokäsitykset

aiheesta tai pyrkimällä aineistolähtöisen sijaan teoriaohjaavaan analyysiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–96.) Eskola (2001, 134) toteaa, että aineistosta ei koskaan ”nouse” tuloksia, vaan tutkija itse työstää aineistosta analyysin ja tulkinnan. Aineistolähtöisyys vaatii tutkijalta itsekuria sekä avoimuutta ja tutkijan tulee reflektoida tekemiään valintoja niin, että lukija voi ymmärtää tutkimusprosessin aikana tehtyjä valintoja (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Laadullisessa analyysissä voidaan puhua joko induktiivisesta, deduktiivisesta tai abduktiivisesta päättelystä. Tällä tarkoitetaan analyysin toteuttamiseen valittua päättelyn logiikkaa. Induktiivinen päättely on yksittäisestä yleiseen, deduktiivinen yleisestä yksittäiseen. Tieteellisestä näkökulmasta puhtaasti yksittäisestä yleiseen meneminen on asetettu kyseenalaiseksi, sillä uutta teoriaa ei voi syntyä vain havaintoihin perustuen. Tähän tarjotaan avuksi abduktiivista päättelyä, joka tarkoittaa sitä, että teoriaa muodostettaessa havaintojen tekemistä ohjaa jokin ”johtolanka” tai johtoajatus. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.)

Puhuttaessa aineistolähtöisistä analyysimenetelmistä tai induktiivisesta päättelystä päädytään siis ongelmaan, ettei ole olemassa täysin puhdasta aineistolähtöistä analyysia, vaan aineistolähtöisinkin analyysi on aina jossain mielessä teoriaohjaavaa tai tutkijan ohjailemaa. Grounded theory menetelmä on perinteisesti ajatellen aineistolähtöinen analyysimenetelmä, koska siinä lähdetään liikkeelle aineistosta, mutta koska aikaisemmin luettu teoria tai tutkijan tekemät valinnat, esimerkiksi tutkimuskysymysten valinta, vaikuttavat analyysiin, voidaan myös grounded theory menetelmän yhteydessä puhua abduktiivisesta eli teoriaohjaavasta päättelystä. Abduktiivisessa päättelyssä tutkijan ajattelu on pääroolissa, ja samalla myönnetään tosiasia, että kaikki tutkimus on subjektiivista ja tulokset ovat kontekstiin sidottuja. Tiukka aineistoon pitäytyminen aiheuttaa myös sen, että tutkimus jää teoreettisesti irralliseksi, jos sitä ei yhdistetä aiempiin tutkimuksiin tai teoriaan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Analyysin aloittamisvaiheessa on hyödyllistä määritellä analyysiyksikkö, johon analyysi kohdistuu. Analyysiyksikkö voi olla sana, lause, virke, kertomus, sanomalehtiartikkeli, elämäkerta, tarina, merkitys tai asiakokonaisuus. Analyysissä voidaan keskittyä joko yleisyyteen, kirjoon tai poikkeavuuksiin. (Eskola 2001, 155.) Eskolan (2001, 155) mukaan sekä yleisyys että poikkeavuus voidaan huomioida samaan aikaan esimerkiksi kertomalla ensin yleiset löydökset ja sen jälkeen poikkeavuudet. Aineistolähtöisessä analyysissä analyysiyksiköt valitaan tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustehtävän mukaisesti, eli ne eivät ole etukäteen valittuja (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Valitsin analyysiyksiköksi ilmauksen, joka on sana, lause tai jos-

sakin tapauksessa useampia lauseita, koska aineistoni eli oppilaanohjaajien puhe on runsasta ja sitä voi parhaiten ymmärtää ottamalla huomioon koko ilmauksen.

Grounded theory on kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä, jota suomenkielisessä kirjallisuudessa käsitellään nimellä ”ankkuroitu teoria” tai ”aineistoon pohjautuva teoria”. Hirsjärvi ja Hurme ovat suomentaneet grounded theoryn ankkuroiduksi teoriaksi, mutta yleensä suuntauksesta käytetään sen englanninkielistä nimitystä. Tässä raportissa käytän molempia nimiä rinnakkain. Ensimmäisenä ankkuroitua teoriaa esittelivät Barney Glaser ja Anselm Strauss kirjassaan *The Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* jo vuonna 1967. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 164–168.)

Grounded theory on yleinen metodologia, joka soveltuu menetelmäksi silloin, kun halutaan tutkia jotakin vähän tunnettua ilmiötä, selvittää jonkin ilmiön perustaa tai luoda uutta teoreettista jäsenystä. Grounded theoryn sisällä on useita erilaisia painotuksia tutkijasta ja suuntauksesta riippuen, mutta kaikkia grounded theoryn nimen alle luokiteltavia menetelmiä yhdistää laadullisen aineiston analysoiminen, empirian painottaminen ja analyysin toteuttaminen luokittelemalla ja vertaamalla sekä uuden teorian kehittäminen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Omassa tutkimuksessani tarkoituksena ei kuitenkaan ole lähteä rakentamaan uutta teoriaa, vaan jäsentämään ilmiötä, jota ei aiemmin ole kovin paljon tutkittu. Uuden teorian luomisen sijaan pyrkimyksenäni on esittää malli, jonka avulla voidaan hahmottaa ja kuvata itsetuntemuksen tukemista oppilaanohjauksessa.

Ankkuroidussa teoriassa analyysin toteuttamisessa tavoitteena on siis rakentaa teoriaa. Analyysin toteuttamisesta käytetään nimitystä koodaus, jolla tarkoitetaan aineiston käsittelyä erilaisten koodaustapojen avulla. Koodausvaiheet ovat avoin koodaus (*open coding*), aksiaalinen koodaus (*axial coding*) ja selektiivinen koodaus (*selective coding*). Koodauksen toteuttaminen vaihe vaiheelta on osittain keinotekoisia, sillä erilaiset koodausvaiheet voivat vuorotella analyysia tehdessä. Etenkin avointa koodausta ja aksiaalista koodausta voidaan tehdä samanaikaisesti ja ne voivat esiintyä myös analyysin loppupuolella selektiivisen koodauksen yhteydessä. Grounded theoryn yhtenä lähtökohtana onkin, että aineiston kerääminen ja analysointi ovat prosesseja, jotka kietoutuvat toisiinsa. Tarkoituksena on, että analyysin tekeminen ohjaa myös aineiston keräämistä. (Strauss & Corbin 1991, 57–59.)

Grounded theory kirjallisuudessa esiintyy kahdenlaista koulukuntaa, joissa Strauss ja Glaser ovat kehittäneet menetelmää eri suuntiin. Perusteoksessaan Strauss ja Glaser esittivät analyysin yleiset lähtökohdat, mutta myöhemmin kirjallisuudessa heidän käsityksensä menette-

lytavoista erkanevat toisistaan. Glaserilaista koulukuntaa edustaa tiukempi aineistolähtöisyys, kun taas straussilainen koulukunta sallii teorian ja aineiston välisen vuoropuhelun. Tässä tutkimuksessa olen valinnut straussilaisen näkökulman aineiston analyysiin. Yhteistä molemmille suuntauksille on kuitenkin jatkuvan vertailun menetelmä (*constant comparative method*), jossa koodausta ja analyysia toteutetaan samanaikaisesti. Aineistoa ei pakoteta ennalta tehtyihin luokituksiin. (Martikainen & Haverinen 2004, 134–136.)

Jatkuvan vertailun menetelmällä voidaan tarkoittaa grounded theoryssa sekä koko menetelmän yleistä periaatetta tai pelkkää analyysivaihetta. Kirjallisuudessa osittain sekavasti esiintyvällä vertailun menetelmällä tarkoitetaan yleisperiaatteena sitä, että aineiston kerääminen ja analysoiminen sekä teoria vaikuttavat vastavuoroisesti toisiinsa. Toisaalta jatkuvan vertailun menetelmä voidaan ymmärtää tapana myös analysoida aineistoa. (Martikainen & Haverinen 2004, 134–136.) Omassa tutkimuksessani käytän jatkuvan vertailun menetelmää kaikissa analyysivaiheissa.

Grounded theoryn kehittämisen lähtökohta on ollut sosiaalisten ilmiöiden monimuotoisuus. Usein monimutkaisten ilmiöiden tutkiminen ja järjestäminen ymmärrettäväksi kokonaisuudeksi on vaatinut monimutkaisuuden yksinkertaistamista sen kustannuksella. Ilmiön monimutkaisuuden tavoittamiseksi ankkuroidussa teoriassa on tarkoituksen luoda useita käsitteitä ja pyrkiä kuvaamaan niiden välisiä yhteyksiä, jotta monimuotoinen kokonaiskuva ilmiöstä voidaan ymmärtää. (Strauss 1987, 6–7.) Grounded theory –menetelmän valitseminen tutkimusmenetelmäksi perustuu osittain sosiaalisten ilmiöiden monimutkaisuuteen, sillä itsetuntemuksen tukeminen osana oppilaanohjausta on vuorovaikutuksellinen tapahtuma ohjaajan ja ohjattavien välillä.

Aineiston keräämisessä grounded theoryn edustajat käyttävät samoja tiedonkeruu menetelmiä kuin yleensä kvalitatiivisissa tutkimuksissa, kuten haastattelua ja havainnointia. Olennaista ei ole haastattelun tekeminen, vaan sen analysointi. Analyysi ja kategoriat nousevat haastatteluaineiston huolellisen koodaamisen pohjalta, eivätkä ne ole aikaisemmin valittuja tai valmiiksi mietittyjä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 164–168.) Analyysin tekeminen voi alkaa jo muutaman haastattelun jälkeen, ja seuraavien haastattelujen aikana aloitetun analyysin löydökset ohjaavat seuraavien haastattelujen tekemistä (Strauss 1987, 26–27). Tutkimuksessani keräsin haastattelut ennen aineiston analyysia, mutta haastatteluja tehdessäni käytin edellisessä haastattelussa esiin tulleita näkökulmia ja kysymyksiä hyödyksi seuraavissa haastatteluissa tekemällä lisäkysymyksiä ks. aiheista. Haastattelukysymykset eivät suoraan perustuneet teoriaan, vaan ra-

kensin teemat aiheeseen liittyvien mitä, miten, milloin ja miksi kysymysten ympärille, jotka keksin mietiskellessäni tutkimusaihetta.

Aineiston keruussa noudatetaan saturaation periaatetta, eli aineiston kerääminen lopetetaan, kun se ei enää tuota uutta tietoa käsillä olevaan teoriaan (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Aineistoa on riittävästi, kun uudet tapaukset eivät enää tuota tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Tietty määrä aineistoa riittää tuomaan tutkimuskohteesta esille sen teoreettisen hahmon, mikä on mahdollista saavuttaa, mikäli vastaajien kokemus- ja kulttuuri-tausta pysyy suhteellisen samanlaisena. Saturaatiota ei kuitenkaan voi saavuttaa, ennen kuin tietää, mitä hakee aineistosta. Saturaatiopistettä ei tarvitse ennakolta päättää, vaan sen voi määritellä tutkimusta tehdessään. (Eskola & Suoranta 1998, 62–63.) Toteutin yhteensä kuusi haastattelua, joiden arvelin riittävän ilmiön hahmottamiseksi. Tämä osoittautui riittäväksi määräksi, sillä jo muutaman haastattelun jälkeen tutkittavat alkoivat toistaa osittain samanlaisia ajatuksia.

5.3 Aineiston analyysi

Tässä luvussa kuvaan, millä tavalla toteutin aineiston analyysin käyttämällä ankkuroitua teoriaa. Straussin ja Corbinin (1991, 59–69) mukaan grounded theory tyyppisen analyysin tekemisessä on hyvä muistaa, että menetelmissä ei tarvitse tiukasti pitäytyä, vaan niitä suositellaan käytettäväksi joustavasti olosuhteiden mukaan ja niiden järjestys voi vaihdella. Yleinen menetelmä kvalitatiivisessa tutkimuksessa on kysymysten esittäminen aineistolle koko tutkimusprosessin ajan ilmiöiden monimuotoisuuden takia, ja tätä periaatetta olen soveltanut analyysissä. Seuraavassa esittelen grounded theory kirjallisuudessa esiintyvät analyysin koodausvaiheet, jotka ovat avoin koodaus, aksiaalinen koodaus ja selektiivinen koodaus ja kuvaan, miten olen soveltanut niitä tässä tutkimuksessa.

5.3.1 Avoin koodaus

Avoimen koodauksen vaiheet ovat aineiston käsitteellistäminen (*conceptualizing*) ja kategorisointi (*categorizing*), joita toteutetaan vertaamalla ja esittämällä aineistolle kysymyksiä. Avoin koodauksen ensimmäisessä vaiheessa aineisto puretaan pieniin osiin ja annetaan tälle osalle sitä vastaava nimi. Tarkastelussa olevalle aineiston osalle, eli analyysiyksikölle, annetaan nimi, joka kuvaa tapahtumaa, asiaa tai ilmaisua yleisemmällä tasolla. Käsitteellistämisen jälkeen siirytään kategorisointiin eli käsitteiden luokitteluun. Käsitteet ryhmitellään yhdistämällä samanlaiset käsitteet omaksi kategoriaksi, jotta käsitteiden määrä vähenee ja aineiston käsittely helpot-

tuu. Käsitteet muodostavat kategorian, jolle keksitään kyseistä ilmiötä kuvaava nimi. Tarkoituksena on, että abstraktiotaso nousee. Kategorisointi tehdään ryhmittelemällä käsitteitä ja vertaamalla niitä toisiinsa. (Strauss & Corbin, 1991, 63–74.)

Lähdin lukemaan haastatteluaineistoa lävitse esittäen sille kysymyksiä, kuten ”mitä oppilaanohjaajat tässä tarkoittavat” ja ”mitä itsetuntemuksen tukeminen oppilaanohjauksessa on heidän mielestään”. Löydettyäni näihin kysymyksiin vastauksia, valitsin kullekin asialle sitä kuvaavan ilmauksen. Käytin analyysiyksikkönä lausetta tai asiakokonaisuutta, kuten edellä on mainittu. Kävin koko aineiston lävitse keksimällä mahdollisimman osuvia ilmauksia, ja koodatuani koko aineiston, kokosin kaikki ilmaukset yhteen tiedostoon ja yhdistin samaa tarkoittavat ilmaukset samaan kategoriaan. Tämän jälkeen minulla oli koossa tiedosto, johon olivat muodostuneet kategoriarakenteen alakategoriat.

Analyysin tekemisessä käsitteiden luominen ja nimien keksiminen on keskeistä. Kategorioiden nimien luomisessa tärkeintä on keksiä ensiksi niille jokin kuvaava nimi, johon voi palata myöhemmin ja tarvittaessa vaihtaa kategoriaa paremmin kuvaavan nimen tilalle. Nimen voi keksiä itse, lainata sen jostakin teoriasta tai ottaa kategorian nimen haastateltavien puheesta, mitä kutsutaan *in vivo*-koodiksi (*in vivo-codes*). (Strauss & Corbin, 1991, 63–74.) Käytin nimien keksimisessä mahdollisimman tarkasti asiaa kuvaavaa sanaa tai sanaparia, välillä taas kategorian nimi tuli suoraan aineistosta *in vivo*-koodina.

5.3.2 Aksiaalinen koodaus

Avoimessa koodauksessa aineisto pirstotaan osiin, kun taas aksiaalisessa koodauksessa aineistoa lähdetään uudelleen kokoamaan ja etsimään kategorioiden välisiä yhteyksiä. Aksiaalisessa koodauksessa tarkastellaan siis kategorioiden välisten suhteita, ja koodauksen tuloksena kategorioiden väliset suhteet alkavat jäsentyä. Tässä vaiheessa analyysin abstraktiotaso nousee verrattuna avoimeen koodaukseen. (Strauss & Corbin 1991, 96–99.) Aksiaalisen koodauksen vaiheessa aloin siis työskennellä kokoamieni alakategorioiden kanssa vertaamalla niitä toisiinsa ja pohtimalla, millä tavalla ne liittyvät toisiinsa. Tulostin kaikki alakategoriat sisältävän tiedoston ja leikkasin jokaisen alakategorian omaksi paperinpalakseen. Tässä vaiheessa edessäni pöydällä oli kasa paperinpaloja, joita aloin ryhmittelemään. Samoin kuin avoimen koodauksen vaiheessa, kategorioiden muotoutuessa pyrin miettimään, miten ne vastaavat tutkimuskysymykseen. Muodostin yläkategoriat joko yhdistämällä alakategorioita, jotka liittyvät loogisesti toisiinsa, tai ottamalla alakategorian suoraan yläkategoriaksi. Yläkategorioiden nimet muodostuivat joko käyttämällä

alakategorian nimeä tai keksimällä alakategorioiden joukkoa kuvaava uusi nimi. Tarkoituksena oli muodostaa aksiaalisen koodauksen tuloksena yläkategoriat.

Viimeistään aksiaalisen koodauksen vaiheessa tutkija huomaa ilmiön monimutkaisuuden ja kompleksisuuden. Tästä ei kannata hämmentyä, sillä grounded theory menetelmän tarkoituksena on pyrkiä kuvaamaan monimutkaisia ilmiöitä. Kuitenkin samalla tutkijan tulee tiedostaa, että koskaan ei ole mahdollista saavuttaa täydellistä kuvausta tai ymmärrystä jostakin ilmiöstä. (Strauss & Corbin, 1991, 110–111.) Aksiaalisessa koodausvaiheessa tapahtuu liikkumista avoimen koodauksen ja aksiaalisen koodauksen välillä, sillä avoimen koodauksen yhteydessä tutkija ei vielä välttämättä pohdi kategorioiden välisiä yhteyksiä, ja uusia kategorioita tai niiden uusia nimiä saattaa syntyä aksiaalisen koodauksen yhteydessä, kun tutkija pohtii ja muodostaa kategorioiden välisiä suhteita. (Strauss & Corbin, 1991, 99–107.)

Aksiaalisen koodausvaiheessa pohdin alakategorioiden suhdetta toisiinsa. Käytännössä tämä tapahtui niin, että aloin järjestelemään leikkelemiäni paperinpaloja eli alakategorioita loogisiksi ryhmiä. Kävin jokaisen paperinpalan lävitse pohtien, onko sillä jotakin yhteistä toisen alakategorian kanssa vai muodostaako se uuden alakategorioiden ryhmän. Kokosin siis yhteen sellaiset alakategoriat, joilla oli jokin samanlainen piirre tai yhdistävä ominaisuus. Vertailun ja pohdinnan tuloksena pöydälle syntyi yhteensä kymmenen yläkategoriaa, jotka muodostuivat alakategorioista. Aksiaalinen ja avoin koodaus eivät välttämättä ole peräkkäisiä analyysivaiheita, vaan ne voivat limittyä toisiinsa analyysin alkuvaiheessa. Analyysin alkuvaiheessa tutkija ei vielä välttämättä tiedä, mitkä kategoriat lopulta ovat alakategorioita ja mitkä yläkategorioita, sillä niiden lopullinen muotoutuminen tapahtuu vasta aksiaalisen koodauksen vaiheessa. (Strauss & Corbin 1991, Strauss & Corbin 2008, 195–229.)

5.3.3 Selektiivinen koodaus

Selektiivisessä koodauksessa tutkija valitsee käsitteiden joukosta yhden tai useamman ydinkäsitteen, joka nousee aineistosta, ja jäsentää sen suhteet muihin käsitteisiin. Selektiivinen koodaus eroaa aksiaalisesta koodauksesta siinä, että analyysin abstraktion taso nousee edelleen verrattuna aiempiin vaiheisiin. Siinä analyysi nostetaan entistä yleisemmälle ja abstraktimmalle tasolle. Aksiaalisessa koodauksessa kehitetään perusta selektiiviselle koodaukselle. Aksiaalisen koodauksen vaiheessa tutkijalla saattaa olla alustava tuntuma siihen, mitä tutkimuksessa on tarkasteltu, mikä on kaiken ydin. Tarkoituksena on löytää ydinkäsite, joka on suhteessa kaikkiin sen alla olevien kategorioiden kanssa (Strauss & Corbin, 1991, 116–117, 125.) Ydinkategorioilla tarkoitetaan sellaisia kategorioita, jotka selittävät suurimman osan ilmiön sisällä olevasta vaihtelusta.

Ydinkäsite toimii myös ikään kuin aineiston päätteemana ja kokoaa kaikki aineiston kategoriat. (Metsämuuronen 2008, 27.)

Aksiaalisen koodauksen vaiheessa olin siis muodostanut kymmenen erilaista yläkategoriaa. Aloitin selektiivisen koodauksen pohtimisen eli ydinkäsitteen miettimisen jo aksiaalisen koodauksen vaiheessa, ja minulla oli alustavia ajatuksia siitä, mitkä ydinkäsitteet saattaisivat olla. Selektiivisen koodauksen vaiheessa pöydällä oli siis edessäni kymmenen kategorian ryhmittymät, joita vertasin toisiinsa ja jäsensin niiden välisiä suhteita. Tämän päättelyn tuloksena muodostin kolme ydinkategoriaa, jotka kuvaavat tutkimuksen kohteena olevan ilmiön keskeisintä olemusta. Muodostin ydinkategorioiksi sellaiset käsitteet, jotka kuvaavat koko aineistoa ja liittävät tietyt yläkategoriat yhteen. Ydinkategorioita syntyi yhteensä kolme. Ydinkategorioiden nimet muodostuivat siten, että pohdin yläkategorioiden merkitystä ja suhdetta toisiinsa ja keksin sille koko yläkategoriajoukkoa kuvaavan abstraktin käsitteen. (Strauss 1987, 36; Strauss & Corbin 2008.) Kolme ydinkategoriaa kuvaa mielestäni itsetuntemuksen tukemista monipuolisemmin ja totuudellisemmin kuin aineiston pelkistäminen ainoastaan yhdeksi ydinkäsitteeksi.

5.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen teossa eettiset kysymykset kulkevat mukana koko tutkimusprosessin ajan, alkaen tutkimusaiheen ja menetelmien valinnasta aina aineistonhankintaan, tutkittavien kohtelemiseen ja tutkimustulosten vaikutuksiin. (Kuula 2006, 11.) Tässä luvussa kuvaan, miten olen ratkaissut eettisiä kysymyksiä ja tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä seikkoja tutkimuksessani. Hyvä tutkimuskäytäntö edellyttää, että tutkittavilta saadaan suostumus tutkimukseen osallistumisesta ja he saavat mahdollisuuden tehdä päätöksen, joka perustuu riittävään tietoon tutkimuksesta. Tutkijan tulee kertoa perustiedot tutkimuksesta sekä tutkimuksessa kerättävän tiedon käyttötarkoituksesta. (Kuula 2006, 61–62; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Lähestyin jokaista tutkittavaa ensimmäisellä kerralla puhelinkeskustelussa, jossa kerroin itsestäni, tutkimukseni aiheesta ja tutkimuksen tarkoituksesta. Kerroin tutkittaville myös, mitä tutkimukseen osallistuminen käytännössä tarkoittaa, kuinka paljon se vie aikaa ja millaisia järjestelyjä vaaditaan (Kuula 2006, 62). Myös vielä ennen haastattelua kertosin tutkimuksen aiheen ja kerroin haastatteluaineistoa käytettävän opinnäytetyötäni varten. Haastateltavien etsimisvaiheessa muutama opinto-ohjaaja kieltäytyi haastattelusta työkiireisiin vedoten. Jokainen tutkimukseen osallistunut oppilaanohjaaja sai osallistua tutkimukseen omasta tahdostaan.

Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan tutkimusaineistoa koskevia sopimuksia ja lupauksia, joita tutkija tutkittaville antaa. Tutkijan vastuulla on huolehtia, että tutkittavien yksityisyyden suoja ja anonymiteetti säilyy. Anonymiteetin varmistamiseksi tutkimusaineistosta poistetaan tai muutetaan henkilöiden, työpaikkojen, koulujen tai asuinalueiden nimet, joista tutkittavat voisi tunnistaa. Erisnimet voi muuttaa myös pseudonyymeiksi eli peitenimiksi. (Kuula 2006, 77, 214.) Kerroin jokaisen haastattelun alussa tutkittaville, että heidän kertomansa asiat ovat luottamuksellisia ja litteroinnin jälkeen haastattelunauhoitukset tuhoetaan. Muutin aineistossa esiintyvät asuinpaikat, koulut ja henkilöiden nimet sellaiseen muotoon, ettei niitä voida yhdistää tutkittaviin.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta eli reliabiliteettia voidaan parantaa oman tutkimuksen kriittisellä arvioinnilla, joka ulottuu läpi koko tutkimusprosessin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Luotettavuutta kohentaa myös tutkijan oma tarkka selostus tutkimusprosessin toteuttamisesta ja sen kaikkien vaiheiden kertominen selvästi ja totuudenmukaisesti. Validiteetti merkitsee laadullisessa tutkimuksessa tapahtumien kuvausten ja siihen liitettyjen tulkintojen yhteensopivuutta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 217). Olen pyrkinyt esittämään tässä raportissa tutkimuksen vaiheet systemaattisesti, kuten haastatteluihin käytetyn ajan, virhetulkintojen mahdollisuudet ja analyysin kategorioiden muodostamisen.

Haastattelutilanteessa muutama oppilaanohjaaja tunnusti aiheen olevan heille vaikeaksi, että he eivät olleet täysin varmoja itsetuntemuksen käsitteen tarkasta sisällöstä. Itsetuntemus sekoittui monella itsetunnon käsitteeseen, mikä ei ole sinänsä ihme, sillä alan teoreetikoilakaan ei ole selkeää ja yhtenäistä kuvaa siitä, miten itsetuntemus ja sen lähikäsitteet tulisi luokitella suhteessa toisiinsa. Asian tullessa esille pyysin oppilaanohjaajia kuvailemaan, mitä he ymmärtävät itsetuntemuksen olevan. Tämän avulla pystyin haastatteluaineistoa koodatessani ymmärtämään, mistä oppilaanohjaajat puhuivat, kun he käyttivät sanaa itsetuntemus tai itsetunto. Monella oppilaanohjaajalla käsitteet olivat kuitenkin hallussa, koska he olivat työssään opettaneet aihe-aluetta oppilaille.

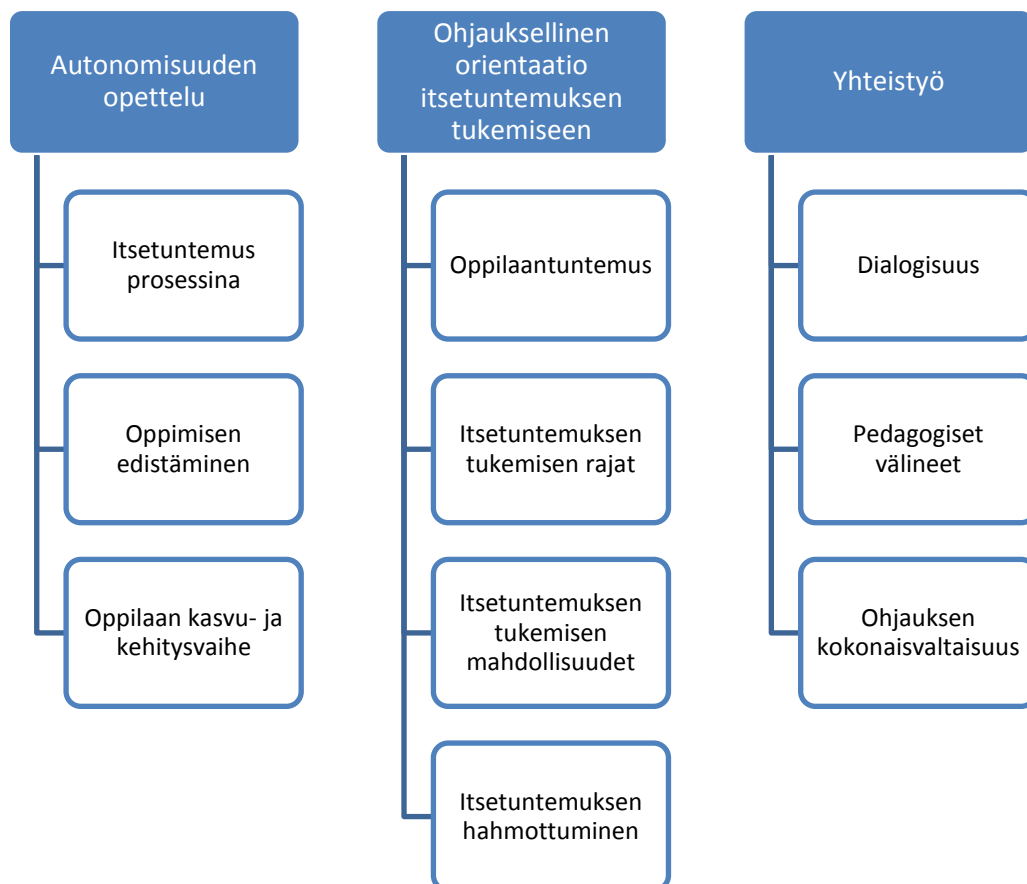
Luotettavuuden kriteerinä voidaan laadullisessa tutkimuksessa pitää uskottavuutta ja vahvistuvuutta. Uskottavuudella tarkoitetaan tutkijan käsitteellistyksien ja tulkintojen vastavuutta tutkittavien käsityksiin. (Eskola & Suoranta 2005, 211–212.) Tätä olen pyrkinyt valottamaan esittämällä tutkimustulosten yhteydessä aineistokatkelmia, joihin analyysin tulkinnat perustuvat. Uskottavuutta lisää myös analyysin toteuttaminen aineistolähtöisesti, jolloin kategoriarakenne ja tulkinnat on johdettu suoraan aineistosta eikä teorian kautta. Lisäksi grounded

theory menetelmän yksityiskohtainen analysointitekniikka ja pyrkimys analysoida tutkimuskysymyksiin vastauksia etsien tukevat uskottavuutta. Vahvistuvuudella tarkoitetaan, että tulkinat saavat tukea toisista tutkimuksista, joissa on tutkittu samankaltaista ilmiötä (Eskola & Suoranta 2005, 212). Itsetuntemuksen tukemista ei ole tutkittu aiemmin oppilaanohjauksen kontekstissa, mutta ohjausalan tutkimukset ja teoria tukevat tämän tutkimuksen tuloksia. Myös analyysin kattavuus eli saturaatio on arvioitu tutkimuksessa, mikä tukee tutkimuksen luotettavuutta.

Grounded theory menetelmä määritellään yleensä aineistolähtöiseksi tutkimukseksi. Voidaan kuitenkin kysyä, onko mikään tutkimus puhtaasti aineistolähtöistä, sillä tutkija ei voi olla koskaan täysin objektiivinen havainnoissaan, joita aineistosta nousee, koska taustalla vaikuttavat tutkijan valitsemat tutkimuskysymykset, menetelmät ja käsitteet (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–96). Grounded theory perinteessä esiintyy kahdenlaista näkemystä sen suhteen, milloin teoria astuu mukaan tutkimusprosessiin. Tässä tutkimuksessa on nojaututtu straussilaiseen koulukuntaan, jossa sallitaan teorian ja aineiston välinen vuoropuhelu sekä tutkijan perehtyminen kirjallisuuteen myös analyysiprosessin alkuvaiheessa. (Martikainen & Haverinen 2004, 134–136.) Perehdyin teoriaan osittain jo ennen aineiston analyysia, tarkoitukseni saada ymmärrystä itsetuntemuksen ja sen lähikäsitteiden teoreettisesta jäsenyyksestä. Tutkimuskysymykset muodostin kuitenkin aivan tutkimusprosessin alkumetreillä ennen teoriaa, lähinnä pohtimalla itsekseni itsetuntemuksen tukemiseen liittyviä kysymyksiä. Teoria ei myöskään millään tavalla suunnannut analyysia, sillä varsinainen teoriaan perehtyminen alkoi vasta analyysin ollessa loppusuoralla, kun kategoriarakenne oli jo muotoutunut.

6 TULOKSET

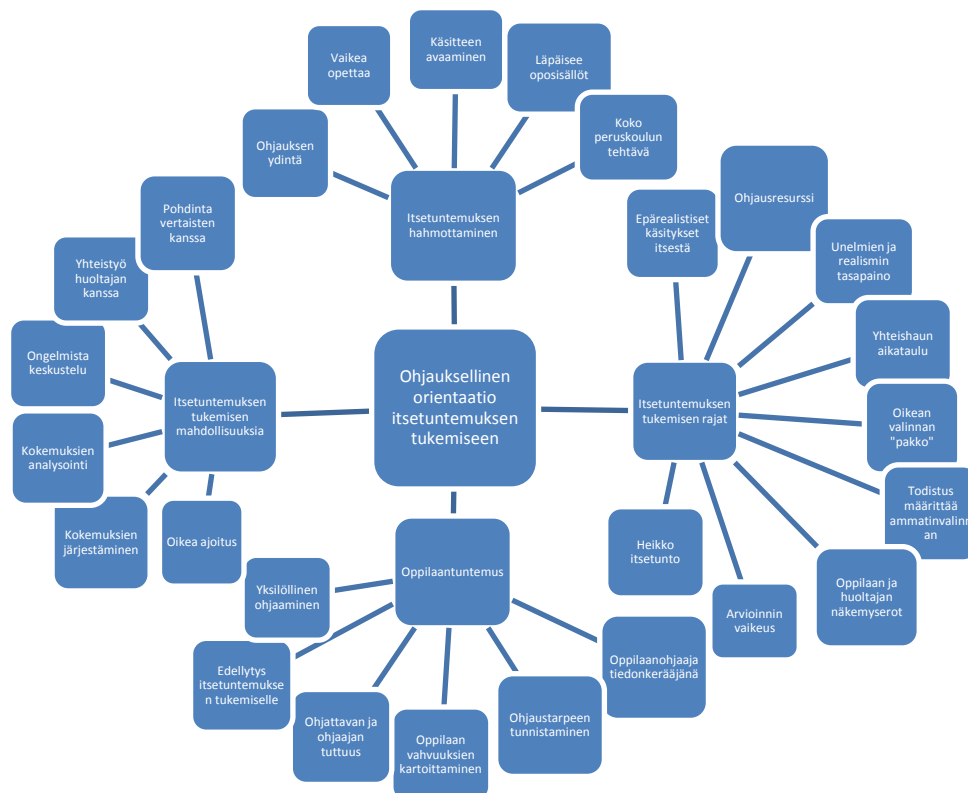
Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, mitä oppilaan itsetuntemuksen tukeminen on osana peruskoulun 7-9 luokkien oppilaanohjausta. Aineiston laadullisen analyysin tuloksena syntyi grounded theory menetelmien mukaan toteutettu kategoriarakenne, jonka tarkoituksena on kuvata oppilaanohjauksessa tapahtuvaa itsetuntemuksen tukemista. Tässä luvussa kuvataan kategoriarakenne käsitteinen ja tarkastellaan niiden sisältöjä. Kategoriat jakaantuvat kolmen ydinkäsitteen alle, jotka ovat nimeltään *ohjauksellinen orientaatio itsetuntemuksen tukemiseen*, *autonomisuuden opettelu ja yhteistyö*. Ohjauksellinen orientaatio itsetuntemuksen tukemiseen käsitteen alle sisältyvät yläkategoriat *oppilaantuntemus*, *itsetuntemuksen tukemisen rajat*, *itsetuntemuksen tukemisen mahdollisuudet* ja *itsetuntemuksen hahmottaminen*. Autonomisuuden opettelu käsitteen yhteyteen kuuluvat yläkategoriat *itsetuntemus prosessina*, *oppimisen edistäminen* ja *oppilaan kasvu- ja kehitysvaihe*. Yhteistyö käsitteen alle kuuluvat *dialogisuus*, *pedagogiset välineet* ja *ohjauksen kokonaisvaltaisuus* yläkategoriat. Kategoriarakenne on kuvattu kuviossa 3.



KUVIO 3. Analyysin tuloksena syntynyt kategoriarakenne.

6.1. Ohjauksellinen orientaatio itsetuntemuksen tukemiseen

Ohjauksellisella orientaatiolla itsetuntemuksen tukemiseen tarkoitetaan oppilaanohjaajan asennoitumista ja toiminnan suuntaamista niin, että yksittäisellä oppilaalla sekä kokonaisilla oppilasryhmillä olisi mahdollisuus opetella tuntemaan itseään ja harjoitella itsetuntemuksen taitoja. Ohjauksellisessa orientaatiossa oppilaanohjaaja toimii aktiivisesti oppilaan itsetuntemuksen tukemiseksi kartuttamalla oppilaantuntemustaan ja tarjoamalla oppilaille mahdollisuuksia osallistua sellaisiin tapahtumiin, hetkiin ja paikkoihin, jossa muodostuvan kokemuksen avulla itsetuntemuksellinen reflektointi mahdollistuu. Toisaalta oppilaanohjaajan toimintaa rajoittavat ajalliset, taloudelliset ja psykologiset tekijät. Itsetuntemuksen käsitteellisen hahmottamisen jälkeen oppilaanohjaaja voi paremmin tukea ohjattavien itsetuntemusta. Itsetuntemuksen tukemisen ymmärretään olevan keskeistä peruskoulun ohjaustyössä. Ohjauksellinen orientaatio itsetuntemuksen tukemiseen koostuu *oppilaantuntemuksen*, *itsetunnon tukemisen rajoitusten*, *itsetuntemuksen tukemisen mahdollisuuksien* ja *itsetuntemuksen hahmottamisen* yläkategorioista, jotka esitellään tarkemmin seuraavissa alaluvuissa. Kuviossa 4 esitetään ensimmäinen ydinkategoria yksityiskohtaisemmin.



KUVIO 4. Ydinkategoria Ohjauksellinen orientaatio itsetuntemuksen tukemiseen ylä- ja alakategorioineen.

6.1.1. Oppilaantuntemus

Oppilaantuntemus ja sen aktiivinen hankkiminen osana oppilaanohjaajan työtä toistui haastattelujen puheessa. Oppilaantuntemus nähtiin itsetuntemuksen tukemisen edellytyksenä ja sen koettiin auttavan sekä oppilasta että oppilaanohjaajaa ohjaustilanteessa. Lisäksi oppilaantuntemuksen ajatellaan olevan oppilaanohjauksen laatuun vaikuttava tekijä. Osa oppilaanohjaajista kertoi toimivansa aktiivisena tiedonkerääjänä. Oppilaantuntemusta pyrittiin lisäämään havainnoimalla oppilaan käyttäytymistä oppitunneilla, tarkastelemalla oppilaan todistusta ja keskustelemalla aineenopettajien ja luokanvalvojen kanssa. Tiedon keräämisen ja havainnoinnin tarkoituksena oli kartoittaa oppilaan ohjaustarpeita ja tunnistaa, millaisissa itsetuntemukseen liittyvissä kysymyksissä oppilas tarvitsee eniten ohjausta ja millaisia vahvuuksia oppilaalla on. Taulukossa 1 on tiivistetty oppilaantuntemuksen alakategoriat ja niiden keskeiset ilmaukset aineistokatkelmiseen. Aineistokatkelmista on tekstin luettavuuden vuoksi poistettu ylimääräisiä pikkusanoja, kuten ”niinku” ja ”sitten”. Jokaisen aineistokatkelman jälkeen oppilaanohjaajien puhe on merkitty tunnisteilla OPO 1, OPO 2. jne.

TAULUKKO 1. Oppilaantuntemus.

Yläkategoria	Alakategoria	Keskeiset ilmaukset	Aineistokatkelmä
Oppilaantuntemus	Oppilaanohjaaja tiedonkerääjänä	Oppilaantuntemuksen lisääminen aktiivisena tiedonhankkimisena Havainnointi luokkatilanteessa Todistus, aineenopettajien ja luokanvalvojen kanssa keskustelu	<i>”Oppitunnit on hyviä, siellä saa jonkinlaisen käsityksen, että tämä on tällanen ja tämä tällänen, ja toi varmaan tarvis jotain.”(OPO 2)</i> <i>”Tietysti kattoo todistusta, ja vähän kuulostella tuolla opettajilta ja luokanvalvoilta kysellä, että kuka ois semmonen kiireellis.”(OPO 2)</i>
	Ohjaustarpeen tunnistaminen	Ohjaustarpeiden havainnointi Opon tulisi tunnistaa oppilaan itsetuntemuksellisen tuen tarve	<i>”Mä mietin monen kohdalla, että on niitäkin, jotka ehkä tarvitsee sitä eniten, sillain huomaa sitä itsetuntemuksen opettelua.” (OPO 2)</i>
	Oppilaan vahvuuksien kartoittaminen	Oppilaan vahvuuksien esille tuominen ohjauksessa Vahvuuksien kertominen heikolle oppilaalle TET voi tuoda oppi-	<i>”Oppis tunteen nopeemmin ne oppilaat, että pystys näkeen niitten vahvuudet ja sillain myös kehua et ’sähän oot tässä vahva ja ookko huomannu että täähän sulla toimii hyvin.’ Silloin ne ohjauksetkin tulee hedelmällisimmäksi.” (OPO 4)</i> <i>”Jos on heikko oppilas ja se tulee toisten kanssa toimeen</i>

	<p>laan vahvuudet esille</p> <p>Ehdotukset oppilaan ilmaisemien vahvuuksien ja harrastusten pohjalta</p> <p>Kykyjen ja kiinnostusten kartoitus valinnan tueksi</p>	<p><i>niin sitä kautta sitten avata sitä. Se nuori ei välttämättä nää, et se voi olla sosiaalisesti taitava.” (OPO 2)</i></p> <p><i>”Monikin joka ei koulussa pääse esiin syystä taikka toisesta, taikka sitten tulee vähän kielteisessä valossa esiin niin se voi olla että se siellä tetissä näyttäytyy ihan erilaisena.” (OPO 1)</i></p> <p><i>”Saatan selittää, että kun sä oot sanonu, et sä tykkäät paljon koneella olla ja piirtää ja kaikkee, että mitäs sä tällisestä tuumaat.” (OPO 6)</i></p>
Ohjattavan ja ohjaajan tutuus	<p>Ohjauskeskustelua helpottaa molemminpuolinen tutuus</p> <p>Tavoitteena työskennellä oppilaan kanssa pitkällä aikavälillä</p> <p>Luottamus opoon vaikuttaa asioiden käsittelyyn</p>	<p><i>”Ja sitten vaikuttaa se suhde, että jos opon kanssa ollaan tuttu, tilanne on vähän helpompi, ja itekin pystyy tekeen oikeenlaisia kysymyksiä.” (OPO 6)</i></p> <p><i>”Mä lähen kasien kaa alkaan että ysillä ois jotain pohjaa siten.” (OPO2)</i></p> <p><i>”Luottamuksen mukaan ja oppilaan luonteesta riippuen ne kertoo eri määrän itsestään.” (OPO2)</i></p>
Edellytys itsetuntemuksen tukemiselle	<p>Oppilaantuntemus auttaa ohjaamaan</p> <p>Oppilaantuntemus vaikuttaa ohjauksen laatuun</p>	<p><i>”Opon oppilastuntemus, että ei pysty auttaan kun ei tunne. Kun miettii, et sun tarvis tuntee yli 200 oppilasta nimeltä, tavoilta ja mitä niissä on hyvää ja mitä kaikkee voisi kehua.” (OPO 4)</i></p> <p><i>”Määrä on laatua. Kyllä mä koen olevani epävarma, jos tulee oppilas, joka muuttaa meilte vasta ysillä, josta en tiedä oikeen mitään, kyllä siinä on aika heikoilla. Kun vertailukohtana on että mä oon näiden kanssa seiskasta lähtien. Tulee paljon enemmän kokonaiskuva.” (OPO 6)</i></p>
Yksilöllinen ohjaaminen ammattitaitona	<p>Oppilaiden eriyttäminen</p> <p>Ajankäyttö</p>	<p><i>”Mun ammattitaidon pitäis riittää siihen, että tajuaa missä ollaan menossa ja lähtee keskustelemaan, että mitä sä nyt pidät tärkeenä tässä elämässä just nyt.”(OPO 3)</i></p> <p><i>”Eriyttää, et toinen tarvii viis tuntia ja toinen tarvii todellakin vaan sen hetken, et omaa ammattitaitoo sit käyttää siinä.” (OPO 2)</i></p>

Oppilaiden vahvuuksien havainnoiminen koettiin tärkeäksi etenkin koulumenestysel-
seltään heikkojen oppilaiden kohdalla, mikä antaisi aihetta kehumiseen ja rohkaisuun ohjausti-
lanteessa. Haastatteluissa tuli esille työelämään tutustumisen jakson aikana tai sen jälkeen oppi-
laan saaman hyvän palautteen merkitys, minkä oppilaanohjaajat kokivat tärkeäksi oppilaan itse-
tuntemuksen ja itsetunnon tukemisen kannalta. Vierailu työelämään tutustumispaikassa oli
eräälle oppilaanohjaajalle itselleenkin merkittävä kokemus hänen huomattessaan, että oppilas,
joka oli koulussa hiljainen ja vetäytyvä, osoitti TET-jaksolla merkittävää ammatillista osaamista
ja kyvykkyyttä. Osa oppilaanohjaajista koki, että heidän tehtävänsä oli arvioida oppilaan itsetun-
temuksellisen tuen tarpeita ja sen mukaan eriyttää oppilaita ja käyttää ohjausaikaa niiden oppi-
laiden kanssa, jotka sitä eniten tarvitsevat.

6.1.2. Itsetuntemuksen tukemisen rajat

Itsetuntemuksen tukemisen yhteydessä oppilaanohjaajat olivat kokeneet monenlaisia haasteita ja
tekijöitä, jotka rajoittavat ohjauksessa tapahtuvaa itsetuntemuksen tukemista. Peruskoulun ohja-
usympäristö on luonnollisesti se alue, jossa oppilaanohjaaja toimii ja jossa hänen mahdollisuu-
tensa tukea nuoren itsetuntemusta ja siihen liittyvät rajoitukset tulevat esille. Ohjauksen ajalliset
resurssit askarruttivat montaa oppilaanohjaajaa. Osa koki oppilaanohjauksen muiden oppisisäl-
töjen runsauden olevan syynä siihen, että itsetuntemuksen käsittelyyn ei jäänyt tarpeeksi aikaa,
kun taas osa ajatteli itsetuntemuksen tukemisen olevan osa kaikkea ohjaustyötä ja sisältyvän
luonnollisena osana kaikkiin oppilaanohjauksen tunteihin. Ohjausajan jakaminen oppilaille hei-
dän tarpeidensa mukaan näytti olevan yksi oppilaanohjaajien strategia tehokkaan ajankäytön
saavuttamiseksi. Ohjausta pyrittiin tarjoamaan niin paljon kuin oppilas sitä tarvitsee. Toinen ai-
kaan liittyvä tekijä on yhdeksännen luokan keväällä tapahtuva yhteishaku, joka määrittää voi-
makkaasti oppilaanohjauksen aikataulua. Aineistossa oppilaanohjaajan tehtäväksi nähtiin oppi-
laiden jatkokoulutusvalintaan liittyvän prosessin ohjaaminen yhteishaun aikataulun mukaisesti.
Taulukossa 2 on tiivistetty itsetuntemuksen tukemisen rajoihin liittyvät alakategoriat ja niiden
keskeiset ilmaukset aineistokatkelmiseen.

TAULUKKO 2. Itsetuntemuksen tukemisen rajat.

Yläkategoria	Alakategoria	Keskeiset ilmaukset	Aineistokatkelma
Rajat	Epärealistiset käsityk- set itsestä	Epärealistinen minäkuva Epärealistiset tavoitteet Realistisiin tavoitteisiin	<i>”Joillain saattaa olla pul- maa siinä, että ei oo välttä- mättä kovin realistinen kä- sitys siitä mitä osaa ja millä työllä saa sen arvosanan.” (OPO 1)</i>

		ohjaaminen Alisuoriutuminen	<i>"On niitäkin nuoria, joilla on hyvin epärealistinen käsitys itsestään." (OPO 2)</i> <i>"Tavoitteita voi olla ihan ihmeellisiä tai perheellä voi olla ihmeellisiä tavoitteita." (OPO 5)</i>
	Ohjausresurssi	Suuret ryhmäkoot Ajalliset resurssit rajoittavat Oppitunnit haastavia ohjauksen näkökulmasta Ajankäytön tehokkuus taitona Itsetuntemuksen käsitteelyyn vain vähän aikaa	<i>"Siellä on niitten kasien kanssa sitten hukassa, kun niitä ei oo päässy yhtään tuntemaan." (OPO 2)</i> <i>"Meillä on yli 20 hengen oppilasryhmiä, se on aika iso, ne on tilanteina niin tiiviitä ja hektisiä." (OPO 5)</i> <i>"Sitä olemassa olevaa aikaa jakais mahdollisimman hyvin, koska aikaahan on, sen takia me ollaan täällä töissä!" (OPO 2)</i> <i>"Tosi paljon joutuu karsiin. Itsetuntemusta kerkee pari tuntia ottaa (7lk) kun sit pitää käydä ne arvioinnit, kiusaaminen ja käyttäytyminen." (OPO 4)</i>
	Unelmien ja realismin tasapaino	Haaveiden tukeminen ja samalla realismin säilyttäminen Unelmien kaataminen hienovaraisesti Haavekuvien purkaminen keskustelemalla Unelmoinnin säilyttäminen	<i>"Sitten täytyy jotenkin hellästi lähteä tuomaan niitä unelmia alas vähäsen edes realistisempaan suuntaan." (OPO 4)</i> <i>"Musta tulee isona lääkäri ja sitten on 6,3 keskiarvo ja ei oikeen nää lukuaineet... ja sit ruvetaan miettiä että mites nää unelmat kaataa." (OPO 3)</i> <i>"Yrittää sitä unelmaa kaataa, niin se pitää tehdä hienovaraisesti ja varovasti. Ja kuitenkin niin että se unelma jää olemaan, mutta se ei tapa sitä unelmointia." (OPO 3)</i>
	Yhteishaun aikataulu	Oppilaan prosessin aikatauluttaminen yhteishaun mukaan Yhteishaku pakottaa päätökseen	<i>"Mutta kun yhteishaku on niin kankee järjestelmä, niin ysin jälkeisenä syksynä voi olla että ei se aika vaan yksinkertaisesti riitä." (OPO 1)</i>
	Oikean valinnan ”pakko”	Yhteishakujärjestelmän muutos Oikean valinnan tekeminen epärealistinen vaatimus nuorelle	<i>"Nyt ku se (yhteishakujärjestelmä) meni tälläseks, että koulutuksen vaihtaminen on huomattavasti vaikeampaa, se tuo paineita tälle puolelle. (OPO 5)</i> <i>"Eli täytyy oikeesti panostaa siihen, et menis kerralla</i>

			<i>oikein. Musta se on osittain hurjan epärealistista, kun on nuorista kyse.”(OPO 5)</i>
	Todistus määrittää ammatinvalinnan	Osalla ammatinvalinta tapahtuu pakon kautta Vaihtoehtojen vähyys	<i>”Hyvät menee lukioon kuitenkin ja sit ne muut, osa sinne minne pääsee. Et se ei ole kyllä mitään ammatinvalintaa.” (OPO 2)</i>
	Oppilaan ja huoltajan näkemuserot	Oppilas ja vanhempi eri mieltä Huoltaja voi painostaa Vanhempien kunnianhimoiset suunnitelmat	<i>”Jos valinta on erilainen, mitä vanhemmilla on ollu, ne ei ehkä tue sitä päätöstä, vaikka se ois se, mitä se oppilas on mun kanssa jutellu.” (OPO 5) ”Oppilas, jonka vanhemmilla oli kunnianhimo siihen, että nyt tästä lapsesta tehdään ylioppilas.” (OPO 3)</i>
	Arvioinnin vaikeus	Oppilas arvioi itse itseään Itsetuntemusta ei voi arvioida kuten muuta oppimista Itsensä tutkisteluun ei voi pakottaa Opo tietämätön oppilaan ajatusprosessista	<i>”Ja sitä on hirveen vaikeee arvioida, koska sä et saa tulosta, ku sä et pysty mitenkään mittaamaan että oppiko ne nyt tuntemaan itseensä.” (OPO 2) ”Enhän mä tiedä, mitä niissä tapahtuu, voihan olla että joku saa ahaa elämyksiä jostakin yhdessä tunnilla käsiteltävästä.” (OPO 6)</i>
Rajat	Heikko itsetunto	Oppilas joka uskoo olevansa huono kaikessa Heikko itsetunto, joka näkyy ”ei mikään kiinnostaa”-asenteena	<i>”Sellaisia oppilaita, jotka on tässä iässä vastaan kaikkea, mitä koulussa tapahtuu, ja ettei oikein uskalla innostua mistään Ja mahdollisesti vielä, että on kaikessa huono.” (OPO 6)</i>

Osa oppilaanohjaajista koki nuorten epärealistiset käsitykset ja tavoitteet hankalana, ja tällaisessa tilanteessa ohjaaja joutuu usein auttamaan ohjattavaa näkemään oman tilanteensa realistisessa valossa. Oppilaan itsetuntemukseen ja valintaprosessiin liittyvissä asioissa huoltajilla on suuri merkitys. Painostava, kunnianhimoinen tai oppilaan kanssa eri näkemykset omaava huoltaja vaikuttaa oppilaan prosessiin negatiivisella tavalla, mikä teettää lisää työtä oppilaanohjaajalle. Rajoittavana tekijänä nähtiin myös tilanne, jossa oppilaan todistus määrittelee pitkälti ammatinvalinnan eikä todellisia valintavaihtoehtoja ole. Silloin herää kysymys, onko itsetuntemuksellisella pohdinnalla merkitystä ammatinvalinnan kannalta. Oppilaanohjaajat ajattelivat myös, että itsetuntemusta ei pysty arvioimaan samalla tavalla kuin oppimista. Oppilaanohjaaja

on usein tietämätön siitä prosessista, mikä oppilaan ajatusmaailmassa on käynnissä oppitunneilla.

6.1.3. Itsetuntemuksen tukemisen mahdollisuuksia

Oppilaanohjaajien puheesta oli löydettävissä sellaisia itsetuntemuksen tukemiseen liittyviä hetkiä, tilanteita ja paikkoja, jolloin parhaalla mahdollisella tavalla ja suurella todennäköisyydellä tapahtuu sellaisia asioita, jotka johtavat oppilaan lisääntyvään ymmärrykseen itsestään. Oppilaanohjaajat kokivat, että heillä oli paljon mahdollisuuksia nuorten itsetuntemuksen tukemiseen peruskoulussa. Tärkeäksi koettiin oppilaan kehitysvaiheen ja ohjaustarpeen tunnistaminen, mikä auttaa hyvään keskusteluun pääsemisessä. Myös erilaisten aidoissa ympäristöissä tapahtuvien kokemusten, kuten kouluvierailujen tai työelämään tutustumisen, järjestäminen ja niihin liittyvien henkilökohtaisten merkitysten analysointi yhdessä oppilaanohjaajan kanssa nähtiin mahdollisuutena itsetuntemuksen tukemisessa. Taulukossa 3 on tiivistetty itsetuntemuksen tukemisen mahdollisuuksiin liittyvät alakategoriat ja niiden keskeiset ilmaukset aineistokatkelmineen.

TAULUKKO 3. Itsetuntemuksen lisääntymisen mahdollisuuksia

Yläkategoria	Alakategoria	Keskeiset ilmaukset	Aineistokatkelma
Mahdollisuuksia	Oikea ajoitus	Herkkyys käsitellä asioita oikealla hetkellä Oppilaan kehitysvaiheen tunnistaminen Itsetuntemuskysymykset nuorilla pinnassa	<i>Elikä se ajoitus on semmoinen, kun näiden kehitysvaihe vaihtelee aika paljon.”(OPO 3)</i> <i>”Nimenomaan se nuoren itsetuntemus, kun se on jo vähän kysymättäkin pinnassa.” (OPO 1)</i>
	Kokemusten järjestäminen	Nuorilla vain vähän elämäkokemusta Kannustaminen uuden kokeilemiseen Lähettää tutustumaan kiinnostavaan	<i>”Tietenkin haasteena on se, että niillä on niin vähän elämäkokemusta vasta.” (OPO 6)</i> <i>”Ja mä työnnän ne heti tutustuun ihan sen takia, että ne näkee ensinnäkin missä se tötterö on, miltä se näyttää, minkälainen ruoka siellä on.”</i>

		kouluun TET- kokemukset	(OPO 1) ”Kokemusten tuottamisia, että on tetti, ruokailutetti ja yritys- vierailu, ja meillä oli täällä vuosi sitten semmonen työelämäpäivä.” (OPO 1)
	Kokemusten analysointi	Kokemusten käsittely Onnistumisen kokemusten analysointi TET-kokemusten purku ryhmissä Huonojenkin kokemusten merkityksellistämisen Kokemusten arvos-taminen	”Millon sä oot onnistunut ja lähtee sitä purkamaan. Ja sitten jos on tarpeeks rohkeutta mulla ja vaiseen toon että myös hänellä, on lähtee tutkimaan jotain epäonnistumista.” (OPO 3) ”Tunnilla puretaan niitä (TET-kokemuksia) pienryhmässä, koska siinä on yhtenä tavoitteena se, että ne saa tietää toistensa paikoista ja saavat uusia ideoita.” (OPO 6) ”Että ne oppis arvostaan kaikenlaisia kokemuksia, huonoja ja hyviä. Et ai tää ei olutkaan sun juttu, kokeillaanpa tuota.” (OPO 6)
	Ongelmista keskustelu	Oppilaan ongelmista keskusteleminen	”Välillä ihan huimia (mahdollisuuksia). Kun menee välillä vähän huonosti, niin niitten asioiden selvittelyä.” (OPO 5)
	Yhteistyö huoltajan kanssa	Huoltaja voi antaa ohjauksen kannalta tärkeää tietoa Vanhempien välipitämättömyys peilinä olemiseen	”Huoltaja on tuntenu lapsensa pienestä pitäen ja sit sieltä voi tulla semmosia, joita oppilas ei oo mulle kertonu, enkä mä oo osannu niitä hakee.” (OPO 3) Välillä kyselen että mites siellä kotona, jutteletko, niin on koteja joissa ei oikeestaan jutella ja sä meet sinne minne mikä sua ittees kiinnostaa. Kyllähän kotona-kin pitä olla kiinnostunu.” (OPO 2)
Mahdollisuuksia	Yhteistyö koulun muun henkilökunnan	Kuraattori ohjaa	”Kuraattori tekee tosi paljon näiden kanssa.” (OPO 1)

	kanssa	Luokanvalvojat ohjaa	<i>”Luokanvalvojat tosi hyvin mukana tässä hommassa. Esimerkiksi kasilla meillä on ryhmädynamiikan kurssi, et saatais ryhmähenkeä siihen hommaan, he vetää sitä.” (OPO 1)</i>
	Pohdinta vertaisten kanssa	Arvojen pohtiminen yhdessä luokkatovereiden kanssa Pienryhmässä varmuutta valintaan	<i>”Mä oon sitten yrittäny sitä ratkasta siellä luokassa silleen että mä laitan ne pienissä ryhmissä miettimään jotain, esimerkiksi arvoja.” (OPO 3)</i>

Ongelmista keskusteleminen antaa myös mahdollisuuden tukea oppilaan itsetuntemusta. Oppilaan vanhempien kanssa pidettävät yhteiset keskusteluhetket saattavat paljastaa oppilaanohjaajalle tietoa, jota hän ei ole saanut oppilasta havainnoimalla tai mitä oppilas ei ole halunnut kertoa koulussa.

6.1.4. Itsetuntemuksen hahmottaminen

Oppilaanohjaajien puheessa ilmeni monessa yhteydessä itsetuntemuksen käsitteellisen hahmottamisen vaikeus. Osa oppilaanohjaajista koki haastavaksi erottaa itsetuntemuksen käsite itsetunnosta tai minäkuvasta, kun taas osalla oli hyvin jäsentynyt käsitys itsetuntemuksesta ja itsetunnosta. Yhtä oppilaanohjaajaa lukuun ottamatta itsetuntemuksen käsittely koettiin vaikeaksi oppilaiden kanssa, koska käsite tuntui abstraktilta ja liian teoreettiselta yläkouluikäiselle oppilaalle. Itsetuntemusteemojen yhteydessä oppilaanohjaaja joutui konkretisoimaan ja ”suomentamaan” käsitettä sekä perustelemaan oppilaille, miksi itsetuntemusta opetellaan ja käsitellään opitunneilla. Taulukossa 4 on tiivistetty itsetuntemuksen hahmottamiseen liittyvät alakategoriat ja niiden keskeiset ilmaukset aineistokatkelmiseen.

TAULUKKO 4. Itsetuntemuksen hahmottaminen.

Yläkategoria	Alakategoria	Keskeiset ilmaukset	Aineistokatkelmä
Hahmottaminen	Ohjauksen ydintä	Itsetuntemuksen tukeminen on työssä keskeistä	<i>”Se on ohjauksen ydin. Ei vaan, että täällä on näitä ammattialoja, näihin vaaditaan tätä ja tätä. Sitä vois tehdä kuka tahansa, ei siihen tarvittais mitään opo-</i>

		Luonnollinen osa	<i>koulutusta. Mutta se että osaa liittää sen siihen ihmiseen ja tehdä sille ihmiselle merkitykselliseksi sen.” (OPO 3)</i> <i>”Se on siinä opon työn keskiössä, koska itsetuntemus on pohjana sille, että pystyy valitsemaan.” (OPO 1)</i>
	Vaikea opettaa	Koetaan vaikeaksi opettaa Opollekin vaikeaa hahmottaa käsite Itsetunto ja itsetuntemus sekaisin	<i>”Tuntuu, että se on monelle kollegallekin se vaikea aihe, itsetuntemus, että kun siitä puhutaan, niin se on semmoinen yläkäsite.” (OPO 4)</i> <i>”Aika vaikea käsite. Ehkä itsetunto ois ollut selkeempi.” (OPO 6)</i> <i>”Itsetunnon mä sekoitan siihen itsetuntoon.” (OPO 4)</i>
Hahmottaminen	Käsitteen avaaminen oppilaille	Abstrakti yläkäsite Ei käsitellä teoreettisella tasolla Käsitteen avaaminen oppilaille Konkretisointi Aiheen perusteleminen	<i>”13- 16 vuotiaalle se on äärimmäisen abstrakti aihe, joka leijuu jossain tuolla. Et kyllähän mä nyt itseni tunnen – tyypillisesti ne ajattelee varmaan, et mitä tässä nyt pitää mitään puhua.” (OPO 2)</i> <i>”Joutunu siinä selvittää oppilaitten kaa sitä käsitettä että mikä se nyt on.” (OPO 6)</i> <i>”Menee aikaa siihenkin, että selittää niitä asioita, että miks mä kysyn tämmöstä, mihin tää liittyy.” (OPO 5)</i>
	Läpäisee opositiiviset	Monissa opositiivisissä Läpäisee kaiken opon työn Ei aina tietoista, vaikka sisältyy monien työtehtävään Opositiiviset itsetuntemuksen näkökulmasta Ei selkeänä teema-	<i>”Tää nyt on kanssa semmonen läpäisyjuttu, että tulee tässä tietenkä kaiken aikaa tämmöstä tehtyä.” (OPO 6)</i> <i>”Ja kaikissa, joka jaksossa on aina sitä itsetuntemusjuttua.” (OPO 3)</i> <i>”Kun kasiluokalla tulee työelämä ja ammatit, ei luetella sitä että täällä on puuseppä, sairaanhoitaja, insinööri jne. vaan että mitä on ne asiat, joista sää oot kiinnostunu.” (OPO 3)</i> <i>” Et me ei opotunnilla pystytä keskittyyä niihin asioihin niin paljon.”</i>

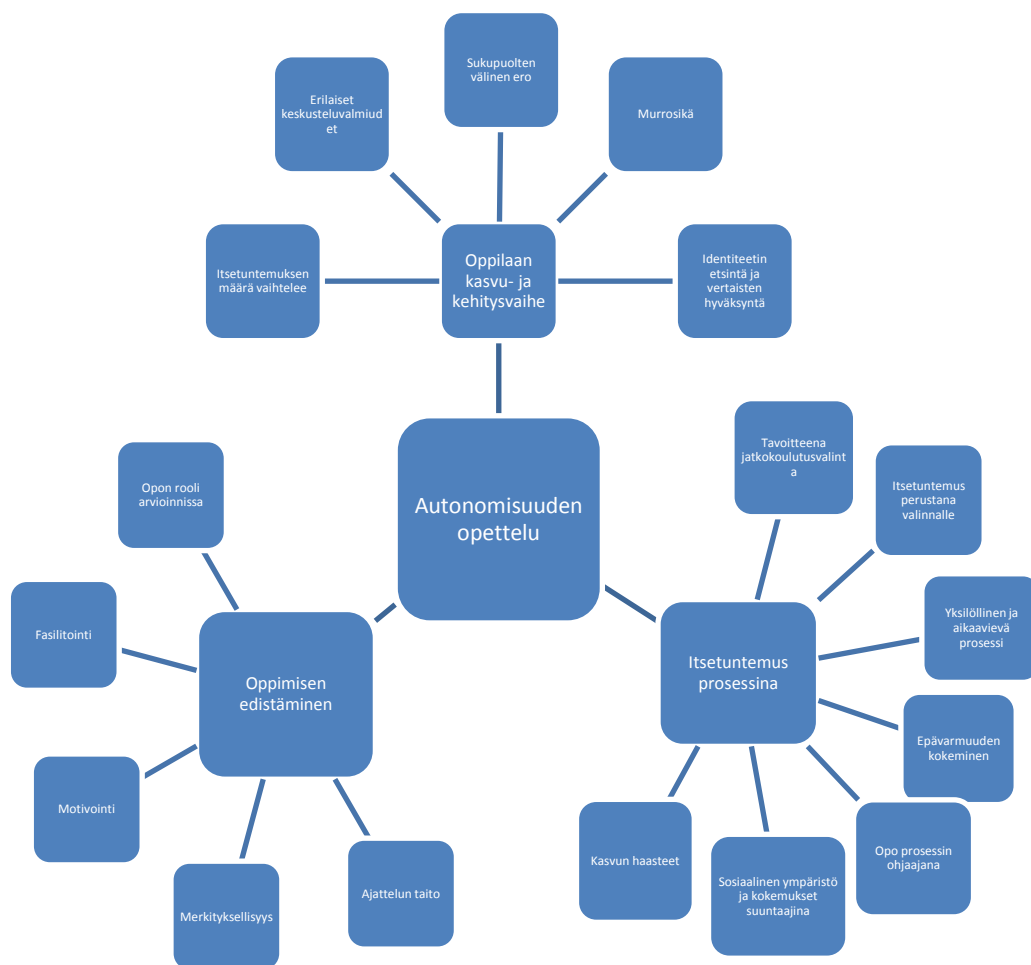
		alueena	(OPO 5)
	Koko peruskoulun tehtävä	Kaiken pohjana koulussa Sisältyy muihin aiheisiin Terveystiedossa samoja sisältöjä Itsetuntemusasioiden kanssa työskentely	<i>"Näky... oikeestaan koko ajan se itsetuntemus, ihan koulun arjessa, se on oikeestaan kaiken pohjalla täällä." (OPO 1)</i> <i>"Oppilaiden on välillä vaikeeta hahmottaa et miten se liittyy opoon, ku se on käyty terveystiedossa, mut sitäkin sitten avata, että se liittyy elämään." (OPO 5)</i> <i>"Tietyllä tavalla niiden asioiden kanssa tehdään aika kovasti töitä." (OPO 5)</i>

Huolimatta käsitteen vaikeaselkoisuudesta kaikki oppilaanohjaajat olivat yhtä mieltä siitä, että oppilaan itsetuntemuksen tukeminen on keskeistä heidän työssään. Itsetuntemuksen tukeminen sisältyy luonnollisena osana kaikkeen ohjaukseen ja sen ymmärretään olevan jopa ohjauksen ydintä. Moni oppilaanohjaaja ajatteli itsetuntemuksen olevan pohjana useissa oppilaanohjauksen sisällöissä, kuten oman oppimisstrategian löytämisessä, ammattien ja koulutuksien käsittelyssä ja valinnaisaineiden valinnassa. Osalla oppilaanohjaajista itsetuntemuksen tukeminen ei aina ollut tietoista, vaikka sen ajateltiin sisältyvän moneen työtehtävään. Osa taas ajatteli itsetuntemuksen läpäisevän kaikki yläkoulun oppilaanohjauksen sisällöt. Itsetuntemuksen edistäminen ymmärrettiin myös koko peruskoulun tehtävänä, ja sitä on oppisisältönä muissakin oppiaineissa, kuten terveystiedossa.

6.2. Autonomisuuden opettelu

Autonomisuuden opettelulla tarkoitetaan oppilaan kasvua itseohjautuvuuteen, itseymmärrykseen ja oman paikkansa löytämiseen. Tämä tarkoittaa muun muassa vastuunottamista omasta jatkokoulutusvalinnasta ja siihen liittyvästä itsetuntemuksellisesta prosessista. Murrosiässä nuoren kehitystehtävänä on vanhemmista irtautuminen ja ystävyysuhteiden luominen ikätovereihin. Tässä ikävaiheessa autonomisuuden lisääntyminen näkyy tarpeena oman paikan ja identiteetin löytämiseen, ja toisaalta siihen liittyy myös nuoren tarve tulla hyväksytyksi omana itsenään sekä vertaisryhmässä että aikuisten taholta. Tämä omaksi itseksi kasvaminen edellyttää aikuisen hyväksyvää asennoitumista sekä ohjausta toimia ryhmässä niin, että jokainen voi olla oma itsensä.

Oppilaanohjaajat pyrkivät oppilaan itsetuntemuksen tukemiseen ja siihen liittyvään oppimisprosessin edistämiseksi ajattelemaan ja keskustelemaan yhdessä oppilaan kanssa, tekemään oppilaanohjauksen sisältöjä merkitykselliseksi oppilaalle ja toimimaan oppimisen fasilitaattoreina. Autonomisuuden opettelu käsitteen yhteyteen kuuluvia yläkategorioita ovat *itsetuntemus prosessina*, *oppilaan kasvu- ja kehitysvaihe* ja *oppimisen edistäminen*, jotka kuvataan tarkemmin seuraavissa alaluvuissa. Kuviossa 5 esitellään yläkategoria autonomisuuden opettelu yksityiskohtaisemmin.



KUVIO 5. Ydinkategoria autonomisuuden opettelu ylä- ja alakategorioineen.

6.2.1. Itsetuntemus prosessina

Oppilaanohjaajat kuvaavat oppilaan itsetuntemuksen kehittymistä yksilöllisenä, aikaa vievänä prosessina, johon vaikuttavat oppilaan lähipiirissä olevat tärkeät ihmiset ja erilaiset elämäkokemukset. Tavoitteena prosessissa on itsenäisen jatkokoulutus päätöksen synnyttäminen, ja tästä johtuen oppilaanohjaaja toimii ohjaajana oppilaan prosessin ja yhteishakujärjestelmän välillä. It-

setuntemuksen kehittymisprosessiin kuuluvat myös nuoruusiän kasvuun liittyvät haasteet ja epävarmuuden kokeminen. Itsetuntemuksen ajatellaan olevan perustana jatkokoulutusvalinnalle, ja oppilaanohjaajat mielsivät tehtäväkseen auttaa oppilasta tiedostamaan tähän liittyvää prosessia. Taulukossa 5 on tiivistetty itsetuntemus prosessina yläkategoriaan liittyvät alakategoriat ja niiden keskeiset ilmaukset aineistokatkelmiseen.

TAULUKKO 5. Itsetuntemus prosessina.

Yläkategoria	Alakategoria	Keskeiset ilmaukset	Aineistokatkelmä
Itsetuntemus prosessina	Tavoitteena jatkokoulutusvalinta	Itsenäinen jatkokoulutusvalinta Yksilöllisyys ja oman ratkaisun tekeminen	<i>"Pystyy hahmottaan, että ei mistä kaveri tykkää vaan mistä minä tykkään niin se on se tärkein juttu, ettei nyt ihan mee muitten mukana." (OPO 1)</i>
	Itsetuntemus perustana valinnalle	Itsetuntemus on edellytyksenä ammatinvalinnalle Tavoitteena riittävän hyvät itsetuntemus Tietoinen valintaprosessi Tarvitaanko tietoista prosessia?	<i>"Itsetuntemus on pohjana sille että pystyy valitsemaan ja tekemään harkittuja päätöksiä, että mihin sitten täältä peruskoulusta suuntaa eteenpäin." (OPO 1) "Helpottaa elämää ja elämässä tehtäviä valintoja, jos tuntee itsensä riittävän hyvin." (OPO 3) "Aika moni on jollain tavalla ajautunu siihen työhön missä on, tai kuinka moni oikeesti käy semmonen tietoisin prosessin läpi, pitääks semmonen käydä, en mä tiedä." (OPO 2)</i>
	Yksilöllinen ja aika vievä prosessi	Yksilöllinen, sisäinen ajatusprosessi Itsetuntemuksen kehittyminen vaatii aikaa	<i>"Monen kanssa kun siinä syyskuulla jutellaan, että mitä sä haluat, jos ei tiää, niin varataan aika vähän ajan päähän että kerkee miettimään ja se prosessi käy." (OPO 4) "Voi olla, että sillä oppilaalla käy semmonen ajatusrullanssi, että mitä hän tuumaa siitä asiasta." (OPO 1)</i>
	Epävarmuuden kokeminen	Oppilaat eivät tiedä mitä haluavat Pelko lopullisen päätöksen tekemisestä Epävarmuus päätök-	<i>"Kun yhteishaku on tehty, seuraavana päivänä tässä on tyyppi seisomassa, että voinhan mä vaihtaa vielä valintaa? Sitä vekslataan ihan tolkkottomasti." (OPO 1) "Sekin pelko ettei uskal-</i>

		<p>senteon jälkeenkin</p> <p>Itsetuntemus tuo varmuutta nuoruusiän muutoksien keskellä</p>	<p><i>leta lukita sitä vastausta.” (OPO 1)</i></p> <p><i>”Mitä kaikkee tulee ympärille näinä vuosina, jos mä tiedän oman itteni mä voin olla lähtemättä tohon tai tohon, koska nimenomaan haluan sitä.” (OPO 3)</i></p>
Itsetuntemus prosessina	Opo prosessin ohjaajana	<p>Ajatusprosessin viritäminen ja aktivointi</p> <p>Prosessin ja yhteishakujärjestelmän yhteensovittaminen</p> <p>Prosessin arvostaminen</p> <p>Kasvuprosessin näkyväksi tekeminen</p> <p>Yhteistyön tekemistä oppilaan kanssa</p> <p>Prosessin arvioiminen perustelujen avulla</p>	<p><i>”Et jos se jonkun prosessin saa siellä oppilaan päässä liikkeelle.” (OPO 2)</i></p> <p><i>”Ja joskus voi olla että ei välttämättä osata ees ajatella ku tehään jotain testiä, että niillä vois olla jotain isompaakin ajatusta ku vaan se että mä nyt äkkiä tästä väännän jonkun testin. Mutta, silläkin uhalla me tehdään aika monesti näitä just tämmösiä.” (OPO 1)</i></p> <p><i>”Mennään tavallaan prosessi, et mennään eteenpäin ja et ysillä ois sitten konkreettisesti osattais valita se joku ammatti, mikä kiinnostaa.” (OPO 4)</i></p> <p><i>”Sehän on arvokasta mitä sille oppilaalle tapahtuu.”(OPO 2”)</i></p>
	Sosiaalinen ympäristö ja kokemukset suuntaajina	<p>Perhe ja koti vaikuttavat valintaan eniten</p> <p>Kavereiden vaikutus koulun valintaan</p> <p>Kokemus omasta osaamisesta ohjaa valintaa</p> <p>Nuori haluaa tehdä sitä, missä on onnistunut</p>	<p><i>”Ja siihen (koulutusvalintaan) vaikuttaa ympäristö kaikkein eniten ja kotona, mitä on nähny, että tossa hommassa pärjää.”(OPO 3)</i></p> <p><i>”Opon homma tuoda esille, että haluaksää tehdä niin että meet tosta kaverin perään, koska kaverilakin on 5,8 keskiarvo ja se pääsee vaan tonne konemetallille. Vai halusiksä tehdä jotain muuta?”(OPO 3)</i></p> <p><i>”Oon nähny sillain, että monethan haluaa, jos on joku asia onnistunut, niin sitä lisää.” (OPO 6)</i></p>
	Kasvun haasteet	<p>Itsetuntemusprosessi ei käynnisty kaikilla</p> <p>Oppilaat eivät ymmärrä itsetuntemuksen</p>	<p><i>”Pitää saada ohjattava sitä asiaa käsitteleen, mutta ei se välttämättä aina onnistu. Se voi jäädä salaisuudeksi se ihminen mulle ja ehkä itelleenkin.” (OPO 6)</i></p> <p><i>”Ne ei ymmärrä ehkä että</i></p>

		prosessiluonnetta	<i>mihin se liittyy, ne ei ymmärrä sitä prosessia, että sä opit tunteen itsesi.” (OPO 4)</i>
--	--	-------------------	--

Oppilaanohjaajien puheen mukaan oppilaat eivät välttämättä ymmärrä itsetuntemuksen prosessiluonnetta eivätkä kaikki oppilaanohjaajat olleet edes varmoja siitä, käynnistyykö itsetuntemuksellinen prosessi kaikilla oppilailla, sillä se ei välttämättä tule ohjaajalle ilmi.

6.2.2. Oppilaan kasvu- ja kehitysvaihe

Itsetuntemuksen tukemiseen vaikuttavana tekijänä on nuoren kasvu- ja kehitysvaihe. Peruskoulun yläkoulussa oppilaiden elämässä tapahtuu monenlaisia fyysisiä ja henkisiä muutoksia, jotka vaikuttavat nuoren koulunkäyntiin ja tulevat esille myös ohjaustyössä. Oppilaanohjaajien käytännön työkokemukseen perustuvien arvioiden mukaan nuorten itsetuntemuksen taso ja valmius itsetutkiskeluun vaihtelee huomattavasti. Tämä tekee etenkin oppitunneista haastavia, kun ryhmässä on eri kasvuvaiheessa olevia oppilaita. Tavallista myöhemmin alkava murrosikä saattaa vaikuttaa päättötodistuksen arvosanoihin ei-toivotulla tavalla, mikä taas vaikuttaa jatkokoulutusmahdollisuuksiin. Taulukossa 6 on tiivistetty oppilaan kasvu- ja kehitysvaiheeseen liittyvät alakategoriat ja niiden keskeiset ilmaukset aineistokatkelmineen.

TAULUKKO 6. Oppilaan kasvu- ja kehitysvaihe.

Yläkategoria	Alakategoria	Keskeiset ilmaukset	Aineistokatkelma
Kasvu- ja kehitysvaihe	Itsetuntemuksen määrä vaihtelee	Osa tietää mitä haluaa Osalla itsetuntemuksellista epävarmuutta Tietoisuus itsestä vasta kehitysmässä Haasteena ryhmä jossa oppilaat eri vaiheissa Omien kehityskohteiden hahmottaminen epämuokavuus-	<i>”Sanoisin että se on kypsytelyasia. Silloin on vaan hyvä, jos on itsetuntemuksellista epävarmuutta, joka liittyy tähän kouluasioiden valintaan, sitten vaan käytetään aikaa siihen, että katellaan mitä kaikkea on.” (OPO 6)</i> <i>”Toisista näkee, varsinkin jotkut ysiläiset on tosi valmiita jo lähtemään ja tietää mitä haluaa.” (OPO 4)</i> <i>”Eri kehitysvaiheissa oleville oppilaille sen tekeminen yhtä aikaa on hankalaa, mutta tässä tulee se henkilökohtainen ohjaus.” (OPO 3)</i>

		aluetta	
	Erilaiset keskusteluvalmiudet	<p>Osa ei osaa kuvailla itseään</p> <p>Verbaaliset valmiudet vaihtelee</p> <p>Kyse ei ole verbaalisista taidoista vaan kypsydestä</p> <p>Hyvin itsensä tunteva nuori osaa keskustella</p> <p>Hyväksynnän hakeminen vaikuttaa keskusteluun</p>	<p><i>Toiset on taas ihan pihalla, että millasia ne ees on, ettei ne osaa kuvailla itseensä, että tosi erilaisia.” (OPO 4)</i></p> <p><i>”Siinä ei oo kyse siitä, että kuka on verbaalinen ja kuka ei, vaan se tapa ja valmius jutella niistä asioista.” (OPO 5)</i></p> <p><i>”Ei oo tottunut siihen (keskusteluun) tai ei uskalla.” (OPO 3)</i></p> <p><i>”Onko siellä takana joku mikä tekee lukon, että nyt sä ajattelet, että sun pitää mulle puhua, miellyttää mua ja tehdä sillä tavalla et nyt mä hyväksyn sut.” (OPO 3)</i></p>
	Sukupuolen välinen ero	<p>Tytöt valmiimpia analysoidaan</p> <p>Pojissa enemmän jotka ei lähde käsittelemään</p> <p>Molempia sukupuolia kiinnostaa</p>	<p><i>”Osaavat eri tavalla analysoida sitä omaa itsetuntemuksensa astetta. Tytöt ehkä paremmin yläkouluiässä ku pojat.” (OPO 2)</i></p> <p><i>”Jos stereotyyppisesti ajattelee, niin se on tytöille tutumpaa, mutta kyllä kiinnostaa poikia-kin.” (OPO 5)</i></p>
Kasvu- ja kehitysvaihe	Murrosikä	<p>Tytöt kehittyvät nopeammin</p> <p>Näkyvät oppilaan arvosanoissa</p> <p>Kasvua tapahtuu koko ajan</p>	<p><i>”Kun oppilaat tulee seiskaluokalle, siinä on hirveitä eroja siinä kehitysvaiheessa, varsinkin tyttöjen ja poikien välillä. Pojat tulee pikkusen perässä ja se vaikuttaa siihen, et mitä sitten arvioidaan, mitä ne haluaa tietää itsestään.” (OPO 3)</i></p> <p><i>”Esimerkiksi arvosanoissa, et kun oppilaskorttia kattoo, niin mä pystyn sanoon että tossa sulla on varmaan se murrosikä alkanu.” (OPO 5)</i></p>
	Identiteetin etsintä ja vertaisten hyväksyminen	Tarve olla yksilöllinen ja löytää itsensä	<i>”Koko ajan peilataan sitä että oonks mää samanlainen ku kaikki muut, mut silti pitäis olla</i>

	syntä	<p>Tarve vertaisryhmän hyväksyntään</p> <p>Tarve aikuisten hyväksyntään</p>	<p><i>vähän pieni twisti siinä et mä oon erilainen, spesiaali.” (OPO 1)</i></p> <p><i>”Ne haluu tietää että miten hyväksytyjä ne on siinä uudessa porukassa mihin ne on tul- lut.” (OPO 3)</i></p> <p><i>”Uskaltais rohkeesti olla erilainenkin ja oman tiensä kulkija, se on tosiaan haaste murrosikäiselle, kun on kaikki kaverit ja porukat niin tärkeitä..” (OPO 6)</i></p>
--	-------	---	---

Itsetuntemuksen tukemisen kannalta peruskoulun yläkoululaiset elävät haastavaa aikaa, sillä murrosiässä tapahtuvat muutokset ovat laaja-alaisia, kasvua tapahtuu alati ja nuorten käsitteellinen ajattelu on vielä kehittymässä. Sukupuolten välinen eroavaisuus näkyy tyttöjen aikaisempaan kehittymisenä, minkä vuoksi tytöt saattavat olla kiinnostuneempia itsetuntemuksen teemoista. Kuitenkin moni oppilaanohjaaja ajatteli, että itsetuntemusaiheet kiinnostavat sekä tyttöjä että poikia, kunhan murrosiän pahimmat vaiheet on läpikäyty. Merkille pantavaa oppilaanohjaajien puheessa oli heidän tekemänsä huomio siitä, miten nuorilla on tarve samaan aikaan yksilöllisen identiteetin rakentamiseen sekä vertaisryhmän hyväksyntään.

6.2.3. Oppimisen edistäminen

Oppilaanohjaajien puheessa oli havaittavissa selkeästi pedagoginen orientaatio ohjaukseen, mikä näkyi ajattelun opettamisena ja oppimisen tukemisena. Oppilaiden ajattelun taitoa pyrittiin tukemaan antamalla mahdollisuuksia keskusteluun, aktivoimalla ajattelua ja rohkaisemalla pohtimaan omaa itseään ja päätöksenteon taustalla olevia tekijöitä. Osa oppilaanohjaajista näki myös motivaation ylläpitämisen ja konstruktivistisen otteen opetuksessa olevan tärkeää itsetuntemuksen oppimisen ja prosessin edistymisen kannalta. Taulukossa 7 on tiivistettynä oppimisen edistämisen alakategoriat, keskeiset ilmaukset ja aineistokatkelmat.

TAULUKKO 7. Oppimisen edistäminen.

Yläkategoria	Alakategoria	Keskeiset ilmaukset	Aineistokatkelma
Oppimisen edistäminen	Ajattelun taito	Tavoitteena antaa mahdollisuus ajatella ja keskustella	<i>”Palomies, mitä sen tarttee tehdä? Ja sitten mä yritän haastaa niitä miettimään, että pärjäisitkö? Ootko sä kiinnostunu siitä?” (OPO 3)</i>

		<p>Oppilaiden ajatusten haastaminen ja laajentaminen</p> <p>Unelmien kysyminen</p> <p>Kyseenalaistaminen</p> <p>Oivalluksien synnyttäminen</p> <p>Opokirja päiväkirjana</p> <p>Oppilaan aktivoiminen</p> <p>Rohkaisua avoimuuteen ja pohdintaan, vaikka oppilas jo tietää mitä haluaa</p> <p>Omien arvojen, toiveiden ja tunteiden ymmärtämistä</p> <p>Opo oppilaan perusteluiden arvioijana</p>	<p><i>"Kyseenalaistaa että miksi sä haluat sitä, tai voisiks sä ajatella jotain muuta, kyllähän se myös on sitä, että tuo niitä vaihtoehtoja julki."</i> (OPO 2)</p> <p><i>"Mitä voisi tehdä että ne hoksaa, että tulee oivalluksia."</i> (OPO 4)</p> <p><i>"Koitan sillä tavalla sanoa, että älä kiirehdi nyt, että kannattaa olla avoin kaikille vaihtoehdoille, mitä tossa ysluokalla käsitellään."</i> (OPO 6)</p> <p><i>"Et nostellaan tavaroita, siellä joutuu seisoon jonkin verran, siä on kuuma ja tämmösiä. Sit mietitään et mitä nää tarkoittaa sille oppilaalle."</i> (OPO 1)</p>
	Merkityksellisyys	<p>Sisältöjen tekeminen merkitykselliseksi oppilaalle</p> <p>Opiskeltavien asioiden liittäminen oppilaan arkeen</p> <p>Ammattialojen ja koulutuksien merkityksellistäminen opon taitona</p>	<p><i>"Eri oppiaineet vois entistä ahkerammin ohjata ja näyttää, että miten tätä opetettua ainetta käytetään työelämässä. Oppilas vois sitä kautta peilata, että täällä mulla vois olla tämmösiä taitoja."</i> (OPO 3)</p> <p><i>"Kun sen konkretisoi ja vie sille tasolle, että oppilaat on et jes, on kysymys siitä, että mä luen kokeeseen, niin miten mun kannattaa lukee ja millainen oppija mä oon."</i> (OPO 3)</p>
	Motivointi	<p>Tavoitteiden asettaminen</p> <p>Oppitunneille hyvä motivointi</p> <p>Tavoitteena herättää oppilaan sisäinen motivaatio</p> <p>itsetuntemukseen</p> <p>Haasteena koulun ja todellisuuden välinen kuilu</p> <p>Oppilaiden vaihtelevat motivaatiot</p>	<p><i>"Ei se motivaatio synny siitä että nyt on tää tilanne edessä. Ei se aina ulkoisesti onnistu, että saat 50 jos opettelet tunteen itsesi."</i> (OPO 3)</p> <p><i>"Tietyllä tavalla pitäisi saada se oppilas, ja kertoo, et miksi tätä tehdään, mitä hyöryä tästä on ja yrittää motivoida se oppilas tekemään."</i> (OPO 2)</p>
Oppimisen edis-	Fasilitointi	Kannustaminen	<i>"Siis se että kannustaa ja tukee ja auttaa."</i>

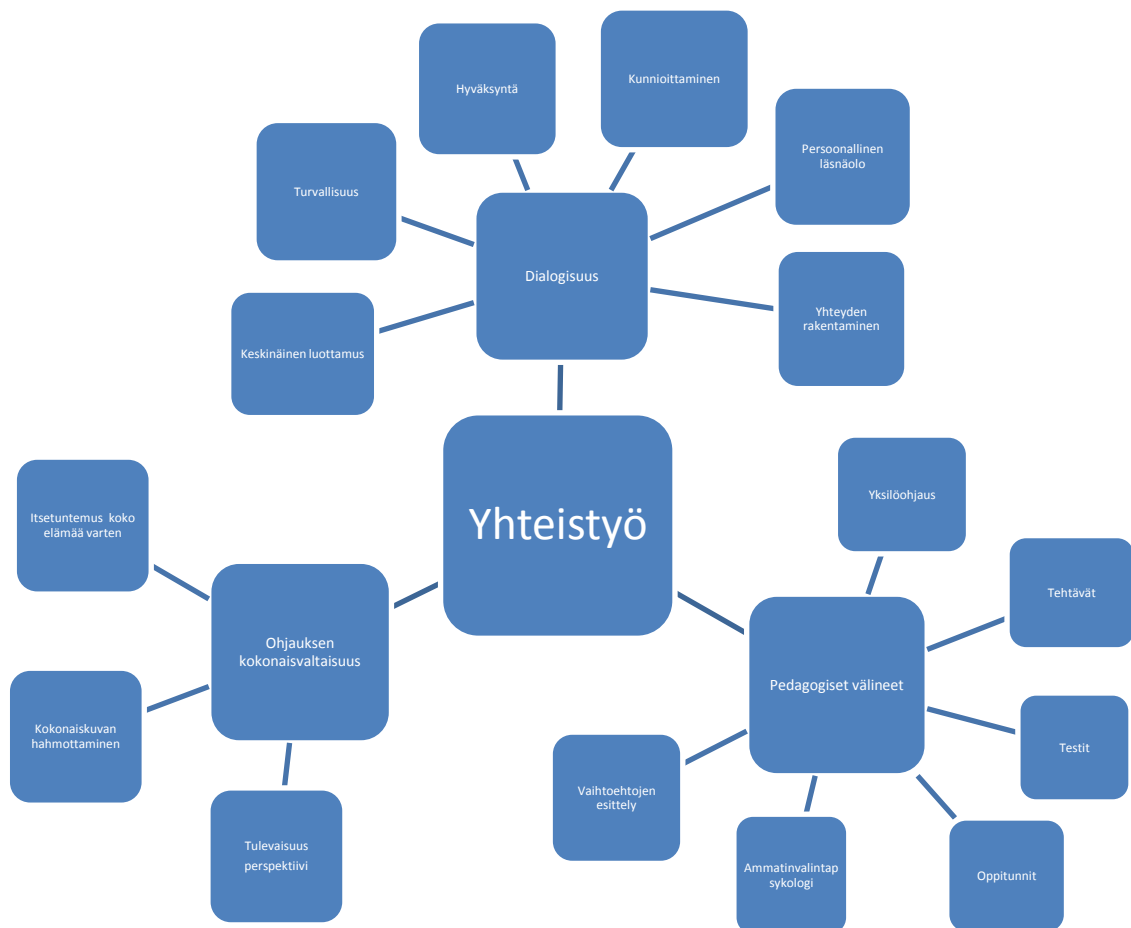
täminen		Henkisen tuen antaminen Opo on välittävä aikuinen Rohkaisua TET- paikan valinnassa Rohkaisua itsenäiseen jat- kokoulutusvalintaan Päätöksenteossa tukeminen	<i>(OPO 4)</i> ”Ja myöskin sitä rohkai- semista siihen pikkusen, että jos saisi vinkkiä että sulla ois toi juttu, mee kokeilemaan! Sitten säät tiedät.” <i>(OPO 3)</i> ”Vähän keskustele läpi ja hakee sitä, että mikä tässä voi mennä nyt niin pahasti pieleen, jos sulla on se musiikkilinja siel- lä, mitä siinä voi tapah- tua. Rauhoittaakseen selvittää.” <i>(OPO 1)</i>
	Opon rooli arvi- oinnissa	Ei arvioiva opettaja Neutraali aikuinen koulus- sa Erilainen kuin opettajat ja kuraattori Itsearviointi	”Opolla on sillain kiitol- linen asema koulussa, että vaikka ollaan opet- taji, meillä ei oo sitä arvioinnin taakkaa.” <i>(OPO 1)</i> ”Mä yritän tehdä eroa tunneilla siihen, että mä en arvioi teitä, vaan mä autan teitä arvioimaan itteenne” <i>(OPO 3)</i>

Oppilaiden ajattelun kehittymistä pyrittiin tukemaan kyseenalaistamalla ja haastamalla oppilaita ajattelemaan asioita erilaisista näkökulmista. Erilaisten näkökulmien tarjoamisen, oivallusten synnyttämisen ja perusteluiden kysymisen ajateltiin auttavan oppilasta päätöksenteossa. Lisäksi omien arvojen, toiveiden ja tunteiden ymmärtämistä pidettiin merkityksellisenä. Jotkut oppilaanohjaajat pyrkivät perustelemaan oppilaille oppilaanohjauksen tuntien merkitystä, liittämään ammatteja ja koulutuksia oppilaan arkeen ja yhdistämään näitä oppilaan itsetuntemukselliseen pohdintaan. Oppilaanohjaajat mainitsivat tavoitteeksi herättää oppilaissa sisäisen motivaation itsetutkiskeluun, mutta haasteena koettiin oppilaiden vaihtelevat motivaatiot aiheen tutkimiseen. Oppilaanohjaus eroaa muiden aineiden opiskelusta myös arvioinnin suhteen. Oppilaanohjaaja ei ole arvioiva opettaja, mikä antaa mahdollisuuden keskittyä itsearviointitaitojen kehittämiseen.

6.3. Yhteistyö

Yhteistyöllä tarkoitetaan oppilaanohjaajan ja oppilaan välistä koulussa tapahtuvaa yhteistyössä tapahtuvaa toimintaa, jonka tarkoituksena on oppilaan itsetuntemuksen tukeminen. Yhteistyön luonnistumiseksi tärkeää on rakentaa luottamuksellinen suhde oppilaan ja ohjaajan välille, mikä tapahtuu hyväksynnän osoittamisen, kunnioituksen ja sitä kautta turvallisen ilmapiirin luomise-

na yksilöohjaukseen ja oppilaanohjauksen tunneille. Itsetuntemuksen tukemisen välineitä, kuten ohjauskeskusteluja, oppitunteja, tehtäviä ja testejä, pyritään käyttämään yhteistyössä oppilaan kanssa, ja ohjausta tarkastellaan holistisesti ottaen huomioon myös oppilaan koulun ulkopuolinen elämänpiiri. Yhteistyö käsitteen yläkategorioita ovat *dialogisuus*, *pedagogiset välineet* ja *ohjauksen kokonaisvaltaisuus*, joita tarkastellaan seuraavissa alaluvuissa. Kuviossa 6 esitellään yläkategoria yhteistyö yksityiskohtaisemmin.



KUVIO 6. Ydinkategoria yhteistyö ylä- ja alakategorioineen.

6.3.1. Dialogisen suhteen rakentaminen

Oppilaanohjaajat kuvasivat monella tapaa ohjaajan pyrkimystä dialogiseen toimintatapaan ja suhteeseen oppilaiden kanssa. Oppilaanohjaajan ja oppilaan välisen suhteen rakentaminen koetaan tärkeänä edellytyksenä ohjaukselle. Luottamuksen rakentaminen oppilaanohjaajan ja oppilaan välille on keskeistä. Keskinäinen luottamus toimii lähtökohtana sille, että ohjauskeskustelussa voitiin edetä syvemmälle tasolle ja päästä ns. todellisiin kysymyksiin käsiksi. Osa oppi-

laanohjaajista koki myös oppilasryhmien luottamuksen voittamisen tärkeäksi oppituntien ilma-
piirin kannalta. Luottamuksen säilyttämiseen liittyivät myös koulukohtaiset käytännöt siitä, mi-
ten ja kenen kanssa oppilaan asioita käsiteltiin. Osa oppilaanohjaajista piti lähtökohtana sitä, että
oppilas on aina läsnä, kun hänen asioistaan keskustellaan, eikä oppilaanohjaaja puhu koulun
muille aikuisille oppilaan asioista ilman tämän lupaa. Taulukossa 8 on esitetty dialogisuuteen
liittyvät alakategoriat ja keskeiset ilmaukset aineistokatkelmiseen.

TAULUKKO 8. Dialogisuus.

Yläkategoria	Alakategoria	Keskeiset ilmaukset	Aineistokatkelmä
Dialogisuus	Keskinäinen luot- tamus	Oppilaan luottamuksen saavuttaminen Opo ei lavertele oppilaan asioita muille Oppilasryhmän luotta- muksen voittaminen Luottamus lähtökohta syvälle pääsyyn Pienryhmän luottamuk- sellisuuden säilyttäminen	<i>”Iso asia on aina se että mi- ten saavuttaa tarpeeks suu- ren luottamuksen että voi mennä syvälle sen oppilaan kanssa, ettei se oo vaan pin- taa.” (OPO 3)</i> <i>”Mä en puhu oppilaan asi- oista muuta kun silloin kun oppilas on mukana.” (OPO 5)</i> <i>”Musta on hyvä että opolla on luokkatunteja, silloin kun pystyy tekeen siihen koko luokkaan tekeen sen luotta- musjutun.”(OPO 3)</i>
	Turvallisuus	Opon luona turvallista Oppilaalla on mukava ol- la ohjauksessa	<i>”Niillä ois tässä turvallista olla, koska se ammatinvalin- ta on henkilökohtainen ja asioilla on tapana järjestyä. (OPO 4)</i>
	Hyväksyntä	Pyrkimys arvostavaan kohtaamiseen Opo ei tuomitse Opo hyväksyvänä aikui- sena Kaikenlaisten mielipitei- den hyväksyminen Hyväksyvän ilmapiirin luominen oppitunnille haasteena Oppitunnilla tilaa keskus- telulle Oppitunnilla saa olla	<i>”Ettei jokainen ihminen täällä koulussa ois aina sil- leen että ’soo soo, nyt taas sä teit tätä ja ootpa sä nyt huono’.”(OPO 4)</i> <i>”Ja se on aika haastava teh- tävä opettajille pitää se il- mapiiri luokassa, että sekä ne hyvät että ne huonot sai- sivat jotain irti ja kokevat olevansa yksi osa sitä luo- kan toimijuutta.” (OPO 3)</i> <i>”Semmonen tunti, jossa saa tulla monenlaisia mielipitei- tä ja sitte mietitään yhdessä niitä, et jokainen niistä on yhtä arvokas.” (OPO 3)</i>

		myös hiljaa	
	Kunnioittaminen	Oppilaan ajatusten kunnioittaminen Oppilaan valinnan tukeminen ja arvostaminen Omien mielipiteiden sanomisesta pidättäytyminen	<i>"Joku mulle selittää tässä, että mä aion mennä amikseen, että mä en oo semmonen, että mä tykkään lukee. Tavallaan rupee selittää sinä ja puolusteleen, niin opon täytyy tuoda esiin se, että tuohan on arvokas valinta tommonen."</i> (OPO 6)
Dialogisuus	Persoonallinen läsnäolo	Opon persoona saa tulla esille	<i>"Kyllähän tässä persoonalla töitä tehdään."</i> (OPO 1)
	Yhteyden rakentaminen	Tavoitteena keskusteluun pääseminen Lähdetään ohjattavan tilanteesta Asenne aidosti kiinnostunut Avoimuus ja ennakkoluulottomuus Opo kuuntelee, kannustaa kysymään Opo antaa haastaa itsensä Konkreettisten asioiden kautta keskusteluun Mahdollisuus jutella muustakin kuin ammatinvalinnasta tai koulusta	<i>"Ja sitä kautta pääsee keskusteleen ehkä, jonkun ryhmän kanssa paremmin kuin toisen kanssa."</i> (OPO 2) <i>"Mä lähdän siitä mitä sä oot, niin mennään siitä eteenpäin niin pitkälle kun keritään."</i> (OPO 3) <i>"On vaan se oppilas siinä läsnä, että sais sille semmosen mielen, että tää ihminen kuuntelee, että oli sillä tuolla mitä tahansa muuta menossa."</i> (OPO 4) <i>"Tämmönen koulutusala esittely, kun mä meen kasiluokkaan huomennakin, mä sanon niille että haastakaa mut ja kysykää."</i> (OPO 3) <i>"Mut se (arvot) pitää konkretisoida ihan niin hyvin kun mahdollista."</i> (OPO 3) <i>"Nyt lähetään miettimään mistä sä tykkäät ja millaisia kykyjä sulla on ja sitte lähetään kattomaan mitä siellä vois olla. Ja se voi viedä koko ysiluokan, henkilökohtainen ohjaus kerran kuussa."</i> (OPO 3) <i>"Aika paljon käydään kaikenlaisia asiaa ja asian vierestä keskustelua, varsinkin ysien kanssa kun on noi jatko-ohjausjutut."</i> (OPO 1)

Dialogista tunnesuhdetta pyrittiin edistämään luomalla oppilaanohjaajan kanssa olemisesta turvallista ja hyväksymällä toinen sellaisenaan. Hyväksyvän aikuisen lähellä oppilaan ei tarvitse pelätä tulevansa tuomituksi, vaikka elämässä olisikin paljon ongelmia. Jotkut op-

pilaanohjaajat ajattelivat hyväksyvän ilmapiirin luomisen olevan tärkeää myös oppilaanohjauksen oppitunneilla, jossa pyrkimyksenä oli luoda avoin keskusteluilmapiiri, missä kaikilla on oikeus omaan mielipiteeseen. Oppilaan mielipiteiden ja valintojen kunnioittaminen kuvastaa myös dialogisen lähestymistavan käyttämistä, kuten myös ohjaajan omien arvioiden ja mielipiteiden sanomisesta pidättäytyminen. Ohjaajan aito kiinnostus ohjattavaa kohtaan, halu lähteä keskusteluun oppilaan tilanteesta käsin ja mahdollisuus jutella myös muista kuin jatkokoulutusvalintaan liittyvistä asioista edistivät keskusteluyhteyden pääsemistä ja sitä myöten mahdollisuutta itsetuntemuksen käsittelyyn.

6.3.2. Pedagogiset välineet

Oppilaanohjaajat mainitsivat useita välineitä ja menetelmiä, joita he työssään käyttävät edistämään oppilaan itsetuntemuksen lisääntymistä ja jatkokoulutusvalintaan liittyvää prosessia. Tässä keskeisenä toiminnan viitekehyksenä nähtiin peruskoulu ja sen tarjoamat mahdollisuudet itsetuntemuksen tukemiseen. Kaikki oppilaanohjaajat kertoivat henkilökohtaisen ohjauskeskustelun olevan ensisijainen väline itsetuntemuksen tukemiseen. Henkilökohtaisen ohjauksen lisäksi oppilaanohjauksen oppitunnit, ohjaajan suunnittelemat tehtävät ja erilaiset testit sekä pienryhmässä tapahtuvan ohjauksen koettiin olevan välineitä, joiden kautta oppilaanohjaaja tarjosi nuorelle mahdollisuuden itsensä pohtimiseen ja ymmärtämiseen. Erityisen tärkeäksi koettiin ajan antaminen ja keskusteluaikojen tarjoaminen oppilaan tarpeen mukaan, kunnes päätöksentekoprosessi oli kehittynyt siihen vaiheeseen, että oppilas tiesi, mihin hakea yhteishaussa.

Erilaisiin saatavilla oleviin ammatinvalintatesteihin suhtauduttiin eri tavoilla: osa ohjaajista hyödynsi testituloksia osana yksilöohjausta ja tarkasteli tuloksia syvällisemmin yhdessä oppilaan kanssa, osa teetti oppilailla testejä mutta tuloksien tarkastelu jäi kevyemmäksi, yleisemmäksi ja oppilaan oman arvioinnin varaan. Testien käyttäminen itsetuntemuksen tukemisessa koettiin ongelmallisina useasta syystä. Ensinnäkin niiden tulkitseminen vaatii aikaa ja ohjaajan apua. Toiseksi testien käyttämisessä tarvitaan kriittisyyttä ja ymmärrystä siitä, miten ne voivat olla avuksi itsetuntemuksessa ja ammatinvalinnassa. Eräs oppilaanohjaaja mainitsi vaihtoehtona myös ammatinvalintapsykologin palveluiden käyttämisen. Varjopuolena saattaa kuitenkin olla, että vaikka oppilas löytäisikin itseänsä kiinnostavan ja ominaisuuksiinsa sopivan alan, hänen päättötodistuksensa keskiarvo ei välttämättä riitä koulutukseen pääsyyn. Taulukossa 9 on esitetty itsetuntemuksen tukemisen pedagogisiin välineisiin liittyvät alakategoriat ja keskeiset ilmaukset aineistokatkelmineen.

TAULUKKO 9. Pedagogiset välineet.

Yläkategoria	Alakategoria	Keskeiset ilmaukset	Aineistokatkelma
Pedagogiset välineet	Yksilöohjaus	Henkilökohtaiset ohjauskeskustelut Ajan antaminen	"No kyl se varmaan se keskustelu on." (OPO 2) "Se konkreettinen tapahtuu tässä huoneessa tai käytävällä, missä nyt kahdenkesken ollaan. Keskustelun kautta." (OPO 3)
	Tehtävät	Oppikirjan tehtävät Vertaiskeskustelut Ammattityöt Itsetutkiskeluun johdattavat tehtävät Tehtävien tarkastelu yhdessä opon kanssa Tulevaisuuden muistelu	"Pikku hiljaa oppilas oppii tunnistamaan itsensä näiden tehtävien ja harjoitusten avulla." (OPO 3) "Saa palautteen multa tässä näin. Hän on tehnyt tehtävän tunnilla, sen jälkeen vuosittain mä annan palautteen kaikista näistä ja keskityn nimenomaan siihen itsetuntemukseen." (OPO 3)
	Pienryhmäohjaus	Pohdinta pienryhmässä Pariohjaus	"Kun se on pienryhmätyökentelyä, siinä on helpompi sanoa sellasia asioita mitä oppilas ei normaalisti oppitunnilla sano ja siinä pelataan aika lailla sen luottamuksen kanssa." (OPO 1)
	Oppitunnit	Itsetuntemukseen saa työkaluja oppitunnilta	"Sitten pikku hiljaa, kun ne saa itelleen sellasia palikoita, kun ne tekee niitä eri tehtäviä ja mieltii." (OPO 5)
	Testit	Testien tulkitseminen yhdessä opon kanssa Ohjaus testien kriittiseen tarkasteluun Testien rajallisuus Oppilaan mielipiteen kunnioittaminen tuloksien tulkinassa	"Et kuitenkaan sitä ei lyödä lukkoon et "tämmönen sä oot, muista tämä ikuisesti ja aina" vaan lähtökohta on nyt tämä, ja sä oot tehny yhden arvion, joka muuttuu joka vuosi ja useimminkin." (OPO 3) "Mun tarkoitukseni on tietysti tutustuttaa testeihin, ja että tää on yks tapa tutkia sitä omaa juttuaan, mutta siinä on yhtenä isona asiana se, että kaikki saa eri tuloksen." (OPO 6)
	Vaihtoehtojen esittely	Opo koulutuksien ehdottajana Eri vaihtoehtojen esille tuominen	"Tuo niitä vaihtoehtoja julki, vaikka jos ajattelee ammatinvalintaa, jossa itsetuntemus on olennainen, et jos sä et edes tiedä, millaisia koulutuksia on olemassa, niin mistä sä voit sitten tietää, haluaksä niihin." (OPO 2)

	Ammatinvalinta- psykologi	Psykologi ei tunne oppilaan todistusta	<i>"He pystyy saamaan kaikenlaisia piirteitä ja systeemiä esiin, mutta sitte kun sieltä tulee tyyliin että susta tulis tosi hyvä media-assistentti, ja oppilaalla on 5,5 keskiarvo, se ei vaan mee yksiin."</i> (OPO 1)
--	------------------------------	---	---

Osa oppilaanohjaajista koki itsellään olevan roolin pienenä ja muualla, koulun ulkopuolella tapahtuvan itsetuntemuksen edistymisen olevan oppilaan kannalta merkittävämpää. Toiset taas näkivät oppilaanohjaajina omaavansa paljon mahdollisuuksia tukea itsetuntemusta, ja jotkut jopa kokivat olevansa niitä harvoja aikuisia, jotka olivat aktiivisesti edistämässä oppilaan itsetuntemuksellista kasvua.

6.3.3. Ohjauksen kokonaisvaltaisuus

Oppilaanohjaajien ajattelussa korostui holistinen näkökulma ohjaukseen. Oppilaanohjaajien työskentelyssä oli selvästi havaittavissa orientaatio tulevaisuuteen, mikä korostui etenkin heidän verratessa työtään aineenopettajien työhön, jossa opettajan päätavoitteena saattaa usein olla oppilaan päättötodistuksen arvosanasta huolehtiminen. Ohjauksessa oppilaanohjaajat pyrkivät suuntaamaan oppilaan ajatuksia pidemmälle, tulevaisuuteen ja aikuisuuteen, tavoitteena löytää oppilaalle mieluinen ja omalta tuntuva paikka peruskoulun jälkeisessä elämänvaiheessa. Lisäksi oppilaanohjaajat pyrkivät näkemään laajemmin oppilaassa piileviä mahdollisuuksia huolimatta mahdollisesti heikosta nykytilanteesta. Taulukossa 10 on esitetty ohjauksen kokonaisvaltaisuuteen liittyvät alakategoriat ja keskeiset ilmaukset aineistokatkelmiseen.

TAULUKKO 10. Ohjauksen kokonaisvaltaisuus.

Yläkategoria	Alakategoria	Keskeiset ilmaukset	Aineistokatkelmä
Ohjauksen kokonaisvaltaisuus	Tulevaisuusperspektiivi	Opon perspektiivi oppilaan tulevaisuuteen Nöyryys tulevan tietämisessä	<i>"Tuntuu välillä, että opot on ainoita, jotka ajattelee oppilaan elämää vähän pitemmälle sinne tulevaisuuteen. Et aineenopettajat ajattelee vaan, että kunhan se nyt pääsis tästä peruskoulusta ja sais tän mun aineen läpi."</i> (OPO 2) <i>"Ne on oikeesti nuoria, et voi innostua opiskeleen myöhemmällä iällä, ystä-</i>

		<p>Ajatuksien suuntaamista tulevaisuuteen</p> <p>Tavoitteena auttaa löytämään mieluisen paikka</p>	<p>väpiiri vaikuttaa, muutto kotoo, kaikki vaikuttaa.”(OPO 4)</p> <p>”Sen takia opinto-ohjaus on, et vedetään arki siihen mukaan et hei, sä oot kasvamassa aikuiseksi, sun pitää miettiä myöskin suhteessa tulevaisuuteesi sitä omaa identiteettiä ja itsetuntemusta.” (OPO 3)</p>
	Kokonaiskuvan hahmottaminen	<p>Kokonaiskuvan hahmottaminen</p> <p>Pyrkimys nähdä oppilaan koulun ulkopuolinen elämä</p> <p>Opo ohjaa myös perhettä</p>	<p>”Tässä ohjauksessa tietysti sitä kokonaiskuvaa tulee käsiteltyä harrastusten, elämäntilanteen ja todistuksen kautta.” (OPO 6)</p> <p>”Kai avain on siinä että oot sä opo tai opettaja tai kuka tahansa, että sä oisit kiinnostunu niistä nuorista ja niiden elämästä vähän kokonaisvaltaisemmin.” (OPO 2)</p>
	Itsetuntemus koko elämää varten	<p>Ei vain ammatinvalintaa</p> <p>Ammatinvalintaan liittyvä itsetuntemus pääosassa</p> <p>Itsetuntemus taitona koko elämää varten</p> <p>Tulevaisuuden suunnittelussa tarvittava taito</p>	<p>”Ei se oo pelkästään mikään ammatinvalintakysymys, toki sekin, me ehkä opoina ajatellaan niin, mut kyllä se nyt kaikessa elämässä on aika tärkeä ominaisuus.”(OPO 2)</p> <p>Itsetuntemus on semmonen, jonka voi siirtää eteenpäin, kaikki muu voi muuttua ympäristössä itsestä riippumatta mutta itsetuntemus kehittyy ja mitä paremmin sä pystyt tunnistamaan itsees, sitä paremmin sä pärjät ihan missä tahansa tilanteessa. Se on ainoa, joka voi viedä eteenpäin. (OPO 3)</p> <p>”Varsinkin oppilailla, mitä enemmän ne tuntee itseensä, sitä helpompi niiden on miettiä tulevaisuuden suunnitelmiaan.” (OPO 3)</p>

Itsetuntemuksen kannalta ohjausta hahmotettiin kokonaisvaltaisesti ottaen huomioon oppilaan elämäntilanne, vapaa-ajan toiminta, harrastukset ja todistus. Tavoitteena oli ymmärtää oppilaan elämäntilannetta, vahvuuksia ja kiinnostuksia myös koulun ulkopuolella. Ohjaus nähtiin pelkästään oppilaan ohjaamista laajempänä toimintana: oppilaanohjaajista monet olivat oh-

janneet myös oppilaan perhettä ja osa korosti koulun muun henkilökunnan merkitystä ohjaukseen osallistumisessa. Aineenopettajilta toivottiin ohjauksellista otetta ja oman oppiaineen kytkeä työelämään ja ammatteihin. Itsetuntemuksen kehittymisen ajateltiin olevan hyödyllistä koko elämää varten, eikä pelkästään koulutus- tai ammatinvalintaa varten opeteltava taito. Osa oppilaanohjaajista mainitsi kuitenkin ammatinvalintaan liittyvän itsetuntemuksen tukemisen olevan pääosassa koulussa.

POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten oppilaiden itsetuntemusta tuetaan osana peruskoulun 7-9 luokkien oppilaanohjausta ja millaisia käsityksiä oppilaanohjaajilla on itsetuntemuksen tukemisesta. Tarkoituksena oli selvittää, mitä itsetuntemuksen tukeminen tarkoittaa oppilaanohjauksen käytännön työssä ja tähän pyrittiin saamaan vastauksia tarkastelemalla oppilaanohjaajien käsityksiä. Tarkoituksena oli myös kartoittaa itsetuntemuksen tukemiseen liittyviä haasteita ja toisaalta erilaisia mahdollisuuksia. Tutkimuksessa käytettiin aineistona oppilaanohjaajien haastatteluja eli tutkimus on toteutettu opinto-ohjaajien näkökulmasta. Tarkoituksena oli muodostaa ilmiöstä teoreettinen jäsenitys, joka pohjautuu haastatteleamalla kerättyyn aineistoon ja ankkuroidun teorian periaatteiden mukaisesti toteutettuun aineiston analyysiin.

Tutkimuksen päätulokset pelkistyvät ydinkategorioiden sisältöön ja niiden välisiin suhteisiin. Oppilaanohjaajat toimivat kolmella tasolla pyrkiessään edistämään oppilaan itsetuntemusprosessia. Ensinnäkin oppilaanohjaajat olivat orientoituneet tukemaan oppilaan itsetuntemukseen liittyvää prosessia yleisellä tasolla pyrkien parempaan oppilaantuntemukseen ja itsetuntemuksen käsitteelliseen ymmärtämiseen, toimien peruskoulun tarjoamien rajoitteiden ja mahdollisuuksien välimaastossa. Toiseksi itsetuntemuksen tukeminen näkyy yhteistyön ja ohjaajan ja oppilaan välisen ohjaussuhteen tasolla, johon kuuluu dialogisuuden edistäminen ja ylläpitäminen. Kolmanneksi oppilaanohjaajat hahmottivat itsetuntemuksen tukemisen oppilaan näkökulmasta autonomisuuteen kasvamisen prosessina. Nämä edellä mainitut itsetuntemuksen tukemisen tasot ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa. Toisaalta oppilaanohjaajat liikkuvat käytännössä tasolta toiselle ja tilanteesta riippuen tai omasta ymmärryksestään käsin painottavat toiminnassaan enemmän jotakin tasoa.

Keskeinen tutkimustulos on, että haastatellut oppilaanohjaajat toimivat ohjauksellisen orientaation mukaisesti tukien oppilaan itsetuntemusprosessia. Ydinkäsite ohjauksellinen orientaatio itsetuntemuksen tukemiseen kuvaa oppilaanohjaajien toimintaa, jonka tarkoituksena on oppilaantuntemusta kartuttamalla tarjota mahdollisimman yksilöllistä, osuvaa ja hedelmällistä ohjausta. Oppilaantuntemukseen sisältyy kuitenkin rajoitteita. Kuten tuloksista kävi ilmi, hyvänkin oppilaantuntemuksen omaavalla ohjaajalla on pelkästään kouluympäristön kautta saatu käsitys oppilaasta. Tähän samaan ongelmaan myös Nissilä, Lairio ja Puukari (2001, 98) ovat kiinnittäneet huomiota, että toisesta ihmisestä on vaikea saada objektiivista kokonaiskuvaa, sillä

oppilaanohjaajat, kuten myös opettajat, näkevät ainoastaan osan oppilaan elämästä koulun ulkopuolisen elämän jäädessä pimentoon. Tässä korostuukin tutkimuksen toisen ydinkäsitteen eli yhteistyön merkitys.

Ohjaajan itsetuntemuksen tukemiseen painottuva orientaatio ja tahtotila eivät yksistään riitä, vaan tarvitaan myös yhteistyötä. Ohjattavan mukaan ottaminen ja dialoginen asennoituminen ovat perusta kokonaisvaltaisen kuvan muodostumiseksi oppilaan elämästä, jotta itsetuntemusta voidaan tukea. Itsetuntemuksen tukemisessa on tavoitteena, että ohjaaja kykenisi ohjaamaan kokonaisvaltaisesti eli oppilaan elämäntilanne, ominaisuudet, vahvuudet, lahjakkuudet ja kiinnostukset huomioiden. Dialogisella asenteella oppilaanohjaajat tarkoittivat ohjaajan hyväksyvää, turvallisuutta luovaa ja yhteyteen pyrkivää vuorovaikutusta. Ohjaajan dialoginen asennoituminen nähtiin edellytyksenä keskusteluun pääsemiselle, joka ei ole itsestään selvää kun ollaan tekemisissä peruskouluikäisten nuorten kanssa. Oppilaanohjaajan ja ohjattavan yhteistyö rakentuu myös koulussa edistettävän oppimisprosessin ja siinä käytettävien pedagogisten välineiden käyttämiselle. Kokonaisvaltaisuuden korostuminen ja yhteistyön tekeminen on yhteneväistä Peavyn (1999) kehittämän sosiodynaamisen ohjauksen kanssa, joka perustuu konstruktivistiseen ajatteluun. Myös Vehviläinen (2014, 13) on saanut samankaltaisia tuloksia. Hänen mukaansa ohjausta kannattaa tarkastella yhteistyönä ja sosiaalisena käytäntönä, jotta se onnistuisi parhaalla mahdollisella tavalla.

Oppilaanohjaajat kokivat itsetuntemuksen tukemisen haastavaksi erityisesti niiden nuorten kohdalla, joiden käsitys itsestään tai tavoitteistaan oli selkeästi epärealistinen. Myös epärealistisiin tavoitteisiin liittyvät unelmat ja niiden kanssa työskentely koettiin hankalaksi. Tärkeäksi nähtiin keskustelujen käyminen kotiväen kanssa ja toisaalta niiden puute nähtiin negatiivisena nuoren itsensä kannalta. Itsetuntemuksen kehittymisen kannalta tärkeää on, että nuori saisi mahdollisuuden keskusteluun ja oman itsensä peilaamiseen erilaisissa ympäristöissä kotona, koulussa ja vapaa-ajalla. Joskus todellisuus saattaa kuitenkin olla sellainen, että koulun oppilaanohjaaja tai opettaja on ainoa aikuinen, jonka kanssa itsetuntemuksellisista asioista on mahdollista keskustella. Tulokset ovat yhteneviä Nissilän, Lairion ja Puukarin (2001, 91;100) tekemän tutkimuksen kanssa, joiden mukaan ohjaaja voi arvioida oppilaan minäkäsitystä sosiaalisen konsensuksen, tilastollisen todennäköisyyden ja oppilaan sisäisen johdonmukaisuuden avulla. Myös reflektointi vanhempien kanssa on tärkeää ja helpottaa myös opinto-ohjaajan työtä.

Toisaalta Kiddin (2006) mukaan oppilaanohjaajan on hyvä ottaa huomioon perheen ja yhteisön vaikutus uranvalintaan ja auttaa nuorta tiedostamaan niitä odotuksia, malleja ja in-

formaatiota, mitä hän saa ympäristöstään. Tämäkin näkyi oppilaanohjaajien puheessa muun muassa kertomuksina nuorta painostavista tai kunnianhimoisista vanhemmista, jotka pyrkivät oppilaanohjaajien mielestä vaikuttamaan oppilaan päätökseen siinä määrin, että ohjaaja haluaa seistä nuoren puolella tukemassa tämän omaa, sisältäpäin nousevaa koulutusvalintaa.

Itsetuntemuksen kehittyminen on tutkimuksen tuloksien mukaan ensisijaisesti nuoren elämässä tapahtuva prosessi, jolle tulee antaa aikaa ja tilaa. Ohjaustyössä oppilaan koulutusvalintaprosessia määrittää ajallisesti yhteishakujärjestelmä, joka toimii prosessinäkökulmasta tärkeänä vaiheena. Tämä tarkoittaa sitä, että ne oppilaat, joiden prosessi on valmistunut ovat paremmassa asemassa kuin ne, jotka ovat epävarmoja valinnastaan tai eivät tiedä ollenkaan mitä haluavat elämältään. Tämä saattaa johtaa siihen, että valinta tehdään pakon sanelemana ja myöhemmin huomataan, että koulutusvalinta olikin väärä. Näiden ns. väärin valintojen ajatellaan yhteiskunnan näkökulmasta tulevan kalliiksi, mutta usein unohdetaan katsoa ja ymmärtää, millä tavalla ”väärä” valinta yksilön omassa kokemusmaailmassa jäsentyy. Itsetuntemuksen kannalta väärä valinta saattaa yksilön elämässä olla tekijä, joka lisää itsetutkiskelua ja siten itsetuntemusta ja lopulta Vogtin ja Colvinin (2005) mukaan psyykkistä hyvinvointia ja onnellisuutta.

Tutkimuksessa tulee selvästi esille, että itsetuntemuksen kehittyminen koulutusvalintapäätöksen tekemistä varten on sekä kehitys- että oppimisprosessi, jossa oppilaat tarvitsevat opettajan pedagogista ohjausta. Kehityksen edistämiseksi nuori tarvitsee kannustusta, tukea ja myönteistä palautetta, jossa ohjaaja toimii itsetuntemuksellisen oppimisprosessin edistäjänä. Tämä muistuttaa Rogersin (1990) ajatusta opettajasta oppimisen fasilitaattorina. Myös Vehviläinen (2014) ja Latomaa (2011) pitävät ohjausprosesseja myös oppimisprosesseina ja liittävät pedagogiikan ja ohjauksen yhteen. Oppimisessa tavoitteiden asettaminen on tärkeää tuloksiin pääsemisen kannalta, mutta jostain syystä selkeä tavoitteiden asettaminen ei tässä tutkimuksessa noussut esille. Tämä johtunee itsetuntemuksen kehittymisen hitaasta luonteesta ja tavoitteiden arvioimisen vaikeudesta. Ohjauksen ajatellaan olevan yleensä tavoitteellista toimintaa (Vehviläinen 2014, 97).

Itsetuntemukseen motivoiminen oli monen oppilaanohjaajan mielestä haastavaa, koska itsetutkiskeluun ei voi pakottaa, oppilaanohjauksesta ei anneta arvosanaa ja oppilaat eivät välttämättä ymmärrä oppilaanohjauksen tarkoitusta. Lisäksi on olemassa sellaisia nuoria, joilla pelkästään päättötodistuksen keskiarvo määrittää, mihin koulutukseen hän yhteishaussa tulee valituksi. Tällöin itsetuntemuksen hankkimiseen on vaikea motivoida, jos mahdollisuudet kiinnos-

tavaan ja omalta tuntuvaan koulutukseen pääsystä pyyhkiytyvät huonon koulumenestyksen takia nuoren ulottumattomiin.

Kuitenkin tutkimuksen keskeinen tulos on, että kaikki oppilaanohjaajat kokivat itsetuntemuksen tukemisen keskeiseksi osaksi oppilaanohjaustyötä, mikä vaikuttaa uuden perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) sisältöjen itsetuntemuksen painotuksen näkökulmasta hyvältä. Moni oppilaanohjaaja ajatteli itsetuntemuksen tukemisen läpäisevän oppilaanohjauksen sisällöt, mutta osa ajatteli itsetuntemuksen olevan vain yksi käsiteltävä osa-alue. Viimeksi mainittujen oppilaanohjaajien ajattelu saattaa tulla haastetuksi opetussuunnitelman muutoksen myötä, jossa itsetuntemuksen sisällöt läpäisevät monia oppilaanohjauksen sisältöalueita. Lisäksi on mielenkiintoista, että monet oppilaanohjaajat kokivat käsitteen vaikeaksi hahmottaa, määritellä ja opettaa oppilaille. Helpommin ymmärrettiin itsetunnon ja minäkäsityksen käsitteet. Itsetuntemuksen teoreettisen jäsentämisen vaikeus todentuu siis myös tämän tutkimuksen tuloksissa, kuten myös se, että sitä kaikesta epäselvyydestään huolimatta sitä pidetään tärkeänä ihmisen kasvun ja kehittymisen näkökulmasta.

Tutkimuksen mukaan oppilaanohjaajan tehtävänä on tukea nuoren autonomisuutta ja edistää hänen itsetuntemusprosessiaan, jotta nuori voisi tehdä itsenäisen jatkokoulutusvalinnan peruskoulun loppumetreillä. Tällä tasolla on kyse oppilaan näkökulmasta ja yksilöllisestä prosessista, jota ohjaaja pyrkii tukemaan. Itsearviointi ja omien lähtökohtien tiedostaminen ovat autonomisuuteen liittyviä taitoja, jota oppilaanohjaajat pyrkivät edistämään auttaessaan oppilaita tutkimaan omia ajatuksiaan. Tavoitteena on myös auttaa oppilasta peilaamaan oppilaanohjauksen sisältöjä suhteessa itseensä. Autonomisuudella tarkoitetaan Malisen ja Laineen (2009, 20) mukaan yksilön kykyä ja vahvuutta oman aseman ottamiseen erilaisissa elämäntilanteissa, mikä muistuttaa oppilaanohjaajien toimintaa suhteessa oppilaisiin. Oppilaanohjaajat havaitsivat työssään nuoren halua oman yksilöllisen identiteetin löytämiseen ja toisaalta sen vastavoimana nuoren tarvetta saada hyväksyntää omalta vertaisryhmältä sekä koulun aikuisilta. Osa oppilaanohjaajista pyrki luomaan oppilaanohjauksen tunneille sellaisen tilan, jossa oli mahdollista olla hyväksytty omana itsenään. Malinen ja Laine (2009, 21) puhuvat samaan sävyyn aikuispedagogiikan puolella voimaannuttavista kokemuksista, jotka rohkaisevat autonomiseen toimintaan.

Toisaalta tulee huomata, että koulu on ollut monelle paikka, jossa omannäköisyyttä ei välttämättä tueta eikä siihen kannusteta, etenkin jos koulutuksella ajatellaan olevan yhteiskuntaan sosiaalistava ja vallitsevaa kulttuuria uusintava tehtävä (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 81). Tämän tutkimuksen mukaan näyttää kuitenkin siltä, että tutkimukseen osallistuneet oppi-

laanohjaajat toimivat koulussa aikuisina, jotka pyrkivät työssään tukemaan nuorten oppilaidensa autonomisuutta. On kuitenkin otettava huomioon, että autonomisuuden tukeminen on nuorten parissa erilaista kuin aikuispedagogiikassa. Yläkouluikäinen nuori tarvitsee vielä paljon aikuisen kasvatusta, ohjausta, tukea ja opastusta, mikä näkyy myös ohjauksessa siten, että ohjaajan asiantuntijuus, vaihtoehtojen ehdottaminen ja ajattelun opettaminen korostuvat enemmän kuin aikuisten ohjauksessa.

Tutkimuksen tuloksissa näkyi oppilaanohjaajan pyrkimys edistää ohjattavan oppimisprosessia tämän ajattelun taitoa kehittämällä. Kysymysten esittäminen, kuuntelu, keskustelun luominen oppilaan ja ohjaajan välille sekä itsearviointiin hyödyntäminen ovat autonomisuuteen ohjaavia taitoja. Voisiko oppilaiden keskinäiseen keskusteluun ja pohdintaan pyrkivä opettajuus olla oppilaan itsetuntemuksen tukemisen kannalta toimivampaa kuin perinteinen sisältöjen opettaminen? On kiinnostavaa pohtia, kuinka oppilaanohjauksen opettaja voisi parhaalla mahdollisella tavalla liittää opetussuunnitelman sisällöt oppilaalle merkityksellisiksi, kiinnostaviksi ja itsetutkiskeluun kannustaviksi kokonaisuuksiksi niin, että tukevat itsenäisen koulutusvalinnan tekemistä ja myöhemminkin elämässä tarvittavia itsetuntemuksen taitoja.

Myös peruskoulun aineenopettajilla on opetussuunnitelman perusteiden mukaan tehtävänä tukea nuoren kasvua ja kehitystä, ja tutkimuksen tuloksissa nousee esille oppilaanohjaajien toive siitä, että aineenopetus olisi nykyistä ohjaavampaa ja nuoren itsetuntemusta kehittävämpää. Opetuksen yhteydessä opettaja voisi kytkeä opetettavan asian työelämään ja selittää, millaisessa työssä kyseistä asiaa mahdollisesti tarvitaan, jolloin oppilaalle aukeaisi mahdollisuus pohtia ja peilata itseään sekä koulussa opittua osaamistaan työelämän ja ammattien vaatimuksiin. Tähän liittyen myös Tynjälän (1999, 131) mukaan oppimisen tutkimuksissa on todettu, että kouluoppiminen on tuottanut ns. liikkumatonta, elotonta tietoa, jota oppilaat pystyvät hyödyntämään kyllä koulukontekstissa, mutta sitä ei pystytä soveltamaan todellisen elämän ongelmanratkaisutilanteissa. Situationalistien mukaan tällainen oppiminen on dekontekstuaalista eli se on irrotettu niistä yhteyksistään, joissa opittuja asioita todellisuudessa tullaan käyttämään.

Tutkimustuloksia ei voida yleistää pienen tutkimusjoukon perusteella. Kuitenkin niitä voidaan hyödyntää peruskoulun ohjaustyössä ja joiltain osin myös muissa ohjauksen konteksteissa, kuten toisen asteen ja korkea-asteen opinto-ohjauksessa, joissa opiskelijan itsetuntemus toimii koulutus- tai uranvalinnan tai ammatillisen suuntautumisen perustana. Tutkimusta voidaan hyödyntää myös muussa ohjaus- tai opetustyössä sekä työssä, jossa itsetuntemuksen tukeminen ymmärretään osaksi ohjaajan toimenkuvaa. Tutkimustuloksia voidaan soveltaa ainoastaan

peruskoulun oppilaanohjaukseen, sillä tutkimus on oppilaanohjaajan toimintaa ja peruskoulun ohjaustyötä kuvaileva tutkimus. Tutkimus auttaa oppilaanohjaajaa selkeyttämään ja jäsentämään omaa työtään. Moni tutkimuksessa haastatelluista oppilaanohjaajista tiedosti heikosti, miten hän työssään tukee oppilaan itsetuntemusta, ja huomasi vasta haastattelun yhteydessä, että itsetuntemuksen tukeminen sisältyy oikeastaan moneen työtehtävään. Tutkimustulokset auttavat ymmärtämään, mitä itsetuntemuksen tukeminen on ohjaustyössä, ja ne voivat tukea ohjauksen suunnittelua sekä antaa näkökulmia siihen, miten oppilaanohjauksen sisältöjä voisi käsitellä itsetuntemuksen tukemisen näkökulmasta. Tutkimuksen tuloksista hyötyvät ensisijaisesti peruskoulussa ohjaustyötä tekevät sekä myös muilla kouluasteilla työskentelevät opinto-ohjaajat ja opettajat.

Jatkossa aiheen tutkimusta voisi laajentaa ottamalla tarkasteluun mukaan oppilaiden näkökulma itsetuntemuksen tukemiseen. Yläkoululaisilta tai vastikään peruskoulun suorittaneilta nuorilta voisi kysyä, miten he ovat kokeneet oppilaanohjauksen itsetuntemuksen tukemisen näkökulmasta, millaista tukea he ovat saaneet jatkokoulutusvalintaan liittyvän prosessin aikana, miten heidän itsetuntemuksensa on kehittynyt yläkoulun aikana ja mitkä tekijät ovat olleet vaikuttamassa siihen. Toisaalta itsetuntemuksen tukemisen tarkastelua voisi laajentaa myös lukio-koulutuksen ja ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaukseen.

LÄHTEET

- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Aho, S. 1997a. Minä. Teoksessa S. Aho & K. Laine (toim.) Minä ja muut. Kasvaminen sosiaali-
seen vuorovaikutukseen. Otava: Helsinki, 16–65.
- Aho, S. 2002. Minä. Teoksessa S. Aho & K. Laine (toim.) Minä ja muut. Kasvaminen sosiaali-
seen vuorovaikutukseen. 1.-2.painos. Otava: Helsinki, 16–65.
- Bosson, J.K, Brown, R.P., Zeigler-Hill, V. & Swann, W.B. Jr. 2003. Self-enhancement tenden-
cies among people with high self-esteem: The moderating role of implicit self-es-
teem. *Self and Identity* (2), 169–187.
- Brinol, P., Petty, R., & Wheeler, S. 2006. Discrepancies between explicit and implicit self-con-
cepts: Consequences for information processing. *Journal of Personality and Social
Psychology* (91), 154–170.
- Burns, R.B. 1979. The self-concept. Theory, measurement, development and behaviour. Essex,
UK: Longman.
- Dunderfelt, T. 2006. Voimavarana itsetuntemus. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe
vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II:
Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analy-
simenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7.painos. Tampere: Vasta-
paino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Taipale & R.
Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vi-
rikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Gladding, S.T 1996. Counselling. A comprehensive profession. 3.painos. Englewood Cliffs, NJ,
Prentice-Hall.
- Goleman, D. 1997. Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. 11. painos. Jyväskylä: Kustannus-
osakeyhtiö Tammi.

- Ihme, I. 2009. Arviointi työvälteenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS- Kustannus.
- James, W. 1950. *The Principles of Psychology* by William James. USA: Dover Publications.
- Kasurinen, H. 2004. Ohjauksen järjestäminen oppilaitoksessa. Teoksessa H. Kasurinen Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Vammala: Opetushallitus, 40–56.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1998. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Tunne itsesi, suomalainen. 9. painos. Juva: WSOY.
- Kidd, J. 2006. *Understanding career counselling: Theory, Research and Practise*. London: Sage Publications. Luettu 2.2.2015.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, P. 2009. George Herbert Mead. Teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O-H. Ylijoki (toim.) *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä*. 3. painos. Jyväskylä: Vastapaino.
- Kääriäinen, H. 1986. Oppilaan selviytyminen koululaisena sekä minäkuvan ja kouluasenteiden kehitys peruskoulun luokilla 1–4. Opettajien, oppilaiden ja heidän vanhempiensa tekemiin arviointeihin sekä suoritettuihin mittauksiin perustuva seurantatutkimus kahdessa helsinkiläisessä koulussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 45.
- Kääriäinen, H. 1988. Minäkuvan kehitys. Loimaa: Oy Finn Lectura Ab.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) *Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–21.
- Lairio, M., Puukari, S. & Nissilä, P. 2001. Ohjauksen teoreettinen perusta. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) *Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 41–67.
- Latomaa, T. 2011. Mitä ohjaus on? Ohjaus pedagogisena toimintana. *Kasvatus* 42 (1), 47–57.
- Leahy, R. L. & Shirk, S. R. 1985. *Social Cognition and Development of the Self*. Teoksessa R.L. Leahy (toim.) *The Development of the Self*. London: Academic Press INC.
- Martikainen, M. & Haverinen, L. 2004. Grounded theory –menetelmä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- McDavid, J.W. & Harari, H. 1968. *Social psychology*. New York: Harper & Row.
- McLeod, J. 2009. *An Introduction to Counselling*. 4.painos. England: Open University Press.
- Merimaa, J. Oppilaan ja opiskelijan ohjaus perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmassa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) *Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa*. Vammala: Opetushallitus, 71–81.
- Metsämuuronen, J. 2008. *Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4*. Helsinki: International Methelp Ky.
- Metsäpelto, R-L. & Feldt, T. 2009. *Persoonallisuuden käsite psykologiassa*. Teoksessa Metsäpelto, R-L. & Feldt, T. *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset piirteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Niemi, P. 2012. *Ohjaus yläkoulussa*. Teoksessa A. Rinkinen & M. Siippainen (toim.) *Ohjauksen polkuja. Perusopetuksen oppilaanohjauksen kehittämistoiminnan hyvät käytänteet*. Opetushallitus. *Oppaat ja käsikirjat 2012:4*.
- Nissilä, P., Lairio, M. & Puukari, S. 2001. *Minäkäsityksen tukeminen ohjauksessa*. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) *Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 91–102.
- Numminen, U., Jankko, T., Lyra-Kranz, 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.
- Rogers, C. R. 1990. *The Interpersonal Relationship in the Facilitation of Learning*. Teoksessa C.R. Rogers, H. Kirschenbaum & V.L. Henderson. *The Carl Rogers Reader*. London: Constable.
- Rosenberg, M. 1965. *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Ojanen, M. 1994. *Mikä minä on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen*. Tampere: Kirjatoimi.
- Ojanen, M. 2011. *Minä ja muut. Itsetuntemuksen käsikirja*. Helsinki: Kirjapaja.
- Onnismaa, J. 2003. *Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja*. Joensuu: Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Onnismaa, J. 2011. *Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta*. 3.painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. 2000. *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2011. Elinikäisen ohjauksen kehittämisen strategiset tavoitteet. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:15. http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2011/elinikainen_ohjaus.html Luettu 6.1.2015.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2011. Elinikäisen ohjauksen kehittämisen strategiset tavoitteet. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:15. http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2011/elinikainen_ohjaus.html Luettu 6.1.2015.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:6 . <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/tr06.pdf?lang=fi> Luettu 12.1.2015
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. http://oph.fi/download/139848_pops_web.pdf. Luettu 18.9.2014.
- Opetushallitus. 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011:20. http://oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf Luettu 18.09.2014
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 5.1.2015.
- Opetusministeriö. 2010. Perusopetuksen laatukriteerit. Opetusministeriön julkaisuja 2010:6. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/opm06.pdf> Luettu 9.1.2015.
- Peavy, R.V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Peavy, R.V. 2006. Sosiodynaamisen ohjauksen opas. Helsinki: Psykologien kustannus Oy.
- Perusopetuslaki 1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> Luettu 8.1.2015.
- Pirttiniemi, J. 2004. Ohjausta koulutukseen vai elämään? Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet. Jyväskylä: PS- Kustannus.
- Pölkki, P. 1978b. Koulutulokkaiden minäkäsitys eri kasvuympäristöissä. University of Jyväskylä. Reports of the department of psychology 210.
- Robins, R.W. & John, O.P. 1997. The quest for self-insight. Theory and research on accuracy and bias in self-perception. Teoksessa R. Hogan, J. Johnson & S. Briggs (toim.) Handbook of personality psychology. San Diego: Academic Press, 649–679.

- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> Luettu 14.10.2014.
- Sinisalo, P. 2000. Ohjauksen ja neuvonnan tutkimuksesta Suomessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-Kustannus, 190–206.
- Strauss, A. & Corbin, J. 2008. Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory. 3. painos. London: SAGE. http://srmo.sagepub.com.ezproxy.jyu.fi/view/basics-of-qualitative-research/n9.xml?f_0=SEARCHWITHIN&q_0=selective%20coding Luettu 24.1.2015.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1991. Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques. 5. painos. USA: SAGE Publications.
- Strauss, A. 1987. Qualitative analysis for social scientists. USA: Cambridge University Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Jyväskylä: Tammi.
- Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus.
- Vogt, D.S. & Colvin, C.R. 2005. Assessment of accurate self-knowledge. Journal of Personality Assessment 84 (3), 239–251. http://www.tandfonline.com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1207/s15327752jpa8403_03 Luettu 8.12.2014.
- Vuorinen, J. 2002. Opinto-ohjaus – ohjausta koulunuorison keskuudessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS- Kustannus.
- Vuorinen, R. 1998. Minän synty ja kehitys. 2., uudistettu painos Porvoo: WSOY.
- Watts, A.G. & Van Esbroeck, R. 1999. New skills for new futures. Higher Education Guidance and Counselling Services in the European Union. 2. painos. Belgium: Fedora.
- Watts, A.G. & Van Esbroeck, R. 1998. New Skills for a Holistic Career Guidance Model. International Careers Journal. June. UK, Launch Edition.
- Wilson, T.D. 2009. Know Thyself. Perspectives on Psychological Science. 2009 (4), 384–389.

LIITTEET

Liite 1. Teemahaastattelurunko

Haastateltavan sukupuoli: _____

Koulutus: _____

Työkokemus vuosina: _____

Pvm: _____

Itsetunemuksen käsite (Mitä?)

- Mitä itsensä tunteminen mielestäsi tarkoittaa? Mitä siihen kuuluu?
- Mihin itsensä tuntemista tarvitaan?

Itsetunemuksen tarpeellisuus (Miksi?)

- Millaisia itsetunemukseen liittyviä tarpeita nuorilla on?
- Millainen oppilaiden itsetunemus mielestäsi on? Miten se näkyy?
- Miten itsetunemus vaikuttaa koulutusvalintaan?
- Miten tärkeänä asiana koet itsetunemuksen tukemisen työssäsi?

Itsetunemuksen tukeminen (Miten?)

- Millä tavoin tuet/autat oppilasta tuntemaan itseään? Mikä tapa toimii, mitä ei kannata tehdä?
- Millaisia menetelmiä tai välineitä käytät itsetunemuksen käsittelemiseen?
- Kerro esimerkki, miten itsetunemusta tuetaan:
 - a. kun oppilaalla hyvä itsetunemus
 - b. kun oppilaalla huono itsetunemus
- Miten itsensä tuntemista voisi tukea vielä paremmin?
- Mitä ongelmia ja haasteita?

Itsetunemuksen tukemisen mahdollisuudet (Millaisissa tilanteissa?)

- Millaisia mahdollisuuksia sinulla opona on itsetunemuksen tukemiseen?
- Millaisissa tilanteissa tukeminen on otollista/mahdollista?
- Miten rakennettu ohjaukseen?