

**Miksi tarvitsen enemmän ohjausta?  
Tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus ja siihen  
valikoituminen nuoren näkökulmasta**  
Outi Kokko

Ohjausalan pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2023  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Kokko, Outi. 2023. Miksi tarvitsen enemmän ohjausta? Tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus ja siihen valikoituminen nuoren näkökulmasta. Ohjausalan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 55 sivua.**

Tutkimukseni tarkoitus oli kuvata tehostettuun henkilökohtaiseen oppilaanohjaukseen valikoituneiden nuorten kokemuksia ja käsityksiä itsestään koululaisina, tehostettuun oppilaanohjaukseen valikoitumisesta sekä perheen roolista valikoitumisessa ja nuoren koulunkäynnissä. Tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen tarjoaminen on lakimuutoksen kautta tullut koulutuksen järjestäjille velvoittavaksi ja ohjauksen tehostamisen tarpeen tunnistamisen käytännöt vaativat kehittämistä. Tämä tutkimus tuo kehitystyöhön nuoren näkökulmaa asiantuntijalausuntojen rinnalle.

Tutkimusaineiston keräsin teemahaastatteluina joulukuussa 2022; haastattelin viittä tehostettuun oppilaan ohjaukseen valikoitunutta nuorta keskisuuresta eteläsavolaisesta yläkoulusta. Analyysin tein fenomenografisen lähestymistavan mukaisesti aineistolähtöisesti ja esittelin aineistosta nousevat merkityskategoriat, jonka jälkeen peilasini niitä teoreettiseen viitekehykseen.

Tuloksista nousi esiin oppimisen pulmien ja kielivaikeuksien aiheuttamaa ohjauksen tarvetta, mutta odotetusti myös se ryhmä nuoria, jotka eivät ohjausta itse pyydä ja joita varten tehostetun ohjauksen tarpeen tunnistamisen käytäntöjä on kehitettävä. Jälkimmäisessä ryhmässä kehittymätön toimijuus ja motivaation puute nousivat keskeisinä nuorten kertomasta ja samalla vahvistui käsitys siitä, että nuoret eivät ole perheen tuen kannalta samanarvoisessa asemassa. Tulokset toivat esiin myös kouluviihtyvyytutkimuksissa esiintynyttä huolta nuoren kyvyttömyydestä nähdä omia onnistumisen mahdollisuuksiaan. Näihin puutteisiin suunnitelmallisella tehostetulla ohjauksella ja hyvällä moniammatillisella yhteistyöllä voidaan vaikuttaa.

Asiasanat: tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus, valikoituminen, perhetausta, toimijuus, motivaatio

# SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ</b> .....	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS</b> .....	<b>7</b>
2.1 Katsaus aikaisempaan tutkimukseen .....	7
2.2 Keskeisten käsitteiden määrittelyä .....	13
<b>3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>20</b>
<b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>23</b>
4.1 Lähestymistapana fenomenografia .....	23
4.2 Aineiston keruu .....	25
4.2.1 Aineiston keruu teemahaastatteluina .....	25
4.2.2 Aineiston keruu kuulemalla huoltajia lomakkeella .....	30
4.3 Aineiston analyysi.....	31
4.4 Tutkimuseettiset ratkaisut .....	33
4.5 Tutkimusaineistojen kuvaus.....	35
<b>5 TULOKSET</b> .....	<b>36</b>
5.1 Nuorten käsitykset itsestään koululaisena ja tehostettuun ohjaukseen valikoitumisensa syistä.....	36
5.2 Nuorten kokemukset valikoitumisesta .....	42
5.3 Perheen rooli .....	44
5.4 Johtopäätökset teoreettisen viitekehyyksen valossa .....	47
<b>6 POHDINTA</b> .....	<b>55</b>
6.1 Tulosten tarkastelua.....	55
6.2 Tutkimuksen arviointia .....	61

6.3	Jatkotutkimusaiheita ja käytäntöön soveltamista.....	62
<b>LÄHTEET</b>	.....	<b>66</b>

# 1 JOHDANTO

Perusopetuksen lehtorina pitkään toimineena ja oppilaanohjausta vierestä seuranneena minua on aina mietityttänyt kysymys, minkä verran ja millä perusteella nuoret oppilaanohjauksen palveluita käyttävät; arjen havaintona on tyypillistä, että osa nuorista notkuu jatkuvasti jonottamassa opinto-ohjaajan oven ulkopuolella ja osa ei sinne päädy kuin määrätysti kerran vuodessa. Luokanohjaajana toimiessani olen ajoittain jäänyt pohtimaan, kohdentuuko ohjaus aina niille, jotka sitä tarvitsevat ja omien havaintojeni mukaan näin ei aina ole ollut. Sattuikin niin, että omat ohjausalan opintoni ajoittuivat yksin oppivelvollisuuslain (2020) muutoksen kanssa, joka nosti oppivelvollisuusikärajan 18 ikävuoteen ja velvoittaa peruskoulun päättävän nuoren hakemaan ja ottamaan vastaan opiskelupaikka. Samalla tuli lakisääteiseksi tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus, jota koulujen on syksystä 2021 alkaen täytynyt perusopetuslain (1998) 11 a §:n nojalla tarjota niille 8.-9. -luokkalaisille, jotka tarvitsevat enemmän ohjausta yläkouluopintojen aikana ja jatko-opintoihin hakeutumisessa. Tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus valikoituikin pro gradu -tutkielmani aiheeksi jo opintojen alkuvaiheessa ja siihen perehtyminen on tuonut myös opintoihini paljon lisäarvoa, koska tarkoitukseni on suunnata työelämässä nimenomaan perusopetuksen opinto-ohjaajaksi. Onhan oppilaanohjausta tosiaan aina varmasti kohdennettu enemmän niille, jotka sitä eniten tuntevat tarvitsevan ja osa oppilaista on saanut selvästi toista enemmän henkilökohtaista ohjausta, mutta silti tutkimukset (esim. HE 173/2020) osoittavat, että kaikki eivät ole jatko-opinnoissa pärjänneet tai ovat jääneet ilman opiskelupaikkaa, ja nyt on valtakunnallisesti herätty toteamaan, että tarvitaan selkeämpiä toimia tunnistaa ne, jotka lisäohjausta oikeasti tarvitsevat ja löytää yhteisiä käytäntöjä varmistaa tunnistamisen onnistuminen.

Nuoren näkökulmasta valikoituminen tällaiseen erityisjoukkoon voi herättää erilaisia tunteita, ja toisaalta on mielenkiintoista, kuinka hyvin nuori tiedostaa omaa toimintaansa ja sitä, miksi juuri hän tähän joukkoon on valikoitunut. Huoltajat ovat monessa suhteessa merkittäviä henkilöitä nuoren elämässä, ja tämä vaikuttaisi

näyttäytyvän eri tavoin; nuorta tukevana toimintana, välinpitämättömyytenä tai jopa kehitystä haittaavana, joskin pääsääntöisesti huoltajat yleisesti haluavat nuorelle hyvää. Lakimuutos on tuore ja sen vaatimia tehostetun oppilaan ohjauksen tunnistamisprosesseja vasta kehitellään ja käynnistellään, joten vaikuttavuutta ei näin ollen ole vielä mielekästä tutkia. Keskitynkin tässä pro gradu -tutkimuksessa siihen, millainen prosessi tehostettuun henkilökohtaiseen oppilaanohjaukseen valikoituminen on nuoren näkökulmasta selvittämällä nuorten käsityksiä itsestään koululaisena ja valikoitumisensa syistä, kokemuksia valikoitumisesta, sekä perheen roolia valikoitumisessa ja nuoren koulunkäynnissä. Lisänäkökulmaa nuoren käsityksiin ja kokemuksiin tuovat huoltajien näkemykset nuoren koulunkäynnistä ja ohjauksen tarpeesta. Toimijuuden tukeminen on ohjauksen keskeinen tehtävä (Vanhalakka-Ruoho, Silvonen & Kauppila, 2015, s. vi) ja toimijuus käsitteenä esiintyykin taustalla läpi koko tämän tutkimuksen erityisesti siitä näkökulmasta, että toimijuuden kehitystä (Malm, 2018) suuntaa tärkeänä tekijänä se, miten nuori itse oman toimijuutensa kokee.

## 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus (Perusopetuslaki, 1998) on käsitteenä tuore ja vasta äskettäin käyttöön otettu (OPH-557-2021), joten siihen suoraan liittyvää tutkimusta ei ole vielä ehditty juurikaan tehdä. Ilmiö on myös vahvasti Suomen koulujärjestelmään liittyvä, joten myös teoria pohjautuu tässä työssä erityisen paljon suomalaisiin lähteisiin. Olen jakanut teoreettisen viitekehysten kahteen kokonaisuuteen; ensin luon katsausta aikaisempaan tutkimukseen, joka tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen tarpeen ja käyttöön ottamisen taustalla on ja sen jälkeen määrittelen erikseen käsitteet, jotka ovat tutkimuksen kannalta oleellisia. Aikaisempaa tutkimusta ja tutkimukseni kannalta toimivia määritelmiä käsitteille olen etsinyt lumipallomenetelmällä lähtien liikkeelle lakimuutokseen liittyvän hallituksen esityksen (HE 173/2020) ja Petri Niemen (2022) kirjoittaman tehostetun henkilökohtaisen oppilaan ohjauksen käsikirjan lähteistä. Tämän lisäksi olen hakenut eri tietokannoista tutkimuksia ja määritelmiä käyttäen hakusanoina muita pääkäsitteitäni, *toimijuus* ja *motivaatio* yhdistettyinä hakusanoihin *peruskoulu*, *koulutus* ja *ohjaus*.

### 2.1 Katsaus aikaisempaan tutkimukseen

#### Oppilaanohjauksen tehostaminen

Opetus- ja kulttuuriministeriön opinto-ohjauksen kehittämisohjelman (Valtioneuvosto, 2020) avulla on vastattu Sanna Marinin hallituksen hallitusohjelman tavoitteeseen opinto-ohjauksen vahvistamisesta kaikilla koulutusasteilla ja siinä eräänä kehittämiskohteena on tehostetun oppilaan ohjauksen vahvistaminen ja sen toteutumisen mahdollistaminen. Hallituksen esityksessä (HE 173/2020, s. 46–47) todetaan, että vuonna 2017–2018 3,2 % opiskelijoista on keskeyttänyt aloittamansa lukiokoulutuksen ja 8,7 % aloittamansa ammatillisen koulutuksen syynä ollen pääsääntöisesti väärä koulutusvalinta. Tilastokeskuksen mukaan ennen lakimuutosta myös ilman jatko-opintopaikkaa jäi jokaisesta ikäluokasta n. 15 %. Näihin ikäviin

lukuihin lakimuutoksella ja oppilaanohjauksen kehittämisellä ja tehostamisella pyritään vaikuttamaan. Tehostetulla henkilökohtaisella oppilaanohjauksella (Niemi 2022) pyritään vahvistamaan nuoren jatko-opintoajatuksia ja -valmiuksia, jotta opiskelu sujuisi peruskoulun jälkeen ja keskeyttämisiltä välttyttäisiin. KARVI (2020, s. 102) on arviointitutkimuksessaan havainnut, että vähintään kolme kertaa kahden kesken oppilaanohjaajan kanssa keskustelleet nuoret kokivat työelämä- ja jatko-opintotietojen karttuneen paremmin. Niemen (2022) mukaan toistaiseksi ei ole tutkimusnäyttöä siitä, millä tavoin tehostettua henkilökohtaista oppilaanohjausta tarvitsevat nuoret tunnistetaan, mutta tämä tunnistaminen on edellytys sille, että ohjaus kohdentuu niille, jotka sitä tarvitsevat. Hallituksen esityksen (HE173/2020) mukaan arviolta kuudesosa tarvitsee tällaista tehostettua ohjausta, ja kunnat ovat velvollisia kehittämään omat toimintatapansa näiden nuorten tunnistamiseksi ja nimeämään tekijät, joiden perusteella tehostettua henkilökohtaista oppilaanohjausta annetaan.

Kehittämishojelman (Valtioneuvosto, 2020) tavoitteena on myös eriarvoistumisen vähentäminen tekemällä työelämän mahdollisuuksia näkyviksi ja saavutettaviksi taustasta huolimatta, ja hallituksen esityksen (HE 173/2020) mukaisella lakimuutoksella on haluttu ohjata kuntia purkamaan eriarvoistavia rakenteita ja muuttamaan nuorten ajatusmalleja. Nuorisotutkimusverkoston julkaiseman *Suomi nuorten kasvuympäristönä – 25 vuoden seuranta vuonna 1987 Suomessa syntyneistä nuorista aikuisista* (Ristikari ja Törmäkangas ym., 2016) mukaan nimittäin nuoren perhetausta ja perheen koulutustaso vaikuttaa nuoren omaan koulupolkuun siten, että tyypillisesti vain peruskoulun käyneiden vanhempien lapset ovat suuremmassa vaarassa jäädä ilman toisen asteen koulutusta kuin korkeammin koulutettujen vanhempien lapset. Samaisen tutkimuksen mukaan myös mielenterveyden häiriöt, rikollisuus ja toimeentulotuen tarve ovat yleisempiä nuorilla, joilla ei ole toisen asteen koulutusta. Ohjauksen kehittämisellä tulisi siis vastata tähän perhetaustan eriarvoistavaan vaikutukseen tunnistamalla yhä aikaisemmin putoamisvaarassa olevia nuoria.



## Toimijuus

Sanna Mäkinen (2016) on tutkinut nuorten toimijuutta toimijuuden tilojen ja reunaehtojen kautta haastatteleamalla 17 valmistavaan koulutukseen osallistunutta nuorta. Hän lähtee artikkelissaan siitä näkemyksestä, ettei toimijuutta voi pitää yksilön ominaisuutena ja nostaa tutkimuksen keskiöön nuoren lähiverkostot, niiden tuomat resurssit ja niiden hyödyntämisen. Toimijuus kytkeytyykin artikkelissa (Mäkinen, 2016, s. 6) nuorten tapoihin puhua, millaisia resursseja he saavat sosiaalisista suhteistaan ja toisaalta, miten nuoret näkevät oman paikkansa instituutioissa ja yhteisöissä omassa arjessaan. Ohjauksen kehittämistä ajatellen tästä Mäkisen (2016) tutkimuksesta nousee merkitykselliseksi se, että ne aikuiset, jotka säännöllisesti ja usein nuorta ajallisesti tapasivat, muodostuivat merkityksellisemmiksi ja läheisemmiksi ja heidän merkityksensä korostui erityisesti tilanteissa, joissa nuoret eivät omalta perheeltä saaneet riittävää tukea toimijuudelleen. Toisaalta kyseisessä tutkimuksessa nousi esiin myös tilanne, jossa nuorella oli toimijuutta kotona ja hän kykeni ottamaan vastuuta, mutta hänellä ei ollut koulun sosiaaliseen kontekstiin sopivaa toimijuutta ja palaute koulusta näin ollen negatiivista. Tukitoimia tämän tutkimuksen nuoret enimmäkseen ottivat vastaan, mutta osa myös koki erityiset yksilölliset toimet leimaaviksi. Mäkinen (2016) nostaa myös esiin tilanteen, jossa koulun edustamat kulttuuriset mallit ovat saaneet nuoren kokemaan itsensä huonoksi oppilaaksi ja irtautumaan koulutuksesta mahdollisena reittinä löytää tulevaisuuden työ ja etsimään muita reittejä edetä elämässä, mikä ei nyt peruskoulun päättävillä uuden oppivelvollisuuslain (2020) puitteissa enää ole vaihtoehto. Mäkisen artikkelin (2016, s. 14) viestinä ohjausta ajatellen on, että nuori kiinnittyy niihin yhteisöihin, joissa hänen resurssinsa tunnustetaan ja jos ohjauksessa keskustellaan nuoren elämänpiirille vieraalla tavalla ja hänen vahvuuksiaan ei tunnusteta instituution arvomaailmalle vieraina, hän ei ohjaukseen mielellään hakeudu eikä ehkä kiinnity koulutusjärjestelmään. Tutkimuksessa (Mäkinen, 2016, s. 15) nousi myös esiin, että nuoret eivät kokeneet yksittäisiä auttamisyhteyksiä kovin

tärkeinä, vaan yhteistyö toimi parhaiten, jos auttava taho tunsi hyvin nuoren tilanteen ja tämän resurssit.

Karla Malm (2018) kertoo Nuorisotutkimusverkoston julkaisussa tutkimuksestaan, jonka kohteena oli nuorten itsenäistymisprosessi Punaisen Ristin Espoon Nuorten turvatalon itsenäistymisen tuen hankkeessa. Hän nostaa nuoren toimijuuden vahvistumiseen liittyen esiin kolme osa-aluetta: nuoren sosiaalisten suhteiden vahvistuminen ja parantunut kommunikaatio, arjenhallinta sekä nuoren oma kokemus toimijuutensa vahvistumisesta. Malmin (2018, s. 63) mukaan ensimmäinen osa-alue korostaa toiminnan takana olevan toimijuuden syntymistä suhteessa muihin ihmisiin ja toisessa ajatellaan arkeen liittyviä ulkoisia tekijöitä, kuten uni, ympäristön siisteys eli ulkoisia tekijöitä, jotka eivät sinällään lisää toimijuutta, mutta tukevat elämän välivaiheissa. Kolmas, oman tutkimukseni kannalta merkittävin, osa-alue kertoo, että nuoren oma kokemus toimijuudestaan merkitsee enemmän, kuin ulkoisten tekijöiden mukaan määritelty toimijuus. Kun nuori itse kokee itsensä kypsäksi, se voi Malmin (2018, s. 63) mukaan alkaa näkyä esimerkiksi vastuun kantamisena. Hän toteaa tämän kolmannen osa-alueen olevan merkityksellinen, kun toimijuutta tukevat palvelut ovat vapaaehtoisia, kuten oman tutkimukseni keskiössä oleva tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus. Nuori ottaa tai jättää ottamatta vastaan palveluja sen mukaan, mikä oma kokemus hänellä on, eikä aina sen mukaan, mitä ulkopuoliset tekijät tai tahot suosittelevat.

### **Motivaatio ja suhtautuminen koulunkäyntiin**

Jouni Välijärvi (2019) esittelee julkaisussaan eri asiantuntijoiden havaintoja lasten ja nuorten monipuolisen kehityksen, terveyden ja vaikuttamisen mahdollisuuksien edellytyksistä. Oppimisen suhteen näissä asiantuntijalausunnoissa nousee esiin selkeästi laskenut motivaatio yläkouluun siirryttäessä ja oppilaiden lisääntynyt kyynisyys koulua kohtaan sekä paljon tiedotusväliseissäkin esiintynyt uupumus. Katariina Salmela-Aron ja Heta Tuominen-Soinin (2013) artikkelissa avataan FinEdun pitkäaikaistutkimuksen tuloksia liittyen siihen, mitä tekijöitä on koulu-uupumuksen ja -innostuksen takana. Tutkimuksessa valtaosa nuorista nosti vanhemmat

merkittäviksi henkilöiksi mitä tulee heidän urasuunnitelmiinsa. Toisaalta uupuneet vanhemmat olivat riski myös nuoren uupua koulun käyntiin. Jonna Pulkkinen, Juhani Rautopuro ja Jouni Välijärvi (2017) pohtivat artikkelissaan suomalaisten nuorten hyvinvointia Nuorisobarometri 2017:n (Pekkarinen & Myllyniemi (toim.), 2017) aineiston sekä PISA-tulosten pohjalta. Heidän mukaansa (Pulkkinen, Rautopuro ja Välijärvi, 2017, s. 128–130) nuoret ovat yleisesti tyytyväisiä elämäänsä, mutta huolestuttavaa on, että n. 15 % kokee itsensä kouluyhteisössään ulkopuoliseksi ja tämä joukko vaikuttaa olevan kasvussa. Myös opettaja-oppilas -suhteeseen ja työrauhaan koulussa liittyi keskimääräistä enemmän kielteisiä ajatuksia hyvinvointia ajatellen ja tutkimuksessa näkyi opettaja-oppilas -suhteen ja yhteenkuuluvuuden tunteen merkitys hyvinvoinnille molempien aineistojen valossa. Samaisen tutkimuksen mukaan perheen sosioekonominen tausta näyttää vaikuttavan nuoren hyvinvointiin; taloudellisesti heikossa asemassa olevien nuorten sosiaalinen hyvinvointi ja yhteenkuuluvuuden tunne kouluyhteisössä on muita alhaisempaa, kun taas vanhempien koulutustaso puolestaan ei vaikuttaisi heikentävän kouluyhteisöön kuulumisen tunnetta.

Myös Seija Manninen (2018) on tutkinut väitöstutkimuksessaan kouluviihtyvyyttä ja hän käsittää kouluviihtyvyyden koostuvan kuudesta osa-alueesta (Manninen, 2018, s. 61): yleinen kouluviihtyvyys, koulukielteisyys, suhde opettajiin, oppilaan status luokassa, oppilaan identiteetin kehittyminen ja oppilaan käsitys koulussa menestymisen mahdollisuuksistaan. Tutkimuksessa selvitettiin myös koulu-uupumusta ja kolmen vuoden kuluttua tehdyssä seurantatutkimuksessa kouluun kiinnittymistä. Tuloksista (Manninen, 2018, s. 69) käy ilmi, että kahdeksaluokkalaisista valtaosa viihtyi koulussa melko hyvin, mutta toisella asteella vielä paremmin ja eniten muutosta tapahtui oppilaan suhteessa opettajiin. Mannisen tulosten mukaan (Manninen, 2018, s. 73) hyvä itsetunto kahdeksannella luokalla oli yhteydessä parempaan kouluviihtyvyyteen toisella asteella, kun taas uupumus, korkea keskiarvo ja erityisopetuksen tuen saaminen ennustivat useammin uupumusta toisella asteella. Myös Ming-Te Wang, Noona Kiuru, Jessica L. Degol ja Katariina Salmela-Aro (2018) ovat pureutuneet artikkelissaan koulussa viihtymiseen

kouluun kiinnittymisen kautta tutkien murrosiän aikaisen ystävyuden, akateemisten saavutusten ja koulukiinnittymisen ja erityisesti vertaisuuden vaikutuksia. Heidän kyselytutkimuksensa mukaan nuoren koulukiinnittyminen saa vahvasti vaikutteita vertaisilta, eli ystäväysten kouluun kiinnittymisen tavat alkavat vähitellen kaikilta osin muistuttaa toisiaan. Myös ystävien valinnassa kouluun kiinnittyminen käyttäytymisen osalta näytti vaikuttavan. Negatiivisessa mielessä heidän mielestään tämä näyttäisi tarkoittavan, että nuoret, jotka suhtautuvat kouluun negatiivisesti, eivät näe koulunkäynnissä merkitystä ja joiden menestys koulussa on heikkoa, vahvistavat toinen toisensa asenteita, mikä luonnollisesti vähentää kouluun tulemisen mielekkyyttä ja siellä viihtymistä. Positiivisessa mielessä he taas näkevät, että ystäväpiirissä, jossa ajatellaan koulumenestyksen olevan tärkeää ja motivaatio ja kunnianhimo on korkealla, jäsenet vahvistavat toinen toisensa toimintaa.

### **Perheen merkitys**

Jukka Jännetyinen (2017) on tutkinut väitöskirjassaan vanhempien ja oppilaanohjauksen yhteistoimintaa ja erityisesti perheiden keinoja etsiä yhteisymmärrystä nuoren koulutusvalinnasta. Tutkimuksessa (Jännetyinen, 2017, s. 150) saatiin positiivisia tuloksia vanhempien, oppilaanohjaajan ja nuoren perheohjauksista ja todettiin vanhempien ja oppilaanohjaajan kanssa käydyn vuoropuhelun ja erilaisten näkökulmien vahvistavan nuoren toimijuutta ja myös tunne yhteisestä päämäärästä toimia nuoren tulevaisuuden hyväksi vahvistui. Jännetyisen (2017, s. 150) mukaan myös ristiriidat oikein avattuina vahvistivat nuorta, mutta vaativat myös paljon ohjausta. Perheen ja oppilaanohjaajan yhteistyö on siis tärkeää, mutta harvassa koulussa pystytään toteuttamaan perheohjausta ja vuoropuhelu vanhemman ja nuoren välillä jääkin yleensä koteihin ilman ohjaajan läsnäoloa. Opetushallituksen ohjeistuksen (OPH-557-2021) mukaan huoltajia on kuitenkin tiedotettava ja heidän on päästävä osalliseksi nuoren jatko-opintoasioihin, mutta toteutus jää opetuksen järjestäjän määriteltäväksi. Suosituksena (Niemi, 2022) on, että huoltajaa kuullaan tehostetun oppilaanohjauksen tarpeesta.

## 2.2 Keskeisten käsitteiden määrittelyä

### Oppilaanohjaus

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 442–443) oppilaanohjaus määritellään jatkumona, jonka tehtävänä on toisaalta edistää koulunkäynnin onnistumista, opintojen sujumista sekä koulutuksen tuloksellisuutta ja vaikuttavuutta, ja toisaalta tukea kasvua ja kehitystä ajatellen vuorovaikutustaitoja, opiskeluvalmiuksia ja arjessa pärjäämistä. Oppilaanohjaus myös tukee oppilaan päätöksentekoa ajatellen jatko-opintoja ja sujuvaa arkea ja ohjauksen avulla oppilas oppii tunnistamaan omat mahdollisuutensa vaikuttaa oman elämänsä ratkaisuihin yhteistyössä huoltajien kanssa. Oppilaanohjauksen keskeiset sisältöalueet (POPS 2014, s. 444) ovat oppiminen ja opiskelu, itsetuntemus ja elinikäinen urasuunnittelu, opiskelussa ja työelämässä tarvittavat taidot, työelämään tutustuminen sekä jatko-opinnot ja niihin hakeutuminen. Oppilaanohjauksen muotoja (POPS 2014, s. 444) ovat henkilökohtainen ohjaus, pienryhmäohjaus sekä luokkamuotoinen ohjaus ja oppimisympäristöinä hyödynnetään myös lähiympäristöä ja työelämää.

### Tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus

Tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus (Niemi, 2022, s. 8–9) on monimuotoinen ja suunnitelmallinen prosessi, jonka perustan muodostaa kaikille kohdennettu siirtymävaiheen oppilaanohjaus. Sen laadukas toimeenpano edellyttää eri toimijoiden yhteistyötä. Siirtymävaiheella tarkoitetaan tässä perusopetuksen päättövaiheen ja toisen asteen koulutukseen kiinnittymisen välistä vaihetta. Tehostettuun henkilökohtaiseen oppilaan ohjaukseen (OPH-557-2021) on oikeutettu perusopetuksen oppilas, joka tarvitsee tukea perusopetuksen jälkeisiin jatko-opintoihin hakeutumisessa, jolloin hänelle annetaan henkilökohtaista ja muuta oppilaanohjausta 8. ja 9. vuosiluokalla ja hänelle laaditaan henkilökohtainen jatko-opintosuunnitelma. Jatkossa käytän tekstin sujuvoittamiseksi lyhyemmin termiä tehostettu oppilaanohjaus. Tehostettu oppilaanohjaus (Niemi, 2022, s. 9) tulee ajatella laajemmin kuin yksittäisinä ohjauksellisia tekoina ja prosessi tulee suunnitella siten, että oppilaalle syntyy valmius itse yhdistää omat vahvuutensa tarjolla oleviin

mahdollisuuksiin. Uudessa oppivelvollisuuslaissa (1214/2020) säädetään oppivelvollisen hakeutumiselvöllisyydestä ja kyseisen lain mukaan oppivelvollisella on ”oikeus saada riittävästi oppilaanohjausta tai opinto-ohjausta sekä muuta ohjausta” tämän hakeutumiselvöityksen täyttämiseksi. Lain mukaan huoltajalla on vastuu siitä, että oppivelvollisuus huollettavan kohdalla täyttyy.

Niemen (2022) mukaan tehostetussa oppilaanohjauksessa nuorta tuetaan muita vertaisia enemmän ja painopiste on auttamisessa ja toivon ja tuen antamisessa, kun taas kaikille kohdennettu oppilaanohjaus on mahdollistamista; tiedon jakamista, itseohjautuvuuden tukemista ja uravalintavalmiuksien kehittämistä. Tehostettu oppilaanohjaus (Perusopetuslaki, 1998) kohdentuu siis erityisesti siirtymään perusopetuksesta toisen asteen jatko-opintoihin. Tehostetun oppilaanohjauksen tarpeen arviointi (Niemi, 2022) tapahtuu kahdeksannen luokan alussa, ja ohjausvastuu jatkuu, kunnes nuori on kiinnittynyt jatko-opintoihin. Niemen (2022) mukaan tarpeen arviointi on tärkeää, koska eniten ohjausta tarvitsevat eivät välttämättä hakeudu ohjaukseen itse ja tämän arvioinnin tulisi olla moniammatillista. KARVI:n tutkimuksen (2020, s. 99–101) mukaan oppimisvaikeuksista kärsivät kokevat tarvitsevansa oppilaanohjausta muita enemmän ja tämä onkin ryhmä, joka perinteisesti on ollut helppo tunnistaa ja jonka voi olettaa saaneen tehostettua ohjausta jo ennen lakimuutosta. Syitä oppilaanohjauksen tehostamiselle on kuitenkin paljon muitakin, eivätkä ne suinkaan aina korreloi koulumenestyksen kanssa suoraan. Niemen (2022) mukaan minkään tietyn koulumenestykseen liittyvän tekijän ei pitäisikään määrittää tehostetun ohjauksen tarvetta. Niemen (2016) väitöskirjassa todetaan alhaisissa keskiarvoluokissa olevan eniten heikkoja urapohtijoita ja että huono koulumenestys rajaa jatkokoulutusvaihtoehtojen määrää, joten on perusteltua pitää heikosti koulussa menestyviä yhtenä potentiaalisena ryhmänä tehostamisen tarpeen arvioinnissa.

Tehostettu oppilaanohjaus on siis oma itsenäinen prosessi (Niemi, 2022, s. 10), mutta myös moniammatillinen kokonaisuus ja tarpeen arvioiminen voi tapahtua myös osana oppimisen tuen organisointia. Perusopetuksessa on käytössä kolmiportaisen tuen malli (POPS, 2014, s. 61–72), jonka mukaan (POPS 2014, s. 62) yleisen tuen piiriin

kuuluvat kaikki oppilaat ja kun yleinen tuki ei riitä, voidaan oppilas siirtää tehostettuun tukeen (POPS, 2014, s. 63–64), jolloin hänelle tehdään pedagoginen arvio. Tällöin kartoitetaan tuen tarve kirjallisesti yhdessä oppilaan kanssa toimivien aikuisten sekä huoltajan kanssa. Kun oppilas on päätetty siirtää tehostettuun tukeen, hänelle tehdään henkilökohtainen oppimissuunnitelma. Tällainen suunnitelma voidaan tehdä jo yleisessä tuessa, mutta tehostetussa tuessa tuki on vahvempaa ja säännöllisempää. Haasteet tehostetussa tuessa olevalla oppilaalla voivat yleisesti olla oppimiseen, käyttäytymiseen tai esimerkiksi keskittymisen ja tarkkaavaisuuden pulmiin liittyviä. Kun todetaan, että tehostettu tukikaan ei riitä, voidaan tehdä pedagoginen selvitys oppilaan siirtämiseksi erityiseen tukeen (POPS, 2014, s. 65). Tämä vaatii moniammatillista yhteistyötä, asiantuntijalausunnon ja päätös erityiseen tukeen siirtämiseen on viranomaispäätös. Tällöin tyypillisesti puhutaan jo jonkin oppiaineen sisältöjen yksilöllistämistä, mikä tarkoittaa, että oppilaalle laaditaan omat henkilökohtaiset tavoitteet ja arviointikriteerit, jotka poikkeavat opetussuunnitelman perusteiden yleisistä tavoitteista ja arviointikriteereistä ja ne kirjataan henkilökohtaiseen oppisen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan (POPS, 2014, s. 67). Oppimisen tuen organisoinnilla (Niemi, 2022, s. 10) siis viitataan tähän tuen portaisiin liittyvään prosessiin, joka vaatii yhteistyötä huoltajien kanssa (POPS, 2014, s. 62) ja koulun toimintatapojen mukaan sisältää yleensä lukuvuosittaiset, usein moniammatilliset, tuen päivityspalaverit yhdessä nuoren ja hänen huoltajiensa kanssa. Näitä palavereja voidaan siis tehostetun oppilaanohjauksen tarpeen tunnistamisessa (Niemi, 2022) hyödyntää, kunhan huomioidaan myös muut tehostamisen tarpeet yhtä lailla.

## **Toimijuus**

Useiden tutkijoiden mukaan (Vanhalakka-Ruoho, Silvonen & Kauppila, 2015, s. vi; Niemi, 2022) mukaan ohjauksen keskiössä on oppilaan toimijuuden kehittäminen. Niemi (2022) viittaa toimijuudella yksinkertaisesti nuoren kykyyn tehdä päätöksiä ja valintoja koskien omaa elämäänsä. Ohjausprosessin tulisi hänen mukaansa sisältää ongelmanratkaisutaitojen kehittämistä, asenteiden tarkastelua, reflektiota, tiedon hyödyntämisen opettelua, itsearviointia ja suunnitelmallisuuden opettelua ja

jatkovalintoja ajatellen oppilaan tulee saada tietoa koulutustarjonnasta ja osaamisen kysynnästä. Toimijuuden käsite (Vanhalakka-Ruoho, 2015) on aikojen kuluessa muotoutunut ohjausteorioiden alkuaikojen peiteltyimmistä muodoista kohti konstruktivismia ja modernia käsitystä toimijuuden muotoutumisesta yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Vanhalakka-Ruoho (2015) tuo artikkelissaan esiin nykyhetken teorioista Bricolage-ajattelutavan ohjauksessa, jota voi kuvailla erilaisia resursseja, kuten keskustelu, kulttuurinen tietoisuus, tarinallisuus, yhteinen havainnointi ja pohdinta, hyödyntävänä toiminnan suuntaamisena ratkaisuja kohti. Tämän ajattelutavan kautta hän tuo esiin toimijuudelle määritelmän, jossa toimijuus on ”tilanteisesti ja sosiaalisissa kehyksissä toteutuvaa henkilökohtaisten, sosiaalisten ja kulttuuristen resurssien koostamista, joka tapahtuu kolminkertaisessa nykyhetkessä, sekä menneisyyden, nykyisen että tulevan vaikuttamana” (Vanhalakka-Ruoho, 2015, s. 50). Hän korostaa toimijuuden muotoutuvan käsillä olevista resursseista.

Myös sosiologit Mustafa Emirbayer ja Ann Mische (1998, s. 970) määrittelevät toimijuuden ajan ja relationaalisuuden kautta. Yksilön toimijuus rakentuu toisaalta erilaisten rakenteellisten ympäristöjen kautta, ja vuorovaikutus ja suhteet muihin ihmisiin ovat oleellinen osa toimijuuden kehittymistä. Toisaalta toimijuus rakentuu myös ajallisesti kolmen orientaation kautta (Emirbayer & Mische, 1998, s. 971–973); mennyt (*iterational element*), tuleva (*projective element*) ja nykyhetken käytännön toiminta (*practical-evaluative element*) vaikuttavat koko ajan yksilön toimijuuden kehittymiseen ja vallalla oleva orientaatio myös vaihtelee eri elämäntilanteissa. Näiden eri näkökulmien vuorovaikuttaessa yksilön oman harkinnan, luonteen ja mielikuvituksen kanssa syntyy toimijuus, jossa yksilö muokkaa omia aikaisempia kokemuksiaan suhteessa tulevaisuuden odotuksiin ja pyrkii tekemään oikeita ratkaisuja.

Tarja Juvonen (2015) on tutkinut nuorten toimijuuden rakentumista etsivässä työssä ja myös hän määrittelee toimijuuden toisaalta suhteessa yksilöön itseensä ja toisaalta kytkeytyneenä vuorovaikutuksiin ympäröivien ihmisten kanssa. Hän keskittyy toimijuudessa syrjäytymiseen ja sen ehkäisemiseen korostaen perinteisemmän



yksilön autonomisuuteen perustuvan määrittelyn rinnalla näkökulmia, joissa toimijuutta määritellään yhteiskunnan rakenteiden asettamien rajoitteiden kautta. Juvosen (2015, s. 38) mukaan sujuva liikkuminen eri aikaorientaatioiden välillä olisi yhteiskunnassamme tarpeen, jotta toimijuus kehittyisi kohti autonomista aikuisuutta, mutta perusteltua onkin pohtia, mitkä orientaatiot ovat yksilölle mahdollisia. Useat tutkijat (esim. Oinonen, 2003) käyttävät käsitettä laajennettu nykyisyys kuvaamaan tilannetta, jossa nykyisyys korostuu ja menneisyydellä ja tulevaisuuden suunnitelmilla ei ole yksilölle merkitystä. Tällöin toimijuus voi painottua päivä kerrallaan -orientaatioon (Juvonen, 2015), mikä voi olla nuorelle ongelmallista päätöksentekotilanteissa. Myös Marjatta Vanhalakka-Ruoho, Jussi Silvonen ja Päivi Annika Kauppila (2015) näkevät toimijuuden kehittymisen kannalta merkittävänä katsoa toimijuutta monimuotoisena, johon vaikuttavat yksilön itsensä lisäksi ulkoiset ehtodot ja kontekstit.

## **Motivaatio**

Motivaatio ja kiinnostus koulun käyntiin (Niemi, 2022) ovat merkittäviä tekijöitä oppilaan ohjauksen tehostamisen tarpeelle. Hallituksen esityksen mukaan (HE173/2020, s. 131) motivaatio on yksi tekijä, jonka parantamisella perusopetuksen aikana voidaan ehkäistä putoamista koulutuksen ulkopuolelle peruskoulun jälkeen. Motivaatio voidaan määritellä monesta eri näkökulmasta ja Salmela-Aron (2018, s. 10) uusinta tutkimusta kuvaakin se, että useita keskeisiä teorioita on paljon. Tässä tutkimuksessa nojaudun Salmela-Aron (2018, s.14) omaan elämänsä motivaatioteoriaan, jonka mukaan oppimismotivaatioon vaikuttavat vaatimukset, haasteet ja mahdollisuudet, joita oppijat kokevat eri vaiheissa koulupolkua ja koulutuksellisissa siirtymävaiheissa. Teorian mukaan siirtymät toisaalta muokkaavat oppimismotivaatiota ja toisaalta motivaatio on keskeinen siinä, miten oppijat toimivat siirtymissä sekä yleisen elämän suuntaamisen, uusien arvojen luomisen ja koulutuksellisten valintojen kannalta. Salmela-Aro nimeää varhaislapsuuden ja koulunaloituksen lisäksi nuoruusiän herkkyyssvaiheeksi motivaation ja oppimisen kehityksessä. Siirtymät ovat hänen mukaansa sekä uhkia että mahdollisuuksia motivaatiolle, oppimiselle ja hyvinvoinnille ja hän nimeää haasteiksi stressin,

itsetunnon heikkenemisen ja yrittämisen vähenemisen. Niemen (2022, s. 23) mukaan motivaation haasteet näkyvät koulussa lisääntyvinä poissaoloina, ikävystymisenä, kyynisyytenä ja uupumuksen ja samassa yhteydessä hän mainitsee myös koulukielteisyyden ja elämönhallinnan ongelmat, jotka näkyvät motivaation heikkoutena, välinpitämättömyytenä koulutyön hoitamiseen, kuten myöhästely, ja vaikuttavat tulevaisuuden mahdollisuuksiin.

### **Toimintakyky ja suoriutuminen**

Salmela-aron (2018, s. 14) mukaan oppilaiden ajattelutavat ovat yhteydessä kouluun sopeutumiseen, ja oppilaille, joilla on negatiivinen käsitys omista onnistumisen mahdollisuuksista, ja jotka välttelevät itselleen haastavia tilanteita ja asioita, on todennäköisesti myös negatiivinen asenne opiskelua kohtaan. Niemi (2022, s. 23–24) mainitseekin tällaiset omiin kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa negatiivisesti suhtautuvat toisaalta myös omaan suoriutumiseensa tyytymättömät nuoret merkitykselliseksi ryhmäksi tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen tarpeen kartoittamisessa. Tehostetun oppilaanohjauksen tarpeessa (Niemi, 2022, s. 23) voi olla myös oppilas, jolla on haasteita oman toiminnan ohjauksessa, sosiaalisessa toimintakyvyssä tai kyvyssä selvitä vastoinkäymisistä. Toiminnan ohjauksen haasteiksi Niemi (2022, s. 23) nimeää itsesäätelyn ja syy-seuraus -suhteiden hahmottamisen pulmat, joista merkkinä voi olla diagnosoitu aktiivisuuden- ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD tai ADD), autismikirjon häiriö tai toisaalta paljon rangaistuksia.

Salmela-Aron (2018, s. 15–19) mukaan motivaatio rakentuu yhteistyössä ja tällainen yhteissäätely on vastavuoroista eli eri tahot, kuten nuori ja hänen elämässään toimivat aikuiset ja kaverit säätelevät yhdessä toistensa motivaatiota. Vanhempien vaikutus motivaatioon on oleellisen tärkeää ja ihanteellisessa tapauksessa vanhemmat tukevat nuoren lisääntyntä tarvetta hoitaa asioitaan itse ja tällainen autonomiaa tukeva vanhemmuus lisää motivaatiota ja hyvinvointia. Koulu-uupumuksesta kärsivät on ryhmä, joka on vaikea tunnistaa koulumenestystä tarkastelemalla. Tämän ryhmän tunnistaminen ajoissa on Niemen (2022, s. 24) mukaan tärkeää, koska heillä on noin

nelinkertainen riski keskeyttää opintonsa. Salmela-Aro ja Tuominen-Soini (2022) määrittelevät koulu-uupumuksen koostuvan kolmesta eri tekijästä: uupumusasteisesta väsymyksestä, kyynisestä suhtautumisesta koulunkäyntiin ja riittämättömyyden tunteesta opiskelijana. Heidän mukaansa päätöksenteon vaikeuksista kärsivät oppilaat ovat usein hyvin koulussa menestyviä ja vaikeudet näyttäytyvätkin esimerkiksi perfektionismina tai ahdistuneisuutena, masentuneisuutena ja lannistuneisuutena ja tällainen nuori saattaa alkaa vältellä päätöksentekoa tai ennakoida epäonnistumista. Salmela-Aro (2018) mainitsee erityisesti vanhemman lämpimän asenteen, kiinnostuksen ja tuen antamisen nuoren elämään suojaavan haasteilta, mutta vanhempien vaikutus motivaatioon ei kuitenkaan välttämättä ole rakentava, vaan esimerkiksi vanhempien uupumuksen ja nuoren koulu-uupumuksen välillä on yhteys. Niemen (2022, s. 37) mukaan nuori voi myös kokea, etteivät vanhemmat hyväksy hänen ajatuksiaan jatko-opinnoista, jolloin vuoropuhelulle on tehtävä tilaa ohjauksessa.

### 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni aihe, tehostettu oppilaanohjaus, on vielä kovin tuore ja tutkimustietoa käytännöistä, vaikuttavuudesta ja tarpeen tunnistamisesta ei juurikaan vielä ole (Niemi, 2022). Koska menossa on vasta toinen lukuvuosi tehostetun oppilaan ohjauksen valtakunnallisesta käyttöön ottamisesta (Oppivelvollisuuslaki 1214/2020), on vielä liian aikaista lähteä tutkimaan vaikuttavuutta tai tunnistamisprosessin onnistumista, valikoitui näkökulmakseni tehostettuun oppilaanohjaukseen valikoituneiden oppilaiden käsitykset ja kokemukset. Vuosia perusopetuksen lehtorina toimineena olen havainnut osan oppilaista hakeutuvan opinto-ohjaajan luo muita enemmän ja siinä mielessä osa oppilaista on ennenkin saanut enemmän ohjausta kuin muut, mutta kuten hallituksen esityksessäkin (HE 173/2020) todetaan, koulupudokkuutta on, eikä kaikkia ole kyetty ohjaamaan niin, että siirtymä toiselle asteelle ja kiinnittyminen toisen asteen koulutukseen onnistuisi. Varmasti monet opinto-ohjaajat ovat ennen lakimuutostakin tarjonneet ylimääräistä ohjausta, jos ovat havainneet jonkun nuoren sitä tarvitsevan, mutta oletukseni on, että ne, jotka kipeimmin ohjausta ovat tarvinneet, eivät välttämättä ole erottuneet ilman nyt lain vaatimaa suunnitelmallista valikoimisprosessia. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin selvittää, millainen prosessi tehostettuun oppilaanohjaukseen valikoituminen nuoren näkökulmasta on selvittämällä, millaisina koululaisina suunnitelmallisesti tehostettuun oppilaanohjaukseen valikoituneet nuoret itse itseään pitävät ja miten he oman valikoitumisensa syitä kuvaavat, ja toisaalta, miten he ovat tehostettuun oppilaanohjaukseen valikoitumisen kokeneet. Toimijuus käsitteenä vaikuttaa koko tutkimukseni taustalla, mutta tutkittavien ikä huomioiden, toimijuus näyttäytyy epäsuorasti muiden konkreettisempien kysymysten kautta. Tehostettuun oppilaan ohjaukseen valikoimisprosessiin kuuluu myös huoltajan kuuleminen ja kolmantena näkökulmana on, miten perhe on vaikuttanut omalta osaltaan nuoren koulunkäyntiin ja tehostettuun oppilaan ohjaukseen valikoitumiseen. Oletuksena on, että kaikki huoltajat kyllä haluavat nuorelleen hyvää, mutta voimavarat ja kyvyt osallistua ovat

erilaiset, ja toisaalta kokemuksi mukaan on perheitä, jotka aktiivisesti ajavat nuoren oikeuksia ja vaativat palvelua.

Tässä tutkimuksessa keskityn vain nuoren ja huoltajien omien käsitysten ja kokemusten tutkimiseen ja rajaan taustamuuttajat kuten sosioekonomisen taustan ja sukupuolen sekä faktat nuoren koulunkäynnistä ja perhetilanteesta ja opinto-ohjaajan toiminnan tutkimuksen ulkopuolelle. Perustelen sosioekonomisen taustan ja sukupuolen vaikutuksen ulkopuolelle jättämistä sillä, että niiden tutkimiseen ei viiden haastateltavan nuoren ja huoltajan aineisto ole riittävän iso. Rajauksen nuorten käsityksiin ja kokemuksiin faktojen sijaan perustelen puolestaan sillä, että toimijuuden kehittymisen kannalta on oleellisempaa, millaiseksi nuori itsensä kokee kuin millainen hän todellisuudessa on; yksinkertaistetusti voisi ajatella, että jos nuori näkee itsensä heikkona koulun kävijänä, se näkyy hänen toiminnassaan tuottaen myös heikkoja tuloksia, tai jos hän ei näe itsellään jatkumahdollisuuksia, hän ei ehkä niihin itse aktiivisesti hae myöskään ohjausta. Se, vastaako tilanne todellisuutta, ei välttämättä vaikuta nuoren toimintaan ja toimijuuden kehittymiseen. Tätä tukee myös Malmin (2018, s. 63) tutkimuksessa esiin tullut toimijuuden vahvistumisen kolmas osa-alue, jonka mukaan nuoren oma kokemus toimijuudestaan merkitsee enemmän, kuin ulkoisten tekijöiden mukaan määritelty toimijuus. Myös Salmela-Aron (2014, s. 14) mukaan oppilaiden ajattelutavat ovat yhteydessä kouluun sopeutumiseen ja negatiivinen käsitys onnistumisen mahdollisuudesta tuottaa myös negatiivista asennetta koulun käyntiin ja opiskeluun.

### **Tutkimuskysymykseni ovat:**

1. Millainen käsitys nuorella on itsestään koululaisena ja syistä, joiden vuoksi hän on valikoitunut tehostettuun oppilaanohjaukseen?
2. Miten nuori kokee tehostettuun oppilaanohjaukseen valikoitumisen?
3. Millainen perheen rooli on nuoren koulunkäynnissä ja tehostettuun oppilaanohjaukseen valikoitumisessa?

Monessa koulussa ovat vasta muotoutumassa käytännöt, joilla nuoria tehostettuun ohjaukseen tunnistetaan ja aistittavissa on jonkin verran myös epäilyksiä, onko tällainen uudenlainen prosessi tarpeen. Tämän tutkimuksen tavoitteena on myös tuoda lisää näkökulmaa siihen, että prosessi on perusteltu ja vaatii jatkokehittelyä ja jatkotutkimusta.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Koska kohteena ovat yläkouluikäiset nuoret, täytyi metodologia valita ikäryhmälle ja aiheelle sopivaksi. Teemahaastattelu tuntui järkevältä vaihtoehdolta, koska sillä saadaan parhaiten selvitettyä oppilaan omaa ajattelua, ja ikäryhmälle tyypillisesti myös motivoiminen tutkimustilanteessa onnistuu toisin kuin esimerkiksi lomakkeen avulla kyselyä tehden. Tutkimusongelman muotouduttua selkeästi oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia painottavaksi, fenomenografinen tutkimusote alkoi tuntua mielekkäältä vaihtoehdolta metodologiseksi taustateoriaksi. Koska tutkimuksen aihe, tehostettu oppilaanohjaus, on vasta käyttöön otettu ja sitä ei näin ollen ole vielä ehditty juurikaan tutkia, analyysitapaa olisi vaikea sitoa teoriataustaan ja aikaisempaan tutkimukseen ja siten tuntuu perustellulta lähteä fenomenografisessa hengessä analyysiin aineistolähtöisesti. Tässä luvussa kerron tarkemmin käyttämästäni tutkimus- ja analyysimenetelmistä sekä kuvailen aineistonkeruuta ja eettisiä periaatteita liittyen aineiston käsittelyyn, säilytykseen ja tuhoamiseen. Koska tutkimus on laadullinen, avaan myös omia taustojani valottamaan tutkijapositioni ja sitä kautta tutkimuksen luotettavuutta.

### 4.1 Lähestymistapana fenomenografia

Alun perin Ference Martonin (1981) kehittämä fenomenografinen lähestymistapana nojaa epistemologiseen käsitykseen siitä, ettei ilmiöitä ole olemassa eikä niitä kannata tutkia sellaisenaan, vaan ihmisen käsitysten ja kokemusten kautta ja toisaalta ihminen muodostaa käsityksensä suhteessa muuhun maailmaan. Todellisuus nähdään yhteisenä (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 5–6), mutta sen kokeminen on yksilöllistä ja kontekstiin sidonnaista; sama ilmaisu voi saada eri kontekstissa erilaisen merkityksen. Ihmisten käsitykset (Ahonen 1994, s. 114–117) ovat erilaisia, koska ihminen rakentaa niitä oman aiemman kokemustaustansa avulla ja fenomenografiassa ollaankin kiinnostuneita käsitysten sisällöllisistä eroista. Tutkimuksessani jokainen haastateltava käy samaa koulua, on saman opinto-ohjaajan ohjattava ja valikoitunut tehostettuun oppilaanohjaukseen. On kuitenkin oletettavaa, että jokainen heistä

käsittää valikoitumisensa eri tavoin suhteessa siihen, millaiset kokemukset hänellä on mahdollisesti esimerkiksi aikaisemmista valintatilanteista. Toisaalta nuoret myös omaksuvat informaatiota eri tavoin; jollakin on mahdollisesti mennyt alun perin jo ohi koko käsite, tehostettu oppilaanohjaus, jolloin käsitys siitä alkaakin mahdollisesti muotoutua vasta haastattelutilanteessa keskusteltaessa. Myös käsitys itsestä oppijana ja omasta ohjauksen tarpeesta muodostuu monista tekijöistä ja voi olla mahdollisesti hyvinkin poikkeava kuin se käsitys, jonka perusteella nuori on tehostettuun oppilaanohjaukseen päätenyt.

Ajatus tutkimuksesta vuoropuheluna (Ahonen, 1994, s. 121–125) tutkijan ja tutkittavan välillä vain ulkonaisen tiedonkeruun sijaan perustuu juuri tälle ajatukselle, että tutkittava jatkuvasti ja aktiivisesti rakentaa kuvaa maailmasta, jolloin myös esimerkiksi haastattelutilanne voi ja saa myös omalta osaltaan muokata tutkittavan käsityksiä, kunhan tutkija on tietoinen omasta ajattelutaustastaan ja on perehtynyt aiheeseen riittävästi. Puhutaan reflektiivisistä ja esireflektiivisistä käsityksistä (Huusko & Paloniemi 2006, s. 5–6), mikä viittaa tähän eroon, luoko tutkittava käsityksensä tutkimustilanteessa vai kielellistäkö hän tilanteessa aikaisempaa käsitystään ilmiöstä. Käsitusten välisten erojen ymmärtämiseksi käsitteiden ilmenemisyhteydet ovat merkittävä tiedostettava asia. Ilmaisun merkitys (Ahonen, 1995, s. 123–125) riippuu sekä ilmaisun tekijästä että sen tulkitsejasta, eli merkitysten intersubjektivisuus asettaa vaatimuksen tutkijan perehtyneisyydelle ja tutkijan tietoisuudelle omasta taustastaan. Ennen haastattelua perehdyin ilmiön taustalla vaikuttavaan teoriaan, jotta vuoropuhelu haastattelussa etenisi tarkoituksenmukaisesti, vaikka aineistolähtöisenä lähestymistapana fenomenografiassa itse analyysi ei perustukaan teoriaan. Fenomenografisessa tutkimuksessa (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 5) on kaksi näkökulmaa, ensimmäinen, jolla viitataan vastaamiseen mikä-kysymykseen eli kuvaillaan itse käsitystä, ja toinen, miten-kysymys, joka sisältää ajatuksen käsityksen synnystä kontekstuaalisesti. Ensimmäinen näkökulma omassa tutkimuksessani voisi tässä valossa olla, miten kukakin yksittäinen nuori käsittää ja kokee oman tehostetun ohjauksen tarpeensa ja toinen, miten tietyn nuoren kokemus ja käsitys rakentuu. Huomioitavaa oman



tutkijapositioni suhteen on pitkä työhistoriani perusopetuksen lehtorina, ja sen tiedostaminen, että myös oma taustani ja kokemukseni nuorten kanssa toimimisesta näkyy ja saakin näkyä haastattelun etenemisessä, kunhan sen aineistoa tutkiessa ja tulkitessa ottaa huomioon.

## **4.2 Aineiston keruu**

Aineisto on kaksiosainen ja osat on kerätty eri menetelmillä. Kuvaankin haastatteluaineiston keräämisen teemahaastatteluina ja huoltajien kuulemiseen liittyvän aineiston keräämisen sähköisen lomakkeen avulla erillisissä alaluvuissa.

### **4.2.1 Aineiston keruu teemahaastatteluina**

Fenomenografisen lähestymistavan mukaisesti tarkoituksena on löytää mahdollisimman laajasti erilaiset mahdolliset käsitykset ja kokemukset, jolloin teemahaastattelu on perusteltu aineistonkeruutapa. Haastattelu (Hirsjärvi & Hurme, 2014 s. 34–38) on menetelmänä joustava ja mahdollistaa tiedonhankinnan suuntaamista tilannekohtaisesti. Verrattuna kyselylomakkeeseen, haastattelussa voi selventää, syventää ja saada aikaan luottamuksellinen tilanne. Haastattelun avulla on myös mahdollista sijoittaa haastateltavan puhetta laajempaan kontekstiin ja motivoida, mikä omien tutkittavieni ikä huomioiden on tärkeää. Haastateltavalla on myös mahdollisuus täsmentää ja toisaalta haastattelijalla tulkita vastauksia ja samalla jo haastattelutilanteessa arvioida vastausten luotettavuutta muiden tekijöiden kuin puheen avulla. Haastattelutilanteessa on myös mahdollista vaikuttaa järjestykseen, jossa asioita käsitellään, mikä on oleellista, koska haastateltava muodostaa koko ajan uusia käsityksiä asioista ja haastattelun alkuvaiheen käsitellyt asiat saattavat vaikuttaa myöhemmin keskusteltaviin asioihin. Haastatellessani nuoria noudatin järjestystä, jossa lähdetään puhtaalta pöydältä keskustelemaan nuoren käsityksestä itsestään oppijana ja koulunkävijänä ja sosiaalisena olentona ja edetään varsinaiseen ilmiöön, tehostettuun oppilaanohjaukseen ja siihen valikoitumiseen vähitellen, jotta

nuori ei lähde määrittämään itseään tehostettuun oppilaanohjaukseen valikoitumisen luoman statuksen kautta.

Kuten fenomenografinen lähestymistapa (Ahonen, 1995, s. 123–125) edellyttää, perehdyin huolellisesti teoriaan ennen aineiston keruuta, koska oma ajatusmaailma haastattelijana ohjaa vahvasti haastattelun etenemistä ja näin ollen vaikuttaa syntyvän aineiston laatuun. Haastattelu on vuorovaikutteista ja haastattelijan on oltava tietoinen omasta kokemustaustastaan, ajatusmaailmastaan ja ennakko-oletuksistaan liittyen käsiteltävään aiheeseen, jotta pystyisi arvioimaan aineiston luotettavuutta ja välttämään haastateltavan liiallista johdattelua. Haastattelussa vaaranpaikka piileekin juuri haastateltavan ja haastattelijan välisessä vuorovaikutuksessa; haastateltava voi esimerkiksi mieltää jotkut vastaukset haastattelijan mielestä suotuisammiksi ja näin ollen haastateltavan vastaukset värittyvätkin hänen todellisista käsityksistään enemmän tutkijaa mahdollisesti miellyttäväksi (Hirsjärvi & Hurme, 2014 s. 35). Tässä kohtaa jouduin paljonkin miettimään omaa taustani opettajana ja kasvattajana ja tiedostaa sen vaikutukset toimintaani. Haastattelu edellytti siis minulta haastattelijana johdattelua teoreettisen viitekehyksen mukaisesti oikeaan suuntaan, mutta toisaalta taitoa tiedostaa omat asenteen ja mielikuvat ja arvioida niiden vaikutusta haastateltavan vastauksiin. Tässä kohtaa myös fenomenografiseen lähestymistapaan liittyvä ajatus siitä, luodaanko käsitykset haastattelutilanteessa, vai kielellistäkö haastateltava aikaisempia käsityksiään (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 5), oli relevantti, sillä osalla nuorista koko varsinainen aihe, tehostettu oppilaanohjaus aukeni käsitteenä vasta haastattelutilanteessa, jolloin myös kokemusten miettiminen teemaan liittyen alkoi vasta haastattelun aikana. Toiset haastateltavat puolestaan tiesivät jo, mistä puhutaan.

Teemahaastattelun käyttämistä aineiston keruutapana puolsi myös ajatus tutkimuksen aineistolähtöisyydestä. Tehostettu oppilaanohjaus on uusi käsite, eikä siihen valikoitumiseen liittyvistä käsityksistä ja kokemuksista ole aiempaa tutkimusta, jolloin ei ole perusteltua lähteä etukäteen teorian avulla luomaan valmista sabluunaa, johon haastattelun vastauksia sovitettaisiin. Puolistrukturoitu teemahaastattelu jättää tilaa aineiston muotoutumiselle haastattelutilanteessa ja eri

haastateltavien kanssa voidaan painottaa aihealueita tarpeen mukaan. Menetelmä perustuu (Hirsjärvi & Hurme, 2014, s. 47) Mertonin, Fiskin ja Kendallin 1950-luvulla luomaan käsitteeseen *focused interview* eli kohdennettu haastattelu, jonka ominaispiirteinä on toisaalta ymmärrys, että kaikki haastateltavat ovat kokeneet tutkittavana olevan asian ja toisaalta tutkija on tehnyt taustaselvitystä etukäteen haastattelua varten. Teemahaastattelu laajentaa tätä alkuperäistä ajatusta siten, että pohjana ei tarvitse olla erityinen kokeellisesti aikaansaatu yhteinen ilmiö, vaan kaikkia käsityksiä, kokemuksia, tunteita ja uskomuksia voidaan näin tutkia.

Ajatuksena puolistrukturoinnissa on, että kaikkien haastateltavien kanssa käydään läpi samat teemat, mutta niiden sisällä voidaan keskustelua painottaa tapauskohtaisesti. Yhteiset teemat kuitenkin varmistavat, että pystytään tutkimuksen kannalta oleellisissa raameissa, mutta samalla säilyy mahdollisuus fenomenografisen lähestymistavan hengessä aineiston muotoutua haastattelutilanteessa toisaalta tutkijan mielessä olevan teoretiedon ja toisaalta tutkittavan kannalta merkityksellisten käsitysten ja kokemusten ohjaamana. Käytännössä tämä tapahtui siten, että teoriaan perehtymisen jälkeen muodostin haastattelurungon, jossa teemat olivat *oppiminen, arki, sosiaaliset tekijät, tehostettu oppilaanohjaus ja kokemukset valikoitumisesta*. Kolme ensimmäistä teemaa, *oppiminen, arki ja sosiaaliset tekijät*, liittyvät ensimmäiseen tutkimuskysymykseen nuorten käsityksistä itsestään koululaisina ja tehostettuun oppilaanohjaukseen valikoitumisensa syistä. Nämä teemat nousivat Niemen (2022) esiin tuomista mahdollisista tehostettuun oppilaanohjaukseen johtavista syistä ja niistä kahteen jälkimmäiseen vaikuttivat myös Malmin (2018) näkemys nuoren sosiaalisten suhteiden vahvistumisesta ja parantuneesta kommunikaatiosta sekä arjenhallinnasta toimijuuden vahvistumisen osa-alueina. Neljäs teema, *tehostettu oppilaanohjaus*, valikoitui mukaan runkoon, jotta varmistuu nuorella olevan käsitys siitä, mistä viimeisessä viidennessä teemassa, *kokemukset valikoitumisesta*, puhutaan. Näin ollen nämä kaksi jälkimmäistä teemaa liittyvät toiseen tutkimuskysymykseen nuorten kokemuksista tehostettuun oppilaanohjaukseen valikoitumisesta ja teemojen taustalla vaikuttaa Mäkisen (2016) tutkimuksissa esiin noussut mahdollinen erityisten palveluiden leimaavuus ja

toisaalta Malmin (2018) havainto siitä, että vapaaehtoisten palveluiden, joihin tehostettu oppilaanohjauskin lukeutuu, käyttämiseen vaikuttaa käyttäjien kokemukset omasta toimijuudestaan ja sen tunnistamisesta. Kolmas tutkimuskysymys perheen roolista näkyi kaikkien teemojen taustalla ja jos nuori itse ei ottanut teemojen kohdalla perhettä puheeksi, johdattelin tähän apukysymysten avulla. Teemat aukenivat nuorille hyvin, koska pidin keskustelun koko ajan konkreettisella tasolla välttämällä vaikeita, nuorille vieraita käsitteitä. Tässä auttoi pitkä kokemukseni opetustyöstä vastaavan ikäisten nuorten parissa. Haastattelemani nuoret olivat minulle ennestään tuntemattomia, eivätkä he olleet innostuneita puhumaan oma-aloitteisesti. Johdattelua siis tarvittiin melko paljon, mutta myös teemoissa pysyttiin täten hyvin.

Haastattelun fasilitointiin (Hirsjärvi & Hurme, 2014 s. 78-91) tulee kiinnittää huomiota, jotta saatu aineisto on kattava ja luotettava. On saatava halutut henkilöt suostumaan tutkimukseen ja luotava sellaiset puitteet, että haastateltava on suostuvainen yhteistyöhön. Pakottaminen ei luo hyviä puitteita onnistuneelle haastattelulle. Haastateltavani olivat kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisia ja tyypillisesti heidän ikäluokassaan tekemistä ei ohjaa puhdas halu olla avuksi tutkimukselle, eikä oman ajan käyttäminen sellaiseen ole heistä yleensä motivoivaa, jolloin muulta oppitunnilta pois jääminen saattoi motivoida osallistumaan, vaikka muuten ei olisikaan kiinnostunut asiasta. Olikin perusteltua, että haastattelut tehtiin kouluaikana samankaltaisesti kuin käynnin opinto-ohjaajan luona ja siten, että haastateltavalla oli ainakin jonkin verran sananvaltaa siihen, miltä oppitunnilta hän jäi pois haastattelun vuoksi. Mieluisan aineen oppitunnin menettäminen nimittäin olisi voinut jälleen vähentää motivaatiota. Tilana toimi hiljainen ryhmätyötila, johon opinto-ohjaaja saattoi haastateltavat. Istumajärjestelyt (Hirsjärvi & Hurme, 2014, s. 91) ovat merkittävä asia toisaalta hyvän keskusteluyhteyden syntymisessä ja toisaalta äänityksen onnistumisen kannalta. Yleisesti keskustelu sujuu parhaiten istuttaessa vastakkain ja näin toimimmekin haastattelutilanteessa. Haastattelussa (Hirsjärvi & Hurme, 2014, s. 94) tulisi vallita luotettava ilmapiiri eli haastateltavalle on sanoitettava heti alussa, että haastattelijaa sitoo vaitiolovelvollisuus. Haastattelijan ei

pidä liikaa ohjata tilannetta, vaan sen olisi hyvä olla mahdollisimman vuorovaikutuksellinen ja lähestyä vastavuoroista keskustelua. Näin ollen kävin haastattelun alussa läpi vaitiolo-velvollisuuden ja lisäksi myös tutkimuksen pseudonymiteettiin liittyvät asiat kertomalla kysyväni haastateltavan nimeä vain, jotta huoltajavastaukset kohdentuvat oikein, ja että itse aineistossa ja tutkimuksessa oikeita nimiä ei enää tule esiin missään vaiheessa enkä käytä sellaisia ilmaisuja harrastuksista tai muista erityispiirteistä, joiden perusteella nuori olisi mahdollista tutkimuksesta tunnistaa. Tutkimuksessani vaarana oli aikuinen-lapsi -asetelma, jolloin haastateltava saattoi kokea olevansa jonkinlaisessa koetilanteessa, jossa häneltä odotetaan hyvää suoritusta. Tämän vuoksi pyrin luontevasti juttelemaan aluksi niitä näitä ja osoittamaan keskustelun merkityksen ja välttämään kysymys-vastaus -asetelmaa välttäen haastattelurungossa tietoisesti suoria valmiiksi kirjoitettuja kysymyksiä. Haastattelut olivat tilanteina luontevia ja haastateltavat eivät tuntuneet jännittyneiltä tai pelokkailta ja ilmapiiri oli rento.

Laadullisessa tutkimuksessa myös litterointi (Nikander, 2010) on perusteltua ajatella teoreettisena toimintana ja siihen liittyvät käytännön valinnat osana analyysiprosessia. Koska koko aineistoa ei voi lukijalle esittää, litteroinnin avulla läpinäkyvyys lisääntyy ja tuo aineiston lähemmäksi lukijaa. On syytä kuitenkin muistaa, ettei litteroimalla koskaan tavoiteta täysin alkuperäistä puhetilannetta ja tutkijan tekemät valinnat litteroinnin tavassa aiheuttavat sen, että tietty epätäydellisyys on aina olemassa. Aineiston litteroinnin tapa ja valikoiva esittäminen edustaa helposti tutkijan ennakkokäsityksiä tutkittavasta asiasta ja jälleen kerran on oltava hyvin tietoinen omista vaikuttimistaan ja ennakko-oletuksistaan. Koska tutkimuksessani on vain viisi haastateltavaa, aineiston purkaminen mahdollisimman täydellisesti kirjalliseen muotoon oli mahdollista ja perusteltua. Koska litteroinnin itsensä ei ole tässä suotavaa vielä ohjata analyysiä, litteroin haastattelut sellaisinaan järjestyksessä, enkä teema-alueittain (Hirsjärvi & Hurme, s. 141), kuten temahaastatteluita myös voitaisiin käsitellä. Koska kyseessä ei ole keskusteluanalyysi, pikkutarkka äänenpainot ja tauotukset taltioiva litterointi ei ollut tarpeen, mutta mahdolliset selkeät muutokset haastateltavan asenteessa tai

mielentilassa kirjasin ylös haastattelutilanteesta ja yhdistin myöhemmin litteroituun aineistoon.

#### **4.2.2 Aineiston keruu kuulemalla huoltajia lomakkeella**

Huoltajia tulee kuulla tehostetun oppilaanohjauksen tarpeesta (Niemi, 2022) ja tein tämän tutkimuksen ohessa kaupungin opinto-ohjaajille yhteisen sähköisen Google Forms -muotoisen lomakkeen, jonka avulla huoltajan kuulemisen voi toteuttaa ja jota pystyin hyödyntämään aineistona tutkimuksessa. Tutkimuskouluni opinto-ohjaaja käytti tätä lomaketta ja sain tutkimustani varten käyttöön haastattelemieni nuorten huoltajien täyttämän lomakkeen. Käytännössä lomake lähetettiin huoltajille Wilma-viestitse linkkinä ja samalla huoltajille annettiin mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta itsensä ja huollettavansa osalta vastaamalla viestiin. Neljän haastatellun nuoren huoltaja täytti lomakkeen, eikä kukaan kieltänyt huollettavansa osallistumista tutkimukseen.

Lomakkeessa kysyttiin lyhyesti ja konkreettisesti nuoren tilanteesta kotona ja koulussa ja nuoren jo saamasta tuesta ja tuen laadusta. Lisäksi oli valinnainen mahdollisuus kirjoittaa avoimesti terveisiä opinto-ohjaajalle. Neljässä ensimmäisessä kysymyksessä oli vaihtoehdot, joista pystyi rastittamaan yhden tai useampia. Vastausvaihtoehdot ovat tässä sulkeissa, mutta alkuperäisessä lomakkeessa ne olivat rastitettavina laatikoina. Kysymykset pohjautuvat osaltaan Niemen (2022) mainitsemiin mahdollisiin tehostettuun oppilaanohjaukseen valikoitumiseen johtaviin syihin ja toisaalta asioihin, joita opinto-ohjaaja koki tarpeelliseksi oman työnsä kannalta selvittää ja joita tässä tutkimuksessa oli tarpeellista perheen roolin selvittämiseksi kysyä.

#### **Lomakkeen kysymykset olivat:**

1. Keskustelemme kotona nuoren kouluasioista (usein / silloin tällöin / nuori ei halua jutella kouluasioistaan)
2. Nuoren koulunkäynti sujuu: (ihan hyvin / aiheuttaa huolta)

3. Jos nuoren koulunkäynnistä on huolta, sitä aiheuttavat (motivaation puute / oppimisen pulmat / sosiaaliset syyt (esim. kaveriasiat) / kuormittuminen ja kohtuuttoman suuret vaatimukset itseä kohtaan / vaikeus lähteä kouluun)
4. Nuori saa jo tukea seuraavilta tahoilta (erityisopettaja / nuorisotyönohjaaja / terveydenhoitaja / kuraattori / muu koulun ulkopuolinen tuki (tarkenna halutessasi kohtaan 5.))
5. Jos nuori saa koulun ulkopuolista tukea, tähän voitte halutessanne tarkentaa tuen muotoa.
6. Muut terveiset opinto-ohjaajalle (valinnainen).

Lomakkeessa kysyttiin myös oppilaan ja huoltajan nimi, ja opinto-ohjaaja näytti minulle huoltajan vastaukset niistä oppilaista, jotka haastatteluuni suostuivat. Kirjasin tiedot samoilla keksityillä nimillä, joita käytin haastattelujen litteroinnissa. Tämä oli ainoa kohta, jossa todellisia nimiä jouduin käyttämään ja tästä eteenpäin tutkittavat esiintyivät vain keksityillä nimillä.

### **4.3 Aineiston analyysi**

Fenomenografisen lähestymistavan mukaisesti (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 6) analyysi tapahtuu aineiston kanssa vuoropuhelua käyden ja merkityskategoriat nousevat aineistosta käsin. Tavoitteena on löytää sosiaalisesti merkittäviä jaettuina ajattelutapoja huomioiden jatkuvasti myös kontekstuaalisuus. Analyysi (Hirsjärvi & Hurme, 2014, s. 169) alkaa tyypillisesti jo tiedonkeruuvaiheessa ja vaikka teoriaan perehtyminen määrää ennalta perspektiivin, on tutkijan oltava mahdollisimman avoin. Omassa aineistossani kontekstuaalisuuden huomioiminen liittyi tutkittavien elämäntilanteisiin ja perhetaustaan, kun taas toimintaympäristö ja ohjauksen toteuttamisympäristö, koulu ja opinto-ohjaaja, on automaattisesti kaikkia tutkittavia yhdistävä tekijä. Aineiston analysoinnissa on huomioitava myös intersubjektiivisuus (Ahonen, 1995, s. 123–125) eli se, että ilmaisujen merkitykset riippuvat sekä ilmaisun tekijästä, että sen vastaanottajasta. Pyrin siis olemaan myös analyysivaiheessa jatkuvasti tietoinen omasta taustastani sekä teoriaan perehtymiseni että omien ennako-oletusten ja -asenteiden osalta.

Fenomenografisessa analyysitavassa (Ahonen, 1995, s. 125–128) analyysi on kaksivaiheinen. Aineistosta tulkitaan ja kuvaillaan tutkittavien käsitykset avaamalla merkityssisällöt, jonka jälkeen lähdetään luokittelemaan niitä merkityskategorioiksi, jolloin päästään tutkimaan käsitysten erilaisuutta. Teoreettinen taustaperehtyneisyys luo puitteet merkityskategorioiden luomiselle, vaikka ne aineistosta nousevatkin. Analyysitavan kvalitatiivinen luonne tulee esiin siinä, että olennaista kategorioiden luomisessa on merkitysten sisältö ja sen vastaaminen taustalla vaikuttavaa teoriaa. Olennaista ei sen sijaan ole määrä, kuinka monta merkitystä aineistosta nousee kategorian luomista tukemaan. On siis mahdollista, että vain yksi ilmaisu nousee edustamaan kategoriaa, mutta kategoria on siitä huolimatta sisällöltään relevantti ja perusteltu. Käytännössä (Hirsjärvi & Hurme, 2014 s. 169) analyysi etenee niin, että haastatteluista valitaan otteet, jotka liittyvät taustalla olevaan perspektiiviin ja niitä tarkastellaan vuorotellen kaikkiin vastaavia teemoja edustaviin haastatteluihin ja toisaalta haastatteluun itseensä.

Tässä tutkimuksessa tarkastelin haastatteluvastauksia tutkimuskysymys kerrallaan, poimin kaikki löytämäni merkitysyksiköt ja ryhmittelin niitä löytämieni merkityskategorioiden alle. Raportoidessani tutkimustani kuvailin löytyneet merkityskategorioita ja kuvaillessani pyrin avaamaan, ovatko merkitykset syntyneet haastattelun edetessä vai onko nuorella ollut asiasta käsitys jo ennen haastattelua. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen nuorten käsityksistä itsestään koululaisina ja tehostettuun oppilaanohjaukseen valikoitumisen syistä merkityskategoriat *motivoituneisuus ja toimijuus* sekä *tavoitteiden puute ja heikko motivaatio* nousivat pääosin haastattelurungon kolmesta ensimmäisestä temasta oppiminen, arki ja sosiaaliset tekijät. Konkreettisesti ne nousivat keskustelussa niistä katkelmista, joissa nuori kertoi koulunkäynnistään, arjestaan, kouluun tulemisen merkityksestä ja siitä miltä koulunkäynti hänestä tuntuu. Toiseen tutkimuskysymykseen nousi vain yksi merkityskategoria, *valikoitumisen hyväksyminen*, ja se perustui kahteen viimeiseen teemaan tehostettu oppilaanohjaus ja kokemukset valikoitumisesta. Kolmanteen tutkimuskysymykseen perheen roolista nousi tavallaan kaksi merkityskategoriaa, mutta vaikka tuloksia raportoidessani otsikoinkin ne erikseen, tämä jako vastaa



suurelta osin ensimmäisen tutkimuskysymyksen merkityskategorioita ja voidaan ajatella, että nämä merkityskategoriat peilaavat ja täydentävät aiempia kolmea merkityskategoriaa. Varsinaisia merkityskategorioita tässä tutkimuksessa nousi siis kolme *motivoituneisuus ja toimijuus, tavoitteiden puute ja heikko motivaatio sekä valikoitumisen hyväksyminen* ja kerron niistä tarkemmin luvussa 5 Tulokset.

#### **4.4 Tutkimuseettiset ratkaisut**

Luotettavuus tutkimusaineiston keruussa ja analysoinnissa edellyttää tutkijalta jatkuvaa oman toiminnan reflektointia. Aineiston laatu (Hirsjärvi & Hurme, 2014, s. 184) lähtee huolellisesti tehdystä haastattelurungosta. Etukäteen on hyvä myös miettiä erilaisia tapoja syventää teemoja, minkä omassa tutkimuksessani olen ratkaissut laittamalla joka teemalle ikään kuin alaotsikoita, joita käyttämällä voi edetä keskustelussa. Pidin kynän ja paperia saatavilla haastattelun ajan ja tein merkintöjä havainnoistani nauhoituksen tueksi. Myös litteroinnissa pyrin noudattamaan tarkkuutta, kuten aiemmassa luvussa jo mainitsin.

Fenomenografisen ja ylipäänsä laadullisen tutkimuksen luotettavuus (Ahonen, 1994, s. 129–130) perustuu tulkintojen validiteettiin, mikä aineiston osalta liittyy sen aitouteen; oliko keskustelu sisällöltään sitä, mitä lähdettiin tutkimaan ja vastasiko se tutkimusongelmaan teoreettisessa viitekehyksessä. Tulkittujen merkitysten ja merkityskategorioiden puolestaan tulisi aidosti vastata sitä, mitä tutkittavat ovat tarkoittaneet. Tutkija ei siis saa sortua ylitulkitsemaan, vaikka siten saisikin herkullisempia johtopäätöksiä ja toisaalta on maltettava pysyä siinä teoreettisessa kehyksessä, jonka pohjalta tutkimusta lähdettiin tekemään. Kuten aiemminkin mainitsin, oma taustani on vaaratekijä ylitulkinnan kannalta, minkä pyrin koko ajan pitämään mielessä. Aiemmin mainittu intersubjektivisuus on siis toisaalta hyvän aineiston aikaansaamisen kannalta hyvä, mutta toisaalta suurin riskitekijä validiteetille, jos tutkija ei riittävästi ole tietoinen riskeistä ja reflektoi omaa toimintaansa. Koska laadullinen tutkimus ei koskaan ole täysin toistettavissa (Ahonen, 1994, s. 130–131), on panostettava myös tutkimuksen raportointiin ja tutkimusprosessin riittävään kuvailemiseen, jotta lukija voi itse perehtyä

luotettavuustekijöihin. Olen pyrkinyt raportoidessa avaamaan kaikki mahdolliset tuloksiin ja niiden analysointiin vaikuttaneet tekijät. Tätä varten pidin tutkimuspäiväkirjaa ja kirjoitin auki metodologista teoriataustaa jo ennen haastattelua. Jotta lukija voi arvioida luomiani merkityksiä ja merkityskategorioitani, esitän aineistosta suoria lainauksia esimerkkeinä tukemaan tulkintaani.

Kysyin tutkimukseen luvan tutkimuskoulun rehtorilta Wilma-viestitse ja kirjoitin saatekirjeen, jonka opinto-ohjaaja liitti mukaan Wilma-viestiin, jonka avulla hän suoritti huoltajan kuulemisen. Tässä viestissä huoltajaa pyydettiin vastaamaan, mikäli ei halua huollettavansa osallistua tutkimukseen. Nämä molemmat luvat hoidettiin Wilman kautta, koska se on tutkimuskoulussa eniten käytetty yhteydenpitoväline ja tavoittaa varmimmin kaikki tahot, eikä tavoittaminen jää kiinni unohtuneen tai hukkuneen lapun vuoksi. Tällöin myös huoltajalla on mahdollisuus vastata helposti esimerkiksi mobiilisovelluksessa. Haastatteluun osallistuminen oli nuorille vapaaehtoista ja opinto-ohjaaja kysyi luvan haastatteluun valituilta nuorilta itseltään suullisesti samalla, kun tiedusteli heidän halukkuuttaan haastatteluun. Nuorille tein haastattelun alussa selväksi, että he voivat koska tahansa myös pyytää keskeyttää haastattelun ja tutkimuksessa mukana olemisen ja että minua haastattelijana ja tutkijana sitoo ehdoton vaitiolovelvollisuus.

Sekä saatekirjeessä että haastattelun alussa tein selväksi, että haastateltavien nimet eivät esiinny haastattelutilanteen jälkeen missään ja tutkimuksessa nuorista puhutaan muutetuin nimin eikä heitä ole mahdollista tunnistaa. Tämän varmistin jättämällä mainitsematta kaupungin ja koulun, jossa tutkimus on suoritettu ja käytin sen sijaan yleisempää ilmaisua eteläsavolainen keskisuuri yläkoulu, jolloin puhutaan jo niin laajasta alueesta, että yksittäisen harrastuksen tai maahanmuuttajataustaisuuden tunnistaminen ja yhdistäminen henkilöön on mahdotonta. Samasta syystä päädyin myös olla kokonaan mainitsematta maata, josta yksi haastateltavista on Suomeen muuttanut ja mainita vain hänen muuttaneen Suomeen ja puhuvansa äidinkielenään muuta kuin suomea. Myöskään sukupuoli ei ole olennainen osa tutkimustani, joten nimet on muutettu sattumanvaraisesti tyttöjen ja poikien nimiksi tunnistamisen välttämiseksi. Haastatteluaineisto säilytetään muistitikulla lukollisessa laatikossa ja

hävitetään asianmukaisesti tutkielman hyväksymisen jälkeen. Kaikki kirjallisessa muodossa oleva aineisto on pseudonymisoitu jo litterointivaiheessa ja oikeat nimet ovat vain minun ja heidän oman opinto-ohjaajansa tiedossa.

#### **4.5 Tutkimusaineistojen kuvaus**

Aineistoni on kaksiosainen koostuen litteroiduista oppilaiden haastatteluista ja huoltajien täyttämistä sähköisistä huoltajankuulemislomakkeista. Haastatteluaineiston olen kerännyt 7.12.2022 ja 13.12.2022 haastatteleamalla viittä tehostettuun oppilaanohjaukseen valittua oppilasta eräästä keskisuuresta eteläsavolaisesta yläkoulusta. Haastateltavat valitsi koulun opinto-ohjaaja yhdessä sovituksi siten, että valitut oppilaat olisivat keskenään mahdollisimman erilaisia mitä tulee tehostettuun oppilaanohjaukseen valikoitumisen syihin. Rajoitteen valinnalle asetti toki se tosiasia, että kaikki eivät luonnollisesti haastatteluun halunneet osallistua ja eräs haastatteluun jo lupautuneista sairastui ja hänen haastattelunsa jäi pois aineistosta. Kunkin haastattelun kesto oli ajallisesti n. 18–25 minuuttia riippuen haastateltavan puheliaisuudesta ja haastattelut tehtiin nuorten omalla koululla tutussa ryhmätyötilassa. Aineistoni käsittää litteroituna n. 47 sivua haastattelijan ja haastateltavan vuoropuhelua.

Lisäosan aineistoon muodostavat haastateltavien huoltajien täyttämä sähköinen lomake huoltajan kuulemiseksi liittyen tehostetun oppilaanohjauksen tarpeeseen. Vanhemmat täyttivät lomakkeet Wilma-viestillä lähetetyn linkin kautta Google Forms -lomakkeena. Lomakkeen täyttäminen tapahtui syksyllä 2022 heti syysloman jälkeen ja oli vapaaehtoista. Sen täytti neljän haastatellun huoltaja. Huoltajankuulemisaineisto ei ole määrällisesti laaja, koska pääosa kysymyksistä oli valmiiden vaihtoehtojen rastittamista ja vain yksi huoltaja oli vastannut avoimeen kysymykseen, joka oli valinnainen, mutta tämän aineiston tarkoitus olikin tuoda lisäpeiliä pääosassa oleviin nuorten käsityksiin ja kokemuksiin. Vastauksia saatiin hyvin mahdollisesti juuri tämän lomakkeen yksinkertaisuuden vuoksi, jolloin ehkä kuormittuneempi tai kiireisempikin huoltaja jaksoi siihen vastata.

## 5 TULOKSET

Tässä luvussa kuvailen ja tulkiten keräämäni haastatteluaineistoa aineistolähtöisesti. Olen käynyt aineiston läpi ensin tutkimuskysymys kerrallaan ja tätä jakoa käytän myös kuvaillessani ja tulkitessani tuloksia. Fenomenografisessa hengessä nostan esiin merkityskategorioita, joita aineistosta kuhunkin tutkimuskysymykseen nousee esiin ja jätän teoriaan peilaamisen seuraaviin lukuihin 5.4 Johtopäätökset teoreettisen viitekehyksen valossa ja 6 Pohdinta. Haastatellut esiintyvät luvussa keksityillä nimillä Elena, Maija, Tiina, Matti ja Liisa. Tuloksia tulkitessa pyrin toistamaan haastateltavien ajatukset mahdollisimman aitoina ja välttämään ylitulkintaa oman opettaja- ja elämäkokemuksen pohjalta. Suorilla lainauksilla tuon haastateltavien omaa ääntä kuuluville. Lainauksissa haastattelija on merkitty lyhyemmin H-kirjaimella. Tuon myös muistiinpanojeni pohjalta esiin tunnelmia, joita haastattelutilanteissa esiintyi.

### 5.1 Nuorten käsitykset itsestään koululaisena ja tehostettuun ohjaukseen valikoitumisensa syistä

Tähän aiheeseen liittyvät teemat haastattelun rungossa olivat *oppiminen, arki ja sosiaaliset tekijät*. Haastateltavilta kysyttiin kysymyksiä, joilla kartoitettiin käsitystä omasta toiminnasta ja pärjäämisestä suhteessa arkeen ja kouluun. Aineistosta nousee selvästi esiin kaksi merkityskategoriaa: *motivoituneisuus ja toimijuus* sekä *tavoitteiden puute ja heikko motivaatio*. Kaksi haastateltavaa, Elena ja Liisa, pitävät selvästi itseään motivoituneina koululaisina ja selkeästi ilmaisevat haluavansa tehdä parhaansa. Heillä on myös selkeitä tavoitteita ja omaa aktiivisuutta niiden saavuttamiseksi. Heillä nousee esiin muunlaisia pulmia, kielivaikeuksia ja oppimisen pulmia, jotka eivät vaikuttaisi haittavan heidän toimijuuttaan. Kolme muuta haastateltavista, Maija, Tiina ja Matti, eivät tule mielellään kouluun ja kokevat positiivisena asiana kouluun tulossa vain kavereiden tapaamisen. Heitä yhdistävät heikko motivaatio ja heikko suoriutuminen. Käsittelen ja tulkiten nämä kategoriat eri alaotsikoiden alla.

## Motivoituneisuus ja toimijuus

Elena kertoo olevansa aktiivinen pyytämään apua ja haluavansa pärjätä. Hän kokee koulun ja koulutuksen merkitykselliseksi ja hänellä on jatkon suhteen suuret tavoitteet.

H: "Minkä takia sä käyt koulua?"

Elena: "No... Koska mä tarviin koulua, haluan päästä lukioon ja sitten yliopistoon ja saada hyvä töitä."

Vahva motivaatio nousee esiin erityisesti hänen kertoessaan poikkeuksellisesta tilanteestaan; hän käy yhtä aikaa kahdeksatta ja yhdeksättä luokkaa, koska on muuttanut Suomeen vasta puolitoista vuotta aikaisemmin. Hän ei koe hyväksi ajatukseksi muuton takia hukata yhtä vuotta ja saada päättötodistusta vuotta myöhemmin kuin ikäisensä. Hän kertoo aloittaneensa valmistavalta luokalta ja kielen tuottavan edelleen haastetta. Hän korostaa useassa kohtaa itse valinneensa tämän toimintatavan ja kokee sen sujuneen jopa odotettua paremmin. Hän kertoo koulunkäynnin tuntuvan helpommalta kuin entisessä kotimaassaan, jos kielivaikeuksia ei oteta lukuun. Jatkosuunnitelmatkin tällä ovat selkeät: hän haluaa olla lääkäri kuten äitinsä. Vaativista tavoitteista huolimatta hän ei vaikuta tällä hetkellä olevan kuormittunut tai tavanomaista väsyneempi, joskin mainitsee ikään kuuluvasti, että välillä ei kouluun tuleminen huvita. Kavereitakin hänellä on ja hän kokee aikaa riittävän muuhunkin kuin opiskeluun. Hän kertoo saavansa opinto-ohjaajalta apua aina, kun sitä tarvitsee ja onkin itse oma-aloitteisesti yhteydessä opinto-ohjaajaan viestitse, kun kokee tarvitsevansa apua.

Toinen motivoitunut on Liisa, joka kokee viihtyvänsä koulussa erinomaisesti. Hän kertoo arjen rytmien sujuvan hyvin, kouluun on mukava tulla ja jatkosuunnitelmiakin on, jopa hyvin spesifejä ja toiseen kaupunkiin muuttamista vaativia. Hän on jo yhdeksäsluokkalainen, mutta ei koe tarvinneensa erityisemmin apua opinto-ohjaajalta missään vaiheessa, koska on itse aktiivinen kysymään ja selvittämään asioita ja vanhemmatkin auttavat ja neuvovat. Myös hänellä oli hyvin selkeät jatkosuunnitelmat, eikä hän koe tarvitsevansa enää apua yhteishakuun liittyen. Hän opiskelee pienryhmässä kielellisen erityisvaikeuden vuoksi, mikä selittänee hänen

kuulumisensa tehostettuun oppilaan ohjaukseen, joskaan hän itse ei ole tehostetusta ohjauksesta tietoinen. Hän kertoo saavansa riittävästi apua koulun käyntiin ja myös pyytävänsä sitä tarvittaessa. Hänen elämänasenteensa on iloinen ja itsevarma. Myös kavereita hänellä on.

H: "No mites, olikin jo puhetta, että tykkäät tulla kouluun."

Liisa: "Kyllä."

H: "Minkä takia?"

Liisa: "No tääl on mukavia aikuisia, luokkakavereita näkee, kavereita näkee, tääl on kiva olla. Ite tykkään olla koulussa."

H: "Nii just. Onko sulla joku muu syy käydä koulua? Koetko sen jotenki muuten merkitykselliseksi?"

Liisa: "No että oppii. Ja sitten kun meillä akaa työelämä ja amis alkaa lähestyä koko ajan ni sitten innolla yrittää opiskella enemmän, että sais noita numeroita nostettua todistukseen."

Sekä Elena että Liisa selvästi tiedostavat omat haasteensa ja pyrkivät itse löytämään apua niihin. Molemmat ovat rennon ja iloisen oloisia haastattelutilanteessa, vaikka Elena selvästi hieman jännittää kielellisiä hankaluuksia ilmaista itseään tai ymmärtää kysymyksiä. Molemmilla vaikuttaisi olevan selkeä tekijä, miksi he ovat tehostettuun ohjaukseen valikoituneet; toisella tilanne, jossa täytyisi suoriutua kahdesta vuosiluokasta yhdessä vuodessa muulla kuin omalla äidinkielellä, toisella taas jo lapsena todettu oppimisen pulma, kielellinen erityisvaikeus. Arjen sujuvuudessa ja jaksamisessa ei kummallakaan ole haasteita ja motivaatiota ja jatkosuunnitelmia on.

### **Tavoitteiden puute ja heikko motivaatio**

Maijan olemus on vaisu ja hiljainen ja hänen vastauksissaan toistuu usein "emmätiiä". Vastauksiin joutuu johdattelemaan. Hän ei koe olevansa hyvä missään koulunkäyntiin liittyvässä. Hän pyytää apua, jos ei osaa, mutta jos hänelle on tarjottu tukiopestusta, hän ei silti aina mene, koska "ei jaksaa". Hän tekee välillä kokeita erityisopettajan tuella. Omien sanojensa mukaan arki sujuu ja hän nukkuu tarpeeksi, mutta ei silti jaksaisi koulua käydä.

H: "Tykkäätkö sä tulla tänne?"

Maija: "En."

H: "Minkä takia et?"

Maija: "Emmä tiiä. Emmä jaksa ikinä."

H: "No sä tuut tänne kuitenkin joka päivä ihan kiltisti. Minkä takia sä tuut?"

Maija: "No mun kavereitten."

Maijalla on siis kavereita koulussa, mutta vapaa-aikaa hän ei juurikaan heidän kanssaan vietä. Myös tähän syynä oli, että "ei jaksa". Maija ymmärtää opiskelun tärkeyden ja hänellä on ajatus jatko-opinnoista, lastenhoitoala. Myös ymmärrystä siitä, että hänen pitäisi panostaa koulun käyntiin ja arvosanojen korottamiseen, on, mutta hän ei vaikuta saavan aikaan konkreettisia tavoitteita tai etsivän keinoja niiden saavuttamiseen. Maija tietää tulleensa valituksi tehostettuun oppilaan ohjaukseen ja kysyttäessä, mitä apua hän opinto-ohjaajalta tarvitsisi, hän mainitsee erilaiset tavat kokeisiin lukemiseen. Hän siis vaikuttaisi tiedostavan, että opiskelutaidoissa on puutteita ja mainitseekin tehostettuun ohjaukseen valikoitumisen syyksi huonot arvosanat. Toisessa yhteydessä hän mainitsee, että opinto-ohjaajan kanssa on käsitelty tunnetiloja, mutta ei itse ota kantaa aiheen tarpeellisuuteen. Heikkoa motivaatiota hän ei itse mainitse, mutta vastausten yhteydessä se käy muuten ilmi.

H: "No miksi sä ite luulet, että sut valittiin tähän?"

Maija: "Emmäätiiä."

H: "Mihin se vois liittyä?"

Maija: "No... mä saan aika huonoja numeroita."

Maijalla ei ole todettuja oppimisen pulmia, mutta hän mainitsee, ettei kotona kykene keskittymään opiskeluun. Koulussa keskittyminen onnistuu paremmin, mutta kaikki tuntuu jotenkin vaikealta.

Tiinan asenne on huoleton. Hänen mielestään koulunkäynti on tylsää ja mikään koulussa ei häntä kiinnosta ja vaikka hän mainitsee ainoana syynä tulla kouluun kavereiden tapaamisen, hän toisessa kohtaa toteaa, että voisi aivan hyvin olla pelkästään yksin kotonakin. Hän nukkuu omien sanojensa mukaan riittävästi, mutta silti väsyttää. Hän kokee vaikeaksi olla paikoissa, joissa on paljon ihmisiä, mikä rajoittaa selvästi muuta arkeakin, koska hän kertoo menevänsä kauppaankin vain juuri ennen sulkemisaikaa, kun väkeä on enää vähän.

H: "No näätsä mitään muuta syytä [tulla kouluun, ku kaverit]?"

H: "Okei. Mitäs sä sitten elämässä tekisit, jos ei olis pakko käydä koulua?"

Tiina: ”Emmätiä. Mä viihdyn tosi hyvin iteksee. Mun on muutenki vaikee olla paikoissa, joissa on tosi paljon ihmisiä. Ni se on myös sen takia, et mä en viihdy koulussa.”

Hän ei koe olevansa ahkera koululainen ja pyytää apua kouluasioissa lähinnä vain kavereilta, jos he sattuvat osaamaan. Ensin kysyttäessä hän sanoo saavansa apua koulun käyntiin vain opinto-ohjaajalta, mutta seuraavassa kohdassa mainitseekin erityisopettajan tuen kokeita tehdessä. Oppimisen pulmia Tiina ei tunnu tietävän itsellään olevan, mutta keskittymisen vaikeuden hän mainitsee. Vastaus tukiopetuksen tarpeesta kysyttäessä kuvaa hänen motivaatiotaan:

H: ... ”Tuntuuko että sille [tukiopetukselle] olis tarvetta?”

Tiina: ”En mä jaksa olla täällä enempää ku on pakko.”

Henkilökemiat opettajien kanssa vaikuttavat hänen käytökseensä eri opettajien tunneilla ja luokan edessä hän ei esiinny lainkaan, minkä opettajat ovat hyväksyneet. Kysymykseen, missä hän on koulussa hyvä, hän vastaa, että antaa muille työrauhan, kun on aina tunnilla hiljaa. Huoleton asenne näkyy myös siinä, ettei hän oikein tiedä, mistä puhutaan, kun puhutaan tehostetusta oppilaan ohjauksesta, vaan toteaa huolettomasti ”En tiiä, en oo kuunnellu tunnilla, kun siitä on puhuttu”. Kuten Maijakin, hänkin arvelee valikoituneensa tehostettuun oppilaanohjaukseen heikkojen arvosanojen vuoksi, mutta selkeästi ajatus muotoutuu vasta haastattelun aikana johdattelemalla. Molemmat saavat yleensä arvosanoja 5–6 riippuen aineesta.

Tiinaa ei tunnu huolettavan, ettei hänellä ole mitään ajatusta jatkosta, eikä mielessä mitään, mikä kiinnostaisi. Johdatellen käy myös ilmi, että poissaolot voivat olla myös syynä ylimääräisen ohjauksen tarpeelle; loppu vaiheessa haastattelua hän yhtäkkiä kertoo asuvansa osan ajasta lastensuojelulaitoksessa. Kotona asuessaan hän ei suostunut useinkaan lähtemään kouluun ja äiti ilmoitti hänet sairaaksi, jotta ei tulisi selvittämättömiä poissaoloja ja poissaoloja kertyi liikaa. Laitoksesta kouluun on Tiinan mukaan pakko lähteä, eikä sinne voi kesken päivän palata, jotta ei rajoiteta muita tekemisiä vapaa-ajalla. Lisäksi hän kertoo saaneensa lääkityksen, joka helpottaa väkijoukoissa olemista. Tiina, kuten Maijakin, harrastaa itsenäisesti liikuntaa vapaa-



ajalla ja tekee sen mielellään yksin. Tiina mainitsee joukkueessa harrastamisen olleen tylsää.

Matti on kaikista haasteltavista haluttomasti vastaamaan ja tunnelma vastauksissa on melko alakuloinen. Hänkin kokee kouluaineet vaikeiksi, mutta johdattelemalla löytyy kuitenkin yksi vähemmän vaikea eikä niin epämieluisen, valinnainen tekninen työ. Hän ei, toisin kuin Maija ja Tiina, pyydä itse apua, jos sitä tarvitsee ja mainitsee itse motivaation puutteen: "Mä en vaa jaksa, kun ei oo motivaatiota tehdä mitää". Hän mainitsee vaisusti saavansa joskus tukea erityisopettajalta ja tukiopetuksesta kysyttäessä toteaa, että varmaan sitä saisi, jos pyytäisi. Arjen rytmien ja terveellisen syömisen hän kertoo olevan kunnossa, eikä koe olevansa väsynyt, mutta olemus on vaisu. Hän kertoo koulussa käymisen olevan tylsää, mutta tarpeellista jatko-opintojen kannalta, eikä hänellä ole juurikaan poissaoloja, mutta eihän myöskään koulussa pärjäämisen eteen oikein mitään itse tunnu tekevän.

H: "Teekse kotona kouluhommia?"

Matti: "En paljo yhtää."

H: "Jääkö läksyjä tekemättä vai meinaatko enemmän kokeisiin lukemista?"

Matti: "No kumpaakaan en tee."

H: "Onko seki ettei huvita?"

Matti: (olan kohautus)

Matti ei osaa kertoa oikein mitään kiinnostuksen kohdetta. Vapaa-ajalla hän pelaa tietokoneella paljon, muttei oikein osaa sanoa, onko sekään kovin kiinnostavaa tai onko hän siinä taitava. Hän tietää, mistä puhutaan, kun puhutaan tehostetusta oppilaan ohjauksesta, mutta ei koe tarvitsevansa opinto-ohjaajalta apua. Myöskään syytä, miksi hänet on tehostettuun ohjaukseen valittu, hän ei itse osaa ilman johdattelua päätellä:

H: "Saitko sä omasta mielestäsi vaikuttaa, että sut valittiin tähän tehostettuun oppilaanohjaukseen?"

Matti: "En mä ees tienny, että mut valittiin siihen."

H: "No mitäs sä veikkaat, mikä vois olla syy miksi opo on valinnu sut tähän tehostettuun ohjaukseen?"

Matti: "Emmätiä."

H: "Minkä takia se ois ajatellu, että sä tarviit enemmän apua? Voisiko se liittyä näihin, kun sanoit, että sua ei oikein kiinnosta?"

Matti: "Ehkä."

Hän kertoo saavansa kokeista yleensä arvosanoja 5–6. Yhdessä keskustellen todetaan, että syy tehostetun oppilaan ohjauksen tarpeeseen voisi olla, että on huoli pääsemisestä mieluisiin jatko-opintopaikkaan heikkojen arvosanojen vuoksi.

## 5.2 Nuorten kokemukset valikoitumisesta

Tähän tutkimuskysymykseen liittyi haastattelurungossa teema *kokemukset tehostettuun oppilaanohjaukseen valikoitumisesta* ja tämän kysymyksen aineistosta nousee vai yksi merkityskategoria *valikoitumisen hyväksyminen*. Kaikki haastatellut kokevat tehostettuun oppilaanohjaukseen valikoitumisen positiivisena tai neutraalina asiana ja jos eivät näe siihen tarvetta tai sen hyötyjä, vähintäänkin ajattelevat, ettei siitä ainakaan haittaa ole. Seuraavaksi kuvailen kategoriaa tarkemmin.

### Valikoitumisen hyväksyminen

Elena on tyytyväinen, kun saa ottaa yhteyttä opinto-ohjaajaan aina, kun tarvitsee apua. Hän kokee erityisen tilanteensa sellaisena, että opinto-ohjaajan tuelle on tarve.

H: "No miltä susta tuntuu, että sä saat nyt tätä ylimääräistä ohjausta?"

Elena: "No... se on aika hyvä jos mulla on jotain ongelma niin opo voi auttaa"

Myös Maija kokee tehostetun oppilaan ohjauksen tarpeellisena mainiten erilaiset tavat lukea kokeisiin, mutta suhtautuminen on aika välinpitämätöntä. Hän ei koe valikoitumista kiusallisena tai leimaavana ja kertoo häneltä kysyttäneen halukkuutta saada tehostettua ohjausta. Hänkin kokee selvästi opisto-ohjaajalla käynnit ihan mukavana asiana.

H: "Miltä susta itsestä tuntuu tää ku sut on valittu tähän tehostettuun oppilaanohjaukseen?"

Maija: Emmätiiä.

H: Koetsä sen niinku hyvänä asiana vai...?

Maija: "Joo."

Tiina ei koe saaneensa vaikuttaa tehostettuun oppilaan ohjaukseen valikoitumiseensa, mutta ei se häntä haittaakaan. Hän ei koe sitä myöskään leimaavana.

H: "Mites kun sut on valittu tällaseen tehostettuun oppilaanohjaukseen ni miltä se susta tuntuu?"

Tiina: "Emmätiiä, ei mitenkää erityiseltä."

H: "Mites sun kaveripiiri? Miten yleisesti suhtaudutaan, jos joku saa tämmöstä erityiskohtelua tai muuta?"

Tiina: "Ei niitä kiinnosta."

Matti ei tiennyt tulleensa valituksi tehostettuun oppilaan ohjaukseen, mutta ilmoittaa sen olevan "hyvä juttu kai". Hänkään ei koe kenenkään kiinnostavan tällaisiin asioihin huomiota kaveripiirissä, mutta ei tunnu olevan erityisen innoissaan opinto-ohjaajan luona käymisestä.

H: "Juttelettekste kavereiden kanssa koskaan tämmösiä?"

Matti: "Ei."

H: "Kukaan ei ole ihmetellyt, että sä oot käyny opolla ja joku muu ehkä ei?"

Matti: "Ei."

H: "Nii just. Eli ei tunnu olevan ongelma kenellekään. Tuntuuks susta itsestä, että sä tarviit tällasta?"

Matti: (pään pudistus)

H: "Et? Että pärjäisit ilmankin? Mutta susta ei kuitenkaan tunnu kurjalta käydä siellä?"

Matti: "No en tiiä (voipuneesti)."

Liisa on vähän eri tilanteessa johtuen opiskelustaan pienryhmässä, jossa on muitakin ohjaavia aikuisia kuin opinto-ohjaaja. Hän ei tiedä olevansa tehostetun oppilaan ohjauksen piirissä ja tarve opinto-ohjaajan palveluille on ollut pienryhmäpaikan takia pieni. Hän ei koe erityisryhmään kuulumista leimaavana ja puhuu pienryhmään kuulumisesta iloiseen sävyyn.

H: "Miten teillä kavereiden kesken, et kiinnitetäänkö teillä huomioo ku joku on vähän erilainen sillee, että käy enemmän jossain?"

Liisa: "Eei."

H: "Tai koetko, että suhun ois kiinnitetty huomiota, kun sä oot pienryhmässä?"

Liisa: "Eei. Enemmän joku on kysyny, että miks sä oot, ku koska miks et sä vois olla yleisopetuksessa, kun sä oot niin aktiivinen ja hyvä kaikessa ja kun ei näy päälle päin, että on kielellinen erityisvaikeus."

Näiden haastateltavien puheissa ei siis erotu varsinaisesti erilaisia kokemuksia tehostetusta oppilaan ohjauksesta ja siihen valikoitumisesta. Opinto-ohjaaja kuuluu

kaikkien puheissa mukavana aikuisena, ja opinto-ohjaajalla käynti ei ole kenenkään mielestä ikävä asia tai kaveripiirissä leimaava. Tämä voinee johtua siitä, että kaikille kuuluu tietty määrä ohjausta, jolloin tehostettuun ohjaukseen valikoituneet eroavat arjessa lähinnä siinä, kuinka usein he ohjauksessa käyvät. Todellisuudessa luultavasti heitä saatetaan vahvemmin ohjata ja jopa määrätä käymään siinä missä monet muut itse varaavat aikoja omien tarpeidensa mukaan, mutta tämä ero käyntien järjestelyissä ei niinkään näy kavereille.

### **5.3 Perheen rooli**

Perheen rooli nuoren koulunkäynnissä ja tehostettuun oppilaanohjaukseen valikoitumisessa ei ollut omana teemana haastattelurungossa, vaan siitä keskusteltiin osana kaikkia teemoja. Haastateltavien käsitykset ja kokemukset voidaan jakaa kahteen merkityskategoriaan, *Perhe vahvana tukena* ja *Perheen merkitys vähäinen*, ja käsittelemme ne tässä luvussa erikseen, mutta samalla nämä kategoriat korreloivat vahvasti ensimmäisen tutkimuskysymyksen kategorioiden kanssa ja niitä voi ajatella myös muita merkityskategorioita peilaavina ja täydentävinä. Kenenkään kohdalla perhe ei ole ollut merkittävässä roolissa tehostettuun oppilaanohjaukseen valikoitumisessa. Toisena aineistona olevan huoltajankuulemislomakkeen täytti neljän haastateltavan huoltajista joko äiti tai isä. Ainoastaan Liisan huoltaja ei lomaketta täyttänyt, mutta tämä selittynee sillä, ettei Liisa ole yleisopetuksen oppilas ja siksi on koulun käytännön mukaisesti automaattisesti tehostetun oppilaanohjauksen piirissä. Nämä lomakkeet heijastelevat ja täydentävät haastatteluaineistosta nousseita merkityskategorioita.

#### **Perhe vahvana tukena**

Liisan puheissa perhe on vahvasti läsnä, kouluasioista ja tulevaisuudesta jutellaan paljon ja vanhemmat osallistuvat ja auttavat pyydettäessä.

H: "No mites kotiväen kanssa, jutteletteko te kouluasioista?"

Liisa: "No kyl me välillä, että no just niinku yhteishausta me ollan puhuttu, et minne kannattaa hakee, et mikä niin kun ittee kiinnostaa."

Liisan vanhemmat eivät hänen mukaansa ohjaa tai vaadi Liisalta tiettyjä toimintatapoja tulevaisuuden suhteen ja hänen puheistaan saa käsityksen, että tunne vanhempien ja Liisan välillä on hyväksyvä ja lämmin.

Elenan huoltaja oli vain rastittanut kohdan *koulunkäynti sujuu ihan hyvin*. Syynä avoimien vastastausten puuttumiselle voivat mahdollisesti olla kielihaasteet, koska myös Elenan äidin äidinkieli on muu kuin suomi. Elenan puheissa vanhemmat ovat läsnä tärkeinä henkilöinä, jotka hyväksyvät ja ovat tyytyväisiä hänen tavoitteisiinsa. He eivät Elenan sanojen mukaan paljontaan puutu Elenan koulun käyntiin, mutta käyvät palavereissa koululla ja juttelevat koulun sujumisesta Elenan kanssa.

### **Perheen merkitys vähäinen**

Tiina mainitsee perheestä kysyttäessä vain äidin ja sisarukset, eli isä ei ole ainakaan aktiivisena apuna arjessa. Äiti on Tiinan sanojen mukaan peitelty haasteita kouluun lähdössä selvittämällä luvattomia poissaoloja sairauspoissaoloina ja Tiinan vastauksista tulee vaikutelma, että kotona ei ole kykyä ja jaksamista puuttua hänen tekemisiinsä. Lastensuojelulaitoksessa Tiinan mukaan voi jutella kouluasioista kenen tahansa aikuisen kanssa, mutta sielläkin juteltua tulee kuitenkin harvoin.

Selvästi kuitenkin Tiinan huoltaja haluaa tyttärelleen kaiken avun eikä kiellä haasteita Tiinan elämässä. Tiinan äiti ilmaisee huolen Tiinan koulunkäynnistä ja kertoo avoimesti koulun ulkopuolisesta tuesta sosiaalitoimessa ja avoimessa vastauksessa ilmaisee tarpeen lisäävulle. Äidin vastauksissa näkyy Tiinan motivaation puute kuten tämän omissa vastauksissakin. Äidin mukaan kouluasioista jutellaan Tiinan kanssa kotona usein, mutta Tiinan haastattelussa kertoman mukaan asia ei olisi ihan niinkään.

H: "Jutteletekste kouluasioista kotona?"

Tiina: (ravistaa päätä)

H: "Johtuuko se sinusta, että sua ei huvita?"

Tiina: "Joo mua ei huvita."

H: "Että äiti kuitenkin yrittää välillä?"

Tiina: "No harvemmin."

H: "Nii just. Oottekste näistä tulevaisuusasioista jutellu kotona?"

Tiina: "Ei."

Toki jokaisella on oma määritelmä tässä tapauksessa sille, mikä on usein, kun lomakkeessa ei ollut määritelty asiaa tarkemmin. Huoltaja mainitsee lomakkeessa perhetyön ja välkkärin koulun ulkopuolisena tukena. Välkkärillä käynnit ovat Etelä-Savon sairaanhoitopiirin tarjoamaa ennaltaehkäisevää tukea mielenterveys- ja päihdeasioissa. Sijoitus kodin ulkopuolelle ei tule huoltajan vastauksissa esiin.

Maijan tilanne vaikuttaa melko samankaltaiselta kuin Tiinan siinä mielessä, että myös hänen puheissaan äiti on ainoa arjen aikuinen ja nuorempia sisaruksiakin on. Myös Maijan puheista saa vaikutelman, että äiti ei jaksakaan väkisin jutella Maijan kanssa, jos tämä ei halua. Huoltajavastauksissa äiti on rastittanut, että kouluasioista jutellaan *silloin tällöin*. Mielenkiintoista on, että Maijan äiti on rastittanut kohdan *koulunkäynti sujuu ihan hyvin* nuoren koulunkäynnistä kysyttäessä, eikä ole ilmaissut ylimääräisen tuen tarvetta olevan, kun taas Maijan omista puheista käy ilmi koulunkäynnissä olevan paljonkin haasteita. Kysyttäessä osaako äiti auttaa kouluasioissa, Maija mainitsee, että ei äiti jaksakaan, kun on päivät töissä.

H: "Jutteletteks te kouluasioita kotona?"

Maija: "Eei."

H: "Ette ollenkaan?"

Maija: "Ei me jutella oikee mitään yleensä."

H: "Okei. Kummasta se on kiinni? Eikö sinuu huvita vai?"

Maija: "En mä oikee jaksakaan niitten kaa."

H: "Okei. Tuntuuko, että niitä kuitenkin kiinnostais jutella? Yrittääkö ne?"

Maija: "Ei."

Matin isä on vastannut, että kouluasioista jutellaan kotona usein ja että Matin koulunkäynti aiheuttaa huolta. Yllättäen hän kuitenkin ilmaisee huolena vain oppimisen pulmat ja tukena erityisopettajan. Toisin kuin Matin omista puheista motivaatio ei tule lainkaan esiin. Isä ei ole myöskään ilmaissut toiveita opinto-ohjaajalle. Matin omista vastauksissa kouluasioista jutellaan joskus ja että sekä äidin, että isän kohdalla Mattia itseään ei huvita jutella. Matti kertoo asuvansa isänsä kanssa ja vierailee silloin tällöin äidin ja pikkusiskon luona toisessa kaupungissa.

H: "Jutteletteks te [isän kanssa] kouluasioista?"  
Matti: "Joskus."  
H: "Käytkö sä usein äidin luona?"  
Matti: "En kovin usein."  
H: "Tuleeko siellä juteltua kouluasioista?"  
Matti: "No ei paljoo."  
H: "Onks se enemmän siitä kiinni et sinuu ei huvita vai?"  
Matti: "Mua ei huvita."  
H: "Nii just. Että kotiväki kuiteski ihan mielellään juttelis?"  
Matti: "Ehkä."

Kaikkien näidenkin kolmen haastateltavan kohdalla selvästi kotona kyllä välitetään koulunkäynnistä, mutta resurssit auttamiseen ja osallistumiseen ovat erilaiset. Maijan, Matin ja Tiinan vastauksissa kuuluva haluttomuus keskustella vanhempien kanssa saattaa liittyä murrosiän vaiheeseen, jossa hyvin harva nuori on innoissaan vanhempiensa mielipiteistä tai heidän kanssaan juttelemisestä. Kaksi muuta Elena ja Liisa ovat jo vuotta vanhempia ja pahin murrosiän kuohu jo mahdollisesti väistymässä.

## 5.4 Johtopäätökset teoreettisen viitekehyksen valossa

Tässä luvussa peilaan saamiani tuloksia teoreettiseen viitekehykseen. Ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen osalta käsittelen aiheet merkityskategorioittain, jotka olivat *motivoituneisuus ja toimijuus, tavoitteiden puute ja heikko motivaatio ja valikoitumisen hyväksyminen*. Koska kolmanteen perheen roolia käsittelevään tutkimuskysymykseen liittyvät tulokset heijastelevat muita merkityskategorioita, otsikoin sen tässä luvussa yleisemmin vain perheen roolina käsittäen kaikkia perheeseen liittyviä teemoja yleisemmin suhteessa ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen merkityskategorioihin.

### Motivoituneisuus ja toimijuus

Elena ja Liisa ovat oppilaita, jotka luultavasti olisivat löytäneet opinto-ohjaajan palvelut ilman tehostettuun oppilaan ohjaukseen valitsemistakin. Sekä Elenan haaste äidinkielen suhteen että Liisan kielellinen erityisvaikeus löytyvät Niemen (2022) mainitsemien tehostetun oppilaan ohjauksen tarpeeseen johtavien syiden joukosta,

mutta Elenan tilanne on vielä lisäksi erityinen kahden yhtä aikaa suoritettavan vuosiluokan osalta. Elena vaikuttaa hoitavan asioitaan itsenäisesti opinto-ohjaajan ollessa tarvittaessa saatavilla. Elenan kohdalla ilmassa leijuu myös mahdollinen uupumusuhka, mitä tulee vaativiin tavoitteisiin ja poikkeuksellisen tiukkaan opiskelutahtiin, vaikka Elena itse ei juuri tällä hetkellä koe itseään uupuneeksi. Kuten Niemi (2022, s. 24) toteaa, opintojen keskeyttämisuhka nelinkertaistuu uupumuksesta kärsivillä ja siksi Niemi kokee tämän ryhmän tärkeäksi tunnistaa. Elenan tapauksessa siis tehdään myös oppilaanohjauksen tehostamisen (esim. HE 173/2020; Niemi, 2022) taustalla olevaa ennaltaehkäisevää työtä. Niemen (2022) määritelmä siitä, että tehostettu ohjaus on auttamista tavallisen ohjauksen ollessa mahdollistamista, ei näyttäydy Liisan kohdalla; hän ei selvästi koe tarvinneensa erityisesti opinto-ohjaajan apua, vaan enemmänkin hänen tavallista palveluaan, joka kaikille on tarjolla. Toisaalta hänen valikoitumisensa vaikuttaa tapahtuneen Niemenkin (2022, s. 10) mainitseman oppimisen tuen organisoinnin kautta, koska hän opiskelee pienryhmässä ja näin ollen luultavasti hänellä on erityisen tuen päätös.

Niemen (2022) mukaan toimijuuden kehittäminen on yksi oppilaanohjauksen tavoitteista ja hän tarkoittaa toimijuudella nuoren kykyä tehdä valintoja ja päätöksiä tulevaisuuden suhteen. Selvästi Elenan ja Liisan toimijuus on hyvää vauhtia kehittymässä, sillä heidän vastauksissaan näkyy kyky asettaa tavoitteita ja nähdä ja toteuttaa asioita, joita toivottu tulevaisuus vaatii. He tarvitsevat toki ohjausta, mutta enemmänkin vain tukemaan omaa toimijuuttaan. Heidän toiminnassaan näkyvät kaikki kolme Malmin (2018) mainitsemaa toimijuuden vahvistumisen osa-aluetta, kommunikaation vahvistuminen, arjenhallinta ja oma kokemus toimijuudesta. He kykenevät kysymään ja selvittämään asioita itse, hoitavat arjessa vaaditut asiat ja kokevat mahdollisena toteuttaa aikomansa tulevaisuuden suunnitelmat. Elenalla on maahanmuuttotaustan vuoksi mahdollisesti Mäkisen (2016) mainitsemia ulkopuolisia reunaehtoja rajoittamassa toimijuuttaan johtuen eroista koulukulttuurisissa ja opiskelusta muulla kuin omalla äidinkielellä, mutta hänen kohdallaan vaikuttaa, että hän on pystynyt selättämään nämä haasteet ja sopeuttamaan yhdessä perheensä kanssa toimijuuttaan uudessa ympäristössä. Vanhalakka-Ruohonkin (2015) mukaan



toimijuus on kasattava kyseisellä hetkellä käytössä olevista resursseista yhteistyössä ja Elenan kohdalla tämä näyttää onnistuneen yhdessä opinto-ohjaajan ja perheen kanssa.

Emirbayerin ja Mischen (1998, s. 971–973) määritelmän mukaan toimijuuden aikaorientaatiot, mennyt, tuleva ja nykyhetken toiminta määrittävät toimijuuden rakentumista ja sekä Elenalla että Liisalla on kykyä nähdä mennyttä ja tulevaa ja niiden avulla pohtia omaa toimintaansa. Juvosen (2015, s. 39) mainitsema toimijuuden ja autonomisen aikuisuuden kehittymisen kannalta tarpeellinen sujuva liikkuminen aikaorientaatioiden välillä sujuu jo ikään suhteutettuna hyvin. Salmela-Aron (2018, s. 15–19) motivaation yhteissäätely näkyy Liisan kohdalla, kun hän puhuu hyvin lämpimästi omasta lähipiiristään koulussa ja etenkin koulun aikuisista, mihin saattaa vaikuttaa myös se, että pienryhmä on toiminut pitkään yhdessä, eivätkä aikuiset vaihdu samoin kuin yleisopetuksessa ja myös ryhmä pääsee muodostumaan ehkä tiiviimmäksi kuin yleisopetuksessa.

### **Tavoitteiden puute ja heikko motivaatio**

Maija, Tiina ja Matti eivät selvästi vielä ole toimijuuden kannalta katsottuna vielä kypsiä pohtimaan omaa toimintaansa ja tulevaisuuttaan, eikä aikaorientaatioiden (Emirbayer & Mische, 1998, s. 971–973) välillä liikkuminen vielä onnistu. Maijan vastauksissa näkyy jonkin verran tulevaisuuden näkymiä, mutta hän ei vielä kuitenkaan onnistu yhdistämään niitä tavoitteisiin suuntaavaksi toiminnaksi ja Tiinalla ja Matilla tavoitteita ei tunnu olevan lainkaan. Tiinalla ja Matilla on selvästi vallalla laajennettu nykyisyys (esim. Oinonen, 2003) ja päivä kerrallaan -orientaatio (Juvonen, 2015). Erityisesti Tiinan kohdalla on hyvä katsoa toimijuutta ja sen kehittymistä Juvosen (2015) tavoin yksilön itsensä lisäksi myös ympäristön ja vuorovaikutuksen kautta ja syrjäytymisen ehkäisemisen välineenä. Juvonen näkee tärkeänä laajentaa toimijuuden kehittymisen tarkastelua myös yhteiskunnan asettamien rajoitteiden huomioimiseen. Tiinan ahdistus väenpaljoudessa on ongelma hänen koulussa toimimiselleen, kun hänen on käytävä koulua hyvin suuressa yksikössä. Hänen vastauksissaan toistuu useasti, että hän viihtyy yksin, eikä

mielellään poistuisi kotoa, jos ei olisi pakko. Kysymys kuuluukin, ajattelisiko Tiina näin, jos kävisi koulua pienessä yksikössä, tai pienryhmässä kuten Liisa. Yksin viihtyminen ei sinänsä ole toimijuuden kehittymistä rajoittavaa, mutta voi muodostua sellaiseksi yhdistettynä haasteeseen nähdä elämää laajemmin kuin ”päivä kerrallaan”. Toimijuuden kehittyminen (Vanhalakka-Ruoho, Silvonen & Kauppila, 2015) on monimuotoinen prosessi koostuen yksilön toiminnasta, ulkoisista elinehdoista ja kontekstista. Tiinan puheissa esiintyykin myös Mäkisen (2016) tutkimuksissa esiintulleiden toimijuuden kehittymiseen vaikuttavien ulkopuolisten resurssien puute; yksin viihtyminen, vähäinen kommunikointi ja välinpitämätön asenne tarjottua tukea kohtaan ei ole toimijuuden kehittymisen kannalta suotava yhdistelmä. Mäkisen (2016) tutkimuksissa esiinnoussut tarve pysyvälle tukevalle taholle puoltaa ehdottomasti säännöllisen ohjaajan tapaamisen tarvetta Tiinan kohdalla; Tiinalla ei selvästi ole kykyä itse löytää itsestään vahvuuksia, vaan hän tarvitsee siihen toisen ihmisen, jolla on aikaa tutustua juuri häneen ja olla säännöllisesti läsnä ohjaamassa. Vastaavaa tarvetta esiintyy myös Matilla, joka selvästi ei pysty löytämään itsestään juuri mitään hyvää. Myös Malmin (2018) mainitsemat toimijuuden vahvistumisen kolme osaluetta, kommunikaation vahvistuminen, arjen hallinta ja oma kokemus toimijuudesta, näyttävät koulunkäynnin osalta kaikki punaista Maijan, Matin ja Tiinan kohdalla; kouluasioista ei haluta puhua, koulutehtäviä ei juurikaan hoideta, eikä omaa toimintaa koeta hyvänä.

Maijan, Tiinan ja Matin tilanteissa päällimmäisenä näkyy heikko motivaatio ja kiinnostus koulua kohtaan, mikä on myös Niemen (2022) mukaan merkittäviä oppilaan ohjauksen tehostamisen syitä. Myös hallituksen esityksessä (HE173/2020 s. 131) motivaatio mainitaan tärkeänä asiana parantaa peruskoulun aikana. Salmela-Aron (2018, s.14) oman elämänkulun motivaatioteoriassa mainitut koulun tuomien vaatimuksien, haasteiden ja mahdollisuuksien vaikutus oppimismotivaatioon näkyy näiden kolmen vastauksissa siten, että motivaatiota tekemiseen ei synny, kun kaikki tuntuu vaikealta ja tylsältä. Heidän vastauksistaan käy ilmi myös Niemen (2022, s. 23) mainitsema motivaation haasteiden näkyminen välinpitämättömyytenä koulunkäyntiä kohtaan ja Tiinalla lisäksi poissaoloina. Tiinalla tosin ongelmana on

lisäksi myös ahdistus, kun paikalla on paljon ihmisiä, eli haaste sosiaalisessa toimintakyvyssä (Niemi, 2022, s. 23). Salmela-Aron (2018, s. 15–19) mukaan motivaatio kehittyy yhteistyössä, ja sekä Maijan, Tiinan että Matin vastauksissa näkyy kyllä kaveripiirin merkitys kouluun tulemisen tukena, mutta kysyttäessä kavereista suhteessa koulussa pärjäämiseen, vastaukset eivät viittaa siihen, että kaveripiiri olisi tukena itse opiskeluun motivoitumisessa. Ainoastaan Tiina ja Maija mainitsevat kysyvänsä kavereilta joskus apua tehtäviin, mutta yhteistä opiskelua ja koulun käynnistä keskustelua ei kaveripiirissä synny. Wang, Kiuru, Degol ja Salmela-Aro (2018) mainitsevat samankaltaisia asioita; vertaiset säätelevät toistensa toimintaa ja koulussa viihtymistä. Maijalta, Tiinalta ja Matilta tällainen vertaisten positiivinen vaikutus selvästi puuttuu; kukaan heistä ei mainitse juttelevansa juurikaan kouluasioista kavereidensa kanssa, vaikka kaverit tärkeitä ovatkin. Olisiko näin, että heidän kavereidensakaan motivaatio koulun käyntiin ja koulussa viihtyminen ei ole kovin hyvää?

Maijan, Tiinan ja Matin puheissa kuuluu negatiivisuus itseään kohtaan koululaisena, mikä herättää huolen suhteessa Salmela-aron (2018, s. 14) käsitykseen siitä, että negatiivinen suhtautuminen omaan pärjäämiseen tuottaa myös negatiivista suhtautumista opiskeluun. Mannisen (2018) mukaan oppilaan käsitys koulussa menestymisen mahdollisuuksistaan on yksi kouluviihtyvyyden osa-alueista, mikä näkyy myös Maijan, Tiinan ja Matin kohdalla; kukaan heistä ei mielellään tule kouluun eivätkä he näe omia mahdollisuuksiaan menestyä koulussa kovin korkeina. Tiina mainitsee vastauksissaan toimivansa eri tavoin eri opettajien kanssa, mikä vaikuttaa hänen toimintaansa niiden aineiden tunneilla, joiden opettajista Tiina ei pidä. Pulkkinen, Rautopuro ja Välijärvi (2017, s. 128–130) ovatkin nostaneet kouluviihtyvyytutkimuksensa tuloksissa esiin juuri opettaja-oppilas -suhteen merkittävänä hyvinvointia edistävänä tekijänä. Myös Mannisen (2018) tutkimuksessa suhde opettajiin on yksi kouluviihtyvyyden osa-alue ja nimenomaan se osa-alue, joka hänen tutkimuksessaan parani kahdeksannen luokan tulosten ja toisen asteen toisen vuoden tulosten välisenä aikana, mikä viittaisi siihen, että tällä osa-alueella peruskoulussa on kehitettävää. Tulisikin muistaa, että tehostettu oppilaanohjaus ei ole

vain yksittäisiä tekoja, vaan suunnitelmallinen prosessi (Niemi, 2022), joka vaatii yhteistyötä. Vaikka opinto-ohjaaja on vastuussa varsinaisesta oppilaanohjauksesta ja sen organisoinnista, myös jokainen aikuinen oppilaan elämässä on omalta osaltaan vastuussa onnistuneesta kasvatustyöstä ja ohjauksesta ja myös aineenopettajilta vaaditaan oppilaan kohtaamista.

Niemi (2022) nostaa tärkeäksi tekijäksi ohjauksessa myös itsearviointin kehittämisen ja itsearviointia painotetaan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) monessa kohtaa. Sen nostaminen keskiöön on perusteltua myös Maijan, Tiinan ja Matin vastausten valossa; heistä kukaan ei tuntunut kovasti pohtineen omaa toimintaansa itse tai pystyvänsä arvioimaan tai kehittämään sitä ilman aikuisen apua, vaan vastauksia ja ajatuksia itsestä nousi vasta pitkällisen johdattelun kautta. Näistä kolmesta ainoastaan Maijan vastauksessa vilahti huomio siitä, että opiskelustrategioita pitäisi kehittää, eli jonkinlaista reflektiota on tapahtunut. Itsearviointia varmasti harjoitellaan jossain määrin, kuten opetussuunnitelma vaatii, mutta oma kokemukseni on, että se jää kouluarjessa usein rasti ruutuun -tyyppisten tehtävien tasolle, eikä pääse muodostumaan ajatusmalleiksi juuri niille, joilla kykyä tai halua siihen ei luontaisesti ole. Ne, joilla kyky halu itsearviointiin jo on, tekevät sitä muodossa kuin muodossa, mutta itsearviointikyvyn kehittäminen niiden kohdalla, joilla kykyä ei yläkouluun tullessa ole vielä kehittynyt, vaatii kaikkien aikuisten panosta tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen lisäksi.

### **Valikoitumisen hyväksyminen**

Tehostettuun ohjaukseen valikoituminen ei kenenkään vastauksissa saanut aikaan negatiivisia tunteita ja käsitys oppilaan ohjauksesta on kaikkien vastauksissa hyväksyvä ja ohjaus koetaan positiivisena asiana, mikä on varmasti toimijuuden kehittymisen alkuasetelmana hedelmällinen. Mäkisen (2016) tutkimuksessa esiin nousutta erityisen palvelun saamisen leimaavuutta ei tässä tutkimuksessa nousuttu esiin eikä kukaan haastateltavista ollut törmännyt siihen, että opinto-ohjaajan palveluiden käyttäminen muita useammin aiheuttaisi negatiivista huomiota. Vaikuttaa myös siltä, että näiden haastateltavien osalta opinto-ohjaaja on onnistunut

kohtaamaan nämä nuoret oikealla tavalla, eikä ole syntynyt Mäkisen (2016) mainitsemaa ristiriitaa nuoren ja opinto-ohjaajan keskustelun tasojen välillä, joka tekisi nuorelle opinto-ohjaajan kanssa keskustelun epämieluisaksi tai vaikeaksi ymmärtää tai kokea tarpeelliseksi tai joka aiheuttaisi nuorelle kokemuksen, ettei ole hyväksytty omien lähtökohtiensa vuoksi. Tämä kulttuurisesti ja keskustelun abstraktiuden kannalta yhteisen sävelen löytäminen keskusteluihin on Mäkisen (2016) mukaan nuoren toimijuuden kehittymisen kannalta tärkeää ja näiden haastateltavien kohdalla jonkinlainen yhteinen sävel on olemassa, koska suhtautuminen ohjaukseen on hyväksyvää.

### **Perheen rooli**

Perheet suhtautuvat kaikkien huoltajien osalta neutraalin hyväksyvästi tehostettuun oppilaan ohjaukseen, mutta kenenkään huoltajat eivät ole erityisesti ohjausta vaatineet. Elenan ja Liisan vastauksissa näkyy Salmela-Aron (2018, s. 15–19) mainitsema perheen motivaatiota ja hyvinvointia lisäävä lisääntyvän autonomian tukeminen ja lämpimän asenteen, kiinnostuksen ja tuen antamisen aikaansaama positiivinen vaikutus. Heidän vastauksissaan näkyy usko omaan onnistumiseen ja tulevaisuuden näkeminen valoisana ja mahdollisena. Myös Mäkinen (2016) nostaa omista tutkimuksistaan esiin lähiverkostot ja niiden hyödyntämisen toimijuuden tukena ja kytkee puhetta toimijuudesta siihen, millaista resurssia nuoret näistä sosiaalisista verkostoista saavat. Elenan ja Liisan kohdalla puheessa perhe kuuluu toimijuuden kannalta vahvana resurssina, mutta Maijan, Matin ja Tiinan kohdalla toimijuutta vahvistavaa vuorovaikutusta ei perheen kanssa vaikuta olevan ainakaan heidän itsensä mukaan. Myöskään motivaatiota lisäävää yhteistoimintaa näillä kolmella ei ole vanhempien kanssa päässyt syntymään, vaikka Salmela-Aron (2018, s. 15–19) mukaan vanhempien vaikutus motivaatioon olisi oleellisen tärkeä, eikä Salmela-Aron (2018, s. 15–19) mainitsemaa motivaation yhteissäätelyä nuoren ja hänen elämässään vaikuttavien ihmisten kesken ole päässyt ainakaan positiivisessa mielessä tapahtumaan. Maijan vastauksissa häivähtää myös ajatusta väsyneestä äidistä, mikä herättää huolen Salmela-Aron ja Tuominen-Soininkin (2013)

tutkimustulosten osoittaessa, että vanhemman uupumus voi olla yhteydessä nuoren uupumiseen.

Tiinan huoltaja oli ainoa, joka oli ilmoittanut huollettavansa tarvitsevan lisätukea koulun käyntiin ja huoltajien vastaukset eroavat jonkin verran nuorten omista käsityksistä, kuten Maijalla ja Matilla. Toisaalta juuri Maija ja Matti olivat sillä kannalla, että eivät halua perheen kanssa asioistaan jutella, mikä luonnollisesti aiheuttaa sen, etteivät huoltajat ehkä ole ihan ajan tasalla nuoren asioista. Opetushallituksen ohjeistuksen (OPH-557-2021) mukainen huoltajan kuuleminen on näidenkin haastateltujen kohdalla tarpeen vähintäänkin siinä mielessä, että opinto-ohjaaja saa tietoa myös siitä, miten mahdollisesti erilainen käsitys huoltajalla nuoren tilanteesta on ja saamaan siten näkökulmaa tehostetun oppilaan ohjauksen järjestämiselle. Myös Niemi (2022) perää vuoropuhelua huoltajien kanssa yhteisymmärryksen löytämiseksi. Elenan huoltaja on käynytkin koululla palaverissa, samoin Liisan johtuen oppimisen tuen päivityksistä ja perusteltua olisikin varmasti miettiä, olisiko myös Maijan, Tiinan ja Matin kohdalla hyötyä yhteisistä ohjastuokioista huoltajien kanssa, onhan perheohjauksesta saatu positiivista tutkimustulosta (Jännetyinen, 2017) nuoren toimijuuden ja yhteisten päämäärien löytämisen kannalta.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tulosten tarkastelua

Tutkimukseni tarkoituksena oli tutkia tehostettuun henkilökohtaiseen oppilaanohjaukseen valikoitumisprosessia nuoren näkökulmasta tuomalla kuuluviin nuorten omia käsityksiä itsestään koululaisina ja tehostettuun oppilaanohjaukseen valikoitumisen syistä, kokemuksia tehostettuun oppilaanohjaukseen valikoitumisesta ja perheen roolista valikoitumisessa ja nuoren koulunkäynnissä. Kuten Niemikin (2022) toteaa, ohjauksen tavoitteena on nuoren toimijuuden kehittyminen ja luonnollisestikin, jos nuori on tehostettuun oppilaan ohjaukseen valikoitunut, hänen toimijuutensa ei luultavasti ole vielä riittävästi kehittynyttä. Näiden nuorten käsityksiä kuvaava merkityskategoria *tavoitteiden puute ja heikko motivaatio* nousikin selvästi esiin myös tämän tutkimuksen aineistosta. Niemen (2022) määrittelemänä toimijuus on kykyä tehdä omaa elämäänsä koskevia päätöksiä ja valintoja ja Vanhalakka-Ruohon (2015) mukaan tämä toimijuus syntyy erilaisten resurssien yhteisvaikutuksessa erityisesti vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Kahden haastateltavan, Tiinan ja Matin vaikuttaisi olevan vielä hyvin vaikea ajatella elämäänsä lainkaan eteenpäin, jotta päätösten ja valintojen tekeminen ilman aikuisen vahvaa tukea onnistuisi ja he tarvitsevat paljon ohjausta löytääkseen toimijuuden, jossa toimijuuden aikaorientaatiot, mennyt, tuleva ja nykyhetken toiminta (Emirbayer & Mische, 1998, s. 971–973) olisivat keskenään vuorovaikutuksessa ja liikkuminen niissä onnistuisi. Tämä taas Juvosen (2015, s. 38) mukaan olisi tarpeen, jotta voisi yhteiskunnassamme kehittyä kohti autonomista aikuisuutta. Maijan kohdalla on havaittavissa jo selvästi ajatusta tulevasta, mahdollinen oma ala, joka kiinnostaa, ja hänellä on jo kykyä ajatella ohjauksen hyötyjä oman koulunkäyntinsä ja tulevaisuutensa suhteen. Hän kuitenkin painiskelee nykyhetken toiminnan aikaorientaation kanssa; kuinka suunnata omaa toimintaansa tukemaan suunnitelmia ja siihen hänkin tarvitsee paljon ohjaajan tukea. Kaikilla kolmella, Maijalla, Matilla ja Liisalla on siis tarve pysyvälle auttavalle taholle, jonka Mäkisenkin (2016) tutkimuksessakin nuoret nimesivät tilapäistä tukea tehokkaammaksi ja joka antaisi

Vanhalakka-Ruohon (2015) määritelmän mukaista resurssia toimijuuden kehittymiselle vuorovaikutuksellisesti ja jolla olisi aikaa olla säännöllisesti läsnä ja oppia tuntemaan nuorten olemassa olevat resurssit, mikä Mäkisen (2016) mukaan parantaa tuen tehoa. Tähän suunnitelmallinen tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus on ehdottomasti toimiva ratkaisu.

Elena ja Liisa ovat toimijuuden suhteen selvästi muita kehittyneempiä ja heidän käsityksistään nousi kategoria *motivoituneisuus ja toimijuus*, mutta kuten Niemi (2022) ohjeistaa, mikään yksittäinen tekijä ei yksinään määrittele tehostetun ohjauksen tarvetta. Erityisesti Liisan kohdalla on vaikea tämän tutkimuksen aineiston valossa tietää, onko Liisalla ollut jo niin paljon Mäkisen (2016) ja Vanhalakka-Ruohon (2015) mainitsemia resursseja toimijuuden kehittymiseksi pienryhmässä saadun tehokkaan ohjauksen myötä, ja olisiko hänen toimijuutensa näin kehittynyttä ilman vuosien opiskelua pienryhmässä. Luultavasti ei, joten Liisa ei pienryhmätaustansa puolesta ole täysin vertailukelpoinen muihin haastateltuihin nähden. Liisalla on enemmän Mäkisen (2016) mainitsemia pysyviä aikuisia tukena perheen lisäksi myös koulussa, toisin kuin muilla neljällä, jotka opiskelevat yleisopetuksen ryhmissä aineenopettajajärjestelmässä. KARVI:n (2020, s. 102) tulokset siitä, että vähintään kolme kertaa ohjausta saaneiden tiedot jatko-opintojen osalta karttuivat paremmin kuin vähemmällä ohjauksella, näkyy Liisan kohdalla varmasti, sillä pienryhmässä hän on luonnollisesti päässyt keskustelemaan aikuisen kanssa tulevaisuudestaan paljon yleisopetuksen oppilasta enemmän jo siksi, että ryhmäkoko on pieni ja aikuisia yleensä kaksi, erityisluokanopettaja ja koulunkäynninohjaaja. Pienryhmäaikuiset, vaikka eivät opinto-ohjaajia koulutukseltaan olekaan, ovat oman kokemukseni mukaan usein yleisopetuksen aineenopettajia harjaantuneempia ohjaamaan ja kasvattamaan ja kohtaamaan nuoria. Yleisopetuksen oppilaat hukkuvat helpommin massaan ja jäävät siten vähemmälle ohjaukselle ilman suunnitelmallista tunnistamista. Herää kysymys ryhmäkokojen merkityksestä yhtenä merkittävänä tekijänä myös yleisopetuksen oppilaiden joukossa, sillä myös Tiinan ahdistus väkijoukoissa, jonka voi nähdä toimijuuden kehittymiselle ympäristön aiheuttavamana rajoitteena (Juvonen, 2015; Vanhalakka-Ruoho, Silvonen & Kauppila,



2015), vaikuttaisi mahdollisesti vähemmän hänen toimintakykyynsä, mikäli ryhmät ja yksiköt olisivat pienempiä. Nyt tilannetta hallitaan hänen kohdallaan lääkityksellä ja voidaan olla montaa mieltä siitä, onko lääkitseminen laajemmassa mittakaavassa kestävä ratkaisu. Oma ajatukseni on, että nuorten lisääntyvä lääkitseminen koulun sujuvuuden lisäämiseksi on asia, jota pitäisi tarkemmin kartoittaa ja vahvemmin nostaa yleiseen keskusteluun.

Nuorten kuulee arjessa usein valittelevan, että ”ei oo motia”, melkein asiaan kuin asiaan ja motivaatio näkyy suurena tekijänä tämän tutkimuksenkin aineistossa. Niemen (2022, s. 23) mukaan motivaation puutteen aiheuttamat ongelmat ovat moninaisia ja näkyvät lisääntyvinä poissaoloina, ikävystymisenä, kyynisyytenä ja uupumuksena. Tässä tutkimuksessa motivaation puute näkyy Maijan, Tiinan ja Matin haluttomuutena tehdä koulun suhteen juuri mitään, jos ei ole ihan pakko ja Tiinan kohdalla myös poissaoloina. Myös yleinen ikävystyminen näkyy heidän vastauksissaan, mutta saattaa toki osaltaan olla myös usein murrosikäiselle tyypillinen tapa reagoida, vaikka asiat olisivatkin ihan hyvin. Itsenäinen tekeminen heiltä ei onnistu lainkaan ja kouluunkin tuleminen on epämieluisaa. Ohjauksen tarve on kiistaton motivaation löytämiseksi, jotta nuori oppisi näkemään itselleen mahdollisia tavoitteita tulevaisuudessa. Salmela-Aron (2018, s.14) mukaan motivaatioon vaikuttaa olennaisesti omien mahdollisuuksiensa tunnistaminen, ja siirtymät ovat motivaation kehittymisen kannalta kriittisiä hetkiä. Kouluarjessakin olen havainnut käytännössä, miten osa oppilaista käy joko levottomammiksi tai haluttomammiksi yhteistyöhön jatko-opintovalintojen kynnyksellä ja syyksi usein selviää, etteivät he kykene näkemään itseään oikein missään seuraavana syksynä ja luonnollisesti ajatus on pelottava. Haastateltavista Elenan ja Liisan motivaatio on suorastaan silmiinpistävä ja molempien puheissa se kumpuaa nimenomaan siitä, että heillä on tavoitteita odottamassa tulevaisuudessa. Toivottavaa olisikin, että nimenomaan riittävän aikaisin aloitetulla ohjauksen tehostamisella paniikin aiheuttamat motivaation katoamiset tärkeän siirtymän kohdalla vähenisivät ja siksi tarpeen tunnistaminen ajoissa on tärkeää, kuten Niemikin (2022) toteaa ja perää

tutkimusta hyvien käytäntöjen löytämiseksi. Tähän tähtää myös hallituksen esityksen (HE173/2020) vaatimus kunnille kehittää käytäntöjään.

Tämä tutkimus ja sen aineisto ei suoranaisesti perehdy kouluviihtyvyyteen, mutta vastauksissa tulee selvästi esiin myös kouluviihtyvyytutkimuksissa esiin tulleita asioita, kuten Mannisen (2018) mainitsemista kuudesta kouluviihtyvyyden osa-alueesta suhde opettajiin ja käsitys omista onnistumisen mahdollisuuksistaan. Haastateltavista Tiina selvästi valitsee, miten kunkin opettajan kanssa toimii ja sekä Maijalla, Tiinalla että Matilla oma usko itseensä koululaisena on lähes olematon. Myös Pulkkinen, Rautopuro ja Välijärvi (2017, s. 128–130) puhuvat opettaja-oppilas -suhteen merkityksestä, Wang, Kiuru, Degol ja Salmela-Aro (2018) vertaisten merkityksestä kouluun kiinnittymisessä ja Salmela-Aro (2018) lisäksi, miten vertaiset säätelevät toistensa motivaatiota. Kouluarjessakin on päivittäin nähtävissä, miten tärkeää nuorelle on olla samankaltainen kuin muut ja toimiminen ystäväpiirin tavasta poiketen vaatii rohkeutta. Näin ollen vaikuttaisikin siltä, että vertaisten vaikutus erityisesti nuorten kohdalla on niin merkittävä tekijä, että se pitäisi valjastaa hyötykäyttöön, jotta käännyttäisiin kohti positiivista siitä tosiasiaa, että Pulkkinen, Rautopuron ja Välijärven (2017, s. 128–130) tutkimuksessakin 15 % koki itsensä kouluuyhteisöön kuulumattomaksi.

Uupumus näkyy uhkana kaikissa näissä mainitsemisissä kouluviihtyvyyden ja kiinnittymistutkimuksissa, mutta omassa aineistossani se ei suoranaisesti tule esiin, vaikka se on yksi Niemenkin (2022) mainitsema mahdollinen ohjauksen tehostamisen syy. Elenan kohdalla uupumusuhka on kuitenkin olemassa kahden vuosiluokan yhtä aikaa käymisen ja vaativien tulevaisuuden suunnitelmien vuoksi, vaikka Elena ei itse uupumusta tai sen uhkaa tuo esiin. Onkin toivottavaa, että uupumukseen taipuimmat ja suuria tavoitteita itselleen asettavat perfektionistit havaittaisiin riittävän ajoissa ja Elenan kohdalla ollaan oikealla tiellä. Luultavaa kuitenkin on, että tämä ryhmä on yksi vaikeimpia etukäteen havaittavia, koska koulumenestys saattaa olla todella hyvää eikä uupumus oirehdi etukäteen, ja vaatii vahvaa oppilaantuntemusta havaita ajatusmallit, jotka uupumusta enteilevät. Itse näen uhkana tässäkin mielessä suuret koulut, joissa ohjausresurssia on vähän, oppilaita paljon ja ryhmäkoot isoja, jolloin

opettajien ja ohjaajien aika ja energia menee siihen, että kannatellaan jo putoamisvaarassa olevia, eikä aikaa riitä niille, jota näennäisesti vielä pärjäävät hyvin. Oman kokemukseni mukaan uupumisvaarassa olevien tunnistaminen vaatii sitä, että kaikki koulun aikuiset kuuntelevat oppilaiden puheita tarkalla korvalla, koska ajatusmallit piilevät usein sivulauseissa. Tässäkin Niemen (2022) ajatus yhteistyöstä ja suunnitelmallisuudesta tunnistamisprosessissa on erittäin tärkeä ja vaatii myös vahvaa keskusteluyhteyttä opiskeluhuollon kanssa.

Tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus (Niemi, 2022) on vapaaehtoista palvelua ja siinä oleelliseksi nousee toiseen tutkimuskysymykseen noussut merkityskategoria *valikoitumisen hyväksyminen*. Malm (2018) nostaa nimenomaan vapaaehtoisten palveluiden kohdalla merkitykselliseksi nuoren oman kokemuksen toimijuudestaan, viitaten siihen, että nuori ottaa palveluita vastaan ennemmin oman kokemuksensa kuin ulkoisten määräysten myötä. Tutkimukseni tulokset kertovat, että nämä nuoret ottavat tehostettua oppilaanohjausta vastaan ihan mielellään, mutta toimijuuden kehittyneisyys näkyy siinä, hakevatko he sitä itse aktiivisesti vai ottavat vastaan vasta kehotuksen myötä ja tämä jako vastaa ensimmäisen tutkimuskysymyksen jakoa merkityskategorioihin *motivoituneisuus ja toimijuus* ja *tavoitteiden puute ja heikko motivaatio*. Vaikuttaakin siis, että oppilaanohjaus on tässä tutkimuskoulussa toteutunut niin, että nuoren kokemus siitä on omaa toimijuutta tukeva ja näin ollen nuori käy siellä vapaaehtoisesti. Oma kokemukseni on, että toisinkin voi olla; olen törmännyt nuoriin, jotka eivät halua omaa opinto-ohjaajaansa tavata kuin pakon edestä ja tällöin tilanne on liittynyt siihen, että nuoren omaa toimijuutta ei ole kunnioitettu, vaan ohjaus on koettu kuulustelutilanteeksi, jossa myöskään nuoren yksityisyyttä ei ole kunnioitettu. Olennaista olisikin, että tässä vaiheessa peruskoulussa, kun vielä on mahdollisuus kehottaa ja ohjata vahvasti ja antaa myönteisiä ohjauskokemuksia, toimijuus vahvistuisi vähintään siinä mielessä, että nuoren usko ja luottamus ohjaukseen oman toimijuutensa vahvistajana olisi sellaista, että hän myöhemmässä elämässä osaisi hakeutua vapaaehtoisten tukimuotojen piiriin niitä tarvitessaan.

Kehittyneemmän toimijuuden ja motivaation kannalta oleellinen tekijä on Elenan ja Liisan kohdalla myös perhe ja sen antama tuki; molemmat puhuvat perheestään tärkeänä apuna arjessa ja suunnitelmien tekemisessä ja tämä korreloi myös FinEdun pitkäaikaistutkimuksen (Salmela-Aro & Tuominen-Soini, 2013) tuloksen kanssa, jossa nuoret kuvasivat vanhemmat merkittäviksi henkilöiksi urasuunnitelmien muotoutumisen kannalta. Toisaalta tämä myös osoittaa todelliseksi huolen perhetaustan eriarvoistavasta vaikutuksesta, joka näkyi nuorisotutkimusverkoston pitkäaikaisitutkimuksessa (Ristikari ja Törmäkangas ym., 2016) ja jonka vähentäminen on yhtenä tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen kehittämisen taustatekijänä (Valtioneuvosto, 2020 ja HE 173/2020 vp). Maijalla, Tiinalla ja Matilla perheen tuki näyttäytyy hyvin vähäisenä, joten selkeästi tämänkään tutkimuksen haastateltavat eivät olleet yhdenvertaisessa asemassa, mitä tulee perheen tukeen koulunkäynnille ja urasuunnitelmille ja ylipäänsä toimijuuden kehittymiselle. Myös Mäkinen (2016) toteaa omassa tutkimuksessaan tämän epätasa-arvoisuuden ja tarpeen yhteiskunnan paikata resurssia, jota kaikki nuoret eivät toimijuutensa kehittymiselle kotoaan saa. Kodin tuen ollessa vähäisempi, opinto-ohjaaja voi ja hänen tulee yhdessä koulun muiden aikuisten ja opiskeluhoiton kanssa tätä vajausta paikata esimerkiksi juuri tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen keinoin.

Perheen roolin osalta tässä aineistossa ei tullut esiin Niemen (2022, s. 37) mainitsemaa tilannetta, jossa nuoren koulutusvalinta ei ole vanhemmalle mieleinen, vaan haastateltavien perheet olivat nuoren mielestä joko myönteisesti tukevia tai hyväksyviä mutta passiivisia nuoren tulevaisuuden suhteen. Laajemmalla aineistolla mukaan olisi ehkä tullut myös tapauksia, joihin opettajana toimiessa kyllä olen törmännyt, joissa nuoren perhe on kiinnostuneempi valitsemaan nuoren tulevaisuuden nuoren puolesta kuin nuori itse. Tällöin ohjaus on tarpeen olemaan nuoren oman toimijuuden kehittymisen tukena ja toisaalta auttamaan osapuolia löytämään yhteinen tavoite. Jännetyinenkin (2017) havaitsi tutkiessaan väitöskirjassaan perheohjauksesta, ristiriitatilanteet oikein ohjattuna vahvistaviksi ja ylipäänsä hyvän keskusteluyhteyden löytymisen kaikkia osapuolia tukevaksi.

Toisaalta voi kuitenkin olla pelkona, että tällaiset ohjauksen tarpeet jäävät tunnistamatta, koska ulospäin voi vaikuttaa siltä, että nuoren asiat ovat hienosti, kun kotoa ollaan niin aktiivisena tukena ja lopputuloksena, että nuori valitsee vanhemman unelman omansa sijaan.

## 6.2 Tutkimuksen arviointia

Tutkimuksen edetessä olen useita kertoja pohtinut omaa tutkijapositioniani ja omien ennakkokäsityksieni vaikutusta tutkimuksen tuloksiin. Kuten aiemmin luotettavuutta pohtiessanikin olen maininnut, omasta taustastani perusopetuksen ammattilaisena ja 15 vuoden opettajakokemuksesta oli mielestäni paljon hyötyä haastattelutilanteita ajatellen, mutta jouduin myös miettimään tarkkaan, miten se vaikuttaa syntyvään aineistoon ja sen tulkintaan. Olen myös opiskelujen aikana harjoitellut monen eri opinto-ohjaajan ohjauksessa ja seurannut myös usean koulun opinto-ohjaajan työtä sivusta liittyen tehostetun henkilökohtaisen oppilaan ohjauksen käytäntöjen luomiseen, mutten toiminut opinto-ohjaajana itse, joten jouduin miettimään myös sitä, että ennako-oletukseni eivät kaikki välttämättä vastaa todellisuutta. Haastatteluun valmistautuminen ja teoriaan perehtyminen ohjasi Ahosen (Ahonen, 1995, s. 123–125) mainitsemaalla tavalla haastattelujen kulkua ja sisältöä ja analyysi alkoi, kuten tyyppillisestä, jo haastattelussa (Hirsjärvi & Hurme, 2014, s. 169), mutta tutkimus perustui kuitenkin koko ajan nuorten käsityksiin ja kokemuksiin ja niissä mielestäni myös analyysin aikanakin pysyin. Pyrin läpi tutkielman erottamaan omat mielipiteeni ja ajatukseni aineiston ulkopuolelle ja hyödyntämään niitä vasta johtopäätöksiä pohtiessani ja selkeästi metapuheella osoittamaan, milloin kyseessä on aineistosta nouseva asia ja milloin oma ajatukseni tai mielipiteeni.

Tämä tutkimus vahvisti johdannossakin mainitsemaani käsitystäni siitä, millaisia nuoria varten tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus on kehitetty ja minkälaisilla nuorilla on tarve sitä saada. Koska haastateltavien määrä on suppea, mitään yleistyksiä tästä tutkimuksesta ei voida tehdä, mutta ajatus siitä, että on tarve luoda käytäntöjä tehostetun ohjauksen tarpeessa olevien tunnistamiseksi, vahvistui.

Tavatessani haastateltavistani Maijan, Tiinan ja Matin, huomasin löytäneeni ne, jotka kuuluvat siihen ryhmään, jotka eivät ohjausta oma-aloitteisesti löydä ja pahimmillaan jopa saattaisivat kieltäytyä tai vähätellä sen tarvetta ilman tätä prosessia. Aineistonkeruun osalta harmillista oli, että yksi haastatteluun jo suostuneista nuorista sairastui ja hänen haastatteluaan ei aikataulullisista syistä saatu osaksi aineistoa. Aineiston keruu onnistui muuten odotusten mukaisesti, mutta nuoret olivat melko arkoja juttelemaan ja jälkikäteen ajateltuna olisin voinut tavata nuoria ensin muussa ympäristössä, esimerkiksi käymällä koululla epävirallisemmin juttelemassa. Huomasin myös jännittäväni itse ja siihen puolestaan olisi auttanut harjoitushaastattelu. Tilannetta kuitenkin vaikeutti se tosiasia, että haastattelut osuivat peruskoulun lukuvuoden kannalta yhteen kiireisimmästä ajasta, joulukuun alkuun juuri ennen väliarviointia, mikä hankaloitti aikataulujen yhteensovittamista, sillä tein samaan aikaan päivätyötä toisessa koulussa. Tälläkin otoksella sain kuitenkin mielenkiintoisia tuloksia liittyen motivaation ja toimijuuden käsitteisiin. Jos otos olisi ollut laajempi, olisi voinut mahdollisesti löytyä enemmän aineistoa liittyen muihin Niemen (2022) mainitsemiin mahdollisiin ohjauksen tehostamisen syihin, kuten koulu-uupumukseen ja perfektionismin aiheuttamiin haasteisiin, jotka tässä aineistossa eivät näyttäytyneet. Perheen roolin osalta oletukseni oli, että perheet saattavat myös osallistua hyvinkin aktiivisesti koulun valikoimisprosesseihin, mutta tähän aineistoon ei sellaista osunut, vaan perheet näiden haastateltavien kohdalla pysyivät sivuroolissa. Huoltajankuulemislomakkeilla sain toivomaani lisänäkemystä perheen rooliin ja ne poikivat myös mielenkiintoisia jatkokysymyksiä, joita avaan seuraavassa alaluvussa enemmän.

### **6.3 Jatkotutkimusaiheita ja käytäntöön soveltamista**

Kuten Niemi (2022) toteaa, vielä ei ole tutkimusnäyttöä siitä, miten tehostettuun oppilaanohjauksen tarpeen tunnistaminen käytännössä parhaiten onnistuu ja näiden haastateltavien kohdalla jäi mietityttämään Liisa; onko aina tarpeen, että jokainen pienryhmäoppilas on tehostetun oppilaanohjauksen piirissä, sillä pitkään pienryhmässä opiskelut ovat saattaneet kehittyä jo hyvinkin autonomisiksi

toimijoiksi ja heillä on usein tukea muutenkin enemmän kuin yleisopetuksessa. Tuen portaan nuoret ovat potentiaalinen ryhmä (Niemi, 2022, s. 10), josta etsiä tehostamisen tarvetta, mutta itse kääntäisin tunnistamiskäytäntöjä miettiessä katseen erityisesti siihen ryhmään, jota ei ehkä muuten huomata; ne, joita edustavat Maija, Matti ja Liisa. Heidän kaltaisensa nuoret eivät saa hylättyjä arvosanoja eivätkä kärsi mistään diagnosoidusta oppimisen pulmasta tai ole luokan häiriköitä ja nouse sitä kautta esiin. He eivät usein pidä itse ääntä itsestään, mutta heidän kohdallaan kuitenkin vetäytyvä asenne, yksin viihtyminen, jatkumahdollisuuksia rajoittava suoriutumistaso kouluaineissa ja tavoitteiden puuttuminen saattavat olla suuri riski koulupudokkuuden ja syrjäytymisen kannalta. Näiden nuorten tunnistamiseksi olisi tärkeää oppia jo seitsemännen luokan aikana tuntemaan oppilaiden tapaa suhtautua koulunkäyntiin, jotta voi kahdeksannen luokan alussa löytää ne, joiden kohdalla lisäohjaus on tarpeen ja ennalta ehkäisevä työ vielä onnistuu.

Olisi mielenkiintoista tavata nämä viisi haastateltavaa uudelleen myöhemmin ja selvittää, miten heidän tilanteensa on kehittynyt; onnistuttiinko ohjauksella lisäämään Maijan, Tiina ja Matin motivaatiota ja miten Elena on jaksanut suurten tavoitteidensa ja kielihaasteidensa kanssa. Myös laajemmin on hyvä selvittää tehostetun ohjauksen käytäntöjä, ja vaikuttavuutta ja äskettäin onkin alkanut suuri Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama tutkimushanke (OKM, 2022) *Tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus – työprosessit, kohtaamiset ja oppilaan toimijuus*, jonka toteuttaa Sanna Vehviläisen vetämä tutkimusryhmä Itä-Suomen yliopistosta. Opinto-ohjaajat tekevät tunnetusti paljon verkostoitumistyötä, mutta toivottavaa mielestäni on myös avoin vuoropuhelu siitä, miten ohjaus eri kunnissa mahdollistetaan; toteutustavat voivat ovat varmasti hyvinkin erilaisia jo pelkästään siihen suunnatun resurssin vuoksi. Toisaalta myös ajatus siitä, että jokainen aikuinen koulussa ohjaa nuorta omalta osaltaan, vaatii koulu yhteisöissä yhteistyötä ja uusien mahdollisuuksien näkemistä. Monissa kouluissa toimii nykyään myös koulunuorisotyöntekijöitä, joiden työpanoksesta on apua moniin tehostettuun oppilaan ohjaukseen valittujen oppilaiden haasteisiin, kuten koulussa viihtymiseen ja sosiaalisiin ongelmiin ja varsinkin ohjausresurssien ollessa tiukoilla työtaakkaa

kannatta jakaa. Oman kokemukseni mukaan aina ei löydetä kaikkia hyviä yhteistyön mahdollisuuksia arjen kiireiden keskellä ja jokainen jää helposti ”oman pöytänsä ääreen”. Yhteistyölle pitää olla myös resursoitua ja johdon organisoimaa työaika. Maijalla, Matilla ja Liisalla oma ajatus tehostettuun oppilaan ohjaukseen valikoitumisensa syystä on heikko koulumenestys ja siihen puuttuminen pelkästään ohjausta lisäämällä ei riitä, vaan myös siinä yhteistä suunnittelua ja keskustelua aineenopettajien kanssa tarvitaan, mikä oman kokemukseni mukaan on kouluarjessa yksi kehittämisen kohde. Täydennyskoulutusta mietittäessä olisi hyvä tiedostaa, että kaikilla aineenopettajilla ei koulutuksensa puolesta ole yhtäläisiä valmiuksia oppilaan ohjaamiseen ja kohtaamiseen ja tähän tulisi ehdottomasti peruskouluja ajatellen yhä enemmän panostaa.

Tässä tutkimuksessa rajasin opinto-ohjaajan toiminnan tutkimuksen ulkopuolelle, mutta jatkossa olisi mielenkiintoista myös tutkia opinto-ohjaajien tehostetussa oppilaan ohjauksessa käyttämiä työtapoja ja niiden vaikuttavuutta. KARVI:n (2020) tutkimus on osoittanut henkilökohtaisten opinto-ohjaajan tapaamisten hyödyn, mutta kuinka paljon hyötyä saadaan käyttämällä esimerkiksi opetussuunnitelman perusteissakin (POPS, 2014) mainittua pienryhmäohjausta, jonka voisi ajatella olevan toimiva tapa nostaa vertaisuutta vahvistamaan ohjausta. Mielenkiintoista olisi myös tehdä vertailevaa tutkimusta opinto-ohjaajan ja nuoren käsitysten välillä. Vaikka tässä tutkimuksessa en huomionnut haastateltavien nuorten opinto-ohjaajan käsityksiä näistä nuorista ja heidän haasteistaan, kävi keskustellessa ilmi mielenkiintoisia eroja siinä, miten eri tavalla voi nuori voi tilanteensa nähdä. Toisaalta opinto-ohjaaja ilmaisi myös havaintonsa siitä, miten huoltaja voi täyttää lomakkeeseen nuoren koulun käynnistä asioita, jotka eivät koulun näkökulmasta pidä lainkaan paikkansa ja tässä tutkimuksessa havaitsin myös huoltajan ja nuoren vastausten välillä joitakin ristiriitaisuuksia. Mielenkiintoista olisi selvittää, onko tällöin kyseessä huoltajan vilpittömän tietämättömyys nuoren tilanteesta vai esimerkiksi tietoinen tilanteen kaunistelu ja jälkimmäisessä tapauksessa tapahtuuko kaunistelu siksi, ettei huoltaja jaksaa tai uskalla tunnustaa nuorella olevan haasteita, vai haluaako hän pitää haasteet ”perhepiirissä” ja kulissit ulkopuolelle kunnossa. Perhetaustan osalta myös



sosioekonominen tausta jäi tässä tarkastelun ulkopuolelle ja sen vaikutuksen tutkiminen huoltajavastauksiin ja huoltajan käyttäytymiseen kuulemistilanteissa olisi myös kiinnostavaa.

Kaiken kaikkiaan, vaikka kyseessä on tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus, näyttäisi siltä, että se samalla kattaa omalla tavallaan sisälleen kaikki nuoren elämässä vaikuttavat tahot. Opinto-ohjaaja on vastuussa ohjauksen organisoinnista (Niemi, 2022), mutta hänen on huomioitava kaikki nuoren elämässä vaikuttavat tahot ja niihin liittyvät uhat ja mahdollisuudet. Ennen kaikkea on huomioitava kuitenkin nuori itse ja hänen käsityksensä itsestään ja mahdollisuuksistaan toimijuuden kehittymisen, onnistuneen siirtymän ja tulevaan koulukseen kiinnittymisen tukemiseksi. Tähän tarvitaan kehitystyötä ja uudenlaista ajattelua kaikilta nuorten kanssa toimivilta tahoilta, kuten myös koulutuksen järjestäjän taholta riittävän resursoinnin ja käytännön mahdollistamisen osalta.

## LÄHTEET

- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113-160.
- Emirbayer, Mustafa & Mische A. (1998): What is Agency? American Journal of Sociology 103 (4), 962-1023.
- HE 173/2020 vp (Osoitteesta: [https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Documents/HE\\_173+2020.pdf](https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Documents/HE_173+2020.pdf))
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2), 162-173.
- Hirsjärvi S. ja Hurme H. (2014): Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus.
- Juvonen T. (2015): Sosiaalisesti kontrolloitu, hauraasti autonominen - Nuorten toimijuuden rakentuminen etsivässä työssä. Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 116. Vastapaino.
- Jännetyinen, J. (2017). Vanhempien ja oppilaanohjauksen yhteistoiminta ja huolenpito oppilaasta: etnografinen tapaustutkimus perheohjausmenetelmän toteutuksesta yläkoulun oppilaanohjauksessa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö. Väitöskirja.
- KARVI (2020): Vaihtoehtoja, valintoja ja uusia alkuja. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. (Osoitteesta: [https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/02/KARVI\\_0620.pdf](https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/02/KARVI_0620.pdf))
- Malm, K. (2018). Itsenäistyvä nuori, vahvistuva toimija. Nuorisotutkimusverkosto /Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 133. (Osoitteesta: [https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/itsenaistyva\\_nuori\\_vahvistuva\\_toimija\\_web.pdf](https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/itsenaistyva_nuori_vahvistuva_toimija_web.pdf))

- Manninen, S. (2018). Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Marton, F. (1981): Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177–200.
- Mäkinen, S. (2016): Nuorten toimijuuden tilat ja rajat koulutuksen katveista kerrottuna. *Nuorisotutkimus* 34 (2), 3–18.
- Niemi, P. (2016): Ohjaus ja oppilaiden urapohdinta. Väitöskirja. Turun yliopisto. (Osoitteesta: <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/124526/AnnalesC423Niemi.pdf?sequence=2&isAllowed=y>)
- Niemi, P. (2022): Tehostettu ja henkilökohtainen oppilaanohjaus (OPH Oppaat ja käsikirjat 2022/2)
- Nikander P. (2010): Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa Ruusuvuori J., Nikander P. ja Hyvärinen M. (toim.) 2010: Haastattelun analyysi s. 432–445. Vastapaino.
- Oinonen, E. (2003): Extended Present, Faltering Future. Family Formation in the Process of Attaining Adult Status in Finland and Spain. *Young. Nordic Journal of Youth Research* 11 (2), 121–140.
- OPH-557-2021 Liite 1 Muutosmääräykseen koskien opetuksen järjestäjän ohjaussuunnitelmaa sekä oppilaanohjausta. (Osoitteesta: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Liite%20m%C3%A4%C3%A4r%C3%A4yskirjeeseen%20OPH\\_557\\_2021.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Liite%20m%C3%A4%C3%A4r%C3%A4yskirjeeseen%20OPH_557_2021.pdf))
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 13.12.2022: Oppilaanohjaus ja opinto-ohjaus. (Osoitteesta: <https://okm.fi/documents/1410845/143551557/Oppilaanohjaus+ja+opinto-ohjaus+13.12.2022.pdf/62521c7b-ab95-367c-0153-09a889de15e6/Oppilaanohjaus+ja+opinto-ohjaus+13.12.2022.pdf?t=1671108748838>)
- Oppivelvollisuuslaki 30.12.2020 1214/2020 (Osoitteesta: <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214>)

Perusopetuslaki 21.8.1998/628 11a § (Osoitteesta:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) (Osoitteesta:

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf))

Pulkkinen J., Rautopuro, J. ja Välijärvi J. (2017): Kaikki hyvin? Suomalaisnuorten hyvinvointi nuorisobarometrin ja PISA-tutkimuksen valossa. Teoksessa Pekkarinen E. ja Myllyniemi S. (toim.) 2017: Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017. Nuorisotutkimusseura.

Ristikari, T., Törmäkangas, L. ym. (2016). Suomi nuorten kasvuympäristönä - 25 vuoden seuranta vuonna 1987 Suomessa syntyneistä nuorista aikuisista. Nuorisotutkimusseura ry - Nuorisotutkimusverkosto.

Salmela-Aro K. (toim.) (2018): Motivaatio ja oppiminen. PS-kustannus.

Salmela-Aro K., Tuominen-Soini H. (2013): Koulu-uupumisesta kouluinnostukseen? Teoksessa: Raivinen, Vähäkylä (2013): Ketä kiinnostaa? - lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen, 242–254. Gaudeamus.

Valtioneuvosto (2020): Opinto-ohjauksen kehittämisohjelma. (Osoitteesta:

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162326/Opinto-ohjauksen%20kehitt%C3%A4misohjelma.pdf>)

Välijärvi, J. (toim.) (2019): Edellytykset kasvuun, oppimiseen ja osallisuuteen kaikille. Tutkijoiden havaintoja ja suosituksia lasten ja nuorten monipuolisen kehityksen, terveyden ja vaikuttamisen mahdollisuuksien edistämiseksi.

Valtioneuvosto. (Osoitteesta:

[https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161440/VN\\_2019\\_7\\_Edellytykset\\_kasvuun\\_oppimiseen\\_ja\\_osallisuuteen\\_kaikille.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161440/VN_2019_7_Edellytykset_kasvuun_oppimiseen_ja_osallisuuteen_kaikille.pdf?sequence=4&isAllowed=y))

Vanhalakka-Ruoho, M., Silvonen J. ja Kauppila, P. A. (2015): Toimijuus, ohjaus ja Elämäkulku. Itä-Suomen yliopisto.

Vanhalakka-Ruoho, M. (2015): Toimijuus ja suunnanotto elämässä. Teoksessa:

Vanhalakka-Ruoho, M., Silvonen J. ja Kauppila, P. A. (2015): Toimijuus, Ohjaus ja Elämäkulku, 39-54. Itä-Suomen yliopisto.

Wang, M-T., Kiuru, N., Degol, J. & Salmela-Aro, K. (2018). Friends, academic achievement, and school engagement during adolescence: A social network approach to peer influence and selection effects. *Learning and Instruction, 58*, 148-160.