

Saija Hieta

Tarjoaako opinto-ohjaus eväitä tulevaisuuteen?

Abiturienttien kokemuksia lukion uranvalinnanohjauksesta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevät 2008
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hieta, Saija. Tarjoaako opinto-ohjaus eväitä tulevaisuuteen? Abituriienttien kokemuksia lukion uranvalinnanohjauksesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2008. 92 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaisia kokemuksia ja käsityksiä abiturienteilla on lukiossa saamastaan opinto-ohjauksesta ja erityisesti uranvalinnanohjauksesta. Tutkimuksen avulla haluttiin kuulla oppilaiden omia ajatuksia siitä, onko opinto-ohjaus tarjonnut välineitä heidän ammatillisen suuntautumisensa ja tulevaisuudensuunnitelmien selkiytymiseen sekä siitä, onko opinto-ohjaus antanut heille tietoa eri koulutusväylistä ja ammateista. Abituriienttien kokemuksia haluttiin peilata heidän omiin tarpeisiinsa ja odotuksiinsa. Aikaisemmat tutkimukset opinto-ohjauksen kentällä ovat olleet pääosin määrällisiä tutkimuksia ja keskittyneet opinto-ohjauksen laatuksymyksiin ja kehittämistarpeisiin. Tässä tutkimuksessa haluttiin lähestyä opiskelijoiden omia kokemuksia mikrotasolla ja yksityiskohtaisemmin perehtyä heidän yksilöllisiin kokemuksiinsa ja odotuksiinsa. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelulla yhdeksältä abiturientilta kahdesta Hämeenlinnalaisesta lukiosta. Aineisto analysoitiin tutkimuskysymyksistä nousevien teemojen valossa, käyttäen hyväksi teoriaohjaavaa sisällönanalyysyä.

Tutkimustulosten pohjalta voidaan todeta, että opinto-ohjaajalla ja ohjauksella ei ole suurta vaikutusta opiskelijoiden tulevaisuudensuunnitelmiin. Merkittävänä tekijänä tähän asiaan vaikuttaa se, että lukio-opiskelijoilla on hyvin vahvasti individualistinen näkemys ammatinvalintaan ja he kokevat ettei ulkopuolinen henkilö voi suuresti vaikuttaa urasuunnitteluun ja siihen kytkeytyvään päätöksentekoon. Ohjaus vaikuttaa lukionuoren ammatilliseen suuntautumiseen toimimalla lähinnä väylänä tiedon saannille. Lukioaikana ohjaajan puoleen käännytään enemmän lukio-opiskelun käytännönjärjestelyitä koskevissa asioissa. Opiskelijoilla ei ollut suuria odotuksia lukion opinto-ohjauksesta ja he olivat pääosin tyytyväisiä saamaansa ohjaukseen ja opinto-ohjauksen saatavuuteen.

Tuloksista voidaan päätellä, että yhteiskuntamme individualistinen maailmankuva ulottaa vaikutuksensa myös nuoriin ja heidän urasuunnitteluunsa. Tällä on edelleen yhteys heidän opinto-ohjaukseen kohdistamiinsa odotuksiin. Nuoret kokevat enimmäkseen saavansa ohjaukselta sen mitä he haluavatkin, apua lukio-opintojen edistämässä. Urasuunnittelussaan he eivät odota, eivätkä aina edes toivo saavansa ulkopuolista apua, vaan heille tulevaisuutta koskeva päätöksenteko on yksilökeskeinen prosessi.

Aineistosta ei voida tehdä yleistyksiä sen pienen koon ja kontekstisidonnaisuuden vuoksi, mutta siitä huolimatta tuloksilla voidaan katsoa olevan käyttöarvoa opinto-ohjauksen työkentällä. Tuloksiin nojaten on syytä tarkastella, keskitytäänkö nykytilanteessa mahdollisesti liikaa kehittämään opinto-ohjausta ja uranvalinnanohjausta koulussa sen sijaan, että keskityttäisiin myös nuorten asenteisiin. Menetelmällinen kehitys ei ole tuloksellista jos nuoret eivät ole halukkaita ottamaan ohjauksellista apua vastaan.

Avainsanat: opinto-ohjaus, uranvalinnanohjaus, opinto-ohjaaja, lukio, siirtymävaihe, jatkokoulutus, valintavarmuus

SISÄLLYS

JOHDANTO.....	3
1 OHJAUS- JA NEUVONTATYÖ.....	5
1.1 Mitä ohjaus on?.....	5
1.1.1 Elämänsuunnittelua ja merkitysten etsintää.....	5
1.1.2 Käsitteiden rajanvetoa.....	6
1.1.3 Ohjauksen monet työympäristöt.....	8
1.2 Ohjauksen teoreettinen perusta.....	9
1.2.1 Psykodynaaminen ja psykoanalyttinen lähestymistapa.....	10
1.2.2 Eksistentiaalis-humanistinen lähestymistapa.....	11
1.2.3 Konstruktivistiset lähestymistavat.....	12
1.2.4 Ratkaisukeskeinen lähestymistapa.....	13
1.2.5 Neuvotteluun perustuva malli ohjauksesta.....	14
1.2.6 Teorioiden synteesiä.....	15
1.2.7 Teoriat käytännön ohjaustyössä.....	16
2 OPINTO-OHJAUKSEN TEHTÄVÄALUEET.....	17
2.1 Nuoren kasvun ja kehityksen tukeminen.....	17
2.1.1 Ympäristö yksilön kehityksen määrittäjänä.....	18
2.1.2 Identiteetin kehitys nuoruudessa.....	19
2.1.3 Nuoren oman elämän hallinta.....	21
2.2 Opiskelutaitojen kehittymisen tukeminen ja opintojen kulun edistäminen.....	22
2.3 Uranvalinnanohjaus.....	23
2.3.1 Dynaamisen yhteiskunnan muodostamat haasteet.....	24
2.3.2 Uranvalintaan vaikuttavat tekijät.....	26
2.3.3 Koulutus- ja uranvalintaprosessin selitysmallit.....	28
3 LUKIO VALINTOJEN TEKEMISEN KONTEKSTINA – OHJAUSTYÖ LUKIOSSA.....	29
3.1 Ohjauksen tavoitteet ja resurssit.....	29
3.2 Painopisteenä tulevaisuudennäkymän luominen.....	31
3.3 Lukioaika nuorten koulutustavoitteiden ja -valintojen muovaajana.....	32
3.4 Lukion opinto-ohjauksen haasteet ja ongelma-alueet.....	35
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	39
5 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT.....	40
5.1 Haastattelu tutkimusmenetelmänä.....	40
5.2 Laadullisen tutkimuksen eettistä arviointia.....	42
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	44
6.1 Tutkimusjoukon määrittäminen.....	44
6.2 Aineistonkeruu.....	44
6.3 Haastatteluaineiston analyysi.....	45
6.3.1 Teoriaohjaava sisällönanalyysi.....	45
6.3.2 Analyysin eteneminen.....	47

7 TULOKSET	49
7.1 Vahva individualistinen näkemys ammatinvalintaan.....	49
7.1.1 ”Itehän se päätös täytyy tehdä.”	49
7.1.2 ”Eihän se voi kertoa jokaisesta ammatista, että mitä on olemassa.”	51
7.1.3 ”Enemminkin itte netistä”	51
7.2 Opinto-ohjauksen vaikutukset nuorten ammatilliseen suuntautumiseen	53
7.2.1 Mitä ohjauksesta jää käteen?.....	53
7.2.2 Ohjaus ja ohjaaja opiskelijan tukena – joku jonka puoleen kääntyä.....	55
7.2.3 Väylä tiedon saannille.....	57
7.2.4 Muut vaikuttavat tekijät ja tuki ammatinvalinnassa	59
7.3 Opiskelijoiden tarpeet ja odotukset.....	62
7.3.1 Yläkoulukokemuksista nousevat toiveet ohjaukselle	62
7.3.2 Ohjauksen koettu tarpeellisuus ja siitä saatu hyöty	63
7.3.3 Työelämään tutustumista lukioon?.....	65
7.3.4 Ohjauksen saatavuus ja opinto-ohjaajien reagoitiherkkyys	67
7.4 Ohjausmenetelmät.....	69
7.4.1 Tyytyväisyys ohjausmenetelmiin	69
7.4.2 Missä muutosta kaivataan?	72
8 POHDINTA.....	75
8.1 Johtopäätöksiä tutkimustuloksista.....	75
8.1.1 Yksilökeskeistä urasuunnittelua	75
8.1.2 Ohjaus ja odotukset kohtaavat	76
8.1.3 Uranvalinnanohjauksen tarve nyky-yhteiskunnassa.....	78
8.2 Tulosten merkitys ja käytettävyys.....	79
8.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia.....	80
8.4 Jatkotutkimusaiheita.....	82
LÄHTEET.....	84
LIITE 1: Teemahaastattelurunko.....	90
LIITE 2: Kirje 1	91
LIITE 3: Kirje 2.....	92

JOHDANTO

Opiskelijoiden ohjaus on viime vuosikymmeninä säännöllisin väliajoin noussut yhteiskunnalliseen keskusteluun tiedotusvälineissä. Viime vuosina on esimerkiksi puhuttu yliopisto-opiskelijoiden kokemista vaikeuksista opinnäytetöiden tekemisessä ja niiden pitkittymisestä. Esimerkiksi tässä keskustelussa on kiinnitetty huomiota ohjauksen suuntaan.

Myös lukioiden opinto-ohjauksesta on keskusteltu sanomalehtien palstoilla. Esimerkiksi Suomen opinto-ohjaajat ry:n lukiotoimikunnan jäsenet Hernetkoski, Ahvenharju ja Tianen (2007) kirjoittivat Helsingin Sanomiin mielipidekirjoituksen opinto-ohjauksen tasa-arvokysymyksistä elokuussa 2007. Toimikunta selvitti opinto-ohjaajille suunnatulla kyselyllä opinto-ohjauksen tilaa ja resursseja Suomen lukioissa huhtikuussa 2007. Ongelmana tutkimustuloksien valossa nähtiin se, että yli puolella 159 vastanneesta opinto-ohjaajasta oli enemmän kuin 300 ohjattavaa eikä ohjaajalla usein ollut ohjaajakoulutusta. Huolestuttavana asiana toimikunta esitti myös sen, että opinto-ohjauksen virkoja ei ollut perustettu riittävästi tai niitä ei ollut täytetty. Lisäksi opinto-ohjauksen kurssien vähäisyys lukioissa nähtiin ongelmana. Heidän mukaansa vaikkakin on tärkeää, että lukiolaiset kirjoittavat ylioppilaisiksi hyvin arvosanoin, on erittäin tärkeää niin yksilö- kuin yhteiskuntanäkökulmasta myös se, että he tuntevat koulutusjärjestelmän ja hakujärjestelmät ja valitsevat koulutuksen, joka heille sopii ja jonka he suorittavat loppuun. Ammattikorkeakoulun aloittaneista opintotonsa keskeyttääkin heidän mukaansa jopa 40 prosenttia ja yliopistoissa aloittaneista kolmannes. Huonosti hoidetulla ohjauksella saattaa olla merkittäviä vaikutuksia nuorten pahoinvointiin ja masennukseen, joiden Stakesin tutkimustuloksista (Hernetkosken ym. 2007 mukaan) voi päätellä lisääntyneen. Toimikunnan viesti päättäjille on, että ”Nykyiseen villiin tilanteeseen täytyy luoda jonkinlainen kohtuus – vaikka asetuksella. Vähintäänkin selkeät laittomuudet tulee poistaa.”.

Oppilaiden ohjaus onkin asia, johon tulisi jatkuvasti kiinnittää huomiota ja oppilaitosten ohjauksen tilaa olisi hyvä säännöllisesti arvioida niin ohjausalan työntekijöiden ja ohjattavien näkökulmasta kuin myös ohjaustulosten yhteiskunnallisten vaikutusten kautta. Viimeaikainen keskustelu on jatkunut edelleen liiallisista nuoriin kohdistetuista odotuksista uranvalinnan suhteen. Yläkoulusta ammatilliseen koulutukseen siirtyvät ovat kovin nuoria tekemään melko sitouttavia päätöksiä tulevaisuudestaan. Lukioon

mennäänkin usein ajatuksena lisää aika päätöksenteon suhteen. Silti monet ovat epävarmoja päätöksensä suhteen yhä lukion abivuotenaan. Onkin siis aiheellista kysyä voitaisiinko paremmalla ohjauksella vaikuttaa tilanteeseen näiden kolmen vuoden aikana. Yleisesti tiedostettu asia kuitenkin tänä päivänä on, että nuoret kaipaavat tukea ja ohjeistusta erityisesti juuri uranvalintoihin koskevilla päätöksillä. Tästä tietoisuudesta huolimatta oppilaanohjauksessa on erinäisiä epäkohtia, joihin tulisi puuttua.

Päätökset omasta tulevaisuudesta erityisesti työelämän suhteen on yhteiskunnassamme tehtävä pääosin jo hyvin nuorella iällä ja valinnanmahdollisuuksien joukko on valtava. Yläkoulussa kontaktia työelämään saadaan esimerkiksi TETin (työelämään tutustuminen) kautta, mutta lukiossa yhteydet työelämään jäivät ainakin omalta osaltani kovin heikoiksi. Kontaktit tulevaisuuteen muodostuivat lähinnä kirjallisuudesta mahdollisista yliopisto- ja ammattikorkeakoululinjoista, joiden sisällöt eivät kuitenkaan missään vaiheessa auenneet. Tietoa jatko-opinnoista sai etsiä enimmäkseen itsenäisesti ja lukioaikana olisi kaivannut enemmän henkilökohtaista ohjausta ja apua ajatusten selkiyttämiseksi suurten päätösten kanssa painiessa. Näistä syistä johtuen selvitän tässä tutkimuksessa lukion abiturienttien kokemuksia lukioaikana saamastaan opinto-ohjauksesta ja sen merkityksistä opiskelijoiden tulevaisuutta koskevassa päätöksentekoprosessissa.

1 OHJAUS- JA NEUVONTATYÖ

1.1 Mitä ohjaus on?

1.1.1 Elämänsuunnittelua ja merkitysten etsintää

Ohjauksessa on pääosin kyse yksilön hyvinvoinnista, kehityksestä ja tilannesidonnaisista ongelmista, mutta laajassa tulkintakehyksessä ohjauksen käsite kattaa myös toimintakyvyttömiä yksilöiden auttamisen. (Gladding 2004, 24.) Tällöin kuitenkin liikutaan jo patologisten ongelmien hoitoon liittyvän terapian rajapinnoilla. Lairio ja Puukari (2001, 11) ovat koonneet Gladdingin (1996) ajatuksista piirteitä, jotka ovat yhteisiä ohjauksen määritelmille. Ensinnäkin ohjaus on ammatti, joka edellyttää siihen valmistavaa koulutusta. Ohjaus on myös aktiivista toimintaa, ei vain passiivista kuuntelemista. Ohjausprosessin avulla ohjattava oppii tekemään päätöksiä ja muodostamaan uusia toimintatapoja, ajattelutapoja ja tunteita. Ohjauksessa käsitellään henkilökohtaisia, sosiaalisia, ammatillisia ja koulutuksellisia kysymyksiä, ja useimmiten toiminnan kohteena ovat ”normaalit” ihmiset, joiden ongelmat vaativat vain lyhytkestoista interventiota ja informaatiota. Ohjauksen perusteet ja juuret ovat kuitenkin terapiassa, ja ohjaus noudattaa joitakin yleisiä periaatteita, jotka ovat osin terapian kanssa yhteisiä. Ohjaus jakautuu useisiin erityisalueisiin kuten opinto-ohjaukseen, avioliittoneuvontaan tai mielenterveysneuvontaan.

Ohjaus- ja neuvontatyön tunnettu teoreetikko Vance Peavy (1998, 19–25) määrittelee ohjauksen toiminnaksi, joka antaa yksilölle mahdollisuuden tarkastella senhetkistä elämäänsä, ja sitä kautta harkita mahdollisia tulevia elämänpolkujaan. Peavyn mukaan ohjaus on prosessi, joka välittää huolenpitoa, toivoa, rohkaisua, selkiyttämistä ja aktivointia. Ohjaaminen on refleksiivistä sosiaalista toimintaa, yksilöllistettyä ja käytännöllistä ongelmien ratkaisemista, elämän suunnittelua ja voimaantumisen (empowerment) tukemista. Ohjaaminen on ennen kaikkea vuorovaikutusta ja yhteistyötä ohjaajan ja ”asiakkaan” välillä. Myös Onnismaa (2007, 7) kuvaa ohjausta laaja-alaiseksi elämänsuunnittelun menetelmäksi, jonka tavoitteena on auttaa ohjattavaa elämään aiempaa tasapainoisemmin ympäristönsä kanssa ja käyttämään omia mahdollisuuksiaan tavoitteellisesti hyväkseen.

Tarkasteltaessa rajanvetoja siihen, mitä ohjaus ei ole, voidaan nimetä ainakin seuraavia asioita. Ohjaus ei ole tieteenala, vaan se on monitieteellinen tutkimusalue (Onnismaa 2003, 7–9). Ohjaus ei myöskään ole terapiaa, sillä Spangarin ym. (2002a) mukaan terapian alkutilanteena on useimmiten jonkinlainen vajavaisuus, jollaista ei tarvitse olettaa ohjauksen lähtökohdaksi. Ohjauksessa kysymys ei ole parantamisesta vaan, elämän- ja urasuunnittelun kysymysten tulkitsemisesta ja selkiyttämisestä yhdessä. Ohjaus ei myöskään ole opetusta eikä ainakaan pääasiallisesti neuvojen antamista. Ohjauksikäytännöissä asiantuntijan rooli halutaankin yleensä kyseenalaistaa. (Onnismaa 2003, 8–9.) Sen sijaan korostetaan ohjattavien vastuuta omasta elämästään ja heidän omia valintojaan, jotka mahdollistavat tuntemisen, ajattelemisen ja mielekkään toiminnan (Lairio & Puukari 2001). Ohjaustilanteessa ohjattava on oman elämänsä asiantuntija ja ohjaajan tehtävänä on auttaa ohjattavaa käyttämään paremmin tätä asiantuntijuutta hyödykseen.

Onnismaa (2007, 28) määrittää ammattilaisen roolin ohjauksessa olevan sellainen, että pyrkimyksenä on ohjattavan toimintakyvyn vahvistaminen siten, että valmiiden ratkaisumallisen tarjoamista vältetään. Näin hän haluaa erottaa käsitteen neuvonnasta, jossa työntekijä on nimenomaan asiantuntija eri toimintavaihtoehtojen tarjoamisessa. Neuvonnassa neuvot perustuvat asiantuntijatietoon, kun taas ohjauksessa korostetaan asioiden tulkinnanvaraisuutta ja monia toimintamahdollisuuksia. Onnismaa (2007, 7–8) painottaakin, ettei asiantuntijuutta tulisikaan ohjaustyössä ajatella niin, että ohjattava nähdään ”ongelmana”, johon ohjaaja tuo ”ratkaisun”. Ohjaus on elämänsuunnittelun arviointia yhdessä. Yhtenä tavoitteena on itsestään selvien merkitysten uudelleen tulkinta. ”Ohjausta voikin kuvata merkitysten etsinnäksi ja matkalla olemiseksi”.

1.1.2 Käsitteiden rajanvetoa

Ohjaustyön käsitteelliset juuret ovat englanninkielessä. Kirjallisuudessa ohjauksesta käytetään lukuisia termejä, kuten counselling, coaching, facilitating, guidance, mentoring, supervising ja tutoring, joilla kaikilla ilmaistaan ohjaukseen liittyviä toimintoja. Termien käytöllä halutaan usein viitata sen taustalla olevaan teoreettiseen lähtökohtaan, mutta useimmiten eri termien käyttöön kytkeytyy sellaisia vivahde- ja painotuseroja, joille on vaikea löytää täsmällisiä suomenkielisiä ilmauksia. (Opetusministeriö 2005.)

Yleisimmin käytetyt käsitteet ovat guidance/guiding ja counsel(l)ing. Ne saattavat jossakin kirjallisuudessa erota toisistaan sen suhteen, viittaavatko ne enemmän

terapiaan ja patologioiden hoitamiseen liittyvään ohjaustoimintaan, vai ohjaukseen yleensä ja moniammatillisena käytäntönä. Gladding (2004, 5–7) tekee eroa käsitteiden 'guidance' ja 'counseling' välille seuraavasti: 'Guidance' viittaa enemmän ihmisten auttamiseen heidän arvovalinnoissaan, kun taas 'counseling' keskittyy auttamaan ihmisiä tekemään selkeitä muutoksia elämässään (vrt. suomenkielen ohjaus vs. terapia). 'Guidance' viittaa siis prosessiin, jossa autetaan ihmistä tekemään tärkeitä valintoja, jotka vaikuttavat hänen elämäänsä keskeisesti, mutta tällä ohjauksella ei pyritä merkittäviin muutoksiin. 'Guidance' käsite on Gladdingin mukaan lähtöisin koulumaailmasta ja ammatinvalinnanohjauskeskuksista (Amerikasta). Yhtenä erona käsitteiden välillä on se, että 'guidance' käsitteellä viitattu ohjaus ei koskaan pääty, sillä iästä ja elämänvaiheesta riippumatta ihminen tarvitsee apua valinnoissaan. 'Counseling' viittaa puolestaan enemmän terapiasuuntautuneeseen ohjaukseen, jolla on alku ja loppu. Terapiapainotteinen ohjaus nousee psykologisesta teoriataustasta, kun taas suomessa omaksuttu merkitys ohjaus käsitteelle on perustaltaan monitieteisempi pohjaten muun muassa yhteiskuntatieteisiin ja kasvatustieteeseen (ks. Lahti 2002).

Tämän temaattisen moninaisuuden ja tulkinnanvaraisuuden takia englanninkielistä kirjallisuutta ja tutkimuksia ohjauksesta on syytä tarkastella arvioiden niissä ohjauksen luonteelle annettuja merkityksiä, jos halutaan suhteuttaa niissä esitettyä tutkimustietoa suomalaiseen ohjauksen teoriaan ja käytäntöön. Opinto-ohjauksen englanninkielinen vastine on student counselling tai school counselling ja opinto-ohjaajan yleisimmän guidance counselor. Ohjauksen asiakkaasta käytetään Onnismaan (2007, 9) mukaan monissa yhteyksissä myös käsitettä ohjattava (counselee), vaikka se tuokin helposti mieleen toimenpiteiden kohteena olemisen. Ohjauksessa oleva henkilö on kuitenkin aktiivinen toimija ja oman elämänsä asiantuntija. Myös kulttuuriset erot opinto-ohjauksen käytänteissä ja järjestämisessä on otettava huomioon. Esimerkiksi Isossa Britanniassa tapana on, että ohjaaja on koulussa paikalla vain yhtenä päivänä viikossa, mikä vaikuttaa muun muassa ohjauksen saatavuuteen ja sille annettuihin merkityksiin. Isossa Britanniassa opinto-ohjaus nähdään Suomen mallia enemmän elämänhallinnan aputekijänä ja ohjauskeskustelut ovat enemmän ongelmalähtöisiä (esim. päihteet, häiriökäyttäytyminen tms.) ja käsittelevät enemmän nuorten vapaa-ajan ongelmia. (ks. esim. Fox & Butler 2007.) Vastaavia eroavaisuuksia on myös muissa kulttuureissa.

Myös suomalaisessa kirjallisuudessa ja ohjauksen teoriassa käytetään rinnakkain useita kouluissa tapahtuvaa ohjaustyötä kuvaavia nimikkeitä ja käsitteitä. Perusopetuksen- ja lukiolainsäädännön uudistus lisäsi etisestään ohjauksen käsitteistön ter-

minologista hankaluutta (Merimaa 2002, 101). Tämä siksi, että uudessa perusopetuslaissa (1998) ohjauksesta käytetään nimitystä oppilaanohjaus, mutta lukiolaissa (1998) opinto-ohjaus. Korkeakouluissa puolestaan kuulee usein puhuttavan opintoneuvonnasta. Toisaalta taas sekä peruskouluissa että lukioissa vakiintunut käsite ohjausta koulunuorison parissa tekevästä ammattilaisesta näyttäisi useimmiten olevan opinto-ohjaaja, 'opo'. Silloin tällöin puhutaan kuitenkin myös oppilaanohjaajasta.

Itse olisin taipuvaisempi käyttämään oppilaanohjaus-käsitettä, koska se mielestäni paremmin ja laajemmin kattaa opintojen lisäksi myös muihin nuoren elämäntilanteeseen kohdistuvan ohjauksen. Käsite myös mielestäni paremmin kuvaa nykyhetken lisäksi ohjauksen tulevaisuuteen suuntaavaa pyrkimystä, kun ohjauksen ”kohteena” on oppilas eikä opinnot. Käytän tutkimuksessani lukiolaisten ohjauksesta puhuessani kuitenkin opinto-ohjaus-käsitettä, joka on linjassa Suomen koululainsäädännön termistön kanssa ja oletettavasti lukiolaisille tutumpi.

Termistö on lainsäädännöllisesti toisistaan poikkeava myös käsitteiden oppilas ja opiskelija suhteen. Perusopetuksessa puhutaan oppilaasta, kun vastaava käsite lukiossa on opiskelija (ks. perusopetuslaki 1998; lukiolaki 1998). Myös korkeakoulumaailmassa puhutaan opiskelijoista. Näen käsitteiden hienon eron olevan opiskelija-käsitteen suuremmassa subjektiivisessä sävyssä – opiskelija on itseohjautuvampi kuin oppilas.

1.1.3 Ohjauksen monet työympäristöt

Ohjausta toimintatapana ei voi luonnehtia yhdeksi tietyksi ammattialaksi tai toimenkuvaksi, vaikka esimerkiksi opinto-ohjaajalla tai ammatinvalintapsykologilla on hyvinkin määritellyt toimenkuvansa. Ohjausta tulisikin sen ymmärtämiseksi lähestyä moniammatillisena käytäntönä ja lähestymistapana useissa eri konteksteissa. (Onnismaa 2003, 7.) Myös Kasurinen (2004) kuvaa ohjausta monimerkitykselliseksi ja vaikeasti määriteltäväksi käsitteeksi, jolle annetaan usein tilannekohtainen merkitys.

Ohjaustyötä hyödynnetään niin koulutuksessa, kuntoutuksessa, sosiaali- ja terveydenhuollossa, syrjäytymistä ehkäisevissä hankkeissa kuin organisaatioiden johtamisessakin Ohjauksen ja neuvonnan työympäristöt Suomessa ovat Onnismaan (2007, 7–20) mukaan erilaiset koulut, oppilaitokset ja opistot, sekä näiden lisäksi työvoimatoimistot, työelämän organisaatiot, kuntoutus ja terveydenhuolto, kirkko, sosiaali- ja nuorisotoimi sekä moniammatilliset hankkeet.

Ohjausalan kenttä on siis hyvin laaja ja se kattaa useita ympäristöjä ja koskee kaiken ikäisiä ihmisiä. Viime vuosikymmenten aikana suuresti korostettujen elinikäisen oppimisen ideoiden toteutuminen edellyttääkin mahdollisuutta myös elinikäiseen ohjaukseen (Spangar ym. 2002b). Ohjauksellisuus näyttää olevan laajenemassa toimintataivaksi tai työtteenä myös monien selvästä ohjaustyöstä eroavien ammattien ja toimintojen sisään. Tällaisia alueita ovat esimerkiksi oppiminen, hoitaminen, johtaminen, ryhmätoiminnot ja kuntoutus. (Onnismaa ym. 2002a ja 2002b).

Yksi keskeinen ja laaja ohjauksen toiminta-alue nivoutuu urasuunnitteluun eri elämänvaiheissa ja toimintaympäristöissä. Urasuunnittelun elementti on vahvasti mukana eri oppilaitoksissa ja nuorten elämässä, mutta sen ohjaaminen on tärkeää myös aikuisten keskuudessa, esimerkiksi työttömien parissa heidän uudelleen suuntautumiseensa työelämään. Oman erillisen kategoriansa ohjauksen kentällä muodostaa oppilaitoksissa tapahtuva ohjaustoiminta. Urasuunnittelun ohjaus on koulutuksen kentällä yksi tärkeä osa-alue, mutta ohjaustoiminta käsittää myös oppimisen ja opintojen suunnittelun tukemisen sekä näiden arvioinnin. Oppimisen- ja oppilaanohjauksen käsitetään usein kohdistuvan koulunuorisoon, mutta kenttä on todellisuudessa hyvin laaja ja käsittää myös esimerkiksi ohjatun ammattiin oppimisen eli työssä oppimisen, aikuiskoulutuksen eri muodot, henkilökohtaisten opiskeluohjelmien ja -suunnitelmien ohjaamisen kaikilla koulutusasteilla sekä erilaiset koulutuksen piirissä tapahtuvat monikulttuuriset ohjausmuodot. (Onnismaa ym. 2002b.)

Oma alueensa ohjauksen työkentällä on myös selkeästi työelämään sijoittuva ohjaus. Ohjauksellista näkökulmaa työelämässä voidaan harjoittaa esimerkiksi organisaatioiden johtamisessa. Työelämäohjauksen yksi hyvin keskeinen kohde tänä päivänä on kasvava ikääntyvien työläisten joukko. Koulutus- ja työelämäkenttien lisäksi sosiaali- ja terveydenhuollon piirissä ohjausta tapahtuu muun muassa kuntoutuksen ja perheyön eri työmuodoissa. (Onnismaa ym. 2002b.)

1.2 Ohjauksen teoreettinen perusta

Ohjauksen teorioita on olemassa niin lukuisia, ettei niitä ole kaikkia mielekästä tässä esitellä. Peavyn (1998, 19) mukaan suurin osa ohjauksen niin kuin myös terapian lähestymistavoista nousee neljästä pääteoriasuuntauksesta: psykoanalyttisesta, behavioristisesta, kognitiivisesta ja humanistisesta perinteestä. Lairio, Puukari ja Nissilä (2001) esittelevät viisi erityisesti opinto-ohjauksen käyttöteorioina toimivaa teoriasuuntausta,

joita voidaan pitää nykyisessä yhteiskunnallisessa tilanteessa ajankohtaisina ja jotka heidän tutkimuksensa mukaan toimivat käytännön ohjaustyön ja sen toimijoiden ajattelun jäsentäjinä. Nämä viisi lähestymistapaa ovat psykodynaaminen, eksistentiaalis-humanistinen, konstruktivistinen, monikulttuurinen ja ratkaisukeskeinen lähestymistapa. Esittelen seuraavissa luvuissa nämä teoriasuuntaukset lukuun ottamatta ohjauksen monikulttuurista lähestymistapaa. Jätän monikulttuurisen lähestymistavan tarkastelun ulkopuolelle, koska ohjaustyön periaatteet voivat kulttuuristen lähtökohtien huomioonottamisen jälkeen pohjata myös muihin teoreettisiin suuntauksiin. Lisäksi esittelen Vähämöttösen (1998) esittämän mallin neuvotteluun perustuvasta ohjauksesta.

Lairio ym. (2001) haluavat kuitenkin korostaa, että opinto-ohjauksessa ei ole syytä pitäytyä yhdessä teoriassa tai teoriasuuntauksessa, sillä ongelmat ovat moninaisia ja niitä olisi hyvä tarkastella useammasta viitekehystä käsin ja niistä nousevia työtapoja yhdistellen tapauskohtaisesti.

1.2.1 Psykodynaaminen ja psykoanalyttinen lähestymistapa

Psykodynaamisen lähestymistavan keskeinen ja tunnetuin edustaja oli Sigmund Freud, joka korosti teoriassaan keskeisesti persoonallisuuden tiedostamattoman ja tiedostetun kerroksen tarkastelun merkityksiä. Lähestymistapa edustaa historiallisesti merkittävää teoriasuuntausta, jonka perustalle ja vastareaktioina on syntynyt lukuisia uusia ohjauksen ja terapian teorioita. Ohjaajalle psykodynaaminen teoria on hyödyllinen erityisesti ohjattavan elämänhistorian ja tunne-elämän merkitysten hahmottamisessa. Ohjausalan edustajat näkevätkin Freudin ajatusten riittävän tuntemuksen kuuluvan jokaisen ohjausalalla työskentelevän perussivistykseen kuuluvana. (Lairio ym. 2001.) Tämä on esiteytistä lähestymistavoista vahvimmin terapiasuuntautunut.

Psykodynaamista ja psykoanalyttista käytetään usein rinnakkaisilmauksina samantyyllisistä teoriasuuntauksista. Psykodynaaminen psykologia pohjautuu Freudin kehittämän psykoanalyysin malleihin ja teorioihin. Näiden teorioiden taustalla on Freudin luoma käsitys ihmisen persoonallisuuden kolmesta kerroksesta; id (mielihyväminä; se), ego (realistinen minä) ja superego (rankaiseva yliminä). Id on tiedostamatonta ja sisältää vaistomaisen toiminnan, joka toimii mielihyvän saavuttamisen periaatteella. Ego on persoonallisuuden tietoinen osa-alue, joka toimii realiteettien valossa ja ohjaa päätöksentekoa. Superego puolestaan on niin sanotusti mielen omatunto, joka sisältää arvoja ja toimii moraaliperiaatteiden mukaan. Myös superego on suureksi osaksi tiedos-

tamaton osa persoonallisuutta. Freud on korostanut teorianmuodostuksessaan myös psykoseksuaalisia kehityksellisiä vaiheita. Näiden erilaisia mielihyvän kokemuksia korostavien vaiheiden (puutteellinen) läpikäyminen on Freudin mukaan keskeistä ihmisen persoonallisuuden kehityksessä ja seksuaaliset kokemukset ovat merkittäviä vaikuttimia persoonallisuuden ongelmissa. (Gladding 2004, 192–195.)

Psykoanalyysin päämäärät vaihtelevat asiakkaan mukaan, mutta keskiössä on henkilökohtainen sopeutuminen, johon pyritään uudelleenorganisoidulla sisäisiä voimia. Tavoitteena on asiakkaan suurempi tietoisuus hänen persoonallisuutensa tiedostamattomista piirteistä. Asiakasta autetaan myös käymään läpi kehitystehtäviä, joita hän mahdollisesti ei ole aiemmissa kehitysvaiheissa onnistuneesti ratkaissut. Psykoanalyysi korostaa ympäristöön ja yhteiskunnan vaatimuksiin sopeutumista. Fokus on egon vahvistamisessa niin, että havainnot ja suunnitelmat tulevat realistisemmiksi. Psykoanalyttisia tekniikoita ohjaamisessa ja terapiassa ovat muun muassa vapaan assosiaation menetelmät, unianalyysi, transferenssianalyysi ja uusien tulkintojen antaminen menneisyyden tapahtumille. (Gladding 2004, 192–195.)

Teoriasuuntaukselle keskeistä ovat myös ihmisen erilaiset puolustusmekanismit. Ihmisen minä puolustautuu luontaisesti tilanteissa, joissa se kokee itsensä tavalla tai toisella uhatuksi. Tärkeitä puolustusmekanismeja ovat muun muassa torjunta, projektio, reaktionmuodostus, kohteensiirto, regressio ja rationalisaatio. Näiden puolustusmekanismien tunteminen on ohjaajalle erityisen hyödyllistä käsiteltäessä erilaisia ristiriitaitilanteita. (Gladding 2004, 192–193.)

1.2.2 Eksistentiaalis-humanistinen lähestymistapa

Eksistentiaalis-humanistinen lähestymistapa kytkeytyy 1900-luvun filosofiseen pohdintaan elämäntarkoituksesta ja merkitysten tarkastelusta. Suuntauksen yksi tunnetuimmista alkuajan vaikuttajista on Carl Rogers (ks. esim. Smith, Nolen-Hoeksema, Fredrickson & Loftus 2003, 476–478.), joka kehitti 1950-luvulla asiakaskeskeisen terapian. Lähestymistavalle on ominaista korostaa ihmisen vapautta ja vastuuta sekä tukea hänen kasvuaan. Näin yksilö vähitellen oppii tunnistamaan omia mahdollisuuksiaan. Rogersilaisena lähtökohtana ohjaukselle ja terapialle onkin ajatus, että jokainen ihminen on perusluonteeltaan hyvä ja kykenevä itseymmärrykseen, ongelmanratkaisuun, päätöksentekoon ja kasvuun. Lähestymistapaa voidaan pitää tärkeänä etenkin nuorten kasvun ja kehityksen tukemisessa ja ohjaamisessa. Kun nuorella on vastassaan koulutukseen ja

ammattilliseen suuntautumiseen liittyvien valinnanmahdollisuuksia jatkuvasti laajeneva skaala, on nuorille tarjottava tilaisuuksia pohtia aikuisen kanssa oman tulevaisuutensa kannalta keskeisiä elämänperusteisiin liittyviä kysymyksiä. (Lairio ym. 2001.)

1.2.3 Konstruktivistiset lähestymistavat

Konstruktivistinen lähestymistapa on syntynyt erityisesti vastareaktionä behavioraalisiin oppimis- ja ohjauksikäsitteisiin. Konstruktivistisissa teorioissa korostetaan subjektiivista ja yksilö nähdään aktiivisena oman todellisuutensa luojana, jolloin ohjauksessa keskeistä on ohjattavan oma aktiivisuus. Lähestymistapaa edustavat terapiat korostavat tunteiden merkitystä yksilön tiedonmuodostuksessa. Konstruktivismiin perustuvat ohjausteoriat tai niiden sovellukset eivät muodosta käsitteellisesti tai menetelmällisesti yhtenäistä kokonaisuutta, vaan pikemminkin kyse on ajattelutavasta, joka haastaa ohjaajaa syvälliseen oman työn ja ohjattavan sekä konstruoidun sosiaalisen todellisuuden tarkasteluun. (Lairio ym. 2001.)

Myös Peavyn (1998, 39–44) malli sosiodynaamisesta ohjauksesta perustuu konstruktivistiseen näkökulmaan. Teoretisoinnissaan Peavy korostaa etenkin merkitysten konstruoinnista ja ratkaisujen löytämistä ohjauksen tavoitteina. Hän erittelee konstruktivismiin tarjoamia periaatteita ohjaajan käytännön työn tueksi. Ohjaajan tulee ymmärtää, että ei ole olemassa yhtä objektiivista todellisuutta, vaan jokaisella ihmisellä on erilainen kuva todellisuudesta. Ohjaajan tulee kunnioittaa ohjattavan todellisuutta, mutta hänen kanssaan voi neuvotella sen merkityksistä ja mielekkyydestä. Ohjaajan on myös kunnioitettava ohjattavan kulttuuria ja konteksteja ja ymmärrettävä, että nämä ovat sosiaalisesti rakennettuja (konstruoituja) maailmoja. Myös ohjaustilanne ja vuorovaikutussuhde siinä on sosiaalisen konstruktion tulos. Ohjaajan on aina nähtävä ohjattava suhteessa siihen elämäntilanteeseen, jossa hän on ja joka vaikuttaa hänen tapaansa kertoa itsestään ja elämästään.

Lisäksi Peavy (1998, 39–44) toteaa kielen olevan tärkein merkityksen rakentamisen väline ohjaustyössä. Ohjattavaa tulee auttaa kertomaan elämäntarinansa ja ohjaajan on osattava työskennellä ohjattavien tarinoiden kanssa ja löytää niistä kielessä annettuja merkityksiä ja vertauskuvia ohjauksen lähtökohdiksi. Ohjaaja voi auttaa ohjattavaa jäsentämään ja uudelleenorganisoimaan tarinoitansa. Ohjattavan huolet on hyvä kartoittaa ja käsitteellistää niin, että molemmat osapuolet ymmärtävät ne, jonka jälkeen ohjattavaa autetaan etsimään niin uusia toimintatapoja kuin myös uusia tulkintatapoja

nykyiselle toiminnalleen. Ohjauksessa tulee huomioida ohjattavan kulttuuritausta ja kommunikaatiossa ottaa huomioon, että kaksi ihmistä eivät aina ymmärrä toisiaan, jos he jakavat riittävän erilaiset kulttuuriset periaatteet ja ilmaisutavat. Se miten ihminen toimii, on nähtävä yhteydessä siihen mitä hän tarkoittaa ja millaisia merkityksiä hän toiminnalleen antaa. Ohjauksen ydin on ohjattavan minäkäsitys, joka tulee esille ohjattavan kielestä metaforisesti.

Ohjattavan ainutkertaisen maailmankuvan ja elämysmaailman tutkiminen, tietoiseksi tekeminen, avaaminen ja näihin liittyvän muutosprosessin tukeminen ovat siis konstruktivistisen ohjausprosessin keskiössä (Peavy 1998).

1.2.4 Ratkaisukeskeinen lähestymistapa

Ratkaisukeskeinen lähestymistapa korostaa yksilön omia voimavaroja ja mahdollisuuksia ratkaista ongelmia (Lairio ym. 2001). Lähestymistapa on lähellä eksistentiaalis-humanistista lähestymistapaa, jossa korostetaan yksilön vastuuta ja merkityksenantoja. Ratkaisukeskeisessä lähestymistavassa korostetaan kuitenkin enemmän ratkaisujen löytämistä ja se on siten vahvemmin tulevaisuuteen suuntautuvaa. Lähestymistapa on Lairion ym. (2001) mukaan hyvä näkökulma ohjaukseen silloin, kun ohjattavan ongelmat ovat sen luontoisia, ettei niiden taustoja ja syntyhistoriaa ole tarpeellista tarkastella laajemmin. Tämä teoreettinen suuntaus on kytköksissä systeemiin teorioihin siinä, että se ottaa monipuolisesti huomioon ongelman eri osapuolet, jotka ovat tarvittaessa myös osa ratkaisua. Näin ongelma sijoitetaan laajempaan kontekstiin. Ohjaustyössä lähestymistapa sopii hyvin verkostoyhteistyötä hyödyntävään toimintaan.

Ratkaisukeskeinen työskentelymalli perustuu asiakaskeskisyyteen ja positiiviseen ajatteluun. Työskentely keskittyy tavoitteisiin ja ratkaisuihin, suuntaa toimintaa ja ajattelua tulevaisuuteen sekä luottaa ohjattavan voimavaroihin, kykyyn ja luovuuteen löytää omat ratkaisut ongelmiinsa. Ongelmia lähestytään pyrkimällä muuttamaan ohjattavan käyttäytymistä. Positiivinen palaute ja tehtävät ovat osa työskentelymallia. Lähestymistapa uskoo ohjattavan kykyyn oppia myös ajattelemaan ja tuntemaan eri tavalla. Tunteita käsitellään, jos muutosten saavuttaminen ohjattavan käyttäytymisessä sitä vaatii. Ratkaisukeskeisyys perustuukin sen periaatteeseen tehdä ”sitä mikä toimii”. Lähestymistapa painottaa pienten muutosten merkitystä: muutos yhdessä asiassa voi saada aikaan muutoksia myös muilla alueilla. Ohjauksessa keskitytään myös tavoitteessa py-

symiseen ja tavoitteiden tarkistamiseen aika ajoin, sekä saavutetun muutoksen ylläpitämiseen. (Lairio ym. 2001.)

1.2.5 Neuvotteluun perustuva malli ohjauksesta

Vähämöttösen (1998, 112–117) neuvotteluun perustuva malli ohjauksesta perustuu hänen teoretisointiinsa nimenomaan ammatinvalinnan-/uranvalinnanohjauksesta. Vähämöttönen hylkää ”vanhat mallit” ohjauksesta ja ehdottaa uuden neuvotteluun perustuvan ohjausmallin (taulukko 1) omaksumista jälkimodernissa yhteiskunnassa. Ohjattavan ja ohjaajan väliseen neuvotteluun perustuva ohjausmalli eroaa ”perinteisistä” ammatinvalinnanohjauksen käytänteistä Vähämöttösen mukaan siten, että siinä on otettu jo lähtökohtaisesti huomioon muuttuvan yhteiskunnan vaikutus yksilöön ja yksilön muuttunut suhtautuminen työhön, ja ohjausprosessin agenttina ovat ohjattava ja ohjaaja, eikä metodi, kuten perinteisissä ohjausmalleissa.

Siitä huolimatta, että teoria on luotu uranvalinnanohjauksen käytäntöjä silmällä pitäen, on se sovellettavissa monilta osin myös muihin ohjauskonteksteihin. Ohjaustilanne etenee neuvotteluun perustuvan mallin mukaan ohjattavan ehdoilla hänelle tärkeistä asioista neuvotellen, ja tavoitteena on uusien näkökulmien luominen. Ohjauksessa merkittävää on ohjattavan merkityksenantoprosessi: olemassa olevia merkityksiä arvioidaan ja uusia tuotetaan ohjaajan ja ohjattavan välisessä dialogissa. Ohjaaja toimii ikään kuin ohjattavan ajatusten peilinä ja auttaa herättämään uusia ajatuksia. (Vähämöttönen 1998, 112–117.)

TAULUKKO 1. Neuvotteluun perustuva malli ohjauksesta (Vähämöttönen 1998, 117)

<i>Perinteinen ohjausmalli</i>	<i>Neuvotteluun perustuva ohjausmalli</i>
Keskittyminen uraan	Keskittyminen yksilöiden työlle antamiin merkityksiin elämässään
Ohjausmenetelmät interventiona	Ohjausmenetelmät mahdollisuuksina
Ohjaaja asiantuntijana	Ohjaaja neuvottelukumppanina
Ohjausprosessin näkeminen vaiheina	Ohjauksen näkeminen ohjattavalle tärkeistä asioista neuvotteluna
Ohjauksen tavoite ohjattavassa tapahtuva muutos	Tavoitteena ohjattavan ajatusten ”liikkuminen” ja uudelleen sijoittuminen

1.2.6 Teorioiden synteesiä

Edellä esitetyt teoriasuuntaukset ovat kaikki mahdollisia lähtökohtia käytännön ohjaustyölle, mutta mikään niistä ei anna selkeitä toimintaohjeita eikä se ole ohjausteorioiden tarkoitukseen. Esittämäni viisi teoreettista lähtökohtaa ovat vain yksi mahdollinen jaottelu terapiaa ja ohjaustyötä viitoittavista perusteista, jotka nousevat monista eri tieteenaloista. Teorioiden kantavat ajatukset pohjaavat eri osa-alueisiin: osa teorioista korostaa ongelmien luonnetta, osa ratkaisun luonnetta ja osa puolestaan sen prosessin luonnetta, jolla ratkaisuun päästään. Olen seuraavaan taulukkoon (taulukko 2) koonnut tiivistetysti eri suuntausten pääedustajan tai -edustajat, suuntauksen juuret, keskeiset piirteet sekä niiden keskeisimmät soveltamisalueet ja annin käytännön ohjaustyölle.

TAULUKKO 2. Ohjausteorioiden yhteenveto

	Pääedustaja(t)	Suuntauksen juuret	Fokus	Keskeisin soveltamisalue ja anti ohjaustyölle
Psykodynaamiset lähestymistavat	S. Freud	psykodynaaminen psykologia	yksilön elämänsisällön ja tunne-elämän merkitykset sopeutumisessa	terapiasuuntautunut elämänsisällön ohjaus
Eksistentiaalis-humanistiset lähestymistavat	C. Rogers	filosofia (fenomenologia ja eksistentiaalisuus)	itsenäinen ongelmanratkaisu ja kasvu, elämäntarkoitus	opinto-ohjaus ja uranvalinnanohjaus
Konstruktivistiset lähestymistavat	Kant, Piaget, Bartlett, Kelly, Peavy	konstruktivistinen oppimiskäsitys ja -filosofia	merkitysten (uudelleen)-konstruoiminen	enemmän ohjaustyön ajattelutapa kuin käytännön toimintaohje, sovellettavissa lähes kaikkeen ohjaukseen
Ratkaisukeskeiset lähestymistavat	M.H Erickson, Bateson	systeemisesti suuntautuneet lyhytterapiat (psykologia)	ratkaisuna muutokset käyttäytymistavoissa	lyhytkestoinen ohjaussuhde / -tilanne, verkostoyhteistyötä hyödyntävä ohjaus
Neuvotteluun perustuva lähestymistapa	Vähämöttönen	ammattivalintapsykologia/ uranvalinnanohjaus	neuvotteluun perustuva vuorovaikutus	uranvalinnanohjaus

1.2.7 Teoriat käytännön ohjaustyössä

Ohjaajan on tarpeellista tuntea keskeiset ohjauksen teoriat, sillä niiden avulla hän kykenee rakentamaan jäsentynyttä käsitystä ohjattavan tilanteesta. Lairio ja Puukari (2001) ovat vuonna 1997 alkaneessa seurantatutkimuksessaan (Lairion ym. 2001 mukaan) haastatelleet opinto-ohjaajia muun muassa heidän suhteestaan ohjauksen teoriaan. Suurin osa haastatelluista opinto-ohjaajista oli pohtinut oman ohjaustyönsä taustalla olevia ennako-oletuksia, mutta harvat mainitsivat suoranaisesti ohjauksensa taustalla olevan selkeitä teoreettisia lähestymistapoja. Osalle ohjaajista oman ohjaustoiminnan teoreettinen tarkastelu oli täysin vierasta. Eniten haastateltujen ohjausperiaatteet näyttivät rakentuvan eksistentiaalis-humanistisen ja ratkaisukeskeisen teoriasuuntauksen periaatteille. Ohjauksen teorioiden lisäksi opinto-ohjaajat näkivät työssään tärkeäksi myös oppimisen teorioiden tuntemuksen.

Pekkarin ja Mahlamäki-Kultasen (2006) mukaan opinto-ohjaajat eivät tiedosta riittävästi omia ohjausstrategioitaan, vaan toteuttavat ohjausta osin tiedostamattaan. Kun ohjaajat kokevat vuorovaikutuksen olevan keskeinen työväline, saattavat tavoitteellisuus ja ammatillisuus jäädä sen merkityksen varjoon. Ohjaajille teoriatuntemuksesta muodostuu usein käyttöteoria, josta edelleen muodostuu tiedostamaton ohjausjärjestelmä, hiljaista tietoa (tacit knowledge) (ks. esim. Tynjälä 2002, 139). Usein ohjausta siis ohjaavat jotkin teoreettiset perusteet, joita omasta toiminnasta ei osata erottaa. Ohjausprosessin tavoitteiden selventäminen niin ohjaajalle itselleen kuin opiskelijoille olisi kuitenkin hyödyllistä.

2 OPINTO-OHJAUKSEN TEHTÄVÄALUEET

Oppilaanohjaus ja opinto-ohjaus ovat oppilaitoksessa tapahtuvaa ohjausta, jonka päävastuun kantaa oppilaitoksen opinto-ohjaaja. Ohjaustoiminnan keskeisin tavoite on vastata oppilaiden yksilöllisiin ohjaustarpeisiin. Ohjauksen toteutumisen perustana koulu maailmassa on usein opintopolun käsite, jonka mukaan oppilaiden ohjaustarpeet ovat erilaiset heidän opintojensa eri vaiheissa. (Kasurinen 2004.) Oppilaanohjauksella/opinto-ohjauksella onkin muutamia eriteltävissä olevia päätavoitteita ja tehtäväalueita, jotka painottuvat eri suhteessa eri koulutusasteilla ja eri elämänvaiheissa (ks. Gladding 2004, 423). Lairion, Puukarin ja Variksen (1999, 42–43) mukaan yksi selkeä painotusero koulutusasteiden välillä on, että yleissivistävällä puolella painottuivat erityisesti ammatillisen suuntautumisen ohjaaminen ja ammatillisessa koulutuksessa opiskelun ohjaus.

Kasurinen (2004, 41) puhuu holistisesta ohjausmallista, jonka mukaan opinto-ohjauksella on kolme tehtävää; oppilaan/opiskelijan kasvun ja kehityksen tukeminen, hänen opiskelutaitojensa kehittymisen ja opintojensa kulun edistäminen sekä ura- ja elämänsuunnittelun ohjaus. Nämä ohjauksen ydintehtävät ilmaistaan myös Opetushallituksen peruskouluille ja lukioille antamissaan valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa (ks. esim. Merimaa 2002) Käsittelen näitä tehtäviä tarkemmin seuraavissa kolmessa luvussa. Näkökulmani opinto-ohjaukseen on nimenomaan nuoriin opiskelijoihin suuntautuvassa ohjaustyössä.

2.1 Nuoren kasvun ja kehityksen tukeminen

Holistisessa ohjausmallissa oppilaan kasvun ja kehityksen tukemisella tarkoitetaan laajasti ymmärrettyä psykososiaalista tukea ja oppilaitoksissa moniammatillisena yhteistyönä tehtävää oppilashuoltotyötä (Kasurinen 2004). Gladdingin (2004, 423) mukaan oppilaiden auttaminen siirtymässä lapsesta nuoreksi korostuu erityisesti keskiasteen koulutuksissa.

Nuoruus ei nykyään ole selkeästi rajattavissa oleva osa ihmisen elämää ja kehitystä. Varsinkaan nuoruuden päättyminen ei ole selkeästi määriteltävissä ja siinä on paljon yksilöllistä vaihtelua. Nuoruus voikin nykyäskäytännön mukaan kestää pari vuosikymmentä, aina toisen elinvuosikymmenen alusta kolmannelle vuosikymmenelle. Vai-

heen kestosta riippumatta nuoruutta pidetään tietynlaisena siirtymävaiheena lapsuudesta aikuisuuteen. Sitä, milloin aikuisuus alkaa voidaan tarkastella erilaisten kehityksellisten tehtävien ”suorittamisen” ja aikuisuuteen kuuluvien roolien omaksumisen näkökulmasta. (Nurmi 2001.)

Nuoruuden kehitykseen kuuluu fyysinen kehittyminen aikuiseksi, yhteisöllisten taitojen ja valmiuksien oppiminen, itsenäistyminen omasta lapsuuden perheestä, myöhempien aikuisuuden roolien etsiminen ja valitseminen sekä käsityksen muodostaminen itsestään tämän tapahtumaketjun pohjalta. Nuoruusiän kehitys on siis monimääreistä ja -tasoista ja sitä ohjaavat monet biologiset, psykologiset, sosiaaliset ja yhteiskunnalliset tekijät. Nuoruuden alkuvaihetta määrittää enemmän biologinen kehitys. Toisena tärkeänä osana nuoruutta ovat lukuisat roolimutokset, jotka nuori käy läpi. Roolimutosten ytimen muodostavat irtautuminen lapsuuden perheestä ja toisaalta oman aikuiselämän rooleihin valmentautuminen. (Nurmi 2001.)

2.1.1 Ympäristö yksilön kehityksen määrittäjänä

Ihmisen kehityksen eri vaiheiden voidaan nähdä eroavan toisistaan sen mukaan, millaisia sosiaalisia odotuksia, normeja, rooleja ja mahdollisuuksia yhteiskunta ja sen eri instituutiot sekä kulttuuri kohdistavat yksilöön. Kehityopsykologian klassikoista Havighurst (1948, 1972, Nurmen 2001 mukaan) oli ensimmäinen tutkija, joka systemaattisesti kuvasi eri ikäkausiin liittyviä normatiivisia tekijöitä. Hänen mukaansa ikäkausiin liittyvät kehitystehtävät koostuvat nimenomaan erilaisista normatiivisista odotuksista, joita yksilöön kohdistetaan tietyssä elämänvaiheessa. Havighurst luetteli kahdeksan keskeistä nuoruuden kehitystehtävää, joita ovat 1) uusien suhteiden luominen kummankin sukupuolen ikätovereihin, 2) sukupuoliroolin omaksuminen, 3) oman fyysisen olemuksen hyväksyminen, 4) emotionaalisen itsenäisyyden saavuttaminen vanhemmista ja muista aikuisista, 5) avioliittoon ja perhe-elämään valmistautuminen, 6) valmistautuminen työelämään, 7) ideologian tai maailmankatsomuksen kehittäminen ja 8) sosiaalisesti vastuullisen käyttäytymisen omaksuminen. (Nurmi 2001.) Kehitys on asteittaista ja polveilevaa ja kehitystehtäviä käydään läpi lomittain ja ne myös kietoutuvat vahvasti toisiinsa.

Yksilön elämäntulkua tiettyinä ikäkausina määrittävät aina lukuisat ulkoiset tekijät ja yhteiskunnan instituutiot. Ympäristö voi joko rohkaista, mahdollistaa, estää tai jopa kieltää joitakin toimintoja ja näin ohjata yksilön kehitystä. Kehitystehtäviä, rooli-

muutoksia ja institutionaalisia uria tarkastellaan iän lisäksi suhteessa yksilön kehityksessä tapahtuvien siirtymien keston ja järjestykseen. Tietyt siirtymät liitetään yleisissä käsityksissä tiettyihin ikävaiheisiin ja niiden ”sopivat” ajat ja kestot on määritelty. Siirtymän voidaan esimerkiksi sanoa tapahtuneen ”ajallaan”, kun 26-vuotias nainen saa ensimmäisen lapsensa. Tätä vastoin 16-vuotias äiti tai 42-vuotias ensisynnyttäjä ei yleensä sovi ihmisten käsityksiin normatiivisesta kehityksen aikataulusta. Myös siirtymien järjestys on määritelty tietynlaiseksi kussakin kulttuurissa, tällöin puhutaan siirtymien sekventiaalisuudesta. Tällaiset määritelmät ohjaavat yksilön elämää jo lakisäädösten kautta. Esimerkiksi koulutusvalinnat ovat tällaisia tiukasti määriteltyjä siirtymiä. Lukioon meno vaatii peruskoulun suorittamista, yliopisto-opintojen aloittaminen taas lukion päättötodistusta ja ylioppilastutkintoa. (Nurmi 2001.)

2.1.2 Identiteetin kehitys nuoruudessa

Toinen yksilön kehitystä laajasti kuvannut klassikko on Erikson (1959, Nurmen 2001 mukaan), joka kuvasi nuoruuden kehitystä identiteetin kehittymisen vaiheena. Sitä voidaan hänen mukaansa kuvata tapahtumasarjana, jossa yhteiskunnan haasteet ja vaatimukset pakottavat nuoren tiettyihin valintoihin ja päätöksiin, jotka vaikuttavat hänen tulevaan elämäänsä. Tämä näkyy nuoren elämässä erilaisina kriiseinä useilla elämänalueilla, niiden ratkaisuina ja lopulta sitoutumisena joihinkin valintoihin. Myöhemmin Marcia (1980) kehitti Eriksonin teoriaa eteenpäin. Hänen mukaansa identiteetin muodostuminen nuoruudessa on kaksivaiheinen tapahtumasarja. Ensin nuoret etsivät erilaisia vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia, jotka liittyvät ammatinvalintaan, ideologiseen maailmankuvaan ja sukupuolirooleihin. Kartoittamisen jälkeen he tekevät päätöksiä näillä elämänalueilla ja sijoittuvat lopulta joihinkin vaihtoehtoihin. Marcia kuvasi myös neljä erilaista identiteetin kehitystasoa sen mukaan, missä määrin nuori on tutkinut eri vaihtoehtoja ja sitoutunut niihin. Nämä Marcian esittämät kehitystasot ovat hajautuneen identiteetin vaiheessa olevat nuoret, ajautuneet, moratoriovaiheessa olevat sekä identiteetin saavuttaneet nuoret. Hajautuneessa vaiheessa olevat eivät ole käyneet läpi etsintävaihetta eivätkä sitoutuneita mihinkään päätöksiin. Ajautujat eivät myöskään ole käyneet läpi etsintää, vaikka ovatkin tehneet tulevaisuutta koskevat valinnat joihin ovat sitoutuneet. Ajautuminen valintoihin voi tapahtua esimerkiksi vanhempien vahvan roolimallin pohjalta. Moratoriovaiheessa olevat nuoret etsivät parhaillaan aktiivisesti elämänsä suuntaa ja miettivät tulevaisuuden valintoja. He eivät ole tehneet vielä sitovia päätöksiä. Identi-

teetin saavuttaneet ovat käyneet läpi henkilökohtaisen etsintävaiheen ja myös sitoutuneet omaa tulevaisuuttaan koskeviin ratkaisuihin.

Marcian teoria on ollut hyvin suosittu nuoruuden psykologisen tutkimuksen saralla, mutta sitä on myös kritisoitu esimerkiksi siitä, että nuoren identiteetin kehitys ei aina ilmene systemaattisena etenemisenä kehitysvaiheesta toiseen. Identiteetin saavuttaneeksi luokiteltu nuori saatetaan myöhemmin sijoittaa esimerkiksi moratoriovaiheeseen. Kehitys on siis aaltoilevaa. Toinen esitetty rajoite teoriassa on se, ettei se riittävästi ota huomioon yksilöllisiä elämänkulkuja ja -ympäristöjä. Marcia ei myöskään tarkastele kovin paljon niitä sosiaalisia ympäristöjä, joissa nuoren identiteetti kehittyy. (Nurmi 2001.)

Yhteiskunnan ja työelämän muutoksilla on ollut vaikutuksensa koulutuspolitiikkaan ja muutokset ovat muuttaneet viime vuosikymmenien aikana merkittävällä tavalla myös ohjausalan toimintaympäristöä. Yhteiskunnallisissa murroksissa nuorten syrjäytymiseen liittyvät ongelmat ovat lisääntyneet ja tulleet osaksi ohjauksen orientaatiota. Kehityskulkuun on kuulunut myös voimakas yksilöityminen, mikä yhdessä valinnanmahdollisuuksien lisääntymisen kanssa on korostanut identiteettityön merkitystä. Erityisesti tämä koskee juuri nuorten identiteettityötä, jolla on suuri vaikutus heidän hyvinvointiinsa ja tulevaisuuteen suuntautumiseensa. Nuorten identiteettityön suuren merkityksen vuoksi ohjaustyössä on nykypäivänä erittäin tärkeätä kiinnittää huomiota ohjattavien minäkäsitykseen ja sen tukemiseen. Nuoret tarvitsevat turvallisia aikuisia, joiden kanssa he voivat jäsentää omaa elämäänsä ja saada perusteita valintojensa tekemiseen. (Puukari, Lairio & Nissilä 2001)

Suomalaisella koululla on monia piirteitä jotka erottavat sen monien muiden maiden järjestelmästä. Yksi niistä on se, että kukin ikäluokka osallistuu yhtenäisenä ryhmänä (luokkana) opetukseen ilman kykytasoon perustuvaa ryhmittymistä. Vaikka peruskoulujärjestelmän tarkoituksena on alun perin ollut mahdollistaa kaikille nuorille tasavertaiset mahdollisuudet jatko-opintoihin, liittyy yhtenäiskoulujärjestelmään keskeisenä ongelmana koulussa heikosti menestyvien nuorten tilanne. Opetuksen taso asetetaan helposti luokan yleisen tason mukaan, jolloin heikosti koulussa menestyvät joutuvat tilanteeseen, jossa heitä koko koulunkäyntinsä ajan verrataan koko luokan keskiarvoon. Tällainen jatkuva kielteinen palaute ei voi olla vaikuttamatta heidän käsitykseensä omista kyvyistään. Uudenlaisia arviointimenetelmiä onkin ehdotettu tilanteen muuttamiseksi kohti yksilöllisempää menestymisen arviointia kouluissa. (Nurmi 2001.) Myös ohjauksellisella tuella voidaan auttaa nuorta muodostamaan positiivinen, mutta samalla

realistinen kuva omista kyvyistä ja mahdollisuuksista, sekä ohjata erilaisiin ympäristöihin, joissa omia kykyjään on mahdollista kehittää.

2.1.3 Nuoren oman elämän hallinta

Nuorelle ihmiselle kasvava vastuu saattaa tulla yllätyksenä ja nuori saattaa kokea elämänhallinnan ongelmallisena, kun oman elämä ohjaus monilta osin siirtyy asteittain omalle vastuulle. Nuori tarvitseekin elämänsä aikuisilta ohjausta ja tukea hänen omassa siirtymässään aikuisuuteen.

Yksi oman elämän yksilöllistä hallintaa vähentävä tekijä on yksilön ulkoisten tekijöiden tiukka rajallisuus. Nuoren koulutusvalintoja säätelevät esimerkiksi oppilaitosten sisäänpääsykiintiöt. Toinen tärkeä, jo aiemmin mainittu tekijä on se, että valinnat muodostavat toisistaan riippuvia sekvenssejä: aiemmin tehdyt päätökset ja valinnat vaikuttavat myöhemmin tarjolla oleviin vaihtoehtoihin monin tavoin. Esimerkiksi peruskoulun lopussa tehtävät koulutusvalinnat rajoittavat olennaisesti niitä jatkokoulutusvaihtoehtoja, joita nuorelle on myöhemmin tarjolla. Myös sattumalla on tärkeä rooli ihmisen elämäkulussa, vaikka tätä kysymystä ei kovin usein korostetakaan kehityopsykologiassa. Esimerkiksi karsiutuminen muutamaa desimaaliyksikköä liian alhaisella pääsykoepistemäärällä halutusta jatko-opintopaikasta on varsin satunnainen tapahtuma, joka voi kuitenkin olennaisesti määrittää myös nuoren myöhempää elämää. (Nurmi 2001.)

Nuorisotyöttömyyden lisääntyminen on yksi identiteetin kehitystä ja elämänhallinnan kokemuksia tänä päivänä hajottava tekijä. Kulttuuriset odotukset eivät ota huomioon nuorisotyöttömyyden lisääntymistä. Niin nuoret itse kuin heidän ympäristönsäkin jakavat käsityksen, että työelämään siirtyminen on keskeinen aikuistumista määrittävä tapahtuma. Tilanne voikin siis muodostua hyvin ristiriitaiseksi sellaisen nuoren kohdalla, jolle ei aukene mahdollisuutta tähän siirtymään. Lisäksi työelämään siirtymisen on usein edellytys monille muille aikuisuutta määrittäville siirtymille. Esimerkiksi taloudellinen itsenäisyys ja oman perheen perustaminen vaativat usein perustakseen työelämään osallistumista. Työttömyys voi siis olennaisesti haitata tai ainakin siirtää aikuistumiskehitystä vuosilla. (Nurmi 2001.)

2.2 Opiskelutaitojen kehittymisen tukeminen ja opintojen kulun edistäminen

Toinen oppilaan-/opinto-ohjauksen tavoite ja tehtävä on yksilön opiskelutaitojen kehittämisen tukeminen ja opintojen kulun seuraaminen ja edistäminen. Ohjauksen kautta tulee antaa ohjeita ja uusia välineitä opiskelun tehostamiseksi, ja sitä kautta auttaa opiskelijaa itseään kehittämään omia metakognitiivisia taitojaan ja tietojaan. Metakognitiolla tarkoitetaan tietoisuutta omista kognitiivisista toiminnoista, ajattelusta, oppimisesta ja tietämisestä. (ks. esim. Tynjälä 2002.) Opiskelijoita on syytä ohjata myös omien opiskelusuunnitelmien laatimisessa. Elinikäisen oppimisen onnistumisen ehtona voidaankin pitää sitä, että opiskelijat oppivat tuntemaan omat vahvuutensa ja heikkoutensa opiskelijoina sekä hallitsemaan erilaisia opiskelumenetelmiä (Kasurinen 2004). Myös kyky hallita omaa ajankäyttöään ja suunnitella omaa ”lukujärjestystään” on tärkeää. Tällaiset taidot ovat nyky-yhteiskunnassa nuorelle lähes välttämättömiä niin jatko-opinnoissa kuin työelämässä. On siis selvää, että jo varhaisesta iästä lähtien kouluissa on tehtävä työtä näiden asioiden parissa. Lisäksi lähtökohtana tulisi olla, että opiskelijat oppivat toimimaan itsenäisesti ja hakemaan tietoa erilaisista lähteistä (Kasurinen 2004).

Työelämän osaamisvaatimukset muuttuvat nykypäivänä jatkuvasti entistä hallitsemattommiksi. Globalisaatiolla on ollut vaikutuksensa myös Suomen työmarkkinoihin ja koulutusjärjestelmään, tehden niistä avoimempia ja vaikeammin hallittavia. Kansainvälisten koulutusmarkkinoiden ja koulutusperiaatteiden merkitys kasvaa ja samanaikaisesti paikallistasolla koulutusmahdollisuudet ja -strategiat moninaistuvat. (Lehikoinen, Saarniaho & Suikkanen 2002, 7.) Yhteiskunnan muutosvauhti ja työn muutokset heijastuvat ammatteihin. Tietoyhteiskuntakehityksen myötä osaamisen hallinta on muodostunut yhä tärkeämmäksi kilpailutekijäksi työmarkkinoilla. Opetuksen ja ohjauksen kannalta haasteeksi muodostuu se miten tulevaisuuden tekeminen ja osaaminen mielletään. Kyseenalaiseksi voidaan asettaa se, kuinka hyvin ylipäätään voidaan tietää tulevaisuuden osaamistarpeita. Tulevaisuuden ammattitaito on paljon enemmän kuin teknistä osaamista. Paljon ammattitaidosta ja työn sisällöistä koostuu sen osaamisesta, kuinka hankkia uutta tietoa tehokkaasti. Puhutaan myös sosiaalisesta pääomasta, kuten kommunikointitaidoista, elämänhallintataidoista sekä ihmisten ja tehtävien johtamisesta. Oppimisen ja ohjauksen näkökulmasta sosiaalisen pääoman käsite on kiinnostava ja haastava: Miten oppiminen ja ohjaus toteutetaan niin, että sosiaalinen osaaminen kehittyy? (Hyyryläinen & Leminen 2003.)

Oppimaan oppimista ja metakognitiota voidaan kehittää ja harjoittaa erilaisilla kursseilla, joilla opetetaan esimerkiksi syväsuuntautuneita strategioita opiskeluun tai pyritään muuttamaan oppimiskäsityksiä naiiveista tiedonsiirtämis- ja -toistamiskäsityksistä kognitiivisempaan ja konstruktivistisempaan suuntaan. Tällainen kurssimuotoinen ohjaus ei kuitenkaan välttämättä tuota kovin pitkäaikaisia tuloksia. Siksi ohjaustyö ja muutokset olisi kohdistettava laajemmin koko opetus- ja oppimiskulttuuriin ja toimintajärjestelmään. Opiskelutaitoja olisi hyvä harjoittaa pikemminkin sisältöjen opiskelun yhteydessä kuin erillisillä kursseilla. (Tynjälä 2002.) Opinto-ohjaaja ei siis yksin voi kantaa vastuuta tästä ohjaustyön osa-alueesta, vaan myös aineenopettajien on kannettava vastuuta tässä tehtävässä.

2.3 Uranvalinnanohjaus

Kolmantena keskeisenä tehtäväalueena opinto-ohjauksessa on uranvalinnan ja elämänsuunnittelun ohjaus. Opetushallituksen arviointiraportissa (Numminen ym. 2002) tuli esille, että koulutusuran nivelvaiheissa valintoja tehdään liikaa mielikuvien eikä niinkään tiedon ja kokemuksen perusteella. Tämä selvityksen tulos vahvistaa käsitystä uranvalinnanohjauksen suuresta tarpeesta yksilölle merkittävässä siirtymävaiheissa. Selvityksen mukaan peruskoulun jälkeen lukion valinneista puolet perusteli valintaansa sillä, että siten saa lisää aikaa ammatinvalinnan tekemiseen. Myös ammatilliseen koulutukseen suunnanneista noin kolmasosa (30 %) oli opintojen varhaisessa vaiheessa epävarmoja valinnastaan ja yli puolet sanoi, ettei ollut omalla alallaan. (Numminen ym. 2002.) Tämän voisi nähdä viestivän siitä, että suuri osa peruskoulun päättäneistä nuorista ei ole valmis tekemään ratkaisua oman uravalintansa suhteen. Tämä ehkä osin kertoo yläkoulun ohjauksen puutteista ja osaltaan ehkä nuorten omasta kehitysvaiheesta, jossa vielä etsitään omaa identiteettiä myös ammatin osalta. Huolestuttavaa on, että monet ovat epävarmoja valintojensa suhteen vielä lukion lopussakin. Uranvalinnan ohjauksen menetelmien ja työmuotojen kehittämisen tarve onkin Nummisen ym. (2002) mukaan ilmeinen. Uranvalinnan selkiytyminen on pitkäkestoinen prosessi, jonka tulisi alkaa varhain, jossa tulisi saada tukea ja johon vanhemmat tulisi saada yhteistyössä koulujen kanssa enemmän mukaan.

Uranvalinnanohjaus peruskoulussa on kokonaisvaltaista itsetuntemuksen jäsentämistä ja siitä nousevaa ammatillisen suuntautumisen ohjaamista. Lukiossa puolestaan korostuvat jatkokoulutukseen suuntaavat ainevalinnat ja jatkokoulutuspaikan valinta.

Ammatillisessa koulutuksessa pääpaino on ammatti-identiteetin kehittämisessä, alojen sisäisessä erikoistumisessa ja työelämään suuntautumisessa. (Puukari ym. 2001.)

2.3.1 Dynaamisen yhteiskunnan muodostamat haasteet

Nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa, jossa koulutuksella on suuri vaikuttavuus yksilön elämäntapaan, oikeiden valintojen tekeminen eri koulutusvaiheiden rajapinnoilla on entistä olennaisempaa. Ohjauksellisella tuella on kouluissa entistä merkittävämpi rooli, ja opintojen ohjaus korostuu sekä koulutusjärjestelmän toimivuuden että oppilaiden tasavertaisten valinnanmahdollisuuksien näkökulmasta. (Pirttiniemi 2000, 39.)

Vuorisen (1999, 26–28) mukaan koulutusvalinnoista on nykypäivänä tullut yhä enenevässä määrin henkilökohtaisia riskisijoituksia koulujärjestelmän muuttuneen aseman vuoksi. Modernissa yhteiskunnassa työnjako tapahtui pääasiassa koulutusjärjestelmän perusteella ja työpaikat lunastettiin usein koko eliniäksi. Nykyisin epävakaa työmarkkinat korostavat koulutuksen tuoman kvalifikaation lisäksi yksilöiden subjektiivisia ominaisuuksia ja työpaikat etsivät palvelukseensa ”hyviä tyyppejä”. Nuoret ovat kuitenkin tottuneet liikkumaan epävakailta työmarkkinoilta ja heidän kykynsä ja mahdollisuutensa liikkua niillä on erilainen kuin vanhemmalla sukupolvella. Vaikka siis vanhemmille ikäpolville nyky-yhteiskunta saattaa ajoittain näyttäytyä vaikeana ja kaottisena, tulisi nuoria ohjattaessa osata huomioda myös se, että nykynuoret ovat ainakin jossain määrin tähän ”kaottisuuteen” kasvaneet ja tottuneet. Vuorinen toteaaakin, että nuorten esteenä voivat usein olla näennäisen turvallisia, teollisen ajan ratkaisuja tarjoavat ohjaajat, jotka ohjaavat totuttuihin, turvallisiin ratkaisuihin. Myös Puukarin ym. (2001) mukaan uranvalinnanohjauksessa tulisi ottaa huomioon myös ei-perinteisille aloille ohjaaminen. Esimerkiksi työelämän sukupuolirajojen aktiivinen murtaminen opinto-ohjauksen keinoin ei heidän mukaansa ole kovin yleistä. Opinto-ohjaajat tukevat ei-perinteisille aloille aikovia nuoria, mutta harvat määrätietoisesti pyrkivät lisäämään muiden nuorten kiinnostusta ei-perinteisiin aloihin. Opinto-ohjaajien mielestä ei-perinteiselle alalle suuntautumista estävät konservatiiviset asenteet, sukupuoliroolien normit, vertaisryhmän tuen puute, pelko toisten mielipiteistä, haluttomuus kilpailla vastakkaisen sukupuolen kanssa sekä huoli uralla etenemisestä. Näiden asenteellisten esteiden voittaminen vaatisi monien muiden toimenpiteiden ohella muutoksia ohjaustoiminnassa. Ohjattavien kanssa olisi hyvä käydä analyttisiä keskusteluja eri aloista ja niiden sisällöistä.

Toisaalta nuorten voidaan ajatella tottuneen myös siihen, että valintojen ei nyky-yhteiskunnassa tarvitse olla lopullisia. On lohdullinen ajatus, että nykyisin uusia mahdollisuuksia tehdä valintoja tulee vastaan myös nuoruuden jälkeen. Niinpä nuorena tehdyt huonot tai epäsovivat koulutus- ja uravalinnat eivät yleensä vaikuta koko loppuelämään, vaan aikuisena voi muuttaa tavoitteitaan ja valita toisin ja esimerkiksi kouluttautua uudelleen. Esimerkiksi työttömäksi jääminen voi olla joillekin uusi mahdollisuus opiskella uusi ammatti ja toteuttaa haaveiksi jääneitä toiveita. Tämä mahdollisuus ei kuitenkaan poista tarvetta panostaa nuorten valintojen ohjaukseen, tavoitteena onnistunut, mielekäs ja kantava päätös urasta.

Vähämöttösen (1998, 113) mukaan yhteiskunnan muutos on vaikuttanut myös siihen miten nuoret mieltävät työn. Työ nähdään enemmän neuvotteluluontoisena ja jopa sen keskeisyys yksilön elämässä on tulemassa kyseenalaiseksi. Työn asema yksilön elämässä määrittyy pitkälti sosiaalisten kontekstien kautta. Uranvalinnanohjaus tulisi nykyäänä nähdä prosessina, jossa rakennetaan työlle uutta paikkaa ohjattavan elämässä. Ohjattavat esittävät nyky-yhteiskunnassa yhä useammin kysymyksen: ”Mikä ammatti sopisi elämäni?” sen sijaan, että he kysyisivät: ”Mihin ammattiin minä olisin sopiva?”, kuten ennen kysyttiin. Tämä työn merkitysten muuttuminen tulisi ottaa huomioon ohjaustyössä.

Ruokolaisen (2005) mukaan Siikaniemi (2003) korostaa, että tilastokeskuksen laskelmat osoittavat uusia ammattinimikkeitä tulevan 300 vuodessa, joten kukaan nuori eikä kovin moni opinto-ohjaajakaan pysty hallitsemaan koko systeemiä. Hän uskookin, että nykyinen opinto-ohjaus toimii pääosin niin hyvin kuin resurssit sallivat. Pirstoutuneessa koulu- ja työelämässä hän ei usko sen kuitenkaan enää riittävän. Ohjausta pitäisikin hänen mukaansa sisällyttää yhä enemmän koko opetukseen niin, että aineiden opettajat kertoisivat oppilaille myös oman alansa työpaikoista ja koulutusmahdollisuuksista. Nykyistä työelämään tutustumisen järjestelmää Siikaniemi halusi uudistaa suuntaan, jossa siitä tulisi oma oppiaineensa peruskoulun yläluokille. Tämä tosin vaatisi koulujen ulkopuolista panostusta. Hän näkeekin nykyisen tet:in toimimattomaksi juuri siitä syystä, että yritykset eivät halua panostaa siihen. Työelämään tutustumista tulisi markkinoida enemmän ja muodostaa sitä kautta positiivista kuvaa sen molemminpuolisista hyödyistä.

2.3.2 Uranvalintaan vaikuttavat tekijät

Koulutus- ja uravalinnat eivät aina ole täysin vapaita, vain yksilön oman mielenkiinnon ohjaamia valintoja, sillä yhteiskunta asettaa tiettyjä rajoja yksilön valinnoille. Myös yksilö itse saattaa rajoittaa omia mahdollisuuksiaan. Joissakin tilanteissa yksilön on pakko tehdä jokin valinta, vaikkei se tuntuisikaan itselle täysin mielekkäältä. Jos ei esimerkiksi lukion jälkeen hae minnekään opiskelemaan, ei saa myöskään nuorille tarkoitettua työmarkkinatukea (Kela 2006).

Yksilön koulutusidentiteetti, eli käsitys itsestä oppijana muotoutuu peruskoulutuksessa. Tämä identiteetti aktivoituu suhteessa koulutusjärjestelmän tuottamiin mahdollisuuksiin. Koulutusjärjestelmän tarjoamien mahdollisuuksien ja itseä koskevien käsitysten avulla yksilö valitsee itselleen mielestään sopivimman koulutus- ja elämänuran. (Houtsosen 2000, 38.) Yksilö siis peilaa käsityksiä itsestään eri koulutuksiin ja ammatteihin ja vertaa niiden sopivuutta toisiinsa.

Koulutusvalintoja ohjaavat Houtsosen (2000, 39–41) mukaan monet objektiiviset pakot, kuten pääsykokeet ja sisäänpääsykriteerit. Myös kaikesta ulkoisesta pakosta vapaaksi koetut koulutusvalinnat sisältävät aina jossain määrin yhteiskunnallista pakkoa, jota toimijat eivät havaitse. Yksilö voi suunnata koulutusvalintojaan myös asettamalla itselleen oletettuja pakkoja, jotka eivät ole todellisia, kuten väärät kuvitelmat, että ammatti tai koulutusala vaatii tiettyjä ominaisuuksia tai ettei itsellä ole joitakin tiettyjä ominaisuuksia. Omia valintojaan voi rajoittaa myös esimerkiksi asettamalla itselleen maantieteellisiä rajoitteita. Houtsosen mukaan koulun ulkopuoliset elämäkokemukset, kuten harrastukset ja arvomaailma suuntaavat enemmän kiinnostusta kohti tiettyjä opiskelu- ja ammattialoja, kun taas koulussa muodostunut kuva itsestä oppijana suuntaa enemmän kohti koulutustasoa ja tiettyä ammatillista statusta. Tällä tavoin ihmisen koulutusidentiteetti muodostuu koulun ulkopuolisen ja kouluelämän vuorovaikutuksessa.

Kasurisen (1999) mukaan nuorten tulevaisuusorientaatio muodostuu kolmen asiakokonaisuuden määrittämästä kolmiosta: Kulttuurinen konteksti, sukupuoli sekä suunnitelmien, elämäntilanteiden ja asenteiden muodostama kenttä. Selittävinä tekijöinä ovat koulu, koulumenestys, harrastukset ja vapaa-aikatytytyväisyys, tärkeät asiat elämässä, sosiaalinen tausta sekä tulevaisuuden aikaperspektiivi. Varsinkin tytöillä koulumenestys vaikuttaa tapaan suunnitella tulevaisuutta ja asenteisiin tulevaisuutta kohtaan. Tyttöjen elämäntilanteiden kokemukset ovat sitä myönteisempiä, mitä parempia arvosanoja he koulussa saavat. Poikien tulevaisuusorientaatioon koulumenestyksellä ei

ole niin suurta vaikutusta. Myös Puumalainen (1999) tiivistää nuorten tekemiin ammatillisiin valintoihin vaikuttavia tekijöitä. Hänen mukaansa näitä ovat oman elinympäristön koulutus- ja työmahdollisuudet, yksilön käsitykset hyvästä elämästä, toivotusta elämäntapahtumien järjestyksestä ja aikataulusta, aikaisempi koulumenestys, kyvykkyys, henkilökohtainen kiinnostus sekä vanhempien ja vertaisryhmien merkitys.

Edellä esitettyjen näkemysten lisäksi aiheeseen liittyvää tutkimuskirjallisuutta tarkasteltaessa ja vertailtaessa nousee esille kolme keskeistä uranvalintaan vaikuttavaa tekijää, jotka ovat löydettävissä suurimmasta osasta tutkimuksia. Nämä ovat sukupuoli, koulumenestys ja sosiaalinen tausta. Sukupuolen vaikutus näkyy yhä yhteiskunnassamme koulutus- ja työmarkkinoiden tilastollisissa sukupuolijoissa ja vakiintuneissa naisten ja miesten roolikäsityksissä, jotka edelleen vaikuttavat nuorten käsityksiin heille sopivista ja mahdollisista aloista. (ks. esim. Puhakka 1997; Räsänen 1997). Myös koulumenestys vaikuttaa vahvasti ura- ja jatkokoulutussuuntautumiseen. Esimerkiksi Savolaisen (2001, 90–119) mukaan koulumenestyksen yhteys toisen asteen koulutukseen sijoittumiseen on selvä. Hänen tutkimuksessaan lukioon päässeillä oli korkein keskiarvo tarkasteltaessa peruskoulun päättäneiden ryhmää. Hänen mukaansa struktuuriset tekijät ovat koulutusurien muotoutumisessa vähintäänkin yhtä tärkeitä, ellei jopa tärkeämpiä, kuin yksilölliset tekijät. Kasurisen (1999, 54) tutkimuksessa merkittävin suomalaisten nuorten korkeakoulusuunnitelmia ennustava tekijä oli juuri hyvä aikaisempi koulumenestys. Mitä parempi koulumenestys nuorella oli ollut, sitä todennäköisemmin hän suunnittelee korkeakouluopintoja. Koulumenestys on usein välillisesti yhteydessä myös vanhempien koulutukseen ja sosiaaliseen asemaan.

Nuorten sosiaalisesta taustasta merkittävimmät koulutusuraan vaikuttavat tekijät ovat vanhempien koulutustausta ja vanhempien ammatit. Molemmat tekijät ovat useiden tutkimustulosten mukaan selkeästi yhteydessä nuorten koulutussuunnitelmiin ja koulutukseen siten, että mitä korkeammat vanhempien koulutustaso ja ammatti ovat, sitä korkeammalle lapsikin todennäköisesti suuntautuu. (ks. esim. Kivinen & Rinne 1995.) Esimerkiksi Järvinen (1999, 172) näkee nuorten suhtautumisen koulunkäyntiin ja tämän yhteyden nuoren valintoihin olevan suureksi osaksi perhetaustan kautta selitettävissä. Hänen mukaansa se, miten perheissä suhtaudutaan koulunkäyntiin luo perustan nuorten ammatillisille tavoitteille.

Erilaisten tekijöiden yhteyttä koulutus ja uranvalintoihin on tutkittu paljon eri painotuksin. Tuloksissa on eroavaisuuksia eri taustamuuttujista, kohdejoukoista ja tar-

kastelun näkökulmista johtuen. Ainakin sukupuolen, koulumenestyksen ja kotitaustan merkitys valinnoissa on kuitenkin tutkimusten mukaan melko kiistaton.

2.3.3 Koulutus- ja uranvalintaprosessin selitysmallit

Teoriat uranvalinnoista kuvaavat sitä, miten koulutus- ja uranvalintapäätösten yleisesti nähdään muodostuvan: Millaisia mekanismeja niiden taustalla vaikuttaa? Koulutus- ja uranvalintateoriat voidaan jakaa kahteen näkökulmaan, joista toinen korostaa yksilöllistä valintaa ja toinen valikoitumista sekä reproduktioteorioita. Suurin osa, yksilön omaa valintaa korostavista teorioista on luokiteltavissa psykologisiksi teorioiksi. Jälkimmäiset taas kuuluvat useimmiten sosiologian piiriin, ja niille on tyypillistä koulutus- ja uranvalinnan käsittely osana jotakin laajempaa teoriaa. (Savolainen 2001, 22.)

Psykologisissa teorioissa yksilöllinen valinta voidaan käsittää Savolaisen (2001, 18) jaottelun mukaan kolmella tavalla: yksilön ominaisuuksien ja eri ammattien vaatimien ominaisuuksien yhteensopivuutena, osana yksilön kehitysprosessia tai päätöksentekoprosessina. Nämä kolme teoreettista lähtökohtaa eroavat monilta osin toisistaan, mutta niillä on myös tärkeitä yhtymäkohtia. Kaikki yksilöllistä valintaa korostavat teoriat näkevät päätöksenteon pohjimmiltaan yksilöllisenä prosessina. Niiden mukaan päätöksenteon pitäisi olla rationaalista ja valintaan vaikuttavat tekijät ovat yksilön päättävissä. Yksilö on siis suhteellisen vapaa tekemään omat päätöksensä ja päätöksentekoprosessi perustuu yksilön järkiperäisyyteen. (Savolainen 2001, 19.)

Sosiologisesti painottuneet teoriat puolestaan korostavat ihmisen eriarvoisuuden tuottamaa koulutuksellista epätasa-arvoa ja sen reproduktiivista luonnetta. Valikoituminen tarkoittaa sitä, että yksilö ajautuu johonkin koulutukseen ja ammattiin hänestä riippumattomien tekijöiden (yhteiskunta, taloudelliset ja sosiaaliset voimat jne.) vaikutuksesta. Suomessa korostetaan koulutuksellisen tasa-arvon tavoitteita, mutta erilaisista uudistuksista huolimatta käytännössä koulutuksellisen epätasa-arvoisuuden uusintamista tapahtuu jatkuvasti. (Kivinen & Rinne 1995.)

3 LUKIO VALINTOJEN TEKEMISEN KONTEKSTINA – OHJAUSTYÖ LUKIOSSA

Koululaitos on tärkeä osa suomalaisen nuoren kehitysympäristöä. Lukio yhtenä koulutusvaihtoehtona sijoittuu nuoren elämässä kriittiseen vaiheeseen yksilöitymisen, identiteetin muotoutumisen ja tulevaisuutta koskevien keskeisten päätösten ollessa tärkeä osa näitä ikävuosia. Opinto-ohjaus tarjoaa luontevan väylän tukea nuorta näissä päätöksissä.

3.1 Ohjauksen tavoitteet ja resurssit

Oppilaanohjaus Suomessa on syntynyt peruskoulun synnyn myötä 1970-luvun alussa. Uusi koulu tarjosi edellisiä enemmän kasvatuksellisia ja oppilashuollollisia palveluita, sekä mahdollisuuksia yksilöllisiin valintoihin opinnoissa, minkä seurauksena uutta työvoimaa tarvittiin. (Maljoki 1989.) Lukioihin, kuin myös ammatilliseen koulutukseen opinto-ohjauksen toi keskiasteen koulunuudistus 1980-luvulla. Peruskouluihin perustettiin alusta asti opinto-ohjaajan virkoja, mutta lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa opinto-ohjausta antoivat aineen- tai ammatilliset opettajat. Lukion opinto-ohjaus jäsennettiin samoihin alueisiin kuin peruskoulussa: opiskelutaidon kehittämiseen, kasvatukselliseen ohjaukseen ja ammatinvalinnan ohjaukseen. (Numminen ym. 2002, 35–37.)

1990-luku oli toisaalta opinto-ohjauksen vakiintumisen aikaa, mutta talouslama ja sen aiheuttamat koulutusresurssien leikkaukset heijastuivat opinto-ohjaukseen myös negatiivisesti (Numminen ym. 2002, 37). Opinto-ohjauksen toimintamuodot siis vakiintuivat, mutta samanaikaisesti resursseja leikattiin ja opiskelijamäärät kasvoivat muun muassa nuorisotyöttömyyden vuoksi. Valtionosuusjärjestelmän perusteiden muutos ja koulutuksen keskitetyn ohjauksen purkaminen antoivat koulutuksen järjestäjille enemmän päätösvaltaa, minkä voidaan katsoa vähentäneen opinto-ohjauksen resurssointia ja eriarvoistaneen opinto-ohjauksen saatavuutta. (Vuorinen 2000.) 90-luvulla tehdyissä opetussuunnitelmauudistuksissa opinto-ohjauksen keskeiset tavoitteet pysyivät samoina kuin aiemmissa, mutta niiden sisältö ilmaistiin opetussuunnitelmissa väljemmin ja opinto-ohjausta koskevia määräyksiä oli vähemmän (Numminen ym. 2002, 37–38). Lukion opetussuunnitelman perusteet on jälleen määritelty uudestaan vuonna 2003. Edelleenkin opinto-ohjausta ei suunnitelmissa ole määritelty kovin yksityiskohtaisesti vaan määritelmät ovat enemmän suuntaa-antavia ja jokseenkin tulkinnanvaraisia. Lairio,

Puukari ja Varis (1999, 15) huomauttavatkin, että vaikka opintojen ohjauksen tavoitteet määritellään kaikille yhteisten opintojen tavoitteiden yhteydessä, koulut voivat melko vapaasti suunnitella omat painoalueensa ja toimintamuotonsa oppilaanohjauksen organisoimiseksi. Vain varsinaisista oppilaanohjauksen/opinto-ohjauksen tunneista on yhteiset määräykset, henkilökohtaisesta ohjauksesta päätetään koulukohtaisesti.

Ajantasaisen lainsäädännön mukaan lukio-opintojen laajuus on 75 kurssia ja kunkin kurssin laajuus on 38 tuntia. Lukio-opinnot koostuvat pakollisista, syventävistä ja soveltavista kursseista. Luokkamutoista opinto-ohjausta on uusissa opetussuunnitelman perusteissa yksi pakollinen kurssi ja yksi syventävä kurssi, jonka sisällön koulu voi itse suhteellisen vapaasti määritellä. Kaikesta muusta opinto-ohjauksen resursoinnista päättää koulutuksen järjestäjä. (Opetusministeriö 2002; Opetushallitus 2003.) Lukiolain (1998) 7 §:ssä kuin myös perusopetuslain (1998) 11 §:ssä mainitaan, että opiskelijalle tulee antaa opinto-ohjausta. Ohjaus on näin lainsäädännöllä määritelty oppilaan ja opiskelijan subjektiiviseksi oikeudeksi.

Lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2003) määritellään ohjaustoiminnan muodostavan lukion toiminnassa kokonaisuuden, jonka tarkoituksena on tukea opiskelijaa lukio-opintojen eri vaiheissa hänen opinnoissaan sekä ja huolehtia siitä, että opiskelijalla on riittävästä sellaisia tietoja ja taitoja, joita hän tarvitsee siirtymään jatko-opintoihin ja työelämään. Lukion opinto-ohjausta järjestetään kurssimuotoisena, henkilökohtaisena ja pienryhmäohjauksena. Ohjauksen tavoitteina on ohjata opiskelijaa itsenäisyyteen ja vastuullisuuteen, tukea häntä elämänsuunnittelun- ja hallinnan taidoissa sekä välittää tietoa työ- ja elinkeinoelämästä sekä yrittäjyydestä. Lisäksi opiskelijan tulee saada ohjausta jatko-opintojensa suunnittelussa ja siihen liittyvässä päätöksenteossa siten, että hänellä on tietoa opiskeluvaihtoehtoista lukion jälkeen ja että hän tuntee toisen asteen ammatillisten oppilaitosten, ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen keskeisen koulutustarjonnan. Uranvalintaan liittyvän ohjauksen tavoitteena on myös, että opiskelija itse oppii tuntemaan keskeiset jatkokoulutus- ja ammatinvalintaan liittyvät hakuoppaat ja muut tietolähteet sekä osaa käyttää tietoverkossa olevaa informaatiota itsenäisesti hyväkseen päätöksentekoprosessissa. Kaikkien koulun opettaja- ja ohjaushenkilöstöön kuuluvien tulee osallistua ohjaustoimintaan, mutta päävastuu opinto-ohjauksen käytännön järjestämisestä sekä ohjauksen kokonaisuuden suunnittelusta ja toteutuksesta on koulun opinto-ohjaajalla.

Opiskelijaa tulee opetushallituksen (2003) mukaan ohjata myös suunnittelemaan oma henkilökohtainen opiskelusuunnitelmansa ja seuraamaan sen toteutumista.

”Opiskelijan tulee saada opinto-ohjausta opiskelun tueksi ja valintojen tekemiseksi siten, että hän pystyy suunnittelemaan lukio-opintojensa sisällön ja rakenteen omien voimavarojensa mukaisesti.” Myös opettajien tehtävänä on ohjata opiskelijaa opettamansa oppiaineen opiskelussa sekä auttaa häntä kehittämään omia oppimaan oppimisen taitojaan ja oppimisen valmiuksiaan. Opiskelijoiden opiskelun ja hyvinvoinnin seuraamisesta ja tukemisesta tulee huolehtia yhteistyössä kotien kanssa.

Lukiokoulutuksen kehittämistyöryhmän muistiossa vuodelta 2002 (Opetusministeriö 2002) esitetään opinto-ohjauksen kehittämiseksi yhtä syventävää kurssia, joka vuotta myöhemmin lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2003) asetettiin yhden pakollisen kurssin rinnalle. Muistiossa (Opetusministeriö 2002) sanotaan myös, että lukuisat selvitykset ja arvioinnit ovat osoittaneet nykyisen opinto-ohjauksen olevan riittämätöntä ja sitä olisikin tehostettava. ”Eryteisesti jatko-opintoihin suuntautuminen tarvitsee selkeästi tukea”. Tuntijaossa voidaan kuitenkin määrätä vain pakollisista ja syventävistä kursseista, joiden lisäksi lukioiden tulisi tarjota opiskelijoille myös henkilökohtaista opinto-ohjausta.

3.2 Painopisteenä tulevaisuudennäkymän luominen

Lukiossa opinto-ohjauksen tehtävistä korostuu, ja tulisi korostua, erityisesti oppilaiden tukeminen ja ohjaaminen siirtymässä kouluympäristöstä työelämään tai jatko-opintoihin (ks. Gladding 2004, 423). Lukioaika merkitsee monille lisääntynyttä uranvalinnan ja tulevaisuutta koskevien valintojen tekemiseen. Kenenkään ei siis tulisi lähteä enää lukiosta ilman jonkinlaista elämänsuunnitelmaa, oli kyseessä sitten jatko-opintoihin tai työelämään suuntautuminen, tai väli vuoden pitäminen opinnoista. Suunnitelmat voivat monen kohdalla muuttua myöhemmin, mutta lukiossa olisi syytä kiinnittää huomiota sellaiseen henkilökohtaiseen ohjaukseen, jonka pohjalta jokainen voisi laatia itselleen alustavan suunnitelman, joka lisää nuoren kokemusta elämän tarkoituksenmukaisuudesta, oman elämän hallinnasta ja eteenpäin viemisestä. Opinto-ohjaajalla ei tule olla valmiita vastauksia nuorelle hänen tulevaisuudestaan, mutta nuori tarvitsee usein keskustelukumppania joka tarjoaa tietoa erilaisista mahdollisuuksista ja auttaa nuorta jäsentämään omia ajatuksiaan. Nimenomaan ohjattavan tulee toimia keskustelun lähtökohdana.

Pekkari ja Mahlamäki-Kultanen (2006) ovat tutkimuksessaan havainneet lukiopinto-ohjauksen tulevaisuudennäkymän jäävän löyhäksi. Keskipisteessä ohjauksessa on koulusta kouluun ohjaaminen, jolloin ura- ja elämänsuunnittelu jää vähälle. He

korostavatkin opinto-ohjaajien kontekstiosaamisen tarpeellisuutta. Työelämästä ja yhteiskunnasta voi nuorten kanssa keskustella nuoren omista lähtökohdista ja elämäntilanteesta käsin. Esimerkiksi nuoren mahdollinen opiskelu- tai kesäaikainen työssäkäynti, opintotuki, työelämälainsäädäntö ja asuminen ovat Pekkarin ja Mahlamäki-Kultasen mukaan erittäin suotavia keskustelunaiheita. He ovat huolissaan siitä, että lukioiden niukat ohjausresurssit säätelevät toimintaa mekanistiseen suuntaan, jolloin huolehditaan vain kaikkein välttämättömmistä asioista ja henkilökohtainen ohjaus jää paitsioon.

Lukioiden opinto-ohjauksen nykytilassa erityistä huomiota myös opetushallituksen tutkimuksen mukaan (Numminen ym. 2002) kiinnittää työelämätietouden vähäisyys. Kolmasosa lukion opiskelijoista ilmoitti, että opinto-ohjaus ei ollut lisännyt heidän tietojaan ammateista ja puolet ilmoitti, että ohjauksessa ei saanut tietoa työelämästä. Myös työelämään perehtyminen oli ollut käytännössä vähäistä. Vain vajaalla neljäsosalla oli ollut työelämään tutustumista ja yleisimmin heilläkin vain päivän verran.

3.3 Lukioaika nuorten koulutustavoitteiden ja -valintojen muovaajana

Jalkanen (1988) kokoaa tuloksia useammasta seurantatutkimuksesta 70- ja 80-lukujen vaihteesta alkaen. Tutkimusten mukaan noin kolmannes ylioppilaista koki tehneensä pitävän urasuunnitelman jo lukiossa, toinen kolmannes päättyy kiteytyneeseen suunnitelmaan hakeutumisen aikana ja viimeinen kolmannes jatkaa varmuuden etsimistä vielä jatko-opintojen aikana muun muassa koulutusta vaihtamalla. Tämän tutkimuksen tulosten valossa näyttää siltä, että ainakin tuohon aikaan jatko-opintoihin suuntautumisen tullessa ajankohtaiseksi vähintään puolella abiturienteista päätöksenteko oli vielä keskeneräisessä vaiheessa. Vain 15–20 prosenttia koki koulutusratkaisunsa varmaksi. Pojat pitivät hieman tyttöjä useammin suunnitelmiaan pysyvinä. Näihin tuloksiin on suhtauduttava kuitenkin varauksella, koska tutkimustulokset ovat muutaman vuosikymmenen takaa ja yhteiskunnan muutosvauhti on nopeaa. Myös uudempien tutkimusten tulokset puoltavat silti näitä tuloksia, joten tilanteen ei voi sanoa ainakaan merkittävästi parantuneen (ks. esim. Numminen ym 2002). Myös Hernetkoski ym. (2007) kokevat hyvin tuoreessa selvityksessään huolestuttavana merkinä lukiolaisten valintavarmuudesta sen, että ammattikorkeakoulun aloittaneista opintonsa keskeyttää 40 prosenttia ja yliopistoissa aloittaneista kolmannes.

Enemmän tutkimusta on tehty peruskoulun jälkeisestä siirtymästä ja siihen liittyvistä kokemuksista ja koulutusvalintojen taustatekijöistä tässä yhteydessä. Onhan ky-

symys opiskelijoiden valintavarmuudesta yhä oleellisempi mitä nuoremista henkilöistä on kyse, koska yksilön siirtymä nuoruudesta aikuisuuteen on silloin vasta alussa ja identiteettikehityksen ollessa kesken, ovat tuona aikana tehdyt valinnat alttiita muutoksille. Mieli omien valintojen suhteen saattaa siis helposti muuttua. Esimerkiksi Järvinen (1999) jakaa yläkoulun jälkeistä siirtymää koskevassa tutkimuksessaan nuoret neljään ryhmään, jotka hän on nimennyt 'kulttuurin uusintajiksi', 'individualisteiksi', 'etsijöiksi' ja 'ajautujiksi'. Kulttuurin uusintajat ja individualistit ovat molemmat tehneet ratkaisut tulevaisuudestaan. Kulttuurin uusintajilla ne tukeutuivat perheen traditioon, kun taas individualisteilla päätös oli edeltänyt tietoista vaihtoehtojen pohdintaa. Etsijät ja ajalehtijat hapuilivat molemmat ammatinvalinnassaan ja olivat epävarmoja tulevaisuudestaan. Ajalehtijat erosivat etsijöistä siinä, että heillä oli suuri halu itsenäistyä ja irtautua kodin vaikutuspiiristä. Yli puolet tutkimukseen osallistuneista määrittäytyi etsijöiksi tai ajalehtiöiksi. Tutkimus kuvasi ilmiötä vain suppean näytteen kautta, mutta siitä huolimatta voidaan tuloksesta huomata, että suuri osa nuorista kokee epävarmuutta tehdessään valintoja peruskoulun päättymisen vaiheessa. Siirtymässä lukiosta eteenpäin on kyse samasta ilmiöstä kuin siirtymässä peruskoulun jälkeen, joten tutkimuskysymykset ovat useissa tutkimuksissa varmasti samankaltaisia. Omassa tutkimuksessani haluan perehtyä syvemmin lukion pian päättävien ajatuksiin edessä olevasta siirtymästä ja nimenomaan lukiolaisten kokemuksiin opinto-ohjauksesta siitä näkökulmasta, kuinka hyvin se on auttanut heidän jatko-opintosuunnitelmiansa selkiytymisessä ja valintavarmuuden kokemisessä merkittävässä siirtymävaiheessa.

Lukioaikana nuorten koulutustavoitteita muovaavat erilaiset viiteryhmät kuten perhe ja ikätoverit. Viiteryhmiltä ja -henkilöiltä yksilö omaksuu normeja, arvoja ja käyttäytymiskaavoja, jotka toimivat ”mittoina” tai viitepisteinä, kun yksilö arvioi suorituksiinsa, asenteitaan ja tuntemuksiaan. Näin yksilön itsearvostus riippuu paljolti viiteryhmästä. Lisäksi sosiaalinen tausta vaikuttaa niin koulutustavoitteisiin kuin myös lopulliseen sijoittumiseen jatko-opintoihin. Myös lukioaikana saatu palaute hänen taidoistaan, kyvyistään ja osaamisestaan määrittää vahvasti nuoren ihmisen arvioita omista mahdollisuuksistaan edetä koulutustavoitteissaan ja myös niiden asettamiseen. (Kosonen 1988.)

Opinto-ohjauksen ja opinto-ohjaajan vaikutuksesta nuoren valintoihin suhteessa muihin vaikuttaviin viiteryhmiin ja -henkilöihin ei ole paljon koottua tietoa, etenkin lukiokontekstissa, joten omassa tutkimuksessani perehdyn myös tähän. Joitakin tutkimustuloksia aiheesta kuitenkin on. Esimerkiksi Nummisen ym. (2002, 84) tutkimuksen mukaan yläkoulun henkilöstöstä opinto-ohjaaja on se, jonka kanssa oppilaat keskustele-

vat eniten jatko-opinnoista. Kuitenkin näistä asioista keskustellaan yhtä paljon myös vanhempien ja kavereiden kanssa. Pojat keskustelevat enemmän isän, tytöt äidin, ystävien ja opinto-ohjaajan kanssa. Jatko-opinnoista ja uranvalinnasta saadaan ja hankitaan tietoa kuitenkin myös monista muista lähteistä. Merkittävin tiedonlähde tutkimuksen mukaan oli koulutusopas, toiseksi tärkeimmäksi oppilaan listasivat koulujen esitteet ja neljänneksi opinto-ohjauksen oppimateriaalit. Tietoa saatiin myös medioista. Opinto-ohjauksen merkitys tiedonlähteenä ei siis tämän tutkimuksen mukaan ole kovin merkittävässä tai ainakaan korostuvassa asemassa suhteessa moniin muihin valintaa ohjaaviin tekijöihin. Tämä voidaan nähdä sekä positiivisena merkinä nuoren ihmisen valinnan taustalla olevasta laajasta tukiverkosta että negatiivisena viestinä opinto-ohjauksen puutteista.

Myös Siikaniemi (2003, Ruokolaisen 2005 mukaan) on selvittänyt nuorilta sitä, mistä he kokivat saavansa tietoa eri aloista. Hänen tutkimuksessaan varsin huonon arvosanan nuorilta saivat sekä työelämä että esitteet ja messutapahtumat. Vanhempien ja tuttavien esimerkki ei sekään enää nyky maailman pirstoutuneessa työelämässä riitä. Sen sijaan tässä tutkimuksessa nuoret näkivät opinto-ohjaajan roolin tärkeänä tiedon tarjoajana. Peruskoululaisista yli 50 prosenttia piti opinto-ohjauksen merkitystä tärkeänä tai erittäin tärkeänä, joskin sitä kritisoitiin, kuinka vähän opinto-ohjaajalla oli aikaa henkilökohtaiseen ohjaukseen.

Rajatusti nimenomaan lukion opinto-ohjausta on tarkastellut Teikari (2004). Hän on selvittänyt lukion päättövaiheessa olevien nuorten koulutus- ja uranvalintasuunnitelmia ja tässä yhteydessä myös sitä, ketkä ihmiset vaikuttavat nuorten uranvalintaan. Hänen tulostensa mukaan vain noin puolet nuorista oli sitä mieltä, että opinto-ohjaaja on ylipäättään vaikuttanut heidän uranvalintaansa. Heistä 14 %:n mukaan opinto-ohjaaja oli vaikuttanut uranvalintaan kaikista eniten. Pääosin opinto-ohjaajan vaikutus uranvalintasuunnitelmissa arvioitiin kuitenkin melko vähäiseksi. Tärkeimpiä vaikuttajia olivat vanhemmat ja ystävät. Ero Siikaniemen tutkimuksen tarjoamaan positiivisempaan kuvaan opinto-ohjauksen merkityksellisyydestä on selitettävissä ainakin osaksi sillä, että Siikaniemen mukaan opinto-ohjaajan merkitys oli suuri nimenomaan tiedon tarjoajana, kun taas Teikari kohdisti arviointinsa opinto-ohjaajan vaikuttavuuteen. Näkökulma merkittävyyteen oli tutkimuksissa siis eri. Opinto-ohjaaja voi olla tärkeä tiedon lähde, mutta silti samanaikaisesti ohjauksen vaikutukset saatetaan kokea pieniksi.

Mustonen (2006) kuitenkin muistuttaa, että opintojen ohjauksen tuloksellisuuden ja vaikuttavuuden arviointi on hankala tehtävä, koska on vaikea kehittää sellaisia

kriteereitä ohjauksen vaikuttavuuden mittaamiseen, jotka voitaisiin selkeästi suoraan osoittaa opintojen ohjauksesta johtuviksi.

Oppilailla ja ohjaajilla saattaa olla myös hyvin erilaisia odotuksia siitä, millaisia tuloksia uraohjauksella on tai pitäisi olla. Millar ja Brotherton (2001) selvittivätkin tutkimuksessaan oppilaiden ja uraohjaajien ohjaustilanteelle asettamia odotuksia. Ohjaajat uskoivat kykenevänsä enemmän samaistumaan ohjattavaan ja kohtelemaan heitä kunnioittavasti, kuin uskoivat ohjattavat. Ohjattavat puolestaan pitivät todennäköisempänä, että ohjaajat kertoisivat heille mahdollisuuksista, siitä kuinka tehdä valinta sekä siitä, mitä askeleita omassa uranvalinnassa tulisi seuraavaksi ottaa.

Lukioaika monen nuoren osalta on etsivää ja avointa otetta uranvalintaan. Tämä on perusteltua, sillä nuoren kypsyminen ja itsenäistyminen on monesti kesken. Lisäksi lukio-opinnot sitovat paljon aikaa ja energiaa päätöksentekoprosessilta. Verraten strukturoidusta kouluympäristöstä ”maailmalle” siirtyminen merkitsee marginaalivaihetta, elämän peruskuvioiden uudelleen jäsentymistä. Nuorten suunnitelmien väljyys merkitsee, että nuorten aikeisiin ja valintoihin voidaan vaikuttaa, mikä asettaa haasteen oppilaanohjaukselle auttaa nuoria elämään tämä siirtymävaihe mahdollisimman hedelmällisesti, tulevaisuuden vaatimaa pääomaa hankkien. (Kosonen 1988.)

3.4 Lukion opinto-ohjauksen haasteet ja ongelma-alueet

Opetushallitus on vuosina 2001–2002 tehnyt opinto-ohjauksen kattavan arviointitutkimuksen, jonka tulokset on julkaistu raportissa *Opinto-ohjauksen tila 2002*. Arviointi käsitti perusopetuksen, lukion ja ammatillisen koulutuksen oppilaan-/opinto-ohjauksen. Opinto-ohjauksen osa-alueita tarkasteltiin mahdollisimman monipuolisen kuvan saamiseksi useamman toimijaryhmän, opinto-ohjaajien, oppilaiden/opiskelijoiden, rehtorien, vanhempien ja koulutuksen järjestäjien näkökulmasta. Arvioinnin osa-alueita oli kuusi: koulutuksen nivelvaiheet eli siirtymäkohdat, syrjäytymisen ehkäisy, opetuksen tarpeen ja tarjonnan kohtaaminen, kasvun ja kehityksen tukeminen, ammatillisen suuntautumisen ohjaus sekä opiskelun ja opiskelutaitojen ohjaus. Aineisto koostui kyselylomakkeilla kerätyistä tiedoista sekä alueellisesti kerätystä syventävästä haastatteluaineistoista. Lisäksi tarkastelussa oli mukana opinto-ohjausta koskevat osat oppilaitosten opetussuunnitelmista. Arvioinnissa oli mukana 376 oppilaitosta siten, että otos oli maantieteellisesti edustava. (Numminen ym. 2002.)

Tutkimuksen mukaan *opinto-ohjauksen saatavuudessa on vakavia puutteita*. Ohjattavia on usein huomattavan suuri määrä yhtä opinto-ohjaajaa kohti kaikilla tutkittuilla koulutusasteilla. Tällöin oppilaat/opiskelijat eivät, ainakaan kaikki, voi saada riittävästi henkilökohtaista ohjausta. Lukion opiskelijat arvioivatkin saatavuuden välille jokseenkin heikko – kohtalainen. Opinto-ohjaajat arvioivat sen olevan kohtalainen. Ero näiden näkemysten välillä on tilastollisesti merkitsevä. Mielestään riittävästi tai melko riittävästi henkilökohtaista ohjausta ilmoitti saaneensa runsas kolmasosa (36 %), mutta 39 prosenttia oli sitä mieltä, etteivät he olleet saaneet ohjausta lainkaan riittävästi. Toisaalta opiskelijat kertoivat saavansa tarvittaessa ajan henkilökohtaiseen ohjaukseen nopeasti, mikä kertoo herkkyydestä reagoida opiskelijan tarpeisiin. Tällaisen ensiavun varaan opinto-ohjausta ei kuitenkaan tulisi rakentaa. (Numminen ym. 2002.)

Jatko-opintoihin ohjaus oli vahvaa, opiskelutaitojen ohjaus heikkoa ja ammatillisen suuntautumisen ohjauksessa oli selviä ongelmia. Jatko-opintoihin ohjaus sai kaikilta opiskelijaryhmiltä hyvän arvioin. Myös opinto-ohjaajat ja rehtorit pitivät sen toimivuutta hyvänä. Opiskelutaitojen sekä henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen ohjauksen oppilaat/opiskelijat puolestaan katsoivat toteutuvan melko heikosti – kohtalaisesti. Ammatillisen suuntautumisen ohjaus oli puolestaan arvioinnin mukaan yksi koulujärjestelmän ongelma-alueista. Kaikkien koulumuotojen oppilaat/opiskelijat pitivät uranvalintaa tärkeänä ja arvostivat erilaisia työelämään ja ammatteihin tutustumisen muotoja. Tarve saada tietoa työelämästä ja ammasteista oli suuri, mutta tietoa ei koettu saatavan riittävästi ja työelämään perehdyttämisen koettiin tarvitsevan kehittämistä. Opiskelijoiden mukaan tietoja eri tutkinnoista sai hyvin, mutta ammattien ja niiden työtehtävien sisältö jäi hämäräksi. Lukiokoulutuksen järjestäjät, rehtorit ja opinto-ohjaajat mielsivät opiskelijoiden olevan hyvin perillä jatko-opiskeluvaihtoehdoista, mutta opiskelijoista vain alle puolet katsoi saaneensa hyvin tietoa eri jatko-opiskelupaikoista. Tämän ristiriidan voidaan nähdä olevan vakava ja yhteiskunnallisesti merkittävä puute ohjauksessa. (Numminen ym. 2002.)

Seuranta- ja palautejärjestelmät oppilaitosten sisällä ovat puutteellisia, mikä ilmenee siinä, että rehtoreiden ja opinto-ohjaajien mielestä opinto-ohjaus toteutuu paremmin kuin oppilaiden/opiskelijoiden mielestä. Lisäksi siitä huolimatta, että *koulujärjestelmän joustavuutta lisäävät tekijät (valinnaisuus, kurssimuotoisuus ja luokattomuus, ylioppilastutkinnon hajauttamismahdollisuus jne.) ovat lisänneet opinto-ohjauksen tarvetta ja kysyntää, ovat yksilölliset opinto-ohjelmat vielä harvojen mahdollisuus*. Näiden tekijöiden vaikutusta opinto-ohjauksen tarpeeseen ei ole otettu riittävästi huomioon,

vaan opinto-ohjauksen resurssit ovat pysyneet ennallaan. Esimerkiksi ohjattavien määrät opinto-ohjaajaa kohden eivät ole muuttuneet vuodesta 1996. Lisäksi *elinikäisen oppimisen vaatimia opiskelutaitoja*, kuten myönteisen asenteen syntymistä opiskeluun, itseohjautuvuutta sekä valmiutta opiskella itsenäisesti ja taitoa suorittaa opintoja tietoverkkojen kautta *ei koettu riittävästi kehitettävän*. (Numminen ym. 2002.)

Selkeän ongelman muodostavat *opinto-ohjaajien liialliset työtehtävät, kelpoisuudet, riittävyys ja osaaminen*. Arvioinnin perusteella opinto-ohjaajien työhön sitoutuminen oli hyvää, mutta sitoutumiskohteita ja rooleja oli työnkuvassa liikaa. Opinto-ohjaajan työ kaikilla arvioinnissa mukana olleilla koulutusasteilla koostui lukuisasta määrästä tehtäviä, joista suuri osa ei mitenkään liittynyt opinto-ohjauksen ydinalueisiin tai edes ohjaukseen, kuten opettajien sijaisuuksien tekeminen, valvontatehtävät tai työjärjestyksen laatiminen. (Numminen ym. 2002.) Ruokolainen (2005) tiedusteli asiaa Opettaja -lehteen kirjoittamassaan artikkelissa opinto-ohjaaja Ahtolalta, joka tunnisti ongelman. Ahtolan mukaan valitettavan monelle opinto-ohjaajalle on kasattu, jopa jälki-istuntojen valvontaa, bussikorttien leimaamista tai sinänsä tärkeitä oppilashuollollisia asioita, jotka eivät kuitenkaan kuulu opinto-ohjaajalle. Ongelmaa Nummisen ym. (2000) mukaan entisestään mutkistuttaa se, että opinto-ohjaajat itsekin pitivät melko tärkeinä useita tehtäviä, jotka ovat opinto-ohjauksen kannalta toissijaisia. Opinto-ohjaajien työnkuva vaatisikin ehkä koululainsäädännön tasolla tehtävää selkiyttämistä.

Koko arvioinnissa päätoimisista opinto-ohjaajista työhön kelpoisia oli 79 %, mutta kaikista työtä tekevästä opinto-ohjaajan koulutus oli vain runsaalla puolella (57 %). Huolestuttavin tilanne oli opinto-ohjaajan tehtävän juuri aloittaneilla, joista 80 % oli vailla opinto-ohjaajan koulutusta. (Numminen ym. 2002, 26.) Etenkin lukion opinto-ohjaajista suuri osa ei ole muodollisesti kelpoisia (ks. esim Hernetkoski ym. 2007; Laitio ym. 1999, 22–23). Lukiolaisten liiton puheenjohtajan Huotarin mukaan jokaiseen lukioon olisi saatava yksi pätevä opinto-ohjaaja kahtasataa opiskelijaa kohti. Luokkatöissä lukioissa opintojen valinnaisuus on lisännyt ohjauksen tarvetta, mistä huolimatta Huotarin mukaan joka kolmas lukio jättää pakollisen opinto-ohjauksen kurssin joko kokonaan järjestämättä tai itseopiskelun varaan. Hän näkee myös muissa koulujen tuki- palveluissa puutteita ja epätasa-arvoa. Lukiolaisten liiton ja Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otuksen yhteinen tutkimus kertoo, että etenkin uupuneet lukiolaiset jäävät ilman tukea. Huotarin mukaan ongelmia tulisi helpottaa palkkaamalla lukioihin myös entistä enemmän koulupsykologeja ja -kuraattoreita. ”Kuntien päättäjien ja valtion pi-

täisi vihdoin ymmärtää, että hyvät tukipalvelut ja ongelmien ennaltaehkäisy maksavat itsensä moninkertaisesti takaisin.” (Suosalmi 2008.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Ammatillisen suuntautumisen ohjaus lukioissa on monien opiskelijoiden mielestä nykyisessä tilanteessa puutteellista. Mielestäni tutkimustietojen valossa on kiinnostavaa ja tarpeellista selvittää, olisiko lukiossa ohjauksellisella tuella mahdollisuus opiskelijoiden mielestä vaikuttaa suuntautumisen selkiytymiseen ja suuremman valintavalmiuden ja -varmuuden kokemiseen. Kartoitan myös millaista ammatillisen suuntautumisen ohjausta opiskelijat kaipaisivat.

Tutkimustehtävänäni on selvittää abiturienttien kokemuksia ja käsityksiä lukiossa saamastaan opinto-ohjauksesta. Tutkimustehtävääni tarkentavina tutkimuskysymyksinä ovat:

1. Onko opinto-ohjaus tarjonnut välineitä opiskelijoiden oman ammatillisen suuntautumisen ja tulevaisuudensuunnitelmien selkiytymiseen?
2. Kuinka laaja näkemys opiskelijoille on muodostunut eri koulutusväylistä ja ammateista opinto-ohjauksen välityksellä?
3. Onko lukiossa saatu opinto-ohjaus vastannut opiskelijoiden tarpeita ja odotuksia?
4. Onko opiskelijoiden mielestä ohjaus ollut menetelmiltään toimivaa?

5 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen perustelujen peruskulmakivenä on havaintojen teoriapitoisuus. Tämä tarkoittaa sitä, että se, millainen yksilön käsitys ilmiöstä on, millaisia merkityksiä tutkittavalle ilmiölle annetaan ja myös se, millaisia välineitä tutkimuksessa käytetään, vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Tutkimustulokset eivät laadullisessa tutkimuksessa siis ole koskaan havaintomenetelmästä tai sen käyttäjästä irrallisia. Näin ollen puhdasta objektiivista tietoa ei voida saavuttaa, vaan kaikki tieto on subjektiivista, koska tutkija tekee omat päätöksensä käytettävästä tutkimusasetelmasta oman ymmärryksensä varassa. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 19.)

5.1 Haastattelu tutkimusmenetelmänä

Laadullisessa tutkimuksessa suositaan metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat ja ”ääni” pääsevät esille. Tutkimusmenetelmää valittaessa on otettava huomioon tutkimuksen luonne ja se, minkälaista tietoa ilmiöstä halutaan saada. Tutkimusmenetelmällä tarkoitetaan niitä erilaisia tapoja ja käytänteitä, joilla havaintoja kerätään (Hirsjärvi, Sajavaara & Remes 2000, 155, 170). Omassa tutkimuksessani haluan selvittää lukion abiturienttien kokemuksia ja näkemyksiä lukion opinto-ohjauksesta ja sen tulevaisuusorientaatiosta. Tutkimusmenetelmäksi valitsin haastattelun sillä koen, että sen avulla on parhaiten mahdollista tuoda esiin tutkittavien henkilöiden aitoja kokemuksia ja ajatuksia aiheesta, jota he eivät välttämättä ole ajatelleet kovin paljon etukäteen. Kun halutaan kuulla ihmisten mielipiteitä, kerätä tietoa, käsityksiä ja uskomuksia tai kun halutaan ymmärtää, miksi ihmiset toimivat tietyllä tavalla tai miten he arvottavat tapahtumia, on luonnollista keskustella heidän kanssaan (Hirsjärvi & Hurme 2000, 11). Suora kielellinen vuorovaikutus tutkittavan kanssa mahdollistaa yksilön omakohtaisten kokemusten keräämisen. Haastattelulla halutaankin usein korostaa sitä, että tutkittava nähdään subjektina, jolla on omat henkilökohtaiset kokemuksensa ja mielipiteensä. (Hirsjärvi ym. 2000, 191–192.) Haastattelu mahdollistaa myös tarkentavien kysymysten tekemisen ja näin tutkimusaiheeni kannalta relevantin tiedon saamisen. Haastattelun suurena etuna muihin tiedonkeruumuotoihin verrattuna pidetäänkin sitä, että siinä voidaan säädellä aineiston keruuta joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla ja vastaajia myötäillen (Hirsjärvi ym. 2000, 192).

Edelleen tutkimukseni menetelmä rajautui haastattelun tyypeistä teemahaastatteluun, joka on puolistrukturoitu. Tämä tarkoittaa sitä, että haastattelun aihepiirit eli teema-alueet ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys saattavat vaihdella. (Hirsjärvi ym. 2000, 195; Hirsjärvi & Hurme 2000, 47.) Yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu etenee keskeisten teemojen varassa. Haastattelurunkoa laadittaessa ei siis laadita yksityiskohtaista kysymysluetteloakaan vaan teema-alueluettelo siten, että teema-alueet edustavat tutkimuksen teoreettisten pääkäsitteiden spesifioituja alakäsitteitä tai -luokkia. Teemahaastattelussa keskeisenä, ja tutkimisen arvoisena pidetään ihmisten tulkintoja ja asioille antamia merkityksiä, ja tiedostetaan se, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48, 66.) Pidän teemahaastattelua itselleni sopivana aineistonkeruumenetelmänä, esimerkiksi täysin strukturoimattomaan haastatteluun verrattuna, koska minulla ei ole aiempaa kokemusta haastattelututkimuksesta. Näin haastattelulla on jonkinlainen löyhä rakenne jota seurata haastattelutilanteessa. Muodostin teemahaastattelurungon (Liite 1: Teemahaastattelurunko) tutkimuskysymysteni pohjalta. Jaoin haastattelukeskustelun kolmeen osa-alueeseen, joita olivat haastateltavan omat kokemukset saadusta opinto-ohjauksesta, haastateltavan omat tulevaisuudensuunnitelmat ja uranvalintavarmuus sekä lukion uranvalinnanohjaus ja ammatillisen suuntautumisen selkiytyminen lukioaikana. Tämä oli mielestäni sujuvasti etenevä runko keskustelulle. Tavoitteenani oli saada haastateltava muistelemaan saamaansa opinto-ohjausta ja tämän reflektoinnin ja omien tulevaisuudensuunnitelmien valossa pohtimaan tutkimuskysymyksistäni nousevia aihealueita. Näiden kolmen johtajatuksen alle muodostin osin melko strukturoitujakin kysymyksiä, mutta niiden tarkoitus oli lähinnä kertoa minulle itselleni mihin halusin saada vastauksia. Kovinkaan usein en kysynyt kysymyksiä siinä muodossa, vaan pyrin viemään keskustelua eteenpäin niin, että kysymykseni olivat mahdollisimman avoimia tai eivät kysymysmuodossa lainkaan. Usein pyysin haastateltavaa kertomaan näkemyksistään tai kokemuksistaan. Teemahaastattelurungon kolme osa-aluetta eivät siis varsinaisesti muodosta tutkimukseni lähtökohdoteemoja vaan toimivat haastattelussa keskustelun eteenpäin viemisen apuina. Varsinaiset teemat nousevat neljästä tutkimuskysymyksestäni, ja tulevat kaikki kateuiksi haastattelurungon aihealueissa.

5.2 Laadullisen tutkimuksen eettistä arviointia

”Eettiset kysymykset kulkevat tavalla tai toisella mukana kaikissa tutkimuksen vaiheissa ” ja ”etiikka moraalisisina valintoina ja päätöksinä kattaa koko tutkimusprosessin” (Kuula 2006, 11). Myös oman tutkimukseni kohdalla haluan kiinnittää huomiota niihin vaiheisiin, joissa moraalisia valintoja on tehtävä.

Yhtenä eettisenä kysymyksenä tutkimusprosessissa on tutkimukseen osallistuvien henkilöiden tiedottaminen tutkimuksen kulusta ja siitä mihin tutkimuksesta saatua tietoa tullaan käyttämään. Tutkittavilta on saatava suostumus tutkimuksen suorittamiseen. On tehtävä selväksi, ettei tutkimuksesta kieltäytymisestä seuraa minkäänlaisia hankaluuksia tai rangaistuksia. Tutkimuksen tapahtuessa kouluympäristössä, on myös tarvittavilta koulun henkilökunnan jäseniltä saatava suostumus. (Gall, Gall & Borg 2002, 69.) Omassa tutkimuksessani otin ensin yhteyttä koulujen rehtoreihin ja sain heidän suostumuksensa tutkimukseni suorittamiseen lukioiden oppilaiden keskuudessa. Jokaisella tutkimukseen osallistuneella oli selkeästi mahdollisuus valita haluavatko he antaa haastattelun vai eivät. Haastateltavat saivat itse ilmoittautua vapaaehtoisiksi tutkimukseeni ja muistutin heitä vapaaehtoisuudesta vielä haastattelutilanteen alussa.

Jotta tutkimukseen pyydettyillä henkilöillä on riittävät perusteet tehdä päätöksensä osallistumisesta, on tutkimuksesta annettava heille riittävästi tietoa. Tutkimuksesta ja sen toteuttajista tulisi kertoa riittävät perustiedot sekä mihin kerättyjä tietoja tullaan käyttämään. Lisäksi on hyvä kertoa, mitä tutkimukseen osallistuminen tutkittavilta edellyttää ja kuinka paljon aikaa osallistuminen vaatii. (Kuula 2006, 61–62, 105.) Kaikki nämä asiat esitin pyytäessäni vapaaehtoisia opiskelijoita tutkimukseeni yhteistyössä koulun henkilökunnan kanssa.

Tutkittavien yksityisyyden takaaminen on tärkeää luottamuksen säilyttämiseksi. Varsinkin tutkittaessa arkoja aiheita, on anonymiteetin säilyminen tärkeää. Tutkimukseen osallistuville henkilöille tulee taata, etteivät heidän nimensä tule ilmi, ellei siitä ole kunkin kanssa erikseen sovittu. (Gall, Gall & Borg, 72–73.) Tutkittavien tulee voida luottaa siihen, että aineistoa tullaan käyttämään, käsittelemään ja säilyttämään, luottamuksellisesti ja kuten on etukäteen sovittu. Asiattomien henkilöiden ei tule päästä käsiksi henkilötietoihin. Anonyymiyden voi taata poistamalla tai muuttamalla henkilönimet ja muut erisnimet kuten esimerkiksi koulu tai asuinalue, ja muut vastaavat suorat tunnisteet. (Kuula 2006, 89, 214.) Kerroin jokaiselle haastateltavalle keskustelun olevan

luottamuksellista niin, ettei opiskelijan nimi, tai edes koulun nimi, tule tutkimuksessa ilmi tai hänen puhumansa asiat päädy esimerkiksi hänen opettajilleen tai opinto-ohjaajalleen. Kerroin myös vain minun käsittelevän äänitetyjä haastatteluja.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tutkimusjoukon määrittäminen

Keräsin tutkimusaineistoni lukion abiturienteilta, koska heillä on lukion opiskelijoista pisin kokemus saamastaan opinto-ohjauksesta ja he ovat elämänvaiheessa, jossa uranvalinta tai jonkinlainen tulevaisuudensuunnitelma on tehtävä.

Keräsin haastatteluaineiston kahdesta lukiosta, koska opiskelijan oman lukion opinto-ohjauksen tila ja käytänteet varmasti vaikuttavat hänen arvioihinsa ja käsityksiinsä. Halusin, että tutkimukseni fokuksena säilyy abiturienttien käsitysten selvittäminen lukioissa saatavasta opinto-ohjauksesta siten, ettei näkökulmana ole vain arvio yhden lukion opinto-ohjauksesta. Haastattelemalla kahden lukion oppilaita sain kerättyä käsityksiä jotka pohjautuvat erilaisiin kokemuksiin lukion opinto-ohjauksesta.

6.2 Aineistonkeruu

Otin joulukuun 2007 alussa puhelimitse yhteyttä kahden Hämeenlinnalaisen lukion rehtoreihin ja sovin heidän kanssaan haastatteluaineiston keräämisestä heidän koulujensa abiturienteilta. Sovimme aineiston keräämisen ajankohdaksi tammikuun, viikon 3, ennen kuin abiturientit lähtevät ylioppilaskirjoituksia edeltävälle lukulomalle. Toisessa koulussa käytännönjärjestelyistä sovin koulun opinto-ohjaajan kanssa. Molemmista lukiosta vapaaehtoisia haastateltavia sovittiin kysyttävän ryhmänohjaajien tunneilta. Lähetin kouluille tietoa tutkimuksestani kirjeiden muodossa (Liite 2: kirje 1 ja Liite 3: kirje 2) ja sovimme, että tätä kirjettä on mahdollisuus käyttää tutkittavia ”etsittäessä”. Haastatteluun osallistuvilla opiskelijoilla oli molemmissa lukioissa mahdollisuus saada osallistumisesta opinto-ohjauksen osasuoritusmerkintä. Molemmissa lukioissa haastatellut sovittiin tehtävän opiskelijoiden kouluajan ulkopuolella koulun tiloissa.

Yhteyshenkilöni kouluilta välittivät minulle haastatteluun suostuvien abiturienttien sähköpostiosoitteet ja/tai puhelinnumerot, ja sovin heidän kanssaan haastatteluajat henkilökohtaisesti. Toisesta koulusta sain ryhmänohjaajan tunneilta ja opinto-ohjaajan kautta yhteensä kuusi vapaaehtoista abiturienttia. Toisesta lukiosta ryhmänohjaajien tapoamisten kautta sain kaksi vapaaehtoista ja heidän kauttaan vielä kaksi heidän opiskelutoveriaan. Lopulta en yhteen yhteystietonsa antaneeseen opiskelijaan saanut mitään kautta

yhteyttä, joten hänen kanssaan en saanut lopulta sovittua tapaamista. Haastateltavia oli siis toisesta lukiosta kuusi ja toisesta kolme, yhteensä yhdeksän abiturienttia. Heistä kahdeksan oli tyttöjä ja yksi poika. Sovimme haastateltavien kanssa haastatteluajat siten, että pyysin heitä ilmoittamaan minulle heille sopivia aikoja (esimerkiksi hyppytunteja tai päiviä, jolloin heidän koulupäivänsä alkaa myöhään tai päättyy aikaisin) yhden viikon ajalta. Ilmoitin haastattelupäivät myös kouluille, jotta sain sovittua rauhallisen tilan koululta käyttööni haastattelujen tekemistä varten.

Testasin teemahaastattelurunkoni käymällä sen läpi kahden toisessa kohdelukiossani opiskelevan nuoren kanssa. Kävimme teema-alueet ja kysymykset läpi yksitellen, ja näin sain kuvan siitä, miten lukioikäinen nuori ymmärtää käyttämäni käsitteet ja ymmärtääkö hän kysymykset tarkoittamallani tavalla. Näin sain varmuuden myös siitä, että opinto-ohjauksesta käyttämäni käsitteet vastaavat lukiolaisten opinto-ohjauksen käytänteitä ja koulutyössä käytettyjä nimikkeitä. Sain heiltä myös muutamia täsmentäviä ehdotuksia joiden pohjalta vielä hioin ja viimeistelin teemahaastattelurunkoni lopulliseen muotoonsa.

Haastattelut suoritin kahden peräkkäisen päivän aikana. Kullekin haastattelulle oli varattu aikaa vähintään 45 minuuttia. Haastattelut kestivät noin puoli tuntia kukin. Nauhoitin haastattelut nauhurilla. Kerroin jokaiselle haastateltavalle nauhurin käytöstä jo etukäteen ja he suostuivat siihen.

6.3 Haastatteluaineiston analyysi

6.3.1 Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Laadullisen aineiston analyysin kautta on tarkoituksena luoda aineistoon selkeyttä, jotta sen sisältämän informaation perusteella voitaisiin tehdä perusteltuja ja valideja johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. Selkeyttämällä pyritään aineiston informaatioarvon lisäämiseen. Näin hajanaisesta informaatiosta luodaan mielekäs, selkeä, tiivis ja yhtenäinen informaatiokokonaisuus. (Hämäläinen 1987, 33–34.)

Haastattelut käsitellään laadullisessa tutkimuksessa ainutkertaisina tapauksina. Samoin niiden tulkinta on ainutkertainen. (Hirsjärvi ym. 2000, 155.) Laadullinen tutkimusprosessi onkin pitkälti tutkijan omaan intuitioon, tulkintaan, järkeilyyn sekä yhdistämis- ja luokittamisvalmiuksiin perustuvaa. Päätelmät ovat siis aina tutkijan omaa tulkintaa ja niinpä päätelmiä voi tehdä hyvin monella tapaa samasta aineistosta. (Metsä-

muuronen 2005, 197.) Myös Hämäläinen (1987, 34) toteaa laadullisen analyysin nojautuvan viime kädessä tutkijan suorittamaan loogiseen päättelyyn ja tulkintaan. Tulkinnan hän ymmärtää tutkimuskohteen merkitysten selvittämisenä, asioiden suhteiden ymmärtämisenä ja yksityiskohtien suhteuttamisena kokonaisuuteen kokonaiskuvan luomiseksi.

Käytän oman tutkimusaineistoni analyysimenetelmänä teoriaohjaavaa sisällönanalyysia (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2006, 93–121). Tutkimusaineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä ja analyysin tarkoituksena on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysi on yksi tapa jäsentää laadullinen aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 110.) Analyysini on teoriaohjaavaa, sillä tarkastelen aineistoa teoriataustasta nousevien tutkimuskysymysten ja niiden pohjalta luotujen teemojen valossa.

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sisällönanalyysi jakautuu aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen analyysitapaan. Analysoinnin ollessa teoriaohjaavaa teoria toimii apuna analyysin etenemisessä. Analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta aikaisempi tieto ohjaa analyysia ja siinä tehtyjä valintoja. Tarkoitus ei ole kuitenkaan testata mitään aiempaa teoriaa, vaan aikaisemman tiedon merkitys on ”uusia ajatusuria auko-va”. Analyysissa edetään aluksi aineistolähtöisesti, mutta loppuvaiheessa tuodaan analyysin ohjaavaksi ajatukseksi esimerkiksi aiemmasta teoriasta nouseva teemoittelu, jaottelu tai jokin muu valmis malli. Analyysiprosessissa aineistolähtöisyys vuorottelee tällaisten valmiiden mallien kanssa. Analyysissä tutkittavaa ilmiötä kuvataan siis teoreettisempillä käsitteillä, jotka tuodaan esiin niin sanotusti valmiina, ilmiöstä ”jo tiedettyinä”, kun taas aineistolähtöisessä analyysissä käsitteet luodaan aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 93–99, 116.)

Tuomi ja Sarajärvi (2006, 110) määrittelevät useisiin lähteisiin viitaten sisällönanalyysin perustuvan päättelyyn ja tulkintaan, jossa aineisto aluksi hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudestaan loogiseksi kokonaisuudeksi teoreettisemmalla tasolla. Myös Hirsjärvi ja Hurme (2000, 143) kuvaavat laadullisen aineiston analyysin koostuvan analyysistä ja synteesistä. Analyysissä eritellään ja luokitetaan aineistoa, synteesissä pyritään luomaan kokonaiskuvaa ja esittämään tutkittava ilmiö uudessa perspektiivissä. Omassa tutkimuksessani puran aineistoni osiin luokittamalla sen tutkimuskysymyksistä nousevien teemojen mukaan, eli jäsenän aineiston teemoittelemalla sen. Tämä on mielestäni luonteva tapa hahmottaa ja jäsentää temahaastattelulla koottu aineisto analysoitaviin osiin. Ensimmäinen lähestyminen aineistoon kulkeekin Eskolan ja

Suorannan (1998, 175–176) mukaan useimmiten tematisoinnin kautta. Tekstimassasta pyritään löytämään ja erottelemaan tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet. Teemoittelun tavoitteena ei ole luoda sitaattikokoelmaa, vaikkakin lainaukset tarjoavat mielenkiintoista informaatiota. Kovin pitkälle menevää analyysia ja johtopäätöksiä ne eivät kuitenkaan osoita. Teemoittelu vaatiikin onnistuakseen teorian ja empirian vuorovaikutusta.

6.3.2 Analyysin eteneminen

Kvalitatiivisen aineiston analyysiä kuvaa prosessiluonteisuus, jossa analyysi nivoutuu niin aineiston keruuseen, tulkintaan kuin narratiiviseen raportointiinkin. Analyysi kulkee mukana siis aineistonkeruusta lähtien. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 136.) Jo haastatteluja tehdessä haastattelija tulkitsee mielessään haastateltavan puhetta ja peilaa keskustelussa nousseita asioita ilmiön teoriaan.

Ennen varsinaista analyysivaihetta litteroin haastattelut. Litteroinnilla tarkoitetaan haastatteludialogin sanasanaista puhtaaksikirjoitusta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 138). Jo litteroidessani kirjoitin paperille joitakin tekemiäni kiinnostavia havaintoja aineistosta, joten tein alustavaa tulkintaa myös tässä vaiheessa. Tulostin litteroidut haastattelut paperille ja ryhdyin tekemään analyysia tämän kirjoitetun tekstin avulla. Eriväristen yliviivaustussien avulla ryhdyin pelkistämään aineistoa pilkkomalla sen neljän tutkimuskysymyksistäni nousevan teeman mukaisiin osiin kooten kaikista haastatteluisista tutkimustehtävän kannalta olennaisen tiedon. Epäolennaiset osat informaatiosta jätin analyysin ulkopuolelle. Tämän jälkeen kokosin kustakin haastattelusta kuhunkin kysymykseen vastaavat kohdat ja loin näin neljä uutta paperinippua, joista jokainen käsitteli yhtä teemaa. Lähdin käsittelemään aineistoa teema kerrallaan etsien sekä yhteisiä että selkeästi eroavia piirteitä. Jokaisen tutkimuskysymyksistä nousevan kattoteeman alla tein vielä alaluokitusta, jolla jäsensin aihealuetta. Lopulta analyysin edetessä aineistosta nousi yksi aivan uusi pääteema. Sen sijaan yhdestä tutkimuskysymyksestäni nouseva teema hajautui sisällöllisesti lopullisessa teemoittelussa muiden teemojen alle. Lopullisia pääteemoja muodostui siis neljä, kolme melko suoraan tutkimuskysymyksistäni ja yksi uusi. Teemoja ja luokkia kuvaavat käsitteet nousivat teoriaohjaavasti ilmiön taustoista.

Kuhunkin teemaan tai luokkaan poimin aineistosta suoria lainauksia, joilla kuvasin aineistoani ja perustelin tekemääni analyysia. Aineistosta nostettavilla tekstikat-

kelmilla onkin analyysissä tärkeä rooli. Tekstikatkelmaa voidaan käyttää perustelevaan tutkijan tekemää tulkintaa tai se voi toimia aineistoa kuvaavana esimerkkinä. Lainaus voi myös elävöittää tekstiä tai aineistosta voidaan pelkistää tiivistettyjä kertomuksia, jolloin ollaan lähellä tyypittelyä. (Savolainen 1991, 454.)

Analyysissä käytän haastateltavista heille antamiani kuvitteellisia nimiä: Tiina, Anniina, Riikka, Laura, Sofia, Katri, Miia, Saara ja Sami. Heistä kuusi ensimmäistä on toisen kohdelukion oppilaita ja kolme viimeistä toisen.

7 TULOKSET

7.1 Vahva individualistinen näkemys ammatinvalintaan

Kaikilla haastateltavilla opiskelijoilla näytti olevan hyvin vahvasti oma-aloitteinen ja itsenäinen ote ammatinvalintaan ja tulevaisuutta koskevassa päätöksenteossa. Nuoret eivät edes osanneet odottaa paljota ohjaukselta, koska ajatus oli sen suuntainen, että maailmassa on pärjättävä itse ja kannettava vastuu päätöksistään. Toisaalta valintoja ei nähty kovin lopullisesti elämää määrittävinä vaan nyky-yhteiskunnan staattisuus heijastui haastateltavien puheesta. Esimerkiksi koulutusvalintoja ajateltiin voitavan yhdistää joustavasti tulevaisuuden työelämässä: *”Yhes vaiheessa mua kiinnosti historia hirveesi, mut sitten tota mä oon vähän kallistunu sinne kasvatustieteisiin. Mut sitten mulla on kans tää englanti mua kiinnostaa kauheesti, että jotain kansainvälistä toimintaa ois kiva tehdä, mutta voihan niitäkin yhdistää.”* ajatteli esimerkiksi Miia. Myös Samilla oli joustava kuva tulevaisuudensuunnitelmistaan koulutuksen suhteen. Hän suunnitteli vaihtavansa pääainetta yliopistossa, mikäli ensimmäinen valinta ei lopulta tunnukaan täysin omalta: *”et mä sitten esimerkiksi opiskelen sitä politiikan tutkimusta ja koitan sit sieltä vaihtaa pääainetta kansainväliseen politiikkaan”*. Myös Vuorinen (1999, 26–28) on todennut nuorten olevan nyky-yhteiskunnassa dynaamisuuteen ja epävarmuuteen tottuneita. Kuitenkin lukion lopussa tehtävä päätöksenteko oli kaikille merkittävä tienhaara elämässä ja päätös nähtiin tärkeänä. Valinnan tärkeänä näkeminen korosti sitä, että päätöksen takana haluttiin seistä itsenäisesti niin, ettei kukaan muu ollut sanellut nuoren tulevaisuutta. Kuten Riikka sanoi *”No en mä tiedä onko niillä (muilla ihmisillä) sitten kauheen suurta vaikutusta tollatteeseen asiaan, kun se on kuitenkin aika iso asia.”*

7.1.1 ”Itehän se päätös täytyy tehdä.”

Opiskelijat kokivat, että uranvalinta on henkilökohtainen prosessi, joka vaatii oma-aloitteisuutta ja aktiivisuutta nuorelta itseltään, kuten Tiina totesi: *”kyl se pitää olla jotenkin ite silti olla aktiivinen ja ettii niitä vaihtoehtoja.”* Muiden ihmisten vaikutus oli läsnä päätöksenteossa useimmilla, mutta sitä ei nähty kovin vahvana. Vaikutus ilmeni lähinnä kannustamisen kautta. Kannustus vahvisti nuoren omaa päätöstä, mutta muitten eriäville mielipiteille ei usein annettu paljon painoarvoa, vaan oma päätös piti. Esimer-

kiksi Katri oli sitä mieltä, että *”ei ne mitenkään sillain ainakaan negatiivisesti vaikuta, että niiden mielipiteet jotenkin vaikuttaisi siihen, että mä en nyt vaikka johonkin lastentarhanopettajaks suuntais.”*. Joidenkin opiskelijoiden päätöksentekoon muiden mielipiteet vaikuttivat enemmän kuin toisten, mutta silti vaikutus oli kokonaisuudessaan vähäistä ja pääasiassa positiivisävytteistä. Sami ei uskonut: *”että siihen kukaan ihminen silleen vaikutti. – – Ihan mielummin ite päätän asioista. Et en mä keltään enemmän apua oo kaivannu”* hän painotti. Toisten ihmisten vaikutusmahdollisuudet nähtiin siis kaiken kaikkiaan hyvin rajallisina. Esimerkiksi Riikka oli sitä mieltä, että *”Itsehän se päätös täytyy tehdä. Että vähän vaikee sitä on jonkun muun sanoo, että mitä pitäsi tehdä.”*. Myös Laura ajatteli samoin: *”se on aika paljon itestä kiinni, että eihän sitä kukaan nyt voi lukee sun ajatuksia – – toinen voi vaan antaa niitä vinkkejä”*. Esimerkiksi opinto-ohjaaja *”voi just vaihtoehtoja esitellä että ei se mun mielestä niinkään kauheesti mitään suuntaa voi näyttää.”* (Sami).

Opinto-ohjauksessa asiaan vaikutti myös opinto-ohjaajan rajallinen aika opiskelijaa kohti sekä se, ettei opinto-ohjaajan koettu tuntevan oppilaita riittävän hyvin. Laura oli kokenut, että *”Ei se opo nyt hirveesti mitään silleen osannu niinku sen enempää auttaa ja ei se tietenkään voikaan kun ei siinä kuitenkaan oo niinku sen enempää aikaa.”* Katri puolestaan totesi, että *”jotenkin musta tuntuu, että ois ehkä niin kun kivempi jos se opo jotenkin tuntis meitä vähän niin kun paremmin, niin sitten niin kun pystyis auttaan, että mikä sopis mulle, kun ei sitä oikein ittekään tiedä että mikä kiinnostaa ja minkälainen ala sopis.”*. Kuitenkin myös opinto-ohjaajien mahdollisuudet tutustua oppilaisiin paremmin nähtiin rajallisina ja vaikeana tehtävänä koulussa, jossa ohjaajaa kohti on satoja oppilaita. *”Meit on niin paljon, tääkin on iso lukio että on se varmaan aika vaikeeta.”* kertoi Katri. Hän uskoi kuitenkin, että jos opinto-ohjausta olisi enemmän ja säännöllisemmin, niin opinto-ohjaaja oppisi tuntemaan oppilaat paremmin: *”yks ois, jos ois enemmän sitä oppilaanohjausta, niin kun vaikka jotain, joka vuosi joi-tain niin kun että ois vaikka jossain yhessä jaksossa ihan täyspäiväisesti”*.

Sofia kuvasi opinto-ohjaajan roolia uranvalinnan prosessissa näin: *”kai se opo vaan selvittää, että me tiedetään itse missä mennään.”*. Eli opinto-ohjaajan rooli nähdään ehkä enemmän opiskelijoiden omien päätösten kontrolloijana. Opon tehtävänä on kartoittaa, että jokaisella opiskelijalla on joku suunnitelma lukion lopussa ja kannustaa tekemään jonkinlainen suunnitelma, mikäli sitä ei ole.

7.1.2 ”Eihän se voi kertoa jokaisesta ammatista, että mitä on olemassa.”

Nuoret eivät odottaneetkaan opinto-ohjaajan voivan tietää kaikkea ja tuntevan koko koulutustarjontaa. Tämä havainto on yhteneväinen Siikaniemen (2003, Ruokolaisen 2005 mukaan) toteamukseen siitä, että ammattinimikkeiden valtavan määrän ja jatkuvan lisääntymisen vuoksi ei opinto-ohjaajatkaan, saati sitten nuoret itse, voi hallita ja tuntea koko systeemiä. ”Että eihän kaikkee voi silleen missään opon tunneilla tai missään saada, että eihän se voi kertoa jokaisesta ammatista, että mitä on olemassa. Et kyl se pitää ite silleen havahtua jotenkin.” sanoi Tiina. Opinto-ohjaajan luotettiin kuitenkin ottavan selvää asioista ja tietävän mistä tietoa löytyy:

No kyllä se nyt joistain tietää, mut tuntuu että ehkä enemmän että hän ottaa sitten selvää. Et aika vähän kuitenkin sitten jostain tietyistä ammattialoista tai jostain koulutusjutuista tietää, mutta kyllä se sitten just paremmin voi soittaa joihinkin paikkoihin kun ei itte uskalla. (Katri)

Muun muassa Miian mielestä kattavan tiedon saaminen koulutusohjelmista ja ammatteista vaatii opiskelijalta itseltään aktiivisuutta ja oma-aloitteisuutta. Opinto-ohjaajat tekevät hänen mielestään riittävästi asian eteen, loppu on itsestä kiinni:

Mun mielestä ne antaa niin paljon kun ne (opot) vaan voi antaa, että sitte se, en mä nyt tiedä että mistä sitten sais semmotteen kunnollisen tiedon sitten kaikista niistä, että niitä on niin paljon, tai että en mä tiedä miten se on mahdollista. – – ehkä se ois enemmän vaatinu mun oma-aloitteisuutta, että mä oisin sitten menny kysymään enemmän opolta. Ne on niin paljon pitäny noita kaikkia ja näitä henkilökohtaisiakin.

7.1.3 ”Enemmänkin itte netistä”

Nuoret etsivät tietoa eri koulutusväylistä ja ammattivaihtoehtoista hyvin paljon itsenäisesti. Tietoa ei odoteta saatavan automaattisesti vaan sitä haetaan oma-aloitteisesti ja sitä on heidän mielestään tarjolla riittävästi: ”jos vaan osaa hakee niin kyllä sitä on.” (Katri). Internet näytti olevan kaikille tärkein tietolähde, josta saa ajantasaisimman ja täsmällisimmän tiedon, kuten Tiina totesi: ”Netistä saa kaikkien koulujen sivuilta ehkä

parhaiten”. Myös opinto-ohjaajalta saadaan internet-osoitteita joista tietoa voidaan hakea. Esimerkiksi Riikalle opinto-ohjaaja oli ”*antanu semmotteita tiettyjä osotteita netistä esimerkiksi, mistä voi kattoo ja saa hyvin tietoo.*”. Internet onkin selkeästi syrjäyttänyt hakuoppaat, joita kuitenkin lukioissa on jaossa.

Aktiivisimmat nuoret, joilla oli itsellään selkeä kuva siitä mihin he haluavat suunnata, olivat itse saattaneet ottaa yhteyttä oppilaitoksiin tai alan työntekijöihin. Sofia oli kartoittanut näkemystään haluamastaan ammatista juuri alan työntekijöiltä: ”*Ja sitten mä oon tosiaan ihan muutamaa ammattikoulun opettajaa, ravintolapuolen opettajalt siit kysyny. Ihan mun mielestä paras auttaan on se, joka sitä työtä tekee.*”. Sofia oli alalla olevien sukulaistensa kautta luonut kontakteja työelämään, mutta suurella osalla tällaista suoraa mahdollisuutta ei itseä kiinnostavan alan osalta valitettavasti ole.

Varsinkin, jos opiskelijan ammatinvalinta on epätavallinen, oli omaaloitteisuus tiedon etsimisessä monelle opiskelijalle itselleen selvää:

Sitten jos on joku tämmönen kultaseppä tai joku tämmönen ala mistä ei niinku opokaan voi välttämättä ees tietää tarpeeks, koska se on niinku niin semmonen spesifistinen, niin sitten niin kun mun mielestä oppilaan pitää olla ite sen verran aktiivinen, että soittaa vaikka kyseisen oppilaitoksen kansliaan tai johonkin, että kyllä tietoo saa aina jos sitä vaan haluaa. (Saara)

Vähemmän aktiivisten nuortenkin nähdään saavan tietoa sen kautta, että opinto-ohjauksessa on esimerkiksi pakollisia ammatti- ja oppilaitosesittelyjä. Samin mielestä ”*Helpottaa asiaa jos on oma-aloitteinen, mutta kyllä sitä pyytämättäkin tulee, just se kun meivät pakotetaan siihen viiteen ammattiesittelyyn käymään, niin kyllä se on pakko sitten niin kun tulla informaatioo jotain sisään siitä.*” Nämä tilaisuudet tarjosivat kaikille mahdollisuuden esittää kysymyksiä alan opiskelijoille tai työntekijöille, mikä nähtiinkin tärkeänä väylänä tiedon saannille.

7.2 Opinto-ohjauksen vaikutukset nuorten ammatilliseen suuntautumiseen

7.2.1 Mitä ohjauksesta jää käteen?

Kukaan haastateltavista ei sanonut opinto-ohjaajan suoranaisesti vaikuttaneen tulevaisuudensuunnitelmiinsa. Esimerkiksi Anniinan tapauksessa syynä oli se, että omat suunnitelmat olivat olleet jo pidemmän aikaa selviä: *”kun täytyy ettii sitä omaa alaa ja ammattia, niin en mä tiedä et onks siitä ollu hyötyä, kun en mä oo paljon kyselly, kun on ollu jo aika selvää.”*. Vaikutus oli alhainen siis suureksi osin siksi, etteivät opiskelijat sitä odottaneetkaan tai apua uranvalinnassa pyytäneet. Myös Teikari (2004) on todennut opinto-ohjaajan vaikutuksen nuorten uranvalintasuunnitelmissa jäävän nuorten itsensä mielestä melko vähäiseksi. Opinto-ohjaus kokonaisuudessaan välillisesti vaikutti kuitenkin kaikkiin jollakin tavalla. Sami sanoi saaneensa Studiamessuilta paljon tärkeää tietoa ja totesi sitten, että *”sekin oli opon järjestämä reissu tietysti. Sitä kautta, tai niin kun välillisesti opon kautta tulee aika paljon infoa sitten, kun se järjestää kaikkii noita juttuja, ammattiesittelyjä ja muita.”*. Vaikutus oli kuitenkin ehkä oletettua päinvastainen; ohjauksella oli informatiivisesti enemmän vaikutusta niihin, joilla oli itsellään suhteellisen selkeä kuva siitä, mihin jatko-opintoihin he suuntaavat. Opinto-ohjaaja pystyy tällaisessa tilanteessa ehkä täsmällisemmin antamaan tietoa eri oppilaitoksista ja hakumenettelyistä, jolloin apu konkretisoituu. *”Kun mä nyt suurin piirtein tiedän niistä jutuista – – niin sitten kyselly vaan opolta niistä että miten tällanen ja tällanen onnistuis.”* kuvaili Sofia ja Anniina puolestaan kertoi, että *”No mulla on ollu ihan yläasteen ekoilta luokilta suunnitelmat selvinä, mutta kyl mä silleen oon saanu tietoo, että kun on tarvinu just jostain pääsykokeista tai jostain kysyä”*. Opinto-ohjaaja on saattanut myös kertoa miten voi laajentaa hakua kiinnostusalueellaan, kuten oli esimerkiksi Tiinan kohdalla käynyt:

”Että se on ehkä sitten vaan kertonu näistä mitä mä oon, ite kun mä oon kertonu, että mä haluun hakee tänne, niin se on kertonu mitä mun kannattais muuta hakee siihen lisäksi, että se just kerto että kannattaa hakee tähän lastentarhaan kun samalla kokeella voi hakee, mistä mä en tienny sillan.”

Sen sijaan oppilas, jonka tulevaisuudensuunnitelmat ovat vielä etsikkovaiheessa, kokee usein että opinto-ohjaaja ei voi varsinaisessa valinnassa auttaa. Esimerkiksi Miia oli kokenut vaikeana opinto-ohjaajan mahdollisuuden puuttua omiin valintoihinsa eikä ollut opinto-ohjaajan kanssa alustavista ja epävarmoista suunnitelmistaan vielä puhunutkaan. Hän kertoi, että *”kun mä en oo oikein varma siitä, että haenks, että mikä se ois, niin sitten mä en oikein tiedä, että mitä mä puhuisin siitä.”* Opinto-ohjaus antaa epävarmoille kyllä näkymää tarjontaan, mutta sillä ei koeta olevan niin suurta vaikutusta omiin suunnitelmiin. *”Mulla ei ollu just mitään hajua niin se oli vähän, tai ei se opo nyt hirveesti mitään silleen osannu niinku sen enemppää auttaa – – että ei mulla siitä (henkilökohtaisesta jatko-opintokeskustelusta) oikein mitään jääny silleen käteen.”* kertoi Laura.

Vaikka oppilaat eivät sanoneet opinto-ohjauksen vaikuttaneen heidän omaan ammatilliseen suuntautumiseensa, kertoivat he uskovansa opinto-ohjaajan voivan vaikuttaa sellaisen opiskelijan päätöksentekoprosessiin, joka tarvitsee apua suunnan löytämisessä. Tällöinkin apu kuvattiin lähinnä ajatusten herättelemiseksi, kiinnostuksenkohteiden kartoittamiseksi ja vaihtoehtojen tarjoamiseksi. Esimerkiksi Anniina oli sitä mieltä, että *”varsinkin jos ei oo niinku yhtään mitään, ei tiedä yhtään mitä haluaa, niin sitten jos opinto-ohjaaja suosittelee, niin kyllä mä uskon, että se ainakin jotenkin mieleen jää. Et sitä jää ainakin sitten miettiin yhtenä vaihtoehtona.”* Päätös oli lopulta kuitenkin opiskelijan oma, mitä opiskelijat yhä uudelleen korostivat.

Opiskelijat toivoivat opinto-ohjaajalta apua, joka on kannustavaa eikä latistavaa. *”Siis silleen, et pitäis sit niinkun enemmän kannustaa siihen vielä, et jos jollain on joku idea. Ja sit antaa silleen vinkkejä, että miten se voitais niinku saavuttaa.”* kuvaili Laura. Kuitenkin opinto-ohjaajan yhtenä tehtävänä nähtiin opiskelijoiden liian epärealististen haaveiden konkretisoiminen ja todellisten mahdollisuuksien kartoittaminen:

ei sitten ehkä just voi sanoo silleen ihan suoraan, että tää ei nyt oo ihan sun juttu – – silleen kannustavalla tavalla yrittää tuoda ainakin uusia sitten näkemyksiä, että parempia vaihtoehtoja. Että miten oiskin tää, että tää ois ehkä, sulla ois paremmat mahdollisuudet hakee tänne ja silleen jotenkin toista kautta lähtee. (Tiina)

tällasta konkreettista enemmän, että mites se nyt tehtäis, että mitenkähän sun kannattais kirjottaa että sä pääsisit sinne minne sä haluat. Ja siis silleen, että opo

aattelee ehkä oppilaan puolesta ne asiat, että oppilas ensin niinku haluaa johonkin ja opo sanoo, että kannattaaks sinne haluta, että onko mitään mahdollisuuksia tavallaan. Ainakin monilla mun kavereilla on käyny niin, että ne ois halunnu johonkin tiettyyn paikkaan ja sit opo on sanonu, että no nytten on kakkosen puoliväli, että vielä ehtii, että nyt kirjota tää ja tää aine niin sit on vaikka paremmat mahdollisuudet niinku hakee sinne. Että tällasissa asioissa opo on vaikuttanu aika paljon. (Saara)

7.2.2 Ohjaus ja ohjaaja opiskelijan tukena – joku jonka puoleen kääntyä

Kaikki haastateltavat opiskelijat olivat sitä mieltä, että opinto-ohjaajan puoleen voi kääntyä aina kun haluaa. ”Kyllä mä oon aina kun on tarvinnu, niin käyny.” totesi esimerkiksi Anniina. Ohjauksellisena tukena nähtiin myös se, että aineopettajat koettiin helposti lähestyttäviksi: ”Opettajat on tavallaan niin tuttuja täällä, niin kyllä uskaltaa mennä kysyyn, että hei voitko auttaa mua jos mä haluaisin hakee vaikka psykologiaa opiskeleen, niin kyllä varmasti sais apua.” kertoi Tiina. Opettajat koetaan siis jossakin mielessä ehkä tutummiksi kuin opinto-ohjaajat. Miia mainitsikin, että ”ei opinto-ohjaajatkaan kuitenkaan niin hyvin mun mielestä tunne oppilaita, että voi sanoo sen – ei ne voi niin hyvin tietää onko joku juttu sun vai ei.” ja Sami kertoi, että heillä ”just vaihtu tänä vuonna opo, niin ei sitä oo kauheesti tuntenukaan sillä lailla.”. Opiskelijat kertoivat myös, kuten esimerkiksi Katri aikaisemmin, etteivät ohjaajatkaan tunne oppilaitaan niin hyvin kuin opiskelijat toivoisivat. Tietyn tasoisen tuttuuden nähtiin edesauttavan ohjaajan mahdollisuutta tulevaisuuteen suuntaavaan ohjaamiseen. Kuitenkin sekä opinto-ohjaaja että opettaja koettiin helposti lähestyttäviksi silloin kun tukea koulusta kaivattiin. Tukea ongelmatilanteissa sai esimerkiksi Riikan mielestä hyvin, ”ei oo ainaakaan mitään semmotteita ongelmia ollu, että ei ois selvinny.”. Opettajat auttavat myös opettamansa aineen oppimistekniikoiden suhteen: ”ja täällä sitten aika paljon muissakin aineissa opettajat ohjaa siihen, että miten niin kun opiskellaan ja miten niin kun käsitellään näitä asioita.” Katri kertoi.

Opiskelijoiden puheessa korostui opinto-ohjauksen konstruktivistinen lähestymistapa (ks. esim. Lairio ym. 2001), jonka mukaan yksilö on itse aktiivinen ja opinto-ohjaaja auttaa lähinnä jäsentämään ajatuksia. Esimerkiksi Sofian mielestä oli ”Ihan kiva saada muiltakin vähän mielipiteitä, että kuulostaako tää nyt ihan hullulta ja näin.”. Näin Sofia koki siis opinto-ohjauksen kautta saavansa tukea omille ajatuksilleen ja

suunnitelmilleen. Sami puolestaan kertoi, että opinto-ohjaaja hänen tapauksessaan *”on selkiyttänyt niitä kuvioita ja se tietysti, että jos tulee jotain kysyttävää niin tietää mistä mennä kysymään sitten. Että jos menee kysymään se auttaa aina ongelmissa.”*

Opinto-ohjaajan kanssa käydään keskustelemassa lähinnä lukio-opiskeluun liittyvistä käytännönasioista ja opintojen kulun edistämisestä sekä lähitulevaisuuden suunnitelmista. Opiskelijoiden puheesta ei tullut ilmi mainintoja kolmannesta Kasurisen (2004) holistisessa ohjausmallissa esittämästä opinto-ohjauksen tehtäväalueesta, nuorten kasvun ja kehityksen tukemisesta. Nuoret eivät puheidensa perusteella mieltäneet yksilön identiteettikehityksen tukemisen kuuluvan osaksi lukion opinto-ohjausta. Ohjaus nähtiinkin melko käytännönläheisenä: *”opo autto sitten siinä, enemmän niissä käytännönasioissa nimenomaan.”* kuvaili esimerkiksi Saara. Koulumaailman ulkopuolisia elämännhallinnallisia kysymyksiä ei pohdita opinto-ohjaajan kanssa vaan ohjauskeskustelut painottuvat konkreettisiin asioihin, myös tulevaisuudensuunnitelmista puhuttaessa.

Tukea opinto-ohjaajalta saatiin myös esimerkiksi muiden aikaa vievien harrastusten yhteensovittamisessa opiskeluihin, kuten Lauran urheiluharrastuksen ja Saaran musiikkiharrastuksen kanssa. Tämä oli ainut selkeä yhteys, missä opinto-ohjaus liittyi jollakin tavalla opiskelijan kouluelämän ulkopuoliseen elämään ja elämännhallinnallisiin kysymyksiin haastattelemieni nuorten keskuudessa. Saaran tulevaisuudensuunnitelmatkin liittyivät hänen pitkäaikaiseen harrastukseensa ja hän kertoi, että *”kun mulla ei oo ihan tavallinen se mihin mä haen opiskeleen lukion jälkeen ni sitä me ollaan mietitty miten mun kannattaa niinku, ja sitten sitä miten on saanu harrastukset ja tän lukion sopiin yhteen kun on niinku niin hirveesti muutakin kun tätä lukioo.”* Hänen mielestään koulu oli hyvin tukenut hänen harrastustaan, mitä hän piti tärkeänä: *”on ihan arvokasta mun mielestä että koulussa se ymmärretään. Mutta toisaalta ei oo sillä lailla saanu erityiskohtelua, vaan että on kuitenkin täytyy tehdä tietyt asiat, että niinku, mutta on se mun mielestä tärkeetä, että koulu jotenkin tukee tällasia tapauksia.”*

Kaikki vastaajat painottivat opinto-ohjauksellisen tuen tärkeyttä enemmän lukio-opintojen ohjauksessa kuin uranvalinnanohjauksessa. *”Mitä mä nyt oon tuolla opon huoneessa juossu, niin suurin osa niistä on ollu niitä, että mä oon käynyt jotain kursseja vaihtamassa ja niin on varmaan melkein kaikilla.”*, tätä mieltä oli Sofia. Etenkin kurssivalintojen ja opiskelijoiden oman lukujärjestyksen muutosten suhteen opinto-ohjaaja nähtiin korvaamattomana apuna, kuten Miia kertoi: *”just näissä kurssivalinnoissa sun muissa, että en mä ois pärjännyt niissä ilman opinto-ohjaajaa, että siis niistä on saanu semmotteet selkeet – ja on semmonen huolettomampi olo tavallaan kun joku sitten*

kattoo niitä myös itsensä lisäksi.”. Siitä haastateltavat olivat hieman eri mieltä, että painottuuko lukion opinto-ohjauksessa kaiken kaikkiaan enemmän uranvalinnanohjaus vai sen hetkisten lukio-opintojen ohjaus. Painopisteen muutos tulevaisuuteen suuntaavaan ohjaukseen kohti lukion loppua oli kuitenkin kaikille selvä.

se vaihtuu mun mielestä pitkälti siinä tokaluokan puolivälissä toisen suuntaseks se painopiste. Et eka puolitoistavuotta on oikeestaan sitä lukio-opintojen opastusta ja kuinka lukiossa selviää hengissä. – – Se toimii ihan vallan mainiosti. Niin kun tällä hetkellä mielessä on just eniten jatko-opiskelu eikä suinkaan lukio-opiskelu enää niin kauheesti. (Sami)

Pekkari ja Mahlamäki-Kultanen (2006) ovat omassa tutkimuksessaan havainneet lukion opinto-ohjauksen tulevaisuudennäkymän jäävän löyhäksi. Heidän mukaansa ohjauksessa keskitytään koulusta kouluun ohjaamiseen, jolloin ura- ja elämänsuunnittelu jää välille. Haastattelemani opiskelijat eivät nähneet tässä kuitenkaan suurta ongelmaa, vaan he kaipasivatkin tukea enemmän sen hetkisten opintojensa ja opinnoissa etenemiseen liittyvien käytännön järjestelyiden kanssa, kuten Miia totesi, *”se on mun mielestä hyvä asia! Että sais sen lukion alta pois periaatteessa ensin ja sitten vasta suunnittelis sitä tulevaisuutta.”*. Elämänsuunnittelun he kokivat enemmän henkilökohtaiseksi prosessiksi.

7.2.3 Väylä tiedon saannille

Opinto-ohjausta kuvattiin usein sen informaatioarvon kautta. Vaikka tietoa etsittiin enimmäkseen itsenäisesti esimerkiksi internetistä, oli joissakin tilanteissa opiskelijoiden mielestä helpompi keskustella opinto-ohjaajan kanssa, kuten Anniina kertoi: *”Kyllä se mun mielestä on ihan kiva, kun tuntuu, että kaikkea ei aina löydä netistä tai sit se on neljänkytä linkin kautta, ni se on paljon helpompi on sit kysyä joltain joka tietää.”*. Opiskelijat kokivat saavansa hyvin tietoa koulutustarjonnasta, oppilaitoksista ja jatko-opintoihin hakeutumisesta ohjauksen kaikkien eri toimintamuotojen kautta: *”on sillai auttanu avartaan sitä niin kun tietoisuutta siitä, että mihin tota voi hakee ja antanu vaihtoehtoja.”* kertoi Miia. Etenkin ammatti- ja oppilaitosesittelyt sekä vierailut on koettu monipuolisiksi ja niiden kautta on saatu laaja kuva vaihtoehtoista: *”tosi hyvin on ollu eri aloilta”* kertoi Sofia ja Sami oli sitä mieltä, että *”jos ei oo mitään mielikuvaa*

mihin haluaa hakea, niin sitä sitten kun käy niitä ammattiesittelyjä niin saa ainakin kat-tavan kuvan niistä eri vaihtoehtoista.”. Miia ilmaisi asian näin: ”Et en mä ois tienny mistään oikeestaan mitään ennen kun on sitten tullu näitä esittelyjä.”. Vierailu johonkin mahdolliseen jatko-opiskelupaikkaan saattoi olla myös positiivinen kokemus käänteisel-lä tavalla, kuten Tiinalle: ”se oli tosi hyvä kokemus, että mä sain ainakin paljon tietoo siitä alasta, että se ei oo mun ala.”. Lähes kaikki haastateltavat kartoittivatkin omaa ammatin- ja jatko-opiskelupaikan valintaa karsimalla ensin sellaisia vaihtoehtoja jotka eivät itseä ainakaan kiinnosta ja hahmottivat näin mahdollisuuksiaan. Esimerkiksi Laura kertoi näin: ”Et mä tiedän vaan ne mitä mua ei niinku kiinnosta. Et mua ei kiinnosta mikään lääkis tai hoitoala tai tämmönen niinku, tai oikis tai mitä niitä nyt on sellasii. Et sen takii mä oon aatellu sitä...”. Kaikille aivan sitä omaa kiinnostuksen kohdetta ei esittelyistä ollut löytynyt, kuten Katrille: ”ei oo sitten vaan ollu sellatteita aloja jotka ois kiinnostanu mua, mutta on ne aika monipuolisia kuitenkin ollu. Mul on vähän rajoit-tunu kuitenkin ne mistä mä oon kiinnostunu.”. Näissäkin tapauksissa esittelyt koettiin kuitenkin relevanttina tietolähteenä. Myös opettajilta saatiin tietoa heidän omista alois-taan, kuten Tiina kertoi:

No onhan siis jokainen opettaja tietty kertoo omasta alastaan jollain tavalla aina kuitenkin. Tai ei kaikki, mutta suurin osa on ainakin jollain tavalla käsitelly sitä miten ne on ite tullu tähän kouluun tai muuten. Että kyllä nyt sillä tavalla saa aina tietoa vaikka jostain psykologiasta, että miten vois lähtee, että jos haluis opiskella psykologiaa, niin kyllä on aina saanu sen opettajalta tietoo.

Myös Siikaniemi (2003, Ruokolaisen 2005 mukaan) on havainnut opinto-ohjaajan roo-lin nuorten käsityksissä nimenomaan merkittävänä tiedon tarjoajana. Myös henkilökoh-taiset keskustelut opinto-ohjaajan kanssa koettiin hyvänä väylänä saada juuri omiin in-tresseihin liittyvää tietoa. ”Kyllä mä oon aina, kun oon varannu ajan ja käyny jutteleen, niin kyllä mä oon aina viisaampana sieltä tullu pois, että kyllä sieltä on aina saanu tie-too.” totesi Anniina. Oppilaat kokevat, että opinto-ohjaajalla on tietoa asioista tai aina-kin väyliä tiedon hankkimiseen: ”Ja kyl se opo on yleensä kaiken tienny mitä mä oon siltä kysyny. Ja sit jos ei tiedä niin se ottaa selvää.” (Sofia). Joillekin tietomäärä oli jopa turhan suurta. Lukuisissa eri alojen esittelyissä käyminen tuntui hieman turhalta etenkin opiskelijoille jotka tiesivät tarkasti jo omat suunnitelmansa, kuten Saara: ”Mun mielestä sitä saa tosi paljon sitä tietoa täällä koulussa, niinku ehkä jopa liikaakin. – – semmot-

teet oppilaat jotka jo tietää mitä ne aikoo tehdä niin se on ehkä vähän tyhmää, mutta sit taas toisaalta on se ihan mielenkiintoista nähä mitä vois niinku tehdä.”

7.2.4 Muut vaikuttavat tekijät ja tuki ammatinvalinnassa

Opinto-ohjaajaa ja koulun tarjoamaa opinto-ohjausta enemmän vaikutteita nuoret kertoivat saaneensa perheeltä ja sukulaisilta sekä kavereilta. Silti muiden ihmisten vaikutus koettiin suhteellisen pieneksi ja tärkeämpää oli läheisiltä saatu tuki omille päätöksille. Esimerkiksi Tiina sanoi, että *”No tietty vanhemmat vaikuttaa silleen, että kun niitten kanssa on puhunu että mihin jatkais, mutta kyllä se lähinnä itteiltä tulee. – – ne on niinku kannustanu että kannattaa hakee sinne”*. Jälleen huomattavaa on se, että opiskelijat lähes aina puhuessaan ulkoisista vaikutteista lisäsivät huomautuksen, että lopullinen päätös tulee itseltä. Vain Sofia kaikista haastateltavista koki perheen ja suvun vaikutuksen ja mallin niin suurena, ettei olisi ilman sitä valinnut kuten oli:

äitin puolella suvussa melkein kaikki jotenkin niin kun ruoka-alalla tai ravintola alalla – – että se tulee suvusta tällanen hyvin vahva. Ja sitten kaikki on tosi taitavia laittaa ruokaa, niin on tullu pienestä alkaen sellanen, että mäkin haluan opetella tekeen ruokaa yhtä hyvin kun noi ja silleen. En mä siit olis kiinnostunu jos ei olis suvus ketään.

Toisaalta Sofian äiti oli kehottanut häntä jollekin muulle alalle, kuin millä itse oli, mutta tämä toive, ei kääntänyt nuoren päätä, mikä jälleen korostaa lopulta hyvin individualistista suhtautumista valintaan. Kaverit saattoivat vaikuttaa enemmän esimerkiksi opiskelupaikkakunnan valintaan, kuten Saaran kohdalla: *”ollaan vähän silleen kaveriporukalla pikkasen katottu että ois niinku vähän vaikka pääkaupunkiseudulla”*. Riikka puolestaan kertoi vanhemmilta kavereiltaan saaneensa käytännön kokemustietoa jatko-opiskelusta: *”sitä semmosta käytäntöä lähinnä, ehkä sitä tietoo, että jos jostain netistä lukee niin se on vähän semmosta niin kun vaikeeta ehkä mieltiä, että minkälaista se oikeesti olis. Et se on semmosta, ei nyt luotettavampaa, mutta semmosta ehkä helpompaa tietoo sitten niiltä kavereilta.”* Joidenkin opiskelijoiden kohdalla myös hyvät aineopettajat tai opettajien kannustus tietyssä oppiaineessa olivat osaltaan ohjanneet ajatuksia jonkin tietyn alan suuntaan, ainakin jossakin vaiheessa valintaprosessia. *”Yläasteellakin mulla oli yks niin hyvä opettaja, niin mä aina ajattelin, että mä haluan olla yhtä hyvä*

opettaja kun toi on” kertoi esimerkiksi Tiina. Myös pelkkä oma menestys oppiaineessa ja suuri kiinnostus siihen, herätti nuorissa kysymyksen, voisiko siitä saada ammatin. Esimerkiksi Riikka, joka aikoi pyrkiä lukemaan psykologiaa kuvasi päätöksentekoprosessiaan seuraavasti: *”Mä oon käyny noita psykologian kursseja ja sitten mitä enemmän on luku, sitä enemmän on tullu niin kun semmonen kiinnostus siihen.”*. Puumalainen (1999) onkin havainnut ainakin vanhempien ja vertaisryhmien sekä kyvykkyyden, koulu- ja lumenestyksen sekä oman kiinnostuksen vaikuttavan nuorten tekemiin ammatillisiin valintoihin.

Omat kokemukset omasta osaamisesta vaikuttivat monilla vahvasti, kuin myös se millaisiksi muut ihmiset olivat kuvailleet nuoria persoonaltaan tai luonteeltaan. Esimerkiksi Anniina kertoi, että

kun mä sitä itte mietin jossain vaiheessa, että pitäiskö mun sinne kättilöjuttuun hakee vai valtiotieteeseen, niin kyllä mun vanhemmat sitten siinä kerto oman mielipiteensä. – – Kyl se varmaan aika paljon vaikutti, kun ne sano, et mä oon enemmänkin semmonen henkilö, joka sopis sinne sairaanhoitaja ja kättilösystemiin. Niin kyl se oli semmonen viimeinen niitti, et mä aattelin että kyllä mä sitten sinne mieluummin haen.

Houtsonen (2000, 38) onkin korostanut itseä koskevien käsitysten merkitystä ammatinvalinnassa. Jotkut nuoret eivät osanneet eritellä valintansa tapahtuneen muuta kuin mielikuvan perusteella, kuten Sami: *”just ite mielti mikä ois mielenkiintosta, mitä koulussa tykkää tehdä – – se vaan tuli tällanen mielikuva. Et mä aattelin vaan et siellä vois olla mielenkiintosta opiskella.”*. Opetushallituksen arvioinnin (Numminen ym. 2002) mukaan koulutusuran nivelvaiheissa valintoja tehdäänkin liikaa mielikuvien eikä niinkään tiedon ja kokemuksen perusteella. Mielikuviin viittaaminen oli haastattelemillani opiskelijoilla yhteydessä opiskelijan valintaepävarmuuteen. Valinnoistaan varmat opiskelijat osasivat keskimäärin paremmin perustella tietoisensa valintansa taustalla vaikuttavat tekijät, kuten esimerkiksi Saara:

Et oikeestaan kun tuli lukioon, niin ajatteli, että joko sitä panostaa siihen musiikkiin tai sitten panostaa lukioon. Että niinku, ettei käytä aikaa turhaan musiikkiin, jos ei sitä meinaa alkaa tekeen ammatikseen, että mieluummin ois sitten käyttäny vaikka historian lukemiseen aikaa tai johonkin muuhun, mikä ois sitten ollu se tu-

levaisuuden ammatti tavallaan. Että on sitä sillälaillla joutunu miettiin, että ei voi niinku ihan kaikkeen käyttää sataprosenttisesti aikaa.

Silti myös epävarmat opiskelijat olivat tietoisesti pohtineet mahdollisuuksiansa ja punninneet asioita hyvinkin perusteellisesti. Mielenkiintoista oli myös se, että yliopistoon aikoivat suunnata usein juuri suunnitelmissaan epävarmat ja sellaiset oppilaat joilla koulumenestys oli ollut hyvin tasaista kaikissa aineissa: *”ehkä enemmän nyt tällä hetkellä se yliopisto, kun mä en oo niin varma, että mitä mä haluisin tehdä”* (Miia). Kuten lukio, myös yliopisto antaa tietyllä tavalla lisäaikaa miettiä ja jättää enemmän avoimia mahdollisuuksia kuin ammattikorkeakoulu.

Myös erilaiset objektiiviset pakot, kuten Houtsonen (2000, 39–41) on todennut, olivat ohjanneet myös useamman haastateltavan päätöksentekoa. Esimerkiksi Sami oli ensin ajatellut hakea lukemaan erästä ainetta, mutta päätynyt lopulta toiseen vaihtoehtoon ulkoisten rajoitteiden vuoksi: *”Kun mä katoin viime vuoden pääsyprosentteja ja muita pääsykoepistemääriä ja totesin et ne on ihan järjettömät. – – totesin, et en mä pääse sinne millään.”*. Myös Nurmi (2001) on todennut, että nuorten koulutusvalintoja säätelevät ulkoisten tekijöiden rajoitteet, kuten oppilaitosten sisäänpääsykiintiöt. Jotkin valinnat pohjautuivat myös sellaiseen järkeilyyn, jonka mukaan tietyt asiat kuuluu tehdä tietyssä järjestyksessä ja jos niitä ei tee esimerkiksi välivuoden aikana, ei niitä tule tehdä koskaan myöhemminkään. Esimerkiksi Katri kertoi, että *”mä oon aatellu mennä, on tota Ryttylässä sellanen kansanlähetysopisto, kun se on ehkä yks sellanen paikka, että ei sinne sitten tuu mentyä enää muussa välissä sitten, jos niin kun saa ammatin ja tällein.”*. Myös Puumalainen (1999) on todennut toivotun elämäntapahtumien järjestyksen vaikuttavan koulutusvalintoihin. Nuoret haluavat esimerkiksi yleisesti opiskella itselleen ammatin ennen perheen perustamista ja toisaalta saada tiettyjä kokemuksia ennen ammatin hankintaa. Välivuosi ja siihen liittyvät kokemukset halutaan usein sijoittaa sellaiseen elämänvaiheeseen, jossa ei olla vielä sitouduttu moneen velvoitteeseen. Siksi monet harkitsevat välivuoden pitämistä juuri lukion jälkeen, jolloin tauko opiskelurullalla on luonteva. Välivuoden pitäminen on yksi tapa toteuttaa omaa toivottua elämäntapahtumien järjestystä.

Ulkoisista pakoista myös taloudelliset tekijät vaikuttivat yhden nuoren suunnitelmiin. Laura kertoi, että *”kun mä harrastan urheilua ja silleen niin sit sen takia mä en oo ollu esimerkiks missään töissä ikinä – – ja sit haluis ees vähän tässä yhdeksäntoista vuoden iässä saada sit jotain pientä työkokemusta ja silleen vähän omaakin rahaa tas-*

kuun et haluis just pitää välivuoden.” Välivuosi onkin monille nuorille tapa saada ”elämänkokemusta” ja kerätä rahaa opiskeluvuosia varten.

Myös omat kokemukset ja muilta saatu kokemustieto vaikuttavat nuorten koulutus- ja uranvalintaan. Tiina kertoi, että *”kun mä oon aina ollu paljon lasten kanssa tekemisissä ja tolleen, että se on kiinnostanu.”* ja Sofia, että *”mä oon jonkun verran kumminkin tehny kokin hommia jo täs niin kun opiskelujen sivussa.”*. Omat ja läheisten kokemukset koettiin tärkeiksi, koska niiden kautta sai parhaalla tavalla näkemyksen siitä, onko joku ala itselle soveltuva ja alasta sai realistisen kuvan. Katri kertoi, että hän on *”aina tykänny olla lasten kanssa ja siis mun äiti on luokanopettaja ni on niin kun vähän saanu tietää minkälaista se on. Et ei oo ihan vaan sellanen niin kun siloteltu kuva siitä.”*.

7.3 Opiskelijoiden tarpeet ja odotukset

7.3.1 Yläkoulukokemuksista nousevat toiveet ohjaukselle

Yläkoulukokemuksista nousevat toiveet lukion opinto-ohjaukselle olivat kaikilla sen suuntaisia, että toivottiin parempaa ohjausta tai sitten mitään odotuksia ei ollut. *”No sillon oli ehkä odotukset, että sais vähän parempaa mitä yläasteella, että se ei ollu kovin kummosta sillon, että siitä ei ainakaan saanu mitään irti.”* kertoi Tiina. Monet toivoivat etenkin henkilökohtaista ohjausta enemmän, kuten esimerkiksi Sofia: *”Yläasteella meillä ei ollu niin kun mitään tällasia keskusteluita, että mihin menee, et se oli niin kun jossain opon tunnilla kysyttiin, että kuka menee lukioon ja kuka ammattikouluun, et kädet ylös. Että sitä mä just aattelin, että olis ehkä kiva silleen et joku niin kun juttelis siitä.”*. Toisaalta ohjausta ei yläkoulussa kovasti ollut kaivattukaan vaan ajateltiin, että lukioon tullessa sitä tarvitaan enemmän, kuten Miia mainitsi: *”yläasteella ei sitä kyllä tarvinukaan.”*. Myös Sami kertoi, että ohjaus hänen mielestään *”oli yläasteella must vähän turhanpäiväistä pitkälti”*. Tähän saattaa osaltaan vaikuttaa se, että kaikki haastateltavat olivat nyt juuri lukiossa. Ohjaus on saattanut yläkoulussa olla hieman erilaista ja esimerkiksi henkilökohtaisempaa niiden osalta, jotka ovat suunnanneet ammattikouluun ja valinneet tulevaisuuden ammatiaan jo tuolloin. Kaikkien haastateltavien mielestä lukiossa ohjaus oli ollut parempaa ja henkilökohtaisempaa kuin heidän saamansa ohjaus yläkoulussa.

7.3.2 Ohjauksen koettu tarpeellisuus ja siitä saatu hyöty

Ohjaus ja opinto-ohjaajan läsnäolo koettiin lukiossa erittäin tarpeellisena. Tarpeellisuus ilmeni siinä, että opinto-ohjaaja oli monille se henkilö, ja ainut henkilö koulussa, jolta pystyi kysymään kaikesta yleisesti opintoihin liittyvästä. Omassa uranvalinnassa tarve ohjaukselle oli vähäisempää, joillekin jopa tarpeetonta. Hyöty oli pääasiassa informatiivista. *”Et tiedä keltä sitten kyselisin, jos en osaa ekalla luokalla kurssejani valita tai mitään muutakaan. Just, et on se mun mielestä tarpeellista olla opinto-ohjaaja koulussa.”* (Sami). Lukio-opintojen ohjaus oli siis vastannut suurelta osin haastattelemieni opiskelijoiden tarpeeseen. Lukion opinto-ohjauksen eri vuosikurssien painotukset koettiin toimiviksi. Alussa käytiin läpi muun muassa erilaisia opiskelu- ja lukutekniikoita, mikä nähtiin hyödyllisenä uudenlaisessa kouluympäristössä.

alkuvaiheessa varsinkin kun käytiin kaikkii näitä tekniikoita läpi, että miten kannattais lukee ja sitten oli ne kaikki tämmötteet lukihäiriökokeet ja mitähän muitakin meillä oli. Et kuitenkin niin kuun silleen, että se autto tosi paljon. Että tuli semmosta, että miten kun oli yläasteella niin erilaiset tavat ollu kuitenkin opiskella, niin miten kannattais nyt lukiossa lähtee opiskeleen ja kaikkii uusii tekniikoita. (Tiina)

Vielä enemmän olisi kaivattu omien heikkouksien ja vahvuuksien tarkastelua. Muun muassa Katri oli tätä mieltä.

Semmonen just, että löytäis ne omat vahvuudet. Että just kun mullakin tuntuu että jos mä oon pärjänny vähän niin kun missä tahansa aineessa, että on niin kun lukukenu vaan niin silleen on pärjänny. Mutta jotenkin, että löytäis ne omat vahvuudet ja niin kun sellanen, että mikä itelle sopis.

Kasurisen (2004) mukaan elinikäisen oppimisen ehtona olisikin omien vahvuuksien ja heikkouksien tunteminen ja erilaisten opiskelumenetelmien hallitseminen. Näihin voisi opinto-ohjauksessa kiinnittää myös opiskelijoiden mielestä siis enemmän huomiota.

Ohjausta oli lukiossa kuuden haastateltavan mukaan riittävästi, yhden mielestä ehkä jopa hieman liikaa ja kaksi heistä kaipasi ohjaukselta jotakin enemmän. Henkilökohtainen ohjaus oli suurimmalle osalle hyödyllisintä. Lisäksi kaksi kertoi, että heille

hyödyllisimpiä olivat oppilaitos- ja ammattiesittelyt ja yksi koki hyötynensä eniten opinto-ohjauksen luokkatunneista. Yksi haastateltava ei nähnyt lukion opinto-ohjauksesta olleen hänelle henkilökohtaisesti mitään hyötyä, mutta hänkin näki ohjauksen tarpeellisena monille.

Huolestuttavaa oli se, että nekään oppilaat, jotka toivoivat opinto-ohjausta lukiossa olevan enemmän, eivät olleet osallistuneet ohjauksen valinnaisille kursseille. Kukaan yhdeksästä haastateltavasta ei ollut sisällyttänyt opintoihinsa näitä opinto-ohjauksen syventäviä kursseja. Syyksi mainittiin joko se, että lisäopinto-ohjausta ei kaivattu, tai kurssien huono ajankohta ja muiden opintojen suuremmaksi koettu tärkeys. Kursseja järjestettiin myöhään iltapäivällä ja monien muiden valinnaisten kurssien kanssa päällekkäin. Muut valinnaiset oppiaineet koettiin usein tärkeämmiksi, kuten Miia kertoi omista syistään: *”mun piti ottaa se, mutta sitten mulla tuli espanja aina siihen päälle. Niin sitten mä en ite saanu niitä, mutta mua harmittaa, että niissä ois ollu sitten ehkä vähän lisää sitä, tai varmaan olikin, että mitä sitten haluis, niin että sais enemmän tietoo siitä.”*

Oppilailla ei ollut myöskään kovin selvää käsitystä siitä, mitä aiheita valinnaisilla kursseilla käydään läpi. Herää kysymys pitäisikö koulun markkinoida kursseja paremmin ja kannustaa kurssien valitsemista siirtämällä niitä suotuisammille ajoille kurssitarjoittimissa. Kaksi keskenään samassa lukiossa opiskelevaa abiturienttia arveli, että kursseille ei olisi ollut osanottajia viime aikoina. Näin kertoi Katri: *”mä en oikeestaan tiedä onks se järjestetty nyt, et onks sinne ollu sitten menijöitä viime vuosina. – – En mä ainakaan kuullu oo siitä mitään, että sellasta ois ees ollu.”* Opinto-ohjauksen tarjonasta voisi siis vielä paremmin tiedottaa opiskelijoita. Saman koulun oppilailla olikin hyvin eriäviä käsityksiä siitä, mikä kaikki koulussa kuuluu opinto-ohjauksen piiriin ja mitä on tarjolla. Tämä ehkä kertoo myös siitä, että opiskelijat eivät kovasti pohdi opinto-ohjausta ja ohjauksellisen tuen muotoja koulussa siinä määrin missä muiden aineiden kokonaisuuksia. Molemmissa lukioissa esimerkiksi pakollinen opinto-ohjauksen kurssi muodostui kolmen vuoden ajalle jakautuvista ”suorituksista”, mikä johtaa siihen, ettei kurssia mielletä jäsenytyneenä kokonaisuutena. Täten opinto-ohjauksen ei toisaalta ajatella olevan oppiaine vaan se nähdään ehkä enemmän laajempänä, opiskelun ulkopuolisena, koulun tarjoamana ja opiskelijaa auttavana toimintana.

7.3.3 Työelämään tutustumista lukioon?

Yläkouluajoilta TET, eli työelämään tutustuminen on lukiolaisille tuttua, mutta lukiossa työelämään tutustumista on yleensä hyvin vähän tai ei ollenkaan. Molemmissa kohdelukioissani opiskelijoilla oli ollut mahdollisuus yhden päivän ajan olla tutustumassa johonkin työhön. Myös opetushallituksen maanlaajuinen selvitys (Numminen 2002) tuotti tuloksen, jonka mukaan työelämätietous ja käytännön työelämään perehtyminen lukioissa on vähäistä. Selvityksessä kolmasosa lukion opiskelijoista ilmoitti, että opinto-ohjaus ei ollut lisännyt heidän tietojaan ammateista ja puolet ilmoitti, että ohjauksessa ei saanut tietoa työelämästä. Vain vajaalla neljäsosalla oli ollut työelämään tutustumista ja yleisimmin heilläkin vain päivän verran.

Toisena vaihtoehtona kohdelukioissani oli käyttää tämä päivä käymällä tutustumassa yhteen opinto-ohjaajan ennalta määrittämistä oppilaitoksista. Suurin osa haastateltavistani hyödynsi jälkimmäisen vaihtoehdon. TET jakoi haastateltavien mielipiteet. Kahdessa ensimmäisessä haastattelussa työelämään tutustumista ei käsitelty, koska oivalsin vasta niiden jälkeen lisätä aiheen haastattelurunkooni. Suurin osa muista oli sitä mieltä, että työelämään tutustuminen ei ole tarpeellista lukiossa ja että se on ajankohtaisempaa yläkoulussa: *”Joo, on mun mielestä ehdottomasti järkevämpää että ne on yläasteella, koska lukiossa on, et se on sitten vähän huono kun jää niin paljon tunteja pois ja kestää jonkun viikon se, et just se yhen päivän on lukiossa tosi hyvä.”* kertoi Miia. Hän koki itse opiskelun olevan pääasia lukiossa, ja ajatteli TETin vievän turhaan aikaa siltä. Kaksi haastateltavaa oli kuitenkin sitä mieltä, että se olisi ajankohtaisempaa juuri lukiossa: *”eihän sitä silloin oikein vielä tiedä, että mitä sitten haluais, ehkä se ois lukiossa jotenkin ajankohtaisempi.”* totesi Katri. He kuitenkin tiedostivat TETin olevan yläkoulussa erittäin tarpeellista niille, jotka suuntaavat ammattikouluun. Heille itselleen se oli kuitenkin vielä yläkoulussa ollut turhaa. He olisivat toivoneet pidempää työelämään tutustumisen jaksoa myös lukioon ja pitäneet sitä hyödyllisenä ainakin itselleen.

Monet olivat sitä mieltä, että niin yläkoulussa kuin lukiossakaan TET ei toimi tarkoituksenmukaisesti eivätkä opiskelijat ehkä itse osaa ottaa sen tarjoamaa hyötyä irti. Työpaikoilla monet ’tettiläiset’ joutuvat opiskelijoiden mukaan vaan keittelemään kahvia tai arkistomaan papereita, joilloin työhön tutustuminen ei toteudu. *”Luultavasti jos haluis vaikka olla arkkitehti niin ei kuitenkaan pääsis tekeen siellä niinku arkkitehdin hommii vaan niin kun joutuis sit keitteleen kahvii ja siivoon toimistoo ja tällasta.”* totesi Saara. Opiskelijat eivät ehkä uskalla ottaa yhteyttä *”kunnollisiin”* työpaikkoihin vaan

”ne vaan menee johonkin.” arveli puolestaan Sofia. Monet olivat yläkoulussa havainneet usean tekevän TET -jaksonsa esimerkiksi vanhempien työpaikoilla tai muuten ’kulkemalla siitä missä aita on matalin’. Esimerkiksi Saara oli sitä mieltä, että yläkoulussa *”mentiin sit johonkin mihin oli vaan helppo päästä tai siis että se ei välttämättä tosiaankaan liittynyt siihen mihin aikoo hakee”*, mutta samalla hän uskoi, että *”lukiossa se ehkä liittyy sitten enemmän siihen mihin aikoo hakee, luultavasti”*. Sofia oli sitä mieltä, että opiskelijat eivät kuitenkaan osaa ehkä itse ottaa hyötyä irti TETin tarjoamista mahdollisuuksista: *”Ei varmaan uskalla vaan soittaa tollasille ihmisille joita niitten oikeesti kiinnostais seurata työssä.”* Hän ehdottikin, että opinto-ohjauksen kautta voitaisiin luoda jonkinlaisia valmiita rakenteita, joiden kautta opiskelijoiden olisi helpompi ottaa yhteyttä työpaikkoihin ja autettaisiin opiskelijoita hyödyntämään TET parhaalla mahdollisella tavalla: *”opolla olis vaik tiedossa jotain ihmisiä joille vois sitten soittaa. Varmaan pienempi kynnys kysyy sellaselta josta tietää jo valmiiks et voi mennä, kun että jollekin vaan. – – että ne osais sitten ottaa sen hyödyn irti ”.*

Opiskelijoilla näyttikin olevan vahvasti sellainen käsitys TETistä, että siinä on tarkoitus tutustua tiettyyn ammattialaan. Toisena vaihtoehtona olisi nähdä TET enemmänkin tapana tutustuttaa oppilaat laajemmin työelämään, esimerkiksi työnhakuun ja työaikojen noudattamiseen, kuin yksittäisen ammatin toimenkuvaan (vrt. Watts 1991). Ainoastaan Sami kuvasi työelämään tutustumista yleisemmällä tasolla sanoen; *”saa vähän käytännön tuntumaa siihen töihin menoon.”* Muut kertoivat aiemmista TET-kokemuksistaan niin, että niistä ymmärsi heidän pyrkineen tutustumaan itse ammattiin, yhtenä mahdollisena vaihtoehtona heille itselleen.

Etenkin yhden päivän mittaisena TET tuntuu turhalta, koska siinä ajassa ei ehdi todella tutustumaan mihinkään työhön: *”en mä ainakaan, mä en ite halunnu lähteä sinne mihinkään tettiin sillon, että se on yks päivä, se on niin, ei siitä oo oikein hyötyä kun siinä yhdessä päivässä sä et kerree näkeen siitä alasta oikein mitään.”* sanoi Tiina. Saara sanoi huomanneensa myös sen, että koska monet nykynuoret käyvät lukioaikana jo muutenkin töissä, eivät he ehkä olisi halukkaita lähtemään TETiin palkattomasti: *”toisaalta mä en usko että moni olis siitä kauheen kiinnostunu. Että kun varmaan moni lukiolainen tekee jo töitä sillain lukion ohessa, niin menis sitten palkatta johonkin tekeen jotakin.”* Hän olisi kaivannut opinto-ohjaukseen lisää työelämän elementtien, kuten työnhaun, läpikäymistä: *”joskus äikän kurssin yhteydessä käytiin niinku työhakemus ja tällaset asiat ja varmaan on käyty joskus opinto-ohjauksessakin, mutta ei ehkä silti ihan tarpeeksi.”*

7.3.4 Ohjauksen saatavuus ja opinto-ohjaajien reagoitiherkkyys

”Opon koppiin voi aina tulla kolkuttelemaan ja kyselemään jos pääsis, jos jotain asiaa on.” kertoi Sami. Opiskelijoiden mielestä ohjausta olikin aina tarvittaessa saatavilla ja myös nopeasti. *”Et on se vastaanotto mihin pääsee keskustelemaan ihan helposti”* selitti Sofia. Saaran mukaan ajan vastaanotolle saa *”ihan samalle päivällekin niin kun varmaan”* ja myös Samin mukaan *”kyllä viikon sisään pääsee sinne todennäköisesti. Et ei nyt ehkä ihan samalla hetkellä kun tulee mieleen, että menen päälle mutta sinne saa aika nopeasti.”* Kuitenkin Numminen ym. (2002) huomauttavat, että vaikka opinto-ohjauksessa aika henkilökohtaiseen ohjaukseen saadaan nopeasti ja ohjauksen herkkyys reagoida yksittäisen opiskelijan tarpeeseen on toimivaa, ei opinto-ohjausta kuitenkaan tulisi rakentaa tällaisen ensiavun varaan. Myös haastattelemani opiskelijat pitivät ohjaajien kykyä pysyä ajan tasalla opiskelijoiden asioista enimmäkseen hyvänä. Etenkin toisessa lukiossa opiskelijat kehuivat ohjaajien henkilökohtaista otetta:

tää meidän uus opo Janne (nimi muutettu), niin se on, siis se on ihan ihmeellinen miten se niin kun tietää kaiken, että tavallaan ei tarvii ite varata sitä aikaakaan, kun se tietää aina, että no ni, että se kerkee aina jotenkin ensin pyytään, että nyt sä tuut tänne. – – mun mielestä meillä on tosi hyvät opot, että sillain että ne ite ottaa selvää muutenkin kurssitarjottimista mitä mulla itellä ei oo ja sitte jos siellä jotain ongelmia näkyy, ne ottaa ite yhteyttä ja hoitaa ne silleen kuntoon mahdollisimman nopeasti, että ei siinä kerkee tuleen mitään paniikkiakaan. (Miia)

Tässä lukiossa ohjaajia oli kaksi, toisin kuin toisessa kohdelukiossani. Toinen heistä vastasi abiturienttien ohjauksesta ja toinen muista opiskelijoista. Tämä edisti opiskelijoiden mielestä mahdollisuutta henkilökohtaisempaan ohjaukseen: *”on se parempi, että meidän koulussa on kaks opoo, koska nytkin tuntuu välillä, että se on vähän täyteen buukattu koko opon viikko-ohjelma. Että jos ois vaan yks opo niin sinne ei pääsis sit välttämättä niin hyvin jutteleen missään vaiheessa.”* kertoi Sami. Asialla oli kuitenkin myös kääntöpuoli, ohjaajan vaihtuminen lukion aikana: *”ainut on se kun niitä opoja vaihtuu aina niin tiuhaan, et siinä ois parantamisen varaa, mut se nyt ei sitten taas ollu ihan heti tehtävissä, että jos joku opo haluaa lähtee, niin sitä on kai vähän paha estää.”* (Sami). Tämän lukion abiturienteilla oli siis kaksi opinto-ohjaajaa, mutta kolmen vuoden aikana toinen heistä oli vaihtunut, joten opiskelijalla oli saattanut lukion aikana olla

kolme eri opinto-ohjaajaa. Näin oli esimerkiksi juuri Samilla, joka suoritti lukion neljäs-
sä vuodessa vuoden opiskelijavaihdossa olon takia: *”joka vuosi mulla on ollu eri opo. –
– ois se tietysti parempi, et ois sama opo koko ajan, et ei tarttis joka kerta selittää uu-
destaan suunnitelmiaan. Että kyllä se tietynlainen henkilökohtaisen suhteen siinä lois
jos ois se sama opo sen kolme vuotta. Se helpottais sitä pohtimista.”*

Molemmissa lukioissa ohjauksellisen tuen koettiin olevan kuitenkin aina nope-
asti saatavilla kun sitä tarvitsi: *”siis ei oo niin kun mitään jääny mun mielestä puuttuun.
Kaikki on tuolla ihan saatavilla kun menee vaan tosta kerroksen ylöspäin ja pistää ni-
mensä listaan et varaa ajan, niin kyllä sielt voi niin kun kaikkee mennä kyseleen.”* ker-
toi Sofia. Myös Saaran mukaan *”ikinä ei oo ollu sitä ongelmaa, että ois niinku kaikki
ajat varattuna opolle.”* Hän oli ollut aluksi hieman pessimistinen ohjauksen saatavuus-
den suhteen suuren opiskelijamäärän vuoksi, mutta oli yllättynyt positiivisesti siitä
kuinka helppoa ohjaajan vastaanotolle oli päästä jos vain halusi. Hän kertoikin, että

*aluks mä aattelin, että kun on vaan kaks opoo ja meilläkin on varmaan joku kuus-
sataa oppilasta melkein, niin mä muistan kun mä ajattelin, että ei vitsi, mä en
pääse varmaan kertaakaan käymään koko lukioaikana opolla, mutta sitten toi-
saalta nyt mä oon käyny varmaan neljä, viis kertaa jo tähän mennessä ja varmaan
tuun vielä käymään.*

Toisessa lukiossa ei ollut kuin yksi ohjaaja ja suunnilleen saman verran opiskelijoita.
Tästä huolimatta ohjauksen saatavuutta pidettiin hyvänä myös siellä: *”aina on päässy
tonne opolle jutteleen jos vaan on halunnu tai ollu tarve. – – kyllä siellä on aina sil-
leen, et viikon aikana kyl pääsee.”* kertoi Tiina lukiosta, jossa oli vain yksi opo. Aineis-
toni tulos on optimistisempi kuin Nummisen ym. (2002) havainto, jonka mukaan lukion
opinto-ohjauksen saatavuudessa on vakaviakin puutteita. Opiskelijoiden mielestä saata-
vuus oli tässä tutkimuksessa vain jokseenkin heikkoa tai kohtalaista, kun taas haastatte-
leman abiturientit kokivat saatavuuden olevan hyvää. Heidän mukaansa ohjausta oli
saatavilla käytännössä jatkuvasti. Tulokset ovat kuitenkin tulkinnallisia siinä suhteessa
kuinka saatavuus määritellään.

7.4 Ohjausmenetelmät

7.4.1 Tyytyväisyys ohjausmenetelmiin

Molemmissa lukioissa ohjausmenetelmät koostuivat muun muassa pakollisesta opinto-ohjauksen kurssista, joka puolestaan muodostui koko lukion aikana koottavista erillis-suorituksista; oppitunneista, ammatti- ja oppilaitosesittelyistä, studiamessuista, ryhmänohjaajan tapaamisista (Roteista) sekä TET -päivästä. Lisäksi ohjauksen menetelmiin lukeutuivat valinnaiset ohjauksen kurssit joita toisessa lukiossa oli tarjolla yksi ja toisessa kaksi sekä henkilökohtainen ohjaus.

Opinto-ohjauksen oppitunteja pidettiin pääasiassa hyödyllisinä ja niitä oli opiskelijoiden mielestä riittävästi, kuten Sami kertoi: *”Tää toimii mun mielestä – – että on se yks tunti per jakso, koska ei sitä opolla mun mielestä oo asiaa niin paljoo, opetettavaa varsinaisesti, että tarttis niin kun joka viikko käydä niitä juttuja läpi.”* Oppitunnit yhdessä kurssin muiden elementtien kanssa nähtiin toimivana kokonaisuutena: *”se oli ihan sopiva määrä, ja sitten kun on ollu nyt pitkin vuotta näitä semmosia tapaamisia ja pieniä tuokioita, että ne on ollu sitten ihan sopiva lisä siihen.”* totesi Tiina. Haastatelluista opiskelijoista ainoastaan Katri ja Riikka olisivat kaivanneet lisää ryhmän yhteisiä opo-tunteja: *”mun mielestä ois voinu viime vuonna ja sitten tänä vuonna olla ihan opon tunteja niin kun yhteisiä enemmän.”* totesi Riikka. Saara sen sijaan huomautti, että jotkut yhteisen kurssin teemoista eivät välttämättä koske kaikkia: *”ne nyt on semmotteita yleisasioita mitä siellä koko ryhmälle yhteisissä tilaisuuksissa käydään, että ne on enemmän, tai siis kun ei ne tietenkään koske aina kaikkia.”*, esimerkiksi lukiosta ammattikouluun suuntaavia. Myös Sofia oli sitä mieltä, että kurssilla läpikäytyt asiat ovat luonnollisestikin melko yleisellä tasolla, eikä kaikkien jatkokoulutusten erityispiirteitä voidakaan käydä läpi. Hän kertoi, ettei opinto-ohjauksen varsinaisista oppitunneista ollut hänelle hyötyä, koska hänen opintopolkunsa oli lukiolaiselle hieman epätavallinen.

Siellä kurssilla oli lähinnä niitä hakujuttuja ja yleensä siitä, mutta kun sekinhän vaihtelee ihan hirveesti varmaan, et millä alalla on opiskelemissa ja tolleen. Ei nyt varmaan voi sanoo, että kaikki yliopistokoulutus on ihan samanlaista tai kaikissa ammattikorkeissa opiskelu on ihan samanlaista, mutta, ja sitten jos on vielä tallasia erikoisuuksia kun minä, että hakee täältä ammattikouluun, niin eipä siitä oo kauheesti hyötyä.

Saaran koulussa hänen ryhmänsä oli toivonut opinto-ohjaajalta stressin hallinnan opettelua, ja tunnilla olikin käsitelty *”jotain sen tyylistä että miten saa niinku vaikka ylioppilaskirjoitusten aikaan rentouduttua ja sitten sellatteita valmiita lukusuunnitelmapohjia.”* Saara koki näiden asioiden läpikäymisen osana opinto-ohjausta hyödyllisenä.

Molemmissa lukioissa osana opinto-ohjauksen pakollista kurssia, opiskelijoiden oli osallistuttava vähintään viiteen tilaisuuteen, jossa jostakin työpaikasta tai oppilaitoksesta tultiin esittelemään alaa. Nämä ammatti- ja oppilaitosesittelyt olivat kaikkien mielestä hyödyllisiä ja monipuolisia. Informaatioarvoltaan ne olivat myös merkittäviä: *”koska kuitenkin ne on ollu sellatteita, jotka on opiskellu ehkä vuoden tai kolme esimerkiksi, niin kyllähän niillä se tieto on siitä hakemisesta ja siellä opiskelemisesta, niin se on kaikkein paras, et ne osaa kertoa siitä niin kun kaikkein eniten.”* kertoi Riikka. Myös vierailut oppilaitoksiin olivat kaikkien mielestä tärkeä osa opinto-ohjausta. Esimerkiksi Tiina kertoi, että *”siellä näkee niin paljon sitten kun käy vierailemassa, niin siitä saa silti niin paljon irti, kun näkee kun muut tekee sitä hommaa ja saa sitten ihan niiltä opiskelijoilta kuulla kaikkia omia kokemuksia ihan siellä paikan päällä, niin kyllä siitä saa paljon irti.”* Kenelläkään haastatelluista opiskelijoista ei ollut negatiivista sanottavaa esittelyistä eikä vierailuista. Saara kertoi näiden olleen monille hänen kavereilleen merkittäviä vaikuttimia valintaprosessissa: *”mä tiedän sen, että osalle niistä on ollu ihan tosi paljon hyötyä ja ne on jopa ratkassu jotain valintoja siitä, että mihin on niinku hakemassa.”*

Vaikkei ’omaa alaa’ esittelyistä ollutkaan kaikille löytynyt, koettiin vaihtoehtojen esittely mielenkiintoisena, kuten Katri kertoi: *”ei oo sitten vaan ollu sellatteita aloja jotka ois kiinnostanu mua, mutta on ne aika monipuolisia kuitenkin ollu. Mul on vähän rajottunu kuitenkin ne mistä mä oon kiinnostunu.”* Esittelyjä eri aloilta olikin kaikkien mielestä monipuolisesti tarjolla: *”tosi hyvin on ollu eri aloilta niissä ja ne on tosi hyvin kertonu.”* totesi Sofia. Laura kertoi saaneensa kaipaamansa yllykkeen hakea erääseen koulutusohjelmaan juuri esittelyn seurauksena: *”Siitä mulle tuli kyllä semmonen positiivinen tsemppi siihen päälle, kun tos vähän aikaa sitten yks semmonen poika oli pitämäs esitelmää just Helsingin kauppakorkeesta täällä ja mä olin kuuntelemassa sitä ja mun mielestä se oli hyvä”*.

Myös henkilökohtainen ohjaus sai kiitosta ja vastaanoton periaate koettiin toimivaksi: *”mun mielest toimii aika hyvin toi systeemi, että sinne saa mennä aina kun opolla on aikaa.”* kiitteli Laura. Aikaa ottaa oppilaita vastaan opolla oli kaikkien mie-

lestä hyvin. Kaikki olivat käyneet opinto-ohjaajan kanssa keskustelemassa useamminkin kuin kerran. Suurin osa muisteli käyneensä ainakin kerran vuodessa. Toisessa lukiossa oli pakollisen henkilökohtaisen keskustelun alussa tehty internetistä löytyvä ammatinvalintatesti ja keskusteltu opon kanssa myös sen tuloksista. Kaikki haastateltavat, jotka olivat joskus testin tehneet, pitivät sitä melko turhana. ”Kyllähän sieltä nyt ideoita löytyy vaikka mihin, mutta kyl siellä osa oli mulle sellasia, että ei ikinä!” kertoi Sofia ja Saara puolestaan painotti, että ”ei mun mielestä ehkä sen perusteella kannata kuitenkaan valita.”. Laura kommentoi näin:

”se oli paras kun me tehtiin tietokoneella joskus semmonen niinku juttu ja siihen niinku vastattiin johonkin kysymyksiin ja siitä tuli semmonen lista, että mitkä sopii parhaiten. Sit sieltä tulee niinku joku merimies/kapteeni tyyliin niinku. Sit oot silleen niinku et ehkä mä en kuitenkaan. Tai sitten just joku ammattiurheilija. Niinku et eihän semmotteeks voi nyt tosta vaan mennä tai silleen, et se oli semmonen aika läppä silleen kaikilla – – tulihan siinä jotain hauskoja ammatteja mitä ei oo ikinä kuullukaan et ai onks tämmönenkin.”.

Henkilökohtaista ohjausta sai toisessa lukiossa myös aineopoilta: ”Ja täällä sitten aika paljon muissakin aineissa opettajat ohjaa siihen, että miten niin kun opiskellaan ja miten niin kun käsitellään näitä asioita. – – Kun onhan täällä, on niin kun ne aineopot.” selvitti Katri. Molemmissa kouluissa opettajien koettiin ohjaavan oppilaita omien oppiaineidensa suhteen ainakin jollakin tasolla, riippuen opettajasta.

Studiamessut, joille kaikkien abiturienttien oli osallistuttava, jakoivat mielipiteet. Kolme haastateltavaa oli sitä mieltä, että messuilla tietoa oli tarjolla liikaa. Esimerkiksi Lauran mielestä

Kun siellä oli niin kauheesti kaikkee niin sit ei oikein tienny et mistä nyt pitäis niinku alottaa ja mitä, et sitä vaan keräili vaan jotain esitteit ja sitten meni kotiin ja katto, et aha, pino esitteitä, että mitäs näillä nyt tekis – – sanottiin, että sieltä sit saa (tietoa), mutta jos ei niinku tiedä et mihin pitäis paneutua tai kiinnittää huomiota ei siellä oo kuitenkaan niin kauan aikaa. – – Jotkut oli kyl vähän silleen, et pyörittiin siellä nyt vaan.

Varsinkaan silloin tiedosta ei siis hyötynyt, jos ei ollut etukäteen tiedossa mihin haluaa keskittyä. Messut olivatkin hyödyllisempi kokemus niille, joilla oli jo mietittynä muutama mahdollinen jatko-koulutus paikka joihin haluaisi hakea, kuten Miialle, joka kertoi, että ”*Studiameseuilta ihan hirveesti tuli kyllä tietoa – – kyllä sieltä löysi, et kun mulla oli ne tietyt missä mä halusin ainakin käydä ja sitten kiertelin vähän muitakin.*”. Opiskelijat kuitenkin korostivat, että vastuu siitä miten messut hyödykseen käyttää on kiinni omasta aktiivisuudesta: ”*se on ehkä enemmän itsestä kiinni, et jos siellä menee niin kun kyseleen ja keskusteleen niin siinä niin kun saa, mutta ei jos siellä vaan kiertele niin ei siinä sitten.*” pohdiskeli Katri. Opinto-ohjaajan ei uskottu voivan vaikuttaa siihen, vaan kyse oli enemmänkin siitä kuinka valmiita opiskelijan omat tulevaisuudensuunnitelmat olivat messujen aikaan.

Ois ehkä enemmän voinu ennen sitä kun menee sinne perehtyy kaikkiin opinto-paikkoihin silleen, että tarkemmin niihin mitkä itse kiinnostaa – – Se oli vaan sitä, että kierrellään ja sitten pysähtytään vähäks aikaa johonkin, et ei se ollu kauheen silleen. Ei siitä hirveesti saanu irti mun mielestä. – – Että kun oli ehkä siinäkin vaiheessa niin, että moni asia kiinnosti, että ois enemmän sitten päättäväisesti, että mihin keskittyy sitten siellä. (Tiina)

7.4.2 Missä muutosta kaivataan?

Opiskelijat ilmaisivat toivovansa muutosta tai kehitystä muutamissa asioissa. Kaksi haastateltavaa toivoi lisää opinto-ohjauksen luokkatunteja, henkilökohtaista ohjausta kolme. Myös työnhaun opastus olisi tervetullut lisä lukion opinto-ohjaukseen, kuten Saara toivoi:

työhakemus ja tällaset asiat ja varmaan on käyty joskus opinto-ohjauksessakin, mutta ei ehkä silti ihan tarpeeks hyvin. Että tavallaan tuntuu itsestä siltä, että ammattikoululaiset saa aika paljon paremmin kesätöitä kun lukiolaiset, koska ne tietty opiskelee jo jotain tiettyä alaa ja totta kai sit sen alan yritykset haluu mieluummin sellasia. Että ois tavallaan joku sellanen, että esimerkiksi mä en muista koska meillä ois viimeks käyty se niin kun opinto-ohjauksessa se työhakemuksen tekeminen, ehkä yläasteella.

Henkilökohtaista ohjausta kaipaavat olisivat toivoneet enemmän apua sen selvittämisessä, mihin ammattiin he soveltuisivat: *”Mut ehkä vähän enemmän ois voinu viel olla semmosta niinku just paneutumista siihen et miten niinku sille yksilölle niinku, että mihin se soveltuis tai siis silleen jotain enemmän silleen et niinku auttaa sitä, jos se ei just yhtään tiedä mihin se haluais.”* toivoi esimerkiksi Laura. Opiskelijat, jotka toivoivat lisää henkilökohtaista opinto-ohjausta, olivat sellaisia joilla omat tulevaisuudensuunnitelmat olivat vielä epäselviä, kuten Katri: *”Ehkä jos ois jotain enemmän semmosta henkilökohtastakin niin auttais niin kun siinä, että löytäis sen oman niin kun jatko-opinto, sen mihin jatkaa sitten, että tietäis vähän paremmin mikä sopis.”*. Toisaalta myös he painottivat, ettei toinen ihminen voi tässä valinnassa määräänsä enempää auttaa, kuten Katrikin heti perään jatkoi: *”Vaikka eihän sitä kukaan muu voi periaatteessa tietää.”*. Opiskelijat tiesivät vastaanoton kautta pääsevänsä keskustelemaan opon kanssa, mutta toivoivat ilmeisesti henkilökohtaiseen ohjaukseen selkeämpää kehotetta koulun puolelta, jolloin ohjaus ehkä varmemmin tavoittaisi kaikki opiskelijat. Toisessa lukiossa yksi jatko-opintokeskustelu opinto-ohjaajan kanssa oli pakollinen kolmannella luokalla, toisessa opiskelijalla ei ollut pakollista velvoitetta käydä henkilökohtaisesti keskustelemassa opinto-ohjaajan kanssa kertaakaan lukion aikana. Tällaista vaatimusta ei siis sisältynyt opinto-ohjauksen kurssin suorittamiseen, mutta haastateltavat arvelivat kaikkien käyttävän tarjolla olevaa ohjausta hyödykseen lukion aikana. Myös aineopettajien kanssa toivottiin parempaa henkilökohtaista kontaktia: *”Sitä vois ehkä olla niin kun opettajien kanssa enemmän kanssa just sellasta henkilökohtaista.”* toivoi esimerkiksi Laura.

Sami oli sitä mieltä, että opinto-ohjaajat ovat työssään *”ylibuukattuja”*, mihin on kiinnitetty huomiota myös suomalaisen opinto-ohjauksen tutkimuksen kentällä. Hermetikoski ym (2007) ovat huolestuneita ohjattavien suuresta määrästä yhtä ohjaajaa kohti ja Numminen ym. (2002) toteavat, että opinto-ohjaajilla on työnkuvassaan liikaa sitoutumiskohteita ja rooleja. Heidän työtehtäviinsä lukeutuu hyvin usein opinto-ohjauksen toimenkuvan ulkopuolisia tehtäviä. Toisaalta lukiossa, jossa ohjaajia oli kaksi, opon vaihtuminen lukion aikana harmitti kaikkia opiskelijoita hieman. Esimerkiksi Saara kertoi, että häntä *”ehkä vähän harmitti kyllä, että just kun mä aattelin että mä oon saanu yhen opon kanssa niinku selvitettyä tän tilanteen niin sitten vaihtuu opo ja sitten alkaa alusta, mutta ei se nyt ihan silti ollu, että jos haluis olla sillä samalla opolla niin varmaan sekin onnistuis.”* Hän näki siis myös, että koulu tarvittaessa varmasti joustaisi opiskelijoiden edun nimissä, jos opiskelija sitä toivoisi. Ohjaus nähtiin siis joustavana ja

oppilaiden jakautuminen kahdelle opinto-ohjaajalle parempana vaihtoehtona kuin se, että koulussa olisi vain yksi ohjaaja. Ohjaajan vaihtuminen kesken lukion nähtiin siis pienempänä pahana kuin se, että yksi ohjaaja yrittäisi ylityöllistettynä ohjata kaikkia koulun oppilaita läpi lukion.

8 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää lukiolaisten kokemuksia saamastaan opinto-ohjauksesta ja erityisesti uranvalinnanohjauksesta lukiossa. Selvitin abiturienteilta tarjoaako opinto-ohjaus eväitä tulevaisuuteen, ja jos tarjoaa niin millaisia. Tutkimukseni tuloksina selvisi, että opinto-ohjaajalla ja ohjauksella ei ole suurta vaikutusta opiskelijoiden tulevaisuudensuunnitelmiin. Merkittävänä tekijänä tähän asiaan vaikuttaa se, että lukio-opiskelijoilla on hyvin vahvasti individualistinen näkemys ammatinvalintaan ja he kokevat ettei ulkopuolinen henkilö voi päätökseen suuresti vaikuttaa. Ohjaus vaikuttaa lukionuoren ammatilliseen suuntautumiseen toimimalla lähinnä väylänä tiedon saannille. Lukioaikana ohjaajan puoleen kääntyy enemmän lukio-opiskelun käytännönjärjestelyitä koskevissa asioissa. Opiskelijoilla ei ollut suuria odotuksia lukion opinto-ohjauksesta ja he olivat pääosin tyytyväisiä saamaansa ohjaukseen ja opinto-ohjauksen saatavuuteen.

8.1 Johtopäätöksiä tutkimustuloksista

8.1.1 Yksilökeskeistä urasuunnittelua

Tutkimukseni nuoret suhtautuivat ammatinvalintaan ja oman tulevaisuutensa suunnitteluun hyvin yksilökeskeisesti. Suhtautuminen edusti uranvalinnan psykologisia selitysmalleja, eli yksilöllistä valintaa korostavia teorioita. Näiden teorioiden mukaan uranvalinta ja siihen liittyvä päätöksenteko nähdään pohjimmiltaan yksilöllisenä ja rationaalisen prosessina (ks. Savolainen 2001). Järvinen (1999) jakaa jatko-opintojaan koskevaa päätöksentekoa tekevät nuoret neljään ryhmään, jotka hän on nimennyt 'kulttuurin uusintajiksi', 'individualisteiksi', 'etsijöiksi' ja 'ajautujiksi'. Tutkimukseni nuoret ilmaisivat kaikki vahvaa individualismia päätöksenteossaan. Järvisen mukaan individualistit ovat tehneet tulevaisuuttaan koskevat päätökset, joita on edeltänyt tietoinen vaihtoehtojen pohdinta. Yksi haastateltavista toimi myös kulttuurin uusintajana seuratessaan vahvasti sukunsa ja perheensä jalanjalkia ja muutamien voidaan sanoa olevan vielä etsintävaiheessa. Silti vahvasta individualismista kertoi se, että he kaikki olivat käyneet läpi kattavan tietoisin pohdinnan valintojensa ja alustavienkin suunnitelmiensa taustalla. Individualismi heijastuikin haastateltavien puheesta jokaisen haastattelussa katetun

teeman alla. Yksilökeskeinen suhtautuminen vaikuttaa varmasti esimerkiksi nuoren opinto-ohjaukselle kohdistamiin tarpeisiin ja odotuksiin, suhtautumiseen opinto-ohjaukseen kokonaisuudessaan ja siihen miten sen tarjonta ollaan valmiita ottamaan vastaan sekä myös arvioihin menetelmien toimivuudesta.

Tutkimustulokseni kytkeytyy laajemmassa sosiologisessa ja yhteiskunnallisessa tarkastelussa yleisesti länsimaissa vallitsevaan ja kaikille elämän alueille ulottuvaan individualistiseen maailmankuvaan. Antikainen (1998, 138–140, 190–191) puhuu kasvatussosiologisessa tarkastelussaan itsen varassa toimimisen sosialisatiotyypistä. Hänen mukaansa nykyihmisen identiteetin etsinnästä on tullut nuoruuden kehitystehtävän sijaan jatkuva. Identiteettiä ei omaksuta, vaan se tehdään, sitä voidaan muuttaa ja se on monikerroksinen. Muiden tukeen ei turvauduta enää kuten ennen ja yksilö on vastuussa itse itsestään. Esimerkiksi luokattomat lukiot edustavat koulutuspoliittista pyrkimystä yksilölliseen opiskeluun. Antikainen korostaa kuitenkin, että vuorovaikutus toisten kanssa ja yhteisöllisyys säilyvät voimavarana eivätkä ole täysin katoamassa. Yhteisöllisyyttä on kaikilla sosiaalisen elämän alueilla, mutta se on yksilöllisempää ja keveämpää. Yhteisöllisyys ja yksilöllistyminen eivät ole toisiaan pois sulkevia. Silti urasuunnittelu tutkimukseni mukaan on nuorille tänä päivänä hyvin yksilöllinen, subjektiivinen prosessi, jossa ulkoiset vaikutteet ovat mukana, mutta melko lievinä. Muilta saatu kannustus ja tuki otetaan enemmän huomioon ja sen nähdään vaikuttaneen omaan urasuunnitteluun, mutta sen sijaan muiden eriävät mielipiteet jätetään usein huomiotta.

8.1.2 Ohjaus ja odotukset kohtaavat

Haastattelemillani opiskelijoilla heidän saamansa opinto-ohjaus oli enimmäkseen vastannut heidän odotuksiaan. Suurin odotus ja tarve oli saada tukea lukio-opintojen kulun edistämässä, mikä toteutui. Tämä kertoo siitä, että opinto-ohjaus myös terminä (vrt. oppilaanohjaus) vastaa paremmin lukionuorten käsityksiä ja odotuksia. Ohjauksen kohde on pääosin opinnot, ei kaiken kattavasti oppilas/opiskelija. Opinto-ohjaus on lukioissa virallisesti käytetty nimike. Myös opiskelijat käyttivät käsitteitä opinto-ohjaus ja opinto-ohjaaja tai opo. Yksi haastateltava (*Katri*) käytti oma-aloitteisesti käsitettä oppilaanohjaus. Itse puhuin haastattelutilanteissa johdonmukaisesti opinto-ohjauksesta. Opintojen kulun edistäminen on myös yksi Kasurisen (2004) opinto-ohjaukselle nimemästä kolmesta tehtävästä. Kaksi muuta tehtävää ovat opiskelijan kasvun ja kehityksen tukeminen sekä ura- ja elämänsuunnittelun ohjaus. Nämä olivat tutkimukseni

opiskelijoille toissijaisia tarpeita tai niitä ei nähty lainkaan opinto-ohjauksessa tarpeellina toiminta-alueina.

Numminen ym. (2002) näkevät uranvalinnanohjauksen kuitenkin erittäin tärkeänä nimenomaan lukiossa ja korostavatkin uranvalinnanohjauksen menetelmien ja työmuotojen kehittämisen tarpeen olevan suuri. Silti opiskelijat eivät kokeneet tarvitsevansa, tai ehkä ennemmin eivät individualistista maailmankuvaa edustavassa yhteiskunnassa ole osanneet odottaa apua henkilökohtaisissa päätöksissään. Myös Lairio ym. (1999, 42–43) ovat sitä mieltä, että yleissivistävällä puolella painottuu ammatillisen suuntautumisen ohjaaminen ja ammatillisessa koulutuksessa puolestaan opiskelun ohjaus. Haastattelemieni abiturienttien mielestä ammatillisen suuntautumisen ohjaaminen ei ainakaan korostunut yli opiskelun ohjauksen ja itse he kokivat saaneensa enemmän opiskelun ohjausta. Tähän on kuitenkin varmasti vaikuttanut myös se, mihin apua on pyydetty ja haettu.

Itsen varassa toimiminen on tullut itsestäänselvyydeksi ja toisten apuun turvautuminen nähdään ehkä jossakin määrin heikkoutena. Itsenäisesti tehty valinta on myös paremmin itselle perusteltavissa ja näin myös valinnastaan on itse vastuussa. Tätä yhteiskunnan ajatellaan ehkä odottavankin. Kehittämistarve on siis myös asennetasolla, jotta apu osattaisiin ottaa vastaan. Tutkimustulokseni ei tuekaan esimerkiksi Millarin ja Brothertonin (2001) näkemystä siitä, että opiskelijat odottavat, että ohjaajat kertovat kuinka tehdä valinta ja miten edetä uranvalinnan prosessissa. Tutkimukseeni osallistuneet opiskelijat odottivat uranvalinnanohjaukselta lähinnä faktatason informaatiota eri mahdollisuuksista, jotta he voisivat tehdä omaehtoisia, rationaalisia valintoja.

Millarin ja Brothertonin (emt.) Iso Britanniassa tehdyn tutkimuksen tulos on ristiriidassa myös sen kanssa, että Iso Britannia, kuten Suomi, ovat molemmat hyvin individualistista kulttuuria edustavia maita. Tämä ilmenee Hofsteden (1993) yli 50 maata kattavasta tutkimuksesta, jossa tutkittiin kansallisia kulttuurieroja ja kulttuurisia arvoja. Hänen luokittelussaan suomalainen kulttuuri määrittyy hyvin individualistiseksi, mikä näkyy muun muassa opiskelussa ja työelämässä. Hän määrittelee individualistisuuden/yksilöllisyyden (vastakohtana kollektiivisuus) liittyvän yhteiskuntiin, joissa yksilöiden väliset siteet ovat löyhät. Jokaisen oletetaan pitävän huolta itsestään ja tämän lisäksi vain lähimmäisistään. Individualistisessa kulttuurissa kasvatuksen tarkoituksena on saada lapset seisomaan omilla jaloillaan. Terveen yksilön ei tällaisessa yhteiskunnassa oleteta olevan riippuvainen mistään ryhmästä. Lisäksi kulttuureissa, joissa ihmiset ovat suhteellisen riippumattomia lähiryhmistään, ovat he yleensä myös vähemmän riip-

puvaisia vallanpitäjistä ja auktoriteeteista. Hofsteden mukaan myös individualistisen kulttuurin koulujärjestelmä perustuu oppilaan pitkälle vietyyn riippumattomuuden tarpeeseen ja aloitteellisuuteen. Nämä näkemykset tukevat tutkimustuloksiani.

8.1.3 Uranvalinnanohjauksen tarve nyky-yhteiskunnassa

Alussa esitin, että opinto-ohjauksen kehityskeskustelujen taustalla on monilla tahoilla huoli siitä, kuinka monet opiskelijat keskeyttävät jatko-opintonsa. Tämä nähdään usein helposti merkkinä opiskelijoiden kokemasta epävarmuudesta ammatinvalinnassa. Esimerkiksi Hernetkosken ym. (2007) mukaan ammattikorkeakoulun aloittaneista opintonsa keskeyttää jopa 40 prosenttia ja yliopistoissa aloittaneista kolmannes. Komonen (1999) haluaa kuitenkin korostaa, että opiskelijoille jotka hallitsevat elämänsä, kykenevät mukautumaan kovettuneeseen koulutuskilpaan ja sopeutumaan muuttuneisiin olosuhteisiin, keskeyttäminen saattaa näyttäytyä koulutusputkesta putoamisen sijasta koulutuspaikan vaihtamisena, ”uranrakennuskeinona” ja ammatillisen suuntautumisen prosessia eteenpäin vievänä välietappina. Opiskelija ei siis aina itse pidä jatko-opintojen keskeyttämistä negatiivisena asiana tai epäonnistumisena, vaan suunnitelmiansa tarkistamisena ja toteuttamisena. Myös omassa tutkimuksessani neljä yhdeksästä haastateltavasta oli vielä lukion lopussa epävarmoja suunnitelmissaan, mutta he eivät itse olleet tästä valtavan huolissaan ja näkivätkin tulevaisuuden avoimena monille valinnoille ja uusille suunnitelmille. Tässä näyttäytyy suhde elinikäiseen oppimiseen ja voimakkaasti lisääntyneeseen aikuisopiskeluun (ks. esim. Antikainen 2005). Epävarmuudesta huolimatta nuoret olivat punninneet vaihtoehtojaan suhteellisen perusteellisesti. Usein tätä tehtiin karsimalla vaihtoehtojen joukkoa. Nuoret tiesivät hyvin mitä he eivät tulevaisuudeltaan halua.

Tutkimukseni mukaan oppilaat eivät odota opinto-ohjaukselta apua uranvalinnassaan. Tilastotietojen mukaan kuitenkin tarve valintavarmuuden parantamiselle olisi ilmeinen, jos yleisesti halutaan pyrkiä siihen, että opiskelija löytäisi suoraan itselleen sopivan jatkokoulutuspaikan. Miksi siis opiskelijat eivät kaipaa ohjausapua uranvalinnassaan? Ehkä esteenä on kokemus siitä, ettei opinto-ohjaaja tunne opiskelijoita. Mutta minkälaisilla toimenpiteillä tähän asiaan voitaisiin vaikuttaa, ja toisaalta on syytä kysyä kuinka moni nuori todella on valmis tulemaan tutuiksi opinto-ohjaajansa kanssa? Kysymykset kiteytyvät lopulta siihen, miten voitaisiin nostaa oppilaiden odotuksia ja muuttaa heidän asennettaan vastaanottavaisemmaksi? Opinto-ohjauksen tutkimuksen

saralla on viime vuosina keskitytty paljon pohtimaan opinto-ohjauksen laatua ja kehittämistä. Tämän sinänsä tärkeän kehityskeskustelun ohella olisi tutkimustulosteni valossa aiheellista puhua myös siitä, miten oppilaat saataisiin haluamaan ja vaatimaan tukea päätöksentekoprosessiinsa. Menetelmällinen kehitys ei ole tuloksellista jos nuoret eivät ole halukkaita ottamaan ohjauksellista apua vastaan.

8.2 Tulosten merkitys ja käytettävyys

Tutkimukseni on mikrotason analyysiä. Ohjausalan kentällä opiskelijoiden tarpeita ja kokemuksia kartoittavat tutkimukset ovat aiemmin olleet pääosin laajempia määrällisiä tutkimuksia. Lisäksi viimeaikaisessa tutkimuksessa on keskitytty ohjausalan ammattilaisten asiantuntijuuteen ja ohjauksen vaatimukseen muuttuvassa yhteiskunnassa ja työmarkkinatilanteessa. Ohjattavien, eli opiskelijoiden mikrotason näkökulma ja vapaa sana on jäänyt vähemmälle huomiolle. Pyrkimyksenäni oli tuoda tämä ääni kuuluviin.

En tutkimustuloksillani pyri yleistettävyyteen eikä se määrällisesti pienen aineistoni vuoksi ole mahdollistakaan. Tutkimukseni tarkoituksena on suppean näytteen kautta kuvailla nuorten kokemuksia ja ajatuksia lukion opinto-ohjauksesta ja tämän kautta tehdä päätelmiä, jotka antavat suuntaa yleisemmin vallitsevista ajatuksista. Kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena onkin ymmärtää tutkimuskohdetta. Aineistosta ei tehdä päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen. Kvalitatiivisen tutkimuksen taustaoletuksena on kuitenkin, että yksityisessä toistuu yleinen. Tutkimalla yksityistä tapausta riittävän tarkasti saadaan näkyviin myös se, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä toistuu usein, kun ilmiötä tarkastellaan yleisemmällä tasolla. (Hirsjärvi ym. 2000, 168–169.) Haastattelemini nuorten ajatuksista voidaan siis tehdä varovaisia päätelmiä yleisesti nuorten keskuudessa vallitsevista ajattelumalleista.

Kysymys aineiston yhteiskunnallisesta merkittävydestä on hyvin suhteellinen. Merkittävyttä voi puolustaa siten, että tutkija itse on tietoinen aineistonsa kulttuurisesta paikasta. (Eskola & Suoranta 1999, 215.) Tutkimuksen yhteiskunnallinen merkittävyys on usein (ks. esim. Potter & Wetherell 1987, Eskolan & Suorannan 1999, 223 mukaan) myös määritelty sen kykynä tuottaa uutta tietoa, voidaan puhua myös tutkimuksen hedelmällisyydestä eli tuloksellisuudesta. Tutkimukseni tulokset antavat merkityksellistä tietoa käytännön ohjaustyöhön. Tutkimukseni tarjoaa esimerkiksi uutta tietoa individualisoituneen maailmankuvan vaikutuksista opiskelijoiden odotuksiin ja ohjauksen koettuun tarpeeseen. Tulosten valossa olisi ehkä syytä arvioida tämän hetkisiä opinto-

ohjauksen tavoitteita ja tehtäväalueita sekä sitä, kuinka hyvin ohjaus todellisuudessa tavoittaa nuoret. Pitäisikö nuorten nykyisiin asenteisiin vaikuttaa niin, että nuoret olisivat valmiimpia ottamaan ohjauksen vastaan vai pitäisikö ohjauksen käytänteiden muuttua vastaamaan enemmän opiskelijoiden odotuksia?

8.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

”Laadullisessa tutkimuksessa arviointi pelkistyy kysymykseksi tutkimusprosessin luotettavuudesta.” Laadullisten menetelmien käyttöön yleisesti liittyviä luotettavuuspohdintoja herättävät kysymykset tutkijasta, validiteetista ja reliabiliteetista. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijaa pidetään hyvin merkittävänä luotettavuuteen vaikuttavana tekijänä ja voidaankin sanoa, että tutkija itse on luotettavuuden pääasiallinen kriteeri. Tämän voidaan katsoa johtuvan siitä, että kvalitatiiviset tutkimusraportit sisältävät paljon tutkijan omaa pohdintaa ja tutkija myös mahdollisesti omalla läsnäolollaan vaikuttaa tuotettuun aineistoon. Tutkijan toimenpiteiden osuvuutta onkin syytä arvioida. (Eskola & Suoranta 1999, 211–213.)

Käsitteet validiteetti ja reliabiliteetti eivät perinteisesti ymmärrettyinä sovellu laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin (Eskola & Suoranta 1999, 213). Termien käyttöä saatetaan Hirsjärven ym. (2000, 213–214) mukaan pyrkiä myös välttämään, koska ne kytketään niin läheisesti kvantitatiiviseen tutkimukseen, jonka piirissä nämä käsitteet alun perin syntyivätkin. Kaikkien tutkimusten luotettavuutta ja pätevyyttä on kuitenkin syytä jotenkin arvioida, termien määrittelytavasta huolimatta.

Yksi mahdollinen tulkinta validiteetin ja reliabiliteetin ymmärtämiseen laadullisessa tutkimuksessa on Tynjälältä (1991). Hän esittää totuusarvon kriteerinä laadullisessa tutkimuksessa validiteetin sijaan käytettäväksi Lincolnilta ja Gubalta (1985, Tynjälän 1991 mukaan) peräisin olevaa ”credibility” käsitettä, jonka hän suomentaa termillä ”vastaavuus”. Tutkijan on pyrittävä mahdollisimman hyvään vastaavuuteen tutkittavien todellisuuden ja tutkimuksen tuottamien rekonstruktioiden välillä. Tynjälä jatkaa kysymyksellä reliabiliteetin arvioinnin mielekkyydestä. Onko kvalitatiivisessa tutkimuksessa lainkaan relevanttia puhua tulosten toistettavuudesta, jos tutkimuksella oletettavasti voidaan tavoittaa monia totuuksia? Tutkijan on otettava huomioon, että tutkimuksen teossa on tekijöitä, jotka aiheuttavat vaihtelua. Nämä tekijät voivat olla joko ulkoisia tai tutkimuksesta/ilmiöstä itsestään johtuvia. Tynjälä ehdottaa käytettäväksi Lincolnin ja Cuban käsitettä ”debendability”. Tälle luotettavuuden osatekijälle suomenkieli ei tarjoa suoraa

vastinetta, mutta voidaan puhua sellaisesta tutkimustilanteen arvioinnista, jossa pyritään ottamaan huomioon edellä mainitut tekijät.

Olen tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa ollut tietoinen siitä, että tutkijana vaikutan aineistooni ja sen analysointiin ja olen jatkuvasti kiinnittänyt huomiota omaan toimintaani. Aineistonkeruussa pyrin siihen, että annoin tutkittavien sanoa sanottavansa ilman, että johdattelin heitä. Siitä huolimatta vaikutukseni on ollut ilmeinen ja kysymäni kysymykset ovat luonnollisesti osaltaan vieneet keskustelua eteenpäin tiettyihin suuntiin. Olen saattanut eleilläni, ilmeilläni ja kysymyksenasettelullani vaikuttaa haastateltavien vastauksiin.

Korostin jo ennen haastattelun alkua, että kysymyksiin ei ole olemassa mitään oikeita vastauksia, vaan olen kiinnostunut haastateltavan omista mielipiteistä, ajatuksista ja kokemuksista. Silti on otettava huomioon, että haastateltavilla on usein taipumus pyrkiä vastaamaan yleisesti suotavilla tavoilla. Haastateltavat saattavat esimerkiksi varoa antamasta huonoa palautetta oman koulunsa käytänteistä tai opinto-ohjaajan työstä siitä huolimatta, että heille on kerrottu keskustelun olevan luottamuksellista. Sen, että oppilaat olivat kuitenkin tietoisia anonymiteettisuojustaan, voi nähdä lisänneen tutkimukseni luotettavuutta, koska tällöin ”vastausten” voidaan olettaa olevan suhteellisen rehellisiä ja totuudenmukaisia (ks. Kuula 2000, 201). Haastatteluaineistossa on kuitenkin aina otettava huomioon se, että kieli ei ole sosiaalisen todellisuuden neutraali heijastaja vaan se rakentaa yhden versio asioista (Eskola & Suoranta 1999, 141). Jokaisen haastateltavan kertoma on siis vain yksi tulkinta asioista. Tämä ei kuitenkaan aiheuta luotettavuusongelmaa, koska juuri näistä tulkinnoista olen kiinnostunut.

Myös haastattelun analyysi on yksi tulkinta, yksi mahdollinen analyysiversio, jonka tutkija tekee. Mitään niin sanotusti luotettavia tuloksia laadullisesta aineistosta ei siis voi saavuttaa, vaan tulokset ovat aina tutkijasta riippuvaisia. Aineiston analyysin luotettavuutta voidaan kuitenkin parantaa kattavuudella, arvioitavuudella ja toistettavuudella. Kattavuus tarkoittaa sitä, että tulkintoja aineistosta ei perusteta satunnaisiin poimintoihin. Mäkelä (1990, Eskolan & Suorannan 1999, 217 mukaan) määrittää arvioitavuuden lukijan mahdollisuudeksi seurata tutkijan päättelyä. Toistettavuus puolestaan voidaan ymmärtää siten, että analyysissä käytetyt luokittelu- ja tulkintasäännöt esitetään mahdollisimman yksiselitteisesti. Laadullisen aineiston analyysissä on tärkeää, lainauksia käyttämällä ja pilkkomalla tehdyt tulkinnat riittävän pieniin vaiheisiin, lisätä analyysin arvioitavuutta ja toistettavuutta. (Eskola & Suoranta 1999, 216–218.) Tutkimuksesani kattavuuden ehto tulee täytettyä siten, että tulkintani aineistosta on pääosin perus-

tunut teoriasta johtamiini teemoihin. Olen systemaattisesti poiminut analyysini tueksi aineistosta lainauksia, jotka nimenomaan vastaavat tutkimustehtävääni ja tutkimuskysymyksiini. Olen analyysissäni esittänyt tulkintani tueksi paljon lainauksia alkuperäisestä aineistosta, jolloin lukija voi itse arvioida tulkintani osuvuutta ja ”oikeellisuutta”. Hyvään arvioitavuuteen ja toistettavuuteen pyrin mahdollisimman tarkalla tutkimusprosessin kuvauksella.

Aineistossani merkillepantavaa on myös se, että haastateltavista opiskelijoista vain yksi oli poika. En voi tutkimukseni tuloksissa täten tehdä vertailua, vaikuttaako sukupuoli opiskelijan kokemuksiin tai näkemyksiin. En kuitenkaan koe, että tutkimani ilmiön kohdalla tämä olisi tarpeellistakaan. Aineistonkeruuta suunnitellessani en pitänyt oleellisena sitä, että poikia ja tyttöjä olisi osallistunut tutkimukseeni tasapuolisesti. Toivoin toki enemmän poikia haastateltaviksi, mutta tytöt olivat selvästi halukkaampia ilmoittautumaan vapaaehtoisiksi. En kuitenkaan usko, että opiskelijan sukupuoli mitenkään johdonmukaisesti vaikuttaisi hänen kokemuksiinsa lukion opinto-ohjauksesta. Sen sijaan tutkimukseni tuloksiin on saattanut vaikuttaa se, millaiset nuoret ovat olleet halukkaita osallistumaan tutkimukseen ja näin valikoituneet tutkittaviksi. On aiheellista olettaa, että näitä nuoria saattaa yhdistää tietyt persoonallisuuden piirteet, kuten oma-aloitteisuus ja tietyn tyyppinen motivaatio.

8.4 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimukseni tulosten pohjalta olisi mielenkiintoista laajentaa ilmiön tarkastelua myös esimerkiksi siihen muuttuuko opiskelijoiden mielipide uranvalinnanohjauksen tarpeesta myöhemmässä elämänvaiheessa ja minkä suuntainen tämä muutos on? Tutkimukseni mukaan opiskelijat eivät kokeneet uranvalinnanohjausta kovin tarpeelliseksi lukioaikana. Mikä on heidän retrospektiivinen näkemyksensä asiasta? Saattaako opiskelija esimerkiksi myöhemmin huomata, että ohjauksellinen tuki jatko-opiskelupaikan valinnassa olisi voinut olla hänelle suuremmaksi hyödyksi, kuin hän arveli sen lukioaikana olevan?

Lukiolaisten kokemuksia uranvalinnanohjauksesta voisi tutkia myös kysymällä spesifimmin heidän huonoja ja hyviä kokemuksiaan. Näin voisi selvittää perusteellisemmin sitä, onko joidenkin opiskelijoiden kohdalla opinto-ohjaajalla ollut uranvalinnan ratkaiseva vaikutus tai esimerkiksi lannistava vaikutus siten, että opinto-ohjaaja on saanut opiskelijan luopumaan omasta suunnitelmastaan. Opinto-ohjauksen vaikuttavuuden suuruutta tehtyyn uranvalintaan suhteessa muihin vaikuttimiin voisi myös katta-

vammin tutkia määrällisellä tutkimuksella. Aiheellista olisi ottaa tarkasteluun mukaan myös opinto-ohjaajien näkökulma ja tutkia heidän oletuksiaan ohjauksen vaikuttavuudesta opiskelijoiden urasuunnitteluun ja valintaprosessiin?

LÄHTEET

- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A. 2005. Is Lifelong Learning Becoming A Reality? Teoksessa: A. Antikainen (toim.) Transforming a Learning Society: The Case of Finland. Bern: Peter Lang.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Fow, C. & Butler, I. 2007. 'If you don't want to tell anyone else you can tell her': young people's views on school counselling. *British Journal of Guidance & Counselling*. 35 (1), 97–114.
- Gall, M., Gall, J. & Borg, W. 2002. Educational research: an introduction. USA: Pearson Education Inc.
- Gladding, S. 2004. Counseling. A comprehensive profession. Pearson Prentice hall: USA.
- Hernetkoski, K., Ahvenharju, A. & Tiainen, A. 2007. Opinto-ohjaukseen saatava tasarvoa. *Helsingin Sanomat*, mielipidekirjoitus 4.8.2007, C7.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hofstede, G. 1993. Kulttuurit ja organisaatiot. Mielen ohjelmointi. Juva: WSOY.
- Houtsonen, J. 2000. Identiteetin rakentuminen koulun symbolisessa järjestyksessä. Teoksessa: J. Houtsonen, J. Kauppila & K. Komonen (toim.) Koulutus, elämäntilanne ja identiteetti. Kasvatustieteellisiä avauksia suomalaisten oppimiseen. Joensuun yliopisto. Sosiologian laitoksen julkaisuja 3, 7–49.
- Hämäläinen, J. 1987. Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä. Johdatus laadulliseen sosiaalitutkimuksen ”käsityötaitoon”. Kuopion yliopiston julkaisuja. Yhteiskuntatieteet. Tilastot ja selvitykset 2/1987. Kuopio.
- Jalkanen, H. 1988. Ylioppilaan oma päätöksenteko jatko-opintoihin valikoitumisen prosessissa. Teoksessa: M. Volanen & H. Jalkanen (toim.) Koulutuksen kuninkaat ja

- kulkurit. Lukio, ylioppilaat ja nuorisoasteen koulutus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Jyväskylän yliopisto, 51–74.
- Järvinen, T. 1998. The family, culture and educational choices. *Young* 6 (2), 2–14.
- Järvinen, T. 1999. Peruskoulusta toisen asteen koulutukseen. Siirtymävaiheen kokemukset ja koulutusvalintojen taustatekijät oppilaiden kertomina. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 150. Turun yliopisto.
- Kasurinen, H. 1999. Personal future orientation: Plans, attitudes and control beliefs of adolescents living in Joensuu, Finland and Petrozavodsk, Russia in 1990's. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 53.
- Kasurinen, H. 2004. Ohjauksen järjestäminen oppilaitoksessa. Teoksessa: H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Opetushallitus. Vammalan Kirjapaino Oy, 40–56.
- Kela. 2006. Työmarkkinatuki.
<URL:http://www.kela.fi/in/internet/suomi.nsf/NET/200701124346EH?openDocument> (Luettu: 22.10.2007).
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. *Koulutus* 1995:4. Helsinki: Tilastokeskus.
- Komonen, K. 1999. Valintoja vai ajautumisia? Ammattikouluopinnot keskeyttäneiden nuorten koulutuspolut. Teoksessa: T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 247–266.
- Kosonen, P. 1988. Lukioaika nuorten koulutustavoitteiden muovaajana. Teoksessa: M. Volanen & H. Jalkanen (toim.) Koulutuksen kuninkaat ja kulkurit. Lukio, ylioppilaat ja nuorisoasteen koulutus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Jyväskylän yliopisto, 75–120.
- Lahti, R. 2002. Psykoanalyttinen näkökulma ohjaustyöhön. Teoksessa: J. Onnismaa, P. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Juva: PS-kustannus, 137–161.
- Lairio, M., Puukari, S. & Varis, E. 1999. Opinto-ohjaajien ammattikunta osana suomalaista ohjausjärjestelmää. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 32. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa: M. Lairio, & S. Puukari (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 9–22.

- Lairio, M., Puukari, S. & Nissilä, P. 2001. Ohjauksen teoreettinen perusta. Teoksessa: Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Lehikoinen, A., Saarniaho, R. & Suikkanen, A. 2002. Oppimisella osallisuutta – vastauksia työn murrokseen. Sitran raportteja 29. Helsinki: Sitra.
- Lukiolaki. 1998. <URL:<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980629>.> (Luettu 28.9.2007).
- Maljoki, P. 1989. Oppilaanohjauksen tiede- ja teoriatausta. Teoksessa: T. Hietavuo & M. Yli-Vakkuri (toim.) Kehittyvä oppilaanohjaus. Näkökulmia ohjauksen tutkimukseen. Yliopistopaino, 9–39.
- Marcia, J. 1980. Identity in adolescence. Teoksessa: J. Adelson (toim.) Handbook of adolescent psychology. New York: Wiley. 159–187.
- Merimaa, E. 2002. Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteiden 2002 merkitys ohjauksen kannalta. Teoksessa: R. Vuorinen & H. Kasurinen (toim.) Ohjaus Suomessa 2002. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy, 99–110.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. laitos. Jyväskylä: Gummerus.
- Metsänen, R. 2002. Monikulttuurinen ohjaus. Teoksessa: J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Aikaa, huomiota, kunnioitusta. Juva: PS-kustannus, 180–195.
- Millar, R. & Brotherton, C. 2001. Expectations, recall and evaluation of careers guidance onterviews by pupils and careers advisers: a preliminary study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 29 (1), 95-110.
- Mustonen, A. 2006. Ohjauksen tuloksellisuus ja vaikuttavuus: pohdintoja Tampereen ammattikorkeakoulun opintojen ohjauksesta. Teoksessa: J. Helander (toim.) Reunamerkitöjä ohjaukseen I – tieteellisiä, ammatillisia ja kokemuksellisia puheenvuoroja opinto-ohjauksesta. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna.
- Numminen, U., Jankko, T., Lyra-Katz, A., Nyholm, N., Siniharju, M. & Svedlin, R. 2002. Opinto-ohjauksen tila 2002. Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä koulutuksen siirtymävaiheessa. Opetushallitus. Arviointi 8/2002. Helsinki: Yliopistopaino.

- Nurmi, J. 2001. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa: P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 256–274.
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) 2002a. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Juva: PS-kustannus.
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) 2002b. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Juva: PS-kustannus.
- Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopistopaino.
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Gaudeamus: Helsinki.
- Opetushallitus 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. <URL: http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/lops_uusi.pdf> (Luettu 27.9.2007).
- Opetusministeriö 2002. Lukiokoulutuksen kehittämistyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 9:2002.
- Opetusministeriö 2005. Oppilaanohjauksen kehittämistyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 24:1995.
- Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 168. Helsingin yliopiston verkkojulkaisut.
- Peavy, R. V. 1998. Sociodynamic counselling. A constructivist perspective. Canada: Trafford Publishing.
- Pekkari, M. & Mahlamäki-Kultanen, S. 2006. Lukion opinto-ohjauksen strategiset haasteet. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 8 (3), 29–37.
- Perusopetuslaki. 1998. <URL:<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>> (Luettu 28.9.2007).
- Puhakka, H. 1997. Sukupuoli, pystyvyysodotukset ja ammatillinen suuntautuminen. Kasvatus 28 (2), 166–179.
- Puukari, S., Lairio, M. & Nissilä, P. 2001. Ohjauksen tulevaisuuden näkymiä. Teoksessa: M. Lairio & S. Puukari (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 181–200.
- Puumalainen, S. 1999. Nuoruuden siirtymät ja valikoituminen koulutus- ja työmarkkinoilla. Teoksessa: R. Linnakangas (toim.) Koulutus ja elämäntietä. Näkökulmia

- koulutuksen vaikuttavuuteen. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita 28. Lapin yliopistopaino, Rovaniemi.
- Ruokolainen, I. 2005. Elintärkeä opo. *Opettaja* 100 (25), 24.
- Räsänen, L. 1996. Sukupuolijakojen purkaminen. Teoksessa M. Kinnunen & P. Korvajärvi (toim.) *Työelämän sukupuolistavat käytännöt*. Tampere: Vastapaino, 171–189.
- Savolainen, H. 2001. Explaining mechanisms of educational career choice. A follow-up study of the educational career choices of a group of youths that finished compulsory education in 1990. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 69*.
- Savolainen, P. 1991. Kvalitatiiviset tutkimustavat suomalaisessa kasvatustieteessä. *Kasvatus* 22 (5-6), 451–457.
- Smith, E., Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. & Loftus, G. 2003. *Atkinson & Hilgard's Introduction to psychology*. USA: Wadsworth.
- Spangar, T., Pasanen, H. & Onnismaa, J. 2002a. Alkusanat. Teoksessa: J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus*. Juva: PS-kustannus, 5–11.
- Spangar, T., Pasanen, H. & Onnismaa, J. 2002b. Alkusanat. Teoksessa: J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät*. Juva: PS-kustannus, 7–9.
- Suosalmi, S. 2008. Uupuneet lukiolaiset jäävät ilman tukea. *Hämeen Sanomat* 1.2.2008.
- Teikari, H. 2004. Lukion päättövaiheessa olevien nuorten koulutus- ja uranvalintasuunnitelmat. *Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22, 5–6, 387–398.
- Tynjälä, P. 2002. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tammi: Helsinki.
- Vuorinen, J. 2000. *Opinto-ohjaus – ohjausta koulunuorison keskuudessa*. Teoksessa: J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät*. Juva: PS-kustannus, 70–88.

- Vuorinen, J. 1999. Ajan raju riento – ohjaus turbulentissa ympäristössä. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Näköpiirissä valoa: ohjauksen haasteita uudella vuosituhanella. Pirkanmaan opinto-ohjaajat ry. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 11–32.
- Vähämöttönen, T. 1998. Reframing career counselling in terms of counsellor-client negotiations. An interpretive study of career counselling concepts and practice. Joensuun yliopisto. Yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja N:o 34.
- Watts, A. G. 1991. The concept of work experience. Teoksessa: A. Miller, A. G. Watts, & I. Jamieson. 1991. Rethinking work experience. London: Falmer press. 16–38.

LIITE 1: Teemahaastattelurunko

TEEMAHAASTATTELURUNKO

1. Kokemukset saadusta lukion opinto-ohjauksesta

- Millaista opinto-ohjausta lukiossasi on ollut tarjolla? (pakollista, valinnaista, vastaanotto)
- Koetko, että saamastasi opinto-ohjauksesta on ollut sinulle hyötyä? Millaista?
 - Millainen ohjaus on ollut sinulle hyödyllisintä?
(yksilöohjaus, opotunnit)
- Onko ohjaus vastannut odotuksia ja tarpeita?
- Millaista ohjausta olisit kaivannut lukioaikana? Ovatko nykymenetelmät toimivia?

2. Ammatinvalintavarmuus ja tulevaisuudensuunnitelmat

- Tiedätkö jo mitä aiot tehdä lukion jälkeen ja mihin jatkokoulutukseen aiot hakea?
 - Milloin päätös on syntynyt? Varmuus?
- Mitkä tekijät/asiat tai ketkä ihmiset ovat vaikuttaneet näihin valintoihin ja päätöksiin?
 - kaverit?
 - perhe?
 - koulu: opettajat, OPO...? →

3. Uranvalinnanohjaus ja ammatillisen suuntautumisen selkiytyminen

- Onko opinto-ohjaaja vaikuttanut tulevaisuudensuunnitelmiisi? Miten?
 - Voiko opinto-ohjaaja mielestäsi vaikuttaa? Miten tulisi auttaa?
- Onko opinto-ohjauksesta ollut hyötyä omassa ammatinvalinnassasi (prosessissa)?
- Onko lukiossa mielestäsi ollut tarjolla uranvalinnanohjausta? Millaista?
 - opo-kursseilla, esittelyjä, infoja, TET tms.
 - onko/olisiko työelämään tutustuminen tarpeellista lukiossa?
- Mistä olet saanut tietoa eri koulutusväylistä ja ammateista (vaihtoehtoista)?
 - riittävästi?
- Olisitko kaivannut enemmän apua ammatinvalintaa ja tulevaisuudensuunnitelmia tehdessäsi? Keneltä?

LIITE 2: Kirje 1

10.12.2007

Hei,

Olen kasvatustieteen opiskelija Jyväskylän yliopistosta ja teen parhaillaan lopputyötäni eli Pro gradu – tutkielmaa. Tutkimukseni aiheena on lukioiden opinto-ohjaus. Erityisesti olen kiinnostunut siitä, tarjoaako opinto-ohjaus eväitä tulevaisuuteen. Haluan siis selvittää lukion abiturienttien kokemuksia lukion uranvalinnanohjauksesta.

Sinun koulustasi tarvitsen 5-8 vapaaehtoista haastateltavaa Pro gradu – tutkielmaani varten. Olen kiinnostunut sinun näkemyksistäsi ja kokemuksistasi. Abiturienttina sinulla on jo useamman vuoden kokemus opinto-ohjauksesta ja haluaisin kuulla ajatuksiasi aiheesta.

Haastatteluihin osallistuminen on täysin vapaaehtoista, ja haastatteluvastaukset ovat täysin luottamuksellisia. Haastatteluvastauksia käsittelen ainoastaan minä. Kukaan muu ulkopuolinen ei tule haastattelutietoja saamaan eikä valmiista tutkielmasta voi tunnistaa yksittäistä opiskelijaa. Sinun nimesi ei tule tutkimukseeni.

Haastattelut kestäisivät noin puoli tuntia. Haastattelut on mahdollista tehdä esimerkiksi hyppytunneilla tai kouluajan ulkopuolella koulun tiloissa. Haastattelut toteutetaan tammi-kuun 2008 aikana, ennen teidän abiturienttien lukuloman alkamista. Haastatteluun osallistumisesta on mahdollista saada merkintä opopassiin.

Jos kiinnostuksesi heräsi voit antaa sähköpostiosoitteesi tai puhelinnumerosi ryhmänohjaajallesi, niin otan sinuun yhteyttä. Minulle voi soittaa myös suoraan numeroon 040–8323983, jos sinulle heräsi kysymyksiä.

Ystävällisin terveisin, Saija Hieta

saija@hieta.net
p. 040–8323983

LIITE 3: Kirje 2

13.12.2007

Hei,

Olen kasvatustieteen opiskelija Jyväskylän yliopistosta ja teen parhaillaan lopputyötäni eli Pro gradu -tutkielmaa. Tutkimukseni aiheena on lukioiden opinto-ohjaus. Erityisesti olen kiinnostunut siitä, tarjoaako opinto-ohjaus eväitä tulevaisuuteen. Haluan siis selvittää lukion abiturienttien kokemuksia lukion uranvalinnanohjauksesta.

Sinun koulustasi tarvitsen 5-8 vapaaehtoista haastateltavaa Pro gradu - tutkielmaani varten. Olen kiinnostunut sinun näkemyksistäsi ja kokemuksistasi. Abiturienttina sinulla on jo useamman vuoden kokemus opinto-ohjauksesta ja haluaisin kuulla ajatuksiasi aiheesta.

Haastatteluihin osallistuminen on täysin vapaaehtoista, ja haastatteluvastaukset ovat täysin luottamuksellisia. Haastatteluvastauksia käsittelen ainoastaan minä. Kukaan muu ulkopuolinen ei tule haastattelutietoja saamaan eikä valmiista tutkielmasta voi tunnistaa yksittäistä opiskelijaa. Sinun nimesi ei tule tutkimukseeni.

Haastattelut kestäisivät noin puoli tuntia. Haastattelut on mahdollista tehdä esimerkiksi hyppytunneilla tai kouluajan ulkopuolella koulun tiloissa. Haastattelut toteutetaan tammi-kuussa 2008, viikolla 3, ennen teidän abiturienttien lukuloman alkamista. Haastatteluun osallistumisesta on mahdollista saada merkintä opopassiin.

Jos kiinnostuit ja olisit halukas auttamaan minua tutkimuksen teossa, voit antaa sähköpostiosoitteesi tai puhelinnumerosi ryhmänohjaajallesi, niin otan sinuun yhteyttä. Minulle voi soittaa myös suoraan numeroon 040-8323983, jos sinulle heräsi kysymyksiä.

Ystävällisin terveisin, Saija Hieta

saija@hieta.net
p. 040-8323983