

Pia Nissilä

# Yksilölliset työn määrittelyt oppilaanohjauksessa



Pia Nissilä

# Yksilölliset työn määrittelyt oppilaanohjauksessa

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Historica-rakennuksen salissa H320  
kesäkuun 14. päivänä 2013 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of  
the Faculty of Education of the University of Jyväskylä,  
in building Historica, Auditorium H320, on June 16, 2013 at 12 o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2013

# Yksilölliset työn määrittelyt oppilaanohjauksessa

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH 471

Pia Nissilä

Yksilölliset työn määrittelyt  
oppilaanohjauksessa



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2013

Editors

Timo Saloviita

Department of Teacher Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Sini Tuikka

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture by Mia Nissilä

URN:ISBN:978-951-39-5239-6

ISBN 978-951-39-5239-6 (PDF)

ISBN 978-951-39-5238-9 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2013, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2013

## ABSTRACT

Nissilä, Pia

Individual definitions of school counselling in context

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2013, 213 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 471)

ISBN 978-951-39-5238-9 (nid.)

ISBN 978-951-39-5239-6 (PDF)

English summary

The aim of the study is to analyse school counsellors' professional identities in a detailed and multifaceted way to potentially uncover new kinds of experience-based and lived individual definitions of what is important in school counselling and why. The qualitative study consisted of in-depth interviews of five school counsellors who all had at least 10 years of experience in school counsellor's work in 1998. In order to get detailed pictures of experience-based, lived and individual definitions of school counselling, the text comprehension model by van Dijk and Kintsch (1983) and theoretical frameworks of vocational identity were used in a novel and tentative way. My research questions were: How do school counsellors as individuals define their work? How can these definitions be understood in counsellors' unique contexts in 1998? How were definitions related to the national core curriculum? How did school counsellors position themselves in local communities of practice in schools? How did they describe the socio-economic situation? How did they relate themselves to more global communities of school counselling? How can definitions of school counselling be understood from the perspective of developing school counselling today locally in Finland and more internationally? How can individual definitions of the work be interpreted within these frameworks as wholes? The study showed that each school counsellor had developed his/her own individual and coherent definition of school counselling that can also be seen topical and up-to-date from the present perspective. Each of these took into consideration communities of practice in schools and the economic situation of the municipalities. By using the text comprehension model, it was possible to find definitions of school counselling that have not been found in previous research in Finland: a special education approach to school counselling and advocacy for more resources to school counselling. Interestingly, new professional identities were contextualised in difficult economic situations in schools in which the number of students per school counsellor was almost double in relation to the recommended number of students. This indicates that in order to broaden the view of how school counselling can be arranged in schools in efficient and coherent ways, more attention should be paid to experienced practitioners' own definitions of their work.

Keywords: school counselling, vocational identity, text comprehension, qualitative research

**Author's address** Pia Nissilä  
Department of Teacher Education  
University of Jyväskylä  
P.O. Box 35  
FI-40014 University of Jyväskylä  
pia.nissila@jyu.fi

**Supervisors** Professor Marjatta Lairio  
Department of Teacher Education  
University of Jyväskylä, Finland

University Lecturer, PhD Jaana Saarinen  
Department of Teacher Education  
University of Jyväskylä, Finland

**Reviewers** Professor Marjatta Vanhalakka-Ruoho  
University of Eastern Finland

Docent Jussi Onnismaa  
University of Helsinki, Finland

**Opponent** Professor Marjatta Vanhalakka-Ruoho

## ESIPUHE

Alkaessani pohtia esipuhetta varten sitä, milloin prosessi on saanut alkunsa, huomasin, että minun oli vaikea määritellä mitään tarkkaa ajankohtaa. Voisi ajatella, että prosessi alkoi siinä vaiheessa, kun ensimmäisen kerran tartuin van Dijkin ja Kintschin teokseen ”Strategies of discourse comprehension” 90-luvun puolivälissä pro gradu -ohjaajani professori Leena Laurisen ehdottamana. Hän ajatteli silloin, että voisin olla kiinnostunut kyseisestä teoksesta. Hän oli oikeassa. Teos oli juuri sellainen, johon halusin perehtyä. Tieteellisen kirjoittamisen opin lisäksi, jota häneltä sain, haluan kiittää Leena Laurista erityisesti siitä, että hän ohjasi minut tekstinymmärtämisen peruskysymysten äärelle.

Kun kyse on näin pitkistä ja monimuotoisista prosesseista, on selvää, että olen saanut tukea ja ideoita työhön varsin monilta ihmisiltä. Tämän vuoksi tässä esipuheessa tulen varmasti kiittäneeksi vain murto-osaa niistä heistä, jotka kiitoksen tuesta eri vaiheissa prosessia ansaitsisivat. Kaikkein suurin kiitos kuitenkin varmasti kuuluu tämän tutkimuksen informanteille — oppilaanohjaajille, jotka osallistuivat opinto-ohjauksen seurantatutkimukseen ja kertoivat työstään. Ilman heitä tämä tutkimus ei olisi ollut mahdollinen. Lisäksi tutkimusaiheesta haluan kiittää kaikkia ohjauksen opiskelijoita. Ilman kritiikkiänne en olisi ymmärtänyt, että aiemmin tehty määrällinen ja laadullinen opinto-ohjauksen liittyvä tutkimus ei vielä riitä käytännön työn kehittämisen tarpeisiin. Omasta näkökulmastani jo tehty tutkimus on näyttäytynyt niin kovin toisin.

Tässä väitöskirjassa kytkeytyy periaatteessa yhteen kaksi aihetta. Alkuperäisestä aiheesta, jota myös Kasvatustieteen laitos ja Suomen Kulttuurirahasto rahoittivat, on muotoutunut 17 vuoden kuluessa nyt julkisesti esitettävä ajatus tutkimuksellisesta lähestymistavasta. En tehnyt työtä tiivistämisstrategioista ja tekstinymmärtämisestä, vaan hyödynsin alun perin perustutkimukseksi tarkoitamaani ideaa ymmärtääkseni syvemmin sitä, mikä oppilaanohjaajien työssä on keskeistä ja tärkeää heidän itse määrittelemänään.

Prosessi on ollut pitkä ja siihen on sisältynyt keskeisenä osana palkkatyötä ohjauksen tutkimuksen ja koulutuksen parissa. Tämän vuoksi minun on vaikea erottaa palkkatyötäni ja väitöskirjan tukea toisistaan. Väitöskirjani päävastuullisen ohjaajan professori Marjatta Lairion johtamissa tutkimusprojekteissa olen oppinut ymmärtämään vuosien varrella ohjaustyötä monesta eri näkökulmasta sekä tekemään ohjaukseen liittyvää määrällistä ja laadullista tutkimusta. Haluan kuitenkin kiittää häntä erityisesti siitä, että hän antoi minulle täyden vapauden tehdä omasta tutkimuksestani juuri sellainen kuin halusin. Hän suhtautui hyvin kärsivällisesti tutkimusaiheeni suunnanmuutoksiin, kun etsin sellaista aihetta, josta pidin tärkeänä kirjoittaa. Tämänkaltainen suhtautuminen ei ole itsestään selvää — varsinkaan viime vuosina lisääntyneessä aikataulupaineessa. Toinen väitöskirjani virallisista ohjaajista yliopistonlehtori, KT Jaana Saarinen puolestaan auttoi minua merkittävästi erityisesti siinä vaiheessa, kun ensimmäisen kerran luetutin tekstiä ulkopuoliselle lukijalle. Ilman häntä kirjan perusrakenne olisi varsin toisennäköinen.



Aloitin aikoinaan ohjauskoulutusyksikössä työskentelyn professori Marjatta Lairion ja lehtori Sauli Puukarin johtamassa opinto-ohjauksen seurantatutkimuksessa. KT Sauli Puukaria haluan kiittää paitsi kaikista vuosista, joi-  
na olen oppinut paljon ohjauksen tutkimuksesta ja koulutuksesta, erityisesti väitöskirjan loppuvaiheen kommentteista. Autoit minua havaitsemaan monia näkökulmia, joita en tullut ajatelleeksi. FT Timo Lainetta haluan kiittää erityisesti metodologisesta keskustelusta, jota kävimme, kun pyrin selventämään, mistä tekstinymmärtämismallin soveltamisessa on kyse. Ilman tätä metodologista ja metodista dialogia en olisi osannut kuvata tekstinymmärtämismallia sillä tarkkuudella, jolla se nyt on kuvattu. Väitöskirjani esitarkastajia professori Marjatta Vanhalakka-Ruohoa ja dosentti Jussi Onnismaata haluan kiittää erittäin hyvistä työn perusajatuksia selkeyttävistä kommentteista. Erityisesti ammatillisen identiteetin globaali ulottuvuus ei olisi noussut esille nykyisellä tavalla ilman arvokkaita kommentteja. En myöskään olisi tullut vielä kerran kysyneeksi, millaiseen metodologiseen keskusteluun tekstinymmärtämisen mallin soveltamista kannattaa suhteuttaa.

Voimavaraistavasta tuesta prosessin aikana haluan kiittää erityisesti Merja Niemi-Pynttäreitä ja Juha Lahtea. Kiitos myös Anita Maliselle ja Auli Dahlströmille, jotka rohkaisivat minua uskaltautumaan rohkeammin olemaan oma itсени opettajana ja tutkijana. Päivikki Jääskelän kanssa tein tiivistä tutkimusyhteistyötä väitöskirjaprosessin loppuvaiheessa, joka auttoi merkittävästi myös tämän työn loppuunsaattamista. Juha Parkkista, Leena Penttistä, Sakari Saukkosta ja Anne Rautapartaa haluan kiittää kaikista ohjauksen kehittämiseen liittyvistä keskusteluista. Koen, että tutkimus- ja opetustyö ovat liittyneet työssäni opettajankoulutuslaitoksella niin perustavalla tavalla yhteen, että minun on mahdollista erottaa niihin saamaani tukea toisistaan.

Tämä tutkimus on ollut niin monta vuotta merkittävä osa elämäni, että lopuksi haluan kiittää yhteisesti kaikkia niitä ihmisiä, joiden kanssa olen vuosien varrella vaihtanut ajatuksia ohjauksesta, tutkimuksesta tai yksilöiden ja yhteisöjen välisistä suhteista. Tämä kirja on ollut minulle tähänastisen työelämäni elämäntyö sanan varsinaisessa merkityksessä. Toivonkin, että olisin omalta osaltani onnistunut tekemään tutkimusta, joka olisi hyödyksi oppilaanohjaajille, joita suuresti arvostan. Väitöskirjan kannen valokuva on siskoni Mian käsialaa. Yhtä hienoa kansikuvaa kuvaamaan yhteiskunnallisten reunaehtojen rajaamaa työtä nuorten hyväksi en olisi itse ikinä osannut tehdä!

Jyväskylässä toukokuussa 2013

Pia Nissilä

## KUVIOT

KUVIO 1	Tekstinymmärtämisen malli haastatteluanalyysin näkökulmasta.....	28
KUVIO 2	Aulikin ammatillinen identiteetti tekstiperustana.....	56
KUVIO 3	Eilan ammatillinen identiteetti tekstiperustana .....	62
KUVIO 4	Einon ammatillinen identiteetti tekstiperustana.....	68
KUVIO 5	Maisan ammatillinen identiteetti tekstiperustana .....	74
KUVIO 6	Tertun ammatillinen identiteetti tekstiperustana .....	80
KUVIO 7	Aulikin konstruktivistinen ohjaus: tekstiperusta ja tilannemalli .....	143
KUVIO 8	Eilan tietoperustaista päätöksentekoa tukeva ohjaus: tekstiperusta ja tilannemalli .....	145
KUVIO 9	Maisan eksistentiaalinen ohjaus: tekstiperusta ja tilannemalli.....	147
KUVIO 10	Einon erityispedagoginen painotus ohjauksessa: tekstiperusta ja tilannemalli .....	150
KUVIO 11	Tertun yhteiskunnallinen vaikuttaminen ohjaustyössä: tekstiperusta ja tilannemalli .....	152

## SISÄLLYS

ABSTRACT  
ESIPUHE  
KUVIOT  
SISÄLLYS

1	KOHTI YKSILÖLLISIÄ TYÖN MÄÄRITTELYJÄ.....	13
1.1	Asemointia ohjauksen tutkimukseen.....	14
1.2	Yhtäläisyyksiä ja eroja ammatillisen identiteetin painotuksissa .....	15
1.3	Uudelleenanalyysiä ja rajauksia .....	16
1.4	Tutkimuksen rakenne .....	17
2	OPINTO-OHJAUKSEN TUTKIMUKSESTA OPPILAANOHIJAAJIIN YKSILÖINÄ .....	19
2.1	Opinto-ohjauksen seuranta tutkimus .....	19
2.2	Väitöskirjani aiheena oppilaanohjaajat yksilöinä .....	21
3	TEKSTIPERUSTAN ANALYYSI HAASTATTELUTEKSTISTÄ .....	25
3.1	Kohti tekstin tiivistämistä.....	25
3.2	Tekstinymmärtämisen malli .....	27
3.3	Mallin soveltaminen tässä tutkimuksessa.....	30
4	TILANNEMALLI YKSILÖLLISESTÄ TYÖN MÄÄRITTELYSTÄ .....	37
4.1	Alustavia ajatuksia .....	37
4.2	Ammatillinen identiteetti diskursiivisin tarkennuksin.....	39
4.3	Sosiokulttuurinen näkökulma ammatilliseen identiteettiin.....	42
4.4	Yhteenvetoa tilannemallista.....	47
5	KYSYMYKSENASETELUA: AMMATILLISEN IDENTITEETIN TEKSTIPERUSTA JA TILANNEMALLI.....	49
6	AMMATILLISET IDENTITEETIT TEKSTIPERUSTOINA .....	53
6.1	Aulikki: Kokonaisvaltaista yksilötyötä.....	55
6.2	Eila: Jokaisella ratkaisu peruskoulun päättyessä.....	61
6.3	Eino: Tasa-arvoista tukea itsenäistymiseen .....	67
6.4	Maisa: Vahvuuksien ja myönteisyyden kannustamista.....	74
6.5	Terttu: Turvallinen aikuiskontakti .....	79
7	AMMATILLISTEN IDENTITEETTIENTEN PAIKALLISUUS JA AJALLISUUS.....	85
7.1	Työn virallisten reunaehtojen tulkintoja .....	86
7.1.1	Aulikki — ohjaus on terveyden edistämistä .....	88
7.1.2	Eila — koulutuksen kautta ammattiin .....	90

7.1.3	Eino — koulutuksellinen tasa-arvo lähtökohtana .....	91
7.1.4	Maisa — elämänarvoja ja valintoja .....	92
7.1.5	Terttu — valinnaisaineiden ohjaus riittämätöntä .....	93
7.2	Työyhteisön jäsenyyksiä .....	95
7.2.1	Aulikki — oppilashuoltoryhmän jäsen, ei kurinpitäjä .....	95
7.2.2	Eila — oman oppiaineensa asiantuntija .....	96
7.2.3	Eino — aihekokonaisuuksissa mukana, ei koulukuraattori .....	97
7.2.4	Maisa — opettajana opettajien joukossa .....	98
7.2.5	Terttu — yhteisrintamassa opettajien kanssa .....	98
7.3	Näkökulmia yhteiskunnalliseen tilanteeseen vuonna 1998 .....	100
7.3.1	Aulikki — lamasukupolvi ohjauksessa .....	100
7.3.2	Eila — tuntijakomuutoksia ja koulujen erilaistumista .....	100
7.3.3	Eino — koulutusrakennemuutoksia ja oppilasmäärän lisäyksiä ..	101
7.3.4	Maisa — yhteisöllisyyden puutetta .....	102
7.3.5	Terttu — liian suuri oppilasmäärä .....	102
7.4	Koontia paikallisista ja ajallisista suhteutuksista .....	103
8	AMMATILLISTEN IDENTITEETTIEN GLOBAALI ULOTTUVUUS .....	106
8.1	Ohjausteoreettisia kytkentöjä 90-luvulla .....	107
8.1.1	Aulikki — konstruktivistista ja holistista ohjausta .....	109
8.1.2	Eila — kiinnostukset ja arvosanat ammatillisessa suuntautumisessa .....	112
8.1.3	Eino — oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyä ja ammatillisia kiinnostuksia .....	113
8.1.4	Maisa — eksistentiaalistista ohjausta .....	114
8.1.5	Terttu — yhteiskunnallista vaikuttamista .....	116
8.2	Oliko globaalien ulottuvuuden tarkastelu tarpeen? .....	117
9	NYKYPÄIVÄN LUKIJAN TULKINTOJA TYÖN MÄÄRITTELYISTÄ .....	119
9.1	Ovatko työn reunaehdot muuttuneet? .....	120
9.2	Viimeaikainen ohjausteoreettinen keskustelu Suomessa .....	122
9.2.1	Sosiodynaamiseen ohjausmalliin liittyvä keskustelu .....	122
9.2.2	Näkökulmia holistiseen opiskelijakeskeiseen ohjaukseen .....	124
9.3	Kansainvälisiä suhteutuksia oppilaanohjauksen kehittämiseen .....	126
9.4	Oppilasmäärä suositusten rajoissa .....	131
9.4.1	Aulikki — opetussuunnitelman perusteiden kehityksessä .....	131
9.4.2	Eila — eurooppalaista ohjausta .....	133
9.4.3	Maisa — ohjausta kollektiivisen kulttuurin painotuksin .....	135
9.5	Neljäsataa oppilasta ohjauksessa .....	136
9.5.1	Eino — erityinen tuki ja opetussuunnitelman perusteiden muutokset .....	136
9.5.2	Terttu — ajankohtaistunut yhteiskunnallinen vaikuttaminen .....	138
9.6	Tulososan lopuksi .....	139

10	JOHTOPÄÄTÖKSIÄ.....	141
10.1	Oppilaanohjaajan työ yksilöllisenä kokonaisuutena.....	141
10.2	Koulukohtaista, paikallista ja globaalia työn määrittelyä .....	153
10.3	Onko oppilaanohjauksen toimintaympäristö muuttunut? .....	156
10.4	Lisää tietoa oppilaanohjaajista yksilöinä? .....	156
10.5	Tutkimuksesta tukea itsetutkiskeluun ohjaajana.....	157
11	TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA .....	160
11.1	Tiedontuottamisprosessi tässä tutkimuksessa .....	161
11.2	Joitakin metodologisia suhteutuksia.....	162
11.3	Tutkittavan tiivistelmä työstä kokonaisuutta rakentamassa .....	165
11.4	Lukijan näkökulma keskiössä .....	167
11.5	Tulkintakehysten kokonaisuus.....	168
11.6	Tutkittavista ja tutkijasta .....	169
11.7	Lopuksi .....	171
	SUMMARY .....	173
	LÄHTEET .....	178
	LIITTEET .....	196

# 1 KOHTI YKSILÖLLISIÄ TYÖN MÄÄRITTELYJÄ

*”Mä yritän etsiä sen oppilaan, sen yhden nimenomaisen oppilaan  
eli lähteä siitä yksilöstä liikkeelle...”*

*Seiskat ja ysit on tavallaan mun näpeissä, et kasit, ne kyl jää vähän heitteille...*

*Olen nyt luokanvalvoja, joka on musta kauheen väärin...  
Kun on luokanvalvoja ja opinto-ohjaaja samassa persoonassa niin joutuu olemaan se, joka  
penää ja ihmettelee, miksi olit poissa ja toisaalta pitäisi kauhean empaattisesti ja  
rakentavasti yrittää toisen jatkosuunnitelmia käsitellä...*

*Ja se mikä nyt näkyy, on lama...”*

*(Aulikki)*

Tässä tutkimuksessa keskeisenä kiinnostuksen kohteena on oppilaanohjaajien omakohtainen, kunkin oppilaanohjaajan yksilönä tärkeäksi määrittelemä työ, jonka eri puolia yllä olevat poiminnat Aulikiksi nimeämäni oppilaanohjaajan haastattelusta kuvaavat. Mielenkiintoni tämäntyyppiseen tematiikkaan on vaikuttanut merkittävästi 14 vuoden mittainen työni ohjausalan tutkimus- ja opetustehtävissä. Tänä aikana useat opiskelijat ovat korostaneet, miten opinto-ohjaus on moniulotteisempaa, monimutkaisempaa ja haasteellisempaa kuin millaisena sen koulutuksessa käsiteltyjen ohjausteorioiden kautta voi ymmärtää. He ovat myös kuvanneet merkittäviä oppilaitoskohtaisia eroja opinto-ohjaajan työssä. Virikkeen väitöskirjan kirjoittamiseen erityisesti yksilöllisen työn näkökulmasta sain kuitenkin vasta luettuani Marjo Vuorikosken (2007) kantaaottavan artikkelin, jossa hän kirjoitti opettajan työtä koskevasta tutkimuksesta. Hän korosti, miten opetustyön käytännöt ja opettajien äänet jäävät helposti koulutuspolitiikan päättäjiä ja asiantuntijoiden diskurssien varjoon.

## 1.1 Asemointia ohjaustyön tutkimukseen

Väitöskirjani on osa laajempaa opinto-ohjausta eri kouluasteilla tarkastelevaa 1990-luvulle sijoittuvaa seurantatutkimusta (ks. tarkemmin Lairio 1992a; Lairio & Puukari 1999a; Lairio & Puukari 2001a, Lairio & Nissilä 2002, Kupiainen 2009). Seurantatutkimuksen tarkoituksena on ollut analysoida opinto-ohjaajien toimenkuvaa kokonaisuudessaan ja 90-luvulla korostettujen koulutuspoliittisten painopisteiden kautta. Jälkikäteen tarkasteltuna opinto-ohjaajien oma työn määrittely on kuitenkin noussut tässä tutkimuksessa lähinnä kohteina opinto-ohjaajien tärkeinä pitämistä tehtävistä ja työmuodoista.

Seurantatutkimuksessa opinto-ohjaajien näkökulmaa omaan työhönsä on tutkittu laadullisesti erityisesti suhteessa tutkimusajankohdan koulutuspoliittisiin linjauksiin, kuten sukupuolten tasa-arvoon (Lairio, Nissilä, Puukari & Varis 2001a), monikulttuurisuuteen (Lairio, Nissilä, Puukari & Varis 2001b) ja verkostoyhteistyöhön (Lairio & Nissilä 2002). Opinto-ohjaajan työtä on tutkittu Suomessa myös esimerkiksi ohjauksen palveluverkoston, tieto- ja viestintäteknikan hyödyntämisen (Vuorinen 2006) näkökulmista. Lisäksi Eskelinen (1993) on analysoinut jo 90-luvulla oppilaanohjauksen luokkatunteja tuoden esille oppilaanohjaajien omia näkemyksiä työstään. Vuorikosken kritiikki voidaan siis nähdä merkityksellisenä myös suomalaista opinto-ohjauksen tutkimusta ajatellen. Vain Kirsti Kupiainen (2009) on lähestynyt kokonaisvaltaisemmin opinto-ohjaajien omaa näkökulmaa työhönsä tutkimalla opinto-ohjaajien käyttötietoa ja -teoriaa. Tosin hänkään ei kiinnitä huomiota yksilökohtaisiin eksplisiittisiin määrittelyihin ja yksilöllisiin eroihin opinto-ohjaajan työssä. Yksilöllisyys ja yksilöt korostuvat ohjaustyössä. Lisäksi yleisesti ajatellaan, että ohjausta tehdään omalla persoonalla. Tästä lähtökohdasta käsin onkin mielenkiintoista, että ohjaajien tutkiminen yksilöinä on hyvin vähäistä.

Kiinnostavaa on, että Vuorikosken kritiikki soveltuu myös kansainväliseen ohjaustutkimukseen. Esimerkiksi Stead, Perry, Munka, Bonnett, Shiban ja Care (2009) tekivät koontia lähes 3000 artikkelista 20 vuoden ajalta (1990-2009) ja havaitsivat, että julkaistusta tutkimuksesta vain 6,3% oli luonteeltaan laadullista. Koonnissa oli mukana yhteensä 11 ohjausalan keskeistä, eri puolilla maailmaa julkaistavaa tieteellistä aikakauslehteä (mm. *British Journal of Guidance and Counselling*, *Career Development Quarterly*, *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, *Journal of Counseling and Development*).

Laadullisten tutkimusjulkaisujen vähäisyyttä kuvaa myös se, että ohjausalan tutkijoita on pyritty vielä 2000-luvullakin rohkaisemaan laadulliseen tutkimukseen (ks. Berrios & Lucca 2006; Ponterotto 2005). Tämä on kiinnostavaa sikäli, että laadullinen tutkimus nähdään ohjausalaan kiinteästi kytkeytyvässä kasvatustieteessä ja psykologiassa nykyisin osana valtavirtaa (esim. Lichtman 2006; Willig 2008). Madill ja Gough (2008) puhuvat jopa laadullisen tutkimuksen ilmiömäisestä lisääntymisestä 2000-luvulla. Britannian psykologisessa seurassa laadullisen tutkimuksen jaosto on ollut 2000-luvun lopulla suurin (Madill & Gough 2008). Toisaalta Berrios ja Lucca (2006) nostavat

esille, että yksi ohjausalan keskeisistä aikakauslehdistä, *Journal of Counseling and Development*, kutsui ensimmäisen kerran vasta 1993 tutkijoita julkaisemaan laadullista tutkimusta.

Kansainvälisten tutkimusjulkaisujen perusteella näyttää siltä, että tutkijoiden kiinnostus laadulliseen ymmärtämiseen on perinteisesti kohdistunut lähinnä ohjattaviin, ei niinkään ohjaajien näkökulmaan (ks. esim. Berrios & Lucca 2006). Lisäksi jos tutkimus on kohdentunut ohjaajan työn laadulliseen ymmärtämiseen, se on usein rajautunut tietyn teoreettisen viitekehyksen soveltamiseen työssä tai tiettyyn työmuotoon. Berrios ja Lucca (2006) löysivät vuosina 1997-2002 vain yksittäisiä ohjaajan työn arkea laajemmin tarkastelevia laadullisia tutkimuksia. Lisäksi niitä oli julkaistu pääasiassa alan käytäntöön suuntautuneemmissa lehdissä lähinnä lyhyinä tiivistyksinä tuloksista (esim. Brott & Myers 1999; Morrissette 2000; Clemente & Collison 2000). Kansainväliset katsaukset alan tutkimukseen vahvistivatkin käsitystäni siitä, että ohjaustyötä olisi tärkeää tutkia keskittyen omakohtaiseen työhön ja ohjaajiin yksilöinä.

## 1.2 Yhtäläisyyksiä ja eroja ammatillisen identiteetin painotuksissa

Yksilölliseen ja omakohtaiseen työhön keskittyvä tutkimus kytkeytyy osaltaan ammatillisen identiteetin tutkimuksen viimeaikaisiin painotuksiin Suomessa. Esimerkiksi kasvatustieteessä ja aikuiskasvatustieteessä käydään nykyisin paljon keskustelua yksilön ja työn välisestä suhteesta (Eteläpelto & Onnismaa 2006; Eteläpelto, Collin & Saarinen 2007; Collin, Paloniemi, Rasku-Puttonen & Tynjälä 2010; Vähäsantanen 2013). Kuitenkaan oppilaanohjaajien työtä tai laajemmin opinto-ohjausta ei ole vielä lähestytty tämäläisyyppisestä näkökulmasta.

Toisaalta tekstinymmärtämistä ja tekstin tiivistämistä alun perin tutkineena (Nissilä & Laurinen 1999) en ole ollut täysin tyytyväinen nykyisiin teoreettisiin viitekehyksiin ymmärtää ammatillista identiteettiä. Nykyiset ammatillisen identiteetin tutkimuksessa hyödynnetyt viitekehykset suuntaavat huomion pääasiassa yksilön ja työyhteisön välisiin suhteisiin, työntekijöiden välisiin suhteisiin, valtasuhteisiin työssä, työn määrittämiseen suhteessa muihin työntekijöihin, työntekijän luovuuden ja omakohtaisesti tärkeänä pidetyn työn tukemiseen tai rajoittamiseen työyhteisössä (Billett 2006; 2007; Kirpal 2004; Brown ym. 2007; Wenger 1998). Olenkin pohtinut, millä muilla keinoilla voisi menetelmällisesti ymmärtää sitä, keitä oppilaanohjaajat ammatillisesti ovat, millaisiksi he itse itsensä yksilöinä pitkän työkokemuksen jälkeen määrittelevät ottaen kuitenkin huomioon myös aiempi ammatilliseen identiteettiin liittyvä tutkimus. Tekstinymmärtämiseen ja tulkintaan kehitetyn van Dijkin ja Kintschin (1983) mallin toivon kiinnostavan huomiota erityisesti siihen, mikä



työssä on keskeistä oppilaanohjaajien yksilöllisesti ja eksplisiittisesti määrittelyä ja millainen kokonaisuus työstä tämän määrittelyn kautta rakentuu.

On kiinnostavaa, että van Dijkin ja Kintschin (1983) mallia ei ole aiemmin sovellettu tämäntyyppisesti haastattelutekstin aineistolähtöisessä analyysissä. Sitä voidaan pitää yhtenä merkittävimmistä teoreettisista malleista tekstinymmärtämisen ja lukemisen alueella (esim. Graesser, Wiemer-Hastings & Wiemer-Hastings 2001; Anderson, Wang & Gaffney 2006). Lisäksi laadullisessa tutkimuksessa on jo aiemminkin hyödynnetty tekstirakenteisiin ja tekstinymmärtämiseen liittyvää tutkimusta. Esimerkiksi on suhteellisen tavallista, että yksilöllisyyttä tutkitaan elämäkerrallisin tai tarinallisin menetelmin, joka pohjautuu alun perin yhden tekstilajin, tarinan, rakenneanalyysiin (Frost 2011). Suomessa on myös jo pitkä perinne tekstinymmärtämisstrategioihin, -vaikeuksiin ja tekstistä oppimiseen liittyvästä tutkimuksesta, jossa yhtenä teoreettisena mallina on hyödynnetty van Dijkin ja Kintschin mallia (ks. von Wright, Vauras & Reijonen 1979; Linnakylä 1988; Vauras 1991; Holopainen 2003). Lisäksi diskurssianalyysiä kehittänyt van Dijk (1977; 2006) on käsitellyt jo varhaisimmissa teksteissään osin samantyyppisiä teemoja kuin yhteistyössään Kintschin kanssa.

### 1.3 Uudelleenanalyysiä ja rajauksia

Pohtiessani erilaisia mahdollisuuksia tutkia opinto-ohjaajia yksilöinä, aloin yhä enemmän kiinnostua jo olemassa olevan, opinto-ohjauksen seurantatutkimusta varten kerätyn haastatteluaineiston uudelleenanalyysistä. Osittain tämä liittyi siihen, että opiskelijoiden kertomana myös nykyiset opinto-ohjaajan työn haasteet ovat kuulostaneet varsin samantyyppiseltä kuin vuonna 1998 kerätystä haastatteluaineistosta. Lisäksi vuonna 1998 tutkimukseen osallistui opinto-ohjaajia, joista useat olivat kehittäneet työtään useita vuosia, jopa vuosikymmeniä.

Rajasin lopulta tutkimusaineiston peruskoulun päätoimisiin oppilaanohjaajiin, jotta työn viralliset reunaehdot olisivat kaikilla tutkimukseen osallistuneilla riittävän samantyyppiset. Lisäksi kaikki peruskoulun päätoimiset oppilaanohjaajat olivat tehneet oppilaanohjaajan työtä vähintään kymmenen vuotta. Koska tässä ajassa perinteisesti ammatillisen identiteetin on katsottu jokseenkin vakiintuneen (Järvinen 1999; Lave & Wenger 1991), ajatuksena oli että työkokemusta ja työn virallisia reunaehtoja jossain määrin yhdenmukais-tamalla voisi keskittyä tutkimaan yksilöllistä työn määrittelyä.

Päädyn myös siihen, että yksityiskohtaisen ja yksilökohtaisen työn määrittelyn esille nostamisen näkökulmasta vuonna 1998 kerätty aineisto voisi olla etu. Lähes 15 vuotta sitten kerätty aineisto tarjoaa mahdollisuuden käsitellä yksityiskohtaisesti oppilaanohjaajien määrittlemää työtä heidän itsensä, oppilaidensa ja työpaikkojensa anonymiteettisuoja huomioon ottaen. Tämä on tärkeää, koska tekstinymmärtämisen mallin voidaan nähdä asettavan tutkijan ikään kuin tulkiksi vuonna 1998 työtään määrittelevien oppilaanohjaajien ja

työn määrittelyjä nykyajassa lukevan lukijan välille. Työn tulkinat määrittyvät myös lukijan näkökulmasta käsin. Tekstinymmärtämisen mallin näkökulmasta yksilöllisiä työn määrittelyjä on tärkeää avata riittävästi myös lukijan nähtäväksi.

Ottaen huomioon aiemman yksilöllisyyttä ja ammatillista identiteettiä koskevan teoretisoinnin päädyin lopulta siihen, että keskityn tutkimuksessani peruskoulun oppilaanohjauksen tarkasteluun yhtäältä viiden oppilaanohjaajan yksilöllisesti määrittelemänä tietynä ajanhetkenä ja toisaalta kysyn, voidaanko työn määrittelyt nähdä kiinnostavina myös suhteessa nykyaikaan. Ammatillisen identiteetin ymmärrän yksilöllisenä työn määrittelynä, joka tapahtuu tietystä yksilöllisesti koetussa työympäristössä ja -yhteisössä, tietynä ajankohtana omaa työhistoriaa, yksilöllisesti tulkitussa historiallisessa, taloudellisessa ja sosiaalisessa tilanteessa sekä tiettyjen opetussuunnitelman perusteiden voimassaoloaikana. Näistä työn tavoitteita ja sisältöjä virallisesti suuntaavista reunaehdoista kullakin oppilaanohjaajalla voi olla oma yksilöllinen tulkintansa, joka on tärkeää nostaa esille.

Tavoitteenani on kuvata ja tulkita oppilaanohjaajien ammatillisia identiteettejä tekstinymmärtämisen mallin avulla. Miten oppilaanohjaajat yksilöinä määrittelevät työtään vähintään kymmenen vuoden työkokemuksen jälkeen? Mihin muuhun työhön he työtään suhteuttavat? Miten näitä yksilöllisiä, vuonna 1998 tietyssä ajassa ja paikassa, tiettyjen opetussuunnitelman perusteiden voimassaoloaikana ja tietyssä yhteiskunnallisessa tilanteessa tehtyjä työn määrittelyjä voidaan ymmärtää myös suhteessa nykyaikaan? Millaisen kokonaisuymmärryksen voi muodostaa kunkin oppilaanohjaajan ammatillisesta identiteetistä erilaisten suhteutusten kautta?

## 1.4 Tutkimuksen rakenne

Väitöskirjani alkaa kuvauksella uudelleenanalyysin kytkeytymisestä laajempaan opinto-ohjauksen seurantatutkimukseen. Tämän jälkeen luvuissa kolme ja neljä keskityn kuvaamaan analyysini yleisiä, tekstinymmärtämisen mallin soveltamiseen liittyviä teoreettis-metodologisia lähtökohtia. Koska tutkimuksellinen viitekehyseni on suhteellisen monimutkainen, kokoan siihen perustuvia tutkimuskysymyksiä luvussa viisi.

Tutkimuksen tulososa alkaa kuudennesta luvusta. Tarkoitukseni on tarjota lukijalle mahdollisuus tutustua oppilaanohjaajan työhön ennen kaikkea tutkimusaineiston kautta, tässä tapauksessa viiden oppilaanohjaajan yksilöllisesti ja eksplisiittisesti määrittelemänä. Toisaalta pyrkimyksenäni on nostaa esille luvuissa 7-9 erilaisia näkökulmia yksilöllisiin eksplisiittisiin työn määrittelyihin; kuhunkin erikseen, jotta lukija voisi halutessaan seurata, millaisista erilaisista osista olen tulkinut kunkin oppilaanohjaajan ammatillisen identiteetin kokonaisuuden muodostuvan. Olen myös pyrkinyt otsikoimaan alaluvut kussakin tulosluvussa niin, että ne kuvaisivat kunkin

oppilaanohjaajan yksilöllisesti määrittelemää työtä kulloinkin tarkasteltavasta näkökulmasta.

Seitsemännessä luvussa keskityn analyysiin oppilaanohjaajien ammatillisten identiteettien paikallisuudesta ja ajallisuudesta, luvussa kahdeksan tulkintoihin ammatillisen identiteetin globaalista ulottuvuudesta sekä luvussa yhdeksän yksilöllisten työn määrittelyjen suhteuttamiseen oletettuun lukijan näkökulmaan eli nykyaikaan. Luvussa kymmenen muodostan kokonaiskuvaa kunkin oppilaanohjaajan yksilöllisestä ammatillisesta identiteetistä sekä pohdin tutkimustulosten merkitystä esimerkiksi ohjauksen koulutuksen ja johtamisen näkökulmasta. Viimeisessä luvussa arvioin tutkimusta tiedontuottamisprosessina sekä suhteutan sitä lähinnä esimerkinomaisesti yksilöllisen työn ja yksilöllisyyden analyysissä yleisemmin hyödynnettyyn fenomenologiseen lähestymistapaan. Tutkimusta voikin lukea myös eräänlaisena analyttisenä kokeiluna. Kysymyksen siitä, tuoko kokeilu jotain uutta ja kiinnostavaa ammatillisen identiteetin tai yksilöllisyyden tutkimukseen, jätän lukijan ratkaistavaksi.

## **2 OPINTO-OHJAUKSEN TUTKIMUKSESTA CDD-LAANOHJAAJIIN YKSILÖINÄ**

Väitöskirjani on osa laajempaa oppilaanohjausta ja opinto-ohjausta eri kouluasteilla tarkastelevaa 90-luvulle sijoittuvaa seurantatutkimusta (ks. tarkemmin Lairio 1992a; Lairio & Puukari 1999a; Lairio & Puukari 2001a, Lairio & Nissilä 2002, Kupiainen 2009). Opinto-ohjauksen seurantatutkimus sai alkunsa vuonna 1990 tutkimushankkeesta, jonka tarkoituksena oli kartoittaa eri oppilaitostyyppien opinto-ohjaajien näkemyksiä opinto-ohjaajien koulutuksen tarkoituksenmukaisuudesta, nykyisistä ammattikäytännöistä, koulutuksen kehittämistarpeista sekä ohjausalan täydennyskoulutuksesta ja tieteellisestä jatkokoulutuksesta (Lairio 1992a, s. 5). Koska tutkimukseni on luonteeltaan uudelleenanalyysi, kuvaan tässä luvussa seurantatutkimuksen alkuperäistä kysymyksenasettelua ja toteutusta. Tarkoitukseni on nostaa esille, millä perusteella jo toteutettu tiedonkeruu soveltuu myös yksilöä korostavaan työn analyysiin.

### **2.1 Opinto-ohjauksen seurantatutkimus**

Vuonna 1990 käynnistettiin laaja opinto-ohjauksen koulutusta, opinto-ohjaajan työtä ja opinto-ohjauksen organisointia käsittelevä tutkimusprojekti. Tutkimukseni kannalta laajamittaisessa vuoden 1990 tutkimuksessa on erityisen kiinnostavaa ammattikäytäntöjä käsittelevä osuus. Tässä osuudessa tutkimustehtävänä oli selvittää esimerkiksi seuraavia kysymyksiä: millainen on opinto-ohjaajan toimenkuva, miten opinto-ohjaajat itse haluaisivat kehittää työtään, millaisia ongelmia opinto-ohjaajat työssään kohtaavat ja millaisia ongelman hallintakeinoja he työssään soveltavat. Aineisto kerättiin kyselylomakkeella, jossa oli sekä avoimia että strukturoituja kysymyksiä. Kyselyyn vastasi 1335 opinto-ohjaajaa, jolloin palautusprosentti oli 69. (Lairio 1992b.)

Vuonna 1997 kerättiin uusi aineisto, jonka tavoitteena oli analysoida, millaisia muutoksia opinto-ohjaajan työssä ja oppilaanohjauksen organisoinnissa on tapahtunut 90-luvulla alueellisesti ja eri oppilaitosmuodoissa. Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeella, jonka laadinnassa hyödynnettiin osittain vuoden 1990 kyselylomakkeen osioita seurannan mahdollistamiseksi. Väitöskirjani kannalta erityisen mielenkiintoista on, että seurantatutkimuksessa opinto-ohjaajia pyydettiin mm. avoimessa kysymyksessä kuvaamaan, mitkä ovat heidän mielestään oppilaanohjauksen ydintehtäviä. Vuonna 1997 kyselyyn vastasi 1119 opinto-ohjaajaa ja palautusprosentti oli 73. (Lairio & Puukari 1999a.)

Vuonna 1998 kyselytutkimuksia syvennettiin syvähaastattelujen avulla, joiden osittaisesta uudelleenanalyysistä väitöskirjassani on kyse. Syvähaastattelujen alkuperäisenä tarkoituksena oli tarkastella opinto-ohjausta kyselytutkimuksen tuloksia yksityiskohtaisemmin. Pää tavoitteena oli nostaa aineistosta esille opinto-ohjaajien itse merkityksellisiksi kokemia teemoja sekä teemoja, jotka nähtiin tärkeiksi tutkimushetken yhteiskunnallisen todellisuuden ja opinto-ohjauksen kehittämishaasteiden kannalta. Huomio kiinnitettiin erityisesti opinto-ohjaajan toiminnan perusteisiin, maahanmuuttajien ohjaukseen ja monikulttuurisuuteen, sukupuolelle ei-perinteisille aloille ohjaamiseen, opinto-ohjaajan työssä jaksamiseen sekä opinto-ohjaajan täydennyskoulutus-tarpeisiin.

Syvähaastatteluihin osallistui kaiken kaikkiaan 19 opinto-ohjaajaa, jotka työskentelivät peruskoulussa, lukiossa tai ammatillisessa oppilaitoksessa Keski-Suomessa tai pääkaupunkiseudulla. Iältään haastatellut olivat 37–50 -vuotiaita. Haastateltavien valinnoissa otettiin huomioon eri sukupuolten edustus sekä haastattelututkimuksen pääteemojen mukanaolo heidän kyselylomakevastauksissaan. Haastattelut kestivät keskimäärin 2 tuntia. Lyhin haastattelu oli 1 tunnin 13 minuutin ja pisin 2 tunnin 45 minuutin mittainen. Haastattelu eteni haastateltavien ehdoilla ja eri teemoihin syventyminen vaihteli sen mukaan, kuinka merkityksellinen tema oli kullekin haastateltavalle. Haastatteluja analysoitiin aineistolähtöisesti, mutta tutkimuksen pääteemojen kautta. (ks. tarkemmin Lairio & Puukari 2001c.)

Viimeaikaisin ja omaa väitöskirja-aihettani lähin opinto-ohjauksen seurantaprojektiin liittyvä tutkimus on Kirsti Kupiaisen väitöskirja ”Käyttötieto opinto-ohjaajan ohjausajattelun muutoksen kuvaajana” (2009). Tässä tapaustutkimuksessa Kupiainen kuvaa seitsemän peruskoulun ja lukion opinto-ohjaajan ohjausajattelua ja sen muutosta vuosina 1998 ja 2005. Kupiaisen lähtökohta on ollut samoin kuin laajemmassa haastattelututkimuksessa hankkia laadullista, syvällistä ja yksityiskohtaista tietoa opinto-ohjauksesta. Toisaalta Kupiainen keskittyy tarkastelemaan opinto-ohjausta kokoavasti opettajan työn analyysissä hyödynnetyn käyttötiedon näkökulmasta. Tällöin hänen mielenkiintonsa kohdistuu tiettyihin puoliin oppilaan- ja opinto-ohjauksessa: ohjausvuorovaikutukseen, -prosessiin ja ohjauksen orientaatioihin. Erityistä huomiota hän kiinnittää oppilaan- ja opinto-ohjaajien käyttötiedon ja opetus-suunnitelman perusteiden väliseen suhteeseen, tiettyihin teoreettisiin näkökulmiin ja kouluun liittyviin oletuksiin.

Jälkikäteen arvioiden opinto-ohjauksen seurantatutkimus on toistaiseksi rajautunut opinto-ohjaajan työn kokoavaan tarkasteluun tietyistä näkökulmista. Syvähaastattelujen temaattinen analyysi on kohdistunut tiettyihin opinto-ohjauksen haasteisiin. Keskeisinä rajauksina opinto-ohjaajien työn analyysiin ovat olleet 90-luvulla korostetut koulutuspoliittiset linjaukset, kuten sukupuolten tasa-arvo (Lairio, Nissilä, Puukari & Varis 2001a), monikulttuurisuus (Lairio, Nissilä, Puukari & Varis 2001b) ja verkostoyhteistyö (Lairio & Nissilä 2002). Kupiainen (2009) tutkimus on puolestaan keskittynyt koontiin opinto-ohjaajille merkityksellisestä työstä opetussuunnitelman perusteiden ja kouluyhteisön jäsenyyden näkökulmasta.

## 2.2 Väitöskirjani aiheena oppilaanohjaajat yksilöinä

Jotta voisin syventyä yksityiskohtaisesti yksilölliseen työn määrittelyyn, rajasin uudelleenanalyysini vain yhteen seurantatutkimuksen kolmesta työkontekstista eli peruskouluun. Lisäksi päätin tutkia tästä aineistosta vain päätoimisia oppilaanohjaajia (yhteensä kuusi henkilöä), joilla on pitkä, vähintään kymmenen vuoden mittainen työkokemus peruskoulun oppilaanohjaajan työstä. Yhden aiemmassa tutkimusraportissa analyysiesimerkkinä olleen päätoimisen peruskoulun oppilaanohjaajan jätin tutkimusaineistosta pois, koska muutoin hänestä olisi ilmennyt liian yksityiskohtaista tietoa. Lähtökohtanani on näin pyrkiä ymmärtämään oppilaanohjaajien kompleksista arkea ja sosiaalisesti rakentunutta todellisuutta muutamaa oppilaanohjaajaa esimerkkinä käyttäen (ks. myös Denzin & Lincoln 2005).

Analyysini kohdistuu seurantatutkimuksen syvähaastatteluihin osallistuneista eri kouluasteita edustavasta yhteensä 19 opinto-ohjaajasta *viiden peruskoulun päätoimisen oppilaanohjaajan haastatteluun vuonna 1998*. Vaikka peruskoulun päätoimiset oppilaanohjaajat työskentelivät erityyppisissä ympäristöissä, erikokoisissa kouluissa ja osana erilaisista ammattilaisista muodostuvaa työyhteisöä, kuitenkin peruskoulu ja päätoimisuus ovat heitä yhdistäviä tekijöitä. Lisäksi heitä yhdisti pitkän työkokemuksen (10-20 vuotta) kautta arjen käytännöissä vähitellen rakentunut työn määrittely. Perinteisesti tässä ajassa samassa työpaikassa työskenneltäessä työkäytänteiden ja työn määrittelyn on katsottu jo vakiintuneen sekä oppilaanohjaajan aseman työyhteisössä legitimoituneen (esim. Järvinen 1999; Lave & Wenger 1991). Tätä olettamusta tukee myös se, että Kupiainen (2009) ei havainnut juurikaan muutosta opinto-ohjaajien ajattelussa tutkittuaan samoja opinto-ohjaajia vuosina 1998 ja 2005.

Kun aiemmin esimerkiksi koulutuspoliittiset linjaukset nähtiin laadullista analyysiä suuntaavina ja rajaavina (Lairio ym. 2001a; Lairio ym. 2001b), nyt käsillä olevassa tutkimuksessa pyrin analysoimaan mahdollisimman avoimesti ja mahdollisimman vähäisin ennakko-oletuksin oppilaanohjaajien itse tärkeäksi kuvaamaa työtä. Keskityn oppilaanohjaajiin yksilöinä, heidän yksilölliseen tapaansa kuvata, määrittellä ja perustella oppilaanohjausta kokonaisuutena. Tuon myös nämä yksilölliset tavat aiempaa yksityiskohtaisemmin esille

lukijalle. Tarkoituksena on, että yksilöitä syväluotaavalla tarkastelulla voitaisiin löytää aiemmin vähemmän huomiota saaneita näkökulmia oppilaanohjauksen arkeen ja siten laajentaa ymmärrystä erilaisista tavoista olla oppilaanohjaajana koulussa.

Opinto-ohjauksen seurantalutkimuksen vuoden 1998 syvähaastattelujen uudelleenanalyysiin päädyin pohtiessani erilaisia mahdollisuuksia tutkia yksityiskohtaisemmin oppilaanohjaajan työn yksilöllistä määrittelyä. Koin, että noin 15 vuotta sitten kerätyn aineiston analyysi oli etu. Näin kauan aikaa sitten tehty tiedonkeruu tarjoaa tutkimuseettisesti mahdollisuuden nostaa esille tuloksia yksityiskohtaisemmin oppilaanohjaajan työn eri puolia kuvaten, mutta kuitenkin oppilaanohjaajien, heidän työpaikkojensa ja oppilaidensa anonymiteettiä suojellen.

Uudelleenanalyysin näkökulmasta keskeisin kysymys on, missä määrin haastattelutilanne mahdollisti itselle merkityksellisen työn yksityiskohtaista kuvaamista. Aloitin työskentelyn tutkimusprojektissa vasta vuosi aineistonkeruun jälkeen, joten joudun tukeutumaan haastattelutilanteen osalta aiemmin raportoituihin kuvauksiin. Lairio ja Puukari (2001c, 205) korostavat, että ”kaikki haastattelijat kokivat haastattelutilanteet luonteviksi ja ilmapiiriltään vapaiksi. Haastatelluilta opinto-ohjaajilta saatu palaute oli samansuuntaista.” Myös Kupiainen (2009,16) yhtenä haastattelijana kuvaa, että ”opinto-ohjaajat tulivat haastatteluihin mielellään ja olivat innoissaan voidessaan kertoa omasta työstään, kokemuksistaan ja ajatuksistaan. He kokivat positiiviseksi sen, että heidän mielipiteitään kuunneltiin ja niistä oltiin aidosti kiinnostuneita, toisaalta myös sen, että heidän työtään tutkittiin. He olivat aidosti tiedon tuottajia ja toimivat yhteistyössä haastattelijan kanssa.”

Laadullisessa tutkimuksessa on painotettu jo pitkään, että haastattelujen kautta esille nousevat näkökulmat ja merkitykset ovat haastattelijan ja haastateltavan yhdessä rakentamia (Holstein & Gubrium 1995). Lisäksi erityisesti feministinen suuntaus on korostanut haastattelutilanteen ongelmallisuutta epäsymmetrisen valta-asetelman näkökulmasta. Esimerkiksi Saarinen (2003) on feministiseen laadulliseen tutkimusperinteeseen viitaten kritisoinut sitä, että tutkimuksissa usein tarkastellaan haastattelutilannetta yleisellä tasolla ilmapiirin kuvauksena, joka ei vielä kerro kovinkaan paljon vuorovaikutustapahtumasta tai haastattelijan merkityksestä tiedon tuottamiseen. Samantyyppiseen näkökulmaan haastattelijan identiteetin merkityksestä sekä haastattelijan ja haastateltavan vallan epäsymmetriasta viittaa esimerkiksi Kvale (2006). Hän korostaa, että syvähaastattelua ja myönteistä haastatteleilmapiiriä ei saa nähdä osoituksena pelkästään haastateltavan mahdollisuudesta puhua itselleen tärkeistä ja merkityksellisistä asioista. Haastattelijan valtaan liittyvästä näkökulmasta on tärkeää ottaa huomioon, että haastattelijat olivat opinto-ohjaajakoulutuksen edustajia tai sen toteuttaman projektin jäseniä ja projekti oli opetushallituksen rahoittama. Haastattelijat saatettiin tämän vuoksi nähdä virallisen tahon edustajina. Myös identiteetin diskursiivisuuteen viittaava Hänninen (2004) painottaa, että itsestä joka tapauksessa kerrotaan jollekin kuulijalle ja jotakin tarkoitusta varten. Ei ole olemassa aidompaa ja epä-

aidompaa kerrontaa. On vain tilannesidonnaista, tietylle kuulijakunnalle suunnattua kertomista. Samantyyppistä painotusta tosin kulttuurintutkimuksen ja sosiaalisen kategorisoinnin näkökulmasta nostaa esimerkiksi Baker (2004). Tässä merkityksessä voi ajatella, että on mahdollista, että haastateltavat suuntasivat puheensa viralliselle taholle, rahoittajalle tai koulutuksen edustajille. Haastatellut oppilaanohjaajat esimerkiksi nostivat esille ammattijärjestön kannanottoja oppilasmääriin sekä kriittisiä kannanottoja henkilöstövähennyksiin, jonka voisi katsoa viittaavan rahoittajan edustajille suunnattuun puheeseen. Toisaalta samantyyppinen puhe voidaan nähdä myös kouluttajille tai tutkijoille suunnatuksi avoimuudeksi siitä, millaiset näkökulmat oppilaanohjaajan työssä ovat tärkeitä.

Vuorovaikutustapahtumana haastattelussa ei ollut kyse tasavertaisesta keskustelusta, dialogista, vaan perinteisemmästä roolijaosta haastattelijan ja haastateltavan kesken (Kvale 2006). Haastattelua voidaankin tarkastella myös keskusteluanalyttisesti siten, millaisena vuoropohjaisena merkityksenanto-tilanteena se näyttäytyy (ks. esim. Roulston 2006). Nyt käsillä olevan tutkimuksen analyysin kohteena olevissa syvähaastatteluissa haastattelijat usein kommentoivat haastateltavan korostamia näkökulmia mielenkiintoa osoittaen tai yhdessä ihmetellen, mutta tästä huolimatta työnjako haastattelijan ja haastateltavan välillä oli jokseenkin selkeä. Haastatteluihin osallistuneiden oppilaanohjaajien tehtävänä oli pääasiassa vastata esitettyihin kysymyksiin. Vaikka haastattelijat ja haastateltava yhdessä määrittivät haastattelun kulkua ja eri teemoihin syventymistä, haastattelijat päätti esimerkiksi, milloin siirryttiin seuraavaan kysymykseen tai mitä sisältöjä tarkennettiin.

Tärkeä osa tämän tyyppistä jossain määrin epäsymmetristä vuorovaikutustapahtumaa onkin haastattelujen kysymyksenasettelu eli se, millaisia kysymysmuotoiluja haastattelijat haastatteluissa käyttivät. Tarjosivatko kysymykset mahdollisuuden kertoa avoimesti niistä näkökulmista työssä, jotka haastateltavat itse yksilöllisesti määrittivät tärkeiksi? Tämä näkökulma on tärkeä, koska alkuperäisenä lähtökohtana haastattelussa oli kysyä yleisluontoisia oppilaanohjaajan työhön liittyviä kysymyksiä sekä koulutuspoliittisesti tutkimusajankohtana tärkeinä pidettyjä sisältöjä työssä.

Haastattelut alkoivat yleensä niin, että oppilaanohjaajaa pyydettiin kertomaan koulustaan, oppilaistaan, oppilasmäärästä tai meneillään olevasta työviikosta. Tämän jälkeen haastattelu eteni niin, että haastattelijat esitti tarkentavia kysymyksiä niistä sisällöistä, joita oppilaanohjaajat itse korostivat. Esimerkiksi jos haastateltava otti puheeksi jonkin tehtävän, työmuodon tai oppilaan tilanteen, häntä rohkaistiin kertomaan asiasta enemmän. Kysymykset myös tukivat työn sisältöjen, tavoitteiden, työmuotojen ja työn kokonaisuuden perustelemista sekä omien johtopäätösten, pohdintojen, ihmettelyn, tunnekokemusten ja kriittisten kannanottojen esille nostamista. Ulkoapäin haastateltuja lukien vahvistui käsitys siitä, että haastatteluissa syvennyttiin oppilaanohjaajien arkeen oppilaanohjaajan itse kokemana sekä siihen, millaiset asiat kullekin oppilaanohjaajalle yksilöllisesti olivat tärkeitä ja millä perusteella: millaisia ajatuksia ja tunnekokemuksia hänellä oli työstään. Tämänkaltaisen



syvähaastattelulle tyypillinen (esim. Kvale 2006) suhtautuminen haastateltavaan ja oppilaanohjaajan työhön oli oman tutkimukseni kannalta ensiarvoisen tärkeää.

Kaikkein merkityksellisintä uudelleenanalyysini kannalta on kuitenkin se, että kaikille oppilaanohjaajille tarjottiin mahdollisuus eksplisiittisesti määrittellä työnsä keskeisiä tavoitteita ja sisältöjä. Kaikilta oppilaanohjaajilta kysyttiin hieman toisistaan poikkeavin muotoiluin yleisluontoinen kysymys, jonka tarkoituksena oli mahdollistaa työn määrittely oppilaanohjaajalle itselleen tärkeästä näkökulmasta. Nämä kysymykset olivat:

”Nyt kun sä oot tehnyt näin monta vuotta tätä ohjaustyötä, niin mikä sun mielestä siinä on se punainen lanka, minkä sä koet semmoiseksi johtavaksi ajatukseksi sun ohjaustyössä?”

”Mikä sun mielestä on tärkeintä, keskeisintä siinä, siinä opinto-ohjauksessa? Ihan mikä sun mielestä on tärkein tavote, mihinkä sä pyrit?”

”Jos sä ajattelet ihan koko ohjaustyötä, ni mikä susta tässä on kaikkein keskeisimmät tehtävät?”

”Miten määrittelisit omaa ohjaustapaasi?”

”Mikä sun mielestä on tärkeintä, keskeisintä opinto-ohjauksessa?”

Ohjaustyössä ja ohjaustyön tutkimuksessa on tärkeää olla tietoinen kysymystyyppien sävyeroista. Oletan kuitenkin, että sävyeroistaan ja toisistaan poikkeavista muotoiluistaan huolimatta nämä kysymykset ovat mahdollistaneet kullekin haastateltavalle omakohtaisen työn määrittelyn riittäväällä tarkkuudella, jolloin eksplisiittiseen työn määrittelyyn liittyviä yksityiskohtia on mielekästä etsiä muista osista haastattelua ja näin muodostaa kokonaiskuvaa työn määrittelystä.

Olettamukseni liittyy keskeisesti van Dijkin ja Kintschin (1983) tekstinyymmärtämisen mallin soveltamiseen yksilöllisen työn analyttisenä välineenä, jota käsittelen tarkemmin seuraavissa luvuissa. Tekstinyymmärtämisen mallia sovellettaessa keskeisenä ajatuksena on esittää myös lukijalle, millaisena kukin oppilaanohjaaja on eksplisiittisesti kuvannut työtään. Tämän vuoksi lukija voi itse päätellä kuudennesta luvusta, millaista työn kuvaamista haastattelu on mahdollistanut.

Koska tekstinyymmärtämisen mallia ei ole aiemmin sovellettu tämän tyyppisesti haastattelutekstin tai yksilöllisen työn analyysiin, päädyin kuvaamaan tekstinyymmärtämisen mallia ja sen soveltamista tavanomaista laajemmin kahdessa eri luvussa. Kolmannessa luvussa keskityn yksilöllisen tekstiperustan analyysiin haastattelutekstistä sekä neljännessä luvussa tilannemallin rakentamiseen yksilöllisestä työn määrittelystä.

### **3 TEKSTIPERUSTAN ANALYYSI HAASTATTELU- TEKSTISTÄ**

Tutkimuksessani esitän, että van Dijkin ja Kintschin (1983) tekstinymmärtämisen malli voisi olla hyödyllinen analyttinen apuväline pyrittäessä kuvaamaan ja tulkitsemaan yksilön ainutkertaisuutta ja laatua. Tarkemmin olen kiinnostunut yksilöllisestä työn määrittelystä haastattelu-aineistossa. On yllättävää, että tämäntyyppistä sovellusta mallista en ole löytänyt, vaikka mallia hyödynnetään jatkuvasti ja laajamittaisesti erilaisten kirjoitettujen tekstien analyysissä (esim. Le 2002; van Dijk 2006). Lisäksi mallia pidetään yleisesti merkittävänä kognitiivisessa psykologiassa, tekstinymmärtämisen ja lukemisen tutkimuksessa sekä tekstianalyttisessä tutkimuksessa (Graesser, Wiemer-Hastings & Wiemer-Hastings 2001; Anderson, Wang & Gaffney 2006; Snowling & Hulme 2005; Tracey & Morrow 2006). Tässä luvussa esittelen tekstinymmärtämisen mallia erityisesti tekstiperustan rakentamisen näkökulmasta sekä pohdin, miten mallin avulla tutkijana voi kiinnittää erityistä huomiota siihen työn kokonaisuuteen, jota tutkittava itse pitää tärkeänä.

#### **3.1 Kohti tekstin tiivistämistä**

Olen ollut jo kauan kiinnostunut siitä, miten tutkittavan yksilöllisyyttä ja itse määrittelemää työtä voisi analysoida vuorovaikutuksellisesta haastattelu-aineistosta antaen mahdollisimman paljon tilaa tutkittavan itsensä keskeiseksi ja tärkeiksi määrittelemille sisällöille ja muotoiluille. Olen pohtinut, voisiko haastattelun analyysissä keskittyä vain tutkittavan itsensä tärkeäksi määrittelemiin työn sisältöihin ja sitä kautta rakentuvaan työn määrittelyyn. Toisaalta Holsteinin ja Gubriummin (1995) tavoin voi kysyä, onko edes mahdollista puhua tutkittavan itse tärkeiksi määrittelemistä tavoitteista ja niiden kautta määrittelystä työstä, jos määrittely tapahtuu vuorovaikutuksellisesti haastattelun kautta.

Tämänkaltainen kysymys on kiinnostanut minua siksi, että alun perin jatko-opinnoissani tein perustutkimusta tekstin tiivistämisestä (ks. Nissilä & Laurinen 1999). Olen pohtinut, miten ulkopuolisena lukijana tekstistä voidaan erottaa sen kirjoittajan keskeiseksi määrittelemää sisältöä ja keskittyä tarkastelemaan sitä. En niinkään ole ollut kiinnostunut esimerkiksi fenomenologisista tai narratiivisista lähtökohdista (esim. Frost 2011) analysoida yksilöllisyyttä tai yksilöllistä työtä vuorovaikutteisesta haastatteluaineistosta. Sen sijaan olen tehnyt useita tutkimuksia hyödyntäen temaattista analyysiä.

Van Dijkin ja Kintschin (1983) tekstinyymmärtämisen malli on yleisesti kasvatustieteiden alueella varsin vähän tunnettu, vaikka sen varhaisempi versio (Kintsch & van Dijk 1978) on esimerkiksi Suomen kansallisen tekstinyymmärtämistä ja lukutaitoa tarkastelevan tutkimuksen keskeisenä taustateorianana (Lehto, Scheinin, Kupiainen & Hautamäki 2001). Lisäksi mallia on hyödynnetty Suomessa yleisemminkin lukutaidon, tekstinyymmärtämisen ja tekstistä oppimisstrategioiden tutkimuksessa (Linnakylä 1988; von Wright, Vauras & Reijonen 1979; Vauras 1991; Vauras, Dufva, Hämäläinen, & Mäki 1994; Holopainen 2003). Kansainvälisesti van Dijkin ja Kintschin tekstinyymmärtämisen malli (1983) ja Kintschin (1988) sen pohjalta edelleen kehittämä konstruktio-integraatiomalli mainitaan yleensä yhtenä merkittävänä mallina tai teoriana (esim. Tracey & Morrow 2006; Snowling & Hulme 2005) lukemisen ja tekstinyymmärtämisen alueella.

Kintsch ja van Dijk (1978; van Dijk & Kintsch 1983) ovat kehittäneet tekstin ymmärtämisen teoreettista viitekehystä 70- ja 80-luvuilla. Tätä aiemmin van Dijk (1977) on keskittynyt pohtimaan tekstin kielioppia, kielen ja tekstin diskursiivisia rakenteita sekä diskurssia semanttisesta ja pragmaattisesta näkökulmasta, kun taas Kintsch on tutkinut muistiedustuksia (1974) sekä tarinoiden ymmärtämistä (1977). Noin kymmenen vuotta mallin julkaisemisen jälkeen van Dijk (1995) on todennut olleensa jo 70-luvulla kiinnostunut tekstin ymmärtämisestä kokonaisuutena, koko tekstin koherenssista ja makrorakenteista. Tuolloin lingvistiikassa ei kuitenkaan vielä yleisesti ollut kiinnostuttu tämäntyyppisestä tematiikasta, joten hän päätyi etsimään yhteistyökumppania kokonaisvaltaisempaa tekstin ymmärtämisen teoreetisointia varten psykologiasta. Kintsch, vaikka olikin kiinnostunut tekstin muistiedustuksista, oli tuolloin keskittynyt lause- ja sanatason ymmärtämiseen sekä lauserakenteiden paikallisempaan ymmärtämiseen, ei koko tekstin ymmärtämiseen ja tulkintaan.

Diskurssipsykologisen mallin kehittämisen jälkeen van Dijk (2006) on keskittynyt kriittiseen diskurssianalyysiin ja tekstin ymmärtämiseen tietyistä tilanteesta ja kontekstista käsin, kun taas Kintsch (1988; 1998) on jatkanut tekstinyymmärtämisen mallin kehittämistä tekstin tulkintaa korostavaksi konstruktio-integraatiomalliksi (ks. myös Holopainen 2003). Tekstin tulkinnan korostamiseen liittyy osaltaan se, että Kintsch (2002) on myös pohtinut mahdollisuuksia rakentaa mallin avulla tietokoneohjelmaa, joka automaattisesti kykenisi erottamaan tekstin pääasioita yksityiskohdista. Tässä automaattisoinnissa hän ei kuitenkaan ole onnistunut.

Kaiken kaikkiaan näkisin, että Kintschin ja van Dijkin yhteistyössä rakentamista tekstinyymmärtämisen malleista (Kintsch & van Dijk 1978; van Dijk & Kintsch 1983) van Dijkin ja Kintschin (1983) malli olisi erityisen hyödyllinen lähtökohta pyrittäessä kuvaamaan ja tulkitsemaan yksilöllistä työtä haastattelutekstistä. Tässä mallissa korostuu tekstinyymmärtäminen kirjoitetun tai puhutun tekstikokonaisuuden strategisena uudelleentuottamisena sekä tekstin suhteuttaminen lukijaa kiinnostavaan laajempaan aihepiiriä käsittelevään tietoon. Aiemmassa mallissa Kintsch ja van Dijk (1978) korostavat tekstinyymmärtämistä tekstikokonaisuuden uudelleentuottamisena. Ainoastaan van Dijkin ja Kintschin (1983) mallissa käsitellään yksityiskohtaisesti molempia näkökulmia tekstinyymmärtämiseen korostaen lukijan omaa aktiivisuutta.

### 3.2 Tekstinyymmärtämisen malli

Van Dijkin ja Kintschin (1983) malli on luonteeltaan yleinen tekstinyymmärtämisen malli, jossa korostetaan ymmärtämistä *monitasoisena aktiivisena, intentionaalisenä ja strategisena toimintana* (ks. myös esim. Linnakylä 1988; Vauras 1991; Holopainen 2003). Lisäksi mallissa tähdennetään kunkin tekstin ainutlaatuista lingvististä kokonaisrakennetta. Psykologiseen ja lingvistiseen tutkimukseen perustuva tekstinyymmärtämisen malli pyrkii käsitteellistämään tekstinyymmärtämistä kokonaisuutena ja monitasoisena ilmiönä. Tämän vuoksi sitä hyödynnetään useilla eri tieteenaloilla, kuten kasvatustieteissä, kielitieteissä, kirjallisuustieteissä, psykologiassa ja tietojenkäsittelytieteissä. Käyttötarkoituksesta ja tieteenalasta riippuen mallin keskeistä sisältöä myös tulkitaan ja painotetaan eri tavoin. Esimerkiksi Sanders ja Spooren (2001) korostavat lingvistisestä näkökulmasta mallissa tekstin monitasoista ymmärtämistä, tekstin pintarakenteen, tekstiperustan ja tilanemallin muistiedustuksia. Louwerse ja van Peer (2002) painottavat puolestaan psykologian ja tietojenkäsittelytieteiden näkökulmasta mikro-rakenteen, makrorakenteen, tekstiperustan ja tilanemallin käsitteitä, kun taas tekstianalyttisestä näkökulmasta esimerkiksi Le (2002) tähdentää makro-rakenteen analyysii. Oman tutkimukseni näkökulmasta keskeisimpiä mallissa ovat tekstin ainutkertaisuuden ja koko tekstin strategiseen ymmärtämiseen ja tulkintaan liittyvät näkökulmat (ks. Kuvio 1).

Lukemisen tavoite	Tekstin pintarakenne	Lukijan muistiedustus
	Lause	Propositio
Lokaali koherenssi	Yksi haastatteluvastaus	Mikrorakenne
Globaali koherenssi	Yhden haastattelun haastatteluvastaukset	Makrorakenne

Tekstiperusta = Makrorakenne täydennettynä mikrorakenteella
---

Tilannemalli = Tekstiperusta täydennettynä lukijan laajemmilla tiedoilla haastattelun aihepiiristä
--

KUVIO 1 Tekstinymmärtämisen malli haastatteluanalyysin näkökulmasta

Van Dijk ja Kintschin (1983) mukaan lukija pyrkii aktiivisesti ymmärtämään tekstin sisäistä johdonmukaisuutta yhtäältä paikallisesti ja toisaalta koko tekstin laajuusena kokonaisuutena. Paikallista sisäistä johdonmukaisuutta käsitteellistetään mallissa *lokaalina koherenssina* ja koko tekstin laajuista sisäistä johdonmukaisuutta *globaalina koherenssina*. Koherenssilla viitataan yleisesti esimerkiksi kieli- ja kirjallisuustieteissä tekstin sisäiseen johdonmukaisuuteen, lauseiden välisten suhteiden ymmärtämiseen.

Kun mallia sovelletaan haastattelutekstin analyysiin, pyrkimys lokaaliin koherenssiin voidaan nähdä pyrkimyksenä ymmärtää yksittäisen haastatteluvastauksen johdonmukaisuutta. Päämäärä globaaliin koherenssiin puolestaan voidaan nähdä tavoitteena ymmärtää yhden haastattelun kaikkien haastatteluvastauksien sisäistä logiikkaa. Mallin monitasoisuudella (esim. Sanders & Spooren 2001; Louwerse & van Peer 2002) viitataan tähän monimutkaiseen ja rinnakkaiseen, erilaisten muistiedustusten aktiiviseen muodostamisprosessiin.

Van Dijk ja Kintsch (1983) korostavat, että suunnattaessa huomio tekstin ymmärtämiseen mahdollisesti ainutkertaisena kokonaisuutena, teksti tulee jäsentää *pintarakenteena* pienimmiksi ymmärtämisen kannalta keskeisiksi kokonaisuuksiksi. Mallin mukaan tämä kokonaisuus ei kuitenkaan ole (ehkä yleisestä käsityksestä poiketen) yksittäinen sana, vaan predikaatin ja siihen kytkeytyvien argumenttien kokonaisuus eli käytännössä lause (ks. myös Vauras 1991; Vauras, Kajamies, Kinnunen & Kiiski-Mäki 2007). Mallissa oletetaan, että tekstinymmärtämisen näkökulmasta tekstin pintarakenteessa keskeisiä ovat

lauseet ja niiden välisten hierarkkisten suhteiden ymmärtäminen (ks. myös van Dijk 1995). Tämä perusajatus on keskeinen myös omassa tutkimuksessani.

Ymmärtämistä käsitteellistetään mallissa erilaisten *muistiedustusten* muodostamisen avulla. Lauseen muistiedustusta kutsutaan mallissa *propositioksi*. Kinstch (1998) korostaa, että tekstinymmärtämisen mallin *propositio-käsitte* ei tule rinnastaa logiikan *propositio-käsitteeseen*. Logiikan *propositio-käsitteessä* keskeistä on väitelauseen totuusarvo, väitteen paikkansapitävyyden arviointi. Muistiedustuksen näkökulmasta olennaista on lauseen merkityssisältö, ei totuudellisuus. Merkityssisältö lauseessa voi olla abstrakti asiasisältö tai tunnekokemus.

Tiettyyn tekstikohtaan, esimerkiksi yhteen haastatteluvastaukseen liittyvää lokaalia muistiedustusta kutsutaan mallissa *mikrorakenteeksi*. *Makrorakenteella* sen sijaan viitataan muistiedustukseen koko tekstistä, esimerkiksi koko haastattelun merkityssisältöihin. Keskeistä on, että makrorakenne on luonteeltaan hierarkkinen. Makrorakennetta muodostaessaan lukija pyrkii aktiivisesti jäsentämään tekstiä toisiaan tarkentavien sisältöjen kokonaisuudeksi eli ymmärtämään, mitkä lauseet tekstissä ovat päälauseita, miten ne suhteutuvat toisiinsa ja millaisiksi yksityiskohdiksi ne tarkentuvat.

Makrorakenteen muodostamisen ja päälauseiden valikoinnin näkökulmasta olennaista tekstin pintarakenteessa ovat erilaiset tekstivihjeet. Kirjoitetussa tekstissä tekstivihjeitä ovat tiivistelmät, otsikoinnit, lihavoinnit ja kursivoinnit (van Dijk 1980; van Dijk & Kintsch 1983). Puhutussa tekstissä (van Dijk & Kintsch 1983; Kintsch 1988) tekstivihjeitä ovat tärkeyttä ja merkityksellisyyttä kuvaavat yksittäiset sanat sekä äänenpainot. Näiden tekstivihjeiden avulla lukija voi tehdä päätelmiä siitä, millaisiin asioihin tekstin kirjoittaja tai puhuja on halunnut lukijan kiinnittävän huomiota eli mitkä lauseet on tärkeää sisällyttää muistiedustukseen koko tekstistä.

Van Dijk (1995) korostaa tekstinymmärtämisen mallissa (Kintsch & van Dijk 1978; van Dijk & Kintsch 1983) globaalia koherenssia ja koko tekstin lauseiden välisten hierarkkisten suhteiden ymmärtämistä, makrorakennetta. Hänen mukaansa aiemmin tekstin ymmärtämistä oli käsitteellistetty sana- ja lausetasolla sekä lokaalina, tiettyyn tekstikohtaan liittyvien peräkkäisten lauseiden välisen suhteen ymmärtämisenä. Tekstin kokonaisuuden ymmärtämisessä oli tähdennetty tekstin edustamalle tekstilajille tyypillisten piirteiden ymmärtämistä. Tämän vuoksi teksti mahdollisesti ainutkertaisena lingvistisenä kokonaisuutena oli jäänyt vähemmälle huomiolle.

Merkillepantavaa on, että mallin globaaliin koherenssiin ja makrorakenteeseen liittyvät olettamukset ovat saaneet merkittävässä määrin myös empiirisen tutkimuksen tukea. Tekstin tiivistämiseen ja muistista palauttamiseen liittyvä tutkimus tukee olettamusta siitä, että tekstiä pyritään jäsentämään makrorakenteeksi mallin olettamalla hierarkkisella tavalla (ks. Cohen 2000; van Dijk & Kintsch 1983). Tekstin makrorakenne näyttää jäävän suurelta osin pitkäkestoiseen muistiin, kun taas tekstin yksityiskohdat unohtuvat. Tätä on tutkittu mm. vertaamalla tekstistä kirjoitettua tiivistelmää myöhemmin vapaasti kerrottuun tekstisisältöön. Lisäksi on havaittu, että

tekstissä esimerkiksi otsikoiden, lihavointien, kursivointien tms. perusteella keskeisiksi tulkittujen lauseiden tunnistamisessa tehdään jälkeenpäin vähemmän virheitä kuin tietyn tekstikohdan yksityiskohtien. Keskeiseksi tulkittu lause myös tunnistetaan nopeammin kuin yksityiskohdaksi tulkittu. (ks. Kintsch & Keenan 1973; van Dijk & Kintsch 1983; Kintsch 1998.)

Kaiken kaikkiaan oman tutkimukseni kannalta keskeistä on, että mallin mukaan ymmärtäminen on monitasoinen ilmiö, jossa korostuu pyrkimys muistiedustuksen muodostamiseen koko tekstistä ja tähän kokonaisuuteen liittyvistä yksityiskohdista. Lisäksi tärkeää on, että mallin mukaan ymmärtäminen ei ole vain kirjoittajan tai puhujan eksplisiittisesti ilmaisemien asiasisältöjen yhdistämistä loogiseksi ja johdonmukaiseksi (koherentiksi) kokonaisuudeksi eli tekstiperustan rakentamista, vaan myös aktiivista suhteuttamista lukijan olemassa olevaan tietoon laajemmasta tekstin käsittelemästä aihepiiristä ja tekstintuottamistilanteesta. Tätä suhteuttamista kutsutaan mallissa *tilannemallin rakentamiseksi*. Erityisesti Kintsch (1988; 1994; 1998) korostaa, että vasta laajempaan tietoon suhteuttaminen tuottaa syvempää ymmärrystä siitä, mistä tekstissä on kyse. Kintsch onkin alkanut kutsua tilannemallin rakentamista tekstistä oppimiseksi. Van Dijkin ja Kintschin (1983) mallissa tekstiperustan rakentaminen on keskeinen edellytys tekstistä oppimiselle. Toisaalta samalla tavalla kuin tekstiperustan analyysi on mallia soveltaen tutkittavalähtöistä, tilannemallin analyysi on tekstinymmärtämisen mallissa lukijalähtöistä. Malli ei sisällä ennakko-oletuksia siitä, millaiseen tarkoitukseen tekstiperustaa tulisi käyttää tai millaisesta tietoperustasta käsin sitä tulisi ymmärtää (van Dijk & Kintsch 1983, 8). Myös Kintsch (1998) korostaa samaa lähtökohtaa.

### 3.3 Mallin soveltaminen tässä tutkimuksessa

Van Dijkin ja Kintschin (1983) tekstinymmärtämisen mallin soveltamisen näkökulmasta omassa tutkimuksessani on keskeistä, että haastatteluaineisto voidaan nähdä ikään kuin kahden puhujan tuottamana tekstinä. Teksti sisältää yhtäältä haastattelulle oppilaanohjaajalle merkittäviä sisältöjä sekä toisaalta tutkijalle tai tutkimusryhmälle tärkeitä näkökulmia oppilaanohjaajan työhön. Kun tavoitteena on ymmärtää kunkin oppilaanohjaajan omaa ja mahdollisesti ainutlaatuista työn määrittelyä, keskeinen haaste tekstiperustan rakentamisessa on erottaa kustakin haastattelusta oppilaanohjaajalle tärkeät asiasisällöt sekä niiden muodostama kokonaisuus.

Tutkimukseni kannalta keskeinen tekstivihje, joka kuvaa oppilaanohjaajalle tärkeitä asiasisältöjä, on vastaus haastattelukysymykseen, jossa oppilaanohjaaja pyydetään määrittelemään itselleen merkityksellistä työtä. Tekstinymmärtämisen mallin näkökulmasta tämän vastauksen voi nähdä ikään kuin *tiivistelmänä* yksilöllisestä työn määrittelystä.

Tekstinymmärtämisen mallia soveltaen tiivistelmä työstä edustaa minulle tutkijana sitä pääsisältöä, jota oppilaanohjaaja tarkentaa kuvatessaan työtään muissa haastatteluvastauksissaan. Korostan, että suorasanaisena tekstinä kyseessä on tutkittavan itse tuottamasta tiivistelmästä hänelle merkityksellisestä työstä.

Oletan siis, että haastateltavan esittämä tiivistelmä työstä on koonti työn määrittelyyn liittyvistä pääsisällöistä, oppilaanohjaajalle itselleen tärkeimmistä sisällöistä oppilaanohjaustyössä. Muissa haastattelun osissa oppilaanohjaaja ainoastaan tarkentaa tiivistelmässä esittämiään näkökulmia oppilaanohjaukseen. Näin olettaen näen tiivistelmän työn määrittelystä ensisijaisena analysoitavana kohteena. Tällöin se tekstinymmärtämisen mallia soveltaen ensin jäsennetään lausehierarkiaksi. Tiivistelmän päälauseisiin liittyviä tarkentavia lauseita etsitään muista osista haastattelua.

Tarkastellaan vielä lähemmin tekstiperustan rakentamista yhden haastattelun avulla. Kysymykseen, ”miten määrittelisit omaa ohjaustapaasi”, Maisaksi nimeämäni oppilaanohjaaja vastaa:

”Varmaan aika paljon yritän ottaa huomioon nuoren omia tavoitteita ja yritän lähteä nuoren omasta tilanteesta liikkeelle ja varmaan sit yritän löytää niitä vahvuuksia, myönteisyyttä, mitä nuorella on ja yritän kannustaa niitä puolia. Mut mä en tiedä, mitä se voisi olla, voisko se olla jotakin humanismia vai voisko se olla jotain eksistentialismia, vai mitä se sitten on. Mun täytyy sanoa, että en osaa teoretisoida sitä sen tarkemmin. Mutta sitä omien valintojen korostamista, tavallaan sitä, jotenkin ihmisen kasvamisen ja kehittymisen prosessi.”

Van Dijkin ja Kintschin (1983) tekstinymmärtämisen mallia soveltaen tämä Maisan esittämä tiivistelmä työnsä määrittelystä voidaan purkaa seuraaviksi päälauseiksi työstä:

yritän ottaa huomioon nuoren omia tavoitteita  
 yritän lähteä liikkeelle nuoren omasta tilanteesta  
 yritän löytää vahvuuksia  
 yritän löytää myönteisyyttä  
 yritän kannustaa vahvuuksia  
 yritän kannustaa myönteisyyttä (mitä nuorella on)

voisiko se olla jotakin humanismia (mut en tiedä, mitä se voisi olla)  
 voisiko se olla jotakin eksistentialismia (en osaa teoretisoida sitä tarkemmin)

omien valintojen korostamista (mut sitä)  
 jotenkin ihmisen kasvamisen prosessi(n korostamista)  
 ihmisen kehittymisen prosessi(n korostamista)

Kun tekstinymmärtämisen mallia soveltaen tarkastellaan yllä olevien oppilaanohjausta koskevien päälauseiden välisiä suhteita, voidaan päätellä, että kysymys humanismista tai eksistentialismista työssä (jota Maisa ei koe osaavansa teoretisoida tarkemmin) yhdistää yksityiskohtaisempaa kuvausta nuorten tavoitteiden ja tilanteen huomioon ottamisesta sekä vahvuuksien ja myönteisyyden kannustamisesta. Humanismin ja eksistentialismin Maisa



liittää omien valintojen korostamiseen sekä ihmisen kasvamisen ja kehittymisen prosessiin.

Seuraava vaihe tekstinymmärtämisen mallia sovellettaessa on aktiivisesti pyrkiä etsimään koko haastattelusta (paitsi jälkeen, myös ennen työn määrittelyyn liittyvän kysymyksen esittämistä) tarkennuksia työn määrittelylle. Mitä Maisa tarkoittaa sillä, että hän *yrittää ottaa huomioon nuoren omia tavoitteita, nuoren omaa tilannetta, vahvuuksia ja myönteisyyttä*? Mitä Maisa tarkemmin tarkoittaa *humanismilla ja eksistentialismilla, omien valintojen korostamisella tai ihmisen kasvamisen ja kehittymisen prosessin korostamisella*? Entä teoretisoiko hän työtään tarkemmin muissa osissa haastattelua?

Olennaista on aktiivisesti pyrkiä etsimään täsmennyksiä vain niille päälauseille, joita Maisa itse on korostanut. Haasteena on, että vaikka haastattelun tarkoituksena on auttaa Maisaa kertomaan omasta työstään, myös haastattelija määrittelee kysymyksillään oppilaanohjaajan työtä. Tämän vuoksi on tärkeää pyrkiä kiinnittämään huomio vain tiivistelmässä esille nousseisiin päälauseisiin oppilaanohjauksesta. Käytännössä etsin tarkennuksia Maisan tiivistelmälle työn määrittelystä yksi päälause kerrallaan.

Eksplisiittisen työtä keskeisesti määrittelevän lauseen ”*Yritän ottaa huomioon nuoren omia tavoitteita*” päättelin täsmentyvän haastattelun systemaattisen läpikäynnin kautta nuoren itse muotoilemiksi tavoitteiksi, nuoren odotuksiksi yläasteopiskelulta, nuoren toiveiksi ja kiinnostuksiksi. Odotuksia Maisa kuvasi tarkemmin kysyvänsä tutustumishaastattelussa.

Yritän ottaa huomioon nuoren omia tavoitteita  
 miten hän ite tavoitteitaan muotoilee  
 mitä hän odottaa yläasteopiskelulta  
 kysyn tutustumishaastattelussa  
 tarkoituksena oman jutun vahvistaminen  
 varmuuden esille tuominen  
 mikä on toiveeni ja kiinnostukseni  
 sen tuntemista, että  
 onko se, että olen pärjännyt matikassa ja kemiassa  
 että olen todellakin kiinnostunut (niistä jutuista)  
 että haluan opiskella (niitä asioita)

Päälauseen ”*Yritän lähteä liikkeelle nuoren omasta tilanteesta*” hahmotin tarkentuvan muissa osissa haastattelua kahtalaisesti: Yhtäältä Maisa viittasi tilanteeseen, jossa monelta nuorelta puuttuu sukulaisten tuki, oman perheen tuki sekä tilanteeseen, jossa pahoinvointi tuntuu kasvavan, vaikka aineellisesti kaikki on hyvin. Toisaalta hän viittasi tilanteeseen, jossa nuoren elämään liittyi Maisan mielestä paljon hyvää ja terveitä arvoja.

Yritän lähteä liikkeelle nuoren omasta tilanteesta  
 monelta nuorelta puuttuu  
 yhteisöllisyys  
 sukulaisten tuki  
 oman perheen tuki  
 pahoinvointi tuntuu kasvavan vaikka

aineellisesti kaikki on hyvin  
 monella nuorella on elämänsisältö kateissa  
 elämänsisältö on  
   hauskanpitiäminen  
   kännyköillä soittelu  
   juopottelu (tai muuta)  
 näkyviä ilmiöitä  
   iskee aika pahastikin vasten kasvoja  
   ei-toivottu käyttäytyminen  
   oisko 10-15% näkyvä osa  
   meitä opettajia muutenkin työllistävä  
   näky (jotenkin) ajattelemattomuutena  
   muista ei tarvitse välittää  
   minulla on vain oikeuksia  
     eikä velvollisuuksia  
   voin pilata opetustunnin  
   voin sabotoida opetusta  
   voin kiusata muita  
   oikeus sanoa muille mitä haluan  
  
 toisaalta on paljon hyvää  
   paljon terveitä arvoja  
   paljon nuorisossakin voimaa (ei saa unohtaa)

Päälauseeseen ”Yritän löytää vahvuuksia” yhdistin haastattelun kokonaisuus huomioon ottaen vahvuudet oppijana ja vahvuudet ihmisenä: ne asiat, missä hän on hyvä, mitkä ovat hänen hyviä puoliaan.

Yritän löytää vahvuuksia  
   mitä vahvuuksia oppijana  
   mitä vahvuuksia ihmisenä  
   missä hän on hyvä  
   mitkä ovat hänen hyviä puoliaan

”Yritän kannustaa vahvuuksia” hahmotin tarkentuvan nuoren tukemiseksi siinä, että hän voi olla hyvä, että hän riittää itsensä, että hänellä on kuva siitä, missä hän on hyvä ja miten hän voi antaa toistenkin olla hyviä. Vahvuuksien kannustaminen myös näytti kytkeytyvän kysymykseen tasa-arvosta ohjaustyössä sekä ohjauksaajien keskittymisestä aktiivisille oppilaille, jotka haluavat palvelua.

Yritän kannustaa vahvuuksia  
   nuorta tukea siinä, että  
   hän voi olla tässä hyvä  
   hän riittää itsensä  
   hän on arvokas niine omine puolineen  
   parannettavaa ja kehittymisen varaa on itse kullakin  
 nuorella kuva siitä  
   missä mä oon hyvä  
   miten voin antaa toistenkin olla hyviä  
 hahmottaisin itseni tukihenkilönä  
   peilinä näille nuorille

oon miettinyt sitä tasa-arvoa  
 oppilaat, jotka tarviis ohjausta kaikista eniten  
 saisivat enemmän kuin muut  
 ovat reppanoita  
 ei yhtään kiinnostuneita  
 ei tiedä  
 ovat maan hiljaisia  
 on paljon oppilaita, jotka haluaa palvelua  
 on fiksuja  
 on aikaansa seuraavia  
 on aktiivisia  
 tiedon tavalla tai toisella saavat  
 vie suuren osan ajasta

Päälauseen ”Omien valintojen korostamisen” puolestaan liitin koko haastattelun perusteella onneen suhteellisena käsitteenä, hyvään elämään, siihen, että nuori voi olla sitä mitä on. Toisaalta Maisa näytti määrittelevän omien valintojen korostamista hirveän suureksi asiaksi ja vaikeaksi asiaksi ja toisaalta nautinnolliseksi ja ilahduttavaksi asiaksi. Omien valintojen korostaminen myös yhdistyi siihen, että työ olisi lähtökohdiltaan oppilas-keskeistä.

Korostan omat valinnat  
 onni on suhteellinen käsite (suuri käsite)  
 mielestäni hyvä elämä on  
 että voit olla sitä, mitä olet  
 että valinnat sulle hyviä  
 että jotain sellaista saavuttanut mitä halunnutkin  
 että ymmärrät,  
 että oot halunnut jotain muuta  
 tai miksi et ole jotain saanut, mitä olet halunnut

Lopuksi täsmensin ”Ihmisen kasvamisen prosessin korostamisen” luokka-asteittaiseksi prosessiksi. Maisa kuvasi seitsemännellä luokalla oleelliseksi tukea pääsyä kouluyhteisön jäseneksi ja yhdeksännellä luokalla keskeiseksi korostaa yksilöllisyyttä ja yksilöllisiä valintoja.

Korostan ihmisen kasvamisen prosessia  
 ohjaus tukee nuoren itsetuntemuksen kasvua  
 auttaa nuorta kasvamaan siihen, mitä hän on  
 pystyt seuraamaan oppilaan kasvua ja kehitystä nuoreksi aikuiseksi  
 seiskaluokalla nuori pääsee kouluyhteisön jäseneksi  
 on kuva siitä  
 missä olen hyvä  
 miten voin antaa toistenkin olla hyviä  
 yhteistoiminnan korostaminen  
 toimiminen tässä meidän koulussa  
 tärkeää tukea nuorta ryhmän jäsenenä

kahdeksannella ja yhdeksännellä ammatinvalinnanohjausta

tukeminen kasvuun nuoreksi aikuiseksi  
 ysiluokan vaiheessa, kun lähdössä pois maailmaan  
 nuoren tukeminen omassa yksilöllisyydessään  
 yksilöllisissä valinnoissa  
 ohjaaminen ammatteihin  
 kauhean palkitsevaa  
 mukavinta  
 tuntuu hienolta  
 pääsee keskustelemaan hänen  
 tulevaisuudesta  
 toiveistaan  
 haaveistaan  
 hänelle tärkeistä asioista  
 ei ole niitä negatiivisia tapauksia  
 olet tulevaisuuden palveluksessa  
 eteenpäinmeno

kasiluokan tavoitteista en osaa sanoa mitään spesifistä  
 ammattialoja läpi  
 ihan selvää, että joku ammattiala kiinnostaa  
 turhauttavin asia, että oppilaat ei koe tarpeellisenä  
 luokkatuntien vaikuttavuus minimaalista  
 henkilökohtainen ohjaus tärkeää  
 ja pienryhmäohjaus  
 oppilaan omista tarpeista lähtevä  
 sillä saavuttaa enemmän  
 kuin että opettaja ottaa esille  
 luokkatilanne itsessään hankala  
 vaatii jännittämätöntä ilmapiiriä  
 henkilökohtaisia  
 ristiriitoja luokan sisällä  
 turhauttavaa

kaikista hauskinda kun tapaa entisiä oppilaitaan  
 jotka ovat päässeet sinne kouluun, minne halunnu  
 vaikka ne ei oo päässy sinnekään, mihin ne on halunnu

Tekstinymmärtämisen mallissa (van Dijk & Kintsch 1983) oletetaan, että päälauseet eivät ole erillisiä, vaan liittyvät monin tavoin toisiinsa. Tämä oletamus nousi esille myös Maisan haastattelussa. Maisan saattoi nähdä tarkentavan samassa haastatteluvastauksessaan useaa eri tiivistelmän päälausetta.

Tähdennän vielä, että tekstinymmärtämisen malli korostaa tekstin ymmärtämisen strategista ja aktiivista luonnetta. Näin ollen tekstinymmärtämisen mallia sovellettaessa kyseessä on vain yksi mahdollinen tulkinta siitä, mitkä ovat päälauseita ja mitkä tarkentavia lauseita. Keskeistä on tutkijan aktiivinen pyrkimys erottaa tiivistelmästä päälauseet ja niitä tarkentavat lauseet sekä etsiä koko haastattelusta päälauseita tarkentavia yksityiskohtia. Lisäksi tärkeää on esittää yksityiskohtia riittävällä tarkkuudella myös lukijalle.

Tämän vuoksi päädyin lopulta esittämään tulososassa lausehierarkiaksi rakentamaani tekstiperustaa kunkin tutkittavan työn määrittelystä myös yksinkertaistettuna kuviona. Kuvion tarkoituksena on nostaa esille väljästi,

millaisia tarkentavia asiasisältöjä päättelin liittyväksi kunkin oppilaanohjaajan työn määrittelyyn (ks. Kuviot 2-6). Koska lausehierarkiaa on raskas lukea, päädyin tulososiossa esittämään ammatillisen identiteetin tekstiperustaa käsitteleviä tuloksia suorasanaista tekstinä. Suorasanaisten tekstin avulla lukija voi hahmottaa tarkemmin, miten kukin oppilaanohjaaja on kuvannut työtään. Näin lukija voi halutessaan rakentaa omaa ymmärrystään yksilöllisen työn yksityiskohdista.

Kun tein vastaavantyyppisen analyysin työn määrittelystä myös muista haastatteluista, erilaiset tavat puhua oppilaanohjauksen tavoitteista ja työn sisällöistä korostuivat. Esimerkiksi Aulikin päättelin täsmentävän työnsä määrittelyä myös vastakohtaisuuksilla: kuvaamalla, mitä hän ei pidä tärkeänä. Lisäksi osa oppilaanohjaajista näytti määrittelevän työtään yksityiskohtaisemmin ja osa tiiviimmin. Myös haastatteluvuorovaikutuksessa työn eksplisiittisessä määrittelyssä oli eroja. Tämän vuoksi tiivistelmäksi työn määrittelystä oli mielekästä nähdä ne haastatteluvastaukset, jotka liittyivät keskusteluketjuun siitä, mikä työssä on tärkeää.

Merkillepantavaa on myös, että päälauseiksi tulkittavien lauseiden määrä työn tiivistelmissä vaihteli. Maisan työn tiivistelmän saattoi päätellä sisältävän useita päälauseita, kun taas Aulikin ja Einon tiivistelmässä hahmotin vain kaksi päälauseita. Eilan ja Tertun tiivistelmän saattoi nähdä kiteytyvän jopa yhteen päälauseeseen. Lausehierarkkiset esitykset kunkin oppilaanohjaajan työn tiivistelmästä sekä ammatillisen identiteetin koko tekstiperustasta ovat liitteinä. Liitteet kuvaavat, millaisiksi yksityiskohdiksi päättelin tiivistelmän päälauseiden tarkentuvan koko haastattelun perusteella. Tulososiossa samat työn yksityiskohdat on esitetty suorasanaista tekstinä.

## **4 TILANNEMALLI YKSILÖLLISESTÄ TYÖN A s s RITTELYSTÄ**

Edellisessä luvussa viittasin lyhyesti, että tekstinyymmärtämisen lähtökohdista käsin työn määrittelyä ei voi ymmärtää ilman tilannemallin rakentamista tai kontekstissaan ymmärtämistä (van Dijk & Kintsch 1983; Kintsch 1998; van Dijk 2006). Vaikka arkiymmärrys tilannemallista voi viitata erityisesti tilanteessa ja situaatiossa ymmärtämiseen, käsitteenä tilannemalli (situation model) kuitenkin painottaa laajemmin episodisen muistin ja abstraktimman tiedon, tunnekokemusten, asenteiden ja arvojen yhdistämistä sekä erilaisia lukijan omiin päämääriin ja kiinnostuksiin perustuvaa tekstintulkintaa (van Dijk & Kintsch 1983). Näin periaatteessa tilannemallin rakentamisessa on kyse hyvin väljästi lukijan laajemmasta tiedosta tekstiperustan käsittelemästä aihepiiristä. Kintsch (1998, 198) korostaakin, että ei ole olemassa vain yhtä käsitystä siitä, millainen tilannemallin tulisi olla. Tilannemalli liittyy määritelmällisesti erilaisten lukijaa kiinnostavien päätelmien tekemiseen tekstistä. Tässä luvussa pohdin lähtökohtia yksilöllisen työn määrittelyn tilannemallille.

### **4.1 Alustavia ajatuksia**

Kun ajatusta tilannemallin rakentamisesta sovelletaan haastatteluaineiston analyysiin, kyseessä on tutkijan asettautuminen ikään kuin tulkiksi lukijan sekä ohjaustyötään määrittelevän ja kuvaavan oppilaanohjaajan välille. Tilannemallin näkökulmasta yksilöllistä oppilaanohjaajan työn määrittelyä voisi suhteuttaa käytännössä mihin tahansa oppilaanohjausta käsittelevään tietoon, jonka voisi olettaa kiinnostavan lukijaa. Toisaalta yleisenä tutkimuksellisenä viitekehysenä tilannemalli ei rajaa pois mahdollisuutta tarkastella yksilöllistä oppilaanohjauksen määrittelyä myöskään suhteessa esimerkiksi yksilön ja työn välistä suhdetta käsittelevään tutkimukseen.

Suomessa ja kansainvälisesti on tehty suhteellisen paljon tutkimusta, jonka tarkoituksena on ymmärtää yksilön ja työyhteisön välistä vuorovaikutusta. Näkisin, että tästä tutkimuksesta olisi hyötyä pyrittäessä ymmärtämään syvemmin yksilöllistä oppilaanohjauksen määrittelyä yksilön ja työn välisen suhteen eri puolia huomioiden. Samalla yleisempi teoreettinen viitekehys liittyy oppilaanohjaajan työn tutkimusta osaksi yleisempää yksilön ja palkkatyön välisen suhteen tutkimusta.

Koska kuitenkin haen avoimuutta yksilöllisen oppilaanohjauksen ymmärtämisessä, en etsi tässä viitekehystä oppilaanohjauksen sisällöllisten kysymysten hahmottamiseen. En siis esimerkiksi käsittele oppilaanohjaajia koulutusinstituutioissa työskentelevinä tai vain opettajan työn näkökulmasta (vrt. Vanhalakka-Ruoho 2006) tai rajaudu teoreettisen viitekehysten osalta opettajan työn tutkimukseen (vrt. esim. Kupiainen 2009). Nämä ratkaisut olisivat mahdollisia sovellettaessa tekstinyymmärtämisen mallia yleisenä tutkimuksellisenä viitekehysenä. Kouluinstituutiossa toimimisen korostamisen näkisin kuitenkin sisältävän oletuksia opettajan työn ja oppilaanohjaajan työn läheisyydestä tai samankaltaisuudesta. Tarkoitukseni ei ole tehdä oletuksia ammattikunnan asemasta tai oppilaanohjaajien asemasta yleensä, vaan pyrin lähestymään kysymystä oppilaanohjauksen keskeisistä tavoitteista ja sisällöistä mahdollisimman avoimesti ja yksilöistä käsin. Yksilöllistä ainutlaatuisuutta ja yksilöllisten työn määrittelyjen yhtäläistä arvoa korostaen en myöskään pyri arvioimaan oppilaanohjaajien asiantuntijuutta, osaamista, valmiuksia, halukkuutta itsensä kehittämiseen tai uuden oppimiseen. Nämäkin lähtökohdat olisivat mahdollisia sovellettaessa tekstinyymmärtämisen mallia yleisenä tutkimuksellisenä viitekehysenä. Käytännössä tekstin-ymmärtämisen malli yleisenä tutkimuksellisenä viitekehysenä korostaa tarkkuutta yksilölle merkityksellisen työn määrittelyssä, mutta periaatteessa yksilölle merkityksellisen työn tekstiperustaa voi suhteuttaa mihin tahansa lukijan kannalta tärkeäksi oletettuun tutkimukseen.

Kysymys avoimesta tutkimusotteesta oppilaanohjauksen asemoinnissa ja määrittelyssä on nähdäkseni olennainen, koska Suomessa ohjaustutkimusta on kansainvälisestä asemoinnista poiketen asemoitu perinteisesti kasvatus-tieteeseen ja psykologiaan (Sinisalo 2002). Jos oppilaanohjaajan työtä lähestytään esimerkiksi opettajan työn viitekehyksestä, oppilaanohjaajan työtä rinnastetaan jo ennako-oletuksilla opettajan työksi ja oppilaanohjauksen asiantuntijuutta opettajan asiantuntijuudeksi. Koska kansainvälisesti ohjaus-tutkimus nähdään pääasiassa psykologian osa-alueena, voi perustellusti kysyä, mitä oppilaanohjauksen tai laajemmin ohjauksen kokonaisymmärryksestä voi jäädä puuttumaan, jos keskitytään tarkastelemaan oppilaanohjausta vain opettajan työn kaltaisena työnä. Esimerkiksi Lapinoja ja Heikkinen (2006) nostavat esille, että ammattiryhmän kollektiivisen identiteetin kannalta on tärkeää kysyä "keitä me olemme?", "mikä on tehtävämme?", "mistä ammattiryhmämme tunnistaa?", "keitä meihin kuuluu?" ja "millä tavalla meihin kuulumattomat tunnistetaan?". Vastaavanlaiset kysymykset lienevät tärkeitä myös oppilaanohjaajien ja laajemminkin ohjaustyötä tekevien kannalta.

Yksilöllistä työn määrittelyn tekstiperustaa korostaen ajattelen, että myös kysymys siitä, keitä oppilaanohjaajat ovat ja mikä on oppilaanohjaajien tehtävä, määrittyy lopulta yksilöistä käsin, ruohonjuuritasolta. Näen jossain määrin samantyyppisesti kuin Anneli Eteläpellon johtamassa tutkimusprojektissa (Collin, Paloniemi, Virtanen & Eteläpelto 2008; Collin 2009; Hökkä 2012; Vähäsantanen, Saarinen & Eteläpelto 2009; Eteläpelto 2007; Vähäsantanen 2013) yksilön ja yhteisön välisen suhteen vuorovaikutteisena, mutta kuitenkin siten, että yksilöiden erilaiset työn määrittelyt tuottavat myös vastauksen kysymykseen keitä oppilaanohjaajat ammattikuntana ovat. Yksilöllisen työn määrittelyn tutkimus on siis myös minulle osa laajempaa ammattikunnan työn määrittelyyn liittyvää tutkimusta.

Laajempana tarkoitukseni ruohonjuuritason kokemusta korostaessani on samantyyppinen kuin opettajan autonomisuuden tutkimuksessa. Suhtaudun Lapinon ja Heikkisen tavoin (2006, 147) kriittisesti ajatukseen siitä, että oppilaanohjaajien samoin kuin opettajien tulisi ”yksinkertaisesti ymmärtää itsensä palvelijoiksi, jotka toteuttavat yhteiskunnan ylemmällä taholla määriteltäviä tehtäviä”. Tarkoitukseni (samoin kuin autonomisuuden tutkimuksessa) ei ole kuitenkaan korostaa itsekästä toimintaa tai toisista koulun työntekijöistä piittaamatonta omavaltaisuutta.

## 4.2 Ammatillinen identiteetti diskursiivisin tarkennuksin

Suomessa on tehty esimerkiksi kasvatustieteen alalla suhteellisen paljon asiantuntijuuteen ja työssäoppimiseen (Tynjälä 2010), ammatilliseen osaamiseen (Hakkarainen & Jääskeläinen 2006) ja ammatilliseen kasvuun (Ruohotie 2005) liittyvää tutkimusta. Kun tutkitaan asiantuntijuutta, osaamista tai ammattitaitoa, erilaisia työn määrittelyjä arvioidaan ja asetetaan ainakin jossain määrin paremmuusjärjestykseen. Voidaan esimerkiksi luokitella yksilöitä kokeneiksi ”ei-asiantuntijoiksi” ja ”oikeammiksi” itsensä kehittämistä kiinnostuneiksi asiantuntijoiksi sen mukaan, onko yksilö kiinnostunut jatkuvasta itsensä kehittämistä (Bereiter & Scardamalia 1993). Suomessa on myös tutkittu työyhteisöjä ja niiden oppimista (Hakkarainen, Paavola, Palonen & Lehtinen 2004). Esimerkiksi kehittävän työn tutkimuksessa työyhteisöjä tarkastellaan suhteessa uuden luomiseen (Engeström 2004). Työyhteisöjä myös arvioidaan näistä näkökulmista. Myös kansainvälisessä identiteetin ja ammatillisuuden tutkimuksessa voi nähdä samantyyppisiä painotuksia: tutkitaan ammattiin sitoutumista, työstä suoriutumista ja osaamisen kehittymistä (Brown, Kirpal & Rauner 2007). Omassa tutkimuksessani tarkoituksena ei ole tehdä tämänkaltaisia arvioita tai arvottamisia yksilöiden tai työyhteisöjen osalta. Tarkoituksena on nostaa esille erilaisia määrittelyjä oppilaanohjauksesta yhtä arvokkaina.

Suomessa on tutkittu viimeaikoina erityisesti kasvatustieteessä ja aikuiskasvatuksessa ammatillisen identiteetin rakentumisen haasteita, rajoitteita ja ongelmia (Hökkä 2012; Eteläpelto 2007; Collin ym. 2008; Vähäsantanen



2013). Omassa tutkimuksessani ei kuitenkaan ole tarkoitus olettaa yksilöllisen työn määrittelyä erityisen ongelmalliseksi, vaan tulkita neutraalimmin, avoimemmin ja ilman ennakko-oletuksia erilaisia yksilöllisiä suhteita työympäristöön. Toisaalta ammatillisen identiteetin tutkimuksen laajempi lähtökohta hahmottaa ammatillista identiteettiä kokemukseen kietoutuvana ja sosiokulttuurisena ilmiönä vastaa myös omaa tarkoituspääniä (esim. Hökkä, Vähäsantanen & Saarinen 2010). Tosin korostan vielä enemmän yksilöllistä suhdetta työympäristöön. En vain pyri huomioimaan yksilöä, vaan yksilö on analyysini keskiössä.

Ammatillisella identiteetillä voidaan tarkoittaa väljästi vastausta kysymykseen kuka minä olen työntekijänä. Esimerkiksi Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006, 26) määrittelevät ammatillista identiteettiä seuraavasti: ”millaiseksi ihminen ymmärtää itsensä tarkasteluhetkellä suhteessa työhön ja ammatillisuuteen sekä millaiseksi hän työssään ja ammatissaan haluaa tulla. Ammatilliseen identiteettiin kuuluvat myös käsitykset siitä, mihin ihminen kokee kuuluvansa ja samastuvansa, mitä hän pitää tärkeänä sekä mihin hän sitoutuu työssään ja ammatissaan. Siihen sisältyvät lisäksi työtä koskevat arvot ja eettiset uskomukset.”

Tähän määrittelyyn suhteuttaen eksplisiittinen kuvaus siitä, mikä yksilölle oppilaanohjauksessa on tärkeää ja tämän määrittelyn kautta täsmentyvä työ voidaan nähdä ammatillisen identiteetin yhtenä ilmentymänä. Toisaalta diskursiivista tai narratiivista näkökulmaa edustavien Sfardin ja Prusakin (2005) tavoin voi kysyä, onko tämänkaltainen eksplisiittinen työn määrittely *identiteetin ilmentymä vai identiteetti itsessään*. Sfard ja Prusak (2005) kritisoivat identiteetin tutkimusta epämääräisestä käsitteen määrittelystä ja kiinnittävät huomiota erityisesti kysymykseen siitä, mikä on identiteetin kokemuksen ja kerrotun tai kuvatun identiteetin välinen suhde. Miten esimerkiksi kertomus tai kuvaus siitä, kuka minä olen työntekijänä, eroaa kokemuksesta siitä, kuka minä olen työntekijänä? He kysyvät, onko identiteetissä elementtejä, jotka ovat kielen tavoittamattomissa, ikään kuin puhutun (tai kirjoitetun) ”ulkopuolella” ja jos, niin millä perusteella. He viittaavat mm. Hollandiin, Lachicotteen, Skinneriin ja Cainiin (1998), jotka myös rinnastavat minuuden ja kertojan minän.

Suomalaisessa kasvatustieteellisessä identiteettitutkimuksessa korostetaan nykyisin kielen merkitystä viitaten esimerkiksi sosiaaliseen konstruktionismiin (mm. Gergen 1987), narratiiviseen lähestymistapaan (esim. Bruner 1990) tai Sfardiin ja Prusakiin (2005) (ks. Eteläpelto & Vähäsantanen 2006; Ropo & Gustafsson 2006; Hökkä 2012). Kuitenkaan Sfardin ja Prusakin (2005) kaltaista selkeää kannanottoa siitä, että identiteetti olisi yhtä kuin kerrottu identiteetti ei ole esitetty. Tämänkaltaista määrittelyä on kuitenkin sivuttu. Esimerkiksi Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006, 33) toteavat, että diskursiivisissa lähestymistavoissa huomio kiinnittyy ”diskursiiviseen todellisuuteen, jota pidetään myös identiteettien rakentumisen perustana” ja ”Brunerin mukaan rakennamme itsemme ja identiteettimme omaelämäkerrallisissa tarinoissa, joita kerromme muille ja itsellemme”. Lisäksi he korostavat (emt., 43), että ”kertoessaan itsestään ihminen väistämättä valikoi, mitä kertoo ja mitä jättää kertomatta.

Kertomusta ei tulisikaan pitää ”tosi-itseyden kuvauksena, joka olisi sellaisenaan olemassa ennen kuin sitä aletaan tuottaa. Omasta elämästä kerrottavien kertomusten totuutta on pikemminkin lähestyttävä kerrottuna konstruktiona. Käsitys itsestä muovautuu ja rakentuu vähitellen, kun sitä tuotetaan kertomuksena”. Toisaalta he myös viittaavat Vilma Hänniseen (2004), joka erottaa eletyn, kerrotun ja sisäisen tarinan.

Hänninen (2004) suhtautuu varovaisesti siihen, että kerrotusta tarinasta voitaisiin tehdä johtopäätöksiä suoraan liittyen sisäiseen tarinaan. Hännisen mukaan tutkijan on tärkeää kysyä, onko kerrottu tarina psykologisesti ”totta” ja kuinka autenttisesti se kuvastaa sisäistä tarinaa. Tämän varovaisuuden voi katsoa liittyvän kuulijan tai lukijan merkitykseen sisäisen tarinan kerronnalle. Hänninen viittaa mm. Vygotskyn (1962) jaotteluun sisäisestä ja ulkoisesta puheesta, joilla on eri funktio. Sisäisellä puheella on psykologista merkitystä, kun taas ulkoinen puhe liittyy vuorovaikutukseen toisten ihmisten kanssa. Toisaalta Sfard ja Prusak (2005) kysyvät, millä perusteella tiettyä kuulijaa tai lukijaa ajatellen kerrottua tarinaa ei voisi katsoa pyrkimykseksi tehdä itsensä ymmärrettäväksi eli millä perusteella tiettyä kuulijaa tai lukijaa varten kerrottu tarina olisi vähemmän psykologisesti ”totta”.

Hänninen korostaa myös eletyn tarinan erottamista sisäisestä. Kun sisäinen tarina on psykologisesti totta, eletty tarina on historiallisesti totta, eletty tarina liittyy todellisiin tapahtumiin. Sisäinen tarina konstruoi ja organisoii elettyä elämää ja ennakoii tulevaa. Sfard ja Prusak (2005) toteavat, että esimerkiksi Wenger (1998) korostaa identiteettiä kokemuksena, jota ei kielen keinoin puheen tai kirjoitetun tekstin avulla voi täysin tavoittaa. Tässä voi nähdä joitain yhtymäkohtia Hännisen eletyn tarinan käsitteeseen. Yhteistä on, että koettu tai eletty on jotain, jota ei voi kielen tai puheen keinoin täysin tavoittaa. Sfard ja Prusak kuitenkin kysyvät, mitä tämä jokin on. He myös perustelevat, miksi identiteetin määrittäminen narratiiviseksi, kerrotuksi olisi tutkimuksellisenä lähestymistapana hyödyllinen. Mikäli identiteetin ja kerrotun identiteetin välille vedetään yhtäläisyysmerkki, identiteettiä voidaan tutkia. Se ei ole vain ”jokin” epämääräinen, johon kertomus on ”ikkuna” tai joka reifioituu tai tulee ”näkyvämmäksi” kertomuksessa tai jota kuvaus edustaa. Vastaavankaltainen ajatus identiteetin narratiivisesta luonteesta on esimerkiksi Brunerilla. Myös Brunerille (1990) identiteetti on yhtä kuin kertomus identiteetistä, kertomus ei ole vain identiteetin ilmentymä.

Vastaavankaltaisesta lähtökohdasta voi myös kysyä, onko oppilaan-ohjaajien eksplisiittisesti merkitykselliseksi kuvaama työ ja sen tarkennukset vain yksi osa kerrottua identiteettiä vai identiteetti tietyllä hetkellä kerrottuna kokonaisuudessaan. Miten identiteetti ja tärkeäksi eksplikoitu työ suhteutuvat toisiinsa, kun niitä tarkastellaan Sfardin ja Prusakin tavoin? Kun oppilaan-ohjaaja puhuu itselleen merkityksellisestä työstä ja tähän liittyvistä työn yksityiskohdista, kertooko hän kuka hän on työntekijänä? Kertooko hän, millaiseksi hän ymmärtää itsensä työntekijänä tai kertooko hän työtään koskevista arvoista ja eettisistä uskomuksista?

Monissa narratiivista identiteettiä käsittelevissä pohdinnoissa narratiivinen ja diskursiivinen identiteetti näytetään rinnastettavan. Esimerkiksi Svard & Prusak (2005) eivät tee erottelua narratiivisen ja diskursiivisen identiteetin välillä. Toisaalta van Dijkin ja Kintschin tekstinyymmärtämisen mallin (1983) näkökulmasta voi kysyä, millaisiin asioihin identiteetin kuvauksessa kiinnitetään huomiota, kun se ymmärretään narratiivisesta näkökulmasta tarinana. Pelkistyykö identiteetti näin ymmärrettynä esimerkiksi tapahtumiksi ja henkilösuhteiksi? Diskursiivinen ja narratiivinen eivät van Dijkin ja Kintschin tekstinyymmärtämisen mallin mukaan ole toisiinsa rinnastettavissa, vaan narratiivinen edustaa kapea-alaisemmin yhden tekstilajin näkökulmaa identiteettiin. Diskursiivinen taas on laajempi ja yleisempi vain identiteetin tekstimuotoisuuteen, ei kerrontamuotoon kantaottava käsite.

### 4.3 Sosiokulttuurinen näkökulma ammatilliseen identiteettiin

Suomessa ammatillisen identiteetin tutkimuksessa on kiinnitetty erityistä huomiota minuuden rakentumiseen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tästä näkökulmasta ammatillisen identiteetin tutkimuksen juuret voidaan jäljittää yleisen identiteettiteorian alkujuurin ja William Jamesiin (1842-1910). Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006) nostavat esille, että William Jamesin ehdotuksesta jako sosiaaliseen ja persoonalliseen minään on ollut vallitseva identiteettiä koskevassa keskustelussa jo 1800-luvun lopulta lähtien. Toinen merkittävä alkujuri — varsinkin nykyistä identiteetin sosiokulttuurista painotusta ajatellen — on William Jamesin oppilas, George Herbert Mead (1863-1931). Mead (1934/1964) korosti, että minuus syntyy ensisijaisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, suhteessa toisiin ihmisiin.

Collin, Paloniemi, Virtanen ja Eteläpelto (2008) korostavat, että tällä hetkellä identiteetin, subjektiivisuuden ja toimijuuden tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että yksilön ja työyhteisön välinen suhde on monimutkainen ja vuorovaikutteinen: yksilön toiminta muokkaa työyhteisön toimintaa sekä työyhteisö yksilöitä (ks. myös Billett 2006; 2007). Yhteistä nykyiselle identiteetin, subjektiivisuuden ja toimijuuden tutkimukselle myös on, että ne ottavat kriittisen kannan autonomian käsitteeseen, jonka he näkevät käsittelevän yksilöä liian itsenäisenä ja ympäristöstä riippumattomana (Eteläpelto 2007). Tosin tässä autonomian määrittelyssä ei viitata esimerkiksi Lapinojan ja Heikkisen (2006) kaltaiseen kommunitaristiseen tulkintaan autonomiasta.

Hökkä (2012) nostaa esille ammatillisen identiteetin ja toimijuuden tutkimuksen viitekehystenä yksilön ja työyhteisön vuorovaikutteista suhdetta korostavaa sosiokulttuurista lähestymistapaa. Hänen mukaansa sosiokulttuurisen lähestymistavan juuret voidaan jäljittää yhtäältä oppimisen tutkimuksessa Vygotskyyn (1962) ja toisaalta sosiologisessa ja antropologisessa tutkimuksessa G.H. Meadiin (1934/1964). Uudempana ammatillista identi-

teettiä sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkastelevana teoretisointina hän mainitsee mm. Wengerin (1998) sosiaalisen oppimisen teorian.

Eteläpellon (2007) mukaan sosiokulttuurisen lähestymistavan eri versiot ja sosiaalisen oppimisen teoria ovat saaneet 90-luvulta lähtien yhä enemmän suosiota oppimisen tutkimuksessa. Hän korostaa, että varhaisissa situationaalisen oppimisen teorioissa identiteetin käsitettä ei problematisoitu tai määritelty kovin tarkasti. Vasta situationaalisen oppimisen teorian jatkokehittelyissä, joista Wengerin sosiaalisen oppimisen teoria on yksi esimerkki, on alettu eritellä tarkemmin identiteetin käsitettä. Hänen mukaansa Wenger (1998) käsitteellistää identiteettiä kolmen muun käsitteen oppimisen, merkityksen (meaning) ja käytäntöyhteisön avulla (Eteläpelto 2007, 101).

Toisaalta Wenger kollegoineen on täsmentänyt sosiaalisen oppimisen teoriaa korostamalla, että sosiaalisen oppimisen teoria pyrkii kuvaamaan (yksilön ja yhteisön) merkityksellisyyden kokemuksen (meaning), arjen käytäntöjen (practice), yhteisöllisyyden (community) ja identiteetin (identity) välistä vuorovaikutusta ja syvää yhteenliittymistä. Lähtökohtana tässä kytkennässä on ajatus ihmisestä perusolemukseltaan sosiaalisena olentona: yksilön merkityksellisyyden kokemusta ei voi erottaa arjen käytännöistä ja yhteisöistä. Teoria on rakennettu siten, että minkä tahansa näistä käsitteistä voi nostaa keskiöön ja tarkastella kokonaisuutta sen näkökulmasta. Käytäntöyhteisö(t) (communities of practice), johon usein sosiaalisen oppimisen yhteydessä viitataan, on vain yksi avaus sosiaalisen oppimisen teorian neljän pääkäsitteen väliseen suhteeseen. (Wenger, McDermott & Snyder 2002; Wenger, White & Smith 2009.)

Tästä lähtökohdasta käsin Wengerin (1998,149) voi nähdä hahmottavan identiteettiä viiden ulottuvuuden avulla:

- identiteetti neuvoteltuina kokemuksina: Wengerin mukaan identiteetti määrittyy sen kautta, miten koemme itsemme ja osallisuutemme suhteessa tietyn käytäntöyhteisön toimintaan kuten myös se, miten me itse osoitamme ja muut käytäntöyhteisön toimijat osoittavat konkreettisesti osallisuuttamme.
- identiteetti yhteisöjen jäsenyytenä: Kokemus itsestämme muodostuu myös muiden sosiaalisten ryhmien jäsenyytenä; niiden ryhmien, joihin henkilökohtaisesti koemme kuuluvamme, jotka koemme ”omiksemme”, itsellemme merkityksellisiksi.
- identiteetti oppimisprosessina: Wengerin mukaan identiteettiä tulee tarkastella jatkumona ja tilannesidonnaisena. Määrittelemme itseämme tietyllä hetkellä sen mukaan, keitä olemme olleet ja mihin suuntaan olemme itseämme kehittämässä, mikä on meille merkityksellinen suunta.
- identiteetti erilaisten jäsenyyksien yhdistelmänä: Identiteetti määrittyy myös ikään kuin kokoomana; miten näemme sosiaalisten identiteettiemme yhdistyvän johdonmukaiseksi kokonaisuudeksi.

- identiteetti suhteessa paikallisiin ja sitä laajempiin globaaleihin yhteisöihin: Wenger korostaa identiteettineuvottelua suhteessa paitsi lokaaleihin, paikallisiin käytäntöyhteisöihin myös laajempiin sosiaalisiin rakenteisiin, toimintakäytänteisiin ja diskursseihin, esimerkiksi eri maiden rajat ylittäviin kansainvälisiin ammattijärjestöihin tai kansainvälisesti käytyyn keskusteluun ammattialalla.

Wenger on tutkinut laajasti erilaisia yhteisöjä ja organisaatioita (mm. asiakaspalvelutyöntekijöitä, lääkäreitä, lakimiehiä ja nuorisojengejä). Osa näistä liittyy yksilön ja työyhteisön väliseen suhteeseen (esimerkiksi asiakaspalvelutyöntekijät, lääkärit) ja osa laajempaan yksilön ja yhteisön väliseen suhteeseen (esimerkiksi nuorisojengit). Wengerin sosiaalisen oppimisen teoria voidaankin jäsentää osaksi yleisiä identiteettiteorioita.

Tarkoituksenani on etsiä teoreettista viitekehystä, joka tarjoaa mahdollisuuden analysoida oppilaanohjaajien yksilöllisiä työn tavoitteita ja niihin liittyvää työn kokonaisuutta mahdollisimman avoimesti, mutta kuitenkin yksilön ja työn välisen suhteen eri puolia huomioiden. Tähän mennessä yksilölliset työn määrittelyt ovat käsitteellistyneet diskursiivisesta näkökulmasta identiteetiksi "itsessään", ei siis vain identiteetin ilmentymäksi.

Tästä näkökulmasta on siis tarpeellista jossain määrin täsmentää Wengerin kokemuksellisuutta korostavan identiteetin ulottuvuuksien määrittelyä: Identiteetti diskursiivisesta näkökulmasta, erityisesti Sfardin ja Prusakin (2005) korostamassa merkityksessä ei ole neuvoteltu kokemusryhmäjäsennyksistä, vaan kerrottu ja julkilausuttu ryhmäjäsennys itsessään. Wengerin identiteetin ulottuvuudet näen kuitenkin tärkeinä mahdollisuuksina ymmärtää identiteettiä erilaisten ryhmäjäsennyksien kautta.

Olennaista on, että sosiaalisen oppimisen viitekehyksessä kysymys siitä, minkä ryhmien jäsenyyksien kautta oppilaanohjaajat yksilöinä identiteettiään (itseään) määrittävät jää avoimeksi. Wengerin sosiaalisen oppimisen teoria ei siis esimerkiksi rajaa oppilaanohjaajan ryhmäjäsennyttä vain kouluyhteisöön, vaan painottaa yksilölle merkityksellisiä yhteisöjä. Wengerin korostaman tilannesidonaisuuden näkökulmasta merkitykselliseksi nousee myös ajankohta, jolloin oppilaanohjaajien haastattelut on tehty. Lisäksi Wenger erottaa paikallisen ja globaalimman jäsenyyden yhteisössä.

Yleisen identiteettiteorian etuna on avoimuus suhteessa siihen, millaisten ryhmäjäsennyksien kautta oppilaanohjaajat määrittelevät itseään työntekijöinä. Toisaalta voi kysyä, nouseeko yleisen identiteettiteorian kautta riittävästi merkityksellisiä näkökulmia, kun halutaan ymmärtää yksilön ja palkkatyön välisen suhteen eri puolia.

Brown ym. (2007; Kirpal 2004) tutki 2000-luvun alussa laajamittaisesti, monitieteisesti ja monikansallisesti eri ammattialojen työidentiteettejä. Tutkimusprojektiin osallistui tutkijoita eri puolilta Eurooppaa: Saksasta, Tšekin tasavallasta, Virosta, Ranskasta, Kreikasta, Espanjasta ja Isosta Britanniaista. Tieteenaloista edustettuina olivat kasvatustieteet, psykologia, sosiologia ja

taloustiede. Tutkittavat ammattialat valittiin niin, että ne sisälsivät sekä teollisen tuotannon ammatteja että palvelusektorin ammatteja. Ammattialat olivat metalliala, terveydenhuolto, informaatioteknologia, turismi ja käsityöteollisuus. Tarkoituksena oli rakentaa eri maita ja tieteenaloja yhdistävä teoreettinen viitekehys palkkatyöhön liittyvän identiteetin laadullista tutkimusta varten.

Tämänkaltainen eri tieteenalojen ymmärrystä kokoava määrittely on erityisen kiinnostava, koska tarkoituksena on yhdistää kasvatustieteiden, psykologian, sosiologian ja taloustieteen näkökulmaa identiteetin tutkimukseen. Usein korostetaan, että identiteettiä voi lähestyä useista eri näkökulmista (Eteläpelto 2007) tai että jaettu ymmärrys identiteettiteoreettisista viitekehyksistä puuttuu (Holland, Lachicotte, Skinner & Cain 1998). Kirpalin monikansallinen tutkimusryhmä on pyrkinyt luomaan eräänlaista palkkatyöhön liittyvän identiteetin ”yhtenäisteoriaa”.

Eri tieteenaloja yhdistävää teoreettista viitekehystä hahmotellessaan Brown, Helemäe, Kirpal, Koniordos, Laske, Patiniotis ja Strieska-Ilina (2007) korostavat sosiaaliantropologista ja etnografista Goffmaniin (1959) ja Meadiin (1934/1964) perustuvaa traditiota. He painottavat yhteistä näkemystä siitä, että vasta sosiaaliantropologinen ja etnografinen tutkimus tarkensivat, mitä identiteetti, yksilöllisyys ja minuus tarkoittavat yhteisöllisenä ja kulttuurisena ilmiönä. Toisaalta he erottavat sosiaaliantropologisessa ja etnografisessa tutkimuksessa kaksi koulukuntaa, jotka molemmat ovat tärkeitä. Etnokulttuurinen koulukunta (jonka edustajista Brown ym. nostaa esille Anthony Smithin) määrittelee identiteetin objektiivisiksi, ulkoapäin määritettäviksi oleviksi piirteiksi, kun taas modernin koulukunnan edustajat (esimerkiksi Ernest Gellner, Benedict Anderson ja Eric Hobsbawn) määrittelevät identiteetin tietoiseksi konstruoinniksi siitä, millainen ihminen itse kokee olevansa ja korostavat näin subjektiivisia, sisältä päin määritettyjä piirteitä. Näitä jopa vastakkaisiksi tulkittavissa olevia teoreettisia traditioita yhdistäen Brown ym. (2007,21) päätyy lopulta määrittelemään identiteettiä työssä, työhön liittyvää identiteettiä yksilöllisenä ja yhteisöllisenä, yhteiskunnan rakenteiden ja yksilön piirteiden välisenä vuorovaikutuksena. He korostavat, että vaikka yhteiskunnan rakenteet kuten ammattirakenne mm. tiettyine työprofiileineen, pätevyysvaatimuksineen, sosiaalisine statuksineen muuttuvat jatkuvasti ja tuovat uusia mahdollisuuksia ja rajoituksia yksilön toiminnalle, yksilön oma toimijuus on keskiössä. He painottavat (emt, 41) Coheniin (1994) viitaten, että yksilöllä on mahdollisuus tietoiseen tavoitteelliseen toimintaan, tietoisin valintoihin myös tilanteissa, joissa yhteisö asettaa toiminnalle tiettyjä reuna-ehtoja ja rajoituksia.

Monitieteinen ja monikansallinen tutkimusryhmä päätyi määrittelemään palkkatyöhön liittyvää työidentiteettiä seuraavasti (Kirpal 2004; Brown ym. 2007):

- työidentiteetti on luonteeltaan dynaaminen, jatkuvasti muuttuva ilmiö, jota määrittävät yhtäältä kansalliset rakenteelliset ja sosiaaliset

reunaehdot sekä toisaalta yksilöllinen suhde työhön ja työympäristöön

- työidentiteettiä on tärkeää tarkastella tiettyyn historialliseen, taloudelliseen ja sosiaaliseen viitekehykseen liittyvänä sekä yksilöpsykologisesta näkökulmasta
- sosialisaatio ja oppiminen liittyvät kiinteänä osana työidentiteettiin
- työyhteisön jäsenyys ja vuorovaikutus ovat keskeinen osa työidentiteettiä
- työidentiteetti käsitteenä sisältää ajatuksen yksilöstä aktiivisena oman työnsä määrittäjänä ja oman työnsä ja sitä määrittävien reunaehtojen tarkastelijana ja reflektioijana
- työidentiteetit ovat luonteeltaan dynaamisia, ne voivat muuttua elämänsä aikana ja työn merkitys suhteessa yksilön käsitykselle itsestään voi vaihdella

Määrittelyssä korostuu työidentiteetin ymmärtäminen kolmella tasolla: yhtäältä kansallisena työmarkkinatilanteeseen, ammattirakenteeseen ja koulutusjärjestelmään liittyvänä, toisaalta ammattialakohtaisena ja ammattikohtaisena kysymyksenä ja kolmanneksi työyhteisöön liittyvänä kysymyksenä (Kirpal 2004).

Verrattaessa Brownin ym.(2007; Kirpal 2004) monitieteistä palkkatyöhön liittyvää identiteetin teoreettista viitekehystä Wengerin sosiaalisen oppimisen teoriaan, voidaan havaita samankaltaisuutta identiteetin määrittelyssä sosiokulttuurisena ja dynaamisena ilmiönä. Toisaalta Wengerin sosiaalisen oppimisen teoriassa epämääräisemmin esille nousevat laajemmat sosiaaliset rakenteet tarkentuvat monitieteisen määrittelyn kautta historiallisiksi ja taloudellisiksi. Toisaalta taas Wengerin sosiaalisen oppimisen teoriassa työyhteisön jäsenyyttä ja vuorovaikutusta eritellään tarkemmin. Lisäksi Wenger jäsentää tarkemmin paitsi erilaisia kokemuksia työyhteisön jäsenyyksistä, myös jäsenyyksien ilmenemistä virallisissa käytännöissä ja dokumenteissa. Tällaisia jäsenyyksien konkreettisia ilmentymiä ovat esimerkiksi viralliset dokumentit, joissa määritellään työtehtäviä, työnjakoa, työaika, palkkausta. Työyhteisön jäsenyys konkretisoituu esimerkiksi siinä, ketkä laativat viralliset dokumentit ja keitä kuullaan niiden laadinnassa ja keiden mielipiteet ikään kuin ”ohitetaan”. Wenger myös jäsentää yhteisöjen jäsenyyttä Brownia ym. (2007) laajemmin ottaen huomioon myös globaalin ulottuvuuden yhteisöjen jäsenyydessä, muun muassa eri maiden työntekijöitä yhdistävät jäsenyydet kansainvälisissä ammattiyhdistyksissä. Lisäksi esimerkiksi asemoitumisen tietyn kansainvälisesti tunnetun ohjausteoreettisen lähestymistavan edustajaksi voi tulkita identiteetin globaaliksi ulottuvuudeksi, globaalin yhteisön jäsenyydeksi.

Brownin ym. (2007) monitieteisen palkkatyöhön liittyvän identiteetin viitekehyksen voi myös nähdä täydentävän Wengerin sosiaalisen oppimisen teoriaa kiinnittämällä huomiota ohjaustyön määrittelyyn tiettyssä historiallisessa ja taloudellisessa tilanteessa sekä suhteessa palkkatyön virallisempiin reunaehtoihin, oppilaanohjaajan viralliseen ”työprofiiliin”. Lisäksi palkka-

työläisyyttä korostaen mielenkiinnon kohteeksi nousevat työhön liittyvät erilaiset valtasuhteet, joiden huomiotta jättämisestä Wengeriä (1998) on kritisoitu (ks. esim. Hökkä, Rasku-Puttonen & Eteläpelto 2008).

Tärkeää on kuitenkin huomioida, että Brown ym. (2007) eivät eksplisiittisesti pohdi tai ota kantaa identiteetin kokemukselliseen tai diskursiiviseen luonteeseen, vaan keskittyvät yksilön ja työyhteisön ja laajemmin yksilön ja yhteiskunnan välisen suhteen problematiikkaan. Tarkentaessaan näkemystään yksilön suhteesta yhteisöön he viittaavat mm. antropologi Coheniin (1994). Cohen teoksessaan "Self-consciousness" ei myöskään keskity kysymykseen siitä, eroaako yksilön kokemus itsestään hänen kertomuksestaan, vaan keskittyy kritisoimaan sosiaalista determinismia ja painottamaan itsetietoisuuteen pohjautuvan itseohjautuvuuden mahdollisuuksia. Tämän vuoksi myös Brownin ym. identiteetin määrittelyn tarkentaminen diskursiivisesta näkökulmasta on tarpeen.

Tällöin keskiöön nousee kysymys yksilöllisestä suhteesta työhön ja aktiivisesta oman työn määrittäjästä sekä oman työnsä ja sitä määrittävien reunaehtojen tarkastelijasta ja reflektioijasta. Miten voidaan määritellä yksilöllinen suhde työhön diskursiivisen identiteetin näkökulmasta? Entä mitä diskursiivisesta näkökulmasta tarkoittaa oman työn aktiivinen määrittäjä tai reunaehtojen tarkastelija tai reflektioija? Miten aktiivinen työn määrittely tai reunaehtojen tarkastelu ilmenevät kerrontana tai puheena? Mitä kerronnassa tai puheessa tarkoittaa tietoinen tavoitteellinen toiminta ja tietoiset valinnat? Voiko ajatella, että tietoinen tavoitteellinen toiminta on eksplisiittisesti ilmaistua itselle merkityksellistä työtä? Entä mitä tarkoittaa reunaehtojen tarkastelija ja reflektioija? Voiko ajatella, että se tarkoittaisi eksplisiittisesti ilmaistuja kannanottoja ja pohdintoja työn reunaehdoista?

#### 4.4 Yhteenvedoa tilannemallista

Päädyin lopulta siihen, että Wengerin (1998) sosiaalisen oppimisen teoria ja Brownin ym. (2007) monitieteinen palkkatyöhön liittyvän ammatillisen identiteetin teoreettinen viitekehys tarkennettuna Sfrardin ja Prusakin ja van Dijkin ja Kintschin (1983) tekstinymmärtämisen mallin huomioilla diskursiivisesta identiteetistä ovat tarpeellisia ymmärtääkseni oppilaanohjaajien yksilöllistä määrittelyä työstään työn eri puolet huomioon ottaen, rakentaakseni tilannemallia yksilöllisestä oppilaanohjauksesta. Käytännössä tämä tarkoittaa lähtökohtaolettamusta siitä, että *oppilaanohjaajat määrittelevät työtään yksilöllisesti. Kuitenkin tämä määrittely tapahtuu tiettyssä yksilöllisesti koetussa työympäristössä ja -yhteisössä tiettyinä ajankohtana omaa työhistoriaa, yksilöllisesti tulkitussa historiallisessa, taloudellisessa ja sosiaalisessa tilanteessa, tiettyjen opetussuunnitelman perusteiden voimassaoloaikana. Myös näistä työn tavoitteita ja sisältöjä virallisesti suuntaavista reunaehdoista kullakin oppilaanohjaajalla voi olla oma yksilöllinen tulkintansa, joka on tärkeää tuoda esille.*



Toisaalta tilannemallin rakentamisen näkökulmasta ei ole tarpeen rajata tarkastelua koskemaan vain tiettyä aikaa ja paikkaa, ymmärtää oppilaanohjausta vain tietyistä kontekstista käsin. Näin tilannemallin rakentamista yleisenä tutkimuksellisenä viitekehyksenä hyödyntäen, voidaan tarkastella *oppilaanohjaajan yksilöllistä työn määrittelyä myös nykyajan näkökulmasta*. Van Dijk ja Kintsch (1983) korostavat tilannemallin rakentamisessa tekstiperustan yhdistämistä lukijan kannalta relevanttiin tietoon. Tilannemalliin liittyvää teoretisointia soveltaen episodinen muisti, johon tietyssä ajassa ja paikassa ymmärtämisen voi katsoa liittyvän, on vain yksi osa oppilaanohjaajan työn yksilöllisen kokonaisuuden ymmärtämistä. Tilannemalliin liittyvää ajattelutapaa soveltaen voidaan yhtä lailla ottaa huomioon analyysissä se, että lukijaa kiinnostaa todennäköisimmin myös nykyaika, vuonna 1998 tehtyjen yksilöllisten oppilaanohjauksen määrittelyjen suhteuttaminen tässä ajassa käytyyn keskusteluun oppilaanohjauksen ja laajemminkin ohjauksen kehittämisestä. Tämän vuoksi kokonaisymmärrystä kunkin oppilaanohjaajan yksilöllisestä työn määrittelystä on tärkeää tarkastella tutkimusajankohdan ja nykyajan näkökulmasta.

## **5 KYSYMYKSENASETTELUA: AMMATILLISEN IDENTITEETIN TEKSTIPERUSTA JA H@5BB9MALLI**

Koska aiemmissa luvuissa esittämäni teoreettis-metodologinen rakennelma on suhteellisen monimutkainen, kokoan vielä ennen tulosten esittämistä yhteen tekstinyymmärtämisen mallin (van Dijk & Kintsch 1983) soveltamiseen perustuvan tutkimukseni lähtökohtia. Kuvasin väitöskirjan alussa tarkoitukseni tutkia sitä, mikä on tärkeää oppilaanohjauksessa oppilaanohjaajien yksilöllisesti määrittelemänä ja ilmaisemana. Kolmannessa luvussa tavoitteeni täsmentyi tekstinyymmärtämisen mallin näkökulmasta työn tekstiperustan analyysiksi. Neljännessä luvussa tarkensin tavoitetta tilannemallin rakentamiseksi yksilöllisestä työstä. Samalla täsmentyi, että yksilöllisen työn tutkimus voidaan nähdä myös identiteettitutkimuksena.

Identiteetin ja yksilöllisen työn tarkasteleminen tekstinä ei ole sinänsä uutta. Esimerkiksi Denzin ja Lincoln (2005) ja Hyvärinen (1998) ovat korostaneet laadullisessa tutkimuksessa ns. narratiivista tai diskursiivista käännettä, johon myös tekstinyymmärtämisen mallin hyödyntämisen tutkimuksellisenä viitekehysenä voisi katsoa liittyvän.

Yllättävää on, että van Dijkin ja Kintschin (1983) tekstinyymmärtämisen mallia ei ole tietääkseni aiemmin hyödynnetty ammatilliseen identiteetin analyysissä tai edes vuorovaikutteisen haastatteluaineiston analysoinnissa (ks. myös van Dijk 2006). Tekstinyymmärtämiseen liittyvän mallin hyödyntäminen ammatillista identiteettiä käsittelevän haastattelutekstin analyysissä saattaa kuulostaa lukijasta jopa oudolta. Van Dijkin ja Kintschin (1983) tekstinyymmärtämisen malli on kuitenkin tekstinyymmärtämisen ja lukemisen tutkimusalueella yksi merkittävimmistä malleista ja lisäksi sen varhaisempaa muotoilua on käytetty mm. Suomen kansallisen lukutaitotutkimuksen teoreettisena taustana (Lehto, Scheinin, Kupiainen & Hautamäki 2001).

Suomessa mallia on myös hyödynnetty tekstinyymmärtämisstrategioiden, -vaikeuksien ja tekstistä oppimisen tutkimuksessa (ks. tarkemmin luku 3.1).

Mallin keskeiseksi vahvuudeksi näen sen, että mallin avulla voi kiinnittää huomiota erityisesti siihen, mikä tutkittavalle itselleen on työssä keskeistä ja tärkeää sekä rakentaa tulkintaa tämän tekstiperustan pohjalta. Lisäksi mallia hyödyntäen tutkija voi asettautua tulkiksi tutkimusaineiston ja lukijan välille.

Kun ammatillista identiteettiä lähestytään tekstinä, lähtökohtana on usein identiteetin tarinallisen tai elämänkerrallisen luonteen korostaminen. Tekstinymmärtämisen tutkimuksen näkökulmasta tarinallisuuden korostaminen kuitenkin liittyy tiettyyn tekstilajiin, tarinaan. Jos halutaan asettaa kysymys oppilaanohjaajan yksilöllisen työn keskeisistä sisällöistä mahdollisimman avoimeksi, tekstinyymmärtämistutkimuksen näkökulmasta voidaan kysyä, millaisia ennako-oletuksia tietyn tekstilajin näkökulman hyödyntäminen tutkimukselle asettaa. Jos halutaan analysoida yksilön mahdollista ainutkertaisuutta työn määrittelyssä, van Dijkin ja Kintschin (1983) tekstinyymmärtämisen mallin soveltaminen voisi olla hyödyllistä. Kun tarinallisessa lähestymistavassa huomio kiinnittyy tarkemmasta metodologisesta valinnasta riippuen esimerkiksi tapahtumiin, tilanteisiin ja henkilösuhteisiin (ks. esim. Hyvärinen 1998), tekstinyymmärtämisen mallin näkökulmasta oppilaanohjaaja itse eksplikoi, mikä merkitys esimerkiksi henkilösuhteilla on hänelle merkityksellisen työn määrittelyssä.

Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006,26) muotoilevat ammatillisen identiteetin liittyvän siihen, ”millaiseksi ihminen ymmärtää tarkasteluhetkellä suhteensa työhön ja ammatillisuuteen”. Tekstinymmärtämisen mallia soveltaen keskeistä tässä kysymyksessä on, mitä yksilö pitää eksplisiittisesti tärkeinä sisältöinä työssään sekä miten tärkeinä pidettyjen sisältöjen voi päätellä tarkentuvan yksityiskohtaisimmissa työn arjen kuvauksissa.

Merkillepantavaa on, että sovellettaessa van Dijkin ja Kintschin tekstinyymmärtämisen mallia ammatillisen identiteetin tutkimukseen tarinallisuus ei jää huomiotta identiteetin kuvauksessa, vaan tarinallisuuden asema jäsenyy toisella tavalla täydentämään eksplisiittisesti ilmaistua työn määrittelyä. Tekstinymmärtämisen mallia soveltaen tilanteet ja tapahtumat sekä henkilösuhteet täydentävät ja tarkentavat eksplisiittistä työn määrittelyä tutkittavan itse korostamalla tavalla.

Van Dijkin ja Kintschin tekstinyymmärtämisen mallia soveltaen ammatillisen identiteetin tutkimuksessa voidaan erottaa kaksi vaihetta: tekstiperustan analyysi ja tilannemallin rakentaminen. Ammatillisen identiteetin tekstiperustan analyysillä tarkoitetaan tarkemmin tässä tutkimuksessa kunkin oppilaanohjaajan eksplisiittisesti tärkeiksi ilmaisemien sisältöjen yhdistämistä tarkentaviin kuvauksiin työstä. Tilannemallilla tarkoitetaan tekstiperustan tulkintaa lukijaa oletettavasti kiinnostavista näkökulmista: ammatillisen identiteetin ymmärtämistä kontekstissaan sekä suhteessa nykyajassa käytyyn keskusteluun oppilaanohjauksen kehittämisestä.

Identiteettitutkimuksen näkökulmasta tekstinyymmärtämismallin soveltaminen korostaa aiempaa enemmän eksplisiittisesti tärkeinä pidettyjä näkökulmia työn määrittelyssä. Tilannemallin rakentamiseen verrattavissa olevasta näkökulmasta ammatilliseen identiteettiin on kiinnitetty jo paljonkin huomiota. Ammatillista identiteettiä on tutkittu ja tulkittu Suomessa ajallisena ja paikalli-

sena, tiettyyn työpaikkaan, ammattiryhmään, yhteiskuntaan ja yhteiskunnalliseen tilanteeseen liittyvänä. Tilannemallin rakentamisessa hyödynnän suomalaisessa tutkimuksessa tunnettua sosiokulttuurista Wengerin (1998) sosiaalisen oppimisen teoriaa ja Kirpalin ym. (2004) ja Brownin ym. (2007) työidentiteetin määrittelyä. Käytännössä tämä tarkoittaa tulkinnallista lähtökohtaolettamusta siitä, että yksilöllinen työn määrittely tapahtuu tietyssä yksilöllisesti koetussa työyhteisössä tietynä ajankohtana omaa työhistoriaa, yksilöllisesti tulkittua historiallisessa, taloudellisessa ja sosiaalisessa tilanteessa, tiettyjen opetussuunnitelman perusteiden voimassaoloaikana. Myös näistä työn määrittelyjä virallisesti suuntaavista reunaehdoista kullakin oppilaanohjaajalla voi olla oma yksilöllinen tulkintansa, joka on tärkeää tuoda esille.

Ammatillisen identiteetin tekstiperustaa ja tilannemallia korostaen tutkimustehtävänä on kuvata ja tulkita peruskoulun oppilaanohjaajien kokemuseräisiä, pitkän työkokemuksen perusteella rakentuneita yksilöllisiä työn määrittelyjä. Tutkimus jakaantuu kuvailevampaan ja tulkitsevampaan osuuteen.

Kuvailevamman osuuden (kuudes luku) tarkoituksena on nostaa esille:

*Miten kukin oppilaanohjaaja yksilönä määrittelee työtään vähintään kymmenen vuoden työkokemuksen jälkeen. Millaisen ammatillisen identiteetin tekstiperustan kunkin oppilaanohjaajan työn määrittelystä voi rakentaa?*

Tulkitsevammassa, erilaisiin suhteutuksiin ja vertailuihin keskittyvässä osuudessa tarkastelen ensin luvussa seitsemän ammatillisen identiteetin paikallisuutta:

*Miten kunkin oppilaanohjaajan yksilöllinen työn määrittely suhteutuu tutkimus-  
hetkellä voimassa olleisiin opetussuunnitelman perusteisiin, oppilaanohjaajaan  
tietyn kouluyhteisön jäsenenä sekä vuoden 1998 yhteiskunnalliseen ja taloudelli-  
seen tilanteeseen?*

Luvussa kahdeksan kysyn ammatillisen identiteetin globaalia ulottuvuutta:

*Miten kunkin oppilaanohjaajan yksilöllinen työn määrittely kytkeytyy kansain-  
välisempään yhteyteen?*

Tässä kysymyksenasettelussa viitataan Wengerin (1998) ajatukseen identiteetin globaalista kytkennästä. Tarkoitukseni on kysyä, miten yksilölliset työn määrittelyt voi nähdä liittyviksi myös suomalaista yhteiskuntaa ja ohjausalan yhteisöä laajempaan, Suomea muuhun maailmaan yhdistäviin jäsenyyksiin tai ohjausalalla käytyyn kansainväliseen keskusteluun.

Luvussa yhdeksän suhteutan työn määrittelyjä nykyajan lukijan viitekehukseen:

*Miten kunkin yksilöllinen oppilaanohjauksen määrittely suhteutuu nykyaikaan,  
nykyisiin opetussuunnitelman perusteisiin ja ohjauksen kehittämisestä käytävään*

*kansalliseen ja kansainväliseen keskusteluun? Ovatko vuonna 1998 tehdyt yksilölliset työn määrittelyt edelleen ajankohtaisia ja kiinnostavia?*

Lopuksi tarkastelen yksilöllisten työn määrittelyjen tulkintakokonaisuuden johdonmukaisuutta:

*Millainen kokonaisuus kunkin oppilaanohjaajan työn määrittelystä voidaan muodostaa näiden erilaisten suhteutusten kautta?*

Tämäntyyppinen kysymys toimii myös tutkimustuloksia kokoavana johtopäätöksenä, joten päädyin käsittelemään tekstiperustan ja tilannemallin kokonaisuutta johtopäätösosion alussa.

Olen kaiken kaikkiaan pyrkinyt muotoilemaan tutkimuskysymykset niin, että ne korostaisivat avoimesti erilaisia suhteutuksia ja kytkentöjä, paikannuksia, jotka voivat olla eksplisiittisiä tai tutkijana tulkitsemiani. Vaikka eksplisiittisesti määritellyt yhteydet ovat ensisijaisia, myös tulkitut yhteydet ovat kiinnostavia, koska ne auttavat ymmärtämään yksilöllistä työn määrittelyä syvemmin esimerkiksi suhteessa tiettyihin ohjauksen kehittämiseen liittyviin keskusteluihin.

On tärkeää ottaa huomioon, että samoin kuin laadullisessa tutkimuksessa yleensä ajattelen, että myös kuvailevammassa osuudessa on kyse tutkijana tekemistäni tulkinnoista ammatillisen identiteetin tekstiperustoista. Lisäksi ajattelen, että kysymykseen siitä, miten oppilaanohjaajat yksilöinä määrittelevät työtään, ei voi vastata ilman suhteuttamista kontekstiinsa. Toisaalta ammatillisen identiteetin tutkimuksessa yleensä rajataan yksilöllisten työn määrittelyjen ymmärtämistä tutkimuksen tiedonkeruuajankohtaan. Tekstinymmärtämisen mallin soveltaminen kuitenkin kiinnittää huomion työn määrittelyn ymmärtämisessä ja tulkinnessa lukijan laajempaan ymmärrykseen aihepiiristä. Lukija elää nykyajassa. Lukijaa kiinnostaa todennäköisesti yksilöllisten työn määrittelyjen ymmärtäminen erityisesti nykyajassa, menneisyyden ja nykyajan muodostama kokonaisuus. Kun tutkimuksen yleisenä lähestymistapana hyödynnetään tekstinymmärtämisen mallia, tätä näkökohtaa ei voi jättää huomiotta.

## 6 AMMATILLISET IDENTITEETIT HÖ? GHD9FI GTOINA

Tässä ensimmäisessä tulosluvussa kuvaan yksilöllisiä oppilaanohjauksen määrittelyjä. Tarkoitukseni on nostaa esille, miten kukin oppilaanohjaaja määrittelee työtään vähintään kymmenen vuoden työkokemuksen jälkeen. Keskityn yksilöihin, kuhunkin tutkimukseen osallistuneeseen oppilaanohjaajaan omassa alaluvussa. Tarkoitukseni on näin nostaa esille ruohonjuuritason kokemusta, elettyä elämää oppilaanohjaajana ja sen kautta rakentunutta työn määrittelyä oppilaanohjauksen arjessa. Myös luvun alaotsikkoja voi lukea kiteytyksinä kunkin tutkimukseen osallistuneen oppilaanohjaajan omasanaisista työn määrittelyistä.

Tiedonkeruuvaiheessa opinto-ohjauksen seurantatutkimukseen osallistuneille on luvattu anonymiteettisuoja. Toisaalta omalla nimellä mukana olo mahdollistaisi tulla tunnistetuksi ja tunnustetuksi oman työnsä määrittelijänä (Tilley & Woodthorpe 2011). Kuitenkin kyseessä on myös laajempi työyhteisöjen, oppilaiden ja heidän perheidensä anonymiteettisuoja. Tämän vuoksi päädyin asiaa pitkään harkittuani siihen, että en kysy, haluavatko oppilaanohjaajat olla tutkimuksessa mukana omalla nimellään.

Auliksi, Eilaksi, Einoksi, Maisaksi ja Tertuksi nimeämäni oppilaanohjaajat edustavat kukin omaa yksilöllistä tapaansa määrittellä oppilaanohjausta pitkän käytännön työkokemuksen, kymmenestä kahteenkymmeneen oppilaanohjaajana eletyn vuoden jälkeen. Jotta lukija voisi ymmärtää näitä yksilöllisesti työn arjen kautta rakentuneita oppilaanohjauksen määrittelyjä, tuon aluksi lukijan nähtävälle yksilöllisiä määrittelyjä lähes sellaisenaan, suorien lainausten avulla tekstiperustoiksi konstruoituina.

Aineisto on kerätty vuonna 1998, mutta se ei tarkoita, että aineisto ei olisi kiinnostava myös nykypäivän oppilaanohjauksen kehittämisen näkökulmasta. Yksilöllisiä työn määrittelyjä tulkitessani (luvuissa seitsemän, kahdeksan ja yhdeksän) paikannan määrittelyjä eri yhteyksiinsä, myös suhteessa nykyaikaan.

Tämän aineiston etuna on, että se mahdollistaa tutkittavien anonymiteettisuojaan myös silloin, kun haastattelutekstistä esitetään lukijan nähtäväksi runsaasti suoria lainauksia. Kun kuvataan yksilöllistä työn määrittelyä, tutkittavien oppilaanohjaajien, heidän oppilaidensa ja työyhteisönsä anonymiteettiin on syytä kiinnittää erityistä huomiota. Tässä yhteydessä olen ratkaissut luottamuksellisuuskysymyksen siten, että haastattelunäytteistä on poistettu yksityiskohtia, joista yksittäiset henkilöt tai koulut voitaisiin mahdollisesti tunnistaa. Tällaisia yksityiskohtia ovat esimerkiksi tarkat tapahtuma-ajankohdat, -paikat, tarkat oppilasmäärät ja tuntimäärät, erilaisten työryhmien ja kurssien nimet, oppilaiden kansallisuudet sekä selkeästi tiettyyn rajattuun alueeseen paikannettavat murre sanat.

Lähtökohtana tässä tulosluvussa on kunkin oppilaanohjaajan vastaus haastattelukysymykseen, jossa oppilaanohjaajaa pyydetään määrittelemään itselleen merkityksellistä työtä. Tekstinymmärtämisen mallia (van Dijk & Kintsch 1983) soveltaen hahmotan tämän vastauksen ikään kuin työn määrittelyn tiivistelmänä, joka liittyy merkittäväällä tavalla myös siihen, millaisia työn yksityiskohtia kukin oppilaanohjaaja haastattelussa nostaa esille.

Pidän tärkeänä esittää lukijan nähtäväksi yksilöllisiä työn määrittelyjä kokonaisuudessaan erilaisine yksityiskohtineen, mikä saattaa tuntua koonteihin ja aineistoesimerkkeihin tottuneesta lukijasta erikoiselta. Esitän lukijalle ammatillisen identiteetin tekstiperustoja sellaisessa muodossa, jonka pohjalta itsekkin olen tutkijana tehnyt tulkintoja. Van Dijkin ja Kintschin (1983) tekstinyymmärtämisen mallin mukaan ilman riittävästi näkyvissä olevaa tekstiperustaa lukija ei voi ymmärtää tekstistä tehtyjä tulkintoja. Haluan siis tarjota lukijalle mahdollisuuden ymmärtää aidosti oppilaanohjaajien yksilöllisiä työn määrittelyjä ja työn arkea käyttäen esimerkkinä viittä kokenutta oppilaanohjaajaa.

Nähdäkseni van Dijkin ja Kintschin (1983) tekstinyymmärtämisen malli tarjoaa systemaattisen tavan tehdä näkyväksi kullekin haastateltavalle itselleen merkityksellistä työtä. Tekstinymmärtämisen malli auttaa organisoimaan työn kuvauksen kokonaisuutta kunkin oppilaanohjaajan itse eksplisiittisesti tärkeiksi ilmaisemien tavoitteiden ja sisältöjen ympärille. Toisaalta työn määrittelyn pääsisältöjen erottaminen yksityiskohtien joukosta edellyttää päättelyä (Kintsch 2002). Vaikka olen kiinnittänyt erityistä huomiota tarkentavien yksityiskohtien suhteuttamisessa oppilaanohjaajien eksplisiittisesti tärkeäksi määrittelemään työhön, kyseessä on kuitenkin tutkijana rakentamani kokonaisuus. Oppilaanohjaajat eivät itse ole eksplisiittisesti ilmaisseet, miten työn eri sisällöt tarkentavat toisiaan.

Tavoitteenani on käyttää mahdollisimman paljon suoria lainauksia haastatteluista sekä oppilaanohjaajien itse käyttämiä käsitteitä ja määrittelyjä. Tutkijan osuuden olen vielä tässä yksilökohtaisten kuvausten yhteydessä pyrkinyt jättämään mahdollisimman vähäiseksi. Toisaalta tarkoituksenani on nostaa esille kunkin oppilaanohjaajan työn määrittely luettavana kokonaisuutena. Tämän vuoksi olen lisännyt suorien lainausten joukkoon joitakin tiivistyksiä ja lukemista auttavia kerronnallisia elementtejä. Esitän

myös yksinkertaistetun kuvion rakentamastani tekstiperustasta kunkin alaluvun alussa. Tutkijana tekemäni erilaiset suhteutukset alkavat vasta seitsemännestä luvusta. Tarkoitukseni on perehdyttää lukijaa ensin erityisesti oppilaanohjaajien omasanaiseen ja yksilökohtaiseen kuvaukseen työstään.

Tekstinymmärtämisen mallia soveltaen kaikki oppilaanohjauksen määrittelyt voidaan nähdä yhtä arvokkaina ja ainutlaatuisina. Usein kokemusten samanarvoisuuden ilmentymänä käytetään pseudonyymien aakkosjärjestystä, niin myös tässä työssä. Tarkastellaan siis seuraavaksi, millaisena ilmiönä oppilaanohjaajan työ jäsentyy yksilölliseen työn määrittelyyn keskittyen. Aloitan tarkastelemalla Aulikiksi nimeämäni oppilaanohjaajan määrittelyä työstään.

## 6.1 Aulikki: Kokonaisvaltaista yksilötyötä

Aulikki vastasi kysymykseen, mikä on johtava ajatus hänen työssään seuraavasti:

*”Tämä on dramaattisesti sanottu, mutta mä yritän etsiä sen oppilaan, sen yhden nimenomaisen oppilaan, eli lähteä siitä yksilöstä liikkeelle. Ja tavallaan muistaa se, että kun rupee leipääntymään itse, niin pitää mielessä se, että se oppilas on siinä tilanteessa vain ja ainoastaan kerran eli tavallaan hakea sitä siitä kohtaamistilanteesta se voima ja se tapa ohjata. Ja toinen asia, minkä mä oon huomannut, että mitä vanhemmaksi itse tulee, niin sen kokonaisvaltaisemmin tänä päivänä ohjaa tai ainakin yrittää ohjata. Että lähtee sen lapsen siitä kokonaisyvinnoinnista, ja että tämä koulutus on vain yksi osa sen elämää, eikä tämä ole sen kaikki elämä. Ja tavallaan se, että uskaltaa ehkä enemmän sitä perhetilannettakin ottaa siihen ohjaukseen mukaan. Että sen lapsen kenttää, että missä se toimii ja sitä jotenkin pyrkiä eri tavoin selvittämään. Ja ehkä niin kuin tämmöinen kieliasia on yksi kanssa, että pystyisi enemmän myötäilee sen lapsen kieltä ja sille tasolle asettumaan. Että mitä kanavaa se voisi ottaa sitä ohjausta vastaan.”*

Hän jatkoi vielä täsmentäen, että

*”Ja se on semmoinen asia, että mitä useamman vuoden mä teen tätä työtä, niin sen enemmän mulla menee yhteen ohjaukseen aikaa. Että mä olen huomannut sen että ihan alusta saakka niin se ohjaustyö onnistuu mulla parhaiten niin, että se on yksilötyötä. Että kaksi vielä menee, mutta tämä pieniryhmätyötä niin sitä mä en oo oppinu. Se on ollu mulle semmoinen, että mä aina paan joka paperiin, missä kysytään, miten kehittäisit työtäsi, niin mä aina laitan uskollisesti sen, että haluaisin oppia ohjaamaan pienryhmää. Mutta että se on semmoinen, että mä en niin kuin tällaista ryhmäilmiötä, että joitakin tilanteita on ollut semmoisia, jotka on onnistunut näin että on ollut vähän samantapaisesta asiasta ja ne on päässyt vuorovaikutukseen keskenään. Mutta ne on ollu jo valmiiksi hyviä kavereita, että mä en oo kokenut mun rooli ei oo ollu muuta kuin istua siinä ja seurata kun ne juttelee keskenään ja ehkä jotain täkyjä laittaa sinne. Mutta tämä tämmöinen yksilötyö ja sellainen kokonaisvaltainen ohjaaminen, niin se on sitä, mitä mä yhä enemmän korostan ja minkä takia mulle tulee yhä enemmän stressiä siitä kun aika ei riitä.”*



Kun purin yllä olevan tiivistelmän päälauseiksi, ilmeni, että Aulikki korosti oppilaanohjauksen olevan parhaimmillaan yksilötyötä ja kokonaisvaltaista ohjaamista (ks. tarkemmin Liite 1). Hän kuvasi ohjaustyönsä keskeiseksi periaatteeksi lähteä liikkeelle oppilaasta yksilönä. Lisäksi hän korosti lapsen kokonaisuhyvinvointia. Hän painotti koulutuksen ajattelemista vain yhtenä osana elämää. Hän piti tärkeänä ottaa huomioon ohjauksessa lapsen perhetilannetta ja kenttää, missä hän toimii. Lisäksi hän korosti, että ohjaustilanteissa on tärkeää yrittää tavoittaa lapsen oma kieli, oma tapa puhua.

Kuviossa 2 kuvaan, millaiseksi kokonaisuudeksi hahmotin Aulikin työn määrittelyn rakentuvan. Korostan, että kyseessä on tutkijana rakentamani yksinkertaistus niistä yksityiskohdista, joiden päättelin liittyvän Aulikin ammatillisen identiteetin tekstiperustaan.



KUVIO 2 Aulikin ammatillinen identiteetti tekstiperustana

Tarkastellaan siis seuraavaksi lähemmin suorien lainauksien avulla, mitä Aulikki tarkoitti yksilötyön korostamisella. Suorat lainaukset korostavat omasanaisuutta, Aulikin omaa tapaa kuvata työtään. Lisäksi ne auttavat lukijaa muodostamaan omaa ymmärrystä Aulikille merkityksellisen työn yksityiskohdista. Yksilötyön painottumista pohtiessaan Aulikki nosti esille, että

”Tänä päivänä on se, että kun tiedät yhdestä oppilaan jutuista yhden jutun, niin et voi yleistää sitä kovinkaan moneen muuhun. Tällöinen tietämisen kuorma ja se,

että mistä saa tietoa, se on koko ajan sellainen, että täytyy oppia sietämään. Ja sitä, että on aina pikkuinen semmoinen epävarmuus, pieni kaaos. Että aina muistaa, että mä tarkistan sen tai että nyt on asia näin, mutta huomenna se voi olla noin.”

Hän korosti yksilötyön merkitystä jo yläasteen alkuvaiheessa:

”Kaikki nämä vuodet, kun mä oon ollut opona, niin mä olen haastatellut joka ikisen seiskaluokkalaisten henkilökohtaisesti. Niin kuin semmoinen haaste mulle, jonka minä, vaikka ne viimeiset olisi sitten huhti-toukokuussa, niin mä sen koko kierroksen käyn ihan sen takia että mun mielestä se on semmoinen kontaktin luomistilaisuus. Ja jos tiedän esim. että luokan opettaja on jotakin sanonut jostain lapsista, niin pyrin ne ottamaan. Eli että mä yritän semmoista, että saada ne näppiin ja henkilökohtaisesti sillä lailla, että meillä olisi joku muukin suhde. Että siihen tulisi semmoinen tietynlainen tunnesuhde olemaan kanssa.”

Seitsemäsluokkalaisten lisäksi Aulikki piti tärkeänä yhdeksäsluokkalaisten henkilökohtaista ohjausta:

”Mä haluan sitten taas 9. luokkalaisiin satsata huomattavan paljon. Mä teen yhden kierroksen kaikkien kanssa ja on oppilaita jotka ovat käyneet 5-6 kertaa ja annan heille sen ajan kyllä, että se ensimmäinen ohjaus on oikeastaan niin että tunti/oppilas. Nämä muut ohjaukset voi olla lyhyempiä. Ja sit tietysti yhteishakuasiat ja tämmöiset, niin silloinhan mulla voi olla ryhmä täällä, joka vaan sitten haluaa tarkistaa asioita. Mutta tämmöinen ohjaus, jossa keskustellaan henkilökohtaisista asioista, se on kyllä noin tunti/oppilas.”

Yhdeksäsluokkalaisten ohjaukseen liittyi myös, että Aulikki piti

”luokkakohtaiset vanhempainillat 9. luokille. Mä teen semmoisen yleisesityksen ensinnä ja sit on tilaisuus kysyä ja sitten jotkut vanhemmat vielä erikseen saattaa soittaa seuraavana päivänä.”

Hän kertoi seuraavan esimerkin:

”Tämmöinen moderni ohjaussuhde oli yhden äidin kanssa. Hän sähköposteilu mulle tämmöisen vanheimpainillan jälkeen. Me kävimme kiivasta sähköpostikirjeenvaihtoa oikein pitemmän aikaa. Ja sitten vanhemmat soittaa jonkun verran. Ja sitten on tämmöisiä, kun tulee tutummaks, niin tulee tämmöisiä että vanhemmat soittaa, voitasko me tulla tämän meidän juniorin kanssa nyt keskustelemaan. Ja mulla saattaa olla tilanne, että täällä on äiti, isä, oppilas ja minä ja sitten pohdimme asioita ja vanhemmat tarkistaa. Just se on niin jännää, että näitä tarkistavia vanhempia on, että onko asia nyt todella niin, että tälläkin koulutuksella pääsee korkeakouluun ja näin edespäin. Eli tämä tämmöinen usko ja luottamus siihen, että mitä siinä kirjassa sanotaan ja mitä se lapsi mahdollisesti kertoo, niin se täytyy vielä tarkistaa.”

Aulikki korosti yläasteen alku- ja loppuvaihetta ja toivoi, että kahdeksäsluokkalaiset tulisivat keskustelemaan hänen kanssaan, jos tarvetta ilmenee.

”Että joku osaa hakeutua sen 7. luokan perusteella mun luokse. Ne on yleensä sitten semmoisia, että ne on pienissä ryhmissä. Ne tulee, kun joku asia rupee

kiinnostaa ja sitten opettaja saattaa pyytää tai luokanvalvoja, huoltaja saattaa pyytää.”

Kaiken kaikkiaan Aulikki kertoi, että hän oli pohtinut eniten konstruktivistisen ohjauksen kysymyksiä. Hän kuvasi, että häntä oli puhutellut jo pitemmän aikaa *”lievä ja varmasti hyvin epäortodoksinen sovellus konstruktivismista”*. Seuraavassa lainauksessa Aulikki tarkentaa määrittelyään omasta sovelluksestaan konstruktivismista:

*”Siis se, että ehkä uskaltaa enemmän lähteä siitä oppilaasta ja siitä asiakkaasta, että mikä on se hänen halunsa. Kyllä mä oon huomannut nykyään, että mä kysyn paljon enemmän, että mitä sä haluat nyt tällä hetkellä multa ja minusta, että mitä sä tuut kysymään. Se on se semmoinen, jonka kysymyksen mä uskallan entistä enemmän esittää ja sit kuunnella niitä. Tuon ikäisellähän saattaa olla se, että se ei oikein osaa sitä sanoa. Että sit se on sitä semmoista kehän kiertämistä ja sitä semmoista oivaltamista, että mistä nyt tartutaan ja se saattaa kestää aika kauankin, mutta sit se on hirveän upea tunne kun on haistanut oikean ilman.”*

Hän nosti esille, että konstruktivistisista lähtökohdista käsin henkilökohtaisen ohjauksen tilanteissa on tärkeää,

*”että ei vetäydy jonkun roolin taakse, vaan että on oma itsensä. Sanotaan, että näissä henkilökohtaisissa ohjauksissa enemmän voikin olla oma itsensä. Kun ei tarvi niin kuin niin kauhean tiukka siitä, että mitä tulee sanoneeksi.”*

Lisäksi hän painotti, että lämpimiä tunteita ei voi olla ohjaustilanteissa liikaa.

*”Ja niin kuin tämä tämmöinen tavallaan huumori ja semmoinen vähän pelleily, mutta silti asiassa pysyen mutta että uskaltaa antaa enemmän itestänsä.”*

Sen sijaan pedagoginen suuttumus, *”kuinka sinä nyt noin voit tehdä tai ajatella!”* oli tärkeää pitää aisoissa.

Tällainen oppilaasta lähtevä, konstruktivistinen ohjaustilanne oli vaativa, joten

*”hirveän monta sellaista näinkin tämmöisellä menetelmällä käytävää ohjausta niin ei päivässä jaksa. Että sit siihen tarvitaan tavallaan myös niitä semmoisia hyvin suoraviivaisia tilanteita, jossa oppilas tulee ja sanoo että kerro nyt minulle sen ja sen lukion valinnasta ja mitä sisältää tämä ja tämä kurssi. Jolloin ne on semmoisia, että annan informaatiota ja piste.”*

Aulikki tähdensi yksilötyön lisäksi kokonaisvaltaista ohjaamista, oppilaan elämän hahmottamista kokonaisuutena. Aulikki piti tärkeänä, että luokanvalvojat ovat selvillä oppilaiden perhetilanteista. Käytännössä perhetilanteisiin tutustuminen näytti toteutuvan perhetapaamisten kautta:

*”Jokainen 7. luokan valvoja tapaa jokaisen valvontaluokkansa oppilaan huoltajan, noin puoli tuntia riippuen perheestä. Joskus kyllä menee enemmänkin aikaa.”*

Aulikki kertoi, että hän oli laatinut yhdessä luokanvalvojen kanssa keskustelurungon, joka lähetetään etukäteen perheisiin. Tämä keskustelurunko toimi pohjana perhetapaamisissa.

”Me ollaan laadittu yhdessä semmoinen tavallaan keskustelurunko, joka menee etukäteen perheeseen jo. Kun se menee se info siitä ja ajanvarausliuskat ja muut, niin jotkut perheet pitäytyy hyvin tarkkaan siinä etukäteen lähetetyssä liuskassa ja sitten joissakin perheessä halutaan, niin kuin kutsussa on sanottukin, että lapsi yhdessä tai osan aikaa yhdessä ja näin. Että se on semmoinen yksi tapa millä luokanvalvoja tutustuu”

Myös oppilashuoltoryhmä kokonaisuudessaan tuki luokanvalvojen oppilaisiin tutustumista.

Oppilashuoltoryhmä kutsuu jokaisen luokanvalvojan kertomaan omasta luokastaan eli tavallaan semmoinen piilovelvete luokanvalvojalle ottaa siitä luokastansa selvää, tutustua niihin oppilaisiin ja totta kai niin kuin pyritään tähän, että opettaja opettas kaikkia luokkansa oppilaita”

Aulikin koulussa oppilashuoltoryhmän toiminta oli määritelty ennen kaikkea koulunkäynnin tukemiseksi. Tätä ilmaisua he olivat käyttäneet myös koulukohtaisessa opetussuunnitelmassaan. Aulikki kertoi, että oppilashuoltoryhmässä käsiteltiin

”Oppilaan kasvuun liittyviä asioita hirveän yleisellä tasolla. Eli siellä saattaa olla hankalia oppilassiirtoja, näitä erityisluokkasiirtoja. Siellä on jonkun kerran ollut näitä päihdeasioitakin. Sitten on oppilaan ja opettajan välisiä ristiriitoja, kurinpitokysymyksiä. Sitten on jonkun oppilaan kohdalla ihan anoreksia, joka on puhuttanut.”

Oppilashuoltoryhmässä puhututtivat myös

”ihmissuhteet joka tasolla. Mä luulen että ne on ne, jotka puhuttaa eniten. Tyttöjen tai sitten nämä rakkaussuhteet, suhteet vanhempiin, sisaruksiin on yksi semmoinen iso juttu tietysti sitten tämä tämmöinen motivoimattomuus eli opiskelumotivaation hakeminen ja sitten eri asioista tapahtuva tämmöinen levottomuus. Ja se mikä nyt näkyy, on tämä lama. Tämä on ensimmäinen semmoinen selkeä lamasukupolvi joka meillä on.”

Tarkemmin lama-aika näkyi Aulikin mukaan

”esim. opintosuorituksina, tavallaan asenteina onko väliä tehdäänkö töitä. Joku jättää aivan kevyesti ja iloisesti tekemättä ja muuta. Sitten semmoinen aikuisen nälkä se on tän alueen lasten. Että meillä tulee oppilaita hyvin varakkaista kodeista, meillä tulee vuokratuloista, tulee työttömyyden ahdistamista kodeista. Aikuisen tarve on sidottu siihen sosiaaliseen taustaan. On alueita jossa vanhemmilla on paljon töitä vaativia töitä ja paljon lapset saattaa jäädä keskenään kotiin.”

Lama-aikana oppilaanohjaus oli erityisen vaativaa. Aulikki pohtikin, että

”mä voin vaikuttaa tietyn verran tiettyyn lapseen, enkä sen enempää. Että sitten vaan toivoo ja uskoo ja luottaa siihen, että elämä kuljettaa niitä jokaista.”

Hän korosti verkostojen rakentamisen merkitystä:

”Kun on vähän tämmöinen ”verkkojen kutoja” jossain mielessä, niin tietysti nämä toisen asteen oppilaitokset, että on jo nimitasolla ihmisiä ja kasvotasolla eli ne verkostot on ruvennut aika hyvin toimimaan. Sitten tietysti elinkeinoelämä jossain määrin TETIN kautta, ja sitten on tämä koulun kautta. Koulutuskeskus tietysti on yksi verkosto kanssa ja sitten tässä lähialueella meillä on yritysysteistyötä. Ja sitten vanhemmat, mä koen kyllä sen kanssa semmoiseksi verkostoksi aika pitkällekin. Ja sitten jonkun verran, mitä toivos enemmänkin, on nuorisotoimi. No seurakunta jossain määrin. Työvoimatoimisto on mulle aika tärkeä linkki. Se on semmoinen jonka mä oon pitänyt hyvin vahvasti yllä auta apukysymyksellä. Lisäksi nuorten psykiatriset vastaanotot on yks toimiva linkki, mutta lähinnä kun on mennyt lähete-pohjalle niin sen lähetteen paremmin antaa kuraattori tai terveydenhoitaja.”

Lisäksi hän nosti esille, että

”Kaikki alueen opinto-ohjaajat on semmoinen hyvä verkosto ja kun on ollut 100 vuotta täällä, niin se verkosto on aika toimiva”.

Ongelmallista Aulikin mukaan työssä haastatteluhetkellä oli, että hän toimi oppilaanohjaajan tehtävien lisäksi luokanvalvojana.

”Olen nyt luokanvalvoja, joka on musta kauhean väärin. Tämän kokoinen koulu ja yksi opinto-ohjaaja niin ne lapset ei tule sillä lailla hoidetuksi kun mä haluaisin luokanvalvojan työtä tehdä ja toisaalta taas se aika jota mä joudun kaikkien poissaolojen ym. lippu-lappujen keräämiseen käyttämään niin pois siitä niiltä muilta oppilailta. Että tämä tällainen tietynlainen tasapuolisuus, niin minusta ei ole oikein. Ja sitten tavallaan, mitä mä yritin rehtorille perustella, että minkä takia ei ole hyvä että opo on luokanvalvoja. Niin niiltä oppilailta, jotka on mun luokalla, niin niiltä puuttuu yksi koulun aikuinen. Kun on luokanvalvoja ja opinto-ohjaaja samassa persoonassa niin joutuu olemaan se joka penää, joka ihmettelee miksi olit poissa ja toisaalta pitäisi kauhean empaattisesti ja rakentavasti sitten yrittää niin kuin toisen jatkosuunnitelmia käsitellä.”

Hän myös otti kantaa siihen, miksi oppilaanohjaaja ei voinut olla apulaisrehtori tai rehtori.

”Apulaisrehtorille tulee hirveän paljon näitä kurinpidollisia tehtäviä, niin se roolin ristiriita on niin suuri. Että tottakai semmoinen normaalitunnilla tapahtuva oppilaan ojentaminen, niin se on luonnollinen asia, mutta että sitten kun joutuu peräämään. Hyvinkin isoja asioita voi tulla ja selvitetään ihan todella suuria juttuja ja sit toisaalta niin kuin en mä osaa panna niitä syrjään enkä usko että se lapsikaan välttämättä osaa.”

Hän korostikin työskentelevänsä ennen kaikkea oppilaita varten.

”Mä en tee työtä talon johdolle, vaan mä teen sitä näille oppilaille. Mä otan sen oikeutuksen, että mä en pistä sitä kyseenalaiseksi. Eli esim. se, että voinko mä ottaa oppilaanohjaukseen matikantunnilta, jos oppilas on sitä mieltä että hän voi sieltä tulla. Hän merkitsee nimensä listaan, pyytää matematiikan opettajalta, niin hän on tehnyt sen valinnan silloin. Mä en käy sitä neuvottelua opettajan kanssa.”

## 6.2 Eila: Jokaisella ratkaisu peruskoulun päättyessä

Edellä näimme, miten Aulikki määritteli työtään ja millaisiksi yksityiskohdiksi tämän määrittelyn saattoi tulkita tarkentuvan. Jo tekstin pintatasoon huomiota kiinnittämällä voi havaita, että Eila tiivistä itselleen tärkeää oppilaanohjaustyötä eri tavalla kuin Aulikki. Eilan mukaan

”No kyllä se tärkein tavoite tietysti on se, että tän kolmen vuoden prosessin myötä niin jokaisella olis sitte joku ratkasu, kun ne lähtee yläasteelta, tai hieman aikasemmin tietysti. Että kaikilla olis joku ratkasu valmiina. Ja et se olis nimenomaan prosessi, joka alkaa jo seiskalla ja päättyy onnellisesti sitten ysiluokalla.”

Lausehierarkiaksi rakennettuna Eilan työn tiivistelmän saattoi kiteyttää yhteen päälauseeseen (ks. Liite 2). Eila korosti tavoitteenaan, että jokaisella olisi jokin ratkaisu peruskoulun päättyessä. Hän myös nosti esille, että ratkaisun etsiminen on pitkä prosessi, joka alkaa seitsemännellä luokalla ja päättyy mielellään jo ennen peruskoulun loppumista.

## TEKSTIPERUSTA



KUVIO 3 Eilan ammatillinen identiteetti tekstiperustana

Tekstiperustaksi konstruoinnin avulla päättelin, että Eila tarkoitti ratkaisulla jatko-opintopaikan saamista (ks. yksinkertaistettu esitys Kuviossa 3). Eila korosti, että ammattitaidottomana ei kannata yrittää hankkia työpaikkaa.

”En mä nyt suosittele, että 15-16 -vuotias lähtee ammattitaidottomana töihin, koska se harvoin kuitenkaan on edes vakituinen se työpaikka, eikä varmasti elinikäisesti kiinnosta se työ.”

Lisäksi hän tähdensi oppilaanohjauksen tavoitteena vapaata valintaa, oman kiinnostuksen ja soveltuvuuden löytämistä. Hänelle oli tärkeää, että oppilaat löytäisivät sukupuolestaan riippumatta sellaisen koulutus- ja ammattialan, jossa viihtyvät.

”Mun mielestä se on tavote ja vapaa valinta, eli oman kiinnostuksen ja soveltuvuuden mukaan. Tavote tietysti että jokainen löytää sukupuolesta riippumatta semmosen koulutusalan ja ammatin, missä sitten viihtyy ja mitä tykkää tehdä.”

Eila kertoi seuraavan esimerkin:

”Korostan, että nää kiinnostukset voi olla todella semmosista perinteisistä rooleista riippumattomia, että se on ihan ok. Ja tietysti mä korostan sillon sitä, kun me käydään noita valintaperusteita läpi, et näistä perinteisistä rooleista riippumattomista valinnoista saa sit pisteitä yhteishaussa huomattavasti enemmän, et pääsymahdollisuudet paranee.”

Toisaalta hän pohti, että oppilaanohjauksessa voi vaikuttaa aika vähän sukupuolirooleista riippumattomiin valintoihin.

”Niille, jotka haluaa näille rooleista poikkeaville aloille, ne valinnat on aika selviä ollu alunperinkin ja ne on yleensä rohkeita. Että harva tulee epävarmana, että voiskohan se olla mahdollista. Että, ne on niinku sisäistäneet sen asian, että tää on mun juttu. Ja sitä vaan kannattaa tukea, et joo, se on ihan ok. Että katotaan, että mitä sille tarvitaan, mitä aineita sulle huomioidaan ja missä niitä koulutuspaikkoja on.”

Kaiken kaikkiaan Eila piti erittäin tärkeänä, että jatkokoulutuspaikan valinta perustuisi tietoon erilaisista ratkaisuvaihtoehdoista. Ongelmallista kuitenkin oli, että oppilaat ja vanhemmat eivät välttämättä ymmärtäneet erilaisten vaihtoehtojen pohdinnan merkitystä.

”Mä oon sitä mieltä, että tiedon pohjaltahan se valinta tehdään, että pitää tietää mahdollisimman paljon monenlaisista ratkaisuihin ja monenlaisista koulutuksista ennen kuin pystyy valitsemaan, et ei mitään tämmöstä mutua juttua, mutta selitääppäs se noille oppilaille. Ja myös vanhemmat on monta kertaa sitä mieltä, että tää on nyt niin selvä juttu, että mitä tässä nyt sitten muita asioita sitten puidaan.”

Eila korostikin itsetuntemusharjoituksia ja informointia erilaisista ratkaisumahdollisuuksista. Hänen mukaansa ohjaus oli tärkeää ymmärtää oppituntien ja henkilökohtaisen ohjauksen muodostamana kokonaisuutena. Eila kuvasi, että ohjaus on

”oppitunneilla tiettyjen asioiden läpikäymistä ja itsetuntemuksen opiskelua ja informointia näistä ratkaisumahdollisuuksista ja sitten henkilökohtaisen ohjauksen kautta.”

Henkilökohtainen ohjaus auttoi keskittymään kunkin oppilaan omiin kiinnostuksiin ja valintaan liittyvään problematiikkaan.

”Kyl niillä tunneilla niin monelta menee asiat ohi. Et se on paljon hedelmällisempää, että sää yhdelle tai kahdelle ne selvität ja nimenomaan sitä problematiikkaa, mitä hänellä on. Kun se on ihan selvää, että kaikkia ei voi kaikki asiat kiinnostaa, ja se aina tulee ensimmäisenä silmille jo seiskalla, että mä meen lukioon, et en mä välitä muista asioista kuulla. No, ysillä ainakin se tulee jo heti ensimmäisillä tunneilla.”



Koska Eila korosti tietoon perustuvaa valintaa, hän piti tärkeänä pohdinta-prosessin aloittamista jo seitsemännellä luokalla. Tämä ei kuitenkaan ollut helppoa:

”Että vaikka kuinka aikaisin mä haluaisin alottaa jo seiskaluokalla todella tän prosessoinnin. Mutta kun se ei tahdo mennä perille, kun vasta ysiluokan joulun jälkeen, että nyt pitäis tehdä jotain. Että tällä tavalla, että miten osais aloittaa tarpeeksi voimakkaasti alussa että se ei oo aina se paniikki siellä lopussa.”

Tutkimushetkellä Eilan koulussa luokkatunnit oli keskitetty seitsemännelle ja yhdeksännelle luokalle. Kahdeksannella luokalla ei ollut lainkaan oppilaan-ohjauksen oppitunteja. Yhtäältä Eila ei kokenut tätä ongelmallisena puberteetin vuoksi:

”Meillä on nää luokkatunnit vaan seiskalla ja ysillä, kun sitä on kaks kurssia yhteensä, niin kasikurssi jää väliin. Mutta mä en oo kokenu sitä huonona ratkasuna, kun se on kaikkein hedelmättömintä aikaa se puberteetti, että silloin opinto-ohjaajan ja oppilaan henkilökohtainen kontakti kärsii kaikkein eniten, kun joutuu tappeleen tunnilla oppilaitten kanssa. Et sillai on ihan hyvä ratkaisu, että nää oppitunnit on näin, mutta ohjaukseen tottakai voi kaikki tulla.”

Toisaalta Eila pohti, että

”et kasit, ne kyl jää vähän heitteille. Niil ei oo oppitunteja, mutta ei niille myöskään pahemmin ohjausta tarjota, jos ei oo joku erikoistilanne. Tai, jos ei ne itse hakeudu välttämättä.”

Tosin hän mietti myös, onko henkilökohtaista ohjausta mielekästä tarjota kahdeksannella luokalla.

”Mutta en mää hirveen aktiivisesti kasiluokkalaisia hätistelekään, koska mä en oo kokenu sitä kauheen mielekkääksi, eikä niille yksinkertaisesti oo aikaa kovin paljoo.”

Varsinkin, koska hän piti tärkeänä, että

”useampia tapaamisia on varsinkin ysiluokalla sitten jokaisen oppilaan kanssa.”

Yhdeksannen luokan osalta Eila oli ajatellut paljon kysymystä siitä, miten ohjata oppilasta silloin, kun ratkaisun tekeminen on kaikesta tarjotusta tuesta huolimatta vaikeaa.

”Niin kyllä sitä erittäin usein edelleen tuntee voimattomaks ittensä, kun on jonkun kanssa jauhanu samoja asioita aika moneenkin kertaan ja kun sitä ratkaisua ei tahdo löytyä, et miten osais ohjata sillai, että siitä todella olis hyötyä tälle ohjattavalle. Mä en voi sitä ratkasta sen oppilaan puolesta, vaan se ratkasee sen kuitenkin itse ja myös huoltaja allekirjoittaa sen ratkasun. Että se ratkasu ei oo minun.”

Hän oli ratkaissut kysymyksen tarjoamalla oppilaalle konkreettisia vaihtoehtoja, joita hän voi miettiä.

”Yleensä mä pyrin tarjoamaan useampiakin vaihtoehtoja tai keskustelemaan, en mää nyt välttämättä tarjoa niitä, mutta täytyyhän nyt jostain näyttää, että tämmösiä ja tämmösiä on. Keskustella useammista vaihtoehtoista, etten mää nyt tyrkytä, että tää nyt on aino oikee, sopiva vaihtoehto sulle.”

Lisäksi hän piti tärkeänä sanoa suoraan oppilaalle, että päätöksentekovastuu on oppilaalla itsellään.

”Koska pakko se on itse päättää se asia, että ei niitä asioita päätä kukaan sun puolesta. Näin mä oon oppilaille sanonut.”

Toinen vaikea tilanne oppilaanohjauksen kannalta oli silloin, kun Eila tulkitsti oppilaan valitseman jatko-opintopaikan epärealistiseksi koulumenestyksen vuoksi. Tällöin hänen saattoi nähdä jopa kokevan velvollisuudekseen sanoa oppilaalle, että jatko-opintopaikkaan tuskin on mahdollisuuksia ja pohtia oppilaan kanssa muita vaihtoehtoja.

”Pyrin vaikuttamaan silloin, kun mun mielestä on selvästi epärealistinen vaihtoehto kysymyksessä. Et on vaan fiksoitunut johonkin ajatukseen. Tai sitten, että jos on epärealistinen koulumenestyksen takia. Niin tietysti mun täytyy sanoa, että sulla tuskin on mahdollisuuksia tähän, että katotaan jotain muuta.”

Tilanne oli erityisen vaikea, kun maahanmuuttajataustainen nuori ei ollut ehtinyt oppia suomen kieltä riittävästi ennen peruskoulun päättymistä. Varsinkin, jos oppilaan toiveena oli opiskella lukiossa:

”Onhan se vaikeampaa ja monimutkaisempaa kaikin puolin. Löytää se oikea paikka sitten, edes joku mahdollinen paikka sellaiselle, joka ei osaa kunnolla suomea ja jonka koulumenestys on ollut juuri sen takia ehkä heikko. Yksi oppilas puhu huonosti suomea ja kirjoitti huonosti suomea ja oli itsepäinen kaikissa asioissa ja muuta vaihtoehtoa ei ollut kuin lukio. Loppujen lopuksi se lähti kymppiluokalle ja sillä perusteella sain houkuteltua sen sinne, että kun mä sain sieltä semmoista informaatiota, että kaikki, jotka oli edellisenä vuonna ollut siellä, oli päässyt lukioon. Koska must se oli sille paras paikka, että sen suomenkielen taito kohenis ja numerot nousis sen myötä ja sille tulis paremmat mahdollisuudet.”

Eila oli pohtinut oppilaanohjauksen nykytilaa ja tietoon perustuvan valinnan tukemista myös perustuen aiempaan työkokemukseensa. Hänen mukaansa eri ammattien esittelymahdollisuudet heikentyivät, kun oppilaanohjaukseen varattuja tuntiresursseja supistettiin kolmesta kurssista kahteen kurssiin. Hän totesi, että

”Varsinaisesti näitä ammattejahan ei sillai kerkee enää esittelemään niin kuin ennen, kun oli sentään kolme kurssia tätä opinto-ohjausta. Ja sillonkin varmasti oli vain pääpiirteissään käytävä niitä läpi, että aika vähän niitä sitten oikeestaan voi esitellä.”

Hän otti kantaa Suomen opinto-ohjaajat ry:n suositukseen oppilasmäärästä:

”Se opinto-ohjaajat ry:n suositus on ihan ok kyllä, että se on semmonen, että kiireettömästi saisi tehdä sitä työtä, tai kohtuullisen kiireettömästi ja paneutuen.”

Hän totesi, että

”200 mä käytännössä ohjaankin, koska mun seiskat ja ysit on tavallaan mun näpeissä.”

Eila täsmensi, että suositusten mukaiseen oppilasmäärään hän huomioi vain ne oppilaat, joiden ohjaukseen hän erityisesti pyrki keskittymään. Kahdeksannen luokan oppituntien ja henkilökohtaisen ohjauksen puutteesta hän koki huonoa omaatuntoa.

”Mutta, siitä on tietysti huono omatunto, että siitä jää sitten semmonen satakunta oppilasta sitten paitsi.”

Toisaalta kaiken kaikkiaan Eila vaikutti kuitenkin nykytilanteeseen suhteellisen tyytyväiseltä. Hän kertoi, että loppukeväästä

”kiitollisinta on sitten se lopputulos, kun huokaa helpotuksesta joka kevät sitte ja varsinkin sitten, kun yhteishakutuloksetkin on tullu, et kyl sit taas sijottu jonnekin lähes kaikki. Et, ihan hyvin meni. Useimmiten jää semmonen tunne, et hyvin meni sit tää vuosi kuiteskin kaiken kaikkiaan.”

Hän kokikin olevansa kouluuyhteisössään

”oman alani asiantuntija. Ei siis mitenkään silleen liikaa, yliarvostettu, että ei kukaan kattos ylöspäin näitä hommia, mut siis ihan työtoverina ja oman alani asiantuntijana arvostettu. Siis sekä muiden työyhteisön jäsenten että oppilaidenkin silmissä mun mielestä.”

Koulussa suhtauduttiin samantyyppisesti kaikkiin aineenopettajiin.

”Kyllä täällä jokainen on oman aineensa asiantuntija.”

Laajemmin Eila hahmotti itsensä osana alueellista eri kouluasteilla työskentelevää opinto-ohjaajien ryhmää. Hän oli ollut aiemmin aktiivisesti mukana eri kouluissa ja kouluasteilla työskentelevien opinto-ohjaajien paikallisessa yhteistyössä.

”Me kokoonnuttiin kyllä sen alueen opinto-ohjaajat tavallaan epävirallisesti, että koulun jälkeen mentiin setviin vähän asioita ja jos oli jotain mistä kannatti keskustella, että täällä me ei olla kyllä kokoonnuttu.”

Hän toi esille, että opinto-ohjaajien paikallisen yhteistyön tarve on erityisen suuri silloin, jos työolosuhteet ovat vaikeat.

”Sillon mä kaipasin hirveesti tavallaan muiden tukea, kun mää olin hirveen inhottavassa asemassa jotenkin siellä koulussa. En mä ehkä täällä niin hirveesti kaipaa sen takia, että täällä sujuu asiat.”

Toisaalta koulukohtaisen opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen eri kouluissa työskentelevien opinto-ohjaajien välinen yhteydenpito oli vähentynyt.

”Kaikki, jotka on pitempään ollu osaa hommansa ja tietää mitä tehdä. Ja kukin tekee vähän omalla tavallaan ja koulut on hyvin erilaisia nykyään, että se mikä taas pätee toisessa koulussa, ei onnistu ollenkaan toisessa ja ihan siis vaikka tän kurssituksen, jaksotuksen tai työjärjestyksen vuoksi.”

Myös lisääntynyt kiire oli osasy vähentyneeseen yhteydenpitoon:

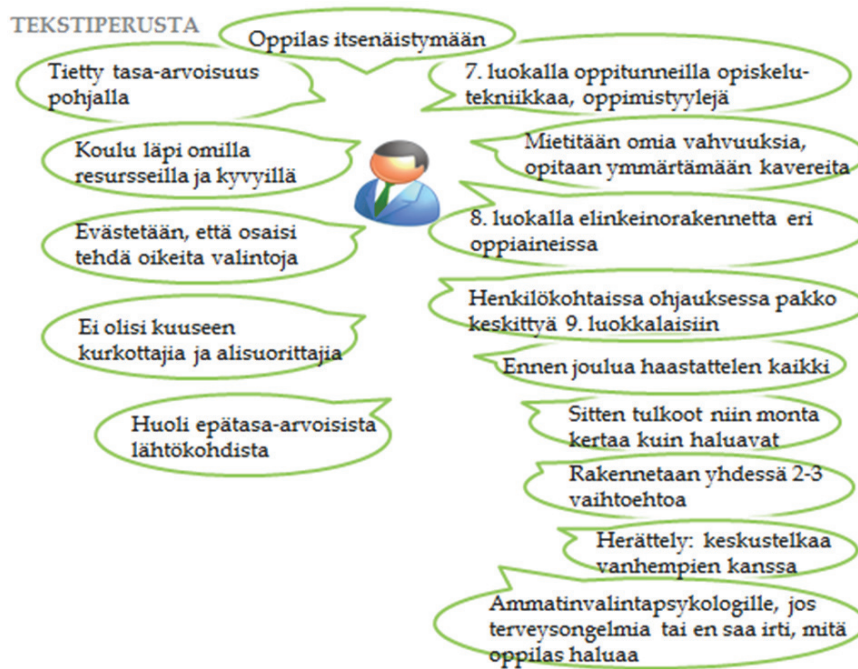
”Että sitten, kun päästään kevätlukukauteen, niin kaikki on kyllä niin ylibuukattuja, että, et ei ole aikaa välillä soitellakkaan. Ja syksyllä ei oo taas sillai asioita ehkä, mistä sopia ja keskustella.”

### 6.3 Eino: Tasa-arvoista tukea itsenäistymiseen

Kun Aulikki korosti yksilötyötä ja kokonaisvaltaista ohjaamista sekä Eila jatko-opiskelupaikan valintaa, Eino määritteli, että hänelle

”ehkä se keskeisin, jos ajattelee tätä työnkuvaa, on se, että saatais se oppilas itsenäistymään, käymään tämä koulu läpi niillä resursseilla ja kyvyillä, mitkä hänellä on. Ja evästetään, että osaisi tehdä niitä oikeita valintoja. Ettei karkeesti ehkä leikkais sitä, että täällä ei ole niitä kuuhun kurkottajia liikaa yrittämässä, jos todistus on heikko. Tai sitten näitä alisuorittajia. Tietty tasa-arvoisuus tässä pohjalla tulee sitten näkyviin.”

Eino tähdensi oppilaanohjauksessa oppilaan itsenäistymistä, resursseja ja kykyjä sekä valintojen tekemistä. Omana tehtävänään hän kuvasi valintojen evästämisen, oppilaan itsenäistymään saamisen sekä koulun läpi käymisen oppilaan omien resurssien ja kykyjen mukaisesti. Hän oli huolissaan yhtäältä kuuseen kurkottamisesta, liian korkealle asetetuista tavoitteista ja toisaalta alisuoriutumisesta. Lausehierarkiaksi purettuna Einon työn tiivistelmän saattoi kuitenkin pelkistää kahteen päälauseeseen. Eino piti tärkeänä, että oppilas saataisiin itsenäistymään. Lisäksi hän tähdensi työnsä perustana tasa-arvoisuutta.



KUVIO 4 Einoon ammatillinen identiteetti tekstiperustana

Tekstiperustaksi konstruoinnin avulla (ks. Kuvio 4 ja Liite 3) tasa-arvoisuuden korostamisen saattoi nähdä tarkentuvan opiskelumahdollisuuksiin. Ongelmallista Einoon mukaan oli, että osaan opiskelupaikoista on vaikeampi päästä ja osa opiskelupaikoista sijaitsee toisella paikkakunnalla.

”Johonkin tiettyyn paikkaan on hirveän suosittua, ettei sinne yksinkertaisesti pääse tietyillä papereilla tai. Tai sitten jos on joku huippu harrastusalueella, ni ei sitä voi hyödyntää välttämättä. Kun ei ole itsenäisyyttä lähteä jonnekin kauemmas tai on vasta 16-vuotias parhaimmillaan, että lähtis jonnekin ja parantaisi kykyään sitte. Esimerkiksi huippu-urheilija. Jotkut rohkeet jotka on jo jonkun verran kypsiä, ne lähtee eteenpäin. Sekin on kotitauasta kiinni.”

Jotta oppilaiden väliset kotitauaerot edes vähän tasoittuisivat, Eino kertoi pyrkivänsä ennaltaehkäisemään oppimisvaikeuksia. Tämä konkretisoitui tarkemmin opiskelutekniikan opettamisena seitsemännellä luokalla. Opiskelutekniikan opettamiseen liittyi esimerkiksi

”että miten tehdään hyvät muistiinpanot. Ihan tällaisia konkreettisia asioita, mitä tarvitaan täällä ja tulevaisuudessa. Kun käsitellään semmosta isompaa kokonaisuutta kuin oppiminen.”

Hän korosti, että myös jokaisen aineenopettajan olisi tärkeää kiinnittää huomiota ainekohtaiseen opiskelutekniikkaan. Hän kertoi sanoneensa opettajille, että

*"en mä o ainut joka ohjaa, kyllä tekin ohjaatte. Vaikka mä opiskelutekniikkaa opetan, niin kyllä teidänkin pitää omassa aineessa sitä opettaa. Ettei sillei että on yks kasvattaja koulussa tai yks tekee jotakin, vaa se on yks osa sitä kokonaisuutta."*

Myös opettajien kanssa yhteistyötä tehdessään hän painotti oppilaiden oppimisen ongelmien kartoittamisen merkitystä. Hän piti tärkeänä, että *"havaittaisiin riittävän ajoissa, jos tulee tukiopetuksen tai erityisopetuksen tarvetta."* Opiskelutekniikan lisäksi Eino tähdensi oppimistyylien kartoittamisen merkitystä. Hän kertoi, että haastatteluhetkellä hän opetti oppimistyytlejä oppilaille.

*"Me tehdään tällä hetkellä opotunnilla tällä viikolla oppimistyylin kartoitusta ja opetan oppilaillekin, mitä on oppimistyyli ja että ihmiset on erilaisia."*

Hän oli löytänyt oppimistyytlejä kartoittavan testin, jota hän pyrki vielä kehittämään toimivammaksi.

*"Minulla on testi siihen, ihan valmis testi, että siltä pohjalta katsotaan. Huomasin, että kritisoin, että voisi kehittää jotain omalaatuisempaa, jotain analyttis-holistista suuntausta, tämmöistä kaksijakoisuutta, aistipohjaisuuteen liittyvää asiaa."*

Keskeistä Einon mukaan oli, että oppimistyylien kartoittamisessa kiinnitettäisiin huomiota yhtäältä analyttisyyteen ja toisaalta holistisuuteen. Tätä eroa hän selvensi seuraavasti:

*"Ihminen voi olla tutkiva tyyppi eli se keskittyy hyvinkin pikkuisiin asioihin ja syvällisesti jotain tiettyä asiaa tai sitten toinen ihmistyyppi on tämmöinen holistinen. Se on vähän hällä väliä ja lentää siellä sun täällä. Pintaliitäjä haluaa enemmän kaikenlaista tutkia, muutakin kuin sitä yhtä asiaa. Joku haluaa mieluummin syventyä yhteen asiaan, toinen taas ei kestä keskittymään, vaan sen täytyy päästä katsomaan, että mitä muuta täällä on valikoimassa."*

Käytännössä oppimistyylin kartoituksessa oppilaat

*"kirjoittaa sen kohdan mikä heille tulee ensimmäiseksi, vahvimaksi siinä testissä ja sitten vähän keskustellaan, että pitkö se paikkaansa. Mietitään erilaisuutta ja ehkä ne oppii ymmärtämään vähän kavereitakin, että miksi toi on tommonen heiluva tyyppi tuossa luokassa, kun ei meinaa pysyä rauhassa. Sellasta itsetuntemusta."*

Toisaalta Eino oli pohtinut, että pelkkä oppimistyylien tiedostaminen ei vielä riitä. Oppimistyylien kartoituksen pitäisi näkyä myös opetusmenetelmissä kartoituksen jälkeen niin, että kukin oppilas saa opetusta tavalla, joka vastaa hänen vahvuuksiaan.

*"Kyllä mä luulen, että ei siitä voi lähteä, että pelkästään tiedostetaan, vaan opetetaan heitä sillä tavalla, mikä heidän vahvuutensa on."*

Seitsemäsluokkalaisten oppimistekniikan kehittämisen lisäksi Eino kertoi keskittyvänsä yhdeksäsluokkalaisten henkilökohtaiseen ohjaukseen. Lähtökohtana oli haastatella ensin jokainen oppilas ja tarjota sitten henkilökohtaista ohjausta tarpeen mukaan. Eino korosti, että tämäntyyppinen työn painotus johtuu oppilasmäärästä.

”kun on iso porukka (yli 400), niin on pakko keskittyä päättöluokkalaisiin. Mä yritän ennen joulua käydä kaikki kertaalleen läpi ja sitte saa tulla itte niin monta kertaa kyllästyvät. Pyrkimys haastattelulla on se, että nyt sinun pitäisi opiskella sillä tavalla, että menet sinne, mikä sinua kiinnostaa. Mitä ajatuksia syntyy.”

Käytännössä Eino kuvasi henkilökohtaista ohjausta erilaisten vaihtoehtojen rakentamiseksi yhdessä oppilaan kanssa oppilaan kiinnostusten mukaisesti. Eino oli päätenyt kahdesta kolmeen vaihtoehtoon, koska yhteishaussakin oppilaiden täytyy pystyä nimeämään eri vaihtoehtoja, jotta he saisivat työttömyyskorvauksen, jos eivät pääse haluamaansa paikkaan opiskelemaan.

”Rakennetaan tavallaan kahdesta kolmeen vaihtoehtoa, joita voisi ajatella, koska se on pakko yhteishakukorttiinkin vääntää, ettei menettäisi työttömyyskorvausta.”

Hän kertoi vuosien myötä kehittäneensä yhdeksäsluokkalaisten ohjausta yhä konkreettisempaan suuntaan.

”Mä oon kehittänyt myös sillä tavalla, että se saa myös kirjallisesti siitä tämmösen kuvan ja ohjeen siitä, että ihan, ettei jää vain kuulomuistin varaan.”

Hän korosti sanovansa oppilaille, että henkilökohtaisen ohjauksen tarkoituksena on ennen kaikkea auttaa oppilasta oman kiinnostuksensa muuttamisessa konkreettiseksi jatko-opiskelupaikan valinnaksi.

”Olen sanonut oppilaille suoraan, ettei ohjauksen tarkoitus ole se, että valitsen teille jotain koulua tai ammattia, vaan tarjoan sulle apua, mikä ajatus sulla on. Omalla kokemuksella ja tietotaidolla voin avustaa, kun he tekee niitä ammatinvalintaratkaisuja, että riittääkö pisteet, että voidaan laskea pisteitä tai katsoa, jos jollakin on aivan sekaisin ajatus, että mä meen lukioon kun en tiedä mitään.”

Hän painotti, että

”Lukiossa valitettavasti nykyään on tiedettävä, mitä sen jälkeen aikoo tehdä. Lukujärjestyksetkin pitää toukokuussa itte harjoitella, miten ne tehdään. Ne vaikuttaa siihen opiskelunopeuteen ja kaikkeen tämmöiseen.”

Eino piti erityisenä haasteena henkilökohtaiselle ohjaukselle sitä, että

”tää on niin monipuolistunut tää homma, että viiden vuoden sisällä on tullut valinnaisainemuutoksia runsaasti paitsi täällä peruskoulussa myös toisella asteella ja nimivaihdokset ja rakenneratkaisut. Opistoasteet muuttuu, tulee ammattikorkeakoulut. Kaikki tällaiset vaikuttavat ohjantaan.”

Hän kertoi konkreettisen esimerkin oppilaan oman kiinnostuksen tukemisesta:

”Mentiin kattomaan internetistä ja otettiin ammatinvalintakuvaus ja siinä, että kumpaa se nyt on, haluatsä kaupallista kirjeenvaihtoo vai tämmöistä tv-journalistiikkaa? Tällä tavalla pystyy antaan ohjeita, mistä asioita löytyy, etten anna valmiita ratkaisuja. Oppilaan ajatusta pitäisi kehittää itsenäisemmäksi. Varsinkin sillä pohjalla, että jatko-oppilaitoksissa oppilaanohjaus ei ole näin itsestään selvää.”

Koska oppilaita oli paljon, kaikille oppilaille tarkoitettu haastattelu kesti puolesta tunnista oppituntiin. Tässä haastattelussa Eino kartoitti, kenellä on jo ajatus peruskoulun jälkeisestä opiskelupaikasta ja kuka vielä tarvitsee apua valinnan tekemiseen. Kaikille tarkoitettun haastattelun jälkeen hän keskittyi oppilaisiin, joilla on vaikeuksia valita jatkokoulutuspaikkaa. Hän kertoi käyttävänsä aikaa ensimmäiseen haastattelukertaan

”noin puolentunnin, oppitunnin verran ehkä. Ehkä parikymmentä minuuttia parhaimmillaan, jos hänellä on asiat jäsenyneet. Mutta aika monella on jäsenymättä. Ensimmäinen kerta menee noin puolessa tunnissa. Kun tätä massaa on niin paljon, että sitä on pakko käydä kertaalleen ainakin läpi suhtkoht tiuhaan, että jokaiselle jotakin. Ja sitten ruvetaan eriyttämään, että kuka haluaa mitäkin. Tulokoot vaikka sata kertaa sitte.”

Eino kertoi, että hän pystyi henkilökohtaisella ohjauksella auttamaan suurinta osaa oppilaita, joilla oli vaikeuksia jatko-opintopaikan valinnassa. Vain hyvin harvoin hän tukeutui ammatinvalintapsykologin apuun. Eino kuvasi, että näissä tilanteissa oli usein kyse siitä, että terveydentila rajoitti valinnanvaihtoehtoja tai hän ei kerta kaikkiaan saanut irti, mitä oppilas halusi.

”ehkä yks kaks vuosittain joudutaan lähettämään ammatinvalintapsykologille, jos on terveystekijöitä tai kerta kaikkiaan ei saa irti mitään, mitä hän haluaa. Silloin ohjaan työvoimatoimiston puolelle. Se on yllättävän vähän.”

Hän kuvasi, että ammatinvalinnan kysymyksiin keskittyminen oli mahdollista, koska koulussa oli koulukuraattori, jonka kanssa oppilaat voivat keskustella muista kuin opiskeluun, koulutukseen ja ammattiin liittyvistä asioista.

”Se sitten teki hyvää, kun meille tuli pitkäaikaiseksi hommaksi tää kuraattori, että pystyy pelkästään paneutumaan tähän opiskeluasiaan, ammatinvalintaan. Ettei tarvii olla terapeutti, kuten pienemmässä koulussa opon täytyy ollakin. Joidenkin oppilaiden kohdalla huomaa, että sitä on terapeutti, kun sieltä tulee joku yksinhuoltajaäidin lapsi tähän. Saattaa tulla vaan ihan sen takia, että haluaa jutella miehen kanssa, kun ei ehkä pääse muiden miesten kanssa tuolla tunnilla jutteleen.”

Eino näytti olevan erityisen huolissaan siitä, että oppilaat eivät juuri olleet keskustelleet valinnoistaan vanhempiensa kanssa. Hän olikin pyrkinyt herättelemään oppilaita keskustelemaan vanhempiensa kanssa sekä vanhempia vanhempainilloissa.



”Mä luulen, että se on tuo ikävaihe, ettei siinä ole se konkreettinen ajatteluvaihe muuttumassa siihen abstraktiin ajatteluun. Ne tarvitsevat tukea. Yks syy on yllättävä, mikä tulee näissä haastattelulomakkeissa, ku lukee, että oppilaat eivät hirveästi oo keskustelleet vanhempien kanssa, että onko vanhemmilla sitten niin mahdottoman kiire elämässä, ettei jää aikaa keskustella näistä. Mä yritän tavallaan herätellä, että vie ne kotiin ja jutelkaa vanhempien kanssa ja mietitään sitten, kun vanhempainiltoja tulee. Pikkuhiljaa vanhemmatkin ovat heränneet ja alkaneet soitella näistä asioista. Pyritään herättämään vanhempia. Koska se motivaatio on se, mikä pitäisi saada ylle. Eli ihan konkreettisia ohjeita, miten läksyjäkin pitäis lukee, jos meinaat numeroita parantaa ja jos luet viisitoista minuuttia läksyjä, niin mitä luulet, paraneeko sun numerot. Pitäis kaks tuntii päivittäin lukee, että varsinkin, jos johonkin lukioon pyrkii, niin ei se riitä, että sinne lukioon pääsee, vaan siellä pitäis pärjätä myös.”

Oppilaanohjauksen kokonaisuuden saattoi tulkita Einon työn määrittelyssä muodostuvan niin, että ensin hän opetti seitsemäsluokkalaisille opiskelutekniikkaa ja itsetuntemusta, jotta he saisivat tasa-arvoisemmat lähtökohdat opiskeluun. Kahdeksaluokkalaisten kanssa hän selvitti elinkeinorakennetta, koska tuolloin myös esimerkiksi historiassa käsiteltiin samaa aihepiiriä. Koulutuksen merkitystä hän käsitteli vasta yhdeksännellä luokalla, jotta oppilailla olisi jonkin verran pohjatietoja pohdintaa varten.

”Karkeasti siis jakautuu toi oppiainesysteemi sillä tavalla, että seiskalla käydään lähinnä opiskelutekniikka läpi, että ne pärjäisi opiskelussa. Että olisi jonkinlaiset tasa-arvoiset lähtökohdat. Sitten kasiluokalla me ruvetaan sitten enemmän elinkeinorakennetta selvittämään, että ne sais jonkinlaisen faktan siitä, mitä tulevaisuus tuo tullessaan. Runkoratkaisu on tavallaan sitte siinä mielessä pitkäntähtäimen hommaa varmaan tässä opossa kaikilla että tietyllä tavalla opiskelutekniikasta ja itsetuntemuksesta lähdetään, koska historiassa ja muissakin aineissa käsitellään kasiluokalla elinkeinorakennetta. Ja sitten ruvetaan puhumaan näistä koulutuksen merkityksen kannalta päättöluokkalaisille enemmän, kun niillä on pohjatietoja. Edes jossain määrin.”

Hän oli harmissaan siitä, että oppilasryhmät olivat suurentuneet eikä seitsemäsluokkalaisia ollut enää mahdollista ohjata henkilökohtaisesti.

”Se on tietysti harmi se, ku porukkaa on näin paljon, ettei pysty henkilökohtaisella tasolla, aikaisemmin kun oli pienempiä ryhmiä, mä haastattelin myös aina ensiks seiskaluokkalaisia läpi. Nyt ei tahdo olla aikaa. Et kävis ihan kaikki läpi, oli sitten ongelmia tai ei. Nyt on pakko luoda oppitunnilla mitä ehtii ja muulloin käytävällä ja yhteisissä toiminnoissa, mitä sitten on.”

Lisäksi ajan puutteessa henkilökohtaisen ohjauksen luonne oli muuttunut mekanistisemmaksi.

”Hyvin paljon mekaanista haastattelua: siinä ei paljon anneta oppilaalle purkautumismahdollisuutta, että hyvin tiukasti pidän kiinni asiasta. Ei mulla aika yksinkertaisesti riitä. Että ainakin ensimmäisellä kerralla se on hyvin mekaanista.”

Myös lisääntynyt opiskelutahti ja valinnaisuus huolettivat häntä. Hän pohti, ovatko 15- ja 16-vuotiaat riittävän kypsiä tekemään niin vaikeita valintoja kuin heiltä nyt edellytettiin.

”Kyllä tää on sanottasko turhankin vierivää välillä. Et olis kiva, jos oltais vähän aikaa paikoillaan ja pystyttäis sulattaa asioita. Et siinä oppilaallakin on se ongelma, että tahti on niin kiireinen välillä opiskelussa, että jää se sulatuspuoli liian vähälle. Koska varsinkin on oppilastyyppejä, että ne vaatii sitä, että hissun kissun. Onneksi sit kuitenkin näitä kymppiluokkasysteemeitä, mutta siitäkin taas määrärahaa leikataan. Oppilaat, niitten on tietyllä tavalla pakko – vähän surkeeta – aikuistua liian aikaisin. Kun on tällainen valintajärjestelmä. Ja kun jo lukiosta pitäisi tietää ainevalintansa ja lukujärjestyksen teko. Menenkö mä nyt päivälukion kautta vai ammatillisen lukioyhdistelmän kautta vai mistä. Et vaihtoehtoja on niin monta. Valinnaisuus lisääntyy myös lukiossa ja ammatillisella puolella.”

Einosta tuntui, että suomalaisessa yhteiskunnassa haastatteluhetkellä vallinneessa tehokkuusajattelussa nuoret unohtuivat. He joutuivat vain kasvamaan itseksensä.

”Että tässä nykyisessä ratkaisussa kolmen viiden vuoden sisällä on tullut tää tehokkuusajattelu, että kasvatuspuoli tahtoo jäädä. Ja sit taas jos on tehokkuutta tuolla perheessä, ne ei kohta kasvata siellä, kukas sitten kasvattaa tän nuoren, kasvaaks ne itte vaan tässä. Sitä mä oon miettiny.”

Eino totesi, että oppilaanohjaajan työ ei ole pelkkää ohjausta, vaan *”se on joskus poliisin roolia, kiertelet ympäri ja katsot tupakkapisteitä ja muuta.”* Lisäksi oppilaanohjaaja toimi *”tavallaan pr-toiminnassa koulun ja muun yhteisön välillä ja vanhempiin nähden.”* Eino pohtikin, että *”Ehkä opot ovat tavallaan ihmisiä, jotka organisoivat.”* Kaiken kaikkiaan Einon työn lähtökohtana näytti olevan ajatus siitä, että

”Minä ainakin tykkään olla murrosikäisten ja lasten parissa.”

Eino toi myös esille, miten nykyistä systeemiä olisi tarpeen kehittää:

”Täällä pitäisi yksinkertaisesti olla kaksi opoa. Ei se muuten hoidu. Tai sitten ollaan käytetty sitä että seiskaluokkalaisten luokanvalvojat haastattelevat kertaalleen seiskalaiset läpi. Sillä tavalla korvaa sitä opon menettämää aikaa sitten. Oppis tuntemaan luokanvalvojat paremmin näitä oppilaita. Sehän tässä onkin tarkoitus se, että ku on pienempiä luokkakokoja, ni se tulis se oppilastuntemus myös muille eikä pelkästään minulle. Enhän minä nää ku kerran viikossa yhen tunnin ja en mä siinä luokkatuntien puitteissa mitenkään tuntemaan sitä hommaa. Mut oppilastuntemus pitäis laajentaa tai sitten toinen opo kylmästi tässä hommassa. Noin kaksisataa oppilasta per opo niin sitten se olisi kohtuullista.”

## 6.4 Maisa: Vahvuuksien ja myönteisyyden kannustamista

Myös Maisalla oli jo tekstin pintatasoon huomiota kiinnittäen oma yksilöllinen määrittelynsä työstään. Maisa kuvasi, että

”Varmaan aika paljon yritän ottaa huomioon nuoren omia tavoitteita ja yritän lähteä nuoren omasta tilanteesta liikkeelle ja varmaan sit yritän löytää niitä vahvuuksia, myönteisyyttä, mitä nuorella on ja yritän kannustaa niitä puolia. Mut mä en tiedä, mitä se voisi olla, voisko se olla jotakin humanismia vai voisko se olla jotain eksistentialismia, vai mitä se sitten on. Mun täytyy sanoa, että en osaa teoretisoida sitä sen tarkemmin. Mutta sitä omien valintojen korostamista, tavallaan sitä, jotenkin ihmisen kasvamisen ja kehittymisen prosessi.”

Lausehierarkiaksi purettuna hahmotin Maisan työn tiivistelmässä useita päälauseita. Hän korosti työtään tiivistäessään ottavansa huomioon nuoren tavoitteita, lähtevänsä liikkeelle nuoren omasta tilanteesta, yrittävänsä löytää nuoren vahvuuksia ja myönteisyyttä sekä yrittävänsä kannustaa näitä ominaisuuksia nuorella. Lisäksi hän korosti nuoren omia valintoja sekä ihmisenä kasvamisen ja kehittymisen prosessia. Hän pohti, voisiko tätä määrittelyä asemoida humanismiin vai eksistentialismiin ohjauksessa.



KUVIO 5 Maisan ammatillinen identiteetti tekstiperustana

Tekstiperustaksi konstruoituna tarkensin Maisan kuvausta nuoren oman jutun vahvistamisesta yhtäältä kiinnostukseen opiskella tiettyjä asioita ja toisaalta varmuuden luomiseen riittävästä osaamisesta. (ks. Kuvio 5 sekä tarkemmin esimerkki luvussa 3.3.)

”Ohjauksen merkitys on varmasti sen oppilaan oman, sen oman jutun vahvistaminen, sen varmuuden esille tuominen, että mikä on minun toiveeni ja mikä se on minun kiinnostukseni. Onko se että olen pärjännyt matikassa ja kemiassa ja olen todellakin kiinnostunut niistä jutuista ja haluan opiskella niitä asioita. Se on sen tuntemista.”

Maisan mukaan ohjausta tarvitsevat eniten ne oppilaat, joilla ei ole vielä riittävä itsetuntemusta omista kiinnostuksistaan. Kuitenkin ongelmallista oli, että nämä oppilaat eivät välttämättä hakeudu aktiivisesti ohjaukseen. Maisa olikin pohtinut paljon oppilaanohjauksen saatavuutta tasa-arvon näkökulmasta:

”Mä oon miettinyt sitä tasa-arvoa, että miten toteutan tasa-arvoa työssäni ja olen ajatellut onko sekään tasa-arvoa että ne oppilaat, jotka tarviis sitä ohjausta kaikista eniten, niin ne oppilaat ohjausta saisivat enemmän kuin muut. On kuitenkin niin paljon sellaisia oppilaita, jotka haluaa palvelua, on fiksua ja on aikaansa seuraavia, jotka tulee ja ottaa sen ohjauksen, koska ne on niin aktiivisia. Mutta sitten on niitä reppanoita, jotka ei ole yhtään kiinnostuneita tai tiedä. Jotka tarviis ohjausta paljon enemmän. Ehkä kumminkin kallistun siihen, että tasa-arvo on enemmän se, että opo tietoisesti huomioi maan hiljaisia ja heidän tarpeitaan, kuin se, että ne aktiiviset nuoret, jotka sen tiedon tavalla tai toisella varmasti saavat, vie suuren osan ajasta.”

Maisa nosti esille, että omien valintojen ja kiinnostusten korostamiseen liittyi myös laajempi kysymys onnesta ja hyvästä elämästä.

”Onni on niin suuri ja suhteellinen käsite, mutta mielestäni hyvä elämä on sitä että voit olla sitä mitä sinä oot. Olet tehnyt valintoja jotka on sulle hyviä, jotain sellaista olet saavuttanut mitä olet halunnutkin. Tai sit sää ymmärrät sen, että sää oot halunnu jotain muuta ja sit sää ymmärrät sen, miksi et ole jotain saanut mitä olet halunnut.”

Itsensä hän näki tukihenkilönä ja kasvattajana, peilinä nuorille.

”Hahmottaisin itseni jonkinlaisena tukihenkilönä, kasvattajana. Tietysti joo mutta enemmän ehkä sellaisena tukijana, joka voisi olla jollain lailla peilinä näille nuorille, tukena.”

Maisa olikin pohtinut paljon sitä, miten nykyisessä maailmassa hänen nuoruudessaan itsestään selvä

”yhteisöllisyys, oman perheen tuki ja sukulaisten tuki, jokin sellainen tuntuu hirveän monelta nuorelta puuttuvan. Pahoinvointi, joka tuntuu vain kasvavan ja kasvavan, vaikka aineellisesti kaikki on hyvin. Elämän sisältö kauhean monella tuntuu olevan kateissa.”

Hän näytti olevan huolissaan siitä,

”ett nuorten tarpeet ja sitten se mitä minulla on tarjottavana, ei kohtaa. Kyllä siinä on välillä aika suuria ristiriitoja. Tuntuu ettei löydy sellaista kohtauspintaa. Välillä tuntuu, että mitä annettavaa minulla voisi olla näille nuorille, joiden elämänsisältö on hauskanpitäminen tai kännyköillä soittelu tai juopottelu tai muuta.”

Toisaalta hän pohti, että

”Kyllähän kuitenkin on paljon hyvää ja paljon terveitä arvoja. Ja paljon sellaista nuorisossakin on paljon voimaa, jota ei saa unohtaa ja ehkä ne ovat vain niin näkyviä ilmiöitä, jotka kuitenkin iskee aika pahastikin vasten kasvoja. Ei-toivottu käyttäytyminen, se on onneksi kuitenkin pieni vähemmistö. Olisiko 10-15% näkyvä osa ja meitä opettajia muutenkin työllistävä. Se näkyy jotenkin ajattelemattomuutena, muista ei tarvitse välittää. Että minulla on vain oikeuksia eikä velvollisuuksia. Ett se näkyy just sillä lailla, että mä voin pilata opetustunnin, mä voin sabotoida tätä opetusta. Sitten mä voin kiusata muita, mulla on oikeus sanoa muille mitä mä haluan, ja näin tällai se näkyy.”

Maisa korosti, että nuoren omista tavoitteista lähtevä oppilaanohjaus on haastavaa ja vaikeaa, vaikka hän nauttikin työstään.

”Kyllä mä ainakin olen monen asian kohdalla kokenut että tiedän monia asioita että pitäisi tehdä, mutta en minä tee niitä. Ett kyllä mun mielestäni että tämä kaikki lähtis oppilaan omista tavoitteista ja tämä olisi oppilaskeskeistä, niin se on hirveän suuri haaste ja se on hirveän vaikea asia. Vaikka periaatteessa nautin työstäni.”

Tekstiperustaksi konstruoinnin avulla Maisan ajatus nuoren kasvamisen ja kehittymisen prosessin tukemisesta täsmentyi erilaisiksi painopisteiksi eri luokka-asteilla (ks. tarkemmin esimerkki luvusta 3.3). Seitsemännellä luokka-asteella Maisa näki oleelliseksi paitsi sen, ”*missä nuori itse on hyvä*” myös sen, miten nuori voi ”*antaa myös toisten olla hyviä*” eli hän korosti yhteistoimintaa ja ryhmän jäsenyyttä. Kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla nuorten kasvun tukemisen prosessi tarkentui ammatinvalinnan ohjaukseksi sekä yhdeksäsluokkalaisten tukemiseen omassa yksilöllisyydessään ja yksilöllisissä valinnoissa.

”Seiskaluokalla näen oleelliseksi sen, että nuori pääsee kouluyhteisön jäseneksi. Juuri näistä edellä mainituista lähtökohdista lähtien, elikkä hänellä olis se semmonen kuva siitä et mitä mä oon, missä mä oon hyvä, miten mä voin antaa toistenkin olla hyviä. Jotenkin se semmonen yhteistoiminnan korostaminen ja toiminen siinä, tässä meidän koulussa. Ja ehkä kahdeksannella ja yhdeksännellä koko ajan enemmän ja enemmän sit siihen ammatinvalinnanohjaukseen. Kasvuun nuoreksi aikuiseksi ja sen tukemiseen. Mutta tuota voisko ajatella niin, että seiskalla se nuori on enemmän ryhmän jäsen ja sitä ryhmän jäsenyyttä on tärkeä tukea. Mutta ysiluokan vaiheessa kun ovat pois lähdössä maailmaan, jotenkin nuoren tukeminen omassa yksilöllisyydessään ja niissä yksilöllisissä valinnoissa. Niin se sitte korostuu enemmän sinne suuntaan mennessä. Ett en mä osaa siitä kasiluokan tavoitteista oikein mitään

spesifististä. Näkisin sen prosessin näin. Että se ohjaus tukee sen nuoren itsetuntemuksen kasvua ja auttaa jollain lailla nuorta kasvamaan siihen mitä hän on.”

Maisa nosti esille esimerkkinä ensimmäisen henkilökohtaisen ohjaustilanteen merkityksen. Tutustumishaastattelussa Maisa pyrki kuuntelemaan ja kuulemaan nuorta liittyen siihen,

”mitä vahvuuksia hänellä on oppijana, mitä vahvuuksia hänellä on ihmisenä ja niitä puolia jotenkin ottaa esille. Plus sitten ehkä se, mitkä hänen omia tavoitteitaan on, miten hän ite sen muotoilee mitä hän odottaa yläasteopiskelulta. Missä hän on hyvä. Mitkä ovat hänen hyviä puoliaan. Jotenkin tätä kautta. Et nuorta tukea siinä että, hän voi olla tässä hyvä. Jotakin sellasta että hän riittää itsenään. Tietysti aina on parannettavaa ja kehittymisen varaa itse kullakin, mutta joku sellanen että hän on arvokas niine omine puolineen. Jollain lailla sen nuoren kuuleminen.”

Kahdeksannen luokan luokkamuotoisen ohjauksen tunnit olivat Maisasta kaikkein haastavimpia:

”Esimerkiksi kahdeksannen luokan vaiheessa, kun olen käynyt ammattialoja läpi, niin se on ollut ihan selvää, että joku ammattiala kiinnostaa ja muut ei kiinnosta yhtään. Sitten tämä tyypillinen että mitä tästä on hyötyä, jos me käydään jotain itsetuntemukseen liittyviä juttuja läpi. Ylipäätänsä se että mitä tästä on hyötyä että tällästä käydään. Se on se semmonen turhauttavain asia, et oppilaat ei koe sitä tarpeellisena. Kyllähän se on ihan todistettukin juttu, että oppilaanohjauksen vaikuttavuus nimenomaan luokkatuntien osalta, koetaan aika minimaaliseksi. Kyllä mun mielestäni se henkilökohtainen ohjaus on hyvin tärkeä ja pienryhmäohjaus, oppilaan omista tarpeista lähtevä sillä saavuttaa paljon enemmän kuin sillä, että opettaja ottaa esille.”

Kaiken kaikkiaan Maisa näytti kokevan ristiriitaa

”pitää luokkatunteja semmoisista aiheista, jotka kuitenkin on aika henkilökohtaisia ja jotka vaatisivat hyvin sellasta, miten mä nyt sanosin, luovaa ja jännittämätöntä ilmapiiriä. Ja sitten ku näitä ristiriitoja on luokan sisällä. Luokkatilanne on jo itsessään aika hankala, niin se on välillä aika turhauttavaa.”

Yhdeksäsluokkalaisten ohjaus ammatteihin oli Maisan mukaan työssä kaikkein palkitsevinta.

”Ehkä kaikista mukavinta ja palkitsevinta on kuitenkin sitten yhdeksännen luokan ohjaaminen ammatteihin ja ehkä kaikista hauskinta on se että tapaa entisiä oppilaitaan, jotka ovat päässeet opiskelemaan sinne kouluun minne ne on halunnu tai vaikka ne ei oo päässy sinnekään mihin ne on halunnu. Jotenkin se on kaikista hauskinta. Ja muutenkin se että sä olet oppilaan opo kolme vuotta, ni kun pystyt seuraamaan sen oppilaan kehittymistä ja muuttumista nuoreksi aikuiseksi.”

Erityisen palkitsevaa oli se, että yhdeksäsluokkalaisten kanssa pääsi keskustelemaan tulevaisuudesta, toiveista ja haaveista, nuorelle tärkeistä asioista.

”Sellainen mikä on kauhean palkitsevaa, että pääsee ihan miellyttävissä ja mukavissa asioissa nuoren kanssa yhteistyöhön. Pääsee keskustelemaan hänen tulevaisuudesta, toiveistaan ja haaveistaan ja tämmöisistä kuitenkin hänellekin tärkeistä asioista. Se on mun mielestä kauhean palkitsevaa. Ei vaan oo niitä negatiivisia tapauksia. Olet jotenkin tulevaisuuden palveluksessa tai jotain kasvuun liittyviä asioita, se tuntuu niin hienolta. Eteenpäin meno.”

Lisäksi hän piti kannustavana sitä, jos yhdeksännellä luokalla vuorovaikutus oppilaan kanssa muuttui positiivisemmaksi.

”Kyllähän sekin on kauhean kannustavaa, kun sä huomaat että jonkun oppilaan kanssa vuorovaikutus ei ole lähtenyt hyvin liikkeelle ja on tuntunut hankalalta, jos sellainen oppilas oppiikin luottamaan sinuun tai suhde muuttuu positiiviseksi. Esimerkiksi murrosiän kuohunta, kun se menee ohi. Kauhean palkitsevaa on nähdä viime vuoden luokkalaiset tänä vuonna ihan toisenlaisina, mukavina. Joittenkin oppilaiden kohdalla tämä kasvu, kehittyminen.”

Maisan saattoi tulkita olevan huolissaan nuorten toiveammattien sitoutuneisuudesta perinteisiin sukupuolirooleihin, mikä tuli esille sukupuolten tasa-arvoa käsittelevän kysymyksen yhteydessä.

”Kyllähän se totta on että nämä nuorten toiveammatit ja valinnat ovat edelleenkin hirveän pitkälle perinteisiä ja vanhoihin roolimalleihin sitoutuneita. Ehkä sen semmosen jutun rikkomista ja ajattelisivat asioita toiselta kannalta. Musta se on tasa-arvoa, että saan jotain liikahtamaan siinä, että tytöstäkin voi tulla insinööri tai pojasta lastentarhanopettaja. Se on mahdollista ja ihminen sen ratkaisee. Ei se ootko sä nainen vai mies.”

Hän ilahtuikin kohdatessaan persoonallisia ammatinvalintaratkaisuja.

”Kyllä se aina ilahduttaa ne itsenäiset, persoonalliset ratkaisut. Tyttö lähtee esimerkiksi tekniselle alalle tai poika valitsee sosiaalian. Kyllä niitä on muutamia esimerkiksi näin. Tai sitten olen yrittänyt sitä kauheasti painottaa, että jos on lukioon menossa ja jos tekniset tai matemaattiset kiinnostaa. Oon kovasti yrittänyt tyttöjä kannustaa lukemaan pitkää matikkaa ja täntyyppisiä aineita ja jos siltä tuntuu että lahjakkuuksia riittää, niin ilman muuta.”

Kaikkein hauskinta Maisasta oli tavata entisiä oppilaitaan. Hänestä oli hauskaa keskustella oppilaiden kanssa, jotka olivat päässeet opiskelemaan haluamaansa kouluun sekä niiden kanssa, jotka eivät olleet päässeet ensisijaiseen haku-toiveeseensa. Tällöin Maisa huomasi, että oppilaanohjaajana

”oma rooli on kuitenkin aika pieni. Elämä vie nuoria eteenpäin.”

Hän haaveili siitä, että aikaa olisi enemmän, oppilaita vähemmän ja oppilaanohjauksen luokkatunnit olisi ollut mahdollista sijoittaa lukujärjestyksessä toisin. Maisa kertoi, että

”Mulla on kauhean suurena haaveena koko ajan se että mä pystyisin paremmin tutustuttamaan oppilaita työelämään, ja ihan siihen konkreettiseen, mitä tän talon ulkopuolella tapahtuu ja työelämässä. Mutta tiedän sen, että se on hirveän hankalaa, kun minulla on yksittäisiä tunteja keskellä päivää ja työpaikkavierailuihin on hankala lähteä koska esimerkiksi ne yritykset, jotka ottaa työpaikkavierailulle, ni haluaa kymmenen hengen ryhmiä. Mitä mä teen sille toiselle puoliskolle oppilaita, miten mä järjestän sen. Että miettiä mikä on realiteetti. Kuinka montaa sellasta vierailua sä pystyt tekemään. Ilman että on hirvittävän suuret sumplimiset ja järjestelyt ja pyytämiset kollegoilta saanko käyttää tän iltapäivätunnin. Kyllä mä tiedän etten mä pysty montaa sellaista vierailua tekemään.”

Kaiken kaikkiaan hän näytti pohtineen paljon, millaista oppilaanohjaus voisi olla, jos resurssit olisivat suositusten mukaiset eli jos oppilaita olisi vain 200 ja jos koulussa olisi toinenkin oppilaanohjaaja.

”Kyllä se valtava määrä mun mielestä tekee sen, että et välttämättä itsekään muista, mitä olet tämän kanssa jutellut. Että kyllä se sillai on massa. Massahommaa. Kahdestasadasta on puhuttu ja sehän olisi ihanne. Että senhän pystyis paremmin pitämään ihan hyppysissään ja siinä tutustuisikin jo aika toisella lailla. Ja sitten se kollegan merkitys, yläasteella on nyt yksi opinto-ohjaaja. Ku sä oot ainut se ammattialan edustaja, niin on se aika yksinäistä.”

## 6.5 Terttu: Turvallinen aikuiskontakti

Myös Terttu määritteli oppilaanohjaajan työtä omalla ainutlaatuisella tavallaan:

”Mä olen oppilaalle semmonen turvallinen aikuiskontakti, jonka puoleen he voi silleen kääntyä, paitsi, paitsi näissä valinnaisuus-, ammatinvalinta-, jatko-opintokysymyksissä, niin myöskin monessa muussa kysymyksessä. Eli, eli se, että on semmoinen aikuinen, kypsä ihminen, joka nuoren kohdatessaan pystyy työskentelemään nuoren kanssa ja antamaan sille nuorelle sitten sitä laajuutta niihin omiin ajatuksiin, koska nuorella monesti ni saattaa olla hyvinkin kapea-alaiset. Eli sä oot se tietynlainen...hölmö sana, tietopankki ehkä jossain määrin ja sä saat sieltä sitten avarrettua nuoren elämää. Niin tunneilla kuin henkilökohtaisessa ohjauksessa tai muuten.”

Lausehierarkiaksi purettuna Tertun saattoi nähdä tiivistävän oppilaanohjauksen määrittelynsä yhteen päälauseeseen (ks. Liite 4). Terttu korosti olevansa oppilaille turvallinen aikuiskontakti. Turvallisena aikuiskontaktina oleminen liittyi valinnaisuus-, ammatinvalinta- ja jatko-opintokysymyksiin sekä myös moniin muihin kysymyksiin. Hän piti tärkeänä, että hän on nuorelle aikuinen, kypsä ihminen, jonka puoleen kääntyä. Aikuinen, joka pystyi antamaan nuorelle eräänlaisena ”tietopankkina” laajuutta mahdollisesti kapea-alaisiin ajatuksiin, avartamaan nuoren ajattelumaailmaa ja elämää. Tämä tavoite oli läsnä sekä oppilaanohjauksen luokkamuotoisen ohjauksen tilanteissa että henkilökohtaisessa ohjauksessa.





KUVIO 6 Tertun ammatillinen identiteetti tekstiperustana

Tekstiperustaksi konstruoinnin avulla Tertun kuvauksen oppilaanohjaajan työstään turvallisena aikuiskontaktina saattoi tarkentaa myös oppilaiden oikeuksien ja opinto-ohjauksen resurssien puolustamiseen (ks. Kuvio 6 ja Liite 4).

”Opona sitä kokee tärkeäksi sen, että sä oot oppilaiden oppilaiden äänenvälittäjä eteenpäin ja puolustat oppilaiden oikeutta ja myöskin puolustat opinto-ohjauksen resursseja...Mää on se linkki heidän ja työmaailman ja heidän ja koulun opettajien ja hallinnon kanssa.”

Terttu oli nähnyt työssään oppilasmäärän kasvun ja oppilaanohjaajien määrän vähennyksen.

”Eli kun parhaimmillaan on ollut 250 opetettavaa ja ohjattavaa, niin nyt sitte viime vuosina on ollu, pyöriny siellä noin 400:ssa ohjattavien määrää. Tuntiopettajakin on poistettu. Mä pidän kaikki tunnit ja kaikki ohjaukset.”

Tutkimushetkellä hänellä oli noin 400 ohjattavaa ja hän piti kaikki luokkamuotoisen ohjauksen tunnit sekä tarjosi oppilaille henkilökohtaista ohjausta. Tämän vuoksi Terttu joutui ”*keskittyyyn ysiluokkalaisiin.*” Hän kertoi, että

”Seiskaluokkalaisia ei pysty ohjaamaan muutaku et jos ihan joku välitunnilla piipahtaa tuossa. Kasiluokkalaisista on pystyny resursseista ohjaamaan. Sanotaan

noin yks neljäsosa on käyny ryhmäohjauksessa. Mut ysiluokkalaisiin on joutunu keskittyyn. Mut ne on sitten yritetty hoitaa ja ohjata kyllä parhaan mahdollisuuden mukaan, eli heille on sitten varattu kyllä aina aikaa, jos vain suinkin sitä on ollu.”

Esimerkiksi valinnaisaineiden valinnan riittävään tukemiseen hänellä ei näyttänyt riittävän tarpeeksi aikaa. Hän totesikin, että nykyisillä resursseilla hän ei pystynyt ohjaamaan valinnaisainevalintoja *”muuta kuin että sitten yhteisinfoissa on jotain ollu.”* Terttu totesikin, että

*”Kun valinnaisuutta lisätään niin opinto-ohjausta pitäs myöskin olla nuorilla mahdollista saada.”*

Myös opettajat olivat esittäneet kuntatason päätöksentekijöille toiveen, että opinto-ohjauksen resursseja voitaisiin suunnata enemmän valinnaisaineiden valintojen tukemiseen.

*”Opettajat toivoo, että me opot kyettä ohjaamaan oppilaita valinnaisuudessa ja tässä, koska he on taas kokenu valinnaisaineryhmissään, että sinne tulee aivan ihmeellisillä perusteilla oppilaita. Emmä takaa sitä, että jos opo ohjaa, niin oppilas välttämättä tekee oikeita valintoja, nehän on niin monesta asiasta riippuvia. Mutta sanotaan, että kun ei oppilaalla oo tietoo valinnaisuudesta. Ja näe sitten muuta kun monistepaperin, jonka perusteella, pienen selostuksen perusteella hän valinnan tekee: Niin sit me ollaan, ollaan siinä tilanteessa, että ehkä, ehkä joku muu valinta olis ollu hänelle järkevämpi hänen jatkon kannalta. Koska aineenopettajat ei välttämättä tiedä yhtään mihin se oppilas on suuntautunu, mistä hän loppujen lopuksi on kiinnostunu, josta taas sitten opon pitäis tietää.”*

Haastatteluhetkellä valinnaisuuden lisääntyminen oli tarkoittanut Tertun työn kannalta lähinnä valinnaisaineiden valintaan liittyviä kanslia- ja hallinnollisia tehtäviä, jotka oli kirjattu osaksi Tertun virallista toimenkuvaa. Näiden tehtävien hän ei kuitenkaan katsonut kuuluvan opinto-ohjaajalle.

*”Opinto-ohjaajan toimenkuvaan ollaan koko ajan siirtämässä tämmösiä kanslia- ja hallinnollisia tehtäviä. Eli tavallaan se, että jos nyt kaikki valinnat ja muut joutuu viemään koneelle, niin toki tuon oven voi kaheksviikkoo lukkoon laittaa ja räpytellä koneen ääressä, mutta eihän sil oo ohjauksen kannalta niin mitään tekemistä.”*

Terttu korosti, että kaikkein tärkeintä on, että oppilaat tietävät, milloin ja miten heillä on realistisia mahdollisuuksia saada henkilökohtaista tukea jatko-opintoihinsa.

*”Et heillä on se tieto, että opo antaa heille ysillä kaiken mahdollisen tuen ja se realiteetti, et he ei oikeestaan seiskalla, voi paljo tänne tulla. Ja mä en tosiaan kutsu ketään tänne erikseen, vaan oppilaat hoitaa aina ajanvarauksen itse ja tulee aina millo heillä on tarve. Et, heillä on tieto siitä.”*

Työpäivässä oli kuitenkin rajattu määrä tunteja, minkä Terttu koki erittäin vaikeana:

”Mä koen hurjan vaikeena sen tilanteen, kun pitää oppilaalle sanoa karskisti ja kylmästi, että kuules, nyt ei kertakaikkiaan käy. Tai niinkun tässä tytöt kävi just kysymässä, niin ollaan tässä alkusyksyissä ja mulla on kolmen seuraavan viikon kaikki ohjusaikatunnit täynnä. Eli heillä on tarve ja mulla ei oo mitään mahdollisuutta siihen, koska johonkin on vedettävä se raja siihen, mihin tän työpäivän sitten päättää.”

Lisäksi valinnaisuuden ja siihen liittyvien opetuksen järjestelyjen kehittäminen koulussa oli vaikeuttanut osaltaan myös yhdeksäsluokkalaisten ohjausta. Osalla yhdeksännen luokan oppilaista oppilaanohjauksen luokkatunnit oli sijoitettu tutkimushetkellä lukujärjestykseen epätarkoituksenmukaisesti.

”Puolet kurssista osasta yhdeksännen luokkia on kevätlukukauden lopulla eli jolloin he on tehnyt kaikki valinnat ja kaikki jatkoajatukset ja kaikki muut. Eli tietyllä tavalla ne on ihan älyttömässä paikassa. Ja vastaavasti kahdelta luokkaa loppuu ennen koulutusoppaiden ilmestymistä koko opinto-ohjauksen tunnit ja yhteishaku on sitten keväällä. Eli sitten sä juokset pitkin käytäviä niitten nuorten perässä.”

Lisäksi Terttu kertoi, että hän

”On joutunut laittaa ysiluokkalaisia työharjoitteluun ilman, että niillä koko ysiluokalla oli yhtään ainutta opinto-ohjaustuntia koko sen syksyn aikana.”

Vaikeassa tilanteessa Terttu pohti paljon sitä, mitä ohjaus parhaimmillaan voisi olla:

”Sitä, että voisi seiskaluokkalaiset käydä läpi, haastatella heidät ja saada vähän tietoo eteenpäin, mihin he ovat suuntautuneet ja näin ja nää kaikkihan on pois. Jolloin se ysiluokan henkilökohtainen ohjaus se tapahtuu poikittaisella tasolla, niin, et sää joudut lähtee ihan puolesta kun, että sää tuntisit ne oppilaat.”

Hän haaveili, että

”voi voi kun joskus pääsis sinne suositusten lähelle, et ois noin 200 oppilasta per opo. Sillon se jo toimisi.”

Toimivaan opinto-ohjaukseen liittyi myös,

”että sä tiedät työpaikoista, sä oot sisällä tässä yritysmaailmassa mikä täällä on, sul on hyvät linkit jo moneen. On kontakteja, aikuiskontakteja paljon. On yritysmaailmaan, sul on koulutuksiin mahdollisuus osallistua ja silleen. Että se ei tapahdu ainoastaan niinku nuorten kesken, vaan sul on linkit myöskin työvoimahallintoon ja muuten.”

Lisäksi Terttu näytti pitävän tärkeänä, että

”sä tuot työntäjän kantaa esille ja miten täällä aikuisten maailmassa pyöritään, että ei tuu hyväksyy kaikkee mikä on. Joskin tietyssä määrin ymmärtää, mutta ei hyväksyy.”

Terttu näki oppilaiden oikeuksien ja tasa-arvoisen kohtelun kannalta ongelmallisena sen, että oppilaanohjauksessa oppilaiden enimmäismäärä oli vain suositus.

”Ainahan sitä on jouduttu taistelemaan niistä koulutuksen rahoista ja tavallaan, että, että mitä tänne satsataan. Tuntuu aina, että maailmassa joku moottoritie on tärkeämpi kun lapsille ja nuorille annettavat asiat. On ne sitten opetusta tai, tai jotain muuta, muuta sitten, että silleen kuitenkin toivois, että saatas jonkunnäköstä valtakunnallista yleislinjausta opinto-ohjaukseen. Minusta se auttais myöskin rehtoreita ja kouluja siinä, että heillä ois jonkinnäkönen raamitus siinä, että mihin pitäis pyrkiä ja missä puitteissa pitäis toimia. Niin, niin, tota silloin ei mentäs ehkä tähän, että on niin hirveen erilaiset mahdollisuudet oppilailla saada opinto-ohjauspalveluita.”

Terttu painottikin, että oppilaanohjaus on ennen kaikkea oppilaita varten.

”Oppilaat on minun mielestäni se, se semmonen kaikista parhain puoli. Ja se, että heidän kanssa synkkaa. Kun sä sen nuoren näät siinä edessäsi ja sä voit sen nuoren kanssa käydä keskustelua ja kun tulee sulta kysymään jotain, niin sä pystyt antaan sille.”

## 6.6 Alustavia havaintoja yksilöllisistä työn määrittelyistä

Edellä näimme, miten oppilaanohjaajat määrittelivät työtään vähintään kymmenen vuoden työkokemuksen jälkeen. Oletuksenani oli, että kiinnittämällä erityistä huomiota tekstiperustoihin voitaisiin saada yksityiskohdaisempaa tietoa yksilöllisistä työn määrittelyistä ja oppilaanohjaajien ammatillisesta identiteetistä. Toisaalta jo Aulikin, Eilan, Einon, Maisan ja Tertun eksplisiittiset kuvaukset työssään tärkeistä tavoitteista ja sisällöistä nostivat esille yksilöllisyyttä. Aulikki painotti työtään tiivistäessään yksilötyötä ja kokonaisvaltaista ohjaamista, Eila oman ratkaisun löytymistä sekä Eino oppilaiden itsenäistymisen ja tasa-arvoisuuden tukemista. Maisa puolestaan korosti nuoren omia tavoitteita, nuoren tilannetta, oppilaiden vahvuuksien ja myönteisyyden kannustamista sekä ihmisenä kasvun prosessia. Terttu taas tähdensi, että oppilaanohjaaja on oppilaille turvallinen aikuiskontakti.

Tekstiperustaksi konstruoinnin avulla Aulikin yksilötyön ja kokonaisvaltaisen ohjauksen korostaminen kiinnittyi tarkemmin konstruktivistiseen ohjaukseen, oppilaan ja oppilaanohjaajan välisen tunnesuhteen korostamiseen, nuoren perhetilanteen ja kokonaisyhyvinvoinnin huomioon ottamiseen erityisesti henkilökohtaisessa ohjauksessa. Eilan työn tavoite oman ratkaisun löytymisestä puolestaan täsmentyi peruskoulun jälkeiseen jatko-opintopaikkaan liittyväksi. Eila korosti tietoon perustuvan ja sukupuolesta riippumattoman ratkaisun löytymistä seitsemännellä luokalla alkavan pitkäkestoisien pohdintaprosessin päätteeksi. Eino taas tähdensi oppilaiden itsenäistymistä ja tasa-arvoisuutta tukiessaan oman opiskelutekniikan ja

oppimistyylin löytämistä sekä omien vahvuuksien pohdintaa monipuolisesti eri oppiaineiden oppitunneilla ja vanhempien kanssa. Henkilökohtaisen ohjauksen osalta hänen oli tutkimushetkellä oppilasmäärän vuoksi pakko keskittyä yhdeksäsluokkalaisiin.

Maisan puolestaan saattoi nähdä tarkentavan työnsä määrittelyään prosessiksi, jossa ensin seitsemännellä luokalla opetellaan olemaan ryhmän jäseniä, tunnistamaan omia vahvuuksia, toiveita ja kiinnostuksia sekä suhtautumaan myönteisesti toisten oppilaiden vahvuuksiin ja omiin velvollisuuksiin ryhmän jäsenenä. Yhdeksännellä luokalla Maisa korosti oppilaiden yksilöllisyyttä ja yksilöllistä ammatinvalintaa. Terttu täsmensi turvallisen aikuiskontaktina olemista yhtäältä oppilaiden ajatusten laajentamiseksi erityisesti valinnaisuus- ja ammatinvalinta-asioissa sekä toisaalta nuorten ajatusten eteenpäin välittämiseksi päätöksentekijöille ja oppilaanohjauksen resurssien puolustamiseksi.

Tekstiperustoja tarkastellen näyttääkin siltä, että jokaisella tähän tutkimukseen osallistuneella oppilaanohjaajalla voidaan sanoa olevan oma ainutlaatuinen määritelmänsä oppilaanohjauksesta, ainutlaatuinen ammatillisen identiteetin tekstiperusta. Toisaalta on tärkeää muistaa, että kukin edellä kuvatuista ammatillisen identiteetin tekstiperustoista on tutkijana rakentamani kokonaisuus. Oppilaanohjaajat eivät itse ole ilmaisseet, miten työn eri sisällöt tarkentavat toisiaan. Van Dijkin ja Kintschin tekstinyymmärtämisen mallia (1983) soveltaen huomioni kuitenkin kiinnittyi eksplisiittisyyteen kunkin oppilaanohjaajan omasanisessa työn määrittelyssä sekä eksplisiittisesti tärkeäksi ilmaistun työn tarkentumiseen koko haastattelussa. Tekstinyymmärtämisen malli auttoi minua rakentamaan tutkijana kokonaiskuvaa kunkin oppilaanohjaajan eksplisiittisesti tärkeäksi ilmaistemasta työstä erilaisine yksityiskohtineen.

Tekstiperusta on tekstinyymmärtämisen mallin näkökulmasta keskeinen osa kokonaisyymmärryksen rakentamista. Tämän vuoksi olen esittänyt ammatillisten identiteettien tekstiperustat kokonaisuudessaan myös lukijalle. Toisaalta ilman suhteuttamista kontekstiinsa oppilaanohjauksen yksilölliset työn määrittelyt jäävät helposti vain irrallisiksi esimerkeiksi monista erilaisista tavoista kuvata oppilaanohjaajan työtä. Tarkastelen siis seuraavissa luvuissa yksilöllisiä työn määrittelyjä erilaisten suhteutusten kautta. Tarkoitukseni on nostaa esille erilaisia näkökulmia, joiden kautta yksilöllisiä työn määrittelyjä voi ymmärtää osana laajempaa kokonaisuutta.

## 7 AMMATILLISTEN IDENTITEETTIEN D5=? 5@@-SUUS JA AJALLISUUS

Tämän toisen tulosluvun tarkoituksena on auttaa ymmärtämään yksilöllisiä oppilaanohjauksen määrittelyjä suhteessa aikaan ja paikkaan, tutkimushetkellä voimassa olleisiin opetussuunnitelman perusteisiin, oppilaanohjaajaan tietyn kouluyhteisön jäsenenä sekä suhteessa vuoden 1998 yhteiskunnalliseen ja taloudelliseen tilanteeseen. Lähtökohtanani tässä analyysissä on erityisesti Kirpalin monikansallisen ja -tieteellisen tutkimusryhmän (Kirpal 2004; Brown, Dif, Helemäe, Kirpal, Koniordos, Laske, Pationis & Strieska-Ilina 2007) työidentiteettiä käsittelevä teoretisointi.

Tarkoitukseni ei ole arvioida oppilaanohjaajien työn määrittelyjä, vaan ymmärtää niitä kontekstiinsa suhteutettuna. Ajatuksena on, että yksityiskohtaisen työn määrittelyn tarkastelun ja sen kontekstiinsa suhteuttamisen avulla voitaisiin löytää uusia toimivia työtapoja. Esimerkiksi humanistisen ohjauksen pioneeri Carl Rogers (1961) on korostanut, että ilman uskallusta lähteä pohtimaan, millaista toimiva käytännön työ arjessa on, hän ei olisi välttämättä kyseenalaistanut vallitsevia käytänteitä ja kehittänyt yksilölähtöistä ohjausta.

Jotta oppilaanohjaajien itse määrittelemä työ nousisi esille, teen päätelmiä ja tulkintoja tässä luvussa ainoastaan edellisessä luvussa esille nostamieni sisältöjen pohjalta. Lukija voi näin halutessaan palata tarkastelemaan edellistä lukua vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden, koulun työyhteisön ja yhteiskunnallisen tilanteen näkökulmista. Olen pyrkinyt muotoilemaan alaotsikot niin, että ne kiteyttäisivät suhteutuksiani. Käytän tässä luvussa ajatusviivaa toisin kuin edellisessä luvussa korostaakseni eroa oppilaanohjaajan omasanaisen työn määrittelyn ja tutkijana tekemieni tulkintojen välillä.

## 7.1 Työn virallisten reunaehtojen tulkintoja

Oppilaanohjausta säätelevät peruskoululaki ja valtakunnalliset opetus-suunnitelman perusteet kuten opettajienkin työtä. Esimerkiksi opettajien työn kuvauksia tutkittaessa (Syrjälä, Estola & Uitto 2006; Estola, Erkkilä & Syrjälä 2003; Connelly & Clandinin 1988) on havaittu, että opettajien arkipuhe työstä voi erota merkittävästi opetussuunnitelman perusteiden ilmaisuista, vaikka tarkemmin analysoituna sisällöissä on paljon samankaltaisuutta. Jotta lukija voisi ymmärtää oppilaanohjaajien yksilöllisiä työn määrittelyjä, on tärkeää olla tietoinen työn virallisista reunaehdoista (Kirpal 2004; Brown ym. 2007). Palkkatyöhön liittyvän ammatillisen identiteetin näkökulmasta on erityisen tärkeää kiinnittää huomiota siihen, missä määrin oppilaanohjaajan työ on virallisten reunaehtojen rajoittamaa ja missä määrin viralliset reunaehdot mahdollistavat yksilölliset erot työn määrittelyssä.

Tutkimuksen aineistonkeruun aikaan voimassa olivat vuoden 1994 valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet. Tuolloin oppilaanohjauksen yleisiä tavoitteita määriteltiin seuraavasti (POPS 1994, 38):

*”Oppilaanohjauksen tarkoituksena on tukea, auttaa ja ohjata oppilaita siten, että jokainen oppilas selviää mahdollisimman hyvin opiskelustaan peruskoulussa ja kykenee tekemään tarkoituksenmukaisia ja hänelle soveltuvia koulutusta ja uranvalintaa koskevia ratkaisuja. Oppilaanohjauksen avulla oppilas saa erityisesti yhteiskunnan ja työelämän sekä ammatinvalinnan ja jatko-opintojen kannalta tarpeellisia valmiuksia. Oppilaanohjauksella edistetään koulutuksellista sekä sukupuolten välistä tasa-arvoa.”*

Olennaista on, että tämänkaltaista yleistä tavoitetta valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa ei nähty vain yksittäisen ammattiryhmän tehtävänä, vaan opettajien ja opinto-ohjaajien välisen yhteistyön ja työnjaon kysymyksenä. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan (emt., 12):

*”Jokainen opettaja on osaltaan vastuussa oppilaansa opiskeluvalmiuksien ja valintataitojen kehittymisestä. Opinto-ohjaaja on yläasteella merkittävä oppilaiden toiveiden ja tavoitteiden välittäjä sekä koulun opetus- ja kasvatustyön selkeyttäjä.”*

Lisäksi vuonna 1994 opetussuunnitelman perusteissa korostettiin, että (emt., 38):

*”Päävastuu yläasteen oppilaanohjauksen toteuttamisesta on opinto-ohjaajalla.”*

Opetussuunnitelman perusteissa kiinnitettiin tutkimushetkellä erityistä huomiota yläasteen oppilaanohjauksen tavoitteiden ja sisältöjen määrittelyyn. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan yläasteella oli tärkeää, että itsetuntemus opiskelun ja uransuunnittelun kannalta tärkeistä valmiuksista kypsyy. Lisäksi opetussuunnitelman perusteet korostivat myönteistä asennoitumista opiskeluun ja työntekoon. Opetussuunnitelman perusteissa myös määriteltiin tarkempia sisältöjä yläasteen oppilaanohjaukselle (emt., 38):

”Keskeisiä sisältöjä ovat tiedot työelämästä, ammateista, koulutusmahdollisuuksista sekä erilaisten valintojen merkityksestä jatko-opintojen ja työelämään siirtymisen kannalta. Oppilaiden tulee lisäksi voida tutustua monipuolisesti ajankohtaiseen yhteiskuntaa, koulutusta ja työelämää käsittelevään tietoaaineistoon, samoin kuin alustavasti perehtyä kansainvälisiin opiskelu- ja työmahdollisuuksiin sekä kansainvälistymisen vaikutuksiin koulutuksessa ja työelämässä.”

Oppilaanohjauksen virallisten reunaehtojen ymmärtämisen kannalta on tärkeää, että vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden oppilaanohjauksen tavoitteiden, keskeisten sisältöjen ja työnjaon voi nähdä heijastelevan tutkimuksen aineistonkeruuajankohtana jo yli 20-vuotista historiaa peruskoulun oppilaanohjauksen valtakunnallisessa määrittelyssä. Jo peruskoulu-uudistuksen alkuvaiheessa oppilaanohjaus nähtiin yhtäältä koko koulun yhteisenä tehtävänä ja toisaalta yhtenä peruskoulun tuntijakoon sisällytettynä oppiaineena. Oppiaineena oppilaanohjaus on painottunut perinteisesti ammatinvalinnan ohjaukseen ja ajoittunut yläasteelle. (Nykänen & Vuorinen 1991.)

Vaikka oppilaanohjauksen tavoitteet, keskeiset sisällöt ja ajatus työnjaosta ovat säilyneet suhteellisen muuttumattomana 70-luvun vaihteesta lähtien, oppilaanohjauksen työmuotoihin liittyvät reunaehdot ovat muuttuneet. Lairion ja Penttisen (1993) mukaan 80-luvulla valtakunnallinen oppilaanohjaajan tehtävien määrittely laajeni sisältäen oppilaiden henkilökohtaisen ja pienryhmäohjauksen sekä erilaisia tiedotus-, järjestely-, yhteydenpito- ja seurantatehtäviä. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa määriteltiin oppilaanohjauksen toteutuksen yleisiä reunaehtoja seuraavasti (POPS 1994, 38-39):

”Tehokas oppilaanohjaus edellyttää paitsi koulun sisäistä yhteistoimintaa myös hyvin toimivaa yhteistyötä koulun ja ympäröivän yhteiskunnan välillä, erityisesti työ- ja elinkeinoelämän, toisen asteen oppilaitosten sekä työvoimaviranomaisten kanssa. Oppilaanohjaus vastaa osaltaan tiedottamisesta sekä kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvistä tehtävistä erityisesti oppilaan siirtyessä kouluasteelta toiselle tai tehdessä koulutusta koskevia valintoja.”

Erityistä huomiota opetussuunnitelman perusteissa kiinnitettiin henkilökohtaiseen ohjaukseen ja pienryhmäohjaukseen, työelämään tutustuttamiseen sekä luokkamutoiseen ohjaukseen:

”Yläasteella annetaan henkilökohtaista ja pienryhmäohjausta oppilaan oman opiskeluohjelman laatimisessa ja urasuunnittelussa sekä ikävaiheen kasvuun ja kehitykseen liittyvissä kysymyksissä. Henkilökohtaisen ohjauksen tarkoituksena on yksilöllistää ohjaukselle asetettuja tavoitteita. Ohjauksen avulla tuetaan erityisesti niitä nuoria, joilla on opiskeluun liittyviä vaikeuksia tai jotka ovat peruskoulun jälkeen jäämässä ilman opiskelupaikkaa. Jokaisella oppilaalla tulee olla mahdollisuus saada riittävä määrä henkilökohtaista ohjausta oman opiskelunsa ja uravalintansa tueksi.”



”Työelämään tutustuttaminen muodostaa opetussuunnitelmaan kuuluvan kokonaisuuden, joka alkaa ala-asteelta ja jatkuu yläasteella. Työelämään tutustuttamisen muodoista ja toteutuksesta päätetään opetussuunnitelmassa.”

”Yläasteella opetussuunnitelmaan kuuluu oppilaanohjaukseen varattuja tunteja. Luokkamuotoinen oppilaanohjaus painottuu yläasteen alkuvaiheessa opiskelun ohjaukseen ja koulun toimintaan perehdyttämiseen ja päättövaiheessa uransuunnitteluun sekä jatko-opintoihin ohjaamiseen. Luokkamuotoisessa oppilaanohjauksessa käsitellään ensisijaisesti sellaisia kaikkia oppilaita koskevia oppilaanohjauksen alueita, joita ei ole tarpeen tai mahdollista käsitellä jokaisen oppilaan kanssa erikseen.”

On myös tärkeää ottaa huomioon, että tutkimukseeni osallistuneet oppilaanohjaajat määrittivät työtään vuonna 1998, jolloin oli kulunut neljä vuotta opetussuunnitelmauudistuksesta, jossa tarkoituksena oli hajauttaa päätäntävaltaa paikalliselle kunta- ja koulutasolle sekä korostaa opettajia oman työnsä kehittäjinä. Verrattuna aiempiin valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin vuonna 1994 opetussuunnitelman perusteita väljennettiin. Perusteltaessa opetussuunnitelmauudistuksen tarvetta nostettiin esille (POPS 1994, 9), että

”Koulutuksen kehittäminen pohjautuu aiempien keskusjohtoisten mallien sijasta koulukohtaiseen opetussuunnitelma-ajatteluun, johon sisältyy näkemys opettajasta oman työnsä kehittäjänä ja koulu yhteisön vahvuuksien tunnistaminen.”

Tämän vuoksi valtakunnalliset työn viralliset reunaehdot olivat väljiä. Tarkoituksena oli, että koulukohtaiset resurssipäätökset mahdollistavat opetussuunnitelmien huomattavankin vaihtelun. Valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden tarkoituksena oli vain tarjota yhteistä perustaa koulukohtaisille tulkinnoille ja muokkauksille. (emt., 9.)

Tarkastelen seuraavassa lähemmin, miten yksilölliset työn määrittelyt suhteutuvat opetussuunnitelman perusteiden oppilaanohjauksen tavoitteisiin, sisältöihin ja työmuotoihin. Tähdennän vielä, että työn määrittelyt ovat syntyneet vähintään kymmenen vuoden mittaisen kehittämistyön tuloksena usein pitkään samassa koulussa työskennellen. Määrittelyissä voikin nähdä useita viittauksia työyhteisöön, koulun henkilöstörakenteeseen ja kunnan tarjoamiin palveluihin. Oppilaanohjaajia yhdisti, että he erilaisin ilmaisin korostivat pyrkivänsä toimimaan ennen kaikkea oppilaiden parhaaksi koulunkäyntiä ja tulevaisuudensuunnittelua tukien. Lisäksi he keskittyivät työtään määrittelyssään yläasteen oppilaanohjaukseen ja siirtymään ala-asteelta yläasteelle.

### 7.1.1 Aulikki — ohjaus on terveyden edistämistä

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 38) oppilaanohjauksen tavoitetta määriteltiin haastatteluhetkellä seuraavasti:

”Yläasteella oppilaanohjauksen tavoitteena on oppilaan opiskelutaitojen ja -menetelmien kehittyminen, itsetuntemuksen kasvaminen ja opiskelun ja urasuunnittelun kannalta tarpeellisten valmiuksien kypsyminen.”

Kiinnostavaa oli, että tämäntyyppisen tavoitemuotoilun sijaan Aulikki painotti työnsä lähtökohtana oppilaiden hyvinvoinnin tukemista, nuorten ”kokonaishyvinvointia”. Tarkennuksesta ilmeni, että hän korosti muotoilullaan työnsä yleisperiaatteena hahmottaa oppilaan tulevaisuuden kannalta koulutusta ja koulunkäyntiä vain osana elämää.

Verrattaessa Aulikin työn määrittelyä laajemmin opetussuunnitelman perusteissa korostettuihin peruskoulun tehtäviin ja aihekokonaisuuksiin, hänen työn määrittelyssään voi nähdä yhtymäkohdan myös terveystieteiden tehtävän määrittelyyn. Terveystieteiden ”yleistavoitteena on, että nuori oppii sekä oman että ympäristönsä terveyden ylläpitämiseen ja edistämiseen liittyvät perustiedot, -taidot ja toiminta-vaimudet” (POPS 1994, 34). Aulikki korosti terveyttä fyysisenä ja psyykkisenä nostamalla esille esimerkiksi oppilaiden päihteiden käytön, anoreksian ja ihmissuhdeongelmat. Hän tähdensi oppilaiden hyvinvoinnin ja elämäntilanteen ymmärtämisen merkitystä erityisesti silloin, kun oppilaalla oli vaikeuksia koulunkäynnissä tai motivoitumattomuutta pohtia tulevaisuuttaan työelämässä eli jos oppilas kysyi, onko työnteolla väliä.

Työmuotona Aulikki kuvasi painottavansa henkilökohtaista ohjausta, koska oppilaiden elämäntilanteet ja ohjaustarpeet ovat yksilöllisiä. Oppilaiden perhetilanne on yksilöllinen, ihmissuhteet ja tulevaisuudensuunnitelmat ovat yksilöllisiä, oppilailla on myös yksilöllisiä tapoja ilmaista tarpeitaan. Tämän vuoksi oppilaiden tarpeita ei hänen mukaansa ollut tarkoituksenmukaista käsitellä luokkamuotoisesti. Pienryhmäohjauksin oli toiminut hänen mukaansa vain silloin, jos oppilaat ovat olleet keskenään hyviä ystäviä. Hänen mukaansa oppilaat tarvitsivat ennen kaikkea henkilökohtaista ohjausta. Hän kuvasi henkilökohtaisen ohjauksen myös omaksi vahvuudekseen. (ks. POPS 1994, 39: ”Luokkamuotoisessa oppilaanohjauksessa käsitellään ensisijaisesti sellaisia kaikkia oppilaita koskevia oppilaanohjauksen alueita, joita ei ole tarpeen tai mahdollista käsitellä jokaisen oppilaan kanssa erikseen”.)

Aulikki korosti henkilökohtaisen ohjauksen merkitystä seitsemännen luokan alusta lähtien. Hänen mukaansa ilman henkilökohtaista tutustumista oppilaaseen oppilas ei kerro, jos hän tarvitsee oppilaanohjaajan apua. Toisaalta yhdeksäsluokkalaisten osalta hän piti tärkeänä myös luokkakohtaisia vanhempainiltoja. Tässä painotuksessa voi nähdä liittymäkohdan opetussuunnitelman perusteiden kohtaan ”Oppilaanohjaus vastaa osaltaan tiedottamisesta sekä kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvistä tehtävistä erityisesti oppilaan siirtyessä kouluasteelta toiselle tai tehdessä koulutusta koskevia valintoja.” (POPS 1994, 39). Myös vanhempien kanssa työskennellessä Aulikki korosti yksilötyötä. Tarvittaessa hän tarjosi myös vanhemmille henkilökohtaista tukea. Esimerkkinä hän nosti esille vuoteen 1998 nähden ”modernin” sähköpostikirjeenvaihdon oppilaan vanhemman kanssa, ”uuden” tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämisen ohjauksessa.

Koulun sisäisen yhteistoiminnan osalta Aulikki painotti yhteistyötä luokanvalvojien kanssa sekä oppilashuoltoryhmän toimintaa (ks. POPS 1994, 38-39: *"Päävastuu yläasteen oppilaanohjauksen toteuttamisesta on opinto-ohjaajalla"* ja *"Tehokas oppilaanohjaus edellyttää koulun sisäistä yhteistoimintaa"*). Aulikki tuki luokanvalvoja kehittämään oppilastuntemusta sekä koulun ja kodin välistä yhteistyötä erityisesti yläasteen alkuvaiheessa.

Aulikki tähdensi myös oppilashuoltoryhmän toiminnassa oppilastuntemuksen jakamista sekä yleisten koulunkäyntiin liittyvien ongelmien pohtimista yhdessä. Ihmissuhdekysymykset, opiskelumotivaation heikkeneminen, oppilaiden levottomuus ja lama-ajan vaikutukset olivat Aulikin mainitsemia esimerkkejä yhteisesti käsiteltävistä kysymyksistä. Näissä esimerkeissä voi nähdä yhtymäkohtia keskittymisestä kasvun ja kehityksen kysymyksiin, elämänhallintaan ja aikuistumisen tukemiseen. Oppilashuoltoryhmä oli Aulikille paikka, jossa voi käsitellä yleisellä tasolla kaikkien oppilaiden hyvinvointiin liittyviä kysymyksiä. Koulun ja ympäröivän yhteiskunnan välisen yhteistyön näkökulmasta tarkastellen Aulikki korosti yhteistyötä alueen oppilaanohjaajien ja työvoimaviranomaisten kanssa.

### 7.1.2 Eila — koulutuksen kautta ammattiin

Toisin kuin Aulikki, Eila kuvasi työnsä tavoitteena, että oppilaat hankkisivat oman kiinnostuksensa ja soveltuvuutensa mukaisen ammattitaidon. Eila tarkoitti, että hän piti tärkeänä, että ammattitaito hankitaan koulutuksen kautta. Hän ei suositellut työelämään siirtymistä ilman koulutusta peruskoulun jälkeen. Tässä painotuksessa voi nähdä samankaltaisuutta opetussuunnitelman perusteiden (1994, 38) tavoitemuotoiluun, jossa korostetaan, että oppilas *"kykenee tekemään tarkoituksenmukaisia ja hänelle soveltuvia koulutusta ja uranvalintaa koskevia ratkaisuja"*. Tosin uranvalinnan sijaan Eila puhui ammattitaidon ja ammatin hankkimisesta. Eilan painotuksessa voikin nähdä myös koulutusmyönteisyyden korostamista samantyyppisesti kuin opetussuunnitelman perusteissa (1994, 38), jossa tavoitteeksi määritellään, että *"oppilaissa viriää peruskoulun aikana myönteinen asennoituminen jatko-opiskeluun ja työntekoon."* Lisäksi toisin kuin Aulikki, Eila korosti sukupuolesta riippumatonta koulutus- ja ammatinvalintaa samansuuntaisesti kuin opetussuunnitelman perusteissa.

Eila ei erotellut opiskelun ja urasuunnittelun ohjausta, vaan tähdensi yläasteen alkuvaiheesta lähtien oppilaanohjauksen tavoitteena oman kiinnostuksen ja soveltuvuuden mukaisen koulutuksen ja ammattitaidon hankkimista (vrt. POPS 1994, 38): *"Yläasteella oppilaanohjauksen tavoitteena on oppilaan opiskelutaitojen ja -menetelmien kehittyminen, itsetuntemuksen kasvaminen"*). Tämän voisi tulkitta viittaavan siihen, että opiskelun ohjaus oli Eilan tavoitemuotoilussa ikään kuin alisteista oman kiinnostuksen ja soveltuvuuden mukaisen koulutuksen ja ammattitaidon ja ammatin hankkimiselle.

Näistä lähtökohdista käsin Eila piti tärkeänä toisin kuin Aulikki luokkamutoisen ohjauksen ja henkilökohtaisen ohjauksen muodostamaa kokonaisuutta. Eila korosti tietoon perustuvaa valintaa. Luokkamutoinen ohjaus mahdollisti hänen mukaansa työelämään, ammatteihin ja koulutusmahdollisuuksiin

liittyvien aiheiden käsittelyn yleisellä tasolla, kun taas henkilökohtainen ohjaus mahdollisti yksilöllisen, omien kiinnostusten mukaisen pohdiskelun. Myös opetussuunnitelman perusteiden mukaan luokkamuotoisessa ohjauksessa keskeisiä sisältöjä ovat *"tiedot työelämästä, ammateista ja koulutusmahdollisuuksista"* (POPS 1994, 38).

Verrattuna Aulikkiin Eila painotti koulun sisäisessä yhteistyössä eri oppiaineiden erityispiirteet huomioon ottavaa työnjakoa. Ammatillisen suuntautumisen ja koulutusvalintojen tukeminen olivat oppilaanohjaajan erityisalaa. Eilan mukaan nämä tehtävät erottivat oppilaanohjaajan muiden oppiaineiden opettajista. Myös koulun ja ympäröivän yhteiskunnan välisen yhteistyön osalta Eila korosti yhteistyötä alueen opinto-ohjaajien kesken, opinto-ohjaajien keskinäistä vertaistukea. Toisaalta hän totesi, että koulukohtaisten opetussuunnitelmien ja opetusjärjestelyjen vuoksi on vaikea jakaa toimivaksi koettuja käytänteitä. Esimerkiksi opetussisällöt ja opetuksen aikataulut vaihtelivat kouluittain.

### 7.1.3 Eino — koulutuksellinen tasa-arvo lähtökohtana

Samoin kuin Aulikilla ja Eilalla, myös Einolla oli oma yksilöllinen oppilaanohjauksen tavoitemuotoilunsa. Hän korosti oppilaanohjauksen tavoitteena oppilaiden itsenäistymistä ja omien kykyjen mukaista koulunkäyntiä sekä ammatinvalintaratkaisuja. Itsenäistymisen osalta Einon tavoitemäärittelyssä voi nähdä yhtymäkohdan Peruskoululakiin (476/1983), jossa todetaan, että oppilaat tulee pyrkiä kasvattamaan muun muassa itsenäisiksi (2§). Lisäksi Einon tavoitemuotoilu kiinnitti huomiota siirtymään ala-asteelta yläasteelle sekä peruskoulusta toiselle asteelle samantyyppisesti kuin peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa. Hän korosti koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta yläasteen alkuvaiheessa opiskelutaitojen ja -menetelmien oppimista ja loppuvaiheessa uransuunnittelua. Itsetuntemusta oli Einon mukaan tärkeää oppia opiskeluun ja uransuunnitteluun liittyen. Hän myös pyrki tarjoamaan lukioon hakijoille ennakotietoa opiskelusta lukiossa.

Samantyyppisesti kuin Eila, Eino tähdensi luokkamuotoisen ohjauksen ja henkilökohtaisen ohjauksen muodostamaa kokonaisuutta. Erona Eilaan Eino korosti vielä laajemmin oppilaanohjauksen sisältöjen ajoittamista yhteensopivaksi aihekokonaisuudeksi historian ja yhteiskuntaopin kanssa. (ks. myös POPS 1994, 32: *"Aihekokonaisuuksien avulla opetussuunnitelmaan voidaan sisällyttää oppiainerajat ylittäviä tärkeiksi ja ajankohtaisiksi arvioituja teemoja."*... *"Tärkeää on aihekokonaisuuksien liittäminen lasten ja nuorten omaan kokemusmaailmaan sekä heille ajankohtaisiin ja merkityksellisiin asioihin."*)

Hän painotti, että työelämää ja ammatteja käsiteltiin myös historiassa ja yhteiskuntaopissa, ei pelkästään oppilaanohjauksessa. Tällöin oppilaanohjausta ei ollut mielekäästä erottaa omaksi irralliseksi kokonaisuudekseen muusta opetuksesta. Elinkeinorakenteen opettamista hän piti yhtenä keskeisenä pohjatietona, jotta oppilaat voivat miettiä jatko-opintojaan ja tulevaisuuttaan työelämässä. Einon työn määrittelyssä näkyi myös opetussuunnitelman perusteiden erityispedagoginen painotus suunnata oppilaanohjausta erityisesti niille oppilaille, joilla on vaikeuksia koulunkäynnissä ja tulevaisuudensuunnittelussa (ks. POPS

1994, 39: *”Ohjauksen avulla tuetaan erityisesti niitä nuoria, joilla on opiskeluun liittyviä vaikeuksia tai jotka ovat peruskoulun jälkeen jäämässä ilman opiskelupaikkaa.”*)

Eino korosti yhteistyötä aineenopettajien kanssa erityisesti oppilaiden opiskelutaitojen kehittämisen näkökulmasta. Hän oli pyrkinyt vaikuttamaan aineenopettajiin, jotta he kiinnittäisivät huomiota oppilaiden oppiainekohtaisten opiskelutaitojen ja -menetelmien kehittämiseen. Myös koulukuraattori oli Einolle tärkeä koulun sisäinen yhteistyökumppani. Koska koulussa on koulukuraattori, Eino pystyi keskittymään omassa työssään opiskeluun, koulutusvalintoihin ja ammatinvalintaan liittyviin kysymyksiin. Koulun ja ympäröivän yhteiskunnan välisen yhteistyön näkökulmasta Eino painotti yhteyksiä ammatinvalintapsykologiaan, jonka vastaanotolle hän lähetti muutaman oppilaan vuosittain.

Kaikille suunnatun henkilökohtaisen ohjauksen Eino keskitti yhdeksännelle luokalle. Hän työskenteli suurella koulussa, joten Einon oli vielä vaikeampaa löytää työaikaa kaikille suunnatulle henkilökohtaiselle ohjaukselle kuin esimerkiksi Aulikin tai Eilan. Henkilökohtaisessa ohjauksessa hän pitikin tärkeänä, että oppilaan kanssa mietitään erilaisia ammatinvalintavaihtoehtoja konkreettisella tavalla. Lisäksi hän korosti, että vaihtoehtoja on hyvä miettiä samalla tavalla kuin yhteishakulomakkeessa.

#### 7.1.4 Maisa — elämänarvoja ja valintoja

Maisan kuvauksessa oppilaanohjauksen tavoitteista voi nähdä osittain samankaltaisuutta Aulikin tavoitemuotoiluun. Maisa kuvasi oppilaanohjauksen tavoitteina oppilaan omia tavoitteita, oppilaan omien valintojen tukemista. Samoin kuin Aulikki, Maisa puhui laajasti oppilaan tavoitteista ja valinnoista, eikä rajannut valintojen tukemista tiettyihin opetussuunnitelman perusteissa mainittuihin oppilaanohjauksen osa-alueisiin kuten opiskeluun tai urasuunnitteluun. Toisaalta Maisa korosti toisin kuin muut tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaanohjaajat, että oppilaanohjauksen tavoitteena on tukea oppilaita ymmärtämään omia vahvuuksiaan, erilaisia valinnanmahdollisuuksia ja toisaalta valintojen rajallisuutta. (ks. POPS 1994, 12: *”peruskoulun opetus- ja kasvatustyön pohjana on myönteinen ihmiskäsitys, jonka lähtökohtana on utelias, oppimishaluinen ja aktiivinen lapsi ja nuori. Hänen kasvunsa tukeminen ja opiskelunsa kannustaminen ovat tärkeitä terveen itsetunnon kehittymiseksi ja tasapainoisen persoonallisuuden rakentumiseksi”).* Maisa ei kuitenkaan rajannut valintojen rajallisuutta koulumenestykseen kuten Eila, vaan puhui laajemmin elämän rajallisuuden ja elämän reunaehtojen ymmärtämisestä. Tämä kiteytyi, kun Maisa puhui ohjauksen tavoitteena onnesta tai hyvästä elämästä, että oppilas saavuttaisi elämässä haluamiaan asioita tai sitten ymmärtäisi, miksi ei ollut saanut haluamaansa.

Maisan työn määrittelyssä voi nähdä yhtymäkohdan myös opetussuunnitelman perusteissa yleisemmin korostettuun koulun sivistystavoitteeseen. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa korostettiin (POPS 1994, 9), *tä ”Muuttuvassa maailmassa erityisesti elämänhallintaan liittyvät arvo- ja moraalikysymykset ovat keskeisiä.”* ja (emt., 11) että *”Ihmisen sanotaan olevan sivistynyt, kun*

*hän on omaksunut kohtuullisen osan yhteisönsä kulttuuriperinnöstä ja kykenee hallitsemaan elämänsä”.*

Maisa painotti opetussuunnitelman perusteiden ja Einon tavoin oppilaiden tukemista ensin kouluyhteisön jäseniksi ja vasta loppuvaiheessa oppilaiden jatko-opintoja ja ammatillista suuntautumista. Ainoana oppilaanohjaajana tässä tutkimusaineistossa Maisa korosti myös kahdeksaluokkalaisten ohjausta, mahdollisuutta ohjata oppilaita yläasteen joka vuosiluokalla. (ks. POPS 1994, 39: *”jokaisella oppilaalla tulee olla mahdollisuus saada riittävä määrä henkilökohtaista ohjausta oman opiskelunsa ja uranvalintansa tueksi”).* Luokkamuotoiseen ohjaukseen suhtautuminen Maisalla näytti olevan samantyyppinen kuin Aulikilla.

Koulun sisäisen yhteistyön osalta Maisa tähdensi kaikkia opettajia yhdistäviä yhdessä neuvoteltuja periaatteita ja oppiaineiden erityispiirteet huomioivaa työnjakoa. Jokainen opettaja oli Maisan koulussa kasvattaja, jolloin esimerkiksi kiusaamistilanteiden selvittäminen kuului kaikkien opettajien tehtäviin. Huomion kiinnittäminen kiusaamistilanteisiin voidaan nähdä olevan yhteydessä opetussuunnitelmauudistuksessa painotettuun oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittämiseen. Opetussuunnitelmauudistusta perusteltaessa todetaan muun muassa, että *”aikaisempaa enemmän korostuvat sosiaalisiin taitoihin, muun muassa harkintakykyyn ja myötälämiseen, liittyvät kyvyt sekä sosiaalisen tuen merkitys yhteisön ja yksilön elinvoiman ylläpitäjänä”* (POPS 1994, 9).

Maisa keskittyi kuvaamaan oppilaanohjausta koulun sisäisenä toimintana. Koulun ja ympäröivän yhteiskunnan välisen yhteistyön kehittämisestä hän kertoi enemmänkin haaveena kuin toteutuneena työn painotuksena. Maisa toivoi pystyvänsä järjestämään oppilaille useampia työpaikkavierailuja, mikä ei kuitenkaan ollut mahdollista, koska yritykset voivat järjestää tutustuttamistilaisuuksia vain rajalliselle määrälle oppilaita ja vain tiettyinä aikoina. Jotta kaikki oppilaat pääsisivät osallistumaan yritysvierailuihin, yritysvierailut olisivat edellyttäneet koululta eri oppiaineiden opetusta koskevia erityisjärjestelyjä.

### 7.1.5 Terttu — valinnaisaineiden ohjaus riittämätöntä

Terttu korosti Aulikin ja Maisan tavoin oppilaanohjauksen tavoitteena nuoren omien tavoitteiden tukemista. Tosin toisin kuin Aulikki ja Maisa, Terttu painotti oppilaanohjauksen tavoitteena nuoren omien ajatusten laajentamista, niin valinnaisuus-, ammatinvalinta- ja jatko-opintokysymyksissä kuin muissakin nuorelle tärkeissä kysymyksissä. Tässä suhteessa Tertun työn määrittelyssä voi nähdä yhtymäkohtaa myös Eilan kuvaukseen työnsä tavoitteista: Eila ja Terttu painottivat opetussuunnitelman perusteiden tavoin tietoja työelämästä, ammateista ja koulutusmahdollisuuksista. Toisaalta Terttu tähdensi opiskelun ohjausta ja erityisesti valinnaisainevalintojen ohjausta yläasteen alkuvaiheessa (ks. POPS 1994, 10: *”oleellista on, millä perustein opiskeltavien asioiden sisällöt valitaan, jotta opiskelu edistäisi jäsentyneen tietorakenteen kehittymistä”).* Terttu nosti esille, että useat oppilaat tarvitsevat oppilaanohjaajan tukea päätyäkseen valintoihin, jotka tukevat heidän yksilöllisiä tavoitteitaan peruskoulun jälkeisissä opinnois-

sa ja työelämässä. Hän korosti, että välttämättä oppilas ei ymmärrä, miten valinnaisaineet ja jatko-opintoihin liittyvä päätöksenteko voisivat liittyä yhteen. (ks. POPS 1994, 12: *"opinto-ohjaaja on yläasteella merkittävä oppilaiden toiveiden ja tavoitteiden välittäjä sekä koulun opetus- ja kasvatustyön selkeyttäjä."*)

Tertun koulussa oli päädytty valinnaisaineissa enimmäismäärään ja samanaikaisesti oppilaanohjauksesta vastaavaa henkilöstömäärää oli vähennetty (ks. POPS 1994, 9: *"väljyys valtakunnallisessa tuntijaossa ja opetussuunnitelman perusteissa sekä koulukohtaiset resurssipäätökset mahdollistavat opetussuunnitelmien huomattavankin vaihtelun"*). Tertun oli tämän vuoksi pakko kohdentaa aikaansa peruskoulun päättövaiheeseen, yhdeksäsluokkalaisten ohjaukseen. Terttu näki työnsä tavoitteena varmistaa, että opetussuunnitelman perusteissa tähdennetty oppilaanohjauksen tasavertainen saatavuus toteutuisi. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan *"jokaisella oppilaalla tulee olla mahdollisuus saada riittävä määrä henkilökohtaista ohjausta oman opiskelunsa ja uravalintansa tueksi"* (emt., 39).

Terttu ja koko koulun opetushenkilökunta arvioivat, että tutkimushetkellä koulussa ei ollut mahdollista tarjota oppilaille riittävää tukea valinnaisaineiden valintaan ja opiskeluun (ks. POPS 1994, 22: *"Opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumisen ja toimivuuden arviointi on edellytys koulun toiminnan tarkoituksenmukaiselle uudistamiselle"*). Hän pyrkikin yhdessä opettajien kanssa vaikuttamaan koulun rehtoriin, kunnallishallintoon ja valtakunnallisiin päättäjiin oppilaanohjaukseen suunnatun henkilöstömäärän lisäämiseksi ja työn painopisteiden uudelleensuuntaamiseksi. Oppilaiden opiskeluolosuhteiden kehittämiseen liittyvä yhteiskunnallinen vaikuttaminen oli Tertun koulussa oppilaanohjaajaa ja aineenopettajia yhdistävä asia.

Loppuyhteenvetona voidaan todeta, että oppilaanohjaajien yksilöllisten työn määrittelyjen suhteuttaminen tutkimusajankohtana voimassa olleisiin opetussuunnitelman perusteisiin nosti esille kunkin tutkimukseen osallistuneen ainutkertaista suhdetta työn virallisiin reunaehtoihin oppilaanohjaustyössä. Eksplisiittisiä työn määrittelyjä voitiin tulkita opetussuunnitelman perusteiden viitekehyksessä. Toisaalta kunkin oppilaanohjaajan työn määrittelyssä oli nähtävissä oma painotuksensa opetussuunnitelman perusteisiin. Aulikin oppilaanohjauksen määrittelyä voitiin tulkita ja ymmärtää suhteessa terveyden edistämiseen ja ylläpitämiseen laajana peruskoulun yleisenä tavoitteena, kun taas Eila korosti erityisesti oppilaanohjauksen tavoitteita, ammatillisen suuntautumisen ja koulutusvalintojen tukemista. Einon oppilaanohjauksen määrittelyyn voitiin tulkita liittyvän laajaan tavoitteeseen koulutuksellisesta tasa-arvosta sekä aihekokonaisuuksien liittämistä lasten ja nuorten kokemusmaailmaan ja Maisan myönteisen ihmiskäsityksen tukemiseen nuorten kasvussa ja kehityksessä. Tertun puolestaan voi nähdä korostaneen oppilaanohjaajaa erityisesti oppilaiden toiveiden ja tavoitteiden välittäjänä sekä koulun opetus- ja kasvatustyön selkeyttäjänä.

## 7.2 Työyhteisön jäsenyyksiä

Edellä nostin esille yksilöllisiä työn määrittelyjä suhteessa oppilaanohjauksen virallisiin reunaehtoihin, vuonna 1998 voimassa olleisiin valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin. Seuraavassa tarkastelen tarkemmin yksilöllisiä työn määrittelyjä suhteessa paikalliseen työyhteisöön, tietyn koulun jäsenyyteen.

Tutkimukseen osallistuneita oppilaanohjaajia yhdisti, että jokainen määritteli työtään suhteessa muihin koulun työntekijöihin, suhteessa oman koulun työyhteisöön. Sosiaalisen oppimisen teorian viitekehuksesta käsin (Wenger 1998) suhtauduin etukäteen avoimesti siihen, mitä sosiaalisia jäsenyyksiä oppilaanohjaajat pitävät tärkeinä. Oppilaanohjaajat kuitenkin määrittelivät työtään vain suhteessa työyhteisöönsä. Tässä mielessä tutkimus osaltaan vahvisti työyhteisön merkitystä yksilöllisen työn reunaehtojen määrittelijänä (Brown ym. 2007; Eteläpelto 2007). Toisaalta analyysi nosti esille oppilaanohjaajien erilaisia suhteita koulun työyhteisöön. Oppilaanohjaajat kuvasivat yhtäältä vaikutusmahdollisuuksiaan oppilaanohjauksen järjestelyihin koulussa, toisaalta opettajien kanssa yhdessä neuvoteltuja tavoitteita, sisältöjä ja työmenetelmiä sekä kolmanneksi alisteisuutta kunnan ja koulun johdon päätöksille. Jokainen oppilaanohjaaja oli kehittänyt työtään samassa koulussa jo useita vuosia.

### 7.2.1 Aulikki — oppilashuoltoryhmän jäsen, ei kurinpitäjä

Aulikin työn määrittely nosti esille oppilaanohjaajan työtä suhteessa luokanvalvojan ja rehtorin työhön sekä oppilashuoltoryhmän toimintaan. Aulikki korosti, että oppilaanohjaajan työ poikkeaa luokanvalvojan ja rehtorin työstä. Tässä yhteydessä hän määritteli luokanvalvojan työtä *”poissaolojen ym. lippulappujen”* keräämiseksi sekä henkilöksi, joka *”ihmettelee miksi olit poissa”*. Hän totesi, että tämäntyyppinen työ on jopa ristiriidassa oppilaanohjaajan työn kanssa, jossa *”pitäisi kauhean empaattisesti ja rakentavasti sitten yrittää niin kuin toisen jatko-suunnitelmia käsitellä.”* Hän kertoikin yrittäneensä perustella rehtorille, miksi hänen ei kannattaisi työskennellä oppilaanohjaajana ja luokanvalvojana. Hän myös perusteli, miksi oppilaanohjaajan ei kannata olla apulaisrehtori. Apulaisrehtorin tehtäviin liittyy Aulikin mukaan kurinpitokysymyksiä, jotka ovat ristiriidassa oppilaanohjaajan päätehtävän, oppilaan tulevaisuudensuunnitelmien tukemisen kanssa. Aulikki korosti, että tunnesuhteen oppilaaseen on tärkeää olla empaattinen ja oppilaan valinnanvapautta korostava. Kurinpitotoimet edellyttävät oppilaan pakottamista toimimaan tietyllä tavalla, valinnanvapauden rajoittamista.

*”Apulaisrehtorille tulee hirveän paljon näitä kurinpidollisia tehtäviä, niin se roolin ristiriita on niin suuri. Että totta kai semmoinen normaalitunnilla tapahtuva oppilaan ojentaminen, niin se on luonnollinen asia, mutta että sitten kun joutuu peräämään.*



Hyvinkin isoja asioita voi tulla ja selvitetään ihan todella suuria juttuja ja sit toisaalta niin kuin en mä osaa panna niitä syrjään enkä usko että se lapsikaan välttämättä osaa.”

Aulikki tähdensi työn määrittelyssään oppilaanohjaajaa oppilashuoltoryhmän jäsenenä. Tässä painotuksessa voidaan nähdä yhdenmukaisuutta Aulikin päälähtökohtaan: oppilaan elämäntilanteen kokonaisvaltaiseen huomioon ottamiseen ja koulunkäynnin hahmottamiseen osana elämää. Oppilashuoltoryhmän jäsenenä Aulikki voi osallistua oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen yleisellä tasolla ja yksilöinä. Aulikki kuvasi, että oppilashuoltoryhmässä he käsittelivät

”oppilaan kasvuun liittyviä asioita hirveän yleisellä tasolla. Eli siellä saattaa olla hankalia oppilassiirtoja, näitä erityisluokkasiirtoja. Siellä on jonkun kerran ollut näitä päihdeasioitakin. Sitten on oppilaan ja opettajan välisiä ristiriitoja, kurinpitokysymyksiä. Sitten on jonkun oppilaan kohdalla ihan anoreksia, joka on puhuttanut.”

Oppilasryhmässä puhututtivat myös

”ihmissuhteet joka tasolla. Mä luulen että ne on ne, jotka puhuttaa eniten. Tyttöjen tai sitten nämä rakkaussuhteet, suhteet vanhempiin, sisaruksiin on yksi semmoinen iso juttu tietysti sitten tämä tämmöinen motivoimattomuus eli opiskelumotivaation hakeminen ja sitten eri asioista tapahtuva tämmöinen levottomuus.”

Oppilashuoltoryhmässä he myös pyrkivät varmistamaan luokanvalvojien oppilastuntemusta kutsumalla luokanvalvojat kertomaan luokastaan oppilashuoltoryhmälle.

Kokoavasti tarkastellen Aulikin määrittely oppilaanohjaajasta koulun työyhteisön jäsenenä nosti esille yhtäältä tasavertaista työyhteisön jäsenyyttä ja toisaalta alisteisuutta koulun johdon päätöksille. Oppilashuoltoryhmässä Aulikki pohti tasavertaisena jäsenenä ratkaisuja erilaisiin yleisiin ja yksilöllisiin koulunkäyntiin liittyviin ongelmiin. Alisteisuutta koulun johdon päätöksille sen sijaan kuvasi se, että Aulikki joutui työskentelemään vastentahtoisesti myös luokanvalvojana.

### 7.2.2 Eila — oman oppiaineensa asiantuntija

Toisin kuin Aulikki, Eila korosti oppilaanohjaajan tasavertaista asemaa suhteessa aineenopettajiin. Hän kuvasi kouluun paikaksi, jossa ”*jokainen on oman aineensa asiantuntija*”. Tämän lähtökohdan voi nähdä liittyvän myös Eilan painotukseen oppilaanohjauksesta erityisesti koulutus- ja ammatinvalinnan ohjauksena. Hän määritteli asiantuntijuutta erityisesti arvostuksen näkökulmasta:

”Kyllä mä ihan koen olevani arvostettu. Ei siis mitenkään silleen liikaa, yliarvostettu, että ei kukaan kattos ylöspäin näitä hommia, mut siis ihan työtoverina ja oman alani

asiantuntijana arvostettu. Siis sekä muiden työyhteisön jäsenten että oppilaidenkin silmissä mun mielestä.”

Hän piti tärkeänä, että työyhteisö ja oppilaat arvostavat oppilaanohjaajan asiantuntemusta. Arvostus ei ollut ylöspäin katsomista, vaan tiettyihin kysymyksiin, tiettyyn alaan liittyvään osaamiseen kytkeytyvää arvostusta.

Työyhteisön jäsenyyden näkökulmasta Eilan työn määrittelyssä oppilaanohjauksen voi kaiken kaikkiaan tulkita kiteytyvän omalla oppiaineenaan, yhtenä oppiaineena muiden oppiaineiden joukossa, ei niinkään oppilashuoltoryhmän toimintaan liittyvänä työnä, kuten Aulikin kuvauksessa. Eila korosti työnjakoa sekä niitä sisältöjä, jotka erottavat oppilaanohjaajan työn muiden aineiden opettajista: Eila tähdensi, että kokemukseen asiantuntijuudesta liittyy myös oppilaiden suhtautuminen. Oman aineen asiantuntijuus rakentui Eilan mukaan työyhteisön ja oppilaiden kautta.

### 7.2.3 Eino — aihekokonaisuuksissa mukana, ei koulukuraattori

Einon työn määrittelyssä saattoi nähdä viittauksia pyrkimykseen vaikuttaa osaltaan koko aineenopettajayhteisön toimintaan. Hän piti tärkeänä, että jokainen opettaja kiinnittäisi huomiota omaan aineeseensa liittyvien opiskelutaitojen opettamiseen. Eino kertoi tähdentäneensä aineenopettajille, että

”en mä oo ainut joka ohjaa, kyllä tekin ohjaatte. Vaikka mä opiskelutekniikkaa opetan, niin kyllä teidänkin pitää omassa aineessa sitä opettaa. Ettei sillei että on yks kasvattaja koulussa tai yks tekee jotakin, vaa se on yks osa sitä kokonaisuutta.”

Toisaalta hän korosti yhdessä suunniteltuja aihekokonaisuuksia eli oppilaanohjauksen sisältöjen ajoittamista niin, että samoja asioita käsiteltäisiin yhtä aikaa oppilaanohjauksessa sekä historiassa ja yhteiskuntaopissa.

”Opiskelutekniikasta ja itsetuntemuksesta lähdetään, koska historiassa ja muissakin aineissa käsitellään kasiluokalla elinkeinorakennetta. Ja sitten ruvetaan puhumaan näistä koulutuksen merkityksen kannalta päättöluokkalaisille enemmän, kun niillä on pohjatietoja.”

Hän myös painotti eroa koulukuraattorin ja oppilaanohjaajan työn välillä. Hän totesi, että

”Se sitten teki hyvää, kun meille tuli pitkäaikaiseksi hommaksi tää kuraattori, että pystyy pelkästään paneutumaan tähän opiskeluasiaan, ammatinvalintaan. Ettei tarvii olla terapeutti, kuten pienemmässä koulussa on täytyy ollakin.”

Kaiken kaikkiaan Einon voi tulkita jäsentävän oppilaanohjaajan yhdeksi opiskelutekniikan opettajista ja yhdeksi elinkeinorakenteen opettajista, jonka keskeisenä tehtävänä on ammatinvalinnan ohjaus. Tosin Einon voi nähdä osin

implisiittisesti nostavan esille, että jos koulussa ei olisi koulukuraattoria, koulukuraattorin tehtävät sisältyisivät oppilaanohjaajan työhön.

#### 7.2.4 Maisa — opettajana opettajien joukossa

Maisa määritteli Eilan tavoin oppilaanohjaajaa opettajien kanssa tasavertaisena työyhteisön jäsenenä. Tosin Maisa asemoi itsensä opettajaksi opettajien joukossa, ei niinkään oman oppiaineensa asiantuntijaksi, kuten Eila. Tämä tuli esille Maisan kuvatessa huoltaan nuorten ei-toivotusta käyttäytymisestä.

”Ei-toivottu käyttäytyminen, se on onneksi kuitenkin pieni vähemmistö. Olisko 10-15% näkyvä osa ja meitä opettajia muutenkin työllistävä. Se näkyy jotenkin ajattelemattomuutena, muista ei tarvitse välittää. Että minulla on vain oikeuksia eikä velvollisuuksia. Että se näkyy just sillä lailla, että mä voin pilata opetustunnin, mä voin sabotoida tätä opetusta. Sitten mä voin kiusata muita, mulla on oikeus sanoa muille mitä mä haluan, ja näin tällai se näkyy.”

Tässä katkelmassa työn määrittelystä Maisa puhuu *”meistä opettajista”*. Lisäksi pohtiessaan mahdollisuuksia työpaikkavierailuihin, Maisa nosti esille kollegiaalisen suhteensa opettajiin, opettajat olivat kollegoita:

”Minulla on yksittäisiä tunteja keskellä päivää ja työpaikkavierailuihin on hankala lähteä koska esimerkiksi ne yritykset, jotka ottaa työpaikkavierailulle, ni haluaa kymmenen hengen ryhmiä. Mitä mä teen sille toiselle puoliskolle oppilaita, miten mä järjestän sen. Että miettii mikä on realiteetti. Kuinka montaa sellasta vierailua sä pystyt tekemään. Ilman että on hirvittävän suuret sumplimiset ja järjestelyt ja pyytämiset kollegoilta saanko käyttää tän iltapäivätunnin. Kyllä mä tiedän etten mä pysty montaa sellaista vierailua tekemään.”

Toisin kuin Aulikin, Eilan ja Einon, Maisan voi siis nähdä korostavan työyhteisössä sovittuja yhteisiä toimintasääntöjä sekä oppilaanohjaajan ongelmallista erityisasemaa koulussa opetusjärjestelyjen suhteen. Hän ei niinkään korostanut oppilaanohjaajaa tiettyjen sisältöjen asiantuntijana tai tietyn ryhmän jäsenyyttä koulu yhteisössä.

#### 7.2.5 Terttu — yhteisrintamassa opettajien kanssa

Myös Tertun työn määrittely työyhteisön jäsenyyden näkökulmasta tulkittuna poikkesi muista tutkimukseen osallistuneista. Terttu tähdensi oppilaanohjaajan työn alisteisuutta suhteessa rehtoriin ja päätöksentekoon kunnallishallinnossa. Toisaalta hän kuvasi sitä, miten opettajat voivat tukea oppilaanohjaajan toimintaa, kun opetuksen laatu kärsii riittämättömän oppilaanohjauksen vuoksi yläasteen alkuvaiheessa.

”Opettajat toivoo, että me opot kyettä ohjaamaan oppilaita valinnaisuudessa ja tässä, koska he on taas kokenu valinnaisaineryhmissään, että sinne tulee aivan ihmeellisillä perusteilla oppilaita... Koska aineenopettajat ei välttämättä tiedä yhtään mihin se

oppilas on suuntautunut, mistä hän loppujen lopuksi on kiinnostunut, josta taas sitten opon pitäisi tietää.”

Terttu kuvasi tilannetta, jossa koulussa oli maksimoitu valinnaisuus ilman mahdollisuutta tarjota oppilaille riittävää tukea valinnaisaineiden valintaan. Tertun koulussa valinnaisainevalintojen ohjaus oli määritelty aineenopettajien tehtäväksi. Yhteisen ymmärryksen mukaan aineenopettajilla ei kuitenkaan ole riittävää tietoa ohjata oppilaita valinnaisaineiden valinnoissa. Valinnaisainevalintojen ohjaus oli oppilaanohjaajan tehtävä.

Tilanne oli kärjistynyt niin, että hän oppilaanohjaajana ja koulun opettajat olivat yhdessä pyrkinet vaikuttamaan rehtoriin ja kunnallishallintoon oppilaanohjauksesta vastaavan henkilöstömäärän lisäämisen puolesta. Konfliktitilanteen kuvauksesta ilmeni tärkeä paikalliseen työnjakoon liittyvä rajanveto: Opettajat ja oppilaanohjaaja yhdessä korostivat, että yläasteen alkuvaiheen valinnaisainevalintojen ohjaus on oppilaanohjaajan tehtävä, ei aineenopettajien. He perustelivat työnjaon määrittelyn merkitystä sillä, että aineenopettajilla ei yhteisesti jaetun ymmärryksen mukaan ole riittävästi tietoa oppilaan kiinnostuksista ja tulevaisuudensuunnitelmista.

Opetussuunnitelman perusteissa tällaista selkeää työnjakoa ei ollut tutkimusajankohtana tehty. Opetussuunnitelman perusteissa todettiin yleisesti, että *”jokainen opettaja on osaltaan vastuussa oppilaansa opiskeluvalmiuksien ja valintataitojen kehittämisestä”*. Lisäksi oppilaanohjausta käsittelevässä osuudessa valinnaisuudesta todettiin ainoastaan, että *”päävastuu yläasteen oppilaanohjauksen toteuttamisesta on opinto-ohjaajalla, jonka merkitys valinnaisuuden, joustavuuden ja koulun monimuotoisuuden lisääntyessä tulee entistä tärkeämmäksi”*. Opiskelun ohjauksesta ja siihen liittyvästä työnjaosta puhuttiinkin opetussuunnitelman perusteissa vain hyvin yleisellä tasolla ja väljästi. Terttu kertoi, että hänen koulussaan tämä väljyys oli johtanut liian vähäisiin oppilaanohjauksen suunnattuihin resursseihin. Tertun työn määrittelyyn liittyvät ongelmat nostavatkin esille koulukohtaisen päätöksenteon ja paikallisen luovuuden tukemisen käänköpuolen.

Kokoavasti voidaan sanoa, että ammatillisen identiteetin tekstipohjan analysointi työyhteisön jäsenyyden näkökulmasta nosti esille monia erilaisia kouluyhteisön jäsenyyksiä ja yksilöllisiä eroja, koulukohtaisuutta yksilöllisen oppilaanohjauksen määrittelyssä. Eila ja Maisa korostivat oppilaanohjaajaa yhtenä aineenopettajista, opettajana muiden oppiaineiden opettajien joukossa, Aulikki ja Eino oppilaanohjaajaa oppilaanohjauksen koulukohtaisesta toteutuksesta vastaavana henkilönä ja Terttu oppilaanohjausta valinnaisten oppiaineiden opetuksen tukena. Kun oppilaanohjaajan työtä tarkasteltiin keskeisimpien sisältöjen ja toimintamuotojen näkökulmasta, koulun sisäinen yhteistyö korostui joko työnjakokysymyksenä tai yhteisesti sovittuina toimintaperiaatteina.

### 7.3 Näkökulmia yhteiskunnalliseen tilanteeseen vuonna 1998

Viimeinen ajallinen ja paikallinen suhteutus, jonka tässä luvussa teen, kytkeytyy tutkimusajankohdan yhteiskunnallis-taloudelliseen tilanteeseen. Kirpalin (2004) ja Brown ym. (2007) mukaan ilman yhteiskunnallis-taloudellisen tilanteen tarkastelua voisi olla vaikeampaa ymmärtää esimerkiksi, miksi osa oppilaanohjaajista oli keskittynyt vain yhdeksäsluokkalaisten ohjaukseen. Toisaalta tarkempi tarkastelu osoitti, että jokainen oppilaanohjaaja korosti omaa ainutkertaista näkökulmaansa 90-luvun lopun suomalaiseen yhteiskuntaan.

#### 7.3.1 Aulikki — lamasukupolvi ohjauksessa

Aulikki korosti, että vuonna 1998 hänellä oli lamasukupolvi ohjauksessaan. Hän painotti, että *”se mikä nyt näkyy, on tämä lama. Tämä on ensimmäinen semmoinen selkeä lamasukupolvi joka meillä on.”* Hän oli huolissaan siitä, että lama-aika näkyi oppilaiden käyttäytymisessä ja asenteissa. Oppilaat pohtivat *”onko väliä tehdäänkö töitä.”*

Aulikki nosti myös esille huolensa yhteiskunnan kahtiajakautumisesta: Yhtäältä hän puhui *”työttömyyden ahdistamista kodeista”* ja toisaalta liiallisen työmäärän kuormittamista vanhemmista, joilla ei ollut aikaa lapsilleen. Hän puhui *”vuokrataloista”* ja *”varakkaista kodeista”*.

Opetussuunnitelman perusteissa korostettiin vuonna 1994 ohjauksen tavoitteena, että *oppilaissa viriää peruskoulun aikana myönteinen asennoituminen jatko-opiskeluun ja työntekoon*. Aulikki nosti esille, että laman aikana tämänkaltaisen tavoite on ohjauksessa erityisen haastava. Hän painottikin opetussuunnitelmien perusteissa korostettua oppilaitoksen sisäisen yhteistyön sekä koulun ja ympäröivän yhteiskunnan välisen yhteistyön merkitystä erityisesti lama-aikana. Aulikki piti tärkeänä, että hän on oppilashuoltoryhmän jäsen ja hänellä on yhteyksiä laajasti toisen asteen oppilaitoksiin, paikalliseen elinkeinoelämään, yrityksiin, nuorisotoimeen, seurakuntaan, työvoimatoimistoon, nuorten psykiatriseen työhön sekä oppilaiden vanhempiin.

#### 7.3.2 Eila — tuntijakomuutoksia ja koulujen erilaistumista

Eila, toisin kuin Aulikki, painotti tuntijakomuutoksia ja koulukohtaista päätöksentekoa korostavaa opetussuunnitelmauudistusta. Eila tähdensi, että *”varsinaisesti näitä ammattejahan ei sillai kerkee enää esittelemään niin kuin ennen, kun oli sentään kolme kurssia tätä opinto-ohjausta.”*

Hän korosti ohjauksen tavoitteena tietoon perustuvaa valintaa sekä luokkamuotoisen ohjauksen ja henkilökohtaisen ohjauksen toisiaan täydentävää kokonaisuutta. Tuntijakomuutoksen myötä opinto-ohjauksen kurssimäärä oli vähentynyt kahteen. Mahdollisuudet monipuoliseen ammattien läpikäymiseen yhdessä oppilaiden kanssa olivat vähentyneet. Eila oli joutunut keskittämään luokkamuotoisen ohjauksen seitsemännelle ja yhdeksännelle luokalle. Kahdeksäsluokkalaisille ei ollut luokkamuotoista ohjausta. Heille ei

myöskään ollut mahdollisuuksia tarjota henkilökohtaista ohjausta, ellei oppilaalla ollut erityistarpeita. Eila pohtikin, että

”kasit, ne kyl jää vähän heitteille. Niil ei oo oppitunteja, mutta ei niille myöskään pahemmin ohjausta tarjota, jos ei oo joku erikoistilanne. Tai, jos ei ne itse hakeudu välttämättä... Mutta siitä on tietysti huono omatunto, että siitä jää sitten semmonen satakunta oppilasta sitten paitsi”

Eila nosti esille myös koulukohtaisen opetussuunnitelmauudistuksen. Hänen mukaansa opetussuunnitelmauudistuksen myötä *”koulut on hyvin erilaisia nykyään, että se mikä taas pätee toisessa koulussa, ei onnistu ollenkaan toisessa ja ihan siis vaikka tän kurssituksen, jaksotuksen tai työjärjestyksen vuoksi.”* Eila kytki opetussuunnitelmauudistuksen opinto-ohjaajien välisen yhteydenpidon vähentymiseen. Hän piti oppilaanohjaajien paikallista yhteistyötä tärkeänä erityisesti silloin, jos työolosuhteet ovat vaikeat.

### 7.3.3 Eino — koulutusrakennemuutoksia ja oppilasmäärän lisäyksiä

Eino painotti työnsä suhdetta tutkimusajankohtana meneillään olevaan koulutusrakennemuutokseen. Hän nosti esille, miten nimivaihdokset ja uudet koulutusrakenteet heijastuvat oppilaanohjaajan työhön. Tutkimusajankohtana oli käynnissä ammattikorkeakoulu-uudistus. Eino kertoi, miten

”viiden vuoden sisällä on tullut valinnaisainemuutoksia runsaasti paitsi täällä peruskoulussa myös toisella asteella ja nimivaihdokset ja rakenneratkaisut. Opistoasteet muuttuu, tulee ammattikorkeakoulut. Kaikki tällaiset vaikuttavat ohjantaan.”

Toisaalta Eino tähdensi tutkimusajankohtana niukentuneita koulun taloudellisia resursseja, jotka pakottivat hänet priorisoimaan työtehtäviään. Hänellä oli 400 oppilasta ohjattavanaan. Oppilasmäärän lisääntymisen vuoksi hänellä ei ollut enää mahdollisuutta tarjota oppilaille henkilökohtaista ohjausta yläasteen alkuvaiheessa.

”Mutta se on tietysti harmi se, ku porukkaa on näin paljon, ettei pysty henkilökohtaisella tasolla, aikaisemmin kun oli pienempiä ryhmiä, mä haastattelin myös aina ensiks seiskaluokkalaisia läpi. Nyt ei tahdo olla aikaa. Et kävis ihan kaikki läpi, oli sitten ongelmia tai ei. Nyt on pakko luoda oppitunnilla mitä ehtii ja muulloin käytävällä ja yhteisissä toiminnoissa, mitä sitten on.”

Eino muisteli aikaa, jolloin hänellä oli sivutoiminen oppilaanohjaaja apunaan.

”Kun oli pienempiä ryhmiä, mä haastattelin myös aina ensiks seiskaluokkalaisia läpi.”

Hän pohtikin ratkaisua siihen, miten myös seitsemäsluokkalaiset voisivat saada henkilökohtaista ohjausta: *”Täällä pitäisi yksinkertaisesti olla kaksi opoa. Ei se muuten hoidu.”* Toisaalta Einon pitkän työuran aikana koulussa oli kokeiltu

monentyypisiä oppilaanohjauksen järjestelyjä. He olivat aiemmin esimerkiksi kokeilleet ratkaisua, jossa seitsemäsluokkalaisten henkilökohtainen ohjaus on hajautettu luokanvalvojille.

”Ollaan käytetty sitä että seiskaluokkalaisten luokanvalvojat haastattelevat kertaalleen seiskalaiset läpi. Sillä tavalla korvaa sitä opon menettämää aikaa sitten.”

### 7.3.4 Maisa — yhteisöllisyyden puutetta

Myös Maisan koulussa oppilaanohjausta tekevän henkilökunnan määrä oli vähentynyt. Maisa korosti, että tällä hetkellä hän oli koulussaan

”ainut se ammattialan edustaja, niin on se aika yksinäistä.”

Maisa nosti esille, että

”Kyllä se valtava määrä mun mielestä tekee sen, että et välttämättä itsekään muista, mitä olet tämän kanssa jutellut. Että kyllä se sillai on massa. Massahommaa. Kahdestasadasta on puhuttu ja sehän olisi ihanne. Että senhän pystyis paremmin pitämään ihan hyppysissään ja siinä tutustuisikin jo aika toisella lailla.”

Toisaalta hän pohti yhteisöllisyyden vähenemistä myös laajempaa yhteiskunnallisena kysymyksenä.

”Yhteisöllisyys, oman perheen tuki ja sukulaisten tuki, jokin sellainen tuntuu hirveän monelta nuorelta puuttuvan. Pahoinvointi, joka tuntuu vain kasvavan ja kasvavan, vaikka aineellisesti kaikki on hyvin. Elämän sisältö kauhean monella tuntuu olevan kateissa.”

### 7.3.5 Terttu — liian suuri oppilasmäärä

Koska kaikilla haastatelluilla oppilaanohjaajilla on pitkä työhistoria, he kertoivat haastatteluissa myös henkilöstömäärän muutoksista ja sen vaikutuksista oppilaanohjauksen painotuksiin. Terttu kuvasi, että

”Eli kun parhaimmillaan on ollut 250 opetettavaa ja ohjattavaa, niin nyt sitte viime vuosina on ollu, pyöriny siellä noin 400:ssa ohjattavien määrä. Tuntiopettajakin on poistettu. Mä pidän kaikki tunnit ja kaikki ohjaukset.”

Oppilasmäärä oli johtanut siihen, että

”Seiskaluokkalaisia ei pysty ohjaamaan muutaku et jos ihan joku välitunnilla piipahtaa tuossa. Kasiluokkalaisista on pystyny resursseista ohjaamaan, sanotaan noin yks neljäsosa on käyny ryhmäohjauksessa. Mut ysiluokkalaisiin on joutunu keskittyyn.”

Terttu nosti esille, että kun valinnaisainevalikoimaa lisätään, oppilaiden on tärkeää saada riittävästi opinto-ohjausta. Kuitenkin sen sijaan, että valinnaisuuden

lisäämisen myötä oppilaanohjauksen resurssit olisivat lisääntyneet, ne olivat vähentyneet. Haastatteluhetkellä Tertulla oli 400 oppilasta vastuullaan, kun aiemmin oppilasmäärä oli ollut 250. Terttu korostikin valtakunnallisten velvoittavien yleislinjausten merkitystä erityisesti oppilasmäärien rajaamisen suhteen.

Kaiken kaikkiaan, samoin kuin aiemmat tulkintakehykset, myös yhteiskunnallis-taloudelliseen tilanteeseen suhteuttaminen nosti esille yksilöllisiä eroja. Aulikki painotti 90-luvun lopun lama-aikaa ja siihen liittyviä ongelmia, Eila korosti tuntijakomuutoksia ja koulujen erilaistumista, Eino koulujärjestelmään liittyviä muutoksia, Maisa yhteisöllisyyden vähenemistä ja Terttu ristiriitaa valinnaisuuden lisäämisen ja oppilasmäärän kasvun välillä. Toisaalta työn määrittelyjen analyysi yhteiskunnallis-taloudellisesta näkökulmasta nosti esille oppilaanohjaajien yli kymmenvuotisen työkokemuksen merkitystä. Oppilaanohjaajat määrittelivät yhteiskunnallis-taloudellista tilannetta pääosin kokemansa muutoksen avulla. Kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet olivat työskennelleet oppilaanohjaajina myös taloudellisen kasvun aikana.

#### 7.4 Koontia paikallisista ja ajallisista suhteutuksista

Tähän mennessä olen tarkastellut kunkin oppilaanohjaajan yksilöllistä suhdetta opetussuunnitelman perusteisiin, oppilaanohjaajaan kouluyhteisön jäsenenä sekä tutkimusajankohdan yhteiskunnallis-taloudelliseen tilanteeseen Suomessa. Ennen siirtymistä kansainvälisiin suhteutuksiin, lienee syytä koota vielä yhteen ammatillisen identiteetin paikallisuuteen ja ajallisuuteen liittyviä tuloksia.

Aulikin korostaman nuorten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemisen voi nähdä olevan yhteydessä opetussuunnitelman perusteiden terveyden ylläpitämiseen ja edistämiseen liittyvään aihekokonaisuuteen. Tätä tulkintaa tuki myös se, että Aulikki tähdensi oppilaanohjaajan jäsenyyttä koulun oppilashuoltoryhmässä, jossa käsitellään laajasti oppilaiden elämään ja hyvinvointiin liittyviä kysymyksiä. Yhteiskunnalliseen tilanteeseen suhteutettuna selkiytyy, että työn määrittelyn voi tulkita liittyvän erityisesti lama-aikaan, jolloin vanhemmilla voi olla tavanomaista vähemmän voimavaroja tukea lastensa koulunkäyntiä. Yksilötyötä Aulikki painotti, koska oppilaiden elämäntilanteet ovat yksilöllisiä.

Eila puolestaan keskittyi määrittelemään oppilaanohjausta yhtenä oppiaineena muiden oppiaineiden rinnalla. Hän painotti, että hänen työyhteisössään oppilaanohjaaja oli oman oppiaineensa asiantuntija. Hän tähdensi oppilaanohjausta erityisesti koulutus- ja uranvalinnan ohjauksena. Hän ei pitänyt tarpeellisena erottaa opetussuunnitelman perusteiden tavoin opiskelun ohjausta ja koulutus- ja uranvalinnan ohjausta, vaan korosti pitkää, jo yläasteen alkuvaiheessa alkavaa prosessia, jonka tavoitteena oli oman kiinnostuksen ja soveltuvuuden mukaisen koulutuksen ja ammattitaidon hankkiminen. Painottaessaan oppilaanohjausta omana oppiaineenaan hän kiinnitti huomiota oppilaanohjaukseen käytettävissä olevaa tuntimäärän vähentämiseen. Eila oli huolissaan siitä, että tuntimäärän vähentämisen vuoksi kahdeksaluokkalaisille ei ollut enää tarjolla luokkamuotoista ohjausta. Tähdentäessään oppilaanohjauksen ominaislaatua



suhteessa muihin oppiaineisiin hän näytti kaipaavan erityisesti yhteyttä muiden koulujen ja eri oppilaitostasojen opinto-ohjaajiin. Hän suhtautui jossain määrin huolestuneesti yhteiskunnalliseen muutokseen, jossa koulut erilaistuvat ja opinto-ohjaajien välinen yhteydenpito vähenee.

Toisin kuin Eila, Eino erotti työtään määritellesään opetussuunnitelman perusteiden tavoin opiskelun ohjauksen ja koulutus- ja uranvalinnan ohjauksen. Hän yhtäältä korosti oppilaanohjausta oppilaanohjaajan ja aineenopettajien yhteisenä tehtävänä, jossa pääpainona on ennaltaehkäistä oppimisvaikeuksia. Toisaalta hän painotti työelämään, ammatteihin ja koulutusrakenteeseen liittyvää tietoa sekä näiden oppilaanohjauksen sisältöjen yhteyttä historiaan ja yhteiskuntaoppiin. Lisäksi Eino nosti esille oppilaanohjaajan ja koulukuraattorin työn eroa. Hän piti tärkeänä, että koulussa on koulukuraattori, jolloin oppilaanohjaaja voi keskittyä opiskelun ohjaukseen sekä koulutus- ja uranvalinnan ohjaukseen. Koulutusta ja työelämää koskevaa tietoa korostaessaan hän kiinnitti huomionsa koulutusrakenteiden muutoksiin sekä ammattien ja koulutusohjelmien nimimuutoksiin. Erityisesti hän kuitenkin korosti niukentunutta taloudellista tilannetta kouluissa. Oppilaanohjauksen henkilöstön vähentämisen vuoksi hänellä ei ollut enää mahdollisuutta tarjota oppilaille henkilökohtaista ohjausta yläasteen alkuvaiheessa, vaan hänen oli pakko keskittyä henkilökohtaisen ohjauksen osalta vain yhdeksäsluokkalaisiin. Einolla oli tutkimusajankohtana ohjattavanaan neljäsataa oppilasta.

Samoin kuin Aulikin, Maisan voidaan tulkita määritelleen työtään laajasti oppilaan omien tavoitteiden ja valintojen tukijana, ei niinkään kytkeytyen tiettyihin opetussuunnitelman perusteissa mainittuihin oppilaanohjauksen osaluoksiin. Toisaalta Maisa korosti toisin kuin muut tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaanohjaajat, että oppilaanohjauksen tavoitteena on tukea oppilaita ymmärtämään omia vahvuuksiaan, erilaisia valinnanmahdollisuuksia ja toisaalta valintojen rajallisuutta. Maisa ehkä liittäikin tähän tutkimukseen osallistuneista oppilaanohjaajista työnsä laajimmin peruskoulun yhteiseen kasvatustehtävään, oppilaan terveen itsetunnon ja tasapainoisen persoonallisuuden kehittämisen tukemiseen. Koulun kasvatustehtävää korostaessaan Maisa asemoi itsensä opettajaksi opettajien joukossa. Toisaalta hän myös nosti esille olevansa koulussaan ainoa ammattialansa edustaja. Johdonmukaisena jatkumona oppilaiden tasapainoisen persoonallisuuden ja sosiaalisten taitojen korostamiselle Maisa oli huolissaan tutkimusajankohdan yhteiskunnallisena piirteenä yhteisöllisyyden vähenemisestä.

Terttu määritteli oppilaanohjausta nuoren omien ajatusten laajentamisena, niin valinnaisuus-, ammatinvalinta- ja jatko-opintokysymyksissä kuin muissakin nuorelle tärkeissä kysymyksissä. Tässä mielessä Tertun työn määrittelyssä voidaan nähdä joitain yhtymäkohtia Aulikkiin ja Maisaan. Toisaalta Terttu korosti samantyyppisesti kuin Eila opiskelun ohjauksen ja koulutus- ja uranvalinnan ohjauksen välistä yhteyttä ja jatkumoa. Terttu nosti esille, että välttämättä oppilas ei ymmärrä, miten valinnaisaineet ja jatko-opintoihin liittyvä päätöksenteko voivat liittyä yhteen. Tämän painotuksen voi nähdä kytkeytyvän opetussuunnitelman perusteissa korostettuun oppilaanohjaajan työn määrittelyyn

koulun opetus- ja kasvatustyön selkeyttäjänä. Terttu tähdensikin, että he olivat yhdessä opettajien kanssa ottaneet kantaa siihen, että valinnaisainevalintojen tukeminen on oppilaanohjaajan, ei aineenopettajan tehtävä. Toisin kuin muut tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaanohjaajat Terttu korosti oppilaanohjaajan työn alisteisuutta suhteessa rehtorin ja kunnallishallinnon päätöksentekoon. Valinnaisainevalintojen ohjausta ei ollut valtakunnallisesti määritelty oppilaanohjaajan tehtäväksi, joten Terttu ja opettajat yhdessä joutuivat perustelemaan kuntatasolla, miksi valinnaisainevalintojen tulisi olla oppilaanohjaajan tukemia ja miksi siihen tarvittaisiin riittävä oppilaanohjaukseen erikoistunut henkilöstömäärä.

Kokoavasti ammatillisten identiteettien paikallisuutta tulkiten tähän tutkimukseen osallistuneita oppilaanohjaajia näytti yhdistävän, että he pyrkivät rakentamaan oppilaanohjausta oppilaiden parhaaksi, koulun henkilöstörakenteen ja taloudellisen tilanteen, yhdessä sovitut toimintaperiaatteet sekä omat henkilökohtaiset vahvuutensa huomioiden. Sen sijaan valtakunnalliset työn viralliset reunaehdot eivät korostuneet eksplisiittisesti työn määrittelyissä. Ainoastaan Terttu viittasi eksplisiittisesti opetussuunnitelman perusteisiin työtään määritellessään — ja hänkin laadukkaamman oppilaanohjauksen mahdollistajana, ei työtä rajoittavana reunaehtona. Toisaalta tutkimushetkellä voimassa olleet vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet korostivat koulun henkilökunnan luovuuden hyödyntämisen merkitystä ja koulukohtaisia pedagogisia ja ohjauksellisia ratkaisuja. Lisäksi eksplisiittisten viittausten vähyydestä tai jopa puutteesta huolimatta, kaikkien tähän tutkimukseen osallistuneiden oppilaanohjaajien yksilölliset työn määrittelyt oli mahdollista suhteuttaa opetussuunnitelman perusteiden sisältöihin (ks. myös Kupiainen 2009). Toisaalta kiinnostavaa oli, että eksplisiittisiä kannanottoja opetussuunnitelman perusteisiin ei tullut enemmän esille. Erityisesti opiskelun ja urasuunnittelun ohjauksen tavoitepainotuksissa oli nähtävissä paljon samankaltaisuutta, joskin sanavalintojensa osalta oppilaanohjaajien omat työn määrittelyt poikkesivat virallisista määrittelyistä. Oppilaanohjaajat esimerkiksi puhuivat ammasteista ja ammatinvalinnasta urasuunnittelun tukemisen sijaan. Yksikään tähän tutkimukseen osallistuneista ei hyödyntänyt opetussuunnitelman perusteissa käytettyjä termejä oppilaanohjauksen tavoitteita kuvatessaan. Voidaankin kysyä samantyyppisesti kuin aiemmissa opettajuutta koskevissa tutkimuksissa (Syrjälä ym. 2006; Estola ym. 2003; Connelly & Clandinin 1988), kuinka etäisenä opetussuunnitelman perusteissa käytetty kieli koetaan oppilaanohjaajien arjen näkökulmasta.

## 8 AMMATILLISTEN IDENTITEETTIEN GLOBAALI ULOTTUVUUS

Toistaiseksi olen tarkastellut oppilaanohjaajien työn määrittelyjen suhdetta paikallisesti suomalaisesta yhteiskunnasta käsin. Toisaalta ammatillista identiteettiä on hyödyllistä ymmärtää ajassa myös kansainvälisemmin. Wenger (1998, 131-133) korostaa, että lokaali ja globaali ovat yhteenkietoutuneita: niitä on vaikea erottaa toisistaan. Globaali ulottuvuus auttaa kuitenkin suhteuttamaan yksilöllisiä työn määrittelyjä myös kansalliset rajat ylittävään, kansainväliseen yhteyteen. Tässä kolmannessa tulosluvussa nostan esille, miten globaalin ulottuvuuden voi tulkita ilmenevän oppilaanohjaajien yksilöllisissä työn määrittelyissä.

Samalla tavalla kuin edellisessä luvussa en pyri arvioimaan työn määrittelyjä, vaan ymmärtämään ja tulkitsemaan niitä suhteessa kansallista kehystä laajempaan kontekstiin. Tarkoitukseni on lisäksi samoin kuin luvussa seitsemän nostaa esille oppilaanohjaajien itse määrittelemää työtä. Myös tässä luvussa käytän ajastusviivaa tähdentääkseni, että kyseessä ovat tutkijana tekemäni tulkinat.

Kun tarkastelin yksilöllisiä työn määrittelyjä identiteetin paikallisen, lokaalin ulottuvuuden näkökulmasta, saatoin havaita eksplisiittisiä kytkentöjä koulun työyhteisön jäsenyyksiin ja yhteiskunnalliseen tilanteeseen Suomessa. Lisäksi Terttu viittasi eksplisiittisesti myös opetussuunnitelman perusteisiin. Erona edelliseen lukuun tässä luvussa käsittelemäni identiteetin globaalin ulottuvuuden hahmottaminen on enemmän tulkittua: yksikään oppilaanohjaajista ei työtään määritellesään suoraan viitannut työnsä kansainvälisiin kytkentöihin. Kuitenkin Aulikki ja Maisa asemoivat itsensä tietyn ohjausteoreettisen lähestymistavan edustajaksi. Asemoituminen tietyn ohjausteoreettisen lähestymistavan edustajaksi on yksi esimerkki lokaalin ja globaalin identiteetin välisen rajan liudentumisesta. Ohjausteoreettinen keskustelu on kansainvälistä eikä sitä ole sen vuoksi tarkoituksenmukaista rajata tietyn maan sisäiseksi (ks. myös Wenger 1998).

Kansainväliseen suhteutukseen siirryttäessä tiettyyn aikaan ja ajankohtaan suhteuttaminen vaikeutuu. Kansainvälisessä keskustelussa korostuu, että ohjauksen kehittäminen on saanut alkunsa eri maissa eri aikoina ja edennyt eri tahtia (Watts & Sultana 2004; Sultana & Watts 2008). Oppivelvollisuuteen ja erityisesti koulun opetussuunnitelmaan kytkeytyvän oppilaanohjauksen kehittämistyössä Suomi on yksi edelläkävijämaista (OECD 2002). Esimerkiksi monissa maissa on vasta viime aikoina alettu korostaa ohjauksen kehittämisen lähtökohtana koko koulu ohjaa -tyyppistä periaatetta (Watts & Sultana 2004; Flum & Cinamon 2006; Alsmadi & Mahasneh 2011), joka on ollut keskiössä suomalaisen oppilaanohjauksen kehittämisessä jo 60- ja 70-luvun vaihteesta ja peruskoulu-uudistuksesta lähtien (Nykänen & Vuorinen 1991). Toisaalta suomalaisen oppilaanohjaustyön teoreettinen perusta on rakentunut pitkälti Yhdysvalloissa 50-luvulla ja osin jopa 1900-luvun alussa kehitettyjen vakiintuneiden teorioiden pohjalta (Sinisalo 2002). Lisäksi tutkimusajankohtana, 90-luvun lopulta lähtien, Suomessa on alettu korostaa Keski-Euroopasta alkunsa saanutta ohjaustyön työnjaon ja verkostoyhteistyön teoreettista mallintamista (ks. Lairio & Puukari 1999a). Tämän vuoksi kansainvälisenä viitekehyksenä voi nähdä väljemmin 90-luvulle ja 2000-luvun vaihteeseen sijoittuvan ja jo aiemmin käynnistyneen ohjaustyön kehittämiseen liittyvän teoreettisen keskustelun.

## 8.1 Ohjausteoreettisia kytkentöjä 90-luvulla

Identiteetin globaaliksi ulottuvuudeksi tulkittavissa olevat eksplisiittiset työn määrittelyt liittyivät ohjausteoreettisiin lähestymistapoihin. Tarkastelen tässä alaluvussa lähemmin, miten oppilaanohjaajien yksilöllisiä työn määrittelyjä voidaan tulkita suhteessa oman aikansa kansalliseen ja kansainväliseen ohjausteoreettiseen keskusteluun.

90-luvun ja 2000-luvun taitteessa ohjausalan keskustelu kytkeytyi pitkälti englanninkielisiin käsitteisiin ”counselling” ja ”guidance”. Osittain keskustelua käytiin Suomessa ja kansainvälisemmin näiden käsitteiden avulla siitä, miten ohjaus vuorovaikutuksena eroaa suoraviivaisemmasta neuvonnasta. Esimerkiksi Onnismaan, Pasasen ja Spangarin toimittamassa suomalaista ohjausalan tutkimusta ja sen tuolloin noin kuusikymmenvuotiaista historiaa kokoavassa kirjasarjassa ”Ohjaus tieteenalana ja ammattina” (2000; 2002; 2004) ohjaus rajattiin englanninkieliseen ”counselling”-käsitteeseen (ks. myös Lairio & Puukari 2001b). Lähtökohtana tässä kirjasarjassa oli pohtia ohjauksen näkökulmasta ”moniäänisesti” monentyyppistä ohjaus- ja neuvontatyötä, auttamis- ja vuorovaikutustyötä. Kirjasarjassa haluttiin korostaa, että samansuuntaista työtä tehdään oppilaitoksissa, työhallinnossa, sosiaali- ja terveydenhuollossa sekä yksityisissä organisaatioissa. Toisaalta lähtökohtana oli pohtia ohjaus- ja neuvontatyön erottautumista terapeuttisesta työstä, joskaan tätä rajanvetoa ei pidetty välttämättä selkeänä. (Onnismaa, Pasanen ja Spangar 2002b.) Kansainvälinen ulottuvuus nousi esille kirjassa paitsi kiinnittymisenä

kansainväliseen ohjausta koskevaan keskusteluun myös kanadalaisen konstruktivistisen ohjauksen R. Vance Peavyn artikkelina, joka aloitti kirjasarjan. Kaiken kaikkiaan kirjasarjan artikkelit perustuivat 90-luvulla tehtyyn tutkimukseen, minkä vuoksi teoksen voi katsoa kokoavan (ainakin jossain määrin) tutkimusajankohtaan ja oppilaanohjaajien työn määrittelyihin liittyvää kansallista ja kansainvälistä ohjausteoreettista keskustelua.

Onnismaa ym. (emt.) käyttävät englantia puhuvissa maissa kuvaavia ammattinimikkeitä kuvaamaan ohjaustyön moninäkökulmaisuuutta ja moniulotteisuutta. Esimerkkinä näistä mainittakoon career counsellor, marriage and family counsellor, community counselor, youth counselor, rehabilitation counsellor ja geriatrics counselor, jotka tuovat esille ohjauksessa käsiteltäviä erilaisia elämänalueita ja -tilanteita.

Ohjausta lähestytään kirjasarjassa teoreettisesti erityisesti konstruktivistiseen lähestymistapaan liittyvän sosiodynaaminen ohjauksen, voimavarakeskeisten menetelmien, narratiivisen lähestymistavan, sukupuoli-sensitiivisen ohjauksen, kognitiivisen psykoterapian, NLP:n, psykodynaamisen lähestymistavan sekä ryhmäohjauksen näkökulmista (emt.). Lisäksi kirjasarjassa on mukana myös yksi keskeisistä Suomessa 90-luvun lopulta alkaen korostetuista ohjausteoreettisista malleista, holistinen opiskelija-keskeinen ohjausmalli (Lairio & Puukari 2004), englanniksi holistic student-centred guidance model (Watts & van Esbroeck 1998), joka korostaa ohjaus- ja neuvontatyön moniammatillisen ja -asiantuntijuuksisen kokonaisuuden systeemistä hahmottamista (ks. myös van Esbroeck 2008). Organisaatio- tai verkostoteoreettiseksi luokitellussa mallissa korostetaan opiskelua osana kokonaiselämää samantyyppisesti kuin humanistisessa (Rogers 1961) tai konstruktivistisessa ohjauksessa (Peavy 1999). Mallissa eri asiantuntijat ja ammattiryhmät nähdään oppilaan yksilöllisten tarpeiden kannalta toisiaan täydentävänä kokonaisuutena. Oppilaanohjaaja on vain yhden ammattiryhmän edustaja, jolla on oma tehtävänsä kokonaisuudessa (emt.). Malli kehitettiin alun perin perusasteelle laajentamaan käsitystä ohjauksesta vain ammatilliseen suuntautumiseen kytkeytyvänä opinto-ohjaajalle rajattuna työnä (van Esbroeck 1997).

Ohjaustutkimuksen kehitystä Suomessa tarkastellut Sinisalo (2002) nostaa kirjasarjassa esille, että ohjauksen tutkimus keskittyi Suomessa ensin uravalintaan ja urakehitykseen. Laajoissa seurantatutkimuksissa analysoitiin aluksi akateemisia (Häyrynen 1970) ja myöhemmin ammattikoulutettujen työuria (Koivuluhta 1991; 1999) lähinnä yhdysvaltalaisiin Superiin (1953) ja Hollandiin (1973) viitaten. Myös nuoruusiän kehitystehtäviä tutkittiin (Lairio 1988). Lisäksi 80-luvun puolivälistä ”Ammatti, sukupuoli ja työmarkkinat” -tutkimusprojekti (Nummenmaa & Vanhalakka-Ruoho 1985) suuntasi huomion sukupuolen näkökulmaan ohjaustyössä. Vasta 80-luvun loppupuolella ohjauksen tutkimuksen painopiste alkoi siirtyä Suomessa enemmän myös ohjauskeskusteluun (Vähämöttönen 1998; Vehviläinen 1999) ja ohjausprosessiin (Eskelinen 1993). Tämä oli kiinnostavaa sikäli, että ohjausvuorovaikutukseen erityistä huomiota kiinnittävä yhdysvaltalaisen Rogersin (1961)

asiakaskeskeinen ohjaus oli jo huomattavasti aiemmin hallitseva ohjaussuuntaus suomalaisessa käytännön ohjaustyössä, varsinkin ammatinvalinnan-ohjauksessa. (Sinisalo 2002.)

Nyt käsillä olevan tutkimuksen näkökulmasta on tärkeää ottaa huomioon, että konstruktivistinen näkökulma nousi Suomessa keskeiseksi ohjaustyön kehittämiskohteeksi ja tutkimuksen taustavaikuttajaksi juuri tiedonkeruujajankohdasta eli 90-luvun loppupuolella. Samoihin aikoihin Suomessa kiinnostusta herätti myös alun perin Yhdysvalloissa kehitetty ratkaisukeskeinen tai ratkaisusuuntautunut ohjaus (Helander 1996; 1998; Vikeväinen-Tervonen 1998). Lisäksi tutkimusajankohdasta alettiin tarkastella ohjaustyötä myös organisaatio- ja verkostoteorioiden näkökulmasta niin Euroopassa kuin Suomessakin. (Sinisalo 2002.)

Erilaisten ohjausteoreettisten näkökulmien huomioon ottaminen on tärkeää, koska opinto-ohjaajan työtä on aiemmin lähestytty analyttisesti lähinnä ohjausvuorovaikutusteorioita painottaen (Lairio & Puukari 2001a; Kupiainen 2009), ei niinkään ammatillista suuntautumista ja kehityskulkua tarkastelevien teorioiden kautta. Tarkastellaan siis seuraavaksi, miten ymmärrys yksilöllisistä työn määrittelyistä syvenee, kun niitä paikannetaan laajasti erilaisten kansallisessa ja kansainvälisessä keskustelussa 90-luvulla ja sitä aiemmin esillä olleiden ohjausteoreettisten näkökulmien avulla.

### 8.1.1 Aulikki — konstruktivistista ja holistista ohjausta

Kupiainen (2009) erottaa oppilaanohjaajan arkityön teoreettisen paikantamisen osalta kaksi tapaa määritellä oppilaanohjaajan työtä, jotka ovat kiinnostavia myös ammatillisen identiteetin näkökulmasta. Yhtäältä oppilaanohjaaja voi painottaa työnsä teoreettista orientaatiota tai määritellä työtään käytännölläisemmin, ilman paikannusta ohjausteoreettiseen keskusteluun. Ammatillisen identiteetin globaalia ulottuvuuden näkökulmasta Aulikki paikansi itsensä eksplisiittisesti pohjoisamerikkalaista alkuperää olevaan konstruktivistiseen ohjaukseen, jota alettiin korostaa Suomessa 90-luvulla (Sinisalo 2002). Hän toi eksplisiittisesti esille, että häntä oli jo pitkään kiinnostanut konstruktivististen periaatteiden soveltaminen oppilaan-ohjauksessa. Tämän sovelluksen hän määritteli epäortodoksisiksi. Epäortodoksisuutta hän ei kuitenkaan täsmentänyt. Työn kuvauksen perusteella voi kuitenkin päätellä, että hän ei ollut pyrkinyt jäljittelemään minkään tunnetun konstruktivistisen ohjauksen periaatteita ja menetelmiä kokonaisuutena, vaan oli pikemminkin pyrkinyt soveltamaan työhönsä joitain itselleen tärkeitä yleisperiaatteita konstruktivismista. Yksi keskeinen konstruktivistisessa ohjauksessa korostettu periaate on opiskelun ja työn hahmottaminen osana elämänkokonaisuutta. Aulikille, samoin kuin esimerkiksi kanadalaiselle Peavylle (1997; 1999) koulutus oli vain osa elämää.

Aulikki painotti ohjaustilanteen alkuvaiheen merkitystä konstruktivistisen ohjauksen tapaan. Hän toi esille keskeisen toimintaperiaatteensa, jonka mukaan oppilas määrittelee itse syyn hakeutua ohjaukseen. Aulikin kuvaamat esimerkit ”Mitä sinä haluat minulta?” ”Mitä olet tullut minulta kysymään?”

olivat luonteeltaan konstruktivistisessa ohjauksessa korostettuja avoimia kysymyksiä (esim. Peavy 1999). Tämän tyyppiset kysymykset eivät rajanneet ohjaustarvetta mihinkään tiettyyn sisältöön, kuten jatko-opiskelupaikan valinnan ongelmiin, vaan antoivat mahdollisuuden puhua mistä tahansa oppilasta huolestuttavasta asiasta. Toisaalta Aulikki toi esille, että oppilaan voi olla usein vaikea ilmaista, mitkä todellinen tarve ja syy ovat. Tämän vuoksi hänen mukaansa oli tärkeää antaa riittävästi aikaa tarkentuvalla keskustelulla siitä, millaisesta ohjaustarpeesta on kyse. Tätä keskustelua Aulikki kuvasi ”kehän kiertämisenä” ja ”sen pohtimisena, mistä nyt tartutaan”. Tunnetta siitä, että hän oli ymmärtänyt, mikä oppilaanohjaajan luo hakeutumisen syy oli, hän kuvasi ”oikean ilman haistamiseksi”.

Ammatillisen identiteetin globaalin ulottuvuuden näkökulmasta on kiinnostavaa, että Aulikin kuvauksessa voi kaiken kaikkiaan nähdä paljon yhtäläisyyttä myös asiakaskeskeisen (myöhemmin yksilökeskeisen) ohjauksen pioneerin yhdysvaltalaisen Carl Rogersin (1961) kuvaukseen ohjaustilanteen alkuvaiheista. Pyrkimyksenä on ymmärtää, ”kuulla”, mikä oppilaan syy hakeutua ohjaukseen on, oppia ymmärtämään oppilaan omaa tapaa puhua. Samaan tapaan kuin esimerkiksi Rogers, Aulikki kuvasi ymmärtämisen tunnetta ”upeaksi”. Rogersin nostin esille tässä siksi, että häntä voidaan pitää konstruktivistisen ohjauksen pioneerina. Esimerkiksi Peavy (1999) korostaa konstruktivistisen ohjauksen yleisperiaatteiden tarkentavan humanistisen ohjauksen keskeisiä periaatteita. Rogers (1961) kehitti ja tutki ohjauksen työtappaa, jossa keskiössä on ohjaukseen hakeutuvan oma määrittely omasta tilanteestaan ja siitä, miten ongelmatilanne voidaan ratkaista. Tämä työtapa poikkesi 50-luvulla merkittävästi vallitsevasta työtavasta. Kuvatakseen oman työtappansa eroa vallitsevaan, Rogers nimitti omaa työskentelyään aluksi ei-direktiiviseksi. Tämä määrittely kuvaa, miten vallitseva työtapa tuolloin oli ohjattavaa diagnosoiva ja arvioiva. Kärjistetysti ohjaaja määritteli ohjattavan kanssa keskusteltuaan, mikä ongelma ohjattavalla oli ja miten tilanne voidaan ratkaista. Nykyiset konstruktivistisen ohjauksen mallit (esimerkiksi Peavyn sosiodynaaminen ohjaus) voidaankin nähdä jatkumona pitkäkestoiselle ohjauksen kehittämistyölle, joka on saanut alkunsa jo 50-luvulla, Rogersin kehittämästä ohjausmallista.

Aulikki korosti samantyyppisesti kuin Rogers (emt.) tai Peavy (1997; 1999) sitä, että oppilaan ja oppilaanohjaajan tunnesuhde on yksilöllinen ja kehittyy vähitellen. Aulikki hyödynsi työssään monia erilaisia työmuotoja: henkilökohtaista ohjausta, pienryhmäohjausta ja luokkamutoista ohjausta. Näistä Aulikki korosti Peavyn tavoin oppilaiden henkilökohtaisen ohjauksen, ”yksilötyön” merkitystä. Jotta henkilökohtainen tunnesuhde oppilaisiin voisi rakentua, Aulikki painotti oppilaiden henkilökohtaista ohjausta jo seitsemännän luokan alussa. Hän piti ensimmäisen kontaktin luomista oppilaisiin niin tärkeänä, että oli panostanut siihen koko työuransa ajan. Henkilökohtainen ohjaus työmuotona kuitenkin vaati paljon työaikaa, joten Aulikilla ei ollut muuta vaihtoehtoa kuin valita, mihin vaiheeseen yläasteen opintoja ja kenelle hän kohdistaa henkilökohtaista ohjausta.

Hän oli päätenyt korostamaan henkilökohtaisen ohjauksen osalta erityisesti yhdeksättä luokkaa. Henkilökohtaisen ohjauksen painotus yhdeksännellä luokalla ilmeni jokaiselle oppilaalle varattuna aikana: Aulikki varasi jokaisen oppilaan henkilökohtaiseen tapaamiseen tunnin. Toisaalta yhdeksännellä luokalla Aulikin lähtökohtana oli kunkin oppilaan oma ohjaustarve (ks. myös Rogers 1961; Peavy 1997; 1999). Hän korosti tarjoavansa henkilökohtaista ohjausta yhdeksännellä luokalla niin monta kertaa kuin oppilas koki ohjausta tarvitsevänsä.

Aulikki painotti, että konstruktivistisen ohjauksen periaatteille rakentuvat ohjaustilanteet olivat niin vaativia, että niitä ei voinut olla kovin montaa päivän aikana. Hän olikin huolissaan kahdeksannen luokan oppilaista, joille hän ei voinut järjestää henkilökohtaista ohjausaikaa. Hän toivoi, että oppilaat hakeutuisivat ohjaukseen tarvittaessa seitsemännen luokan henkilökohtaisen tapaamisen perusteella. Toisaalta Aulikki nosti esille, että oppilaiden tarpeiden mukaisen ohjauksen ei välttämättä tarvinnut olla henkilökohtaista. Hän kertoi esimerkkinä, että joskus oppilaat tulivat ryhmässä kysymään käytännönläheisiä kysymyksiä esimerkiksi yhteishausta. Myös näihin kysymyksiin vastaaminen oli oppilaiden tarpeiden mukaista ohjausta.

Konstruktivistisista lähtökohdista käsin voidaan tulkita myös Aulikin rajanvetoa siitä, että oppilaanohjaajan ei tulisi olla luokanvalvoja tai apulaisrehtori. Aulikki painotti, että oppilaanohjaajan tunnesuhteen oppilaaseen on tärkeää olla empaattinen. Poissaoloja tivaavan luokanvalvojan tai kurinpitotoimista päättävän apulaisrehtorin rooli ei näin Aulikin mukaan sopinut (konstruktivistisin periaatein työskentelevälle) oppilaanohjaajalle. Konstruktivistiseen ohjaukseen eivät sisälly rankaisutoimenpiteet ja oppilaan toiminnan rajoittaminen. Sen sijaan oppilaan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen ja oppilaan oikeus päätöksentekoon ovat keskeisiä konstruktivistisen ohjauksen periaatteita (esim. Peavy 1999). Jos oppilasta rangaistaan tai hänen toimintaansa rajoitetaan, oppilas ei enää määrittele toimintaansa itse. Aulikki nosti esille, että hänen samoin kuin oppilaan oli vaikea "laittaa syrjään" ristiriitaa oppilaan rankaisemisen ja rajoittamisen sekä konstruktivistisen ohjauksen periaatteiden välillä. Aulikki olikin perustellut rehtorille, miksi oppilaan ja koulun koko toiminnan kannalta ei ole tarkoituksenmukaista yhdistää oppilaanohjaajan tehtäviä valvonta- ja kurinpitotehtäviin.

Oppilaiden yksilöllisiä tarpeita ja niihin liittyvää työnjakoa korostaessaan Aulikki painotti samantyyppisiä näkökulmia kuin belgialaisessa holistisessa opiskelijakeskeisessä ohjausmallissa (van Esbroeck & Watts 1998). Aulikki korosti "verkkojen kutomista" paikallisesti oman kunnan alueella, maantieteellisesti määriteltä ohjausverkostoa. Hän liitti paikalliseen verkostoonsa, jonka avulla hän voisi vastata oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin, paikalliset yritykset, nuorisotoimen, seurakunnan ja työvoimatoimiston sekä oppilaiden vanhemmat. Tarkastelemalla vielä lähemmin Aulikin kuvausta toiminnan luonteesta voi havaita monia piirteitä, jotka erottavat verkostojen rakentamisen ja ylläpitämisen (esim. Hastings 1993) tiiviimmän yhteistyön määritelmästä, yhdessä tekemisen korostamisesta. Aulikki korosti oppilaanohjaajan työtä



aktiivisena verkostojen rakentamisena. Verkostoja on tärkeää luoda ja ylläpitää. Yhtenä ylläpitämisen muotona hän kuvasi ”auta” -kysymyksiä”. Pyytämällä apua oppilaiden koulutus- ja ammatinvalintaa koskevista kysymyksistä, Aulikki piti yllä yhteyksiään työvoimatoimistoon.

### 8.1.2 Eila — kiinnostukset ja arvosanat ammatillisessa suuntautumisessa

Toisin kuin Aulikki, Eila ei kertonut hyödyntävänsä työssään mitään tiettyä ohjausteoriaa. Tässä suhteessa Eilan työn määrittelyssä voi nähdä yhtymäkohdan käytännönläheisyyteen (ks. myös Kupiainen 2009). Toisaalta Eila ei määrittelyt työtään eksplisiittisesti käytännönläheiseksi. Hän vain ei paikantanut työtään suhteessa ohjausteoreettiseen keskusteluun.

Kiinnostavaa ammatillisen identiteetin globaalin ulottuvuuden näkökulmasta oli, että ulkoapäin tarkastellen Eilan työn määrittelyssä oli nähtävissä yhteys erityisesti ammatillista suuntautumista käsittelevään teoretisointiin. Eila korosti toisin kuin Aulikki, että oppilaanohjauksen tehtävänä on tukea tietoon perustuvia valintoja. Tämän vuoksi Eila painotti oppilaanohjauksen keskeisenä sisältönä erilaisten ammattien käsittelyä. Erityisesti luokkamuotoinen ohjaus oli Eilalle keskeinen työmuoto ammatteihin liittyvää tiedonvälitystä ja niihin liittyvää itsetutkiskelua ajatellen. Tietoon perustuvan valinnan korostamisessa voi nähdä yhtymäkohtia ohjausalan alkujuuriin tutkimusalana. Yhdysvaltalainen Parsons (1909) kehitti käsitteellisen mallin, joka Savickaan ja Bakerin (2005) mukaan on edelleen yhtenä keskeisenä ohjausalan teoreettisena perustana. Yksi näkökulma tässä mallissa oli, että ammatinvalintaan liittyvän itsetutkiskelun on tärkeää perustua tietoon erilaisista ammateista.

Eila korosti, että itsetutkiskelussa ja jatko-opintopaikan valinnassa on tärkeää ottaa huomioon kiinnostuneisuuden lisäksi kouluarvosanat. Tässä määrittelyssä voi nähdä yhtymäkohtia myös yhdysvaltalaisen Superin (1953; 1992) ammatillisen suuntautumisen teoreettisiin lähtökohtiin. Superin mukaan kiinnostukset ja esimerkiksi kouluarvosanoihin mitattava soveltuvuus määrittelevät yhdessä koulutusalan valintaa. Super korostaa, että kouluaikana oppiaineet ovat tilaisuuksia arvioida omaa soveltuvuutta itseä kiinnostaviin työtehtäviin (ks. myös Lairio 1988).

Lisäksi Eilan työn määrittelyssä oli tulkittavissa joitain yhtymäkohtia ohjauksen vuorovaikutusteorioihin. Hän korosti painokkaasti oppilaan vapaan valinnan merkitystä samantyyppisesti kuin konstruktivistisessä ja humanistisessa ohjauksessa. Kuten Rogers (1961), hän kertoi sanovansa oppilaille, että jatko-opintopaikkaan liittyvä päätöksenteko on viime kädessä heidän itsensä vastuulla. Näin hän kuvasi toimineensa erityisesti silloin, kun päätöksenteko oli oppilaalle kaikesta tarjotusta tuesta huolimatta vaikeaa.

Eilan kuvauksessa työstään oli nähtävissä piirteitä myös monikulttuurisesta ohjauksesta. Eila pohti kysymystä siitä, miten soveltuvuutta tietyn alan opintoihin voi arvioida oikeudenmukaisesti koulumenestyksen perusteella, kun osalla oppilaista suomen kieli oli vieras kieli. Hän oli huolissaan niistä maahanmuuttajataustaisista oppilaista, joiden kielitaito ei ollut riittänyt menestymiseen peruskoulussa omien kiinnostustensa mukaisissa oppiaineissa. Hän kuvasi

esimerkkiä, jossa hän oli ”houkutellut” oppilaan kymmenennelle luokalle, jotta hän saisi paremmat mahdollisuudet tämän jälkeen omien kiinnostustensa mukaisesti jatko-opintoihin. Tämän esimerkin voi ymmärtää monikulttuurisen ohjauksen näkökulmasta (Sue, Arredondo & McDavis 1992), jossa tähdennetään erilaisten institutionaalisten esteiden ja esimerkiksi arviointimenetelmien rajoitusten huomioon ottamista ohjauksessa. Maahanmuuttajien ohjauksen kehittäminen monikulttuurisen ohjauksen periaattein oli jo vuonna 1998 yksi koulutuspoliittisista painopisteistä. (ks. Lairio, Nissilä, Puukari & Varis 2001b.)

### 8.1.3 Eino — oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyä ja ammatillisia kiinnostuksia

Samantyyppisesti kuin Eila, Eino ei kytkenyt työnsä määrittelyä tiettyyn ohjausteoriaan. Toisaalta hän jäsensi työtään ammatillisen identiteetin globaalia ulottuvuutta ajatellen kiintoisasti erityispedagogisesta näkökulmasta. Tässä merkityksessä Einon työn määrittelyä voidaan pitää teoreettisesti orientoituneena (Kupiainen 2009). Eino kiinnitti erityistä huomiota oppimisen ongelmien ennaltaehkäisyyn. Hän oli kehittänyt oppimistyyliä kartoittavaa testiä. Erityisen tärkeänä hän piti opiskelutekniikan ja oppimistyylien käsittelyä seitsemännellä luokalla, jotta oppilailla olisi tasa-arvoisemmat lähtökohdat opiskella ja sen myötä tasa-arvoisemmat lähtökohdat jatko-opintoihin ja työelämään.

Tutkimusajankohtaan nähden tämänkaltainen työn viitekehys oli kiinnostava, sillä 90-luvun lopulla erityispedagogista painotusta ohjaustyöhön Suomessa ei korostettu samalla tavalla kuin nykyisin. Toisaalta Suomessa jo alun perin opinto-ohjaajien koulutus suunniteltiin sisältämään soveltuvia osia yliopistollisista kasvatustieteellisistä, psykologisista, yhteiskuntatieteellisistä ja erityispedagogisista oppiaineista (ks. Vuorinen 1992). Kansainvälisestä ohjausteoreettisesta näkökulmasta Einon työn määrittelyn voi katsoa kytkeytyvän 90-luvulla lisääntyneeseen keskusteluun oppimisvaikeuksien merkityksestä ammatillisen suuntautumisen ja ohjauksen näkökulmasta. Vaikka laajemmin erityistä tukea tarvitsevien tarpeisiin ohjaustyön näkökulmasta oli kiinnitetty jo aiemmin, oppimisvaikeuksiin huomio kohdistui enemmän vasta 90-luvulla (Kavale & Forness 1996; Cummings, Maddux & Casey 2000).

Einon työn määrittelyssä oli nähtävissä myös yhtymäkohtia alun perin belgialaiseen holistiseen opiskelijakeskeiseen ohjausmalliin, jossa lähtökohtina ovat oppilaiden yksilölliset tarpeet sekä työnjako (van Esbroeck & Watts 1998). Eino määritteli oppilaanohjaajan, koulukuraattorin ja ammatinvalintapsykologin työtehtävien eroa: Hän määritteli, ettei hänen tarvitse olla terapeutti, koska koulussa on koulukuraattori. Ammatinvalintapsykologille hän kertoi lähettävänsä oppilaan silloin, kun oppilaalla ei ollut minkäänlaista käsitystä siitä, mitä hän haluaisi tulevaisuudessa tehdä tai jos hänellä oli lääkärin toteama sairaus, joka täytyi ottaa tulevaisuudensuunnittelussa huomioon. Lisäksi Eino korosti, että oppilaanohjaaja voi keskittyä yleiseen opiskelutekniikkaan ja yksilölliseen ammatinvalintaan silloin, jos aineenopettajat opettavat oman oppiaineensa opiskelutekniikkaa ja jos luokanvalvojilla on riittävä oppilastuntemus.

Ammatillisen suuntautumisen teorioihin paikannettuna Einon ja Eilan työn määrittelyssä voidaan nähdä yhtäläisyyksiä. Eino piti tärkeänä oppilaan omien resurssien ja kykyjen mukaista koulunkäyntiä sekä nosti esille ongelmallisena heikon koulutodistuksen samantyyppisesti kuin Eila (ks. myös Super 1953; 1992). Lisäksi hän oli huolissaan alisuorittajista. Toisaalta Eino korosti painokkaasti kehittymisen mahdollisuuksia ja sen myötä oppilaan omia kiinnostuksia. Hän tähdensi, että on tärkeää opiskella niin, että pääsymahdollisuudet itseä kiinnostavaan opiskelupaikkaan mahdollistuvat. Tässä suhteessa Einon oppilaanohjauksen määrittelyssä voidaan nähdä yhtymäkohtaa myös alun perin yhdysvaltalaiseen Hollandin teoriaan ammatillisista kiinnostuksista. Holland (1973; 1997) kehitti teoriaa ammatillisista kiinnostuksista 70-luvulla ja on Superin ohella edelleen yksi kansainvälisesti keskeisimmistä ammatillisen suuntautumisen ja urakehityksen teoreetikoista (Brown & Lent 2004; Armstrong, Day, McVay & Rounds 2008). Yksi keskeinen ero Hollandin ja Superin ammatillisen suuntautumisen teorioiden välillä on, kumpi on ammatillisessa suuntautumisessa merkittävämpää, kiinnostukset vai osaaminen. Holland painottaa kiinnostuksia (1973; 1997) ja Super käsitystä omasta osaamisesta (1953/1992). Hollandin teorian keskeinen tausta-ajatus on, että ammatilliset kiinnostukset säilyvät väljästi määriteltynä jossain määrin pysyvinä läpi elämän. Onkin paljon tutkimusta siitä, että erilaiset kiinnostukset, kuten kiinnostus tutkia ja analysoida, kiinnostus tukea toisia ihmisiä tunne-elämän ongelmissa tai kiinnostus koneisiin ja laitteisiin, syntyvät jo varhain ja säilyvät läpi elämänkaaren (Holland 1997; Sullivan & Hansen 2004; Nauta 2010). Hollandin teoria ammatillisista kiinnostuksista on myös Suomessa yleisesti käytetyn ammatillista suuntautumista tukevan ohjelman (AVO) taustalla.

#### 8.1.4 Maisa — eksistentiaalistista ohjausta

Samoin kuin Aulikki, Maisa asemoi omaa työtään eksplisiittisesti suhteessa ohjausteoreettisiin suuntauksiin (ks. myös Kupiainen 2009). Toisaalta Maisa pohti, voisiko hänen ohjaustyönsä nähdä humanistisena vai sittenkin eksistentiaalistisena.

Tämäntyyppinen pohdinta ei ole yllättävää. Humanistiseen psykologiaan ja eksistentiaalistiseen filosofiaan liittyviä teoreettisia malleja käsitellään usein yhdessä, voidaan puhua esimerkiksi eksistentiaalis-humanistisesta lähestymistavasta (esim. Hackney & Cormier 1996; ks. myös Lairio, Puukari ja Nissilä 2001). Toisaalta eksistentiaalistinen ohjaus voidaan nähdä myös omana suuntauksenaan (esim. van Deurzen 2002). Tällöin korostetaan sitä, että toisin kuin humanistinen lähestymistapa, eksistentiaalistinen lähestymistapa tähdentää itsensä toteuttamisen rajojen tarkastelua, pohdiskelua itsensä toteuttamisen seurauksista. Ilman tätä rajojen käsittelyä, yksilö voi ymmärtää itsensä toteuttamisen kaiken muun ylittävänä.

Ammatillisen identiteetin globaalien ulottuvuuden näkökulmasta on kiinnostavaa, että eksistentiaalistinen lähestymistapa ohjauksessa liittyy Euroopassa vuosisadan alussa kehitettyihin eksistentiaalistisiin filosofioihin ja niiden sisältämien oletusten soveltamiseen käytännön ohjaustyöhön. Toisin kuin hu-

manistisessa ohjauksessa, eksistentialistisessa ohjauksessa tai terapiassa ei voi nimetä yhtä perustajaa tai keskeistä suuntausta (vrt. Rogers 1961), vaan voidaan erottaa esimerkiksi yhdysvaltalaisen Yalomien (1980), itävaltalaisen Franklinin (1967) ja hollantilaisen van Deurzenin (2002) edustamat suuntaukset. (ks. tarkemmin Cooper 2003; Lairio ym. 2001).

Suomessa eksistentialistisen filosofian soveltaminen tarkentuen erityisesti ohjaustyöhön on noussut keskusteluun vasta 2000-luvun puolella tutkimusajankohdan jälkeen. (ks. Parkkinen, Puukari & Lairio 2001; Parkkinen & Puukari 2005). Toisaalta eksistentialistisen filosofian tai erilaisten eurooppalaiseen eksistentialistiseen filosofiaperheeseen luokiteltavissa olevien filosofioiden soveltaminen kasvatukseen on ollut perussisältöä jo 80-luvulla julkaistuissa kasvatusfilosofisissa oppikirjoissa (ks. Vestergaard, Löfstead & Ödman 1987). Koska Maisa kysyy, voiko hänen työtään määritellä humanismiksi tai eksistentialismiksi on vaikea sanoa, viittaako hän tarkemmin kasvatukseen vai ohjaukseen.

Humanistista ja eksistentialistista ohjausta yhdistävänä piirteenä Maisan työn määrittelyssä voidaan pitää esimerkiksi luottamuksellisen ja turvallisen ilmapiirin korostamista ohjauksessa. Maisa puhui luovasta ja jännittämättömästä ilmapiiristä. Lisäksi hän pohti ohjauksen tarvetta, ohjauksen saatavuutta sekä henkilökohtaiseen ohjaukseen hakeutumista: Hän pyrki tietoisesti ottamaan huomioon niitä oppilaita, jotka eivät itse hakeutuneet ohjaukseen eivätkä nostaneet ohjaustarpeitaan esille. Maisan mukaan aktiiviset nuoret osasivat hakeutua itsekin ohjaukseen.

Lisäksi Maisa kuvasi, että nuoren myönteisyys ja vahvuudet olivat hänen ohjauksensa keskeisiä lähtökohtia. Myös tämä lähtökohta voidaan nähdä humanistista ja eksistentialistista ohjausta yhdistävänä piirteenä. Molemmat lähestymistavat korostavat yksilön mahdollisuuksia löytää merkityksellisyyttä elämälleen. Maisa pitikin erityisen palkitsevana sitä, että hänen työnsä mahdollisti puhumisen nuoren kanssa hänen tulevaisuudestaan, toiveistaan ja haaveistaan. Samaan tapaan kuin Eila, Maisa korosti yhdysvaltalaisen Superin (1953; 1992) painotusten kanssa yhdenmukaisesti sekä kiinnostusta että riittävää osaamista, jota arvioidaan koulumenestyksen kautta. Maisa painotti osaamista ja osaamiseen liittyvää kiinnostusta. Toisaalta Maisa pohti myös elämän merkityksellisyyttä laajemmin. Elämän merkityksellisyyden vastakohta, merkityksettömyys tuli esille huolena, Maisa puhui huolestaan siitä, että ”monella nuorella elämän sisältö tuntuu olevan hukassa”.

Hollantilainen van Deurzen (2002) korostaa, että toisin kuin humanistisessa ohjauksessa, eksistentialistisessa ohjauksessa korostuu vastakohtaisuuksien tarkastelu: merkityksellisyys ja merkityksettömyys, rakkaus ja viha, hyväksyntä ja hyväksymättömyys, kiinnostus ja välinpitämättömyys. Myös Maisa nosti esille monia vastakohtaisuuksia: hän puhui nuorten oikeuksista ja velvollisuuksista, välinpitämättömyydestä ja yhteisöllisyydestä.

Lisäksi Maisa oli van Deurzenin tavoin huolissaan siitä, jos ohjauksessa keskitytään vain omiin tarpeisiin ja kiinnostuksiin. Tämä tuli selkeimmin esille, kun Maisa kertoi ei-toivotusta käyttäytymisestä. Ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyi ajattelemattomuutta ja välinpitämättömyyttä toisia oppilaita kohtaan.

Myös Maisan huolta liiallisesta kiinnostuksesta ”hauskanpitämiseen, juopotteeluun ja kännyköillä soitteluun” voi jäsentää eksistentiaalisesta ohjauksen viitekehystä käsin. Maisa näytti olevan huolissaan siitä, ymmärtävätkö nuoret, mitä seurauksia tämän tyyppisistä elämänsisällöistä voi olla tulevaisuuden kannalta. Tämän vuoksi hän piti tärkeänä, että oppilaita tuetaan seitsemännellä luokalla ensin kouluyhteisön jäsenyyteen ja yhteistoimintaan ja vasta yläasteen loppuvaiheessa yksilöllisiin valintoihin.

Eksistentiaalisessa ohjauksessa pyritään selkeyttämään, refleктоimaan ja ymmärtämään elämää ja sen monimutkaisuutta. Tässä tutkiskelussa, kuten van Deurzen (2002) korostaa, on äärimmäisen tärkeää, että ohjaaja ei yritä ”käännyttää” ohjattavaa. Eksistentiaalisesta ohjauksen, samoin kuin humanistisen ohjauksen tärkein viesti oppilaille on, ”ajattele itse”. Maisa pyrkiin auttamaan ymmärtämään myös elämän rajoituksia keskustellen oppilaiden omista tavoitteista.

### 8.1.5 Terttu — yhteiskunnallista vaikuttamista

Samoin kuin Eilan, Tertun työn määrittelyssä voi havaita yleisorientaationa käytäntöpainotteisuutta (Kupiainen 2009) Toisaalta tarkasteltaessa ohjausteoreettisesti Tertun työn määrittelyä voidaan havaita, että Terttu korosti turvallista aikuisuutta, oppilaan ajatusten avartamisen merkitystä, yksilötyötä, samantyyppisesti kuin esimerkiksi Aulikki tai Eila. Terttu ei rajannut ohjauskeskustelua tiettyihin teemoihin, vaan nosti esille, että hän pyrkii ”antamaan nuorelle laajuutta omiin ajatuksiin” paitsi ammatilliseen suuntautumiseen liittyen myös muissa kysymyksissä. Tässä mielessä Aulikin ja Tertun työn määrittelyssä voi havaita yhtäläisyyttä. Toisaalta Terttu korosti Aulikkia enemmän ammatillisen suuntautumisen ohjauksen merkitystä. Terttu pohti aineenopettajan ja oppilaanohjaajan työn välistä eroa: ”opon pitäisi tietää, mistä oppilas on kiinnostunut”. Terttu siis painotti ennen kaikkea oppilaan ammatillisia kiinnostuksia samantyyppisesti kuin Holland (1973/1997) ja jossain määrin Eino.

Ohjausteoreettisesti ja ammatillisen identiteetin globaalin ulottuvuuden kannalta kuitenkin ehkä mielenkiintoisinta oli Tertun työn määrittely välittäjänä tai yhteyshenkilönä toimimisena oppilaiden ja työmaailman sekä oppilaiden ja koulumaailman välillä. Hän nosti tutkimukseen osallistuneista oppilaanohjaajista kaikkein painokkaimmin esille, että oppilaanohjaajan työhön liittyy oppilaiden etujen puolustaminen koulussa silloin, kun opiskeluolosuhteet ovat oppilaanohjaajasta riittämättömät. Terttu piti myös tärkeänä kritisoida kunnallista päätöksentekoa oppilaiden tarpeiden ohittamisesta esimerkiksi moottoritien rakentamisen vuoksi.

Yhdysvalloissa ohjaajan kansalaisaktivistina toimimista on korostettu 70-luvulta lähtien. Toisaalta Yhdysvalloissa sosiaalisesti heikommassa asemassa olevien oppilaiden etujen puolustamisella on vieläkin kauemmas ulottuvat historialliset juuret. Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistäminen oli myös Parsonsin toiminnan keskiössä jo yli vuosisata sitten (Kiselica & Robinson 2001). On tärkeää ottaa huomioon, että amerikkalaisessa keskustelussa ”asianajajuus” ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden puolesta toimiminen on liittynyt erityisesti

oppilaiden sosioekonomisen asemaan, etniseen taustaan ja rotuun liittyvään epätasa-arvoisuuteen. Nämä painotukset ovat ymmärrettävissä omassa yhteiskunnallis-historiallisessa kehityksessään: sosioekonomisen aseman epätasa-arvoisuudet kytkeytyvät Yhdysvalloissa pitkälti etniseen taustaan ja rotuun. (Sue ym. 1992.)

Suomessa kysymys koulutukseen liittyvästä sosiaalisesta epätasa-arvoisuudesta sen sijaan kytkeytyy laajemmin sosioekonomiseen taustaan ja erityisesti vanhempien koulutustaustaan (esim. Isoaho, Kivinen ja Rinne 1990; Kivinen ja Rinne 1995). Kun valinnaisaineita koulussa lisätään, useat oppilaat tarvitsevat oppilaanohjaajan tukea päätyäkseen valintoihin, jotka tukevat heidän yksilöllisiä tavoitteitaan peruskoulun jälkeisissä opinnoissa ja työelämässä. Terttu korosti, että välttämättä oppilas ei tiedä, että valinnaisainevalinnoilla ja -kurssivalinnoilla voi olla merkitystä jatko-opintojen kannalta. Voi olla, että oppilas ei hahmota kytkeä valinnaisaineiden ja ammatillisiin suuntautumisen välillä.

Kokonaisuutena on tärkeää ottaa huomioon, että Terttu ei työtään määritellesään rajannut oppilaiden oikeuksien puolustamista mihinkään tiettyyn ihmisryhmään, vaan puhui yleisemmin oppilaiden oikeudesta tukeen valinnaisaineiden valinnassa. Ei liene ylitulkintaa yhdistää tätä vaateeseen oppilaiden yhdenvertaisesta kohtelusta. Terttu korosti kaikkien oppilaiden oikeutta saada ohjausta — myös valinnaisainevalintoihin. Ohjausteoreettisesti tämän tyyppinen painotus voidaan kytkeä koulunkäyntiprosessia ja tulevaisuuden suunnittelua tukevaan ohjaukseen. Yhdysvalloissa painotettiin jo 30-luvulla tutkimusperustaisesti oppilaanohjauksen merkitystä oppiaineiden järkipärisen, rationaalisen valinnan tukemisessa (ks. Gysbers 2004).

## 8.2 Oliko globaalinen ulottuvuuden tarkastelu tarpeen?

Wenger (1998) korostaa, että ammatillista identiteettiä on tärkeää ymmärtää paikallisesta ja globaalimmasta näkökulmasta. Kuitenkin paikallinen ja globaali kietoutuivat lähemmin tarkastellen oppilaanohjauksessa ja ohjausteoreettisessa keskustelussa yhteen. Suomalaisen oppilaanohjaustyön teoreettinen perusta on rakentunut pitkälti Yhdysvalloissa 50-luvulla ja osin jopa 1900-luvun alussa kehitettyjen teorioiden pohjalta (Sinisalo 2002). Lisäksi suomalainen oppilaanohjaus on 90-luvulta lähtien saanut vaikutteita Keski-Euroopasta ohjaustyön työnjakoa ja verkostoyhteistyötä käsittelevästä mallinnuksesta. Toisaalta kansainväliseen ohjauksen kehittämistä koskevaan keskusteluun tutkimusajan kohtana suhteuttaen esille nousi myös ohjausteoreettisia painotuksia, joista Suomessa ei ajankohtaan nähden käyty juurikaan keskustelua. Einon työn määrittelyssä saattoi nähdä yhtymäkohtaa kansainvälisesti 90-luvulla lisääntyneeseen keskusteluun oppimisvaikeuksien merkityksestä ammatillisen suuntautumisen ja ohjauksen näkökulmasta (Kavale & Forness 1996; Cummings ym. 2000). Lisäksi Tertun työn määrittelyä oli mahdollista ymmärtää esimerkiksi

Kiselican ja Robinsonin (2001) tai Suen kollegoineen (1992) esille nostamaan Yhdysvalloissa 90-luvulla sekä jo 1900-luvun alussa käytyyn keskusteluun oppilaanohjaajan merkityksestä oppilaiden etuja puolustavana asianajajana tai kansalaisaktivistina.

## 9 NYKYPÄIVÄN LUKIJAN TULKINTOJA TYÖN MÄÄRITTELYISTÄ

Identiteettiteoreettisesti ajatellen yksilöllisiä työn määrittelyjä on tärkeää paikantaa suhteessa omaan aikaansa ottaen huomioon identiteetin lokaalisuus ja globaalisuus (Brown ym. 2007; Wenger 1998). Toisaalta tekstinyymmärtämisen mallin viitekehyksestä käsin lukijan näkökulma yksilöllisiin työn määrittelyihin on keskeinen. Lukija lukee vuonna 1998 kerrottuja kuvauksia työstä nykyajassa. Lukijaa lienee kiinnostavan erityisesti, millaisia näkökulmia oppilaanohjauksessa tällä hetkellä painotetaan ja miten yksilölliset työn määrittelyt suhteutuvat niihin. Parhaimmillaan menneisyys ja nykyaika muodostavat koherentin kokonaisuuden. Pohdin tässä viimeisessä tulosluvussa, miten Aulikin, Eilan, Einon, Maisan ja Tertun yksilöllisiä työn määrittelyjä voi suhteuttaa viimeaikaiseen ohjauksen kehittämisestä käytyyn keskusteluun Suomessa ja kansainvälisemmin. On tärkeää ottaa huomioon, että Suomessa teoreettista keskustelua käydään ohjausalalla myös perinteisesti ei-tieteellisiksi määrittelyillä foorumeilla. Tämän vuoksi suomalaista ohjausteoreettista keskustelua kokoavassa tulkinnassa on mukana useita yleisesti ei-tieteellisiksi tulkittuja julkaisuja, kuten hallinnollisia julkaisuja.

Nykyajan tarkasteluun siirryttäessä tarkoituksena on siirtyä samalla kohti koherentimpaa kokonaiskuvaa. Tämän vuoksi tässä luvussa en käsittele enää erikseen työn määrittelyjä suhteessa opetussuunnitelman perusteisiin ja ohjausteoreettiseen keskusteluun kuten aiemmissa luvuissa. Nykyisten opetussuunnitelman perusteiden oppilaanohjausta käsittelevän osuuden taustalla on eksplikoituna tiettyjä teoreettisia lähtökohtia toisin kuin vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa (Kasurinen 2010). Työn viralliset reunaehdot ja ohjausteoreettinen asemointi kytkeytyvät näin ollen nykyisin tiiviimmin yhteen. Tämän vuoksi päädyin siihen, että aiheeseen johdattelun jälkeen esittelen ensin nykyistä ohjausteoreettista keskustelua Suomessa (luku 9.2). Tämän jälkeen käsitteelen ammatillisen identiteetin nykypäivän tulkintaan liittyvää globaalia ulottuvuutta: kansainvälisiä näkökulmia oppilaanohjauksen



kehittämiseen. Nostan myös esille, miten suomalaista oppilaanohjausta voidaan tämän keskustelun perusteella jäsentää (luku 9.3). Vasta lopuksi asemoin oppilaanohjaajien yksilöllisiä työn määrittelyjä ohjausteoreettiseen keskusteluun ja työn virallisiin reunaehtoihin. Esittelen ohjausteoreettista keskustelua ensin suhteellisen laajasti, jotta lukija voisi tehdä yksilöllisistä työn määrittelyistä myös omia johtopäätöksiään.

Yksilöllisten työn määrittelyjen globaalissa asemoinnissa on mukana esimerkiksi ohjausalan kansainvälisen keskusjärjestön selvitys (Repetto, Ferrer-Sama & Manzano 2008), jossa on pyritty kartoittamaan kontekstista riippumattomassa ohjaustyössä maailmanlaajuisesti keskeisinä pidettyjä yleisiä ohjaustyön tehtäviä ja sisältöjä koulutuksen yhtenäistämiseksi ja opinto-ohjaajien liikkuvuuden lisäämiseksi. Tarkoitukseni on myös suhteuttaa yksilöllisiä työn määrittelyjä kohdennetummin oppivelvollisuuteen liittyvään ohjaukseen eri maissa. Tarkastelu sisältää selvityksiä ja tutkimuksia maakohtaisista eroista (OECD 2002; Sultana & Watts 2008) sekä maakohtaisia kuvauksia ohjauksen määrittelyistä. Maakohtaisia määrittelyjä olen koonnut käymällä systemaattisesti läpi ohjausalan keskeisissä tieteellisissä aikakauslehdissä 2000-luvulla julkaistuja artikkeleita. Koonnissa on näin mukana Botswana (Stockton, Nitza & Bhusumane 2010), Hong Kong (Hue 2008; Lam & Hui 2010), Iso Britannia (Best 2008; Harris 2008; Watts 2006; Fox & Butler 2009; Pattison 2010), Israel (Tatar & Horenczyk 2003; Cinamon & Hellman 2004; Flum & Cinamon 2006), Jordania (Alsmadi & Mahasneh 2011), Kanada (Christianson & Everall 2009), Kiina (Lim ym. 2010), Libanon (Ayyash-Abdo, Alamuddin & Mukallid 2010), Malesia (See & Ng 2010), Meksiko (Portal, Suck & Hinkle 2010), Romania (Szilagyi & Paredes 2010), Ruotsi (Lundahl & Nilsson 2009), Skotlanti (Cooper, Hough & Loynd 2005; McKenzie, Murrey, Prior & Stark 2011), Tanska (Dixon & Hansen 2010) sekä Yhdysvallat (Brott & Myers 1999; Gysbers 2005). Suhteuttamisessa on mukana myös Yhdysvallat, joka on yksi ohjausalan tieteellisen tutkimuksen syntysijoista ja yksi ohjausalalla käytävään teoreettiseen keskusteluun keskeisesti vaikuttava maa. Useat varsinkin Aasian, Afrikan ja Arabian Niemimaan ohjauksen tutkijat vertaavat oman maansa oppivelvollisuuteen liittyvää ohjausta erityisesti Yhdysvaltojen ohjauskäytänteisiin, tosin usein länsimaiseen ohjaukseen yleistäen. Vaikka jo 90-luvun lopulla ja aiemminkin suomalainen ohjauksen määrittely oli kytkeytyneenä kansainvälisesti korostettuihin näkökulmiin, nykyisin kansainvälisten kytkeäntöjen ymmärtäminen on ehkä vielä tärkeämpää.

## 9.1 Ovatko työn reunaehdot muuttuneet?

Äkkiseltään voisi ajatella, että oppilaanohjauksen toimintaympäristö on muuttunut merkittävästi vuodesta 1998. Yläaste on muuttunut yläkouluksi ja peruskoulun ala- ja yläaste yhtenäiskouluksi. Varsinkin tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämisen osalta oppilaanohjaajan työ on muuttunut. Vuonna 1998 sähköpostikeskustelu nähtiin modernina tapana viestiä esimerkiksi

vanhempien kanssa. Lairion, Puukarin ja Peltosalmen (1999) mukaan vailla sähköpostiosoitetta oli vuonna 1997 yli kolmannes peruskoulun oppilaanohjaajista.

Toisaalta myös nyt eletään taloudellisen niukkuuden aikaa, kouluja lakkautetaan ja henkilöstöä vähennetään. Lisäksi elinikäisen ohjauksen strategisissa tavoitteissa (2011) ehdotetaan — kuten vuonna 1998 — oppilasmäärän rajaamista 250 oppilaaseen oppilaanohjaajaa kohden. Tätä taustaa vasten voikin kysyä, että kuinka paljon oppilaanohjaajan työn reunaehdot ovat muuttuneet. Voivatko Aulikin, Eilan, Einon, Maisan ja Tertun työn määrittelyt olla edelleen ajankohtaisia ja kiinnostavia? Olennaisin kysymys kuitenkin lienee, ovatko opetussuunnitelman perusteet muuttuneet niin paljon, että vuonna 1998 tehtyjä työn määrittelyjä ei voisi enää suhteuttaa työn virallisiin reunaehtoihin.

Hellström (2004) on kuvannut opetussuunnitelmauudistusten historiallista muutosta ja ”heiluriliikettä” keskusjohtoisesta koulun kehittämisestä koulujen sisäiseen kehittämiseen. 70-luvun kouluja kehitettiin keskusjohtoisesti, kun taas 80- ja 90-luvulla painopistettä siirrettiin vähitellen koulujen sisäiseen kehittämiseen. Vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksessa korostettiin koulukohtaisuuden merkitystä opetus- ja ohjausjärjestelyissä, jolloin opetuksen ja ohjauksen sisältöjä, tavoitteita ja menetelmiä määriteltiin vain väljästi. 2000-luvulla tavoitteiden, sisältöjen sekä opetus- ja ohjausmuotojen kuvauksia on tarkennettu. Tosin oppilaanohjauksen reunaehdot ovat edelleen suhteellisen väljiä.

Merimaa (2004) nostaa esille, että oppilaanohjauksen ydintehtäviä jäsennetään edelleen samantyyppisesti kuin vuonna 1994: Ohjauksen tehtävänä nähdään myös vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa oppilaan kasvun ja kehityksen tukeminen, opiskelutaitojen kehittymisen ja opintojen kulun edistäminen sekä oppilaan ammatillisen suuntautumisen selkeyttäminen. Toisaalta hän toteaa, että kansallisten kehittämishankkeiden ja tutkimustiedon pohjalta opetussuunnitelman perusteita on pyritty kehittämään niin, että ne tukisivat aiempaa paremmin paikallista opetussuunnitelmatyötä ja ohjauksen toteuttamista. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa on esimerkiksi pyritty tukemaan kodin ja koulun yhteistyön kehittämistä. Lisäksi on pyritty kiinnittämään aiempaa enemmän huomiota oppilaiden ammatinvalintakypsyyden kehittämiseen ja ammatillista suuntautumiseen. Merimaa toteaa, että on olemassa viitteitä siitä, että oppilaiden ammatillisen suuntautumisen ohjaaminen on jäänyt erilaisten tehtävien ristipaineessa liian vähäiselle huomiolle. Keskeinen muutos on myös ollut laatia oma erillinen osio kuvaamaan ohjaustoiminnan järjestämistä koulussa.

Lisäksi vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa korostetaan oppilaanohjausta aiempaa enemmän eri työmuotojen muodostamana kokonaisuutena. Erityistä huomiota on kiinnitetty luokkamuotoisen ohjauksen tavoitteisiin ja sisältöihin. Edellisissä vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa työmuotojen sisältöjä ei käsitelty erikseen. Toisaalta opetusministeriö julkaisi 17.11.2009 suosituksen perusopetuksen laatukriteereiksi, joissa

oppilaanohjauksen osalta korostetaan oppilaiden tarvetta henkilökohtaiseen ohjaukseen.

Muista oppilaanohjaajan työtä virallisesti rajaavista reunaehdoista mainittakoon, että oppilashuolto on nykyisin kirjattuna perusopetuslakiin (ks. 31§). Lisäksi 2010 voimaan tulleissa perusopetuksen opetussuunnitelman muutoksissa ja täydennyksissä on pyritty selkiyttämään opetuksen eriyttämistä ja määrittelemään yleistä tukea, tehostettua tukea ja erityistä tukea (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2010).

## 9.2 Viimeaikainen ohjausteoreettinen keskustelu Suomessa

Opetussuunnitelman perusteet ovat yksi näkökulma työn määrittelylle. Toisaalta tällä hetkellä voimassa olevien opetussuunnitelman perusteiden oppilaanohjausta koskevan osuuden taustalla on eksplikoituna alun perin kanadalainen sosiodynaaminen ohjausmalli ja belgialainen holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli (ks. Kasurinen 2010). Viimeaikoina Suomessa käytyä ohjausteoreettista keskustelua voikin suhteuttaa näihin kahteen ohjausmalliin. Kiinnostavaa on, että samoihin malleihin liittyvää keskustelua käytiin jo Aulikin, Eilan, Einon, Maisan ja Tertun määrittellessä työtään 90-luvun lopulla. On tärkeää ottaa huomioon, että molemmista puhutaan yleisessä ohjausalan keskustelussa usein ohjausmalleina. Toisaalta suomalaisessa ohjauskeskustelussa sosiodynaamiseen ohjaukseen on viitattu esimerkiksi yhtenä laajempaan konstruktivistiseen lähestymistapaan kytkeytyvänä ohjausteorianana (Lairio ym. 2001) ja holistiseen opiskelijakeskeiseen ohjausmalliin verkostoajattelua sekä ohjaustoiminnan asemaa (Lairio & Puukari 2004) tai monitoimijaista yhteistyötä jäsentävänä mallina (Vanhalakka-Ruoho 2007). Peavy itse (2004) määrittelee sosiodynaamista ohjausta ajattelutapana ja auttamisfilosofiana. Van Esbroeck (2008) taas korostaa holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin kytkeytymistä Rogersin asiakas- tai yksilökeskeiseen ohjaukseen.

### 9.2.1 Sosiodynaamiseen ohjausmalliin liittyvä keskustelu

Nummenmaa ja Lautamatti (2004) korostavat, että sosiodynaamisesta näkökulmasta ohjaus näyttäytyy ennen kaikkea oppimisprosessin ja tulevaisuuden suunnittelun ohjaamisena sekä opiskelijan voimavarojen vahvistamisena. Oppimisen on tärkeää olla mielekästä ja merkityksellistä sekä tulevaisuuteen suuntautuvaa. Opiskelijoita autetaan selvittämään itselleen esimerkiksi millaista tulevaisuutta he tavoittelevat, miten he ajattelevat ja ratkaisevat ongelmia, millaisia vahvuuksia ja voimavaroja heillä on ja miten he toimivat saavuttaakseen tavoitteensa.

Sosiodynaamista ohjausmallia on kritisoitu liiallisesta yksilöihin keskittymisestä. Suomessa on jo 80-luvulla tähdennetty sukupuolten välisiä eroja elämäntavussa, koulutus- ja työuran muotoutumisessa (ks. Nummenmaa & Kasu-

rinen 1995) sekä ohjausprosessissa (Juutilainen 2003). On nostettu esille, että yksilöihin keskittyminen ei ota huomioon näkymättömiä valtarakenteita, kulttuurisia odotuksia ja normeja. Juutilainen viittaa esimerkiksi Gottfredsonin (1981; 2004) teoriaan ammatillisesta suuntautumisesta kompromissina, jonka mukaan erityisesti sukupuoleen ja yhteiskuntaluokkaan liittyvät odotukset rajaavat ammatillisia kiinnostuksia ja käsitystä omasta osaamisesta.

Laajemmin tämäntyyppisen ajattelun voinee katsoa liittyvän ohjausalalla vahvistuvaan kontekstualismiksi, sosiokulttuuriseksi tai relationaaliseksi suuntaukseksi nimettyyn viitekehykseen ohjauksessa (Richardson, Constantine & Washburn 2005; Vanhalakka-Ruoho 2010). Kontekstualismiin voidaan liittää esimerkiksi kiinnostus kulttuuriin ja etnisiin eroihin ammatillisessa suuntautumisessa ja ohjaustyössä (Kasurinen 1999; Lairio ym. 2001b; Puukari & Launikari 2005) sekä sosiaaliseen eriarvoisuuteen ja sosiaalisiin kategorisointeihin liittyvät kysymykset (Nissilä & Lairio 2005).

Myös eksistentiaalisen lähestymistavan voi nähdä kritisoivan sosiodynaamista ohjausta. Eksistentiaalisessa ohjauksessa pohdiskellaan syvällisesti erilaisia olemassaolon kysymyksiä sekä maailmankatsomuksellisia ja elämänfilosofisia oletuksia (Parkkinen ym. 2001; Parkkinen & Puukari 2005). Tämän voi nähdä ottavan kantaa elämäkokonaisuuden jäsentämiseen pelkästään ihmisuhteiden ja tiettyjen elämänalueiden perusteella.

Sosiodynaamista ohjausta on arvosteltu myös henkilökohtaisen ohjauksen työmuodon korostamisesta. Vuorinen (2006, s. 28) viittaa Sampsoniin ja Bloommiin (2001), joiden mukaan ohjaus voi tapahtua monin erilaisin työskentelymuodoin myös ilman pitkäkestoista vuorovaikutusprosessia ohjaajan kanssa. Vuorisen mukaan Sampson ja Bloom sisällyttävät ohjauksen määritelmään myös kirjallisen, graafisen, äänitetyn tai kuvatun ohjausmateriaalin, jota käytetään itsenäisesti tai ohjaajan tuella osana ohjausprosessia.

Kaiken kaikkiaan ohjauksen työmuodoista käytävä keskustelu on nykyisin kääntynyt pitkälti ryhmäohjaukseen ja Borgenin, Pollardin, Amundsonin ja Westwoodin (1989) kehittämään strukturoidun ryhmäohjauksen malliin (esim. Vanhalakka-Ruoho 2004; Harinen, Herranen & Lehmus 2008; Penttinen & Plihtari 2011; Tapio 2011). Ruponen, Nummenmaa ja Koivuluhta (2002) sekä Vanhalakka-Ruoho (2004) nostavat esille, että ryhmäohjauksella tarkoitetaan pitkäaikaista ohjausta, jolla on tietyt tavoitteet ja joka on suunnattu tietylle kohde-ryhmälle, joka yleensä on pienehkö (7-12 jäsentä). Ryhmäohjaus on ohjausta ryhmässä ja ryhmän kautta. Vanhalakka-Ruoho (2004) korostaa, että sisällöllisesti ryhmäohjauksessa osallistujina olevat yksilöt saavat tilaa ja aikaa selventää ja pohtia omia elämänsä tilanteitaan ja kysymyksiään ryhmän sekä ohjaajan toimiessa ohjauksen varantoina ja resursseina. Samalla ryhmäohjauksessa todentuvat tietyt ryhmän peruselementit: yhteiset tavoitteet ja intressit, yhteiset normit, ryhmään kuulumisen kokemus, ryhmän palkitsevuus ja vuorovaikutteisuus. Vaikka suomalaisessa ohjauskeskustelussa keskitytään usein strukturoituun ryhmäohjausmalliin, Vanhalakka-Ruoho (emt) nostaa esille, että eri ohjausteoreettisilla pääsuuntauksilla on omat ryhmäohjaussovellutuksensa.

Strukturoimaton ryhmäohjaus toimii siten, että ryhmän toimintaa ei etukäteen suunnitella ryhmätoimintojen ja aktiviteettien osalta. Esimerkkinä tämäntyyppisestä Vanhalakka-Ruoho (emt) mainitsee mm. humanistiseen ohjaukseen liittyvät sovellukset. Strukturoidussa mallissa sen sijaan korostetaan selkeästi määriteltäviä tavoitteita, oppimista edistäviä työskentelypuitteita sekä monipuolisia kokonaisuuden kannalta mietittyjä ja tarkkaan ajoitettuja aktiviteetteja. Borgen ym. 1989 määrittelevätkin strukturoidun ryhmäohjauksen psykopedagogiseksi ohjaukseksi (Ruponen ym. 2000; Tapio 2011). Tapio (2011) nostaa esille, että strukturoidussa ryhmäohjausprosessissa ohjaajalla voi olla suurempi vastuu ohjauksen tavoitteista ja ohjausprosessin sisällöistä kuin yksilöohjauksessa, jossa ohjattava ja ohjaaja yhdessä luovat suuntaa ohjausprosessille sekä asettavat yhdessä tavoitteita. Myös Penttinen ja Plihtari (2012) korostavat ohjaajan merkitystä strukturoidussa ryhmäohjauksessa: ohjaajan tehtävänä on rakentaa työskentely osallistujia aktivoivaksi toiminnalliseksi kokonaisuudeksi. Kaiken kaikkiaan Vanhalakka-Ruohon (2004) mukaan työmuotojen kokonaisuutta pohtiessa olennaista on, että työskentelymuodot ymmärretään riittävän samankaltaisesta teoreettisesta viitekehystä käsin. Hän on tähdentänyt myöhäismodernin aikakauden ohjauksen kehittämistä ”konstruktivismi”-sateenvarjon alla. Esimerkiksi Tapio (2011) on osoittanut, että luokkamuoitoista ohjausta voi toteuttaa strukturoituna ryhmäohjauksena Peavyn (1998; 1999) sosiodynaamisen ohjauksen periaatteita soveltaen.

### 9.2.2 Näkökulmia holistiseen opiskelijakeskeiseen ohjaukseen

Moniammatillisuutta, -alaisuutta, monitoimijaisuutta ja työnjakoa käsittelevän ohjausteoreettisen keskustelun voi nähdä liittyvän Suomessa holistiseen opiskelijakeskeiseen ohjausmalliin (van Esbroeck & Watts 1998; Watts & van Esbroeck 1998). Malli on myös opetussuunnitelman perusteiden oppilaanohjausta koskevan osuuden taustalla.

Holistisessa opiskelijakeskeisessä ohjausmallissa (Lairio, Puukari & Varis 1999; Moitus ym. 2001; Pajarinen, Puhakka & Vanhalakka-Ruoho 2004; Herranen & Penttinen 2008; Jääskelä & Nissilä 2011) jäsennetään ohjauksen suhdetta opetustyöhön erityyppisissä koulutusorganisaatioissa. Mallissa keskitytään työnjakoon, ohjauksen saavutettavuuteen ja ohjausasiantuntijuuden kolmitasoiseen määrittelyyn opiskelijoiden ohjaustarpeiden näkökulmasta.

Opiskelijan ohjaustarpeet on jaettu kolmeen osa-alueeseen: oppimisen ja opiskelun ohjaustarpeisiin, urasuunnittelun ohjaustarpeisiin sekä laaja-alaisempaan tarpeeseen määritellä uudelleen käsitystä itsestä, arvioida omaa kokonaiselämää sekä muuttaa totunnaisia elämäntapoja. Organisaation tarvitsema ohjausosaaminen määrittyy vastaavasti.

Van Esbroeck (2008) on tarkentanut mallin pääajatuksia työnjaosta. Hän korostaa, että ohjauksen työnjaon lähtökohtana on Gielesin kolmitasoisien ohjausasiantuntijuuden malli, joka tähdentää ohjauksen saavutettavuutta ja laatua. Ensimmäisellä tasolla ohjaus on helposti saavutettavissa ja sen keskeisenä tehtävänä on havainnoida ongelmatilanteita. Tällä tasolla ei edellytetä ohjaukseen erikoistumista. Toisella tasolla ohjaajat ovat jossain määrin ohjaustyöhön eri-

koistuneita, mutta eivät tiettyyn ohjauksen osa-alueeseen. Ongelmien ennaltaehkäisy on heidän keskeinen tehtävänsä. He myös tarjoavat tukea ensimmäisen tason toimijoille. Kolmannella tasolla ohjaajat ovat erikoistuneet päätoimisesti tiettyyn ohjauksen osa-alueeseen. Lisäksi van Esbroeck erottaa epävirallisen lähipiirin tuen.

Holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin voidaankin nähdä kytkeytyvän laajempaan kysymykseen siitä, miten eri ammattiryhmät yhdessä voivat tukea opiskelijaa opinnoissaan. Tämän tyyppistä moniammatillista toimintamallia on kehitetty Suomessa peruskoulussa 1970-luvulta asti ja se on vähitellen laajentunut ensin toiselle asteelle ja lopulta myös korkea-asteelle (Nykänen & Vuorinen 1991; Lairio & Puukari 1999b; Vuorinen, Kasurinen & Sampson 2006).

Toisaalta on esimerkiksi pohdittu, pitäisikö Suomessa korostaa työnjaon lisäksi työryhmätyöskentelyä, kuten oppilashuoltotyöryhmätoimintaa, jossa toimii useamman eri ammatin edustajia (Lairio & Nissilä 2001; 2002). Lisäksi on esitetty, että moniammatillisuuden sijaan olisi tärkeää puhua monitoimijaisuudesta, jolloin voitaisiin sisällyttää myös vanhemmat ja opiskelutoverit ohjauksen toimijoiksi (Vanhalakka-Ruoho 2007). Erityisesti vanhempien asemoimisesta ohjauksen toimijaksi on keskusteltu: on pohdittu, ovatko vanhemmat yhteistyökumppaneita vai asiakkaita. Vanhempia ohjauksen yhteistyökumppaneina ovat korostaneet jo 90-luvun lopulla Lairio ym. (1999) ja van Esbroeck (1997).

Toisaalta pohdittaessa ohjaus- ja neuvontapalveluiden integroimista muihin alueellisiin julkisiin palveluihin vanhempien asemoiminen ohjauksen asiakkaiksi lienee johdonmukaisempaa. Suomessa onkin ehdotettu oppilaille ja hänen vanhemmilleen tai huoltajilleen näkyvien palveluiden erottamista ohjauksen palvelujärjestelyistä ja ohjausta koskevasta strategisesta suunnittelusta ja päätöksenteosta (Kasurinen & Vuorinen 2007; Nykänen, Karjalainen, Vuorinen & Pöyliö 2007; Nykänen 2010).

Opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi – hankkeessa (Chances-hanke) kehitettiin toimintatutkimukseen perustuen verkostomaisesti tuotettujen ohjauksen palvelujärjestelyjen malli (Nykänen ym. 2007), jonka voi osaltaan nähdä syventävän holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin näkökulmia. Verkostomaisesti tuotettujen ohjauksen palvelujärjestelyjen mallissa erotetaan analyttisesti toisistaan asiakkaan ohjaustarpeet, ohjauksen työntekijöiden näkökulma moniammatilliseen työhön, organisaation näkökulma ohjauksen verkostoon sekä julkisrahoitteisten ohjauspalvelujen tuottamisen näkökulma. Ohjauksen työntekijöiden näkökulmasta nostetaan esille, että moniammatillinen yhteistyö voi olla organisaation sisäistä tai eri organisaatioiden välistä. Olennaista työntekijöiden kannalta on pyrkimys tasavertaiseen kohtaamiseen moniammatillisessa oppimisen tilassa, avoimuus kohdata toisen ammattiryhmän tarjoumat sekä ymmärryksen kehittäminen arvostavassa vuoropuhelussa. Tämä edellyttää Nykänen ym. (2007) mukaan osallistujien eksistentiaalista, episteemistä ja juridis-eettistä vertaisuutta. Moniammatilliseen yhteistyöhön osallistujat on tärkeää nähdä ihmisarvonsa, tietojensa sekä ammatillisen vastuun, oikeuksien ja velvollisuuksien osalta vertaisina.

Myös Atjonen, Mäkinen, Manninen ja Vanhalakka-Ruoho (2010) painottavat samantyyppisiä näkökulmia moniammatillisessa yhteistyössä. He korostavat relationaalista toimijuutta, jossa keskeistä on oman asiantuntijuuden rajojen selkeytyminen ja uudelleen määrittely käsillä olevan ongelman ratkaisemisen kannalta. Heidän mukaansa yhteinen keskustelu ja toiminta selkeyttävät omaa osaamista ja samalla lisääntyy realistinen ymmärrys, milloin on tärkeää tukeutua toisen alan asiantuntijan apuun. Keskeistä on, että toinen ihminen nähdään voimavarana eikä uhkana tai oman asiantuntijuuden korostamisella vaiennettavana kilpailijana. Myös Onnismaan (2003) raja-asiantuntijuuden korostamisen voi nähdä liittyvän samankaltaisiin painotuksiin: Onnismaa kritisoi stabiilia ja pysyvää, rakenteellisesti määriteltyä asiantuntijuutta ja korostaa paikallisesti päätettävää asiantuntijuuden rajojen tunnistamista ja yhteistä uudelleen määrittelyä.

Yhdeksi ilmentymäksi nykyisistä ohjauksen alueellisten palvelujärjestelyjen kehittämistarpeista voidaan nähdä Nuorisolaki (72/2006), joka pyrkii tukemaan nuorten kasvua ja itsenäistymistä, edistämään nuorten aktiivista kansalaisuutta ja nuorten sosiaalista vahvistamista sekä parantamaan nuorten kasvu- ja elinoloja. Nuorisolaki velvoittaa kunnat monialaiseen yhteistyöhön, jossa on mukana opetus-, sosiaali-, terveys-, nuorisotoimi sekä työ- ja poliisihallinto. Lakimuutos pohjautuu 15 vuoden mittaiseen tutkimus- ja selvitystietoon siitä, että nuorten auttamisessa keskeiset ongelmat liittyvät hallinnonalojen puutteelliseen yhteistyöhön (Hallituksen esitys Eduskunnalle laeiksi nuorisolain sekä opiskelijavalintarekisteristä ja ylioppilastutkintorekisteristä annetun lain 5 §:n muuttamisesta 5.2.2010)

### 9.3 Kansainvälisiä suhteutuksia oppilaanohjauksen kehittämiseen

Edellä esitin, miten suomalaista ohjausteoreettista keskustelua voi hahmottaa pitkälti suhteessa sosiodynaamiseen ohjausmalliin ja holistiseen opiskelija-keskeiseen ohjausmalliin. Tämä tarkastelu nosti esille jo joitain kansallisen ja kansainvälisen, lokaalin ja globaalien välisiä kytköksiä (Wenger 1998). Ennen yksilöllisten työn määrittelyjen asemointiin siirtymistä tarkastelen vielä kuitenkin hieman laajemmin, millaisia näkökulmia nuorten ohjauksessa kansainvälisemmin, globaalilla tasolla korostetaan ja miten suomalaista oppilaanohjausta voi yleisemmin suhteuttaa tähän keskusteluun.

Vuonna 2005 EU-maissa hyväksyttiin yhteinen määritelmä elinikäisestä ohjauksesta. Tässä määritelmässä *"ohjauksella tarkoitetaan toimia, jotka auttavat kansalaisia eri elämänvaiheissa tunnistamaan kykynsä, osaamisensa ja kiinnostuksensa, tekemään tarkoituksenmukaisia koulutuksellisia ja työuraan liittyviä päätöksiä ja hallitsemaan yksilöllisiä polkujaan opiskelussa, työssä ja muussa toiminnassa."* (Elinikäisen ohjauksen kehittämisen strategiset tavoitteet 2011; CEDEFOP 2005).

Elinikäisen ohjauksen korostamiseen liittyy myös Repetton ym. (2008) ohjausalan kansainvälisen keskusjärjestön tarpeisiin laatima selvitys, jossa on pyritty kartoittamaan ohjaustyössä maailmanlaajuisesti keskeisinä pidettyjä ohjaustyön tehtäviä ja sisältöjä. Nämä yhteisesti tärkeiksi määritellyt tehtävät ja sisällöt on tarkoitettu koulutuksen kehittämisen sekä jo kelpoisuuden hankkineiden opinto-ohjaajien työn tueksi. Kyselyssä olivat edustettuna kaikki muut maanosat paitsi Afrikka ja Aasia.

Kyselyssä vastaajat arvioivat ohjaustyössä tarvittavia kompetensseja 4-asteikollisella arvioinnilla (1 = ei ollenkaan tärkeä, 4 = erittäin tärkeä). Kompetenssien arviointi perustui esikyselyyn (n=141), jossa eri puolilta maailmaa kerättiin tietoa ohjaustyössä tarvittavasta osaamisesta. Ydinkompetensseiksi kyselyssä tulkittiin sellaiset ohjauksen kompetenssit, joita vähintään 75 % piti tärkeinä tai hyvin tärkeinä. Nämä yleisesti keskeisinä pidetyt ohjaustyön valmiudet liittyivät seuraavantyyppisiin tehtäviin ja sisältöihin:

- yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ohjattavien oppimisen, työuramahdollisuuksien sekä elämänsuunnittelun ja persoonallisen kasvun edistämiseksi
- monikulttuurisuuteen ja kulttuurierojen huomioimiseen ohjaustyössä
- oman osaamisen rajojen ymmärtämiseen
- vuorovaikutukseen ohjattavien, kollegoiden ja eri alojen asiantuntijoiden kanssa
- ajantasaiseen tietoon koulutus- ja työuramahdollisuuksista sekä yhteiskunnallisesta tilanteesta
- ymmärrykseen elinikäisestä oppimisesta ja sen tukemisesta

Lisäksi korostettiin työn eettisen luonteen sekä teoria- ja tutkimusperustaisuuden ymmärtämisen merkitystä ohjauksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa.

Lam ja Hui (2010) nostavat esille, että nuorten ohjauksessa on erityisen tärkeää kasvun ja kehityksen tukeminen, jota korostetaan yhtä lailla eurooppalaisessa, pohjoisamerikkalaisessa, afrikkalaisessa kuin aasialaisessakin kulttuurissa (Stockton ym. 2010; Alsmadi & Mahasneh 2011; Portal ym. 2010; Best 2008). Lam ja Hui (2010) kuvaavat, että esimerkiksi Hong Kongissa ”koko koulu ohjaa” -tyyppisen periaatteen mukaisesti kaikki opettajat kiinnittävät erityistä huomiota huolenpitoon nuorista koulunkäynnin aikana: murrosikään liittyvät kysymykset kuten itsetuntokysymykset, oppilaiden väliset konfliktit, perheongelmat, päihteet ja jengiytyminen otetaan vakavasti ja niihin puututaan. Tämän eri puolilla maailmaa korostetun nuorten kasvun ja kehityksen tukemisen he näkevät soveltuvan hyvin konfutselaiseen kulttuuriin, joka arvostaa huolenpitoa toisista ihmisistä. Englannissa vastaavantyyppiseen nuorista huolehtimiseen viitataan käsitteellä ”pastoral care”, jolla on alun perin tarkoitettu sielunhoitoa (Best 2008; Harris 2008). Yhdysvalloissa vastaavan-



tyyppistä toimintaa on tuettu lainsäädännöllä vuodesta 2002. ”No Child Left Behind Act” velvoittaa kouluja pitämään huolta oppilaistaan (Gysbers 2005). Iso-Britanniassa vastaava lainsäädäntö tuli voimaan 2004 (UK Children Act). Lam ja Hui (2010) hahmottavatkin yhtäläisyyttä oppilaista välittämisen osalta humanistisen ohjauksen ja kungfutselaisuuden välillä. Toisaalta humanistinen ohjaus voi kiinnittää kungfutselaisesta näkökulmasta liikaa huomiota yksilöön, hänen tavoitteisiinsa ja toiveisiinsa.

Vaikka oppilaista huolehtiminen koulunkäynnin aikana on tärkeää, Watts ja Sultana (2004) toteavat, että korostettaessa liikaa oppilaiden hyvinvointia ja oppilaista huolehtimista koulunkäynnin aikana peruskoulun jälkeisen koulutusvalinnan ja ammatillisen suuntautumisen ohjaus on vaarassa marginalisoitua. Keskitytään liiaksi vain oppilaiden koulunkäynnin tukemiseen nykyhetkessä, ei niinkään oppilaiden tulevaisuudensuunnitelmiin.

OECD:n ohjauspolitiikkaan liittyvässä kansainvälisessä vertailussa (2002) nostetaan esille, että *opintoihin ja ammatilliseen suuntautumiseen liittyvät sisällöt* ovat Suomen tavoin *pakollisia kaikille oppilaille* vain Tsekin tasavallassa, Tanskassa, Saksassa, Hollannissa, Norjassa, Espanjassa ja Iso-Britanniassa. Muissa maavertailuun osallistuneissa maissa vastaavaa pakollisuutta ja sitä kautta veloitetta tarjota oppilaanohjausta kaikille oppilaille kouluista riippumatta ei ole. Yhdysvalloissa opetussuunnitelmaan sisältyvä kaikille oppilaille tarjottava oppilaanohjaus on yleistä, mutta ei kaikkia kouluja kattavaa (Gysbers 2005).

Länsimaisen ja siten myös suomalaisen oppilaanohjauksen voi nähdä asemoituvan valtakunnallisten painotusten osalta *individualistiseen kulttuuriin*. Aasialaisesta kollektiivisen kulttuurin näkökulmasta (Hue 2008; Lim ym. 2010) esimerkiksi suomalaisen oppilaanohjauksen opetussuunnitelman perusteiden taustalla oleva humanistiseen perinteeseen kytkeytyvä sosiodynaaminen ohjaus voi näyttäytyä yksilökeskeisenä, vaikkakin sosiodynaaminen ohjaus korostaa yksilön olemassaolon sosiaalista luonnetta ja suhteissa olemista (Peavy 1997; 1999; 2004). Toisaalta vertaamalla vuoden 1994 ja 2004 opetussuunnitelman perusteita oppilaanohjauksen osalta, voi havaita joitain muutoksia, jotka liittyvät erityisesti yhteisöllisyyden kehittämiseen oppilaanohjauksessa. Vuonna 1994 korostettiin, että oppilaanohjauksen tarkoituksena on tukea oppilaita siten, että ”jokainen oppilas selviää mahdollisimman hyvin opiskelustaan peruskoulussa ja kykenee tekemään tarkoituksenmukaisia ja hänelle soveltuvia koulutusta ja uranvalintaa koskevia ratkaisuja” (POPS 1994, 38). Sen sijaan vuonna 2004 oppilaanohjauksen tavoitteeksi muotoiltiin myös ”oppilaiden ohjaaminen yhteistoiminnallisuuteen ja toisten ihmisten huomioon ottamiseen” sekä oppiminen ryhmässä ”käsittelemään kaikille yhteisiä tai kunkin ryhmään osallistuvan opiskelijan henkilökohtaisia, muiden oppilaiden kanssa jaettavissa olevia ohjauksellisia kysymyksiä” (POPS 2004, 247). Hue (2008) nostaa esille, että kollektiivisen kulttuurin näkökulmasta jo omista henkilökohtaisista tavoitteista ja kiinnostuksista puhuminen voidaan nähdä itsekkäänä ja itsekeskeisenä. Kollektiivisessa kulttuurissa oppilaita pyritäänkin kasvattamaan ennen kaikkea sosiaaliseen vastuuseen ja

huolenpitoon toisista ihmisistä. Oppilaat ovat oppineet rajoittamaan omien tarpeidensa, toiveidensa ja kiinnostustensa ilmaisua.

Tulevaisuuden suunnittelun tukeminen ei välttämättä ole ajankohtainen kysymys vielä peruskoulun päättövaiheessa samankaltaisesti kuin Suomessa. Esimerkiksi Israelissa (Tatar & Horenczyk 2003) tulevaisuuteen suuntaavaa ohjausta on painotettu vasta myöhemmin, koska pakollinen asepalvelus koskee kaikkia nuoria lukio-opintojen jälkeen. Toisaalta joissakin maissa painotus peruskoulunkäynnin tukemiseen liittyy täysin toisentyypiseen yhteiskunnalliseen tilanteeseen kuin Suomessa. Esimerkiksi Portal, Suck & Hinkle (2010) kuvatessaan nuorten ohjausta koulussa Meksikossa korostavat, että paikalliset ohjaajat tekevät työtä maassa, jossa suurimmalle osalle keskeinen kysymys on perustoimeentulon hankkiminen perheelle. Nuorten ohjauksessa koulussa on usein kyse mahdollisuudesta käydä koulua. Useat lapset joutuvat tekemään työtä elättääkseen perheensä. Ohjauksen sosiokulttuurisen suuntauksen edustajista Blustein tutkimusryhmineen (Blustein ym. 2008; Blustein 2011) on nostanut esille maailmanlaajuista eriarvoisuutta työn merkityksessä. Hän on arvioinut, että suurimmalle osalle väestöstä on realismia ajatella työtä vain perustoimeentulon turvaamisen näkökulmasta. Palkkatyön tai elinkeinon pohtiminen omien kiinnostusten tai itsensä toteuttamisen kannalta on mahdollista vain pienelle osalle maailman väestöstä.

Toisaalta Tanskaan verraten (esim. Dixon & Hansen 2010) tulee näkyviin, että oppilaanohjauksen määrittely Suomessa on ymmärrettävissä suhteessa *aineenopettajajärjestelmään*. Tanskassa sama opettaja opettaa oppilaita koko peruskoulun ajan ensimmäisestä luokasta peruskoulun viimeiseen luokkaan asti. Oppilaat ovat myös koko peruskoulun ajan samassa luokassa. Luokanopettajan tehtäviin sisältyy opiskelun ohjausta ja yleistä koulunkäynnin tukemista. Lisäksi kuudennesta luokasta ylöspäin oppilaat saavat tulevaisuuden koulutusvalintoihin ja ammatilliseen suuntautumiseen liittyvää tukea opinto-ohjaajalta (tanskaksi skolevejleder). Sen sijaan Suomessa peruskoulun loppuvaiheessa opettajien huomio on Tanskaan verraten enemmän oppiaineiden sisällöissä kuin oppilaissa yksilöinä, vaikkakin yläkoulun luokanohjaajajärjestelmää on kehitetty Suomessa oppilaskeskeisestä näkökulmasta (esim. Vanhalakka-Ruoho 2007).

Kansainvälisesti vertaillen näyttääkin siltä, että suomalainen oppilaanohjausjärjestelmä muistuttaa jossain määrin ruotsalaista oppilaanohjausjärjestelmää, joskin Ruotsissa on siirrytty Suomea liberaalimpaan hyvinvointi- ja koulutuspolitiikkaan. Lundahl ja Nilsson (2009) ovat tarkastelleet koulujen oppilaanohjausjärjestelmää Ruotsissa ja kuntatasolla vuosina 1950–2007. Kiinnostavaa on, että vertaamalla Lundahlin ja Nilssonin Ruotsin oppilaanohjauksen kehityksestä esille nostamia piirteitä Nykäsen ja Vuorisen (1991) analyysiin suomalaisen oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehityksestä vuosina 1970–1990 voi havaita joitain samankaltaisuuksia.

Molemmissa maissa on perinteisesti korostettu kaikille oppilaille tarjottavaa oppilaanohjausta sekä peruskoulun päättövaihetta. Samoin kuin Ruotsissa, Suomessa siirryttiin 70-luvulta 90-luvun loppuun mennessä

keskusjohtoisesta järjestelmästä hajautettuun paikallisuutta, kunnan erityispiirteitä ja koulukohtaisia järjestelyjä korostavaan järjestelmään. Lisäksi kunta- ja koulukohtaista päätöksentekoa korostava opetussuunnitelmauudistus tehtiin Suomessa ja Ruotsissa yhtä aikaa vuonna 1994. Lundahl (2002; 2005) toteaaakin, että muutaman vuoden aikana Ruotsi siirtyi keskusjohtoisesta koulutuspolitiikasta hajautettua päätöksentekoa korostavaan koulutuspolitiikkaan. Ruotsissa laaditaan valtakunnallisella tasolla kansalliset tavoitteet ja linjaukset, joiden tarkoituksena on tukea koulutuksellista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Muilta osin kunnilla on merkittävää päätöksentekovaltaa koulutusta koskevissa järjestelyissä. Kouluilla on vastuu tarkentaa ja täsmentää valtakunnallisen ja kuntatason tavoitteita ja linjauksia koulukohtaisiksi pedagogisiksi tavoitteiksi ja työmenetelmiksi. Vastaavantyyppisen kuvauksen voinee katsoa koskevan myös Suomea.

Nykyisin erityisesti EU-maiden elinikäiseen ohjaukseen liittyvän strategiatyön voi nähdä kytkevän toisiinsa globaalia ja lokaalia, kansainvälistä ja kansallista ulottuvuutta ohjauksessa. Suomessa elinikäisen ohjauksen strategiaryhmä selvitti asiakkaiden ja asiantuntijoiden käsityksiä elinikäisen ohjauksen toteutumisen ongelmista ja kiireellisimmistä kehittämistarpeista. Peruskoulun osalta työryhmä kiinnitti huomionsa oppilasmääriin. Jo vuonna 1998 Suomen opinto-ohjaajien ammattijärjestössä käytiin keskustelua oppilasmäärän rajaamisesta noin 200 tai 250 oppilaan enimmäismäärään oppilaanohjaaja kohden. Vuonna 2011 elinikäisen ohjauksen strategiaryhmä päätyi korostamaan laatukriteerinä oppilasmäärän rajoittamista 250 oppilaaseen. (ks. Elinikäisen ohjauksen kehittämisen strategiset tavoitteet 2011.)

Tarkastelen siis lopuksi vielä lähemmin, miltä yksilölliset oppilaanohjauksen määrittelyt näyttävät ottaen huomioon oppilasmäärien väliset erot sekä suhde nykyisin käytävään kansalliseen ja kansainväliseen keskusteluun ohjauksen kehittämisestä. Edelleenkin tarkoitukseni ei ole arvioida, vaan ymmärtää ja tulkita työn määrittelyjä suhteessa nykyaikaan. Nykyisen ohjausalalla käytävän keskustelun näkökulmasta yksi keskeinen oppilaanohjaajia erottava tekijä oli, että Aulikilla, Eilalla ja Maisalla oppilas-määrä oli lähellä elinikäisen ohjauksen strategiassa mainittua suositusta. Sen sijaan Eino ja Terttu työskentelivät aineistonkeruuhetkellä vuonna 1998 noin 400 oppilaan ohjaajana. Tämän vuoksi nostan esille ensin Aulikin, Eilan ja Maisan työn määrittelyjä ja lopuksi sitä, miten Eino ja Terttu ovat ratkaisseet oppilaanohjauksen määrittelyä työskennellessään huomattavasti suuremman oppilasmäärän kanssa.

Voidakseni analysoida yksilöllisiä työn määrittelyjä mahdollisimman avoimesti suhteessa nykyisin ohjauksessa Suomessa korostettuihin näkökulmiin, käytän jäsentämisessä apuna Vuorisen (2007) jakoa ohjauksen sisältö- ja prosessiulottuvuuteen. Jäsenettäessä ohjausta sisältöulottuvuudeksi ja prosessiulottuvuudeksi ei oteta kantaa siihen, millaisia sisältöjä ohjauksessa käsitellään tai millainen ohjausprosessi luonteeltaan on. Toisaalta tästä näkökulmasta yksilöllisiä työn määrittelyjä tarkastellessa kävi ilmi, että prosessiulottuvuutta oli mahdollista ymmärtää vain sisältöulottuvuuksista käsin. Tarkastellaan siis, miten oppilaanohjauksen sisältöjä ja prosessia

määriteltiin yhtäältä nykyisten suositusten mukaisissa rajoissa ja toisaalta silloin, kun oppilasmäärä oli lähes kaksinkertainen suosituksiin nähden.

## 9.4 Oppilasmäärä suositusten rajoissa

### 9.4.1 Aulikki — opetussuunnitelman perusteiden kehityksessä

Aulikki painotti oppilaanohjaajan työnsä olevan lähtökohdiltaan konstruktivistista (ks. Peavy 1999). Vaikka hän itse kutsui sovellusta ”epäortodoksiseksi”, ulkoapäin tarkastellen Aulikin työn kokonaisuutta voi ymmärtää hyvin nykyisten opetussuunnitelman perusteiden taustalla olevasta konstruktivistisesta viitekehystä käsin. Tästä näkökulmasta käsin Aulikin työn määrittelyä voi pitää edelleen hyvin ajankohtaisena. Aulikki tähdensi, että oppilaat itse yksilöinä määrittivät, millaisia sisältöjä ohjauksessa käsiteltiin. Aulikki piti tärkeänä kytkeä ohjaustyötään oppilaiden yksilöllisiin elämäntilanteisiin ja elämäkokonaisuuteen sekä heidän hyvinvointinsa tukemiseen. Ohjauksen yhteyttä nuorten hyvinvoinnin tukemiseen ja huolenpitoon nuorista korostetaan nykyisin yhtälailla suomalaisessa (Merimaa 2004) kuin eurooppalaisessa, pohjoisamerikkalaisessa, afrikkalaisessa ja aasialaisessa kulttuurissakin (Lam & Hui 2010; Ayyash-Abdo ym. 2010; Christianson & Everall 2009; Fox & Butler 2009; McKenzie ym. 2011; See & Ng 2010; Szilagy & Paredes 2010).

Aulikki korosti henkilökohtaista ohjausta, koska hän koki oppilaiden tarpeet yksilöllisinä (ks. myös Rogers 1951; Peavy 1999). Oppilaiden perhetilanne oli yksilöllinen. Ihmissuhteet ja tulevaisuudensuunnitelmat olivat yksilöllisiä. Oppilailla oli myös yksilöllisiä tapoja ilmaista tarpeitaan. Tämän vuoksi luokkamuotoinen ohjaus ei Aulikin mukaan ollut tarkoituksenmukaista. Aulikki oli myös kokeillut pienryhmäohjausta, mutta hänen mukaansa nykyisin korostettu vertaistuki ohjauksessa (Vanhalakka-Ruoho 2004; Harinen, Herranen & Lehmus 2008; Penttinen & Plihtari 2011; Tapio 2011) toimi vain silloin, jos oppilaat olivat hyviä ystäviä. Hän koki henkilökohtaisen ohjauksen myös omaksi vahvuudekseen. Suomalaisen oppilaanohjauksen yhteys individualistisen kulttuurin painotuksiin (Hue 2008; Lim ym. 2010) näkyikin ehkä kaikkein selkeimmin Aulikin oppilaanohjauksen määrittelyissä.

Konstruktivistista Aulikin työn määrittelyssä oli lisäksi se, että hän painotti jokaisen seitsemäsluokkalaisten henkilökohtaista tutustumishaastattelua mahdollistaakseen tunnesuhteen muotoutumisen kuhunkin oppilaaseen. Aulikki tähdensi, että tunnesuhteen muodostuminen on tärkeää, jotta hän voisi tukea oppilaan hyvinvointia ja tulevaisuudensuunnitelmia. Nykyisten opetus-suunnitelman perusteiden oppilaanohjausta koskevan osuuden taustalla oleva Peavy (1999) painottaa, että henkilökohtaisessa ohjauksessa tärkeä tunnesuhde ohjattavaan kehittyy vähitellen. Ensitaapaamisessa luodaan perustaa pitkäkestoisemmalle ohjaussuhteelle. Aulikin työn määrittelyssä henkilökohtaisen ohjauksen merkitys kulminoitui

peruskoulun päättövaiheessa. Aulikki varasi yhdeksännellä luokalla jokaisen oppilaan henkilökohtaiseen tapaamiseen aikaa tunnin ja kertoi tarjoavansa henkilökohtaista ohjausta niin monta kertaa kuin oppilas koki sitä tarvitsevansa. Yhdeksännellä luokalla hän myös kiinnitti erityisen huomionsa keskusteluun vanhempien kanssa. Hän piti tärkeänä yhdeksäsluokkalaisten vanhempainiltoja sekä mahdollisuutta tarjota vanhemmille henkilökohtaista keskusteluaikaa. Tässä määrittelyssä voi nähdä yhtymäkohdan vanhempiin oppilaanohjaajan yhteistyökumppaneina (Vanhalakka-Ruoho 2007), kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön.

Toisaalta Aulikin työn määrittelyssä saattoi nähdä myös yhtymäkohdan nuoren sosiaalista suhdeverkostoa sekä päätöksenteon relationaalisuutta ja kontekstia korostavaan sosiokulttuuriseksi tai kontekstualismiksi nimitettyyn suuntaukseen ohjauksessa, jonka keskeisenä lähtökohtana on ottaa huomioon ohjattavan koko toimintaympäristö ja sen mahdollinen haasteellisuus (ks. Richardson ym. 2005; Vanhalakka-Ruoho 2007). Aulikki tähdensi, että 90-luvun lopulla elettiin vielä lama-aikaa, minkä vuoksi hän pyrki varaamaan aikaa ja huomiota erityisesti niille oppilaille, joiden vanhemmilla ei juuri silloin ollut voimavaroja huolehtia riittävästi lastensa koulunkäynnistä. Osalla vanhemmista oli liikaa töitä ja osalla työttömyyden ahdistama arki vei voimavarat. Huolta tämäntyyppisestä kahtiajaosta on nostanut esille esimerkiksi myös Julkunen (2007).

Konstruktivistisesta sekä oppilaan sosiaalista suhdeverkostoa korostavasta viitekehuksesta käsin voi ymmärtää myös, että Aulikki painotti oppilaanohjaajan jäsenyyttä oppilashuoltoryhmässä, jossa käsiteltiin yleisellä tasolla erilaisia oppilaiden koulunkäyntiin, elämään ja hyvinvointiin liittyviä ongelmia. Aulikki korosti, että esimerkiksi lama-ajan vaikutuksia koulunkäyntiin ja tulevaisuudensuunnitelmiin voitiin käsitellä oppilashuoltoryhmässä monipuolisesti eri alojen asiantuntijoiden näkökulmista. OECD:n kansainvälinen vertailu opinto-ohjauksen järjestelmistä (2002) nostaa esille Suomen ainoana esimerkkinä moniammatillisuuden ja monihallinnollisuuden korostamisesta opinto-ohjauksessa. Vuodesta 1998 tämäntyyppinen painotus suomalaisessa ohjauksen kehittämisessä on vain voimistunut (ks. Nykänen 2010). Tässä määrittelyssä voi myös nähdä kytkennän kansainvälisesti individualistisissa ja kollektiivisissa kulttuureissa korostettuun ”koko koulu ohjaa”-periaatteeseen (Gysbers 2005; Stockton ym. 2010; Alsmadi & Mahasneh 2011; Portal ym. 2010; Best 2008). Aulikki korosti huolenpitoa oppilaista ja oppilaiden kokonaiselämän tuntemusta erityisesti oppilashuollon tehtävänä, ei niinkään kaikkien opettajien tehtävänä. Tämän rajauksen voi katsoa olevan samansuuntainen Perusopetuslain oppilashuoltoa koskevassa osuuden kanssa (ks. tarkemmin Perusopetuslaki 31 a §).

Myös luokanvalvojen (nykyisin luokanohjaajat) oppilastuntemuksen tähdentäminen, luokanohjaajien riittävä tieto oppilaistaan yksilöinä, on ymmärrettävissä konstruktivistisesta ja myös relationaalisesta lähestymistavasta käsin. Aulikki korosti, että varsinkin koulunkäyntiin liittyvät ongelmat oli tärkeää suhteuttaa oppilaan koko elämäntilanteeseen. Tämän vuoksi Aulikki

painotti, että on tärkeää, että jokainen luokanvalvoja tutustuu oppilaidensa vanhempiin jo yläasteen alussa.

Toisaalta Aulikin työnjaollinen määrittely siitä, kenellä tulisi olla tietoa oppilaiden sosiaalisesta suhdeverkostosta, on tärkeää suhteuttaa suomalaiseen aineenopettajajärjestelmään. Humanistis-konstruktivistinen lähestymistapa ohjaukseen yhdistää Pohjoismaita (Plant 2003). Toisaalta Tanskassa, jossa sama luokanopettaja opettaa oppilaita koko peruskoulun ajan ensimmäisestä luokasta viimeiseen luokkaan asti, oppilaan elämäkokonaisuutta koskeva tieto on luokanopettajalla. Opinto-ohjaaja keskittyy rajatun koulutusvalintojen ja ammatilliseen suuntautumisen ohjaukseen peruskoulun päättövaiheessa. (Dixon & Hansen 2010.)

Konstruktivistisesta näkökulmasta käsin oli myös ymmärrettävissä, että Aulikki piti vaikeana rehtorin ja apulaisrehtorin tehtävien yhdistämistä oppilaanohjaajan työhön. Rehtorin ja apulaisrehtorin tehtäviin sisältyy kurinpidollisia tehtäviä. Konstruktivistinen ohjaus sen sijaan korostaa oppilaan itsemääräämisoikeuden kunnioittamista ja oppilaan oikeutta päätöksentekoon. Vaikka konstruktivistinen oppilaanohjaus on Suomessa kiinteä osa koulun institutionaalista toimintaa ja koulukasvatusta (Vanhalakka-Ruoho 2006), voidaan humanistis-konstruktivistista ohjausta tulkita myös niin, että se korostaa oppilaan itsemääräytymistä sekä itsemääräytyneisyyttä ja pyrkii toimimaan esimerkiksi koulussa tasapainottavana ”vastavoimana” oppilaan toiminnan ulkoiselle arvioinnille, käyttäytymisen rajoittamiselle ja yhteiskunnan pakotteille (Rogers 1961; Peavy 1999). Aulikki nostikin esille, että hänen, samoin kuin oppilaan voi olla vaikea ”laittaa syrjään” ristiriitaa oppilaan omia kiinnostuksia, tavoitteita ja elämänsuunnitelmia empaattisesti ymmärtävän oppilaanohjaajan ja kurinpidosta vastaavan rehtorin välillä. Nykyinen linjaus ohjattavan itsemääräämisoikeudesta ohjauksessa tukee Aulikin työnjaollista pohdintaa: EU-tasolla ja kansallisesti ohjausta määriteltäessä korostetaan ohjattavan itsemääräämisoikeuden kunnioittamista (Onnismaa ym. 2002; ks. myös Vuorinen 2006).

#### 9.4.2 Eila — eurooppalaista ohjausta

Toisin kuin Aulikin, Eilan työn määrittelyn voisi nähdä äkkiseltään olevan suhteellisen etäällä nykyisin Suomessa korostetusta ohjausteoreettisesta viitekehystä. Eilan mukaan peruskoulun oppilaanohjaajan työ oli erityisesti jatko-opintoihin ohjausta. Lisäksi hän piti tärkeänä ohjauskeskustelujen rajaamista koulutusvalintoihin ja ammatilliseen suuntautumiseen. Tarkemmin suhteuttaen Eilan työn määrittelyn voi kuitenkin ajatella olevan sisällölliseltä rajaukseltaan varsin lähellä nykyistä EU-maissa korostettua elinikäisen ohjauksen määrittelyä (CEDEFOP 2005; Elinikäisen ohjauksen strategiset tavoitteet 2011). Lisäksi hänen työnsä määrittely vastaa opetussuunnitelman perusteiden painopisteen muutosta nykyiseen ammatillisen suuntautumisen ohjausta tähdentävään suuntaan (Merimaa 2004).

Elinikäisen ohjauksen määritelmässä (CEDEFOP 2005; Elinikäisen ohjauksen strategiset tavoitteet 2011) korostetaan ohjauksen tavoitteena kykyjen,

osaamisen ja kiinnostusten tunnistamista. Myös Eila piti tärkeänä, että oppilaat oppisivat pohtimaan kiinnostustensa ja osaamisensa välistä suhdetta kouluarvosanojen perusteella. Eilan ajattelussa ja elinikäisen ohjauksen määritelmässä voi nähdä yhtymäkohdan myös edelleen ajankohtaiseen Superin ajatukseen siitä, että käsitys omasta osaamisesta rajaa ammatillisia kiinnostuksia (ks. Brown & Lent 2004). Hänen mukaansa esimerkiksi oppiaineet voidaan nähdä mahdollisuuksina arvioida omaa soveltuvuutta ja osaamista itseä kiinnostaviin tehtäviin (Super 1953; 1992). Vaikka Superin teoriaa on nykyisin tutkimusperustaisesti arvosteltu, kritiikki on kohdistunut erityisesti Superin ajatuksiin urakehityksestä aikuisuudessa (Savickas 2000; 2004).

Eilan voi nähdä kiinnittyvän myös nykyisin maailmanlaajuisesti tärkeänä pidettyyn tietoperustaista päätöksentekoa korostavaan ohjausnäkemykseen (Repetto ym. 2008). Eila painotti, että oppilaanohjauksen tehtävänä on tukea valintoja, jotka perustuvat laajaan tietoon työ- ja elinkeinoelämästä. Hän piti ongelmallisena valintaa, joka pohjautuu vain oppilaan ennako-olettamuksiin ammatillisista kiinnostuksistaan (ks. myös Gottfredson 2004). Hän nosti esille, että oppilaat ja heidän vanhempansa eivät useinkaan ymmärrä tietoon perustuvan valinnan merkitystä. Brownin ym. (2003) meta-analyysi tukee Eilan työn määrittelyä. Meta-analyysin mukaan ammatteja ja työelämää käsittelevä tieto on yksi merkittävistä ammatilliseen suuntautumiseen vaikuttavista tekijöistä, varsinkin silloin, jos ohjaustilanteissa on mahdollisuus vertailla erilaisia ammatteja ja omia tulevaisuudensuunnitelmia. Suomalaisessa ohjauskeskustelussa tämänkaltaisia näkökulmia on nostanut viimeaikoina Vuorinen (2006), tosin ohjaajien internetin käyttöön liittyen. Ajantasainen koulutus- ja ammattitieto oli ohjaajille tärkein lisäarvo, jonka internet tarjosi.

Eilan työn määrittelyssä voi nähdä lisäksi yhtymäkohdan ohjausalalla vahvistuvaan kontekstualismiin tai relationaaliseen suuntaukseen (Rojewsky 2005; Richardson ym. 2005; Vanhalakka-Ruoho 2010). Eila nosti esille sosiaalista kategorisointia ja erityisesti sukupuolta yhtenä ammatillista suuntautumista rajaavana tekijänä. Hän korosti tietoon perustuvaa valintaa ja päätöksentekoa erityisesti siksi, että jokainen oppilas löytäisi itselleen merkityksellisen ammatin sukupuolestaan riippumatta.

Kokoavasti voidaan todeta, että Eilan tähdentämä tietoperustaista päätöksentekoa tukeva luokkamuotoisen ja henkilökohtaisen ohjauksen kokonaisuus vastaa myös nykyisin voimassaolevien opetussuunnitelman perusteiden painotusta. Luokkamuotoinen ohjaus mahdollisti Eilalle työelämään, ammatteihin ja koulutusmahdollisuuksiin liittyvien aiheiden laajan yleisen käsittelyn, kun taas henkilökohtainen ohjaus tuki yksilöllistä, omien kiinnostusten mukaista pohdiskelua. Toisaalta Eila hyödynsi luokkamutoisuutta käsitelläkseen oppilaille yhteisiä aihepiirejä. Hän ei korostanut niinkään pitkäkestoisen vertaistuen mahdollisuutta, kuten nykyisessä keskustelussa ryhmäohjauksesta (Vanhalakka-Ruoho 2004; Penttinen & Plihtari 2011; Tapio 2011).

### 9.4.3 Maisa — ohjausta kollektiivisen kulttuurin painotuksin

Myös Maisa määritteli työtään hyvinkin ajankohtaisella tavalla ja selkeästi eri tavoin kuin Aulikki ja Eila. Maisa painotti humanistista ja eksistentiaalistista ohjausteoreettista lähestymistapaa työnsä määrittelyn lähtökohtana. Hän tarkastelikin ohjauksessa tärkeitä kysymyksiä erilaisten vastakohtaisuuksien kautta samantyyppisesti kuin eksistentiaalistisessa ohjauksessa (esim. van Deurzen 2002). Eksistentiaalistiseen ohjaukseen liittyvä keskustelu Suomessa ja kansainvälisesti on lisääntynyt (ks. esim. Parkkinen & Puukari 2005; Cooper 2003; Cooper ym. 2005).

Maisa pohti työtään määritellesään elämän merkityksellisyyttä ja merkitystä, kiinnostuneisuutta ja välinpitämättömyyttä, oikeuksia ja vastuuta, vapautta ja rajoja, nuorten mahdollisuutta kokea olevansa hyviä ja samalla antaa myös toisten olla hyviä. Tästä lähtökohdasta käsin hän painotti sisällöllisesti erityisesti oppilaiden vahvuuksien ja myönteisyyden kannustamista, mutta myös itsensä toteuttamisen rajoja, pohdiskelua itsensä toteuttamisen seurauksista (van Deurzen 2002). Maisan työn määrittelyssä voi nähdä yhtymäkohtaa myös sosiaalisen vastuun korostamiseen ohjauksessa (Vondracek, Ferreira & dos Santos 2010) sekä kollektiivisissa kulttuureissa ohjauksessa painotettuihin piirteisiin (Hue 2008). Maisa piti tärkeänä puuttua heti toisista piittaamattomaan käyttäytymiseen samantyyppisesti kuin esimerkiksi Lam & Hui (2010). Hän myös korosti yhteisöllisyyden merkitystä samantyyppiseen tapaan kuin kollektiivisissa kulttuureissa yläkoulun alussa. Kollektiivisessä kulttuurissa oppilaita pyritään kasvattamaan ennen kaikkea sosiaaliseen vastuuseen (Hue 2008).

Näistä lähtökohdista käsin Maisa tähdensi, että oppilaanohjauksen tehtävänä on sisällöllisesti yläkoulun alussa ensin tukea oppilasta kouluyhteisön jäsenyyteen ja vasta lopuksi yksilöllisyyteen ja yksilöllisiin valintoihin. Tämänkaltainen prosessi korostuu myös keskustelussa vertaistuen merkityksestä ohjauksessa (Vanhalakka-Ruoho 2004; Harinen, Herranen & Lehmus 2008; Penttinen & Plihtari 2011; Tapio 2011). Lisäksi ainoana oppilaanohjaajana tässä tutkimusaineistossa Maisa tähdensi mahdollisuutta ohjata oppilaita joka vuosiluokalla. Tämänkaltaisen painostuksen voi nähdä korostavan oppilaanohjausta jatkuvana, keskeytymättömänä prosessina samantyyppisesti kuin esimerkiksi Vuorinen (2006) korostaessaan prosessi-ullottuvuutta.

Koulun sisäisen yhteistyön osalta Maisa korosti kaikkia opettajia yhdistäviä yhdessä neuvoteltuja periaatteita ja oppiaineiden erityispiirteet huomioivaa työnjakoa. Maisan oppilaanohjauksen määrittelyn voikin ehkä nähdä olevan lähinnä Lamin ja Huin (2010) kuvausta koko koulu ohjaa -tyyppisestä toiminnasta. Maisa korosti, että hänen koulussaan jokainen opettaja on sekä kasvattaja, että oman oppiaineensa asiantuntija. Oppilaanohjaus oli oma oppiaineena muiden oppiaineiden rinnalla omana kokonaisuutenaan.

Oppivelvollisuuden loppuvaiheessa Maisa korosti kuitenkin individualistiselle kulttuurille tyypilliseen tapaan peruskoulun päättövaiheessa oppilaan



tukemista yksilöllisyyteen ja yksilöllisiin valintoihin. Maisa piti oppilaanohjaustyössä palkitsevana, että hän pääsee keskustelemaan jokaisen nuoren kanssa tulevaisuudesta ja heidän yksilöllisistä valinnoistaan. Hue (2008) nostaa esille, että kollektiivisen kulttuurin näkökulmasta henkilökohtaisten tavoitteiden ja kiinnostusten korostaminen voidaan nähdä itsekkäänä ja itsekeskeisenä. Maisan voikin katsoa asemoituvan työnsä määrittelyssä yläkoulun alkuvaiheessa jossain määrin kollektiiviseen, mutta loppuvaiheessa individualistiseen, yksilölliseen tulevaisuuteen suuntaavaan ohjaukseen.

## 9.5 Neljäsataa oppilasta ohjauksessa

### 9.5.1 Eino — erityinen tuki ja opetussuunnitelman perusteiden muutokset

Eino määritteli työtään sisällöllisesti opiskelutekniikan opettamisena, oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyä sekä avun tarjoamisena oppilaiden omien kiinnostusten mukaisesti ammatinvalintaratkaisuihin. Tämän määrittelyn hän kytki erityisopettajataustansa. Einon työn kuvausta voikin lukea siitä näkökulmasta, miten hänessä henkilöityy nykyisin yleistyvä kaksoiskelpoisuus: oppilaanohjaaja ja erityisopettaja samassa persoonassa.

Vuonna 2010 tehdyssä tarkennuksessa opetussuunnitelman perusteiden yleiseen osaan korostettiin yleisen tuen erottamista tehostetusta ja erityisestä tuesta. Eino kiinnittyi yleisen tuen ja oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyä määrittelyyn tähdentämällä opiskelutekniikan ja oppimistyylien opettamista kaikille oppilaille. Hän käytti runsaasti aikaa yläkoulun alussa oppimistyylien käsittelyyn. Eino piti tärkeänä ymmärtää oman oppimistyylin lisäksi muiden samalla luokalla olevien oppilaiden oppimistyyliä. Tässä merkityksessä Einon työn määrittelyssä voi nähdä yhtäläisyyttä jossain määrin myös kollektiiviselle kulttuurille tyypilliseen tapaan määritellä ohjaustyötä sekä keskusteluun vertaistuen merkityksestä ohjauksessa (Vanhalakka-Ruoho 2004; Penttinen & Plihtari 2011).

On tärkeää ottaa huomioon, että Einolla oli kokemusta myös pienemmästä oppilasmäärästä. Aiemmin hänellä oli ollut apunaan toinen oppilaanohjaaja ja koulussa oli kokeiltu myös oppilaanohjauksen sisältöjen hajauttamista osin opettajille. Eino piti ohjattavien määrästä huolimatta nykyistä keskitettyä ratkaisua kuitenkin järkevämpänä. Tosin paras ratkaisu Einon mukaan olisi, jos koulussa olisi toinenkin päätoiminen oppilaanohjaaja. Einon työn määrittelyä onkin tärkeää tarkastella erityisesti tästä näkökulmasta.

Nykyisestä ohjausteoreettisesta näkökulmasta Einon työn määrittelyn voi katsoa liittyvän Suen ja Suen (2008) korostamaan moninaisuutta arvostavaan ohjaukseen, jossa lähtökohtana on ottaa huomioon esimerkiksi oppilaan erityisen tuen tarpeita oppilaan omia oppimisen lähtökohtia aidosti arvostaen. Sue ja Sue nostavat esille syrjinnän ja eriarvoisuuden näkökulmasta myös vammaisuuden ja erilaiset erityisen tuen tarpeet. Rajatummin oppimisvaikeuksiin liittyvän ohjauksen tarvetta tähdentää myös esimerkiksi Pattison

(2010). Toisaalta Eino piti tärkeänä, että jokainen aineenopettaja opettaisi opiskelutaitoja omaan aineeseensa liittyen, minkä voi katsoa liittyvän nykyisin korostettuun koko koulu ohjaa -periaatteeseen ja yleiseen tukeen (Gysbers 2005; Stockton ym. 2010; Alsmadi & Mahasneh 2011; Portal ym. 2010; Best 2008).

Eino erotti ohjausprosessin näkökulmasta yläasteen (yläkoulun) alkuvaiheen ja loppuvaiheen ohjauksen ja siten myös opiskelun ja urasuunnittelun ohjauksen. Eino korosti, että oppilaiden oli tärkeä oppia itsetuntemusta opiskeluun ja urasuunnitteluun liittyen. Tärkeänä tavoitteenaan Eino nosti esille oppilaiden itsenäistymisen. Tässä suhteessa hänen tavoitemäärittelyssään voi nähdä yhtäläisyyttä Vuorisen (2006) opinto-ohjaajille tyypilliseksi havaitsemaan korostukseen tietoisien päätöksenteon oppimisesta ja oman vastuun ottamisesta päätöksenteosta. Oppilaiden oman vastuun korostaminen on myös samansuuntainen Eilan ja individualistiselle kulttuurille tyypillisten painotusten kanssa.

Einon työn määrittelyssä nykypäivän näkökulmasta lienee erityisen ajankohtaista pyrkimys integroida oppilaanohjauksen sisältöjä koulun muihin oppiaineisiin. Eino korosti, että työelämää, elinkeinorakennetta ja ammatteja käsitellään myös historiassa ja yhteiskuntaopissa, ei pelkästään oppilaanohjauksessa. Hän piti tärkeänä pohtia oppilaiden näkökulmasta, miten oppilaanohjauksen eri sisällöt ajoittuvat suhteessa muihin oppiaineisiin (ks. myös Fogarty 1991; Beane 1997). Vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistuksessa aihekokonaisuuksia painotettiin enemmän kuin tutkimushetkellä voimassa olleissa opetussuunnitelman perusteissa. Kiinnostavaa tosin on, että keskustelu oppilaanohjauksen integroimisesta muihin oppiaineisiin käsittelee edelleen lähinnä sitä, miten eri aineiden opettajat voisivat paremmin ottaa huomioon työelämän näkökulman omissa oppiaineissaan (ks. esim. Vanhalakka-Ruoho 2006). Einon työn määrittelyn voikin nähdä nostavan esille lisänäkökulman aihekokonaisuuksia käsittelevään keskusteluun.

Kiinnostavaa ohjausalalla nykyään käytävän keskustelun näkökulmasta oli myös se, että Eino nosti esille selkeästi vain oppilaanohjaajan tehtäväksi määrittelemänsä sisältöalueen: ammatillisen suuntautumisen ohjauksen. Hän korosti aineenopettajien tehtävää lähinnä opiskelutaitojen ohjauksessa, ei niinkään ammatillisen suuntautumisen näkökulmaa aineenopettajien työssä. Tämä näkökulma on kiinnostava sikäli, että ohjauksen kehittämistä koskevassa keskustelussa Suomessa on korostettu aineenopettajia myös ammatillisen suuntautumisen tukijoina omassa oppiaineessaan (emt.). Toisaalta Euroopan Unionin eri jäsenmaiden hyväksymässä elinikäisen ohjauksen määritelmässä (CEDEFOP 2005) korostetaan ohjauksen sisältönä ammatillista suuntautumista. Kaiken kaikkiaan Einon työn määrittelyn voi katsoa kytkeytyvän holistiseen opiskelijakeskeiseen ohjausmalliin ja sen työnjakoon liittyvään kysymyksenasetteluun. Alkuperäisessä holistisessa opiskelijakeskeisessä ohjausmallissa opinto-ohjaajan erityisosaamisalueeksi oli määriteltynä ammatillisen suuntautumisen ja kehityskulun ohjaus (ks. myös van Esbroeck 2007). Einon voi nähdä painottavan tämäntyyppistä erityisasiantuntijuutta. Lisäksi hän määritteli työtään suhteessa koulukuraattoriin. Eino piti tärkeänä rajata työtään

erityisesti yläkoulun loppuvaiheessa ammatillisen suuntautumisen tukemiseen. Koulukuraattorin työtä hän kuvasi luonteeltaan terapeuttiseksi. Terapeuttinen työ liittyi Einon mukaan mahdollisuuteen keskustella omasta elämäntilanteesta laajemmin kuin opiskeluun ja ammatilliseen suuntautumiseen liittyvänä. Tämän määrittelyn voi tulkita olevan jossain määrin yhdensuuntainen Merimaan (2004) ajatusten kanssa, että oppilaanohjausta olisi tärkeää jäsentää painokkaammin ammatillisen suuntautumisen ohjauksena.

Kaiken kaikkiaan Eino piti Eilan tavoin tärkeänä samantyyppisesti kuin Super (1953; 1992) koulutodistuksen arvosanoja ja niihin perustuvia ammatillisia kiinnostuksia. Toisaalta Eino korosti ehkä painokkaammin kuin Eila kehittymisen mahdollisuuksia ja osaamisen kehittämistä. Tästä näkökulmasta käsin Einon määrittelyssä voi nähdä yhtymäkohtaa myös Hollandiin (1973; 1997), joka tähdentää omien kiinnostusten merkitystä ammatillisessa suuntautumisessa. Holland kehitti teoriaa ammatillisten kiinnostusten pysyvyyden merkityksestä työelämässä ja on Superin ohella edelleen yksi kansainvälisesti keskeisimmistä ammatillisen suuntautumisen ja ammatillisen kehityskulun teoreetikoista (esim. Brown & Lent 2004).

Kaikille oppilaille suunnatun henkilökohtaisen ohjauksen Eino keskitti oppilasmäärän vuoksi yhdeksännelle luokalle ja ammatilliseen suuntautumiseen. Hän korosti henkilökohtaista tukea ammatillisen suuntautumisen kysymyksissä sekä mahdollisuutta keskustella omista kiinnostuksista ja tulevaisuudensuunnitelmista niin monta kertaa kuin oppilas koki tarpeelliseksi. Eino piti tärkeänä, että henkilökohtaisen ohjauksen jälkeen eri vaihtoehdot myös kirjataan paperille. Brownin ym. (2003) meta-analyysi tukee tätä ajatusta: tavoitteiden kirjoittaminen näkyville on osoittautunut konkreettiseksi avuksi ammatillisessa suuntautumisessa. Eino myös nosti esille internetin merkitystä tiedonhankintakanavana Vuorisen (2006) yleiseksi havaitsemalla tavalla, tosin jo vuonna 1998.

### 9.5.2 Terttu — ajankohtaistunut yhteiskunnallinen vaikuttaminen

Toisin kuin Eino, Terttu piti 400 oppilasta liian suurena oppilasmääränä, jotta hän voisi hoitaa työnsä omien tavoitteidensa ja aineenopettajien kanssa yhteisesti tärkeäksi nähtyjen tavoitteiden mukaisesti. Terttu oli yhdessä aineenopettajien kanssa pyrkinyt vaikuttamaan siihen, että kunnallisessa päätöksenteossa ymmärrettäisiin paremmin oppilaanohjauksen merkitys oppilaiden kannalta. Tertun työn määrittelyn voikin nähdä ajankohtaisena näkökulmana oppilaanohjaajan työhön erityisesti taloudellisen niukkuuden aikana. Nykyisin, samoin kuin vuonna 1998, kunnat olivat epätasa-arvoisessa asemassa peruskouluun suunnatun rahoituksen suhteen. Terttu määritteli työtään kunnassa, jossa taloudellinen tilanne näytti olevan erityisen vaikea. Terttu painotti toisin kuin muut tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaanohjaajat erityisesti yhteiskunnallisen vaikuttamisen merkitystä oppilaanohjaajan työssä. Tämän tyyppinen työn määrittely on nykyisin esillä varsinkin kansainvälisessä keskustelussa vielä voimakkaammin kuin vuonna 1998.

Repetton ym. (2008) mukaan yhteiskunnallinen vaikuttaminen nähtiin tärkeänä osaamisalueena ohjaustyössä niin Euroopassa, Pohjois-Amerikassa, Etelä-Amerikassa kuin Australiassakin. Näissä maanosissa vähintään 75 % kyselyyn vastanneista ohjauksen asiantuntijoista piti yhteiskunnallista vaikuttamista merkittävänä ohjaukseen liittyvänä tehtävänä. Vuodesta 1998 on tarkennettu yhteiskunnallisen vaikuttamisen määrittelyä oppilaanohjaajan työssä. Toporek ym. (2009) erottavat oppilaanohjaajan työssä yhteiskunnallisessa vaikuttamisessa oppilaiden kanssa ja oppilaiden puolesta toimimisen (ks. myös Ratts ym. 2007). Tämän määrittelyn kautta Tertun työn määrittely jäsentyy oppilaiden puolesta toimimiseksi. Toporek ym. tähdentävät, että Tertun korostama toimintatapa on erityisen tärkeää silloin, kun kyse on sellaisiin päätöksentekotilanteisiin osallistumisesta, joihin oppilailla ei ole pääsyä, kuten kunnallinen päätöksenteko.

Paikallisen yhteiskunnallisen vaikuttamisen lisäksi Terttu korosti myös valtakunnalliseen lainsäädäntötyöhön vaikuttamista, oppilaanohjauksen tasa-vertaisen saatavuuden turvaamista kansallista lainsäädäntöä muuttamalla. Tässä merkityksessä Tertun työn tavoitteiden voi nähdä olevan samansuuntaisia kuin elinikäisen ohjauksen strategiaa kehittäneellä työryhmällä (2011): keskeinen kehittämiskohde työryhmän mukaan oppivelvollisuuden liittyvässä ohjauksessa Suomessa on oppilasmäärän rajaaminen 250 oppilaaseen oppilaanohjaajaa kohden.

Terttu painotti, että oppilasmäärän vuoksi hän ei voinut tukea valinnaisaineiden valintaa. Hän joutui keskittymään työssään päättöluokkalaisten ohjaukseen. Terttu korosti painokkaammin kuin Eino, että 400 oppilasta on liikaa, jotta hän voisi tehdä työtään tärkeäksi kokemallaan tavalla. Myös aineenopettajat olivat sitä mieltä, että mahdollisuus valinnaisaine-valintojen tukemiseen täytyisi olla oppilaanohjaajalla. Kun valinnaisaineita koulussa lisätään, useat oppilaat tarvitsevat oppilaanohjaajan tukea päätyäkseen valintoihin, jotka tukevat heidän yksilöllisiä tavoitteitaan peruskoulun jälkeisissä opinnoissa ja työelämässä. Välttämättä oppilas ei ymmärrä, että valinnaisainevalinnoilla ja kurssivalinnoilla voi olla merkitystä jatko-opintojen kannalta.

## 9.6 Tuloksen lopuksi

Asemointi nykyaikaan osoitti, että yksilölliset työn määrittelyt olivat kiinnostavia puheenvuoroja myös nykyisen suomalaisen ja kansainvälisen ohjauksen kehittämisen näkökulmista. Vaikka tutkimusajankohdasta oli kulunut aikaa lähes viisitoista vuotta, työn määrittelyjä oli mahdollista suhteuttaa myös nykyisin korostettuun ohjauksen kehittämistä koskevaan keskusteluun. Jos vuoden 1998 määrittelyt olisivat olleet vanhentuneita, ymmärrettävissä vain omassa ajassaan, niiden yhteyttä nykykeskusteluun olisi ollut vaikea osoittaa. Yhtäläisyyksiä ei olisi löytynyt. Sen sijaan tutkimus osoitti, että työn määrittelyjen voi nähdä jopa ajankohtaistuneen.

Aulikin työn määrittelyn teoreettinen viitekehys, konstruktivistinen ohjaus, oli viidessätoista vuodessa eksplikoitunut opetussuunnitelman perusteiden oppilaanohjausta koskevan osuuden taustalle ja Eilan tapa määrittellä työtään oli nykynäkökulmasta samansuuntainen kuin EU-maissa. Maisan tähdentämä yhteisöllisyyden korostaminen ohjaustyössä puolestaan vastasi nykyistä keskustelua siitä, mihin suuntaan ohjausta olisi tärkeää kehittää. Eino korosti erityisen tuen tarpeiden huomioimista ohjauksessa eli juuri sitä näkökulmaa, johon opetussuunnitelman perusteiden muutoksissa ja täydennyksissä kiinnitettiin vuonna 2010 erityistä huomiota. Terttu taas painotti viime aikoina laajasti eri puolilla maailmaa puhuttanutta yhteiskunnallista vaikuttamista ja tarvetta nostaa esille oppilaiden näkökulmaa niissä päätöksentekokelemissä, joihin oppilailta ei ole pääsyä.

Ammatillisen identiteetin määrittelyn näkökulmasta korostetaan yksilöllisten työn määrittelyjen suhteuttamisesta tiettyyn aikaan ja paikkaan. Toisaalta tekstinymmärtämisen mallin kautta voidaan nostaa esille myös sitä, miten tärkeää on analysoida tarkemmin, millaisia näkökulmia alun perin tiettyyn aikaan ja paikkaan kontekstualisoidut työn määrittelyt voivat nostaa myös suhteessa toiseen aikaan ja paikkaan. Vaikka ammatilliset identiteetit ovat ymmärrettävissä tietyssä ajassa ja paikassa (Wenger 1998; Kirpal 2004; Brown ym. 2007), se ei tarkoita sitä, että määrittelyt eivät olisi myös "siirrettävissä" erilaisiin kehyksiin, ymmärrettävissä erilaisten suhteutusten kautta. Tekstinymmärtämisen mallia soveltaen alkuperäinen työn määrittely voidaan nähdä ensisijaisena ja kaikki siitä tehdyt tulkinnat tutkijan tekeminä suhteutuksina riippumatta siitä, onko kyseessä vuoden 1998 tilanne tai nytkaika.

## 10 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Tutkimuksessa kuvasin ja tulkitsin oppilaanohjaajien kokemusperäisiä, vähintään kymmenen vuoden työkokemuksen perusteella rakentuneita yksilöllisiä työn määrittelyjä. Tutkimustehtävän hahmotin tarkemmin tekstinymmärtämisen mallin (van Dijk & Kintsch 1983) avulla kysymykseksi siitä, miten oppilaanohjaajat yksilöinä määrittelivät työtään ja miten näitä vuonna 1998 tehtyjä yksilöllisiä työn määrittelyjä voitiin ymmärtää kokonaisuutena kontekstissaan ja myös nykyajasta käsin. Miten yksilölliset määrittelyt suhteutuivat tutkimushetkellä voimassa olleisiin opetussuunnitelman perusteisiin? Miten työn määrittelyjä voitiin ymmärtää työyhteisön jäsenyyden näkökulmasta? Miten määrittelyt liittyivät vuoden tutkimusajankohdan yhteiskunnalliseen ja taloudelliseen tilanteeseen ja ohjaukseen kansainvälisemmin ymmärrettynä? Entä miten yksilölliset työn määrittelyt vuonna 1998 suhteutuvat nykyaikaan, nykyisiin opetussuunnitelman perusteisiin ja ohjauksen kehittämisestä käytyyn kansalliseen ja kansainväliseen keskusteluun?

Johtopäätösosuuden aluksi kokoan yhteen tutkimustuloksia ja kuvaan millainen kokonaisuus kunkin oppilaanohjaajan työn määrittelyistä erilaisten suhteutusten kautta muodostui. Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan kysymystä oppilaanohjaajien ammatillisten identiteettien paikallisuudesta ja globaalisuudesta, oppilaanohjauksen toimintaympäristön pysyvyydestä ja muutoksesta sekä pohdin, miten tutkimusta voi hyödyntää ohjauksen kehittämisessä. Koska metodologinen lähestymistapani on oletettavasti lukijalle tuntemattomampi, tarkastelen tutkimuksen toteutusta erillisessä luvussa 11.

### 10.1 Oppilaanohjaajan työ yksilöllisenä kokonaisuutena

Tutkimus osoitti, että vuonna 1998 oppilaanohjaajan työtään vähintään kymmenen vuoden työkokemuksen perusteella määritelleiden Aulikiksi,

Eilaksi, Einoksi, Maisaksi ja Tertuksi nimeämäni oppilaanohjaajien työn määrittelyt voitiin nähdä johdonmukaisina, koherentteina kokonaisuuksina sekä kiinnostavina paitsi ajallisesti ja paikallisesti myös nykyajasta käsin tulkittuina. Kullakin tähän tutkimukseen osallistuneella oppilaanohjaajalla oli oma yksilöllinen ammatillinen identiteetinsä — toisista erottuva, oma paikalliset koulukohtaiset ja alueelliset reunaehdot huomioiva työn määrittelynsä. Jokaista näistä työn määrittelyistä voitiin suhteuttaa myös nykyiseen keskusteluun oppivelvollisuuteen liittyvästä ohjauksesta sekä Suomessa että kansainvälisesti. Toisaalta tutkimus nosti esille kaksi toisistaan poikkeavaa kuntataloudellista tilannetta, jonka oppilaanohjaajat kokivat liittyvän merkittävästi työn määrittelyyn. Einolla ja Tertulla oli tutkimusajankohtana Aulikkiin, Eilaan ja Maisaan nähden lähes kaksinkertainen oppilasmäärä ohjattavanaan. Tertun koulussa oli lisäksi samanaikaisesti lisätty valinnaisuutta, minkä vuoksi hän koki selkeää ristiriitaa tärkeäksi määrittelemänsä työn ja käytännössä mahdollisen oppilaanohjauksen välillä.

Aulikki paikansi itseään eksplisiittiseksi *konstruktivistiseen ohjaukseen*. Myös ulkoapäin tarkastellen Aulikin ammatillisen identiteetin voi kokonaisuutena katsoa edustavan nykyisin Suomessa korostettua konstruktivistista ohjausta (Peavy 1999; Kasurinen 2010) sekä laajempaa humanistis-konstruktivistista lähestymistapaa, jonka on katsottu yhdistävän Pohjoismaita (Plant 2003). Lisäksi työn määrittelyssä voi nähdä yhtymäkohdan eurooppalaista, pohjoisamerikkalaista, afrikkalaista ja aasialaista kulttuuria yhdistävään ohjauksen määrittelyyn nuorten hyvinvoinnin tukemiseksi ja huolenpidoksi nuorista (Lam & Hui 2010).

Aulikki kuvaili itseään samantyyppisesti kuin konstruktivistisessa ohjauksessa kunkin oppilaan henkilökohtaisten tarpeiden ja hyvinvoinnin tukijaksi. Hän ei rajannut työtään tiettyihin ohjauksen osa-alueisiin (vrt. Lairio ym. 1999), vaan korosti, että oppilaat määrittelivät, millaisiin kysymyksiin ohjaus keskittyi. Lisäksi Aulikki painotti konstruktivistiselle ohjaukselle ja ohjauksen individualistiselle kulttuurille tyypilliseen tapaan (esim. Hue 2008) henkilökohtaista ohjausta, jonka lähtökohtana ovat kunkin oppilaan yksilönä määrittelemät tarpeet. Aulikin mukaan oppilaiden perhetilanne oli yksilöllinen, tulevaisuudensuunnitelmat olivat yksilöllisiä ja oppilailla oli yksilöllisiä tapoja ilmaista tarpeitaan (ks. myös Peavy 1999; Rogers 1951). Hän myös koki henkilökohtaisen ohjauksen omaksi vahvuudekseen. Nykyisin korostettu vertaistuki ohjauksessa (Vanhalakka-Ruoho 2004; Harinen ym. 2008; Penttinen & Plihtari 2011; Tapio 2011) oli Aulikin mukaan toiminut vain silloin, jos oppilaat olivat keskenään hyviä ystäviä.

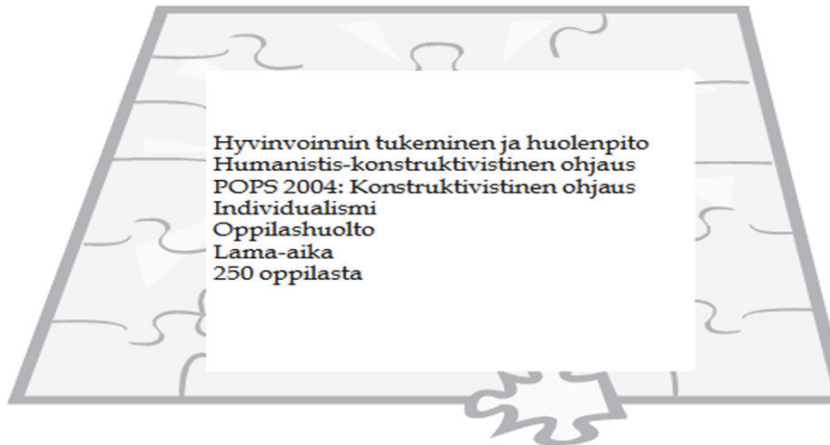
Aulikki korosti oppilaanohjaajaa oppilashuoltoryhmän jäsenenä (ks. myös Kupiainen 2009), mikä oli johdonmukaista suhteessa Aulikin tähdentämään oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemiseen. Hän myös nosti esille, että vararehtorin tai rehtorin kurinpidollisia tehtäviä ei tulisi sisällyttää oppilaanohjaajan työhön. Aulikin mukaan oppilaanohjaajan tunnesuhteen oppilaaseen tuli empaattinen ja oppilaan valinnanvapautta korostava. Myös tämä näkökulma oli ymmärrettävissä konstruktivistisesta työn kokonai-

suudesta käsin (Peavy 1999; Rogers 1951). Aulikki piti tärkeänä henkilökohtaista ohjausta ja oppilashuoltoryhmän jäsenyyttä erityisesti lama-aikana, jolloin nuoret voivat jäädä vaille vanhempien riittävää tukea talousvaikeuksien tai liiallisen työmäärän vuoksi. (ks. Kuvio 7)

#### TEKSTIPERUSTA



#### TILANNEMALLI



KUVIO 7 Aulikin konstruktivistinen ohjaus: tekstiperusta ja tilannemalli



Eilan *tietoperustaista päätöksentekoa* korostavan ohjaajaidentiteetin saattoi kokonaisuutena nähdä olevan varsin lähellä nykyistä Euroopassa korostettua elinikäisen ohjauksen määrittelyä (CEDEFOP 2005; Elinikäisen ohjauksen strategiset tavoitteet 2011) sekä opetussuunnitelman perusteiden painopisteen muutosta ammatillista suuntautumista painottavaan suuntaan (Merimaa 2004). Hän myös korosti samantyyppisesti kuin Juutilainen (2003) ja Gottfredson (1981; 2004) sukupuolta jopa merkittävimpänä omia kiinnostuksia rajaavana ja suuntaavana tekijänä. Tutkimusajankohtaan nähden hänen tapansa määrittellä työtään oli kuitenkin Suomessa vähemmistössä. Vuonna 1997 toteutetun laajan kyselytutkimuksen mukaan vain 15 % oppilaanohjaajien ydintehtäviä koskevista maininnoista käsitteli ammatillisen suuntautumisen ohjausta (Lairio, Puukari & Varis 1999).

Toisin kuin Aulikki, Eila ei asemoinut työtään mihinkään ohjausteoreettiseen lähestymistapaan liittyväksi. Tämäntyyppinen käytäntö-lähtöisyys (Kupiainen 2009; Pekkari 2006) ei kuitenkaan tarkoittanut, että Eilan työn määrittelyn olisi voinut tulkita olevan epäjohdonmukaisempaa kuin Aulikin. Eila korosti johdonmukaisesti oppilaanohjauksen sisällöllistä rajaamista ammatillisen suuntautumisen ohjauksen pitkäkestoisena prosessina sekä tietopohjaista päätöksentekoa. Eila piti tärkeänä, että oppilaiden päätöksenteko perustuu laajaan itseymmärrykseen sekä ymmärrykseen työelämän mahdollisuuksista. Vaikka Eila ei asemoinut itseään suhteessa ohjausteoreettiseen keskusteluun, ulkoapäin tulkiten Eilan työn määrittelyssä saattoi nähdä yhtymäkohtia jopa ohjausalan alkujuuriin tutkimusalana, 1900-luvun alun Parsonsin käsitteelliseen malliin, joka on Savickaan ja Bakerin (2005) mukaan edelleen yksi ohjausalan teoreettisista perustoista. Lisäksi Eilan voi nähdä painottavan rationaalista valintaa jossain määrin samantyyppisesti kuin esimerkiksi Lerkkanen (2002).

Tietoperustaisen päätöksenteon tähdentämisen näkökulmasta oli johdonmukaista, että Eila piti tärkeänä luokkamuotoisen ohjauksen ja henkilökohtaisen ohjauksen yhdistelmää. Luokkamuotoisessa ohjauksessa Eila korosti kaikille yhteisiä työelämään ja ammattialoihin liittyviä aihepiirejä ja henkilökohtaisessa ohjauksessa yksilöllisen päätöksenteon tukemista (ks. myös Eskelinen 1993). Hän tähdensi, että vasta peruskoulun päättövaiheessa nuorilla on riittävän laaja-alaista tietoa eri ammanteista ja työelämästä yksilöllisen koulutusvalintansa ja ammatillisen suuntautumisensa tueksi.

Oppilaiden henkilökohtaista päätöksentekoa tukiessaan Eila kiinnitti huomiota erityisesti oppilaiden kiinnostuksiin ja koulumenestykseen. Eila korosti samantyyppisesti kuin Super (1953; 1992), että kiinnostukset ja kouluarvosanoin mitattava soveltuvuus määrittelevät yhdessä koulutusalan valintaa. Vaikka nykyisin Superin teoriaa on kritisoitu kehityspsykologisesta näkökulmasta (Savickas 2000; 2004), arvostelu on kohdistunut erityisesti Superin ajatuksiin urakehityksestä aikuisuudessa. Ammatilliseen suuntautumiseen nuoruusiässä ei tässä kritiikissä niinkään ole kiinnitetty huomiota.

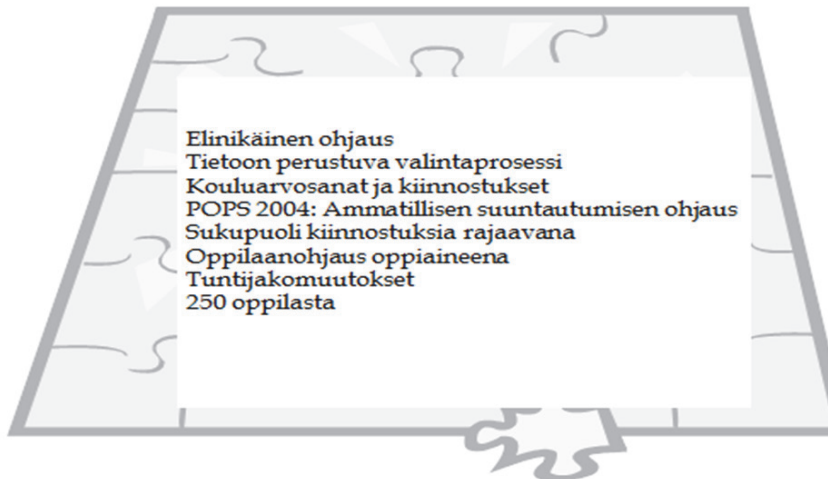
Kokonaisuutena Eilan tietoperustaista päätöksentekoa tukevan ohjauksen voi tulkita oppilaanohjaajan perinteisen asiantuntijuusalueen tähdentämisenä.

Eila korosti oppilaanohjaajaa oman aineensa asiantuntijana. Hänen voikin nähdä viittaavan siihen, että oppilaanohjaajan työ on kehittynyt alun perin ammatinvalinnan yhdysopettajan työstä (Nykänen & Vuorinen 1991). (ks. Kuvio 8)

#### TEKSTIPERUSTA



#### TILANNEMALLI



KUVIO 8 Eilan tietoperustaista päätöksentekoa tukeva ohjaus: tekstiperusta ja tilan-  
malli

Kun Aulikki määritteli työnsä konstruktivistiseksi, Maisa pohti, asemoisiko hän työtään tarkemmin humanismiin vai eksistentialismiin. Ulkoapäin tarkemmin tulkiten Maisan työn määrittelyssä oli nähtävissä piirteitä, jotka viittasivat johdonmukaisesti erityisesti *eksistentialistiseen* lähestymistapaan.

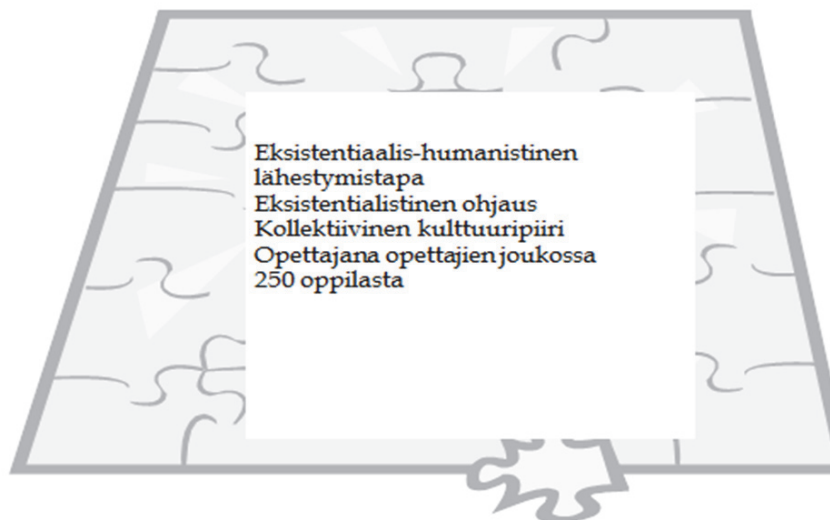
Suomalaista ja länsimaista oppilaanohjausta voidaan pitää kollektiivisen kulttuurin näkökulmasta yksilökeskeisenä (Hue 2008; Lim ym. 2010). Tämän vuoksi länsimaissa humanistiseen psykologiaan ja eksistentialistiseen filosofiaan kytkeytyviä teoreettisia malleja käsitellään usein kokonaisuutena (ks. Hackney & Cormier 1996; Lairio ym. 2001), vaikka eksistentialistinen lähestymistapa voidaan nähdä myös humanistista lähestymistapaa kritisoivana suuntauksena (van Deurzen 2002). Maisan voikin nähdä kiinnittyvän tähän eksistentialismin ominaislaatuja korostavaan suuntaukseen. Eksistentialistinen lähestymistapa on viime aikoina noussut yhä vahvemmaksi osaksi myös suomalaista ohjausteoreettista keskustelua (Parkkinen ym. 2001; Parkkinen & Puukari 2005). Kasvatustieteissä eksistentialistista lähestymistapaa on korostettu maassamme kuitenkin jo 80-luvulla (ks. Vestergaard ym. 1987).

Maisa pohti työtään määritellessään samantyyppisesti kuin esimerkiksi van Deurzen (2002) elämän merkityksellisyyttä ja merkityksettömyyttä, kiinnostuneisuutta ja välinpitämättömyyttä, oikeuksia ja vastuuta, vapautta ja rajoja. Hän tähdensi työssään nuoren mahdollisuutta kokea olevansa osaava ja samalla arvostaa toisten oppilaiden osaamista. Hän pyrki tukemaan oppilaiden vahvuuksia, mutta auttoi nuoria ymmärtämään myös itsensä toteuttamisen rajoja, vain omiin tarpeisiin, toiveisiin ja vahvuuksiin keskittymisen seurauksia. Tämän vuoksi Maisa korosti työtään määritellessään, että oppilaanohjauksen tehtävänä on ensin tukea oppilasta kouluyhteisön jäsenyyteen ja vasta yläkoulun loppuvaiheessa yksilöllisyyteen ja yksilöllisiin valintoihin. Ainoana oppilaanohjaajana tässä tutkimusaineistossa Maisa korosti mahdollisuutta ohjata oppilaita jokaisella vuosiluokalla.

Maisa painotti, että hänen koulussaan jokainen opettaja on kasvattaja. Oppilaanohjaajan Maisa asemoi opettajaksi opettajien joukossa. Maisa korostikin monin eri tavoin eksistentialistiselle lähestymistavalle tyypillisesti yhteisöllisyyttä: oppilaiden jäsenyyttä kouluyhteisössä ja omaa jäsenyyttään opettajayhteisössä. Lisäksi hän oli huolissaan yhteisöllisyyden vähenemisestä laajempaan yhteiskunnallisena ilmiönä (Hue 2008; Lam & Hui 2010). Samantyyppisiä painotuksia voi löytää myös nykyisestä keskustelusta vertaistuen merkityksestä (Vanhalakka-Ruoho 2004; Harinen ym. 2008; Penttinen & Plihtari 2011; Tapio 2011).(ks. Kuvio 9)



## TILANNEMALLI



KUVIO 9 Maisan eksistentiaalinen ohjaus: tekstiperusta ja tilannemalli

Kirpal (2004) ja Brown ym. (2007) painottavat ammatillisen identiteetin tulkinnassa työn *taloudellisten reunaehtojen* merkitystä. Oppilaanohjauksessa taloudelliset reunaehdot määräytyvät osittain kuntakohtaisesti. Ammatillisten identiteettien tulkintaa ja vertailua ajatellen oli merkittävää, että Aulikilla, Eilalla ja Maisalla oli kaikilla noin 250 oppilasta ohjattavanaan, mikä vastaa

nykyisin suositeltavaa oppilasmäärää. Sen sijaan Einolla ja Tertulla oppilasmäärä oli lähes kaksinkertainen. Tämän vuoksi Einon ja Tertun ammatillisia identiteettejä on tärkeää tulkita ja vertailla omana kokonaisuutenaan. Aulikin, Eilan ja Maisan ammatillisiin identiteetteihin Einon ja Tertun työn määrittelyä on vaikeampaa verrata. Vaikka myös Maisa kritisoi nykyistä oppilasmääräänsä liian suureksi, Eino ja Terttu korostivat oppilasmäärää työnsä määrittelyä merkittävästi rajaavana tekijänä.

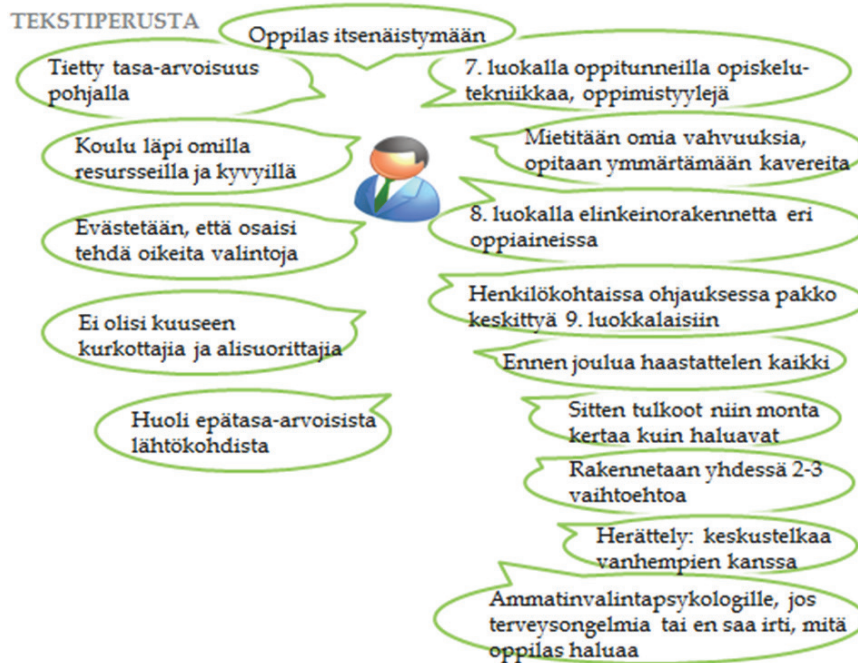
Suomessa ammatillisen identiteetin tutkimuksessa on alettu viime aikoina kiinnittää entistä enemmän huomiota toimijuuteen ja yksilön suhtautumiseen yksilöllisiä toimintamahdollisuuksia mahdollisesti rajoittaviin työn reuna-ehtoihin (Hökkä 2012; Eteläpelto 2007; Collin ym. 2008). Einon ja Tertun ammatillisia identiteettejä oli mahdollista tulkita juuri tämänkaltaisen ristiriidan ratkaisemisen näkökulmasta. Kumpikaan heistä ei voinut tehdä työtään tärkeäksi määrittelemällä tavalla, vaan he olivat päätyneet olosuhteet huomioiden parhaaseen mahdolliseen ratkaisuun. Eino korosti omat henkilökohtaiset vahvuutensa huomioiden oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyä, koulun sisäisen yhteistyön kehittämistä ja yhdeksäsluokkalaisten henkilökohtaista ammatillisen suuntautumisen ohjausta. Terttu puolestaan tähdensi yhdeksäsluokkalaisten henkilökohtaista ohjausta konstruktivistisin periaattein (Peavy 1999) sekä paikallista ja valtakunnallista vaikuttamista oppilaanohjaajien määrän lisäämiseksi, jotta myös oppilaiden valinnaisainevalintoja voitaisiin riittävästi tukea. Einon ammatillisen identiteetin rajauksen voi katsoa edustavan nykyisin myös opetussuunnitelman perusteissa korostettua erityispedagogista painotusta ja Tertun maailmanlaajuisesti tärkeänä pidettyä yhteiskunnallista vaikuttamista ohjaustyössä silloin, jos olosuhteet sitä edellyttävät. Molempia yhdisti ammatillisen suuntautumisen ohjauksen määrittelemisen oppilaanohjaajan työksi (ks. myös van Esbroeck 2008). Einon ja Tertun työn määrittelyt noin 400 oppilaan ohjaajina nostivatkin esille tärkeitä rajauksia siihen, millaiset tehtävät edellyttävät oppilaanohjaajan asiantuntemusta. Toisaalta Einon työn määrittelyä lukiessa on tärkeää ottaa huomioon, että hänellä on myös erityisopettajan kelpoisuus (ks. myös Krejsler 2005).

Einoksi nimeämälläni oppilaanohjaajalla oli kokemusta myös pienemmästä oppilasmäärästä ja oppilaanohjauksen hajauttamisesta luokanohjaajille. Koska tutkimusajankohtana kouluun ei ollut mahdollista saada toista päätoimista oppilaanohjaajaa, hän piti nykyistä ratkaisua omiin vahvuuksiinsa ja kaksoiskelpoisuuteensa nähden parhaana vaihtoehtona. Hän määritteli työtään *erityispedagogisesta näkökulmasta* käsin. Toisaalta kokonaisuutena erityisopettajataustaisen Einon työn määrittelyä voi tulkita myös yhtenä erityispedagogista ohjausta painottavana sovelluksena holistisesta opiskelijakeskeisestä ohjausmallista (van Esbroeck & Watts 1998; van Esbroeck 2008). Erityispedagogista lähestymistapaa korostettiin Suomessa ohjauksen kehittämässä jo 70-luvulla (Vuorinen 1992). Einon työn määrittelyssä voi nähdä myös yhtymäkohdan tutkimusajankohdan opetussuunnitelman perusteisiin (1994), jonka mukaan ohjauksen avulla tuetaan erityisesti niitä nuoria, joilla on opiskeluun liittyviä vaikeuksia tai jotka ovat peruskoulun jälkeen jäämässä

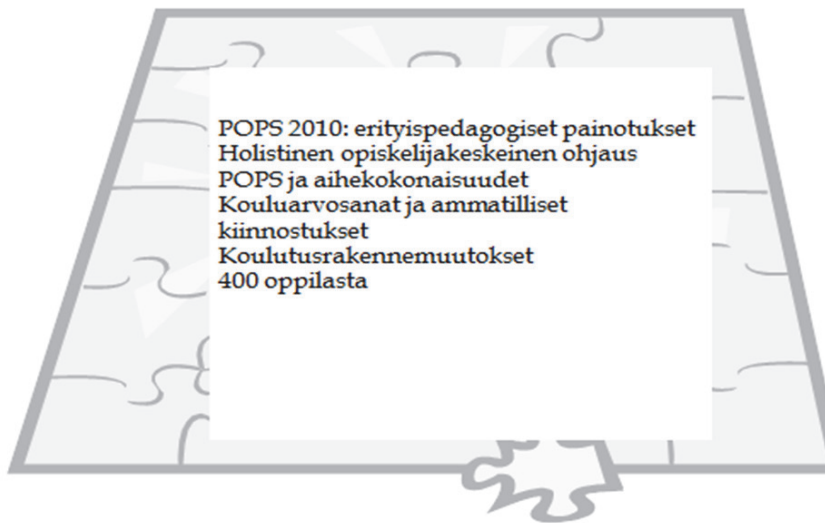
vaille opiskelupaikkaa. Myös kansainvälisesti oppimisvaikeuksien huomioon ottamisesta osana ammatillisen suuntautumisen tukemista alettiin keskustella enemmän 90-luvulla (Kavale & Forness 1996; Cummings ym. 2000). Nykyisin tämääntyyppisen erityispedagogisen lähtökohdan ohjausteoreettisessa keskustelussa voi nähdä jopa vahvistuneen. Esimerkiksi Sue ja Sue (2008) nostavat esille syrjinnän ja eriarvoisuuden näkökulmasta nykyisin myös vammaisuuden ja erilaiset erityisen tuen tarpeet. He korostavat yksilöiden erilaisuutta ja moninaisuutta arvostavaa ohjausta, jossa lähtökohtana ovat kunkin oppilaan henkilökohtaiset vahvuudet. Jossain määrin samantyyppisiä piirteitä voidaan nähdä myös opetussuunnitelman perusteiden muutoksissa ja täydennyksissä vuodelta 2010.

Suuren oppilasmäärän vuoksi Eino oli päätyntä työmuotona pääasiassa luokkamuotoiseen ohjaukseen. Kaikille suunnatun henkilökohtaisen ohjauksen hän oli keskittänyt yhdeksännelle luokalle ja rajannut työnsä ammatillisen suuntautumisen tukemiseen. Kokonaisuutena Eino piti tärkeänä oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyä sekä tukea oppilaiden omien kiinnostusten mukaiseen ammatilliseen suuntautumiseen. Tämän vuoksi Eino erotti työtään määriteltessään ohjausprosessin näkökulmasta selkeästi yläasteen (yläkoulun) alkuvaiheen sekä loppuvaiheen ohjauksen ja siten myös opiskelun ja urasuunnittelun ohjauksen. Eino korosti, että oppilaiden oli tärkeä oppia itsetuntemusta opiskeluun ja urasuunnitteluun liittyen. Yläkoulun alussa Eino korosti oppimistyylien käsittelyä luokkamuotoisesti. Eino piti tärkeänä ymmärtää paitsi omaa oppimistyyliä myös samalla luokalla olevien muiden oppilaiden oppimistyyliä.

Holistiseen opiskelijakeskeiseen ohjausmalliin liittyvän työnjaon näkökulmasta erityisen kiinnostavaa Einon työn määrittelyssä oli, että hän korosti oppilaanohjauksen sisältöjen integroimista koulun muihin oppiaineisiin (ks. Fogarty 1991; Beane 1997). Hän tähdensi, että työelämää, elinkeinorakennetta ja ammatteja käsitellään myös historiassa ja yhteiskuntaopissa, ei pelkästään oppilaanohjauksessa. Toisaalta Eino nosti esille selkeästi vain oppilaanohjaajan tehtäväksi määrittelemänsä sisältöalueen, ammatillisen suuntautumisen ohjauksen. Hän korosti aineenopettajien tehtävänä opiskelutaitojen ohjausta (ks. myös van Esbroeck 2008). Erityisesti henkilökohtaista ammatillisen suuntautumisen ohjausta yhdeksännellä luokalla hän piti erittäin merkittävänä osana työtään. Lisäksi Eino korosti, että koulussa tuli olla koulukuraattori. Tällöin oppilaanohjaaja voi keskittyä opiskeluasioihin ja ammatillisen suuntautumisen tukemiseen. Ammatinvalintapsykologille Eino ohjasi oppilaan silloin, jos oppilaalla oli terveydellisiä ongelmia, jotka rajoittivat merkittävästi ammatillista suuntautumista, tai jos oppilas ei useista ohjauskerroista huolimatta hahmottanut, mitä hän haluaisi lähitulevaisuudessa tehdä. (ks. Kuvio 10)



**TILANNEMALLI**



KUVIO 10 Einon erityispedagoginen painotus ohjauksessa: tekstiperusta ja tilannemalli

Kun Eino oli uudelleensuunnitellut työnsä sisältöjä, toteutusmuotoja ja työnjakoa lisääntyneen oppilasmäärän mukaisesti, Terttu piti nykyistä 400 oppilasta aivan liian suurena oppilasmääränä, jotta hän voisi hoitaa työnsä edes yhteistyössä aineenopettajien kanssa tärkeinä pitamiensä tavoitteiden mukaisesti. Tertun työn määrittelyä voitiinkin tulkita lähinnä paikallisena ja

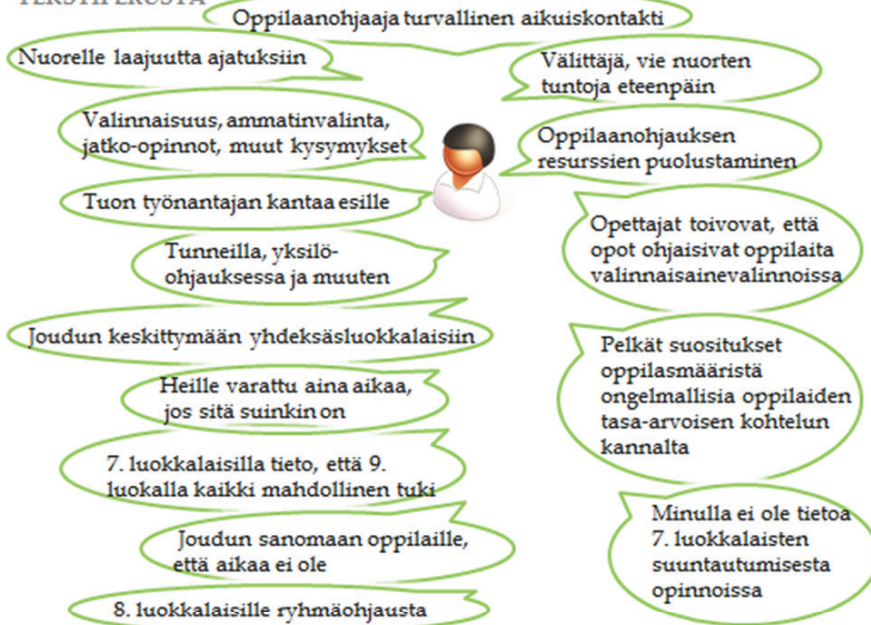
valtakunnallisena *yhteiskunnallisena vaikuttamisena* oppilaanohjaukselle välttämättömien resurssien lisäämisen puolesta. Yhteiskunnallinen vaikuttaminen on yksi ohjausalan kansainvälisen keskusjärjestön selvityksessä korostetuista ohjaustyössä maailmanlaajuisesti tärkeistä tehtävistä (Repetto ym. 2008). Toporek ym. (2009) tähdentävät, että oppilaanohjaajan työnä yhteiskunnallinen vaikuttaminen on erityisen tärkeää silloin, kun kyse on sellaisiin päätöksentekotilanteisiin osallistumisesta, joihin oppilailta ei ole pääsyä, kuten kunnallinen päätöksenteko.

Terttu piti tärkeänä, että hän voisi tukea oppilaita koko yläkoulun ajan opiskeluun, työhön ja elämään liittyvissä kysymyksissä. Tässä määrittelyssä voi nähdä yhtymäkohdan nykyisin korostettuun konstruktivistiseen elämänsuunnittelun ohjaukseen (Peavy 1999; Savickas ym. 2009) sekä Aulikin painotuksiin. Nykyiset taloudelliset reunaehdot ja oppilasmäärä huomioon ottaen Terttu oli kuitenkin joutunut rajaamaan työtään lähinnä yläkoulun päättöluokkalaisten henkilökohtaiseen ohjaukseen. Toisin kuin Eino, Terttu korosti oppilaanohjaajan työnä myös valinnaisainevalintojen ohjausta.

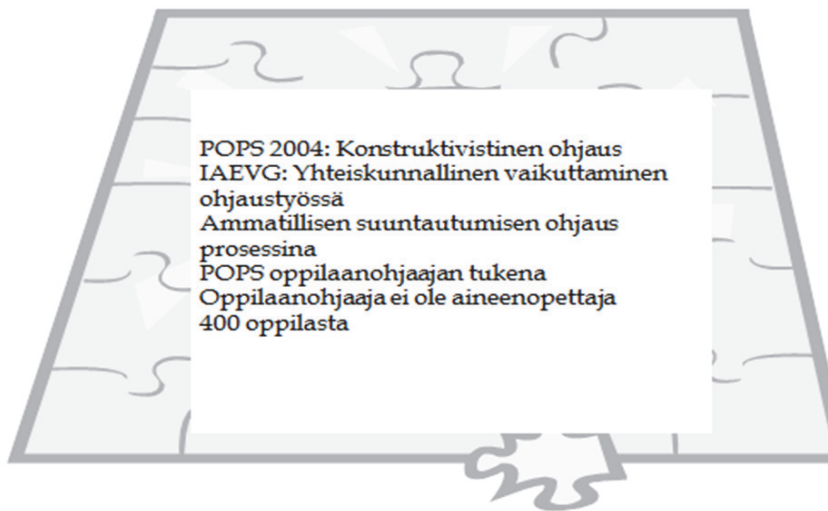
Terttu piti yhdessä aineenopettajien kanssa valinnaisaineiden ohjausta yläkoulun alkuvaiheessa niin merkityksellisenä, että he olivat pyrkineet yhdessä vaikuttamaan kunnalliseen ja valtakunnalliseen päätöksentekoon oppilaanohjaajien määrän lisäämiseksi. Terttu ja koulun aineenopettajat olivat yhtä mieltä siitä, että valinnaisaineiden ohjausta ei voinut sisällyttää luokanohjaajien tehtäviin, vaan valinnaisaineiden ohjaus edellytti oppilaanohjaajan asian- ja oppilaantuntemusta. Tertun ja aineenopettajien mukaan oppilaanohjaajan on tärkeää olla tietoinen siitä, mistä oppiaineista oppilas on kiinnostunut ja tukea oppilasta itseään kiinnostavia ainevalintoja. Vasta tällöin yläkoulun opiskelu voi kokonaisuutena muodostua tarkoituksenmukaiseksi osaksi kokemusperäistä itselle merkityksellisen alan pohdintaa ja ammatillista suuntautumista (Brown ym. 2003). Gysbersin (2004) mukaan Yhdysvalloissa on painotettu jo 30-luvulta lähtien tutkimusperustaisesti oppilaanohjauksen merkitystä pitkäkestoisena, koko opiskeluprosessiin kytkeytyvänä työnä sekä rationaalisen päätöksenteon tukena. (ks. Kuvio 11)



## TEKSTIPERUSTA



## TILANNEMALLI



KUVIO 11 Tertun yhteiskunnallinen vaikuttaminen ohjaustyössä: tekstiperusta ja tilannemalli

## 10.2 Koulukohtaista, paikallista ja globaalia työn määrittelyä

Tutkimus tuki aiempaa käsitystä siitä, että ammatilliset identiteetit oli tulkittavissa työpaikkakohtaisina (Kirpal 2004; Brown ym. 2007; Collin ym. 2008; Billett 2006; 2007). Vaikka tutkimuksessa hyödyntämäni Wengerin (1998) tulkintakehys mahdollisti laajasti erilaisten sosiaalisten jäsenyyksien tarkastelun, kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaanohjaajat määrittelivät työtään kuitenkin pääasiassa suhteessa oman koulunsa muuhun henkilökuntaan. Vain Eino nosti esille myös oppilaanohjaajan työn suhteen laajemmin alueella toimivan ammatinvalintapsykologin työhön. Toisaalta ohjauksen palveluverkoston kehittämisen näkökulmasta voi kysyä, onko oppilaanohjaajan työyhteisöä tarpeen rajata koulun sisäiseksi työyhteisöksi vai tulisiko kaikki alueelliseen ohjauksen palveluverkoston kuuluvat (Nykänen 2010) nähdä saman työyhteisön jäseninä.

Ammatillisen identiteetin tulkintaa työpaikkakohtaisena tuki myös se, että kukin oppilaanohjaaja määritteli työyhteisönsä jäsenyyttä omalla tavallaan. Aulikki korosti jäsenyyttään moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä sekä oppilaanohjaajan työn sisällöllistä eroa suhteessa luokanvalvojan ja apulaisrehtorin työhön, Eila painotti kokevansa olevansa tasavertaisessa asemassa suhteessa aineenopettajiin, oman oppiaineensa asiantuntija, Eino puolestaan korosti, että oppilaanohjaaja ei ole koulukuraattori. Maisa taas asemoi itsensä opettajaksi opettajien joukossa ja korosti koulun yhteisiä toimintaperiaatteita, jotka ovat osa myös oppilaanohjaajan työtä. Terttu puolestaan tähdensi oppilaanohjaajan alisteista asemaa suhteessa rehtoriin ja kunnalliseen päätöksentekoon. Toisaalta Terttu painotti olevansa tässä suhteessa yhteisrintamassa muiden aineenopettajien kanssa. Tarkemmin yksilöllisiin työn määrittelyihin suhteuttaen korostui, että Aulikin oppilashuoltoryhmän jäsenyyden korostaminen sekä oppilaanohjaajan työn rajaaminen toisentyyppiseksi kuin luokanvalvojan ja apulaisrehtorin työ oli ymmärrettävissä Aulikin korostamasta konstruktivistisesta lähestymistavasta käsin.

Ammatillista identiteettiä on lähestytty viime aikoina esimerkiksi jälkistrukturalistisen feministisen teorian näkökulmasta, jossa korostuu monimutkaisella ja osin ristiriitaisellakin tavalla yhtäältä palkkatyöntekijän alisteinen asema ja toisaalta mahdollisuudet aktiiviseen toimijuuteen, työnantajan määräämien roolien tai asemien vastustaminen, vallan merkitys työn määrittelyssä (Eteläpelto 2007; Billett 2007; Saarinen 2007). Työyhteisön erilaiset valtasuhteet nousivat esille myös nyt käsillä olevassa tutkimuksessa. Oppilaanohjaajan valta-asema kouluyhteisössä näytti vaihtelevan jossain määrin koulukohtaisesti. Eila, Maisa ja Terttu kuvasivat asemaansa tasavertaisena suhteessa (muihin) aineenopettajiin. Eilan ja Maisan työn määrittelyt myös nostivat esille oppilaanohjaajien mahdollisuuksia määritellä työtään monin erilaisin tavoin. Eilalla ja Maisalla näyttikin olevan ehkä tässä tutkimuksessa eniten valtaa ja vapautta määritellä työtään haluamallaan tavalla

koulun muu työyhteisö huomioon ottaen, kommunitaristista autonomiaa (Lapinoja & Heikkinen 2006). Sen sijaan Tertun työn määrittely nosti esille oppilaanohjaajan (ja muiden aineenopettajien) työnantajan yksipuolisille määräyksille alisteista asemaa sekä toisaalta vahvaa oppilaanohjaajien ja aineenopettajien yhteistä aktiivista toimijuutta, paikallisten päätösten selkeää vastustamista valtakunnalliseen päätöksentekoon vetoamalla (Billett 2007). Tämän tyyppisen työn määrittelyn voi ajatella ilmentävän tietoisuutta mahdollisuuksista määrittellä työ toisin ja toimimista tämän tiedon mukaisesti (Fenwick 2006).

Nykyisin korostettu työntekijän valta-aseman monimutkaisuus, ristiriitaisuus ja tilannekohtaisuus (esim. Eteläpelto 2007; Saarinen 2007; Billett 2007) tulivat ehkä selkeimmin esille Aulikin ja Einon työn määrittelyissä. Aulikille oli ehdotettu apulaisrehtorin tehtäviä ja oppilashuoltoryhmän jäsenenä hän oli osaltaan mukana määrittelemässä luokanvalvojien työtä. Eino puolestaan määritteli työtään eksplisiittisesti aineenopettajien työhön vaikuttamiseksi. Lisäksi molemmat olivat onnistuneet kieltäytymään rehtorin ehdottamista työtehtävistä tai työnjaosta. Toisaalta Aulikin ja Einon työn määrittely nosti esille oppilaanohjaajan alisteista asemaa suhteessa rehtorin päätöksiin (ks. myös Lairio & Penttinen 1993). Aulikki oli joutunut suostumaan luokanvalvojan tehtäviin vasta-argumenteistaan huolimatta ja Eino joutui tyytymään tilanteeseen, jossa hänellä oli 400 oppilasta ohjattavanaan.

Tutkimus myös tuki osittain aiempaa opettajien ammatilliseen identiteettiin pohjautuvaa käsitystä työn virallisiin reunaehtoihin suhtautumisessa (Connelly & Clandinin 1988; Estola ym. 2003; Syrjälä ym. 2006). Työn virallisiin reunaehtoihin eli oppilaanohjaajan työn osalta opetussuunnitelman perusteisiin viittasi tässä tutkimuksessa eksplisiittisesti ainoastaan Terttu. Kaikille muille tutkimukseen osallistuneille työn viralliset reunaehdot näyttivät olevan enemmänkin vain implisiittisesti läsnä työn määrittelyssä. Työn määrittelyt olivat sisällöllisesti samansuuntaisia kuin työn virallisissa reunaehdoissa (ks. myös Kupiainen 2009), mutta työn tavoitteista, sisällöistä ja työmuodoista puhuttiin erilaisin termein kuin opetussuunnitelman perusteissa (Connelly & Clandinin 1988; Estola ym. 2003). Toisaalta perinteisesti opettajan työn tutkimuksessa viitataan opetussuunnitelman perusteisiin työn määrittelyä rajaavana (esim. Kupiainen 2009). Kuitenkin nyt käsillä olevassa tutkimuksessa Terttu viittasi työn valtakunnallisiin virallisiin reunaehtoihin ennemminkin paremmat työolosuhteet mahdollistavina. Valtakunnalliset viralliset työn reunaehdot näyttivät Tertulle olevan enemmänkin työn laatua turvaavia kuin yksilöllistä työtä ja koulun luovuutta rajoittavia.

Paikallisesta taloudellis-historiallisesta näkökulmasta (Kirpal 2004; Brown ym. 2007) oppilaanohjaajien palkkatyöidentiteettiä tarkastellen oli nähtävissä yhtäältä huomion suuntaamista taloudelliseen näkökulmaan työtä rajoittavana reunaehtona ja toisaalta yleisempänä yhteiskunnallisena huolenaiheena. Taloudellis-historiallisesta näkökulmasta oppilaanohjaajan työssä korostui työn eettis-moraalinen luonne, jonka on katsottu liittyvän moniin professionaalsiin ammatteihin, kuten opettajan työhön (esim. Estola ym. 2003). Eila, Eino, Maisa

ja Terttu painottivat koulujen toiminnan määrärahojen ja resurssien vähenemistä 90-luvun lopulla. Eila tähdensi tuntijakomuutoksia sekä Eino, Maisa ja Terttu oppilasmäärän lisääntymistä, jolloin mahdollisuudet tehdä työtä itselle merkityksellisenä koetulla tavalla olivat heikentyneet. Toisaalta esille nousi myös huoli nuorista taloudellisen laman sekä koulutusrakennemuutosten aikana. Aulikki painotti ohjauksen merkitystä erityisesti lama-aikana, jolloin nuoret jäivät helposti vaille vanhempien tukea talousvaikeuksien tai liiallisen työmäärän vuoksi. Eino puolestaan korosti, että kun koulutusrakenteita muutetaan, nuorten ohjaukseen on kiinnitettävä erityistä huomiota. Tutkimushetkellä kehitettiin ammattikorkeakoulujärjestelmää, jonka vuoksi esimerkiksi koulutusohjelmien sisältöjä oli muokattu Einon mukaan nuoria hämmentävällä tavalla.

Eksplisiittisesti ilmaistuja kytkentöjä kokonaisuutena tulkiten oppilaanohjaajien työn määrittely tuki ammatillisen identiteetin määrittelyä paikallisena ja suomalaiseen yhteiskuntaan kytkeytyvänä (Kirpal 2004; Brown ym. 2007). Eksplisiittisiä kytkentöjä kansainvälisempiin sosiaalisiin jäsenyyksiin (Wenger 1998) ei tässä tutkimuksessa noussut esille. Aulikki ja Eila jäsensivät työtään suhteessa ohjausteoreettisiin lähestymistapoihin, joiden alkuperä ei ole Suomessa. Kuitenkin tutkimusajankohtana näistä lähestymistavoista käytiin Suomessa teoreettista keskustelua, minkä vuoksi on vaikea sanoa, jäsensivätkö Aulikki ja Eila työtään määritellesään itsensä osaksi suomalaista vai kansainvälistä ohjausteoreettista keskustelua. Myös Eino korosti työnsä määrittelyssä erityispedagogista oppimistyyliin ja oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyä, mihin liittyvää keskustelua käytiin 90-luvulla Suomessa erityispedagogiikassa. Ohjausteoreettista aiheeseen liittyvää keskustelua käytiin tutkimusajankohtana lähinnä Yhdysvalloissa. Implisiittisiä kytkentöjä työn ohjausteoreettiseen määrittelyyn, jonka alkuperä on muualla kuin Suomessa, oli havaittavissa myös Eilan ja Tertun työn määrittelyissä.

Nyt käsillä olevassa tutkimuksessa nousi esille oppilaanohjauksen yksilöllinen sisällöllinen määrittely. Kysymys siitä, kuka minä olen työntekijänä, ei tässä tutkimuksessa pelkistynyt vain sosiaalisiksi suhteiksi ja valtasuhteiksi työssä (vrt. Kirpal 2004; Brown ym. 2007; Collin ym. 2008; Billett 2006; 2007). Analyysi osoittikin, että työn määrittelyä oli tarpeen tulkita suomalaista yhteiskuntaa laajemmassa, globaalissa kehityksessä. Vaikka oppilaanohjaajat eivät kytkeneet työnsä määrittelyä eksplisiittisesti kansainväliseen keskusteluun, sen avulla voitiin kuitenkin ymmärtää syvemmin työn painotuksia.

Kansainvälisten vertailujen kautta tuli näkyvämmäksi esimerkiksi Aulikin työn määrittelyn suhde individualistiseen kulttuuriin ja Maisan työn määrittelyn kytkentä kollektiiviseen kulttuuriin. Tertun työn määrittelyä taas voitiin ymmärtää globaalien kytkennän avulla nykyisin korostettuna yhteiskunnallisena vaikuttamisena ja Einon myös tutkimusajankohtana Yhdysvalloissa käydyin ohjausteoreettisen ajattelun kautta.

### 10.3 Onko oppilaanohjauksen toimintaympäristö muuttunut?

Koska vuonna 1998 tehdyt työn määrittelyt olivat edelleen ajankohtaisia, tutkimustulosten perusteella voi perustellusti kysyä, onko oppilaanohjauksen toimintaympäristö olennaisilta osiltaan muuttunut. Lairio ja Puukari (1999a) nostavat esille opinto-ohjauksen toimintaympäristön muutoksia suhteessa 90-luvun alkuun. He korostavat toimintaympäristön muutoksessa ohjauksen laajentamista yksilön koko elämänkaarta koskevaksi, kansainvälistymistä, informaatioteknologian hyödyntämistä ohjauksessa, ohjaustoiminnan verkostoitumista (1999b). Samantyyppisistä näkökulmista keskustellaan edelleen (esim. Vuorinen 2007; Nykänen 2010).

Nyt käsillä olevassa tutkimuksessa oppilaanohjaajat nostivat esille työtään määrittellessään työnsä yhteyttä teoreettisiin lähestymistapoihin, suhdetta koulun muihin työntekijöihin sekä kuntakohtaista taloudellista tilannetta. Työn virallisiin reunaehtoihin viittasi ainoastaan Terttu. Voikin kysyä, missä määrin oppilaanohjauksen toimintaympäristö on muuttunut suhteessa näihin oppilaanohjaajille itselleen merkityksellisiin näkökulmiin. Edelleen keskustellaan oppilasmäärien rajaamisesta, paikallisesta ja alueellisesta työnjaosta. Edelleen ohjaus perustuu Suomessa teoreettisesti samaan laajaan viitekehykseen, eksistentiaalis-humanistiseen lähestymistapaan (Lairio ym. 2001; Kupiainen 2009). Myöskään opetussuunnitelman perusteiden oppilaanohjausta koskevassa osuudessa ei ole tapahtunut merkittäviä muutoksia (ks. POPS 1994; POPS 2004).

Lisäksi nyt käsillä oleva tutkimus osoitti, että joidenkin oppilaanohjauksen määrittelyjen voi nähdä jopa ajankohtaistuneen. Aulikin työn määrittely vastaa nykyisten opetussuunnitelman perusteiden taustalla olevaa ohjausteoreettista ajattelua. Einon erityispedagoginen lähtökohta oppilaanohjauksen määrittelyssä on vahvistunut nykyisessä ohjausteoreettisessa keskustelussa. Lisäksi Eilan työn määrittelyn saattoi nähdä olevan varsin lähellä nykyistä Euroopassa korostettua elinikäisen ohjauksen määrittelyä. Lisäksi hänen työnsä määrittely vastasi nykyisin voimassa olevien opetussuunnitelman perusteiden painopisteen muutosta enemmän ammatillista suuntautumista painottavaan suuntaan (Merimaa 2004). Myös Tertun korostama työn määrittely on nykyisin esillä varsinkin kansainvälisessä keskustelussa enemmän kuin vuonna 1998.

### 10.4 Lisää tietoa oppilaanohjaajista yksilöinä?

Aiemmat oppilaanohjauksen tutkimukset ovat auttaneet ymmärtämään oppilaanohjauksessa tärkeitä piirteitä kokoavasta näkökulmasta käsin. Kokoavan tarkastelun avulla oppilaanohjaus voi kuitenkin näyttäytyä käytännön näkökulmasta joukkona tärkeitä tehtäviä, joita kaikkia ei voi arjessa toteuttaa. Yksilöllistä työn määrittelyä korostavasta näkökulmasta käsitys realistisesti toteutettavissa olevasta oppilaanohjauksesta syvenee ja

työpaikkakohtaisuuden merkitys korostuu. Kiinnostavaa oli, että jo viiden oppilaanohjaajan yksilöllistä työn määrittelyä tutkittaessa voitiin havaita kaksi työn tekemisen tapaa, jotka eivät olleet nousseet esille aiemmissa suomalaisissa tutkimuksissa: erityispedagoginen painotus työhön sekä yhteiskunnallinen alueellinen ja kansallisen tason vaikuttaminen oppilaiden opiskeluolosuhteiden kehittämiseksi ja oppilaanohjaukseen suunnattujen resurssien lisäämiseksi. Molemmat näistä liittyivät tilanteeseen, jossa oppilasmäärä oli noin 400 eli lähes kaksinkertainen tutkimusajankohdan ja nykypäivän suosituksiin nähden.

Lähestyin tässä tutkimuksessa yksilöllisyyttä pyrkien yhdenmukais-tamaan jossain määrin työn virallisia reunaehtoja ja oppilaanohjaajien työkokemusta: Kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat päätoimisia peruskoulun oppilaanohjaajia ja työskennelleet oppilaanohjaajina vähintään kymmenen vuotta. Tässä ajassa perinteisesti on ajateltu yksilön työn määrittelyn ja aseman työyhteisössä yleensä jo jossain määrin vakiintuneen ja legitimisoituneen (esim. Järvinen 1999; Lave & Wenger 1991).

Koska jokainen päätoimisista oppilaanohjaajista määritteli työnsä toisistaan poikkeavasti, olisi kiinnostavaa jatkossa tutkia laajemmin, millaisin erilaisin tavoin oppilaanohjaajan työtä voidaan määritellä. Oppilaanohjaajien työn määrittelyjen erilainen teoriaperusta viittasi yksilöllisiin eroihin työn määrittelyssä. Toisaalta kysymys oppilaanohjauksen yksilöllisyydestä tai työpaikkakohtaisuudesta jäi tässä tutkimuksessa jossain määrin avoimeksi sikäli, että henkilöstörakenne oli jokaisen tutkimukseen osallistuneen oppilaanohjaajan työpaikalla erilainen.

Jatkossa olisikin kiinnostavaa tutkia yksilöllisiä työn määrittelyjä myös kouluissa, joissa on sama oppilasmäärä ja henkilöstörakenne. Tällöin voitaisiin saada lisäymmärrystä siitä, määrittelevätkö oppilaanohjaajat työtään yksilöllisesti eri tavoin, vai onko työpaikan henkilöstörakenteella ja oppilasmäärällä sittenkin työn määrittelyssä keskeisempi merkitys. Työn määrittelyjen siirrettävyys toiseen aikaan, 15 vuotta varsinaista tutkimusajankohtaa myöhemmäksi viittasi siihen, että välttämättä tutkimusaineiston ei tarvitse olla nykyajassa kerättyä, vaan myös aiemmin hankittuja aineistoja voi hyödyntää yksilöllisen ammatillisen identiteetin tutkimuksessa. Toisaalta nykyaikaan sijoittuva, yksilöihin kohdistuva tutkimus voisi paljastaa jotain uutta kiinnostavaa, ei vain yksittäisistä oppilaanohjaajista, vaan myös laajemmin oppilaanohjauksen tilanteesta tämänhetkisessä Suomessa.

## 10.5 Tutkimuksesta tukea itsetutkiskeluun ohjaajana

Tässä tutkimuksessa lähtökohtana oli tarkastella yksilöllistä työn määrittelyä oppilaanohjaajan työssä. Ohjauskoulutuksessa Suomessa ja länsimaissa yleisemminkin (esim. McLeod 2004) korostetaan yksilöllisiä, koko elämänkaaren aikana rakentuneita vahvuuksia huomioon ottavaa ohjausasiantuntijuuden kehittämistä. Ajatellaan, että ohjauksen asiantuntijuus on alkanut rakentua jo kauan ennen ohjauskoulutuksen alkua. Lisäksi tähdennetään ohjaustyön teo-

reettista ja eettistä luonnetta (Repetto ym. 2008) sekä käytännön työn näkökulmien yhdistämistä teoreettiseen ja eettiseen ajatteluun. Toisaalta kokemuksellisuuden ja teoreettis-eettisen ajattelun yhdistämisestä puhutaan usein varsin väljästi.

Vaikka nyt käsillä olevassa tutkimuksessa tutkittiin peruskoulun oppilaanohjaajia, käytännön ohjaustyö myös muissa konteksteissa voidaan nähdä pitkälti samantyyppisiin paikallisiin työn virallisiin ja epävirallisiin reunaehtoihin kytkeytyvänä työnä. Jokaisella ohjaajalla työkontekstista riippumatta on oma työyhteisönsä. Jokaisella ohjaajalla on tietty määrä ohjattavia. Työllä on joitain virallisia reunaehtoja säädöksineen ja yhteisesti sovittuine strategisine reunaehtoineen. Ohjaajalla on tietty eri alojen ammattilaisista koostuva yhteistyöverkostonsa sekä omat elämänkaaren aikana rakentuneet ammatilliset vahvuutensa.

Tämän vuoksi periaatteessa jokainen ohjaaja voi kysyä itseltään samantyyppiset kysymykset kuin tässä tutkimuksessa. Jokainen ohjaaja voi halutesaan tutkia oman käyttöteoriasensa tekstiperustaa ja tilannemallia. Mikä minulle ohjaajana on ohjaustyössä tärkeää? Miten työyhteisöni, työn viralliset reunaehdot ja yhteiskunnallinen tilanne liittyvät tähän määrittelyyn? Miten itselleni merkityksellinen ja käytännössä mahdollinen ohjaustyö suhteutuu kansainvälisempään ymmärrykseen ohjauksesta? Millainen kokonaisuus omasta käyttöteoriastani erilaiset työtehtävät ja arjen tilanteet huomioon ottaen muodostuu? Onko kokonaisuus johdonmukainen? Näitä kysymyksiä voi pohtia niin koulutuksessa, työpaikalla kuin alueellisesitkin kollegoiden kanssa, kansallisella ja kansainvälisemmällä tasolla.

Tämäntyyppisen johdonmukaisen kokonaiskuvan rakentamisesta omasta ammatillisesta identiteetistä voi nähdä samankaltaisia piirteitä kuin Tynjälän (2010) integratiivisessa pedagogiikassa, jossa korostetaan synteetin luomista erilaisten ajattelun elementtien pohjalta. Integratiivista ajattelua tutkinut Kallio (2011) tähdentää, että integratiivisessa ajattelussa ei ole kyse vain erilaisten elementtien summaamisesta, vaan transformatiivisesta integraatiosta, jossa alkuperäisten ajatusten yhdistäminen uudeksi kokonaisuudeksi muuttaa ajattelua ja saa aikaan uudenlaisia ideoita. Olennaista on, että kokonaisuus on johdonmukainen.

Toisaalta voi kysyä, mahdollistaako nykyinen johtamiskulttuuri johdonmukaiseksi ja monipuoliseksi rakennetun henkilökohtaisen käyttöteorian hyödyntämisen arjen ohjaustyössä. Esimerkiksi opettajien vaikutusmahdollisuuksia työssään yliopistossa ja ammatillisissa oppilaitoksissa tutkineet Hökkä, Vähäsantanen ja Saarinen (2010) nostavat esille ongelmallisena johtamiskulttuurin muutoksen luovan asiantuntijuuden mahdollistavasta väljäkytkentäisyydestä tiukkakytkentäisempään suuntaan, jossa asiantuntijatyön ulkoista ohjausta, kontrollointia ja arviointia on lisätty. He kuvaavat esimerkkinä opettajaa, joka oli aiemmin hyvin sitoutunut organisaatioonsa, mutta hän vaihtoi työpaikkaa, koska oli tyytymätön organisaation muuttuneeseen hallinto- ja toimintakulttuuriin. Opettaja kieltäytyi sopeutumisesta organisaation rajoitteisiin ja siirtyi toiseen organisaatioon, joka näytti tarjoavan enemmän mahdollisuuksia ammatilliselle

luovuudelle ja oppimiselle. Toisaalta he kuvaavat esimerkkinä myös tilannetta, jossa opettajan työhyvinvointi oli uhattuna, koska esimiehet eivät antaneet hänelle mahdollisuutta työtehtävien muuttamiseen, vaikka hän kuormittui niistä liikaa. Toisaalta Collin ja Billett (2010) nostavat esille, että oppilaitoksia vielä hierarkkisemmassa työyhteisössä, kuten sairaalassa, on mahdollista toimia valtahierarkiassa alimmilla tasoillakin luovasti. Tosin tällöin luovuus on nähty yhteisöllisenä toimintana, jolloin esimerkiksi hoitajat ovat yhdessä kehittäneet keinoja leikkaussalin toimintojen sujuvoittamiseksi.

Ohjaustyö eroaa luonteeltaan esimerkiksi hoitajien työstä koulutustason ja hierarkkisen aseman suhteen. Lisäksi ohjaajat ovat oppilaitoksissa yleensä oman ammattinsa edustajina joko yksin tai työparina. Lairio ja Penttinen (1993) ovatkin nostaneet esille erityisesti rehtorin merkitystä ohjauksen kehittämisen edistäjänä työyhteisössä. Olennaista on, millaisena rehtori mieltää oppilaan- tai opinto-ohjaajan asiantuntijuuden. Onko ohjaaja rehtorin näkökulmasta ohjaukseen liittyvissä kysymyksissä erikoisasiantuntija vai yleisasiantuntija, ohjauspalveluiden koordinaattori, vai kenties muutosagentti, joka tukee erilaisten koulunuudistusten toteutumista? Toisaalta Collin ja Billett (2010) luovuustutkimukseen viitaten korostavat koko työyhteisössä vallitsevan kulttuurin merkitystä. Erityisen merkittävä rooli työyhteisöllä on silloin, kun organisaatiolla on taloudellisia vaikeuksia. Lisäksi on merkitystä sillä, miten työyhteisössä suhtaudutaan erimielisyyteen: nähdäänkö se mahdollisuutena syventää ja monipuolistaa yhteistä ymmärrystä vai uhkana työyhteisön yhtenäisyydelle.

Nyt käsillä olevassa tutkimuksessa ja ohjaustyötä koskevassa tutkimuksessa yleisemminkin ohjaustyön kehittämisen reunaehdoja on tarkasteltu erityisesti oppilaitoskontekstissa ja palkkatyöläisyyteen liittyen. Toisaalta voi kysyä myös, millaisia virallisia ja epävirallisia reunaehdoja on tärkeää ottaa huomioon ns. rajattomassa työssä (Fenwick 2006), esimerkiksi ohjausalan yrittäjänä toimimessa. Voiko Suomessa toimia ohjausalan yrittäjänä teoriaperustasta käsin, joka on ristiriidassa eri oppilaitosympäristöissä korostetun konstruktivistisen ohjauksen viitekehyksen kanssa? Entä voiko jättää huomiotta ohjaustyöhön yleisesti kytketyn moniammatillisuuden ja monitoimijaisuuden? Kuinka tärkeää on olla tietoinen siitä, miten oma ja itselle merkityksellinen ohjauksen käyttöteoria kytkeytyy yleisempään ymmärrykseen ohjauksessa tärkeistä periaatteista ja käytännöistä? Entä kuinka tärkeää on ymmärtää käyttöteorian kytkeytymistä kansainväliseen ohjauksen kehittämiseen? Onko tämäntyyppisten epävirallisten työn reunaehtojen ymmärtäminen jopa tärkeämpää ns. rajattomassa ohjaustyössä?



## 11 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

Tutkimuksessa kokeilin van Dijkin ja Kintschin (1983) tekstinymmärtämisen mallin soveltuvuutta yksilöllisyyden ja yksilöllisen työn määrittelyn analysointiin haastattelutekstistä. Tutkin oppilaanohjaajien ammatillista identiteettiä, jonka ymmärsin mallin peruslähtökohtia soveltaen yksilöllisenä työn määrittelyinä, joka tapahtuu yksilöllisesti koetussa työympäristössä ja -yhteisössä, tiettyinä ajankohtana omaa työhistoriaa, yksilöllisesti koetussa historiallisessa, taloudellisessa ja sosiaalisessa tilanteessa, tiettyjen yksilöllisesti tulkittujen opetussuunnitelman perusteiden voimassaoloaikana (Brown ym. 2007; Wenger 1998; Eteläpelto 2007).

Nykyisin laadullisessa tutkimuksessa rohkaistaan yleisesti tutkijoita erilaisiin luoviin ratkaisuihin, menetelmälliseen kehittämiseen ja menetelmien yhdistämiseen uusien näkökulmien tavoittamiseksi tutkittaviin ilmiöihin (Denzin & Lincoln 2005; Wiles, Crow & Pain 2011). Toisaalta puhutaan paljon siitä, miten rahoittajat odottavat tutkijoilta uusia innovatiivisia metodologisia ratkaisuja (esim. Taylor & Coffey 2008). Haluankin tässä tutkimuksen arviointiluvun alussa sanoa, että tarkoituksenani ei ollut tehdä metodologista kokeilua kokeilun vuoksi tai pyrkiä tarkoituksellisesti toisin tekemiseen. Tarkoituksenani oli syventyä tekstinymmärtämisen mallin avulla oppilaanohjaajiin yksilöinä, ottaen huomioon tutkijan ja lukijan näkökulma työn määrittelyihin. Tekstinymmärtämismallin soveltamiseen päädyin, koska halusin perehtyä siihen, mikä oppilaanohjaajille itselleen on tärkeää työssä. Kysymys siitä, miten voi tavoittaa kunkin tutkittavan oman näkökulman haastattelutekstistä, on pohdituttanut minua jossain määrin jo opiskeluajoistani saakka. Kesti kuitenkin varsin pitkään ennen kuin oivalsin, mitä pidin ongelmallisena laadullisessa tutkimuksessa yleisesti hyödynnetyissä menetelmissä.

Näkisin, että tekstinymmärtämisen mallin soveltaminen auttoi kiinnittämään erityistä huomiota kunkin tutkittavan esittämään tiivistykseen itselleen tärkeästä työstä ja sen kautta rakentuviin työn yksityiskohtiin. Lisäksi tekstinymmärtämisen malli auttoi pohtimaan, miten lukija voisi ymmärtää

yksilöllistä työn määrittelyä samantyyppisen prosessin kautta kuin tutkijakin. Tekstinymmärtämisen mallin avulla kykenin kysymään ehkä tavanomaista tarkemmin, mitä tekstiperustasta on tärkeää esittää myös lukijan nähtäväksi. Lisäksi tekstinymmärtämismallin avulla pystyin kiinnittämään huomiota esimerkiksi siihen, mistä ajasta, paikasta ja viitekehuksesta käsin lukija todennäköisesti pyrkii ymmärtämään tekstiä.

## 11.1 Tiedontuottamisprosessi tässä tutkimuksessa

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa voidaan hyödyntää yleisiä kriteerejä ja/tai menetelmäsidoonaisia arviointikriteerejä. Yleisistä arviointikriteereistä pidän tärkeinä esimerkiksi Tuomen ja Sarajärven (2002) korostamia kriteerejä tutkittavan ilmiön kokonaisuymmärryksen sekä tiedon tuottamisen prosessin kuvaamisen merkityksestä. Tutkimustulokset ovat tutkimukseen osallistuneiden ja tutkijan yhdessä vuorovaikutuksessa konstruoituja ja siksi tiedon tuottamisprosessin yksityiskohtainen tarkastelu on tarpeen.

Haastattelututkimuksessa yhteinen tiedontuottamisprosessi alkaa haastattelutilanteesta. Tässä tutkimuksessa haastattelut tehtiin vuonna 1998 opinto-ohjauksen seurantatutkimuksen yhteydessä. Tuolloin haastattelun tarkoituksena oli nostaa esille haastateltujen opinto-ohjaajien merkityksellisiksi kokemia teemoja sekä teemoja, jotka nähtiin tärkeiksi tämänhetkisen yhteiskunnallisen todellisuuden ja opinto-ohjauksen haasteiden kautta. Kuitenkin myös yhteiskunnallista todellisuutta ja opinto-ohjauksen haasteita lähestyttiin opinto-ohjaajien itse kokeman merkityksellisyyden kautta (Lairio & Puukari 2001c).

Pohtiessani erilaisia mahdollisuuksia tutkia yksityiskohtaisemmin oppilaanohjaajan työn yksilöllistä luonnetta, päädyin tämän haastatteluaineiston uudelleenanalyysiin. Uudelleenanalyysin mahdollisti se, että haastattelussa kaikille oppilaanohjaajille tarjottiin yhdessä haastattelukysymyksessä mahdollisuus eksplisiittisesti määrittellä työnsä keskeisiä tavoitteita ja sisältöjä, ikään kuin tiivistää työnsä määrittelyä. Van Dijk ja Kintschin (1983) tekstinymmärtämisen mallia soveltaen tämän tutkittavan itse työstään esittämän tiivistelmän pohjalta oli mahdollista muodostaa kokonaiskuvaa kullekin oppilaanohjaajalle itselleen merkityksellisestä työstä. Tekstinymmärtämisen malli korostaa, että tarkennusten etsiminen tiivistelmälle on luonteeltaan strategista ja aktiivista toimintaa. Vaikka mallin avulla voi pyrkiä systemaattisesti etsimään tiivistelmää tarkentavia tekstikohtia, tarvitaan synonyymi-ilmaisuihin liittyvää päättelyä (Kinstch 2002). (ks. esimerkki Maisan työn määrittelyn rakentamisesta tekstiperustaksi luvusta 3.3)

Tekstinymmärtämisen mallia sovellettaessa kiinnitetään erityistä huomiota mahdollisuuksiin ymmärtää eksplisiittisesti sanottua. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt auttamaan myös lukijaa ymmärtämään kunkin oppilaanohjaajan omasanaista työn määrittelyä. Käytännössä olen esittänyt kunkin oppilaanohjaajan itse esittämän työn määrittelyn lukijalle siinä

muodossa, josta käsin myös itse tutkijana olen tehnyt erilaisia tulkintoja ja suhteutuksia. Olen poiminut ensimmäiseen tuloslukuun lukijan nähtäväksi systemaattisesti kaikki ne haastatteluvastausten kohdat, joiden päättelin tarkentavan eksplisiittistä tiivistelmää kunkin oppilaanohjaajan työn määrittelystä. Koin, että vuonna 1998 toteutettu tiedonkeruu tarjosi tutkimuseettisesti mahdollisuuden nostaa esille näin yksityiskohtaisesti kullekin oppilaanohjaajalle itselleen merkityksellistä työtä kuitenkin oppilaanohjaajien, heidän oppilaidensa ja työpaikkojensa anonymiteettiä suojellen.

Tarkoituksenani on ollut esittää kunkin oppilaanohjaajan omasanainen työn määrittely luettavana kokonaisuutena. Tämän vuoksi olen lisännyt suorien lainausten joukkoon joitakin lukemista auttavia kerronnallisia elementtejä. Olen myös esittänyt kunkin oppilaanohjaajan tekstiperustaan liittyviä yksityiskohtia yksinkertaistettuna kuviona, jotta lukija voisi helpommin hahmottaa eksplisiittisen työn määrittelyn kokonaisuutta. Toisaalta runsas määrä suorasanaista tekstiä mahdollistaa pysyttämisen oppilaanohjaajalle itselleen merkityksellisessä tavassa kuvata työtään. Lisäksi suorasanaisten teksti mahdollistaa lukijalle oman ymmärryksen rakentamista työn tiivistelmään liittyvistä yksityiskohdista.

Tekstinymmärtämisen mallin näkökulmasta, kuten laadullisessa tutkimuksessa yleisestikin, eksplisiittistä työn määrittelyä ei voi ymmärtää ilman sen suhteuttamista kontekstiinsa. Nyt käsillä olevassa tutkimuksessa olen ymmärtänyt yksilöllisen työn määrittelyn asiayhteyden osittain samantyyppisesti kuin ammatillisen identiteetin tutkimuksessa yleisemminkin: tietyssä työympäristössä ja -yhteisössä, tietyssä historiallisessa, taloudellisessa ja sosiaalisessa tilanteessa rakentuneena (Brown ym. 2007; Wenger 1998; Eteläpelto 2007; Hökkä ym. 2010; Hökkä 2012). Toisaalta ammatillisen identiteetin tutkimuksessa rajaudutaan analyysissä tiedonkeruuajankohtaan. Tekstinymmärtämisen mallia sovellettaessa sen sijaan on tärkeää ottaa huomioon, että lukija lukee tekstiä nykyajassa ja häntä kiinnostaa todennäköisesti menneisyyden ja nykyisyyden muodostama kokonaisuus, työn määrittelyjen suhteuttaminen myös nykytilanteeseen, esimerkiksi nykyisiin työn virallisiin reunaehtoihin.

## 11.2 Joitakin metodologisia suhteutuksia

Edellä kuvasin lyhyesti, mitä tekstinymmärtämisen mallin (van Dijk & Kintsch 1983) soveltaminen tässä tutkimuksessa on tiedontuottamisprosessina tarkoittanut. Tieteenfilosofisesti mallin soveltamisen lähtökohtia voi asemoida idiografiseen, emic-näkökulmaa korostavaan ja postpositivistiseen, konstruktivistis-tulkinnalliseen ajattelutapaan (Ponterotto 2005). Tekstinymmärtämisen mallissa korostetaan todellisuuden subjektiivisuutta ja kontekstuaalisuutta sekä todellisuutta sosiaalisesti konstruoituna. Mallissa voi nähdä jossain määrin myös dualistisia piirteitä — eksplisiittisesti sanotun ja tulkitun

erottamista toisistaan. Van Dijk ja Kintsch (1983) kuitenkin tähdentävät, että tutkija osallistuu aktiivisesti tutkittavan irrallisina eksplikoimien merkitysten rakentamiseen kokonaisuudeksi. Tämän vuoksi myös tekstiperustan voi katsoa olevan mallissa sosiaalisesti konstruoitu. Ponterotton mukaan (2005) samantyyppiseen idiografiseen, postpositivistiseen ja konstruktivistis-tulkinnalliseen emic-näkökulmaa tähdentävään tieteenfilosofiseen kehykseen voidaan paikantaa esimerkiksi GT. Lisäksi yksilöllisyyden ja ammatillisen identiteetin tutkimuksessa yleisesti hyödynnetyt temaattinen analyysi (esim. Braun & Clarke 2006), narratiivinen ja fenomenologinen lähestymistapa voidaan asemoida samantyyppisiin tieteenfilosofisiin lähtökohtiin (Willig 2008; Frost 2011). Näistä aiemmin olen itse ollut mukana tekemässä lähinnä temaattista analyysiä (Lairio & Puukari 2001c; Jääskelä & Nissilä 2013).

Morrowin (2005) mukaan tieteenfilosofinen aseointi on keskeinen lähtökohta tutkimuksen laadun arvioinnille ja suhteutukselle muuhun tutkimukseen. Vertailua ja suhteuttamista on tärkeää tehdä samassa tieteenfilosofisessa kehyksessä. Toisaalta samantyyppiseen tieteenfilosofiseen kehykseen liittyvistä metodologioista fenomenologinen lähestymistapa on ehkä lähinnä tekstinyymmärtämisen mallin lähtökohtia painottaen yksilön ainutkertaisuutta ja ainutkertaista laatua (Dahlberg, Dahlberg & Nyström 2008; Laine 2001; Varto 1992/2005). Tämän vuoksi päädyin suhteuttamaan tekstinyymmärtämisen mallin hyödyntämistä lähinnä fenomenologiseen lähestymistapaan. Olen pyrkinyt tässä tekemään vain joitakin esimerkinomaisia ja pääpiirteittäisiä suhteutuksia siihen, miten tekstinyymmärtämisen mallin hyödyntämistä tutkimuksellisenä viitekehyksenä sekä lähestymistapana voitaisiin ymmärtää ja paikantaa osana laajempaa metodologista keskustelua. Esimerkiksi Landridgen (2007, 168) mukaan fenomenologinen lähestymistapa eri muotoineen edustaa tällä hetkellä yhtä yksilöllistä psykologista kokemusmaailmaa syvällisimmin tarkastelevista metodologioista.

Yksi kiinnostava kysymys on, voiko tekstinyymmärtämisen mallin hyödyntämisen nähdä tutkimuksellisenä lähestymistapana vai suppeammin tietynä tutkimusmetodisena valintana. Ajattelisin, että tekstinyymmärtämisen mallin soveltamista koko aineiston kuvauksen ja tulkinnan kokonaisuuteen voitaisiin jäsentää tietyyntyyppisenä suhtautumis- tai ajattelutapana aineistoon (Willig 2008) sekä tutkittavan, tutkijan ja lukijan väliseen suhteeseen. Toki mallin soveltaminen (kuten muidenkin lähestymistapojen hyödyntäminen) viime kädessä konkretisoituu tiettyinä metodisina ratkaisuuina aineiston analyysissä (esim. Morrow 2005). Tekstiperustan analyysiä voitaneen pitää lähinnä järjestelmällistä, systemaattista metodia. Toisaalta tässä tutkimuksessa kokeilemani lähtökohta siitä, että tekstinyymmärtämisen mallin avulla pyrin suhteuttamaan tutkittavan eksplisiittisesti ilmaisemaa lukijan näkökulmaan, lienee luokiteltavissa pikemminkin lähestymistavaksi aineiston analyysiin kuin yksittäiseksi menetelmävalinnaksi.

On tärkeää ottaa huomioon, että vertailuesimerkinä käyttämäni fenomenologisen lähestymistavan (tai ennemminkin erilaisia fenomenologisia lähestymistapoja yhdistävien piirteiden) taustalla voi nähdä jo yli vuosisadan

ajan käydyt tieteenfilosofisen keskustelun yksilön ainutkertaisuuteen ja sen tulkintaan liittyvistä perusolettamuksista (Wertz 2005). Sen sijaan tekstinyymmärtämisen mallin hyödyntäminen nyt esittämäni kaltaisessa merkityksessä perustuu vasta 70-luvulla alkaneeseen kognitiiviseen psykologiaan ja psykolingvistiikkaan kytkeytyvään teoreettiseen kehittämistyöhön.

Aiemmin tekstinyymmärtämismallia on sovellettu tekstianalyyssissä sekä tekstinyymmärtämisen ja lukemisen tutkimuksessa (ks. luku 3.1). Nyt kuitenkin kokeilin tekstinyymmärtämisen mallin soveltamista tutkimuksellisenä viitekehyksenä yksilöllisen työn määrittelyn tutkimuksessa haastattelutekstistä. Koska sovelluskohde eroaa varsin merkittävästi alkuperäisestä, tekstinyymmärtämisen malliin liittyvät peruslähtökohdat (samantyyppisesti kuin esimerkiksi fenomenologisen lähestymistavan taustalla olevat filosofiset perusolettamuksetkaan) eivät tarjoa selkeitä, suoraan sovellettavissa olevia vastauksia siihen, miten aineistoa käytännössä voisi analysoida. Ne voi nähdä ennemminkin suuntaviivoina tai yleisperiaatteina siihen, millaisia näkökulmia aineiston analyyssissä ja tutkimusta kirjoittaessa on tärkeää ottaa huomioon (Morrow 2005; Ponterotto 2005; Willig 2008; Landridge 2007).

Yhtenä keskeisenä yhdistävänä lähtökohtana fenomenologiseen tutkimukseen pitäisin sitä, että myös omassa tutkimuksessani on kyse kokemuksen tutkimuksesta. Olen tekstinyymmärtämismallia apuna käyttäen pyrkinyt analysoimaan kokemusta itsestä työntekijänä, ammatillista identiteettiä. Olen kuitenkin analysoinut kokemusta itsestä oppilaanohjaajana tekstimuotoisena. Identiteetin tekstimuotoisuuden olen päättänyt kysymällä Sfardin ja Prusakin (2005) tavoin mikä on identiteetin kokemuksen ja kerrotun tai kuvatun identiteetin välinen suhde. Onko identiteetissä, kokemuksessa itsestä elementtejä, jotka ovat kielen tavoittamattomissa, puhutun ulkopuolella. Millä perusteella tiettyä kuulijaa tai lukijaa varten kerrottu minuus olisi vähemmän psykologisesti ”totta”?

Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006, 26) muotoilevat ammatillisen identiteetin eli kokemuksen itsestä työntekijänä liittyvän siihen, millaiseksi ihminen ymmärtää tarkasteluhetkellä suhteensa työhön ja ammatillisuuteen. Tekstinyymmärtämisen mallia soveltaen olen lähestynyt tätä kokemusta tai ymmärrystä omasta suhteesta työhön perustuen kysymykseen ”Mikä työssäsi on tärkeää?”. Tekstinyymmärtämisen mallin avulla työn yksityiskohtien analyysi hahmottuu suhteessa tähän kysymykseen.

Fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään tekstinyymmärtämisen mallin tavoin yksityiskohtaiseen kokemuksen kuvaamiseen. Lisäksi fenomenologisessa tutkimuksessa ja tekstinyymmärtämisen mallia sovellettaessa huomiota kiinnitetään kokemuksen kokonaisrakenteeseen. (Giorgi 1985; van Manen 1990; Varto 1992/2005; Laine 2001; Wertz 2005; Dahlberg ym. 2008.)

Ehkä keskeisin ero fenomenologiseen lähestymistapaan on, että van Dijkin ja Kintschin tekstinyymmärtämisen mallissa keskitytään problematisoimaan erityisesti sitä, millä perusteella tutkija voi kuvata tiettyjä asiasisältöjä tutkittavalle tärkeinä. Lisäksi tekstinyymmärtämisen mallin avulla voi kysyä, miten tuloksia tulisi esittää lukijalle niin, että hänkin voisi niitä ymmärtää.

Tekstinymmärtämisen mallin näkökulmasta on olemassa keinoja, joiden avulla tutkija voi pyrkiä kiinnittämään erityisen huomionsa niihin sisältöihin, joita tutkittava itse eksplisiittisesti pitää tärkeinä ja rakentamaan kokemuksen kokonaisrakennetta eksplisiittisesti tärkeänä pidetyn pohjalta. Tällöin tutkittavan itse eksplikoimat tärkeät sisällöt auttavat muodostamaan kokonaiskuvaa esimerkiksi yhden haastattelun kokonaisuudesta (ts. kokemuksen kokonaisrakenteesta). Tutkijan ei siis tarvitse pyrkiä yksityiskohtaisella lukemisella sekä eläytyen löytämään esimerkiksi eri osista haastattelua tutkittavalle (oletettavasti) tärkeitä kokemukseen liittyviä erilaisia ulottuvuuksia tai teemoja (vrt. Willig 2008; Landridge 2007; Dahlberg ym. 2008). Tosin tällöin edellytetään, että esimerkiksi haastattelussa (joka tässä tutkimuksessa oli tiedonkeruumenetelmänä) kysytään kysymys, joka mahdollistaa tutkittavalle omien ajatustensa ja kokemustensa tiivistämisen.

Jos tutkimuksellinen lähestymistapani olisi ollut fenomenologinen, olisin pyrkinyt etsimään kullekin tutkittavalle merkityksellisiä työn sisältöjä yhtäläisesti koko haastattelutekstistä. En olisi kiinnittänyt huomiota omaan työhön määrittelyyn tiivistelmään kokemuksen kokonaisrakenteen organisoijana. Vaikka hyödynsin tässä esimerkkinä fenomenologiaa, samantyyppisen peruseron keskeisen asiasisällön rakentamisessa voinee katsoa liittyvän myös esimerkiksi temaattiseen analyysiin tai GT:hen (esim. Willig 2008).

Seuraavassa käsittelen tarkemmin muutamia kysymyksiä, joita pitäisin keskeisimpinä arvioitaessa tekstinymmärtämisen mallin soveltamisen luotettavuutta ja mahdollista lisäarvoa suhteessa erityisesti esimerkkinä käyttämäni fenomenologiseen lähestymistapaan.

### 11.3 Tutkittavan tiivistelmä työstä kokonaisuutta rakentamassa

Nyt käsillä olevassa tutkimuksessa tutkittaville esitettiin työn määrittelyyn tiivistämiseen rohkaiseva kysymys. Kysymysmuotoiluissa oli jonkin verran vaihtelua: kysyttiin punaista lankaa ohjaustyössä, tärkeintä tavoitetta ja pyrkimystä ohjaustyössä, oman ohjaustavan määrittelyä, ohjaustyön tärkeimpiä tehtäviä ja sitä, mikä on tärkeintä opinto-ohjauksessa. Tekstinymmärtämisen mallin näkökulmasta kaikki nämä muotoilut rohkaisivat tiivistämään tutkittavalle tärkeitä tavoitteita ja sisältöjä ohjaustyössä, määrittelemään omaa työtään tiiviisti ja kiteyttäen. Koska tekstinymmärtämisen malli kiinnittää huomiota tekstin pintatasoon, voi kysyä, olisiko tutkittavilta pitänyt kysyä täsmälleen sama kysymys. Nyt käsillä olevassa tutkimuksessa on kyse aiemmin kerätyn haastatteluaineiston uudelleenanalyysistä, joten tämänkaltaisia näkökulmia ei haastatteluaineistoa kerätessä vielä otettu huomioon. Tämän vuoksi yhdeltä oppilaanohjaajalta kysyttiin työn punaista lankaa, toiselta tärkeintä tavoitetta, johon pyrkii, kolmannelta keskeisimpiä ohjaajan tehtäviä, neljänneltä omaa ohjaustapaa ja viidenneltä sitä, mikä opinto-ohjauksessa on tärkeää. Toisaalta tekstinymmärtämisen malli (van Dijk & Kintsch 1983)

korostaa, että joka tapauksessa pintatasolla samankaltaisen haastattelu-kysymyksen sisällöstä kullakin tutkittavalla on jossain määrin oma tulkintansa, joka muodostuu lukijan aiempien tietojen, arvojen, asenteiden ja tunnekokemusten perusteella. Lisäksi oppilaanohjaajille oli etukäteen kerrottu, että haastattelussa on tarkoituksena käsitellä heidän omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan työstään (Lairio & Puukari 2001c). Näin ollen voi kysyä, olisiko täysin saman kysymyksen kysyminen ollut tarpeen. Tärkeintä lienee, että kysymys rohkaisi tiivistämään ja kiteyttämään itselle merkityksellistä työtä.

Esimerkiksi tulkitseva fenomenologinen analyysi (Smith 1996; Willig 2008) korostaa kysymystyyppien merkitystä mahdollisuutena tarkentaa kokemuksen kuvausta. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna on tärkeää, että haastattelut sisälsivät paljon avoimia tarkentavia kysymyksiä. Lisäksi haastattelu eteni haastateltavien ehdoilla ja eri teemoihin syventyminen (tarkentavien kysymysten määrä) vaihteli sen mukaan, kuinka merkityksellinen teema oli kullekin haastateltavalle (Lairio & Puukari 2001c).

Jo haastattelua suunniteltaessa olisi voinut keskittyä pelkästään opinto-ohjaajille itselleen merkityksellisiin teemoihin sekä ottaa huomioon tarpeen tiivistää yksilöllistä työn määrittelyä sekä tarkentaa tiivistelmän eri yksityiskohtia. Tällöin toisin kuin nyt käsillä olevassa tutkimuksessa, haastattelu ei olisi sisältänyt koulutuspoliittisesti tärkeiksi määriteltyjä sisältöjä, vaan koko haastattelu olisi voitu rakentaa tarkentamaan oppilaanohjaajan itse tärkeiksi määrittelemiä sisältöjä. Periaatteessa koko syvähaastattelu olisi voinut rakentua yhden tarkentuvan kysymyksen varaan. Kaikilta haastatelluilta olisi voinut kysyä, mikä työssäsi on kaikkein tärkeintä ja tämän jälkeen keskittyä tarkentavilla kysymyksillä avaamaan tässä vastauksessa esille nousseita sisältöjä. Voikin perustellusti kysyä, kuinka paljon rikkaampi ja yksityiskohtaisempi käsitys yksilöllisestä työn määrittelystä olisi näin voitu saada (Smith 1996; ks. myös Willig 2008). Nyt haastattelun kahdesta tavoitteesta vain yksi liittyi oppilaanohjaajien itsensä merkityksellisiksi kokemiin teemoihin. Toinen tavoite liittyi tutkimusajankohdan kannalta tärkeään yhteiskunnalliseen todellisuuteen sekä opinto-ohjauksen koulutuspoliittisiin haasteisiin (Lairio & Puukari 2001c).

Toisaalta tekstinymmärtämisen mallin (van Dijk & Kintsch 1983) soveltamisen näkökulmasta voi kysyä, missä määrin eksplisiittisesti tärkeäksi nähty työ määrittelee joka tapauksessa työn kerrontaa kokonaisuudessaan. Haastattelut alkoivat pääsääntöisesti kysymyksillä, jotka käsitelivät haastatellun oppilaanohjaajan omaa suhdetta työhön. Oppilaanohjaajan omaa näkökulmaa koulutuspoliittisiin kysymyksiin ja yhteiskunnalliseen tilanteeseen kysyttiin myöhemmin. Tuolloinkin painopiste oli oppilaanohjaajan omassa kokemuksessa (Lairio & Puukari 2001c).

Haastattelun voi nähdä toimivana tiedonkeruumenetelmänä sikäli, että se tarjoaa mahdollisuuden haastattelijalle aktiivisesti tarkentaa tutkittavan esille nostamia työn määrittelyjä ja näin nostaa esille työn yksityiskohtia. Tekstinymmärtämisen mallia voi halutessaan soveltaa myös osana muuta tutkimusta. Tekstiperustan analyysiä voi halutessaan yhdistää myös

esimerkiksi tarinalliseen lähestymistapaan (esim. Hyvärinen 1998). Olennaisinta on, että tieteenfilosofiset perusolettamukset ovat yhdistettävissä yksittäisissä metodeissa riittävän samankaltaisia (Morrow 2005; Ponterotto 2005).

#### 11.4 Lukijan näkökulma keskiössä

Tekstinymmärtämisen mallia (van Dijk ja Kintsch 1983) laajempaan tutkimukselliseen lähestymistapaan ajateltaessa huomio kiinnittyy yksityiskohtaisesti yhtäältä haastattelutekstiin ja toisaalta lukijan näkökulmaan haastattelutekstin ymmärtämisestä. Näiden kahden näkökulman yhdistämistä tulkitsin nyt käsillä olevassa tutkimuksessa tutkijan asettautumisena tulkiksi yksilöllisten työn määrittelyjen sekä oppilaanohjauksesta ja ammatillisesta identiteetistä kiinnostuneen lukijan välille.

Usein lukija ei voi nähdä analyysin eri vaiheita. Lukija näkee alkuperäisestä puhutusta tai kirjoitetusta tekstistä (usein lyhyitä) tutkijan valitsemia tekstikatkelmia ja tutkijan tekemiä tulkintoja niiden välisistä suhteista. Yleensä tämä todetaan ongelmalliseksi, mutta sen nähdään ikään kuin kuuluvan laadullisen tutkimuksen luonteeseen ja tutkittavan anonymiteetin suojaamiseen. Tavallista on, että todetaan, että tutkija on tutkimusväline, joka tulkitsee aineistoa ja että tämä tulkinta on (aina) subjektiivinen. (Tuomi & Sarajärvi 2002; Willig 2008; Frost 2011.)

Tekstinymmärtämisen mallin näkökulmasta tutkittavan tiivistys työnsä määrittelystä tarkennuksineen on tärkeää esittää (ainakin jossain määrin) myös lukijan nähtäväksi. Tekstinymmärtämisen mallia soveltaen ilman tämän kokonaisuuden näkyvillä oloa lukija ei voi tehdä päätelmiä tulkintojen aitoudesta eli siitä, kuvaavatko tutkijan esittämät tulokset tutkittavien oikeaa, aitoa kokemusperäistä työn määrittelyä. Tämän vuoksi nyt käsillä olevassa tutkimuksessa yksi kokonainen luku tulososasta sisältää yksilökohtaista kuvausta kaikkien tutkittavien työn määrittelyistä eli ammatillisen identiteetin tekstiperustoista. Olen esittänyt lukijalle kaikki ne työn yksityiskohdat, joita itsekin olen käyttänyt rakentaessani tilannemallia kunkin oppilaanohjaajan yksilöllisestä ammatillisesta identiteetistä. Lisäksi olen esittänyt yhden esimerkin siitä, miten tutkittavan esittämä tiivistelmä työstä tarkentuu synonyymipäätelyn kautta työn yksityiskohdiksi. Lisäksi lausehierarkkiset esitykset muiden tutkimukseen osallistuneiden oppilaanohjaajien tekstiperustoista ovat liitteinä (Liitteet 1-4).

Toisaalta tässä tutkimuksessa tutkimusaineisto on kerätty lähes 15 vuotta sitten. Tämän vuoksi työn määrittelyjen esittely myös lukijalle yksilökohtaisesti ja yksityiskohtaisesti on mahdollista ilman, että tutkimukseen osallistuneiden oppilaanohjaajien, heidän oppilaidensa tai työpaikkojensa anonymiteetti vaarantuisi. Jos tutkimustuloksia julkaistaisiin heti tutkimusaineiston keruun jälkeen, tekstinymmärtämisen mallin soveltamista tutkimustulosten esittämiseen pitäisi pohtia huomattavasti tarkemmin. Ainakin kunkin tutkittavan



tiivistelmä työn määrittelystä tai yksilöllisestä kokemuksesta olisi kuitenkin tärkeää esittää myös lukijan nähtäväksi.

## 11.5 Tulkintakehysten kokonaisuus

Tekstinymmärtämisen mallin (van Dijk & Kintsch 1983) soveltaminen mahdollistaa analyysissä systemaattisen pysyttäytymisen eksplisiittisesti kullekin oppilaanohjaajalle itselleen merkityksellisissä työn sisällöissä. Toisaalta tekstinymmärtämisen mallissa korostetaan samantyyppisesti kuin esimerkiksi fenomenologisessa tutkimuksessa asiayhteydessään ymmärtämisen merkitystä. Tulkintakehyksiä valitessani pyrin esimerkiksi fenomenologisen tutkimuksen tapaan arvioimaan kriittisesti ennako-oletuksiani oppilaanohjaajan työstä (Varto 1992/2005; Dahlberg ym. 2008). Käytännössä tämä sellaisten tulkintakehysten valintaa, jotka liittyvät ammatillisen identiteetin ja palkkatyöläisyyden ymmärtämiseen kontekstissaan. En siis valinnut tulkintakehyksiä, jotka liittyvät suoraan oppilaanohjaajan työhön. Tämän ratkaisun oletin mahdollistavan sellaisten piirteiden havaitsemisen oppilaanohjaajan työstä, joita aiemmin ei mahdollisesti olisi havaittu.

Toisaalta tekstinymmärtämisen mallin hyödyntäminen suuntaa tutkijan huomiota tekstin lukijaan ja lukijan odotuksiin: millaiset näkökulmat ja suhteutukset voisivat olla lukijan kannalta kiinnostavia. Tällöin tutkijan näkökulmasta tärkeintä on pohtia, miten hän voi auttaa lukijaa ymmärtämään tutkimusaineiston kiinnostavuus laajemmin aihepiiriin näkökulmasta. Lisäksi tilanemallin rakentamisen näkökulmasta korostuu erilaisten näkökulmien sekä abstraktimman ymmärtämisen ja episodisen tiedon kokonaisuus.

Käytännössä tässä tutkimuksessa Kirpal (2004) ja Brown ym. (2007) tarjosivat mahdollisuuden ymmärtää yksilöllisiä työn määrittelyjä paikalliseen työyhteisöön, virallisiin työn reunaehtoihin ja yhteiskunnallis-taloudelliseen tilanteeseen suhteutettuna. Wenger (1998) taas mahdollisti ymmärryksen laajentamisen vielä globaalimmaksi, suhteeksi maailmanlaajuiseen nuorten ohjauksesta käytyyn keskusteluun. Tarkoituksena oli rakentaa monipuolinen kokonaiskuva oppilaanohjauksen yksilöllisistä työn määrittelyistä suhteessa työn virallisiin reunaehtoihin, työyhteisöön sekä yhteiskunnallis-taloudelliseen tilanteeseen tietyssä maassa ja ajassa.

On tärkeää ottaa huomioon, että osa näistä suhteutuksista oli myös tutkittavien oppilaanohjaajien itse eksplisiittisesti osoittamia. Kaikki viisi tutkimukseen osallistunutta oppilaanohjaajaa suhteutti työtään koulu-yhteisöönsä yhteiskunnalliseen tilanteeseen Suomessa. Toisaalta ainoastaan Tertuksi nimeämäni oppilaanohjaaja viittasi työtään määritellessään valtakunnallisiin yleislinjauksiin, työn virallisiin reunaehtoihin. Lisäksi oppilaanohjaajien välillä oli eroja siinä, eksplikoivatko he työnsä määrittelyn kytkettyvän kansainväliseen ohjausteoreettiseen keskusteluun. Ohjausteoreettiset viittaukset työn määrittelyssä siis tulkitsin Wengerin viitekehyksessä suhteeksi kansainväliseen oppilaanohjaustyötä koskevaan

keskusteluun. Tämä liittyy siihen, että ohjausteoreettiset lähestymistavat, joihin oppilaanohjaajat viittasivat, on kehitetty Yhdysvalloissa, Kanadassa ja Keski-Euroopassa, ei Suomessa.

Tekstinymmärtämisen mallia soveltaen oletin, että lukijan näkökulmasta on erityisen kiinnostavaa tutkimustulosten suhteuttaminen nykyaikaan. Tekstinymmärtämisen mallin väljä määrittely eksplisiittisesti sanotun suhtauttamisesta laajempaan aihepiiriä koskevaan tietoon sallii erilaisten asemointien käsittelyn. Yksilölliset työn määrittelyt ovat siirrettävissä erilaisiin tulkintakehyksiin. Kun tekstinymmärtämisen mallin tekstiperusta pysyttäytyy tiukasti eksplisiittisesti ilmaistussa, tutkimusaineistossa sinänsä, tilannemalli keskittyy ikään kuin tekstiperustan ”yli” menevään asemointiin ja tulkintaan, jotka voivat olla erilaisia tutkijan lukijaa varten valitsemia ymmärtämistä tukevia kehyksiä. Olennaista siis tekstinymmärtämisen mallia sovellettaessa on tulkintakehysten valinnassa ajatella lukijaa ja hänen odotuksiaan. Nyt käsillä olevassa tutkimuksessa yhtenä keskeisenä tulkintakehysten valintakriteerinä pidin sitä, että lukija lukee tekstiä nykyajassa.

## 11.6 Tutkittavista ja tutkijasta

Tässä tutkimuksessa oppilaanohjaajan työtä määritteli viisi oppilaanohjaajaa, jotka kaikki olivat tehneet oppilaanohjaustyötä vähintään kymmenen vuotta. Tänä aikana heille oli kertynyt paljon kokemuksia oppilaanohjaajan työstä, elettyä elämää oppilaanohjaajana, joka näkyi monin eri tavoin oppilaanohjaustyön määrittelyssä. Denzinin ja Lincolnin (2005) tavoin tässä tutkimuksessa olin kiinnostunut oppilaanohjaajan työstä yksilöllisenä, tilanteisena ja sosiaalisesti rakentuneena. Pidän tärkeänä, että oppilaanohjaajan työtä ja laajemmin ohjaustyötä tutkitaan eri tavoin, määrällisesti ja laadullisesti. Väitöskirjani tarkoituksena oli syventyä eletyn arjen kautta rakentuneeseen oppilaanohjaajan työhön. Viiden oppilaanohjaajan tutkimisen riittävydestä kertonee jotain se, että jo viittä oppilaanohjaajaa tutkimalla voitiin saada esille uutta tietoa oppilaanohjaajan työn määrittelystä työn arjen reunaehdot huomioon ottaen.

Neljä oppilaanohjaajaa edusti naisia. Vain yksi tutkimukseen osallistuneista peruskoulun päätoimisista oppilaanohjaajista oli mies. Tässä tutkimuksessa keskityin yksilöllisiin työn määrittelyihin ja niiden ymmärtämiseen kontekstissaan, tietyssä ajassa ja paikassa. En kiinnittänyt erityistä huomiota sukupuolikategorisointeihin, naiseuteen tai mieheyteen ohjauksessa tai muihinkaan ennalta määriteltäviin oletuksiin eri ihmisryhmiin kuulumisesta. Määrittelyn siitä, minkä sosiaalisen ryhmän jäsenyys on oppilaanohjauksessa tärkeää, jätin kullekin tutkimukseen osallistuneelle itselleen. Tästä näkökulmasta käsin sukupuoli nousi esille vain yhdessä kohdassa. Einoksi nimeämäni miespuolinen oppilaanohjaaja totesi, että yksinhuoltajan lapsi saattaa haluta tulla keskustelemaan miehen kanssa. Muutoin sukupuoli ei noussut esille. Suomessa esimerkiksi Syrjälä ym. (2006) ovat pohtineet miesten

ja naisten välisiä opetustyön määrittelyn eroja. Heidän mukaansa naisten ja miesten erilainen työn määrittely näkyy tunnepitoisessa suhtautumisessa työhön. Toisaalta tässä tutkimuksessa voi kysyä, oliko tämäntyyppinen suhtautuminen työhön naisia ja miehiä erottava tekijä. Eino kertoi ”tykkäävänsä” työskennellä murrosikäisten parissa. Tämänkaltaiset myönteisten tunnekokemusten ilmaiset Syrjäle ym. (2006) ovat liittäneet tunnepitoiseen työhön.

Nyt käsillä olevassa tutkimuksessa tutkimukseen osallistuneet kuvasivat ohjaustyönsä keskeisiä tavoitteita ja sisältöjä vuonna 1998, jolloin en vielä ollut mukana tutkimassa tai kouluttamassa opinto-ohjaajia. Toisaalta olen ollut kirjoittamassa osittain samasta aineistosta aiemmin useita koulutuspoliittisesti painottuneita, esimerkiksi Varton (1992/2005) jaottelulla laadullisesta tutkimuksesta enemmänkin laatuja yksiköistämään ja kokoamaan pyrkiviä kuin opinto-ohjaajien ainutkertaisuutta korostavia julkaisuja vuodesta 2000 lähtien. Näiden kautta oppilaanohjaustyö on jäsentynyt minulle osana opinto-ohjausta eri kouluasteilla erityisesti sukupuolisensitiivisyyden, monikulttuurisuuden ja verkostoyhteistyön näkökulmista. Tästä näkökulmasta voisi ajatella, että ennako-oletukseni on myös, että yksilöllisesti painottunut oppilaanohjaustyö on jotain muuta kuin se, millaisia sisältöjä olemme aiemmin aineistosta havainneet.

Varto (1992/2005) tähdentää perinteiseen transsendentiaalisen fenomenologian (ks. esim. Willig 2008) tapaan, että ”tutkimuksen kohdallisuuden ratkaisevat ensisijaisesti tutkijan ennako-oletukset, tutkijan tapa ymmärtää ennen tutkimusta kohteensa ja tutkijan kyky saattaa tämä ennakoitu tutkimuksensa osaksi.” (s. 35) Jälkikäteen arvioiden olen ennakoanut, että oppilaanohjauksessa on yksilöllisiä eroja. Olen myös ennakoanut, että oppilaanohjaajien ilmaiset työnsä tavoitteista ja sisällöistä eivät ole samankaltaisia kuin opetussuunnitelman perusteiden oppilaanohjauksen määrittely. Olen siis lähtökohtaisesti pyrkinyt etsimään paitsi yksilöllistä, myös virallisesta määrittelystä eroavaa tapaa määrittellä oppilaanohjausta. Lisäksi olen kohdistanut tarkasteluni peruskouluun, minkä voi ymmärtää sen mahdollisuuden huomioon ottamiseksi, että peruskoulun oppilaanohjaus voi olla erilaista kuin opinto-ohjaus muilla kouluasteilla.

Nyt käsillä olevaan väitöskirjaan ja alun perin opetushallituksen rahoittaman haastattelututkimuksen uudelleenanalyysiin ei ole haettu ulkopuolista rahoitusta, vaan se on tehty omaan henkilökohtaiseen kiinnostukseen perustuen. Pitkään yliopistossa ohjausta opettaneena olin havainnut työssäni opiskelijoiden määrittelevän itselleen tärkeää työtä varsin monimuotoisesti ja erilaisia näkökulmia työssä painottaen. Halusin selvittää tutkimuksen avulla, miten yksilöllistä oppilaanohjaajan työn voi ajatella olevan ja mihin yksilöllinen työn määrittely kytkeytyy. Toisaalta tekstinymmärtämistä van Dijkin ja Kintschin mallin (1983) kautta lähestyvään perustutkimukseen olen saanut taloudellista tukea Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitokselta ja Suomen Kulttuurirahastolta 90-luvun lopulla. Lisäksi väitöskirja liittyy hyvin läheisesti nykyiseen työhöni. Tässä merkityksessä työssäni voi nähdä myös

oppilaanohjaajien aseman ja oppilaanohjauksen resurssien puolustamisen näkökulman. Mielestäni oppilaanohjausta tarvitaan, jotta ei palattaisi 1800-luvun yhteiskuntaan, jolloin tärkein elinkeinoa määrittävä tekijä oli syntyperä (Tuomaala 2008). Tuona aikana suurimman osan kansalaisista älyllinen potentiaali jäi hyödyntämättä. Työni voikin nähdä samoin kuin Vuorikosken (2007) tai Syrjälän ym. (2006) pyrkivän tekemään näkyvämmäksi yhden ammattikunnan edustajien näkökulmaa omaan työhönsä.

## 11.7 Lopuksi

Tarkoitukseni tässä tutkimuksessa oli nostaa esille, miten oppilaanohjaajien työtä voitaisiin ymmärtää aiempaa syvemmin, jos kiinnitettäisiin enemmän huomiota yksilöllisiin työn määrittelyihin. Jo nämä viisi työn määrittelyä vuodelta 1998 nostivat esille uusia näkökulmia oppilaanohjaajan työhön, joita oppilaanohjaajan työtä kokoavammin tarkastellen ei ole havaittu. Yksilön ja työn arjen välistä suhdetta analysoimalla voidaan nostaa esille reunaehtoja, joiden puitteissa itselle merkityksellisen työn tekeminen on oppilaanohjaajien itse määrittelemänä mahdollista. Tertulla ja Einolla oli tässä tutkimuksessa lähes kaksinkertainen määrä ohjattavia suosituksiin nähden. Eino oli tässä tilanteessa päätenyt korostamaan vain eniten ohjausta tarvitsevia ja Terttu pyrkinyt yhdessä aineenopettajien kanssa vaikuttamaan kuntatason päätöksentekoon niin, että oppilasmäärä oppilaanohjaajaa kohden olisi lähempänä suosituksia.

Jatkossa olisikin kiinnostavaa tutkia, mitä muita oppilaanohjauksen työn määrittelyjä voisi löytää, kun kiinnitettäisiin laajemmin huomiota yksilöllisiin työn määrittelyihin. Kiinnostavuus on yksityiskohdissa, kuten Denzin ja Lincoln (2005) nostavat esille. Jokainen oppilaanohjaaja luo omalta osaltaan kokonaiskuvaa myös siitä, keitä oppilaanohjaajat ovat yhteisönä.

Koulujen arkikäsitys siitä, keitä oppilaanohjaajat ammattikuntana ovat, millaista asiantuntijuutta he edustavat useista eri ammattikunnista koostuvassa kouluyhteisössä ja julkishallinnollisessa alueyhteisössä, tuntuu huolestuttavan nykyään ainakin opiskelijoita. Koulukohtainen ja aluekohtainen ohjaustyön määrittely on tarjonnut kouluille ja kunnille mahdollisuuden kehittää erilaisia ohjauksen järjestelyjä hyödyntäen kouluissa ja kunnissa olevaa moninaista eri ammattikuntien ja yksilöiden asiantuntijuutta (esim. Nykänen 2010).

Tässä moniammatillisessa ja -alaisessa kehitystyössä hämmennystä on ehkä aiheuttanut se, että ohjaus suomenkielisenä sanana on keskeinen osa myös konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaista opettajan osaamista — yleisesti puhutaan oppimisen ohjauksesta. Yhdysvaltalaisesta tai brittiläisestä näkökulmasta vastaavaa terminologista sekaannusta ohjauksen ja opetuksen käsitteistössä ei ole. Guidance ja counselling ovat englanniksi selkeästi ohjausalaan liittyvää ydinosaamista. (ks. myös Nummenmaa 2005.)

Vuorovaikutusteoreettisena ja ohjaussuhteeseen liittyvänä kysymyksenä konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä ja ohjausalan humanistis-konstruktivistisessa lähestymistavassa voidaan nähdä samankaltaisuutta. Ohjausalan teoreettinen kysymyksenasettelu on kuitenkin laajempi kuin vuorovaikutukseen tai ohjaussuhteeseen liittyvä. Ammatillisen suuntautumisen ja kehityskulun teoretisointi sekä erilaisten koulutuksen ja työelämän välisten siirtymien tarkastelu on keskeinen osa ohjausala ja sitä kautta ohjauksen määrittelyä. Jos korostetaan opettajien ja ohjaajien teoriaperustaisessa työssä liikaa samankaltaisuutta, on mahdollista, että oppilaanohjaajien ja opinto-ohjaajien työn nyt jo yli sadan vuoden mittainen tutkimusperustainen kehityshistoria unohtuu (Savickas & Baker 2005; Walsh & Savickas 2005).

Toisaalta siinä viitekehityksessä, jossa ainakin tällä hetkellä opetussuunnitelman perusteissa ohjaus ja oppilaanohjaus ymmärretään, oppilaanohjauksella ja sitä kautta teoriaperustaisesti myös oppilaanohjaajalla on oma erityistehtävänsä koulun kokonaisuudessa. Tosin nykyisissä opetussuunnitelman perusteissa opinto-ohjaajaa tai oppilaanohjaajaa ei enää määritellä ohjauksen kokonaisorganisoinnista vastaavaksi, kuten vielä vuonna 1998 voimassa olleissa opetussuunnitelman perusteissa.

Väitöskirjan kannessa oleva valokuvakollaasi kuvaa oppilaanohjausta nuorten parhaaksi viime kädessä yhteiskunnallisten reunaehtojen määrittelemässä työssä. Opetussuunnitelman perusteita uudistetaan parhaillaan. Tärkeä kysymys on, mihin suuntaan oppilaanohjauksen määrittely valtakunnallisella tasolla kehittyy. Määritelläänkö oppilaanohjaajat Suomessa koulujen ohjausjärjestelyistä vastaaviksi vai jätetäänkö kysymys ohjauksen asiantuntijuudesta ja työnjaosta yksittäisten kuntien sekä koulujen ratkaistavaksi?

## SUMMARY

The aim of the study was to analyse the professional identities of experienced school counsellors in order to uncover lived definitions of what is important in school counselling and why. In Finland school counselling as a profession has been approached mainly quantitatively and qualitatively from the perspective of educational policy. In addition, qualitative research has concentrated on the national core curriculum. School counsellors as individuals have not gained much attention even though vocational identity, subjectivity and agency have been one of the main focuses of educational research in Finland in the 2000s. A similar need for a more qualitative understanding of school counselling can also be seen in more international contexts.

The qualitative study consisted of in-depth interviews of five school counsellors who all had at least 10 years of experience at comprehensive schools. The data were gathered in 1998 in relation to a nationwide research project of guidance and counselling at different levels of education. In 1998 four years had passed since the major educational reform in which educational decision-making was distributed to municipalities and individual schools. Teachers and school counsellors were encouraged to use their creativity in developing school- and municipal-specific education and counselling practices. The doctoral dissertation is a re-analysis of the data. Although the era of major educational reform is interesting in itself, my aspiration is also to ask whether individual definitions of school counselling can also be seen as up-to-date from the current perspective.

In order to get detailed pictures of experience-based, lived and individual definitions of school counselling, the text comprehension model by van Dijk and Kintsch (1983) was used as a general analytical framework of the study. Their model has been one of the dominant models in text comprehension for almost two decades. However, to my knowledge, it has not been used for this kind of purpose before despite the fact that more commonly used narrative approach is also based on theory of text structures and comprehension. In relation to the narrative approach, the text comprehension model is more bottom-up in nature and therefore more sensitive to individual ways of describing school counsellors' work.

The model was applied here to construct explicit individual definitions of school counselling into more detailed and individually meaningful descriptions of school counsellors' work. By using the terminology of the model, a detailed individual definition of work can be called a *text base* of professional identity. In addition, the model helped in separating explicit definitions of school counselling from interpretations of situations in which definitions were made and situations in which definitions are read. In order to interpret individual definitions of school counselling locally and globally in a detailed way, the theories of vocational identity proposed by Kirpal (2004) and Brown et al. (2007) and the theory of social learning by Wenger (1998) were also used. Applying

the terminology used by van Dijk and Kintsch, the whole interpretative framework of an individual definition of work is called a *situation model* of professional identity.

By using this theoretical framework, my research questions were: How do school counsellors as individuals define their work? How can these definitions be understood in counsellors' unique contexts? How were definitions related to the national core curriculum in 1998? How do school counsellors position themselves in local communities of practice in schools? How did they describe the socio-economic situation in 1998? How did they relate themselves to more global communities of school counselling? How can definitions of school counselling be understood from the perspective of developing school counselling today locally in Finland and more internationally? How can individual definitions of the work be interpreted within these frameworks as wholes?

The study showed that each school counsellor had developed his/her own individual definition of school counselling that could be seen as coherent whole and interestingly up-to-date from the current point of view as well. Three of the participants had each about 250 students, and they described that they had a possibility to implement their ideas of personally meaningful work also into everyday practice. One of them (named in this study as Aulikki) related herself explicitly to *constructivist counselling* (Peavy 1997), which is nowadays a theoretical base of the national core curriculum in school counselling in Finland. Along with constructivist approach Aulikki noted that her main goal was to support students' individual needs and well-being. She has developed her active listening skills for several years and was interested in what was meaningful for students — their feelings and lives as wholes. Her main working method was individual counselling, and she considered membership on a student service team as an important part of her work. She emphasised having a warm, empowering and future-oriented relationship with her students and has refused to combine responsibilities of the head teacher's disciplinary actions into her work. To be interested in students' lives as a whole, for Aulikki, was especially important in times of economic depression due to the possible hardships of parents.

Eila defined school counselling in a different way as a long-term process of vocational guidance and counselling that is aimed to support the knowledge-based and rational decision making of students. This definition of work can be interpreted to resemble the recently emphasised definition of lifelong guidance in EU countries and more internationally as well (CEDEFOP 2005; Repetto et al 2008). Due to the fact of its connections to vocational guidance theories developed since Parsons (1909), I named her definition of work *knowledge-based vocational guidance and counselling*. Her main idea was to concentrate at first on discussing working life and different occupations with students in classrooms at the general level and only after that the educational and vocational interests of each student individually in relation to their study grades (Super 1953/1992). She felt that otherwise different prejudices towards occupations and gender

could limit students' choices in life (Gottfredson 1981; 2004). Coherently with her knowledge-based approach Eila described school counselling as a subject in school parallel to other subjects. She also mentioned that the school counsellor in her school was treated equally with subject teachers. Every teacher was seen as an expert of his or her own subject in the school.

Maisa also developed an individual definition of school counselling. She pondered whether her approach could be seen as humanistic or existentialist. Upon closer examination, her approach could be interpreted coherently within the *existentialist* framework (e.g. van Deurzen 2002), which has recently received more attention in developing counselling in Finland (e.g. Parkkinen & Puukari 2005). At the time of the study, the existentialist approach was present in discussions of developing education in general. Following the main principles of the existentialist approach, Maisa emphasised contradictions in life and restrictions in self-actualization. She highlighted the meaning of social relations and togetherness in school counselling. She pinpointed the process in which a student at first becomes a member of a student community in order to learn to understand and appreciate others as well as oneself and only after that to develop a more actualized self. She also emphasised togetherness with her own work with teachers. Usually, this kind of work definition is related to collective cultures in counselling. Thus, a comparison of work descriptions by Aulikki and Maisa suggested interestingly that the relationship between collective and individual culture might be more complicated than suggested by national boundaries (c.f. Hue 2008; Lim et al. 2010).

Aulikki, Eila and Maisa considered their working conditions at least adequate enough to develop counselling in individually meaningful ways. On the other hand, emphasis on individuals in context also revealed economic situations in schools and municipalities of which school counsellors experienced the restriction of possibilities for implementing ideas of significant work into practice. Due to the economic difficulties in their schools, two of the participants (Eino and Terttu) had 400 students, which is almost a twice as many students as suggested by the Association of School Counsellors in Finland both in the 1990s and currently.

Eino defined his work through his goals of getting students to be more independent and to be able to study with their individually defined abilities and skills. To him social equality was the most important issue. He emphasised a diversity-sensitive approach to counselling considering disabilities (Sue & Sue 2008) as well as the "No child left behind" -type of thinking (e.g. Gysbers 2005). Thus, there is a resemblance with Eino's definition and the *special education approach to counselling* that became internationally more common in the 1990s (Kavale & Forness 1996; Cummings et al. 2000). The special education approach to counselling is concerned with how learning difficulties might unnecessarily limit students' vocational orientations. The approach can be understood in the context that Eino had qualifications for school counselling and special education. Due to his number of students, he concentrated on preventing learning difficulties. He helped students to understand their own learning



styles (and other students' as well). He offered individual vocational guidance and counselling to ninth graders only. His main idea was to develop a division of work in school counselling within school. One aspect of this development was to utilize curriculum integration (Fogarty 1991; Beane 1997). He pinpointed that themes of working life, livelihood and occupations were also dealt with in the history courses. In addition, when subject teachers focus on study guidance and the school social officer to students' problems in life in general, he was able to concentrate on vocational guidance. If a student had severe vocational indecision problems he referred him/her to a vocational psychologist. Eino defined his work in a way that partly resembled the division of work in a holistic student-centred guidance model (van Esbroeck & Watts 1998), which was one of the models discussed in Finland during the time of study. Nowadays the model is a basis of national core curriculum in school counselling along with the constructivist approach by Peavy. Eino has also experience times of financial growth when it was possible to apply his ideas of significant work to everyday practice. In the current situation he would prefer having another full-time school counsellor. However, he was convinced that it was not a realistic option considering the economic situation in the municipality.

Whereas Eino has adjusted himself to limited working conditions by carefully considering work division in the school, Terttu experienced strong contradiction between what she defined as important and necessary in her own work and current possibilities. She defined herself as a safe and trustworthy adult who students can approach regarding their study choices, educational and career choices as well as other problems in life (Peavy 1999; Savickas et al. 2009). However, she worked with 400 students in a school where elective subjects were maximised. Individual counselling was resourced only for ninth graders. She and subject teachers felt that maximum electivity requires that students have the option to discuss their study choices individually with their school counsellor. According to Terttu, subject teachers did not find themselves qualified to understand students' study choices from the perspective of vocational guidance as a whole. Therefore, she and subject teachers together had contacted local and national administrators to improve the situation. This kind of *advocacy in counselling* has been recently seen as an important competency that each counsellor should have regardless of the context of his/her work (Repetto et al. 2008). Advocacy for social justice was also a part of traditional counsellors' work description, as suggested by Parsons as early as 1909 (Kiselica & Robinson 2001). Advocacy issues were not under discussion in school counselling in Finland at the time of the study.

All in all, school counsellors defined their work in a way that took into consideration communities of practice in schools and the socio-economic situation of the municipality, as found in previous vocational identity and agency research (Kirpal 2004; Brown et al. 2007; Collin et al. 2008; Hökkä et al 2008; Vähäsantanen et al 2009; Hökkä 2012; Vähäsantanen 2013). In addition, the global dimension of work definitions revealed connections that highlighted what was seen important in school counselling and why (see also Wenger 1998).

Furthermore, the study showed that by applying the comprehension model as an analytical tool, it was possible to get a more detailed picture of individually meaningful work and to find professional identities that have not been found in previous research of school counsellors' work in Finland — even though there were only five participants in this study. Interestingly, the new professional identities were contextualised in difficult economic situations in schools in which the number of students per school counsellor was almost double the recommended number. Finally, the findings revealed that practice-oriented approaches might have been underestimated in previous studies. Work definitions described in a more practical way could be interpreted as more coherent than more explicitly theoretical approaches. This indicates that in order to broaden the view of how school counselling can be arranged in schools, more attention should be paid to experienced practitioners' own definitions of their work.

The definitions of school counselling in the year 1998 can also be seen as topical or up-to-date from the current point of view. Therefore, it can be asked whether this kind of detailed analysis of experienced practitioners' individually meaningful work revealed more timeless aspects of school counselling. Contents of school counselling in the national core curriculum from the perspective of what is important to school counsellors themselves have remained quite similar to those in the 90s. Theoretical discussion is quite the same as well. Still, there is a similar debate about the significance of the number of students and the quality of school counselling. The discussion about the division of work within schools and local municipalities has not changed. On the other hand, the connection between the economic situation in Finland in 1998 and today can be seen.

Decentralization and deregulation have offered schools and municipalities opportunities to develop different arrangements in guidance and counselling as well as different interpretations of the expertise needed in school counselling. Contrary to the 1990s, the current national core curriculum in Finland does not define a school counsellor to be responsible for guidance and counselling arrangements within a school. Revisions of the national core curriculum are presently under discussion. The question remains as to how school counsellors' responsibilities will be defined at the national level in the future.

## LÄHTEET

- Alsmadi, R. & Mahasneh, R. 2011. Jordanian school counselors' leadership behaviors. *International Journal of Advancement in Counselling* 33, 161-171.
- Anderson, R. C., Wang, Q. & Gaffney, J. S. 2006. Comprehension research over the past decade. In K. A. Dougherty Stahl & M. C. McKenna (Eds) *Reading research at work: Foundations of effective practice*. New York: Guilford, 275-283.
- Armstrong, P. I., Day, S. X., McVay, J. P. & Rounds, J. 2008. Holland's RIASEC model as an integrative framework for individual differences. *Journal of Counseling Psychology* 55 (1), 1-18.
- Atjonen, P., Mäkinen, S., Manninen, J. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2010. Miten ohjaus on kehittynyt? Väliarviointi oppilaanohjauksen kehittämisestä 2008-2010. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 4.
- Ayyash-Abdo, H. & Alamuddin, R. & Mukallid, S. 2010. School counseling in Lebanon: Past, present, and future. *Journal of Counseling & Development* 88, 13-17.
- Baker, C. 2004. Membership categorization and interview accounts. In D. Silverman (Ed) *Qualitative research: Theory, method and practice*. 162-176.
- Beane, J.A. 1997. *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. Williston: Teachers College Press.
- Berrios, R. & Lucca, N. 2006. Qualitative methodology in counseling research: Recent contributions and challenges for a new century. *Journal of Counseling & Development* 84 (2), 174-186.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature of expertise*. Chicago: Open Court.
- Best, R. 2008. Education, support and the development of the whole person. *British Journal of Guidance & Counselling* 36 (4), 343-351.
- Billett, S. 2006. Relational interdependence between social and individual agency in work and working life. *Mind, Culture and Activity* 13 (1), 53-69.
- Billett, S. 2007. Exercising self through working life: Learning, work and identity. In A. Brown, S. Kirpal & F. Rauner (Eds) *Identities at work*. Netherlands: Springer, 183-210.
- Blustein, D. L. 2011. A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior* 79, 1-17.
- Blustein, D. L., Kenna, A. C., Gill, N., DeVoy, J. E. 2008. The psychology of working: A new framework for counseling practice and public policy. *The Career Development Quarterly* 56 (4), 294-308.
- Borgen, W., Pollard, D. E., Amundson, N. E. & Westwood, M. J. 1989. *Employment groups: the counselling connection*. Toronto: Lugus.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3, 77-101.

- Brott, P. E., & Myers, J. E. 1999. Development of professional school counselor identity: A grounded theory. *Professional School Counseling* 2, 339-348.
- Brown, A., Dif, M., Helemäe, L., Kirpal, S., Koniordos, S., Laske, G., Patiniotis, N. & Strieska-Ilina, O. 2007. Decomposing and recomposing occupational identities. A survey of theoretical concepts. In A. Brown, S. Kirpal & F. Rauner (Eds) *Identities at work*. Netherlands: Springer. 13-44.
- Brown, A., Kirpal, S. & Rauner, F. 2007. Introduction and overview. In A. Brown, S. Kirpal, F., Rauner (Eds) *Identities at work*. New York: Springer, 1-10.
- Brown, S. D. & Lent, R.W. (Eds) 2004. *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*. Hoboken: Wiley.
- Brown, S. D., Ryan Krane, N.E., Brechelsen, J., Castelino, P., Budisin, I., Miller, M., & Edens, L. 2003. Critical ingredients of career choice interventions: more analyses and new hypotheses. *Journal of Vocational Behavior* 62, 411-428.
- Bruner, J. 1990. *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CEDEFOP 2005. *Improving guidance policies and systems. Using common European reference tools*. Thessaloniki: European Centre for the Vocational training.
- Christianson, C. L. & Everall, R. D. 2009. Breaking the silence: School counsellors' experiences of client suicide. *British Journal of Guidance & Counselling* 37 (2), 157-168.
- Cinamon, R. G. & Hellman, S. 2004. Career development stages of Israeli school counsellors. *British Journal of Guidance & Counselling* 32 (1), 39-55.
- Clemente, R., & Collison, B. B. 2000. The relationship among counselors, ESL, teachers and students. *Professional School Counseling*, 3, 339-348.
- Cohen, A. P. 1994. *Self-consciousness: an alternative anthropology of identity*. London: Routledge.
- Cohen, G. 2000. Hierarchical models in cognition: do they have psychological validity. *European Journal of Cognitive Psychology* 12, 1-36.
- Collin, K. 2009. Work-related identity in individual and social learning at work. *The Journal of Workplace Learning* 21 (1), 23-35.
- Collin, K. & Billett, S. 2010. Luovuus ja oppiminen työssä. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOYPro, 211-224.
- Collin, K., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (toim.) 2010. *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOY.
- Collin, K., Paloniemi, S., Virtanen, A. & Eteläpelto, A. 2008. Constraints and challenges on learning and construction of identities at work. *Vocations and Learning: Studies in Vocational and Professional Education* 1 (3), 191-210.
- Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. 1988. *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Cooper, M. 2003. *Existential therapies*. London: Sage.

- Cooper, M. Hough, M. Loynd, C. 2005. Scottish secondary school teachers' attitudes towards, and conceptualisations of, counselling. *British Journal of Guidance & Counselling* 33 (2), 199-211.
- Cummings, R., Maddux, C.D. & Casey, J. 2000. Individualized transition planning for students with learning disabilities. *The Career Development Quarterly* 49, 60-72.
- Dahlberg, K., Dahlberg, H. & Nyström, M. 2008. *Reflective life world research*. Lund: Studentlitteratur.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2005. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds) *The Sage handbook of qualitative research*, 3. ed, Thousand Oaks: Sage, 1-32.
- Dixon, A. L. & Hansen, N. H. 2010. Fortid, nutid, fremtid (past, present, future): Professional counseling in Denmark. *Journal of Counseling & Development* 88, 38-42.
- Elinikäisen ohjauksen strategiset tavoitteet 2011. Opetus- ja kulttuuri-ministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:15.
- Engeström, Y. 2004. The new generation of expertise: seven theses. In H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Eds) *Workplace learning in context*. London: Routledge, 145-165.
- Eskelinen, T. 1993. Opotunti. Opetusintentiot, mielekkyys ja vastavuoroisuuden kokemuksen peruskoulun oppilaanohjaustunnilla. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteellisiä julkaisuja 15.
- Estola, E., Erkkilä, R. & Syrjälä, L. 2003. A moral voice of vocation in teachers' narratives. *Teachers and Teaching* 9 (3), 239-257.
- Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektiivinen rakenteiden ja toimijuuden ristiallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin ja J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 90-142.
- Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) 2007. *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY.
- Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) 2006. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. *Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja, Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 26-49.
- Fenwick, T. 2006. Escaping/becoming subjects. Learning to work the boundaries in a boundaryless work. In S. Billett, T. Fenwick & M. Somerville (Eds) *Work, subjectivity and learning: Understanding learning through working life*. Technical and Vocational Education and Training Series 6. Dordrecht: Springer, 21-36.
- Flum, H. & Cinamon, R. G. 2006. Socio-cultural differences between Jewish and Arab teachers' attitudes toward career education in Israel. *International Journal of Educational and Vocational Guidance* 6, 123-140.

- Fogarty, R. 1991. Ten ways to integrate curriculum. *Educational Leadership* (49) 2, 61-65.
- Fox, C. & Butler, I. 2009. Evaluating the effectiveness of a school-based counselling service in the UK. *British Journal of Guidance & Counselling* 37 (2), 95-106.
- Frankl, V. E. 1967. *Psychotherapy and existentialism. Selected papers on logotherapy.* Harmondsworth: Penguin.
- Frost, N. (Ed.) 2011. *Qualitative research methods in psychology.* Berkshire: Open University Press.
- Gergen, K. J. 1994. *Realities and relationships, soundings in social construction.* Cambridge: Harvard University Press.
- Giorgi, A. (toim.) 1985. *Phenomenology and psychological research.* Duquesne University Press
- Goffman, E. 1959. *Presentation of self in everyday life.* New York: Double Day Anchor Books.
- Gottfredson, L. S. 1981. Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology* 28, 545-579.
- Gottfredson, L. S. 2004. Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (toim.) *Career development and counseling: Putting theory and research to work,* Hoboken: Wiley, 71-100.
- Graesser, A. C., Wiemer-Hastings, P. & Wiemer-Hastings, K. 2001. Constructing inferences and relations during text comprehension. In T. Sanders, J. Shilperoord & W. Spooren (Eds) *Text representation, linguistic and psycholinguistic aspects.* Philadelphia: John Benjamins. 249-272.
- Gysbers, N.C. 2005. Comprehensive school guidance programs in the United States: A career profile. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 5, 203-215.
- Hackney, L. & Cormier, L. S. 1996. *The professional counselor. A process guide to helping.* London: Allyn & Bacon.
- Hakkarainen, P. & Jääskeläinen, P. 2006. Osaamisesta ammatinhallintaan. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu,* Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 77-105.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. 2004. Communities of networked expertise: professional and educational perspectives. Amsterdam: Elsevier.
- Hansen, J. 2005. The devaluation of inner experiences by the counseling profession, *Journal of Counseling and Development* 83, 406-415.
- Harinen, P., Herranen, J. & Lehmus, H. 2008. Kattiahossa kaikki on toisin. Pelittääkö pienryhmätoiminta? Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Parveke maailmaan päin. Ohjauksen maisterikoulutuksen kaksi vuosikymmentä.* Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta, 63-127.

- Harris, B. 2008. Befriending the two-headed monster: personal, social and emotional development in schools in challenging times. *British Journal of Guidance & Counselling* 36 (4), 367-383.
- Hastings, C. 1993. *The new organisation. Growing the culture of organisational networking*. London: McGraw-Hill.
- Heikkinen, H.L.T. & Syrjälä, L. (toim.) 2002. Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Helander, J. 1996. Puheenvuoroanalyysi ratkaisukeskeisestä ryhmäprosessista. *Psykologia* 4, 244-251.
- Helander, J. 1998. Causal attributions and changes in solution-brief therapy. *The Journal of Collaborative Therapies* 6 (1), 17-22.
- Hellström, M. 2004. Muutosote. Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapa ja onnistuminen. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 249.
- Herranen, J. & Penttinen, L. 2008. Aikuisopiskelijälähtöistä ohjausta etsimässä. Teoksessa M. Lätti & P. Putkuri (toim.) *Ohjaus on kuin tekisi palapeliä. Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Pohjoiskarjalan ammattikorkeakoulu: Raportteja* 32.
- Holland, D., Lachicotte, Jr. W., Skinner, D. & Cain, C. 1998. *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Holland, J.L. 1973. *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Holland, J.L. 1997. *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Holopainen, E. 2003. Kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategiat ja -vaikeudet peruskoulun kolmannella ja yhdeksännellä luokalla. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 218.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. 1995. *The active interview*. Thousand Oaks: Sage.
- Hue, M. -T. 2008. The influence of Confucianism: a narrative study of Hong Kong teachers' understanding and practices of school guidance and counselling. *British Journal of Guidance & Counselling* 36 (3), 303-316.
- Hyvärinen, M. 1998. Lukemisen neljä käännettä. Teoksessa M. Hyvärinen, E. Peltonen & A. Vilkkö (toim.) *Liikkuvat erot. Sukupuoli elämäkertatutkimuksessa*. Tampere: Vastapaino, 311-336.
- Hänninen, V. 2004. A model of narrative circulation. *Narrative Inquiry* 14 (1), 69-85.
- Häyrynen, Y. P. 1970. The flow of students to different university fields. *Annales Academiae Scientiarum Fennica* B 168.
- Hökkä, P. 2012. Teacher educators amid conflicting demands. Tensions between individual and organizational development. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 433.
- Hökkä, P., Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. 2008. Teacher educators' workplace learning. The interdependency between individual agency and

- social context. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & A. Eteläpelto (Eds) *Emerging perspectives of workplace learning*. Rotterdam: Sense, 51-65.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Saarinen, J. 2010. Toimijuuden tilat ja tunnot – opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatioissa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. 141-160.
- Isoaho, H., Kivinen, O & Rinne, R.1990. Nuorten koulutus ja kotitausta. *Tilastokeskus: Tutkimuksia* 171.
- Julkunen, R. 2007. Työ – talouden ja minän välissä. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 18-48.
- Juutilainen, P. -K. 2003. Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 92.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Porvoo: WSOY, 258-274.
- Jääskelä, P. & Nissilä, P. 2011. Oppimisympäristöistä ohjauskäytänteisiin. Teoksessa P. Jääskelä & P. Nissilä (toim.) *Valmistumisen tukeminen korkeakouluopinnoissa*. Jyväskylän yliopisto: Euroopan Sosiaalirahasto, 112-142.
- Jääskelä, P. & Nissilä, P. 2013. Identifying themes for research-based development of pedagogy and guidance. Artikkelin arvioitavana.
- Kallio, E. 2011. Integrative thinking is the key: An evaluation of current research into the development of adult thinking. *Theory & Psychology* 21 (6), 785-801.
- 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. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 53.
- Kasurinen, H. 2010. Oppilaanohjaus. Muistio perusopetuksen yleisten tavoitteiden ja tuntijaon uudistustyöryhmälle. Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa)  
[http://www.oph.fi/download/119827\\_Oppilaanohjaus\\_Liite\\_1.pdf](http://www.oph.fi/download/119827_Oppilaanohjaus_Liite_1.pdf)
- Kasurinen, H. & Vuorinen, R. 2007. Moniammatillinen ja poikkiallinen ohjausyhteistyö kansallisena kehittämiskohteena. Teoksessa H. Kasurinen & M. Launikari (toim.) *Chances - opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi*. Helsinki: Opetushallitus, 16-25.
- Kavale, K.A. & Forness, S. L. 1996. Learning disability grows up: Rehabilitation issues for individuals with learning disabilities. *The Journal of Rehabilitation* 62, 34-42.
- Kintsch, W. 1974. *The representation of meaning in memory*. Hillsdale: Erlbaum.
- Kintsch, W. 1977. On comprehending stories. In M. Just & P. Carpenter (Eds) *Cognitive processes in comprehension*. Hillsdale: Erlbaum, 33-62.
- Kintsch, W. 1988. The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95 (2), 163-182.



- Kintsch, W. 1994. Text comprehension, memory and learning. *The American Psychologist* 49 (4), 294- 303.
- Kintsch, W. 1998. *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: University Press.
- Kintsch, W. 2002. On the notions of theme and topic in psychological process models of text comprehension. In M. Louwerse & W. van Peer (Eds) *Thematics. Interdisciplinary studies*. Philadelphia: John Benjamins, 157-170.
- Kintsch, W. & Keenan, J. 1973. Reading rate and retention as a function of the number of the propositions in the base structure of the sentences. *Cognitive Psychology* 5, 257-274.
- Kintsch, W. & van Dijk, T. 1978. Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review* 85, 363-394.
- Kirpal, S. 2004. Researching work identities in a European context. *The Career Development International* 9 (3), 199-221.
- Kiselica, M. S., & Robinson, M. 2001. Bringing advocacy counseling to life: The history, issues, and human dramas of social justice work in counseling. *Journal of Counseling and Development* 79, 387-397.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. *Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo suomessa*. Helsinki: Tilastokeskus. Koulutus 1995: 4.
- Koivuluhta, M. 1991. Ammatti-intressien kehitys ja yhteys ammattiin. Seuruututkimus ammattikoulutuksen suorittaneista pohjoiskarjalalaisista nuorista. Joensuun yliopisto: Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. *Psykologian tutkimuksia* 10.
- Koivuluhta, M. 1999. Ammatti-intressit ja ura. Pohjoiskarjalalaisen ammattikoulutetun ikäluokan seuranta vuosina 1975-1991. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 42.
- Krejsler, J. 2005. Professions and their identities: How to explore professional development among (semi-) professions. *Scandinavian Journal of Educational Research* 49 (4), 335-357.
- Kupiainen, K. 2009. Käyttötieto opinto-ohjaajan ohjausajattelun muutoksen kuvaajana. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 868.
- Kvale, S. 2006. Dominance through interviews and dialogues. *Qualitative Inquiry* 12 (3), 480-500.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 26-43.
- Lairio, M. 1988. Nuoruusiän kehitystehtävät. Sosiaalisesti määräytyneiden kehitystehtävien ratkaiseminen lukion alkuvaiheessa ja opinto-ohjaajien käsityksiä toimenkuvastaan. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A, Tutkimuksia* 19.
- Lairio, M. (toim.) 1992a. Opinto-ohjaajan työ ja koulutus. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä* 72.

- Lairio, M. 1992b. Oppilaanohjauksen koulutuksen kehittämisprojekti. Teoksessa M. Lairio (toim.) *Opinto-ohjaajan työ ja koulutus*, Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 72, 39-43.
- Lairio, M. & Nissilä, P. 2001. Verkostoituminen osana opinto-ohjaajan asiantuntijuutta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 4, 14-20.
- Lairio, M. & Nissilä, P. 2002. Towards networking in counselling: a follow-up study of Finnish school counselling. *British Journal of Guidance & Counselling* 30 (2), 159-172.
- Lairio, M., Nissilä, P., Puukari, S. & Varis, E. 2001a. Opinto-ohjaus sukupuolirajojen murtajana. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) *Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 103-130.
- Lairio, M., Nissilä, P., Puukari, S. & Varis, E. 2001b. Opinto-ohjaajat monikulttuurisuuden tukijoina ja maahanmuuttajien tukijoina. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) *Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 131-162.
- Lairio, M. & Penttinen, L. 1993. Rehtorit oppilaanohjauksen kehittäjinä. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 52.
- Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) 1999a. Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Koulutuksen tutkimuslaitos: Tutkimusselosteita 1.
- Lairio, M. & Puukari, S. 1999b. Uusin taidoin uuteen tulevaisuuteen. yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen ohjaus- ja neuvontapalvelujen arviointia. Koulutuksen tutkimuslaitos: Tutkimusselosteita 4.
- Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) 2001a. Muutoksista mahdollisuuksiin: Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2001b. Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) *Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9-19.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2001c. Tutkimuksen toteuttaminen. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) *Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 201-206.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2004. Ohjaus- ja neuvontapalvelut yliopistoissa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät*. Jyväskylä: PS-kustannus, 160-179.
- Lairio, M., Puukari, S. & Nissilä, P. 2001. Ohjauksen teoreettinen perusta. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) *Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 41-68.
- Lairio, M., Puukari, S. & Peltosalmi, J. 1999. Tietotekniikan hyödyntäminen oppilaanohjauksessa. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) *Opinto-*

- ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 73-84.
- Lairio, M., Puukari, S. & Varis, E. 1999. Opinto-ohjaajan toimenkuva. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 21-41.
- Lam, S.K.Y & Hui, E.K.P. 2010. Factors affecting the involvement of teachers in guidance and counselling as a whole-school approach. *British Journal of Guidance & Counselling* 38 (2), 219-234.
- Landridge, D. 2007. *Phenomenological psychology: theory, research and method*. Harlow: Pearson.
- Lapinoja, K. -P. & Heikkinen, H. L. T. 2006. Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 144-162.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le, E. 2002. Themes and hierarchical structure of written texts. In M. Louwse & W. van Peer (Eds) *Thematics. Interdisciplinary studies*. Philadelphia: John Benjamins, 171-188.
- Lehto, J. E, Scheinin, P., Kupiainen, S. & Hautamäki, J. 2001. National survey of reading comprehension in Finland. *Journal of Research in Reading* 24 (1), 99-110.
- Lerkkanen, J. 2002. Koulutus- ja uranvalinnan ongelmat: Koulutus- ja uranvalinnan tavoitteen saavuttamista haittaavat ajatukset sekä niiden yhteys ammattikorkeakouluopintojen etenemiseen ja opiskelijoiden ohjaustarpeisiin. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 14.
- Lichtman, M. 2006. *Qualitative research in education: A user's guide*. Thousand Oaks: Sage.
- Lim, S.-L., Lim, B. K. H., Michael, R., Cai, R. & Schock, C. K. 2010. The trajectory of counseling in China: Past, present, and future trends. *Journal of Counseling & Development* 88, 4-8.
- Linnakylä, P. 1988. Miten opitaan tekstistä. Ammattiopiskelijoiden tekstistä oppimisen taustaa. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A 17.
- Louwse, M. & van Peer, W. 2002. Introduction. In M. Louwse & W. van Peer (Eds) *Thematics. Interdisciplinary studies*. Philadelphia: John Benjamins, 1-18.
- Lundahl, L. 2002. Sweden: Decentralisation, deregulation, quasi-markets - and then what? *Journal of Education Policy* 17(6), 687-697.
- Lundahl, L. 2005. A Matter of self-governance and control: The reconstruction of Swedish education policy 1980-2003. *European education: A journal of Issues and Studies* 37(1), 10-25.
- Lundahl, L. & Nilsson, G. 2009. Architects of their own future? Swedish career guidance policies. *British Journal of Guidance and Counselling* 37 (1), 27-38.

- Madill, A. & Gough, B. 2008. Qualitative research and its place in psychological science. *Psychological Methods* 13 (3), 254-271.
- McKenzie, K., Murrey, G. C. Prior, S. & Stark, L. 2011. An evaluation of a school counselling service with direct links to child and adolescent mental health (CAMH) services. *British Journal of Guidance & Counselling* 39 (1), 67-82.
- McLeod, J. 2004. *Counsellor's workbook: Developing a personal approach*. London: McGraw-Hill.
- Mead, G.H. 1934/1964. *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Merimaa, E. 2004. Oppilaan ja opiskelijan ohjaus perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmassa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) *Ohjausta opintoihin ja elämään - opintojen ohjaus oppilaitoksessa*. Helsinki: Opetushallitus, 113-122.
- Moitus, S., Huttu, K., Isohanni I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E., & Vuorinen, R. 2001. Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13.
- Morrisette, P. J. 2000. The experiences of the rural school counselor. *Professional School Counseling*, 3, 197-207.
- Morrow, S. L. 2005. Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology* 52 (2), 250-260.
- Nauta, M. 2010. The development, evolution, and status of Holland's theory of vocational personalities: reflections and future directions for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology* 57(1), 11-22.
- Nissilä, P. & Lairio, M. 2005. Multicultural counselling competencies - training implications for diversity-sensitive counselling. In M. Launikari & S. Puukari (Eds) *Multicultural guidance and counselling. Theoretical foundations and best practices in Europe*. University of Jyväskylä: Institute for Educational Research, 203-216.
- Nissilä, P. & Laurinen, L. 1999. Selection of relevant information from a textbook of cognitive psychology at different macrolevels. Poster presentation in the 8th European Association of Learning and Instruction (EARLI) conference in Göteborg, Sweden 28.8.1999.
- Nummenmaa, A.R. 2005. Ohjauksen osaaminen ja moniammatillinen osaaminen. Teoksessa A-R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä*. Tampere University Press, 221-231.
- Nummenmaa, A.R. & Kasurinen, H. 1995. Ammatti, sukupuoli ja elämäntien muotoutuminen. *Kasvatus* 26 (2), 126-137.
- Nummenmaa, A.R. & Lautamatti, L. 2004. Opiskelun työprosessien ohjaus korkea-asteella - metaforia ja merkityksenantoja. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet*. 88-103.
- Nummenmaa, A.R. & Vanhalakka-Ruoho, M. 1985. Toisen sukupuolen ammattiin suuntautuminen: ammatti, sukupuoli ja työmarkkinat -

- tutkimusprojektin loppuraportti. Työvoimapolitiittisia tutkimuksia 55. Helsinki: Työministeriö.
- Nykänen, S. 2010. Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden käsitykset johtamisesta ohjausverkostossa: matkalla verkostojohtamiseen? Koulutuksen tutkimuslaitos: Tutkimuksia 25.
- Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. & Pöyliö, L. 2007. Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen. Teoksessa H. Kasurinen & M. Launikari (toim.), Chances - opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Helsinki: Opetushallitus, 26-47.
- Nykänen, S. & Vuorinen, R. 1991. Oppilaanohjaustyön kehittäminen. Oppilaanohjauksen kohde- ja teorianhistoriallinen analyysi Suomessa vuosina 1970-1990. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 2.
- Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Joensuun yliopisto: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 91.
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) 2000. Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) 2002. Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-kustannus. 2. Painos.
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. 2002b. Alkusanat. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-kustannus, 5-13.
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) 2004. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet. Jyväskylä: PS-kustannus.
- OECD. 2002. Career guidance policies: Bridging the gap.
- Pajarinen, M., Puhakka, H. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2004. Aikuisopiskelijan ohjaus opintopolun tukena sekä oppilaitoksen toimintakulttuurin osana. Helsinki: Opetushallitus 3/2004.
- Parkkinen, J. & Puukari, S. 2005. Approaching worldviews in multicultural counseling. In M. Launikari & S. Puukari (Eds) Multicultural guidance and counselling. Theoretical foundations and best practices in Europe, University of Jyväskylä: Institute for Educational Research, 117-136.
- Parkkinen, J., Puukari, S. & Lairio, M. 2001. Ohjauksen filosofinen perusta. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 23-40.
- Parsons, F. 1909. Choosing a vocation. Boston: Houghton-Mifflin.
- Pattison, S. 2010. Reaching out: a proactive process to include young people with learning disabilities in counselling in secondary schools in the UK. *British Journal of Guidance & Counselling* 38 (3), 301-311.
- Peavy, R. V. 1997. Socio-dynamic counselling: A constructive perspective for the practice of counselling in the 21<sup>st</sup> century. Victoria: Trafford.

- Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien kustannus.
- Peavy, R. V. 2004. Sosiodynaaminen näkökulma ja ohjauksen käytäntö. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet. Jyväskylä: PS-kustannus, 16-49.
- Pekkari, M. 2006. Ohjauskeskustelu nuorten lukio-opintojen ja uran pohdinnan tukena. Tampereen yliopisto: Acta Universitatis Tamperensis 1196.
- Penttinen, L. & E. Plihtari 2012. Vertaisryhmä opiskelun tukena - ryhmäohjauksen pedagogisia haasteita. Teoksessa L. Penttinen, E. Plihtari, T. Skaniakos & L. Valkonen (toim.) Vertaisuus voimavarana ohjauksessa. Jyväskylän yliopisto: Euroopan sosiaalirahasto, 55-75.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Helsinki: Opetushallitus.
- Plant, P. 2003. The five swans: Educational and vocational guidance in the Nordic countries. *International Journal of Educational and Vocational Guidance* 3, 85-100.
- Ponterotto, J. G. 2005. Qualitative research in counseling psychology: A Primer on research paradigms and philosophy of science. *Journal of Counseling Psychology* 52 (2), 126-136.
- Portal, E. L., Suck, A. T. & Hinkle, J. S. 2010. Counseling in Mexico: History, current identity, and future trends. *Journal of Counseling & Development* 88, 33-35.
- Puukari, S. & Launikari, M. 2005. Multicultural counselling - starting points and perspectives. In M. Launikari & S. Puukari (Eds) *Multicultural guidance and counselling. Theoretical foundations and best practices in Europe*. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research, 27-44.
- Ratts, M. J., DeKruyf, L. & Chen-Hayes, S. F. 2007. The ACA Advocacy competencies: A social justice advocacy framework for professional school counselors. *Professional School Counseling* 11 (2), 90-97.
- Repetto, E., Ferrer-Sama, P. & Manzano, N. 2008. Validation of the competency framework for educational and vocational guidance practitioners: A study of prior training and competency relevance. In E. Repetto (Ed.). *International competencies for educational and vocational guidance practitioners: an IAEVG transnational study*. Monograph published in *International Journal of Educational and Vocational Guidance* 8, 163-175.
- Richardson, M. S., Constantine, K. & Washburn, M. 2005. New directions for theory development in vocational psychology. In W. R. Walsh & M. L. Savickas (Eds) *Handbook of vocational psychology*. Mahwah: Erlbaum, 51-84.
- Rogers, C. 1961. *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. London: Constable.

- Rojewsky, J. W. 2004. Occupational aspirations: Constructs, meaning and application. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds) *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Hoboken: Wiley, 131-154.
- Ropo, E. & Gustafsson, A. -M. 2006. Elämäkerrallinen näkökulma ammatilliseen ja persoonalliseen identiteettiin. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 50-76.
- Roulston, K. 2006. Close encounters of the CA kind: A review of literature. *Analysing talk in research interviews*. *Qualitative Research* 6 (4), 515-34.
- Ruohotie, P. 2005. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Ruponen, R., Nummenmaa, A. R. & Koivuluhta, M. 2002. Ryhmäohjaus muutoksen mahdollisuuden maisemana. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus.*, 162-189.
- Saarinen, J. 2003. Naistutkijat tiedemaailmassa. Kertomuksia tutkimusprosesseista. *Acta Universitatis Lapponiensis* 57.
- Saarinen, J. 2007. Subjektius ja sukupuoli tutkimustyössä. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 143-155.
- Sampson, J. P., Jr. & Bloom, J. W. 2001. The potential for success and failure of computer applications in counselling and guidance. In D. C. Locke, J. Myers & E. L. Herr (Eds) *The handbook of counselling*. Thousand Oaks: Sage, 613-627.
- Sanders, T. J. M. & Spooren, W. 2001. Text representation as an interface between language and its users. In T. Sanders, J. Shilperoord & W. Spooren (Eds) *Text representation, linguistic and psycholinguistic aspects*. Philadelphia: John Benjamins. 1-26.
- Savickas, M. L. 2000. Toward a comprehensive theory of career development: Dispositions, concerns, and narratives. In F. T. Leong (Ed) *Contemporary models in vocational psychology: A volume in honor of Samuel H. Osipow*. Mahwah: Erlbaum, 295-320.
- Savickas, M. L. 2004. The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds) *Career development and counselling. Putting theory and research to work*. Hoboken: Wiley, 42-70.
- Savickas, M. L. & Baker, D. B. 2005. The history of vocational psychology: Antecedents, origin and early development. In W. B. Walsh & M. L. Savickas (Eds) *Handbook of vocational psychology*. 3. ed. Mahwah: Erlbaum, 15-50.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J. Soresi, S., van Esbroeck, R., & van Vianen, A. E. M. 2009. Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior* 75, 239-250.
- See, C. M. & Ng, K. M. 2010. Counseling in Malaysia: History, current status, and future trends. *Journal of Counseling & Development* 88, 18-22.

- Sfard, A. & Prusak, A. 2005. Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher* 34 (4), 14-22.
- Sinisalo, P. 2002. Ohjauksen ja neuvonnan tutkimuksesta Suomessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 190-206.
- Smith, J. A. 1996. Beyond the divide between cognition and discourse: Using interpretative phenomenological analysis in health psychology. *Psychology and Health*, 11, 261-27.
- Smith, J. A. 1999. Towards a relational self: social engagement during pregnancy and psychological preparation for motherhood. *British Journal of Social Psychology* 38, 409- 26.
- Snowling, M. & Hulme, C. (Eds) 2005. *The science of reading. A handbook*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Stead, G. B., Perry, J. C., Munka, L. M, Bonnett, H. R., Shiban, A. P. & Care, E. 2011. Qualitative research in career development: content analysis from 1990 to 2009. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, June 2011.
- Stockton, R. Nitz, A. & Bhusumane, D.-B. 2010. The development of professional counseling in Botswana. *Journal of Counseling & Development* 88, 9-12.
- Sue, D. W., Arredondo, P. & McDavis, R. J. 1992. Multicultural counselling competence and standards: A call for the profession. *Journal of Counseling and Development* 70 (4), 477-486.
- Sue, D. W. & Sue, D. 2008. *Counseling the culturally diverse*. New York: Wiley.
- Sullivan, B. A. & Hansen, J. C. 2004. Mapping associations between interests and personality: Toward a conceptual understanding of individual differences in vocational behavior. *Journal of Counseling Psychology* 51 (3), 287-298.
- Sultana, R. G. 2004. *Guidance policies in the knowledge society. Trends, challenges and responses across Europe. A Cedefop synthesis report*. Cedefop Panorama series 85. Luxembourg: Office for Official Publications of European Communities.
- Sultana, R. G. & Watts, A. G. 2008. Career guidance in the Middle East and North Africa. *International Journal of Educational and Vocational Guidance* 8 (1), 19-34.
- Super, D. E. 1953. A theory of vocational development. *American Psychologist* 8, 185-190.
- Super, D. E. 1992. Toward a comprehensive theory of career development. In D. Montross & C. Shinkman (Eds) *Career development: theory and practice*. Springfield: Thomas, 33-64.
- Szilagy, A. & Paredes, D. M. 2010. Professional Counseling in Romania: An Introduction. *Journal of Counseling & Development* 88, 23-27.



- Syrjälä, L., Estola, E. & Uitto, M. 2006. Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa. Teoksessa: Nummenmaa, A. R. & Välijärvi, J. (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 31-47.
- Tapio, J. 2011. Ryhmäohjaus nuoren suoritusstrategioiden muutoksen mahdollistajana. Motivaatioattribuutioteorian näkökulma koulun luokkaohjaukseen. *Acta Electronica Universitatis Tamperiensis* 1028.
- Tatar, M. & Horenczyk, G. 2003. Dilemmas and strategies in the counselling of Jewish and Palestinian Arab children in Israeli schools. *British Journal of Guidance & Counselling* 31 (4), 375-391.
- Taylor, C. & Coffey, A. 2008. Innovation in qualitative research methods: possibilities and challenges. Cardiff School of Social Sciences Working Paper Series 121.
- Tilley, L. & Woodthorpe, K. 2011. Is it the end for anonymity as we know it? A critical examination of the ethical principle of anonymity in the context of 21<sup>st</sup> century demands on the qualitative researcher? *Qualitative Research*, 11 (2), 197-212.
- Toporek, R. L., Lewis, J. A. & Crethar, H. C. 2009. Promoting systemic change through the ACA Advocacy Competencies. *Journal of Counseling & Development* 87 (3), 260-268.
- Tracey, D. H. & Morrow, L. M. 2006. *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. New York: Guilford.
- Tuomaala, S. 2008. Työteliäksi, miehiksi ja naisiksi – mutta miten? Jatko-opetus 1900-luvun jakautuneessa Suomessa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Tampere: Vastapaino, 148-174.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 79-96.
- Van Deurzen, E. 2002. *Existential counseling and psychotherapy in practice*. London: Sage.
- Van Dijk, T. A. 1977. *Text and context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. London: Longman.
- Van Dijk, T. A. 1980. *Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Van Dijk, T. A. 1995. On macrostructures, mental models and other inventions. A personal history of Kintsch - van Dijk -theory. In C. Weaver, S. Mannes, C. R. Fletcher (Eds) *Discourse comprehension. Essays in honor of Walter Kintsch*. Hillsdale: Erlbaum, 383-410.
- Van Dijk, T. A. 2006. Discourse, context and cognition. *Discourse Studies* 8 (1), 159-177.
- Van Dijk, T. & Kintsch, W. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

- Van Esbroeck, R. 1997. The changing role of guidance counsellors in Flanders. *International Journal for the Advancement of Counseling* 19, 1-16.
- Van Esbroeck, R. 2008. Career guidance in global world. In J. A. Athanasou & R. van Esbroeck (Eds) *International handbook of career guidance*. London: Springer, 23-44.
- Van Esbroeck, R. & Watts, A. G. 1998. New skills for a holistic career guidance model. *Internet International Careers Journal*, launch edition.
- Van Manen, J. 1990. *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany: State University of New York Press.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2004. Ryhmäohjaus opinto-ohjaajan työmuotona. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) *Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa*. Helsinki: Opetushallitus, 135-144.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2006. Professionaalisuus - omissa vai muiden käsissä? Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu, Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 124-143.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2007. Ohjauksen monitoimijainen yhteistyö ja kehittämisen sanastot. Teoksessa H. Kasurinen & M. Launikari (toim.) *Chances - opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi*. Helsinki: Opetushallitus, 48-63.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2010. Relational aspects in career and life-designing of young people. *International Journal of Educational and Vocational Guidance* 10, 109-123.
- Varto, J. 1992/2005. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vauras, M. 1991. Text learning strategies in school-aged students. *Annales Academiae Scientiarum Fennicae, Dissertations Humanarum Litterarum* 59.
- Vauras, M., Dufva, M., Hämäläinen, S. & Mäki, H. 1994. Kuullun ja luetun ymmärtämisen arviointi. Teoksessa M. Vauras, P. Niemi & E. Poskiparta (toim.) *Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailla*. Turun yliopisto: Oppimistutkimuksen keskuksen julkaisuja 3, 21-35.
- Vauras, M., Kajamies, A., Kinnunen, R. & Kiiski-Mäki, H. 2007. Ymmärtävä lukeminen ja tuottava kirjoittaminen. Teoksessa T. Aro, T. Siiskonen & T. Ahonen (toim.) *Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 135-155.
- Vehviläinen, S. 1999. Structures of counselling interaction: a conversational analytic study of counselling encounters in career guidance training. University of Helsinki: Department of Education.
- Vestergaard, E., Löfstead, J-I., & Ödman, P-J. 1987. *Johdatus kasvatuksen filosofiaan*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Vikeväinen-Tervonen, L. 1998. Akateemisten työttömien psyykinen valmennus: ratkaisukeskeisyys ja muut apuna käytetyt lyhytterapiat (NLP,

- hypnoosi, PD & SD) psyykkisessä valmennuksessa. *Acta Universitatis Tamperiensis* 602.
- Vondracek, F. W., Ferreira, J. A. G. & dos Santos, E. J. R. 2010. Vocational behavior and development in times of social change: new perspectives for theory and practice. *International Journal of Educational and Vocational Guidance* 10, 125-138.
- Von Wright, J. M., Vauras, M. & Reijonen, P. 1979. Oppimisen strategiat kouluiässä I: tutkimuksen viitekehys ja esitutkimus. *Psychological Reports*. University of Turku nro 33.
- Vuorikoski, M. 2007. Naisopettajan oma tila: Opettajadiskurssit identiteettien muovaajina. *Kasvatus* 5, 468-478.
- Vuorinen, R. 1992. Oppilaanohjaus koulujärjestelmän osana. Teoksessa M. Lairio (toim.) *Opinto-ohjaajan työ ja koulutus*. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 72, 17-28.
- Vuorinen, R. 2006. Internet ohjauksessa vai ohjaus internetissä? Ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä ohjausvälineenä. *Koulutuksen tutkimuslaitos: Tutkimuksia* 19.
- Vuorinen, R., Kasurinen, H. & Sampson, J.P. 2006. Implementation strategies for guidance policy and practice in higher education. In R. Vuorinen & S. Saukkonen (Eds) *Guidance services in higher education. Strategies, design and implementation*. University of Jyväskylä: Institute for Educational Research, 77-88.
- Vygotsky, L. S. 1962. *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Vähämöttönen, T. 1998. Reframing career counselling in terms of counsellor-client negotiations. An interpretive study of career counselling concepts and practice. *Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja* 34.
- Vähäsantanen, K. 2013. Vocational teachers' professional agency in the stream of change. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 460.
- Vähäsantanen, K., Saarinen, J. & Eteläpelto, A. 2009. Between school and working life: Vocational teachers' agency in boundary-crossing settings. *International Journal of Educational Research* 48 (6), 395-404.
- Walsh, W. B. & Savickas, M. L. 2005. Current issues and innovations in vocational psychology. In W. B. Walsh & M. L. Savickas (Eds) *Handbook of vocational psychology*. 3. ed. Mahwah: Erlbaum, 3-14.
- Watts, A. G. 2006. Devolution and diversification: career guidance in the home countries. *British Journal of Guidance & Counselling* 34 (1), 1-12.
- Watts, A. G. & van Esbroeck, R. 1998. *New skills for new futures. Higher education guidance and counselling services in the European Union*. Fedora: VubPress.
- Watts, A. G. & Sultana, R. G. 2004. Career guidance policies in 37 countries: Contrasts and common themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 4, 105-122.

- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. 2002. *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wenger, E., White, N. & Smith, J. D. 2009. *Digital habitats: stewarding technology for communities*. Portland: CPSquare.
- Wertz, F. J. 2005. Phenomenological research methods for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*. Special Issue: Knowledge in context: Qualitative methods in counseling psychology research. 52(2), 167-177.
- Wiles, R., Crow, G. & Pain, H. 2011. Innovation in qualitative research methods: a narrative review. *Qualitative Research* 11 (5), 587-604.
- Willig, C. 2008. *Introducing qualitative research in psychology*. Berkshire: McGraw-Hill.
- Yalom, I. D. 1980. *Existential psychotherapy*. New York: Basic Books.

## LIITE 1

### AULIKIN AMMATILLISEN IDENTITEETIN TEKSTIPERUSTA LAUSEHIERARKIANA

#### Aulikin tiivistelmä työstään suorasanaana tekstinä:

”Tämä on dramaattisesti sanottu, mutta mä yritän etsiä sen oppilaan, sen yhden nimenomaisen oppilaan, eli lähteä siitä yksilöstä liikkeelle. Ja tavallaan muistaa se, että kun rupee leipääntymään itse, niin pitää mielessä se, että se oppilas on siinä tilanteessa vain ja ainoastaan kerran eli tavallaan hakea sitä siitä kohtaamistilanteesta se voima ja se tapa ohjata. Ja toinen asia, minkä mä oon huomannut, että mitä vanhemmaksi itse tulee, niin sen kokonaisvaltaisemmin tänä päivänä ohjaa tai ainakin yrittää ohjata. Että lähtee sen lapsen siitä kokonaisuhyvinvoinnista, ja että tämä koulutus on vain yksi osa sen elämää, eikä tämä ole sen kaikki elämä. Ja tavallaan se, että uskaltaa ehkä enemmän sitä perhetilannettakin ottaa siihen ohjaukseen mukaan. Että sen lapsen kenttää, että missä se toimii ja sitä jotenkin pyrkiä eri tavoin selvittämään. Ja ehkä niin kuin tämmöinen kieliasia on yksi kanssa, että pystyisi enemmän myötäilee sen lapsen kieltä ja sille tasolle asettumaan. Että mitä kanavaa se voisi ottaa sitä ohjausta vastaan.”

”Ja se on semmoinen asia, että mitä useamman vuoden mä teen tätä työtä, niin sen enemmän mulla menee yhteen ohjaukseen aikaa. Että mä olen huomannut sen että ihan alusta saakka niin se ohjaustyö onnistuu mulla parhaiten niin, että se on yksilötyötä. Että kaksi vielä menee, mutta tämä pieniryhmätyötä niin sitä mä en oo oppinu. Se on ollu mulle semmoinen, että mä aina paan joka paperiin, missä kysytään, miten kehittäisit työtäsi, niin mä aina laitan uskollisesti sen, että haluaisin oppia ohjaamaan pienryhmää. Mutta että se on semmoinen, että mä en niin kuin tällaista ryhmäilmiötä, että joitakin tilanteita on ollut semmoisia, jotka on onnistunut näin että on ollut vähän samantapaisesta asiasta ja ne on päässyt vuorovaikutukseen keskenään. Mutta ne on ollut jo valmiiksi hyviä kavereita, että mä en oo kokenut mun rooli ei oo ollu muuta kuin istua siinä ja seurata kun ne juttelee keskenään ja ehkä jotain täkyjä laittaa sinne. Mutta tämä tämmöinen yksilötyö ja sellainen kokonaisvaltainen ohjaaminen, niin se on sitä, mitä mä yhä enemmän korostan ja minkä takia mulle tulee yhä enemmän stressiä siitä kun aika ei riitä.”

#### Tiivistelmä lausehierarkiana:

Korostan yksilötyötä

- mä yritän etsiä sen yhden oppilaan (tämä on dramaattisesti sanottu)
  - lähteä siitä yksilöstä liikkeelle
    - ohjaustyö onnistuu mulla parhaiten niin, että se on yksilötyötä
      - kaksi vielä menee
        - pienryhmätyötä en ole oppinut
          - paan joka paperiin uskollisesti, että haluaisin oppia
            - mä en niin kuin tällaista ryhmäilmiötä
              - joitakin tilanteita on ollut, jotka on onnistunut
                - on ollut samantapaisesta asiasta

ne on päässy vuorovaikutukseen keskenään  
 ne on ollu valmiiksi hyviä kavereita  
 mun rooli ei oo ollu muuta kuin istua siinä  
 seurata kun ne juttelee keskenään  
 laittaa jotain täkyjä sinne  
 pitää mielessä, että oppilas on tilanteessa vain kerran  
 hakea siitä kohtaamistilanteesta se voima  
 kun rupee leipääntymään itse  
 sen enemmän mulla menee yhteen ohjaukseen aikaa  
 mitä useamman vuoden teen tätä työtä

Korostan kokonaisvaltaista ohjaamista  
 yhä enemmän, mitä vanhemmaksi tulen  
 stressiä, kun aika ei riitä  
 lähteä liikkeelle lapsen kokonaisyhyvinvoinnista  
 koulutus on osa elämää  
 ei kaikki elämä  
 uskaltaa ottaa enemmän sitä perhetilannettakin ohjaukseen mukaan  
 lapsen kenttää missä se toimii  
 sitä pyrkii jollain tavoin selvittämään  
 kieliä on yksi kanssa  
 pystyisi enemmän myötäileen sen lapsen kieltä  
 sille tasolle asettumaan  
 mitä kanavaa se voisi ottaa sitä ohjausta vastaan

### **Yksilötyön korostaminen lausehierarkiana koko haastattelussa:**

#### Yksilötyön korostaminen

tiedät yhdestä oppilaan jutuista yhden jutun  
 et voi yleistää kovinkaan moneen muuhun  
 täytyy oppia sietämään tietämisen kuormaa  
 mistä saa tietoa  
 pikkuinen epävarmuus  
 pieni kaaos  
 muistaa, että tarkistan  
 nyt on asia näin  
 huomenna se voi olla noin

kaikki vuodet olen haastatellut joka ikisen seiskaluokkalaisen henkilökohtaisesti  
 sen koko kierroksen käyn  
 vaikka viimeiset olisi sitten huhti-toukokuussa  
 se on kontaktin luomistilaisuus  
 yritän saada ne näppiin henkilökohtaisesti  
 jos vaikka tiedän, että luokan opettaja on sanonut jotain lapsista  
 että meillä olisi muukin suhde  
 tulisi tietynlainen tunnesuhde

yhdeksäsluokkalaisiin haluan satsata huomattavan paljon  
 teen yhden kierroksen kaikkien kanssa  
 ensimmäinen ohjaus on tunti/oppilas  
 keskustellaan henkilökohtaisista asioista  
 on oppilaita, jotka ovat käyneet 5-6 kertaa

annan kyllä sen ajan heille  
 muut ohjauskerrat voi olla lyhyempiä  
 yhteishakuasioissa  
 voi olla ryhmä täällä  
 haluavat vain tarkistaa asioita  
 pidän luokkakohtaisia vanhempainiltoja  
 yleisesitys ensin  
 sitten tilaisuus kysyä  
 jotkut vanhemmat soittaa seuraavana päivänä  
 moderni ohjaussuhde yhden äidin kanssa  
 sähköposteili vanhempainillan jälkeen  
 kiivasta sähköposteilua pitemmän aikaa  
 jotkut soittaa, voitaisko tulla keskustelemaan  
 täällä säiti, isä, oppilas ja minä pohdimme asioita  
 tarkistaa pääseekö korkeakouluun  
 pitää vielä tarkistaa  
 mitä kirjassa sanotaan  
 mitä lapsi kertoo

kahdeksaluokkalaiset keskustelemaan, jos tarvetta ilmenee  
 joku osaa hakeutua seiskaluokan perusteella  
 yleensä pienissä ryhmissä  
 tulee kun joku asia rupee kiinnostaan  
 opettaja saattaa pyytää  
 luokanvalvoja saattaa pyytää  
 huoltaja saattaa pyytää

puhutellut pitemmän aikaa sovellus konstruktivismista  
 uskaltaa lähteä enemmän siitä oppilaasta  
 uskallan entistä enemmän esittää kysymyksen  
 mikä on hänen halunsa  
 mitä haluat nyt tällä hetkellä  
 mitä tuut kysymään  
 saattaa olla, että tuon ikäinen ei osaa sanoa  
 kehän kiertämistä  
 oivaltamista mistä nyt tartutaan  
 saattaa kestää kauankin  
 hirveän upea tunne, kun on haistanut oikean ilman  
 uskallan kuunnella heitä  
 en vetäydy roolin taakse  
 oon oma itsensä  
 henkilökohtaisissa ohjauksissa voikin olla  
 ei tarvitse olla tiukka siitä, mitä tulee sanoneeksi  
 lämpimiä tunteita ei voi olla liikaa  
 huumori  
 vähän pelleily  
 silti asiassa pysyen  
 pitää pitää aisoissa pedagoginen suuttumus  
 kuinka sinä nyt noin voit tehdä  
 kuinka sinä nyt noin voit ajatella  
 konstruktivistinen ohjaustilanne vaativa  
 hirveän monta tämmöisellä menetelmällä ei päivässä jaksa

tarvitaan myös niitä hyvin suoraviivaisia tilanteita  
oppilas tulee ja sanoo, että kerro sen lukion valinnasta  
mitä sisältää tämä ja tämä kurssi  
annan informaatiota ja piste

### **Kokonaisvaltaisen ohjaaminen lausehierarkiana koko haastattelussa:**

Kokonaisvaltainen ohjaaminen

perhetilanteisiin tutustuminen

perhetapaamiset luokanvalvojien kanssa

jokainen luokanvalvoja tapaa jokaisen valvontaluokkansa huoltajan

noin puoli tuntia riippuen perheestä

joskus menee enemmänkin aikaa

laadittu yhdessä keskustelurunko

menee etukäteen perheeseen

jotkut perheet pitäytyy hyvin tarkkaa lähetetyssä

joissakin perheissä halutaan, että lapsi yhdessä

tai osan aikaa yhdessä

kutsussa on sanottu (että voi)

yksi tapa millä luokanvalvoja tutustuu

oppilashuoltoryhmä tukee oppilaisiin tutustumista

kutsuu jokaisen luokanvalvojan kertomaan luokastaan

piilovelvot ottaa luokastaan selvää

piilovelvot tutustua oppilaisiin

pyritään, että opettas luokkansa oppilaita

oppilashuoltoryhmän toiminta koulunkäynnin tukemista

oppilashuoltoryhmässä käsiteltiin

oppilaan kasvuun liittyviä kysymyksiä yleisellä tasolla

hankalia oppilassiirtoja

erityisluokkasiirtoja

jonkin verran päihdeasioita

oppilaan ja opettajan välisiä ristiriitoja

kurinpitokysymyksiä

jonkun oppilaan kohdalla ihan anoreksia puhututtanut

ihmissuhteet joka tasolla

luulen, että puhuttaa eniten

tyttöjen ihmissuhteet

rakkaussuhteet

suhteet vanhempiin

suhteet sisaruksiin

iso juttu motivoitumattomuus

opiskelumotivaation hakeminen

levottomuus

se, mikä nyt näkyy, on tämä lama

ensimmäinen selkeä lamasukupolvi, joka meillä on

lama-aika näkyy

opintosuorituksissa

asenteina

onko väliä tehdäänkö töitä

joku jättää kevyesti ja iloisesti tekemättä

aikuisen nälkä



oppilaita hyvin varakkaista kodeista  
 oppilaita vuokrataloista  
 oppilaita työttömyyden ahdistamista kodeista  
 sidottu sosiaaliseen taustaan  
     vanhemmilla paljon töitä  
         lapset saattaa jäädä keskenään  
 ohjaus erityisen vaativaa  
     voin vaikuttaa tietyn verran tiettyyn lapseen  
     sitten vaan luottaa että elämä kuljettaa  
 verkostojen rakentaminen tärkeää  
     verkkojen kutoja jossain mielessä  
     toisen asteen oppilaitokset  
         nimitasolla ihmisiä  
         kasvotasolla ihmisiä  
         ruvennut aika hyvin toimimaan  
 elinkeinoelämä jossain määrin TETin kautta  
 koulutuskeskus yksi verkosto kanssa  
 lähialueella yritysyhteistyötä  
 vanhemmat  
     koen kyllä verkostoksi aika pitkällekin  
 mitä toivois enemmänkin  
     nuorisotoimi  
     seurakunta jossain määrin  
 työvoimatoimisto tärkeä linkki  
 nuorten psykiatriset vastaanotot toimiva  
     lähetteen antaa kuraattori  
     tai terveydenhoitaja  
 kaikki alueen opinto-ohjaajat hyvä verkosto  
     toimiva, kun 100 vuotta täällä

väärin, että olen nyt luokanvalvoja  
     ei tule lapset hoidetuksi kuin haluaisin  
         tämän kokoinen koulu ja yksi opinto-ohjaaja  
         ei ole oikein  
         olen yrittänyt perustella rehtorille  
             jos oppilas ei ole omalla luokalla  
                 aika menee poissaoloihin ja lippulappuihin  
                 pois niiltä muilta oppilailta  
                 tasapuolisuus  
         jos oppilas on omalla luokalla  
             luokanvalvoja ja opinto-ohjaaja samassa  
             joutuu penäämään miksi olit poissa  
                 kuitenkin empaattisesti ja rakentavasti  
                 jatkosuunnitelmia käsitellä

oppilaanohjaaja ei voi olla myöskään apulaisrehtori  
     paljon kurinpidollisia tehtäviä  
     roolin ristiriita suuri  
         hyvin isoja asioita saattaa tulla  
         en osaa panna niitä syrjään  
         eikä lapsikaan välttämättä osaa  
             normaalitunnilla oppilaan ojentaminen luonnollista

teen työtä oppilaille  
en talon johdolle  
en kyseenalaista, voinko ottaa oppilaanohjaukseen matikantunnilta  
jos oppilas itse on sitä mieltä, että voi tulla  
oppilas itse pyytää matematiikan opettajalta  
minä en käy neuvottelua opettajan kanssa

**LIITE 2****EILAN AMMATILLISEN IDENTITEETIN TEKSTIPERUSTA  
LAUSEHIERARKIANA****Eilan tiivistelmä työstään suorasanaista tekstinä:**

”No kyllä se tärkein tavoite tietysti on se, että tän kolmen vuoden prosessin myötä niin jokaisella olis sitte joku ratkasu, kun ne lähtee yläasteelta, tai hieman aikasemmin tietysti. Että kaikilla olis joku ratkasu valmiina. Ja et se olis nimenomaan prosessi, joka alkaa jo seiskalla ja päättyy onnellisesti sitten ysiluokalla.”

**Tiivistelmä lausehierarkiana:**

jokaisella olis sitten joku ratkaisu  
 kolmen vuoden prosessin myötä  
 kun ne lähtee yläasteelta  
 tai hieman aikasemmin tietysti  
 olis nimenomaan prosessi  
 prosessi alkaa jo seiskalla  
 päättyy onnellisesti sitten ysiluokalla

**”Jokaisella olis sitten joku ratkaisu” lausehierarkiana koko haastattelussa:**

Jokaisella olis sitten joku ratkaisu  
 kolmen vuoden prosessin myötä  
 haluaisin aloittaa vaikka kuinka aikaisin tän prosessoinnin  
 miten osais aloittaa tarpeeksi voimakkaasti  
 jo seiskaluokalla  
 ei ois aina se paniikki siellä lopussa  
 ei tahdo mennä perille  
 vasta kuin ysiluokan joulun jälkeen  
 että nyt pitäis tehdä jotain  
 meillä on luokkatunnit vaan seiskalla ja ysillä  
 kaks kurssia yhteensä  
 kasikurssi jää väliin  
 en koe huonona ratkaisuna  
 kaikkein hedelmättömintä aikaa puberteetti  
 joutuu tappeleen tunnilla  
 ihan hyvä ratkaisu että oppitunnit näin  
 ohjaukseen tottakai voi kaikki tulla  
 en aktiivisesti hätistele kasiluokkalaisia  
 en oo kokenu mielekkääksi  
 niille ei yksinkertaisesti oo aikaa  
 kovin paljoo  
 kasit jää vähän heitteille  
 seiskat ja ysit on mun näpeissä  
 niille ei oo oppitunteja  
 ei tarjota ohjausta

jos ei ole erikoistilanne  
 jos ei itse hakeudu  
 200 käytännössä ohjaan  
 spon suositus ok

tiettyjen asioiden läpikäymistä  
 itsetuntemuksen opiskelua  
 informointia ratkaisumahdollisuuksista  
 henkilökohtaisen ohjauksen kautta  
 useampia tapaamisia ysiluokalla jokaisen kanssa  
 tunneilla menee monelta asiat ohi  
 paljon hedelmällisempää kun yhdelle tai kahdelle  
 problematiikkaa, mitä hänellä on  
 kaikkia ei voi kaikki kiinnostaa  
 tulee seiskalla silmille  
 meen lukioon  
 en välitä muista  
 asioista kuulla  
 ysillä jo ensimmäisillä tunneilla

kiitollisinta lopputulos  
 huokaa joka kevät helpotuksesta  
 varsinkin sitten kun yhteishakutuloksetkin tulla  
 kyl taas sijottu jonnekin lähes kaikki  
 ihan hyvin meni kuiteski kaiken kaikkiaan  
 useimmiten jää semmonen tunne

tiedon pohjalta valinta tehdään  
 pitää tietää mahdollisimman paljon  
 monenlaisiata ratkaisuiista  
 monenlaisista koulutuksista  
 ennen kuin pystyy valitsemaan  
 ei mitään mutu-juttua  
 selitäppäs se oppilaille  
 (valinta) on niin selvä juttu  
 myös vanhemmat monesti sitä mieltä  
 että mitä tässä nyt muita asioita puidaan  
 ammatteja ei kerkee esittelemään niin kuin ennen  
 oli sentään kolme kurssia opinto-ohjausta  
 sillonkin oli vain pääpiirteissään käytävä niitä läpi

en suosittelen, että 15-16 vuotias lähtee ammattitaidottomana töihin  
 harvoin kuitenkaan on edes vakituinen työpaikka  
 varmasti ei elinikäisesti kiinnosta se työ

vapaa valinta  
 oman kiinnostuksen mukaan  
 oman soveltuvuuden mukaan  
 jokainen löytää sukupuolesta riippumatta koulutusalan  
 missä viihtyy  
 mitä tykkää tehdä  
 rooleista poikkeavilla aloille valinnat selviää alunperinkin  
 ne on rohkeita  
 ne on sisäistäneet asian, että tää on mun juttu

harva tulee epävarmana  
 voisko se olla mahdollista  
 kannattaa tukea  
 joo, se on ihan ok  
 katotaan mitä tarvitaan  
 mitä aineita huomioidaan  
 missä koulutuspaikkoja on  
 korostan, että pisteitä yhteishaussa enemmän  
 pääsymahdollisuudet paranee

ei välttämättä helppoa löytää  
 tuntee voimattomaksi itsensä  
 on jauhanu samoja asioita moneenkin kertaan  
 ratkaisua ei tahdo löytyä  
 miten osais ohjata niin, että hyötyä  
 en voi ratkasta oppilaan puolesta  
 oppilas ratkasee sen itse  
 huoltaja allekirjoittaa ratkaisun  
 ratkaisu ei ole minun  
 pyrin tarjoamaan useampiakin vaihtoehtoja  
 täytyyhän jostain näyttää, että tämmöisiä on  
 keskustella useammista vaihtoehdoista  
 ettei tykytä, että tää nyt on aino oikee  
 sopiva vaihtoehto sulle

vaikea tilanne, jos epärealistinen koulumenestyksen vuoksi  
 pyrin vaikuttamaan, jos selvästi epärealistinen  
 jos vaan fiksoitunut johonkin ajatukseen  
 jos epärealistinen koulumenestyksen takia  
 täytyy sanoa, että tuskin mahdollisuuksia  
 katotaan jotain muuta  
 erityisen vaikea tilanne, jos ei vielä osaa riittävästi suomea  
 vaikeampaa  
 monimutkaisempaa  
 löytää oikea paikka  
 edes joku paikka  
 yks oppilas puhui huonosti suomea  
 kirjoitti huonosti suomea  
 muuta vaihtoehtoa ei kuin lukio  
 loppujen lopuksi kymppiluokalle  
 sain houkuteltua  
 sieltä oli päässyt lukioon  
 musta paras paikka  
 suomi kohenis  
 numerot nousis

olen sanonut oppilaille, että päätös oppilaalla itsellään  
 pakko itse päättää asia  
 kukaan ei päättää sun puolesta

aiemmin olin mukana alueellisessa opinto-ohjaajien ryhmässä

kokoonnuttiin epävirallisesti  
koulun jälkeen mentiin setviin asioita  
silloin kaipasin muiden tukea  
olin inhottavassa asemassa koulussa  
täällä ei olla kokoonnuttu  
täällä en hirveesti kaipaa muiden tukea  
täällä sujuu asiat  
koen olevani arvostettu  
ei liikaa  
ei yliarvostettu  
että kukaan kattos ylöspäin näitä hommia  
ihan työtoverina arvostettu  
oman alani asiantuntijana arvostettu  
muiden työyhteisön jäsenten silmissä  
oppilaidenkin silmissä  
sama koskee aineenopettajia  
jokainen on oman aineensa asiantuntija  
kaikki jotka pitempään ollut osaa hommansa  
tietää, mitä tehdä  
kukin tekee omalla tavallaan  
koulut on erilaisia nykyään  
mikä pätee toisessa koulussa, ei onnistu  
toisessa  
vaikka kurssituksen, jaksotuksen  
tai työjärjestyksen vuoksi  
kaikki on ylibuukattuja  
ei oo aikaa välillä soitellakkaan  
syksyllä ei oo asioita ehkä, mistä keskustella

**LIITE 3****EINON AMMATILLISEN IDENTITEETIN TEKSTIPERUSTA  
LAUSEHIERARKIANA****Einon tiivistelmä työstään suorasanaista tekstinä:**

”Ehkä se keskeisin, jos ajattelee tätä työnkuvaa, on se, että saatais se oppilas itsenäistymään, käymään tämä koulu läpi niillä resursseilla ja kyvyillä, mitkä hänellä on. Ja evästetään, että osaisi tehdä niitä oikeita valintoja. Ettei karkeesti ehkä leikkais sitä, että täällä ei ole niitä kuuhun kurkottajia liikaa yrittämässä, jos todistus on heikko. Tai sitten näitä alisuorittajia. Tietty tasa-arvoisuus tässä pohjalla tulee sitten näkyviin.”

**Tiivistelmä lausehierarkiana:**

Saatais se oppilas itsenäistymään  
Tietty tasa-arvoisuus tässä pohjalla tulee sitten näkyviin  
saatais käymään koulu läpi  
niillä resursseilla, mitkä hänellä on  
niillä kyvyillä, mitkä hänellä on  
evästetään, että osaisi tehdä niitä oikeita valintoja  
ei olis niitä kuuhun kurkottajia liikaa yrittämässä  
jos todistus on heikko  
ettei karkeesti leikkais sitä  
tai sitten näitä alisuorittajia

**”Saatais se oppilas itsenäistymään” lausehierarkiana koko haastattelussa:**

Saatais se oppilas itsenäistymään  
niitten on pakko aikuistua liian aikaisin  
kun on tällainen valintajärjestelmä  
lukiossa jo pitäisi tietää  
ainevalintansa  
lukujärjestyksen teko  
menenkö  
päivälukion kautta  
vai ammatillisen lukioyhdistelmän kautta  
vaihtoehtoja on niin monta  
valinnaisuus lisääntyy  
lukiossa  
ammatillisella puolella  
kun on tullut tää tehokkuusajattelu, että kasvatus tahtoo jäädä  
kukas nuoren kasvattaa?  
kasvaako ne itte vaan tässä  
konkreettinen ajattelu vaihtuu abstraktiin ajatteluun  
nuoret tarvitsevat tukea  
ei hirveesti oo keskusteltu vanhempien kanssa  
yritän herätellä vanhempia  
ei oo itsenäisyyttä lähteä jonnekin kauemmas

jos on huippu jollakin harrastusalueella, ni sitä ei voi hyödyntää  
 jotkut rohkeet, jotka on jonkin verran kypsiä, lähtee eteenpäin  
 kotitaustasta kiinni  
 olen sanonut oppilaille mikä ohjauksen tarkoitus on  
 ei ole se, että valitsen teille koulua tai ammattia  
 tarjoan sulle apua, mikä ajatus sulla on  
 omalla kokemuksella ja tietotaidolla voin avustaa  
 annan ohjeita, mistä asioita löytyy  
 en anna valmiita ratkaisuja  
 otettiin internetistä ammatinvalintakuvaus  
 haluatko kirjeenvaihtoo  
 vai tv-journalistiikkaa?

**”Tietty tasa-arvoisuus tässä pohjalla” lausehierarkiana koko haastattelussa:**

Tietty tasa-arvoisuus tässä pohjalla  
 johonkin tiettyyn paikkaan on hirveän suosittua  
 sinne ei yksinkertaisesti pääse tietyillä papereilla  
 jos on huippu jollakin harrastusalueella  
 sitä ei voi hyödyntää välttämättä  
 kun ei ole itsenäisyyttä lähteä jonnekin kauemmas  
 on vasta 16-vuotias parhaimmillaan  
 jotkut lähtee eteenpäin  
 on sen verran kypsiä  
 kotitaustasta kiinni  
 pyrin ennaltaehkäisemään oppimisvaikeuksia  
 opetan opiskelutekniikkaa seiskaluokkalaisille  
 miten tehdään hyvät muistiinpanot  
 konkreettisia asioita  
 mitä tarvitaan täällä  
 mitä tarvitaan tulevaisuudessa  
 kun käsitellään oppimista  
 ei sillei, että on yksi kasvattaja koulussa  
 yks on osa kokonaisuutta  
 sanon aineenopettajille en oo ainut joka ohjaa  
 kyllä tekin ohjaatte  
 vaikka opiskelutekniikkaa opetan  
 teidänkin pitää omissa aineissa opettaa  
 havaittaisiin riittävän ajoissa  
 jos tulee tukiopetuksen tarvetta  
 jos tulee erityisopetuksen tarvetta  
 opetan, mitä on oppimistyylit  
 tehdään tällä hetkellä oppimistyylin kartoitusta  
 opetan, että ihmiset on erilaisia  
 minulla on valmis testi siihen  
 siltä pohjalta katsotaan  
 voisi kehittää jotain omalaatuisempaa  
 analyyttis-holistista suuntausta  
 kaksijakoisuutta  
 aistipohjaisuuteen liittyvää asiaa  
 tutkiva tyyppi



keskittyy hyvinkin  
 pikkuisiin asioihin  
 syvällisesti tiettyä asiaa  
 holistinen  
 pintaliitäjä  
 ei kestä keskittyä  
 mitä valikoimassa

käytännössä oppimistyylin kartoituksessa  
 oppilaat kirjoittaa testissä vahvimman kohdan  
 mikä tulee heille ensimmäiseksi  
 keskustellaan pitääkö paikkaansa  
 itsetuntemusta  
 mietitään erilaisuutta  
 ehkä ne oppii ymmärtämään  
 miksi tuo on heiluva tyyppi tuossa  
 ei meinaa pysyä rauhassa  
 opetetaan heitä sillä tavalla, mikä heidän vahvuutensa on  
 ei siitä voi lähteä, että pelkästään tiedostetaan

kasiluokalla ruvetaan enemmän elinkeinorakennetta selvittämään  
 saisivat jonkinlaisen faktan, mitä tulevaisuus tuo tullessaan  
 historiassa ja muissakin kasiluokalla elinkeinorakennetta  
 ruvetaan puhumaan enemmän, kun pohjatietoja  
 edes jossain määrin

pakko keskittyä henkilökohtaisella tasolla päättöluokkalaisiin  
 iso porukka  
 yli 400

aikaisemmin pienempiä ryhmiä  
 haastattelin myös aina ensiks seiskaluokkalaisia läpi  
 nyt on pakko luoda oppitunneilla mitä ehtii  
 muulloin käytävällä  
 täällä pitäisi olla kaksi opoa  
 ei muuten hoidu  
 noin kaksisataa oppilasta per opo  
 tai seiskalla luokanvalvojat haastattelisivat  
 korvaa opon menettämää aikaa sitte  
 oppis luokanvalvojat tuntemaan oppilaita  
 tulis oppilastuntemus myös muille  
 enhän luokkatuntien puitteissa voi  
 yhen tunnin viikossa

yritän ennen joulua käydä kaikki kertaalleen läpi  
 ensimmäiseen haastatteluun puolentunnin tai oppitunnin  
 ehkä parikymmentä minuuttia parhaimmillaan  
 jos asiat jäsenyneet  
 aika monella on jäsentymättä  
 pakko käydä läpi, että jokaiselle jotakin  
 sitten ruvetaan eriyttämään, kuka haluaa mitäkin  
 hyvin paljon mekaanista haastattelua ensimmäisellä kerralla  
 ei paljon anneta oppilaalle purkautumismahdollisuutta  
 hyvin paljon pidän kiinni asiasta

ei mulla aika yksinkertaisesti riitä

saa tulla itte niin monta kertaa kuin lystäävät  
 tulkoot vaikka sata kertaa sitte  
 pyrkimys haastattelulla  
 pitäisi opiskella niin, että menet sinne, mikä kiinnostaa  
 otettiin internetistä ammatinvalintakuvaus  
 haluatko kirjeenvaihtoo vai tv-journalistiikkaa?  
 annan ohjeita, mistä asioita löytyy  
 en anna valmiita ratkaisuja  
 oppilas itsenäisemmäksi  
 jatko-oppilaitoksissa  
 ei ohjausta

mitä ajatuksia syntyy  
 rakennetaan kahdesta kolmeen vaihtoehtoa  
 pakko yhteishakukorttiinkin vääntää  
 ettei menettäisi työttömyyskorvausta  
 olen kehittänyt konkreettisempaan suuntaan  
 saa myös kirjallisesti kuvan ja ohjeen  
 ettei jää vain kuulomuistin varaan  
 olen sanonut oppilaille mikä on ohjauksen tarkoitus  
 ettei ole se, että valitsen teille koulua tai ammattia  
 tarjoan sulle apua  
 mikä ajatus sulla on  
 omalla tietotaidolla voin avustaa  
 riittääkö pisteet  
 voidaan laskea pisteitä  
 katsoa, jos on aivan sekaisin  
 jos lukioon, kun en tiedä  
 lukiossa on tiedettävä  
 vaikuttaa  
 nopeuteen

monipuolistunut homma vaikuttaa ohjantaan  
 viiden vuoden sisällä tullut valinnaisainemuutoksia  
 peruskoulussa ja toisella asteella  
 nimivaihdokset  
 rakenneratkaisut  
 opistoasteet muuttuu  
 tulee ammattikorkeakoulut

ehkä yks tai kaks vuosittain lähettämään ammatinvalintapsykologille  
 jos on terveystekijöitä  
 jos ei kerta kaikkiaan saa irti mitään, mitä hän haluaa  
 se on yllättävän vähän

mahdollisuus keskittyä ammatinvalinnan kysymyksiin  
 kun meille tuli pitkäaikaiseksi hommaksi kuraattori  
 se teki hyvää  
 ei tarvii olla terapeutti  
 pienemmässä koulussa opon täytyy ollakin  
 joskus huomaa, että on terapeutti  
 tulee yksinhuoltajaäidin lapsi  
 haluaa jutella miehen kanssa  
 ei muuten pääse

yrityn herätellä, että keskustelkaa vanhempien kanssa  
oppilaat eivät hirveästi oo keskustelleet vanhempien kanssa  
tulee esille haastattelulomakkeissa  
onko vanhemmilla niin kiire, ettei jää aikaa  
pyritään herättämään vanhempia  
pikkuhiljaa ovat heränneet  
alkaneet soitella näistä asioista  
motivaatio pitäisi saada ylle  
konkreettisia ohjeita,  
läksyjä lukee  
ei riitä, että  
lukioon pääsee  
pitäisi  
pärlätä

en vain opo  
joskus poliisin roolia  
kiertelet ympäri ja katsot tupakkapisteitä  
tykkään olla murrosikäisten ja lasten parissa

## LIITE 4

### TERTUN AMMATILLISEN IDENTITEETIN TEKSTIPERUSTA LAUSEHIERARKIANA

#### Tertun tiivistelmä työstään suorasanaisena tekstinä:

”Mä olen oppilaalle semmonen turvallinen aikuiskontakti, jonka puoleen he voi silleen kääntyä, paitsi, paitsi näissä valinnaisuus-, ammatinvalinta-, jatko-opintokysymyksissä, niin myöskin monessa muussa kysymyksessä. Eli, eli se, että on semmoinen aikuinen, kypsä ihminen, joka nuoren kohdatessaan pystyy työskentelemään nuoren kanssa ja antamaan sille nuorelle sitten sitä laajuutta niihin omiin ajatuksiin, koska nuorella monesti ni saattaa olla hyvinkin kapea-alaiset. Eli sä oot se tietynlainen...hölmö sana, tietopankki ehkä jossain määrin ja sä saat sieltä sitten avarrettua nuoren elämää. Niin tunneilla kuin henkilökohtaisessa ohjauksessa tai muuten.”

#### Tiivistelmä lausehierarkiana:

Olen oppilaalle turvallinen aikuiskontakti  
 jonka puoleen he voi kääntyä  
     valinnaisuus-  
     ammatinvalinta-  
     jatko-opintokysymyksissä  
     monessa muussa kysymyksessä  
 kypsä ihminen  
     pystyy nuoren kohdatessaan työskentelemään nuoren kanssa  
     pystyy antamaan nuorelle laajuutta niihin omiin ajatuksiin  
         monesti saattaa olla hyvinkin kapea-alaiset  
             tietynlainen tietopankki ehkä jossain määrin (hölmö sana)  
             saat avarrettua nuoren elämää  
     tunneilla  
     henkilökohtaisessa ohjauksessa  
     muuten

#### ”Olen oppilaalle turvallinen aikuiskontakti” lausehierarkiana koko haastattelussa:

Olen oppilaalle turvallinen aikuiskontakti  
 oot oppilaiden äänenvälittäjä eteenpäin  
 puolustat oppilaiden oikeutta  
     oppilaat parhain puoli  
         kun sä voit sen nuoren kanssa käydä keskusteluja  
         kun se tulee sulta kysymään jotain  
         niin sä pystyt antaan sille  
 puolustat opinto-ohjauksen resursseja  
     parhaimmillaan ollut 250 opetettavaa ja ohjattavaa  
     viime vuosina pyöriny siellä noin 400 ohjattavien määrä  
     tuntiopettajakin on poistettu  
     pidän kaikki tunnit ja kaikki ohjaukset

luokkatunnit sijoitettu ysillä osittain epätarkoituksenmukaisesti  
 osasta luokkia tunnint kevätlukukauden lopulla  
 he on tehnyt kaikki valinnat  
 ihan älyttömässä paikassa  
 osalla loppuu ennen koulutusoppaiden ilmestymistä  
 eli juokset pitkin käytäviä nuorten perässä  
 työharjoitteluun ilman, että yhtään ainuttä opotuntia  
 joutuu keskittymään henk. ohjauksessa ysiluokkalaisiin  
 ne on yritetty ohjata parhaan mahdollisuuden mukaan  
 heille on varattu kyllä aina aikaa  
 jos sitä vain suinkin on ollut  
 en kutsu ketään erikseen  
 oppilaat hoitaa ajanvarauksen itse  
 tulee aina milloin heillä on tarve  
 heillä on tieto siitä  
 koen vaikeana tilanteen, kun pitää sanoa että nyt ei käy  
 heillä on tarve ja mulla ei ole mitään mahdollisuutta  
 kolmen viikon ohjausaikatunnit täynnä  
 johonkin vedettävä raja työpäivälle  
 seiskaluokkalaisia ei pysty ohjaamaan  
 muuta ku et jos joku välitunnilla piipahtaa tuossa  
 heillä tieto, että opo antaa ysillä kaiken tuen  
 et ei he voi paljo tänne tulla  
 kasiluokkalaisia on pystyny resursseista ohjaamaan  
 1/4 käynyt ryhmäohjauksessa  
 nykyisillä resursseilla ei voi ohjata valinnaisainevalintoja  
 muuta kuin yhteisinfossa  
 opinto-ohjausta pitäisi saada kun valinnaisuutta lisätään  
 aineenopettajat toivoo, että opot ohjais  
 opettajat ei tiedä mihin oppilas suuntautunut  
 opon pitäisi tietää  
 valinnaisryhmiin ihmeellisillä perusteilla  
 muu voi olla jatkon kannalta parempi  
 en takaa, että oikeita valintoja jos opinto-ohjausta  
 oppilaalla ei ole nyt tietoa valinnoista  
 monisteen perusteella valitsee  
 pienen selostuksen perusteella  
 toimenkuvaan ollaan siirtämässä kanslia- ja hallinnollisia tehtäviä  
 toki oven voi kahesviikkoon lukkoon laittaa  
 räpytellä koneen ääressä  
 ei ole mitään tekemistä ohjauksen kanssa  
 parhaimmillaan ohjaus voisi olla sitä, että  
 voisi käydä seiskaluokkalaiset läpi  
 haastatella heidät  
 saada vähän tietoo, mihin he ovat suuntautuneet  
 nää kaikkihan on pois  
 ysiluokan henk.ohjaus poikittaisella tasolla  
 joudut lähteen ihan puolesta  
 sen sijaan, että tuntisit oppilaat

oon linkki  
 heidän ja työmaailman  
 tiedät työpaikoista

oot sisällä yritysmaailmassa  
 sulla on hyvät linkit moneen  
     on aikuiskontakteja paljon  
     linkit työvoimahallintoon  
 tuot työnantajan kantaa esille  
     miten täällä aikuisten maailmassa pyöritään  
     ei tuu hyväksyy kaikkee mitä on  
     jossain määrin ymmärtää  
 heidän ja koulun opettajien  
 heidän ja hallinnon kanssa  
     opettajien kanssa yhteyttä paikallisviranomaisiin  
     opettajien kanssa yhteyttä kansalliseen tasoon  
     opinto-ohjauksen resurssien puolustaminen  
         ainahan on jouduttu taistelemaan koulutuksen rahoista  
         maailmassa moottoritie tärkeämpi  
         kuin lapsille ja nuorille annettavat asiat  
     saatais valtakunnallista yleislinjausta opinto-ohjaukseen  
     ois jokin raamitus  
         mihin pitäis pyrkiä  
         missä puitteissa toimia  
         auttais rehtoreita ja kouluja  
     ei olis niin erilaiset mahdollisuudet saada ohjausta

Huom. Liitteenä olevissa lausehierarkiaesityksissä olen tarvittaessa jonkin verran yksinkertaistanut ilmaisuja ja poistanut täytesanoja tilan puutteen vuoksi. Lausehierarkia ei sisällä myöskään niitä lauseita, joiden yksityiskohtaisuuden vuoksi yksittäiset koulut, työryhmät tai kunnat voitaisiin tunnistaa.