

Maria Laine

**LUKIOLAISTEN KOKEMUKSIA OHJAUKSEN  
MERKITYKSELLISYYDESTÄ**

*”Musta tuntuu, että se on aina kumminki ollu siellä,  
kun sitä on tarvinnu.”*

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma

Kevätlukukausi 2014

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Laine, Maria

Lukiolaisten kokemuksia ohjauksen merkityksellisyydestä - ”*musta tuntuu, että se on aina kumminki ollu siellä, kun sitä on tarvinnu.*”

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen Pro gradu-tutkielma 2014. 132 sivua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on saada selville, millaisia kokemuksia lukion kolmannen vuosikurssin opiskelijoilla on heidän saamastaan opinto-ohjauksesta. Tutkimus on toteutettu seuraavan tutkimuskysymyksen pohjalta: *Mitä merkityksiä opiskelija antaa kokemalleen opinto-ohjaukselle?*

Tutkimukseen haastateltiin yhteensä yhdeksää opiskelijaa kolmesta eri lukiosta Pirkanmaan ja Pohjanmaan alueelta. Jokaisesta lukiosta haastatteluun osallistui kolme opiskelijaa. Aineisto kerättiin vuoden 2013 alussa. Tutkimus toteutettiin aineistolähtöisesti hermeneuttis-fenomenologisella tutkimusotteella, sillä tarkoituksena oli tutkia nimenomaan opiskelijoiden kokemusta. Aineisto käsiteltiin Giorgin (1985) fenomenologista analyysia mukaillen. Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden kokemuksia tarkasteltiin ensin yksi kerrallaan. Sitten siirryttiin yksityisestä yleisempään ja vietiin yhteen yksilölliset merkitysverkostot. Tässä nousivat esille tutkimuksen tulokset.

Tutkimuksen mukaan ohjauksena pidetään erityisesti kahdenkeskisiä ohjauskeskusteluja. Tutkimuksen tulosten mukaan ohjaus on paikka puhua ja tulla kuulluksi. Opiskelijat kokevat ohjauksen paikaksi puhua valitsemistaan asioista sekä saada vastauksia heitä askarruttaviin kysymyksiin. He kokevat saavansa ohjauksesta kannustusta ja tukea. Ohjaus myös motivoi heitä sekä lukio-opinnoissa että tulevaisuuden suunnittelussa. Ohjaajan helppo tavoitettavuus on opiskelijoille tärkeää. Tulkintani mukaan ohjaus koetaan kouluympäristössä paikaksi pysähtyä ja tulla kohdatuksi. Ohjauksella on opiskelijoille erityinen merkitys elämän jaksossa, jossa opiskelija yleensä käy läpi itsenäistymistä ja jossa hänen itseohjautuvuutensa lisääntyy. Toisaalta heillä on suuria epävarmuuden tunteita valinnoistaan niin lukio-opintojen kuin tulevaisuuden suhteen.

Tutkimuksen mukaan ohjaajan keskittyminen opiskelijoihin on hyvin tärkeää. Opinto-ohjauksella on kouluyhteisössä erityinen rooli, joka antaa vihjeen siitä, että koko kouluyhteisö voisi toteuttaa ohjaavampaa otetta lukion arjessa. Ohjauskeskustelujen korostuminen ohjaustyössä kannustaa opinto-ohjaajia kehittämään ohjaustaitojaan.

AVAINSANAT: opinto-ohjaus, lukio, abiturientit, ohjauskeskustelu, fenomenologia, hermeneutiikka

# SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	6
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT .....	10
2.1 Tutkimustehtävä .....	10
2.2 Hermeneuttis-fenomenologinen lähestymistapa.....	10
2.3 Aineiston hankinta.....	14
2.4 Aineiston käsittely ja analyysi Giorgia mukailleen.....	16
3 AINEISTON ANALYYSI .....	20
3.1 Anne .....	20
3.2 Mikko .....	26
3.3 Mari .....	31
3.4 Emma.....	36
3.5 Alma .....	41
3.6 Niina .....	46
3.7 Milla .....	51
3.8 Ida.....	55
3.9 Sofia.....	60
4 YKSILÖLLISTEN MERKITYSVERKOSTOJEN YHTEENVIENTI .....	64
4.1 Ohjaus paikkana puhua ja tulla kuulluksi.....	64
4.2 Vastauksia kysymyksiin .....	68
4.3 Ohjauksen tavoitettavuudesta.....	71
4.4 Opinto-ohjaajan rooli opettajien kesellä.....	75
4.5 Luottamuksen ja kunnioituksen kautta yhteiseen ymmärrykseen .....	77
4.6 Kannustusta, tukea ja motivointia .....	81
5 TULOSTEN TARKASTELUA .....	85
5.1 Paikka tulla kohdatuksi.....	85
5.2 Ohjaus itsenäisyyden ja epävarmuuden ristiriidan aikana.....	96

6 LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS TUTKIMUKSEN TEOSSA.....	110
6.1 Tutkimuksen teon lähtökohdista.....	110
6.2 Luotettavuus .....	111
6.3 Eettisyys .....	115
7 POHDINTA.....	118
7.1 Opinto-ohjaajan vastuullisuus ja eettisyys .....	119
7.2 Koko koulu opiskelijan ohjaajana ja kohtajana .....	121
7.3 Ideoita ja jatkotutkimusmahdollisuuksia .....	125
7.4 Lopuksi .....	126
LÄHTEET .....	127
LIITTEET .....	132
Liite 1.....	132

## 1 JOHDANTO

Opinto-ohjaukselta odotetaan paljon. Sen uskotaan olevan vastaus helpottamaan niin opiskelijoiden pärjäämistä lukiossa kuin yhtä lukioajan tärkeimmistä tavoitteista, ammatinvalinnan suuntaamista. Suomen lukiolaisten liiton tekemän tutkimuksen mukaan lukion opiskelijat pitävät opinto-ohjausta tärkeänä, mutta henkilökohtaisessa ohjauksessa koetaan kuitenkin olevan puutteita. Kolmannes lukiolaisista kokee saaneensa ohjausta liian vähän ja vain noin puolet arvioi lukion ohjauksen tärkeäksi omien jatko-opintosuunnitelmiansa kannalta. Ohjauksesta päävastuu on opinto-ohjaajalla. (SLL, 2012.) Myös lukioden erilaisista resursseista johtuvat erot ovat olleet mietinnän alla. Oppilasmäärästä, sijainnista, ohjattavien määrästä ja esimerkiksi kurssitarjottimen laajuudesta johtuvat erot ovat saaneet aikaan pohdintaa siitä, ovatko lukiot ohjaukskäytäntöineen tasa-arvoisia. Ohjauksen ympärillä käydään paljon keskustelua ja esimerkiksi uudessa lukion tuntijaossa ohjauksen saantia vahvistetaan.

Ohjauksella ja erityisesti lukion ohjauksella ei ole Suomessa pitkiä perinteitä. Opinto-ohjaus on käynnistynyt samaan aikaan kuin peruskoulu eli 1960-luvun lopussa. Ensimmäiset opinto-ohjaajat tulivat kokeilupерuskouluihin vuonna 1969. Yhtenäiskoulujärjestelmän aloittaminen toi suuria muutoksia ja haasteita oppilaitoksille ja opinto-ohjaajan tehtäviin kuului oppilaskeskeisyyden korostaminen sekä yhteistyön kehittäminen eri osapuolten välillä. Opinto-ohjaajat vakiinnuttivat asemaansa vähitellen 1970-luvulla kyseenalaistamisesta huolimatta. 1980-luvulla opinto-ohjauksen laatu parani kehittämistyön ja erilaisten kokeilujen ansiosta tullen osaksi peruskoulun arkea. Tällöin ohjauksen painopiste siirtyi uravalinnan ohjaukseen. 1980-luvulla ohjaus aloitettiin myös lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa. Resurssit olivat kuitenkin siellä vähäisemmät kuin peruskoulussa, joten ohjauksen tulokset olivat vaatimattomia. (Vuorinen 2000, 72–75.) 90-luvun lama päätti ohjauksen nousukauden ja ohjaus oli ensimmäisten koulusta karsittavien asioiden joukossa. Lama toi kuitenkin oppilaitoksiin lisää opiskelijoita esimerkiksi työttömyyden nousun seurauksena ja ohjauksen tarve korostui. Myös koulutusmarkkinoiden muutosten takia monimutkaistuneet

hakumenettelyt lisäsivät valinnanvaikeutta ja sitä kautta myös ohjausten tarvetta. Koulut saivat tällöin vapauden järjestää ohjaus haluamallaan tavalla ja se lisäsi koulujen eriarvoisia asemia ohjauksen suhteen. Uudistunut koululainsäädäntö pyrki vahvistamaan ohjauksen asemaa ja vähentämään ohjauksen alueellista eriarvoisuutta. Myös 2000-luvun alussa vakiintunut taloudellinen tilanne lisäsi ohjauksen resursseja. Oppilaitoksilla on silti vapaus toteuttaa ohjausta haluamallaan tavalla ja kirjo onkin melko laaja. (Vuorinen 2000, 75–78.)

Nykyiset lukion opetussuunnitelman perusteet on otettu käyttöön vuonna 2003 eli noin kymmenen vuotta sitten. Opetussuunnitelman mukaan ohjauksesta tulee tehdä koko lukioajan kestävä jatkumo. Sen mukaan opinto-ohjauksen tehtävänä on tukea opiskelijaa hänen opinnoissaan sekä tuoda hänelle tietoja ja taitoja, joita hän tarvitsee siirtyessään jatko-opintoihin ja työelämään. Lukion ohjaus koostuu opinto-ohjauksen kursseista, pienryhmäohjauksesta ja henkilökohtaisesta ohjauksesta. Tavoitteena on ohjata opiskelijaa vastuullisuuteen ja itsenäisyyteen siten, että opiskelija pystyy suunnittelemaan oman henkilökohtaisen opiskelusuunnitelmansa ja tunnistamaan opiskeluunsa liittyviä ongelmia etsien niihin apua. Opiskelijan tulee tuntea keskeisiä jatkokoulutus- ja ammatinvalintaan liittyviä hakuoppaita sekä osata käyttää tietoverkoissa olevaa informaatiota. Opiskelijaa tulee myös ohjata ja tukea elämänsuunnittelun ja – hallinnan taidoissa. Hänen tulisi pystyä arvioimaan realistisesti omia edellytyksiään ja mahdollisuuksien opintojen eri vaiheissa liittyen ammatillisen suuntautumisen etsimiseen ja päätöksentekoon. Kaiken tarkoituksena on, että opiskelijalla on valmiudet hankkiutua jatko-opintoihin välittömästi lukio-opintojen jälkeen. (OPH 2003, 216.) Kaikissa lukioissa on yksi pakollinen kurssi opinto-ohjausta sekä yksi syventävä eli valinnainen opinto-ohjauksen kurssi. Pakollisen kurssin keskeisiä sisältöjä ovat esimerkiksi opintojen rakentuminen ja omien opiskelutaitojen kehittäminen, itsetuntemus, omien toimintamallien ja vahvuuksien tunnistaminen sekä jatko-opintoihin hakeutuminen. Syventävän kurssin sisältöjä ei ole määritelty yhtä tarkasti, mutta painotus on opiskelijan yksilöllisiä tarpeita korostaen itsetuntemuksessa, opiskelun taidoissa, urasuunnittelussa sekä alueellisissa työ- ja elinkeinoelämän kysymyksissä. (OPH 2003, 217.)

Lähdin tekemään tutkimusta puhtaasti omien mielenkiinnonkohteitteni mukaan: halusin selvittää, mikä on opiskelijoille merkityksellistä ohjauksessa. Seuraan innolla

keskustelua ohjauksesta, mutta keskustelu ei usein ylety yksilöiden tasolle tai perustu juuri heidän kokemuksiinsa. Omassa pro gradu-työssäni halusin kuitenkin tutkia ohjausta yksilön ja nimenomaan opiskelijan näkökulmasta. Vaikka ohjaus puhututtaa, opiskelija tulevaisuudensuunnitelmiseen, tavoitteeseen ja unelmineen on kuitenkin se henkilö, joka elää ohjauksen tai ohjaamattomuuden kanssa. Lukio-opiskelijoiden joukko on monella tavalla heterogeenistä, mutta haluan silti uskoa, että oma yhdeksän opiskelijaa käsittävä tutkimusjoukkoni antaa minulle ruohonjuuritasolta tietoa siitä, millaista ohjausta he pitivät merkityksellisenä. Haluan tuoda esiin opiskelijoiden äänen ja kokemukset ohjauksesta. Tämän avulla on mahdollisuus pohtia, millaisia asioita ohjaajan tulee ottaa huomioon silloin, kun tavoitteena on ohjattavan tavoittava, positiivisesti merkityksellinen ohjaus. Toivon, että tutkimus olisi hyödyllinen ja mielenkiintoinen myös muille koulun opettajille ja toimijoille kuin opinto-ohjaajille.

Oman sysäyksensä tälle tutkimukselle antoi se, että kuulemani kommentit ohjauksesta eivät aina ole kovin mairittelevia. Monet kommentoivat ohjauksen olevan turhaa tai merkityksetöntä. Asioita on käsitelty liian yleisellä tasolla eikä opiskelijoita ole ohjattu yksilöinä. Jotkut tuntuvat jopa olevan hieman katkeria saamastaan ohjauksesta. Haluan kehittää omaa ohjaajuuttani niin, että ohjattavilleni ei syntyisi samanlaisia tuntemuksia. Olen lukenut aiheeseen liittyvää kirjallisuutta ja opiskellut ohjauksen teoriaa, mutta uskon, että opiskelijoiden kokemuksesta voin saada kaikkein eniten irti. Kun tein tutkimuksen tässä roolissa, en kyseisten opiskelijoiden opinto-ohjaajana, uskon heidän kertoneen minulle kokemuksistaan rehellisesti ja kaunistelematta. Uskon saavani tutkimuksesta paljon tarpeellista tietoa siitä, miten rakentaa omaa ohjaajuuttani. Toivon myös saavani välineitä ohjaamiseen. Minulle on kaikkien kokemusteni perusteella rakentunut jonkinlainen käsitys siitä, millaista on hyvä ohjaus. Tehdessäni gradua hermeneuttis-fenomenologisella otteella joudun luopumaan käsityksistäni ja olen yrittänyt ottaa mahdollisimman neutraalin asenteen. Toivottavasti tutkimuksen lopputulos saa omassa ohjausajattelussani aikaan muutoksia tai vahvistaa niitä ajatuksia, mitä minulla on jo ennestään ollut. Välillä on ottanut koville kyseenalaistaa niitä ajatuksia, mitä minulla on ohjauksesta. Tutkimuksesta ei kuitenkaan olisi tullut luotettava, eikä siitä olisi ollut niin paljon hyötyä itselleni eikä muille, mikäli en olisi riisunut omia ohjaukseen liittyviä silmälasejani.

Olen toteuttanut tutkimuksen aineistolähtöisesti ja hermeneuttis-fenomenologisella otteella. Tein haastatteluja kolmessa eri koulussa. Johdannon jälkeen luvussa kaksi tutustutaan tutkimuksen toteutukseen sekä metodologisiin lähtökohtiin. Pohdin kokemuksen tutkimusta ja esittelen tutkimukseni hermeneuttis-fenomenologista otetta sekä analyysitapaa. Luvussa kolme jatketään yhdeksän opiskelijan haastatteluista aikaansaaduilla yksilöiden merkityskokonaisuuksilla. Olen tiivistänyt haastatteluissa nousseet ohjauksen merkitykselliset asiat ensin tekstiksi ja lopuksi koonnut ne kaavioksi. Luvussa neljä siirrytään yksityisestä yleisempään ja siinä esittelen tutkimuksen keskeisimmät tulokset. Viidennessä luvussa tarkastelen tuloksista esiinnousseita teemoja kirjallisuuden ja aiempien tutkimusten valossa. Yksi tutkimukseni tulos oli se, että opiskelijat kaipaavat ohjaajaltaan aitoa kohtaamista. Olen pohtinut, mitä kohtaaminen merkitsee ja mitä positiivista sillä voidaan saada aikaan. Toinen tarkastelun kantavista teemoista on se, kuinka lukiossa opiskelijat käyvät läpi itsenäisyyden ja epävarmuuden vaihetta. He peilaavat vaihetta osittain myös opinto-ohjaukseen. Tuon tietoon syitä tähän epävarmuuden ja itsenäisyyden ristiaallokkoon ja toisaalta selvitän, mitä ohjaaja voisi olla mukana tässä vaiheessa. Luvussa kuusi pohdin tämän tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Pro gradu – työni päättyy pohdintaan, jossa mietiskelen tutkimukseni tuloksia, sen antia minulle ja muille sekä mahdollisia jatkotutkimusideoita. Pohdinnan alla on myös ohjaajan ja koko koulun roolit osana ohjausta.



## **2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT**

### **2.1 Tutkimustehtävä**

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaisia merkityksiä lukion kolmannen vuosikurssin opiskelijat antavat lukiossa saamalleen opinto-ohjaukselle. Tarkoituksena on tutkia opiskelijoiden kokemuksen kautta, millaisia asioita he pitivät ohjauksessa tärkeinä ja mitkä tekijät tekevät siitä heille henkilökohtaisesti merkityksellistä. Tutkimuksessa on tarkoitus kuvata, millaisista elementeistä merkityksellinen ohjaus koostuu. Tutkimuskysymys, jonka pohjalta lähdän analysoimaan aineistoani, on yksinkertaisesti seuraavanlainen:

*Mitä merkityksiä opiskelija antaa kokemalleen opinto-ohjaukselle?*

### **2.2 Hermeneuttis-fenomenologinen lähestymistapa**

Päätettyäni tutkimukseni aiheen aloin pohtia, millä metodologisilla valinnoilla saisin parhaimman vastauksen tutkimuskysymykseeni. Haluan omassa tutkimuksessani syventyä nimenomaan tutkimaan opiskelijoiden kokemusta heidän saamastaan ohjauksesta. Jo se, että haluan tutkia kokemusta ja siitä nousseita käsityksiä, ohjaa toteuttamaan tutkimukseni laadullisin keinoin.

Sirkka Hirsjärvi, Pirkko Remes ja Paula Sajavaara (2009, 161) määrittelevät laadullisen tutkimuksen lähtökohdaksi todellisen elämän kuvaamisen ja siihen sisältyvän ajatuksen todellisen elämän moninaisuudesta. He kertovat kvalitatiivisen tutkimuksen ominaispiirteiksi mm. tutkimuksen kokonaisvaltaisen tiedonhankinnan, jossa aineisto kootaan luonnollisissa tilanteissa, ihmisen suosimisen keruun instrumenttina, tutkimuksen kohteiden valinnan tarkoituksenmukaisesti ja tapauksien käsittelyn ainutlaatuisesti ja analysoinnin sen mukaan. (Hirsjärvi ym. 2009, 164.) Sen

tarkoituksena ei ole tehdä samalla tavoin empiirisesti yleistettäviä päätelmiä kuin tilastollisessa tutkimuksessa. Kaikkia laadullisia tutkimuksia voidaan oikeastaan kutsua tapaustutkimuksiksi. (Eskola & Suoranta 1998, 66.)

Tavoitteenani oli tuoda esille opiskelijoiden ääni. Koin parhaaksi keinoksi tähän haastattelun. Tutkimukseni fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote määritteli jonkin verran haastattelutilannetta. Varton (1992, 86) mukaan fenomenologisessa menetelmässä ilmiö on keskiössä ilman valmiiksi mietittyjä teorioita tai ennakkokäsityksiä. Siinä pyritään siihen, että tutkija ei kiinnittäisi ennen tutkimuksen tekoa huomiotansa teoreettiseen tai menetelmälliseen tietoon. Sen sijaan tutkijan olisi oltava ennakkoluuloton havaitsija, jotta ilmiö ilmenisi tutkijalla niin rikkaana ja moninkertaisena kuin se on. (Varto 1992, 86.) Lähdinkin toteuttamaan tutkimustani aineistolähtöisenä. En siis ollut suunnitellut etukäteen teoreettista viitekehystä tutkimukselleni tai tehnyt muita ennakko-oletuksia. Pyrin kohtaamaan haastateltavat mahdollisimman avoimena, tyhjänä paperina. Olen kuitenkin opiskellut kasvatustiedettä useita vuosia, joten jonkinlaista tietopohjaa minulla on. Tässä vaiheessa on olennaista ymmärtää, että minulla on aiheesta esiymmärrys. Toimin itse niin, että kirjoitin ajatuksiani paperille ja pyrin sen avulla tiedostamaan oman esiymmärrykseni ja hahmottamaan omia ajatuksiani.

Kokemuksen tutkimisessa omat tulkinnat tulee asettaa koetukselle ja haastaa itsensä pohtimaan, kuinka pystyy ymmärtämään toisen ilmaisujen omalaatuisuutta ja merkityksellisyyttä omien lähtökohtiensa kautta. Spontaania ymmärrystä tulee kyseenalaistaa. On kyettävä laittamaan hetkeksi sivuun niin arkikokemukset kuin aiemmat lukemansa tutkimustulokset. On kuitenkin tärkeää tiedostaa tutkimuskohdettaan selittävät teoreettiset mallit. Ne saattavat esimerkiksi supistaa tutkijan näkökenttää tutkimuksen aikana ja sen takia ne on ainakin tiedostettava. Tiedyt teoreettiset lähtökohdat, kuten ihmiskäsitys ja käsitys kokemuksesta, on oltava selvillä voidakseen tehdä tutkimusta. Paradigmat siis ohjaavat fenomenologistakin tutkimusta, mutta myös niitä tulee arvioida kriittisesti. (Laine 2010, 34–36.)

Laine (2010, 37) kertoo, että haastattelu on laaja-alainen keino lähestyä toisen kokemusta. Fenomenologisen haastattelun tulee olla haastateltavalle paljon tilaa antava luonnollinen, avoin ja keskustelunomainen tilanne, jossa pyritään olemaan ohjailematta

haastateltavaa liikaa. Tavoitteena on saada mahdollisimman kuvailevia ja kertomuksenomaisia vastauksia, omakohtaista kokemusta. Tärkeää on käyttää konkreettista kieltä. (Laine 2010, 37–39.) Pysin toimimaan haastatteluissa tämän periaatteen mukaan. Olin kuitenkin tehnyt valmiiksi haastattelurungon, jonka mukaan oli mahdollisuus edetä. Sitä ei tarvinnut noudattaa, mutta se oli minulle apuna ja tukena. Joissain kohdissa jouduin antamaan haastateltaville hieman lisäohjausta. Kyse saattoi olla siitä, että kielenkäyttöni oli liian abstraktia tai haastateltavilla ei yksinkertaisesti ollut sanottavaa asiasta. Koin kuitenkin, että haastateltavat kertoivat haastattelussa omakohtaisia kokemuksiaan rikkaalla, konkreettisella kielellä. Myös Laineen (2010, 37) mainitsemaa kokemuksen määrittelemättömiä tasoja nousi esiin haastateltavien puheessa.

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote antaa teorianmuodostukselle tiettyjä piirteitä. Tutkimuskohdetta ymmärretään ja tavoitetaan kehämäisesti. Teoria ei ole sidoksissa tutkimuksen aluksi tehtyihin oletuksiin, vaan syntyy itse tutkimuksesta. Tutkittava aineiston siis määrää teorian ja myös esimerkiksi sen rakenteen. Teoria on siis mahdollista muodostaa oikeanlaiseksi, mikäli on toteuttanut hermeneuttista menetelmän onnistuneesti. (Varto 1992, 108). Oma tutkimukseni eteni juuri edellä mainitulla tavalla.

Valitsin siis tutkimukseni lähestymistavaksi hermeneuttis-fenomenologisen lähestymistavan. Sen erityispiirteenä on, että ihminen toimii sekä tutkijana että tutkittavana (Varto 1992, 26). Se ei ole metodi, joka on kaavamaisesti opittavissa. Se on enemmänkin tapa kerätä ja tulkita aineistoa. Se vaatii tutkijaa pohtimaan tutkimuksen eri vaiheissa perusteitaan, kuten ihmiskäsitystä ja tiedonkäsitystä. Olennaisia käsitteitä hermeneuttis-fenomenologisen tutkimuksen teossa ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. On pyrittävä ymmärtämään ja tulkitsemaan. On siis pysähdyttävä pohtimaan, millainen ihminen on tutkimuskohteena sekä miten ja millaista tietoa tällaisesta tutkimuskohteesta saadaan. (Laine 2010, 28.)

Olennaista fenomenologisessa tutkimuksessa on tutkia kokemusta, eli ihmisen suhdetta maailmaan, jossa hän elää. Kokemus syntyy, kun ihminen on vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Se on kehollista toimintaa, havainnointia ja ihmisen suhdetta elämäntodellisuuteensa. (Laine 2010, 28–29.) Perttulan (2005, 116–117) mukaan

fenomenologisessa tieteessä kokemus on yhtä kuin suhde. Siihen sisältyy niin tajuava subjekti ja hänen tajunnallinen toimintansa kuin se kohde, mihin toimintaa suuntaa. Kokemuksen rakenne on se suhde, joka liittää subjektin ja objektin yhdeksi kokonaisuudeksi. On tärkeää ajatella, millaisista erilaisista todellisuuksista elämäntilanteet voivat koostua. Perttula (2005, 17) erottaa niistä esimerkiksi aineellisen, ideaalisen ja elämänmuodollisen todellisuuden. Fenomenologian mukaan ihmisille kaikki merkitsee jotain eli suhde maailmaan on intentionaalinen. Kaikessa havainnoinnissa kohde nähdään havaitsijan kiinnostusten, pyrkimysten ja uskomusten valossa tietynlaisena. (Laine 2010, 29.)

Kokemus muotoutuu merkitysten mukaan. Fenomenologiassa keskitytään siis siihen, millaisia merkitysrakenteita yksilön kokemukset rakentavat. Lähtökohtana on se, että ihmisen maailma on moninainen ja monikerroksinen merkitysten maailma. Merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen kohde, josta voidaan tehdä merkitysanalyysi. Tuloksena saadaan selvitys kokemuksen mahdollisimman monista toisistaan eroavista merkitysaspekteista ja niiden luonteista. Taustalla on oletus siitä, että ihminen toimii intentionaalisesti ja intersubjektiivisesti. Intersubjektiivisuudella tarkoitetaan yhteisöllisyyttä. Merkitykset syntyvät suhteessa muihin ihmisiin, kun me kasvamme ja meitä kasvatetaan. Ihmiset ovat lähes aina osa jotain yhteisöä, jonka perinteiden mukana he ovat kasvaneet. (Laine 2010, 28–30; Varto 1992, 56.)

**Hermeneuttisella ulottuvuudella** tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen teossa tulee tarve tulkinnalle. Tutkimusaineisto kerätään haastattelemalla ja haastateltava on viestinyt kokemustaan erilaisin sanoin. Tutkija pyrkii etsimään haastateltavan puheesta mahdollisimman oikean tulkinnan. Tulkintaa tehdään pääasiassa kielellisestä ilmaisusta, mutta myös esimerkiksi ilmeistä ja eleistä. Ilmaisussa piilee merkityksiä, joita tutkija yrittää selventää tulkitseamalla ja ymmärtämällä. (Laine 2010, 31). Tutkimuksen sen tekijän tulee kulkea hermeneuttista kehää. Hermeneuttisella kehällä tarkoitetaan sitä, että tutkija käy tutkimuksellista dialogia aineistonsa kanssa. Dialogin tavoite on avoin asenne tutkittavia kohtaan ja oman perspektiivin minäkeskeisyydestä luopuminen. Lopputuloksena on toisen toiseuden ymmärtäminen. Tällaista kriittistä reflektiota aineistoaan kohtaan tulisi käydä tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Sitä kutsutaan hermeneuttisen kehän ongelmaksi. Kehän alussa, kuten joka vaiheessa, teemme tutkijoina välittömiä tulkintoja. Tulkintoihin tulisi kuitenkin ottaa etäisyyttä ja pohtia

niitä kriittisellä ja reflektiivisellä asenteella. Siten tutkijan luomat tulkinnat ja kuvitelmat voivatkin näyttäytyä eri tavalla tutkijan palatessa aineistonsa pariin uudestaan. Tutkija huomaa uusia asioita, jotka eivät ole vastanneet hänen käsitystään olennaisesta asiasta välittömässä tulkinnassa. Kehäliikkeen tavoitteena on kyseenalaistaa luomiaan hypoteeseja ja lopulta löytää uskottavin ja todennäköisin tulkinta. Ymmärtäminen etenee siis kehämäisenä liikkeenä. (Laine 2010, 36–37).

Tutkittavan ilmiön, eli kokemuksen merkityksen, käsitteellistäminen on hermeneuttis-fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena. Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimuksen kuvaillaan yrittävän nostaa tietoiseksi ja näkyväksi tottumuksen huomaamattomaksi häivyttämät asiat sekä koetut, mutta ei tietoisesti ajatellut asiat. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35).

Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimus muotoutuu jokaisessa tutkimuksessa sen monien eri tekijöiden tuloksena. Tekijöitä ovat itse tutkija, tutkittavat ja tilanteet. Tutkijan vastuulle jää se, kuinka hän pyrkii saavuttamaan toisen kokemuksen ja ilmaisun niin totuudenmukaisena kuin mahdollista. Se on harkittava tilannekohtaisesti. (Laine 2010, 33). Tutkimukseni tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään, millainen kokemus opinto-ohjaus on yhdeksälle abiturientilla ja millaisia merkityksiä he sille antavat. Lopputuloksena tulee olemaan kokemuksen merkityksen käsitteellistäminen. Tarvitsen siis tutkimusaineistoni analysointiin tulkintaa. Käydessäni läpi aineistoa pyrin häivyttämään esiyymmärrykseni niin hyvin kuin pystyn sekä suhtautumaan aineistoon kriittisesti reflektoiden. Tutkimuksessani näkyy siis sekä fenomenologia että hermeneuttinen ulottuvuus.

### **2.3 Aineiston hankinta**

Haastattelin tutkimukseeni yhteensä yhdeksää eri abiturienttia kolmesta eri lukiosta. Yksi lukioista sijaitsee Pirkanmaalla ja kaksi lukioista Etelä-Pohjanmaalla. En pyrkinyt valikoimaan tiettyjä lukioita tai asettanut niille tiettyjä kriteereitä esimerkiksi sijainnin, koon, oppilasmäärän tai opinto-ohjaajien määrän perusteella. On selvää, että jokainen lukio on yksilöllinen niin ohjaukseltaan kuin monilta muilta osin. En pyri tutkimuksessani erityisesti selvittämään, kuinka paljon kyseisessä koulussa esimerkiksi

annetaan opinto-ohjausta. Tarkoitukseni on nimenomaan tutkia, miten opiskelija kokee saaneensa ohjausta ja millainen merkitys ohjauksella on hänelle.

Haastateltavien löytäminen oli hieman haasteellista. Aloitin haastateltavien etsinnän marraskuussa 2012. Otin yhteyttä lukioiden opinto-ohjaajiin joko puhelimitse tai sähköpostilla ja tiedustelin, olisiko heillä halukkuutta auttaa minua löytämään heidän opiskelijoistaan haastateltavia tutkimukseeni. Mikäli vastaus oli myönteinen, otin yhteyttä lukioiden rehtoreihin saadakseni hyväksynnän tutkimuksen tekoon myös heiltä. Tässä vaiheessa otin myös selvää, tarvitsenko tutkimukseni tekoon lupaa niiltä kaupungeilta tai kunnilta, jossa lukiot sijaitsevat. Puhelinsoitto ko. kunnan tai kaupungin koulutoimeen tai rehtorin lupa olivat näissä tapauksissa riittäviä. Erään lukion oppilaat löytyivät henkilökohtaisten suhteideni kautta, mutta tässäkin tapauksessa sekä koulun opinto-ohjaaja että rehtori ovat tietoisia tutkimuksestani.

Opinto-ohjaajat tiedustelivat opiskelijoilta halukkuutta lähteä tutkimukseeni yleensä sähköpostin tai Wilman kautta. Jotkut opinto-ohjaajat olivat tuoneet asiaa esille myös oppitunneilla. Olin lähettänyt opinto-ohjaajille tutkimukseeni liittyvän saatekirjeen, jonka he saattoivat jakaa oppilaille. Siinä kerrottiin lyhyesti itsestäni, tutkimuksestani sekä esimerkiksi luottamuksellisuudesta. Pyysin oppilaita joko ottamaan minuun yhteyttä sähköpostilla tai puhelimitse, tai ilmoittamaan vapaaehtoisuudestaan osallistua tutkimukseen opinto-ohjaajalle. Halusin korostaa, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Kaikki oppilaat ilmoittivat halukkuudestaan opinto-ohjaajalle. Opinto-ohjaajat ilmoittivat minulle heidän puhelinnumeronsa sekä sähköpostinsa, ja minä otin yhteyttä heihin puhelimitse. Kolmen ihmisen kohdalla yhteyshenkilö oli sopinut haastatteluajankohdan. Muiden kohdalla sovin itse ajan ja paikan. Suoritin kuusi haastattelua tammikuussa 2013 sekä kolme haastattelua helmikuussa 2013.

Pyrimme siihen, että opiskelijat ilmoittautuvat opinto-ohjaajalle vapaaehtoisesti. Tämä edesauttaa toki sitä, että haastatteluun saattaa valikoitua opiskelijoita, jotka ovat aktiivisia ja reippaita. Oletan myös, että heillä on taustalla jonkinlainen mielipide ohjauksesta ja he uskovat, että heillä on sanottavaa siitä. En siis haastatellut tutkimukseeni mahdollisimman heterogeenistä joukkoa. Olisi kuitenkin ollut epäeettisempää valikoida oppilaat. Tutkijan ja tutkittavien suhde on neutraali. Tiesin osan heistä etukäteen nimeltä, mutta en ollut koskaan keskustellut heidän kanssaan. En

myöskään tuntenut opiskelijoiden opinto-ohjaajia ennalta. Mikäli olisin tuntenut ohjaajat ja heidän ohjaustapansa ennalta, minulla olisi voinut olla jonkinlaisia ennakkoodotuksia. Mielestäni oli siis hyvä, että haastateltavat ja heidän ohjaajansa olivat minulle tuntemattomia ennalta.

Varmistin yhteydenotoissa ennen tapaamista sekä myös tapaamisten aluksi haastattelun vapaaehtoisuuden ja kerroin oikeudesta vaikuttaa haastattelun kulkuun. Selvitin heille, mihin tarkoitukseen haastatteluaineistoa käytetään ja kuinka heidän anonymiteettinsä säilyy. He olivat tietoisia siitä, että nauhoitan haastattelut pienellä nauhurilla ja myöhemmin litteroin ne. Yritin tehdä kaiken toimintani mahdollisimman läpinäkyväksi sekä taata sen, että haastateltavilla on hyvä olla. Heillä oli mahdollisuus esittää ja sanoa oma mielipiteensä liittyen tutkimukseen sekä myös ottaa minuun yhteyttä jälkeenpäin, mikäli jotain askarruttavaa olisi tullut esille. Haastattelupaikat olivat rauhallisia tiloja, jossa ei ollut muita ihmisiä kuuntelemassa. Haastatteluja tein siis yhteensä yhdeksän. Lukioita oli yhteensä kolme, josta kustakin oli kolme haastateltavaa. Haastattelujen pituus vaihteli 25 minuutista 47 minuuttiin. Keskimääräinen haastattelu-aika oli n. 35 minuuttia. Haastattelun yhteydessä annoin opiskelijoille paperin, jolle olin piirtänyt janan. Jana kuvasi heidän ohjausprosessiaan. Kerroin heille, että he saivat halutessaan täyttää paperiin heidän ajatuksiaan ohjauksesta, mutta se olisi täysin vapaaehtoista. Noin puolet teki merkintöjä paperiin. Koska kaikki eivät halunneet täyttää paperia, käytin niitä lähinnä tukena tulkitessani opiskelijoiden kokemuksia.

## **2.4 Aineiston käsittely ja analyysi Giorgia mukailen**

Kaipasin oman aineistoni käsittelyn ja analyysin tueksi jonkinlaista selkeää toimintatapaa. Yksi tällainen on Amadeo Giorgan (1985) kehittämä fenomenologinen analyysi, joka perustuu Edmund Husserlin fenomenologiaan. Tein oman analyysini mukailen Giorgia (1985) ja Lainetta (2010). Esittelen seuraavaksi Amadeo Giorgan ajatuksiin perustavan analyysitavan perusteita.

- 1. Kokonaiskäsitely aineistosta.** Ensimmäisessä vaiheessa aineistoon tutustutaan yksinkertaisesti lukemalla ja yrittämällä ymmärtää haastateltavien kieltä. Siten

aineistosta saadaan mahdollisimman hyvä kokonaiskuva. Tämä vaihe luo perustan seuraavalle vaiheelle. (Giorgi 1985, 10.)

- 2. Merkitysyksiköiden etsiminen ja löytäminen tekstistä.** Saatuaan kokonaiskäsityksen tekstistä, tekstiä aletaan lukea uudestaan. Tällä kertaa on tavoitteena on löytää tekstistä merkitysyksiköitä (meaning units). Merkityskokonaisuudet kertovat tutkittavan ilmiön kannalta olennaisia asioita ja merkityksiä. Koko tekstiä ei ole mahdollista analysoida samanaikaisesti, joten se täytyy pilkkoa helpommin käsiteltäviin osiin eli merkitysyksiköihin. (Giorgi 1985, 11–13; ks. myös Perttula 1995, 72.)
- 3. Aineiston muuntaminen tieteen kielelle.** Tässä vaiheessa on tarkoitus kääntää aineiston tutkittavien kieli tutkittavan ilmiön tieteenalaan sopivalle tieteelliselle kielelle. Tiettyjä merkityksiä sisältävät yksiköt muutetaan tieteen kielelle säilyttäen kuitenkin olennainen kokemuksesta. Tässä vaiheessa apuna on käytettävä mielikuvituksellista muuntelukykyä sekä reflektiota. Tavoitteena on päästä yleisempään kieleen konkreettisten ilmaisujen tutkimisen avulla. Tämä transformaatio on tarpeellista, koska tutkittavat ovat ilmaisseet moninaisia todellisuuksia omalla tavallaan ja tutkimuksen tavoitteena on nimenomaan kokemusten ymmärtäminen. (Giorgi 1985, 17–18; Perttula 1995, 74.)
- 4. Merkitysverkoston muodostaminen.** Jokaisen tutkittavan merkitysyksiköistä muodostetaan tässä vaiheessa henkilökohtainen kokonaisuus. Merkityksiä sisältävät yksiköt asetetaan sisällön mukaan järjestykseen ja toistensa yhteyteen. Edelliset vaiheet edesauttavat tutkijaa rajaamaan tutkittavan kokemusten merkitysverkostoa. (Giorgi 1985, 17–19; Perttula 1995, 77.) Giorgin analyysi oli nelivaiheinen, mutta hänestä inspiroituneet fenomenologista analyysitapaa toteuttaneet tutkijat, kuten Juha Perttula, ovat erottaneet osan Giorgin neljännestä vaiheesta viidenneksi vaiheeksi. Tässä vaiheessa tutkittavan spesifit, henkilökohtaiset merkitysverkostot muunnetaan yleisimmiksi merkitysverkostoiksi. Kun yksilökohtainen merkitysverkosto pyrkii olemaan lojaali alkuperäiselle aineistolle, niin yleisemmän merkitysverkoston tarkoituksena on löytää ilmiön yleisempiä merkityksiä. Yleisessä



merkitysverkostossa on tultava esille myös yksilöllisellä tasolla esiintyneet, ilmiön kannalta olennaiset, sisällöt. (Giorgi 1985, 19–21; Perttula 1995, 84–87).

Myös Laine on kirjoittanut fenomenologisen tutkimuksen etenemisestä. Hänen mukaansa ensimmäisessä työvaiheessa pyritään luomaan kuvaus siitä, mitä aineistossa on sanottu, mahdollisimman alkuperäisestä mukailien. Tässä vaiheessa on tehtävä valintoja siitä, mikä on olennaista tutkimuksen kannalta. Tälle vaiheelle on annettava aikaa ja tilaa. Pyrkimyksenä on ymmärrys siitä, mikä on tutkittavan omasta näkökulmasta merkityksellistä. Kuvaus kirjoitetaan kielellä, joka muistuttaa mahdollisimman tarkasti haastateltavan omaa kieltä ja se saattaa sisältää myös lainauksia. Kuvauksen tulee olla mahdollisimman kokemuksellista ja metaforista. (Laine 2010, 40–41).

Tämän jälkeen moninaisista aineistoista pyritään saamaan esiin merkitysten muodostamia kokonaisuuksia. Ilmiö koostuu hyvin moninaisista merkityksistä, jotka tulevat esiin haastatteluissa. Ilmiö hahmottuu tutkijalle selkeämmin, jos pystyy jäsentämään merkityksiä kokonaisilmiön osakokonaisuuksiksi. Merkityskokonaisuudet muodostetaan etsimällä samankaltaisia ja yhteenkuuluvia merkityksiä. Siihen, että merkitykset löytyvät, vaikuttaa tutkijan oma, intuitiivinen ja elämäkokemuksen myötä kehittynyt merkitysten taju. Jotta ilmiötä voi ymmärtää, on siitä pyrittävä näkemään mahdollisimman paljon erilaisia merkitysaspekteja. Myös tutkimuskysymys määrää osaltaan merkityskokonaisuuksien järjestäytymistä. Tutkimustehtävä määrää, mitkä osat moninaisesta ilmiöstä tulevat esiin. Merkityskokonaisuudet jäsennetään tekstiksi aineiston omilla ehdoilla, mutta tutkijan tulkitsemana ja hänen omalla kielellään. Kuvauksien puhetta voidaan esimerkiksi tematisoida tai käsitteellistää. Analyysi ei saa kuitenkaan köyhdyttää aineistoa. (Laine 2010, 40–42).

Viimeiseksi on tarkoitus luoda kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä tuomalla merkityskokonaisuudet yhteen. Niiden välissä on sidoksia ja näiden suhteiden selvittäminen antaa lopullisen kuvan ilmiöstä. Jokin merkityskokonaisuus saattaa esimerkiksi muuttua toisen merkityskokonaisuuden alakokonaisuudeksi. Tätä merkityskokonaisuuksien muodostamaa lopputulemaa kutsutaan synteetiksi eli ilmiön kokonaisrakenteeksi. (Laine 2010, 43–44).

Työstin omaa aineistoani ensin litteroimalla kaikki tekstit. Litterointi tapahtui kevään ja kesän 2013 aikana. Litteroin haastattelut sanatarkasti ja merkitsin esimerkiksi pitkät tauot haastateltavien puheessa. En litteroinut osioita, jotka eivät liittyneet tutkimukseeni mitenkään. Tällaisia olivat esimerkiksi opiskelijoiden muistot heidän elämänsä varrella tapahtuneista, kouluun ja ohjaukseen liittymättömistä, asioista. Litteroituja tekstejä tuli yhteensä noin 75 sivua, kun fonttina oli Times New Roman, kirjainkokona 12 ja rivivälinä 1,5. Tutustuin litteroituihin teksteihin huolellisesti ja luin niitä usean kerran lävitse. Litteroimisen jälkeen kävin haastattelut yksitellen läpi ja kirjoitin jokaisen haastattelun omaksi tarinakseen. Yritin saada tarinan kirjoitettua ikään kuin haastateltavan sanoin häivyttäen kaikki omat sanomiseni ja kysymykseni. Pyrin käyttämään kirjoituksissa haastateltavan sanontoja, sanamuotoja ja metaforia – ikään kuin säilyttämään haastateltavan viestin täysin.

Tarinoiden jälkeen alkoi kunkin yksilön merkitysverkostojen kokoaminen. Luin tarinoita ja etsin niistä yhtäläisyyksiä. Pyrin tulkitsemaan, mitkä asiat olivat kullekin haastateltavalle todella merkityksellisiä. Yritin todella panostaa siihen, etten ylitulkitsisi tai liioittelisi opiskelijoiden kertomuksia. Häivytin esiyymmärrykseni ja aikaisemmat kokemukseni lukiolaisten ohjauksesta ja pyrin keskittymään vain siihen, mitä opiskelijat halusivat kertoa heidän kokemastaan ohjauksesta. Jokaiselle haastateltavalleni muodostui merkityskokonaisuuksia, jotka yhdessä muodostavat henkilökohtaisen synteesiin. Pro gradu-työssäni esittelen jokaisen haastateltavan merkityskokonaisuudet. Olen tulkinnut rikkaasta aineistosta opiskelijoiden kokemukset ymmärrettävälle kielelle. Olen liittänyt lainauksia haastatteluista kunkin opiskelijan merkityskokonaisuuksien koonnin yhteyteen.

Kun olin saanut analysoitua kunkin haastateltavan merkityskokonaisuudet, oli vuorossa henkilökohtaisten merkityskokonaisuuksien vieminen yhteen, yksilöllisestä kohti yleisempää. Aloin käydä opiskelijoiden henkilökohtaisia merkityskokonaisuuksia läpi etsien yhtäläisyyksiä. Tavoitteena oli löytää vastaus tutkimuskysymykseen eli luoda tulos siitä, mitä ohjattavat pitävät merkityksellisenä ohjauksessa. Tuloksena on kuusi erilaista teemaa, jotka ovat merkityksellisimpiä yhdeksälle haastateltavalleni eli luovat synteesin siitä, mikä ohjauksessa on merkityksellistä. Asioista on voinut tulla merkityksellisiä niin positiivisten kuin negatiivistenkin kokemusten kautta.

### 3 AINEISTON ANALYYSI

Seuraavassa kappaleessa esittelen aineistostani tehdyn analyysiin yksilökohtaisesti. Tein haastatteluja kolmessa eri koulussa, joissa kussakin haastattelin kolmea eri opiskelijaa. Saman lukion oppilaita keskenään olivat

1. Anne, Mari ja Mikko
2. Emma, Alma ja Niina
3. Milla, Ida ja Sofia.

#### 3.1 Anne

Anne on käynyt tapaamassa opinto-ohjaajaa useamman kerran, jokaisella eri luokkasteella. Anne on hakeutunut opinto-ohjaajan juttusille yleensä itse.

##### **Rento ilmapiiri**

Anne kertoo, että häntä ei pelota tai jännitä ohjaustapaamisissa. Opinto-ohjaaja on hyvin ystävällinen, jopa kaverillinen. Siellä ei tarvitse pohtia sanojaan kovin tarkkaan ja kaikenlaiset mielipiteet ovat sallittuja. Anne kokee, että pystyy puhumaan rohkeasta ja aina voi luottaa siihen, että opinto-ohjaaja kuuntelee. Anne kuvailee, että he ovat samalla aaltopituudella. Osaltaan rentoa ilmapiiriä luo se, että Annella on positiivinen kuva sekä ohjaajan luonteesta että olemuksesta. Hänen kanssaan on myös miellyttävä keskustella.

*” Opolle on tosi kiva mennä puhumaan... että tosi rentoo. Että ei yhtään jännitä ja en yhtään epäile sanojani tai en yhtään .. tai mua ei pelota sanoa, mitä oon mieltä. Ja opo kyllä kuuntelee”*

##### **Ohjaus paikkana saada informaatiota**

Anne ei ole tiennyt, mitä aineita ja kursseja lukiossa opiskelisi. Hän kertoo, että ensimmäisinä vuosina hän ei edes ajatellut, mikä olisi hyödyllistä tulevaisuuden kannalta. Myöhemmin hän alkoi pohtia asiaa tältä kannalta ja tarvitsi siihen opinto-ohjaajan apua. Opinto-ohjaaja esimerkiksi kertoi, mihin opiskelupaikkoihin olisi

suositeltavaa lukea matematiikan pitkä opintomäärä. Ohjaajan juttusilla Anne sai konkreettisesti tietää, pystyykö hän lukemaan vielä fysiikasta tarpeeksi kursseja.

Annen mielestä ohjaajasta on myös runsaasti apua, kun he etsivät Internetistä tietoa opiskelupaikoista. He saattavat myös tehdä esimerkiksi hakemukset yhdessä. Annea ei haittaa, vaikka opinto-ohjaajalla ei ole informaatiota kaikesta, mitä hän haluaa. Hän arvostaa kovasti sitä, että opinto-ohjaaja auttaa kuitenkin etsimään tietoa. Erityisen merkityksellistä on, että opinto-ohjaaja näkee vaivaa juuri hänen eteensä informaation haussa.

Ohjaustapaamiset ovat myös selventäneet Annelle, kuinka laajoja opiskelumahdollisuuksia on. Jatko-opintojen kirjo on erittäin suuri ja opinto-ohjaajan avulla Anne on löytänyt monia uusia, kiinnostavia mahdollisuuksia jatko-opintoihin.

*”Mä en oikeestaan tienny, mitä yliopisto tarjoaa ja mitä ammattikorkeakoulu tarjoaa ja mitä eroa niillä on --- ainoa mitä mä tiesin oli että voi olla opettaja, voi olla lääkäri, tällasia perusammatteja.”*

### **Ohjauksen kokonaisvaltaisuus**

Opinto-ohjaaja tietää, että Annella on paljon elämässä meneillään. He ovat keskustelleet niin Annen menneestä, nykyhetkestä kuin tulevastakin. Keskusteluissa on puhuttu muustakin kuin opinnoista. Anne on kertonut, mitkä tekijät ovat tehneet hänestä vahvemman ja he ovat yhdessä pohtineet esimerkiksi Annen elämään suuresti vaikuttanutta kokemusta. Annen mukaan ohjaajalle on myös helppo puhua henkilökohtaisia asioita ja niiden kertominen saa opinto-ohjaajan ymmärtämään Annea ja hänen koulunkäyntiään paremmin.

*”Oon mä kertonut opolle että mun elämässä on paljon meneillään, monta, monta... miten se sanotaan, monta rautaa tulossa --- sitte musta tuntuu että ihmiset enemmän ymmärtääki mua.”*

Anne on keskustellut opinto-ohjaajan kanssa myös tulevaisuudensuunnitelmistaan. He ovat keskustelleet esimerkiksi siitä, miten lukiossa luetut kurssit vaikuttavat lukion jälkeisiin opintoihin. Tulevaisuudensuunnitelmia on pohdittu monesta eri näkökulmasta. Anne haluaa pitää oman opinto-ohjaajansa ajan tasalla siitä, millaisia vaihtoehtoja hän

pohtii lukion jälkeen. Annelle opinto-ohjaaja on ihminen ja paikka, jossa tuetaan niin koulupolkua kuin muitakin polkuja. Annelle on tärkeää, että opinto-ohjaaja on ajan tasalla siitä, mitä Annen elämässä tapahtuu, erityisesti hänen suunnitelmistaan.

### **Turhautumisesta itseohjaavuuteen**

Anne kertoo, että uskoi kauan ohjaajan kertovan hänelle, mihin hänen kannattaa hakeutua opiskelemaan. Anne odotti, että opinto-ohjaaja olisi kertonut hänelle, mikä ammatti hänelle sopii ja mitä hänen tulisi tehdä tulevaisuutensa kanssa. Hän jopa toivoi, että opinto-ohjaaja tekisi joitakin päätöksiä hänen puolestaan. Kun Anne ei saanut haluamaansa vastausta, Anne kertoi pettyneensä ja turhautuneensa ohjaustapaamisiin. Nyt hän on kuitenkin tajunnut, että opon rooli on vain tukea häntä eikä tehdä päätöksiä hänen puolestaan. Annen mukaan opiskelijan on itse tiedettävä millainen on, opinto-ohjaaja on vain tukena prosessissa.

*”Noo, ennen mä ehkä odotin, että opo niinku kertois mulle, että mikä se mun juttu on. Mutta ei se nyt niin mee, mun pitää itte niinku vähä tietää, mitä mä haluan, vähä niinku suuntauksia pitäis itellä olla --- kun mä aattelin että opo kertoo oikeet vastaukset ja kertoo, mikä musta tulee isona, niin silloin oli ehkä just pettymys, kun lähti sieltä opolta”*

Joskus Anne ei ole kokenut saaneensa tapaamisesta irti sitä, mitä olisi halunnut. Hän kokee kuitenkin sisuuntuvansa siitä: se sai hänet pohtimaan asioita enemmän itse ja hankkimaan lisätietoa. Ohjaus on saanut Annen myös tajuamaan, että hänen on tehtävä itse omat valintansa. Anne kokee saavansa ohjaajaltaan energiaa ja tsemppausta.

*”Jos mulla on jääny niinku suu auki sen jälkeen tai siis tarkotan, sen keskustelun jälkeen, jos mä en oo niinku saanu mitään irti, mua ottaa enemmän päähän ja mä päätän että nyt rupeen itte kättelemaan ja katon netistä”*

### **Opinto-ohjaaja realistina**

Anne kertoo innostuvansa hyvin helposti. Innostuessaan hän unohtaa asioista kaikki huonot puolet. Hän kyllä tajuaa ne, mutta ei pysähdy pohtimaan ja miettimään niitä. Sen sijaan hän keskittyy haaveilemaan ja pohtimaan, kuinka hienoja hänen suunnitelmansa

ovat. Opinto-ohjaaja pyrki muistuttelemaan Annea siitä, että asiat eivät välttämättä ole niin yksinkertaisia. Annen mielestä tämä on vain hyvä asia, sillä opinto-ohjaaja ajattelee tässä Annen parasta. Anne kokee, että ohjaaja myös muistuttaa ja kannustaa, mikäli esimerkiksi kurssit uhkaavat jäädä suorittamatta keskeneräisten asioiden takia.

*”Mut sit jotenki mä vaan jätän ne pois mielestä ja aattelen vaan sitä hyvää, et kuinka hienoo se tulee olemaan ja näin.. Opo sitte ehkä palauttelee maan pinnalle”*

### **Ohjauksen saannin tärkeys**

Annen haaveammatin tavoittelu vaikeutui, koska hän ei ollut hakeutunut ohjaukseen tai saanut ohjausta. Nyt häntä kadutti se, ettei ollut mennyt ohjaukseen. Hän pohti, että olisi mahdollisesti saanut silloin tietää, että hänen olisi pitänyt aloittaa aineen opiskelu jo ensimmäisellä vuosikurssilla. Anne uskoo, että menemällä juttelemaan opinto-ohjaajan luokse, hän olisi saanut tarvittavan tiedon ja toiminut toisin.

*”Ei mulla ollu hajuakaan että mun pitää fysiikkaa lukea, ei kukaan kertonut mulle. Ehkä mun olis jo silloin pitänyt mennä opolle. --- Se harmittaa tosi paljon, tosi kovasti. Koska kyllä mä olisin halunnut tietää jo, oisko pitänyt ottaa sitten ite selvää? En tie, mutta kaikki oli niin uutta silloin ja oikein tiennyt kuinka kaikki menee, mitä pitäis opiskella.”*

Nyt Anne käy säännöllisesti opinto-ohjaajansa juttusilla ja pitää sitä oikeana ratkaisuna. Ilman opinto-ohjausta Anne uskoisi olevan ”aivan hukassa”. Anne pitää erittäin tärkeänä, että koulussa on ihminen, jolta on mahdollisuus saada ohjausta. Hän pitää tärkeänä myös sitä, että ohjaus on prosessi, joka jatkuu.

*”Jos vähä muuttuu ideat, niin kyl mä haluan että opoki saa tietää siitä, että ollaan kuitenkin samalla lehdelle tai samalla sivulla.”*

### **Ohjauksesta suuntaa ajatuksille**

Anne meni tapaamaan ohjaajaansa, kun koki ahdistusta jonkinlaisesta päämäärättömyydestä ja toivoi saavansa suuntaa opinnoilleen sekä ylipäänsä elämälleen. Anne oli myös lukion toisella vuosikurssilla tajunnut, ettei ole lukenut

tarpeeksi erästä ainetta haaveammattinsa kannalta. Opinto-ohjaajan kanssa oli kuitenkin mietitty, mitä muita vaihtoehtoja olisi ja siten löydetty muita kiinnostavia aloja.

*”Silloin viime vuonna tuli sellanen paniikki, että nyt oikeesti nyt mun pitäis saada jotaki suuntaa niinku tälle mun opiskelulle, että pakko mennä puhumaan opolle ja sit mä menin ihan heti”*

Opinto-ohjaaja on se ihminen, jonka luokse Anne menee, kun kokee, ettei pysty enää itse jäsentämään informaatiotulvaa. Ohjaushetket auttavat selventämään ajatuksia. Anne on myös joutunut tekemään uusia suunnitelmia tulevaisuuteen liittyen. Vanha unelma-ammatti on hylätty, koska Anne kokee, ettei hänellä välttämättä ole kykyjä siihen. Opinto-ohjaaja on antanut Annella tukea liittyen tämän tekemiin päätöksiin ja yrittänyt etsiä Annelle uusia vaihtoehtoja. Annella on ylipäänsä ollut epävarmoja ajatuksia tulevasta ja yhdessä opinto-ohjaajan kanssa ajatuksia on yritetty saada uusille väylille. Tapaamisten jälkeen Annea ei ahdisti, vaan hänellä on parempi mieli.

### **Keskittyminen Annen asioihin**

Ohjaustapaamisissa tarkastellaan ensin, että kurssiasiat ovat kunnossa. Sen jälkeen alkaa Annen mukaan ohjattavan oma aika. Hän saa itse päättää, mistä keskustellaan. Keskusteluaiheet vaihtelevat oman elämäntilanteen mukaan. Annen mukaan on hyvin tärkeää tuntea ohjauksessa, että aikaa on tarpeeksi ja siinä keskitytään juuri häneen. Hänen mukaansa ohjaaja tarttuu hänen ideoihinsa ja hänen ajatuksiaan ei koskaan sivuuteta.

*”Sitte oikeestaan opolla ei oo oikeestaan periaatteessa mitään, mitä sen pitäis tehdä. Että sitte oikeestaan kaikki on kiinni musta. että mitä mä haluan siinä keskustella.”*

Anne kertoo esimerkistä, jossa hän halusi lisätietoa vaihtoon lähdestä. Ohjaajalla ei ollut tietoa tästä, mutta he sopivat näkemisen seuraavalle viikolle. Anne arvosti todella paljon tätä elettä: opinto-ohjaaja oli ottanut asioista selvää juuri hänen takiaan.

*” Opon ei täydy tietää näistä, ja ei tää opo tiennykkään sillai, mutta tää oli heti että istu alas ja mä rupeen kattoon netistä. Ja oikeestaan sieltä kautta sai tosi paljon tietoo --- mulla oli tosi kiva fiilis kun mä sain apua vaikka tää opo ei edes tienny asiasta ja kyllä se heti oli auttavainen ja etsi sitte tietoa. ”*

### **Opinto-ohjaaja oppilaita varten**

Anne itse käy opinto-ohjaajan luona ahkerasti ja on kehoittanut myös opiskelutovereitaan toimimaan samalla tavalla. Hän kokee, että opinto-ohjaaja on koulussa nimenomaan heitä varten ja hänen palveluitaan kannattaa ehdottomasti hyödyntää. Hän toivoo mahdollisimman monen muunkin opiskelijan tajuavan tämän. Hän on kiittollinen siitä, että koulussa on opinto-ohjaaja.

*”Mutta kyllä mun mielestä on tosi tärkeä, että täällä on niinku ihminen, joka tekee sitä, koska kyllä me ollaan kaikki hukassa johnaki vaiheessa ”*

Anne kertoo, että uskoo opinto-ohjaajansa toimivan pyyteettömästi ja tekevänsä töitä sen eteen, että oppilailla olisi sekä mahdollisimman hyvät oltavat lukioaikana että sen jälkeen. Annen kokemuksen mukaan opinto-ohjaaja huolehtii, että oppilailla on parhaat edellytykset suoriutua lukiosta. Anne uskoo todella, että hänen opinto-ohjaajansa haluaa pelkkää hyvää sekä hänelle että kanssaopiskelijoille. Anne kokee opinto-ohjaajan ilmaisevan sekä sanoillaan että teoillaan näin.

*”Se just niinku kerto kuinka ylpee se on meistä --- mä just uskon, että opo haluaa kaikkea hyvää meille, kaikille abeille ja muille oppilaille. Että yrittää ja yrittää patistella niitä, jotka jää vähä jälkeen.”*

### ***Synteesi Annen kokeman ohjauksen merkityksistä***

Anne korosti, että ohjauksen saaminen tai siihen hakeutuminen on todella tärkeää. Hän uskoo, että ohjausta saamalla hän olisi voinut välttyä tietyiltä pettymyksiltä koskien esimerkiksi kurssivalintoja. Itse ohjauksessa Anne kertoo turhautuneensa useaan otteeseen, koska odotti opinto-ohjaajan kertovan hänelle, mitkä valinnat hänen tulee tehdä. Myöhemmin Anne on oivaltanut, että hänen pitää itse tehdä valintansa ja opinto-ohjaaja voi olla vain tukena tässä prosessissa. Anne on hakeutunut ohjaukseen, kun on kokenut kaipaavansa jonkinlaista suuntaa opiskeluilleen ja tulevaisuudensuunnitelmilleen. Anne kokee, että opinto-ohjaaja haluaa vilpittömästi olla apuna ja ohjata häntä toivoen hänelle vain parasta. Ohjauksessa käsitellään koulutuksellisia asioita ottaen kuitenkin huomioon koko Annen elämäkenttä. Annen



mukaan hänen kokemuksensa ja elämäntilanteensa ovat asioita, jotka vaikuttavat hänen koulunkäyntiinsä ja siksi ne on hyvä ottaa esille myös opinto-ohjauksessa.



### 3.2 Mikko

Mikon koulussa ohjaustapaamisia on opinto-ohjaajan ehdottomana säännöllisesti. Mikko on käynyt aina tällöin ohjauksessa, mutta ei ole hakeutunut sinne itsenäisesti.

#### Ohjaus paikkana puhua

Mikko kertoo, että hänelle tärkeintä ohjauksessa on se, että saa puhua haluamistaan asioista ääneen. Hän haluaa puhua niistä asioista, mitkä hänellä ovat kulloinkin mietinnän alla. Mikko kokee, että olennaista on nimenomaan se, että asiat saa sanoa ääneen, ei se, mitä ohjaaja vastaa. Kun asiat saa sanoa ääneen, voi myös herätä omia oivalluksia. Mikko kokee olevansa hyvin sosiaalinen, joten pelkkä tilaisuus jutella on Mikolle tärkeää. Ohjaustapaamisissa annetaan puhua itsellä tärkeistä, ajankohtaisista asioista, mutta myös mahdollisista huolenaiheista. Mikko uskoo, että hän saisi asiasta kuin asiasta opinto-ohjaajan kanssa aikaan hyvää keskustelua. Tapaamiset menevät Mikon ehdoilla. Tärkeää kuitenkin on, että Mikko itse saa suunsa auki.

*” Itellä on se, että saa puhua niistä asioista, mitä itellä on esimerkiksi suunnitelmia tulevaisuudesta niinku mietinnässä. Että ihan vaan niinku, että vaikka ei nyt tulis mitään apua siltä*

*itse ohjaajalta edes, niin silti seki auttaa että saa niinku edes puhua itte niistä jutuista niinku ääneen. ”*

### **Itsenäisyys ja vastuullisuus itsestä**

Mikko korostaa, kuinka on itse hyvin aktiivinen ja itseohjautuva. Hän kokee näiden asioiden vähentävän ohjauksen tarvetta ja samalla myös opinto-ohjaajan työtaakkaa. Mikko kokee omaksi velvollisuudekseen ottaa asioista selvää ja hoitaa ne huolellisesti. Hän kokee vastuun tarvittavan informaation saannista olevan eniten hänelle itsellään, opinto-ohjaajan kanssa keskustelu on lisätiedon hankkimista varten.

*” Kyllä se on ihan silleen että mä oon sellanen että mä otan itte aika paljon kaikista asioista selvää ja pidän silleen... voisin sanoa että otan vastuuta itestäni. Mulla on kaikki asiat aika hyvin silleen reilas ”*

Koska Mikko toimii niin itsenäisesti, hän ei koe saavansa opinto-ohjauksesta kovin paljon apua. Hänellä on halu sekä motivaatio selvittää asioita ja hänellä on ollut visiot tulevaisuudesta jo kauan. Mikko ei koe, että haluaisi opinto-ohjaajan ottavan hänestä enempää vastuuta, mutta toisaalta kokee, että voisi hyötyä siitä, että näkisi ohjaajaansa useammin.

### **Ohjausta oikeana ajankohtana**

Mikon mielestä on olennaista, että ohjaus ajoittuu oikeaan aikaan. Tarve ohjaukselle on juuri ennen tärkeitä ajanjaksoja, kuten ylioppilaskirjoituksia ja niihin ilmoittautumista sekä ennen korkeakoulujen hakua. Neuvot, vinkit ja keskusteluapu ennen em. tapahtumia ovat tarpeen. Mikäli ohjausta on muuna aikana, siitä ei ole yhtä paljon hyötyä opiskelijan kannalta.

*”Tapaamiset ajottuu ennen jotain semmosta vähä niinku tärkeämpää mikä on tulossa mistä pitää antaa neuvoja ja keskustella --- se menee aina siihen että mikä on jutun aihe, että se menee niinku siihen ”*

### **Ohjaustapaaminen informaationa**

Ohjaaja antaa Mikolle hyviä neuvoja. Hänen avullaan on helpompi oppia tutustumaan esimerkiksi erilaisiin korkeakoulujen nettisivuihin. Opinto-ohjaajalla on myös laaja tietopohja erilaisista koulutuksista, ja hän tuo niitä esiin Mikolle. Opinto-ohjaaja on myös kertonut erilaisia lukion käymiseen liittyviä informatiivisia asioita. Mikko pitää ohjaajaa koulutuksellisten asioiden asiantuntijana.

*”--- kyllä se on kuitenkin ammatti-ihminen niin sieltä tulee niinkun justiin näitä kaikkia neuvoja ja tää jatko-opintoviidakko on aika melkoonen ja sitte sieltä tulee justiin kaikkia vinkkejä niinku esimerkiks näistä nettisivuista ja mistä voi kattoo tietoa ja sitte justiin kaikkea ”että hei mites sitte tää koulutus että mitäs sä tästä tykkäisit””*

### **Vuorovaikutus ohjauksessa**

Mikko pitää ohjaustapaamisia ennenkaikkea vuorovaikutuksena hänen ja opinto-ohjaajan välillä. Mikko kertoo, että he ovat molemmat hyvin aktiivisia ja keskustelevia tapaamisissa. Mikko mainitsee, että ohjaustapaamiset ovat hyvä esimerkki onnistuneesta vuorovaikutustilanteesta koulussa. Siihen vaikuttavat tietynlainen, rento tunnelma ja tasavertainen asetelma Mikon ja opinto-ohjaajan välillä. Mikko on itsekin aktiivinen keskustelija ja kokee vuorovaikutustilanteet ohjaajan kanssa miellyttävinä. Onnistuneesta vuorovaikutustilanteesta seuraa myös usein jotain hyvää tietoa Mikolle.

*”tää on niinku oikein hyvä esimerkki tämä oppilaanohjaus, että mitä rennompi ilmapiiri ja mitä keskustelevampi ja semmonen niinku tasavertaasempi tää keskustelu tavallaan on niin on aina parempaa.”*

### **Ohjaus paikkana peilata ja vahvistaa ajatuksiaan**

Mikko mainitsee olevansa itsenäinen ja hoitavansa asiat. Hän ei halua tuottaa lisätyötä ohjaajalle. Sen sijaan hänelle itselleen on paljon ideoita, joita hän ”heittelee” opolle. Mikko menee opinto-ohjaajan juttusille täynnä ideoita, joista tapaamisen perusteella osa saattaa jäädä enemmän esille. Mikon ideat saattavat olla hetkellisiäkin päähänpistoja, mutta Mikko kokee ohjauksen hyödyn juuri siinä, että heittelemällä ideoita ilmaan saa lisätietoa asioista. Opinto-ohjaaja tarttuu asioihin pienestäkin sanasta, ja se on Mikon

mielestä hyvä asia. Mikko kertoo myös, että kun hän uskoo itseensä, myös opinto-ohjaaja uskoo häneen.

Mikko oli epävarma, tulisiko hänen kirjoittaa eräs aina ylioppilaskirjoituksissa. Hän kertoi, että hänellä oli jonkinlainen tunne siitä, että sitä ei kannattaisi kirjoittaa. Hän päätti keskustella asiasta opinto-ohjaajan kanssa. Heidän pohdittuaan asiaa yhdessä, Mikko oli saanut vahvistuksen siihen, ettei kirjoita ko. ainetta.

*”Että sitte niinku opo oli vähä sitä mieltä että mun ei niinku kannata kirjoittaa sitä. Niin mä sain tavallaan niinku viimeisen niinku vahvistuksen sille mun omalla niinku sellasella mikä mulla on ollu, tunne, että en mä nyt ehkä jaksakkaa sitä kirjoittaa. Niin sitte mä lopulta jätinki sen pois siitä kirjoitussuunnitelmasta”*

Mikko korostaa vielä olevan itseohjautuva ja opinto-ohjauksen olevan paikka, jossa hän hakee vahvistusta omille ajatuksilleen sekä mahdollista lisätietoa.

### **Ohjauksen henkilökohtaisuus**

Mikko kokee lukionsa olevan pieni ja sen edesauttavana sitä, että opinto-ohjaaja tuntee heidät kaikki. Mikko kokee, että opinto-ohjaaja on tietoinen siitä, mitä opiskelijoille on meneillään. Opinto-ohjaaja pystyy keskittymään heihin kunnolla, ottamaan heidät kaikki vakavasti ja syventymään jokaiseen. Mikon lukiossa on mahdollista myös se, että ylioppilaskirjoitusprosessiin valmistautuminen tehdään henkilökohtaisesti yhdessä opinto-ohjaajan kanssa. Opiskelijat kutsutaan opinto-ohjaajan luokse tekemään kirjoitussuunnitelma ja myös ylioppilaskirjoitukseen ilmoittautuminen tehdään yhdessä.

*”Mä luulen et se johtuu ihan siitäkin että tää on kuitenkin aika pieni lukio meillä. Niin opo silleen tavallaan kuitenkin tietää, jos ei nyt kaikkia oppilaita, niin suurimman osan ainakin silleen jotenki. Vähä niinku muutenki, mä oon ehkä joskus kerran vilaukselta ton nähny, niin se on jotenki ku on vähemmän niitä oppilaita niin opo pystyy varmaan jotenki paremmin keskittymään siihen että on oikeesti semmonen, niinku sanoit, ottaa vakavasti ja semmonen, että pintaa syvemmällä menee kaikkien kans”*

## **Ohjaus motivoi**

Ohjaustapaamiset saavat Mikon pohtimaan asioita. Ohjaustapaamisen jälkeen hänellä on aina tunne, että nyt hänen olisi hyvä miettiä tulevaisuuden isoja asioita. Mikko korostaa, että kyse ei ole opinto-ohjaajan käskystä tai pakottamisesta, vaan tapaamiset motivoivat häntä. Hänen lähtiessä ohjauksesta päällimmäisen ajatuksena on tiettyjen asioiden selvittäminen. Ohjaustapaamiset inspiroivat häntä menemään Internetiin selailemaan nettisivuja ja miettimään tulevaa. Ohjaustapaamiset saavat hänet pohtimaan, että tulevaisuus on hänelle itselleen tärkeä asia ja hän haluaa panostaa siihen.

*” Eikä se oo oikeestaan sellanen että nyt niinku pitää, että pakko hoitaa, ulkonen pakko, vaan motivaationlähde, että tulee semmonen oli ”vitsi, nyt pitäis”. Tajuan sen, että tää on niinku tärkeä juttu, ja niinku siis nyt mä haluan niinku mahdollisimman hyvin hoitaa tän, nää jutut”*

## **Tieto ohjaajan läsnäolosta koulussa**

Tieto siitä, että koulussa on opinto-ohjaaja, rauhoittaa Mikkoa. Koulussa on erittäin tärkeää olla ihminen, jonka kanssa jutella mieltä askarruttavista asioista ja selvittää epäselviä asioita. Mikolle merkitsee paljon, että koulussa on aina paikka, kenen luokse voi mennä ja kehen voi luottaa avunsaannissa. Olennaista ei ole se, käykö Mikko ohjaajan luona, vaan tieto siitä, että halutessaan siellä voi käydä.

*”Se on niinku jotenki tosi hyvä tietää että täällä on oikiasti joku ihminen jonka kans jos jotain tulee tai jotain niin pystyy niinku selvittämään selvittämään asioita ja saada tietoa ja justiin niinku nää tämmöset käytännönjutut --- tietää ainakin kenen luo mennä sitä varten, niin sieltä saa aina sitä apua. Se on kyllä hyvä”*

## ***Synteesi Mikon saaman ohjauksen merkityksistä***

Mikko korostaa olevansa hyvin itsenäinen ja vastuullinen, eikä heittäydy pelkästään opinto-ohjaajan neuvojen ja avun varaan. Sen sijaan hän pitää ohjaustapaamisia mainiona paikkana keskusteluun ja dialogiin. Ohjauksen suurin hyöty onkin

vuorovaikutuksen avulla saadut oivallukset. Mikolla on itsellä paljon ajatuksia mielessä hänen mennessään opinto-ohjaajalle ja ohjaajalle hän voi peilata mietteittään. Tapaamiset motivoivat Mikkoa tekemään hoitamattomia asioita sekä ottamaan asioista lisää selvää. Tämä ei perustu ohjaajan painostamiseen tms., vaan Mikon omaan haluun. Tärkeää Mikolle on tieto siitä, että opinto-ohjaaja on olemassa häntä varten ja aina valmiina auttamaan, mikäli Mikolle tulee jotain kysyttävää.



### 3.3 Mari

Mari ei ole hakeutunut ohjaustapaamisiin itse. Hän on kuitenkin käynyt ohjaajan luona useaan otteeseen, sillä Marin lukiossa ohjaustapaamisissa käydään aina tiettyjen tärkeiden vaiheiden, kuten lukion ensimmäisellä tapahtuvien kurssivalintojen tai kirjoituksiin ilmoittautumisen, aikana.

#### Ohjauksesta vastauksia ja tietoa

Mari toivoo ohjaajalta ennen kaikkea vastauksia kysymyksiinsä. Mari määrittelee ohjauksen tärkeimmäksi asiaksi nimenomaan sen, että hän saa vastauksia mieltänsä askarruttaviin kysymyksiin. Vastaus voi olla suora ”informaatioisku” tai esimerkiksi se,

että hän näyttää Marille tietyt nettisivut ja kehoittaa mennä tutkimaan niitä. Mari haluaa ohjaajalta vastauksia esimerkiksi jatko-opintoihin ja kursseihin liittyvissä asioissa. Marin ja ohjaajan tapaamiset päättyvät usein jonkinlaiseen lopputulokseen. Mari kokee opinto-ohjaajan tapaamisten antavan hänelle selvyyttä asioihin. Hänelle on usein asioita jo jonkinlainen käsitys, mutta opinto-ohjaus tuo asiat konkreettisiksi. Mari tietää myös, mihin hän aikoo jo hakea, mutta haluaa tutkia asioita vielä yhdessä opinto-ohjaajan kanssa. Opinto-ohjaaja varmistaa, että Mari on etsinyt ja tulkinnut löytämänsä tiedot oikein. Saatuaan varmistuksen tällaisille asioille, asiat ovat ikään kuin saaneet lopputuleman Marin ohjaajan ja Marin kohtaamisissa.

*”Tulee kaikki asiat selväksi. Ku justiin on paljo kaikkee sellasta että mieltii noita kursseja ja kirjoituksia. Että mitä kannattais tehdä, kun sä haet johonki, mistä sä katot niistä ja mihinkä haet. Niin kyllä se on paljo, tulee niinku paljo selvempi olo siitä ku siellä käy”*

*”Just sitä että sais vähä niinku vastauksia niihin kysymyksiin, eipä sieltä just paljo muuta voi toivoakaan.”*

### **Luottamus ohjaajan mielipiteeseen**

Jos Mari on jo ottanut asioita itse selvää tai hänelle on niistä jonkinlainen käsitys, hän toivoo ohjaajaltaan mielipidettä tai kommentointia niihin. Mari luottaa hyvin paljon ohjaajaansa ja olettaa, että asioista kerrotaan ilman, että edes kysyy. Kun opinto-ohjaaja sanoo jotain, Mari pitää sitä totuutena eikä välttämättä edes tarkista asiaa itse myöhemmin. Mari ei kyseenalaista opinto-ohjaajan asiantuntemusta, vaikka tietyistä asioista ei ole oikeaa vastausta, vaan pelkkiä mielipiteitä. Ohjaajan mielipide on silloin Marille fakta. Ohjaaja on ihminen, joka kertoo ”mitä kannattaa kirjoittaa.” Mari tietää jo, mihin aikoo hakea opiskelemaan. Hän haluaa kuitenkin tutkia asiaa vielä yhdessä ohjaajan kanssa ja saada jonkinlaista vahvistusta ja tukea pohdinnoilleen.

*”Mä luotan siihen mitä täällä puhutaan, että sitte on niinku pieni käsitys siitä. No kyllä sitte jos niinku jotain sellasta että pitää niinku hakuajat ja tämmöset, niin kyllä mä ne yleensä ite katon, mutta en mä muuten hirveesti.”*

### **Ohjaus paikkana tutkia elämäntilannetta**

Ohjaustapaamisista saadut varmuuden ja selkeyden tunteet ovat auttaneet suunnittelemaan elämää eteenpäin. Osana ohjaustapaamisia on käsitelty esimerkiksi tulevia mahdollisia opiskelupaikkakuntia. Marin elämässä tärkeässä roolissa ovat perhe ja ystävät, jotka vaikuttavat omalta osaltaan suunnitelmiin. Opinto-ohjaaja tietää laajemmin Marin elämästä, sillä Mari kokee, että ne vaikuttavat siihen, mihin hän hakee ja miksi hakee. Tietämällä tällaisista asioista opo ymmärtää Maria paremmin ja voi siten ottaa asiat huomioon, kun pohditaan yhdessä Marin tulevaisuutta. Marille on tärkeää, että opinto-ohjaaja tietää, mitä hänen elämässään tapahtuu.

*” No onhan se hyvä siis, ehkä niinku sitä justiin ymmärtää niitä että jos mäki hakisin jonneki niin miksi mä hakisin ja miksi mä en. Että sitte ne liittyy ne kaikki perheet ja seurustelukumppanit siihen, että se on ehkä vähä vaikeempaa valita sitte ”*

Mari kertoo tärkeäksi kokemukseksi sen, että opinto-ohjaajan luona on keskusteltu siitä, mitä kuuluu ja miten omassa elämässä menee juuri tällä hetkellä. Tapaamisissa on pohdittu myös sitä, miten arvioi omaa elämäänsä. Marin mielestä tämä on todella tärkeää, koska se saattaa herättää huomaamaan sen, että esimerkiksi huonosti oleville asioille tulee tehdä jotain. Tällaisten asioiden pohtiminen on kannustanut työskentelemään sellaisten asioiden eteen, joihin ei ole tyytyväinen. Opo on johdattanut oppilaita arvioimaan omaa elämäänsä.

*”Vähä sellasia että mitä toivois elämältä ja kaikkee. Miten menee, että mitä itelle kuuluu ja vähä sellasta, että miten arvioi omaa elämäänsä. On hyvä, että sellasista puhutaan --- että huomaat että ehkä mun pitäisi ite tehdä jotain, jos asiat on niinku huonosti, että ei oo tyytyväinen.”*

### **Opinto-ohjaajan miellyttävyys ohjattavan silmissä**

Mari pitää erittäin tärkeänä sitä, että opinto-ohjaaja on rento ja hauska. Mari kertoo heidän juttelevan aluksi myös rennommista asioista. Mari kertoo, että opinto-ohjaajaa ei tarvitse pelätä tai hänen seurassaan esittää mitään muuta, kuin mitä on. Hän kertoo, että ohjauksessa käynti olisi huomattavasti epämieluisampaa, mikäli opinto-ohjaaja olisi esimerkiksi ylimielinen.



*” Se on semmonen rento ja hauska, ei sie ainakaan tarvi pelätä mitään tai olla niin hirveän virallinen. Kyllä sinne olis sitte vähä nihkee mennä, jos se olis oikeen sellanen Neiti Terävä. Se olis kauheaa!”*

### **Ohjaustapaamiset kannustavina elementteinä**

Marin kokemuksen mukaan ohjaaja uskoo täysillä Mariin. Mari kokee hänet erittäin kannustavana. Kun Mari esimerkiksi kertoo ohjaajalle pelkäävänsä epäonnistuvansa joissain asioissa, opinto-ohjaaja sekä kehuu Maria että kertoo uskovansa Marin onnistumiseen. Ohjaaja on myös tuonut esille konkreettisia perusteita, esimerkiksi arvosanoja, luodakseen uskoa Marin onnistumiseen. Ohjaaja on myös tuonut Marille hyvää mieltä kehumalla tämän menestystä kielissä.

*” Opo on jotenki niin kannustava ja semmonen. Vaikka sanoo, että just jossain menee huonosti, niin se sanoo että ”ei se mitään, kyllä sä läpi pääset kun sä vaan luet, sä oot hyvä, kyllä se onnistuu” . Vähä sama kun mä sitä englantiaki mietin, kun mun pitää se kuitenkin pitkänä kirjoottaa, ku ei mulla oo sitä pitkää matikkaa. Niin se sanoo että ei mitään hätää, kyllä sieltä pääsee noilla helposti läpi.”*

*” Mutta että kyllä se varmaan just vaikuttaa siihen että se kannustaa ja kertoo kaikkee ja ohjaa eteenpäin niin kyllä sillä varmaan on sellanen pieni merkitys siellä. En ainakaan ottais pois koulusta. Jos pitäis säästää, niin kyllä jättäisin. ”*

### **Ohjaus paikkana tulla kuulluksi**

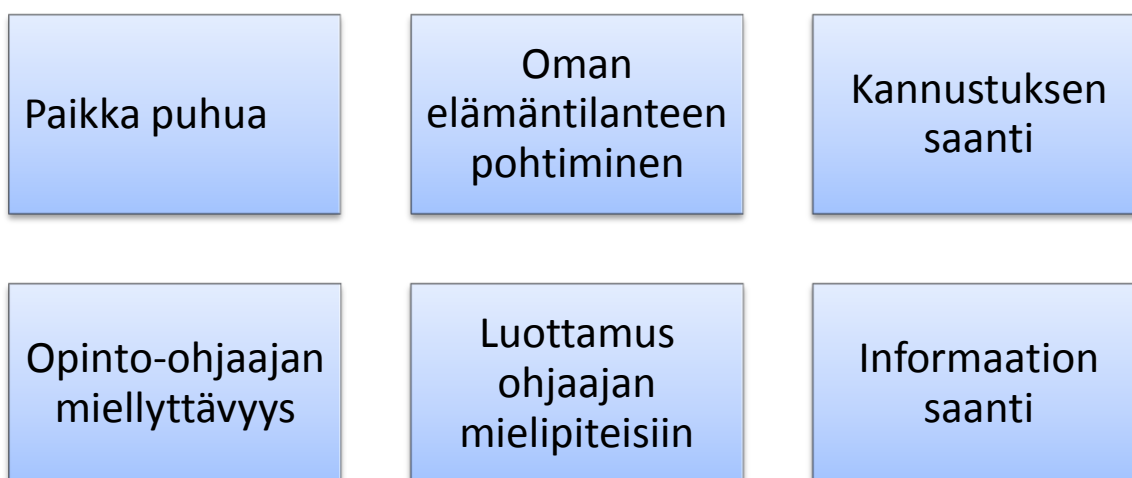
Opinto-ohjaajalla käynti on Marille nimenomaan tilaisuus, jossa hän saa puhua niin paljon kuin haluaa ja mistä aiheesta haluaa. Ohjaaja on kuitenkin mukana keskustelussa. Mari kertoo, että ohjaustapaamisissa ei ole raameja, jonka mukaan pitäisi puhua eikä ole aiheita, mistä hän ei pystyisi keskustelemaan. Marin mukaan ohjaustapaamiset saattavat korostua sellaisten opiskelijoiden elämässä, joiden on vaikea puhua esimerkiksi ystävilleen tai joilla ei ole ketään, kelle puhua. Keskustelu ei kuitenkaan ole samanlaista, kuin esimerkiksi kavereiden kanssa, vaan Mari kertoo käyttäytyvänsä ohjaajan seurassa fiksummin. Marin mukaan hänen ei tarvitse pohdiskella ohjaajan luokse menoa ennen tapaamista, koska siellä on mahdollisuus spontaanisti puhua mistä haluaa. Mieleen tulevat kysymykset voi esittää heti. On tärkeää, että koulussa on

ihminen, jolle voi puhua nimenomaan kaikista kouluun käytännönasioista. Mahdollisuus puhua nousee opon tärkeimmäksi rooliksi Marin ja ohjaajan suhteessa.

*” On hyvä, että puhutaan, koska mä luulen että aika monilla, emmä nyt tie ittelläni, voi olla vaikee puhua muille, esimerkiksi kavereille, tai ei oo ketään, kelle puhua --- sehän on niin että opo antaa mun puhua vaikka koko ajan jos mä haluaisin ja sitte se nyökkäilee ja kommentoi jotain.”*

### ***Synteesi Marin kokeman ohjauksen merkityksistä***

Marille ohjaustapaamiset ovat ennen kaikkea paikka puhua. Hän saa ja pystyy puhumaan ohjaajan kanssa täysin vapaasti. Marilla on suuri luotto ohjaajaan ja hänen mielipiteisiinsä. Hän uskoo saavansa suuren osan tarvitsemastaan informaatiosta ohjaajaltaan. Hän pitää opinto-ohjaajastaan myös ihmisenä ja kertoo sen olevan tärkeä osa ohjaussuhdetta. Opinto-ohjaaja on todella kannustava ja on kannustanut Maria erityisesti lukion kurssiasioissa. Niissä pärjääminen on huolestuttanut Maria ja opinto-ohjaajan kannustavat sanat ovat tuoneet Marille hyvän mielen. Vaikka Mari saa opinto-ohjaajaltaan paljon informaatiota liittyen kurssiasioihin ja jatko-opintoihin, siellä on myös pohdittu Marin elämää ja siihen liittyviä valintoja syvemmin. Marin valintoihin vaikuttavat esimerkiksi perhe ja seurustelukumppani. Myös yleistä tyytyväisyyttä elämään on pohdittu ja mietitty, voisiko asioita muuttaa jos jokin on pielessä.



### 3.4 Emma

Emma on kolmannen vuosikurssin opiskelija. Hän on käynyt opinto-ohjaajan juttusilla hyvin lyhyesti ensimmäisen ja toisen lukiovuoden aikana. Kolmannella vuosikurssilla eli abivuonna Emma on hakeutunut itse opinto-ohjaajansa luokse. Emman opinto-ohjaaja on vaihtunut kerran. Emma puhuu ohjaukokemuksestaan pääasiallisesti niin, ettei voi erottaa, kumman ohjauksessa hän on ollut. Jossain vaiheessa hän kuitenkin vertaa kokemuksiaan nykyisestä ja entisestä ohjaajastaan.

#### Ohjaustilanne informaationlähteenä

Emma kertoo, että hän menee opinto-ohjaajan luokse saamaan lisäinfoa. Opinto-ohjaajalla on tietoa kaikesta, mitä Emma on miettinyt. Tärkeintä onkin, että saa vastauksen kaikkiin esittämiinsä kysymyksiin. Emma mainitsee useaan otteeseen, kuinka ohjaajan tärkein rooli on antaa vastauksia häntä askarruttaviin asioihin.

*”No mun mielestä sinne on aina kyllä tosi kivaa mennä. Ja silleen, et pääsee niinku. Tai saa just tietää vastauksia, kun se tyyliin tietää kaiken mitä on miettinyt --- että saa vastauksen kaikkiin kysymyksiin ja just sen että tietää vaikka sen minne kannattaa hakee”*

#### Ohjaus konkreetisoi ajatukset toiminnaksi

Emma kokee viimeisen vuosikurssin keskustelut todella tärkeiksi etenkin varmuuden saannin kannalta. Emma kokee, että ajatukset muuttuvat opinto-ohjaajan tapaamisissa konkreettisiksi tavoitteiksi ja suunnitelmiksi. Muuten ne saattavat jäädä vain ajatuksen tasolle ja toteutumatta. Emman mielestä asiaa on helpoin pohtia juuri opinto-ohjaajan kanssa, koska se kuuluu opinto-ohjaajan työnkuvaan.

*”Ku ittellä se on vaan sellanen ajatus, niin sitte siitä tulee sellanen konkreettinen tavoite ja suunnitelma --- muuten se on vaan just sellanen ajatus tai sillai”*

### **Opinto-ohjaaja äitihahmona**

Emma pohtii, että opinto-ohjaajan rooli on erilainen, kuin muiden opettajien. Emma kokee, että opinto-ohjaaja on paljon läheisempi ja hän puhuu ohjaajalle mielellään verrattuna esimerkiksi aineenopettajiin. Emma näkee ohjaajan jopa äitihahmona, joka huolehtii siitä, että kouluun liittyvät asiat ovat kunnossa.

*” se on paljo läheisempi tai just kyllä mä sille mielummin kulle tahansa opettajalle menisin puhuun tai silleen se on ehkä vähän enemmän sellanen äitihahmo tai silleen just että se niinku oikeesti huolehtii kaikista kurssijutuista ja sellasista ”*

Emma kertoo, että nykyinen opinto-ohjaaja lähestyy oppilaita monin eri keinoin, esimerkiksi tekstiviestein, mikäli joitakin asioita on jäänyt hoitamatta. Hän ei koe sitä ylihuolehtivaisuudeksi, vaan näkee sen pelkästään positiivisena asiana. Emmasta on ylipäättään hyvä, että joku muukin tuntuu olevan vastuussa hänen koulunkäynnistään.

*”Niinku huolehtii ja sillee ei tarvi huolehtii [itse]. Kun se on mielestä lähetättänyt tekstareitaki sellasille abeille joilta puuttuu pakollisia kurssejaa ja silleen että se niinku huolehtii ettei tarvi ite niin paljon stressata oikein ”*

Emma haluaa myös, että opinto-ohjaaja on tietoinen hänen suunnitelmistaan ja niihin liittyvistä muutoksista. Emma odottaa, että opinto-ohjaaja neuvoisi, mihin hänen esimerkiksi kannattaa hakea opiskelemaan. Emma on tehnyt joitakin päätöksiä etukäteen, mutta haluaa miettiä niitä vielä yhdessä ohjaajansa kanssa. Emma haluaa myös, että toinen ihminen tarkistaa, että hänen kurssisuorituksensa ovat kunnossa ja niitä on tarpeeksi. Emma pitää tärkeänä, että opintorekisteriote ja kurssitarjotin katsotaan yhdessä läpi. Emma siis toivoo opinto-ohjaajaltaan huolehtimista kouluun liittyvistä asioista.

### **Kokemus yhteisymmärryksen puutteesta**

Emmalla on ammattihaave, joka ei kuitenkaan Emman mielestä ole realistinen. Hän haaveilee siitä, mutta esimerkiksi kirjoitusten arvosanat ja kokemukset omasta ahkeruudesta ovat saaneet Emman jättämään sen vain haaveen tasolle. Emma oli kertonut asiasta opinto-ohjaajalle muiden vaihtoehtojen rinnalla. Opinto-ohjaaja oli tarttunut vain tähän vaihtoehtoon ja Emmaa oli harmittanut se kovasti. Emma oli

yrittänyt tehdä asiaa pari kertaa selväksi ohjaajalle, mutta Emman kokemuksen mukaan opinto-ohjaaja ei huomionnut tätä. Lopputuloksena oli, että ohjaaja oli nostanut Emman haaveen ensisijaiseksi tavoitteeksi ja kirjoittanut Emman ohjauspapereihin asian olevan niin. Emma oli mielessään päättänyt, että hänen ei tarvitse vain hakea sinne, vaikka ohjaaja sitä koko ajan korostaa. Emman asenne koko tapaamiseen oli muuttunut välinpitämättömäksi.

*”Mua ärsyttää, että mulla on se paperi tallessa kotona ja se on sille ympyröity ja korostettu. Mutta kyllä se muutki jutut kuunteli, mutta ehkä se sit keskittyi enemmän siihen”*

### **Jotain jää kesken**

Emmasta tuntuu, että hän voisi olla opinto-ohjaajan luona pidempäänkin. Emman mukaan mitään ei suoranaisesti jää epäselväksi, mutta jonkinlainen tarve keskusteluun jää. Emma ei osaa tarkemmin itse määrittellä, mistä asioista on kyse. Toisaalta Emma mainitsee, että opinto-ohjaaja ei tiedä Emman elämästä kovin paljoa. Emma kuitenkin kertoo, että he ovat keskustelleet siitä, mitä Emma haluaa tehdä ja missä hän olisi hyvä. Emma haluaisi keskustella opinto-ohjaajan kanssa asioista mahdollisesti syvällisemminkin. Toisaalta hän pohtii, onko muista kuin koulutuksellisista asioista puhuminen turhaa ja epäolennaista. Hänen on itse hankalaa aloittaa puhumaan muista, kuin koulutukseen liittyvistä asioista.

*” Ei tavallaan oo mitää tai se kysyy että onko vielä jotain, mutta tavallaan ei tiiä mitä haluisi kysyä, mutta on kuitenkin sellanen tunne, että olisi vie jotain”*

*” Kyllä mun mielestä on aina kiva kertoa omia asioita, sillai niinku että ihan mielelläni puhuisin. En mä tie onko siitä sitte tavallaan mitään hyötyä, että turha siinä on sitte löpistä mitään kuulumisia jos siinä on sillai”*

Emman mielestä ohjaus tulisi saada näyttämään motivoivalta, tärkeältä ja tarpeelliselta. Hän kokee, että ohjaus ei tunnu niin tärkeältä, jos samoja asioita kerrataan kolmen vuoden ajan. Hän kokee, että erityisesti abivuonna olisi tärkeää auttaa oppilaita jaksamaan ja motivoida ahkeroimaan vielä viimeisen kerran lukiotaipaleella.

### **Kiireen tuntu**

Opinto-ohjaaja ei ole varsinaisesti puhunut, että hänellä olisi kiire. Emma kuitenkin kertoo, että hän itse tietää tai hänellä on jonkinlainen tunne siitä, että ohjaajalla on kiire. Emma mainitsee syyksi mm. sen, että opinto-ohjaajalla on paljon abiturienttien haastatteluita tehtävänä. Emma pohtii, että tapaamisille tarvittaisiin pidempi aika tai jonkinlaista kevyempää jutustelua. Emma toivoo, että aikaa ohjaustapaamisille olisi enemmän ja tapaamisiin pääsisi nopeammin. Asiat, joista ohjaajan kanssa olisi halunnut jutella, unohtuvat ohjausajan siirtyessä jopa kuukauden päähän. Toisaalta kuitenkin asioita on aikaa pohtia kauemmin ja Emma myös mainitsee, että hän voisi itsekin valmistautua paremmin ohjaustapaamisiin.

*”Sillain sen tietää itte. Varsinki sillain ku oli paljon niitä abihaastatteluita niin tietää että sille on tulossa muita ja ittel alkaa tunti tai vaikka jotain”*

*” Toivois vaan että olis enemmän sitä aikaa. Mutta ei sitä ehkä tässä hetkessä voi muuttaa”*

### **Muistutus tekemättömistä tehtävistä**

Emma on tietoinen tekemättömistä koulutehtävistä ja velvollisuuksista, mutta ei suo niiden ajatteluun aikaa. Ohjaustapaamisissa tekemättömiä asioita käydään kuitenkin läpi, ja Emmalle jää joskus tapaamisten jälkeen ahdistava olo, sillä tekemättömät asiat konkretisoituvat. Emma ei koe painostusta opinto-ohjaajan taholta, vaan ahdistuu siitä, että on tietoinen taas asioista. Opinto-ohjaaja ei moiti tai ole syyllistävä. Emma kertoo luottavansa siihen, että asiat järjestyvät ja tarvittavat tiedot selviävät ajallaan. Ohjaustapaamisissa kerrotaan paljon faktatietoa nopealla aikataululla.

*”Sie tulee sellanen herätys, ku muuten on vähä unohtanu ettei tarvi tehdä. Tai sit silleen ku tulee sellanen herätys että pakko on kuitenkin tehdä jossain vaiheessa. Semmosesta tulee vähän ahdistus, mut siis ihan hyvä niinku muuten”*

### **Ohjaustapaamiset kannustavat**

Emma kokee, että opinto-ohjaaja uskoo häneen jopa enemmän kuin hän itse. Emma pohtii, että em. haaveammatti-tapauksessa oli kyse siitä, että opinto-ohjaaja halusi kannustaa häntä tavoittelemaan unelmiaan ja näki tässä kykyjä, joita Emma ei ehkä itse näe. Emma ei koe antavansa periksi, mutta hänen koulumotivaatiossaan on joskus puutteita.

*”Ei se mitenkään vähättele tai mitään, ehkä just sillaiki että ehkä enemmänki. Just ku oli se juttu niin ite en ehkä uskonut, niin sen tarkoitus oli ehkä luoda muhun sitä uskoo. Ja mä oon ehkä ite vähä sellanen, että en ehkä luovuta mutta silleen kun mä en jaksa tehdä niitä töitä, niin se sitte kannustaa sillain”*

### **Synteesi Emman kokeman ohjauksen merkityksistä**

Emma kokee ohjaajan äitihahmona, joka huolehtii Emman kouluun liittyvistä asioista. Tällaisia ovat esimerkiksi kurssien suorittaminen ja tekemättömät ja palauttamattomat kurssisuoritukset. Opinto-ohjaajan tapaamisissa Emman ajatukset rakentuvat toiminnan tasolle ja saavat konkreettisen muodon. Emma kuitenkin kokee, että ohjaustapaamisissa jää aina jotain kesken. Emma ei osaa selittää sitä tarkemmin, mutta haluaisi esimerkiksi kertoa vielä joistain asioista tai syventyä niihin. Toisaalta hän pelkää, että olisi turhaa puhua sellaisista asioista. Emmalla on mielessä edelleen kokemus siitä, kuinka opinto-ohjaaja ei ymmärtänyt häntä ja lähti viemään keskustelua opiskelupaikan valinnasta eri raiteille kuin hän halusi. Emman reaktio siihen oli välinpitämättömyys. Emma kokee myös, että opinto-ohjaajalla on kiireistä ja eikä tunne aina pääsevänsä ajoissa keskustelemaan hänen kanssaan. Toisaalta silloin, kun ohjaajaa tavataan, hän on todella kannustava ja uskoo Emmaan jopa enemmän kuin Emma itse. Hän myös kannustaa Emmaa huolehtimaan kaikista tehtävistään.



### 3.5 Alma

Alma on hakeutunut itse ohjaajansa luokse alkusyksystä abivuonna puhumaan hänen omista jutuistaan. Ennen joulua kaikkien on pitänyt käydä ohjaajan juttusilla, mutta Alma on käynyt vapaaehtoisesti jo aikaisemmin.

#### Ohjauksen kokonaisvaltaisuus

Ohjaustapaamiset aloitetaan aina kuulumistenvaihdolla. Alman mukaan ohjauksessa keskitytään heti häneen, eikä esimerkiksi paperien tai tietokoneen selailuun. Opinto-ohjaaja tietää, mitä Alman elämässä on meneillään muuallakin kuin koulumaailmassa. Hän tietää harrastuksista ja Alman läheisistä. Tulevaisuudensuunnitelmia on mietitty vahvuuksien kautta ja Alma kokee, että kaikki elämässä vaikuttaa siihen, millaista tulevaisuutta suunnittelee. Siksi oponkin on tärkeä tietää sellaisista asioista. Alma puhuu myös siitä, kuinka koulunkäyntiin vaikuttaa moni asia: motivaatio, jaksaminen ja opiskelutaidot. Niistäkin on puhuttu ohjaajan kanssa.

*”Tietää kaikista tommosista, just perheestä ja harrastuksista. Ystävistä ei ehkä niin paljon, mutta --- joo kyl se on mun mielestä hyvä mieltä tommosiaki, että kyl ne vaikuttaa”*



Almalla on ollut elämässään huolia, joista hän on halunnut puhua koulun aikuiselle. Opinto-ohjaaja kuunteli häntä ja otti huolet vakavasti. Hän ohjasi Alman koulukuraattorin luokse, koska uskoi koulukuraattorin pystyvän huolehtimaan asiasta paremmin. Alma toivoo, että ohjauksessa keskusteltaisiin laajemmin hyvinvoinnista ja opiskelutaidoista ensimmäisestä vuosikurssista lähtien.

### **Opinto-ohjaaja oppilasta varten**

Alma korostaa, että kokee olevansa erittäin tervetullut ohjaustapaamisiin sekä piipahtamaan ohjaajan luona ja esimerkiksi varaamaan aikaa. Alma on hakeutunut myös itse ohjaukseen ja kokee, että opinto-ohjaajalla on oikeasti aikaa kuunnella Alman juttuja. Hänen mukaansa siellä keskitytään nimenomaan hänen asioihinsa ja pystytään syventymään tunneilla käytyihin asioihin hänen kannaltaan. Alman mukaan ohjaustapaamiset ovat häntä varten ja ohjaaja kiinnittää kaiken huomionsa juuri häneen.

*”Mulla on siis tosi hyvä, mä tykkään tosi paljon meidän oposta. ei oo mitään että jännittäis, tai tarvis kauheesti miettiä että mitä voi puhua --- ei, ku mä ite just haluan mennä, että saa semmosta asiantuntevaa tukea”*

Almalla asiat tulevat usein jo selviksi oppitunneilla, joten tapaamisissa pystytään keskittymään puhtaasti häneen. Hän tietää saavansa sieltä asiantuntevaa tukea. Alma on myös kehottanut oppilastovereitaan menemään rohkeasti opinto-ohjaajan juttusille.

*” Musta tuntuu, että useet on sillain että ne vähä niinku pelkää tulla puhuun opolle. Tai silleen, ettei ne niinku ite ota yhteyttä ja silleen halua tulla puhuun asioista. Mutta mä en oo yhtään kokenut sitä sillain”*

Ajatus siitä, että on aina joku, jolta tulla kysymään asioita, on Almalla tärkeä. Alma kertoo uskovansa, että opinto-ohjaaja haluaa oikeasti olla juuri hänen apunaan ja se saa hänet menemään opinto-ohjaajan luokse. Alman mielestä suhde opinto-ohjaajaan riippuu hyvin paljon oppilaasta itsestään. Opinto-ohjaajan luokse ei ole pakko mennä, joten ratkaisu on opiskelijan käsissä.

### **Ohjaaja tukee ja kannustaa**

Alma puhuu useaan otteeseen siitä, kuinka opinto-ohjaaja tukee ja kannustaa häntä. Opinto-ohjaajan rooli korostuu erityisesti abiturienttivuotena. Silloin Almalla on ollut kaikkein eniten tarvetta saada tukea, tietoa ja kannustusta. Tätä on tapahtunut sekä henkisellä että konkreettisella tasolla. Opinto-ohjaaja ja Alma esimerkiksi sopivat, että Alma hoitaa tietyt asiat tiettyyn päivämäärään mennessä. Alman mielestä ne ovat tavallaan hyvin pieniä juttuja, mutta auttavat silti Almaa eteenpäin.

*”Se on hyvä et tietää että on joku jolta tulla kysyyn, aina jos tulee jotain mutta myös.. tai seki on ollu, että se on laittanut mut tekeen hommia vaikka. Just silleen sovittu, että pitää tehdä tietyt hommat tiettyyn päivämäärään mennessä. Niin se on ollu sitte hyvä”*

Alman huolissa opinto-ohjaaja on tukenut häntä ja ohjannut hänet saamaan asiantuntevampaa apua kuraattorilta. Alma koki tämän onnistuneena ratkaisuna.

*”Tsempannu ja sitte just ku on ollu ongelmia, niin sitte esimerkiksi ohjas mut kuraattorin luokse.. niin kyl mä aika nopeesti pääsin --- niistä voi ainaki toki puhua opon kans, mutta sitte ei opolla oo aikaa lähtee niihin sitte mitään ratkasuja ettiin. Mutta kuuntelee ja ohjaa eteenpäin”*

### **Ohjaus paikkana saada informaatiota**

Opinto-ohjaajan kanssa on puhuttu kirjoituksista ja kursseista. Alma on halunnut tietää, mitä tapahtuu, jos esimerkiksi jättää jonkin jo ilmoitetun aineen kirjoittamatta ylioppilaskirjoituksissa. Alma kertoo, että hän uskoo saavansa ohjauksesta ratkaisuapua sen hetkisiin ongelmiinsa. Hän ei itse koe mieluisaksi tavaksi etsiä Internetistä lisätietoa itse. Hän kertoo sivujen olevan sekavia ja täynnä informaatiota. Hän keskustelelee asioista mielummin ohjaajansa kanssa ja tutkii erilaisia esitteitä. Korkeakouluhaun tullessa ajankohtaiseksi Alma uskoo saavansa opinto-ohjaajaltaan apua hakemisessa ja pääsykoelukemisessa.

*”No silleen justiin siitä, että mitä tapahtuu jos jättää aineen kirjoittamatta, niin mitä siitä seuraa. Ja sitten just käsitelty kaikkia noita miten saa kurssit kasaan ja mitä tän jälkeen ja mitä ja kaikkia tulevaisuuden vaihtoehtoja”*

Joskus Alma kokee saavansa ohjauksesta jopa liikaa informaatiota. Tietoisuus tekemättömien asioiden määrästä sekä esimerkiksi koulutusmahdollisuuksien laajasta kirjosta saattavat tuoda Almalle ahdistusta. Tämä ei kuitenkaan riipu opinto-ohjaajasta, vaan hänen omista ajatuksistaan.

### **Ohjaus paikkana peilata ajatuksiaan**

Alma pohtii asioita usein etukäteen ja hänen mielessään saattaa risteillä paljon asioista. Ohjauksen hän näkee paikkana selventää ajatuksia ja saada niihin selkeyttä. Alma haluaa varmistusta asioille, joista hän on itse ottanut selvää. Alma kertoo, että noin puoli vuotta sitten hänen ajatuksensa olivat hyvin sekavat tulevaisuuden suhteen. Nyt tilanne on alkanut saamaan suuntaa ja opinto-ohjaajan kanssa juttelusta on ollut runsaasti apua.

*” Että sais niinku ratkasun niihin omiin ongelmiin, mitä on sillä hetkellä ja selventää omia ajatuksia ja tietää faktoja asioista ”*

Alma ei koe opinto-ohjaajaa kuitenkaan auktoriteettina. Hän uskaltaa tehdä ratkaisuja, joihin opinto-ohjaaja ei suoranaisesti kannusta.

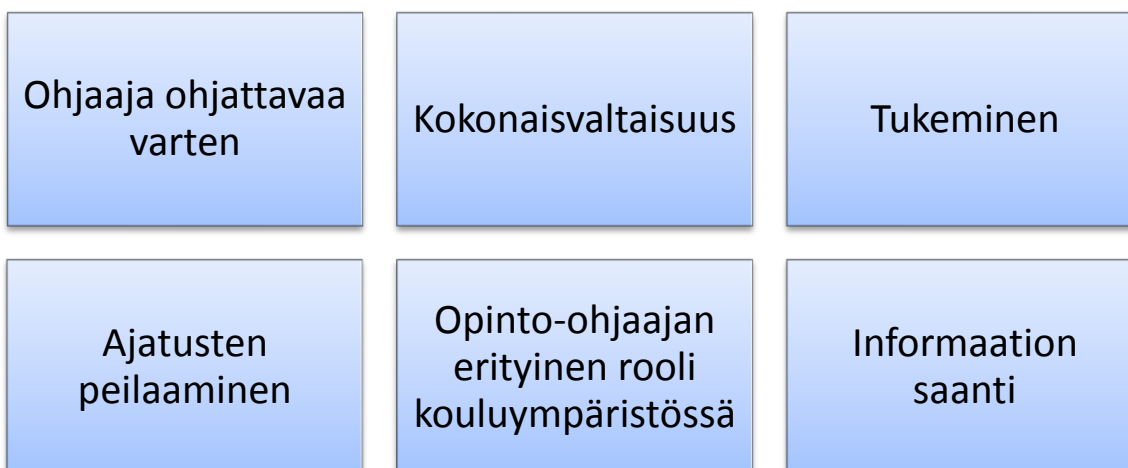
### **Opinto-ohjaajan erilainen rooli**

Alma näkee opinto-ohjaajan roolin erilaisena kuin muiden opettajien. Opinto-ohjaajalla tulee puhuttua sellaisistakin asioista, mistä ei esimerkiksi aineenopettajille puhuisi. Opinto-ohjaajalle pystyy puhumaan kuin tasavertaiselle ihmiselle, kun taas oppitunneilla on tietynlainen auktoriteetti mukana. Alma kehuu opinto-ohjaajaa myös erittäin mukavaksi ihmiseksi ja kertoo käyvänsä hänen luonaan erittäin mielellään.

*”On se mun mielestä erilainen. Tai ainakin tietää, että sillä on oikeesti aikaa kuunnella niitä juttuja . Tai ei millekkää opettajille tuu puhuttua niin yksityiselämästä niin silleen ”*

### *Synteesi Alman kokeman ohjauksen merkityksistä*

Alman ohjauskokemukset perustuvat siihen, että Alma uskoo opinto-ohjaajan olevan häntä varten ja hän kokee olevansa erittäin tervetullut saamaan ohjausta. Alma pitää ohjaajastaan ja ohjaustapaamisista. Ohjauksessa Alman elämää tutkitaan kokonaisvaltaisemmin, muutenkin kuin kouluperspektiivin lävitse. Alma kertoo saavansa ohjaajaltaan tukea ja kannustusta, mutta ohjaaja tietää myös rajansa. Hän on ohjannut Alman eteenpäin saamaan spesifimpää apua muilta asiantuntijoilta. Alma pohdiskelee asioita itse ja haluaa pohtia niitä eri kanteilta ohjaajan kanssa. Alma pitää kuitenkin omista päätöksistään kiinni, vaikka ohjaajan mielipide olisi toisenlainen. Ohjaustapaamiset ovat hyvä paikka saada informaatiota ja tietoa, koska Alma ei viihdy itse tietokoneen ääressä ottamassa asioista selvää. Alma kokee opinto-ohjaajan roolin erilaiseksi kuin muiden koulun aikuisten. Opinto-ohjaajalla ei ole samanlaista auktoriteettiasemaa kuin aineenopettajilla, eikä Alma voisi kuvitella keskustelewansa muiden opettajien kanssa samantlaisista aiheista kuin opinto-ohjaajansa. Alma on tyytyväinen nykyisen ohjauksensa tilaan.



### 3.6 Niina

Niina on tutustunut opinto-ohjaajaansa erityisesti kolmantena lukuvuonna. Niina on silloin hakeutunut vapaaehtoisesti ohjaukseen ja varannut itse tapaamisaikoja. Niina kokee ohjaustapaamiset miellyttävinä tapahtumina, mutta kokee olevansa melko stressaantunut tulevasta. Syy ohjaustapaamisiin hakeutumiseen on nimenomaan tulevaisuudensuunnitelmien pohtiminen.

#### Fokus koulutukseen liittyvissä asioissa

Niina sanoo, että haluaa ohjaustapaamisissaan keskittyä nimenomaan koulutuksellisiin asioihin. Etu opinto-ohjaajalle puhumisessa kavereiden sijaan on juuri siinä, että pysytään tiukasti aiheessa. Hän ei pysty sanomaan ohjaajalla mitä hänelle oikeasti kuuluu, vaan ohjaustapaamisen aluksi jutustellaan asiaan liittymättömistä, merkityksettömistä aiheista. Hän sanoo, ettei ylipäänsä pidä henkilökohtaisten asioiden puhumisesta vieraalle ihmiselle. Hän kokee, että voisi puhua muistakin asioista, mutta hänellä ei ole tarvetta. Muista asioista hän voi puhua läheisilleen. Varsinkin kolmantena vuonna Niina kokee olevan niin paljon asiaa tulevasta opiskelupaikan valinnasta, että sitä aikaa ei halua tuhjata mihinkään muuhun keskusteluaiheeseen. Kirjoituksistakin hän kokee pystyvänsä puhumaan muiden aineiden kursseilla. Ohjaaja ei tiedä Niinan läheisistä tai siitä, mitä hän tekee vapaa-ajalle. Niina kokee, että esimerkiksi rakas harrastus ei vaikuta mitenkään hänen koulutusvalintaansa.

*” Mulla on niinku eri ihmiset sellaseen. Just kaverit ja silleen.  
En mä oikein itte oo ikinä osannu puhua silleen vieraille  
ihmisille mistää sellasista asioista ”*

Myös oppitunneilla keskitytään kouluun liittyviin asioihin. Niina ei muista tai ole kokenut merkitykselliseksi muista aiheista puhumista. Hänen mukaansa kaikki haluavat puhua nyt vain siitä, mihin hakevat opiskelemaan.

*”Mulle riittää se, että keskitytään just siihen koulutukseen koska  
se on just ny se ykkösasia ”*

### **Ohjaus paikkana tulla huomioiduksi**

Niina kertoo, että viimeisenä vuonna on todella kova stressi kaikesta lukioon ja jatko-opintoihin liittyvistä asioista. Niina hakeutuu ohjaajan luokse ennen kaikkea puhumaan. Ohjaus on paikka puhua jatkokoulutuksesta, tavoitteista ja hakemisesta. Tapaamisissa pystytään keskittymään nimenomaan juuri Niinaan ja hänen asioihinsa. Niina kokee todella tärkeänä sen, että hän saa tapaamisissa puhua juuri siitä mistä haluaa. Niina kertoo, että siellä puhutaan tärkeistä asioista, juuri siitä mitä nyt tekee elämällensä. Niihin Niina haluaakin juuri tällä hetkellä keskittyä.

*”Se on aika hyvä siinä, siinä just että pysyy siinä asiassa eikä puhu mistään muusta. Kun ne on kuitenkin sellasia asioita mitkä kiinnostaa ja mitkä on tärkeitä itelle. Niin se on mun mielestä hyvä että sie saa ollaa silleen ettei tarvi viitata ja kysyä silleen”*

Olennaista on, että ohjaaja suhtautuu vakavasti Niinan suunnitelmiin ja ajatuksiin. Niina kokee, että saa äänensä kuuluviin eikä opinto-ohjaaja yritä vähätellä häntä. Tärkeänä piirteenä opinto-ohjaajassa Niina kokee sen, että hän ymmärtää nuoria. Opinto-ohjaajaan on voitava jollain tapaa samaistua.

Niina kokee saavansa ohjaajan luona täyden huomion asioilleen. Samanlaista kokemusta ei tule oppitunneilla. Siksi Niina kokeekin olevansa opinto-ohjaajansa kanssa jollain tapaa enemmän samalla aaltopituudella kuin muiden aineenopettajien.

*” Tavallaan se ku se ei opeta mitää ainetta tai semmosta niinku. vaan et me tavallaan pohditaan niinku mun elämää eikä vaan tehdä jotain tiettyä ainetta”*

### **Ohjaus paikkana saada tietoa**

Opinto-ohjaajan kanssa tarkistetaan, ovatko kurssiasiat kunnossa ja pitääkö tehdä vielä jotain niiden eteen. Niinalle tapaamiset opinto-ohjaajan kanssa ovat avanneet kokonaan uudenlaisen näkymän erilaisiin koulutusvaihtoehtoihin. On selvinnyt monia opiskelupaikkoja, mistä Niina ei ole edes tiennyt. Niina ottaa jonkin verran selvää asioista itsekin, mutta opinto-ohjaajalla on niin laaja tietopohja, että siellä selviää aina uusia asioita ja vaihtoehtoja. Konkreettisesti he ovat tutkineet, missä esimerkiksi Niinan haluamaa alaa voi opiskella ja mihin olisi mahdollista päästä Niinan tasoisella

päätötodistuksella ja ylioppilasarvosanoilla. Niina kokee hyvänä myös sen, että ohjaaja kertoo totuudenmukaisesti esimerkiksi eri alojen työllisyystilanteista.

*”Olis varmaan seki kuinka paljon on olemassa eri koulutusmahdollisuuksia. Ja että mihin kannattaa hakea silleen vähä huonommilla papereilla. Tai on silleen tullu tosi paljon eri vaihtoehtoja mitä ei tietäis muuten”*

### **Ohjaus tukee ja kannustaa**

*”Se just esitteli sit kaikkia erilaisia, että ”no entäs tää sitte” ja ”jos sua kiinnostaa tää ala, niin entäs tää sitte” ja sillee niinku --- että oikeesti niinku haluis, että mä löytäisin itelleni sen oikeen ”*

Niina ei aluksi tiennyt, mihin aikoo hakea ja se ahdisti häntä. Opinto-ohjaaja oli kuitenkin kysellyt hänen kiinnostuksenkohteitaan ja yrittänyt keksiä opiskelupaikkoja, mihin Niinaa mahdollisesti kiinnostaisi hakea opiskelemaan. Niinalla oli ollut mielessä eräs ammatti jo kauan, mutta päätös hakea kyseiseen kouluun oli kypsytynyt Niinan mielessä jo pitkään. Ohjaajan kanssa asian pohtiminen oli eräänlainen prosessi, jossa Niina teki loppuratkaisun itsenäisesti. Ohjaaja ei ollut painostanut Niinaa tai päättänyt kohdetta hänen puolestaan. Niina kehuu opinto-ohjaajan luokse menemisen olevan positiivista, sillä Niina kokee ohjaajansa miellyttävänä ihmisenä. Niinan mielestä ohjaajan kuuluu olla rehellinen ja totuudenmukainen, mutta ohjaaja osaa tehdä sen silti kannustavasti.

*”Ei se oo ikinä ollu silleen että olis nauranu jollekki, että ei kannata. Totta kai jos on, saattaa se sanoo vaikka että ”tonne on, tolla alalla on tosi vaikee saada töitä” tai silleen. Mutta ei ikinä sanois että” ei kannata, älä hae tonne, ihan typerää ””*

Ohjaus on aiheuttanut myös ahdistuksen tunteita, jotka ovat kuitenkin saaneet hyvän lopputuloksen. Ohjaustapaamisissa aloitettiin heti pohtimaan mahdollista opiskelupaikkaa kysymällä, mitä haluaa tehdä. Niina koki, että se ahdisti häntä kovasti. Se oli kuitenkin pakollinen alku sille, että Niinan ajatukset alkoivat selkeytyä. Lopputuloksena oli selvyys ja rauhallinen olo. Niina koki, että ohjaaja halusi kannustaa Niinan opiskelupaikan valintaprosessin aloittamiseen.

*”Eka just silloin ku ei ollu vie yhtään miettinyt mihin menee opiskeleen ja sitte ku koko ajan vaan kysytään että ”mitä sä nyt*

*haluat tehdä ja mitä sä nyt haluat tehdä”... Niin kauhee siinä, tukka lähtee päästä ku joutuu vaan miettiin. Mutta sitte ku se alko selviin, niin siitä tulee semmonen just paljon rauhallisempiki.”*

Ohjaaja uskoo Niinaan enemmän kuin hän itse. Jos Niina ei ole uskonut, että pääsee sisään johonkin koulutukseen, niin ohjaaja on kannustanut kokeilemaan. Opinto-ohjaaja on rohkaissut tavoittelemaan tavoitteita, saanut Niinan ajattelemaan, että hän voisi ehkä päästä johonkin. Niinan kokoava ajatus ohjauksesta on se, että ohjaaja haluaa nimenomaan hänen parastaan. Ohjaaja tarjoaa eri näkemyksiä, mutta kunnioittaa Niinan omia ajatuksia ja valintoja.

*”Mä oon tosi kiitollinen että meille tarjotaan sellasta apua. Että niinku, koska tää on niin stressaavaa aikaa tällä hetkellä, että se on niinku mun mielestä oikeesti tosi ihanaa ja hyvää että on semmonen, joka on tehny paljon sitä työtä ja joka tietää mistä puhuu ja niinku osaa oikeesti auttaa”.*

### **Tarpeeksi ohjausta**

Niina tuo monessa kohtaa esiin sen, että erityisesti opinto-ohjauksen tunteja voisi olla enemmän varsinkin kolmannella eli yleensä viimeisellä vuosikurssilla. Hän ei koe, että tapaamisissa kiirehdittäisiin tai asioita jäisi käsittelemättä, mutta mainitsee, että suurelle määrälle oppilaita ohjaajia on vain yksi. Niina ei usko, että kaikki osaavat hakeutua ohjaukseen ja saisivat sitä tarpeeksi. Niina pohtii, että yhden ohjaajan aika ei välttämättä riitä kaikkeen tarpeelliseen. Opinto-ohjaaja ei ole koskaan itse valittanut kiireestä tai tuonut sitä esille, mutta Niina on aistinnut sen.

Niina ei halua konkreettisesti muuttaa mitään ohjauksessa, mutta haluaisi ohjaajan olevan enemmän läsnä. Hänen mielestään ohjaajalla voisi esimerkiksi olla aikaa olla mikroluokassa tukena, kun opiskelijat etsivät tietoa mahdollisista koulutusvaihtoehdoista. Niina perustelee omon tavoitettavuutta esimerkiksi sillä, että moni hänen ystävistään on edelleen tietämätön siitä, minne aikoo hakea lukion jälkeen.

*”Siis en mä tie onks sille kiire, mutta just niinku --- sitä vois olla niinku pakollista opoa kolmosella enemmän. Että ei välttämättä mitään yksilötapaamisia, mutta olis niinku pakollista opoo --- silleen että sulla olis sie joku asiantunteva henkilö joka vois ohjata sua samalla ku kättelet vaik netistä jotain.”*



Niinalla on itsellä kuitenkin kokemus siitä, että opinto-ohjaaja on läsnä ja tavoitettavissa. Hän itse kokee saaneensa ohjauksesta sen, mitä on tarvinnut. Niina kertoo saaneensa niin hyvää ohjausta, ettei olisi itse tullut toimeen ilman sitä.

*”En kyllä pärjäis ilman opoa. En todellakaan ainakaan abivuonna pärjäis ilman opoa! Mä olisin niinku ihan sekasi jossain tuolla. Varmaan ne kellä on ihan selvät suunnitelmat ollu jo syntyessään niin mitä ne haluaa tehdä, niin ei kai ne niin sitte tarvi sitä välttämättä. Mutta mä ainakin... Just itte ku ei oo mitään selviä ollu, niin itte oon tarvinnu tosi paljon vähä sellasta eri näkemystä.”*

### ***Synteesi Niinan kokeman ohjauksen merkityksistä***

Niina haluaa ohjauksessa puhua koulutukseen liittyvistä asioista. Hänelle on tärkeää saada tietoa sekä lukion suorittamiseen liittyvistä ajankohtaisista asioista että lukuisista erilaisista mahdollisuuksista koskien lukion jälkeistä jatko-opintopaikkaa. Hän pitää muista asioista puhumista ohjaajan kanssa merkityksettömänä eikä halua tuhlata ohjausaikaansa niihin. Niinan kokemuksen mukaan ohjaukseen voisi olla käytettävissä enemmänkin aikaa ja hän kokisi tarvitsemansa hieman enemmän ohjaajan läsnäoloa. Henkilökohtaisia tapaamisia hänellä on ollut tarpeen mukaan ja niissä hän kokee tulleensa huomioiduksi hyvin. Niinalle tärkeää on se, että ohjaajan luona saa puhua valitsemistaan asioista ohjaajan kuunnellessa ja huomioidessa juuri häntä. Niina pitää ohjauksesta saamaansa tukea ja kannustusta erittäin tärkeänä. Opinto-ohjaaja yrittää valaa Niinaan uskoa ja kohottaa itsevarmuutta, mutta antaa Niinan tehdä päätökset itse.



### 3.7 Milla

Milla on ollut tekemisissä opinto-ohjaajansa kanssa jokaisella vuosikurssilla ainakin lyhyesti. Milla kertoo olevansa aika varma, mihin menee opiskelemaan, joten hän ei pidä keskustelua opinto-ohjaajan kanssa kovin tarpeellisena.

#### Ohjaajan tavoitettavuus ja läsnäolo

Milla kokee, että opinto-ohjaajan tavoittaminen ei ole aina helppoa. Koska opinto-ohjaaja työskentelee kahdessa eri koulussa, on hän usein juuri toisessa paikassa. Ovessa on toki lista, josta voi varata aikoja hänelle ja toiseen paikkaankin voi mennä käymään. Toisaalta Milla kokisi tärkeänä, että asioista pystyisi puhumaan opinto-ohjaajalle nopeallakin aikataululla.

*” --- niin sen luo ei aina pääse ku haluais käydä sie. Mutta siinä on semmonen varauslista, että saa usein varattua jos on jotain tärkeitä asiaa.”*

Milla mainitsee useasti, että opinto-ohjaajalla on paljon tekemistä, kuin ohjattavien määrä on suuri. Opinto-ohjaaja kiireellisyyttä lisää useampi kuin yksi koulu ja Millan mukaan se välittyy ohjattaville. Ohjaaja on kuitenkin ohjaustapaamisissa läsnä ja

ohjaukseen ollaan tyytyväisiä. Millalla ei ole moittimista, vaan hän on ymmärtäväinen ohjaajan kiireisyyttä kohtaan. Hän tuo sen kuitenkin useasti esille.

*”Tietysti hänellä on niin paljon tekemistä, että hän on kaikkien muiden oppilaiden kans tekemisiin. Mutta kyllä hän yrittää tietysti. Aina on mun mielestä vastaukset löydetty kysymyksiin. Ainakin jonkinmoiset, että ei oo ollu mitään valittamista ainakaan.”*

### **Opinto-ohjaus tietopankkina**

Toisin kuin moni muu haastateltava, Milla kokee suurena osana ohjausta myös oppitunnit. Ne ovat Millan mukaan informatiivisia ja antavat laajan kuvan esimerkiksi Suomen jatko-opintokentästä. Ohjaustapaamisilta Milla odottaa lähinnä vastauksia kysymyksiinsä. Milla korostaa, että opinto-ohjaaja ei tiedä kaikkea, mutta osaa antaa suuntaa-antavia vastauksia. Milla on mennyt keskustelemaan ohjaaja kanssa tulevaan opiskelupaikkaansa liittyvistä asioista.

Milla saa usein haluamansa vastauksen häntä askarruttaviin kysymyksiin. Jonkinlaiseen vastaukseen on aina päädytty. Opinto-ohjauksen tärkeimpänä antina Milla kokee sen, että opinto-ohjaajan kautta voi ikään kuin suodattaa netistä tulevaan informaatiotulvaa. Hän osaa vastata kysymyksiin, jotka toki voisi löytää myös Internetistä. Ohjaaja selventää hakuohjeita, neuvoo ainevalinnoissa ja varmistaa sen, että on tehnyt oikeita valintoja tulevaisuutta ajatellen.

Millan mukaan on tärkeää, että joka koulussa on ohjaaja, jolta voi kysellä asioita. Jos samaa tehtäisiin aineenopettajilta, eivät he muuta ehtisi tekemäänkään. On siis olemassa ainakin yksi ihminen, jolla on aikaa vastaila oppilaiden kysymyksiin.

### **Keskittyminen koulutuksellisiin asioihin**

Milla korostaa, että opinto-ohjaajan kanssa keskustellaan nimenomaan opintoihin ja tulevaan mahdolliseen opiskeluun liittyvistä asioista. Muu elämä kuuluu esimerkiksi kuraattorin tapaamisiin. Millan mukaan opinto-ohjaaja ohjaisi hänet kuraattorille, mikäli olisi jotain vakavampaa kyseessä. Henkisen tuen anto kuuluu enemmän kuraattorille kuin opinto-ohjaajalle. Ohjaustapaamisissa mennään myös usein suoraan asiaan.

*”Ei siinä mitään ihmeempiä, mennään yleensä suoraan asiaan. Ehkä jotaki saattaa siinä alussa kysellä. Ihan vaan mitä asiaa on, niin käydään se sitte siellä. Keskustellaan, ja se kyselee tuleeko vielä jotain muuta kysyttävää mieleen.”*

Mahdollisia ammatinvalintakysymyksiä tarkastellaan Millan tapauksessa erityisesti arvosanojen kautta. Kahden eri ammattihaaveen välillä on tehtävä ratkaisu ja siihen vaikuttavat esimerkiksi matematiikan arvosanat. Opinto-ohjaaja kannustaa hakemaan sitä mitä haluaa eniten, mutta korostaa myös realistisuutta ja omien mahdollisuuksien arviointia valinnassa.

Tulevaisuuden opiskelupaikkaa on mietitty harrastusten ja kiinnostuksenkohteiden kautta. Aroista asioista kertomisen Milla kokee epämiellyttäväksi, mutta muuten ei jännitä ohjaustapaamisia ja kokee niiden olevan rentoja. Millan mielestä opinto-ohjaajan mukavuutta tärkeämpi osa-alue on se, että ohjaaja hallitsee oman työnkuvansa. Milla mielestä työnkuva taas tarkoittaa kykyä neuvoa koulutuksellisissa asioissa.

*”Ollaan me tietty pääasias keskitytty siihen kouluun. On se varmaan kyselly harrastuksista, kun niistä voi jotain ideoita lähteä. Mutta niin, emmä tiedä. Just enemmän sitä koulua ja sitte jos on ite halunnu kertoa harrastuksista, jos niistä on hyötyä.”*

### **Tila olla joutumatta arvioinnin kohteeksi**

Milla korostaa ohjauksen olevan oppiaine, josta ei saada arvosanaa. Se tekee neuvon kysymisen opinto-ohjaajalta erilaiseksi kuin neuvon kysymisen muilta. Suhde opinto-ohjaajaan on siis vapaampi arvostelusta ja jollain tapaa inhimillisempi kuin suhde aineenopettajien kanssa.

*”Ku kyllähän opettajiltaki voi aina mennä kysymään neuvoja siihen liittyen. Sillee tavallaan ei niin erilainen, mutta silleen tavallaan ei kuitenkaan arvostele. Emmä osaa sanoa, ehkä se on sillee tavallaan lempeämpi suhde jollain tapaa.”*

Ohjauksessa ei siis arvostella ja Milla on siihen tyytyväinen. Hän kuitenkin kaipaa ohjaajaltaan positiivista suhtautumista ja jonkinlaista hyväksyntää, sillä ei olisi mukavaa lähteä opiskelemaan alaa, mitä kaikki kommentoivat negatiivisesti.

*” Onhan se tietysti ettei oo kiva lähteä opiskelemaan jotain, jos saa kaikilta negatiivisia kommentteja. Totta kai se on tärkeätä, että tulee positiivista palautetta ”*

### **Ohjausta ohjattavan lähtökohdista**

Milla saa itse määritellä, mistä asioista haluaa ohjaajansa kanssa keskustella. Ohjaaja tarkentaa kysymällä aluksi, mistä asiasta Milla haluaa puhua ja sitten asiaa käsitellään. Milla saa haluamansa vastaukset ja lopuksi hänellä on mahdollisuus kysyä lisää tai puhua muusta. Millan ja ohjaajan tapaamisessa keskustelunaiheet pysyvät tiukasti siinä, minkä vuoksi Milla on varannut tapaamisen. Hän ei kaipaa enempää, vaan korostaa oman valinnan vapautta ja mielipiteen tärkeyttä. Millalla on tunne siitä, että hän saa käyttää ohjausajan valitsemallaan tavalla.

*”Kyllä tietysti oma mielipide tai se mitä haluaa tulevaisuudessa on oma valinta. Mutta silleen, kyllä oon saanu aina kaikkeen mitä oon halunnu niin vastauksen ”*

### ***Synteesi Millan kokeman ohjauksen merkityksistä***

Milla kokee, että ohjaus käydään hänen ehdoillaan ja niistä asioista, mistä hän haluaa keskustella. Millan fokus on koulutuksellisissa asioissa, muita elämän osa-alueita hän haluaa korkeintaan sivuuttaa. Tulevaisuuden suunnitelmia tarkastellaan koulutusperspektiivistä. Ohjauskokemuksia määrittelee ohjaajaan tavoitettavuus: Millan ohjaaja ei voi aina olla tavoitettavissa, koska hänen ohjauskoulunsa ovat fyysisesti erillään. Millan ohjauskokemus perustuu myös oppitunteihin. Hän kokee saavansa ohjauksesta vahvan esitelmän esimerkiksi Suomen koulutuskentästä. Millasta on tärkeää, että ohjaus on vapaa arvioinnista. Se määrittelee Millan ja ohjaajan suhteen erilaiseksi kuin suhteen muihin opettajiin.



### 3.8 Ida

Ida on käynyt muutaman kerran opinto-ohjaajan luona. Käynnit ovat olleet vapaaehtoisia. Yleensä syy Idan ohjauksessa käyntiin liittyy kursseihin tai jatko-opintoihin.

#### **Opinto-ohjaaja omien ajatusten tukena**

Ida kertoo, että kaipaa opinto-ohjaajalta varmistusta miettimiinsä asioihin. Hän on miettinyt asioita ja muodostanut niistä jonkinlaisen käsityksen, mutta haluaa ohjaajan mielipidettä tukemaan omia ajatuksiaan. Ida kaipaa nimenomaan aikuisen mielipidettä omansa tueksi. Ohjaajan mielipide on tärkeä esimerkiksi kurssivalinnoissa tai jatko-opintosuunnitelmissa. Idan kokemuksen mukaan hänen ja hänen ohjaajansa ajatukset ja mielipiteet ovat kulkeneet samoja ratoja ja siksi Idan mielestä ohjaaja on ymmärtänyt häntä hyvin. Ida haluaa, että opinto-ohjaaja esittää mielipiteitään ja kommenttejaan myönteisessä mielessä.

Erityisen tärkeää Idalle on, että opinto-ohjaaja on mukana ratkaisevissa tilanteissa. Tällä Ida tarkoittaa, että opinto-ohjaaja on mukana lukioajan suurissa käännekohtissa ja muutoksissa, kuten kirjoituksissa ja jatko-opintojen suunnittelussa.

### **Yhteinen ymmärrys opinto-ohjaajan kanssa**

Ida kaipaa hänen ja opinto-ohjaajansa välillä jonkinlaista yhteyttä. Ida itseä jännittää käydä opon luona ja siksi on tärkeää, että opinto-ohjaaja miellyttää häntä persoonana ja omaa samanlaisia ominaisuuksia kuin hän. Idan opinto-ohjaajan luona ei ole välttämätöntä käydä opinto-ohjaajan toimesta, mutta siihen kannustetaan. Ida kokee sen hyvänä asiana ja kertoo sen lisäävän tunnetta siitä, että tapaamiset eivät ole pakonomaisia. Kun Ida ja muut opiskelijat saavat itse varata ajan, he miettivät jo etukäteen, mistä haluavat puhua ja kysyä.

*”On se aika suuri juttu justiin, että onko aidosti mukava. Niin on se sitte niin, että näkyki ja oikeesti se on ku ystävälle menis jutteleen. Ettei silleen justiin että tuntee olonsa vähä niinku alistetuksi tai mitenkää, että on alempiarvoisempi.”*

Ida korostaa, kuinka hänelle itselleen on tärkeää se, että heidän välillään on yhteinen ymmärrys. Ida ei osaa tarkallaan pukea sanoiksi, mitä se on. Oman opinto-ohjaajan kanssa sitä on monissa asioissa, mutta sitä voisi syntyä vielä enemmän. Ida kuitenkin kertoo, että heidän välillään on luottamus ja hän pystyy keskustelemaan ohjaajansa kanssa monista asioista. Ida kokee tulleen aina ohjaajan luona kuulluksi.

*” kun mä kerron sille asioita niin se kyselee niistä sitten lisää ja näin, ettei silleen vaan puolella korvalla --- miten sen nyt sanois: kumminki keskitty ja ottaa kaiken silleen että jos mä oon siinä vakavana niin sitte seki on ja ottaa sen vakavasti. ”*

Ida kokee ohjauksessa saavutettavan erilaisen ilmapiirin kuin luokkatilanteissa.

Ohjauksessa ei ole samanlaista auktoriteettiasemaa kuin muussa opetuksessa. Ida kokee ohjauksessa heidän olevaan enemmän tasa-arvoisia.

*” Ehkä se on justiin enemmän ku ei saa mitään arvosanoja ja näin kun se on rennompi se tunnelma. Kun se tuntuu enemmän tasavertaselta ja opoo ei pelkää niin paljon ku joitakin muita opettajia.”*

### **Opinto-ohjaaja kärryillä ohjattavan elämästä**

Idan kokemuksen mukaan opinto-ohjaajaa kiinnostaa, mitä hänen elämäänsä kuuluu niin koulussa kuin koulun ulkopuolellakin. Opinto-ohjaaja on kysellyt kuulumisia ja sitä, millä mallilla elämä on. Yhdessä he ovat pohtineet Idan elämäntilannetta toiveiden ja odotusten kannalta. He ovat myös konkreettisesti miettineet, millaista opiskelijaelämä olisi: missä Ida opiskelisi ja millaista hän kuvittelisi sen olevan. Opo on realistisesti kertonut, mitä opinnoissa esimerkiksi vaaditaan. Ida toivoo, että hänen elämäntilanteeseensa voitaisiin pureutua vielä syvemminkin: koska hänellä ei ole itselle täysin selkeitä suunnitelmia, hän pohtii tilannettaan myös perheen ja ystävien kautta. Toisaalta hän kertoo, että olisi voinut itsekin käydä useammin ohjaajansa luona.

Ida kuitenkin pohtii, että ohjauksessa saatettaisiin saada enemmän irti, mikäli ohjaaja tietäisi vielä enemmän Idan taustasta. Ida kertoisi ohjaajalleen mielellään syitä toimintamalleilleen ja toiveilleen ja toivoo ohjaajan näkevän hänet muunakin kuin mahdollisen tulevana ammatinedustajana, myös ihmisenä urahaaveiden takana.

*”Mulle tärkeää että se ymmärtää kumminki mua ja mun motiiveja --- miks mä oon tehny näin ja näin, miks mä haluaisin sinne ja ettei vain justiin ammatillisessa mielessä --- ”*

### **Ohjauksen lopputuloksena rauhallinen mieli**

Ida ja opinto-ohjaaja pääsevät tapaamissa usein jonkinlaiseen lopputulokseen: Ida on saanut vastauksia kysymyksiinsä ja tukea. Ohjaaja kannustaa Idaa tulemaan rohkeasti takaisin ja varaamaan uutta aikaa. Ida kertoo, että opon luona käynti poistaa ahdistuksen tunnetta, joka johtuu taas siitä, että ei ole tietoa joistakin asioista. Ohjaajan juttusilla asioihin alkaa piirtyä vastauksia ja Ida tuntee, että jonkinlainen paine vähentyy ja on vähemmän tekemistä omassa elämässä.

*”Kun on enemmän niinku ahdistanu se, että ei tiedä yhtään mihin kouluun hakee ja vihdoon saanut tietoa siitä”*

Rauhallisen mielen Idalle saa tieto siitä, että opinto-ohjaaja on koulussa häntä varten ja tavoitettavissa. Ida on voinut luottaa siihen, että on aina joku ihminen jolta voi tulla kysymään asioita.



*”Musta tuntuu että se on aina kumminki ollu siellä kun sitä on tarvinnu.”*

Idan mukaan hän saattaa mennä ohjaajan luokse ajatukset täynnä informaatiota, jonka on saanut Internetistä. Tietomäärä ahdistaa häntä, eikä hän ymmärrä aina lukemaansa. Ohjaaja osaa kuitenkin aina selittää asiat yksinkertaisemmin niin, että Ida ymmärtää ne. Se on rohkaissut Idaa myös kyselemään asioista enemmän ja paneutumaan niihin rauhallisesti yhdessä opinto-ohjaajan kanssa.

Ida kokee, että olisi voinut käydä useamminkin opinto-ohjaajansa juttusilla. Opinto-ohjaajan luona käynti on vapaaehtoista ja ajan saa varata itse. Ida ei ole aina saanut aikaiseksi mennä opinto-ohjaajansa luokse, vaikka lopputulos olisi ollut hyvä.

*”Lähinnä se on mussa se vika, että mä en oo käyny tarpeeksi usein tai jotain. Mutta kyllä se on aina muuten toiminu toi meidän opojuttu.”*

### **Positiivinen ja kannustava ilmapiiri**

Idalle on hyvin tärkeää, että opinto-ohjaaja kertoo asiansa myönteisessä mielessä ja kannustaa häntä. Idan kokemuksen mukaan opinto-ohjaaja jaksaa aina sanoa positiivisia sanoja ja ne merkitsevät Idalle hyvin paljon. Idalla on ollut epäilyjä esimerkiksi siitä, pärjääkö hän kirjoituksissa tai ovatko hänen numeronsa riittäviä. Opinto-ohjaaja on omalta osaltaan yrittänyt vähentää Idan paineita.

*”Justiin tämä kannustaminen --- Ku on ollu aina, heti ku lukioon tuli, niin on ruvennu pelottamaan se, että mihinkäs ny menee lukion jälkeen... Vaikka justiin oli sen alottanu. Sitte opo kumminki oli siinä että aina sano että ei mikään kiire, eikä mitään paineita että nyt pitää valita mihin menee. Et se on ollu aina justiin semmosena tukena. Että jos on menny niinku muuten hyvin koulussa muut, kuitenkin kohtalaisen hyvin menny lukio läpi sitte, mutta sitte on kuitenkin aina tullu silleen ahdistus ja näin sitte menny sinne.”*

Ida kantaa myös huolta omien numeroidensa riittävydestä jatko-opintoihin, ilmeisesti turhaan. Opinto-ohjaaja on sekä rauhoitellut Idaa että kannustanut häntä aina olemaan luovuttamatta

*”Jos mä oon --- vähä niinku epäillyt, että pääsenkö mä mihinkään kun vaikka on huonot matikan arvosanat, niin se on aina sanonu että kyllä sä, kunhan yrität. Ja justiin silleen sanoo, että ei se maailma kumminkaan siihen kaadu. ”*

Ida näkee opon roolin nimenomaan kannustamisena. Hän uskoo, että opinto-ohjaaja ei konkreettisesti pysty vaikuttamaan esimerkiksi numeroihin tai ylipäänsä suoraan koulumenestykseen. Ohjaus on paikka, jossa ei arvostella numeroilla ja henki on erilainen kuin luokkatilanteissa. Se luo lisää positiivisuutta. Ida kertookin kokeneensa aina ohjauksen positiivisuutta huokuvana paikkana ja antaa sille paljon arvoa.

*” Jos siltä jotain kysyy, niin se on justiin niin että kaikki opot jotka mulla on ollu niin hymyssäsuin siellä vastassa. Että ei oo ollu mitään, tiuskinu tai mitään. Että se on silleen ollu aina tosi positiivista.”*

### ***Synteesi Idan kokeman ohjauksen merkityksistä***

Ida koki opinto-ohjauksen tärkeimmän roolin olevan kannustaminen, tukeminen ja varmistaminen lukiouran käännekohtissa. Hän kokee, että ohjauksen jälkeen hänellä on rauhallisempi mieli ja ahdistus on vähentynyt. Hän ei tule ohjauksessa arvostelluksi, vaan ohjaustapaamiset koetaan tasa-arvoisina ja turvallisina. Ida korosti erityisesti yhteistä ymmärrystä ja yhteyttä opinto-ohjaajaansa: hän kokee tärkeänä, että he tulevat hyvin toimeen ja ovat samalla aaltopituudella. Idalle on hyvin tärkeää, että ohjaustapaamisesta ilmapiiri on myönteinen ja kannustava. Ohjauksessa on pohdittu Idan nykyhetkeä ja tulevaa niin laajemmasta perspektiivistä kuin koulumaailmastakin. Ida näkee onnistuneen opinto-ohjauksen yhtenä tekijänä sen, että ohjaaja ymmärtää hänen elämäänsä muustakin kuin opiskelijan näkökulmasta.



### 3.9 Sofia

#### Ohjausta ohjattavan ehdoilla

Sofialle on tärkeää, että ohjaus tapahtuu hänen toiveidensa ja odotuksiensa rajoissa. Sofia kokee tapaamiset, joihin hän itse varaa ajan, paljon mieluisampina kuin ns. pakolliset, vuosittaiset tapaamiset. Kaikista mieluisin vaihtoehto Sofialle on pitää yhteyttä sähköpostitse, sillä Sofia kokee sosiaaliset tilanteet hieman jännittävinä. Hän haluaa valita itse puheenaiheet ja kokee tärkeänä, ettei opinto-ohjaaja ala utelemaan mitään. Hän kuitenkin toivoo, että opinto-ohjaaja johtaa keskustelua tapaamisissa – mutta hänen rajoissaan. Sofia kokee, että opinto-ohjaaja kunnioittaa hänen toiveitaan siitä, miten ohjaustapaamisissa toimitaan ja mistä esimerkiksi keskustellaan.

*” No että se tietää missä mennään, mitä pitää tehdä ja niin --  
mä otan kyllä mielummin itse selvää ku meen joltain kysymään.  
Mutta että jos mä kysyn niin sitte on parempi että sillä on se  
vastaus valmiina.”*

#### Fokus kouluun liittyvissä asioissa

Sofia kertoo, ettei opinto-ohjaaja tiedä kovin paljon Sofian elämästä, kuten perheestä, ystäväistä ja harrastuksista. Keskusteluja käydään lukioon ja tulevaisuuden opiskelupaikkaan liittyen. Sofia mainitsee, että asiassa pysyminen on hyvin tärkeää.

Sofia toivookin, ettei kouluasioita ja hänen henkilökohtaisia asioitaan sekoitettaisi keskenään. Sofia kokee, että hänen muulla elämällään ei ole kovin suurta vaikutusta siihen, miten koulussa menee ja millaisia päätöksiä hän tekee tulevaisuutensa suhteen. Jos Sofia haluaisi keskustella jostakin kouluun liittymättömästä asiasta koulun henkilökuntaan kuuluvan ihmisen kanssa, valinta ei osuisi opinto-ohjaajaan.

*”Ei se kyllä taida kauheesti tietää. No emmä tiedä, koska mä tykkään henkilökohtaiset asiat erillään koulusta. Niin ei välttämättä olis niin tärkeitä ainakaan --- joo, se olis kyllä ihan mukavaa pitää hajurakoa niiden välillä”*

Sofialla on tarkka käsitys siitä, millaisia puheenaiheita opinto-ohjaajan luona käsitellään. Hän näkee opinto-ohjaajan roolin rajoittuvan juuri kouluasioihin.

*”Kurssisuorituksista ja paljoko pitää olla mitäki ja voiko olla hylättyjä arvosanoja joistan kursseista ja kaikkee sellasta ihan normaalia.”*

### **Tasa-arvoisuus**

Sofia kuvailee tunnelmaa opinto-ohjaajan tapaamisissa tasa-arvoiseksi ja pitää erittäin tärkeänä, että heidän suhteensa on juuri sellainen. Sofialle on tärkeää, että opinto-ohjaajalle pystyy puhumaan asioista sellaisina kuin ne ovat, ilman kyseenalaistamista. Hän ei koe, että opinto-ohjaaja väheksyisi häntä tai hänen asioitaan. Tasa-arvoisuus ja Sofian kunnioittaminen ovat edellytyksiä sille, että Sofia ylipäänsä haluaa tavata opinto-ohjaajaansa..

*” Joo, ei mua oo mitenkään poljettu tiettyyn suuntaan tai mitään muutakaan. Kyllä mua on aina kuunneltu. En kyllä missään nimessä menisi... [uudestaan opinto-ohjaajan luo, jos ei olisi kuunneltu]”*

### **Etäisyys ohjaussuhteessa**

Sofia kokee opinto-ohjaajan olevan etäällä sekä fyysisesti että henkisesti. Sofian opinto-ohjaajalla on ohjattavanaan myös toinen koulu, joten opinto-ohjaaja on osan aikaa fyysisesti eri rakennuksessa. Se hankaloittaa opinto-ohjaajan tavoitettavuutta ja nostaa kynnystä hakeutua hänen luokseen. Tämä lisää osaltaan sitä, että opinto-ohjaaja ei tule

niin tutuksi ja Sofian tapauksessa luo myös etäisyyttä ihmisenä. Etäisyyteen vaikuttaa Sofian mukaan myös se, että heidän opinto-ohjaajansa on vaihtunut ja tällä on ollut totutteleminen koulun tapoihin. Opinto-ohjaajaa myös näkee harvoin. Sofia kokeekin, että opinto-ohjaaja ei ehkä ole lunastanut rooliaan kiinteänä osana koulun henkilökuntaa. Toisaalta Sofia mainitsee, että hän haluaa pitää tietyn etäisyyden opinto-ohjaajaan.

*”No se on ehkä tällä hetkellä vaikeempaa kun se on yläasteella ja lukiolla molemmilla --- Se olis kyllä paljon parempi, et se olis siellä. Omassa koulussa.”*

*”Tuntuu vähä että se on niinku sen koulun ulkopuolinen, varsinkin kun se käy sie toiselle koululla.”*

### **Ohjauksen erityisasema koulussa**

Sofia näkee ohjauksen erottuvan muista oppiaineista sieltä saadun kannustuksen ja puhumisen mahdollisuuden perusteella. Opinto-ohjaaja on henkilö, joka kannustaa suorittamaan kurssit ja muistuttaa, mitä asioita pitää tehdä lukion suorittamisen hyväksi. Sofia kokee opinto-ohjaajan ja ylipäänsä ohjauksen olevan helpommin lähestyttävä asia kuin muut oppiaineet opetustunteineen. Opinto-ohjaajan ohjaus ja oppitunnit eivät ole pelkkää opettamista, vaan niihin sisältyy jotain henkilökohtaisempaa: niissä pohditaan ja tutkitaan erilaisia vaihtoehtoja tulevaisuutta varten.

*”Kuitenkin sille ehkä puhuu mieluummin kuin jollekin aineenopettajalle. Aineenopettaja on aineenopettaja ja opo on opo. Että opo on sitä varten että sille mennään puhumaan asioita ja opettaja opettaa.”*

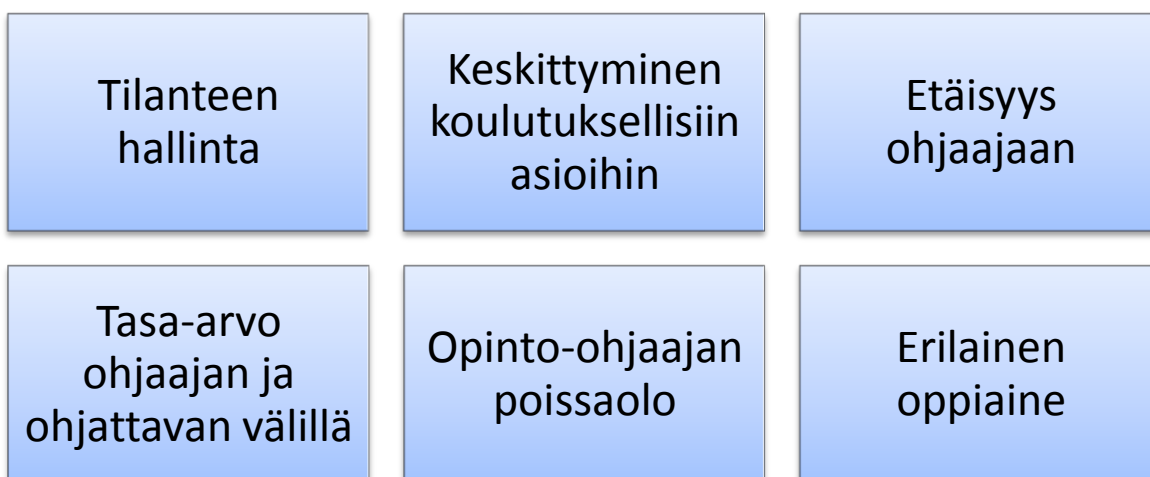
### **Tieto ohjaajan läsnäolosta**

Vaikka Sofia ei itse käyttäisikään opinto-ohjaajan palveluita, hänelle on tärkeää tietä siitä, että on mahdollisuus mennä keskustelemaan opinto-ohjaajan kanssa. Sofia ottaa itse paljon selvää asioista esimerkiksi Internetin kautta, mutta joitakin asioita saattaa silti jäädä epäselväksi. Silloin opinto-ohjaajaa saatetaan tarvita. Sofia haluaa säilyttää tietyn itsenäisyyden omien asioiden hoidossa ja selvittämisessä, mutta tätä voi tehdä rauhallisemmin mielin, kun tietää jonkun auttavan mahdollisen ongelmantilanteen tullessa eteen.

*”Että ehkä se on muutenki parempi, että se opo on siellä. Että hyötyä siitä on. Ehkä tukemista ja kannustamista ja sitä opiskelun suuntaamista siihen suuntaan mitä sä itte haluat. Kyllä se on tärkeitä tietää, että se on sie. Jos sattuu tarvitsemaan.”*

### ***Synteesi Sofian kokeman ohjauksen merkityksistä***

Sofia haluaa säilyttää itsenäisyyden omien asioidensa hoidossa. Opinto-ohjaajaa hän menee mieluiten tapaamaan omasta halustaan ja haluaa tällöinkin, että ohjaus tapahtuu hänen ehdoillaan hänen valitsemastaan aiheesta. Opinto-ohjaaja kunnioittaa Sofian toiveita. Sofian mielestä yksi tärkeimpiä ohjauksen piirteitä on tasa-arvo hänen ja ohjaajan välillä. Sofia haluaa ohjauksessa puhua koulutuksellisista asioista, sillä henkilökohtaisista asioista puhuminen on hänelle epämiellyttävää eikä hän usko niiden vaikuttavan esimerkiksi jatkokoulutusvalintoihin. Sofia kokee opinto-ohjaajan olevan ainakin vielä hieman etäinen, sillä Sofia ei ole tuntenut häntä kauaa. Hän ei myöskään aina ole tavoitettavissa toisen ohjauskoulun takia, mikä ei ainakaan edistä tutustumista. Sofialle pitää ohjausta kuitenkin erilaisena oppiaineena kuin muut: siellä on mahdollista puhua eri tavalla ja saada kannustusta sekä tukea. Sofialle on tärkeää tietää, että ohjaaja on hänen käytettävissään ja häntä varten koulussa.



## 4 YKSILÖLLISTEN MERKITYSVERKOSTOJEN YHTEENVIENTI

### 4.1 Ohjaus paikkana puhua ja tulla kuulluksi

#### *Opiskelijan ääni kuuluviin*

Yhdeksi haastattemieni opiskelijoiden merkittäväksi ohjauskokemukseksi nousi kokemus opinto-ohjauksesta tilanteena, jossa he saavat puhua itselleen ajankohtaisista asioista. Opiskelijat pitivät erityisen tärkeänä sitä, että he saavat määritellä halutessaan sekä ohjauskeskustelun aiheita että sen kulkua. Opiskelijoille on tärkeä kokemus, että heillä itsellään on mahdollisuus päättää, mistä asiasta tapaamisessa keskustellaan. Heillä ei ole välttämättä muualla mahdollista puhua puhtaasti omista mielenkiinnonkohteistaan ja saada jakamatonta huomiota asialleen. Ohjauksen oppitunneilla puhutaan toki samoista asioista, mistä opiskelijat haluavat keskustella kahdenkeskisissä tapaamisissa. Oppitunneilla ei ole kuitenkaan mahdollista keskustella asiasta kunkin opiskelijan henkilökohtaisesta näkökulmasta. Ohjaustapaamisissa oli mahdollisuus keskittyä juuri kyseisen opiskelijan omiin suunnitelmiin.

Halutessaan opiskelijoilla oli mahdollisuus puhua myös monista muista kouluun ja omaan henkilökohtaiseen elämään liittyvistä asioista. Opiskelijat kokivat eri tavalla, mitkä asiat vaikuttavat heidän opiskeluunsa. Jotkut näkivät sen suppeampana kuin toiset. Ohjaustapaamisen puheenaiheita määräsi, kuinka kiinteästi kukin opiskelija näki opiskelun ja muun elämän vaikuttavan toisiinsa. Haastattelemani opiskelijat haluavat vapauden päättää itse, mistä keskustellaan ja mitä asioita he ylipäänsä tuovat esille ohjaustapaamisissa. Opiskelijat kertoivat ohjaustapaamisista, joissa heille oli ylipäänsä tärkeää saada keskustella ja kertoa, mitä heille kuuluu. Heille oli tärkeää, että joku pysähtyi kuulemaan heitä.

Ohjauskeskustelu on poikkeuksellinen tilanne lukiossa, sillä suurin osa lukiossa vietetystä ajasta on oppitunneilla oloa. Joidenkin opiskelijoiden voi olla vaikea ilmaista itseään suuressa väkijoukossa, luokkatovereiden edessä. Opinto-ohjaajan kanssa käydyt

ohjauskeskustelut saattavat olla ainoa paikka, jossa kaikki huomio voidaan suunnata häneen. Tällaiset huomiot tulivat esiin myös oppilaiden kokemuksissa: ohjaustilanne koetaan positiivisena, koska siinä keskitytään oppilaaseen murheineen, toiveineen ja tulevaisuudensuunnitelmineen. Opiskelijoille luo turvallisuutta, että lukiossa on ainakin yksi ihminen, jonka kanssa on mahdollisuus keskustella, joka vastaa heitä askarruttaviin kysymyksiin ja joka kuuntelee heitä. Opiskelijat kertoivat, että heidän ei tarvitse punnita sanojaan tarkkaan, vaan ohjaustapaamisissa voi puhua vapaasti haluamistaan aiheista. He korostivat voivansa luottaa ohjaajan aina kuuntelevan, mitä heillä on sanottavanaan.

### *Vuorovaikutus apuna asioiden pohtimisessa*

Useimmilla haastateltavilla ohjaus ei jäänyt pelkästään tilaisuudeksi puhua, vaan saada myös vastavuoroisuutta puheelleen. Parhaimmillaan tuloksena oli dialogi, jossa he saivat peilata ajatuksiaan tai saada vastakaikua heidän pohtimilleen asioille. Pekkari (2011, 29–30) määrittää dialogin kahden ihmisen kasvokkain käymäksi keskusteluksi, jossa molemmilla osapuolilla on mahdollisuus osallistua ja viedä keskustelua eteenpäin. Dialogissa osallistujat voivat vaikuttaa toisiinsa ja uusien merkitysten syntyminen on mahdollista. Ohjauskeskustelussa käydyn dialogin erityispiirre on se, että siinä on tarkoituksena usein jonkinlainen päätöksenteko. Tavoitteena on päästä jonkinlaiseen lopputulokseen tai saada esimerkiksi jokin opintoihin liittyvä ongelmatilanne ratkaistuksi. (Pekkari 2011, 29–30).

Haastattelemi opiskelijat kertoivat onnistuneen vuorovaikutuksen opinto-ohjaajan kanssa edellyttävän sitä, että opiskelijat pitivät ohjaajaa miellyttävänä ja kokevat, että opinto-ohjaajalla on aikaa syventyä juuri heihin. Ohjauksen on oltava hyvin hienovaraista. Liian vähäinen tai liiallinen huomiointi saa opiskelijat hyvin nopeasti sulkeutumaan kuoreensa tai olemaan välittämättä opinto-ohjaajan sanoista. Abiturientit myös edellyttivät, että opinto-ohjaaja suhtautuu heihin vakavasti. Tutkimukseni mukaan nuoret kokivat olevansa ylioppilaskirjoitusten kynnyksellä hyvin vastuullisia ja kykeneviä tekemään itse päätöksiä. Opinto-ohjaajan on arvostettava ja kunnioitettava heitä päätöksiä tekevinä yksilöinä. Haastattelemi opiskelijat kokivat saavansa opinto-ohjaajansa kanssa aikaan hyvää keskustelua. Ohjaustapaamisia pidettiin rentoina eikä niitä jännitetty. Opiskelijat uskalsivat puhua tapaamisessa ja kokivat, että pystyivät



puhumaan juuri niistä aiheista, mistä itse halusivat. Kaikilla haastateltavillani oli jonkinlaisia ajatuksia tulevaisuudestaan. Kaikki eivät olleet miettineet asioita vielä suunnitelmiksi asti, vaan halusivat pohtia asiaa yhdessä ohjaajan kanssa. He odottivat, että ohjaaja jollain tasolla viestisi, mitä mieltä on heidän suunnitelmistaan. Positiivisen palautteen saanti heidän ajatuksistaan ja suunnitelmistaan on tärkeää opiskelijoille. Vuorovaikutus opinto-ohjaajan kanssa sai monet ajatukset konkretisoitumaan suunnitelmiksi. Opiskelijoiden mukaan heidän suunnitelmiansa konkretisointi eteni, mikäli opinto-ohjaaja ikään kuin antoi siunauksensa ohjattavan suunnitelmille. Riippumatta siitä, oliko oppilailta selkeä kuva tulevaisuudesta, opiskelijat viestivät, että toivovat saavan opinto-ohjaajalta jonkinlaista vahvistusta ajatuksilleen. Oppilaat näkevät ohjaajan kyseisten asioiden ammattilaisena, jonka sanaan ja näkemykseen voidaan luottaa. Opiskelijoiden mielikuvat ja ajatukset ikään kuin rakentuivat dialogissa realistisiksi suunnitelmiksi.

Haastattelemillani opiskelijoilla dialogin käyminen liittyy usein ammatinvalinnan pohdintaan. Heillä on mielessään erilaisia vaihtoehtoja, joista he haluavat kuulla lisää. He toivovat kuulevansa ohjaajaltaan, mitä tämä ajattelee esimerkiksi kyseisen opiskelijan soveltuvuudesta ja pääsymbahdollisuuksista opiskelijan haluamalle alalle. Opiskelijat kokivat myös hyödyllisenä sen, että he esittävät ohjaajalleen jonkinlaisen vaihtoehdon mahdollisista tulevaisuudensuunnitelmista ja ohjaaja taas versoo kyseistä vaihtoehdosta paljon uusia ideoita. Kun opiskelijat ovat tunteneet, etteivät omat ajatukset ja ideat kannu eteenpäin, ohjaaja on auttanut heitä näkemään uusia mahdollisuuksia ja miettimään erilaisia vaihtoehtoja. Haastatteleman opiskelijat suhtautuivat eri tavoin ohjaajan rooliin ammatinvalinnassa. Toinen ryhmä toivoi, että opinto-ohjaaja antaa suoriakin mielipiteitä siitä, mihin opiskelijan kannattaa hakea. He kokivat, että opinto-ohjaaja kykenee kertomaan, mihin opiskelijan kannattaa hakea ottaen huomioon vain heidän arvosanansa ja lyhyen tuntemisen. Opiskelupaikan valinta saattaa olla hankalakin henkilökohtainen projekti. Tätä haastetta helpompi vaihtoehto olisi saada ohjaajalta tyydyttävä vastaus. Toinen ryhmä taas oli oivaltanut, että opinto-ohjaajan kanssa voi käydä dialogia kyseisestä asiasta, mutta opinto-ohjaaja ei voi tehdä päätöksiä heidän puolestaan. He näkivät opinto-ohjaajan roolin olevan tuki tässä prosessissa, ei prosessin ratkaisija

*Erilaiset rajat puheenaiheille*

Kuten olen jo aiemmin maininnut, opiskelijat halusivat puhua opinto-ohjaajan kanssa heitä askarruttavista aiheista hyvin eri tavoilla. Opinto-ohjaajan luona käsitellyt asiat liittyivät yleensä opiskelijan koulunkäyntiin, tämän hetkiseen elämään ja tulevaisuudensuunnitelmiin. Ohjaustapaamisissa toivottiin päästävän samanlaisiin lopputuloksiin, jotka liittyivät vastausten saantiin tai jatko-opintosuunnitelmien selkeytymiseen. Keinot päästä lopputulokseen ja prosessin vaiheet olivat kuitenkin keskenään hyvin erilaisia. Osa koki, että haluaa keskustella opinto-ohjaajan kanssa näistä asioista pelkästään opiskelijan roolissa. He kokivat, ettei heidän muu elämänsä vaikuta siihen, millaisia valintoja he tekivät esimerkiksi tulevaisuutensa suhteen. He eivät halunneet tai pystyneet avaamaan elämäänsä opinto-ohjaajalle muulla tavoin kuin opiskelijana. Ohjaajat eivät tieneet esimerkiksi heidän harrastuksistaan, perheistään tai ystävistään. Jos elämän jollain muulla osa-alueella olisikin ollut asioita, joista olisi halunnut keskustella, valinta olisi osunut johonkin muuhun koulun tai koulun ulkopuoliseen aikuiseen. He siis tietoisesti rajasivat, mistä aiheista haluavat ohjaajan luona keskustella.

Toisessa osassa haastateltaviani opiskelijat eivät olleet tehneet etukäteen selkeää rajaa sille, mitkä asiat ovat tai eivät ole olennaisia ohjauskeskustelussa. He keskustelivat ohjaajan kanssa niistä asioista, mitkä tulivat eteen ohjausprosessin aikana. Opinto-ohjaaja oli suurin piirtein tietoinen siitä, mitä ohjattavan elämässä tapahtui. Opiskelijoiden mukaan heidän muu elämänsä vaikutti heidän kouluminäänsä ja esimerkiksi tulevaisuudensuunnitelmiin siinä määrin, että ohjaajan oli tarpeellista tietää siitä. He uskoivat, että elämän muilla osa-alueilla on suuri vaikutus siihen, mihin he päätyvät lukion jälkeen. Heille esimerkiksi seurustelukumppanin huomiointi valittaessa tulevaa opiskelupaikkaa oli tärkeää ja siten se tuotiin osaksi ohjauskeskustelua. Jotkut opiskelijat tekivät tietoisin valinnan, että haluavat kertoa ohjaajalle enemmän itsestään ja elämästään. Tietäessään enemmän opiskelijoiden taustasta, ohjaaja pystyisi ymmärtämään heitä ja heidän valintojaan paremmin. Jotkut kertoivat opinto-ohjaajan ohjanneen heitä eteenpäin esimerkiksi koulukuraattorin luokse. Tällöin opiskelijan asia oli sellainen, että jokin muun koulun aikuinen kuin opinto-ohjaaja pystyi auttamaan opiskelijaa paremmin.

Kuten edeltä voi päätellä, opiskelijoilla oli hyvin erilaisia linjauksia asioiden kertomisen ja puheenaiheiden välillä. Mielenkiintoista on, kuinka erilaisia käsityksiä haastateltavillani olisi siitä, minkälaiset asiat liittyvät esimerkiksi ammatinvalintaan ja siten ohjaustapaamisiin. Yhteistä ja tärkeintä opiskelijoille oli se, että he saivat ylipäänsä puhua asioista, joista halusivat puhua. He pitivät olennaisena sitä että opinto-ohjaaja kunnioitti heidän toivettaan siitä, kuinka paljon he haluavat rajoittaa tai kertoa omasta elämästään ohjaajalle. Opinto-ohjauksessa on pyritty ottamaan ihminen yleensä kokonaisuutena eikä esimerkiksi pelkkiä opiskeluun liittyviä asioita ole voinut erottaa muusta elämästä (ks. esim. Richardson 2002, Peavy 1999; 2006.) Siten opinto-ohjaajalle voi ollakin haasteellista toteuttaa opiskelijan toiveita ja keskustella tietyistä aiheista hyvin suppeasta näkökulmasta.

## **4.2 Vastauksia kysymyksiin**

Tutkimuksessani selkeimmin esille noussut ohjauksen merkitys opiskelijoille on informaation saanti eli yksinkertaisesti se, että he saavat vastauksia kysymyksiinsä. Opiskelijoille on tärkeää, että heitä varten on ihminen, jonka vastuulla on tietää heidän elämäänsä läheltä koskettavista asioista. Lukion opetussuunnitelman perusteet (2003, 16) määrittelee henkilökohtaisen ohjauksen tilanteeksi, jossa opiskelijan tulee voida keskustella opintoihin, koulutusvalintoihin, ammatti- ja urasuunnitteluun, tulevaisuuteensa sekä elämäntilanteeseensa liittyvistä kysymyksistä. Tällaisia asioita lukiolaisella ovat esimerkiksi lukion kursseihin ja lukion suorittamiseen liittyvät asiat, ylioppilaskirjoitukset ja lukion jälkeiseen aikaan liittyvät asiat, kuten jatkokoulutusasiat. Haastattelemistani nuorista suuri osa otti paljon asioista itse selvää esimerkiksi Internetin kautta, mutta halusi kuulla samat asiat vielä opinto-ohjaajan sanomana.

Ohjauksen kentällä on keskusteltu ohjauksen, neuvonnan ja informaationannon eli tiedottamisen eroista. Esimerkiksi Onnismaa (2007, 28–29) on tehnyt eroja näiden tilanteiden välillä. Ohjauksessa on tavoitteena edistää keskustelun keinoin ohjattavaa kohti parempaa elämää ja ohjaajan roolina on pyrkiä vahvistamaan ohjattavan toimintakykyä. Neuvonnassa taas ohjaajan roolina nähdään antaa asiakkaalle hänen tarvitsemiaan tietoja keskustelun pysyessä lyhyenä ja ohjattavan ollessa vain tiedon

vastaanottaja. (Onnismaa 2007, 28–29.) Erilaisen neuvonnan ja informaation saanti opinto-ohjaajalta ei kuitenkaan tarkoita yksipuolista, dialogitonta suhdetta. Sen sijaan saatuaan vastauksen kysymyksiin, haastatteleman opiskelijat ovat saaneet lisäpontta ja – rohkeutta alkaa pohtia vaihtoehtoja konkreettisemmin. Tiedonsaanti on ollut abiturienteille osa ohjauskeskustelua tai lähtölaukaus vuorovaikutteiselle keskustelulle. Hyvän ohjauksen sanotaan tuovan ohjattavan elämään toivoa ja rohkaisua, sekä selkeyttävän asioita (Peavy 1999, 17). Juuri tällaisena haastatteleman opiskelijat näkivät sen, että saavat vastauksia kysymyksiinsä: heidän pohtimansa asiat selkeytyvät ja usein he pääsevät myös askeleen lähemmäs haaveilemaansa opiskelupaikkaa, kun saavat siitä lisätietoa ymmärrettävämällä kielellä ja ehkäpä siten myös rohkaistuvat hakemaan kyseiseen opiskelupaikkaan.

Tekemissäni haastatteluissa selvisi, että ensimmäinen merkittävä osuus opinto-ohjaajalla on heti lukiouran alettua. Tiettyjen aineiden lukeminen lukiossa helpottaa esimerkiksi tietyille opiskelualoille opiskelemaan hakeutumista. Lukion kurssit valitaan usein suuresta määrästä erilaisia kursseja yrittäen sovitella aikatauluja yhteen. Opiskelijat kertoivat, että on tärkeää päästä keskustelemaan opinto-ohjaajan kanssa kursseista ja niiden määrästä sekä niiden tarpeellisuudesta koskien omaa tulevaisuutta. Opinto-ohjaajan kanssa haluttiin myös pohtia, millaisia vaatimuksia kurssille osallistuminen edellyttää ja onko opiskelijalla kykyjä siihen. Opiskelijoille on hyvin tärkeää, että opinto-ohjaaja tarkastaa heidän puolestaan, ovatko esimerkiksi kaikki pakolliset kurssit suoritettu. Tämä nähdään usein toistuvana rutiinina. Vaikka kurssiasioita käydään läpi sekä ohjauksen että muiden aineiden oppitunneilla, oppilaat haluavat varmistaa asian opinto-ohjaajan luona.

Haastatteleman opiskelijat olivat kolmannen vuosikurssin opiskelijoita. Heille hyvin ajankohtainen aihe oli ylioppilaskirjoitukset. Niiden luonne ja niiden eteen tehtävä työ konkretisoituu varsinkin kolmannen vuosikurssin aikana. Oppilaat kokivat opinto-ohjaajan tuen kirjoituksiin liittyvissä asioissa todella tärkeäksi. Vaikka asioista puhutaan runsaasti oppitunneilla, opiskelijoilla riittää aiheeseen liittyviä kysymyksiä ohjaajalle myös henkilökohtaisissa tapaamisissa. Vaikka opiskelijat käyvät lukion viimeisen vuosikurssin aikana paljon lävitse asioista liittyen ylioppilaskirjoituksiin ja jatko-opintoihin, heille on tärkeää tulla silti keskustelemaan ja kysymään asioista opinto-ohjaajalta. Opinto-ohjaajan tapaaminen henkilökohtaisesti selkeyttää asioita

opiskelijoille ja tekee niistä ymmärrettävempiä ja henkilökohtaisempia. Haastattelemilleni opiskelijoille asiat tulivat omakohtaisiksi vasta silloin, kun he saivat kysyä ja varmistaa asioista henkilökohtaisesti ohjaajaltaan.

Internetistä löytyy nykyaikana lukematon määrä tietoa. Nuoret hakevat itse tietoa Internetistä, mutta se ei korvaa ainakaan vielä henkilökohtaista ihmistä neuvonantajana. Nuoret ovat saattaneet tutustua asiaan päällisin puolin Internetin kautta ja haluavat lisätietoa asiasta opinto-ohjaajan kautta. Opinto-ohjaajan kertoma tieto saattaa tuntua konkreettisemmalta kuin Internetistä löydetty vastaava ja ohjaaja esittää sen opiskelijalle tiiviimpänä pakettina. Opinto-ohjaajaa hyödynnetään, kun halutaan lisätietoa erilaisista koulutusvaihtoehdoista. Myös monet käytetyt termit ovat vielä lukiolaiselle vieraampia, ja opinto-ohjaaja osaa selittää ne ymmärrettävämällä tavalla. Haastattelemanani opiskelijat olivat aktiivisia ottamaan asioista itse selvää. He eivät kuitenkaan täysin luottaneet omiin kykyihinsä tiedon etsijöinä tai halusivat kuulla ohjaajansa mielipiteen. Peavyn (1999, 124) mukaan ohjaajalle on sallittua ehdottaa erilaisia vaihtoehtoja ja esitellä asioiden hyviä ja huonoja puolia. Kaikki on kuitenkin tehtävä yhteistyössä ja ohjaaja on varmistettava, onko opiskelija halukas kuulemaan esimerkiksi hänen ideoitaan. Opiskelijalla ei kuitenkaan saa antaa sellaista kuvaa, että ohjaaja on kykenevä järjestämään kaikki ohjattavan asiat.

Lukion viimeinen vuosiluokka on täynnä stressiäkin tuottavia, suuria asioita, kuten ylioppilaskirjoitukset ja mahdolliset päätökset tulevaisuudensuunnitelmista. On otettava paljon selvää asioista ja tehtävä valintoja. Haastattelemanani nuoret kokivat olleensa keskellä jonkinlaista informaatiotulvaa. Heidän päässään risteilee hyvin paljon erilaisia kysymyksiä, joihin he kokevat opinto-ohjaajan tietävän vastauksen. Heille oli tärkeää päästä ohjaustapaamiseen esittämään opinto-ohjaajalle kysymyksiä. Haastateltavat kertoivatkin toivovansa saavansa ohjaajiltaan yksinkertaisesti vastauksia kysymyksiinsä. Vastauksia kysymyksiin – merkitykset ovat kuitenkin moninaisia. Niihin sisältyy sekä yksinkertaiset, faktatietoon perustuvat kysymykset että laajemmat ja enemmän pohdintaa edellyttävät kysymykset, jotka saavat aikaan dialogin. Odotuksia vastauksista kysymyksiin ei siis tule nähdä suppeana informaationantona, vaan opiskelijat kokivat itsekkin vastauksen olevan enemmän dialogi, joka kuitenkin päättyy jonkinlaiseen lopputulemaan joko enemmän tai vähemmän opinto-ohjaajan avustamana. Opiskelijan tullessa kysymään yksinkertaiseltakin vaikuttavaa kysymystä, voi sen

taustalla olla paljon suurempia toiveita kuin yksinkertainen kyllä tai ei – vastaus. Haastattelemi opiskelijat kokivat yleensä saaneensa vastauksia kysymyksiinsä. Eräs haastateltava kuvaili, että ohjaustapaamisissa tuntuu jäävän ”aina jotain kesken”. Onko tällöin voinut olla kyse siitä, että asiaan ei ole paneuduttu tarpeeksi, vaikka periaatteessa kysymyksiin on saatu vastaukset?

### 4.3 Ohjauksen tavoitettavuudesta

#### *Oppilasta varten*

Opiskelijat kokivat erittäin tärkeänä tiedon siitä, että opinto-ohjaaja on heidän opinahjossaan heitä varten. Vaikka opiskelija ei edes vapaaehtoisesti hakeutunut ohjaukseen tai muuten hyödyntänyt sitä, hän piti arvossa mahdollisuutta mennä halutessaan tapaamaan ja keskustelemaan oman opinto-ohjaajansa kanssa. Tieto siitä, että opinto-ohjaaja on huoneessaan ja hänen luokse on mahdollisuus konkreettisesti mennä, loi opiskelijoille turvallisuudentunteita. Opinto-ohjaajan tavoitettavuus luo opiskelijoille tunnetta siitä, että he eivät ole opintotaipaleellaan yksin. Opinto-ohjaajan koettiin olevan lukiossa nimenomaan ohjattavia varten. Eräs haastateltavani kertoi, että kehottaa kaikkia lukion opiskelijoita hyödyntämään opinto-ohjaajan palveluita, koska opinto-ohjaaja on koulussa heitä varten. Haastattelemi opiskelijat olivat tulkintani mukaan kaikki tajunneet tämän asian ja todella hyödynsivät ainakin pakollisia tapaamisia opinto-ohjaajan kanssa.

Haastatteluissa opinto-ohjaajan henkilökohtaista tapaamista pidettiin paljon merkityksellisempänä ohjauksen muotona kuin oppitunteja. Missään vaiheessa haastattelua minä en määritellyt, mitä ohjaus on. Opiskelijat itse kokivat sen nimenomaan henkilökohtaisina tapaamisina paria poikkeusta lukuun ottamatta. Vaikka oppitunneilla käydään hyvin suurella todennäköisyydellä läpi olennaisia asioita liittyen kurssivalintoihin, ammatteihin, kirjoituksiin ym., opiskelijat haluavat varmistaa asioita vielä opinto-ohjaajalta henkilökohtaisesti. Jotkut asiat koetaan omakohtaisiksi vasta dialogissa ohjaajan kanssa. Siksi heille on tärkeää, että opinto-ohjaaja on tavoitettavissa. Varsinkin viimeisenä opiskeluvuotenaan heillä on todella paljon muistettavia, tärkeitä

asioita. Opinto-ohjaajan merkitys näiden asioiden varmistajana kohoaa viimeisenä opiskeluvuonna. Silloin opinto-ohjaajan saavutettavuus ja valmius olla vastaamassa heidän kysymyksiinsä nousee uudelle tasolle. Toki opiskelijat keskustelevat asioista myös ystäviensä, koulutovereidensa ja mahdollisesti opettajienkin kanssa, mutta opinto-ohjaajan läsnäolo asioiden varmistajana on erittäin merkityksellistä. Osa haastateltavistani kiteytti ohjauksen tarpeensa lauseeseen, jossa kertoi, ettei olisi pärjännyt ilman opinto-ohjaajaa. Tällaista yhteenvedoa ei voisi tehdä, mikäli ohjattavat eivät olisi kokeneet opinto-ohjaajan olevan heitä varten ja heidän apunaan.

### *Tarpeeksi aikaa jokaiselle*

Tekemässäni yhdeksässä eri haastattelussa ohjattavalle konkreettisesti annettu aika tuli esille kaikissa haastatteluissa. Jotkut toivat asian esille sellaisenaan ja joissakin haastattelussa kokemus ajan merkityksellisyydestä kuului läpi eri puheenvuoroista. Kun aikaa koettiin olevan tarpeeksi, tapaamisia kuvattiin rennoiksi, mukaviksi ja helpoiksi tapaamisiksi. Siellä opiskelija sai puhua valitsemistaan aiheista ja juuri niin paljon kuin halusi. Haastattelemistani oppilaista noin puolet koki, että opinto-ohjaajan luokse on aina helppo mennä ja hänet on helppo tavoittaa. Opiskelijat kokivat pystyvänsä menemään keskustelemaan heitä askarruttavista asioista tarpeisiinsa nähden tarpeeksi nopeasti. Heidän mukaansa ohjaajan tavoittaminen ei ollut erityisen hankalaa ja he kokivat saaneensa riittävästi keskusteluaikaa ohjaajaltaan.

Puolet haastateltavistani taas koki, että opinto-ohjaajan tavoittaminen on hankalaa ja ohjaajalla ei välttämällä ole tarpeeksi aikaa heille. Opinto-ohjaajan löytämisen ja tavoittamisen vaikeus nostivat kynnystä hakeutua opinto-ohjaajan puheille. Aikojen varaamisessa oli ruuhkaa ja tapaamiset viivästyivät. Opiskelijat eivät kuitenkaan kertoneet opinto-ohjaajien millään tapaa viestineen itse, että heillä on kiire eikä heillä ole aikaa opiskelijoille. Osa opiskelijoista kuitenkin tunsi itse, että opinto-ohjaajalla on kiireinen aikataulu eivätkä he halua turhaan tuhlata opinto-ohjaajan aikaa. Sen sijaan he halusivat hoitaa asiansa mahdollisimman nopeasti ja olla puhumatta muista kuin asiaan tiukasti liittyvistä asioista. He eivät kuitenkaan kokeneet, että eivät olisi olleet tervetulleita opinto-ohjaajan luokse tai olisivat jättäneet menemättä opinto-ohjaajan luokse, koska tällä oli kiire. Myös ohjattavien määrä mietitytti opiskelijoita. He mainitsivat, että ohjattavien määrä on niin suuri ja abiturienttejakin on paljon, vaikka opinto-ohjaajia on vain yksi. Opinto-ohjauksen tila 2002- tutkimuksen mukaan yhdellä

lukion opinto-ohjaajalla on 288 opiskelijaa ohjattavanaan. Arvioinnin perusteella ohjauksen saannissa oli puutteita, sillä he eivät saa tarvitsemaansa henkilökohtaista ohjausta tai tarpeeksi tukea opinnoissaan ja kehityksessään. Opiskelijat arvioivat ohjauksen saatavuuden välillä heikko – kohtalainen. Toisaalta he kokivat pääsevänsä keskustelemaan ohjaajan kanssa hyvinkin nopealla aikataululla. (Numminen ym. 2002, 12; 22). Tutkimuksesta on kulunut kymmenisen vuotta, mutta esimerkiksi Suomen lukiolaisten liiton tutkimus antaa hyvin samankaltaisia tuloksi (SLL 2012).

Opinto-ohjauksen tavoitettavuutta vähentää tutkimukseni mukaan se, että opinto-ohjaajalla on kaksi eri työpistettä. Haastateltavani kertoivat, että opinto-ohjaaja oli usein toisessa paikassa juuri silloin, kun he olisivat häntä tarvinneet. Vaikka opinto-ohjaaja oli yrittänyt tehdä mahdolliseksi opinto-ohjaajan tavoittamisen muulla tavalla, kuten ajanvarauslistalla ovesta tai kehottamalla soittamaan hänelle, asia koettiin erilaisena kuin henkilökohtainen tavoittaminen. Eräs opiskelija kuvaili heidän ohjaussuhteensa pysyvän etäisempänä, koska ohjaajan fyysinen toimipaikka oli muualla. Ohjaajan tavoitettavuuden koettiin tekevän ohjaussuhteesta jollain tapaa hankalamman ja etäisemmän.

Huomionarvoista on, että saman koulun oppilaista osa tunsivat ohjaajan tavoitettavuuden olevan hyvä ja hänen saavan tarpeeksi aikaa, kun taas osa koki ohjaajan kiireiseksi ja tapaamisvälit pitkiksi. Mielenkiintoinen tulos on myös, että itse ohjaukseen oltiin pääosin tyytyväisiä, vaikka ohjauskokemusta varjostikin eräänlainen aavistus kiireestä. Opiskelijat olivat erittäin ymmärtäväisiä ohjaajaansa kohtaan ja tunsivat jopa myötätuntoa häntä kohtaan kiireestä johtuen. Kukaan ei epäillyt, ettei opinto-ohjaaja olisi tehnyt työtään niin hyvin kuin erilaisten puitteiden mukaan pystyisi vain tekemään. Opiskelijoiden kokemuksista huokuu, että he uskovat opinto-ohjaajan yrittävän parhaansa. Se tekee ohjauksesta merkityksellistä. Vaikka aika ei suo aina parhaita mahdollisia puitteita, korvaavat muut asiat sitä tehden siitä oppilaille kuitenkin positiivisen kokemuksen.

#### *Ohjausta oikeana ajankohtana*

Olennaista ohjauksessa on, että sitä annetaan oikeaan aikaan. Haastatteluista nousivat esiin tietyt ajankohdat, jolloin ohjauksen saannin kerrottiin olevan kaikkein tärkeintä. Osa opiskelijoista nosti esiin ensimmäisen vuoden syksyn hyvin tärkeänä ajankohtana



saada ohjausta. Silloin vedetään suuret linjat esimerkiksi ainevalintojen suhteen. Tietty ainevalinnat saattavat vaikuttaa suurestikin pärjäämiseen tiettyjen opiskelualojen valintakokeissa. Siksi oikeiden aineiden ja kurssien valinta on niin tärkeää. Kaikkein tärkeimmäksi ja merkittävämmäksi ohjausajankohdaksi nousi aika ennen kirjoituksia ja jatko-opintohakujä. Opiskelijat nostivat ohjauksen tarpeen kaikkein suurimmaksi ja merkityksellisemmäksi juuri viimeisenä opiskeluvuonna. Erilaisten tietojen saaminen, asioiden pohdiskelu ja usein myös puhumisen mahdollisuus saa aivan erilaisen muodon viimeisenä opiskeluvuonna verrattuna muihin opiskeluvuosiin. Haastateltavat kokivat ohjaajan roolin korostuvan ja selkenevän vasta abiturienttivuonna. Tein omat haastatteluni juuri tuohon aikaan, tammi-helmikuussa. Silloin opiskelijat halusivat tietää vielä lisää kirjoituksista sekä käsitellä aikaa lukion jälkeen. Opiskelijat ovat siis viimeisen lukiovuoden aikana keskellä kahta erittäin suurta, aikaa vievää ja jopa stressaavaakin vaihetta. Joillekin oppilaille jatko-opiskelupaikan valinta on jo selvä, mutta ainakin kaikille haastateltavillani valintaprosessi oli vielä jollain tapaa kesken. Hakukohde saattaa muuttua, opiskelupaikkakuntien välillä tehdään päätöksiä ja jotkut pohtivat mahdollista väliavuotta ulkomailla tai töissä keräten rahaa. Valintaprosessin tueksi kaivataan paljon ohjausta ja opinto-ohjaajan näkemistä. Moni haastateltavista ilmaisi suoraan, että haluaa opinto-ohjaajan olevan tukena ja tietoinen prosessista, jota hän käy tulevaisuudensuunnitelmiansa suhteen.

Haastatteleman opiskelijat olivat itse ottaneet runsaasti selvää esimerkiksi erilaisista hakukohteista, mutta halusivat opinto-ohjaajan tuekseen etsimään lisää tietoa ja varmistamaan, että he ovat etsineet tietoa oikein. Päätös tiettyyn opiskelupaikkaan hakemisesta kypsyy useimmilla vasta viimeisen vuoden aikana. Opiskelijat kokevat, että tässä vaiheessa elämää on lähes pakollista tehdä valintoja. Siksi ohjauksen oikea ajoittaminen on hyvin tärkeää. On turha pohtia ammatinvalintakysymyksiä ja tarkastella esimerkiksi opiskelijavalinnan perusteita toisella vuosikurssilla. Opiskelijat eivät ole vielä halukkaita tekemään päätöksiä eivät he koe tarvitsevänsä siihen vielä tukea. Tukea tarvitaan, kun päätös on ajankohtainen sekä opiskelijalle henkilökohtaisesti että hakuaikojen puitteissa. Opiskelijavalinnan perusteet taas saattavat muuttua joka vuosi ja ne julkaistaan usein vasta vuodenvaihteen tienoilla.

Opiskelijoille on siis merkityksellistä saada oikeanlaista ohjausta oikeaan aikaan. Ohjaustarve korostuu tiettyinä aikoina ja opinto-ohjaajan halutaan olevan mukana

koulupolun ratkaisevissa tilanteissa. Opiskelijoiden koulupolulla voi tulla vastaan sekä koulunkäynnissä että elämässä asioita, joihin tarvitsee opinto-ohjaajan ja muun koulun henkilökunnan tukea. Siksi on tärkeää, että ohjaaja on tavoitettavissa. Vaikka opinto-ohjaaja kykenee suuntaamaan ohjaustaan tiettyjen aikojen mukaan, tavoitettavuuden merkitys korostuu tilanteissa, jossa opiskelijalle tulee tarvetta saada ohjausta muulloinkin kuin kirjoitusten tai jatko-opiskelupaikkojen mietinnän puitteissa.

#### **4.4 Opinto-ohjaajan rooli opettajien kesellä**

Tutkin pro gradu-työssäni lukion opiskelijoiden opinto-ohjaukselle antamia merkityksiä. Opiskelijoiden kertoessa kokemuksiaan saamastaan ohjauksesta, he peilasivat opinto-ohjaajan roolia, toimia ja heidän suhdettaan ohjaajaan suhteessa muihin koulun aikuisiin, kuten aineenopettajiin, rehtoriin ja terveydenhoitajaan. Opinto-ohjaajan rooli lukiossa on erityinen ja se tekee ohjauksesta merkityksellistä sekä tärkeää. Suhdetta opinto-ohjaajan voisi luonnehtia yksinkertaisesti henkilökohtaisemmaksi. Seuraavassa kuvailen, mitkä tekijät tekevät ohjaajan roolista erityisen kouluympäristössä.

Kaikki haastattelemiani opiskelijat kuvailivat opinto-ohjaajaansa sekä heidän ohjaustapaamisiaan positiivisin adjektiivein. Opinto-ohjaajaa sanottiin mukavaksi, kivaksi ja ystävälliseksi. Opiskelijat pitivät tärkeänä, että opinto-ohjaaja on ammattitaitonsa lisäksi myös miellyttävä ihmisenä. Ohjaustapaamisia taas kuvattiin yleensä rennoiksi ja helpoiksi tilanteiksi. Suurin osa haastateltavistani kertoi, ettei ohjaustapaaminen jännitä heitä lainkaan ja he pystyvät olemaan oma itsensä sekä puhumaan vapaasti itselle tärkeistä asioista. Ohjaustapaamisissa ei siis yleensä ollut vastaavanlaista auktoriteettiasemaa kuin oppitunneilla saattaa olla, vaan opiskelijat korostivat tasavertaisuutta ohjaajan ja opiskelijan välillä. Tulkitsen opiskelijoiden kokeman tasavertaisuuden mahdollistavan erilaisen suhteen opiskelijan ja ohjaajan välillä kun auktoriteettiin perustuvissa suhteissa.

Haastattelemieni opiskelijoiden mukaan lukion oppitunnit eivät välttämättä ole suotuisia paikkoja puhua ja olla vuorovaikutuksessa. Ohjauksen merkityksellisyys siis korostuu

sen ollessa koulussa mahdollisesti yksi ainoita paikkoja, jossa opiskelija pystyy käymään vuorovaikutteista keskustelua aikuisen kanssa. Oppitunti on toki myös potentiaalinen paikka tälle, mutta jostain syystä oppilaat eivät välttämättä käytä tätä hyväkseen. Keskustelun aihe rajautuu oppitunneilla usein kapeammalle alalle liittyen kyseiseen oppiaineeseen. Moni haastattelemistani opiskelijoista kertoi, että opinto-ohjaajalle on helppo puhua henkilökohtaisistakin asioista. Opiskelijat kokivat, että ohjaajalle on mahdollisuus puhua asioista, joista ei välttämättä keskustelisi aineenopettajien kanssa ja he myös puhuvat opinto-ohjaajalle mieluummin kuin aineenopettajille. Tähän toki vaikuttaa, että opinto-ohjaajan kanssa on mahdollisuus olla kahden kesken, kun taas kohtaamiset aineenopettajien kesken tapahtuvat oppitunneilla muiden oppilaiden läsnä ollessa. Ohjaaja koettiin jonkinlaisena äitihahmona tai huolehtijana aineenopettajien roolin ollessa erilainen. Opinto-ohjaaja tuntuu paljon läheisemmältä ja opinto-ohjaajalle on luonnollisempi puhua muistakin kuin olennaisesti kouluun liittyvistä asioista. Opinto-ohjaaja huolehtii, että oppilaiden kurssisuoritukset yms. asiat ovat kunnossa ja että niitä on tarpeeksi. Hän haluaa varmistaa, että asiat eivät jää hoitamatta tai kesken. Opiskelijat eivät pitäneet opinto-ohjaajan huolehtimista negatiivisena asiana eivätkä kokeneet, ettei opinto-ohjaaja olisi luottanut heihin tai pitänyt heitä kykenemättömänä huolehtimaan omista asioistaan. Sen sijaan he arvostivat sitä, että koulussa on jokin henkilö, joka huolehtii esimerkiksi siitä, että kurssisuoritukset ovat kohdillaan. Heille oli huojentavaa, että vastuuta sai siirtää myös jollekin muulle ihmiselle. Ainostaan yksi haastateltavistani korosti, kuinka itsenäinen hän on itse eikä halua tuottaa opinto-ohjaajalle lisää töitä.

Haastatteluissa tuotiin esille ohjaus tilanteena, jossa ei joudu arvostelun kohteeksi. Asia tuotiin esille sekä konkreettisesti numeerisena arvosteluna että ihmisen kohtaamisena. Kurssisuoritusten arviointi perustuu koearvosanoihin sekä käytökseen ja aktiivisuuteen oppitunneilla. Kurssin oppitunneilla opiskelijat kokivat olevansa koko ajan arvostelun alaisena, kun taas vastaavaa kokemusta ei tullut opinto-ohjaajan tunneilla. Yksi syy tähän on, että opinto-ohjauksesta ei yksinkertaisesti anneta numeroa. Se vie opiskelijoilta heti pois tietynlaista painetta ja edistää tasa-arvoisuuden tunnetta. Toinen syy on se, että haastatteleman opiskelijat kokivat kaikki olevansa itse niitä henkilöitä, jotka päättävät opiskelupaikastaan eivätkä kokeneet ohjaajan painostavan tai arvostelevan. Toki he halusivat, jotkut hyvin voimakkaastikin, opinto-ohjaajan kertovan

mihin juuri heidän kannattaisi hakeutua opiskelemaan. Tämä ei tarkoita kuitenkaan sitä, että he eivät olisi itse pohtineet asiaa tai tehneet jo jonkinlaista rajausta vaihtoehtojen suhteen. He kokivat, että ohjauksessa käsiteltävissä asioissa he olivat itse päätöksentekijöitä ja heillä on vapaus valita. Heidän kokemuksen mukaan opinto-ohjaaja yleensä arvosti heidän omaa päätöstään ja kannusti siihen. Ohjaaja ei tuomitse tai väheksy opiskelijan suunnitelmia, vaikka saattaa joskus tuoda niihin ripauksen realistisuutta. Huomionarvoista on, että opiskelijat odottivat opinto-ohjaajaltaan vahvoja mielipiteitä kurssivalintoihin, ylioppilaskirjoituspäätöksiin sekä tietysti ammatinvalintaan. Voisi kuvitella, että opiskelijat kysyisivät eri oppiaineisiin liittyvistä asioita kysymyksiä kyseisen aineen opettajalta, joka tietää enemmän opiskelijan menestymisestä ja pärjäämisestä aineen oppitunneilla kuin opinto-ohjaaja. Opinto-ohjaajan tiedot perustuvat usein vain numeeriseen arviointiin, jonka he ovat nähneet kouluhallintojärjestelmästä. On siis hyvin haastavaa ja hieman riskialtistakin sanoa vahva mielipide esimerkiksi ainevalinnoista, mikäli se perustuu vain numeroiden näkemisiin ilman syvempää keskustelua aiheesta joko oppilaan tai aineenopettajan kanssa.

Jokaisessa lukiossa, jossa tein haastatteluita, opinto-ohjaajia oli vain yksi. Siten jokainen haastatteleman opiskelija samassa koulussa oli ollut kontaktissa samaan ohjaajaan. Opiskelijat pitivät tärkeänä, että ohjaaja kohtaa heidät yksilönä ja antaa heille nimenomaan henkilökohtaista ja heihin yksilöllisesti kohdistettua ohjausta. Lähes kaikki haastatteleman opiskelijat halusivat, että opinto-ohjaaja tietää, mitä heidän elämässään on meneillään. He näkevät siis ohjauksen paikkana, jossa ohjaajaan luodaan eräänlainen henkilökohtainen suhde ja heille on tärkeää, että opinto-ohjaaja muistaa, mitä heille kuuluu. Vaikka suhde opinto-ohjaajaan ei ole kaverisuhde, se ei ole vastaavanlainen auktoriteettisuhde, mitä he kuvailivat olevan aineenopettajiin. Opinto-ohjaaja pystyy keskittymään oppilaisiin syvemmin.

#### **4.5 Luottamuksen ja kunnioituksen kautta yhteiseen ymmärrykseen**

Opiskelijat kuvailivat, että he ovat ohjaajansa kanssa ”samalla aaltopituudella” ja haluavat olla ohjaajan kanssa ”samalla lehdellä”. Tulkitsen näillä tarkoitettavan yhteistä

ymmärrystä opiskelijan ja ohjaajan välillä. Haastattelemilleni opiskelijoille oli hyvin tärkeää, että heillä oli yhteinen ymmärrys heidän opinto-ohjaajansa kanssa. Yhteiseen ymmärrykseen tarvitaan luottamusta, tasa-arvoa ja molemminpuolista kunnioitusta. Se rakentuu monista pienistä asioista. Seuraavassa selvitän tarkemmin, mitä yhteisellä ymmärryksellä tarkoitetaan, miten se tuli esille haastattelemieni opiskelijoiden ohjaussuhteessa ja miksi yhteinen ymmärrys koetaan niin merkityksellisenä.

Yhteiseen ymmärrykseen vaaditaan tietynlainen ilmapiiri. Sitä edesauttaa, että tunnelma on rento eikä ilmassa ole kovin paljon jännitteitä. Opiskelijat kertoivat, että heidän ei yleensä tarvinnut esittää ohjaajan luona mitään, vaan heillä oli vapaus ja rohkeus ilmaista itseään kuten he halusivat. Opiskelijat tarvitsevat siis tasa-arvoista ilmapiiriä ilman ohjaajan selkeää auktoriteettiasemaa. Opiskelijoiden kertoman mukaan tulkitseen, että he hakivat ohjaajiltaan hyväksyntää ja ymmärrystä monella tapaa. Se, että he kokivat tulevansa hyväksytyksi, mahdollista heillä olemisen omana itsenään eikä heidän tarvinnut hakea hyväksyntää koko ajan. Yhteisen ymmärryksen ilmapiiriä lisää se, että opiskelijat pitivät opinto-ohjaajastaan myös henkilönä. Kun he pitivät ohjaajastaan myös persoonana, ohjaajan kanssa oli helpompi olla ja keskustella sekä rakentaa ohjaussuhdetta.

Yhteinen ymmärrys vaatii myös luottamusta. Luottamuksen osoituksena voidaan pitää jo sitä, että kaikki haastattelemanani opiskelijat olivat valmiita kertomaan niin paljon omasta elämästään ohjaajalle. Vaikka tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kertoivat ohjaajalle keskenään hyvin eri tavalla itsestään, jokainen oli valmis silti puhumaan. Esimerkiksi ammatinvalintaan liittyvät asiat voivat olla hyvinkin henkilökohtaisia, eikä niitä haluta jakaa. Ihmisen tulevaisuudensuunnitelmien pohtiminen on hyvin merkityksellistä hänelle. Ohjaaja saa arvostettavan tilaisuuden osallistua niinkin suuren asian kuin toisen ihmisen elämän pohtimiseen. Opiskelijan on voitava luottaa siihen, että ohjaaja pitää hänen suunnitelmiaan arvokkaana ja tärkeänä. Oppilaan suunnitelmien väheksyminen, niiden sivuuttaminen tai arvostelu syö heti ohjaajan luottamusta. Toisaalta luottamuksenosoitus on se, että opiskelija menee ohjaajan luokse myös heikkona hetkenä. Tällaisia olivat aineistoissani esimerkiksi suuri ahdistus tulevaisuudesta, tekemättömien töiden kohtaaminen ja henkilökohtaisten haasteiden myöntäminen, johon tarvittiin apua esimerkiksi koulukuraattorilta. Suuri osa haastattelemistani opiskelijoista toi esille heidän uskomuksen, että opinto-ohjaaja on

koulussa heitä varten. Tulkitsen sen niin, että he todella pystyvät luottamaan ohjaajaansa ja hänen valmiuteensa ohjata heitä heidän tarpeittensa mukaan. Suurena luottamuksenosoituksena ohjaajaa kohtaan voidaan pitää sitä, että osa tutkimuksen opiskelijoista kertoi uskovansa, että ohjaaja haluaa heidän parastaan. He uskoivat, että ohjaaja tekee työtään heidän vuoksi ja heidän puolestaan sekä haluaa nöyrästi ja pyyteettömästi heidän parastaan. Ohjaajalla on todella suuri vastuu, mutta myös luottamuksenosoitus se, että opiskelijat kuvittelevat ohjaajan voivan tehdä valintoja heidän puolestaan. Aineistostani tein havaintoja, jonka mukaan enemmän ohjaajaan luottavat ja toisaalta myös hänestä enemmän ihmisenä pitävät haluavat käsitellä asioitaan syvemmin ja laajemmin.

Osalla opiskelijoista oli myös kokemusta yhteisen ymmärryksen puutteesta. Kukaan ei sanonut suoraan, että olisi kokenut, että opinto-ohjaaja ei ymmärrä heitä. Yhteisen ymmärryksen puuttumisen tunne kumpusi siitä, että ohjaustapaaminen oli ollut jollain tapaa pettymys. Opiskelijat olivat pettyneitä, kun eivät saaneetkaan ohjauksesta irti sitä, mitä olisivat halunneet. He olisivat esimerkiksi toivoneet ohjaajaltaan voimakkaampaa kannanottoa koskien heidän valintojaan tulevaisuuden suhteen. Osa jopa olisi toivonut, että ohjaaja kertoo, minne heidän tulisi hakea opiskelemaan. Kun ohjaaja ei toiminut näin, opiskelijat olivat tyytymättömiä ja pettyneitä samaansa ohjaukseen. Jotkut opiskelijat olivat oivaltaneet, että ratkaisua tulevaisuuden suhteen ei voi tehdä ohjaaja, vaan avaimia siihen ovat he itse. Siten he ovat voineet päästä pettymyksestä yli ja jotkut ovat jopa voimaantuneet pettymyksen tunteista. Vaikka opiskelijat ovat olleet harmistuneita lähtiessään ohjaajan luota, tiettyjen asioiden epäselvyys on saanut heidät ottamaan asioista itse selvää ja työstämään ajatuksia mielessään. Yhteisen ymmärryksen puutteen lopputuloksen on siis saattanut olla sisuuntuminen, jossa opiskelija on itse löytänyt välineet päästä alun perin toivottuun lopputulokseen. Yhteistä ymmärrystä voi rikkoa erittäin paljon se, ettei ohjaaja kuuntele. Opiskelijat pitivät onnistuneen ohjaussuhteen edellytyksenä sitä, että ohjaaja antaa heidän puhua ja antaa heille tilaa. Tärkeää on myös se, että yrittää kaikin keinon ymmärtää. Eräällä haastateltavalla oli ohjauskokemus, jossa opinto-ohjaaja oli antanut omien mielipiteidensä mennä Emman mielipiteiden ja havaintojen yli. Yrityksistä huolimatta yhteiseen ymmärrykseen ei ollut päästy, joten opiskelija näki parhaaksi vaihtoehdoksi olla keskittymättä kuuntelemaan ohjaajaa. Vaikka asiasta oli haastatteluajankohtana jo kulunut aikaa ja Emman opinto-

ohjaaja oli nykyään eri ihminen, se väritti edelleen Emman ohjauskokemusta. Kokemus kuulluksi tulemisesta oli opiskelijoille yksi syy palata ohjaajan luokse. Parilla haastateltavallani oli jäänyt ohjauksesta epämääräinen tunne siitä, että jotain on kesken. He kokivat, että olivat periaatteessa saaneet kaiken haluamansa selville ohjaustapaamisen aikana. He eivät kuitenkaan silti olleet tyytyväisiä lopputulokseen. Opiskelijat pohtivat, olisiko asioista voitu puhua vielä syvemmin ja olisiko ohjaajan tiedettävä enemmän heidän elämästään. He kokivat, että asioita ei ollut ehkä tarkasteltu niin monipuolisesti kuin olisi ollut tarpeen. Toisaalta he kokivat, että heidän kaipaamistaan asioista keskustelu olisi voinut olla turhaa ohjauksen tarkoituksen kannalta. Yleensä kyse oli siitä, että he olisivat halunneet kertoa ohjaajalle lisää elämäntilanteestaan, toiveistaan ja haaveistaan. Näissä tapauksissa ohjaajan ja ohjattavan välille on jäänyt jotain selvittämätöntä. On mahdotonta sanoa, onko opinto-ohjaaja havainnut tämän.

Jokaisen opiskelijan käsitys hyvästä ja onnistuneesta ohjauksesta on erilainen. Siten jokainen opiskelija vaatii myös erilaista ymmärrystä. Yhdellä opiskelijalle ohjaus oli sitä, että ohjaaja kunnioitti hänen itsenäisyyttään ja aktiivista otettaan asioiden selvittämisessä, kun taas toiselle ohjaus näyttäyty Internet-sivujen tutkimisella yhdessä. Kun ohjaaja kunnioittaa opiskelijoiden erilaisia toiveita ja toimintatapoja, opiskelija kokee saaneensa opinto-ohjaajansa kanssa yhteisen ymmärryksen. Yhteistä ymmärrystä ei siis määritä se, toimitaanko ohjaussuhteessa aina tietyn kaavan mukaan. Samaan lopputulokseen voidaan päästä monella eri tavalla. Opiskelijalle tärkeintä tutkimukseni mukaan on se, että ohjaaja kunnioittaa hänen toimintatapojaan. Haastattelemani opiskelijat odottivat siis ohjaajalta sellaista ohjausta, kun he juuri tarvitsivat. He odottivat ohjauksen muokkaantuvan sen mukaan. Ohjattavan ehdoilla kulkeminen koettiin haastattelemini abiturienttien keskuudessa heidän kunnioittamiseksi.

Miksi sitten yhteisen ymmärryksen löytäminen on niin tärkeää? Ohjaussuhde on lukiossa yleensä vapaaehtoinen: vaikka määrättyjä ohjaustapaamisia olisikin, ketään ei pakoteta menemään ohjaukseen vastoin tahtoa. Jos yhteistä ymmärrystä ei löydy, opiskelija ei välttämättä hakeudu ohjaukseen. Tapaamisissa, jossa ei ole yhteistä ymmärrystä, ei välttämättä tapahdu edes ohjausta, vaan se pysyy yksipuolisena neuvonantona. Tämä ei edesauta oppilasta ja on toisaalta ohjaajallekin silloin vain

resurssien hukkaamista. Yhteinen ymmärrys ei ole vain ohjaajan vastuulla, mutta ohjauksen ammattilaisena ja aikuisena ihmisinä hänellä on ehkäpä paremmat välineet edesauttaa yhteisen ymmärryksen syntymistä. Parhaimmillaan yhteinen ymmärrys voi viedä oppilasta eteenpäin, auttaa häntä saavuttamaan unelmien ja tuntemaan itsensä ymmärryksen arvoiseksi ihmiseksi. Yhteinen ymmärrys piirtyy jokaisella opiskelijalla todennäköisesti hieman erilaisena. Sen perusta on kuitenkin se, että opiskelija kokee tulleen kohdelluksi täysivaltaisena ihmisenä, joka on oman elämänsä asiantuntija ja jota kunnioitetaan sellaisena.

#### **4.6 Kannustusta, tukea ja motivointia**

Haastattelemiini opiskelijat kertoivat yhdeksi ohjauksen tärkeimmäksi ominaisuudeksi opinto-ohjaajan antaman tuen ja kannustuksen. He kokivat ohjauksen myös motivoivan heitä, jokaista kohti omaa tavoitettaan tai ainakin sen asettamista. Selvitän seuraavassa, miten motivointi, tuki ja kannustus tulivat esille oppilaiden kokemassa ohjauksessa ja miksi se koettiin niin merkityksellisenä osana ohjaussuhdetta.

Haastattelemiini opiskelijat kertoivat, että opinto-ohjauksessa on tärkeää positiivinen sekä kannustava ilmapiiri. Tutkittavat kokivatkin saaneensa ohjausta sellaisessa ilmapiirissä. Ohjaajalla oli taito sanoa oikeanlaisia, rohkaisevia sanoja. Positiiviselle ja kannustavalle ilmapiirille annettiin paljon painoarvoa muuten välillä niin arviointikeskeisessä lukio-opiskelussa. Opiskelijoille oli tärkeää, että kertoessaan ohjaajalleen suunnitelmistaan, he saivat kommentteja myönteisessä mielessä. He kaipaivat omille ajatuksilleen ja suunnitelmilleen vahvistusta ja kannustusta. Opinto-ohjaajan luona käynti sai opiskelijoiden ajatukset ja pohdinnat muuttumaan konkreettisiksi, toteutettaviksi suunnitelmiksi. Päätöstä toimiin ryhtymisestä ei välttämättä uskalleta tehdä ilman opinto-ohjaajan kannustusta. He haluavat varmistaa, että tietyt asiat toimivat niin kuin he ovat ajatelleet, mitä pitää ottaa huomioon ja mitä seurauksia heidän tekemillään päätöksillä on. Kun he saavat opinto-ohjaajaltaan myönteistä palautetta, he uskaltavat alkaa toimia ja saavat itsevarmuutta seistä päätöksensä ja tekojensa takana. Opiskelijat, etenkin yhden lukion, kertoivat, että ohjaaja tarttuu pieniinkin opiskelijan heittämiin ajatuksiin positiivisessa mielessä.



Opiskelijoille tämä merkitsee sitä, että heitä oikeasti kuunnellaan ja heihin uskotaan. Pieni ajatus, jota opiskelija ei jostain syystä ole itse ajatellut kovin paljon, saa vuorovaikutuksessa opinto-ohjaajan kanssa uudenlaisia merkityksiä. Se kannustaa opiskelijaa pohtimaan jotain uutta.

Haastattelemillani opiskelijoille oli kaikille yhteistä se, että he kokivat ohjaajansa uskovan ja luottavan heihin. Ohjaajat eivät vähätelleet tai epäilleet opiskelijan päätöksiä, kykyjä tai mahdollisuuksia. Jotkut haastateltavistani jopa kertoivat, että opinto-ohjaaja uskoo heihin enemmän kuin he itse. Opiskelijat uskalsivat kertoa ohjaajalle huolistaan ja mahdollisista pelottavista skenaarioistaan, joita ohjaaja yritti parhaansa mukaan häivyttää. Ohjaajat käyttivät tähän erilaisia kannustavia lauseita ja esimerkkejä. He perustivat kannustuksensa esimerkiksi opiskelijan kykyihin tai arvosanoihin ja kehottivat heitä uskomaan pärjäämiseensä. Opinto-ohjaajat siis yrittivät valaa opiskelijoihin uskoa ja itseluottamusta roppakaupalla. Opinto-ohjaajat kannustivat opiskelijoita luomaan tavoitteita ja pyrkimään niitä kohti. Tutkimukseni mukaan opiskelijat käyttävä paljon aikaa siihen, että miettivät riittävätkö heidän resurssinsa ja arvosanansa tiettyyn opiskelupaikkaan pääsemiseen. He halusivat pohtia näitä asioita yhdessä opinto-ohjaajan kanssa. Tutkittavat ilmaisivat, että opinto-ohjaaja luo aina uskoa opiskelijan mahdollisuuksiin ja pitävät arvokkaana myös yrittämistä. He siis rohkaisevat opiskelijoita tavoittelemaan haluamaansa opiskelupaikkaa. Yksi haastateltavistani toi esiin ohjaajan tarjoaman realistisuuden. Hänen mukaan hänen ajatuksensa olivat joskus liian epärealistisia ja hankalia saavuttaa, jolloin hän toivoikin opinto-ohjaajalta oikeaa tietoa asioista. Opiskelijat toivat esille, että opinto-ohjaajan toivotaan olevan rehellinen ja totuudenmukainen kertoessaan esimerkiksi eri alojen työllistymisestä.

Lukion viimeinen vuosikurssi on täynnä suuria asioita ja jopa jonkinlaisia käännekohtia. Tutkittavani kokivat, että opinto-ohjaajan tärkeä merkitys on olla tukena näissä käännekohdissa. Siksi ohjaus nähtiinkin erityisen merkityksellisenä nimenomaan kolmannella vuosikurssilla. Käännekohdat herättivät opiskelijoissa paljon jännitystä ja epävarmuutta, jota opinto-ohjaajan tapaaminen pystyi osaltaan lieventämään. Opiskelijat halusivat ohjaajiltaan erityisesti tukea päätösten teossa. Lähes jokainen koki päätöstenteon hankalaksi, koska kyseessä oli isoja ja tulevaisuuteen suuresti vaikuttavia asioita, kuten ammatinvalinta. Opiskelijat kokevat, että opinto-ohjaajalle on heitä

enemmän tietoa ja käsitystä siitä, millainen opiskelupaikka mikäkin on ja miten se sopisi juuri heille. He toivoivat opinto-ohjaajan olevan heidän rinnallaan, kun he pohtivat erilaisia vaihtoehtoja ja tekivät jonkinlaisia päätöksiä. Näin suuren vastuun ottamiseen tarvitaan usein jonkin toisen ihmisen tukea. Ennen päätösten tekoa opiskelijoilla oli usein epävarmuuden tunteita ja ahdistusta. Joskus opinto-ohjaajan luona käynti ja tämän kanssa keskustelu sai ahdistuksen pois ja epävarmuuden tunteita pienemmäksi. Lukioaikana joutuu tekemään myös pienempiä päätöksiä ja valintoja, jotka kuitenkin mietityttävät opiskelijoita. Haastattelemi opiskelevat olivat kaivanneet opinto-ohjaajan tukea tehdessään valintoja esimerkiksi kirjoitettavien aineiden ja kurssivalintojen kanssa. Vaikka opiskelijoilla on mahdollisuus tehdä valinnat itse, he toivoivat opinto-ohjaajaltaan jonkinlaista kommenttia tähän asiaan. Huomionarvoista on, että opiskelijat kertoivat lähes poikkeuksetta ohjaajan tukevan heitä aina heidän päätöksissään. Opiskelijat saavat tukea sekä henkisesti että konkreettisella tasolla. Osassa lukioista kirjoituksiin ilmoittautuminen tehtiin yhdessä ja opiskelijoilla on myös mahdollisuus tehdä korkeakouluhaut yhdessä opinto-ohjaajan kanssa. Erilaisten virallisempia papereiden täyttäminen on asia, joka jännittää opiskelijoita. Opiskelijat myös luottivat siihen, että opinto-ohjaaja omaa heitä paremman sisälukutaidon, kun etsitään tietoa erilaisista koulutusvaihtoehdoista. Niinpä opiskelijat tutkivat korkeakoulujen hakusivustoja mielellään yhdessä opinto-ohjaajansa kanssa.

Osa opiskelijoista ei aina ollut tyytyväinen siihen, millainen lopputulos ohjaustapaamisilla oli. He eivät ehkä olleet saaneet selville, mihin opinto-ohjaajan mielestä kannattaa hakea tai kaikki tieto oli yhtenä suurena rykelmänä heidän päässään. Vaikka päällimmäinen tunne heillä oli harmistus, se auttoi heitä kuitenkin menemään jollain tapaa eteenpäin: he alkoivat itse ottaa selvää asioista esimerkiksi tutkimalla Internet-sivuja ja työstämällä asioita mielessään. Ohjaustapaamiset ylipäänsä antoivat ohjattavalle muistutuksen siitä, että välillä on hyvä pysähtyä pohtimaan kouluun liittyviä asioita. Tapaamisissa heräsi opiskelijoille ajatuksia siitä, että he haluavat hoitaa lukiouransa kunnialla loppuun ja siksi heidän on nyt alettava työskentelemään asioiden eteen. Huomionarvoista on, että kukaan ei kertonut opinto-ohjaajan painostavan ja käskävän heitä työskentelemään kouluasioiden eteen.

Opiskelijoiden mukaan opinto-ohjaajat olivat hyvin tietoisia heidän kouluasioistaan. Tämän varmistaa sekä opiskelijoiden itse ohjaajalle kertomat asiat, opinto-ohjaajien

keskustelut muiden opettajien kanssa että erilaisten kouluhallintojärjestelmien seuraaminen. Jokaisen tutkimukseeni osallistuvan koulun opinto-ohjaaja piti opiskelijoiden kertoman mukaan hyvää huolta oppilaistaan. Hän ilmoitti heille puuttuvista suorituksista ja kannusti heitä suorittamaan niitä. Kaikki kokivat asian positiivisena eikä moittivana tai syyllistävänä. Sen sijaan he olivat kiitollisia siitä, että joku on kannustamassa heitä parempiin suorituksiin. Opinto-ohjaajien kanssa oli mahdollista sopia esimerkiksi tiettyjä päivämääriä, jolloin suoritukset oli tehtävä. On mielenkiintoista, että asioista sovittiin opinto-ohjaajan kanssa, vaikka vastuu kurseista on myös aineenopettajilla. Ohjausprosessin aikana ohjaaja ja ohjattava saattoivat myös sopia eräänlaisia välitavoitteita. Niiden avulla saavutettiin helpommin lopputulos. Välitavoitteet saattoivat olla esimerkiksi pohtimistehtäviä sekä asioiden selvittämistä ja hoitamista.

## 5 TULOSTEN TARKASTELUA

Tässä luvussa tarkastelen edellisessä luvussa esiin tulleita tuloksia kahdesta eri näkökulmasta. Tutkimuksesta selvisi, että ohjauksessa opiskelijoille on tärkeää tulla kuulluksi, olla vuorovaikutuksessa ja saada huomiota heidän omille asioilleen. Olen kiteyttänyt sen seuraavassa kohtaamiseksi. Toisessa alaluvussa tarkastellaan tutkimuksessa esiin tullutta opiskelijoiden itsenäisyyden ja itseohjautuvuuden kasvua ja toisaalta tarvetta saada tukea ja kannustusta. Tuloksia tarkastellaan muun kirjallisuuden ja aiemmin tehdyn tutkimuksen valossa.

### 5.1 Paikka tulla kohdatuksi

*Mitä aineistoni kertoo kohdatuksi tulemisen tarpeesta?*

Ohjattavien kokemusten mukaan kaikki positiivinen merkityksellinen ohjaus lähtee siitä, että opinto-ohjaaja kohtaa ohjattavansa. Ohjaus ei muodostu merkittäväksi tai tee jälkeä opiskelijaan, mikäli kohtaamista ei jollain tasolla tapahdu. Opiskelijat kokivat kohdatuksi tulemista ohjauksessa silloin, kun sille oli suotuisat olosuhteet niin ajallisesti, vuorovaikutuksellisesti kuin henkilökemioidenkin kannalta ja he kokivat saavansa tilaisuuden puhua ja tulla kuulluksi. Kohtaaminen edellytti myös luottamusta, kunnioitusta ja molempien työskentelyä yhteisen ymmärryksen eteen. Silkelä (2003, 79) kuvaa kohtaamista osaksi ihmisen maailmassa olon ja toiminnan problematiikkaa. Kohtaaminen on vuorovaikutusta, toisen subjektin kohtaamista, jossa interaktioon vaikuttavat esimerkiksi eläytymiskyky, tilanneherkkyys ja toisen ihmisen kokemistavan ymmärtäminen. Ihmisen elämäntilanne ja elämänmuoto luovat kohtaamisen kontekstin. (Sikkelä 2003, 79.) Opiskelijat ovat valinneet opiskelupaikakseen lukion ja sen opetussuunnitelmaan kuuluu opinto-ohjausta. Toisaalta he ovat sellaisessa elämäntilanteessa, jossa he tarvitsevat heidän ohjaajansa kohtaamista. Kasurisen (2006) mukaan kohtaamista voisi sanoa ohjauksen ytimeksi. Jos kohtaamista ei tapahdu, voidaan pohtia, oliko kyse lainkaan ohjauksesta. Ohjauksen erilaisissa lähestymistavoissa kohtaaminen piirtyy eri tavoilla. Esimerkiksi sosiodynaaminen

ohjaus perustuu ohjattavan ja ohjaajan kohtaamisessa tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja siinä korostetaan ohjattavan henkilökohtaista huomioimista. Lukion opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjen ohjauksen tavoitteiden lähtökohtana on nimenomaan sosiodynaaminen ohjauksikäsitelmä (Kasurinen 2006, 14).

Kohtaamisen ehdoton edellytys oli luonnollisesti se, että haastattelemillani opiskelijoilla oli ylipäänsä mahdollisuus tavata opinto-ohjaajaansa. Jos ohjaajaa oli vaikea tavoittaa tai hänen kanssaan oli hankalaa sopia yhteistä tapaamisaikaa, se loi opiskelijalla tunnetta siitä, että ohjaajalla ei välttämättä ole tarpeeksi aikaa hänelle. Ajallisesti kohdatuksi tuleminen edellytti myös, että opiskelijat tunsivat olevansa tervetulleita opinto-ohjaajansa luokse ja kokivat opinto-ohjaajan olevan koulussa heitä varten. Opiskelijoiden kokemusten mukaan he pystyivät jollain tapaa aistimaan, oliko opinto-ohjaajalla aikaa kohdata heitä. Mikäli he kokivat, ettei näin ollut, he eivät välttämättä hakeutuneet ohjaajan luokse. Ajan puutteen uhka toi heille tiettyjä odotuksia tapaamiseen ja sai heidät rajoittamaan omia puheenaiheitaan. Kun opiskelijat kuvasivat ohjaustapaamisia rennoiksi ja kiireettömiksi, he myös kertoivat pystyvänsä puhumaan valitsemistaan aiheista omien tarpeidensa mukaan. Pelkkä mahdollisuus opinto-ohjaajan tapaamiseen ei luonnollisesti kuitenkaan riittänyt, vaan ohjattavat odottivat ohjaajan olevan täysillä mukana tapaamisessa, keskittyvän juuri heihin ja olevan jollain tapaa heitä miellyttävä ihminen. He toivoivat, että tapaaminen olisi tilanne, jossa he voisivat luottamuksella keskustella omista henkilökohtaisista asioistaan ja saada myös vastakaikua puheelleen.

Opiskelijat näkivät ohjaustapaamiset tilanteina, jossa he halusivat nimenomaan vuorovaikutusta. Opiskelijoiden kokemuksista paljastui, kuinka suuri puhumisen tarve heillä oli ja kuinka he halusivat saada ääntänsä kuuluviin. He halusivat, että opinto-ohjaaja kuuntelee heitä, keskittyy heihin ja on omalta osaltaan auttamassa ja vastaamassa juuri heitä askarruttaviin kysymyksiin. Kuulluksi tuleminen sai opiskelijat tuntemaan itsensä tärkeiksi, arvokkaiksi ja huomioituiksi. Ohjaajan keskittyminen esimerkiksi opiskelijaa kiinnostaviin opiskeluvaihtoehtoihin oli ohjattavalle tärkeää. Silloin hän sai peilata omia ajatuksiaan ajankohtaisesta asiasta että lisätietoa haluamastaan hakukohteesta. Vuorovaikutuksen tuli kuitenkin olla hienovaraista ja jättää tilaa opiskelijan omille ajatuksille ja mielipiteille. Opiskelijoille oli tärkeää saavuttaa yhteinen ymmärrys ohjaajan kanssa. Yhteinen ymmärrys ei voi syntyä ilman

kohtaamista, sillä opiskelijat kuvailivat sen syntyvän rennossa, jännitteistä vapaassa tunnelmassa. Yhteinen ymmärrys tarkoittaa eri opiskelijoiden kohdalla eri asioita, mutta perustui tutkimukseni mukaan siihen, että opiskelija kokee tulevansa kohdelluksi täysivaltaisena ja kykenevänä ihmisenä. Ohjattavien oli pystyttävä luottamaan ohjaajaansa. Tutkimukseni perusteella suurin osa ohjattavista luotti ohjaajaansa, sillä he kykenivät ja halusivat kertoa ohjaajalleen unelmistaan, tavoitteistaan ja negatiivisistakin asioista. He tiesivät tulevansa hyväksytyiksi ja se mahdollista heille olemisen omana itsenään ilman paineita tehdä vaikutusta. Sen sijaan heihin yritettiin luoda uskoa ja itseluottamusta omiin kykyihinsä. Näen tämän kaiken nimenomaan kohtaamisena. Ilman kohtaamista tapaamisessa ei täytyisi ne asiat, mitä ohjattavat pitävät ohjauksessa tärkeinä ja merkityksellisenä. Kohtaamalla opiskelijoita ohjaaja sai aikaan monia asioita, jotka edesauttoivat merkityksellisen ohjaussuhteen syntyä ja rakentumista.

Tapaamisen oli myös oltava jollain tavalla poikkeava verrattuna koulun yleiseen toimintamalliin: tullakseen kohdatuksi he halusivat tilanteen olevan tasavertainen, jotta pystyisivät olemaan omana itsenään ja siten puhumaan heille tärkeistä asioista. Tasavertainen suhde mahdollistui, kun kyseessä ei ollut perinteinen auktoriteettiin perustuva suhde, kuten he kuvailivat usein oppitunneilla olevan. Opiskelijat pitivät opinto-ohjausta sinä paikkana koulussa, jossa opiskelijaan keskitytään yksilönä monine eri puolineen. Opiskelijoille oli tärkeää, että heidät kohdattiin juuri sellaisina kuin he olivat ja he saivat yksilöllisesti heihin kohdistettua ohjausta. He halusivat opinto-ohjaajan kysyvän, mitä heille kuuluu ja myös tietävän sen seuraavalla kerralla. Ohjaajan haluttiin myös olevan tietoinen siitä, millainen tilanne opiskelijalla oli ylipäänsä kouluun liittyvissä asioissa ja kannustamaan esimerkiksi tiettyjen kurssien suorittamisessa. Tätä ei koettu holhoavaksi, vaan nähtiin huolenpitona. Se oli merkki siitä, että opinto-ohjaaja muistaa ja välittää juuri kyseisestä oppilaasta. Tämä oli osa heidän toivomaansa yksilöllistä suhdetta ohjaajaan, joka saa opiskelijan tuntemaan itsensä huomioduksi ja kohdatuksi. Myös Pekkari (2009, 168) näkee opiskelijan kohtaamisen ytimenä juuri sen, että ohjaa pohtii mitä juuri kyseinen opiskelija haluaa ohjaukselta.

*Kohtaamispaikkana ohjauskeskustelu*

Kuten edeltä jo selviää, opiskelijat pitivät merkityksellisinä ohjaustilanteina nimenomaan henkilökohtaisia tapaamisia. Minä en missään vaiheessa määritellyt, mitä on ohjaus tai missä se tapahtuu. Ainoastaan yksi haastattelemistani opiskelijoista kertoi ohjauksen oppituntien hyödyllisyydestä osana opinto-ohjauksen polkua. Opiskelijat eivät kokeneet saaneensa ohjauksen tunnilla olennaisesti juuri heitä koskevaa tietoa. Vaikka oppitunneilla käytiin läpi esimerkiksi kirjoituksiin kuuluvia asioita, opiskelijat halusivat keskustella asioista vielä henkilökohtaisissa tapaamisissa. Opiskelijat kokivat siis tullessa kohdatuiksi nimenomaan kahdenkeskisissä tapaamisissa, ei osana isoa joukkoa oppitunneilla. Silkelä (2003, 81) selittääkin kohtaamisen olennaiseksi osaksi dialogin eli kielellisen kanssakäymisen ja keskustelun ympäristömme kanssa. Se on aktiivista, vastavuoroista ja vapaaehtoista. Silkelä ei kuvaa sitä vain puheeksi, vaan avoimella ja suvaitsevaiselle asenteelle rakentuvaksi asteittaiseksi ymmärrykseksi. (Sikkelä 2003, 81.) Opiskelijoiden kokemuksen perusteella dialogi onnistui nimenomaan ohjauskeskusteluissa. Tutkimukseni vahvisti omalta osaltaan sitä, mitä ohjausalan kirjallisuudessa on painotettu ohjauksen eri muotojen vaikuttavuudesta. Peavyn (1999) mukaan yksi ohjauksen ominaispiirteistä yksilöllinen keskustelu, suunnittelu ja projektien konstruoiminen. Tärkeäksi kohtaamispaikaksi ohjauksessa on muodostunut nimenomaan henkilökohtaiset ohjaustapaamiset keskusteluineen (Peavy 1999, 20–24). Myös Vehviläisen (2000, 222) mukaan ohjaus onkin sitoutunut käytännön toimintana hyvin vahvasti keskusteluun.

Onnistunut kohtaaminen lähti tutkimukseni mukaan siitä, että ohjaaja keskittyi kuulemaan ja näkemään, mitä ohjattavalla on sanottavanaan. Opiskelijat edellyttivät, että ohjaajan oli oltava aidosti kiinnostunut ja keskittyttävä siihen, mitä ohjattavalla on sanottavanaan. Myös ohjausalan kirjallisuudessa kuuntelua pidetään yhtenä ohjaajan olennaisista ominaisuuksista. Peavyn (1999, 84) mukaan yksi ohjaajan tärkeimmistä ominaisuuksista onkin hyvä kuuntelutaito ja taito pysyä hiljaa. Hänen mukaansa ohjaajan tulee kuunnella tarkkaavaisesti pitäen kaikkea ohjattavan sanomaa hänen todellisina näkemyksinään. Ohjattavan tulee antaa kertoa itsestään, itseään huolestuttavista asioista sekä toiveistaan koskien ohjauksen lopputulosta vapaasti. (Peavy 1999, 84). Myös Pekkari (2009, 15) nimeää aktiivisen kuuntelun tärkeäksi osaksi keskustelua. Kuuntelussa ohjaaja saa tietää lisää opiskelijasta sekä suullisesti että

havainnoimalla sanaton viestintää. Kuuntelemisessa pyritään olemaan avoimin mielin ja valppaana yrittäen ymmärtää ihmistä ja hänen tarkoituksensa hänen omasta viitekehyksestään ohjaajan minimoidessa omat ennakkoluulonsa. Opiskelijalle ohjaajan tekemä aktiivinen kuuntelu tuo tunteen siitä, että ohjaaja todella haluaa ymmärtää opiskelijan viestin pitäen sitä tärkeänä ja hyväksyen sen. Tullessaan kuulluksi opiskelija tuntee, että hänen asiaansa paneudutaan. (Pekkari 2009, 15; Peavy 1999, 86.) Mikäli ohjattava kokisi itsensä merkityksettömäksi, välit ohjaajaan saattaisivat huonontua ja he vetäytyisivät ohjaussuhteesta (Amundson 2005, 22).

Haastattelemiini opiskelijat halusivat tulla kohdatuksi omina itsenään oman elämänsä kautta. He halusivat viestiä ja kertoa omasta tilanteestaan oman tarinansa kautta päättäen itse, minkä verran kertoivat. He halusivat tulla kohdelluksi ja kuunnelluksi sellaisina kuin olivat. Henkilökohtaisissa ohjaustapaamisissa tähän oli mahdollisuus. Peavyn ohjausfilosofiassa on hyvin paljon samoja piirteitä. Peavyn ohjausajattelussa ohjattava on oman elämänsä asiantuntija, joka kertoo omalla kielellään omasta elämäntilanteestaan. Myös ohjattavalla on ohjausprosessiin tarvittavaa asiantuntemusta ja tärkeää tietoa. Ohjaaja voi kuulla ohjattavalta monenlaisia tarinoita, mutta ne on aina otettava todesta. (ks. esim. Peavy 1999; Peavy 1998, 97–99.) Peavyn mukaan ihminen tulisikin ajatella uniikkina elämänkenttänä sen sijaan että keskittyttäisiin ihmisen piirteisiin, ominaisuuksiin ja luokitteluun. Mikäli keskitytään vain konkreettiseen ja näkyvään puoleen, huomiotta jää elämän tila ajatuksineen, tunteineen, tekoineen ja kielellisine merkityksineen. (Sociodynamic Constructivist Counselling, 2008.) Sosiodynaamisessa ohjauskeskustelussa uskotaan, että ihmisellä on erilaisia rooleja. Ihminen saattaa kertoa kokemuksestaan esimerkiksi lukiolaisen, korkeakouluhakijan tai koulutoverin näkökulmasta. On tärkeää virittäytyä kuulemaan juuri sitä ääntä, joka avunhakijalla on kyseisessä keskustelussa. Tulkinallinen kehys määrää äänen ja kertoo jonkun minuuden tarinan. Ohjattavan sanojen takana voi olla jotain tavoittamatonta. Hän kertoo tarinan omilla sanoillaan, mutta sen takana voi olla naamioituneita, löytämättömiä tai hautautuneita merkityksiä. Taitavan kuuntelijan ja ohjaajan tulisi löytää ne. (Peavy 2004, 76–77.) Peavy korosti myös kulttuurin sekä ympäristön tuntemista ja niiden vaikutusta ihmisen käyttäytymiseen ja asenteisiin. Kielellinen, elämänkenttään keskittyvä lähestymistapa ihmiseen mahdollistaa



kokonaisvaltaisemman ja voimaannuttavan tavan työskennellä ihmisen rikkaan ja merkityksellisen kokemuksen kanssa. (Sociodynamic Constructivist Counselling, 2008.)

Ohjaaja ei saa kuitenkin urautua siihen, että kaikille ohjattavilla olisi samanlaisia tarpeita ohjauksessa. Yksilön kohtaaminen edellyttää ohjaajaltaan pohdintaa siitä, mitä juuri kyseessä oleva ohjattava tarvitsee (Pekkari 2009, 168). On myös annettava ohjattavan epävarmuudelle ja valinnoille aikaa. Kalliolan ym. (2010, 28) mukaan ohjauksessa on usein liian kiire saada selville, mistä tilanteesta on kysymys, jotta päästäisiin mahdollisimman nopeasti pohtimaan sopivia toimenpiteitä ja siten eteenpäin miettimään erilaisia ratkaisuja. Tästä voi olla enemmän haittaa kuin hyötyä. Ohjaajan on hyvä oppia sietämään hiljaisuutta ja sitä, että ratkaisut eivät ole heti valmiina. Vaikka ohjaajalta vaaditaan valmiita ratkaisuja tilanteisiin, on ohjaajan muistettava hiljaisuuden rooli asioiden jäsentäjänä. (Kalliola ym. 2010, 28–29.) Lisäksi ohjauksessa tulee ottaa huomioon, että yleensä ohjaus, varsinkin tulevan ammatin valintaan keskittyvä ohjaus, on hyvä rakentaa asiakkaan esiin nostamille teemoille. Ne heijastavat yleensä niitä konteksteja, jotka ovat tärkeitä juuri hänen ammatillisten ratkaisujen kannalta. Ohjauksen on tarkoitus tarjota ohjattavalle uusia muotoja osallistua ja toimia suhteessa näihin konteksteihin. (Spangar 2000, 21.) Ohjaajan haasteeksi siis jää, miten lähteä toteuttamaan em. mainittuja ohjauksen tavoitteita nimenomaan ohjattavan omissa kehyksissä.

Tekemistäni haastatteluista pystyi tulkitsemaan, kuinka pienet asiat voivat vaikuttaa ohjaukseen. Ajanpuute tai ohjaajan vaikea tavoitettavuus sai oppilaiden hakeutumisen ohjaajan puheille vähentymään. Kokemus siitä, ettei opinto-ohjaaja kuunnellut opiskelijaa, saattoi jäädä vallitsevaksi mielikuvaksi koko ohjaussuhteesta. Pekkari (2009, 18–19) mukaan ohjaussuhteesta tuleekin edetä hienovaraisesti. Mikäli ohjattava kokee, että ohjaajan ja ohjattavan ajattelutavat eivät käy yksiin tai hän ei tunne saavansa odotuksiaan vastaavaa kohtelua, ohjaussuhde ei välttämättä voi toimia. Ohjattava pohtii joko tietoisesti tai alitajuisesti, vastasiko ohjaustapahtuma asetettuja oletuksia. Erityisesti arvostetuksi tulemisen tunne on ohjattavalle tärkeä. (Pekkari 2009, 19).

Ohjaajan on toki nähtävä vaivaa kohtaamisen eteen. Peavyn (2006, 71–76) mukaan kuuntelijan eli ohjaajan on myös kiinnitettävä huomiota omaan käyttäytymiseensä. Hänen tulee esimerkiksi tehdä itsehavainnointia ja omiin sisäisiin reaktioihinsa tulee reagoida tietyllä tavalla. Tiedyt reaktiot, kuten viha ja pelko, voivat sumentaa auttajan

havaintoja ja siten estävät tulkitsemasta toisen sanoman merkityksiä. Ohjaajan on kyettävä säilyttämään ero itsen ja toisen välillä. Toki tunteet ovat sallittuja, mutta ne on kyettävä hallitsemaan. Ohjaajan on myös kyettävä hallitsemaan tietoinen vuorottelu keskustelussa: molempien on saatava puheenvuoroja. (Peavy 2004, 71–76.) Toivasen ja Asikaisen (2000, 130) mukaan hyvän vuorovaikutuksen määrittelyminen on kuitenkin vaikeaa: hyvästä vuorovaikutuksesta kertovat kuvailut ilmaisevat yleensä laatijansa arvoja. Ohjaaja on luonut oman käsityksensä ohjaussuhteessa tapahtuvasta vuorovaikutussuhteen luonteesta oman maailmankatsomuksensa ja arvojensa mukaan. Vuorovaikutustilanteet saattavat olla keskenään hyvin erilaisia ja myös sisältö saattaa rajoittaa kommunikoijia. On esimerkiksi pohdittava, onko aina oltava suora vai onko sellaisia tilanteita, missä epäsuoruus on etu. (Toivanen & Asikainen 2000, 130; Ojanen 2003, 11.) Kalliolan ym. (2011) mukaan ohjaajalla on oltava hyvät havainnointitaidot, jotta hän pystyy tunnistamaan ohjauksen tarpeita, valitsemaan oikeita ohjaustapoja ja suunnata toimintaansa kuhunkin ohjaustilanteeseen sopivalla tavalla. Tärkeintä ohjauksessa on kuitenkin malttaa olla oikeasti läsnä ja kuunnella ohjattavaa. Ohjaajan ei tarvitse heti tietää oikeita vastauksia tai osata hoitaa kaikkia asioita kuntoon. Olennaista on työskennellä yhdessä ohjattavan kanssa. (Kalliola ym. 2011, 10–17; 28–29.) Ohjaaja ei myöskään rakenna ohjaussuhdetta yksin, vaan yhdessä ohjattavan kanssa.

#### *Kohtaaminen tunnekokemuksena ja osana tulevaisuuden suunnittelua*

Tästä tutkimuksesta selvisi, kuinka tärkeänä opiskelijat pitivät huomioiduksi ja kohdatuksi tulemista. Myös ohjausalaan liittyvässä kirjallisuudessa on puhuttu runsaasti kohtaamisen tärkeydestä. Kaikki lähtee siitä, että jokainen opiskelija on erityinen yksilö ja tätä tulisi kunnioittaa ja arvostaa (Cantell 2010, 90). Peavy (1999, 24) näkee ohjauksen suojapaikkana, jossa kuunnellaan, osoitetaan kunnioitusta ja tuodaan ongelmanratkaisuun järkeviä rakenteita. Kohtaamisen tarve korostui tekemieni haastattelujen mukaan kolmannella vuosikurssilla. Silloin mielessä oli paljon esimerkiksi tulevaan ammatinvalintaan liittyviä asioita, joista he halusivat keskustella ja reflektoida yhdessä ohjaajan kanssa. On selvää, että ohjauspalveluita haluttiin saada juuri silloin, kun tietyt asiat ovat ajankohtaisia. Myös Korhonen (2000, 57) näkee kohtaamisen tarpeen lisääntyvän sellaisissa elämän jaksoissa, jossa käsillä on jonkinlainen muutos. Korhonen sanoo ihmisen kaipaavan erityisesti muutos- ja valintatilanteissa kohtaamisia, joissa voi saada osakseen aikaa, huomiota ja

kunnioitusta. Hänen mukaansa ohjaustilanteilla on erityiset edellytykset muodostua tällaisiksi merkityksellisiksi kohtaamisiksi. Kohtaamisissa olevissa keskusteluissa opiskelijoilla on mahdollisuus puhua ja omasta elämästä kertominen voikin auttaa ihmistä itseymmärryksessä ja olla väline tietynlaiseen eheytymiseen. Kun opiskelija kertoo itsestään ja kokemuksistaan, hän voi tulla tietoisiksi eleyistä kokemuksista ja kykenee antamaan niille sekä elämälleen ylipäänsä uusia merkityksiä. Tällaisen tutkimisen ja niistä tulkitsemisen avulla voi nähdä tietyt asiat eri valossa kuin ennen. Asiat saavat merkityksiä sen mukaan, miten ihminen elämäänsä ja kokemuksiaan ymmärtää. (Korhonen 2000, 57–59). Keskustelun ja sen avulla edistyvän pohtimisen voi nähdä siis esimerkiksi edesauttavan opiskelijaa ymmärtämään, miksi on toiminut ja ajatellut tietyllä tavalla ja onko se vaikuttanut jotenkin hänen toimiinsa esimerkiksi ammatinvalinnan suhteen. Kohtaaminen voi siis suurilta osin edesauttaa opiskelijaa esimerkiksi hänen päätöksenteossaan.

Kun opiskelijat puhuivat ohjauksessa, heillä oli taustalla tietty käsitys siitä, mihin heidän saamansa ohjaus tähtää. Minä tutkin, millaisia asioita he pitivät ohjauksessa merkityksellisenä, kun heitä ohjattiin kohti tavoitetta. En siis tutkinut, mitkä tavoitteet olivat, vaan ohjausmatkaa sinne pääsemiseen. Haastattelemillani opiskelijoilla oli päällimmäisenä mielessä lukion jälkeiset suunnitelmat. Heidän asettamiaan odotuksia ohjausta kohtaan määrittä se, kuinka he pääsivät kohti tavoitettaan. Pekkarin (2011, 29–30) mukaan ohjauskeskustelussa käydyn dialogin erityispiirre on se, että siinä on tarkoituksena usein jonkinlainen päätöksenteko. Tavoitteena on päästä jonkinlaiseen lopputulokseen tai saada esimerkiksi jokin opintoihin liittyvä ongelmatilanne ratkaistuksi. (Pekkari 2011, 29–30). Amundsonin (2005, 40–41) mukaan yleisin syy ohjaukseen hakeutumiseen on se, että he kokevat ajatustensa juuttuneen paikoilleen. He näkevät ohjaajan henkilönä, joka auttaa tulkitsemaan ongelmaa uudella tavalla ja auttaa näkemään erilaisia näkökulmia kyseiseen asiaan. Pekkarin (2009, 47) mukaan ohjauskeskustelujen aikana synnytetäänkin ideoita ja innovaatioita, ja siksi ne sopivat hyvin myös ongelmanratkaisuun. Dialogin edellytys kuitenkin on, että ihmisillä on asioista erilaisia näkemyksiä eikä mitään näkemystä voi pitää kokonaisuutena. Parhaat ja luovimmat ratkaisut löytyvät annettaessa erilaisille näkemyksillä tilaa ja eri osapuolten kokiessa tulleen kuulluiksi (THL 2013).

Opiskelijat eivät väheksyneet ohjauksen merkitystä tällä matkalla, vaan pitivät sitä hyvin tärkeänä osana kohti tavoitetta kulkemisessa. Heidän kokemuksissaan nousi selvästi esille, kuinka he uskoivat onnistuneen vuorovaikutuksen yhdessä ohjaajan kanssa auttavan heitä löytämään erilaisia vaihtoehtoja ja valitsemaan niiden väliltä. Kun opinto-ohjaaja kohtasi heidät, he pystyivät avautumaan, virittäytyivät pohtimaan asioita ja keskustelemaan niistä. Keskustelu ei ollut itsestäänselvyys, vaan vaati tietynlaisen ilmapiirin onnistuakseen. Tässä tulevat taas esille esimerkiksi suotuista ajankohta ja tunnelma sekä tietty luottamus ohjaajan ja ohjattavan välillä. Muuten kohtaaminen ei ole mahdollista. Kohtaaminen oli opiskelijoiden mukaan alku sille, että tulevaisuudensuunnitelmat alkoivat konkretisoitua. Nuutila (2011, 38) sanoo, että kuuntelemisella voi jopa olla merkittävä vaikutus opiskelijan tavoitteeseen pääsemisen kannalta. Kauppila (2011) kertoo onnistuneen vuorovaikutuksen merkityksessä yhteistyön tekemisessä ja sitä kautta myös konkreettisessa tekemisessä. Kun opiskelijan vuorovaikutus hyväksytään, se lisää halua toimia yhteistyössä. Ihmissuhdetasolla tapahtuneet tulokset voidaan hyödyntää myös asiatasolla. Kohtaaminen ja siihen liittyvä keskustelu on tärkeä myös tunnekokemuksena ja psyykkisenä tasapainottajana. Itsestään puhuminen voi olla vaikea, mutta erityisen antoisa keskustelunaihe. Siinä laitetaan peliin tavallista enemmän, koska siinä avaudutaan ja kerrotaan itsestään. Se antaa mahdollisuuden henkiseen kasvuun ja sosiaalisuuden toteuttamiseen. (Kauppila 2011, 179–181; Pekkari 2009, 14–16.) Myös Peavy pitää kohtaamista tärkeänä osana päätöksenteon auttamista. Hänen edustamansa sosiodynaamisen ajattelun olennainen osa on älykäs keskustelu. Se tarkoittaa viestintää, jossa ohjaaja ja ohjattava tekevät yhteistyötä ohjattavan ongelmien ratkaisemiseksi. Tällaisessa viestinnässä on kaksi tasapuolista keskustelijaa, jotka tehostavat toistensa älyä ja luovuutta. Keskustelu nähdään keinona, jossa tuotetaan oivalluksia, yksimielisyyttä, yhteistä ymmärrystä ja ohjattavan elämään etenemissuunnitelmia. Peavyn mukaan älykäs keskustelu on dialogi, johon molemmat ovat sitoutuneita ja joissa molemmilla on oltava kunnioittava asenne sekä halu tuottaa keskustelua yhdessä. Se on neuvottelu, jossa molemmilla on tärkeää annettavaa ja joka tarjoaa tukea ohjattavalle. (Peavy 2004, 88–90.)

Vaikka opiskelijoilla ohjauksen tavoitteena oli yleensä löytää ratkaisu heitä askarruttavaan asiaan, eli opiskelupaikan etsintään, ei ohjauksen merkitystä muihin osa-alueisiin voi väheksyä. Opiskelijat kertoivat ohjaustapaamisten parhaimmillaan luovan

heihin uskoa ja toivoa sekä kannustavan heitä eteenpäin. Ohjauksessa he saivat rakennuttua suunnitelmia ja parhaimmillaan konkretisoitua niitä toiminnaksi. Ennen kaikkea ohjaus tarjosi heille paikan, jossa he saivat vastavuoroista reflektointia niin halutessaan. Esimerkiksi Peavy ja Buber kirjoittavat ihmisen rakentavan itseään ja omaa elämäänsä suhteessa muihin. Peavy (2006, 63–64) on perustanut sosiodynaamista ohjausta neljään periaatteeseen, joiden avulla ohjausprosessia voidaan suunnata asiakkaan henkilökohtaisten tilanteiden ja ongelmien mukaan. Hän uskoo, että ihminen luo itseään ja tulee luoduksi yhdessä toisten kanssa erilaisten vuorovaikutustilanteiden ja ympäröivien tekijöiden vaikutuksesta. Peavy uskoo, että sosiaaliseen elämään liittyy monia mahdollisuuksia sekä rajoituksia. Ohjauksessa tehdyt ratkaisut ovat onnistuneimpia, kun ne perustuvat ohjattavan omiin kykyihin ja voimavaroihin. Dialogi, erilaiset ideat ja omien kokemusten pohtiminen auttavat ihmistä tarkastelemaan omia näkökulmiaan asioihin ja siten luomaan itselleen uusia toimintasuunnitelmia. (Peavy 2006, 63–64.) Peavy (1998, 78–73) uskoo, että olemme sosiaalinen konstruktio eli tuotamme oman elämämme, muodostamme merkityksemme ja rakennamme oman elämäntapamme suhteessa sosiaaliseen verkostoon. Esimerkiksi Värrä (2002, 63–92) ja Silkelä (2003, 80) ovat kirjoittaneet dialogisuudesta Martin Buberin (ks. esim. Buber 1986; 1995) filosofian mukaan. Sen mukaan ihmisen persoona syntyy Minä-Sinä-suhteessa. Persoona siis muotoutuu ja todellistuu suorassa ja välittömässä yhteydessä toisiin ihmisiin. Buberin filosofiassa ihminen tarvitsee tullakseen Minäksi toista, eli Sinua. Ohjaustilanteessa ohjaajan ja ohjattavan on hyväksyttävä se, että heitä yhdistää minä-sinä-suhde. Vain silloin ohjaussuhde voi olla avoin, myönteinen ja varaukseton ja siten saada osapuolet vastaanottavaisiksi ja sitoutuneiksi ohjaustilanteisiin. (Sikkelä 2003, 80; Värrä 2002, 63–92.) Heinilän (2011, 14–15) mukaan tieto ja osaaminen voivat rakentua vuorovaikutuksessa. Hän sanoo käsitysten tiedon ja osaamisen rakentumisesta olevan muutoksessa ja uskoo, että suhteet ja suhteissa tapahtuva vuorovaikutus ovat ensisijaisia paikkoja tiedon ja osaamisen syntymiselle. Kohtaaminen koulussa ja ohjausympäristössä ohjaajan kanssa voidaan nähdä eräänlaisen tarpeellisenä konstruktiona. Siinä opiskelija rakentaa ja suunnittelee omaa tulevaisuuttaan.

#### *Hyvä, tärkeä kohtaaminen*

Opiskelijat eivät määritelleet hyvää ohjauskokemusta esimerkiksi ohjauksen keston tai pelkän lopputuloksen perusteella. Heille olennaista oli se, että tunsivat tulleen

nähdyksi ja kuulluksi sekä saivat sanottua sanottavansa. Ohjaustuokio on voinut jäädä opiskelijalle mieleen erityisen positiivisena, vaikka näennäisesti ei ole saatu aikaan esimerkiksi tiettyjä päätöksiä tai ratkaisuja. Tulkitsen kyseessä olevan helpotus siitä, että tilanteen ja ajatukset saa jakaa. Vastaanottaja, eli ohjaaja, ottaa ne vastaan tietynlaisella vakavuudella väheksymättä ja saa siten opiskelijan tuntemaan itsensä huomioiduksi. Kauppila (2011) näkee opiskelijan keskustelut opettajansa tai ohjaajansa kanssa eräänlaisena episodina, jolla on oma merkityssuhteensa. Hänen mukaansa pieni ja lyhytkin episodi voi olla ohjattavalle merkityksellinen, kun opiskelija vain voi tuntea olonsa hyväksytyksi. Ohjaaja voi viestittää hyväksyntää sanoin, mutta ennen kaikkea kuuntelemalla, havaitsemalla sekä sanallisella ja sanattomalla viestinnällä. (Kauppila 2011, 179–181.) Pekkari (2009, 47) kertoo hyväksyvän viestinnän edistävän myös vuorovaikutuksen toimivuutta ja tehokkuutta.

Aineistoni selkeä viesti oli, että huomioiduksi ja kohdatuksi tuleminen on opiskelijalle uskomattoman tärkeää. Se korostuu entisestään, mikäli opiskelijan tulevaisuudensuunnitelmat ovat epäselvät. Opinto-ohjaaja ja hänen pitämänsä ohjauskeskustelu voi näyttäytyä koulussa ainoana paikkana, jossa heillä on mahdollisuus olla oma itsensä ja jossa hänet vastaanotetaan ilman tiettyjä odotuksia tiedoista, taidoista tai käyttäytymisestä. Pekkari (2009, 11) mukaan ohjauskeskustelu on ohjauksen henkilökohtaisin osa ja ohjattavat hyötyvät siitä eniten kaikista ohjauksen muodoista. Keskusteluun myös ladataan paljon toiveita ja odotuksia. Haastattelemiini opiskelijat pitivät erittäin tärkeänä, että heitä kuunnellaan ja heidän asioistaan ollaan kiinnostuneita. Kuulluksi tulemisen merkitystä ei voi väheksyä. Kuulluksi tuleminen on voimia antava kokemus ihmiselle. Kun ihminen tulee kuulluksi, hän voi saada kykyä ottaa käyttöön voimavarojaan, joita ei ole ennen pystynyt ottamaan käyttöön tai joiden olemassaolosta hän ei ole ollut tietoinen. Stressi, huolet ja hätä vähenevät, kun ihmistä kuunnellaan. (THL 2013.) Skinnari (2009) tiivistää nuorten kaipaavan kasvattajiltaan ja ohjaajiltaan rakastavaa läsnäoloa. Sillä tarkoitetaan hienovaraista ja kunnioittavaa, ”kasvamaan saattavaa” kohtaamista. (Skinnari 2009, 181.) Arkinen elämänrytmi on täynnä epäkohtaamisia, ohituksia ja pinnallisuutta, joten aina ei voida puhua minuutta rikastuttavasta kohtaamisen ihmeestä (Silkelä 2003, 79). Opiskelijat näkivät ohjauksen merkityksenä sen, että se olisi lukio-opintojen lomassa fyysinen ja henkinen paikka pysähtyä ja jatkaa eteenpäin jollain tapaa eheämpänä

## 5.2 Ohjaus itsenäisyyden ja epävarmuuden ristiriidan aikana

*Mitä aineistoni kertoo itsenäisyyden ja epävarmuuden ristiriidasta?*

Tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden rooli lukiossa ja sen aikana olevassa ohjaussuhteessa on mielenkiintoinen. He kokevat olevansa itsenäisiä ja tekevänsä itse päätöksensä, mutta toisaalta kaipaavat opinto-ohjaajansa mielipidettä ja näkemyksiä tueksi monessa eri opintojen vaiheessa. Odotukset ohjausta kohtaan voivat siis olla ristiriitaiset. Toisaalta he halusivat itse määrittellä puheen aiheet ja rajat, mutta toisaalta he halusivat opinto-ohjaajan esittävän hyvin vahvojakin mielipiteitä heidän suunnitelmistaan.

Tutkimukseni mukaan useat opiskelijat kaipasivat opinto-ohjaajan tukea läpi lukiouran. Heidän tulee tehdä erilaisia valintoja esimerkiksi kurssiin liittyvistä asioista koko lukion ajan. Niillä saattaa olla suurikin merkitys lukion jälkeiselle ajalle. Haastatteluajani eli abiturienttivuosi on monella tapaa merkittävä lukiolaiselle. Silloin koko opiskelua ja erityisesti ohjausta määrittävät usein kirjoitukset ja niiden jälkeen koittava aika. Haastattelemani opiskelijat kokivat, että he ovat ainakin periaatteessa valmiita ja vapaita tekemään täysin itse päätöksen siitä, mitä he aikovat tehdä lukion jälkeen. Tämä näkyi tutkimuksessani siinä, että opiskelijat halusivat itse hallita ohjauskeskusteluita ja pitivät hyvin tärkeänä sitä, että ohjauksessa puhutaan heidän johdolla heille tärkeistä aiheista. Tärkeät aiheet koskivat nimenomaan heidän suunnitelmiaan lukion jälkeen, lähinnä hakukohteen valintaa ja itse hakemista. Opinto-ohjaajan tuli olla hyvin varovainen sanoissaan: hänen tulee tietää paljon asioista ja olla valmis ehdottelemaan ja jopa tulkitsemaan, mikä jatko-opintopaikka olisi mahdollinen kullekin oppilaalle. Mikäli opinto-ohjaaja kuitenkin korosti liikaa tiettyä opiskelualaa tai ei esimerkiksi kuunnellut opiskelijoiden vaihteleiviäkin ajatuksia, opiskelija otti etäisyyttä ohjaajaansa ja alkoi suhtautua ohjaustapaamisiin välinpitämättömämmin. Opinto-ohjaajan on siis oltava todella herkkä tulkitsemaan ohjattavaa. Opinto-ohjaajan mielipidettä pidettiin kuitenkin suurella arvolla ja välillä haluttiin, että opinto-ohjaaja kertoo heille parhaan tavan toimia.

Se, että opiskelijat halusivat keskittyä keskustelemaan heille tärkeistä aiheista, kertoo heidän itsenäistymisestään. He täyttivät ohjaussuhteessa oman roolinsa omien

asioidensa asiantuntijana ja näkivät ohjaajan roolin esimerkiksi koulutuksellisten asioiden asiantuntijana. Jokainen opiskelija käytti aikansa opinto-ohjaajan kanssa omalla tavallaan, vaikka heillä oli keskenään hyvin samanlaiset toiveet lopputuloksesta. Opiskelijoiden itsenäisyys näkyi myös siinä, että he halusivat itse määrittellä, mistä asioista opinto-ohjaajan kanssa keskustellaan. Osa halusi liittää keskusteluun esimerkiksi perhettä, harrastuksia ja ystäviä, osa taas keskittyä ohjauksessa vain kouluun liittyviin asioihin. Ottamatta kantaa siihen, mikä on onnistuneen ohjauksen kannalta olennaista, tämä tulos kertoo siitä, että he kokivat olevansa tarpeeksi kykeneviä määrittelemään itse sen, mikä on olennaista ohjauskeskusteluissa juuri heidän kannalta. Koska he halusivat määrittellä itse puheenaiheet, heillä oli jonkinlainen käsitys siitä, mistä he hyötyvät itse parhaiten. Heille oli siis ainakin jollain tasolla selvää, millainen prosessi ammatinvalinta tulee olemaan. Opiskelijoiden itsenäistymisestä kertoi myös se, että he vaativat ohjaajaltaan heidän toimintatapojensa kunnioitusta. Ei ollut itsestään selvää, että heidän välilleen syntyi yhteisymmärrys. Se vaati molemminpuolista luottamusta ja kunnioitusta.

Opiskelijat pitivät kuitenkin opinto-ohjaajan mielipidettä suuressa arvossa ja välillä halusivatkin, että opinto-ohjaaja kertoo heille parhaimman tavan toimia. Tällaisia asioita tuli esille niin kurssivalinnoissa kuin ylioppilaskirjoituksiin liittyvissä valinnoissa sekä aivan erityisesti puhuttaessa jatkokoulutuksesta. Opiskelijat arvostivat ohjaajan mielipidettä heidän pohtiessa esimerkiksi pitkän tai keskipitkän oppimäärän valintaa. Vaikka opinto-ohjaaja ei välttämättä pysty perustamaan mielipidettään kuin peruskoulun päättötodistukseen ja lyhyeen keskusteluun, opiskelijat haluavat silti kuulla opinto-ohjaajansa mielipiteen. Erittäin merkitykselliseksi opiskelijat kokivat sen, että opinto-ohjaaja tarkistaa ja varmistaa, että kurssivalinnat ovat oikeita ja kurseja on tarpeeksi. Vaikka he itse olisivat tarkistaneet asian, he halusivat kuitenkin kuulla myös opinto-ohjaajan varmistavan kaiken olevan kunnossa. Erityisesti viimeisenä vuonna lukion aikana tapahtuu paljon. Silloin on meneillään suuria asioita, joita oppilaiden tuntui olevan välillä vaikeakin hallita. Vaikka esimerkiksi ylioppilaskirjoituksista puhutaan opinto-ohjauksessa monen vuoden ajan, niiden sisäistäminen voi tapahtua vasta abiturienttivuonna. Opiskelijat kertoivat, että he tunsivat jopa ahdistusta siitä, että heidän piti tehdä isoja päätöksiä tulevaisuutensa suhteen. Ahdistusta aiheutti nimenomaan tieto päätöksenteon pakollisuudesta. Useimmat haastateltavistani



kaipasivat tässä ohjaajaltaan paljon tukea ja apua. Mahdollisuuksien suuri määrä aiheuttaa valinnanvaikeutta. Osa opiskelijoista viesti, että olisi paljon helpompaa, mikäli heidän opinto-ohjaajansa kertoisi, mihin juuri hänen kannattaisi hakea.

Tuloksien mukaan opiskelijat pitävät opinto-ohjaajan roolia eräänlaisena äitihahmon roolina: ohjaaja kantoi huolta siitä, että opiskelijoiden kurssisuoritukset oli tehty, he ilmoittautuivat ylioppilaskirjoituksiin ja saivat ylipäänsä tehtyä heille kuuluvat asiat. Ohjaajan tehtävänä oli tavallaan pitää silmällä, että opiskelijan lukio-opinnot sujuvat. Opiskelijat halusivat ohjaajan ottavan vastuulleen asioita, mitä ei esimerkiksi odotettu muiden aineenopettajien tekevän. Opiskelijat halusivat ohjaajaltaan varmistusta erilaisiin asioihin, koska he tajusivat tietyillä asioilla olevan seurauksia. Jos he eivät esimerkiksi suorittaneet tiettyä kurssia, he tajusivat, etteivät voineet kirjoittaa jotakin ainetta ylioppilaskirjoituksissa. He siis olivat ottaneet asioista selvää ja tajusivat, mitä seuraa tiettyjen asioiden tekemisestä. Mikäli he eivät olisi tajunneet seurauksia tai eivät välittäisi niistä, he tuskin olisivat käyttäneet kallisarvoista yhteistä aikaa juuri noihin asioihin. Opiskelijat olivat heränneet myös jatko-opintojen suhteen tiedostamaan, että kyseessä on heidän suuri valintansa. He kertoivat joutavansa tekemään valintoja niin alan, paikkakunnan kuin ihmissuhteidenkin suhteen. Pohtimalla näitä asioita he olivat lähteneet käsittelemään asioita mielessään. Opinto-ohjaajan tehtävä oli olla mukana itseohjautuvuuden polulla.

Opiskelijat kertoivat ohjaustapaamisten toimivan eräänlaisena herätyskellona. Kun he kävivät ohjaustapaamisissa, he orientoituivat taas toimimaan sekä konkreettisella tasolla että ajatusten tasolla. Ohjaustapaamiset saivat heidät tekemään tehtäviä ja hoitamaan asioita, mutta toimivat myös inspiraationa alkaa tietoisesti miettiä tulevaisuuttaan sekä sitä koskevia valintoja. Huomionarvoista on, että ohjattavat eivät kokeneet tätä mitenkään pakoksi. Vaikka asioiden pohtiminen joskus ahdisti heitä, he kuitenkin tiesivät sen olevan nyt ajankohtaista. Opiskelijat ovat itse orientoituneet pohtimaan elämäänsä, sillä se ei tapahdu pakottamalla eikä yksi tapaaminen usein saa aikaan vastaavanlaista toimintaa.

Sen lisäksi, että opiskelijat kaipasivat suurissa asioissa opinto-ohjaajan tukea, he toivoivat ohjaajaan ikään kuin antavan hyväksynnän heidän valinnoilleen. Haastattelemani opiskelijat kaipasivat ohjaajaltaan hyväksyvää suhtautumista ja positiivista palautetta heidän tekemistään valinnoista, ennen kuin halusivat lähteä

toteuttamaan niitä käytännössä. He odottivat kuitenkin, että opinto-ohjaaja kunnioittaa heidän valintojaan ja luottaa heidän päätöksentekokykyynsä. Positiivisen palautteen saanti opinto-ohjaajalta oli opiskelijoille hyvin tärkeää. Opiskelijat kertoivat, kuinka keskustelut ohjaajan kanssa saivat heidän ajatuksissaan olevat mietteet ja ajatukset muuttumaan konkreettisiksi suunnitelmiksi. Kyse ei ole tulkintani mukaan siitä, että opiskelijat eivät olisi panostaneet tarpeeksi eri vaihtoehtojen pohdintaan. He halusivat kuulla, että heidän suunnitelmansa on oikeanlainen ja sopiva juuri heille, vaikka he tiedostavat, että heillä itsellään on oikeus ja vapaus valita.

Toisaalta opiskelijat osoittivat monella tapaa olevansa valmiita tekemään itsenäisiä päätöksiä ja että heillä on valmiuksia itseohjautuvuuteen. He olivat itsenäisesti ottaneet selvää erilaisista koulutusvaihtoehdoista esimerkiksi Internetin kautta. He olivat tietoisia erilaisista vaihtoehdoista ja heillä oli jonkinlainen käsitys, mitä vaaditaan opiskelupaikan saavuttamiseen. Opinto-ohjaajaa he tarvitsivat avuksi päätösten tekoon, valintaan erilaisten vaihtoehtojen välillä. Opinto-ohjaaja sai roolin myös kannustajana, jonka tehtävänä oli valaa heihin uskoa siitä, että opiskelemaan pääsy on mahdollista. Opiskelijoilla oli tahtoa ja halua päästä opiskelemaan ja he olivat myös valmiita työskentelemään asian eteen. Itseohjautuvuudesta kertoo myös se, että he olivat hankkineet ympärilleen verkoston, jonka kanssa käydä asiaa läpi. Suurin osa opiskelijoista kertoi keskustelleensa asiasta perheensä ja ystäviensä lisäksi. Lisäksi vaatii aktiivisuutta itsenäisesti hakeutua keskustelemaan asioista opettajan kanssa. Jo se kertoo tietynlaisesta itsenäisyydestä, että on ylipäänsä valmis pohtimaan asioita monipuolisesti ja tuoda ohjaajalle esille myös oma epävarmuutensa. Tulevan opiskelupaikan pohtiminen sai opiskelijat myös miettimään omia kykyjään ja resurssejaan sekä omia mahdollisuuksiaan päästä tiettyyn opiskelupaikkaan. Se sai heidät myös reflektoimaan mennyttä opintotaivalta ja miettimään sen seurauksia nykyaikaan. Ohjaajan kanssa käydyt keskustelut olivat omalta osaltaan tukemassa itseohjautuvuutta. Ne edistivät kykyä asettaa realistisia tavoitteita. He näkivät ohjauksen paikkana konkretisoida omat ajatukset suunnitelmiksi. Se edellytti heiltä paneutumista asiaan ennen tapaamista. He saattoivat esittää ohjaajalleen erilaisia vaihtoehtoja mahdollisista tulevaisuudensuunnitelmistaan ja peilaamalla asiaa opinto-ohjaajaan he saattoivat löytää sopivan vaihtoehdon tai ainakin siirtyä ajatuksissaan eteenpäin. He kuitenkin odottivat ohjaajan arvostavan ja kunnioittavan heitä päätöksiin kykenevinä

nuorina. Opiskelijoille oli tärkeää, että ohjaaja ikään kuin hyväksyi heidän suunnitelmansa. Mikäli näin ei ollut, se ei silti välttämättä muuttanut heidän suunnitelmiensa suuntaa.

*Miksi epävarmuuden ja itsenäisyyden ristiaallokossa?*

Lukioiässä opiskelijat alkavat itsenäistyä ja haluavat päättää itse asioistaan. He alkavat ottaa valtaa koko ajan enemmän omiin käsiinsä ja haluavat ottaa aikuisen tavoin vastuuta ja valtaa itsestään. Se aiheuttaa muutoksia elämässä oleviin kuvioihin ja asetelmiin. Nuorten ja aikuisten välillä saattaa tulla erilaisia valtataisteluja liittyen nuoren elämän jäsentämiseen ja ohjaamiseen. Aikuisilta on vastuullista luovuttaa päätösvaltaa nuorelle, sillä nuoren on alettava hallita elämäänsä aiempaa itsenäisemmin. Osaltaan myös yhteiskunnan vaatimukset ja haasteet ovat viemässä nuorta kohti tiettyjä valintoja ja päätöksiä. Lukion aikana nuori käy läpi erilaisia roolimutoksia. Hän alkaa ikään kuin valmentautua eräänlaiseen aikuiselämän roolin. Siihen liittyy erilaisia koulutukseen, ammatinvalintaan, elämäntapaan ja ihmissuhteisiin liittyviä valintoja. Nuoren on ratkaistava ja sitouduttava tiettyihin valintoihin. Kun nuori omaksuu näitä rooleja ja positioita, hän alkaa aikuistua. (Turunen 2005, 120–123; Erikson 1982, 249–250; Nurmi 2003, 256–263.) Ohjauksessa käsiteltävät asiat liittyvät hyvin vahvasti nuoren aikuistumis- ja itsenäistymisprosesseihin. Haastattelemi opiskelijoiden kertomien ohjaukokemusten perusteella myös ohjauksessa käydään lävitse samanlaista itsenäisyyden taistelua. Opinto-ohjaajaan rooliin kuuluu olla tukena tässä tilanteessa ja sitä ohjattavat myös odottivat. Nurmen (2003, 263–265) mukaan nuori ohjaa omaa elämäänsä tekemällä valintoja ja toimimalla niiden mukaan. Elämän ohjaaminen tapahtuu niissä puitteissa, jota nuoren ikäsidonlainen ympäristö tarjoaa. Esimerkiksi yhteiskunta ja kulttuuri luovat rajoituksia ja haasteita nuoren valinnoille. Myös yksilön käsitykset liittyen kyvykkyyteensä, aiempaan menestykseensä ja sekä luonteenpiirteisiinsä ohjaavat sitä, miten nuori suuntaa omaa elämäänsä. Nuorilla on elämäntilanteessaan erilaisia intressejä, mieltymyksiä ja motiiveja riippuen hänen aiempaan elämänsä historiaansa. Nämä yksilölliset motiivit työstetään henkilökohtaisiksi tavoitteiksi vertaamalla niitä ympäröiviin mahdollisuuksiin ja haasteisiin. Lopputuloksena on tavoite ja käsitys suunnasta, mihin pyrkii elämässä. Tähän pääsy edellyttää usein keskustelua ja vaihtoehtojen tutkiskelua vanhempien ja muiden

läheisten kanssa. (Nurmi 2005, 263–265.) Opinto-ohjaaja on omalta osaltaan tällainen taho koulussa.

Tulevaisuus aiheutti haastattelemilleni opiskelijoilla huolta. Joitakin opiskelijoita ahdisti todella paljon epätietoisuus siitä, mitä he tulevat tekemään valmistuttuaan ylioppilaaksi. Vaihtoehtoja tuntui olevan niin paljon eikä heille itselleen ollut vielä noussut selkeää kuvaa siitä, mitä he haluavat tehdä. Heillä oli kuitenkin suuri paineita siitä, että päätös pitää tehdä joka tapauksessa. Kirjallisuudessa esimerkiksi Mulari (2013) on käsitellyt ammatinvalintaa laajasti. Hänen mukaan tulevaisuuden pohtiminen ja esimerkiksi ammatin valinta ovat suuria asioita. Valitessaan ammattia ihminen tekee valintoja vaihtoehtoisten tulevaisuuksien välillä. Valintojen teko suuntaa ajatuksia tulevaisuuteen ja tuo elämään erilaisia näköaloja. Valintoja voi tehdä sen perusteella, millaisia työtehtäviä haluaa tehdä, millaiseen työyhteisöön haluaa sijoittua ja millaiseen rooliin haluaa yhteiskunnassa, yhteisössä tai rahallisesti. Valinnan voi nähdä vaikuttavan koko tulevan elämä sisältöön. Ammatinvalinta koetaan usein tehtävänä, johon on latautunut paljon tunteita. Ammatinvalintaratkaisuihin voi määrittellä omaa paikkaansa toisten ihmisten joukossa ja omaa ainutlaatuisuuttaan. Opiskelijalla voi olla tiettyjä olettamuksia valintojensa seurauksista, mutta oikeat seuraukset ja merkitykset on mahdollista nähdä vasta jälkikäteen. (Mulari 2013, 14–15.)

Haastattelemilleni opiskelijoille tuntui erityisesti tuottavan huolta valinnanvaikeus ja sekä opiskelemaan pääsyn haasteet. Välijärvi (2004) on maininnut nämä yhtenä haasteena ohjauksessa. Muuttuvat koulutusrakenteet, yhteiskunnan koulutusvaatimusten kasvu ja koulutustarjonnan moninaisuus luovat haasteita opiskelijoille ja sen kautta myös opinto-ohjaukseen (Välijärvi 2004, 32–36). Valinnaisuus lukioissa on lisääntynyt. Lukioiden opinto-ohjelmien nähdään edelleen yksilöllistyvän ja monipuolistuvan. Tämä edellyttää, että opiskelijat saavat entistä enemmän henkilökohtaista ohjausta opintoihinsa. (Kasurinen 2004, 17; Väyrynen 2011, 128.) Luokaton lukio on tuonut haasteita sekä opiskelijoille että oppilaitoksille. Se on antanut opiskelijalle enemmän päätösvaltaa omien lukio-opintojensa aikana. Opinnot ovat entistä joustavampia sekä laajemmin opiskelijan omiin valintoihin perustuvampia ja mahdollistavat siten yksilöllisen kasvun ja kypsytymisen aikuisuuteen. Vastuu lukio-opinnoista on opiskelijoilla itsellään ja he saavat itse tehdä päätöksen siitä, mihin haluavat keskittyä. Luokaton lukio mahdollistaa paremmin valinnaisuutta sekä ajallista joustavuutta

esimerkiksi ylioppilastutkinnon hajauttamisen suhteen. (Väljærvi 2004, 21–32; Väljærvi ym. 2009, 8–9.) Vuonna 2009 tehdyn lukiopedagogiikan arvioinnin mukaan opiskelijat ovat halukkaita tekemään omia valintojaan ja päättämään itse omista opiskeluistaan eivätkä ole halukkaita luopumaan valinnaisuudestaan. Toisaalta he kokevat työskentelyn lukiossa kiireiseksi ja rasittavaksi. He myös kaipaavat tukea valintojen ja päätösten tekoon. Arvioinnin mukaan valinnaisuuden ja joustavuuden epäkohtina nähdäänkin kurssitarjottimen laatimisen vaikeudet sekä riittävän opinto-ohjauksen ja opintojen seurannan takaaminen. Kurssivalintojen teon ja opiskelijan vastuunoton ei koeta olevan liian suurta, vaikka se edellyttää aktiivisuutta, vastuunottoa ja itseohjautuvuutta. Valintojen tekeminen kehittää yhteiskunnan edellyttämiä sosiaalisia ja toiminnallisia valmiuksia sekä vaikuttaa opiskelutaitojen ja elämänhallinnan kehittymiseen. (Väljærvi ym. 2009, 8–9; 68–77.) Suomen lukiolaisten liiton tekemän selvityksen abiturienttien jatko-opintoihin ohjauksesta (2012, 17) mukaan haastateltavana olleista abiturienteista 80 % kokee tarvitsevansa ohjausta jatko-opintosuunnittelussa ja 77 % kurssivalinnoissa. Siten ohjauksen merkityksen myös kurssivalintojen tukena voi nähdä suurena.

Hautamäki ym. (2011) ovat tutkineet lukion tuottamia jatkokoulutusvalmiuksia. Sen mukaan vastaajista vain 14 prosenttia toivoo lukioon enemmän itsenäisyyttä ja vastuunottoa. Sen sijaan vastaajat toivoivat erityisesti tukea lukiokurssien valintaan niin, että he osaisivat jo lukio-opintojen alussa valita oikeita kursseja jatko-opintojaan ajatellen. Tutkimuksessa korostui nimenomaan se, että ohjausta saadaan lukion alussa tehtävien kurssivalintojen ajankohtana. Tutkimuksessa tuotiin esille väärin kurssivalintojen vaikutus hidastamassa ja aiheuttamassa lisää työtä jatkokoulutuksiin hakeutuessa. Kurssivalinnat ovat ylipäänsä vaikeita, sillä lukion jälkeisestä valinnasta ei ole vielä tietoa. On kuitenkin tiedostettava valintojensa merkitykset. He halusivat lisää tukea lukion opinto-ohjelman laatimiseen, sillä jatko-opintojen kannalta mielekkäiden kurssien valinta voi olla haastavaa. (Hautamäki ym. 2011, 52–58; 66.) Haluan itse nostaa oman aineistoni perusteella esille sen, kuinka opiskelijat kaipaavat ohjaajaltaan nimenomaan varmistusta valinnoilleen. Vaikka he ovat tehneet valinnan itse, he haluavat vielä ohjaajaltaan myönteistä palautetta. On ymmärrettävää, miksi nuoret kokevat epävarmuuden tunteita valinnoissaan. Heille annetaan ja he haluavat itse päätösvaltaa, mutta valintoihin sisältyy aina vastuu. Vastuun ja siihen liittyvät

seuraamukset kantaa lukiolainen itse, vaikka esimerkiksi hänen perheellään ja ystäväpiirillään saattaa olla oma mielipiteensä asioista. Lukiolainen joutuu tekemään päivittäin pieni ratkaisuja liittyen esimerkiksi siihen, kuinka paljon hän panostaa tiettyyn aineeseen. Suuremmat valinnat liittyvät kursseihin, ylioppilaskirjoituksiin ja tulevaisuudensuunnitelmiin. Lukiossa tehdyillä valinnoilla saattaa olla kauaskantoinen vaikutus ja haastatteleman opiskelijat tiesivät sen. Opiskelijat uskalsivat tuoda epävarmuutensa esille opinto-ohjaajan luona ja toivoivat kukin omalla tavallaan opinto-ohjaajan reagoivan heidän epävarmuuteensa.

Suurimmaksi epävarmuuden aiheuttajaksi nostaisin oman tutkimukseni perusteella elämän lukion jälkeen eli jatko-opinnot. Herää kuitenkin kysymys, onko ohjauksessa mahdollisuus puhua riittävästi nimenomaan jatko-opinnoista, sillä lukio-ohjauksessa täytyy olosuhteista johtuen keskustella hyvin paljon itse lukiossa opiskelusta. Kirjallisuudessa on keskusteltu siitä, mihin lukion ohjaus keskittyy. Tulokset ovat osittain hieman ristiriitaisia, mutta kertovat jatko-opintosuunnittelun tarvitsevan lisää aikaa ja huomiota. Vaikka Koulutuksen arviointineuvoston (2009) arvio lukiopedagogiikasta kertoo, että opiskelijoiden vapaus valita aineita ja kursseja lukiossa ei tuota ongelmia, kuitenkin suuri osa lukio-ohjauksesta keskittyy nimenomaan muuhun kuin jatkokoulutusvalmiuden kehittämiseen. Myös Väyrysen (2011) mukaan lukion opinto-ohjauksessa painottuu tällä hetkellä eniten opiskelun ohjaus eli lukioaikainen ohjaus. Tämä korostuu myös nykyisessä opetussuunnitelmassa, jonka mukaan opiskelijaa tulee ohjata suunnittelemaan oma henkilökohtainen, muutoksenalainen opiskelusuunnitelma. Tämä edellyttää sitä, että opiskelijalla tulee olla aina mahdollisuus saada opinto-ohjausta opiskelunsa tueksi ja valintojen tekemiseksi kulloisenkin elämäntilanteensa mukaan. Opinto-ohjaajat ja opiskelijat ovat kokeneet, että ohjaukseen käytettävä aika kuluu lukio-opiskelun ohjaamiseen eivätkä aika ja huomio riitä jatko-opintojen ohjaamiseen. (Väyrynen 2011, 124–129.) Merimaankin (2004, 76) mukaan on viitteitä siitä, että opiskelijoiden ammatillisen suuntautumisen ohjaaminen saattaa jäädä vähemmälle huomiolle opinto-ohjaajan työtehtävien ristipaineessa. Hautamäen ym. (2011, 64–66) mukaan ohjaus onnistuu parhaiten juuri henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman tekemisessä ja sen toteutumisen seuraamisessa, kun taas tyytymättömiä ollaan lukion ohjauksen toiseen perustehtävään eli jatko-opinto-ohjaukseen.

Yhtenä epävarmuuden tekijänä on otettava huomioon myös muuttuva koulutuskenttä. Ammatinvalinta on ajankohtainen kysymys aina, sillä ihmiset joutuvat valitsemaan ja vaihtamaan työtehtäviä tai jopa ammattia useastikin elämänsä aikana (Mulari 2013, 7). Valintojen ja mahdollisuuksien määrä suurenee koko ajan, eikä tämän päivän valinta välttämättä tunnu oikealta enää huomenna. Esimerkiksi suunnitellut korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistamiset (ks. esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2013) saattavat jättää vuoden 2013 abiturientit hyvin hankalaan tilanteeseen. Haut noudattavat vielä kevääseen 2014 vanhaa mallia ja on hyvin todennäköistä, että osa ei ole vielä saanut tai hakenut korkeakoulupaikkaa. Heidän hakunsa voi olla ajankohtaista silloin, kun opiskelijavalinnat uudistetaan. Herääkin kysymykseksi, mistä he saavat tarvitsemaansa tietoa ja ohjausta liittyen uudenlaisiin hakujärjestelmiin. Kuten olemme nähneet erilaisten tutkimusten valossa, jatko-opintoihin ohjaamisen tarve on erittäin suuri eikä sen täyttymisestä ole takeita, vaikka olisi lukiossa opiskelijana. Siksi niiden, jotka eivät välttämättä ole minkäänlaisen ohjauksen piirissä, tilanne voidaan nähdä vähintäänkin haastavana.

#### *Ohjaaja tukemassa itsenäisyyden ja epävarmuuden vaiheessa*

Seuraavassa tuon tämän tutkimuksen tulosten valossa esiin erilaisia näkökulmia, millä tavoin ohjaaja voi erityisesti ammatinvalinnassa tukea opiskelijan itsenäisyyttä ja toisaalta helpottaa opiskelijan epävarmuuden tunteita. Kaikkien tutkimukseeni osallistuneet kertoivat kokemuksistaan ohjauksessa sen valossa, että se tähtää lopulta ammatinvalintaan, joten on luonnollista tarkastella asiaan ammatinvalinnan kautta. Selvitin tutkimukseni avulla, millaista ohjausta haastatteleman opiskelijat olivat pitäneet merkityksellisenä ohjauksena. Lähes jokaisen haastateltavani kokemus merkityksellisestä ohjauksesta perustuu henkilökohtaisiin ohjaustapaamisiin. Siten tulkitsem, että opiskelijoille tärkeintä ohjausta tapahtuu nimenomaan kahdenkeskisissä ohjaustapaamisissa. Näen lukion oppituntien roolin enemmän eräänlaisena informaationantona, jossa lukiolaisille piirtyy kuva Suomen koulutuskentästä, ylioppilaskirjoitusten periaatteesta ym. lukio-opiskeluun ja jatko-opiskeluun liittyvistä aiheista. Ohjaustapaamisissa taas voidaan syventyä asioihin opiskelijan omasta näkökulmasta. Siksi koen tärkeäksi selvittää, millaisia hyvän ohjauksen keinoja ja periaatteita ohjaajalla tulisi olla hänen tukiessa itsenäisyyden ja epävarmuuden ristiaallokossa olevaa nuorta nimenomaan henkilökohtaisella ohjauksellaan.

Suurimpia epävarmuuden tunteita opiskelijoille toi epävarmuus ja valinnanvaikeus tulevaisuudensuunnitelmista. Epävarmuus vei tilanteita jopa niin pitkälle, että he toivoivat saavansa valmiin vastauksen ohjaajaltaan. Opiskelijan epävarmuutta tulevasta opiskelupaikasta ei kuitenkaan vie pois pelkästään se, että hän tietää mahdollisimman paljon erilaisista koulutusvaihtoehdoista. Suomen ammattikenttä monipuolistuu koko ajan ja myös koulutustarjonta on erittäin laaja. Opiskelemaan on mahdollista lähteä myös ulkomaille. Opinto-ohjaajan on siis mahdotonta esitellä opiskelijalle kaikkia vaihtoehtoja. Myös Mulari (2013, 143) on pohtinut ammatinvalintaa. Hänen mukaansa tieto vaihtoehdoista ei riittäisikään yksin ammatillisen tulevaisuuden suunnitteluun. Haastatteluissa tuli esiin tilanteita, jossa opiskelija oli hyvin tietämätön siitä, mitä haluaa tehdä tulevaisuudessa. Heidän opinto-ohjaajansa eivät olleet antaneet suoria vastauksia, vaan lähtivät tutkimaan asiaa muilta kanteilta. Se saattoi tuottaa opiskelijoille ensin harmistuksen tunteita, mutta lopulta opiskelijat olivat tyytyväisiä siihen, että olivat itse oivaltaneet ja saaneet tehdä päätöksen itse. Kalliola ym. (2010, 29) korostavat, että valmiita ratkaisuja tilanteisiin ei yleensä ole, vaikka opiskelijat sellaista odottaisivatkin. Ratkaisu löytyy ohjattavasti itsestään. Keskustelu ohjaajan kanssa on tärkeää, koska siinä ohjattavalla on aikaa kertoa tilanteesta itse ja siten saada tukea jäsentää asiaa. (Kalliola ym. 2010, 29.) Myös Lahden (2000, 157–158) mukaan ohjattavalla saattaa olla ohjauksen alussa epärealistisia odotuksia ja toiveita ohjaajaa kohtaan, mutta ohjaajan on esimerkiksi keskustelemalla asiakkaan kanssa selvitettävä ohjauksen henkilökohtaisen tavoitteet. Ohjauksessa ei tulekaan kertoa opiskelijalle, mitä hänen pitäisi tehdä. Sen sijaan ohjaus tulisi nähdä kehämäisenä prosessina, jossa etsitään ja tulkitaan erilaisia vaihtoehtoja. Ohjaus tulisi nähdä oman toiminnan suunnitteluna ja arviointina vuorovaikutuksessa yhdessä ohjaajan kanssa. (Vuorinen & Sampson 2000, 46.) Lukion opetussuunnitelman perusteiden (2003, 216–217) mukaan opinto-ohjauksen tulisikin antaa tukea elämänsuunnittelun taidoissa. Opiskelijan tulee saada ohjausta jatko-opintojensa suunnittelussa ja päätöksenteossa sekä saada kattava kuva toisen asteen ammatillisten oppilaitosten, ammattikorkeakoulujen sekä yliopiston keskeisestä opetustarjonnasta. OPS asettaa tavoitteeksi, että opiskelija kykenee ammatillisen suuntautumisen etsimisessä ja päätöksenteossa arvioimaan realistisesti omia edellytyksiään ja mahdollisuuksiaan. Opinto-ohjauksen tulee myös huolehtia siitä, että opiskelijalla on tietoa ja taitoa suunnitella jatko-opintojaan ja pohtia ammatillista suuntautumistaan. (OPH 2003, 216–217.) Ylipäänsä opetussuunnitelmassa painottuu



entistä voimakkaammin sosiokonstruktivistinen näkemys, jonka mukaan opetuksen ja ohjauksen tulisi suunnata opiskelijoiden toimintaa kohti päättelyä ja ymmärtämistä (Merimaa 2004, 71). Opetussuunnitelman perusteet turvaavat yksilölle oikeuden tehdä häntä itseään koskevat päätökset itse ja muista riippumatta, mutta takaavat kuitenkin mahdollisuuden saada ohjausta ja tukea tarvittaessa. Ohjaajan ei siis tule tehdä valintoja opiskelijan puolesta, vaan tarjota ohjattavalle uusia ajattelumalleja sekä merkityksellisiä näkökulmia. Niiden avulla opiskelija voi havaita, järjestää ja tulkita tietoa omasta ympäristöstään ja siirtymään eteenpäin omalla opintiellään. (Merimaa 2004, 77-78.) Opinto-ohjaaja ei siis pysty eikä ole myöskään eettistä lähteä toteuttamaan ohjausta siitä näkökulmasta, että ohjaaja ikään kuin ratkaisee ohjattavan ongelman kertomalla tälle, mikä hänen polkunsä on. Peavyn (1993) mukaan ohjauksen tavoitteena tulisi olla omatoimisuuden lisääminen. Ohjauksessa voidaan tehdä järjestelyjä ja suunnitelmia tulevaisuuden suhteen, mutta sen tavoitteena on myös autonomisuuden ja omatoimisuuden lisääminen asiakkaassa. Näiden ominaisuuksien kasvu voi kantaa ohjattavaa myös muissa elämän vastaantulevissa tilanteissa. (Peavy 1993.)

Osa haastatteleistani opiskelijoista siis harmitti, että ohjaaja ei voinut antaa heille suoria vastauksia ja päätöksiä esimerkiksi heidän tulevaisuudestaan. Osa taas oli tajunnut, että vastuu päätöksestä on heillä itsellään. He olivat siis jollain tapaa sisäistäneet sen, mitä ohjaajat olivat todennäköisesti tavoitelleet ohjaukselleen. Ohjausalan kirjallisuudessa ja esimerkiksi opetussuunnitelmassa painotetaan hyvin vahvasti opiskelijan suuntaamista kohti itseohjautuvuutta. Opinto-ohjauksen tulisi painottaa opiskelijan oman tietoisuuden herättämiseen sekä vahvistamaan käsityksiä omasta oppimisesta ja tavoitteistaan (Väljjarvi 2004, 31). Väljjarven (2004, 21) mukaan opinto-ohjauksen keskeisessä roolissa on yksilön päämäärien ja opiskelun tarkoituksen kirkastamisessa. Myös Pekkarin (2009) mukaan ohjauskeskustelun tulee pyrkiä siihen, että ihmisen ymmärrys itsestään, toiveistaan ja pyrkimyksistään kirkastuisi. Ohjauskeskustelun tavoitteena tulee nähdä ihmisen henkinen kasvu ja kypsyminen sekä itseymmärryksen kehittyminen. Itseymmärrykseen kuuluvat esimerkiksi arvojen ja asenteiden tunnistaminen sekä se, millaisena kokee itsensä ja millaisia merkityksiä antaa kullekin asialle. Opiskelijoiden olisi tiedostettava, että omille ratkaisuille ja valinnoille löytyy taustatekijöitä, joista on hyvä olla tietoinen. Siten he pystyvät tekemään entistä parempia ja kestävämpiä päätöksiä ja valintoja. Päätöksiä ei tehdä

hetkessä, itsensä ymmärtäminen vaatii aikaa, joten ei arjen kiireissä heti ota huomioon. Sen sijaan itseymmärryksen kehitys vaatii vaivannäköä ja panostamista. (Pekkari 2009, 56–57.)

Opiskelijoiden kokemuksista pystyi tulkitsemaan, että ainakin osan kanssa oli käytetty ohjauksessa itsetuntemuksen lisäämiseen pyrkiviä menetelmiä. He olivat esimerkiksi pohtineet, mitkä olivat omia vahvuuksia ja mitkä asiat elämässä olivat hyvin. Jo se, että ohjaajat pyrkivät toimissaan asiakkaan omien päätösten vahvistamiseen, kertoo siitä, että ohjaus pyrki kohti itsetuntemuksen kasvua. Opinto-ohjaajan rooli oli johdatella pohtimaan tällaisia asioita. Pekkari (2009, 56–57) kiteyttää ohjauksen tavoitteeksi itsetuntemuksen lisääntymisen. Itsetuntemuksella voidaan tarkoittaa esimerkiksi oman olemassaolon ja oman tilan pohtimista sekä yksilön tietoisuutta omista ominaisuuksistaan. Niitä ovat esimerkiksi vahvuudet, heikkoudet ja kehittämiskohteet. Ohjauksen yhteydessä itsetuntemuksen kasvu voidaan nähdä henkisenä kasvuna, jonka yhteydessä ihminen tunnistaa menneisyyden merkityksen nykypäivän ratkaisuihin ja valintoihin. Itsetuntemuksen lisääntyminen helpottaa omien ratkaisujen ja valintojen tekoa sekä auttaa ymmärtämään omia arvojaan ja motiivejaan. Omien mieltymysten, toiveiden ja haaveiden saaminen selville kohdentuu, kun ihminen oppii tuntemaan paremmin itsensä. Myös tavoitteiden asettaminen helpottuu. Itsetuntemusta voi kehittää ja se kehittyy myös muiden ihmisten avulla, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja palautteen saannin kautta. (Pekkari 2009, 56–57; Kalliola ym. 2010, 18–19; Ojanen 2011.) Dunderfeltin (2006, 18–19) mukaan itsetuntemus on oman itsensä ymmärtämistä, ikään kuin käyttöohjeet omia toimintojaan varten. Hän näkee itsetuntemuksen prosessina, jossa ennen kuin itsestään toiminutta mieltä iloineen, suruineen, paineineen ja ideoineen aletaankin havainnoida, ymmärtää ja tietoisesti ohjata. Itsetuntemusta tuleekin pohdittua usein vasta elämän murrosvaiheissa ja tulevaisuutta koskevissa valintatilanteissa, sillä elämä soljuu yleensä eteenpäin miettimättä omaa persoonansa sen kummemmin (Mulari 2013, 102). Toisaalta itsetuntemuksen voi nähdä myös oman elämän merkityksen syventäjänä. Itsetuntemusta pohtiessa ihminen tutkii kysymyksiä liittyen siihen, kuka on ja minne on menossa. (Dunderfelt 2006, 18–19.) Haastattelemani lukiolaiset olivat tilanteessa, jossa he ehkä ensimmäistä kertaa joutuivat tekemään suuria valintoja. Toki he olivat tehneet valintoja esimerkiksi harrastuksista ja toisena asteen koulutuksesta, mutta nyt edessä oli

päätöksiä, joiden eteen ainakin suurimmalla osalla haastateltavistani oli pohtimista liittyen omiin ominaisuuksiin, kykyihin, haluihin ja toiveisiin. Jatkokoulutusvalinnat sekä oman työuran ja elämänsuunnittelun hahmottelu onnistuvat paremmin itsetuntemuksen avulla (Pekkari 2009, 56–57). Itsetuntemuksen kehityksellä opiskelija pääsee siis lähemmäksi hänelle epävarmuutta aiheuttavan ongelman, ammatinvalinnan, ratkaisemista. Mularin (2013, 70–71) mukaan ammatinvalinta on tilanne, jossa itsetuntemusta todella tarvitaan, sillä se auttaa hahmottamaan, millaista työtä haluaa tehdä. Harkitut ja tietoiset ratkaisut ammatinvalinnassa edellyttävät yleensä käsitystä siitä, millainen on. Itsetuntemuksen syventämisessä ja tulevaisuuteen vaikuttamisessa on tärkeää tiedostaa. Kun on tietoinen omien valintojensa perusteista, valinnanteko rauhoittaa ja tekee kokemuksesta varmemman tuntuisen. Sen lisäksi, että ammatinvalinnassa on otettava huomioon vahvuudet, heikkoudet ja valmiudet, on ennen kaikkea olennaista tunnistaa, mitä osaamisaluettaan haluaa itsessään kehittää ja mihin haluaa panostaa. Kun ohjattava on tunnistanut vahvuutensa ja taipumuksensa sekä motivaatioonsa ja kiinnostuksensa, seuraava askel on pyrkiä alalle, jossa hän voi käyttää ja kehittää omaa osaamistaan. Ammattialan ja sen työtehtävien tulisi niin järjellä kuin tunteella ajatellen vaikuttaa itselle soveltuvilta. (Mulari 70–71; 142–143.)

Nuoret kokivat hyvin vahvoja epävarmuuden tunteita tulevaisuudestaan johtuen siitä, että he tiedostivat valinnoillansa olevan tiettyjä seurauksia. Heillä oli paineita päästä opiskelemaan juuri heille oikeaa alaa ja nopeasti. Heidän kokemustensa mukaan sekä heillä että heidän ohjaajillaan oli yhteinen tavoite: nuoren valmistaminen kohti päätöksentekoa. Opiskelijoiden mukaan ohjaajat kannustivat heitä uskomaan itseensä ja pärjäämiseensä sekä yrittämään. Toivottavasti ohjaajan kannustavat sanat muistetaan myös mahdollisen epäonnistumisen tai välivuoden jälkeen. Mularin (2013) mukaan nuoria on myös hyvä muistuttaa siitä, että onnistuminen ammatinvalinnassa voidaan määritellä monella eri tavalla. Myös virheistään oppiminen ja opitusta hyödyntäminen on onnistumista. Muuttunut työn kulttuuri jopa edellyttää, että ihminen vaihtaa työtehtäviä ja lähtöpiste on hyvin erilainen kuin työuran alkupiste. Ammatteja ja koulutuksia häviää vuosien kuluessa ja uusia syntyy jatkuvasti. (Mulari 2013, 15–19.) Vaikka yhteiskunnan odotukset ovat toisenlaiset, Mulari (2013, 22–23) kuitenkin muistuttaa, että korjaavia valintoja on mahdollisuus tehdä myöhemminkin. Aika tuo omat rajansa ammatinvalintaan, mutta antaa mahdollisuuksia myös kokeilla ja erehtyä.

On myös muistettava, että valitsematta jättäminen on valinta. Ammatinvalintaratkaisut eivät synny odotetussa aikataulussa, vaan opiskelija saattaa tarvita aikalisää: väli vuoden työelämässä tai muualla. (Mulari 2013, 15–19; 147.) Valitsematta jättäminen ei saa kuitenkaan johtua siitä, että ohjaajalla ei ole aikaa ohjattavalle eikä hän saa tarpeeksi tukea. Valitsematta jättäminen varsinkin tulevien korkeakoulu-uudistusten valossa voi olla jopa järkevää, mikäli ei ole kypsä tekemään valintaan. On merkki itsetuntemuksesta, mikäli pystyy tunnistamaan itsessään merkit siitä, ettei ole valmis valintaan. On kuitenkin toivottavaa, että ihminen pystyy perustelemaan ratkaisut itselleen ja tunnistaa syyt siihen, miksi tekee juuri kyseisen ratkaisun.

## 6 LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS TUTKIMUKSEN TEOSSA

### 6.1 Tutkimuksen teon lähtökohdista

Tutkimuksen teossa on hyvä pysähtyä pohtimaan omaa toimintaansa niin tutkimuksen eettisyyden kuin luotettavuuden kannalta. Valitsemani fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote sekä analyysiksi valikoitunut fenomenologinen analyysi asettaa omat ehtonsa ja vaatimuksensa koko tutkimuksen teolle. Olen pyrkinyt lukemaan ja sisäistämään fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen perusteita ja kunnioittamaan sen periaatteita. Tutkimukseni valmistuttua haluan olla tyytyväinen omaan toimintaani eettisyyden ja luotettavuuden kannalta. Muiden arviointikeinojen lisäksi oma mielenrauha eettisestä ja luotettavasti toiminnasta on hyvä mittari miettiessä tutkimuksen onnistumista näiden asioiden kannalta

Lähdin tekemään tutkimusta tilanteesta, jossa olin opiskellut kasvatustiedettä jo useita vuosia. Aloitin tekemällä kandidaatintutkinnon yleisen kasvatustieteen puolella, jonka jälkeen olen opiskellut ohjauksen opintoja kahdessa eri yliopistossa. Oman mausteensa tuovat sosiaalityön opinnot, joiden opiskelun aloitin ensin sivuaineopiskelijana ja myöhemmin pääaineopiskelijana. Monet auttamisen ja ohjaamisen teoriat ja käytännöt ovat tulleet minulle tutuksi opiskelujeni, ohjauksen harjoitteluiden sekä esimerkiksi kesätöideni kautta. Olen ollut siinä mielessä onnekas, että olen saanut tutustua kasvatustieteeseen, ohjaukseen ja pedagogiikkaan monesta eri näkökulmasta. Olen saanut rakentaa omaa käsitystäni siitä, millainen olen ohjaajana ja pedagogina hiljalleen, valikoiden monista rakennusaineista. Se on ollut osin todella haastavaa. Samalla olen joutunut pohtimaan omia arvojani, toimintamenetelmiäni ja jopa lähtökohtiani toimia opinto-ohjaajana. Omaan ohjaajuuteen tutustuessa on joutunut tekemään valintoja siitä, mihin uskoo ja millaista ohjausta haluaa toteuttaa. Koulutuksen kautta olen saanut kipinän pohtia, millainen on ihmiskuvani ja mitä on hyvä elämä. Tämä tutkimus on osaltaan vahvistanut omaa ohjausidentiteettiäni. Tutkimuksen lähtökohdissa on otettava huomioon, että olen ohjauksen pääaineopiskelija eli olen opiskeluissani keskittynyt erityisesti ohjaukseen. Mikäli kasvatustieteilijä olisi tehnyt vastaavan tutkimuksen, lähtökohdat olisivat voineet olla erilaiset. Olen myös ollut yhteensä kolmen kuukauden

ajan harjoitteluissa opinto-ohjaajana peruskoulussa ja toisella asteella. Olen havainnoinut harjoitteluohjaajiani ja tehnyt työtä itse, ja nämä kokemukset ovat vaikuttaneet minuun ohjaajana suuresti.

Tutkimuksen teossa, erityisesti valitsemassani hermeneuttis-fenomenologisessa tutkimusotteessa, minun oli haastettava itseni. Tavoitteena oli unohtaa kaikki kokemukset niin itse saamastani lukion ohjauksesta, harjoitteluohjaajieni ohjauksesta sekä itse tekemästäni ohjauksesta. Pyrin häivyttämään kaikki oletukseni siitä, millaista on merkittävä ohjaus lukiolaisella. Muuten en pystyisi tulkitsemaan ja ymmärtämään haastateltaviani ja löytämään heidän puheestaan aitoja merkityksiä. Pyrin siis lähtemään tekemään tutkimusta mahdollisimman avoimena, uteliaana ja innostuneena. Koin tutkimuksen teon hienoksi mahdollisuudeksi kyseenalaistaa niitä asioita, mitä itse pidän ohjauksessa tärkeinä.

Huomasin tutkimuksen teon eri vaiheissa tehneeni tutkimusta todella intensiivisesti. Ajatukset tuntuivat pyörivän ympyrää ja tunsin turhautuvani. Näiden huomioiden jälkeen pidin parin päivän tauon tutkimuksen teosta. Tauot olivat tarpeellisia ja saivat näkemään oman tutkimukseni taas eri tavalla. Kaiken kaikkiaan pro gradu-prosessi on ollut hyvin antoisa. Olen ollut tyytyväinen aihevalintaani ja olen kokenut sen antavan minulle paljon. Välillä olen joutunut kyseenalaistamaan kiintymystäni pro gradu-aiheeseen ja pohtimaan, pystynkö tekemään itselleni tärkeästä aiheesta eettistä, luotettavaa ja puolueetonta tutkimusta. Koen yrittäneeni toimia näin jokaisessa tutkimuksen vaiheessa. Seuraavassa pohdin tarkemmin tutkimukseni eettisyyttä ja luotettavuutta.

## **6.2 Luotettavuus**

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa voidaan käyttää monenlaisia keinoja. Erityisesti kvantitatiivisessa tutkimuksessa on käytetty termejä reliabiliteetti eli mittaustulosten toistettavuus sekä validiteetti eli pätevyys. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kyseiset termit ovat saaneen erilaisia tulkintoja. Kvalitatiivista tutkimusta voidaan arvioida niin kuin muitakin ihmistieteiden tutkimusta, jolloin arviointikriteerit voivat olla osittain samat kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Aineiston koko, laatu ja

keräämistapa nostetaan erityisesti esille. Aineiston on oltava järkevä tutkimuskysymyksen kannalta. Saturaation eli samojen teemojen toistumisen käsitteen käyttö on vähentynyt. Mikään ei takaa, ettei seuraava haastattelu toisi jotain uutta tutkittaessa niin yksilöllistä asiaa kuin ihmistä. Näin voi käydä, vaikka saturaatiopiste olisi saavutettu jo hyvin aikaisessa vaiheessa. Sen sijaan mahdollinen vakuuttamisstrategia on laadun korostus. Aineistoja tai sen kerääjiä voi olla useampi kuin yksi. Yksin aineiston keränneet voivat käyttää useampaa kuin yhtä menetelmää tai pitää tutkimuspäiväkirjaa. Tietoa voi myös kerätä useaan kertaan, esimerkiksi kysymällä samaa asiaa eri kysymyksillä. (Hirsjärvi ym. 2009, 225–227; Jokinen 2008, 243–245). Itse käytin aineiston keruukeinoina sekä haastattelua että vapaaehtoista kirjallista tuotosta, johon opiskelijat saivat kirjoittaa ohjauskokemuksiaan. Noin puolet halusi kirjoittaa asioita, joten käytin niitä vain kyseisen haastattelun tukena analysoidessani ja tulkitessani sitä.

Koin haastattelutilanteen sujuneen sekä itseni että opiskelijoiden puolesta kohtalaisen hyvin. Haastattelujen teko jännitti minua aluksi, mutta tekemäni koehaastattelu sai suurimman jännityksen pois. Se oli tärkeää, sillä oma jännitykseni olisi saattanut heijastua myös haastattelemiini opiskelijoihin. Huomasin joidenkin opiskelijoiden jännittävän tilannetta, mutta toisaalta heidän rentoutuvan haastattelun aikana. Korostin haastattelun aluksi heidän sananvapauttaan sekä sitä, että he saavat puhua juuri omasta näkökulmastaan. Olin tehnyt haastatteluun alustavan kysymysrunkon, jota oli mahdollista seurata. Kysymysten asettelu on vaikuttanut varmasti jonkin verran haastattelujeni etenemiseen. En kuitenkaan usko sen vaikuttaneen merkittävästi puheenaiheisiin, sillä rungossa ei kuitenkaan määriteltä haastattelun teemoja mitenkään. Kysymysrunkoni perustui siihen, että ajattelen ohjaustilanteen olevan kronologisesti etenevä tilanne, joten kysyin opiskelijoiden syitä mennä ohjaukseen, erilaisten ohjaustilanteiden kulkua ja ohjausten lopputulosta. Kysyin myös tunteista liittyen ohjaustapaamisten eri vaiheisiin. Ajattelin tätä kautta löytäväni parhaiten olennaisia kokemuksia ohjauksesta. Keskustelut opiskelijoiden kanssa kulkivat melko vapaasti eteenpäin ja opiskelijoiden omat kokemukset määrittivät keskustelun etenemistä. Pitää kuitenkin ottaa huomioon, että kysymysrunkoni saattoi jollain tapaa määrittää haastattelujen etenemistä.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistoa avataan erilaisilla sitaateilla. Niiden oikea määrä ja perusteltu valinta lisää luotettavuutta. Tutkijan on selvästi ilmaistava, miksi hän on valinnut kyseiset sitaatit. (Jokinen 2008, 246). Fenomenologis-hermeneuttisissa tutkimuksissa liitteeksi voi liittää pätkän kirjoittamaansa kuvausta, minkä koen myös lisäävän luotettavuutta. Laadullisessa analyysissä tehdään jollain tapaa aina luokitteluja. Luokittelujen synty ja perusteet on hyvä ilmaista selkeästi. Sama koskee myös tulkintaa. (Hirsjärvi ym. 2009 227–228.) Omassa tutkimuksessani analyysikeinona on fenomenologinen analyysi Giorgia (1985) mukaillen. Siinä etsitään merkityskokonaisuuksia yksilöllisestä kohti yleisempää, kuten olen luvussa 3.3 kertonut. Merkityksen olennaisuutta tutkimuksen kannalta voidaan punnita pohtimalla, muuttuuko kokonaisuus, jos se kyseessä oleva merkitys jätetään pois (Laine 2010, 41). Tässä tutkimuksessa on lisätty sitaatteja jokaisen haastattelemani opiskelijan kokemusten yhteyteen. Pyrin niiden avulla ikään kuin varmistamaan myös lukijalle, että olen tulkinnut opiskelijoiden äänen oikein. Tulossiossa olen pyrkinyt perustelemaan, millaisista opiskelijoiden kokemuksista se on kertynyt ja miten olen voinut tulkita asioita yksilöllisestä yleisempään. Tulosten tarkastelussa olen tuonut tarkasteluun tuloksista kaksi erilaista teemaa. Olen pyrkinyt perustelemaan, miksi olen nostanut kyseisen teeman esille ja millaisiin tuloksiin perustan sen. Liitteenä löytyy yhdestä haastattelusta tekemäni kuvaus, jonka avulla lukija näkee, miten analyysi ja tulkinta ovat edesauttaneet haastattelun muuttumista synteesiksi ja siitä edelleen yleiseksi merkitysverkostoksi.

Kokemuksen tutkinnassa tutkijalla on erityinen vastuu. Tutkijan on pyrittävä kuvaamaan toisen ihmisen alkuperäistä kokemusta. Tutkimusprosessin on edettävä aineistolähtöisesti eli tutkimusprosessi etenee tutkimusaineiston ehdoilla sen ollessa keskeisessä asemassa. On otettava huomioon, että tutkimme toisen ihmisen kokemusta ja hänen tapaansa ilmaista sitä. Tutkija kokee myös omalla tavallaan sen, miten tutkittava on kokenut ja ilmaissut asian. Myös tutkijoiden tavat ilmaista kokemustaan toisen ihmisen kokemuksesta vaihtelevat. On myös otettava huomioon, että tutkimusprosessi on kontekstisidonnainen. Tulokset ovat sidoksissa siihen todellisuuteen, joka on olemassa juuri tutkimustilanteessa. Ne ovat tutkittavissa mielekkäästä juuri yksilön oman koetun maailman kokonaisuudessa. Siksi kokemuksen tutkiminen vaatii säilyttämään yksilöllisyyden mahdollisimman pitkään



tutkimusprosessissa. (Perttula 1995, 102–105.) Olen tämän luvun alussa kertonut omista lähtökohdistani tutkimuksen tekoon sekä haasteita liittyen kokemuksen tutkimiseen.

Fenomenologisessa tutkimuksessa keskeinen lähtökohta luotettavuuden arvioinnissa on se, pystyykö tutkija tavoittamaan ilmiön sellaisena, kuin se on ilmennyt haastateltavalle. Tutkimusprosessi ymmärretään ihmisten merkityssuhteiden kohtaamisena, joten on tiedostettava tutkijan rajallisuus ilmiön näkijänä. Tutkimus on rajallinen, mutta merkittävä tapa hahmottaa maailmaa, jossa elämme. (Perttula 1995, 102–105). On hyvä muistaa, että vaikka fenomenologisessa tutkimuksessa korostetaan sekä aineiston hankintavaiheessa että analyysivaiheessa intuitiota ja tutkittavien ehdoilla etenemistä, tutkijalla täytyy olla tutkimuksen alusta saakka käsitys siitä, mitä hän oikeastaan haluaa tutkia. On selvítettävä, mihin tutkittavien elämänalueisiin liittyviä merkityskokemuksia haluaa tutkia. Tutkija ei saa kuitenkaan olettaa tai arvailla, millaisia kokemuksia tutkittavat liittävät juuri kyseiseen asiaan. (Perttula 1995, 73.) Olen tutkimuksessani pyrkinyt sulkemaan mielestäni kaikenlaiset olettamukset liittyen siihen, miten ihminen kokee ohjauksen ja mitä hän odottaa siltä. Tein alusta asti töitä sisäistääkseen tutkimuskysymykseni ja keskittyessäni tutkimaan asiaa puhtaasti haastateltavieni kokemusten pohjalta.

Hirsjärven ym. (2009) mukaan luotettavuutta lisää ylipäänsä se, että tutkija toimii läpi tutkimuksen läpinäkyvällä tavalla. Hänen on selostettava tarkasti tutkimuksen eri vaiheet ja hänen toimintansa siinä. Jo aineiston tuottamisen vaiheet on kerrottava totuudenmukaisesti ja selvästi. Esimerkiksi paikan merkitys, mahdolliset häiriötekijät ja virhetulkinnan mahdollisuus on selvennettävä. On myös tarpeellista tehdä itsearviointi omasta käyttäytymisestäään haastattelutilanteessa. (Hirsjärvi ym. 2009, 227–228.) Tutkimusprosessin on oltava johdonmukainen eli tutkimuksen eri vaiheille ja valinnoilla on oltava looginen yhteys metodin ja käytännön kannalta. On kyettävä perustelemaan valintansa jokaisessa vaiheessa ja annettava lukijoille mahdollisuus hahmottaa tutkimusprosessin kulku. Tutkija tekee tutkimusta vastuullisena subjektina, mutta ei silti koskaan kykene välittämään tutkimusraportissaan tutkimuksen kaikki yksityiskohtia niin, että lukija pystyisi konstruoimaan tutkimuksen kulun täysin. Siksi tutkijan vastuullisuus on tärkeä osa tutkimuksen luotettavuutta. Tutkija on ainut ihminen, joka pystyy täysin arvioimaan vastuullisuuttaan. (Perttula 1995, 102–105.) Myös sen takia

koen tutkimuksen kannalta erittäin olennaisena sen, että tutkija on itselleen rehellinen ja reflektoi jatkuvasti. Omia toimiaan on hyvä perustella ja pysähtyä pohtimaan, miksi toimin juuri näin.

Olen pyrkinyt tutkimuksessani selostamaan hyvin tarkasti, millaisia vaiheita tutkimuksessa on ja miten sen teko on edennyt. Haluan, että lukija pystyy ikään kuin näkemään, miten prosessi on edennyt. Olen pyrkinyt koko tutkimuksen ajan toimimaan läpinäkyvästi. Lukijan on lukiessa pysyttävä mukana siinä, miten tutkimusprosessi on edennyt. Pyrin tuomaan esille kaikki tutkimukseni vaiheet sekä myös omat valmiuteni ja toimeni tutkimuksen aikana. Olen käyttänyt paljon aikaa siihen, että olen reflektoinut ja tutkinut ajatuksiani. Haluan erityisesti kiinnittää huomiota siihen, että kannan vastuuni tutkijana toimimalla niin eettisesti kuin mahdollista.

### **6.3 Eettisyys**

Tutkimuksen eettisiä kysymyksiä on syytä pohtia jo ennen tutkimuksen aloittamisessa. On jopa suotavaa ennakoida, millaisia eettisiä haasteita tulee kohtamaamaan. Eettinen vastuu on riippuvainen niin tutkijan lähtökohdista kuin tutkimustyöstä ja sen tuloksista, sillä tutkimuskohteena ovat ihmisen maailman merkitykset eli elämiskaailma jonkinlaisen kokonaisuutena. Kaikessa inhimillisessä toiminnassa on vastuu. Ajattelemisen, tutkimisen, valinnat, toimiminen ja ratkaiseminen vaikuttavat kaikki elämiskaailmaan ja ovat siten eettisiä toimia. Tutkimus on kokonaisuudessaan käsitettävä velvoittavaksi, sillä se saattaa vaikuttaa elämiskaailman rakentumiseen. (Varto 1992, 34). Olen siis valinnut aiheen alun perin omien kiinnostuksenkohteitten mukaan. Jo sen tiedostaminen on eettistä. Jokainen toimi, jonka teen tehdessäni tutkimusta, sisältää valinnan mahdollisuuden ja on siten eettinen valinta. Olen pyrkinyt eettisyyteen tutustumalla aiheeseen etukäteen ja koko tutkimuksen ajan pyrin suhtautumaan toimiini reflektiivisesti pohtimalla asiaa myös eettisyyden kannalta.

Tutkijan on siis otettava huomioon monia tutkimusentekoon liittyviä eettisiä kysymyksiä. Eettisyys on läsnä jokaisessa tutkimuksen vaiheessa ja lopulta vain tutkijan itsensä vastuulla. Eettisiä ongelmia aiheuttavat ihmistieteissä erityisesti tiedonhankintatavat ja koejärjestelyt. Ihmisten osallistuminen tutkimukseen on oltava vapaaehtoista ja heille on annettava tarpeeksi tietoa haastatteluun osallistumisesta.

(Hirsjärvi ym. 2007, 25.) Omat haastateltavani saivat ilmoittaa vapaaehtoisuudestaan osallistua haastatteluun opinto-ohjaajalleen. Kukaan ei siis osallistunut haastatteluun vastoin tahtoaan. Pyrin selvittämään tutkimukseni kulkua ja tavoitetta niin haastateltaville, haastateltavien löytämisessä apuna olleille opinto-ohjaajille sekä rehtoreille, joilta varmistin luvan tehdä haastattelut kussakin lukiossa. Voin olettaa, että haastateltavat ymmärsivät saaneensa informaation ja oikeutensa. Kerroin heille, että haastattelu on mahdollisuus keskeyttää tai ottaa minuun myöhemmin yhteyttä. Haastattelu meni heidän ehdoillaan ja korostin, että he puhuvat sellaisista aiheista, mistä itse haluavat. Haastateltavat olivat täysi-ikäisiä, joten lupaa huoltajilta ei tarvittu ja he olivat kypsiä tekemään päätöksen, osallistuuko haastatteluun vai ei. Tavoitteena oli tuoda esille opiskelijoille, että he voivat luottaa minuun ja siihen, että kunnioitan heitä ihmisinä ja tutkimukseen osallistujina. Olen kertonut tarkemmin aineiston hankinnasta luvussa 2.

Tutkimukseen haastateltiin yhteensä yhdeksää oppilasta, kolmesta koulusta kustakin kolmea. Kahden koulun haastateltavat löytyivät opinto-ohjaajan kautta, yhden koulun henkilökohtaisten kontaktien. Yhteyshenkilöni tietävät siis, keitä osallistui haastatteluun. Haastateltavat ovat tietoisia, että yhteyshenkilö tietää heidän osallistuneen haastatteluun. Pro gradu-työssäni pyrin säilyttämään heidän anonymiteettinsä vaihtamalla heidän nimensä sekä häivyttämällä tunnistettavat yksityiskohdat. Tutkimuksesta selviää, mitkä haastateltavat ovat keskenään samassa lukiossa, mutta lukioiden nimiä tai tarkkoja sijainteja ei kerrota.

Eettistä on olla rehellinen kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Hirsjärvi ym. (2007, 26–27) korostavat kritiikkiä tutkimuksen eri vaiheissa: tuloksia ei saa kaunistella tai muuttaa edullisempaan muotoon eikä raportointi saa olla harhaanjohtavaa. Kuten luotettavuutta, niin myös eettisyyttä, lisää se, että tutkija toimii mahdollisimman läpinäkyvästi ja rehellisesti. Pyrin pro gradu – työssäni selostamaan tarkasti toimintaa tutkimusprosessin aikana sekä kertomaan myös tutkimukseni ongelmakohdista sekä asioista, joita olen joutunut pohtimaan eettisesti. Myös aineiston tulkintaa ja analyysia on hyvä pohtia eettisestä näkökulmasta. On aina olemassa mahdollisuus ylitulkita tai jättää tärkeitä asioita huomioimatta. Omassa tutkimuksessani aion edetä hyödyntäen hermeneuttista kehää: tulen pohtimaan asioita, ottamaan taas taukoa ja tauon jälkeen toivottavasti pystyn näkemään asioista uusi aspekteja ja peilaamaan jo tehtyjä oletuksia.

On otettava huomioon myös se, että tutkimuksen kohteena on ihminen, tunteva ja ajatteleva kokonaisuus, ja aineistonkeruun menetelmänä haastattelu. Varton (1992, 17–18) mukaan tutkimukseen ryhtyvän on suhtauduttava tutkimukseen tärkeänä ja vastuullisena toimena. Erityisesti ihmistutkimusta tekevät on vastuussa parhaasta mahdollisesta ihmisen ymmärtämisestä sekä myös siitä, että tutkimus saattaa vaikuttaa itsensä ja muiden ihmisten ymmärrykseen. Tutkimuksen etiikka rakentuukin suhteissa ihmisten elämiin, eikä eettisyyttä voida tarkastella irrallaan tästä aspektista. On tiedostettava, että tutkimus ei tule tavoittamaan ihmisen elämismailman kaikki tekijöitä, vaan ihmiselle itsellekin jää elämästään ja itsestään tutkimattomia ja käsittämättömiä kohtia, eikä näiden vaikutuksia ihmisen tapaan ymmärtää maailmaansa tiedetä. Haastattelijalla on siis oltava tiettyä herkkyyttä, kun tämä koettelee yksityisyyden rajoja. (Varto 1992, 16–18.) On siis otettava huomioon, että haastattelussa pohditut asiat saattavat herättää haastateltavassa voimakkaitakin tunteita. Koen, että oma haastatteluaiheeni ei ollut arkaluontoinen. Se saattaa kuitenkin herättää haastateltavissa voimakkaita tunteita ja ajatuksia joko positiivisessa tai negatiivisessa mielessä. Haastateltavat kertoivat tuntevansa esimerkiksi syvää kiitollisuutta tai väärinymmärryksen tunteita opinto-ohjausta kohtaan.

Haastateltavat olivat 18–19-vuotiaita nuoria. On otettava huomioon heidän elämäntilanteensa haastattelujen haastattelu-aikaan heillä oli edessään suuri ja jännittävä haaste, ylioppilaskirjoitukset. He ovat suuren valinnan edessä tulevaisuutensa suhteen ja -ohjaus on usealla nuorella tuossa vaiheessa hyvin tärkeä ja ajankohtainen asia. Jokainen haastateltavani oli juuri ollut tai menossa lähiaikoina opinto-ohjaajan luokse edellä mainittuihin asioihin liittyvissä asioissa. Aihe siis oli heille hyvin pinnalla ja aihe saattoi olla heille myös herkkä. Mikäli he olisivat vastanneet tutkimukseen esimerkiksi lukion toisella luokalla tai lukion jälkeen, vastaukset olisivat saattaneet olla erilaisia.

## 7 POHDINTA

Opetussuunnitelma ja erilaiset lukio-ohjauksen määrittelyt kuvaavat sitä, mitä lukiossa tapahtuvalla ohjauksella haetaan. Myös opiskelijoille on selvää, että lukio-ohjauksen on tarkoitus tukea heitä heidän opiskeluissaan ja auttaa heitä suuntaamaan ammatinvalintaansa. Tässä ei aina onnistuta ja varsinkin ammatinvalinnassa syyttävä sormi osoittaa usein kohti opinto-ohjaajaa. Haastattelemanani opiskelijat viestivät selkeästi, että toivoivat opinto-ohjaajan antavan vahvan mielipiteen siitä, mihin heidän kannattaa hakea opiskelemaan. Jokunen haastateltava oli oivaltanut, että vastuu päätöksistä on opiskelijalla itsellään ja on kasvun merkki kypsyä itse sellaiseen tilanteeseen, jossa päätöksen voi tehdä itse. Mielestä opiskelijoille voisi tuoda enemmänkin esille *ohjauksen tarkoitusta*. Ohjaus on muutakin, kuin paikka tehdä jatko-opintovalinta. Se on enemmänkin väline päästä tilanteeseen, jossa opiskelija kykenee itse tekemään valintoja. Vaikka oivaltaminen on äärimmäisen hienoa, voisivat ohjauksen lähtökohdat olla hieman erilaiset kun sen tavoitteita selvennettäisiin ja tuotaisiin enemmän esille. Silloin opiskelijoiden omatkin paineet lukion jälkeisestä ajasta saattaisivat hellittää ja päätökset tulisivat luonnollisemmin. Kun eräänlaisista pakkopäätöksistä päästäisiin, välttyttäisiin myös hylätyiltä opiskelupaikoilta.

Koen, että tämä tutkimus voi antaa opinto-ohjaajille uutta ajateltavaa omaan työhön. Se voi antaa myös paljon tietoa opiskelijoiden ajatuksista koko moniammatilliselle kouluyhteisölle opettajista koulukuraattoreihin. Toivon, että pyrkimykseni kirjoittaa kaikille kouluyhteisön jäsenille kiinnostava ja hyödyllinen tutkimus ohjauksesta on onnistunut. Näen sen yhtenä antina sen, että kohtaaminen ja huomioiduksi tuleminen ei ole vain klisee, jota toistellaan. Se on asia, jonka eteen tulee nähdä vaivaa ja jota tulee kehittää pitkällä tähtäimellä. Se ei ole asia, joka etenee ja muuttuu yhdessä yössä. Uskon kuitenkin, että sen kehittäminen olisi palkitsevaa. Näkisin, että koko koulumaailma niin oppilaiden kuin opettajienkin työpaikkana voisi paljon paremmin, jos pysähtyisimme hetkeksi kuuntelemaan sekä toisia että itseämme. Tutkimus kertoo, että nuorilla on selkeitäkin toiveita siitä, miten koulumaailmaa voisi ohjata inhimillisempään suuntaan. Heillä ei välttämättä ole keinoja ja välineitä sen toteuttamiseksi. Siksi katseet suunnataan koulun aikuisiin. Koin siten tärkeäksi ja luonnolliseksi tuoda pohdinnassa esille myös näkökulman koko koulusta kohtaajana. Koko koulun toteuttamassa ohjaavassa otteessa voi piillä paljon potentiaalia. Tämän

tutkimuksen tulokset saivat myös pohtimaan ohjaajana toimimisen suurta vastuuta ja sitä kautta eettistä toimintaa ohjaajana.

## **7.1 Opinto-ohjaajan vastuullisuus ja eettisyys**

Tutkimukseni perusteella voi sanoa, että ohjaussuhde on opiskelijoille tärkeä ja siihen liittyy vahvoja tunteita. Yksi yllättävimpiä tutkimustuloksia oli se, kuinka vahvoja muistoja opinto-ohjaus onkaan jättänyt. Läpi tämän tutkimuksen on saanut lukea tuloksia siitä, kuinka tärkeä opinto-ohjaaja on joko positiivisessa tai negatiivisessa mielessä. Toisille se on tärkeämpi kuin toisille, mutta ainakin jokaiselle haastateltavalleni lukiossa tapahtunut ohjaus on jättänyt muistijäljen. Tekemäni tutkimus nostaa esiin erityisesti sen asian, että ohjaajan on tehtävä työtään oikeilla motiiveilla ja sydämestään. Tämä edellyttää ohjaajalta sitä, että hän on tutustunut itseensä ja selvittänyt itselleen esimerkiksi sen, millaisessa arvomaailmassa hän elää. Kun ohjaus nähdään niin merkittävänä osana lukiopolkua, on opinto-ohjaajan pystyttävä elämään niiden tulosten kanssa, mitä hän ohjauksellaan saa aikaan.

Opinto-ohjaajalla on siis vastuuta ja hänellä on mahdollisuus vaikuttaa. Varsinkin lukion opinto-ohjauksessa se on varsin ymmärrettävää: lukiossa tehdään usein päätöksiä, jotka vaikuttavat ihmisen tulevaisuuteen, jossain tapauksissa koko loppuelämään. Opinto-ohjaajaa pidetään koulutuksellisten asioiden asiantuntijana ja silloin hänelle lankeaa vastuuta olla mukana opiskelijoiden päätöksissä. On suuri vastuu olla mukana suunnittelemassa toisen tulevaisuutta, tekemässä toiselle polkua. Ideaalia olisi, että opinto-ohjaaja pystyisi varustamaan opiskelijan niin, että tämä voisi itse kulkea polkunsä. Tutkimukseni kertoi, että opiskelijat voivat kuitenkin toivoa jotain muuta. Opiskelijat olivat tavallaan hyvin armollisia ohjaajaansa kohtaan: heille riitti, että opinto-ohjaaja keskittyi heihin ja ohjasi heidän haluamistaan aiheista. Hänellä ei tarvinnut olla vastauksia valmiina mielessään. Toisaalta opiskelijoiden odotukset, kohdatuksi tuleminen, voi olla äärimmäisen vaikeaa. Vastuullisessa työssä odotusten ympyröimänä oleva opinto-ohjaaja voi joskus tunteakin voimattomuuden tunteita. Opiskelijat kertoivat olevansa joskus ”täysin hukassa”, kykenemättömiä pohtimaan lainkaan omaa koulutuspolkuaan tai muuta elämäänsä. Opinto-ohjaajan tehtävänä on

auttaa opiskelijaa pois tästä tilanteesta. Vaikka tehtävä ei ole helppo, sain tutkimusta tehdessäni kuulla silti ohjaajien onnistuvan tässä mainiosti.

Meitä ympäröivä yhteiskunta luo myös omat haasteensa ohjaajana toimimiselle. Atjonen (2011, 43) sanoo ohjausta osuvasti osaksi yleissivistävän koulun mekanismiksi, jossa sovitaan yhteen yksilön unelmia ja yhteiskunnan tahtoa. Opinto-ohjaajan tehtävänä on luovia tässä välissä: toteuttaa toisaalta omaa näkemystään hyvästä ohjauksesta tietäen, mitä erilaiset tahot odottaa ohjauksen tulokseksi. Esimerkiksi Pekkari (2006, 6), Välijärvi (2004, 30) ja Merimaa (2004, 77–78) ovat pohtineet näkökulmia ohjaukseen yksilön ja yhteiskunnan kannalta sekä ohjauksen dualistista luonnetta. Näissä korostuvat eettinen näkökulma yksilön subjektiudesta sekä toisaalta yhteiskunnan koulutuspoliittiset linjaukset liittyen esimerkiksi taloudellisiin asioihin. Lisäksi vuosittain julkaistaan erilaisia vertailuja esimerkiksi lukioiden ylioppilaskirjoitusten tuloksista sekä opiskelijoiden sijoittumisesta jatko-opintoihin (ks. esim. Tilastokeskus; MTV3). Opinto-ohjaajan on siis päätettävä, mikä on hänen ohjausperiensä tarkoitus. Hänen ohjaustapaansa voi vaikuttaa suuresti se, millaisia ajatuksia hänellä on ohjauksensa tavoitteista. Se, toteuttaako hän ohjausta yksilön vai yhteiskunnan näkökulmasta, muuttaa hänen ohjaustapojaan. Ohjaajan on siis selvitettävä itselleen, mitä hän hakee ohjaamisellaan. Ohjaajan on tiedettävä, mikä on hänen ohjauksensa tavoite ja millä keinoin hän haluaa päästä tilanteeseen, jossa hän kokee tehneensä työn niin hyvin kuin mahdollista. Opinto-ohjaaja voi kohdata lukuisia vaikeita ja hankalia tilanteita ja ristiriitoja. Jotta hän pystyy elämään niiden kanssa, hänen on tunnettava itsensä ohjaajana. Jotta voisi tuntea itsensä ohjaajana, on tunnettava itsensä ihmisenä. Se vaatii tutustumismatkaa asenteisiin, arvoihin ja tunteisiin. Toivon, että kaikki opinto-ohjaajat saavat koulutuksessaan eväitä tähän sekä työpaikalla mahdollisuuden toteuttaa omien arvojensa mukaista, eettistä ohjausta.

Tutkimukseni perusteella opinto-ohjaaja tekee työtä persoonallaan. Opiskelijoille merkityksellisempiä hetkiä olivat ne hetket, kun he saivat kertoa heitä itseä askarruttavista asioista ja ohjaaja fokusoiti itsensä ja aikansa juuri heihin. Yksi opinto-ohjaajan tärkeimmiksi kyvyiksi nousee kyky kuunnella. Vaikka kuuntelun voisi kuvitella olevan todella helposti toteutettavissa, se ei välttämättä aina ole sitä. Opinto-ohjaajan kiireiset aikataulut sekä paineet voivat hankaloittaa keskittymistä. Jos opiskelija aistii, ettei ohjaaja kuuntele häntä, hän kokee ettei hänen asioitaan oteta

vakavasti ja hän on yksi merkityksetön oppilas muiden joukossa. Mikäli opiskelijaa ei kuuntele huolella, voi tehdä vääriä johtopäätöksiä hänen ajatuksistaan, tavoitteistaan ja unelmistaan. Väärinymmärretyksi tuleminen ei ole erityisen voimaannuttava kokemus eikä opiskelija välttämättä koskaan selitä ohjaajalle, kuinka väärin ohjaaja hänet ymmärsi.

## **7.2 Koko koulu opiskelijan ohjaajana ja kohtaajana**

Haluan ottaa pohdinnassani esiin koko koulun roolin ohjaustyössä. Tutkimukseni mukaan opiskelijat kaipaavat myös oppitunneille ja yhteistyöhön kaikkien koulun aikuisten kanssa tasavertaisuutta ja vuorovaikutusta. Seuraavassa pohdin, miksi ja millä keinoin ohjaavampaa otetta voisi ottaa koko koulun yhteiseksi toimintatavaksi.

Koulussa tehtävää ohjaustyötä pidetään koko kouluyhteisön asiana. Opettajien nähdään olevan päivittäisessä vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa ollen siten avainasemassa havaitsemassa ja ennaltaehkäisemässä tilanteita, jotka vaikuttavat opiskelijoiden hyvinvointiin ja oppimiseen. Opettajien ohjausroolin esiin nostaminen edistäisi kokonaisvaltaista ohjauksen toteutusta sekä koulun sisällä että myös koulun ulkopuolisten tahojen keskuudessa. (Asikainen ym. 2003, 3.) Tutkimukseni mukaan opiskelijat pitivät opinto-ohjaajan roolia erilaisena kuin muiden opettajien. Opettajien osuutta ohjaukseen ei mainittu oikeastaan lainkaan, vaikka en haastattelussa eritellyt tai määritellyt, kenen tahon kuuluu antaa ohjausta. He kokivat ohjaajan olevan jollain tavalla lähempänä heitä ja ohjaajille oli helpompi puhua, kuin aineenopettajille. Erilaisten tutkimusten (ks. esim. Numminen ym. 2002, SLL 2012) mukaan ryhmänohjaajien ja aineenopettajien osuus esimerkiksi opinto-ohjelman laatimiseen tai jatkokoulutusvalintojen tekemiseen on hyvin pieni. Opinto-ohjauksen tila 2002-tutkimuksen (2002, 27–28) mukaan ohjaus kaikkien opettajien tehtävänä ei toteudu, mutta opettajat kuitenkin toteuttavat tiedostamattaankin tiettyjä vastuuta opiskelijan opinnoista ja jatkosuunnitelmista. Nykyinen opetussuunnitelma on ensimmäinen, jossa velvoitetaan koko kouluyhteisöä osallistuvaksi lukion ohjaukseen oman työroolinsa näkökulmasta (Väyrynen 123). Pureudun seuraavassa siihen, miksi mielestäni ohjauksesta tulisi tulla koko koulun käytäntö.



Ohjausta ei mielletä kuuluvaksi oppilaitosten perustehtävään, vaikka ohjaus määritellään opetussuunnitelmassakin kaikkien yhteiseksi tehtäväksi. Oppilaitoksista puuttuu ohjaussuunnitelmia, mikä vaikeuttaa ohjauksen työnjakoa ja organisoitumista oppilaitoksissa jättäen ne usein vain opinto-ohjaajan harteille. (Lerikkanen 2011, 46.) Nykäsen ym. (2007, 122) mukaan kaikkien opettajien tulisi olla tietoisia elinikäisen ohjauksen periaatteista ja myös toimia niiden mukaisesti. Välijärven (2004, 31) mukaan jokaisen opettajan tulisi olla opiskelijoiden ohjaaja ja ohjauksellisen pedagogiikan tulisi rakentua osaksi koko kouluyhteisön toimintaa. Tällä hetkellä vastuu ohjauksesta on sisällytetty liikaa ohjaajan harteilla heidän oman erityisalansa takia. Ohjaustarve on lisääntynyt ja sisällöltään monipuolistunut. Opettajan ja koko kouluyhteisön työssä painottuu monipuolisten edellytysten luominen opiskelun suunnittelulle, omaehtoisille valinnoille ja opiskelutaitojen kehittämiseksi. Siksi koko opettajakunnan tulisi yhdessä pohtia, miten koulutuksen muuttuneet tavoitteet, rakenteet ja toimintaympäristöt edellyttävät myös koko kouluyhteisön ja sen ohjauksen muuttuvan. (Välijärvi 2004, 27–31.) Nyky-yhteiskunnan muutokset ja siten opiskelijoiden yksilöllistyvät ja monipuolistuvat tarpeet tuovat paljon haastetta ohjaukseen. Jotta niihin pystyttäisiin vastaamaan, pelkästään ohjauksen resurssit eivät riitä. (Atjonen 2011, 43.) Välijärvi (2004, 22) onkin huolissaan siitä, että ohjauksesta on tulossa ehdotettu ratkaisu kaikkiin koulun ongelmiin. Se ei hänen mukaansa ole realistista. Sen sijaan ohjauksen vaikuttavuutta tulisi lisätä integroimalla se osaksi koko koulun toimintakulttuuria niin, että se välittyisi eri sisältöalueiden opetukseen. Opinto-ohjausta ei hänen mukaansa tule nähdä erillisenä oppiaineena vaan opetustyön elimellisenä osana, jonka avulla lisääntyneet yksilöllisyyttä korostavat tehtävät ja koulun perinteiset sosiaalistavat funktiot pyritään hiomaan koko koulun toimintaa koossapitäväksi kokonaisuudeksi. (Välijärvi 2004, 22.) Kasurisen (2004, 18) mukaan lukion arjessa toteutuu opiskelijan ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen kehitys, kun ohjaustoimintaa toteutetaan niin, että jokainen huolehtii oppimisen ja opiskelun ohjauksesta sekä psykososiaalisesta tuesta.

Opetussuunnitelman mukaan opettajien tulee osallistua ohjaukseen nimenomaan oman työroolinsa näkökulmasta. Siihen sisältyy vähintään opiskelijan ohjaaminen oman opetettavan oppiaineen opiskelussa sekä oppimaan oppimisen taitoja sekä valmiuksia. (Väyrynen 2011, 123–124.) Opettajista voisi olla uskomattoman paljon hyötyä myös ammatinvalintojen suhteen. Usein voi jäädä huomaamatta, että koulu on täynnä useiden

eri ammattialojen ammattilaisia, jotka ovat lukeneet pääaineensa lisäksi pedagogiset opinnot ja päätyneet lukioon töihin. Se ei tarkoita, ettei heillä olisi tietoa kyseisten opiskelualojen muista uravaihtoehdoista. Ainakin heillä on konkreettinen kokemus siitä, millaista kyseisen alan opiskelu on. Kuten Atjonenkin (2011, 43) sanoo, jos muutkin opettajat ottavat osansa opiskelijoiden katseen suuntaamisesta kohti eri koulutus- ja ammattialoja, ohjauksen kokonaislaatu todennäköisesti paranisi.

Opiskelijan ja opettajan kohtaaminen nähdään usein oppimiseen ja opiskeluun liittyvänä pedagogisena kohtaamisena. Pedagogisia kohtaamispaikkoja ovat esimerkiksi oppitunnit ja sen läheisyyteen liittyvät ohjaustilanteet. Näissä kohtaamisissa vaikuttaa hyvin voimakkaasti institutionaaliset roolit, jotka vähentävät tilanteiden avoimuutta ja lisäävät yksisuuntaista vuorovaikutusta. Opinto-ohjaajilla ja opettajilla on vahvat, omiin subjektipositioihinsa asettuvat roolit. Ne otetaan yleensä annettuina ja tuottavat tietynlaista käyttäytymistä ja toimintatapoja. Opiskelijaan on perinteisesti liitetty tiedollisesti ja taidollisesti saava osapuoli. (Heinilä 2011, 16.) Haasteena on, miten rooleja voi alkaa rikkomaan ja toimimaan vuorovaikutteisesti avoimemmin. Cantellin (2011) mukaan lukiossa oman hankaluutensa tuo ryhmäkokojen suuruus ja oppilasryhmien vaihtuvuus. Opettajalla voi olla jopa useita satoja opetettavia. Vaikka opettaja tiedostaisikin tämän vaikuttavan vuorovaikutukseen, voi olla haastavaa keksiä keinoja asian ratkaisemiseksi. Opettaja ei kuitenkaan ole voimaton. Hän voi esimerkiksi antaa kirjallista henkilökohtaista palautetta tai pyrkiä erilaisiin työtapoihin. Esimerkiksi opettajajohtaisen opetuskeskustelun sijaan ryhmämuotoinen opiskelu antaisi mahdollisuuksia opiskelijoiden erilaisille sosiaalisille yhdistelmille ja rooleille. Kun opetuksessa käytetään erilaisia osallistavia menetelmiä, voidaan opettajan toiminnan nähdä muuttuvan opettamiskeskeisestä ohjauskeskeiseksi. Opettajan rooli ei silloin vähenny, vaan muuttuu keskipisteestä sivulla olemiseen, joka on kuitenkin roolina yhtä merkityksellinen. Opettajan ottaessa ohjaavan näkökulman, hän saa mahdollisuuden tarkkailla opiskelijoita sekä tukea erilaisia oppijoita. (Cantell 2010, 16–20.) Vuorovaikutusta ja siten kohtaamista opiskelijoiden sekä opettajien välillä voidaan työmenetelmien lisäksi parantaa konkreettisilla, rakenteellisilla toimenpiteillä. Opiskelijoille on tuotettava turvallinen ilmapiiri. Opiskelijoita tulee rohkaista esittämään omia perusteltuja mielipiteitään sekä kunnioittamaan ja kuuntelemaan

muiden näkemyksiä. Turvallisessa ilmapiirissä opiskelija voi olla vapaammin oma itsensä ja luottaa toisiin opiskelijoihin. (Cantell 2010, 21–25.)

Lukiossa opettaja ei näe opiskelijoita päivittäin. Siksi kontaktin luominen opiskelijaan voi olla haastavampaa. Opiskelijoille tulisi antaa mahdollisuus jäädä oppituntien jälkeen keskustelemaan. Opettajan on myös hyvä luopua tietyistä ennakkokäsityksistä opiskelijaa kohtaan. Vaikka opiskelijalla olisi tietty rooli oppitunnilla, hän voi toisessa tilanteessa toimia aivan eri tavalla. Juuri siksi aito kohtaaminen on hyvin tärkeää. (Cantell 2010, 29.) Opiskelijat esittävät oppitunneilla päivittäin mielenkiintoisia ajatuksia, näkökulmia ja kysymyksiä. Aina ei ole mahdollisuutta tai aikaa syventyä juuri noihin yksityiskohtiin. Opettajalla tulisi kuitenkin olla oppilaskohtaista tilanneherkkyyttä ja kykyä tarttua hetkeen. Oppilas saa arvokkaan vuorovaikutuskokemuksen, kun opettaja arvioi hänen ajatuksensa ja ottaa sen jopa osaksi opetusta. Henkilökohtaista kohtaamista voi edistää myös antamalla sanallista arviointia. Se sopii annettavaksi tuntitilanteissa ja erilaisissa muissa kursseihin kuuluvissa tehtävissä, joihin liittyen on mahdollista kuvailla ja pohtia tarkemmin mittaamattomia asioita opiskelijan toiminnassa. Se myös kertoo enemmän kuin pelkkä numeerinen arviointi, joka antaa oppilaan oppimisesta ja osaamisesta varsin kapean kuvan. Opettaja voi myös pitää opiskelijan kanssa arviointikeskustelun, jossa opettajalla on mahdollisuus kuvailla opiskelijan toimintaa ja osaamista. Opiskelija voi myös tuoda esille huomiota opiskelustaan ja tehdä itsearviointia. Arviointikeskustelu antaa todella mahdollisuuden kohtaamiselle ja vuorovaikutukselle. Toki lukiossa opettajalle tuo lisähaastetta se, että hän ei välttämättä tunne oppilaitaan kovin hyvin. (Cantell 2010, 68; 111–116.)

Hyvin pieni osa lukion opiskelusta on opinto-ohjausta. Olisi siis suotavaa, että paikassa, jossa he viettävät suuren osan päivästä, he voisivat kaikille tunneilla tuntea olonsa hyväksytyksi, huomatuksi ja kohdatuksi. Se vahvistaisi opiskelijan itsetuntoa ja antaisi viestiä siitä, että he ovat arvokkaita yksilöitä, opiskelijoita ja lukiolaisia. Siten lukiosta lähtisi maailmalla aktiivisempia ja innokkaampia opiskelijoita myös mahdollisiin jatko-opiskelupaikkoihin ja työpaikkoihin. Kohtaamisen kautta opiskelijoita olisi myös mahdollisuus innostaa ja kannustaa panostamaan oppiaineisiin. Skinnari (2009) näkee, että nuori ihminen kaipaa kasvattajakseen ja ohjaajakseen innostajaa, joka inspiroi luomaan uutta maailmaa. Vaikka opiskelijan resurssit eivät välttämättä riitä

kiinnostumaan kaikista oppiaineista, heidän asenteensa ainetta kohtaa voi muuttua kohtaamisen myötä. Opettajat voivat omalla mukaansatempaavalla asenteella inspiroida opiskelijoita viihtymään tunneilla. Parhaassa tapauksessa he voivat inspiroitua niin, että haluavat lähteä itse lukion jälkeen opiskelemaan jotain kyseiseen alaan liittyvää. Kuten äskeisestä kappaleesta huomasi, opettajat voivat siis pieninkin keinoin olla osaltaan vaikuttamassa siihen, että kohtaa opiskelijan. Kyse on opettajan asenteesta ja innostuksesta sekä myös oman koulutuksen lähtökohdista. Opettajankoulutuksen polku on kulkenut kohti konstruktivistisempaa oppimiskäsitystä, jossa opettajan rooli on siirtymässä auktoriteetista tasa-arvoisemmaksi vierellä kulkijaksi. Toivottavasti olemme siis koko ajan lähempänä yhdessä ohjaavaa koulua.

### **7.3 Ideoita ja jatkotutkimusmahdollisuuksia**

Toteutin tutkimukseni lukion abiturienteille. Tämä tutkimus siis kertoo siitä, millaisia ohjaukokemuksia opiskelijat pitivät merkityksellisinä juuri sinä ajankohtana, joka on erityinen esimerkiksi ylioppilaskirjoitusten ja tulevaisuuteen liittyvien valintojen takia. Jos pohdimme ohjausta koko lukioajan kestäväenä prosessina, olisi kiinnostavaa ja hyödyllistä tietää, millaisia vastauksia opiskelijat antaisivat lukion ensimmäisen ja toisen vuosikurssin aikana. Siten koko lukion ohjausta voitaisiin kehittää kokonaisvaltaisemmin. Tulokset voisivat kohdata tämän tutkimuksen kanssa tai siitä voisi tulla esiin uusia aspekteja. Mielenkiintoista olisi myös saada tietoa siitä, miten lukiosta jo valmistuneet opiskelijat arvioisivat kokemuksiaan ohjauksesta ja esimerkiksi sen hyödyllisyyttä ottaen huomioon heidän nykyisen tilanteensa opiskelijoina tai jo työelämässä olevina aikuisina. Tällaisesta tutkimuksesta olisi mahdollista saada ideoita lukion ohjauksen kehittämiseen. Jo lukiosta valmistuneet opiskelijat pystyisivät mahdollisesti näkemään konkreettisemmin ohjauksesta saadun hyödyn ja myös ne asiat, jotka jäivät merkityksettömiksi.

Ohjaajien ohjausperiaatteita on jo jonkin verran tutkimusta, mutta näkisin hyödyllisenä toteuttaa tutkimuksen ohjaajille vastaavanlaisella tutkimuskysymyksellä kuin omani. Olisi siis kiinnostavaa kysyä ohjaajalta, mitkä ohjauksen käytännöt he kokisivat merkityksellisiksi ja vaikuttaviksi. Mikäli ohjaajienkin kokemukset puoltaisivat

nimenomaan henkilökohtaisen ohjauksen lisäämistä, miksei siihen panostettaisi ja sitä jopa korostettaisi opetussuunnitelmassa?

Lukion uudesta tuntijaosta on esitetty erilaisia vaihtoehtoja. Yhteistä niille on ainakin se, että ohjauksen oppitunteja tullaan lisäämään. Tämän tutkimuksen mukaa opiskelijat kokevat hyödyllisemmäksi henkilökohtaiset tapaamiset. Tätä tutkimusta ja vastaavanlaisia tutkimustuloksia hyödyntäen lukion kursseja voitaisiin kehittää kohti ihmisläheisempää ohjauksen oppitunteja. Mielestä suunnitellessa uusia opetussuunnitelmia tulisi ylipäänsä ottaa huomioon, mitä ajankohtaiset tutkimukset kertovat ohjauksen merkityksellisyydestä.

## **7.4 Lopuksi**

Tämän tutkimuksen ja samalla pro gradu – työni ollessa loppusuoralle mieleeni on noussut pohdintoja siitä, mikä on ollut tämän tutkimuksen anti minulle ja muille. Koen tutkimuksen kertovan konkreettisesti jotain siitä ohjaustyöstä, mitä minä ja muut opinto-ohjaajat tulemme toteuttamaan ohjauksen kentällä. Koen tutkimuksen tavoitteen täytyneen: sain selville, mikä on merkityksellistä ohjausta näille yhdeksälle haastateltavalle. Siitä saamia tuloksia voin soveltaa omassa työssäni, missä ikinä tulenkaan sitä tekemään. Tutkimuksesta jäi nimittäin päällimmäisenä mieleen ajatus, mikä pätee luullakseni kaikkiin meihin ihmiseen: haluamme tulla hyväksytyksi ja kohdatuksi juuri sellaisina, kuin me olemme. Haluamme, että meitä kuunnellaan ja meille annetaan tilaa. Haluamme tulla huomioduksi yksilöinä, mutta silti uskomme yhteistyön voimaan. Haluamme, että joku välittää. Toivon, että jokaisella opiskelijalla on ympärillä ihmisiä, jotka välittävät. Koti ja perhe välittävät omalla tavallaan, ystävät tuovat omanlaista sisältöä kunkin elämään. Jotkut löytävät lämpimän yhteisön esimerkiksi harrastuksen kautta. Jollekin luonto tai musiikki voi olla se tekijä, joka parantaa elämänlaatua. Näen ohjauksessa mahdollisuuden olla opiskeluympäristössä se positiivinen tekijä ja tukija. Ohjaus voi olla osaltaan tekemässä opiskelijan koulupolusta helpomman kulkea.

## LÄHTEET

- Amundson, N. 2005. Aktiivinen ohjaus. Opas uraohjauksen ammattilaisille. Helsinki: Psykologien Kustannus.
- Asikainen, E. 2006. Pysäytyskuvia. Sukupuoli ja seksuaalisuus nuorten elämässä ja koulun arjessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Atjonen, Päivi. 2011. Oppilaanohjaus osana perusopetuksen pedagogista kehittämistä. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttinimi (toim.). OPO – Opinto-ohjaajan käsikirja. Helsinki: Opetushallitus, 36–45.
- Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus – pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Dunderfelt, T. 2006. Voimavarana itsetuntemus. Helsinki: Kirjapaja.
- Erikson, E. H. 1982. Lapsuus ja yhteiskunta. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Giorgi, A. 1988. Phenomenology and Psychological Research. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Hautamäki, J., Säkkinen T., Tenhunen, M-L., Ursin, J., Vuorinen, J., Kamppi, P. & Knubb-Manninen, G. 2012. Lukion tuottamat jatkokoulutusvalmiudet korkeakoulutuksen näkökulmasta. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 59. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Heikkinen, H. & Huttunen R. 2002. "Huomaa minut, arvosta minua!" Opetus tunnustuksen dialektiikkana. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: KVS, 278 - 294.
- Heinilä, H. 2012. Kohtaamisen tilat ja paikat. Teoksessa H. Heinilä, L. Nuutila, S. Rautiainen & J. Mertala. Kohtaaminen keskiössä – näkökulmia ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Haaga-Helian julkaisusarja: Puheenvuoroja 3/12. Helsinki: Haaga-Helia, 11–19.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Jokinen, K. 2008. Miten laadullinen tutkimus vakuuttaa? Teoksessa K. Lempiäinen, O. Löytty & M. Kinnunen (toim.) 2008. Tutkijan kirja. Tampere: Vastapaino.

- Kalliola, T., Kurki, A., Salmi, M., & Tamminen-Westerbacka, T. 2010. Matkalla ohjaajuuteen. Helsinki: Kirjapaja.
- Kasurinen, H. 2004. Johdanto. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) 2004. Ohjausta opintoihin ja elämään: opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus, 6-21.
- Kasurinen, H. 2006. Ohjauksen kehittämisen lähtökohdat. Teoksessa M. Karjalainen & H. Kasurinen (toim.) Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä: Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen raportti. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 13–30.
- Kauppila, R.A. 2011. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot – vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Korhonen, M. 2000. Oma elämäntarina itseymmärryksen välineenä. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen ja T. Spangar (toim.). Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1: Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-Kustannus, 57–70.
- Lahti, R. 2000. Psykoanalyttinen näkökulma ohjaustyöhön. Teoksessa Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen ja T. Spangar (toim.). Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1: Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-Kustannus, 137–161.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksesta J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Lerikkanen, J. 2011. Nuorten ohjaustarpeiden arviointi. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttinimi (toim.). OPO – Opinto-ohjaajan käsikirja. Helsinki: Opetushallitus, 46–54.
- Mannström-Mäkelä, L. & Saukkola, K. 2008. Voimaannuttavan ohjaamisen käsikirja. Kaaoksesta arjen hallintaan. Helsinki: Palmenia.
- Mattila, K. 2007. Arvostava kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Merimaa, E. 2004. Oppilaan ja opiskelijan ohjaus perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmassa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) 2004. Ohjausta opintoihin ja elämään: opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus, 71–81.
- Mulari, Marjatta. 2013. Tietoisen ammatinvalinnan opas. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Numminen, U., Jankko, T., Lyra-Katz, A., Nyholm, N., Siniharju, M. & Svedlin, R. 2002. Opinto-ohjauksen tila 2002: Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä koulutuksen siirtymävaiheissa. Arviointi 8/2002. Helsinki: Opetushallitus.
- Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. & Pöyliö, L. 2007. Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen – poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. Tutkimuslauseita 34. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Nurmi, J.-E. 2001. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 256–274.

Nuutila, L. 2012. Oivalluksia ohjaukseen – näkökulmia ja kokemuksia pajatoiminnasta. Teoksessa H. Heinilä, L. Nuutila, S. Rautiainen & J. Mertala (toim.) Kohtaaminen keskiössä – näkökulmia ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Haaga-Helian julkaisusarja: Puheenvuoroja 3/12. Helsinki: Haaga-Helia, 19–44.

Ojanen, M. 2011. Minä ja muut. Itsetuntemuksen kirja. Helsinki: Kirjapaja.

Ojanen, S. 2003. Ohjauksesta oivallukseen – ohjausteorian käsittelyä. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1. Suomen harjoittelukoulut: Joensuu, 11–22.

Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.

OPH. 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003: Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräys 33/011/2003. Helsinki: Opetushallitus.

Peavy, R. V. 1993. Constructivist counseling. *Guidance & Counseling*, 9 (2), 3-8.

Peavy, R. V. 1998. Sociodynamic counseling: A constructivist perspective. Victoria, British Columbia, Canada: Trafford.

Peavy, R.V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien kustannus.

Peavy, R. V. 2006. Sosiodynaamisen ohjauksen opas. Helsinki: Psykologien Kustannus.

Pekkari, M. 2006. Ohjauskeskustelu nuorten lukio-opintojen ja uran pohdinnan tukena. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Pekkari, M. 2009. Tavoitteellinen ohjauskeskustelu. Helsinki: Tammi.

Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus. Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.): Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta –ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 115–162.

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.

Richardson, M.S. 2002. A Metaperspective for Counseling practice: A Response to the Challenge of Contextualism. *Journal of Vocational Behavior* 61, 407–423.

Sallila, P. & Malinen, A. 2004 Opettajuus muutoksessa. Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.



- Sikkelä, R. 2003. Aito kohtaaminen opetusharjoittelun ohjauksessa. Teoksessa R. Sikkelä (toim.): Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1. Suomen harjoittelukoulut: Joensuu, 79–84.
- Skinnari, S. 2009. Rakastavan läsnäolon ja ihmisen kohtaamisen rakennuspuut. Teoksessa T. Purjo & J. Kuusela (toim.) Tappelusta jutteluun – nuoren kohtaamisen taito. NFG, 181–197.
- Spangar, T. 2000. Ohjaajan ja asiakkaan kohtaaminen ”sisältä ulos”: Ammatinvalinnanohjaus kehkeytyvänä prosessina. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen, ja T. Spangar, (toim.): Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2: Ohjauksen toimintakentät. PS-Kustannus. Jyväskylä, 14–23.
- Toivanen, V-M. & Asikainen, R. 2000. Osaamisen ohjaajana – NLP ja inhimillisen taidon mallintaminen. Teoksessa Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen ja T. Spangar (toim.). Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1: Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-Kustannus, 106–137.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turunen, K. E. 2005. Ikävaiheiden kriisit. Jyväskylä: Atena.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2007. Nuorten elämänsuunnittelun relationaalisia aspekteja. Teoksessa P-K. Juutilainen (toim.): Suhteita ja suunnanottoja – Näkökulmia nuorten ohjaukseen. Joensuu: Joensuun yliopisto, 9–32.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vehviläinen, S. 2000. Keskusteluanalyysia ohjausvuorovaikutuksesta: esimerkkinä opiskelijan huolen käsittely. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen, ja T. Spangar, (toim.): Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1: Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. PS-Kustannus: Jyväskylä, 221–251.
- Vuorinen, R. 2000. Opinto-ohjaus – ohjausta koulunuorison keskuudessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-Kustannus, 70–88.
- Vuorinen, R. & Sampson, J-P. 2000. Ohjaus opintojen suunnittelun ja arvioinnin tukena - strategisia kysymyksiä. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen, ja T. Spangar (toim.): Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2: Ohjauksen toimintakentät. PS-Kustannus: Jyväskylä, 46–69.
- Väljjarvi, J., Huotari, N., Iivonen, P., Kulp, M., Lehtonen, T., Rönholm, H., Knubb-Manninen, G., Mehtäläinen, J. & Ohranen, S. 2009. Lukiopedagogiikka. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 40. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Väljjarvi, J. 2004. Ohjaus tasa-arvoisen osaamisen mahdollistajana. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) 2004. Ohjausta opintoihin ja elämään: opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus, 21–39.

Värri, V-M. 2002. Hyvä kasvatusta - kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.

Väyrynen, M. 2011. Opinto-ohjaajan koulun tason tehtävät ja työn organisointi perusopetuksessa ja lukiossa. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttiniemi (toim.). 2011. OPO – Opinto-ohjaajan käsikirja. Helsinki: Opetushallitus, 117-129.

### **Internet-lähteet**

Ahonen, Aino. 2010. Itsetuntemus ammatinvalinnan lähtökohtana. CP-lehti 6/2010. [verkkojulkaisu]. <[http://www.cp-portaali.fi/files/113/Artikkeli\\_itsetunto\\_CP-lehteen\\_2010.pdf](http://www.cp-portaali.fi/files/113/Artikkeli_itsetunto_CP-lehteen_2010.pdf)> .Luettu 5.11.2013.

MTV3. 2013. MTV3:n Lukiovertailu. [verkkojulkaisu]. <<http://mtv3.fi/lukiot>>. Luettu 11.11.2013.

Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2013. Korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistaminen. [verkkojulkaisu].<[http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla\\_koulutus/opiskelijavalinnat/](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/opiskelijavalinnat/)>. Luettu 30.10.2013.

Sociodynamic Counselling: a Constructivist Perspective, 2008. Dr. R. Vance Peavy [verkkojulkaisu]. <[http://www.sociodynamic-constructivist-counselling.com/About\\_Vance.html](http://www.sociodynamic-constructivist-counselling.com/About_Vance.html)>. Luettu 13.11.2013.

Suomen Lukiolaisten Liitto, 2012. Jännän äärellä – selvitys abiturienttien jatko-opintoihin ohjaamisesta. [verkkojulkaisu]. <<http://www.lukio.fi/site/assets/files/6119/sll-jannan-aarella-web.pdf>>.Luettu 30.10.2013.

Tilastokeskus, 2013. Koulutus. [verkkojulkaisu]. <<http://www.tilastokeskus.fi/til/kou.html>>. Luettu 11.11.2013.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2013. Dialogisuuden muodostaminen ammattilaisen ja perheen välillä. [verkkojulkaisu]. <[http://www.thl.fi/fi\\_FI/web/kasvunkumppanit-fi/tyon/periaatteet/dialogisuus\\_ammattilaisen\\_ja\\_perheen\\_valilla](http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanit-fi/tyon/periaatteet/dialogisuus_ammattilaisen_ja_perheen_valilla)>. Luettu 26.9.2013.

## LIITTEET

### Liite 1

#### HAASTATTELUPYYNTÖ PRO GRADU-TYÖHÖN

Hei! Olen Maria Laine ja opiskelen Jyväskylän yliopistossa opinto-ohjaajaksi. Valmistun joulukuussa 2013 ja aloittelen nyt lopputyötäni, pro gradua. Olen itse kirjoittanut ylioppilaaksi [----] lukiosta vuonna 2006.

Tutkin gradussani ohjaussuhteen merkitystä abiturientille sekä ohjaussuhteen kenttää. Haastattelu toteutetaan avoimena, keskustelutyypisenä haastatteluna. Haastattelun tiedot ovat ehdottoman luottamuksellisia eikä niitä näe kukaan muu kuin minä. Pysyt tutkimuksessa täysin anonyyminä. Valmiiseen tutkielmaan saattaa tulla lainauksia haastattelusta, mutta niistä ei pysty tunnistamaan vastaajaa.

Haastattelen tutkimukseeni yhteensä yhdeksää lukiolaista. Nyt etsin [----] lukiosta **kolmea** abiturienttia haastateltavaksi. Sinun ei tarvitse valmistautua millään tavalla haastatteluun. Minulle haastateltavien saanti on todella tärkeää, joten olen todella iloinen, mikäli innokkaita haastateltavia löytyy.

Mikäli suostuisit haastateltavaksi, voit pyytää opinto-ohjaajaa välittämään yhteystietosi minulle. Otan itse yhteyttä sinuun ja voin kertoa lisää tutkimuksesta. Haastattelut tulen toteuttamaan todennäköisesti tammikuussa 2013, viikolla 2.

Mikäli jotain kysyttävää on, voit ottaa minuun yhteyttä sähköpostilla ([maria.j.laine@uta.fi](mailto:maria.j.laine@uta.fi)) tai puhelimitse [----].

Ystävällisin terveisin, Maria Laine