

# **Opinto-ohjaaja oppilaiden hyvinvointia tukemassa**

Jutta Parviainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2015

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Parviainen, Jutta. 2015. Opinto-ohjaaja oppilaiden hyvinvointia tukemassa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.**

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia millaisia näkemyksiä opinto-ohjaajilla on oppilaiden hyvinvoinnista ja miten he voivat omassa työssään oppilaiden hyvinvointia tukea. Tarkoituksena on kuvata millaisia keinoja eri opinto-ohjaajat työssään käyttävät ja millainen rooli opinto-ohjaajalla on hyvinvoinnin tukemisessa.

Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla seitsemää peruskouluissa ja lukioissa työskentelevää opinto-ohjaajaa. Haastattelut tehtiin marraskuussa 2014 ja ne toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Haastattelut litterointiin ja litteroidun aineiston analyysissä käytettiin aineistolähtöistä sisälönanalyysia. Analyysin tuloksena syntyi viisi eri pääluokkaa, jotka kuvaavat hyvinvoinnin tukemisen keinoja.

Opinto-ohjaajien käsitykset hyvinvoinnin tukemisesta sisälsivät ohjaajan ammattitaidon, keinot hyvinvoinnin tukemiseen ja opinto-ohjaajan oman persoonan. Näiden lisäksi oppilaiden hyvinvoinnin tukemisessa näkyivät toivon näkökulman antaminen ja hyvinvoinnin tukeminen yhteistyössä. Opinto-ohjaajien kokemukset olivat hyvin samankaltaisia ja niissä toistui ajatus nuoren kohtaamisesta ja ohjauksen tarjoamisesta aina silloin kun sitä tarvitaan. Hyvinvoinnin tukemiseen vaikutti se, miten opinto-ohjaaja toimii ohjaajana, millainen hän on persoonana ja millaisia konkreettisia keinoja hän hyödyntää. Myös yhteistyö muiden koulussa toimivien ammattilaisten kanssa oli merkitsevää. Tutkimuksen tulokset voidaan yhdistää ohjausalueisiin liittyviin osaamisprosesseihin, jotka tässä tutkimuksessa olivat eettinen osaaminen, toimijuuden tukeminen ja vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen

Asiasanat: opinto-ohjaaja, oppilaanohjaus, oppilas, hyvinvointi, koulu

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>OPINTO-OHJAAJIEN KÄSITYKSET OPPILAIDEN HYVINVOINNISTA: TUTKIMUSONGELMAN MUOTOUTUMINEN.....</b>	<b>9</b>
2.1	Tutkimusongelman muodostaminen.....	13
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>14</b>
3.1	Perusteluja laadullisen tutkimusotteen valinnalle.....	14
3.2	Aineistonkeruumenetelmä .....	15
3.3	Aineiston analyysi .....	18
<b>4</b>	<b>OPINTO-OHJAAJIEN KÄSITYKSIÄ OPPILAIDEN HYVINVOINNIN TUKEMISESTA .....</b>	<b>22</b>
4.1	Ohjaajan ammattitaito .....	22
4.2	Oma persoona.....	27
4.3	Keinot hyvinvoinnin tukemiseen .....	31
4.4	Toivon näkökulman antaminen.....	35
4.5	Hyvinvoinnin tukeminen yhteistyössä.....	38
<b>5</b>	<b>OPINTO-OHJAAJAT HYVINVOINNIN TUKIJOINA: TULOSTEN TARKASTELU .....</b>	<b>40</b>
5.1	Ohjaajan ammattitaito .....	40
5.2	Oma persoona.....	45
5.3	Keinot hyvinvoinnin tukemiseen .....	47
5.4	Toivon näkökulman antaminen.....	50
5.5	Hyvinvoinnin tukeminen yhteistyössä.....	51
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN JOHTOPÄÄTÖKSET JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUKSEN ARVIOINTI.....</b>	<b>55</b>
6.1	Tulosten pohdinta.....	55

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	61
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>65</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>74</b>

# 1 JOHDANTO

Ohjaus- ja neuvontatyö voidaan määritellä British Association of Counsellor-yhdistyksen mukaan toiminnaksi, jossa henkilö, jolla on säännöllisesti tai tilapäisesti ohjaajan rooli antaa tai sopii antavansa aikaa, huomiota ja kunnioitusta asiakkaan roolissa olevalle henkilölle (Määttä & Laaksonen 2005). Tarkoituksena ohjauksessa on antaa tilaisuus asiakkaalle tutkia, keksiä ja selkeyttää tapoja elää voimavaraisemmin ja hyvinvoivemmin (Määttä & Laaksonen 2005). Vehviläinen (2014, 12) määrittelee ohjauksen yhteistoimintana ja hyvä ohjaus käydään kunnioittavassa, rakentavassa kohtaamisessa sekä dialogisessa vuorovaikutuksessa. Onnismaan (2007, 38) mukaan ohjauksessa on ohjattaville annettava aika, huomio ja kunnioitus ovat keskeisiä ohjauksen onnistumisen kannalta ja ohjaus onkin ennen kaikkea prosessi, johon liittyy välittämistä, toivoa, rohkaisua, selventämistä ja aktivointia (Peavy 1999, 19).

Opinto-ohjauksen kehittyminen nykymuotoisessa koulujärjestelmässä ajoittuu peruskoulun syntyvaiheeseen ja aikaan, jolloin koko ikäluokan koulutus yhtenäistyi (Numminen 2002, 35). Peruskoulu-uudistuksen jälkeen koulu on muodostanut laajimman ohjauksellisen toimintakentän (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho 2011). Opinto-ohjaus on kuitenkin kokenut muutosta kolmenkymmenvuotisen historiansa aikana niin sisällöllisesti kuin toimintamuodoiltaan. Tähän ovat vaikuttaneet monet yhteiskunnalliset tapahtumat, mutta myös koulutusjärjestelmän uudistuminen ja kehittyminen (Numminen 2002, 39). Koulutusjärjestelmiin liittyvät muutokset näkyivät esimerkiksi lukion kurssimuotoisuutena ja ammattikorkeakoulujen tulemisena uudeksi jatkokoulutusväyläksi. Yhteiskunnalliset muutokset taas liittyivät esimerkiksi nuorten elämäntilanteisiin ja maan sisäisiin muuttoliikkeisiin (Numminen 2002, 40 - 41). Oppilaanohjaus on siis vakiintunut pysyvästi osaksi oppilaitosten toimintaa, mutta samalla ohjaus on kokenut muutosta. Juutilaisen ja Vanhalakka-Ruohon (2011) mukaan ohjaus on pohjimmiltaan auttamistyötä, mutta auttamisen ehdot ovat muuttuneet yhteiskunnassa tapahtuneiden kehityslinjojen muutosten

vuoksi. Ohjaus edellyttää tänä päivänä syvempää ja monipuolisempaa osaamista (Juutilainen & Vanhalakka- Ruoho 2011).

Opinto-ohjaajan toiminta koulussa pohjautuu omaan ammattitaitoon ja osaamiseen ja näihin voidaan laskea kuuluvaksi esimerkiksi erilaisten ohjausmenetelmien käyttäminen ja vuorovaikutusosaaminen. Lisäksi ohjaajalta vaaditaan eettistä osaamista. Vuorovaikutuksen käyttäminen on ohjaustyössä keskeistä ja opinto-ohjaajana toiminen sisältää erilaisia vuorovaikutuksen muotoja. Toiminnassaan hän välittää tietoa, kasvattaa, motivoi, aktivoi, esiintyy, toimii aikuisen mallina ja toimii kontaktihenkilönä kodin ja koulun sekä koulun ja yhteiskunnan välillä (Seppelin 2004). Opinto-ohjaajan ammattitaidon lisäksi ohjauksessa on mukana myös aina ohjaajan oma persoona ja se millainen hän on ihmisenä. Opinto-ohjaajan tärkeimpänä työvälineenä voidaankin pitää hänen persoonaansa (Mäkinen 2012, 66; Kupiainen 2009, 110) ja opettajalle tärkeisiin ominaisuuksiin voidaan nähdä liittyvän muun muassa empaattisuus ja riittävä vahvuus (Niemi ym. 1998).

Syksyllä 2016 voimaan tulevassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 442), oppilaanohjauksen tehtäviksi määritellään oppilaan kasvun ja kehityksen edistäminen siten, että oppilaat pystyvät kehittämään opiskelunvalmiuksiaan ja vuorovaikutustaitojaan sekä oppimaan sellaisia tietoja ja taitoja, joita elämässä tarvitaan. Ohjauksen avulla oppilaille on mahdollisuus oppia tiedostamaan ne mahdollisuudet, joiden avulla voidaan vaikuttaa oman elämänsä suunnitteluun ja päätöksentekoon (POPS 2014, 442). Lukiossa ohjaustoiminnan tulee muodostaa kokonaisuus, jonka tarkoituksena on tukea opiskelijaa lukio-opintojen eri vaiheissa (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 18). Luonnosvaiheessa olevassa lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2015, 10) kuvataan sitä, miten ohjaustoiminnan tukee opiskelijoiden hyvinvointia, kasvua ja kehitystä. Lisäksi se tarjoaa mahdollisuuksia itsetuntemukseen lisääntymiseen sekä kannustaa aktiiviseen kansalaisuuteen (Opetushallitus 2015, 10). Opetussuunnitelmat antavatkin hyvän kuvan opinto-ohjauksen tärkeydestä niin perus- kuin toisella asteella ja niissä näkyvät hyvinvoinnin tukemisen pääpiirteet. Vaikka opetussuunnitelmat määrittelevät ohja-

uksen olevan pääasiassa opinto-ohjaajan vastuulla, tulee ohjaus nykyisin ymmärtää moniammatillisena yhteistyönä, johon osallistuvat kaikki.

Merimaan (2004) mukaan oppilaanohjauksen opetussuunnitelmatyön tarkoituksena on entistä enemmän edistää koulutuksellista, etnistä ja sukupuolten tasa-arvoa ja oppilaiden hyvinvointia. Lisäksi sen tulee ehkäistä syrjäytymistä (Merimaa 2004). McLaughlin mukaan (1998) koulussa tapahtuvasta ohjauksesta voidaan erottaa kolme erilaista elementtiä, jotka ovat opetukseen kytkeytyvä ohjaus, reflektiivinen elementti ja hyvinvoinnin edistämiseen liittyvä ohjaus. Hyvinvoinnin edistämiseen liittyvässä ohjauksessa korostaa sitä, että koululla on hyvinvointiin liittyvä tehtävä, eli koululla on vastuu reagoida asioihin, jotka vaikuttavat oppilaan kasvuun ja kehitykseen.

Tutkimukset ovat osoittaneet (esim. Rupani 2012), että koulupohjainen ohjaus parantaa oppilaiden akateemisia saavutuksia. Tämän voidaan ajatella johtuvan muun muassa siitä, että opintojen ohjauksen tarkoituksena on muun muassa tukea oppilaan oppimista ja löytää omia tapoja opiskella. Tutkimukset eivät ole kuitenkaan juuri kohdentuneet siihen, onko opinto-ohjaajalla roolia hyvinvoinnin tukemisessa ja millaisin keinoin tätä hyvinvointia päästään tukemaan. Yhtä mieltä voidaan olla siitä, että oppilaanohjaus on omalla tavallaan hyvinvoinnin tukemista, koska sen tarkoituksena on kasvun ja kehityksen tukeminen.

Tämän tutkimuksen tekemistä on ohjannut aikaisempi pro gradu-tutkimukseni terveystieteiden alalta, jossa on tarkasteltu oppilaiden hyvinvointia. Omat ohjausalan opintoni ovat avartaneet kuvaani ohjauksesta ja olenkin kiinnostunut siitä miten voin itse tukea opinto-ohjaajana ja opettajana oppilaiden hyvinvointia. Näen opinto-ohjauksen alueena, jossa opinto-ohjaajalla on mahdollisuus päästä kohtaamaan oppilasta yksilöllisemmin ja hänellä on myös laaja-alaisempi näkökulma oppilaisiin. Täten se avaa mahdollisuuden hyvinvoinnin tukemiselle. Vaikka oma näkemykseni on se, että opinto-ohjaaja voi tukea oppilaiden hyvinvointia, vaaditaan siihen myös perusteltua näkemystä varsinaisessa opinto-ohjaajan ammatissa toimivilta ja sitä tämä tutkimus tavoittelee.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan laadullisen tutkimuksen keinoin miten opinto-ohjaajat voivat omassa työssään tukea oppilaiden hyvinvointia. Tutkimuksen aluksi kuvaan yleisesti opinto-ohjaajien näkemyksiä siitä, mitä hyvinvointi on ja millaiset asiat rakentavat sitä. Tämän pohjalta on muodostettu tutkimusongelma. Kolmannessa luvussa kuvataan tämän tutkimuksen aineiston keräämistä ja aineiston analyysiä sisällönanalyysin keinoin. Luvussa neljä paneudutaan tutkimuksen päätuloksiin ja ne kuvataan luokittain aineistolainoja hyödyntäen. Viidennen luvun tarkoituksena on verrata tuloksia suhteessa aiempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen. Tämän tutkimuksen kuudes ja siten viimeinen luku esittelee tutkimuksen johtopäätökset ja siinä arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.



## 2 OPINTO-OHJAAJIEN KÄSITYKSET OPPILAI- DEN HYVINVOINNISTA: TUTKIMUSONGEL- MAN MUOTOUTUMINEN

Tämän luvun tarkoituksena on kuvata lyhyesti haastateltavien opinto-ohjaajien näkemysten perusteella, mistä oppilaiden hyvinvointi rakentuu ja millaisena oppilaiden hyvinvointi näyttäytyy heille. Haastattelujen pohjalta olen muodostanut tutkimuskysymyksen, jonka tarkoituksena on vastata siihen, miten opinto-ohjaaja voi tukea oppilaan hyvinvointia omassa työssään.

Aiemmat tutkimukset ja kirjallisuus ovat kuvanneet paljon oppilaiden hyvinvoinnin rakentumista ja hyvinvoinnin kannalta merkityksellisiä näyttäisi-vätkin olevan monet asiat, kuten oppilas- ja opettajasuhteet ja turvallinen kouluympäristö (Janhunen 2013). Tutkimusten mukaan oppilaiden hyvinvointia näyttäisi tukevan muun muassa sosiaalinen tuki, eli esimerkiksi se onko opettaja kiinnostunut oppilaistaan (esim. Suldo ym. 2008). Rimpelän (2008) mukaan koulu voikin edistää oppilaan hyvinvointia kaikessa mahdollisessa toiminnassa.

Pydyttäessä haastattelemiani opinto-ohjaajia kuvailemaan millaisista asioista oppilaiden hyvinvointi rakentuu, olivat keskeisimpiä tekijöitä koti, koulu ja vapaa-aika sekä sosiaaliset suhteet. Opinto-ohjaajien puheissa koti rakentaa hyvinvointia silloin kun se antaa oppilailleen rakkautta ja rajoja. Kodin tulee turvata lapsen perustarpeet kuten ravinto ja lepo. Perustarpeiden lisäksi kodin tulee huolehtia lapsesta, tarjota empatiaa ja vahvistaa perheeseen kuulumisen tunnetta. Eräs haastateltavista kuvasi, miten oppilaan hyvinvointi rakentuu siinä ympäristössä, jossa hän eniten viettää aikaansa. Tämän perusteella koulun voidaan kodin lisäksi sanoa olevan yksi hyvinvointia rakentava tekijä, sillä se tarjoaa oppilaalle mahdollisuuden oppimiseen, itsensä toteuttamiseen ja sosiaalisiin suhteisiin. Tarvittaessa hyvinvoinnin heikkenemiseen voidaan puuttua esimerkiksi opettajien toimesta. Kodin ja koulun kanssa keskiössä oppilaiden

kohdalla ovat vapaa-aika ja sosiaaliset suhteet. Oppilaiden hyvinvoinnin kannalta on merkityksellistä, että heillä on koulun ohella myös muuta tekemistä kuin esimerkiksi koulutehtävät. Vapaa-aikaan kuuluvat opinto-ohjaajien mukaan esimerkiksi erilaiset harrastukset. Harrastusten kohdalla puhuttiin kuitenkin myös siitä, että harrastusten määrä ei saisi olla oppilaita liiallista vaan oppilailla tulisi olla mahdollisuus lepoon ja muuhun vapaa-ajan toimintaan.

Edellä mainitut kolme hyvinvoinnin osa-tekijää ovat merkityksellisiä oppilaiden hyvinvoinnin rakentumisen kannalta ja ne ovat esitelty kuviossa 1. Hyvinvointiin liittyvässä keskustelussa opinto-ohjaajat painottivat ennen kaikkea tasapainoa. Oppilaan hyvinvointi rakentuu siitä, että oppilaan elämä on tasapainossa usealla elämän osa-alueella. Tällä tarkoitetaan sitä, että oppilaalla on koti, jossa hänelle tarjotaan tiettyjä perustarpeita kuten ruokaa, lepoa ja välittäviä ihmissuhteita. Kouluympäristön tulee olla turvallinen ja sellainen, jossa oppilaan oppiminen mahdollistuu. Ystävyysuhteita tulee olla riittävästi niin vapaa-ajalla kuin koulussa. Tämän lisäksi oppilaan fyysisen ja psyykkisen terveyden tulisi olla vähintään kohtuullisella tasolla. Hyvinvointi onkin opinto-ohjaajien mukaan sellaista, jossa jokaisella on jonkinlainen kiinnekohta johonkin elämän osa-alueeseen. Se on myös tunne siitä, että jokin tukee taustalla, jos mitään muita vaihtoehtoja ei ole olemassa.

*”No kyllä se rakentuu siitä tota turvallisesta arjesta ensisijaisesti (...). Niistä perusasioista se lähtee liikkeelle.” (H7).*

Opinto-ohjaajien näkemysten mukaan valtaosa oppilaista voi pääasiassa hyvin eikä heillä ole suurempia ongelmia. Hyvinvoivien oppilaiden elämä on useimmiten tasapainossa: oppilaat jaksavat käydä koulussa, heidän koulumenestymisensä on hyvää, heillä on hyvä asenne koulutyöskentelyyn ja heillä on riittävästi vapaa-aikaa. Pyydettyessä tutkimukseen osallistuneita opinto-ohjaajia kuvailemaan hyvinvointia, kuvailtiin sitä vaihtelevana. Pääasiallisesti hyvinvointi ilmenee kahdella tavalla: on niitä oppilaita, jotka voivat hyvin ja niitä, jotka

voivat todella huonosti. Opinto-ohjaajien kertomuksissa hyvinvointi on siis ääripäistynyt ja se näkyy muun muassa vakavampina ongelmina.

*”Että semmonen, jotenkin musta on tuntunut siltä, että se semmonen keskivertoväki on niinkun vähentynyt ja on niinkun ne ääripäät, niihin on siirtynyt jotenkin enemmän.” (H4)*

*”Ja näin mä kokisin, että se on meidän koulussakin, et siellä on valtaosa, joilla menee ihan hyvin ja eikä oo niinkun mitään hätää. Mutta sitten on niinkun ne joilla on niitä ongelmia ja joilla on sit se hätä, niin ne saattaa olla aika isojakin ne hädät ja tota noin niin.” (H1)*

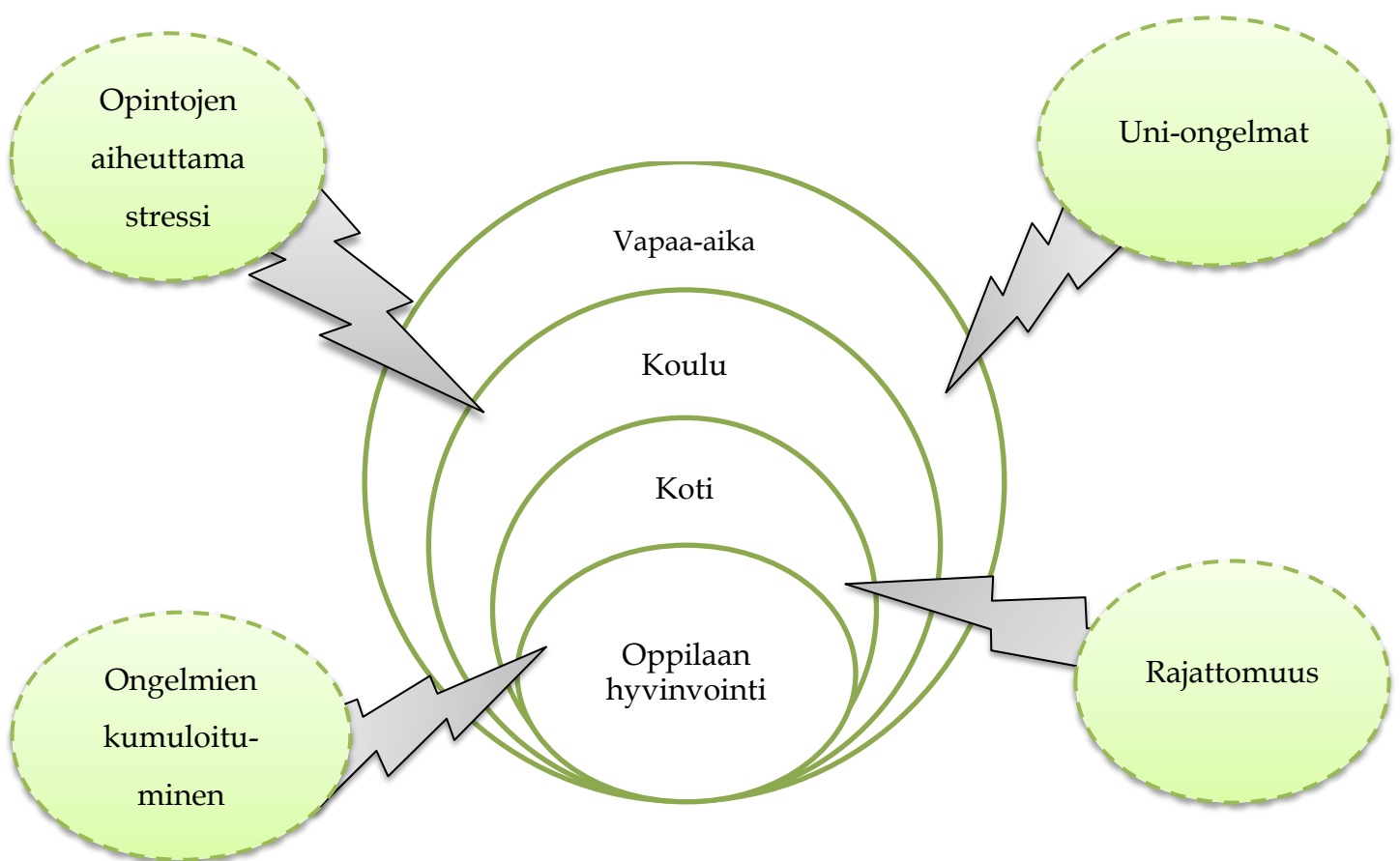
Keskeisimmiksi hyvinvointia heikentäviksi tekijöiksi opinto-ohjaajat mainitsivat uniongelmat kuten unettomuuden ja koulunkäymiseen ja sen suorittamiseen liittyvät tekijät. Erityisesti lukion opinto-ohjaajat kuvailivat sitä, miten valtaosalla lukiolaisista oli suuria paineita, jotka näkyivät esimerkiksi itkuisuutena opinto-ohjaajan luokse tultaessa. Oppilaat eivät tunnu jaksavan opintojen aiheuttamaa työmäärää ja tämä taas aiheuttaa stressiä ja ahdistuneisuutta. Ongelmat eivät ole pelkästään yksittäisiä, sillä opinto-ohjaajien näkemysten mukaan oppilaiden moniongelmaisuus on lisääntynyt ja ongelmat kumuloituvat. Tämä edellyttää myös laajempien tukitoimien tarjoamista.

*”No en mä nyt tiedä voiko sanoa, että vaikeempia kuin ennen, mutta että joillakin kun on ongelmia niin ne on niinkun tosi syviä ja vaikeita ja sen avun saaminen ei oo aina ihan helppoo.” (H4)*

Useampi opinto-ohjaaja kuvasi oppilaiden hyvinvointia heikentäväksi tekijäksi oppilaiden rajattomuuden. Rajattomuudella tarkoitetaan sitä, että oppilaille ei aseteta rajoja kodin tai perheen puolesta ja se heijastuu esimerkiksi koulutyöhön. Haastateltavien mukaan kouluissa näkyy se, että oppilaat ovat tottuneet siihen, että he saavat tahtonsa läpi ja mitään varsinaista taustaseinää ei tule iki-

nä vastaan. Oppilaat eivät esimerkiksi pysty noudattamaan sääntöjä tai vanhemmat eivät esimerkiksi pysty vaikuttamaan siihen, missä heidän lapsensa viettävät vapaa-aikaansa.

*"Sen mä uskon, se näkyy täällä nuorissa että he on tottunut pienistä asti siihen, että heillä ei ole mitään taustaseinää, et he saa ponkoilla mihin vaan ja se takana oleva, se tavallaan se turoaverkko aina joustaa siellä, se menee aina taaksepäin."* (H6)



KUVIO 1. Oppilaan hyvinvointia taustoittavat tekijät opinto-ohjaajien mukaan

## 2.1 Tutkimusongelman muodostaminen

Opinto-ohjaajien näkemykset siitä, millaista oppilaiden hyvinvointi heidän mielestään on, on ohjannut tämän tutkimuksen tutkimusongelman asettamista. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin saada ymmärrystä siitä, miten opinto-ohjaajat voivat tukea oppilaiden hyvinvointia omassa työssään.

Tutkimuskysymykseni on:

1. Miten opinto-ohjaajat voivat omassa työssään tukea oppilaiden hyvinvointia?

### 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

#### 3.1 Perusteluja laadullisen tutkimusotteen valinnalle

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ja tutkittavan ilmiön tutkiminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi ym. 2009, 161, 164). Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ja ymmärtää opinto-ohjaajien kokemuksia oppilaiden hyvinvoinnin tukemisesta, joten on perusteltua käyttää laadullista tutkimusta, sillä sen keskeinen piirre on subjektiivisuus ja kokemuksen huomioiminen (Ronkainen ym. 2014). Laadullinen tutkimus tutkii ilmiöitä niiden luonnollisessa ympäristössä, yrittäen saada selvyyttä ja ymmärrystä ilmiön merkityksestä ihmisille (Denzin & Lincoln 2000). Sen tarkoituksena on yhdistyä jokapäiväiseen elämään (Holliday 2007, 23). Koko laadullisen tutkimuksen monipuolisuudelle on yhteistä elämismailman tutkiminen ja kvalitatiivisessa tutkimuksessa ovatkin keskiössä erilaiset merkitykset, jotka ilmenevät useilla eri tavoilla (Varto 1992, 24).

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista sen tapa kerätä aineistoa, jossa tarkoituksena on perehtyä tutkimuskenttään ja tavoitella kohderyhmälle ominaista ajattelua (Kiviniemi 2010). Denzin ja Lincoln (2000) toteavatkin, että laadullinen tutkimus yrittää saada lähemmän näkökulman tutkittavasta käyttämällä menetelminä muun muassa haastattelua ja havainnointia (Denzin & Lincoln 2000). Laadullisessa tutkimuksessa painottuvat kentältä saatavan aineiston merkitys siinä, miten sitä jäsennetään teoreettisessa tarkastelussa. (Kiviniemi 2010). Aineistoon liittyy tulkinnallinen rajausta eli tutkijan omat mielenkiinnon kohteet ja tarkastelunäkökulmat vaikuttavat aineiston keräämiseen. Laadullinen aineisto ei sinällään kuvaa todellisuutta, vaan todellisuus välittyy meille erilaisten tulkintojen ja tarkasteluperspektiivien kautta (Kiviniemi 2010). Laadullisen tutkimuksen pohjalla on useimmiten aineistolähtöisyys, jolloin teorian voidaan sanoa pelkistetysti rakentuvan ylhäältä alaspäin (Eskola & Suoranta 2008, 18).

Laadullisesti kerätylle aineistolle on ominaista, että sitä tarkastellaan kokonaisuutena ja keskeistä on löytää käsitteellisesti mielekkäitä ydinteemoja (Alasuutari 2011, 39; Kiviniemi 2010). Samalla siihen liittyy, että merkitykset tulee ymmärtää osana kulloistakin asiayhteyttä (Ronkainen ym. 2014). Kvalitatiivisia aineistoja voidaan analysoida useilla eri tavoilla ja niitä myös kehitetään jatkuvasti (Eskola & Suoranta 2008, 160). Koska laadullisen tutkimuksen yksi ominaispiirre on avoimuus, tulisi tutkimuksen eri vaiheiden aineistonkeruun, analyysin, tulkinnan ja raportoinnin muodostaa yhteen kietoutunut kokonaisuus (Eskola & Suoranta 2008, 16). Seuraavissa kappaleissa kuvataan tämän tutkimuksen aineistonkeräämistä sekä sisällönanalyysia, jolla aineisto on analysoitu.

### **3.2 Aineistonkeruumenetelmä**

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää opinto-ohjaajien käsityksiä siitä, miten he voivat tukea työssään oppilaiden hyvinvointia, joten käsityksien ja koke-  
muksien tutkimiseen haastattelu sopii hyvin. Haastattelua voidaan kuvata keskusteluna, jolla on jokin rakenne ja tietty tarkoitus (Kvale & Brinkman 2009, 3) ja haastattelijan aktiivinen kuuntelijan rooli korostuu (Hirsjärvi & Hurme 2001, 102–104). Haastattelijan ja haastateltava eivät ole kuitenkaan täysin samanvertaisia tässä keskustelussa, sillä haastattelijan määrittelee ja kontrolloi haastattelutilannetta (Kvale & Brinkman 2009, 3). Haastatteluissa opinto-ohjaajilla oli mahdollisuus tuoda itseään ja työtään koskevia asioita vapaasti esille ja he loivat merkityksiä. Tämän tutkimuksen aineistokeruumenetelmäksi valikoitui puoli-  
strukturoiduista haastattelumuodoista teemahaastattelu. Teemahaastattelussa kysymysten aihepiirit ovat tiedossa, mutta kysymysten muoto ja järjestys voivat vaihdella haastattelusta toiseen (Hirsjärvi ym. 2009, 208). Vaikka teemahaastattelussa ei ole tarkoituksena tehdä kovin tarkkarajaisia suunnitelmaa, on haastattelussa hyvä miettiä teemoja ja kysymysmuotoja, jotta voidaan turvata tarvittavan tiedon saanti ja vastaukset kohdistuvat keskeisiin asioihin. Teemahaastat-

telun piirteisiin kuuluu myös joustavuuden periaate. Teema-alueet ja näistä nousevat kysymyssarjat tulevat haastattelun aikana esiin siinä järjestyksessä, joka tuntuu jokaisessa haastattelutilanteessa luontevimmalta. Haastattelijalle jätetään riittävästi liikkumavaraa tilanneratkaisujen tekoon ja hän voi laatia esimerkiksi kysymyksiä ennakkoon varastoon (Hirsjärvi & Hurme 2001, 102–104). Haastattelussa on myös mahdollista syventää jo saatuja tietoja (Hirsjärvi ym. 2009, 205).

Aineiston kerääminen alkoi marraskuussa 2014, jolloin otin yhteyttä sähköpostilla eri Jyväskylän alueen yläkouluissa ja lukioissa työskenteleviin opinto-ohjaajiin. Lisäksi pyysin haastateltavaksi myös opinto-ohjaajiksi erillisessä opinnoissa opiskelevia verkkoympäristö Optiman kautta. Esittelin viesteissäni tutkimusaiheeni ja pyysin yhteydenottoa mahdollista haastattelua varten. Haastateltavien valitsemisen yhtenä kriteerinä oli, että haastateltavilla tuli olla riittävä kokemusta oppilaiden tai opiskelijoiden ohjaamisesta koulussa. Haastateltavalla ei tarvinnut olla opinto-ohjaajan virkaa vaan riittävä kokemusta ohjaustyön tekemisestä, mutta esimerkiksi varsinaista aineenopettajan työtä ei huomioitu ohjaustyöksi. Tähän päädyttiin siksi, että haastateltavat olisivat sellaisia, jotka ovat päässeet tekemään myös henkilökohtaista ohjausta. Tutkimusjoukoksi muodostui näin ollen 7 opinto-ohjaajana tai ohjausta tehnyttä haastateltavaa, joista kuusi oli naisia ja yksi mies. Neljä haastateltavista oli opinto-ohjaajina Jyväskylän alueen kouluissa ja kolme oli opinto-ohjaajien erillisissä opinnoissa opiskelevia. Erillisissä opinnoissa opiskelleet olivat kuitenkin kaikki tehneet opinto-ohjauksen töitä tai tekivät niitä parhaillaan eri puolilla Suomea, joten heille opinnot olivat enää vain muodollinen osa pätevyyttä. Kaikki haastattelut toteutettiin marraskuussa 2014.

Haastattelujen teemat suunnittelin ennen haastatteluja pyrkien niiden avulla saamaan mahdollisimman kattavasti tietoa opinto-ohjaajien käsityksistä oppilaiden hyvinvoinnin tukemisesta. Lisäksi halusin haastattelussa selvittää opinto-ohjaajien yleisiä käsityksiä siitä, millaista oppilaiden hyvinvointi heidän mielestään on. Kuhunkin teemaan suunnittelin tarkentavia kysymyksiä, sillä valitut teemat olivat melko laajoja (Liite 1). Ensimmäinen varsinainen haastatte-



lu osoitti, että tarkentavia kysymyksiä kannattaa hyödyntää, jotta saatiin syvempiä vastauksia.

Haastattelut etenivät siten, että esittelin itseni haastateltavalle ja mikä on tutkimuksen tarkoitus. Kävimme myös läpi haasteltavan yksityisyyden suojaa ja kerroin miten haastattelu etenee. Haastattelujen kesto vaihteli paljon lyhyimmän haastattelun ollessa kestoaltaan 23 minuuttia, kun taas pisin oli 58 minuuttia. Vaikka haastattelujen pituus vaihteli paljon, tulivat kaikki tutkimuksen teemat käsiteltyä kaikissa haastatteluissa. Haastattelujen jälkeen litteroin haastatteluaineistot ja yhteensä litteroitua aineistoa kertyi 58 sivua fontilla Times New Roman, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1.

Tässä tutkimuksessa haastateltavat kertoivat omia kokemuksiaan ja näkemyksiään, mutta tiettyjä samoja teemoja nousi esiin kaikissa haastatteluissa. Esille tulevat asiat olivat osittain henkilökohtaisiakin näkemyksiä, mutta tässä tutkimuksessa en ole erotellut yksittäisiä kokemuksia, vaan olen analysoinut aineistoa yhtenä kokonaisuutena. Vaikka haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina eikä haastateltavilla ollut tietoa siitä, keitä muut haastateltavat olivat, monissa haastatteluissa nousi esille samankaltaisia hyvinvoinnin tukemisen keinoja. Eskolan ja Suorannan (2008, 62 – 63) tätä voidaankin kutsua kylläntymiseksi eli saturaatioksi. Saturaatiossa uudet tapaukset eivät tuota enää uutta tietoa ja silloin tutkimusaineistoa on kerätty riittävästi (Eskola & Suoranta 2008, 62 – 63). Viimeisimpien haastattelujen kohdalla koin, että varsinaista uutta asiaa ei juuri tule, jolloin aineiston määrä vaikutti riittävän kattavalta. Eskola ja Suorannan (2008, 63) mukaan aineiston lukumäärä on tutkimuskohtainen ja vastauksia tarvitaan sen verran kuin on tutkimuksen kannalta välttämätöntä ja tässä tutkimuksessa tällä haastateltavien määrällä saavutettiin tutkimuskysymykseen riittävät vastaukset.

### 3.3 Aineiston analyysi

Sisällönanalyysi voidaan jakaa teoria- ja aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin ja tässä tutkimuksessa on käytetty aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on valittu tutkimuksen analysointitavaksi siksi, että se soveltuu tutkimuksen tarkoitukseen, kun ollaan kiinnostuneita opinto-ohjaajien kokemuksista. Sisällönanalyysi pyrkii saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvauksen tiivistetyssä ja yleisessä muodossa ja sen tarkoituksena on saada tutkijalle uusia näkökulmia ja lisätä tutkijan ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009; Krippendorff 2013, 24). Tutkimuksessa käytettävä aineisto kuvaa haluttua tutkittavaa ilmiötä ja itse analyysin tarkoituksena on luoda siitä sanallinen ja selkeä kuvaus. Sisällönanalyysillä halutaan järjestää aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kuitenkin kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Siihen liittyy lähes aina jokin kirjoitettu, kuultu tai nähty aineisto. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91, 93, 108). Laadulliselle tutkimukselle on ominaista erilaiset luokitukset ja ryhmittelyt esimerkiksi samankaltaisuuden mukaan (Mäkelä 1990, 54). Aineistolähtöisessä analyysissä tarkoituksena on pyrkiä luomaan tutkimusaineistosta teorettinen kokonaisuus. Tutkimuksessa analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtäväasettelun mukaisesti, edeten induktiivisesti eli yksittäisestä yleiseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Schreierin (2013, 25) mukaan induktiivisuus näkyy laadullisen tutkimuksen aineiston analyysissä siten keskeiset kategoriat ja käsitteet syntyvät aineistosta.

Ennen kuin varsinainen analyysi aloitetaan, tulee Milesin ja Hubermanin (1994, 51) mukaan raakaa, olemassa olevaa dataa prosessoida. Prosessointiin liittyy nauhoitusten kuunteleminen, litterointi, ja litteroidun aineiston lukeminen. Tämä tulee suorittaa ennen kuin aineistoa voidaan analysoida (Miles & Huberman 1994, 51). Tässä tutkimuksessa analyysin eteneminen alkoi siten, että kirjoitin auki haastattelut sanasta sanaan, jonka jälkeen luin haastattelut ja perehdyin niiden sisältöön lukemalla niitä läpi useampaan otteeseen. Alasuutarin (2011, 39) mukaan on olennaista kiinnittää huomiota siihen, mikä on tutkimuksen viitekehyksen kannalta validia. Jo aineistoa lukiessa muodostui ensimmäisiä teemoja ja merkitsinkin niitä ylös. Tämän jälkeen aloitin varsinaisen aineis-

ton luokitteluun. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 108) viittaavat Milesiin ja Hubermaniin (1994) hahmotelmaan aineistolähtöisestä analyysistä, joka voidaan jakaa karkeasti kolmeen vaiheeseen: aineiston redusointiin (pelkistäminen), aineiston klusterointiin (ryhmittely) ja teoreettisten käsitteiden luomiseen (abstrahointi) (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108).

Pelkistämällä, eli aineiston redusoinnilla tarkoitetaan sitä, että aineistosta karsitaan tutkimuksen kannalta epäolennainen tieto pois ja etsitään tutkimuskysymyksen kannalta olennainen tieto (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Pelkistämisen toteutin lukemalla tekstiä useaan kertaan ja jakamalla sitä lyhemmiksi kappaleiksi. Nämä kappaleet taas pelkistin lyhemmiksi ilmaisuiksi huomioiden tutkimuskysymyksen kannalta merkitykselliset asiat, jotka pelkistin lyhemmiksi ilmaisuiksi. Alkuperäisilmaisuista ja niiden pelkistyksestä on esimerkki taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä eli redusoinnista

<b>Alkuperäisilmaisu</b>	<b>Pelkistetty ilmaisu</b>
Mutta sitten kyllä musta toisaalta tuntuu, että on tää niinkun, ehkä tää nykykoulu- ja maailma, on se semmonen, että se ehkä jotenkin tuntuu, että se stressaantuneisuus on jotenkin lisääntynyt (H1)	Tuntuu, että nykykoulumaailmassa stressaantuneisuus on lisääntynyt
Ja kuraattori on viereinen ovi ja terkkarin saa puhelimella hetkessä kiinni, et me tehdään yhteistyötä silleen, että mahdollisimman nopeesti päästään eteenpäin (H7)	Yhteistyön tekeminen, että pääsee mahdollisimman nopeesti eteenpäin

---

Ihan konkreettinen toimintamalli, että nyt teet näin ja nyt palottelet peruna kerrallaan-juttu ja kaikki nää. Et niinkun jotenkin yritti konkretisoida sitä että miten sää toimit tästä. (H5)	Konkreettisen toimintamallin tekeminen, jotta näkee miten toimia
---	--

Että mää käyn tavallaan yhden kierroksen kaikkien kanssa ja sitten lähdetään toiselle ja. Et ne näkee jo ensinnäkin seiskaluokalla, että mää oikeesti oon niitä varten täällä, että tää ei oo mikään niinkun projekti, joka alkoi nyt ja päätty. Mä oon tässä ja mä oon oikeesti kiinnostunut heistä. Ja he saa puhua ummet ja lammet, että se luottamus luodaan silleen pikkuhiljaa. (H6)	Korostaminen, että on oikeasti täällä oppilaita varten eikä tää oo mikään projekti joka päättyy ja alkaa
--	--

---

Pelkistämistä seuraa aineiston ryhmittely. Ryhmittelyssä aineiston pelkistetyt alkuperäisilmaisut käydään läpi ja aineiston joukosta etsitään asiakokonaisuuksia, jotka kuvaavat samankaltaisuuksia ja/ tai eroavaisuuksia ja ne ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi. Tässä tutkimuksessa ryhmittelin aineistoa tulostamalla kaikki pelkistetyt ilmaisut ja leikkaamalla ne sen jälkeen erillisiksi lapuiksi. Lappuja, jotka sisälsivät ilmaisuja, lajittelin omiksi ryhmikseen jakamalla niitä alaluokiksi. Tuomen ja Sarajärven (2009, 110) mukaan luokka nimetään sen sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Tätä analyysin vaihetta kutsutaan myös aineis-

ton klusteroinniksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Esimerkki aineiston klusteroinnista, löytyy taulukosta 2. Aineiston klusterointia seuraa abstrahointi, jossa analyysiä syvennetään muodostaen teoreettisia käsitteitä (liite 2).

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston ryhmittelystä eli klusteroinnista

<b>Alaluokka</b>	<b>Yläluokka</b>
Oppilaan katseen kääntäminen tulevaisuuteen	Positiivisen kuvan luominen tulevaisuudesta
Yritys saada oppilas innostumaan tulevaisuudesta	
Auttaa näkemään asioita eri tavalla	
Toivon antaminen oppilaalle	
Omaan itseensä suhtautumisen vaikuttaja	
Mahdollisuuksien kirkastaminen	

Tutkimuksen ollessa aineistolähtöistä, tulisi abstrahoinnista syntyneissä käsitteissä näkyä tutkittavalle ilmiölle ominaiset piirteet. Aineiston analyysin tavoitteena onkin löytää keskeiset ydinkategoriat ja ulottuvuudet, jotka kuvaavat tutkittavaa kohdetta. Abstrahoinnissa on keskeistä löytää synteisiä luova temaatinen kokonaisrakenne, joka taas kattaa koko aineistoa. (Kiviniemi 2010). Sisälönanalyysiin pohjautuvassa tutkimuksessa on myös tärkeää, että tutkimuksen tuloksia ei esitetä vain tietyssä järjestyksessä vaan niistä tehdään myös johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103). Seuraavassa luvussa esittelen tämän tutkimuksen tuloksia.

## 4 OPINTO-OHJAAJIEN KÄSITYKSIÄ OPPILAI- DEN HYVINVOINNIN TUKEMISESTA

Tässä luvussa esitän tulokset tutkimuskysymykseeni: Miten opinto-ohjaajat voivat omassa työssään tukea oppilaiden hyvinvointia? Tulokset pohjautuvat opinto-ohjaajien haastatteluihin ja ne esitetään pääluokka kerrallaan. Toisen asteen otsikot ovat tuloksista syntyneitä pääluokkia ja yläluokat esitellään tekstissä lihavoituna.

### 4.1 Ohjaajan ammattitaito

Opinto-ohjaajan työ näyttäisi pohjautuvan paljon niin koulutukseen kuin kokemuksen kautta hankittuun tietoon. Tutkimukseen osallistuneiden haastattelussa tämä näkyi opinto-ohjaajan **omana ammatillisena osaamisena**. Oma ammatillinen osaaminen lähtee perusammattitaidosta, jolla hoidetaan työpäivän mukana tulevia asioita. Perusammattitaitoon kuuluivat tekijät, joita saadaan opinto-ohjaajan koulutuksen kautta, eli esimerkiksi miten ohjausta tehdään. Ammattitaitoon kuuluivat myös perinteiset opinto-ohjaajan työt kuten koulutusvalinnoissa ja opiskeluissa tukeminen ja sillä toteutetaankin valtaosa opinto-ohjaajan arjessa tapahtuvasta työstä. Perusammattitaidon lisäksi ohjaajalta vaaditaan tiettyä herkkyyttä omaa ammattitaitoa kohtaan. Tällä tarkoitetaan sitä, että, opinto-ohjaajan tulee tunnistaa omat rajansa opinto-ohjaajana eli milloin oppilaiden asiat eivät niin sanotusti kuulu enää hänelle. Esimerkiksi mielenterveyteen liittyvien ongelmien hoitaminen ei kuulu opinto-ohjaajan ammattitaidon piiriin. Tällaisissa tilanteissa haastateltavien mielestä opinto-ohjaajan pitää ohjata oppilas niiden ihmisten luokse, jolla on keinoja auttaa. Haastateltavat korostivat puheessaan, että oppilaille pitää myös tehdä selväksi, että he eivät ole psykologeja, mutta auttavat niissä asioissa missä voivat. Osa haastateltavista oli sitä mieltä, että opina kohtaa vaikeitakin asioita ja siksi on

tärkeää, että opinto-ohjaaja tekee selkeän vastuun jaon siitä, kuka mitäkin työtä tekee.

*”Olla herkkänä sille, niinkun myöskin, mun mielestä siihen kuuluu ehdottomasti se, että ohjata eteenpäin, sanoa suoraan, ootko sää nukkunut, voiko toi sun väsymys johtua, entäs jos käytäis terkkarilla.” (H4)*

*”Että kyllä tässä opona välillä joutuu semmoseen aika vaikeisiinkin tilanteisiin.” (H7)*

Opinto-ohjaajan oma ammatillinen osaaminen, jolla hyvinvointia tuetaan, näyttäisi haastateltavien mukaan rakentuvan myös itsensä kouluttautumisesta. Haastateltavien puheissa tuli esille se, että opinto-ohjaaja ei voi jäädä vain peruskoulutuksensa varaan, vaan hänen täytyy kehittää ja kouluttaa itseään myös myöhemmin. Tätä perusteltiin muun muassa muuttuvilla elämäntyyleillä ja yhteiskunnan muutoksilla, mutta myös sillä, että jokainen kouluun tuleva sukupolvi on erilainen. Kouluttautumiseen vaikuttaa tietenkin myös opinto-ohjaajan persoona, sillä jotkut ovat enemmän kiinnostuneita itsensä kehittämisestä kuin toiset. Eräs opinto-ohjaaja perusteli kouluttautumistaan sillä, että haluaa olla kehityksessä ja tiedoissaan mieluummin edellä kuin jäljessä muita.

*”Ja oon aina niinkun kaikessa aina silleen, mieluummin vaikka etuajassa eellä kun että kuulen viimeisenä jonkun asian.” (H7)*

Opinto-ohjaajat viettävät jatkuvasti aikaa lasten ja nuorten parissa ja näkevät sitä kautta paljon esimerkiksi sukupolviin liittyviä muutoksia. Heidän puheissaan korostuivat ajatukset siitä, että opinto-ohjaajan pitää seurata myös aikaansa. Opinto-ohjaajan on hyvä tietää mitä erilaisilla koulutuksen kentillä tapahtuu ja asiat ovat koulutuspoliittisesti pinnalla. Verkostoituminen ja yhteistyön tekeminen eri kanavien kautta on erityisen tärkeää. Tämän lisäksi nähtiin tärkeänä, että ohjaaja seuraa elämää myös oman ympäristönsä esimerkiksi perheensä

kautta. Elämää näkee ja pitääkin nähdä muualla kuin koulussa, sillä se rikastuttaa omaa ammatissa toimimista. Osa haastateltavista koki, että omaan ammatilliseen osaamiseen nähtiin kuuluvaksi se, että opinto-ohjaaja viestittää omalla toiminnallaan oppilaille, että oman työn tekeminen on mielekästä. Oma työtä ilon kautta tekemällä ja sen näkeminen positiivisena asiana, jolloin oppilaille välittyy kuva, että työn ei tarvitse olla masentavaa ja ahdistavaa. Opinto-ohjaajan osoittaessa, että työn tekeminen on mielekästä, näyttää samalla hän oppilaille, että kannattaa tehdä sellaisia asioita joista pitää. Positiivinen suhtautuminen omaan työhönsä on myös oppilaille viesti siitä, että opinto-ohjaaja pitää oppilaiden kanssa työskentelystä.

*”Me tykkätään tästä, koska sehän ois se malli niille, että mitä ikinä teet, että jos sä siitä tykkäät, ei nyt koko ajan eikä joka aamu, ei varsinkaan maanantaiamuna, mut siis niinkun periaatteessa. Että musta on kiva olla teidän kanssa.” (H4)*

Ammatilliseen osaamiseen kuului keskeisenä ohjaajan vuorovaikutusosaaminen. Se on ammatillisen osaamisen kannalta keskeinen elementti ja vuorovaikutusosaaminen koettiin erittäin merkittävänä. Ohjaajan vuorovaikutusosaamiseen liittyivät kaikki se toiminta, jota tehtiin vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa. Heidän työssään painottuivat erityiset kahdenkeskiset keskustelut, joille annettiin suuri painoarvo. Kahdenkeskisissä keskusteluissa opinto-ohjaaja pääsee keskustelemaan oppilaan kanssa henkilökohtaisesti ja asioista voidaan puhua tällöin syvemmin. Keskusteluissa painottuivat dialogisuus ja siihen pyrittiin jatkuvasti omassa ohjaustyössä. Kaikkien opinto-ohjaajien mielestä vuorovaikutuksessa oli merkityksellisintä luottamus ja sen varaan koko ohjaus oppilaan kanssa rakentuu. Kun keskustelu oli luottamuksellista, nähtiin sen olevan myös keino, jolla hyvinvointia voidaan tukea.

Opinto-ohjaajien kertomuksissa oppilaat tulivat opinto-ohjaajan luokse hyvin erilaisissa asioissa. Asiat saattoivat vaihdella opiskeluasioista aina mielen terveyden ongelmiin saakka. Muutaman ohjaajan haastatteluista kävi ilmi,



että tärkeintä on, että ohjattava kohdataan tilanteessa kuin tilanteessa aidosti ja mukana eläen. Kun oppilas kohdataan ohjaustilanteessa mahdollisimman aidosti, voi luottamus syntyä opinto-ohjaajan ja oppilaan välille. Tämä taas mahdollistaa myös keskustelun ja dialogisuuden heidän välillään. Aidon kohtaamisen lisäksi opinto-ohjaajat kuvasivat läsnäolon merkitystä. Opinto-ohjaajat kertoivat, että jo pelkästään läsnä olemalla voidaan tukea hyvinvointia. Joskus pelkästään hiljaa istuminen tilanteessa riittää siihen, että oppilaalle tulee olo, että hänestä ollaan kiinnostuneita ja hänestä välitetään. Kyseiseen hetkeen ei tarvita suunnittelua siitä, mitä seuraavaksi tehdään, vaan eletään vain hetkessä oppilasta kuunnellen. Opinto-ohjaajien mielestä läsnäolon on tultava myös opinto-ohjaajalta luonnostaan ja heiltä tarvitaan tietynlaista herkkyyttä, jotta tunnistaa erilaiset tilanteet, joissa läsnäoloa kaivataan.

*”No se on mun tapa toimia joo. Että niinkun läsnäolo, jotenkin että istu siinä rauhassa, että niinkun mulla on kaikki maailman aika sua varten”  
(H4).*

Kaikkien ohjaajien mielestä keskeisin hyvinvoinnin tukemisen keino on kuunteleminen. Opinto-ohjaajan työssä kuuntelemisen koettiin olevan myös keskeisin taito ja jolle ohjaus ikään kuin perustuu. Kuuntelemista tapahtui hyvin erilaisissa tilanteissa ja erilaisissa ongelmissa. Opinto-ohjaajat kuuntelivat oppilaita silloin kun heillä oli ongelmia esimerkiksi koeviikolla tai he itkivät koeviikon paineita.

*”Jos oppilas tulee niinkun monesti on se, että kun koeviikko koittaa niin saattaa käydä lukiolaisia, jotka itkee siis silmänsä ihan päästä, että mä kes-tä tätä painetta kun mulla on koeviikko. Totta kai mä kuuntelen ja oon mukana.” (H5).*

Tutkimukseen osallistuneiden opinto-ohjaajien mielestä kuuntelemalla osoitetaan, että on juuri siinä hetkessä oppilasta varten. Osa asioista, joista opinto-ohjaajalle tullaan puhumaan, ovat sellaisia, joissa vain tarvitaan kuuntelua.

*”Et ne on sellaisia, että niissä täytyy jotenkin koittaa kuunnella sitä ihmistä.” (H1)*

Eräs haastatteluun osallistuneista opinto-ohjaajista pohti haastattelussa sitä, miten tietyssä vaiheessa kuuntelun lisäksi tarvitaan vain puhdasta lohduttamista ja mukana elämistä. Oppilaiden asiat, joiden kanssa he tulevat opon luokse, ovat hyvin vaihtelevia ja niissä näkyy koko elämän kirjo. Joskus lohduttamiselle pitää varata oma aikansa ennen kuin asioissa voidaan siirtyä eteenpäin. Usein asiat ovat myös sellaisia, että niihin ei tarvitse keksiä mitään ratkaisua. Tällöin riittää, että nuorella on aikuinen, jolle hän voi purkaa mieltään.

*”Että sitten ei voi paljon muuta kun lohduttaa.” (H1)*

Jatkuvasti kasvavat paineet ja nuorten elämän hektisyys näkyivät opinto-ohjaajien työarjessa. Tästä syystä opinto-ohjaajien mielestä on tärkeää, että ohjaukseen oppilaiden kanssa sisältyy tietty **hetkeen pysähtyminen**. Hyvinvoinnin tukemisen kannalta hetkeen pysähtyminen näkyy siten, että oppilaalle annetaan hänen tarvitsema määrä aikaa ja toisaalta ohjauksia voi olla myös useamman kerran. Ohjauksessa korostuvat tällöin myös ohjauksen rauhallisuus ja ohjauksen annetaan tarvittaessa mennä oppilaan ehdoilla ja nopeudella.

Joskus hyvinvoinnin tukeminen vaatii yksinkertaisimmillaan **aikuisena olemista**. Kuten aiemmin tässä työssä kuvattiin, tutkimukseen osallistuneiden opinto-ohjaajien mielestä oppilaiden rajattomuus on lisääntynyt. Tällöin nuoret tarvitsevat yksinkertaisesti välittävää ja rajoja asettavaa aikuista, jos sellaista ei kotoa löydy. Opinto-ohjaajat korostivatkin sitä, että opinto-ohjaajan, kuten myös muiden aikuisten, pitää olla oppilaalle aikuinen, joka antaa samanaikaisesti sekä rakkautta että rajoja. Aikuisena olemiseen liittyy se, että opinto-

ohjaaja antaa oppilaille aikuisen mallin. Aikuisen malliin kuuluu se, että opinto-ohjaaja toimii järkevästi, mutta myös luottamusta herättävällä tavalla. Oppilaalle pitää tulla opinto-ohjaajasta aikuisena se kuva, että häneen voi luottaa ja asioista voi kertoa. Hän on aikuisena sellainen, joka käyttäytyy aikuisen lailla, eikä lähde samalla tavalla mukaan hölmöilyyn kuin kaverit.

*”Opinto-ohjaajan rooli hyvinvoinnin tukemisessa on se, että on varmaan tullut näitten keskustelujen aikana, että on järkevä, aikuinen.” (H2)*

*”Ja aikuisuus, et ne niinkun luottaa siihen, että mä en lähde siihen samaan mukaan kun heidän kaikkien 14-vuotiaat kaverinsa. Että mä oon oikeesti aikuinen.”(H6)*

## 4.2 Oma persoona

Opinto-ohjaajan keskeinen työkalu omassa työssä toimimiseen on hänen persoonansa. Oma persoona ja siihen liittyvät osatekijät näkyivät myös tämän tutkimuksen tuloksissa, sillä haastateltavat puhuivat persoonan käyttämisestä omassa työssään. **Lähestyttävyys** kuvattiin yhtenä persoonasta tulevana asiana ja hyvinvoinnin tukemisen keinona. Lähestyttävyys näkyy muun muassa siinä, että opinto-ohjaajan pitää olla tietyllä tavalla samalla tasolla oppilaan kanssa. Tällä tarkoitetaan sitä, että opinto-ohjaaja ei yritä olla parempi kuin oppilas vaan kohtaa hänen samantarvoisena kuin itse on. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opinto-ohjaajan pitäisi heittäytyä liian kaverilliseksi, vaan olemalla jo aiemmin mainittu luotettava aikuinen. Samalla tasolla olemisen lisäksi osa opinto-ohjaajista kuvasi myös opinto-ohjaajan tasavertaisesta suhteesta oppilaaseen. Tasavertaisessa suhteessa oppilas voi tulla helposti opinto-ohjaajan luo ilman, että siihen liittyy auktoriteettiasemaa niin kuin muiden aineenopettajien kanssa saattaa olla.

*"Sitten toisaalta semmonen kohtaaminen opinto-ohjaajan kanssa on muutenkin sellaista tasavertaisempaa monessa suhteessa." (H1)*

*"(...) siinä puhutaan asioista, jotka jossa se opettajuus kun se antaa semmosen tietynlaisen auktoriteetin, ainakin lukiossa sillä on niinkun, se on vieläkin hyvin vahvasti sellasta tiedonjakajuutta. Niin siinä tulee semmonen hierarkia hirveen helposti, että siinä opoudessa sitä ei välttämättä tarvii olla." (H1)*

Opinto- ohjaajan lähestyttävyyttä lisää se, että hän osoittaa kiinnostusta nuoria kohtaan. Opinto-ohjaajan pitää olla kiinnostunut nuorten elämään kuuluvista ilmiöistä, mutta myös osoittaa sitä näkyvästi. Kiinnostusta voi osoittaa esimerkiksi juttelemalla käytävällä oppilaiden kanssa ja osoittamalla, että muistaa heidän kuulumisensa tai esimerkiksi harrastuksiaan. Tähän liittyy myös samalla itsensä näkyväksi tekeminen, eli opinto-ohjaaja ei voi piiloutua omaan huoneensa. Itsensä näkyväksi tekeminen kannustaa nuoria lähestymään ja sitä kautta opinto-ohjaajalle on ehkä mahdollista puhua helpommin. Näkyvänä oleminen tarkoittaa myös sitä, että opinto-ohjaaja toimii rehellisesti.

Opinto- ohjaajan puheissa korostui heidän **tapaansa olla ohjaaja** ja siten sillä oli vaikutus myös heidän persoonaansa. Opinto-ohjaajien mielestä hyvinvoinnin tukemista tapahtuu silloin kun hän uskaltaa puuttua asioihin ja haluaa omassa toiminnassaan tehdä. Samalla uskallukseen liittyy myös se, että opinto-ohjaajat pystyvät tarpeen vaatiessa sanomaan asiat hyvinkin suoraan. Asioiden suoraan sanomisella tarkoitetaan sitä, että opinto-ohjaaja ei kiertele asioiden ilmaisussa, vaan kertoo miten asiat ovat. Tähän liittyy myös lupauksen pitäminen. Useampi haastateltava korosti sitä, että on tärkeää osoittaa oppilaille, että opinto-ohjaaja pitää lupauksen ja se on oma tapa toimia.

*"Aa, no lupasin ensinnäkin, että minä huolehdin tämän asian kuntoon, että hän voi luottaa minnuun edelleenkin totta kai." (H2)*

Oman rehellisyyden lisäksi, erään opinto-ohjaajan tapaan olla ohjaaja liittyy se, että hän odottaa myös oppilaiden sanovan asioita rehellisesti ja kertovan asioista avoimesti. Tämä liittyy siihen, että opinto-ohjaaja ei voi yrittää auttaa oppilasta, jos ei tiedetä syytä esimerkiksi sille miksi hän ei käy koulua.

*”Mutta sitten kaikkein tärkeintä se, että sais jotenkin sen oppilaan rehellisesti sanomaan ääneen, miksi asiat on niinkun ne on. (...) mutta musta olis mukava kuulla siltä rehellisesti missä se on jos se lintsa. Mitä se haluaa tehdä sen ajan, kenen kanssa.” (H5)*

Rehellisyyteen opinto-ohjaajan ja oppilaan välillä liittyy myös vastuun jakaminen. Vaikka useampi opinto-ohjaajista oli sitä mieltä, että opinto-ohjaaja on ensisijainen hyvinvoinnin tukija, edellytetään nuorilta itseltään myös toimia. Tällä tarkoitetaan sitä, että ohjaajan neuvojen jälkeen vastuuta toiminnasta annetaan oppilaalle, sillä opinto-ohjaaja ei voi hoitaa kaikkia asioita oppilaan puolesta. Samalla voidaan puhua myös vastuun jakamisesta: nuorelle annetaan vaihtoehtoja, mutta nuori tekee itsenäisesti omia päätöksiään esimerkiksi koulutusvalintojen suhteen. Opinto-ohjaajien tapaan olla ohjaaja liittyy siis vahvasti myös oppilaille vastuullisen roolin tarjoaminen.

*”Ja sit jotenkin se, että jaetaan sitä vastuuta, että mä autan sua nyt näillä, sää päätät, mutta mä sanon sulle nyt vaihtoehdot” (H4).*

Tutkimukseen haastellut opinto-ohjaajat kuvasivat myös omaa joustavuuttaan. Työn onnistumisen kannalta opinto-ohjaajalta vaaditaan joustavuutta kaikissa tilanteissa ja myös sitä, että tilanteet saattavat muuttua yllättäen. Joustavuuden omaan persoonaan kuuluvaksi mainitsi muutama opinto-ohjaaja.

*”Opinto-ohjaajan täytyy olla valmis joustamaan. Äärimmäisen paljon, ehkä aineenopettajat ei niinkään oo. Koska harvemmin heiltä oppilaat sitten neuvoja kyssyy aina.” (H2).*

**Omana itsenä oleminen** oli haastateltavien mielestä yksi tärkeimmistä opinto-ohjaajan työssä vaadittavista ominaisuuksista. Oman persoonan käyttäminen työssä nähtiin asiana, joka auttaa työn tekemisessä ja samalla tukee myös hyvinvointia. Persoonallaan opinto-ohjaaja luo pohjan ohjaussuhteen syntymiselle ja käyttää sitä työvälineenä jatkuvasti oppilaiden kanssa. Yksi haastateltavista oli myös sitä mieltä, että oman persoonan kääntäminen työkaluksi on yksi keino työskennellä oppilaiden kanssa. Se nähtiin myös yhtenä tekijänä, joka on ohjannut opinto-ohjaajia hakeutumaan opinto-ohjaajan ammattiin. Hyvinvoinnin tukemisen kannalta ohjattavan persoonalla on keskeinen rooli.

*"Ää, kyllä se mun mielestä on mun persoona, semmonen, se lähtee sieltä, miksi mä oon ylipäättään hakeutunut opoksi on se äärimmäinen tarve ja halu auttaa muita."(H3)*

*"Se, ja tässä mistä ollaan puhuttu sun kanssa, että tavallaan omalla persoonalla tehdä sitä, niin mulla kesti kauan tajuta, että mä oon sellainen, tai omimmillani on siinä että voi toimia ja tehdä. (H4)"*

Opinto-ohjaajat kuvasivat myös toiminnassaan aitoa olemista ja sellaista, joka saa oppilaan lähestymään opinto-ohjaajaa. Itsestä kertominen oli keskeistä useammalle opinto-ohjaajalle ja osa heistä koki sen luontevana toimintana omassa työssään. Kun opinto-ohjaaja kertoo itsestään, koettiin se tilanteena, jossa oppilaan kanssa tulee normaali ihmisten välinen kohtaaminen. Tämä sivuaa jo aiemmin kuvattua hierarkkisuus-eroja. Opinto-ohjaajien kertoessa itsestään oppilaat näkevät, että opinto-ohjaaja on nimenomaan tavallinen ihminen. Itsestä kertominen mahdollistaa myös sen, että opinto-ohjaaja voi kertoa omista kokemuksistaan ja sillä tavalla tukea oppilasta, jos oppilaalla on samanlainen tilanne.

*"Ja tota kerroin myös omasta tilanteesta koska itelläkin on ollut masennusta ja pystyin niinku sitä kautta häntä tukemaan."(H3).*

### 4.3 Keinot hyvinvoinnin tukemiseen

Opinto- ohjaajilla oli omassa työssä toimiessaan **formaaleja hyvinvoinnin tukemisen keinoja**. Nämä keinot olivat sellaisia, jotka näkyivät jokapäiväisessä arjessa omassa työympäristössä työskenneltäessä. Yksi formaaleista keinoista oli opintojen organisointi. Opintojen organisointia toteutettiin usean oppilaan kanssa monissa eri tilanteissa. Lukiolaisten kanssa opintoja organisoitiin esimerkiksi koeviikolla ja opinto-ohjaajat kuvasivatkin tätä eräänlaiseksi uskon ja varmuuden luomiseksi opiskelijoihin. Opintojen organisointiin liittyi esimerkiksi konkreettisten lukusuunnitelmien ja aikataulujen tekeminen. Yksi opinto-ohjaaja koki myös, että oppilaan opintojen organisoimista tapahtuu myös silloin kun oppilaalle ei ole edellytyksiä esimerkiksi läksyjen tekemiselle.

*”Ja hyvin konkreettisestikin silleen vaikka, että ennen koeviikkoa ollaan vaikka jaettu joka päivälle no mitä sä tossa ehdit lukemaan, että eihän sulla oo mitään hätää kun seuraavana päivänä sä ehdit lukemaan nuo. Niinkun vähän silleen jäsennelty silleen konkreettisesti niitä työtehtäviä.” (H5).*

Formaaleihin hyvinvoinnin tukemisen keinoihin lukeutuivat myös tiedon jakaminen ja perinteisten oppilaanohjauksen luokkatuntien pitäminen. Tietoa jaettiin oppilaille yleisesti esimerkiksi jatko-opintoihin liittyvissä asioista, jotka olivat oppilaille epäselviä. Tietoa annettiin myös silloin kun suunnitelmat olivat muuttuneet ja opiskelija tarvitsi erilaista tukea uusien suunnitelmien muokkaamiseen. Tiedon jakamista tapahtui erityisesti henkilökohtaisissa ohjauksissa, mutta myös opinto-ohjauksen tunneilla. Haastateltavat opinto-ohjaajat eivät varsinaisesti kuvanneet opinto-ohjauksen tunteja hyvinvoinnin tukemisen alueena. Enemmänkin se nähtiin paikkana jossa *”joku vaikka saisi sieltä jonkun oivaluksen omaan elämäänsä”* (H4). Opinto-ohjauksen tunneilla myös korostettiin sitä että opinto-ohjaajan luokse voi aina ja minkälaisessa asiassa tahansa.

Keinoja hyvinvoinnin tukemiseen löytyi myös aktiivisesta tekemisestä. Osa opinto-ohjaajista käytti visualisointia tai piirtämistä kokonaisuuksien hah-

mottamiseen. Visualisoimalla helpotettiin opiskelijan ja opinto-ohjaajan näkemystä esimerkiksi siitä millaiselta tuleva opiskeluvuosi näyttää paperille piirrettynä. Yksi tutkimukseen osallistuneista opinto-ohjaajista käytti oppilaanohjauksen tunneilla oppilaiden kanssa aikaa hyvinvoinnin kolmion piirtämiseen. Kolmion tarkoituksena oli avata oppilaalle millaisista palasista oman elämän kolmio rakentuu ja saada näkemään ovatko alueet tasapainossa.

*”No mulle tulee mieleen, mä aloitan aina seiskojen kanssa kokonaisuudessaan, että me piirretään hyvinvoinnin kolmio. Siihen liittyy kaksi kolmiota, toinen on vapaa-aika ja toinen on koulu ja sitten kolmon kärkiin, siitä tulee vähän niinkun semmonen daavidin tähti, kun ne kaksi kolmiota on päällekkäin tähden mallisena.” (H5)*

Yksi tutkimukseen osallistuneista opinto-ohjaajista mainitsi yhtenä formaalina hyvinvoinnin tukemisen keinona ryhmien pitämisen. Ryhmien pitämällä tarkoitetaan sitä, että tietyissä asioissa tukea tarvitseville on perustettu ryhmätointa, jossa harjoitetaan erilaisia taitoja. Ryhmään kuuluvilla oppilailla voi olla ongelmia esimerkiksi käytöksessä tai he voivat olla esimerkiksi hiljaisia tai arkoja. Ryhmä rakennetaan oppilaista, joilla ilmenee samanlaisia asioita ja ryhmässä tapahtuvalla ohjauksella yritetään tukea nuorta. Ryhmien toteutus voi tapahtua yhteistyössä esimerkiksi terveydenhoitajan kanssa tai se on laajemman mittakaavan toimintaa, jossa toimii useampia yhteistyökumppaneita. Myös kotia otetaan mukaan toimintaan, jotta hyvinvoinnin tukeminen lähtisi kotiympäristöstä asti. Haastateltavan mukaan tämä vaatii opinto-ohjaajalta sitoutumista ja ammattitaitoa, sillä opinto-ohjaajan pitää nähdä millaisia taitoja ryhmissä olevat nuoret tarvitsevat. Lähtökohtaisesti ryhmätoiminnasta on kuitenkin ollut suurta useammassa ongelmassa, vaikka toiminta on ollut pientä.

*”Et sehän on sitten myös sitä meidän opojen ammattitaitoa miettiä, että okei tää viiden pojan ryhmä tarvii nyt tällaisia taitoja, että ne pärjäis joskus. Että*



*ne sais joskus ikinä töitä tai että ne osais ihmisten ilmoilla liikkua, että ne ei munaa aina kaikkia mahdollisuuksia elämässä.” (H6)*

*”Mutta tää on nyt ehkä semmosta konkretiaa. Mutta kyllä ehkä semmonen suuri apu, se on kuitenkin siis pieni ryhmä aina kerrallaan, oli ne sitten niitä syömättömiä tai mitä ikinä.” (H6).*

Opinto-ohjaus näyttäytyi opinto-ohjaajien mielestä oppilaille **matalankynnyksen paikkana saada apua**, joka mahdollistaa siten myös paremman mahdollisuuden oppilaiden ohjaamiseen ja tukemiseen. Opinto-ohjaajat halusivat työsäänsä korostaa sitä, että heidän luokseen voi aina tulla millaisessa asiassa tahansa. Kynnystä tulla opinto-ohjaajan luokse yritettiin madaltaa esimerkiksi sillä, että ovi on aina auki, jolloin juttelemaan voi tulla aikaa varaamatta. Oppilaille haluttiin myös tarjota ajatusta siitä, että opinto-ohjaaja on oppilasta varten ja aina tarvittaessa auttamassa. Eräs opinto-ohjaajista kuvasi, että hän yrittää korostaa oppilaille sitä, että opinto-ohjaajan tuki on jatkuvaa eikä mikään tietystä pisteestä alkava projekti, joka päättyy hetkessä.

*”Et ne näkee jo ensinnäkin seiskaluokalla, että mää oikeesti oon niitä varten täällä, että tää ei oo mikään niinkun projekti, joka alkoi nyt ja päätty. Mä oon tässä ja mä oon oikeesti kiinnostunut heistä. Ja he saa puhua ummet ja lammet, että se luottamus luodaan silleen pikkuhiljaa.” (H6)*

Opinto-ohjauksesta haluttiin myös luoda kuva, että juttelemaan kannattaa tulla ensin ennen kuin tekee muita ratkaisuja. Ohjaajan luokse on helppo tulla ja apua saa tarvittaessa nopeastikin. Siksi opinto-ohjaajat halusivat luoda ilmapiiriä, jossa asioista kertominen kannattaa aina.

*”Että aina voi tulla juttelemaan ja aina on parempi tulla juttelee kun se, että lähtee ominpäin kotiin jos tulee huono mieli kesken koulupäivän tai ahdistava olo.” (H3).*

Opinto-ohjauksen ollessa oppilaille matalankynnyksen paikka, näkyy se myös **opinto-ohjaajan erilaisena asemana** verrattuna perinteiseen opettajaan. Erilaisella asemalla tarkoitetaan sitä, että opinto-ohjaajalla on laaja-alainen näkökulma opiskelijoihin, koska eivät tee täysin samanlaista työtä kuin opettajat. Opinto-ohjaajat saavat oppilaisiin erilaisen yhteyden, koska he tapaavat oppilaita ainakin kerran kahden kesken. Kahden kesken ollessa on myös mahdollista, että oppilas on tällöin enemmän oma itsensä.

*”No se on just tää näköala siitä, että se näkee niitä semmoisessa yhteydessä missä ne saa olla, toivottavasti ehkä enemmän omia itsejäänsä.” (H4)*

Opinto-ohjaus nähtiinkin olevan hyvinvoinnin tukemisen kannalta tärkeää, sillä joiden oppilaiden on helpompi tulla puhumaan opinto-ohjaajille, koska he eivät arvioi oppilasta. Arvioinnilla tarkoitetaan sitä, että oppilaanohjaus on ainoa oppiaine koulussa, jota ei arvostella numeraalisesti. Opinto-ohjaaja ei myöskään välttämättä opeta muita aineita, jolloin arviointi ei tule sen puolesta. Opinto-ohjaajan rooli nähtiin erilaisena hierarkkisesti suhteessa opettajaan. Kun oppilas tunnetaan ainakin jollain tasolla, on mahdollisten ongelmien huomaaminen ja niissä tukeminen helpompaa. Opinto-ohjaajien työnkuva nähdään myös sellaisena, että heillä on eniten aikaa oppilaiden kanssa keskusteluun.

Hyvinvoinnin tukemista ei kuitenkaan aina tehty pelkästään koulussa vaan joskus siihen kuului **koulun ulkopuolella tapahtuvaa tukemista**. Koulun ulkopuolella tapahtuvaan toimintaan liittyivät esimerkiksi tilanteet, jossa opinto-ohjaaja on mennyt oppilaan kotiin hakemaan oppilasta tai auttamaan häntä, kun hän oli uhannut omaa henkeään. Tällaiset tilanteet olivat opinto-ohjaajien mukaan harvinaisia, mutta kuuluivat silti aina välillä opinto-ohjaajan työhön. Usein tilanteissa, joissa opinto-ohjaaja olisi hakenut oppilaan kotoa, ongelmat tai vaikeudet ovat jo syvemmällä asteella ja tarvitaan laajempaa tukea.

Koulun ulkopuolella tapahtuvaan tukemiseen liittyi myös vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö, jossa opinto-ohjaaja oli mennyt vanhempien työpaikalle selvittämään asiaa.

*”Ja sitten kävin siinä vanhempien ravintolalla monta kertaa ja sit ihan mä menin sinne juttelemaan heidän kanssaan ja kertomaan näitä asioita sinne takahuoneeseen” (H3).*

Kyseisessä esimerkissä opinto-ohjaaja meni oppilaan vanhempien työpaikalle, sillä puhelimesta asian hoitaminen ei onnistunut kieliongelmiensa takia. Koulun ulkopuolella tapahtuvaan ohjaukseen liittyy myös jälkiohjauksen antaminen. Useimmiten jälkiohjaukselle nähtiin tarvetta silloin kun oppilas ei ollut päässyt haluamaansa opiskelupaikkaan. Yksi tutkimukseen osallistuneista kuvasi tilannetta näin:

*”Ja se sitten sillä tavalla kulminoitu, että kun hän aikoinaan lähti ysiluokalta pois niin hän vielä sen jälkeen puoli vuotta myöhemmin niinkun mulle soitti esimerkiksi ja sanoi että, silloin viimeisellä tunnilla sanoit, että saa soittaa jos on jotakin ongelmia joskus, ja hänellä ei ollut kettään muuta aikuista jolta pyytännyt apua. Että pysty ns. tämmöistä jälkiohjausta antamaan” (H2).*

Tähän tutkimukseen osallistuneiden kuvauksissa jälkiohjaus ei kuitenkaan näytellyt suurta osaa. Jälkiohjauksen tarkoituksena oli ennen kaikkea nuoren tukeminen ja auttaminen tilanteessa, jossa esimerkiksi koulutusvalinta ei ole ollut mieleinen. Jälkiohjaus ei ole kuitenkaan ollut erityisen pitkäkestoista.

#### **4.4 Toivon näkökulman antaminen**

Opintojen ohjauksessa opinto-ohjaajille merkityksellistä hyvinvoinnin tukemisessa oli toivon näkökulman antaminen. Toivon näkökulman antamiseen liittyi

**positiivisen kuvan luominen tulevaisuudesta.** Positiivisen kuvaan tulevaisuudesta liittyy se, että oppilas yritetään saada edes innostumaan tulevaisuudesta. Monelle oppilaalle tulevaisuus saattaa näyttäytyä tilana, johon liittyy vain uhkakuvia ja epävarmuutta. Opinto-ohjaajat kokivatkin tärkeäksi, että oppilaissa lähdetään herättämään paloa siitä, että tulevaisuudessa on kaikkea hyvää ja sinne kannattaa lähteä avoimin ja innostunein mielin.

Positiivinen kuva tulevaisuudesta ei kuitenkaan aina ole oppilaiden päälimmäinen ajatus. Taustalla saattavat vaikuttaa epävarmuus omasta itsestä tai taustalla vaikuttavat tekijät. Opinto-ohjaajien mielestä oli kuitenkin merkityksellistä, että he kääntävät oppilaan katsetta tulevaisuuteen. Ohjaajan tehtävä kuvattiin sellaisena, että he kääntävät oppilaan katsetta huonoista asioista kohti tulevaisuutta, jossa on paljon hyvää ja toivoa. Tulevaisuuden haluttiin nähdä olevan valoisa ja täynnä mahdollisuuksia oppilaan taustasta riippumatta. Jokaisen oppilaan halutaan ajattelevan, että jokainen luo omaa elämää, jossa kaikki on mahdollista.

*”Niin kyllä mä oon jo pitkään ajatellut ja tätä mä yritän niille oppilaille sanoa, että ei kannata jäädä vellomaan siihen, että sulla on nyt huonosti kotona asiat tai muuta, että sä teet ihan omaa elämää. Et tavallaan niinkun se toivo paremmasta on nimenomaan siinä nuoressa itsessä” (H6).*

Opinto-ohjauksen kannalta keskeistä on se, että opinto-ohjaaja tarjoaa oppilaille haaveita ja unelmia. Opinto-ohjaajien kokemusten mukaan oppilaille on merkityksellistä se, että joku uskoo heihin ja osoittaa oppilaille erilaisia vaihtoehtoja joita oppilas voi lähteä tavoittelemaan. Hyvinvoinnin tukemisen kannalta on tärkeää, että nuorta ei lannisteta vaan häneen uskotaan ja häntä tuetaan.

*”Mut se et ihmisellä on jonkinlainen toivo siitä tulevaisuudesta ja haaveita ja unelmia. Niin sellaisia opo voi tarjota. Haaveet ja unelmat ei maksa mitään, niitä pystyy resursseista huolimatta tarjoamaan” (H3)*

Joskus nuoren näkökulma on hyvin rajattu ja hän näkee elämänsä vain tietyssä valossa. Tulevaisuus voidaan nähdä vain tietyllä tavalla, jota ohjaavat tietyt valinnat. Opinto-ohjaajalla on kuitenkin mahdollisuus auttaa oppilasta näkemään asioita eri tavalla. Asioiden eri tavalla näkeminen ei tarkoita, että tietyt reitit suljettaisiin vaan saadaan oppilas enemmänkin ymmärtämään mitä muita vaihtoehtoja on olemassa. Opinto-ohjaajien mukaan oppilaita yritetään saada näkemään asiat laajemmin esimerkiksi siinä mikä elämässä on tärkeää. Opinto-ohjaaja auttaa näkemään miten asian voisi ajatella eri tavalla.

Haastateltaville oli tärkeää, että he voivat omassa työssään antaa oppilaille toivoa. Monen vastaajan mielestä toivon näkökulman välittäminen onkin ehdottomasta ja sitä tulisi toteuttaa kaikessa ohjauksessa. Oppilaille on tärkeä korostaa, että toivo paremmasta on jokaisessa nuorella itsessään ja jokaisella on toivoa menestyä elämässään.

*"Se toivon antaminen siihen, että hei nythän saa vasta teet ittees.*

*Et se mitä siellä on niin pitäis jotenkin putsata pois ja kattoo mitä sieltä löytyy, mikä sä oikein oot." (H6).*

Opinto-ohjaajan mukaan menneisyydelle ja sille mistä tulee, ei pidä antaa liikaa painoarvoa. Jokaisella nuorella on mahdollisuus onnistua niin halutessaan.

Opinto-ohjauksen keskeisenä hyvinvointia tukevana tehtävänä nähtiin olevan **oppilaan itsetunnon vahvistaminen**. Itsetuntoa vahvistamista tapahtuu koulupäivän arjessa jatkuvasti, mutta haastateltavat kuvasivat sen korostuvan erityisesti oppilaanohjauksessa. Itsetunnon vahvistaminen liittyy se, että opinto-ohjaajat tarjoavat keinoja oman itsetuntemuksen lisäämiseen. Lisäksi pelkäävät itsetuntoa pyritään tukemaan kehumalla oppilasta ja luomalla varmuutta siitä, että oppilas osaa asioita. Yleisesti ottaen muutenkin oppilasta pyritään kannustamaan ja saada hänet näkemään, että hänellä on taitoja ja kykyjä onnistua. Opinto-ohjaajat näkivät myös, että oppilasta on tärkeä kehua spontaaneissakin tilanteissa. Kehuminen saa heidän mielestään aikaan sen, että oppilas näkee itsensä arvokkaana. Arvokkaana olemiseen liittyy myös se, että oppilaalle

osoitetaan, että hän on tärkeä. Useampi haastateltava totesi, että oppilaat saavat yleensä vain huonoa palautetta tai kritiikkiä osakseen. Siksi on tärkeää, että nuori saa koulun aikuisilta myös tukevaa ja kannustavaa palautetta.

*”Ja sitten kun hän on lintsannut tunnilta niin mä käyn kysyyn, et mikset sä tullut kun mä odotin sua, et tota, en sillä että mä olisin häntä niinkun mollannut. Vaan et kerron vaan mitä puhuttiin ja et olis ollut kiva jos säkin olisit ollut keskutelemassa ja tälleen. Vähän tämmöstä. Hän on tärkeä ja häntä kaivataan ja odotetaan siellä koulussa.” (H3)*

*”Niin mulla oli tänään kaks haasteellista oppilasta, joille mä ihan spontaanisti sanoin niille ”että voi kun kiva, että tulit, sä saat meidät tosi hyvin kiinni, sulla ei oo mitään hätää.” (H4)*

## 4.5 Hyvinvoinnin tukeminen yhteistyössä

Opinto-ohjaajat tekevät paljon oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseksi, mutta pelkästään opinto-ohjaajien panoksella ei oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia voida rakentaa. Tätä mieltä olivat myös haastateltavat opinto-ohjaajat, jotka kokivat, että **hyvinvointia tuetaan yhteisesti**. Kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat sitä mieltä, että opinto-ohjaajalla ei yksinään ole mahdollisuutta tehdä ihmeitä oppilaiden hyvinvoinnin auttamiseksi vaan siihen tarvitaan paljon myös muita koulussa työskenteleviä. Hyvinvoinnin tukemiseksi tarvitaan kaikkia ja sen tulee olla kollektiivista.

*”Että se on aika semmonen niinkun kollektiivinen juttu. Tai sanotaan semmosen järjestäytyneen porukan, siinä jolla on tietyt vastuulliset tehtävät, niin niitten pitäis hoitaa se yhdessä. Että se toimis se opiskelijan hyvinvoinnin huoltaminen.” (H1)*

Opinto-ohjaajan roolin nähtiin kuitenkin olevan tietyssä määrin sellainen, että hän voi tuoda enemmän esille hyvinvoinnin tukemisen tarpeita.

Koska opinto-ohjaajat korostivat hyvinvointityön olevan sellaista, missä tarvitaan muitakin, puhuivat he usein myös muista työyhteisön jäsenistä hyvinvoinnin tukijoina ja näin **hyvinvointia tuettiin yhdessä kollegoiden kanssa**. Ylivoimaisesti eniten yhteistyötä tehtiin koulukuraattorin- ja psykologien kanssa, jotka toimivat tärkeänä apuna oppilaan auttamisessa. Myös terveydenhoitajat mainittiin. Näitä tahoja käytettiin erityisesti silloin, kun oppilaiden asiat ylittävät omon ammattitaidon ja kohdennettua apua tarvitaan muualta.

*”Ja kuraattori on viereinen ovi ja terkkarin saa puhelimella hetkessä kiinni, et me tehdään yhteistyötä silleen, että mahdollisimman nopeesti päästään eteenpäin” (H7).*

Pääasiallisesti opinto-ohjaajat tekivät yhteistyötä toisten opettajien tai rehtorien kanssa. Lukiossa ryhmänohjaajat nähtiin hyvänä informaatiokanavana, jonka kautta opiskelijoista ja esimerkiksi poissaoloista saatiin nopeasti tieto. Kollegoilta koettiin muutenkin saavan ”vinkkiä” oppilaiden asioista, tarkoittaen, että asia on saattanut olla hoidossa jonkun muun tahon kautta. Yhteistyö ja asioista tiedottaminen koettiin erityisen tärkeäksi ja sen nähtiin olevan yksi merkittävä asia oppilaan hyvinvoinnin tukemisen kannalta.

## 5 OPINTO-OHJAAJAT HYVINVOINNIN TUKI- JOINA: TULOSTEN TARKASTELO

Tämän luvun tarkoituksena on esitellä opinto-ohjaajien hyvinvoinnin tukemisen keinoja ja sitä millaisia huomioita aiemmin kirjallisuudessa on aiheesta tehty. Luvun otsikot vastaavat tulososan otsikoita lukemisen helpottamiseksi.

### 5.1 Ohjaajan ammattitaito

Ohjaajan oma ammatillinen osaaminen on merkityksellistä oppilaan hyvinvoinnin tukemisessa. Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että oma ammatillinen osaaminen täytyy tunnustaa, jotta ohjausta voi antaa. Tämä edellyttää sitä, että opinto-ohjaajalla on myös herkkyyttä sille, mihin hänen ammattitaitonsa riittää. Grahamin (2010) tutkimuksessa opettajat kokivat, että he voivat ohjata oppilaita mahdollisen tuen piiriin, mutta he eivät voi itse antaa tuota tukea. Omassa tutkimuksessani opinto-ohjaajat eivät nähneet, että heillä ei olisi keinoja, vaan he pikemminkin korostivat sitä, että jotkut asiat kuuluvat muille ammattilaisille. Oikealle ammattilaiselle ohjaaminen on reilua niin oppilasta kuin opinto-ohjaajaa kohtaan. Vaikka varsinaista ohjausta ei voisi antaa, on tärkeää yrittää antaa parasta mahdollista tukea ja kannustusta. Opinto-ohjaajan ei oleteta osaavan tehdä kaikkea, mutta tällöin ohjattava ohjataan eteenpäin oikealle taholle. Hovilan (2004, 181) tutkimuksen mukaan opettaja ei voi aina tehdä paljon lapsen hyväksi, mutta omassa työssään hän voi olla läsnä lapselle. Tämä oli merkityksellistä myös tähän tutkimukseen osallistuneille opinto-ohjaajille.

Opinto-ohjaajan työssä painottuu entistä enemmän asiantuntijuus ja osaamisen rakentumiselle vaaditaan aikaa ja vaivannäköä. Opinto-ohjaajien tietomäärä jäsentyy siten, että siinä näkyy oman tehtäväkentän syvä ymmärtäminen. Heidän tietonsa on usein hiljaista tietoa, jota on vaikea kuvailta sanalli-



sesti. Opinto-ohjaajan rooli on myös hyvin erilainen kuin opettajalla, vaikka hänet voidaan lukea opettajakuntaan kuuluvaksi (Merimaa 2004). Tutkimukseen osallistuneet opinto-ohjaajat näkivät myös olevansa erilaisessa roolissa kuin opettajat. Rooli kuitenkin nähtiin enemmän etuna kuin haittana, sillä opinto-ohjaajalta puuttuva arviointi mahdollistaa sen, että oppilaiden on helppo olla opinto-ohjaajan kanssa. Opinto-ohjaajan on tiedettävä opettamisen ja ohjaamisen ero ja se näkyy myös opinto-ohjauksen toiminnassa. Opinto-ohjaaja ei tee valintoja tai päätöksiä ohjattaviensa puolesta vaan tarjoaa heille uusia ajattelumalleja ja merkityksellisiä näkökulmia. Näitä tietoja hyödyntämällä on nuoren taas mahdollista selvittää opintieillä (Merimaa 2004).

Osa haastateltavista oli sitä mieltä, että oman työn kannalta on merkityksellistä oman ammatillisen osaamisen kehittäminen sekä ympäröivän maailman seuraaminen. Tällä he tarkoittivat sitä, että opinto-ohjaajan tulee säännöllisesti kouluttautua ja hankkia tietoa esimerkiksi erilaisista koulutuksista. Opinto-ohjaajan työn kannalta on myös oleellista, että hän seuraa ajankohtaisia tapahtumia, mutta myös niitä asioita, jotka ovat nuorten elämässä pinnalla. Juutilainen ja Vanhalakka-Ruoho (2011) huomauttavat, että ohjaustyön muutosten takia ohjaajalta edellytetään syvempää psykologista, sosiaalista, kulttuurista ja yhteiskunnallista ymmärrystä. Tällaista ymmärrystä vaaditaan esimerkiksi psykososiaalisista ongelmista. Lisäksi osaamisen tulee olla monipuolisempaa kuin esimerkiksi opinto-ohjauksen kehittymisen alkutaipaleella (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho 2011). Opinto-ohjaajan tehtäväkuva on muuttunut entistä laajemmaksi, mutta Lairio, Puukari ja Varis (1999) korostavat ettei opinto-ohjaaja voi olla asiantuntija kaikilla ohjauksen alueilla. Oleellisinta on se, että ohjaustyötä tarkastellaan kriittisesti ja oppilaitoksessa määritellään ohjaustyön ydintehtävät. Määrittelyllä voidaan ehkäistä työn pirstaloitumista ja siten varmistaa ohjauksen korkea laatu (Lairio ym. 1999).

Ohjauksen kohteena ja välineenä voidaan pitää vuorovaikutusta ja ohjauksen toteutuminen edellyttää aina vuorovaikutusta. Vuorovaikutus ja dialogi jäsentävät yhdessä ohjaussuhdetta ja ohjauskeskusteluprosessia (Pekkari 2007, 30). Ohjaussuhde käsitetään vuorovaikutuksena, joka on saatu aikaan yhdessä

asiakkaan ja ohjaajan kanssa. Tämän ohjaussuhteeseen sekä asiakas että ohjaaja tuovat oman panoksensa (Peavy 2000, 26). Ohjauskeskusteluissa arvostetaan keskustelun dialogisuutta ja ohjattavat pitävät tärkeänä myös sitä, että keskustelu on vastavuoroista. Kouluympäristössä toimittaessa ohjaajat toimivat opiskelijalähtöisesti (Pekkari 2007, 130 – 131, 52). Tässä tutkimuksessa vuorovaikutuksella nähtiin olevan suuri merkitys oppilaiden hyvinvoinnin tukemisen kannalta. Opiskelijalähtöisyys oli vuorovaikutuksen keskeinen tekijä, sillä oppilaat hakeutuvat yleensä itse opinto-ohjaajan luokse. Pekkarin (2005, 53) mukaan onkin tärkeää, että ohjaus teknisesti toimivaa, se on selkeää ja sujuvaa ja ohjaajalla on kykyä johdatella prosessia. Kupiaisen (2009, 73) tutkimuksessa ohjauskeskusteluissa arvostettiin huomion antamista, ohjaajan tukemista ja läsnäoloa. Näiden lisäksi Pekkarin (2007, 53) mukaan ohjausvuorovaikutuksessa arvostetaan lämpimyyttä, rentoutta ja luontevuutta.

Opinto-ohjaajat pyrkivät omassa työssään rakentamaan vuorovaikutustilanteen oppilaan lähtökohtien mukaisesti. Vuorovaikutustilanteisiin saattoi siis sisältyä esimerkiksi herkkyyttä, jolloin opinto-ohjaajan tarkoituksena on vain kuunnella. Vuorovaikutuksen rakentumisen kannalta on kuitenkin oleellista se, millainen opinto-ohjaaja on. Tutkimukseen osallistuneet opinto-ohjaajat olivat pääsääntöisesti sitä mieltä, että oppilaiden kanssa kohtaamisessa auttaa kun heihin suhtautuu rennosti, nuorten tasolla olevalla toiminnalla ja juuri opiskelijalähtöisyyden huomioimalla. Tämä parantaa vuorovaikutuksen onnistumista. Pekkarin (2007, 52) mukaan ohjaukseen liittyy käytänteitä ja tilanteita, jotka saattavat viedä aikaa opiskelijalta aikaa ja tilaa. Tällä tarkoitetaan kaverillista jutustelua ja vaarana on se, että se vie aikaa varsinaiselta ohjausprosessin luomiselta (Pekkari 2007, 52). Haastateltavat kuitenkin kokivat, että tietynlainen kaverillisuus voi toimia vuorovaikutusta parantavana seikkana ja helpottaa oppilaisiin tutustumista. Tutustuminen taas mahdollistaa sen, että oppilaat juttelevat helpommin opinto-ohjaajan kanssa.

Vuorovaikutustyyliä on olemassa monenlaisia, mutta yhtenä vuorovaikutuksen tyylinä voidaan pitää ohjaavaa vuorovaikutusta. Siinä yhdistyvät sekä lähestyvä että hallitseva tyyli, jonka takia ohjaus on useimmiten huolehtivaa

ja empaattista, mutta siihen sisältyy myös ohjeiden antaminen. Ohjaavan vuorovaikutuksen kautta ohjattava saa useimmiten kokea turvallisuuden tunnetta, koska hänen on mahdollista saada tietoa ja ohjausta. Tähän vuorovaikutuksen muotoon kuuluu ohjauksen ja opetusten antamista niin, että samalla ohjattavalle tulee olo huolehtivaisuudesta ja empaattisuudesta (Kauppila 2006, 53 – 54). Gilatin ja Rosenaun (2012) tutkimuksessa huomattiin, että opinto-ohjaajan luoma tukea antava ilmapiiri rohkaisi opiskelijaa jakamaan omia tunteitaan. Tutkimukseen osallistuneet kuvasivatkin oman ohjaustyön olevan sellaista, missä ohjattava voi kokea saavansa turvallisuutta. Ohjauksen tuli kuitenkin olla sellaista, että siinä opinto-ohjaaja antaa tarvittaessa ratkaisuja. Opinto-ohjaaja tarjoaa omalla vuorovaikutusosaamisellaan aikuisen tukea.

Tässä tutkimuksessa opinto-ohjaajat puhuivat paljon siitä, miten merkityksellistä vuorovaikutus on omassa työssä. Se ei ole pelkästään hyvinvoinnin tukemisen kannalta tärkeää, vaan koko ohjaus perustuu sille. Onnismaan (2007) teoksessa ohjausta ja siihen liittyvää vuorovaikutusta käsitelläänkin laajasti ja se erottaa muun muassa ohjauksen eri muotoja. Onnismaan (2007, 21) mukaan ohjaus- ja neuvontatilanteissa on aina kuitenkin aina mukana tietty ainutkertaisuus kuten kaikessa inhimillisessä vuorovaikutuksessa. Siinä on merkityksellistä se, että sen tulisi perustua ajalle, huomiolle ja kunnioitukselle (Onnismaa 2007). Myös opinto-ohjaajat kokivat ajan, huomion ja kunnioituksen merkittävinä tekijöinä tässä tutkimuksessa. Ohjauksessa ajalla on merkitystä ja sitä tulisi aina olla riittävästi, sillä muuten se vie pohjan ohjausprosessin uskottavuudelta ja sen suunnittelulta. Ajanpuute on yksi ohjauksen epäonnistumista lisäävä tekijä (Onnismaa 2007, 39). Tässä tutkimuksessa opinto-ohjaajien puheissa ei noussut ajan riittämättömyys, vaan enemmänkin se, että aikaa tulee antaa tilanteesta riippumatta. Lyhyenkin kohtaamisen, esimerkiksi kurssien vaihtamisen yhteydessä, opinto-ohjaaja voi kysyä kuulumisia ja vaihtaa muutaman sanan. Onnismaa (2007, 39) huomauttaakin, että ohjaajan ei tarvitse näyttää kiirettään ja käytettävissä oleva aika voidaan organisoida ohjattavan kannalta parhaiten.

Vehviläisen (2014, 123) mukaan ohjaajalle tärkeintä on läsnäolon taito. Ilman tätä, hän ei kykene tekemään havaintoja toiminnasta ja vuorovaikutukses-

ta, eikä siitä millaisia valintoja ohjaajana kannattaa tehdä. Samalla siihen liittyy myös huomion antaminen. Onnismaan (2007, 41) mukaan huomion antaminen on pohjimmiltaan välittämistä ja kuuntelemisessa on taas kyse huomion antamisesta. Ohjausvuorovaikutuksessa kuunteleminen poikkeaa arkisesta tavasta kuunnella ja toisaalta ohjaaja voi kuulla ohjattavan puheista vihjeitä siitä, milaista tukea hän tarvitsee (Onnismaa 2007, 41). Tärkeänä läsnäolon keinona pidetään ohjaajan omaa rauhallista toimintaa, jonka aikana ohjaajan on mahdollista havainnoida ohjaustilannetta. Samalla hän voi omalla olemuksellaan viestiä sitä, että oli ohjattavan asia mikä hyvänsä, sen kanssa voidaan työskennellä rauhassa (Vehviläinen 2014, 124).

Kupiaisen (2009, 74) tutkimuksessa tarkasteltiin muun muassa oppilas- ja opiskelijakeskeisen ja dialogisen ohjausvuorovaikutuksen sisältöjä. Sen mukaan ohjausvuorovaikutuksen kannalta on merkityksellistä yksilöllinen kohtaaminen. Tämä kohtaaminen pitää sisällään opiskelijan tarpeet, opiskelijan ongelmat ja opiskelijalle tärkeät asiat (Kupiainen 2009, 74). Wihersaaren (2009, 280) tutkimuksessa kasvatussuhteessa aidolla kohtaamisella tarkoitetaan kasvatuksen päämääriin tähtäävänä tapahtumana eli tavoitteena on kasvamaan saattaminen. Aitoon kohtaamiseen voi liittyä dialogisuus ja se tähtää lähtökohtaisesti kohtaajien yleiseen elämismaailmaan. Tavoitteena on ihmisyyden toteutuminen ja ihmiseksi tuleminen ajatus (Wihersaari 2009, 280). Kohtaamisessa onkin tärkeää, että opinto-ohjaaja lähtee toteuttamaan vuorovaikutusta oppilas edellä. Vaikka vuorovaikutus on ohjauksen perusta, tulisi Kasurisen (2004, 41) mukaan ohjaus ymmärtää oppilaitoksissa tavoitteina ja toimintana laajempaan kuin vuorovaikutussuhteena.

Vuorovaikutusosaamisen lisäksi tarvitaan myös jotain muuta, opinto-ohjaajasta itsestään lähtevää toimintaa. Tähän tutkimukseen osallistuneiden mielestä ohjaajan ammattitaitoon, jolla voidaan edistää oppilaan hyvinvointia, kuuluu aikuisena oleminen. Tällä haastateltavat tarkoittivat sitä, että ohjaajan kuuluu omalla toiminnallaan osoittaa, että hän on luotettava ja sellainen, joka käyttäytyy aikuisen lailla. Kiilakosken (2013) mukaan opettajalla pitää olla kyky siihen, että hän saa opetuksen toimimaan ja turvaa työrauhan. Näiden li-

säksi toivotaan sitä, että opettajalla on kohtaamisen taitoa ja valmius olla lähellä nuoren maailmaa (Kiilakoski 2013, 38). Eräs haastateltavista kuvasi tätä sillä, että opinto-ohjaaja ei lähde samanlaisiin hullutuksiin mukaan kuin oppilaan kaverit. Jussila ja Saari (1999, 98) huomauttavatkin, että opettajan tehtäväkenttään kuuluu aina samalla kasvattajana oleminen. Muiden opettajien tavoin, opinto-ohjaaja on yhtäläillä kasvattaja.

## 5.2 Oma persoona

Yksi tämän tutkimuksen keskeisimmistä tuloksista oli aineistosta hahmottunut kuva opinto-ohjaajien omasta ohjaajuudesta. Tämä ohjaajuus sisältää lukuisia elementtejä ja ne yhdessä auttavat hyvinvoinnin tukemisessa. Sen yhdeksi keskeiseksi elementiksi voidaan nostaa opinto-ohjaajan persoona, joka tuli esille myös tässä tutkimuksessa. Hyvän ohjauksen kannalta ohjaajan persoonalla on suuri merkitys (Määttä & Laaksonen 2005). Ohjaajan persoonaan liittyviä tärkeitä ominaisuuksia ovat esimerkiksi ohjaajan empatia, herkkyys ja vakavuus viestien vastaanottamisessa. Yksinkertaisemmillaan se on siis kykyä kuulla ja havaita ohjattavan viestejä. Tämän lisäksi ohjaajan tulee suhtautua avoimesti, lämpimästi ja positiivisesti vuorovaikutustilanteessa ohjattavaan ja hänen tulee pystyä tarvittaessa asettamaan rajoja (Määttä & Laaksonen 2005). Tässä tutkimuksessa kaikki opinto-ohjaajat kuvasivat kaikkia edellä mainittuja ominaisuuksia omaan persoonaansa kuuluviksi. Opinto-ohjaajat kokivat, että omaa työtä tehdään ennen kaikkea omalla persoonalla ja se on yksi tapa tukea oppilaiden hyvinvointia. Persoonan kautta tuleva ohjaajuus viestii myös sitä, miten itse toimii ohjaajana.

Kupiaisen (2009, 110) väitöskirjan mukaan opinto-ohjaajan tärkein työväline on hänen oma persoonansa. Opinto-ohjaajan toiminnan tulee lähteä hänen oman persoonansa kautta, eikä väitöskirjatutkimuksen ohjaajien mielessä ollut mitään keskeistä hyvän ohjauksen mallia (Kupiainen 2009, 110). Oman persoonan käyttäminen työssä sopii sosiodynaamisen ohjauksen periaatteisiin. Peavyn

(2000, 28) mukaan sosiodynaamisen ohjauksen periaatteisiin kuuluu asiakkaan kohtaaminen inhimillisesti ja avoimesti. Tämän perusteella ohjaajan tulisi olla asiakkaalle inhimillinen olento, joka pyrkii asiakkaan kanssa aitoon dialogiin ilman, että hän kätkeytyy esimerkiksi erillisen roolin taakse (Peavy 2000, 28). Humanistinen psykologia taas käsittää hyvän opettajan persoonan niin, että opettaja huomioi toiset, on kiinnostunut heistä ja syventyy heihin. Hyvän opettajan persoona sisältää sen, että hän on empaattinen ja auttaa toisia kasvamaan ja tulemaan joksikin (Kari 1991, 162). Kuten tässäkin tutkimuksessa, ohjaajat korostivat oman roolinsa aitoutta siinä, että silloin oppilaat tulevat opinto-ohjaajan luokse. Opinto-ohjaajan tulee viestiä omalla toiminnallaan sitä, että hän on lähestyttävä eli osoittamalla esimerkiksi huomiota oppilaille. Tähän vaaditaan myös tiettyä luonnollisuutta. Seppelinin (2005) mukaan luonnollisuus ohjaajan työssä on sekä väline että taito. Sen avulla luodaan pohja ohjaajan toiminnalle ja tämän toiminnan tarkoituksena on ensisijaisesti kasvattaa ohjattava vastuulliseksi persoonaksi (Seppelin 2005). Tässä tutkimuksessa opinto-ohjaajat kuitenkin korostivat sitä, että he haluavat omalla persoonan näyttämällä viestiä sitä, että hekin ovat vain ihmisiä. Kun oppilaille näyttää omaa persoonaansa ja ”ihmismäisyyttään”, on oppilaan helpompi tulla opinto-ohjaajan luokse.

Opinto-ohjaajan työ on ihmissuhdeammatti, joka ei rakennu pelkästään tekniikan hallitsemiselle. Muuttuvassa koulumaailmassa opinto-ohjaajan persoonasta keskustelu on tärkeää, sillä opinto-ohjaaja tekee työtään sekä persoonallaan että ammattiroolillaan (Seppelin 2005). Tähän tutkimukseen osallistuneet opinto-ohjaajat näkivät myös oman persoonan ja ammattiroolin yhdistämisen merkityksellisenä. Persoonan ja ammattiroolin välinen tasapaino on hyvin herkkä. Ammattirooli antaa työlle asiantuntemusta, selkeyttä ja tehokkuutta kun taas persoonasta saadaan spontaaniutta, eläytymistä ja inspiraatiota. Ammattiroolin kautta opinto-ohjaaja ottaa perustehtävänsä ja ammatilliset välineet ja näiden puitteissa hän on omana itsenään mukana prosessissa, jonka pyrkimys on saada aikaan oppilaassa kasvua (Seppelin 2005).

Tulevaisuuden opettaja - seminaariin osallistuneiden (Niemi ym. 1998, 33) mielestä opettajan tulisi olla ennen kaikkea kasvattaja sekä lapsen ja nuoren tasapainoisen kehityksen tukija. Kaikki oppilaat tarvitsevat tukea ja aikuisen huolenpitoa ja tällaisen huolenpidon tarjoaminen edellyttää muun muassa vahvaa persoonallisuutta. Opettajan persoonalle hyödyllisiä ominaisuuksia olivat muun muassa riittävä vahvuus ja itseensä uskominen. Lisäksi opettajan tulee olla aikuinen, joka ymmärtää elämää monelta suunnalta ja toimii työyhteisössä oman opettajapersoonansa voimin (Niemi ym. 1998, 33). Mäkinen (2012) on tutkinut pro gradu-tutkielmassaan opinto-ohjaajien profession suuntauksia eri vuosikymmeninä Opo-lehden ilmentämänä. Kyseisessä tutkimuksessa nähdään opinto-ohjaajan persoonan olevan kaiken keskiössä, sillä persoonallaan opinto-ohjaaja tekee korvaamattomimman työn. Se on myös opinto-ohjaajan tärkein työväline (Mäkinen 2012, 66).

### **5.3 Keinot hyvinvoinnin tukemiseen**

Perusopetuksen vuosiluokkien oppilaanohjaus tulee järjestää siten, että se tarjoaa oppilaille yhtenäisen kokonaisuuden. Tämä kokonaisuus muodostuu luokkaohjauksesta, henkilökohtaisesta ohjauksesta, sosiaaliseen vuorovaikutukseen perustuvasta pienryhmäohjauksesta ja työelämään tutustumisesta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 259). Oppilaanohjauksen työtapoja tulee käyttää monipuolisesti osana ohjausta huomioiden oppilaiden yksilölliset, mutta myös ryhmäkohtaiset tarpeet (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014, 444). Näitä edellä kuvattuja voidaan myös tarkastella hyvinvoinnin edistämisen keinoina. Formaaleilla keinoilla tähän tutkimukseen osallistuneet opinto-ohjaajat tarkoittivat ensisijaisesti esimerkiksi suorien neuvojen antamista tai opintojen organisoinnin ohjausta. Suoria neuvoja annettiin esimerkiksi ylioppilaskirjoituksiin tai kurssivalintoihin liittyvissä ongelmissa ja opintojen organisoinnit liittyivät esimerkiksi koeviikon järjestelyihin. Tuijulan (2007, 137) tutkimuksessa on saatu vastaavanlaisia tuloksia, sillä kyseisessä tutkimuksessa lu-

kiolaisten ohjaustarpeiden sisällöt liittyivät samoihin teemoihin eli jatko-opintoihin liittyviin kysymyksiin, ylioppilaskirjoituksiin ja omien opintojen suunnitteluun (Tuijula 2007, 137). Tässä tutkimuksessa opinto-ohjaajat näkivät tällaisen konkreettisen tukemisen keinon merkityksellisenä, mutta toisaalta myös hyvin tavallisena. Joskus toisen auttamiseen riittää se, että yksilö saa suoran neuvon tai vastauksen esittämäänsä ongelmaan.

Tähän tutkimukseen osallistuneet opinto-ohjaajat eivät juuri kuvanneet formaalina hyvinvoinnin tukemisen keinoina luokkamuotoista tai pienryhmissä tapahtuvaa oppilaanohjausta. Yhden haastateltavan kokemus luokkamuotoisesta ohjauksesta oli se, että hänen oppituntinsa eivät ole sisällöllisesti kaikkein parhaimpia eikä oppilaiden motivaatio ole aina korkeimmillaan. Sisältöjen osuvuus ei ollut hänelle kuitenkaan kaikkein tärkeintä, vaan se, että oppilaille jäisi edes jotain mieleen mitä he voisivat hyödyntää myöhemmin elämässä. Herranen (2011) kuvaa sitä miten luokkamuotoiseen oppilaanohjaukseen liittyy monia kysymyksiä. Kysymykset liittyvät lähinnä siihen miten oppilaat saisi motiivitua luokkamuotoiseen opetukseen ja sen sisältöihin ja miten ohjausta voisi toteuttaa siellä mielekkäällä tavalla (Herranen 2011). Esimerkiksi Fredrikssonin tutkimuksessa (2013, 68) lukiolaiset kokivat luokkamuotoisen ohjauksen osittain negatiivisena, sillä kaikkien mielenkiinnon kohteita ei pystytä huomioimaan. Tämän tutkimuksen keskeinen hyvinvoinnin tukemisen keino ei ollut luokkamuotoinen ohjaus, mutta sitä ei silti pidä nähdä merkityksettömänä. Eskelinen (1993, 43 - 44) on kritisoinut tutkimuksessaan luokkamuotoista opetusta, mutta toteaa sen etuina olevan, että opinto-ohjaajan on mahdollista oppia sitä kautta tuntemaan oppilaansa. Luokkamuotoisen ohjauksen säännöllisyyden vuoksi opinto-ohjaajat oppivat myös tunnistamaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeita (Eskelinen 1993, 43 - 44).

Pienryhmäohjauksen käyttämisen yhtenä hyvinvoinnin tukemisen keinona mainitsi yksi haastatelluista. Ohjattujen pienryhmien toiminnan tarkoituksena oli tukea oppilaita jollain tietyllä osa-alueella kuten esimerkiksi sosiaalisissa suhteissa tai syömisiin liittyvissä ongelmissa. Pienryhmäohjauksen tarkoituksena on tällöin ollut oppilaiden konkreettinen tukeminen, ohjaaminen ja oppilaan



tietotaidon lisääminen. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan (2004, 259) pienryhmäohjausta tulee järjestää, jolloin oppilas oppii käsittelemään ryhmässä yhteisiä asioita tai kunkin henkilökohtaisia ohjauksellisia kysymyksiä (POPS 2004, 259). Kupiaisen (2009, 99) tutkimuksessa opinto-ohjaajat käyttivät pienryhmäohjausta vähän, mutta se oli paikallaan tilanteissa, joissa oppilailla on samanlainen tilanne tai kiinnostuksen kohteet. Pienryhmäohjaus mahdollistaa sen, että opiskelijalla on mielekkäät ja monipuoliset mahdollisuudet käsitellä niitä asioita, jotka liittyvät opiskelijan elämään laajemmin. Vertaustuen mahdollisuutta voisi ja tulisi käyttää monipuolisemmin (Väyrynen 2011). Ripley (2001) huomauttaa, että ryhmäohjauksella voidaan käyttää niin oppimisen ohjaamisessa sekä psykososiaalisen tuen muotona. Sitä voidaan käyttää myös syrjäytymisen ehkäisyssä (Ripley 2001). Tässä tutkimuksessa opinto-ohjaaja käytti pienryhmäohjausta hyvinvoinnin tukemiseen juuri silloin, kun oppilailla oli samanlaisia ongelmia tai kehittämisen kohteita.

Opinto-ohjaajan rooli nähdään erilaisena kuin varsinainen aineenopettajan rooli. Tällä tarkoitetaan sitä, että opinto-ohjaajan työstä puuttuu kokonaan arviointi, sillä oppilaanohjauksesta ei anneta arvosanaa (Koskinen 2011). Useissa kouluissa opinto-ohjaajan rooliin voi kuitenkin liittyä tietty kaksoisrooli, eli hän on samalla oppilaille sekä opettaja että ohjaaja (Juutilainen 2004, ks. Lairio 1992). Haastateltavien käsitykset opinto-ohjaajien erilaisesta asemasta nähtiin kuitenkin hyvinvointia tukevana tekijänä. Koska opinto-ohjaaja ei arvioi, eikä anna oppilaille numeroita, hänen kanssaan keskustelu ei tuo oppilaille niin paljon paineita. Laineen (2014) pro gradu-tutkimuksessa päädyttiin samankaltaisen tulokseen, sillä haastatellut opiskelijat kertoivat ohjauksen olevan tilanne, jossa ei joudu arvioitavaksi. Opettajien oppitunneilla opiskelijat kokivat olevansa koko ajan arvioitavana, mutta opinto-ohjaajan luona tätä ei tapahtunut (Laine 2014). Tämä taas mahdollisti tasavertaisen aseman, joka tuli esille myös tässä tutkimuksessa. Tämän tutkimuksen opinto-ohjaajat kuvasivat myös opinto-ohjaajan laaja-alaisempaa näkökulmaa, eli sitä miten he näkevät oppilaita usein kahden kesken.

## 5.4 Toivon näkökulman antaminen

Tässä tutkimuksessa yhtenä hyvinvoinnin tukemisen keinona oli toivon näkökulman antaminen oppilaille. Toivon näkökulman antaminen nähtiin olevan jotain sellaista, jossa nuori saadaan uskomaan itseensä ja siihen, että hänellä on mahdollisuudet menestyä. Huonot lähtökohdat eivät sanele mitään oppilaan tulevaisuuden kannalta vaan jokainen voi aloittaa elämänsä puhtaalta pöydältä. Kun opinto- ohjaaja suhtautuu optimistisesti tulevaisuuteen, on myös nuoren helpompi suhtautua siihen samalla tavalla. Kupiaisen (2010, 111) tutkimuksessa opinto-ohjaajien myönteinen suhtautuminen tulevaisuuteen vaikutti positiivisesti myös nuorten tulevaisuuteen suhtautumiseen.

Opetustyöhön liittyy omalta osaltaan tietty pyhyys, sillä opettajien huolehtivat ja kunnioittavat opiskelijoiden koko persoonaa (Moisio 2011, 220). Hooksin (1994, 13) mukaan opettamisen ja oppimisen tukeminen on helppoa niille, jotka käsittivät opetustyön olevan muutakin kuin tiedon jakamista. Se on opetustyössä lähtökohtaisesti tärkeää ja siinä ollaan ensisijaisesti tekemisissä oppilaiden henkisen ja älyllisen kasvun kanssa. Tarkoituksena on siis tukea heidän persoonansa kehittymistä käyttäen keinoina arvostamista ja kunnioittamista (Moisio 2011, 220 - 221). Opinto-ohjaajien hyvinvoinnin tukemisen keino liittyi juuri edellä kuvattuun. Tarkoituksena oli saada oppilaista itseään uskovia, joilla on hyvä itsetunto ja itsetuntemus.

Oppilaan oppiminen ei voi mahdollistua, jos nuorella ei ole toivoa ja uskoa itseensä. Itsetunto rakentuu jatkuvasti muun muassa vanhempien kautta, mutta myös koululla on suuri merkitys. Opettajan tai ohjaajan tulee kunnioittaa nuorta ihmisenä ja omana itsenään, ei suorittajana. Itsetunnon voi helposti myös tuhota koulutyössä. Itsetunto voi musertua herkästi esimerkiksi silloin kun nuoria pakotetaan kilpailemaan parhaimmista suorituksista, nuorta nolataan luokkatilanteissa tai hänelle annetaan vain negatiivista palautetta (Koskinen 2005).

Itsetunnon tukeminen oli tämän tutkimuksen haastateltavien mielestä erittäin tärkeää ja hyvinvoinnin tukemisen pohja. Itsetuntoa tuettiin esimerkiksi

antamalle oppilaalle positiivista palautetta siitä, että hän tuli oppitunnille. Myös onnistumisista ja oppilaiden ulkoisella kehumisella nähtiin olevan merkitystä itsetunnon tukemisessa. Tärkeintä haastateltavien mielestä onkin tuoda oppilaan hyvät ominaisuudet näkyväksi ja antaa niistä usein palautetta. Suora ja positiivisen palautteen antaminen vahvistaa myös lapsen positiivista minäkuvaa. Hotulainen ja Lappalaisen (2005) huomauttavat, että aikuiset, jotka ovat nuorten elämässä, voivat vaikuttaa minäkäsityksen rakentamisprosessiin. Koulussa toimivat aikuiset voivat omalla toiminnallaan, arvoillaan ja asenteillaan sekä helpottaa että vaikeuttaa nuoren minäkuvaan liittyvän tiedon valikoimisessa, testaamisessa ja perusteluissa (Hotulainen & Lappalainen 2005). Opinto-ohjaajien pienilläkin teoilla on siis merkitystä oppilaan terveen minäkuvan ja itsetunnon rakentumisen kannalta. Jotta hyvinvointia ja itsetuntoa tuettaisiin parhaalla mahdollisella tavalla, on oleellista nuoresta välittäminen, arkipäivän elämässä mukana olo ja perusedellytyksistä huolehtiminen. Näiden lisäksi ohjataan asteittain itsenäisyyteen (Koskinen 2005).

## 5.5 Hyvinvoinnin tukeminen yhteistyössä

Koulujen oppilasaines on monessa suhteessa hyvin heterogeenistä ja oppilailta ovat yleistyneet esimerkiksi sosioemotionaaliset ongelmat. Oppilaiden tarpeet yksilöllistyvät ja monimutkaistuvat jatkuvasti ajassa ja tämä tuo oppilaanohjaukselle suuren haasteen. Jotta tarpeisiin voitaisiin vastata, edellyttää se yhteistyötä esimerkiksi erityisopettajien ja psykologien kanssa (Atjonen 2011). Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan sanoa, että opinto-ohjaajat tekivät runsaasti yhteistyötä niin koulukuraattoreiden, terveydenhoitajien kuin koulupsykologienkin kanssa. Joskus oppilaiden asiat tai ongelmat olivat sellaisia tai niin vakavia, että opinto-ohjaaja otti suoraan yhteyttä esimerkiksi kuraattoriin. Runsaasti yhteistyötä tehtiin myös erityisesti ryhmänohjaajien ja muiden opettajien kanssa. Yksi haastateltavista kuvasi, että esimerkiksi ryhmänohjaajilta saadaan ajan tasainen tieto, onko oppilas ollut koulussa. Toisaalta kollegoilta voi saada myös

vinkkiä siihen, miten asioita voi käsitellä oppilaiden kanssa. Hovilan (2004, 184) mukaan yhteistyön kannalta on merkityksellistä, että nuorella on useita eri tahoja, jotka tuntevat nuoren. Oppilaalle on etua siitä, että oppilas nähdään eri ammatillisista näkökulmista, sillä eri ammattilaisten taustasituaatiot ovat hyvin erilaisia (Hovila 2004, 184).

Henryn, McNabin ja Cokerin (2005) mukaan oppilaan vakaviin terveydelisiin ongelmiin voidaan puuttua ja ennaltaehkäistä paremmin, kun ammattilaiset eli opinto-ohjaaja, terveydenhoitaja ja esimerkiksi psykologi toimivat yhdessä. Sekä opinto-ohjaajan että koulukuraattorin työssä on kyse tietyllä tavalla ohjauksesta, eli kumpikin tekee ohjaustyötä. Jauhiainen (1993, 264) sijoittaa opinto-ohjauksen ja koulukuraattorin toiminnan normaaliuden kenttään. Normaaliuden kentässä toimivien henkilöiden tarkoituksena on edistää oppilaiden hyvinvointia ja ennaltaehkäistä oppilaiden mahdollista koulussa putoamista ja syrjäytymistä (Jauhiainen 1993, 264). Koulukuraattorin ja opinto-ohjaajan työtä yhdistää se, että he toimivat lähtökohtaisesti samassa koulukontekstissa. Kuvuessaan koulukontekstiin, ovat he osa laajempaa kokonaisuutta, jonka tarkoituksena on pitää oppilas osana kouluyhteisöä ja ehkäistä nuoren syrjäytymistä (Peltomaa 2009, 17). Tämä voidaan osaltaan liittää myös oppilashuoltoon. "Oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa kouluyhteisössä. Oppilashuoltoa toteutetaan ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä ja koko kouluyhteisöä tukevana yhteisöllisenä oppilashuoltona" (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013). Tässä tutkimuksessa koulukuraattorin ja terveydenhoitajien kanssa tehtävä yhteistyö oli merkittävää ja kuuluu osaltaan myös oppilashuollon piiriin. Haastateltavat eivät avanneet varsinaisia oppilashuollon sisältöjä, vaan kouluterveydenhoitajat ja kuraattorit mainittiin yhtenä yhteistyöverkostona. Hyvä esimerkki opinto-ohjaajan ja terveydenhoitajan yhteistyöstä on esimerkiksi yhteistyössä toteutettu pienryhmäohjaus. Peltomaa (2009, 14) pro gradu-tutkimuksessa pienryhmäohjauksen toteuttajina mainittiin opinto-ohjaaja ja

kuraattori ja ryhmän tarkoituksena on käydä läpi ryhmän kokonaisvaltaista tilannetta läpi.

Heterogeenisissä kouluissa osa nuorista tarvitsee yksilöllisiä tukitoimia, joiden avulla koulunkäynti helpottuu. Apua tarvitaan koulunkäynnin arkeen, mutta joidenkin tapauksissa myös elämäntilanteeseen (Kiilakoski 2012, 48). Vaikka erityistä tukea tarvitsevien määrä on kasvanut, on oppilasaineksessa paljon myös niitä, jotka ovat lahjakkaita ja omistautuneita koululle. Myös he tarvitsevat ohjauksessa aikaa, huomiota ja yksilöllistä neuvontaa, miten heidän erityistaipumuksiaan voidaan kehittää ja tukea (Atjonen 2011). Tästä syystä on oleellista, että ohjausta tekevät myös muut opettajat. Kaikki opinto-ohjaajat olivat sitä mieltä, että opinto-ohjaaja ei voi tukea oppilaiden hyvinvointia yksin vaan se on koko koulun yhteinen projekti. Haastateltavat eivät kuitenkaan moittineet muita opettajia tai sitä, että muilta opettajilta ei saisi apua. Esimerkiksi ryhmänohjaajat ja luokanohjaajat nähtiin äärimmäisen tärkeinä yhteistyökumppaneina. Haime ja Huttunen (2011) huomauttavat, että luokan- tai ryhmänohjaajan roolissa yhtenä tehtävänä on oppilaiden opintojen seuraaminen ja edistyminen. Jos edistyminen ei ole toivotunlaista, on luokan- tai ryhmänohjaajan hyvä keskustella asiasta opinto-ohjaajan kanssa.

Uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 150) kuvataan opinto-ohjaajan olevan ensisijaisesti vastuussa opintojen ohjauksesta. Opettajien tulee kuitenkin hyödyntää työssään ajantasaista tietoa esimerkiksi jatko-opinnoista, työelämästä ja työtehtävistä, sekä muutoksista joita niissä tapahtuu (POPS 2014). Lukiossa tapahtuvaan ohjaustoimintaan tulee osallistua kaikkien koulun ja opettaja- ohjaushenkilökuntaan kuuluvien. Opinto-ohjaajalla on päävastuu ohjauksen kokonaisuuden suunnittelusta ja toteutuksesta ja opettajan tehtävä on ohjata oppilaan opiskelua omassa oppiaineessaan. Aineenopettajan tulee ohjata oppilasta kehittämään oman oppimisen taitojaan ja oppimisen valmiuksiaan. Opetussuunnitelmien mukaan aineenopettajilla on siis suuri vastuu ohjauksessa. Vaikka opetussuunnitelmassa puhutaan lähinnä opintojen ohjauksesta, on perusopetuksen tehtävä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan muun muassa hyvinvointia tukeva toiminta. Graha-

min (2010) tutkimuksessa valtaosa opettajista kokee koulussa toteuttavaa hyvinvointikasvatusta tärkeänä ja oppilaiden hyvinvointia tukevalle toiminnalle on suuri tarve (Graham 2010). Toisaalta samaisessa tutkimuksessa opettajat kokivat, että opettajien tehtäviin eivät kuulu mielenterveys- ja sosiaalityöt (Graham 2010). Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan saatu viitteitä siitä, että muiden koulussa työskentelevien asenne olisi negatiivinen hyvinvoinnin tukemista kohtaan.

## 6 TUTKIMUKSEN JOHTOPÄÄTÖKSET JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUKSEN ARVIOINTI

Tämän tutkimuksen viimeisessä luvussa on tarkoituksena tehdä yhteenveto tutkimuksen tuloksista suhteessa ohjausprosesseihin liittyviin osaamisalueisiin. Hyvinvoinnin tukemista voidaan tarkastella näiden osaamisalueiden kautta ja se antaa yhden näkökulman hyvinvoinnin tukemiseen opinto-ohjaajien näkökulmasta. Luvun lopussa tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

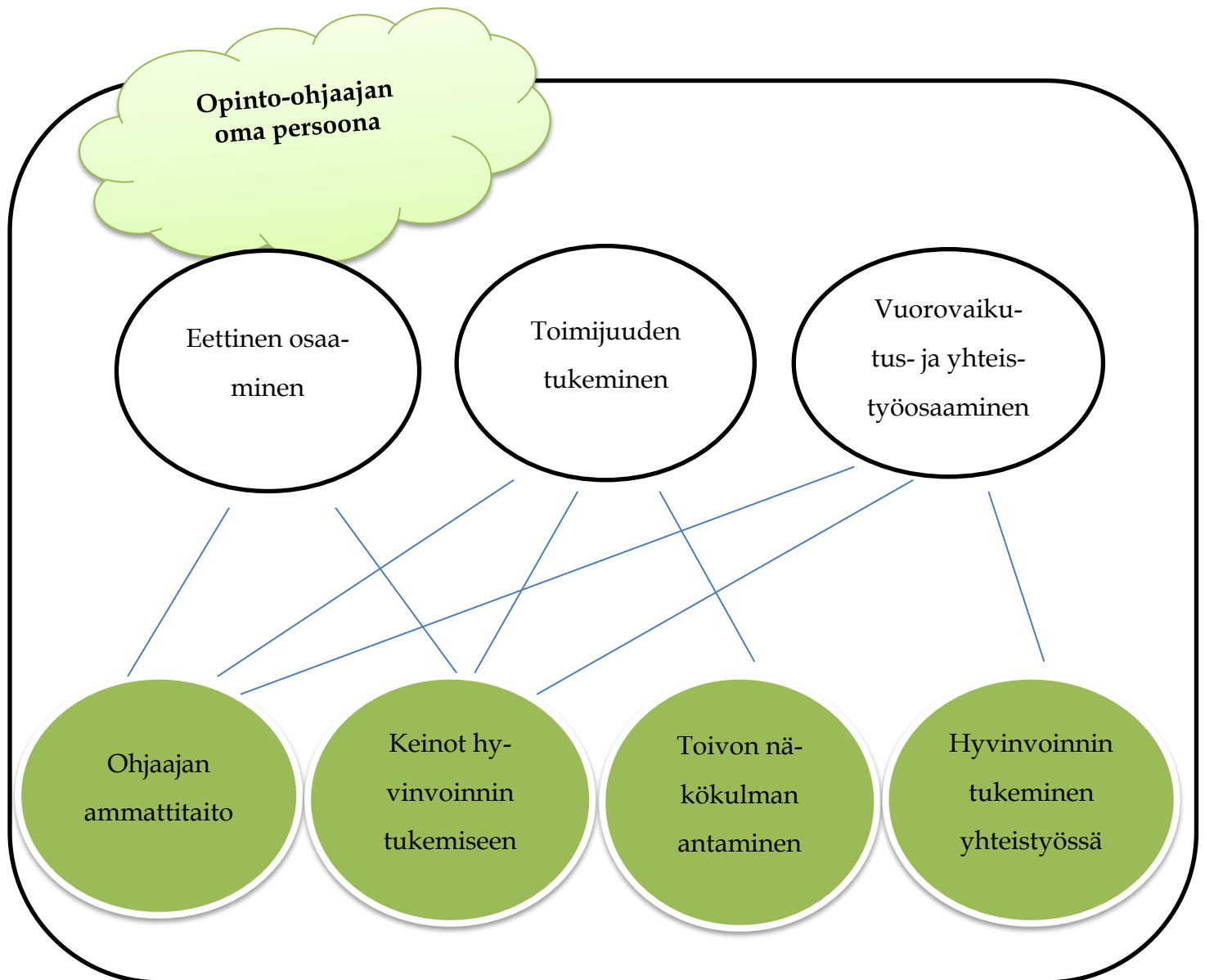
### 6.1 Tulosten pohdinta

Tässä tutkimuksessa nostettiin esille opinto-ohjaajien hyvinvoinnin tukemisen keinoja, joita he käyttävät omassa työssään. Tarkasteltaessa opinto-ohjaajan hyvinvoinnin tukemisen keinoja, voidaan ne myös yhdistää ohjaustyön osaamisalueisiin. Ohjaustyön osaamisalueet liittyvät ohjaustyön kompetensseihin ja kompetensseilla taas tarkoitetaan pätevyyttä ohjaustyössä ja osaamista ammatillisessa toiminnassa (Juutilainen & Vanhalakka- Ruoho 2011). Ohjaustyön edellytyksenä on se, että ohjauksen harjoittaja kilvoittelee usealla eri pätevyysalueella ja siksi ohjauksen keskeiset osaamisalueet kohdentuvat ohjausprosesseihin. *Ohjausprosesseihin* kuuluvat eettinen osaaminen, toimijuuden tukeminen, vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen. *Ohjauksen toimintaympäristöihin* liittyviin osaamisalueisiin kuuluvat yhteiskuntaosaaminen, monikulttuurisuusosaaminen ja ohjausympäristöjen tuntemus. Edellä mainittujen lisäksi oman osaamisalueen muodostaa *tutkiva kehittäminen*, johon kuuluu reflektiosaaminen (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho 2011). Tutkimukseen osallistuneiden opinto-ohjaajien ohjausprosessit näkyvät varmasti kaikilla ohjaustyön osaamisalueilla, mutta hyvinvoinnin tukemisen kannalta keskeisimmiksi alueiksi nousivat eettinen osaaminen, toimijuuden tukeminen ja vuorovaikutus- ja yhteistyöosaami-

nen. Seuraavaksi näitä osaamisalueita tarkastellaan suhteessa tämän tutkimuksen keskeisiin tuloksiin.

Kuvio 2 tiivistää tämän tutkimuksen keskeiset tulokset ja ohjausprosesseihin liittyvät osaamisalueet yhdeksi kokonaisuudeksi. Kuvion alaosassa ovat tämän tutkimuksen keskeiset tulokset ja niistä lähtevät viivat kuvaavat yhteyttä ohjausprosesseihin liittyviin osaamisalueisiin. Kuvion yläreunan opinto-ohjaajan oma persoonallisuus on myös tutkimuksen keskeinen tulos, mutta se on nostettu omaksi kokonaisuudeksi sen ollessa enemmän opinto-ohjaajasta itsestään lähtevää kuin tiettyä osaamisaluetta. Ohjaustyössä opinto-ohjaajan persoonalla on suuri merkitys ja täten se voi vaikuttaa myös siihen, miten ohjaaja toimi ohjausprosessien osaamisalueilla.





KUVIO 2. Oppilaan hyvinvoinnin tukeminen suhteessa ohjausprosesseihin liittyviin osaamisalueisiin.

Ohjaustyön eettinen osaaminen vaatii ohjaajalta paljon ja ohjaaja on aina uusien eettisten dilemmojen keskellä. Ohjauksen perusetiikka kohdistuu kaikilla ohjauksen kentillä kuitenkin aina siihen, että ohjaus on yksilöä kunnioittavaa ja arvostavaa. Nuorten kanssa toteutettava opinto-ohjaus on aina pohjimmiltaan nuoren kuulemista, mutta se on myös kytköksissä esimerkiksi lähipiirin odo-  
tuksiin ja laajempiin, kuten kulttuurisiin, sosiaalisiin ja yhteiskunnallisiin rakenteisiin ja pakkoihin. Ohjaajan eettinen toiminta on sellaista, jossa hän ei tu-

kahduta nuoren omaa ääntä ja hänen tulee työssään pyrkiä huolenpitoon ja vastuulliseen toimintaan. Eettisessä osaamisessa on myös keskeistä se, että ohjaajalla on kykyä tuntea omat ammatilliset rajansa (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho 2011). Tässä tutkimuksessa ohjaajien eettinen osaaminen näkyi erityisesti ohjaajan ammattitaidossa ja keinoissa, joilla hyvinvointia voidaan tukea. Eettisyys näkyi ohjaajien puheissa ennen kaikkea siinä, että he halusivat ohjaukseen kohdata nuoren läsnäolevasti, mutta samalla huolehtia omista ammatillisista rajoista.

Ohjauksen päämääränä on pyrkiä edistämään nuoren taitoa luoda ja tunnistaa oman elämänsä suuntaa. Lisäksi ohjauksen tavoitteena on antaa opiskelijalle taitoa tavoitella ja saavuttaa omia päämääriään ja elämänsuunnitelmiaan siitä elämäntilanteesta käsin, jossa hän elää. Oppilaan toimijuuden tukeminen ohjaustyössä merkitsee myös sitä, että nuorella olevista vahvuuksista, elämäntilanteesta ja toimintaympäristöistä etsitään muun muassa toimijuutta tukevia tiedollisia, taidollisia ja sosiaalisia voimavaroja. Ohjaajalla tulee olla myös kykyä ymmärtää yksilöitä, heidän elämänkulkuaan ja erilaisia tapoja oppia. Hänellä tulee olla myös kykyä tukea yksilöitä ja yhteisöjä erilaisissa elämäntilanteissa sekä kykyä ajaa oppilaan tai opiskelijan asemaa. Ohjaajalta vaaditaan rohkeutta ja kykyä tunnistaa niitä tilanteita, jotka vaativat asian viemistä eteenpäin. Toimijuuden tukemisen pohjana ovat ohjausteoreettinen- ja sisältöosaaminen (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho 2011). Toimijuutta opinto-ohjaajat tukivat tässä tutkimuksessa muun muassa kannustamalla oppilaita, viemällä eteenpäin heidän asioitansa, hyödyntämällä omaa ohjausosaamistaan ja tukemalla oppilaita erilaisissa tilanteissa. Sen tukeminen näkyi tutkimuksen tulosten perusteella ohjaajan ammattitaidossa, keinoissa tukea hyvinvointia ja toivon näkökulman antamisessa.

Vuorovaikutus- ja yhteistyöosaamiseen liittyvät ohjaajan kykyyn kuunnella ja havainnoida. Ohjaaja tarvitsee vuorovaikutusosaamista niin yksilön kuin yhteisöjenkin kohtaamisessa. Ohjaajan toimintaa viitoittavat kulloisetkin ohjaustilanteet ja siksi ohjaajalta vaaditaan sosiaalista lukutaitoa, havainnoivaa herkkyyttä, läsnäolon ylläpitämistä ja uudistamista. On tiedettävä millainen on

ohjaajana ja se onkin yksi ohjaajan kompetenssien ydin. Vuorovaikutuksellisen osaamisen lisäksi ohjausprosessit vaativat menetelmäosaamista ja niiden hyödyntämistä. Ohjaajalla tulee olla työssään taitoja muun muassa ohjauskeskusteluihin, ryhmäohjauksen ja luokkaohjaukseen ja kykyä priorisoida asioita. Muuttuvassa yhteiskunnassa myös ohjaus muuttuu jatkuvasti ja se vaatii ohjaajalta yhteistyötä erilaisten toimijoiden kanssa. Hänellä tulee olla taitoa tehdä moniammatillista ja monitoimijaista yhteistyötä sekä taitoja kehittää tarkoituksenmukaisia yhteistyösuhteita. Liittyen hieman myös eettiseen osaamiseen, tulee ohjaajan ymmärtää työn hallinta eli se, kuka vastaa mistäkin erilaisissa yhteistyösuhteissa (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho 2011). Yksi tämän tutkimuksen tärkeimmistä hyvinvoinnin tukemisen keinoista liittyi vuorovaikutus- ja yhteistyöosaamiseen. Opinto-ohjaajat tukivat oppilaiden hyvinvointia erityisesti kuuntelemalla ja toimimalla oppilaiden kanssa vuorovaikutuksessa erilaisissa tilanteissa. Ohjauksessa hyödynnettiin lähinnä henkilökohtaisia ohjauskeskusteluja, mutta myös luokkamuotoinen ja pienryhmäohjaus mainittiin. Yhteistyö kollegoiden ja muiden tahojen kanssa koettiin äärimmäisen tärkeänä. Tässä tutkimuksessa vuorovaikutus- ja yhteistyöosaamiseen liittyivät ohjaajan ammattitaito, keinot hyvinvoinnin tukemiseen ja hyvinvoinnin tukeminen yhteistyössä.

Opinto-ohjaajan oma persoona oli yhtä tasavertainen muiden tulosten kanssa. Ohjausprosesseihin liittyvissä osaamisalueissa ohjaajan persoona ei kuitenkaan erotella, sillä persoona ei ole osaamisaluetta vaan ohjaajan sisältä tuleva ilmiö, joka näkyy ohjaajan toiminnassa. Juutilainen ja Vanhalakka-Ruoho (2011) pohtivatkin, onko opinto-ohjaajan persoona se tärkein työkalu niin kuin usein väitetään. Tämän tutkimuksen perusteella ei voida sanoa, että ohjaajan persoona olisi merkittävin, mutta sillä on merkitystä ohjauksessa ja sitä kautta hyvinvoinnin tukemisessa.

Opinto-ohjauksen ja oppilaanohjauksen voidaan nähdä olevan tällä hetkellä suomalaisen koulutusjärjestelmän kulmakivi ja hyvällä opinto-ohjauksella varmistetaan esimerkiksi perusopetuksen päättävän nuoren tulevaisuus (Pirttiniemi 2011). Oppilaanohjauksessa opinto-ohjaajalla on merkittävä rooli ja hän tekee yhteistyötä lukuisten eri tahojen kanssa. Kouluissa tehtävästä ohjauksesta

voidaan McLaughlin (1998) mukaan erottaa kolme erilaista osa-aluetta, jotka ovat opetukseen kytkeytyvä ohjaus, reflektiivinen ohjauksen elementti ja hyvinvoinnin edistämiseen liittyvä ohjaus. Opetukseen liittyvä ohjaus tulee esiin opetussuunnitelmissa, jotka tavoittelevat tiedon lisäämisen lisäksi oppilaan persoonallisen ja sosiaalisen kehityksen tukemista. Reflektiivisessä elementissä arvioidaan miten oppilaan persoonallinen ja sosiaalinen kasvu sekä henkinen hyvinvointi mahdollistuvat koulussa. Ohjauksen kannalta tämä tarkoittaa sitä, että koko koulu edistää positiivisen ilmapiirin luomista ja yhteistyötä tehdään myös oppilashuollon kanssa. Hyvinvoinnin edistämisen lisäämiseksi hyödynnetään ohjauksen palvelujärjestelmää (McLaughlin 1998) ja ohjaus ja oppilashuoltotyö liittyvät osittain toisiinsa. Yleisten määritelmien ja ohjeistuksien mukaan hyvinvoinnin tukeminen koulun tasolla tulisi näkyä niin yleisessä ohjauksessa kuin opetuksessakin.

Hyvinvoinnin tukeminen ei kuitenkaan ole aina niin yksinkertaista, sillä kuten aiemmin on jo todettu, ohjaus on jatkuvien muutosten keskellä. Lisäksi siihen liittyy usein myös käytännöllisiä ongelmia. Opinto-ohjauksen yhdeksi keskeiseksi ongelmaksi voidaan nimetä resurssi- ja aikapula. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että henkilökohtaisen ohjauksen antamiselle ei ole riittävästi aikaa, vaikka sitä tarvittaisiin (Ahola & Mikkola 2004, 76 - 79). Opinto-ohjaajat joutuvat myös entistä enemmän kohtaamaan syrjäytymis-, päihde- ja huume-ongelmia. Vaikka opinto-ohjaaja tunnistaisikin näitä ongelmia, voi ongelmaksi kuitenkin muodostua se, että opinto-ohjaaja ei ole saanut varsinaista koulutusta näiden ongelmien tunnistamiseen ja käsittelyyn. Tämän tasoisten ongelmien ratkaisuksi tarvitaan verkostoyhteistyötä, jaettava asiantuntijuutta ja kaikkien kouluyhteisössä työskentelevien kouluttamista (Lairio ym. 2001, 171). Edellä mainittuja ongelmakohtia ei kuitenkaan pidä nähdä sen suurempana uhkana. Opinto-ohjaus ja hyvinvoinnin tukeminen toimivat käytännössä silloin kun ohjaaja on työlleen omistautunut ja haluaa ohjaukseen toimia oppilaan parasta ajatellen.

Tulevaisuudessa tämän tyyppistä tutkimusta voitaisiin toteuttaa laajemmin, jotta saataisiin tietoa siitä, millaisia keinoja hyvinvoinnin tukemiseksi käy-

tetään yleisesti. Tutkimuksen voisi myös laajentaa koskemaan esimerkiksi amatillisella puolella toimivia ohjaajia ja toisaalta tarkasteluun voitaisiin ottaa vain jokin tietty ohjauksellinen keino. Varsinaisella hyvinvoinnin tukemisen keinot- nimikkeellä tutkimusta ei ole tehty, mutta tässäkin tutkimuksessa esille nousseet keinot ovat ohjaajan työssä käytettävää perusosaamista. Ilmiön tutkiminen laajemmin voisi kuitenkin olla mielenkiintoista.

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimukseen liittyvä uskottavuus ja tutkijan tekemät eettiset ratkaisut kulkevat käsi kädessä koko tutkimuksen ajan. Tutkimuksen uskottavuus lähtee siitä, että tutkija noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä koko tutkimuksen ajan. Hyvä tieteellinen käytäntö perustuu siihen, että tutkija noudattaa tutkimuksen tekemisessä rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta jokaisessa tutkimustyön vaiheessa tulosten tallentamisesta aina tutkimukseen arviointiin asti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132.)

Tutkimusta vahvistaa se, että tutkija laittaa sivuun kaikki omat ennakkooletuksensa (Eskola & Suoranta 2008, 212). Ennen haastatteluja pyrin laittamaan syrjään omat ennakkooletukseni ja suhtautumaan aiheeseen avoimesti. Ennakkooletusten syntymiselle oli omallani kohdallani mahdollisuus, sillä aikaisemmat opinnot liittyivät vahvasti hyvinvointiin ja aikaisempi pro gradu-tutkimukseni käsitteli myös hyvinvointia. Tässä tutkimuksessa näkökulma oli kuitenkin erilainen, joten ennakkooletusten tekeminen ei ollut niin suoraviivaista. Aiheesta ei myöskään juuri löytynyt täysin vastaavia tutkimuksia, joten ne eivät ohjanneet esimerkiksi haastattelurungon laatimista.

Tähän tutkimukseen osallistuneille ei missään tutkimuksen vaiheissa aiheutunut haittaa. Tutkimukseen osallistuneita tiedotettiin alusta lähtien tutkimuksen tarkoituksesta ja sen kulusta. Ennen haastatteluiden tekemistä opinto-ohjaajille korostettiin, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja sen voi täten myös keskeyttää koska tahansa. Tutkijana korostin haastatelta-

ville, että heitä ei ole mahdollistaa tunnistaa haastatteluista enkä tule käyttämään tutkimuksessa paikkakuntien tai koulujen nimiä. Tutkittavat olivat tietoisia myös aineiston asianmukaisesta hävittämisestä; haastateltavia tiedotettiin ennen haastatteluja tutkimusaineiston eli äänitallenteiden ja kirjallisten tuotosien asianmukaisesta hävittämisestä kun tutkimus on saatettu päätökseen. Nämä liittyvät tutkimustietojen luotettavuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131).

Haastattelun luotettavuutta voidaan parantaa useilla eri tekijöillä. Sen laadukkuutta voidaan varmistaa muun muassa tekemällä hyvä haastattelurunko (Hirsjärvi & Hurme 2001, 184). Tässä tutkimuksessa haastattelurunko suunniteltiin etukäteen, mutta sitä ei kuitenkaan testattu pilottihaastattelulla. Tämä saattoi vaikuttaa siihen, että tutkimuksen kysymyksiä olisi voinut tarkentaa pilotin avulla. Kuitenkin haastattelurunko tarkentui vielä lisäkysymysten osalta ensimmäisessä haastattelussa, jonka jälkeen se saavutti lopullisen muotonsa. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 184) mukaan kaikkiin lisäkysymyksien muotoihin ei voi kuitenkaan aina varautua ja tämän vuoksi tässä tutkimuksessakin kysymysten järjestys saattoi esimerkiksi vaihdella.

Haastattelujen luotettavuuteen voidaan vaikuttaa myös haastattelukoulutuksilla. Tutkijana en itse osallistunut haastattelukoulutukseen, vaan ennen haastatteluja syvennyin haastattelu-kirjallisuuteen ja toisaalta aiempi kokemukseni haastatteluaineiston keräämisestä tuki haastattelujen tekemistä. On kuitenkin mahdollista, että kehittyminen haastattelijana saattoi näkyä siten haastateltavien vastauksissa. Tätä voidaan pitää tutkimuksen luotettavuutta heikentävänä seikkana. Haastattelujen edetessä myös oma itsevarmuus haastattelujen suhteen kehittyi. Kiviniemen (2010) mukaan tutkimusprosessin edetessä tutkittavan näkemykset ja tulkinnat tutkittavasta ilmiöstä kehittyvät. Aineistonkeruussa tapahtuva vaihtelu kuuluu tutkimuskehitysprosessiin, eikä sitä silloin voida pitää niin sanotusti puutteena. Tutkijan on kuitenkin tärkeä tiedostaa millaista vaihtelua tutkijassa, aineistokeruumenetelmässä, mutta myös tutkittavassa ilmiössä tapahtuu (Kiviniemi 2010). Tässä tutkimuksessa vaihtelua tapahtui juuri haastattelutekniikan kehittymisessä, mutta vaihtelua tuli myös haastateltavien

kautta. Joidenkin haastateltavien kanssa haastattelut kestivät pidempään ja niistä tuli esiin paljon syvällisempiä asioita.

Haastattelujen jälkeen suoritin aineiston litteroinnin. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 185) mukaan haastattelun laatua voidaan parantaa sillä, että haastattelu litteroidaan mahdollisimman nopeasti haastattelujen jälkeen. Suurimman osan haastatteluista litteroin heti haastattelujen jälkeen, mutta osan vasta myöhemmin. Tämä ei kuitenkaan haitannut, sillä olin lähes kaikista haastatteluista muistiinpanoja, joiden avulla pystyin palaamaan haastatteluissa käytyihin asioihin.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 232) määrittelevät tutkimuksen luotettavuutta kohentavaksi tekijäksi sen, jossa tutkija selostaa tarkasti tutkimuksen toteuttamisen. Luotettavuutta voidaan määritellä myös uskottavuuden, siirrettävyyden ja vahvistettavuuden kautta. Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija tarkistaa, vastaavatko hänen tekemänsä käsitteellistykset ja tulkinnat valittujen tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta 2008, 211). Tätä varmistin tutkimuksen kuluessa palaamalla useampaan kertaan alkuperäiseen litteroituun aineistoon ja tarkastamalla alkuperäisiä ilmaisuja. Muodostaessani pelkistettyjä ilmaisuja yritin välttää ylitulkintaa ja muodostaa ilmaisut niin, että tutkittavan ääni kuuluu ilmaisuista. Tutkimustulosten siirrettävyys on laadullisessa tutkimuksessa tietyn ehdoin mahdollista, mutta lähtökohtaisesti katsotaan, ettei se ole sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuudesta johtuen mahdollista (Eskola & Suoranta 2008, 211–212). Tämän tutkimuksen siirrettävyys onnistuu muille opinto-ohjaajille, koska opinto-ohjaajat ja heidän käyttämänsä hyvinvoinnin tukemisen keinot ovat olleet koko tutkimuksen tekemisen lähtökohta. Siirrettävyydestä ei voida puhua tämän tutkimuksen kohdalla kuitenkaan kovinkaan laajasti, sillä tutkimuksen tuloksia ei voida juuri verrata aiempiin tutkimuksiin. Vaikka siirrettävyys ei täysin toteudukaan, on tutkimuksessa kuitenkin vahvistettavuutta. Vahvistettavuudella tarkoitetaan, että aineistosta tehtyihin tulkintoihin saadaan tukea muista vastaavia ilmiöitä tarkastelleista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 2008, 212). Tämän tutkimuksen tulokset vastaavat tietyiltä osin aiempia vastaavia tutkimuksia.

Luokittaessaan ja kuvatessaan tutkittavien maailmaa, tutkijan on pystyttävä dokumentoimaan miten hän on luokituksen tehnyt (Hirsjärvi & Hurme 2001, 189) Myös Eskola ja Suoranta (2008, 216) näkevät, että tutkimus on luotettava silloin kun lukija pystyy seuraamaan helposti tutkijan päättelyä. Tutkimuksen raportoinnista tulee selvittää miten tutkimusaineisto on koottu ja analysoitu ja aineisto on raportoitu riittävän yksityiskohtaisesti niin, että lukija pystyy arvioimaan tutkimuksen tuloksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141). Olenkin pyrkinyt koko tutkimuksen ajan raportoimaan tutkimusta mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti. Tekstissä on käytetty aineistolainoja tulkintojen avaamiseksi ja jotta lukija voi seurata päätelmien tekemistä.



## LÄHTEET

- Ahola, S. & Mikkola, J. 2004. Opinto-ohjaus, muutos ja epävarmuus. Turun yläasteiden ja lukioiden opinto-ohjaajien näkemyksiä ohjauksesta ja oman työnsä lähtökohdista. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 62, 2. painos. Turun yliopisto.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Atjonen P. 2011. Oppilaanohjaus osana perusopetuksen pedagogista kehittämistä. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa ja J. Pirttiniemi (toim.): OPO. Opinto-ohjaajan käsikirja. Opetushallitus, 36 - 45.
- Denzin, NK. & Lincoln, YS. 2000. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa NK. Denzin & YS. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. 2. painos. Thousand Oaks: Sage, 1 - 28.
- Eskelinen, T. 1993. Opotunti : opetusintentiöt, mielekkyys ja vastavuoroisuuden kokemukset peruskoulun oppilaanohjaustunnilla. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja.
- Eskola, J. & Suoranta J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8.painos. Jyväskylä: Vastapaino.
- Fredriksson, L. 2013. Onnistunut ohjaus?: Abituriienttien kokemuksia opinto-ohjauksesta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu-tutkielma.

- Gilat, I. & Rosenau, S. 2012. "I was overcome with joy at that moment": successful experiences of school counselors. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(5), 449 - 463.
- Graham, A., Phelps, R., Maddison, R. & Fitzgerald, R. 2011. Supporting children's mental health in schools: teacher views. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(4), 479 - 496.
- Haime, S. & Huttunen, M-L. 2011. Luokan- ja ryhmänohjaajan työ ja tehtävät. Teoksessa H., Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttiniemi (toim.) OPO: Opinto-ohjauksen käsikirja, 160 - 170.
- Henry, J., McNab, W. & Coker, J.K. 2005. The School Counsellor: An Essential Partner in Today's Coordinated School Health Climate. *Guidance & Counselling*. 20 (3/4), 102 - 108.
- Herranen, J. 2011. Toisin toimiminen luokkamuotoisen ohjauksen haasteena. Teoksessa H., Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttiniemi (toim.) OPO: Opinto-ohjauksen käsikirja. Opetushallitus, 130 - 137.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Holliday, A. 2007. *Doing and writing qualitative research*. London: Sage.

- Hooks, B. 1994. Teaching to transgress. Education as the practice of freedom. London: Routledge.
- Hotulainen R, Lappalainen K. Nuoruusiän minäkäsityksen rakentuminen ja tukeminen siirryttäessä toisen asteen koulutukseen. Teoksessa Holopainen P., Ojala T., Miettinen K., Orellana T. (toim.) Siirtymät sujuviksi – ehyttä koulupolkua rakentamassa. Helsinki: Opetushallitus, 2005: 101–119.
- Hovila, H. 2004. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituaatiossa. Acta Universitatis Tamperensis 1031. Tampere: Tampere university press.
- Janhunen K – M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Publications of the university of Eastern Finland dissertations in social sciences and business studies no 52.
- Jauhiainen, A. 1993. Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio: Suomen oppivelvollisuuskoulun oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutuminen 1800-luvun lopulta 1990-luvulle. Turku: Turun yliopisto.
- Juutilainen, P-K. 2004. Opinto-ohjauskeskustelu – elämänsuunnittelun areena. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus, 123 – 134.
- Juutilainen, P-K. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2011. Ohjaajan kompetenssit – taidanko, ymmärrätkö, olenko, uskallanko? Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa ja J. Pirttiniemi (toim.): OPO. Opinto-ohjaajan käsikirja. Opetushallitus, 226 – 237.
- Jussila, J. & Saari, S. 1999. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11: 1999. Helsinki: Edita.

- Kasurinen, H. 2004. Ohjauksen järjestäminen oppilaitoksessa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus, 40 – 56.
- Kauppila, RA. 2006. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. 2.painos. Juva: PS-Kustannus.
- Kari, J. 1991. Opettajalta vaadittavia ominaisuuksia. Teoksessa J. Kari (toim.). Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Helsinki: WSOY, 134 – 144.
- Kiilakoski, T. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus- Marraskuu 2012. Muistiot 2012:6. Opetushallitus.
- Kiilakoski, T. 2013. Koulu on enemmän. Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Kiviniemi K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Koskinen, T. Kunnalliset opetussuunnitelmat ja ohjauksen järjestäminen. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa ja J. Pirttiniemi (toim.): OPO. Opinto-ohjaajan käsikirja. Opetushallitus, 107 – 116.
- Koskinen, R. 2005. Syrjäytymisen ehkäiseminen. Teoksessa J. Helander (toim.) Ohjaus aallonharjalla. Inspiraatioita ja innovaatioita ammatillisen opinto-ohjauksen kenttään. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. 81 – 86.
- Krippendorff, K. 2013. Content analysis. An introduction to its methodology. 3. painos. London: Sage.

- Kupiainen, K. 2009. Käyttötieto opinto-ohjaajan ohjausajattelun muutoksen kuvaajana. Acta Universitatis Tamperensis 1438: Tampere: Tampere university press
- Kvale, S. & Brinkmann, S. 2009. InterViews: learning the craft of qualitative research. London: Sage.
- Laine, M. 2014. Lukiolaisten kokemuksia ohjauksen merkityksellisyydestä ”Musta tuntuu, että se on aina kumminki ollu siellä, kun sitä on tarvinnu”. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu- tutkielma.
- Lairio, M., Puukari, S. & Varis, E. 1999. Opinto-ohjaajan toimenkuva. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 21 – 41.
- Lairio, M., Nissilä, P., Puukari, S. & Varis, E. 2001. Täydennyskoulutus ohjaushaasteen vastaajana. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS). 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- McLaughlin, C. 1998. Counselling in a secondary setting – developing policy and practice. Teoksessa R. Edwards, R. Harrison & A. Tait (toim.) Telling tales. Perspectives on guidance and counselling in learning. London: Routledge, 127 – 137.
- Merimaa, E. 2004. Oppilaan ja opiskelijan ohjaus perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmassa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus. 71 – 81.

- Miles, M.B. & Huberman, A.M. 1994. *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. 2. painos. London: Sage Publications.
- Moisio, O-P. 2011. *Huoli, empatia ja kunnioitus vuorovaikutuksessa*. Teoksessa K. Pohjola (toim.) *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Mäkelä, K. 1990. *Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet*. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) *Kvalitatiivisen analyysin aineisto ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.
- Mäkinen, S. 2012. *Mistä on opot tehty? - Opinto-ohjaajan profession suuntausten murroksia Suomessa 1984 - 2011 Opo-lehden ilmentämänä*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu- tutkielma.
- Määttä, K. & Laaksonen, H. 2005. Teoksessa J. Helander (toim.) *Ohjaus aallonharjalla. Inspiraatioita ja innovaatioita ammatillisen opinto-ohjauksen kenttään*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. 11 - 19.
- Niemi, H., Syrjälä, L. & Viilo, M. 1998. *Opettajankoulutus ja yhteiskunta. Opettajiin ja kouluun kohdistuvat odotukset kahden yhteistyöseminaarinvälisessä*. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu.
- 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.

Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. 2.painos. Helsinki: Gaudeamus.

Opetushallitus. 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet: opiskelijan ohjaus ja tukeminen. Luonnos 14.4.2015. Viitattu 4.6.2015. [http://www.oph.fi/download/166556\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015\\_luonnos\\_14042015.pdf](http://www.oph.fi/download/166556_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015_luonnos_14042015.pdf).

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013/1287. 30.12.2013. Finlex.

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

Peavy, R. V. 2000. Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. (suom. Auvinen, P.) Teoksessa Ohjaus ammattina ja tieteen-alana 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 14–40.

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

Peltomaa, P. 2009. Kohti yhteistä ymmärrystä. Koulukuraattorien ja opinto-ohjaajien dialoginen tie kohti nivelvaiheiden toimintamalleja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu- tutkielma.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) 2014. Helsinki: Opetushallitus.

- Pirttiniemi, J. 2011. Oppilaan- ja opinto-ohjaus osana suomalaista koulutusta. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa ja J. Pirttiniemi (toim.): OPO. Opinto-ohjaajan käsikirja. Opetushallitus. 22 – 26.
- Rimpelä, M. 2008. Oppilashuolto kouluhyvinvoinnin ytimenä. Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola & J. Välijärvi (toim.) Opettajan vuosi 2008 – 2009. Teemana hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus, 13 – 54.
- Ripley, V.V. 2001. Planning and implementing group counselling in a high school. *Professional School Counselling* 5(1), 62 – 66.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2014. Tutkimuksen voimasanat. 1 – 3. painos. Helsinki: Sanoma Pro.
- Rupani, P., Haughey, N & Cooper, M. 2012. The impact of school-based counselling on young people's capacity to study and learn. *British journal of guidance & counselling*, 40(5), 499 – 514.
- Seppelin, E. 2005. Luonnollisuuden merkitys opinto-ohjaajan työssä. Teoksessa J. Helander (toim.) Ohjaus aallonharjalla. Inspiraatioita ja innovaatioita ammatillisen opinto-ohjauksen kenttään. Hämeenlinna: Hämeen ammatikorkeakoulu. 29 – 34.
- Suldo, S.M., Shaffer, E.J. & Riley, K.N. 2008. A Social-Cognitive-Behavioral Model of Academic Predictors of Adolescents' Life Satisfaction. *School psychology quarterly* 23 (1), 56–69. DOI: 10.1037/1045-3830.23.1.56
- Tuijula, T. 2011. Opintojen ohjaus opiskelijoiden kokemana. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta (toim.) Lukio nuorten opiskelutienä: turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin



2000-luvun alussa. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Vanhalakka-Ruoho, M. 2004. Ryhmäohjaus opinto-ohjaajan työmuotona. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus, 135 – 144.

Varto, J. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus.

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

Wihersaari, J. 2009. Kohtaaminen- opettajuuden ydin? Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1577.

# LIITTEET

## Liite 1.

### Haastattelurunko

1. Taustatiedot
  - Millä asteella toimit opinto-ohjaajana
  - Kuinka monta vuotta tehnyt ohjausta
2. Oppilaan hyvinvointi
  - Mitä oppilaiden hyvinvointi on?
  - Mistä oppilaiden hyvinvointi rakentuu
  - Miten oppilaat voivat ja miten se näkyy
4. Oppilaiden hyvinvoinnin muutos oman työuran aikana

**Tutkimuskysymys:** Miten opinto-ohjaajat voivat omassa työssään tukea oppilaiden hyvinvointia?

1. Kuvaile vapaavalintaista tilannetta tai tilanteita, jossa olet omasta mielestä tukenut oppilaan hyvinvointia
2. Millaisia keinoja käytit ohjaustilanteessa?
3. Opinto-ohjaajan rooli hyvinvoinnin tukemisessa

**Liite 2.**

---

**Yläluokka****Pääluokka**

---

Oma ammatillinen osaaminen

**OHJAAJAN AMMATTITAITO**

Oppilaan kanssa hetkeen pysähtyminen

Aikuisena oleminen

Lähestyttävyys

**OMA PERSOONA**

Tapa olla ohjaaja

Omana itsenä oleminen

Formaalit keinot

**KEINOT HYVINVOINNIN TUKE-  
MISEEN**

Matalankynnyksen paikka saada apua

Opinto-ohjaajan erilainen asema

Koulun ulkopuolella tapahtuva tukeminen

---

Positiivisen kuvan luominen tulevaisuudesta

**TOIVON NÄKÖKULMAN ANTAMINEN**

Oppilaan itsetunnon vahvistaminen

---

Hyvinvoinnin tukeminen kollegoiden kanssa

**HYVINVOINNIN TUKEMINEN YHTEISTYÖSSÄ**

Hyvinvoinnin tukeminen yhteisesti

---