

Leena Fredriksson

ONNISTUNUT OHJAUS?

Abiturienttien kokemuksia opinto-ohjauksesta.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kasvatustieteiden tiedekunta
Ohjausalan maisteriohjelma
Jyväskylän Yliopisto

TIIVISTELMÄ

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

FREDRIKSSON, LEENA: Onnistunut ohjaus? Abiturienttien kokemuksia opinto-ohjauksesta

Pro gradu -tutkielma, 80 s.

Ohjaaja: Timo Laine

Kasvatustiede

Joulukuu 2013

Tutkimukseni tavoite on tarkastella opiskelijoiden kokemuksia opinto-ohjauksesta lukiossa. Tutkimuskysymykseni on: miten lukio-opiskelijat kuvaavat kokemuksiaan opinto-ohjauksesta ja minkälaiset ohjaustilanteet ovat heidän mukaansa olleet onnistuneita ja mitkä epäonnistuneita.

Aineistonkeruu tapahtui ennalta laaditun teemahaastatteluarungon avulla. Haastateltavien joukkoon kuuluu ns. tavallisen lukion opiskelijoita sekä aikuislukion opiskelijoita. Analyysissä käytän kuvailevaa fenomenologista analyysia, joka pyrkii kuvailemaan haastateltavien kokemuksia. Aluksi tarkastelen jokaisen haastateltavan kokemuksia erikseen ja lopuksi luon niistä yleisen merkitysverkoston, jossa näkyy kaikkien haastateltavien kokemukset, niiden yhtäläisyydet ja erot.

Silmiinpistävin tutkimustulos oli se, kuinka suuri ero koettiin olevan luokkamuotoisella ja henkilökohtaisella ohjauksella. Henkilökohtaisissa ohjaustilanteissa ohjaaja paneutuu opiskelijoiden asioihin hyvin, kuuntelee ja on kiinnostunut. Luokkamuotoisessa ohjauksessa taas opiskelijan yksilöllisyys hukkuu massaansa, eikä ohjaaja enää tunnu tavoittavan yhteyttä ohjattaviinsa. Luokkatuntien tilalla voisi abiturienttien mukaan olla yksilöllisempää toimintaa. Tunneilla istumisen sijaan voitaisiin tehdä harjoittelujaksoja ja tutustua sitä myötä konkreettisemmin kiinnostaviin ammatteihin.

Opinto-ohjauksessa tarvittaisiin lisää aikaa siihen, että opinto-ohjaajat ehtisivät valmistella kunnolla luokkatunnit tai pohtia mahdollisia vaihtoehtoja niille. Ohjausjärjestelmää voitaisiin kehittää myös kokonaistuntijaon osalta. Voitaisiinko Suomessa ottaa mallia ruotsalaisesta järjestelmästä, jossa luokkamuotoista ohjausta on paljon vähemmän ja henkilökohtaista puolestaan enemmän?

Avainsanat: opinto-ohjaus, fenomenologia, abiturientit

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	6
2 OPINTO-OHJAUS LUKIOSSA JA AIKUISLUKIOSSA	8
2.1 OPINTO-OHJAUksen TAUSTAA.....	8
2.2 OPINTO-OHJAUS LUKIOSSA.....	10
2.3 AIKUISLUKION ERITYISPIIRTEITÄ	12
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	14
3.1 TUTKIMUSKYSYMYS JA TUTKIMUKSEN TAVOITE	14
3.2 FENOMENOLOGINEN LÄHESTYMISTAPA.....	15
3.3 TUTKIMUKSEN KULKU.....	18
3.4 TUTKIJAN ESIYMMÄRRYS JA KRIITTINEN REFLEKTIO	19
3.5 AINEISTON KERUU TEEMAHAASTATTELUN AVULLA.....	20
3.5.1 Haastateltavien valinta ja haastattelujen toteutus	22
3.6 KUVAUKSET	24
3.7 YKSILÖKOHTAISET MERKITYSKOKONAISUUDET.....	26
3.8 YLEINEN MERKITYSVERKOSTO.....	30
4 AINEISTON ANALYYSI	32
4.1 TAINAN KOKEMUKSIA OHJAUkseSTA	32
4.2 ARTON KOKEMUKSIA OHJAUkseSTA	37
4.3 SANNIN KOKEMUKSIA OHJAUkseSTA	42
4.4 PIIAN KOKEMUKSIA OHJAUkseSTA	46
4.5 EERIKAN KOKEMUKSIA OHJAUkseSTA.....	50
4.6 TEEMUN KOKEMUKSIA OHJAUkseSTA	54
4.7 KAISAN KOKEMUKSIA OHJAUkseSTA	57
5 TULOSTEN TULKINTA	60
5.1 HENKILÖKOHTAINEN OHJAUS	61
5.2 KOKONAIsvALTAINEN OHJAUS.....	63
5.3 OPINTO-OHJAAJAN AIKA	66
5.4 LUOKKAMUOTOINEN OHJAUS	68
6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	70
7 POHDINTA	73
7.1 BEHAVIORISTISISTA LUOKKATUNNEISTA ITSEOHJAUTUVUUTEEN?	74

7.2 LUOKKAHUONEESTA TYÖSSÄOPPIMAAN?.....	78
7.3 OPINTO-OHJAUKSEN TULEVIA NÄKYMIÄ.....	79

1 JOHDANTO

Motivaatio tämän työn tekemiseen lähtee puhtaasti omasta kiinnostuksestani opiskelijoiden kokemuksia kohtaan. Oman tulevan työn tutkiminen tuo toivoakseni joitakin vastauksia mieltäni askarruttaviin kysymyksiin, rikastuttaa työelämän arkea sekä auttaa pohtimaan asioita uudelta kantilta, kuten Lairio & Nissiläkin (2003: 25) tuovat esille.

Tämän päivän koulutus- ja uramahdollisuudet tarjoavat nuorille todella paljon mahdollisuuksia ja valinnanvaraa. Tämän myötä ”oikean” jatko-opintopaikan ja ammatin valitsemisesta on tullut entistä hankalampaa: valinnat pitää tehdä yhä varhaisemmassa vaiheessa ja valintojen kirjosta voi olla hankala saada selvää. Opinto-ohjauksella luodaan pohja nuoren tulevaisuudelle ja koulutusvalinnoille. Opinto-ohjaajan kanssa pohditaan nuoren elämän kannalta siis melko tärkeitä ja ratkaisevia asioita, joten opinto-ohjaajalla on tässä mielessä suuri vastuu. Miten lukiolaiset kokevat opinto-ohjauksen tänä päivänä ja kuinka tyytyväisiä he ovat siihen? Saavatko he tarvitsemaansa ohjausta heitä askarruttavien kysymyksien äärellä? Minkälaisia kokemuksia heillä on ylipäättään opinto-ohjauksesta ja sen rakenteesta? Tuoreen opetusministeriön pyynnöstä tehdyn arvioinnin (Hautamäki et al. 2012) perusteella opiskelijat kokevat, että ohjauksessa on melko paljon puutteita. Noudattavatko opinto-ohjauksen sisällöt niille annettuja suosituksia ja miten nämä suositukset ovat linjassa opiskelijoiden tarpeiden kanssa?

Yhteiskunta selvittää usein asioiden laatua suurilla tilastotutkimuksilla. Tämä tie saattaa joissain tapauksissa olla nopein tapa saada vastauksia, mutta todelliset kokemukset ja syyt vastausten taustalla saattavat jäädä kuulumattomiin. Oman työni pyrkimyksenä on päästä pintaa syvemmälle, ja saada selville mitkä ohjaustilanteet ovat lukion ja aikuislukion abiturienttien mielestä onnistuneita ja mitkä eivät.

Opinto-ohjaus vaikuttaa välillisesti koko yhteiskunnan kannalta merkittäviin asioihin. Muuttuvassa yhteiskunnassa myös koulujen tulisi olla halukkaita kehittämään pedagogista toimintaansa. Jotta tämä olisi mahdollista, koulujen tulisi arvioida omaa toimintaansa säännöllisesti. Pirttinimen (2004: 13) mukaan paras taho arvioinnin tekemiseen on oppilaat ja opiskelijat, ja heille tulee antaa siihen aito mahdollisuus.

Opiskelijoiden oman näkökulman tärkeydestä puhuvat myös Vuorinen, Karjalainen et al. (2005 : 50). Se on heidän mukaansa paras tapa muuttaa ja parantaa ohjausta niin, että se todella hyödyttää heitä itseään. He painottavat, että tällaisen tiedon keräämistä olisi tulevaisuudessa syytä lisätä ja laajentaa. Jotta vallalla olevat käytänteet voisivat kehittyä, ohjaajan oman roolin kriittinen tarkastelu on tärkeää. Jokainen voi pohtia itse miten toimii opinto-ohjaajana ja minkälaisessa roolissa. Lisäksi koulumaailman sisällä tapahtuvien asioiden tutkiminen on ratkaisevaa käytäntöjen kehittämisessä. (Ojanen 1998: 11)

Tutkimukseni tavoite on tarkastella opiskelijoiden kokemuksia opinto-ohjauksesta lukiossa. Haluan saada opiskelijoiden oman äänen kuuluviin, sillä kehitettävää opinto-ohjauksessa luonnollisesti löytyy, ja on tärkeää tutkia ja kuunnella niitä, joihin koko kehittämisprosessi liittyy kaikkein olennaisimmin. Opinto-ohjauksesta käydään jatkuvasti keskustelua. Haluankin tuoda esille niiden henkilöiden näkökulman, joita keskustelu koskettaa kaikkein konkreettisimmin. Opiskelijoiden omia kokemuksia ei myöskään ole tutkittu kovin paljoa, varsinkaan lukiolaisten.

2 OPINTO-OHJAUS LUKIOSSA JA AIKUISLUKIOSSA

Opinto-ohjaus on kokenut melkoisia muutoksia ja mullistuksia viime vuosikymmenten aikana, ja ohjaajien työnkuva on ollut melko erilainen vielä muutama vuosikymmen sitten. Ohjaajien tarve on tällä hetkellä voimakkaassa kasvussa. Valotan seuraavaksi hieman opinto-ohjauksen taustaa, jotta ohjaajien tämänpäiväinen työnkuva selkiytyisi paremmin. Oma tutkimukseni kohdistui päivälukioon ja aikuislukioon, joten esittelen tämän jälkeen yleisesti lukion opinto-ohjausta viitaten näihin molempiin. Vaikka niin kutsutun tavallisen päivälukion ja aikuislukion tavoitteena on sama ylioppilastutkinto sekä lukion päättötodistus, opinnot ja opintojen ohjauksen järjestäminen eroavat rakenteiltaan jonkin verran. Esittelen siksi myös lyhyesti aikuislukion erityispiirteitä verrattuna päivälukioon.

2.1 Opinto-ohjauksen taustaa

Ajatuksia ohjauksesta on ollut kaikissa kulttuureissa jo hyvin kauan. Uraohjauksessa säilyi hyvin pitkään Platonilta peräisin ollut ajatus ”oikean miehen saamisesta oikealle paikalle”. Ajateltiin, että maailmassa on tietyt ammatit, joissa vaaditaan tiettyjä ominaisuuksia. Lisäksi ihmisillä ajateltiin olevan tiettyjä kykyjä ja ominaisuuksia. Ohjauksen tehtävänä oli sovittaa nämä ihmiset heille sopivaan ammattiin. (Juutilainen 2003: 8-10.) Suuri vaikutus ohjauksen syntyyn on ollut myös psykologian kehityksellä, esimerkiksi Freudin ajatuksilla ja työllä (Lairio & Puukari 2001: 15). Kesti kuitenkin vuoteen 1902 asti ennen kuin ensimmäinen ammatinvalinnanohjausyksikkö perustettiin Münchenissä työvoimatoimiston yhteyteen. Suomessa kiinnitettiin ensimmäisen kerran huomiota ammatinvalinnan ohjauksen merkitykseen 1920-luvulla, mutta ensimmäinen ohjausalan virka perustettiin vasta vuonna 1939 (Onnismaa 2007: 12 - 13).

Osaksi suomalaista koulujärjestelmää opinto-ohjaus on tullut pikkuhiljaa. ”Työtieto ja ammatinvalinta” tuli ensimmäisen mukaan koulujen oppiaineisiin vuonna 1929. Ohjauksen määritelmäksi muodostui OPS:ssa kasvatuksellinen toiminta, ja tämä on edelleen yksi oppilaanohjauksen keskeisimmistä osista. (Juutilainen 2003: 7 – 8.)

Vaikka opinto-ohjaajien tarvetta epäiltiin aluksi, he vakiinnuttivat vähitellen asemansa peruskouluissa 1970-luvulla. (Vuorinen 2000: 72 – 73.) Silloin kouluissa alettiin tarvita yhä enemmän ohjausta kun peruskoulun kurssi- ja ainevalintoihin perustuva opetussuunnitelma luotiin. Siinä korostettiin myös kasvatuksellista ja opiskelutaitojen ohjauksen tärkeyttä. Kasvatuksellinen ohjaus tähtäsi itsenäisten, aktiivisten ja sopeutumiskykyisten kansalaisten synnyttämiseen. Pyrkimyksenä oli myös saada heidät osallistumaan yhteisönsä kehittämiseen sekä kasvattaa oppilaista itsenäiseen opiskeluun myönteisesti asennoituvia ja luovaan opiskeluun pystyviä kansalaisia. Peruskoulun jälkeiseen kilpailutilanteeseen valmentamista pidettiin merkittävänä asiana jo tuolloin. Ammatinvalinnanohjauksen tavoitteena oli auttaa oppilasta pääsemään paremmin selville omista taipumuksistaan sekä tekemään omaa uraansa koskevia suunnitelmia ja päätöksiä. Nämä tavoitteet ovat hyvin pitkälti voimassa edelleen. (Ahola & Mikkola 2004: 32.) Kun opetussuunnitelmia luotiin ja kehitettiin, oli tarvetta valmistella myös säännöksiä. Oppilaanohjauksen kysyntä alkoi kasvaa, joten henkilöstöä tarvittiin lisää. Oppilaskeskeisyys ja pyrkimys heidän tasavertaisuuteensa olivat valmisteluissa näkyvässä roolissa. Ohjaustoiminnan sisältöä alettiin kuitenkin kehittää vasta peruskoulukokeilun aikana. (Aho 1982: 11–13.)

Opinto-ohjaus aloitettiin 1980-luvulla myös ammatillisissa oppilaitoksissa ja lukioissa keskiasteen uudistuksen myötä. Opinto-ohjauksen resurssit olivat toisen asteen koulutuksessa kuitenkin vähäisemmät kuin perusasteella, ja ohjauksen tulokset jäivät vielä 1980-luvulla vaatimattomiksi. (Vuorinen 2000: 74–75.) Lukiossa siirryttiin tällöin kurssimuotoiseen opetukseen, ja uudistuksen myötä luotiin ohjausjärjestelmä. Samassa yhteydessä opinto-ohjauksesta tuli kaikille yhteinen oppiaine (Lairio 1988: 42). Tähän saakka oli ajateltu lukion yleissivistyksen olevan kaikille sama ja pysyvät suurin piirtein muuttumattomana sukupolvelta toiselle.

Oppilaanohjauksen todelliseen tärkeyteen alettiin herätä lamavuosien jälkeen 1990-luvulla. Opetussuunnitelmia alettiin uudistaa ja tätä myötä alettiin korostaa opiskelutaitojen tärkeyttä pelkkien sisältöjen sijaan. Valinnaisuus lisääntyi, samoin ajatus opiskelijan oman aktiivisen työpanoksen lisäämisestä. (Välijärvi 2004: 26.) Opinto-ohjauksen ajateltiin olevan ikään kuin kaikkien aineiden ”nitoja”. Opinto-ohjaajan monialainen asiantuntijuus tuli entistä tärkeämmäksi. Vuonna 1994 opetusministeriöissä perustettiin työryhmä oppilaanohjauksen ja opinto-ohjauksen

kehittämistä varten. Tuloksissa todettiin, että oppilaanohjauksen asema oli lamavuosien säästöjen takia yleisesti ottaen heikentynyt. Opinto-ohjaajakoulutuksen kehittämisen aika oli siis tullut. Lisäksi päätoimisia opinto-ohjaajia haluttiin myös lukioihin ja ammatillisiin oppilaitoksiin. (Pirttiniemi 2004: 7-8).

Ohjausta ei nykyään pidetä pelkkänä oppiaineena vaan laajempuna järjestelmänä. Opetussuunnitelma sekä opetusmenetelmät luovat kehykset koko oppilaitoksen toiminnalle. Lukiossa ohjauksessa korostetaan edelleen opintojen etenemisen takaamista ja jatko-opintopaikan löytämistä vaikka sosiaalisten taitojen kehittyminen ja elämänhallinta sisältyvät myös lukion opinto-ohjauksen tavoitteisiin. (OPS 2003: 216) Aholan & Mikkolan (2004: 96) mukaan ohjaus toimii tänä päivänä hyvin pragmaattisesti, ja käytännön työ on melko vähän liitoksissa ohjausteoriaan pohjautuviin toimintamalleihin. Tämä johtuu heidän mukaansa liian juhlallisten ja suurpiirteisten opetussuunnitelmien ja säännösten laatimisesta.

2.2 Opinto-ohjaus lukiossa

Opinto-ohjaajalla on päävastuu lukion ohjauksen järjestämisestä ja kokonaisuuden koordinoinnista ja toteuttamisesta, mutta opinto-ohjauksesta ovat vastuussa koko koulun opettaja- ja ohjaushenkilöstö (OPS 2003: 18). Lukion opinto-ohjauksen tarkoituksena on tukea opiskelijaa lukio-opintojen eri vaiheissa sekä kehittää hänen valmiuksiaan tehdä koulutusta ja elämänuraa koskevia valintoja ja ratkaisuja. Lukion opinto-ohjausta järjestetään kurssimuotoisena, henkilökohtaisena ja pienryhmäohjauksena. Ohjauksen tehtävänä on edistää koulutuksellista, etnistä ja sukupuolten välistä tasa-arvoa ja opiskelijoiden hyvinvointia sekä ehkäistä syrjäytymistä (OPS 2003: 18). Lukiolaiset tarvitsevat päätöksentekoprosessissaan henkilöä, jonka tietopohja jatko-opintomahdollisuuksista on kattava. Hänen ei onneksi tarvitse osata ulkoa kaikkea tätä tietoa, mutta hänellä tulee olla hyvät valmiudet tiedon etsimiseen sekä olla jatkuvasti valppaana muuttuvan yhteiskunnan pyörteissä. Opinto-ohjaajan tulee lisäksi olla taitava erilaisten nuorten kohtaamisessa. Hänen tulee ehdottomasti olla luottamuksellinen ja turvallinen aikuinen. Aikaa kohtaamisiin ei aina ole paljon, mikä tuo lisähaasteen ohjaajan työhön.

Opinto-ohjausta on lukiossa mahdollista valita kaksi kurssia; yksi pakollinen ja yksi valinnainen. Opinto-ohjauksen tärkeänä tehtävänä on välittää tietoa työelämästä ja jatko-opintomahdollisuuksista. Luokkamuotoisen opinto-ohjauksen ja henkilökohtaisen opinto-ohjauksen järjestämisessä on oman tutkimuksen mukaan suuria eroja, eikä työelämätiedon välittäminen suurille massoille ole täysin ongelmaton. Lukion opiskelijoilla on käytössään myös opinto-oppaat, joista he saavat tietoa kursseista, ilmoittautumisesta ja muista ohjeista. Vuorisen ja Välijärven (1994: 84) mukaan opinto-oppaista saatava tieto ei riitä opiskelijoille sellaisenaan, vaan opastusta ja opintoneuvontaa tulee olla koko ajan tarjolla.

Suomen Lukiolaisten liitto (2008) on asettanut kolme keskeistä tavoitetta opinto-ohjauksen kehittämiseksi. Nämä tavoitteet ovat:

- 1) jokaisen lukiolaisen tulee saada tarvelähtöistä ja henkilökohtaista opinto-ohjausta,
- 2) kaikissa Suomen lukioissa on järjestettävä opetussuunnitelmaan kuuluva pakollinen opinto-ohjauksen kurssi, jonka sisällön tulee tukea sujuvaa lukio-opintojen suorittamista ja jatko-opintoihin siirtymistä sekä
- 3) opinto-ohjaajien täydennyskoulutusta on kehitettävä ja pätevien opinto-ohjaajien virkojen määrää lisättävä, jotta yhdellä opinto-ohjaajalla olisi korkeintaan 200 ohjattavaa opiskelijaa.

Keinot, joilla edellä kuvatut OPS:n sekä Lukiolaisten liiton tavoitteet voidaan saavuttaa, ovat opinto-ohjaajan oman harkinnan varassa. Syrjäytymisen ehkäisy on hyvin kunnianhimoinen tavoite. Miten itsetuntemusta tai opiskeluvalmiuksia parannetaan? Millä tavoin voidaan varmistaa, että kaikkien jatko-opintosuunnitelmat selkiytyvät? Opinto-ohjaajan harteilla on itse asiassa melkoinen urakka, ja hyvin paljon on siitä kiinni miten hän tavoittaa opiskelijat ja onnistuu kohtaamaan heidät. Opinto-ohjausta ei ole määritelty kovin yksityiskohtaisesti vaan määritelmät ovat enemmän suuntaantavia ja osittain myös tulkinnanvaraisia. Lairio, Puukari ja Varis (1999: 15) nostavat esille sen seikan, että vaikka opintojen ohjauksen tavoitteet määritellään kaikille yhteisten opintojen tavoitteiden yhteydessä, kouluilla on oikeus suunnitella ja järjestää opinto-ohjaus ja sen toimintamuodot melko vapaasti. Ainoastaan varsinaisista opinto-ohjauksen luokkatunneista on yhteiset määräykset, henkilökohtaisen ohjauksen organisoimisesta on mahdollista päättää koulukohtaisesti.

2.3 Aikuislukion erityispiirteitä

Aikuislukion opiskelijat tulevat hyvin erilaisista taustoista. Opinnot voi suorittaa melko joustavasti oman elämäntilanteen mukaan. Opiskelijaksi voidaan ottaa 18 vuotta täyttänyt henkilö, mutta rehtori voi erityisen syyn perusteella ottaa myös nuorempia opiskelijoita. Tutkintotavoitteinen opiskelu on maksutonta mutta aineopiskelijat maksavat pienen lukukausimaksun. Aikuislukiossa, johon tutkimukseni osin kohdistui, on opiskeluvaihtoehtoina lukion oppimäärä, ylioppilastutkintoon vaadittavat opinnot, perusopetuksen oppimäärä tai yksittäiset oppiaineet ja kurssit.

Aikuislukion opiskelutavat poikkeavat jonkin verran päivälukion vastaavista. Lähiopiskelun lisäksi tarjolla on paljon itsenäistä kurssien suorittamista sekä monimuotoista etäopiskelua, joka toteutetaan verkkokurssien, erilaisten opintomateriaalien ja koululla tapahtuvan ohjauksen yhdistelmänä. Lukio-opinnot on siis mahdollista suorittaa joko lähiopiskeluna käyden oppitunneilla koulussa tai etäopiskeluna tai yhdistämällä nämä opiskelutavat. Opinnot voi aloittaa aivan alusta tai jatkaa aiemmin keskeytyneitä opintoja. Aiemmat opinnot voidaan tällöin hyväksi lukea jos ne ovat tavoitteiltaan sisällöiltään lukion opetussuunnitelman mukaisia.

Lukuvuosi jakautuu kuuteen jaksoon ja opiskelija voi aloittaa opintonsa minkä tahansa jakson alussa. Opiskelija suunnittelee oman lukujärjestyksensä itse tavoitteidensa ja elämäntilanteensa mukaan ja tekee opiskelusuunnitelman. Hän opiskelee eri opetusryhmissä ja eri opettajien ohjauksessa. Ikähaitari voi olla hyvinkin laaja saman ryhmän sisällä. Lukuvuosi jakautuu kuuteen jaksoon, ja yhdessä jaksossa voi opiskella 1 - 4 kurssia, eli hieman vähemmän kuin päivälukiossa. Oppitunnit ovat aina iltaisin, klo 16.30 – 20.30 välillä.

Luokkamutoisen opinto-ohjauksen sijaan, tarjolla on vain verkkokursseja. Huomattava ero päivälukion kursseihin on siinä, että OP1- ja OP2- kurseja ei ole tarjolla ollenkaan. Sitä vastoin tarjolla on kaksi valinnaista kurssia. Opiskelijana lukiossa OP3- kurssin tavoitteena on tukea yhteisöllisyyttä ryhmäohjauksen, oman lukion ja alueen yhteisen lukion tapahtumien ja juhlien kautta. Tavoitteena on myös perehdyttää lukio-opiskeluun ja lukion käytänteisiin. Kurssin keskeisiä sisältöjä ovat uusien opiskelijoiden perehdyttäminen ja ryhmäyttäminen, lukion tapakulttuuri, opintojen seuranta ja ajankohtaisten asioiden tiedottaminen. Opiskeluvalmiuksien

kehittäminen OP4- kurssin tavoitteena on kehittää erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden opiskeluvalmiuksia. Kurssiin voi kuulua luki-testausta ja -opetusta tai eri vammaisryhmien erityisvaatimusten mukaisia opiskelutekniikoita. Opinto-ohjaajalla on päävastuu opinto-ohjauksen käytännön järjestämisestä sekä ohjauksen kokonaisuuden suunnittelusta ja toteutuksesta. Opiskelijoiden lähiohjaajina toimivat kuitenkin ryhmänohjaajat. He auttavat opiskelijaa oman henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman tekemisessä ja seuraavat opintojen etenemistä, tarvittaessa opinto-ohjaajan tuella. Aineenopettajat vastaavat oman oppiaineensa ohjauksesta. (Aikuislukion opinto-opas & vuosiopas 2012–2013)

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämän luvun tarkoituksena on esitellä tutkimuksen syntyä sekä avata taustalla olevaa viitekehystä sekä omia olettamuksiani. Kerron myös miten tutkimus on toteutettu käytännössä. Tarkoitukseni on avata lukijalle tutkimuksen kulun vaiheita ja tehdä siten tutkimuksesta mahdollisimman läpinäkyvä. Tämä mahdollistaa myös tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arvioinnin, ja näitä asioita käsitellään tarkemmin luvussa 6. Olen kiinnostunut opiskelijoiden omista kokemuksista ja näkemyksistä, jotka uskon saavani parhaiten kuuluviin avoimilla laadullisilla menetelmillä. Esimerkiksi kyselylomakkeen käyttö olisi mahdollistanut suurempien massojen tutkimisen mutta koen pääseväni syvemmälle ilmiön ytimiin toteuttamalla haastatteluilla.

3.1 Tutkimuskysymys ja tutkimuksen tavoite

Tutkimukseni tavoite on tarkastella opiskelijoiden kokemuksia opinto-ohjauksesta lukiossa. Toisten ihmisen kokemuksiin ei ole suoraa tietä, emmekä koskaan pääse näkemään niitä täysin puhtaina tai objektiivisesti. Tässä tutkimuksessa heidän kokemuksensa kulkevat oman tulkintani kautta, mutta pyrin välittämään heidän ajatuksensa mahdollisimman aitoina - siinä määrin kuin se on mahdollista. Tulee ottaa myös huomioon, että kyseessä ei ole pelkästään oma tulkintani haastateltavien kokemuksista, vaan myös haastateltava itse tulkitsee ensin omia kokemuksiaan ja kertoo niistä.

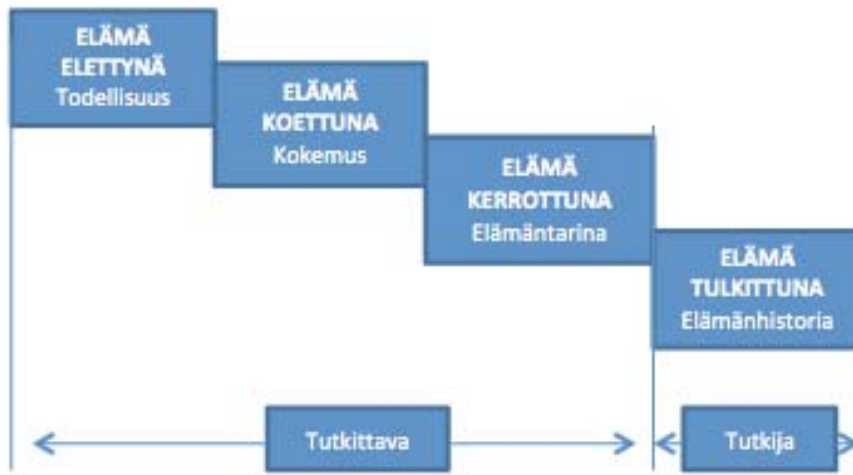
Tutkimuskysymykseni on: miten lukio-opiskelijat kuvaavat kokemuksiaan opinto-ohjauksesta ja minkälaiset ohjaustilanteet ovat heidän mukaansa olleet onnistuneita ja mitkä epäonnistuneita. Haastateltavat eivät luonnollisesti kerro haastatteluissa suoraan mikä on ollut onnistunutta ja mikä ei, vaan olen itse päätellyt tämän heidän käyttämistään ilmaisuista. Jos haastateltava on puhunut hyvin negatiiviseen sävyyn ja käyttänyt negatiivisia ilmauksia jostakin asiasta, olen päätellyt kyseisen asian olevan kokemus melko negatiivisesta ohjaustilanteesta.

3.2 Fenomenologinen lähestymistapa

Van Manenin (1990) mukaan laadullisten tutkimusmenetelmien pyrkimys on yksilön kokemusten selvittäminen. Tämänkaltainen tutkimus siis pyrkii siihen, että tilastollisten yleistysten sijaan pyritään kuvaamaan ilmiötä tai antamaan sille mielekäs tulkinta (Tuomi & Sarajärvi 2009: 87–89.) Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä niin syvällisesti ja perusteellisesti kuin mahdollista. Laadullinen aineisto on tyypillisesti ilmaisullisesti rikas, monitasoinen ja kompleksinen. (Alasuutari 1994: 75; Eskola & Suoranta 1998:18.) Tutkimusotteen muotoutuminen ei tapahdu niin, että otetaan ”hyllyltä” miellyttävä metodi ja sitä myötä saadaan kaupanpäälliseksi erinäisiä sitoumuksia. Oikeastaan tutkija ei ”valitse” sitoumuksia tietoisesti. Nämä valinnat ovat yhteydessä maailmankuvaan ja todellisuutta koskeviin perustaviin uskomuksiin, eikä tutkija usein edes tiedosta niiden olemassaoloa. (Heikkinen 2001: 19) Ihmiskäsityksellä tarkoitetaan Theirin (1994: 46) mukaan ihmistä koskevien käsitysten, tietojen ja arvojen järjestelmää. Siihen perustuu käsitykset siitä, mikä ja millainen on ihminen. Ihmiskäsitys vaikuttaa myös ihmisen tapaan tehdä työtä ja näin opettajan ja ohjaajan pedagogiseen ajatteluun.

Kun halutaan tutkia ihmisen kokemusta, on hyvä pohtia ensin mitä kokemus itse asiassa on. Perttula (2005: 116) painottaa ihmisen intentionalisuutta kaikessa tajunnallisessa toiminnassa. Ihminen ei siis toimi mielivaltaisesti vailla päämäärää. Kokemuksen rakenteeseen kuuluu tajunnallisen, eli intentionaalisen toiminnan, lisäksi elämäntilanne. Kokemus ei voi olla olemassa ilman elämäntilannetta tai suhdetta todellisuuteen. (Perttula 2005: 119) Jokainen haastateltava puhuu siis omasta elämäntilanteestaan käsin. Fenomenologisen tutkimuksen ja analyysin pääideana on Husserlin mukaan keskittyä ”asioihin itseensä” (Dahlberg, Dahlberg & Nyström 2008: 32). Asioita pyritään siis kuvaamaan sellaisina kuin ne ovat, ilman teoreettisia käsitteitä. Ilmiötä pyritään kuvailemaan ja niistä tekemään ilmiöiden ominta luonnetta kunnioittava tulkinta sen sijaan, että kuvattaisiin pelkkiä syy-seuraus-suhteita. (Dahlberg et al. 2008: 32 – 34). Fenomenologinen analyysi pyrkii kuvailemaan ilmiön keskeistä rakennetta, hermeneuttinen ulottuvuus puolestaan tulee mukaan ilmiöiden tulkinnassa (Dahlberg et al. 2008: 231 – 232). Tässä tutkimuksessa tehdään kuvaileva fenomenologinen analyysi haastateltavien kokemuksista. Kun kokemuksia pyritään

tulkitsemaan, tarvitaan ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa, eli ilmiöiden merkityksen ymmärtämistä. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 34 – 35). Oleellista tässä on jatkuva reflektiivisyys sekä oman esiymmärryksen kirjoittaminen (ks.5.2.1). Seuraava kuvio ilmentää sitä, miten kokemus ei ikinä siirry sellaisenaan tarinaksi tutkijan pöydälle. (Säntti 2004: 183)



KUVIO 1 Kokemuksen tulkinta

Kokemusten tulkinnassa tulee miettiä tarkkaan mitä haastateltavat ovat tarkoittaneet ilmaisuillaan. Tärkeitä ovat niin kielelliset kuin kehollisetkin ilmaisut. Kaikilla meillä on ainutlaatuinen kokemusmaailmamme, ja hermeneuttinen ajattelu painottaakin näiden uniikkien tutkimustapausten tärkeyttä. Emme voi esimerkiksi universaalisti määritellä minkälainen on hyvä oppilaanohjaaja, sillä jokainen hyvä ohjaaja toimii erilailla ja on erilainen. Ei pyritä siis löytämään universaaleja yleistyksiä vaan yritetään ymmärtää jotakin tiettyä merkitysmaailmaa tiettyjen ihmisten parissa. (Laine 2001a: 28) Tulee pitää mielessä, että ensimmäinen johtopäätös, jonka itse tekee, ei välttämättä olekaan se, mitä haastateltava on tarkoittanut. Mitään ei tulisi pitää itsestään selvänä vaan kyseenalaistaa valmiita oletuksia niin paljon kuin mahdollista (Dahlberg et al. 2008: 241).

Fenomenologia merkitsee *ilmiön olemuksellisen merkitysrakenteen selvittämistä*. Keskityn analyysissäni niiden merkitysrakenteiden tarkasteluun, joiden kokonaisuus muodostaa yksilöiden kuvan ohjatuksi tulemisen ilmiöstä. Kaikkien merkitysrakenteiden kokonaisuutta kutsutaan maailmankuvaksi. (Rauhala 1992: 46, 64,

93; Rauhala 1993: 37-38.) Maailmankuvan jäsentyneen kokemuksen olemassaolon ehto on elämäntilanne eli situaatio. Siihen kuuluu kaikki se, johon ihmisen kehollisuus ja tajunnallisuus ovat suhteessa. Merleau-Pontyn (1989) mukaan kokemus ilmaistaan toisille toimintana, eleinä, ilmeinä ja äänenpainoina, jotka sisältävät *merkityksen*. Ihminen siis todellistuu elämäntilanteensa kautta, joka on jokaisen yksilön kohdalla ainutlaatuinen, vaikka ihmisillä onkin yhteisiä elämäntilanteen rakennetekijöitä. (Rauhala 1993: 40- 44.) Tarkoitukseni on siis saada tutkittavasta ilmiöstä alkuasetelmaa selkeämpi kokonaisrakenne ja parempi ymmärrys asiasta. (Laine 2010: 42-43)

Tuomen & Sarajärven (2009: 91) mukaan sisällönanalyysi voidaan jakaa aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen analyysitapaan. Sisällönanalyysi on sekä yksittäinen metodi että väljä teoreettinen kehys, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Dokumentteja, kuten raportteja, kirjoja, artikkeleita ja muuta kirjallista materiaalia voidaan analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti sisällönanalyysillä. (Kygäs & Vanhanen 1999; Tuomi & Sarajärvi 2009: 103) Tämän tutkimuksen analyysi etenee aluksi aineistolähtöisesti ja loppuvaiheessa mukaan otetaan aiemmista teorioista ja linjauksista nousevia ajatuksia. Aineistolähtöisyyden valitsin siksi että tavoitteena on kuunnella ja tuoda esille, mitä opiskelijat sanovat. Valmiin teorian mukaan etenevä analyysi ei johtaisi tämän tavoitteen toteutumiseen yhtä hyvin kuin aineistolähtöisyys. Tämänkaltaisessa elettyä elämää tarkastelevassa tutkimuksessa teorian ei nähdä asettuvan käytännön eteen. Käytännön tutkimus tehdään ensin, ja vasta sen jälkeen teoria tulee mukaan valottamaan aineistoa paremmin. (Van Manen 1991: 15) Analyysiprosessissa aineistolähtöisyys ja valmiit teoreettiset mallit siis vuorottelevat ja keskustelevat keskenään.

Pyrkimyksenäni on toisen ihmisen elämismaailman ymmärtäminen. Ratkaisevaa on kuitenkin tiedostaa, ettei se ole sama kuin tutkijan elämismaailma. Toisen elämismaailman täydellinen ymmärtäminen ei olekaan mahdollista, sillä tutkija ymmärtää ja tulkitsee tutkittavan elämismaailmaa tässä hetkessä, omien kokemustensa ja elämystensä kautta. (Varto 1996)

Juuri tilanteiden ja kokemusten erilaisuus ja ainutlaatuinen luonne tekevät analysoinnista haastavaa. Aivan kuten Laine (2001a: 31) toteaa, tutkijalta vaaditaan syvää pohdintaa, jotta hän pystyisi pitämään toisen ihmisen kokemuksen niin aitona ja alkuperäisenä kuin mahdollista. Oma käsitys jostain asiasta voi olla niin vahva, että

toisen ihmisen tulkinta voi tuntua täysin vieraalta ja jopa epämiellyttävältä. Tutkijan oman spontaanin ymmärryksen kyseenlaistaminen on kuitenkin Laineen (2001a: 32) mukaan avainasemassa kokemuksen tulkinassa. Omista ennakkoluuloista irtipääseminen ei kuitenkaan aina ole helppoa, mutta se on ehdottoman tärkeää tutkimuksen pätevyuden ja uskottavuuden kannalta. Myös tutkimuskohteeseen liittyvät aiemmat tutkimustulokset saattavat muokata omaa ajattelua. Analyysin aikana olisi yritettävä olla miettimättä näitä ennako-oletuksia, vaikka toisaalta omat oletukset on ollut hyvä käsitellä ja tutkia ennakkoon, jotta niiden mahdollisen vaikutuksen pystyy minimoimaan. (Laine 2001a: 33) Omassa työssäni olen pohtinut esiyymmärrystäni tältä pohjalta (ks. luku 3.4) Aineiston kanssa tulee myös käydä dialogia koko analyysin ajan. Omia ajatuksia tulee pohtia kriittisesti ja palata näiden pohdintojen kera aineiston pariin useita kertoja. Tavoitteena on päätyä todennäköisimpään tulkintaan haastateltavan ajatuksista. (Laine 2001a: 35)

3.3 Tutkimuksen kulku

Etenen tulosten analyysissä fenomenologis-hermeneuttisen metodin askeleiden mukaisesti ja pyrin tämän avulla tulkitsemaan haastateltavien kokemuksia. Jaan merkityskokonaisuudet Perttulan (2000) mallin mukaan ensin yksilökohtaiseen ja sen jälkeen yleiseen merkitysverkostoon. Analyysin ensimmäisessä osassa jokaista haastateltavaa käsitellään siis omana kokonaisuutenaan. Etsin jokaisen haastateltavan henkilökohtaisia kokemuksia ohjaustilanteista. Jaan tämän jälkeen jokaisen haastateltavan kuvauksesta löytyneet merkityskokonaisuudet kahteen ulottuvuuteen: kokemuksi onnistuneista ja epäonnistuneista ohjaustilanteista. Koen tarpeelliseksi esittää tulokset näin jaoteltuina, sillä aineistosta nousi esiin selkeästi esiin onnistuneita ja epäonnistuneita tilanteita. Näin ollen haastateltavien kokemukset pääsevät kaikkein selkeimmin esille ja tuovat aineistosta ilmi merkittävää tietoa. Seuraava järjestys ilmentää analyysini vaiheita:

1. Esiymmärrykseni ohjaustilanteista
2. Kuvaukset
3. Yksilökohtaiset merkityskokonaisuudet

4. Yksilökohtaisten merkityskokonaisuuksien jaottelu kokemuksiin onnistuneista ja epäonnistuneista ohjaustilanteista kuvion avulla
5. Kaikkien merkityskokonaisuuksien tuominen yhteen kuvioon, jossa näkyy myös jako onnistuneisiin ja epäonnistuneisiin ohjaustilanteisiin
6. Yleinen merkitysverkosto eli synteesi

Kerron seuraavaksi omasta esiymmärryksestäni ja kuvailen sen merkitystä tutkimukseni kannalta. Sen jälkeen kerron lyhyesti, miten litteroidusta aineistosta on tehty kuvaukset. Havainnollistan kuvauksien tekemistä yhden esimerkkihaastattelun avulla. Muiden haastateltavien kuvaukset on tehty samaa periaatetta noudattaen.

3.4 Tutkijan esiymmärrys ja kriittinen reflektio

Laineen (2001b) mukaan on oleellista kartoittaa omaa esiymmärrystä, jotta tutkija tiedostaisi omat taustaoletuksensa. Huomionarvoinen seikka ihmisten kokemusten tutkimisessa on nimittäin tutkijan esiymmärryksen ja tutkittavien omien näkemysten erilaisuus.

Fenomenologisen reduktion, eli sulkeistamisen avulla tutkijan on tarkoitus tunnistaa tutkittavaan ilmiöön etukäteen liittämääns merkityssuhteita sekä häivyttää ne mielestään. Tutkija voi siten saavuttaa tutkittavan ilmiön mielen, ja tämä onkin tutkimuksellisen asennoitumisen ydintä (Perttula 1993: 267-268; Perttula 2009: 145.) Tutkijan ollessa innostunut aiheesta, täytyy kiinnittää huomiota myös hänen tarkoitusperiensä tahattomaan toteuttamiseen. Kun itselläni on kyse aiheesta, jota olen koko opintojeni ajan pohtinut, olemassa on vaara, että ymmärtäisin ja tulkitsisin haastateltavien kertomuksia omien olettamusteni valossa. Esiymmärryksen sekä reflektio- ja tutkimuspäiväkirjojen kirjoittaminen tutkimuksen aikana auttoi minua vähentämään tutkimuksen tahatonta suuntaamista oletuksieni muokkaamaan suuntaan sekä ylipäättään tunnistamaan niiden olemassaolon. Koko tutkimuksen tekemisen aikana on oltava itsekriittinen ja kyseenalaistettava aina uudestaan omia olettamuksia ja käsityksiä.

On tärkeää antaa aineiston ”levätä” välillä ja palata siihen myöhemmin tuorein silmin. Fenomenologisessa tutkimuksessa on siis hyvin tärkeää katsoa usein peiliin ja miettiä onko tulkinta lähtöisin omista ennakkoluuloista tai aiemmista tiedoista. (Laine 2010: 34 - 36). Tätä reflektiivistä pohdintaa tulee tehdä jatkuvasti ja mennä ikään kuin edestakaisin aineiston tulkinnassa. Toinen tapa kuvata tätä liikettä on kehämäinen liike, ns. *hermeneuttinen kehä*. Jokaisella kierroksella, joka kehää kuljetaan, saatetaan aineistosta löytää jotakin uutta. Pyrkimyksenä on löytää todennäköisin tulkinta siitä, mitä haastateltava on tarkoittanut ilmaisullaan. (Laine 2010: 36 – 37) Tavoitteenani on ollut kuvailevan tutkimusasenteen saavuttaminen. Tämän avulla pyritään laittamaan epäolennaiset asiat sivuun ja keskittämään huomiokyky tutkittavan ilmiön olennaisimpiin kysymyksiin. (Perttula 1993: 267.)

3.5 Aineiston keruu teemahaastattelun avulla

Valitsin aineistonkeruumetodiksi teemahaastattelun, sillä se antaa haastateltaville tilaa kertoa kokemuksistaan ja mielipiteistään vapaammin kuin strukturoidussa tai puolistrukturoidussa haastattelussa, joissa kysymykset ja niiden järjestys ovat ennalta määriteltäviä. Puolistrukturoidusta haastattelustakin voidaan käyttää joskus nimitystä teemahaastattelu, kuten silloin jos siinä esitetään tiettyjä kysymyksiä tietyistä teemoista, muttei välttämättä käytetä aivan samanlaisia kysymyksiä jokaisen haastateltavan kohdalla. (Hirsjärvi & Hurme 2001: 47) Oma haastattelumetodini muistuttaa monelta osin myös avointa haastattelua. Vaikka kysymykset olivat laadittu tiettyjen teemojen mukaan, niiden väljyys antoi tilaa haastateltaville edetä omassa tahdissaan ja kertoa omalla tavallaan hänelle merkittävistä asioista. Ainoa teema, jonka itse toin esille jokaisessa haastattelussa, oli opinto-ohjaajan ajan riittävyys. Muuten keskustelut etenivät niiden teemojen kautta, joista haastateltavat halusivat puhua. Punnitsinkin vaihtoehtoja aineistonkeruumenetelmän suhteen, ja toisena mahdollisuutena olisi ollut avoin haastattelu. Päädyin kuitenkin käyttämään teemahaastattelua, sillä halusin varmistaa, että kaikista tutkimuksen kannalta oleellisista asioista tulee varmasti puhuttua.

Teemahaastattelun joustavuudesta kertovat Eskola & Vastamäki (2001: 24-26). Heidän mukaansa teemahaastattelu on vuorovaikutustilanne, joka pyrkii olemaan

mahdollisimman keskustelunomainen. Tutkija yrittää saada keskustelun avulla selville häntä kiinnostavat asiat. Aihepiirit ovat tutkijan tiedossa etukäteen, mutta muuten teemojen käsittely voi olla väljää. Haastattelun haasteeksi voi muodostua haastattelijan johdattelevista kysymyksistä tai haastateltavan epärehellisistä tai sosiaalisesti suotavista vastauksista syntyvät virheet (Hirsjärvi & Hurme 2000: 35). Tämän takia on oleellista paneutua haastatteluun kunnolla, ottaa analyysin aikana välillä etäisyyttä aineistoon ja pohtia syvällisesti kaikkia mahdollisia tulkintoja.

Perttulan (1996: 112) mukaan teemahaastattelumenetelmän käyttö fenomenologisessa tutkimuksessa sisältää ongelman siitä, että tutkija rajaa kysymyksenasettelullaan haastattelun sisältöjä, tutkittavien kertomuksia ja kokemuksia. Tämän ongelman välttämiseksi teemat tulee esittää niin avoimina, että haastateltava pystyy täyttämään ne omilla kokemuksillaan. Toisaalta on otettava huomioon, että teemahaastattelun ja avoimen haastattelun välistä rajaa on vaikea hahmottaa, sillä myös teemahaastattelun avulla voidaan saavuttaa hyvinkin syvällisiä aiheita ja teemoja (Eskola & Vastamäki 2010: 29). Olin miettinyt kysymyksiä etukäteen ja kirjannut ne ylös. En kuitenkaan pitänyt välttämättömänä käydä kaikkia kysymyksiä läpi sellaisenaan vaan tarkoitukseni oli antaa haastateltaville mahdollisuus kertoa niistä asioista, joita he pitävät tärkeinä. Teemahaastattelun tarkoituksena on, että tutkijan lisäksi myös tutkittava toimii tarkentajana. Hän voi tuoda omissa vastauksissa esille jotain uutta sekä syventää tutkijan esittämiä teema-alueita. (Hirsjärvi & Hurme 2000: 66–67; Bell 2006: 161.) Näin keskustelu pääsen varmimmin muotoutumaan luontevasti eteneväksi, ja jokaisella haastateltavalla on mahdollisuus syventää juuri niitä teemoja, joista hänellä on sanottavaa ja joista hän haluaa kertoa.

Haastattelun etuna voidaan pitää myös sitä, että sen avulla saadaan joustavasti huomioitua haastateltavat ja kerättyä tietoa eri tilanteissa. Haastatteluaiheiden järjestystä on helppo muuttaa tarpeen tullen. Tämä avaa mahdollisuuden myös tulkintojen tekemiselle. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008: 200–201) Haastattelijan tulisi saavuttaa sellainen tilanne, että haastateltava haluaa päästää hänet omaan kokemusmaailmaansa. (Patton 1983: 197, 205) Tämän takia olennaista on, että tutkittavien ja tutkijan välille syntyy yhteisymmärrys ja luottamus (Ahonen 1994: 153). Hirsjärvi & Hurme (2000: 35) ovat sitä mieltä, että haastattelu sopii tutkimusmenetelmäksi silloin, kun ei tiedetä, millaisia vastauksia tullaan saamaan, tai

kun vastaus perustuu haastateltavan henkilön omaan kokemukseen. Fenomenologisen tutkimuksenperinteen mukaan haastattelukysymykset on hyvä muotoilla mahdollisimman konkreettisiksi. Abstraktit kysymykset voivat ohjata haastateltavia kertomaan omista käsityksistään kokemusten sijaan. (Laine 2010: 38 - 39). Kokemuksista puhuttaessa haastateltavan voi joskus olla vaikeaa kertoa asiasta täsmällisesti tai selkeästi. Joskus on helpompi kuvata kokemusta metaforien tai muiden kuvailevien ilmauksien avulla. Tähän tulee kiinnittää huomiota analyysivaiheessa. (Laine 2010: 39) Peavy (1999) kiteyttää loistavasti tarinoiden merkityksen tutkimuksessa: jos haluat saada vastauksen johonkin kysymykseen, kysy ihmiseltä hänen tarinansa. Haastattelujen aikana olisi toivottavaa, että ihmiset kertoisivat oman tarinansa ja sitä myötä omat kokemuksensa haastattelijalle. Haastattelujen pyrkimyksenä on käsitteellistää tutkittava ilmiö eli kokemuksen merkitys (Tuomi & Sarajärvi 2006: 35).

Haastattelutilanteissa olen käyttänyt hyväkseni ennalta laadittua teemarunkoa, joka on yksinkertainen, eikä herätä tarpeetonta huomiota. Tarkoituksena oli saada tilanteesta mahdollisimman rento ja keskustelunomainen, kuten Eskola & Vastamäkikin (2001: 36) painottavat. Ei ole siis hyvä tuijotella pitkää kysymyslistaa tai jumittua sellaisiin kysymyksiin tai teemoihin, jotka eivät herätä ajatuksia haastateltavassa tai joista hän ei halua puhua.

3.5.1 Haastateltavien valinta ja haastattelujen toteutus

Kun siirrytään kouluasteelta toiselle, opinnoissa on aina edessä kriittinen vaihe. Tämän vuoksi jokaisen nivelvaiheen ohjaus tulisi ottaa erityistarkasteluun. (Kasurinen 2004: 48). Lukion abiturientit ovat juuri tässä kriittisessä vaiheessa kun he ovat siirtymäisillään jatko-opintoihin tai mahdollisesti työelämään. Haastateltavien joukkoon kuuluu ns. tavallisen lukion opiskelijoita sekä aikuislukion opiskelijoita. Haastateltavien ikähaitari oli melko laaja, 18-40 vuotta. Suurin osa (5/7) oli kuitenkin alle 20- vuotiaita. Haastateltavien joukossa on sekä tyttöjä että poikia. Toteutin haastattelut yksilöhaastatteluina, sillä nuorten voi olla vaikeaa kertoa kokemuksistaan vertaistensa läsnä ollessa. Ajattelin siis saavani yksilöhaastatteluilla rehellisempiä vastauksia kun ryhmäpainetta ei ole.

Toteutin haastattelut syksyn 2012 ja kevään 2013 aikana. Pyysin opinto-ohjaajalta ja rehtorilta tutkimusluvan, ja toisen lukion opinto-ohjaaja auttoi minua haastateltavien hankkimisessa. En kuitenkaan saanut tarpeeksi haastateltavia opinto-ohjaajan avulla, ja loput haastattelut järjestyivät ns. lumipallo-otannan avulla, eli edellinen haastateltava johdatti minut seuraavan pariin. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 86). Kysyin haastateltavilta etukäteen luvan haastattelun nauhoitukseen. Haastattelut kestivät 30-45 minuuttia ja ne toteutettiin mahdollisimman neutraalissa paikassa, eli kahvilassa, jossa oli tilaa ja väljyyttä. Aluksi keskustelimme yleisistä asioista, kuten koulupäivästä, säästä ja joulusta. Tein haastattelut seuraavien kysymysten pohjalta, käyttämättä kuitenkaan sanatarkasti kysymyksiä sellaisenaan.

1 Miltä lukio on tuntunut? Kerro oma lukioajan tarinasi. Ajattele koko lukioaikaa. Mitkä fiilikset sinulla on nyt? (Kuvakortit)

2 Millaisia muistoja sinulla on lukion opinto-ohjauksesta? Kurssi- ja ainevalintojen tekeminen: auttoiko opo? → opitko itse tekemään valintoja? Mitä opon tunneilla on tehty? Voit halutessasi piirtää viivan. Mitkä asiat ovat olleet *sinulle tärkeitä*?

3 Oletko käynyt opon luona juttelemassa? Miksi/ miksi et? Mistä olette puhuneet? Tiedätkö mitä teet lukion jälkeen? Oletteko puhuneet perheestä, kavereista, harrastuksista? Jos olisi ongelmia, tuntuuko, että saisit tukea?

4 Tuntuuko, että opolla on ollut tarpeeksi aikaa?

5 Onko jotain käsitelty oman kokemuksesi mukaan liikaa/liian vähän?

Keskustelu lähti näiden kysymysten avulla erittäin hyvin liikkeelle. Olin varautunut käyttämään apunani kuvakortteja, joilla voi kuvata omia kokemuksiaan sekä janaa, johon voisi hahmotella lukioaikaisia tapahtumia. Haastateltavat osasivat kuitenkin kuvata kokemuksiaan, tunteitaan ja mielipiteitään hyvin sujuvasti ilman mitään apuvälineitä. Koin, että korttien tai janan ehdottaminen olisi voinut jopa keskeyttää loistavasti etenevät keskustelut. Keskustelumme eteni eri järjestyksessä kaikilla kerroilla, mutta kaikki teemat tuli käsiteltyä. En oikeastaan tarvinnut apukysymyksiä kuin muutamassa kohdassa; tuntui, että haastateltavat kertoivat ”kuin ajatukseni lukien” juuri niistä aiheista, joista olin ajatellut keskustella. Osa haastateltavista kertoi hyvin vapaasti kokemuksistaan ja loi erilaisia kertomuksia, kun taas osa haastateltavista oli hieman lyhytsanaisempia. Koska tavoitteena oli tavoittaa haastateltavien kokemukset

mahdollisimman aitoina, annoin haastateltaville tilaa kertoa kokemuksistaan omin sanoin ja sen verran kuin he halusivat. Pyrin pitämään omat ennakko-oletukseni poissa haastattelutilanteesta, mutta joissain kohdissa olen tulkinnut haastateltavien sanomisia ja esittänyt niiden mukaisia jatkokysymyksiä. Olen myös kysynyt usealta haastateltavalta suoraan opinto-ohjaajan ajan riittävydestä, joten tämä johdattelu on osaltaan saattanut vaikuttaa heidän vastauksiinsa. Otan nämä “virheet” huomioon analyysissäni. Tavoitteenani oli ottaa vastaan mahdollisimman avoimesti ja aitona se, mitä minulle haastatteluissa kerrottiin. Nauhoitetut haastattelut litteroin sanatarkasti, mutta en merkannut tekstiin taukojen pituuksia enkä äänenpainoja tai intonaatioita. Liitroitua tekstiä tuli yhteensä 32 sivua.

3.6 Kuvaukset

Olen tehnyt jokaisesta haastattelusta litteroinnin jälkeen kuvauksen, jossa kuvataan haastateltavan kokemus mahdollisimman autenttisena ilman omaa tulkintaani. Kuvaus toimii tutkimuksen jatkoa ajatellen ikään kuin perustana ja sen tarkoituksena on tiivistää merkittävimmät asiat lukijalle. (Laine 2001a) Suorat lainaukset ovat oleellisessa osassa tässä vaiheessa, ja niiden pohjalta olen kirjoittanut lyhyehkön kuvauksen jokaisesta oleellisesta teemasta, josta haastateltava puhuu.

Esitän tässä esimerkkinä yhden haastattelun kuvauksen. Piian lukio-opinnot ovat sujuneet oikein hyvin. Hän on kolmannella vuosikurssilla ja aikoo kirjoittaa kaikki aineet keväällä. Hänen mielestään lukio on ollut hyödyllinen ja edesauttanut hänen jatkosuunnitelmiensa toteutumista.

L: Kuvaile vähän minkälaista siellä lukiossa on ollu.

*P: No mulla on mennyt **tosin hyvin lukio**, et mä oon nyt siis kolmannella ja aion kirjoittaa kaikki aineet nyt keväällä. Tästä on ollu mulle **hyötyä** ja siis **lukio on ollu tosin hyödyllinen** ku siitä on sitte hyötyä kans **tulevaisuutta ajatellen**. Et mä aion pyrkiä lääkkikseen nii mulle tää on niinku auttanu siihen et ilman lukioo ei oikee ois sitte voinu.*

Opinto-ohjauksen luokkatunnit ovat auttaneet Piiaa, sillä siellä on keskitytty korkeakouluhakuun ja esitelty juuri häntä kiinnostavaa alaa. Hän kuitenkin kertoo monen pitävän tunteja turhina ja tylsinä. Ammatinvalinnantesteistäkin on ollut hänelle apua siinä mielessä, että ne ovat vahvistaneet hänen omia ajatuksiaan.

L: Mitä sä muistat opon tunneista?

P: No se on ollu monen mielestä aika turhaa ja sillee tylsääki mut mulle on ollu kyl hyötyä ku siel on kerrottu just noista korkeakoulujutuista aika paljon. Ja sillee esitelty ihan hyvin. Sit kans tosta lääkiksestäki on kerrottu vähä tarkemmin. Sit siellä on kans tehty sellasii testejä, että mikä vois olla sopiva ammatti. Nii se on sillee ollu vähä...tai siis on se sillee ollu hyvä et mä on varmistunu et toi on just mun juttu.

Piia on käynyt opinto-ohjaajan luona varmistumassa siitä, että kaikki kurssit ovat varmasti suoritettu. Muuten hän ei ole tarvinnut kauheasti opinto-ohjaajan apua, sillä lukio-opinnot ovat sujuneet niin hyvin.

P: Mä oon käyny nyt loppuvaiheessa vähä varmistelemassa, et onhan mulla varmasti kaikki mitä tarvii. Mut emmä sillee muuten kauheesti. Et mitä nyt on ollu noita...mut ei siinä oo sillee tarvinu ku on saanu kaiken tiedon mitä tarvii ja sit on menny hyvin tää koulu nii ei oo tarvinu käydä sillee et hei mitäs nyt tehään ku tää kurssi ei menny läpi tai mitää.

Piia on käynyt myös Studia-messuilla, jotka olivat kiinnostavat mutta ei erityisen hyödylliset.

P: Sit oli kans ne Studia-messut et se oli kyl tosi kiinnostava. Ja siel oli kaikkee mitä pysty kattoo ja sillee. mut ei siitäkää nyt sillee hyötyy ollu jos ajattelee niinku et mitä ammattii valitsis nii ei se mun kohal mitää muuttanu.

Opinto-ohjaajalla on Piian mukaan ihan hyvin aikaa hoitaa ne asiat, joita on tultu hoitamaan. Ylimääräistä aikaa ei kuitenkaan kauheasti ole.

L: Onks sillä opolla aikaa hyvin jos sinne menee?

P: Joo, ihan ok, mut kylhän se on sillee et jos on varannu puolen tunnin ajan nii kyl sitte tietää et pitää viimeistää puolen tunnin päästä lähtee ku seuraava tulee. Et ei siin kauheesti voi mitää ylimäärästä alkaa...

Piia on joskus kertonut opinto-ohjaajalle perheestään ja heidän ammasteistaan. Hän ei kuitenkaan kertoisi mitään vakavampaa ja syvällisempää opinto-ohjaajalle, sillä hänestä tuntuu, ettei opinto-ohjaajan aika riittäisi sellaiseen.

P: Oon mä siis joskus jotain esim.mun äidin työstä ja perheestä sillee että mitä ne tekee ja noin. Mut emmä sit mitää tavallaa sen syvällisempää alkais, et ei sil varmaa olis aikaa et sille alkais jotain tilittää.

Piia kertoo oppineensa lukemaan kokeisiin vähän tehokkaammin kuin ennen. Se on kuitenkin hänen mielestään enemmänkin omaa kuin koulun ansiota. Opinto-ohjauksen tunneilla ei hänen mielestään ole käyty mitään ”kovin henkilökohtaista”. Tunneilla on keskitytty faktoihin jatko-opinnoista ja kerrottu miten korkeakouluihin haetaan.

*P: No siis ei oo kyl ollu mitää tollasta et jotenki siel tunneilla oltais opeteltu. Joo ei tosiaankaan. Et siel on kyl ihan esitelty niit faktoja et tällasta on yliopistossa ja tällasta ammattikorkeessa ja sitte et miten niihin haetaan. Mut oon mä ite sitte tajunnu vähä et miten kokeisiin kannattaa lukee ettei lue kaikkee ja vaa toistele sillee et hauki on kala, hauki on kala. Mut ne **tunnit** ei siis oo ollu, et siel ei oo kyl ollu mitää kovin henkilökohtasta!*

3.7 Yksilökohtaiset merkityskokonaisuudet

Seuraava askel on luoda kuvauksesta yksilökohtainen merkitysverkosto. Merkityskokonaisuuksien analyysissä käytän omaa kieltä ja omaa tulkintaani, toisin kuin yllä esitellyissä kuvauksissa, joissa haastateltavien puhe oli kuvattu sellaisenaan, mahdollisimman autenttisenä, ilman omaa tulkintaani. Tässä vaiheessa on päätettävä etsitäänkö aineistosta samankaltaisuutta vai erilaisuutta (Tuomi & Sarajarvi 2009: 93). Pysin kuvaamaan jokaisen haasteltavan kokemuksia mahdollisimman autenttisinä, ja sen jälkeen etsin kuvauksesta yksilökohtaisia merkityskokonaisuuksia, joissa yksilöiden erot pääsevät esille. Merkityskokonaisuuden ideana on löytää haastatteluista kokonaisuuksia, joille annan niitä mielestäni parhaiten kuvaavat otsikot. Kun haastateltavia on vain seitsemän en halunnut piilottaa haastatteluja pelkkien kategorioiden alle. Luontevimmalta tuntui siis käsitellä haastateltavien tarinat yksilöllisesti erikseen. Täten saan paremmin haastateltavien oman äänen kuuluviin ja tutkimuksen esitystapa on tarinallisempi. Laine (2010: 30 - 31) toteaa, että jokaisen ihmisen yksilöllisen merkityksmaailman tutkiminen on merkittävää, sillä yksikään meistä ei ole vain yhteisön muovaama kopio toisesta ihmisestä. Näin ollen omassa tutkimuksessani ei olisi kovin mielekästä yrittää pelkistää ja kategorisoida opiskelijoiden henkilökohtaisia ja hyvin omakohtaisia kokemuksia. Se, tutkitaanko asioita yleistä vai yksilöllistä korostaen, riippuu tutkimuksen aiheesta sekä omasta tavasta hahmottaa maailmaa, toisin sanoen omasta ihmiskäsityksestä. Ei voida siis määrittellä, mikä tapa tutkia on paras ja täydellisemmin totuutta lähestyvä. (Töttö 1997: 131)

Yksilön kokemus sellaisenaan; ainutlaatuisena ja syvällisenä on arvokas. Esimerkiksi kulttuuriesinettä pidetään kulttuurisena juuri siihen liitetyn arvon vuoksi. Arvo on puolestaan käsitteellisessä suhteessa harvinaisuuteen, yksilöllisyyteen ja ainutkertaisuuteen. Siksi kulttuuria ei voi tutkia yleistävästi kadottamatta sen

kulttuurista luonnetta. (Töttö: 1997: 134) Koulumaailmassa tapahtuviin asioihin päästään usein käsiksi joko suurten massatutkimusten kautta tai skandaalihakuisten lööppien vuoksi. Yksittäiset kokemukset jäävät usein näiden taakse, eikä oppilaiden ja opiskelijoiden syvimmat äänet pääse kuuluviin. Koulumaailma ja opiskelijoiden kokemukset koskettavat suurinta osaa ihmisistä jokapäiväisessä arjessa. Kaikkein arkipäiväisimpien ja itsestään selvänä pidettyjen tarinoiden *ymmärtäminen* on Van Manenin (1990: 19) kuitenkin hyvin kiehtovaa. Kun ymmärrämme paremmin jonkin tapahtuman tai tilanteen, meillä on paremmat mahdollisuudet vaikuttaa sen muokkaamiseen tai parantamiseen.

Ihmiselämän ilmiöiden kuvaaminen teoreettisesti täysin läpinäkyvästi ja kristallinkirkkaasti ei ole tavoiteltavaa tai edes mahdollista (Van Manen 1990: 17). Kokemukset ja ilmiöt ovat monimutkaisia ja monitulkintaisia. Näin ollen niiden mahduttaminen abstraktien käsitteiden ja muottien alle ei ole mielekäästä. Sen sijaan yksittäisten kokemusten kuvaaminen täsmällisesti, yksityiskohtaisesti ja siten kattavasti on fenomenologisen ihmistieteen päämääränä. (Van Manen 1990: 17) Tämän vuoksi olen ottanut aineistostani esille yksilöiden kokemukset niin syvästi ja yksityiskohtaisesti kuin olen pystynyt. Tämä tarkoittaa sitä, että analysoin ja pohdin jokaisen yksilön kokemuksista sellaisiakin asioita, jotka esiintyvät vain yhden ihmisen haastattelussa. Pohdin jokaista merkitystä sellaisenaan, riippumatta siitä esiintyykö se aineistossa usean henkilön kohdalla vai ainoastaan yhden. Jos aineistosta löytyy selkeästi yhteisiä merkityskokonaisuuksia, tämä tulee esille tulosten tulkinnassa. Ei siis ole tarkoitus vähätellä tai suurennella kenenkään kokemuksia, vaan kuvata ne juuri sellaisena kuin tutkijana näen ne. Koen, että olisi epäeettistä jättää pois jonkun henkilön kokemus vain sen takia, ettei kukaan muu ole pitänyt samaa asiaa merkittävänä. Sehän ei poista tai vähennä mitenkään juuri sen henkilön kokemuksen arvoa. Vuorisen (2002: 85–86) sanoin: ”*Oppilas on ihmisenä ainutkertainen ja elävä kertomus. Kunnioita jokaista kertomusta.*”

Merkityskokonaisuudet löytyvät tekstistä pitkän ja tarkkaavaisen, ”intuitiivisen” paneutumisen seurauksena temaattisen yhteenkuuluvuuden perusteella. Spielbergin (1965) mukaan analyysin avulla tekstistä löydetään oleelliset elementit ja päädytään ymmärtämään paremmin vallitsevaa ilmiötä. Samankaltaisista merkityksistä muodostetaan oma ryhmänsä, ja ulkopuolelle jäävät jäsentyvät omiin kokonaisuuksiinsa tapauskohtaisesti (Laine 2010: 41). Dahlberg et al. (2008: 247) painottavat, että tutkija

ei anna ilmiöille merkityksiä itse. Merkitykset eivät ole myöskään tarkasteluvalmiina suoraan tekstissä, vaan merkitys löytyy tutkijan ja ilmiön väliltä, kun tutkija tarkastelee ja tutkii ilmiötä. Erityistä huomiota tulee kiinnittää myös monitulkintaisiin ilmauksiin, joiden merkityksestä tutkija on epävarma. Haastattelun kokonaissävy ja haastateltavan ilmaisutapa tulee tällöin ottaa erityistarkasteluun ja etsiä todennäköisintä tulkintaa tarkkaavaisesti ja sensitiivisesti. (Laine 2010: 42 - 43)

Tämä vaihe on esitelty yksityiskohtaisemmin luvussa 4, jossa kaikkien haastateltavien kokemukset analysoidaan ja niiden merkitykset, sellaisena kuin tutkijana ne ymmärtän, tuodaan esille. Jokaisen haastateltavan kokemuksen kuvauksen alla on kuvio, jossa havainnollistuu merkityskokonaisuuksien suhde toisiinsa sekä niiden sijoittuminen onnistuneisiin ja epäonnistuneisiin ohjauskokemuksiin. Annan seuraavaksi esimerkin miten edellä kuvatun haastateltavan, Piian, kuvauksesta on luotu yksilökohtaiset merkityskokonaisuudet. En kuvaa tässä sanallisesti sisältöjä, vaan tuon esille pelkät merkityskokonaisuudet, ja niihin sisältyvät asiat. Tutkielmani analyysiosassa kerrotaan tarkemmin jokaisesta merkityskokonaisuudesta.

Luokkatunnit eivät henkilökohtaisia

- Informaatiopainotteisuus ei ollut hyvä asia
- Papereiden täyttäminen ei mielekästä
- Ohjaajalähtöinen tapa ei edesauta oppimista
- Tunneilla ei ole käyty mitään kovin henkilökohtaista

P: *Opo vaan puhu siellä eikä siinä voinu kauheesti mitää juttua yrittää vääntää. Enemmän semmosta niinku keskustelua vois olla.*

[...]

P: *Papereita täytettiin...Tämmösten kalvosulkeisten pitäminen ei kyllä auta asiaa.*

P: *Mut ne tunnit ei siis oo ollu, et siel ei oo kyl ollu mitää kovin henkilökohtasta!*

Korkeakoulujen ja ammattien esittely luokassa

- Korkeakouluopintoja esitelty hyvin
- Oma tulevaisuuden ala ollut esittelyssä
- Ammatinvalintatestit hyviä
- Monen muun mielestä tunnit ovat olleet tylsiä ja turhia

L: *Mitä sä muistat opon tunneista?*

P: *No se on ollu monen mielestä aika turhaa ja sillee tylsääki mut mulle on ollu kyl hyötyä ku siel on kerrottu just noista korkeakoulujutuista aika paljon. Ja sillee esitelty ihan hyvin. Sit kans tosta lääkiksestäki on kerrottu vähä tarkemmin. Sit siellä on kans tehty sellasii testejä, että mikä vois olla sopiva ammatti. Nii se on sillee ollu vähä...tai siis on se sillee ollu hyvä et mä on varmistunu et toi on just mun juttu.*

Kahden keskesen ohjauksen tarve vähäistä

- Varmistaminen, että kaikki kurssit on käyty
- Tarve hyvin vähäistä

P: *Mä oon käyny nyt loppuvaiheessa vähä **varmistelemassa**, et onhan mulla varmasti kaikki mitä tarvii. Mut emmä sillee muuten kauheesti. Et mitä nyt on ollu noita...mut **ei siinä oo sillee tarvinu** ku on saanu kaiken tiedon mitä tarvii ja sit on menny hyvin tää koulu nii ei oo tarvinu käydä sillee et hei mitäs nyt tehään ku tää kurssi ei menny läpi tai mitää.*

Studia-messut

- Studia-messut kiinnostavat mutta ei hyödylliset

P: *Sit oli kans ne **Studia-messut** et se oli kyl tosi kiinnostava. Ja siel oli kaikkee mitä pysty kattoo ja sillee. Mut **ei siitäkää nyt sillee hyötty ollu** jos ajattelee niinku et mitä ammattii valitsis nii ei se mun kohal mitää muuttanu.*

Opintoihin liittyvät asiat ehtii hoitaa kahden kesken

- Aika riittää ihan hyvin opintojen selvittelyyn
- Ei ehdi mitään ylimääräistä

L: *Onks sillä opolla aikaa hyvin jos sinne menee?*

P: *Joo, **ihan ok**, mut kylhän se on sillee et jos on varannu puolen tunnin ajan nii kyl sitte tietää et pitää **viimeistää puolen tunnin päästä lähtee ku seuraava tulee**. Et ei siin kauheesti voi mitää ylimäärästä alkaa...*

Ei puhuta syvällisempää

- Perheen ammateista kahdenkesken kerrottu mutta ei syvällisempää
- Opinto-ohjaajalla ei olisi ehkä aikaa

P: *Oon mä siis joskus jotain esim.mun **äidin työstä ja perheestä** sillee että mitä ne tekee ja noin. Mut emmä sit mitää tavallaa sen syvällisempää alkais, et ei sil varmaa olis aikaa et sille alkais jotain tilittää.*



KUVIO 2 Esimerkki Piian yksilökohtaisesta merkitysverkostosta

Kuvioissa ympyröiden koolla ei ole merkitystä, vaan ainoastaan niiden sijoittumisella vasemmalle tai oikealle. Asioiden välisiä suhteita on kuvattu nuolilla. Jos esimerkiksi luokkamuotoisen ohjauksen ja luokkamuotoisen ammatinvalinnanohjauksen välillä on nuoli, tämä tarkoittaa, että nämä kaksi ovat selkeästi liitoksissa toisiinsa. Nuolen suunta kuvaa suhteen hierarkiaa. Jos luokkamuotoisesta ohjauksesta lähtee nuoli luokkamuotoiseen ammatinvalinnanohjaukseen päin, on ensin mainittu yläkäsité. Jos nuolet osoittavat molempiin suuntiin, asiat ovat samalla hierarkiatasolla.

3.8 Yleinen merkitysverkosto

Analyysin jälkeen tulkitsemme tuloksia tekemällä yksilökohtaisista merkityskokonaisuuksista yhteisen synteesin. Luon siis yleisen merkitysverkoston, jossa näkyy kaikkien haastateltavien kokemukset, niiden yhtäläisyydet ja erot. (ks.

Laine 2001). Etsin haastateltavien kokemuksista yhteisiä merkityksiä. En kuitenkaan pyri häivyttämään yksilöllisiä eroja, jota aineistosta nousee vaan otan huomioon myös eroavat piirteet. (Laine 2010: 42) Tutkimukseni tavoite on tarkastella opiskelijoiden kokemuksia opinto-ohjauksesta lukiassa. Haluan saada opiskelijoiden oman äänen kuuluviin, sillä kehitettävää opinto-ohjauksessa luonnollisesti löytyy, ja mielestäni on tärkeää tutkia ja kuunnella niitä, joihin koko kehittämisprosessi liittyy kaikkein olennaisimmin. Opinto-ohjauksesta käydään jatkuvasti keskustelua. Haluankin tuoda esille niiden henkilöiden näkökulman, joita keskustelu koskettaa kaikkein konkreettisimmin. Opiskelijoiden omia kokemuksia ei myöskään ole tutkittu kovin paljoa, varsinkaan lukiolaisten. Täten aineiston rikkaus pääsee esille ja kuvailee ilmiötä mahdollisimman aidosti. (Dahlberg, et al. 2008: 240). Tulosten tulkinnassa tulee jälleen painottaa laadulliseen tutkimukseen liittyvää seikkaa: tutkimustulokset eivät ole koskaan täysin irrallisia havaintomenetelmästä tai sen käyttäjästä. Saatu tieto ei siis ole puhtaasti objektiivista, koska tutkija päättää käytettävän tutkimusasetelman oman ymmärryksensä mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2006: 19) Vertailen omia tuloksiani myös aiempiin tutkimustuloksiin ja opinto-ohjauksesta annettuihin asetuksiin ja linjauksiin. Tätä vaihetta tarkastellaan yksityiskohtaisemmin luvussa 5. Alla näkyy miltä lopullinen synteesikuvio, eli merkitysverkosto näyttää.



KUVIO 3 Yleinen merkitysverkosto

4 AINEISTON ANALYYSI

Kerron ja analysoin seuraavaksi litteroidun tekstiaineiston pohjalta opiskelijoiden opinto-ohjaukselle antamat merkityskokonaisuudet alamerkityksineen. Tässä vaiheessa on oltava tarkkana siinä, että kaikki oleelliset merkitykset pääsevät käsiteltäviksi, mutta toisaalta tutkimuskysymys ohjaa sitä, mitä aineistosta nostetaan esiin. Ei siis muodosteta merkityskokonaisuuksia sellaisista asioista, jotka eivät ole oleellisia tutkimuskysymyksen kannalta. (Laine 2010: 41-42)

Merkityskokonaisuuksien analyysissä käytän omaa kieltä ja omaa tulkintaani, toisin kuin kuvauksissa, joissa haastateltavien puhe oli kuvattu mahdollisimman autenttisena, ilman omaa tulkintaani. Kursiivilla oleva teksti on haastateltavien suora lainausta. Jokaisen haastateltavan merkityskokonaisuudet on esitelty ensin yksi kerrallaan ja sen jälkeen ne on koottu kuvioon, jossa näkyy jako onnistuneisiin ja epäonnistuneisiin ohjaustilanteisiin.

4.1 Tainan kokemuksia ohjauksesta

Taina on neljännen vuoden lukio-opiskelija. Hänelle on jäänyt hyvä mieli lukioajasta vaikka kielet, varsinkin englanti, ovat olleet hänelle hieman vaikeita. Taina on tällä hetkellä hyvin motivoitunut opiskelija, hän haluaa pärjätä ylioppilaskirjoituksissa hyvin, jotta pääsisi haluamaansa jatko-opintopaikkaan. Lukio ei ole sujunut aivan ongelmitta, vaan hän on tarvinnut useassa otteessa opinto-ohjaajan tukea sekä eriytystä opiskelusuunnitelmaan. Taina kertoi kokemuksistaan hyvin avoimesti ja sanavalmiisti.

Perehdytetään siihen mitä lukio on

- Hyvä että kerrottiin mitä lukio-opiskelu on
- Kurssivalintojen tekemisen opettelu hyvä asia

Taina koki lukio-opintoihin perehdyttämisen hyödylliseksi. Alussa annettu tuki ja huolehtiminen siitä, että kaikki ymmärtävät mitä pitää tehdä, tuntui olevan Tainalle tärkeää. Perehdyttämisen hyötynä hän piti myös sitä, että oppi tekemään itsenäistä työtä jatkossa. Lukioon siirtyminen on valtavana iso harppaus yläkoulusta. Siksi tarkka perehdyttäminen heti lukion alussa on tärkeää, ettei kukaan jää heti alussa systeemin

ulkopuolelle ilman selkeää ymmärrystä siitä, miten kurssitarjoitus ja jaksojärjestelmä toimivat.

T: *Sitten se, joka käyään aivan ensimmäisessä jaksossa ykkösvuonna kun tullaan kouluun, **katotaan niitä valintoja** sun muita, niin se **opokurssi on mun mielest kans ihan hyvä**. Siel niinku **perehdytetään tavallaan siihen et mitä se lukio on ja mitä pitää tehdä ja kuinka monta kurssia sulla pitää olla ja mihin, missä vaiheessa ne pitää olla käytyinä ja mitä sun pitää kirjoittaa ja sitte opetellaan tekemään **kurssivalinnat itsenäisesti**. Ja siel kerrotaan tosi paljon siitä, et **mitä se lukio tuo tullessaan**. Se on ollu ihan tärkeä.***

Lukihäiriön vuoksi saatu tuki

- Lukihäiriöön saatu tuki hyvää
- Kielten oppimisvaikeuksien takia saatu tuki ja eriytyminen positiivista
- Oppimistekniikoiden opettelu auttanut
- Jaksaa paremmin
- Jos tarvitsee apua koulunkäynnissä, opinto-ohjaaja ymmärtää hyvin

Taina on tarvinnut jonkin verran opinto-ohjaajan ja muunkin opetushenkilökunnan erityistä tukea lukihäiriön sekä kielten oppimisvaikeuksien takia. Hän on kokenut hyväksi asiaksi, että on saanut tukea ja eriytystä opintoihinsa, niin hän on jaksanut paremmin keskittyä opintoihinsa. Hän esimerkiksi kertoi huomanneensa moneen otteeseen kuinka paljon hitaampi hän on lukemaan verrattuna koulutovereihinsa. Lukihäiriö on varmasti vaikuttanut myös hänen mainitsemiinsa kielten oppimisvaikeuksiin. Hän on käynyt lukihäiriön takia erityisopettajan kanssa kurssin, joka on auttanut häntä oppimistekniikoiden opettelussa. Taina myös kokee, että vaikeiden tilanteiden tullessa vastaan, opinto-ohjaaja on valmis joustamaan, auttamaan ja ymmärtämään.

T: ***Mulla on lukihäiriö, nii se oli sit tosi hyvä et mä pääsin sille kurssille.***

T: *Se op 4- kurssi, se mikä käydään erityisopettajan kanssa, se oli tosi hyvä kurssi et siel sai paljon tota apua just **eri oppimistekniikoissa** matikan, kielten, äikän kanssa ja vähän katottiin reaaleitakin.*

T: ***Enkku ja muutenki kielet on ollu mulle vähä vaikeita***

T: *[...] hänen kanssa keskustelua siitä, että mä sain pidennettyä neljään vuoteen. Mut se oli niinku tosi selvä juttu koska mä sanoin että kielet on vaikeita ja mulla oli se lukihäiriöjuttu. Ja muutenki ku mä oon paljon hitaampi lukemaan ku normaalisti henkilöt on, niin sitte ku mä saan sit vähän niinku löysempiä jaksoja nii **mä sit taas jaksan paremmin**.*

Henkilökohtainen keskustelu ammatinvalinnasta

- Kahdenkeskiset keskustelut ammatinvalinnasta hyviä

- Annetaan ohjeita tulevaa valintaa varten

Tainan mielestä luokkamuotoisen ammatinvalinnanohjauksen sijasta voitaisiin käyttää enemmän aikaa henkilökohtaisiin tapaamisiin opinto-ohjaajan kanssa. Yhdessä keskusteleminen on hänen mukaansa ollut hyödyllistä. Tainalle on ollut suurin piirtein selvää, mitä hän aikoo lukion jälkeen pyrkiä opiskelemaan, mutta asia on tarkentunut opinto-ohjaajan kanssa käytyjen keskustelujen myötä.

T: Niinku **enemmän henkilökohtasta**, et katottais opon kaa kahestaa [ammatteja].

[...]

T: Katotaa et mihin lähtee suuntautuu nii sit on just tälläsii yksityis, et pitää käydä siellä opon luona ja keskustellaan sitte yhdessä mikä **on musta tosi hyvä juttu** ja katotaan sitten et mikä vois olla semmonen ja vähä **ohjeistetaan** jo siellä et **miten se homma tulee menee siinä hakutilanteessa**.

Samalla vaihdetaan kuulumiset

- Kuulumisten vaihto muiden asioiden lomassa luontevaa

Taina keskustelee usein opinto-ohjaajan kanssa pitkäänkin omista asioistaan. Hän kokee, että voi hyvin kertoa omista arkipäivän asioistaan, kuten perheestä ja ystävistä sekä sen hetkisistä tapahtumista. Hän kokee, että kuulumisten vaihto tapahtuu luontevasti samalla kun hoidetaan opiskeluun liittyviä asioita.

T: Siinä **samalla sitten kuulumisia vaihetaan** että ihan hyvää kuuluu ja miten menee myös koulun ulkopuolella.

Huolista kertominen ohjaajalle

- Ystävällä ollut muutoksia omassa henkilökohtaisessa elämässä
- Opinto-ohjaaja ymmärtää hyvin opiskelijoiden vaikeudet

Opinto-ohjaajalta saa apua ja tukea kouluasioissa jos henkilökohtaisessa elämässä on haasteita. Taina kertoo ystävästään, jolla on ollut hyvin vaikeaa henkilökohtaisessa elämässään. Opinto-ohjaaja on ymmärtänyt tilanteen ja hänelle voi Tainan mukaan hyvin kertoa tällaisista asioista.

T: Joo, joo meilläki oli tossa yks kaveri joutu tonne ei se nyt varmaa mielisairaala oo, mut tämmöselle osastolle vähäks aikaa et ku hän koki tosi kovia **muutoksia omassa elämässään** ja sitte se haittas tosi paljon koulua koska hän sai monen viikon sairasloman siitä ja sitten nii totta kai opolle tästä voi jutella ja hän kyl ymmärtää tosi hyvin

T: [...] ja hän kyl **ymmärtää tosi hyvin** jos oikeesti on vaikeeta ja tartteis vähä apua niinku noissa kouluhommissa ja pitäis vähä kattoo miten nyt joitain keskeytynneitä

kursseja vois suorittaa ja semmosta nii kyl hän ymmärtää tosi hyvin niitä juttuja että tota ei se aina helppoo oo.

Luokkatunnit ammatinvalinnanohjauksesta

- Ammatinvalintatestejä vuodesta toiseen
- Turhauttavaa
- Voisi ottaa ison osan pois kurssista ja mennä työharjoitteluun
- Papereiden täyttäminen kyllästyttää
- Harva tekee tehtäviä, jotka on annettu tietokoneella tehtäviksi

Taina kokee luokkamuotoisen ammatinvalinnanohjauksen ongelmallisena. Hän kertoo, että tunneilla tehdään usein samoja asioita. He käyvät internet-sivuilla tutustumassa eri ammatteihin ja tekevät ammatinvalintatestejä tai täyttävät erilaisia lomakkeita tai ammatinvalintatehtäviä. Moni ei kuitenkaan jaksa keskittyä tehtäviin, vaan turhautuu ja käyttää suurimman osana ajasta internet-sivustoilla (kuten Iltalehti tai Facebook) surffaamiseen. Tainan mielestä olisi hyvä idea mennä työharjoitteluihin ja tutustua sitä kautta eri ammatteihin. Luokkamuotoisesta ammatinvalinnanohjauksesta voisi ottaa suuren osan pois ja käyttää ajan käytännön tutustumisiin.

T: Siel on joka vuosi ne samat jutut suurin piirtein nii et se on sit vähän niinku turhauttavaa [...] siis tehään näitä testejä mikä vois olla sopivin ammatti [...] Ku sitä tehään joka vuos nii se on sit tavallaan vähän turhaa välillä. [...] Vois ottaa isonki osan pois siitä kurssista ja miettiä sitä että vois mennä sinne työssäoppimaan ja kattoo et mitä ne ammatit on, ku ei niistä netin kuvauksista saa kumminkaan sellasta käsitystä. [...] Tosi harva tekee sitä työtä mitä sulle on annettu koska ei ketään kiinnosta et sä täytät papereita vuodesta toiseen nii siihen menee niinku maku ja sit sä oot aina ne tunnit ihan kyllästyneenä.

Korkeakouluvierailut

- Samat asiat joka vuosi
- Kurjaa käydä monta kertaa

Taina on käynyt samoissa paikoissa tutustumassa useamman kerran. Tämä johtuu ilmeisesti siitä, että hän on neljännen vuoden opiskelija, ja abiturienteille on tarjottu viimeisenä vuonna samat korkeakouluvierailupaikat, eivätkä muut vaihtoehdot sopineet Tainan aikatauluihin. Hän kuitenkin kaipaasi lisää vaihtelua vierailukohteisiin, ettei tarjolla olisi joka vuosi vain samoja oppilaitoksia.

T: Yliopistojen ja ammattikorkeiden vierailut nii siellä käyään joka vuos. Mut sielläkin pyörii aikalaila ne samat jutut vuodesta toiseen nii se on sit taas vähä kurjaa käyä niitä monta kertaa.

Vierailijat luokassa

- Perusjuttua
- Olisi kiinnostavaa tutustua nuorille tuntemattomampiin aloihin

Tainan mukaan on ilmeisesti ihan hyvä asia, että vierailijoita tulee koululle, sillä hän on kaivannut vaihtelua luokkamuotoisen ammatinvalinnan papereiden täyttämiseen ja internetissä tehtäviin testeihin. Hänen mielestään olisi kuitenkin kiinnostavampaa jos vierailijoita tulisi joskus myös nuorille tuntemattomammilta aloilta. Hän on haastattelun muissakin vaiheissa puhunut juuri vaihtoehtojen puutteesta ja kyllästymisestä pelkkien ”perusasioiden” esittelyyn.

T: Sitte koululle tulee joskus esittäytymään joittenki alojen ammatti-ihmisiä ja esimerkiks jut poliisia ja tämmöstä tosi perusjuttua. Et joskus voi olla ihan kiinnostavaa tietää et mitä vaik joku laborantti tekee. Ei varmaa monelle oo selvää.

Pakolliset luokkatunnit

- Pakollinen kurssi
- Moni ei valitsisi jos ei olisi pakko

Tainan kokemus luokkamuotoisesta ohjauksesta on kaiken kaikkiaan melko negatiivinen. Hän ei koe, että tunneista on hyötyä suurimmalle osalle opiskelijoista. Tunneilla on hänen mukaansa usein melko tylsää, eikä moni jaksa keskittyä kuuntelemiseen. Hän ei usko, että moni opiskelija valitsisi kurssia jos ei olisi pakko.

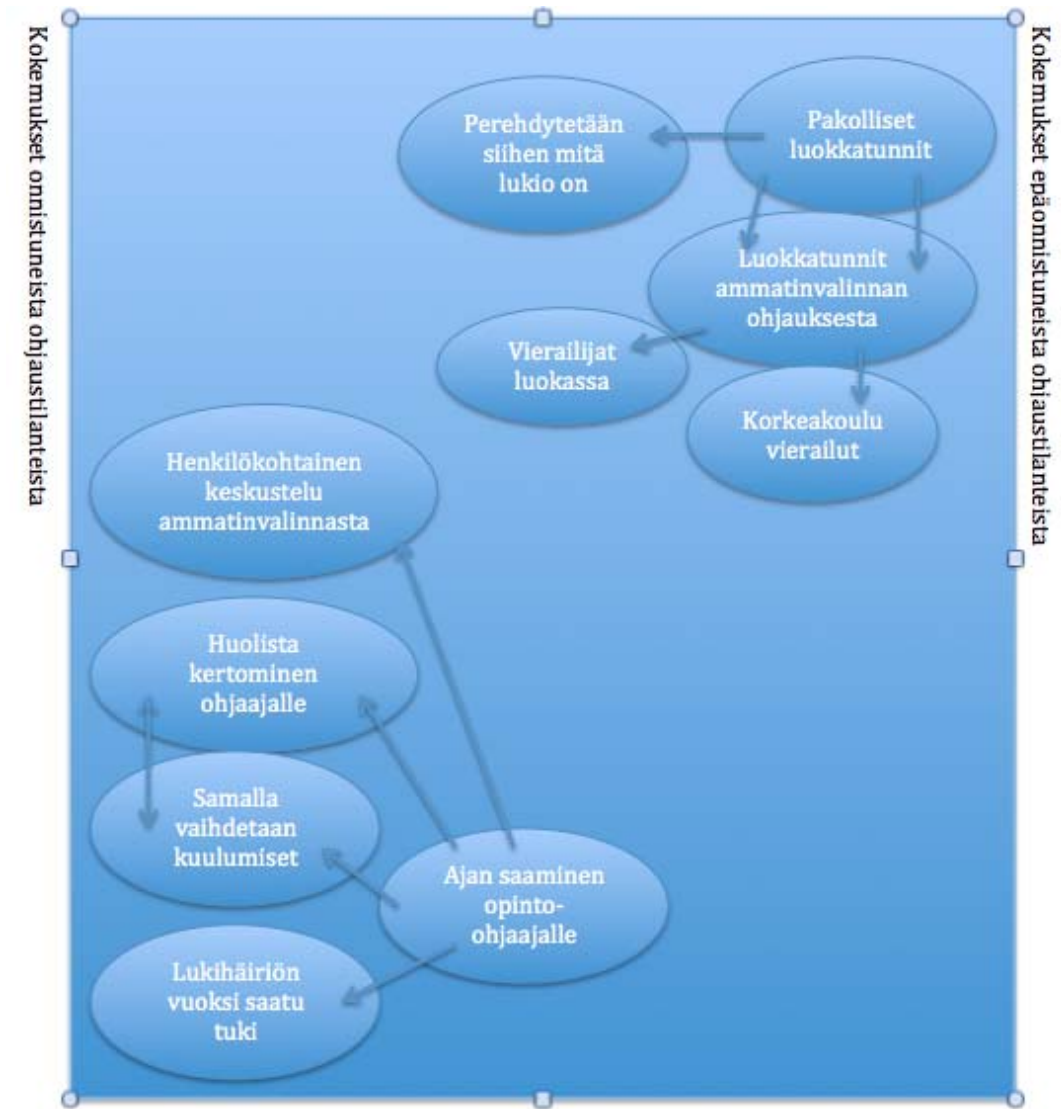
T: Ja sit ku ne on pakolliset, sä et pääse lukioo läpi ellet sä käy niitä nii, se on sit se pakottava. Mut ei varmaan kovin moni valitsis noita jos ne ei ois pakollisia.

Ajan saaminen opinto-ohjaajalle

- Yleensä opinto-ohjaajalle saa ajan ihan hyvin
- Joskus ajan saaminen on vaikeampaa, esim. jos ohjaajalla on paljon kursseja pidettävänä

Taina kertoo, että yleensä opinto-ohjaajalle saa ajan ihan hyvin. Toisinaan ajan saaminen voi olla hieman haastavampaa, erityisesti jos opinto-ohjaajalla on paljon luokkamuotoista ohjausta. Taina kuvaili myös kokonaisvaltaiseen ohjaukseen liittyvässä osiossa vaihtavansa usein myös kuulumisia ohjaajan kanssa. Tästäkin voi päätellä, että aikaa on yleensä suhteellisen hyvin.

T: Vähän vaihtelee. Et jos hänellä on itellä paljon kursseja pidettävänä mut pääosin saa ihan hyvin. Mut tossa viimejaksossa oli se että ku on nää abien viimeiset opo-kurssit [...] sillan on hieman heikompi saada aikaa mut kyllä yleensä [...]



KUVIO 4 Tainan yksilökohtainen merkitysverkosto

4.2 Arton kokemuksia ohjauksesta

Arto käy lukiota neljättä vuotta. Hänelle lukioaika on ollut haastavaa mutta hän on silti iloinen, että on jaksanut käydä lukiota. Hän ei päässyt siihen lukioon, johon olisi alun perin halunnut, mutta kokee nyt kiittollisuutta siitä, että on saanut tutustua juuri näihin

kavereihin. Kaverit ovatkin olleet tärkeä osa Arton lukioaikaa. He ovat auttaneet jaksamaan, vaikka opiskelu on joskus tuntunut ikävältä.

Avun tarvitseminen lukion alussa

- Ei jaksanut tehdä kurssivalintoja mutta olisi ollut tärkeää
- Ärsyttävää
- Sokkeloinen kurssitarjotin
- Kaikki tarvitsivat apua

Arton mielestä lukion alkutaipaleella tapahtunut opintoihin perehdyttäminen oli ärsyttävää mutta tärkeää. Kaikki tarvitsivat apua kurssivalintojen tekemisessä, mutta se oli raskasta eikä Arto jaksanut keskittyä siihen. Negatiivisista ilmauksista huolimatta, perehdyttämisessä on varmaankin ollut jotain positiivista, sillä Arto myönsi tarvinneensa siinä apua sekä ajattelevansa nyt, että se olisi ollut tärkeää.

*A: No mä muistan alussa oli perseestä ku piti niinku ku **ei jaksanu tehä niitä kurssivalintoja. Ois ollu tärkeetä varmaa lukion osalta.***

*A: [...] tai siis se oli **tosii ärsyttävää** mut koska se oli nii **sokkeloo se kurssitarjotin ja muuta mut siis siinä niinku kaikki tarvi apuu.***

Rennot ja turhat luokkatunnit

- Mukavia ja rentoja tunteja
- Opinto-ohjaajan asenne rento
- Tunneilla voi nukkua, jutella kavereiden kanssa tai voi jättää kokonaan tulematta
- Vaikea saada kaikkia innostumaan

Arto kertoo, että opinto-ohjauksen tunneille on ollut mukava mennä. Ilmapiiri on ollut vapautunut ja opinto-ohjaajan asenne on ollut rento. Hän ei ole kuitenkaan jaksanut keskittyä tunneilla käsitelyihin asioihin, vaan on usein nukkunut, piirrellyt tai jutellut kavereiden kanssa. Usein hän on myös jättänyt tulematta tunneille. Hän kuvailee tunteja sellaisiksi, joissa vain muutamat innokkaimmat opiskelijat kuuntelivat ohjaajaa. Hänen mielestään on vaikeaa saada kaikkia kiinnostumaan ja innostumaan samoista asioista. Hänelle ei ole jäänyt oikeastaan mieleen mitä tunneilla on käsitelty.

*A: No **kivoja tunteja ainaki. Tai siis niillä tunneilla aina nauro ja oli niinku hauskaa sen takia ku se opo ei ottanu nii tosissaan.***

[...]

*A: [...] sit lopuks niistä tuli vaan tunteja joilla pysty **nukkuu, hölistä ja skipata.***

*A: Koska siel on **vaan sellaset intoilijat, siis sun on tosi vaikee saada kaikki kiinnostuu siitä.***

Ammatinvalinta luokassa

- Ihmiset ovat kiinnostuneita eri asioista, joten kaikille ei kannattaisi selittää yksityiskohtaisesti esimerkiksi yliopisto-opinnoista
- Jatko-opintoja tuputetaan liikaa ja tehdään niistä liian iso asia
- Ammatinvalintalappu ihan mukava, mutta tulokset eivät jääneet mieleen

Luokkamuotoinen ammatinvalinta- ja jatko-opinto-ohjaus on Arton mielestä ollut turhaa ja ahdistavaa. Jatko-opintoja tyrkytetään liikaa ja koko asiasta tehdään liian iso numero. Hän ei ole jaksanut kuunnella tunneilla, sillä siellä on puhuttu paljon korkeakouluopinnoista, joihin hän ei aio jatkaa. Kaikille ei Arton mielestä kannattaisi selittää samoja asioita. Arto muistaa, että oli ihan mukavaa tehdä ammatinvalintatesti, mutta vastaukset eivät jääneet hänen mieleensä.

A: [...] *ne jotka aikoo tulla tai on kiinnostunu voi kysyy mitä ne haluaa tietää siitä. Eikä sillee et jokaiselle meidän lukion kutosen keskiarvolaiselle niinku selittää koko sen idean siitä yliopistosta.*

A: *Siitä tehtiin hullun iso asia siitä kaikesta.*

L: *Ai siis jatko-opinnoista vai?*

A: *Joo siis varsinkin. Mua ärsyttää ku niitä tuputetaan koko ajan.*

A: *No siis se oli ihan kiva semmonen lappu missä niinku vastattiin eri kysymyksiin ja sit laskettiin mikskä tulee.*

L: *Mikä sust vois sen mukaan tulla?*

A: *Emmä muista.*

Omista asioista kertominen ohjaajalle

- Opinto-ohjaaja on hyvä kuuntelija
- Voi kertoa perheestä, kavereista, tytöistä
- Olisi mukava pystyä kertomaan ihan kaikesta (kuten päihteiden käytöstä) mutta ei voi, sillä opinto-ohjaaja saattaisi kertoa eteenpäin.
- Opinto-ohjaajan tulisi olla perehtyneempi nuorten maailmaan.

Arto kertoo, että opinto-ohjaaja on hyvä kuuntelija. Hän onkin kertonut ohjaajalle melko paljon perheestään, kavereista ja tytöistä. Arto on tarvinnut melko paljon tukea opintojensa aikana, ja on kokenut tärkeäksi sen, että opinto-ohjaaja on kannustanut häntä eteenpäin vaikeina hetkinä. Hän ei muista lukioajasta kaikkea, sillä hän on käyttänyt melko paljon päihteitä. Hän ei ole kertonut asiasta opinto-ohjaajalle, vaikka pohtiikin, että olisi mukavaa jos opinto-ohjaajalle voisi kertoa ”ihan kaiken”. Hän kuitenkin pelkää, että opinto-ohjaaja kokisi velvollisuudekseen kertoa asiasta eteenpäin ja hän saattaisi näin ajautua ongelmiin. Opinto-ohjaajan pitäisi myös ymmärtää enemmän nuorten maailmasta, jotta hänelle olisi mielekästä kertoa tämän kaltaisia

asioita. Artolle on ollut ilmeisesti epäselvää, miten ”pelisäännöt” opinto-ohjaajan kanssa toimivat. Hän ei ole uskaltanut kertoa ongelmistaan, sillä ei ole tiennyt voisiko ohjaajaan luottaa siinä mielessä, ettei hän kertoisi asiaa eteenpäin.

A: [...] *niinku koulusta ja varmaan jostain **perhejutuistaki ja kavereista ja muijistaki nii kyl se niinku nii kyl se osaa kuunnella, et on se ihan hyvä opo.***
[...]

A: *Et niinku sellasii ois kiva pystyy, **opolle ois kiva pystyy sanoo ihan kaikki.***

L: *No miksei pysty?*

A: ***Varmaan puhuis jolleki ja sit seuraavalle. Sit lopuks ois jollain kuraattorilla, teetsä itsemurhan. Älä. Tuntuu et se vaa paisuis.***

A: [...] *mut sit **sen pitäis olla kans tietosempi asioista.***

Opinto-ohjaajan persoona

- Pitää olla rento
- Hyvä asenne
- Aina saa vastauksen
- Hyödyllinen
- Auttanut paljon
- Kannustava (”iskämäinen, niinku joku mutsi”)
- Joustava (tulee vastaan)

Opinto-ohjaajan tulee Arton mukaan olla rento ja hänellä tulee olla hyvä asenne. Arto kuvailee opinto-ohjaajaansa äitimäiseksi ja isämäiseksi: toisaalta huolehtivainen mutta toisaalta myös sellainen, joka potkii eteenpäin tarpeen tullen eteenpäin. Opinto-ohjaaja on auttanut Artoa paljon ja ollut hyödyllinen. Häneltä on aina saanut vastauksen. Artolle on ollut todella tärkeää, että opinto-ohjaaja on ”tullut vastaan” ja ottanut hänet sisään silloin kun hänestä on itse tuntunut hyvältä mennä keskustelemaan. Opinto-ohjaaja on myös lähettänyt Artolle tekstiviestejä, ja kysynyt josko tapaaminen onnistuisi.

A: ***Sen opon pitää olla aika rento.***

A: *Sil on **hyvä asenne.** Joskus vähä semmonen, no niin kerää ittes, semmonen vähä **iskämäinen.** Niin sit se on ollu aina sillee että no niin kyllä se siitä...**niinku joku mutsi periaattees.** Mut se on sen duuni, et pitää olla aika hyvä mutsi. Nii on siitä ollu **tosi paljon apua.** Ja sit se vaan tietää kaiken nii sit sil on aina vastaus jos on joku, nii on ollu tosi hyödyllinen.*

A: *Se on **tärkeetä et tulee vastaan.** Se on tosi tärkeetä. Et jos sä oot vaa sillee et sua ei kiinnosta mikään, mul näin paljon näitä juttuja tekemättä ja en jaksa, en jaksa. Sitte opo laittaa sulle viestiä et tuutko käymään nii se on 500 kertaa helpompaa ku se että sä meet sinne et onks sulla aikaa....Jos se vähän niinku tuikkailee narunpätkkiä nii sitte....*

Asioiden järjestely

- Paneutuva ote
- Yksilöllinen ohjaus tärkeää

Opinto-ohjaajalla on ollut tärkeä rooli Arton opintojen loppuunsaattamisessa. Hänelle on ollut tärkeää, että opinto-ohjaaja on ottanut hänen vastaan silloin, kun Artolle on sopinut. Kun opinto-ohjaajan kanssa on saanut kahdestaan katsoa kursseja ja järjestellä asioita, hänestä on tuntunut, että asiat järjestyvät.

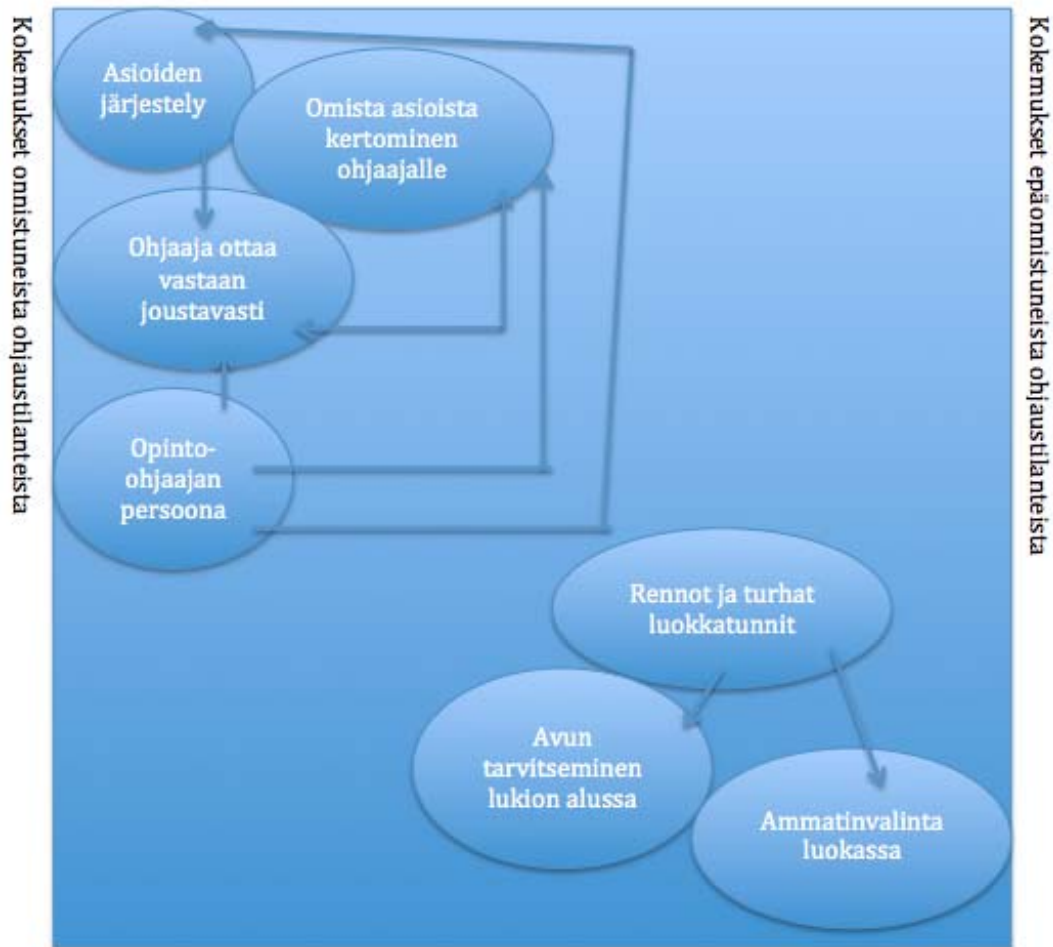
A: Just viime vuoden lopussa se tais sanoo mulle et tuutko juttelee nii sitte mä menin sinne sitte me niinku tajuttiin et mulla on nyt vähän kriittinen tää lukiosta pääsy. Se niinku oli sillee et jos me tehään näin ja näin ja näin nii sä vielä pääset pois täältä ja susta tulee ylioppilas. Sit mä olin sillee että huh ok joo.

Ohjaaja ottaa vastaan joustavasti

- Varauslistasta varaamalla saa ajan
- Tapaamisia voi ehdottaa tekstiviestillä
- Voi myös vain mennä sisään

Arto on saanut hyvin aikoja opinto-ohjaajalle. Opinto-ohjaaja on myös usein yrittänyt saada Artoa tulemaan keskustelemaan, eli tästä voi päätellä, että Arton kokemuksen mukaan aikaa on ollut riittävästi. Artolle on ollut hyvin tärkeää, että opinto-ohjaaja on käyttänyt omaa aikaansa tekstiviestien lähettämiseen ja muihin tapaamisista ehdottaviin keinoihin. Kun huoneeseen vain menee sisään, ja ohjaajalla on heti aikaa, se viestii ajan tuntua ja kiireettömyyttä.

A: Mä oon vaan menny sinne. Se on ollu mun tyyli.



KUVIO 5 Arton yksilökohtainen merkitysverkosto

4.3 Sannin kokemuksia ohjauksesta

Sanni on kolmannen vuoden lukio-opiskelija. Lukioaika on mennyt ihan mukavasti, eikä opiskelu ole Sannin mukaan ollut niin vaikeaa kuin hän aiemmin oli kuvitellut. Hän ei kertonut kokemuksistaan kovin avoimesti, eikä keskustelu mennyt hänen kanssaan kovin syvälle.

Kurssivalinnat ja Yo-kirjoitukset luokkatunneilla

- Tärkeitä ja hyviä asioita
- Kurssivalintoihin ihan hyvin
- Kerrottiin myös ylioppilaskirjoituksista

- Osittain vanhan kertausta

Sanni muistaa opinto-ohjauksen luokkatunneista sen, että siellä on käyty läpi tärkeitä ja hyviä asioita vaikka osa onkin ollut ”vanhan kertausta”. Kurssivalinnoista, ylioppilaskirjoituksista, jatko-opinnoista ja ammatinvalinnasta on tullut tarpeeksi tietoa.

S: No siis kyl siel on ollu paljon tärkeitä ja hyviä juttuja, on siel osa ollu vanhan kertausta mut on siel paljon ollu tärkeitä ja hyvii juttuja. [...] mut sillee yleisesti siel tunneilla on käyty kursseihin ihan hyvin. Et kurssivalintoihin just, nii se on ollu hyvä.

Korkeakoulujen esittely luokassa

- Yliopiston ja ammattikorkeakoulun erojen esittely
- Ei ole selkiyttänyt omia ajatuksia
- Ei ole ollut hyötyä

Jatko-opinnoista ja ammatinvalinnasta on tullut tietoa opinto-ohjauksen tunnilla. Sanni ei kuitenkaan ole kokenut tätä kovin hyödylliseksi. Osittain tämä johtuu siitä, että hänen omat jatko-opintosuunnitelmat olivat jo selvillä, joten hänen ei ole tarvinnut miettiä tulevia valintoja. Nyt hän on kuitenkin todennut, ettei hänen suunnittelemansa jatko-opintopaikka olekaan välttämättä se, mihin hän haluaa hakea. Tunneilla käsitellyt asiat eivät ole selkiyttäneet hänen omia ajatuksiaan. Sanni ei kuitenkaan osaa kertoa tarkemmin miksi tunnit eivät ole tuntuneet hyödyllisiltä tai miten niitä voisi muuttaa paremmiksi.

S: Sit siel on aika paljon käyty jatko-opiskeluun tietoa et mitä niinku yliopistossa ja ammattikorkeessa voi olla et mitä eroja on.

L: No onks se ollu hyödyllistä se jatko-opiskeluhomma, et onks se selkiyttäny sun omii ajatuksii?

S: Eipä se oikeestaan hirveesti selkiyttäny. Kyl mä tiesin jo valmiiksi mutta sit näin ku on alkanu miettii nii emmä tiäkää enää..

L: Aijaa, no mikä sul on ollu se mitä olit ajattellu?

S: No siis media-ala, valokuvaus mut sit tota nyt ku on alkanu miettii nyt ku pitäis hakee ja sillee...mut siel opo-tunneilla oon tienny et ei yliopistoon mä en oo menossa että ammattikorkeeseen. Et ei niistä sillee oo ollu hyötty niistä opo-tunneista.

[...]

S: Ei se kauheen hyödylliseltä oo tuntunu.

L: No oltaisko jotain voitu eri tavalla et se ois ollu hyödyllisempää?

S: No emmä tiää. Kuitenki ainaki jotkut tunnit oli sellasii et itsenäisesti tehtiin jotain testejä netissä et mille alalle voi mennä. Mut emmä tiää mitä siinä lähtis muuttamaan kuitenkaan.

L: Nii. Johtuukse sun mielestä siitä et sul oli niin selvä se sun oma ala? Vai oliko se muutenki jotenki turha?

S: No oli se varmaa ku oli aika selvä.

L: *Olisko niistä testeistä sitte ollu jotain hyötty jos ei ois ollu niin selvä se oma ala?*

S: *Olis niistä sitte ollu enemmänki hyötty*

Vierailut ja messut

- Studia-messut
- Olisi voinut olla enemmän tutustumisia ja vierailuja

S: *Ei meil ainakaan mitää vierailuja oo ollu.*

L: *Ai ei oo mitään vierailuja ollu, aijaa?*

S: *Ei meil, emmä ainakaa muista. On meil jotain sellasii koko koulun yhteisii esim.*

Studia-messuilla Helsingissä et ne sai lähtee jotka halus. Mut ei niinku opo-tunneilla oo ollu.

[...]

S: *Mut ehkä ois voinu olla jotain tutustumisia enemmän, ei niitä sitte oikee ollu ja..*

Sanni ei muista, että opinto-ohjaukseen olisi liittynyt oppilaitosvierailuja tai tutustumisia Hän kertoo, että halukkaat ovat saaneet lähteä Studia-messuille Helsinkiin, mutta hän ei itse ole lähtenyt sinne. Hän kuitenkin pohtii, että olisi ollut hyvä jos vierailuja olisi järjestetty enemmän.

Kahdenkeskinen ohjaus kurssivalinnossa

- Kurssivalintojen kanssa saanut apua
- Jos ongelmia kurssien kanssa, opinto-ohjaajan luo voi mennä puhumaan
- On saanut paljon apua

S: *Ja sit on käyny kyselemäs jostain kursseista ihan opolla nii sitte saanu paljon apua, nii sillee ihan kiva. [...] Oon käyny opolla jos on tarvinu jotain kursseja otettuu tai joku kurssi pitää ottaa pois tai lisätä*

S: *Onhan se ollu sellanen et jos on ollu ongelmii kurssien kans nii sit voi mennä sen luo puhumaan.*

Sanni on saanut tarvittaessa apua opinto-ohjaajalta kursseihin liittyvissä asioissa. Hän ei kertonut kovin monisanaisesti saamastaan tuesta, mutta hänen yleinen kokemuksensa henkilökohtaisesta opinto-ohjauksesta oli positiivinen ja hän kertoi saaneensa paljon apua.

Opiskelutekniikoiden opettelu lukihäiriön vuoksi

- Lukihäiriön vuoksi käyty kurssi hyödyllinen
- Opiskelutekniikoiden opettelu hyödyllistä

Sannilla on todettu jo yläasteella lukihäiriö. Lukiossa se todettiin vaikeaksi, ja hänelle suositeltiin opinto-ohjauksen valinnaista kurssia, jossa keskitytään opiskelutekniikoihin. Sannin mielestä kurssi oli hyödyllinen.

*S: Mä ainaki kävin **lukihäiriöön liittyen** semmosen, jossa kerrottiin **opiskelutavoista ja tekniikoista**.*

Mulla todettiin jo yläasteella et on lukihäiriö ja nyt sitte todettiin et se on vakava tai paha tai mikä se on vaikea. Sitte sitä suositeltiin sitä kurssia siinä nii kyl mä sen kävin.

L: Oliko se hyödyllinen?

*S: **Oli se, siel käytiin niitä opiskelutekniikoita ja niitä..***

Ei puhuta henkilökohtaisista asioista

- Ei ole puhunut mitään henkilökohtaisia asioita
- Opinto-ohjaaja ei ole sellainen henkilö, jolle kertoisi omista huolistaan

L: Ootsä puhunu koskaa opolle jotain omia henkilökohtasia juttuja vaikka kavereista tai perheestä tai?

*S: **En oo puhunu, en oo mitää puhunu.***

L: No tuntuuks et se olis sellanen henkilö jolle voi puhuu jos olis jotain huolia?

*S: No en tiää, **ei se oo sellanen jolle menis ekana puhumaan***

L: No onks koulussa joku muu jolle voisit puhua?

S: No kavereitten jälkeen varmaan erityisopettajalle.

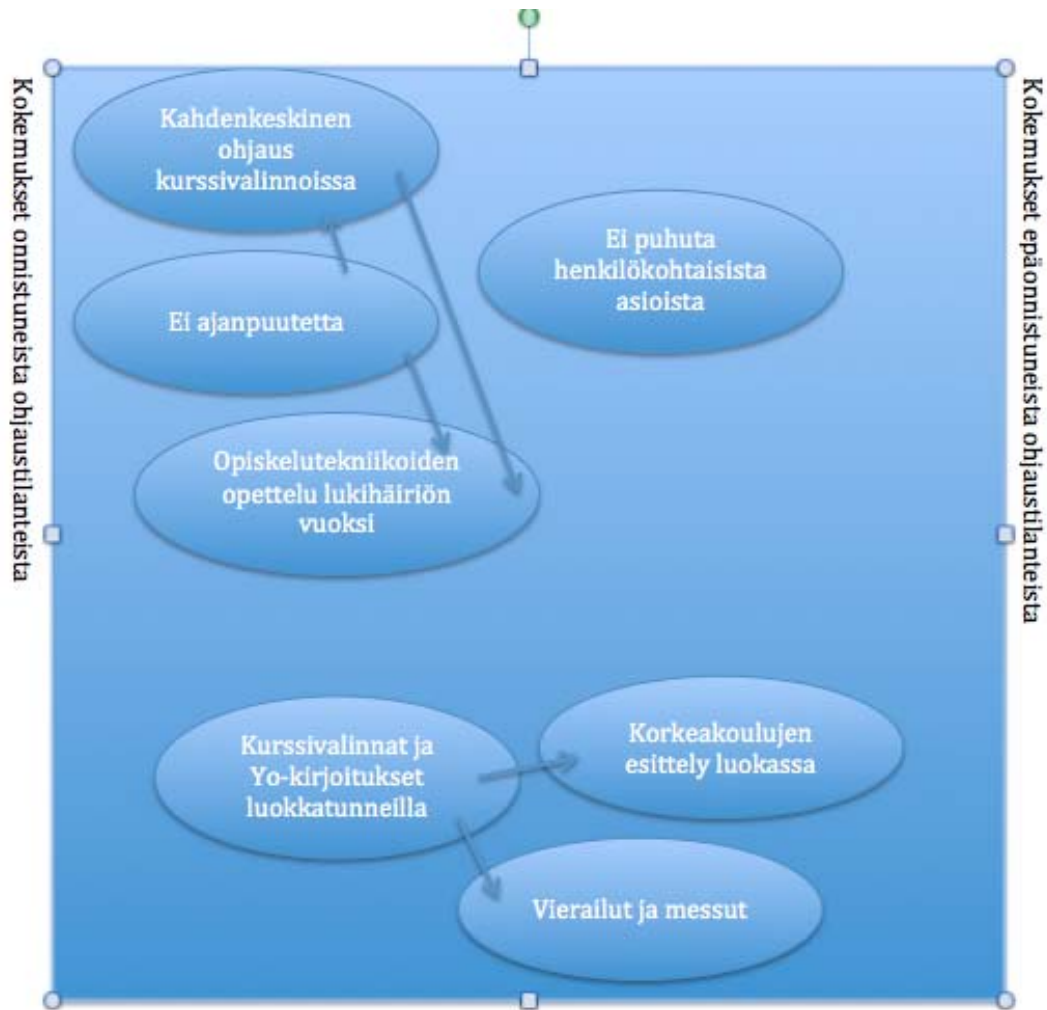
Sanni ei ole kertonut opinto-ohjaajalle henkilökohtaisia asioitaan, jotka eivät liity kouluun. Hän kokee, että puhuisi huolistaan ensisijaisesti kavereille, ja sen jälkeen erityisopettajalle. Sanni ei kuvaile tätä ilmiötä negatiiviseksi tai positiiviseksi, hän vain toteaa, ettei ole puhunut henkilökohtaisista asioistaan opinto-ohjaajalle. Jonkinlaisen negatiivisen konnotaation voi aistia ilmaisusta ”*ei se oo sellainen, jolle menis ekana puhumaan*”. On siis olemassa jokin syy, jonka takia Sanni ei koe opinto-ohjaajan olevan sellainen henkilö, jolle omista henkilökohtaisista asioista voisi puhua. Voidaan ajatella, että Sannin kohdalla opinto-ohjaus ei välttämättä ollut kovin kokonaisvaltaista, koska Sanni ei ole kokenut pystyvänsä tai haluavansa tuoda itsestään muita kuin opiskeluun liittyviä puolia esille.

Ei ajanpuutetta

- Ajan opinto-ohjaajalle saa helposti
- Aika on riittänyt

Opinto-ohjaajalle on Sannin kokemuksen mukaan saanut ajan ihan hyvin. Opinto-ohjaajan oven ulkopuolella on lista, josta voi varata ajan.

*S: Joo, siinä vaihtuu aina lukujärjestys siinä ovesa joka viikko nii sinne on voinu varata aikaa. **Ja on se aika riittäny ihan hyvin.***



KUVIO 6 Sannin yksilökohtainen merkitysverkosto

4.4 Piian kokemuksia ohjauksesta

Piian lukio-opinnot ovat sujuneet oikein hyvin. Hän on kolmannella vuosikurssilla ja aikoo kirjoittaa ylioppilaskirjoituksissa kaikki aineet keväällä. Hänen mielestään lukio on ollut hyödyllinen ja edesauttanut hänen jatkosuunnitelmiansa toteutumista. Opinto-ohjauksen luokkatunnit ovat auttaneet Piiaa, sillä siellä on keskitytty korkeakouluhakuun ja esitelty juuri häntä kiinnostavaa alaa. Hän kuitenkin kertoo monen pitävän tunteja turhina ja tylsinä. Ammatinvalinnantesteistäkin on ollut hänelle apua siinä mielessä, että ne ovat vahvistaneet hänen omia ajatuksiaan.

L: *Kuvaile vähän minkälaista siellä lukiossa on ollu.*

P: *No mulla on mennä tosi hyvin lukio, et mä oon nyt siis kolmannella ja aion kirjoittaa kaikki aineet nyt keväällä. Tästä on ollu mulle hyötyä ja siis lukio on ollu tosi hyödyllinen ku siitä on sitte hyötyä kans tulevaisuutta ajatellen. Et mä aion pyrkiä lääkikseen nii mulle tää on niinku auttanu siihen et ilman lukio ei oikee ois sitte voinu.*

Luokkatunnit eivät henkilökohtaisia

- Informaatiopainotteisuus ei ollut hyvä asia
- Papereiden täyttäminen ei miellekässtä
- Ohjaajalähtöinen tapa ei edesauta oppimista
- Tunneilla ei ole käyty mitään kovin henkilökohtaista

Piia ei ole kokenut luokkamuotoisen opinto-ohjauksen tunteja hyödyllisiksi. Ohjaaja piti tunnit hyvin yksipuolisina, ja esitteli asioita lähinnä kalvojen avulla. Opiskelijat istuivat kuuntelemissa vailla todellista vuorovaikutusmahdollisuutta. Piian mielestä asiat jäisivät paremmin mieleen jos tunnit olisivat keskustelunomaisempia. Kaikki voisivat halutessaan osallistua keskusteluun ja opiskelu olisi mielekkäämpää. Opinto-ohjauksen luokkatunnit olivat kaiken kaikkiaan hyvin informaatiopainotteisia. Opiskelijoille annettiin papereita täytettäväksi ja kerrottiin, että lukiossa pitää lukea paljon. Piian mukaan opinto-ohjauksen luokkatunneilla ei käydä läpi mitään henkilökohtaisia asioita, ja tämä on hänen äänensävyä päätellen negatiivinen asia.

P: *Opo vaan puhu siellä eikä siinä voinu kauheesti mitää juttua yrittää vääntää. Enemmän semmosta niinku keskustelua vois olla.*

[...]

P: *Papereita täytettiin...Tämmösten kalvosulkeisten pitäminen ei kyllä auta asiaa.*

P: *Mut ne tunnit ei siis oo ollu, et siel ei oo kyl ollu mitää kovin henkilökohtasta!*

Korkeakoulujen ja ammattien esittely luokassa

- Korkeakouluopintoja esitelty hyvin
- Oma tulevaisuuden ala ollut esittelyssä
- Ammatinvalintatestit hyviä
- Monen muun mielestä tunnit ovat olleet tylsiä ja turhia

Piia kokee, että luokkamuotoinen ammatinvalinta- ja jatko-opinto-ohjaus on hyödyttänyt häntä, mutta toteaa kuitenkin, että monen muun mielestä tunnit ovat olleet *turhia ja tylsiä*. Tämä saattaa johtua siitä, että hänen omaa mielenkiinnonkohdettaan, yliopistoa ja lääketieteellistä tiedekuntaa, on esitelty tunneilla. On ymmärrettävää, että tällainen esittely ei kiinnosta kaikkia.

L: *Mitä sä muistat opon tunneista?*

P: *No se on ollu monen mielestä aika turhaa ja sillee tylsääki mut mulle on ollu kyl hyötyä ku siel on kerrottu just noista korkeekoulujutuista aika paljon. Ja sillee esitelty ihan hyvin. Sit kans tosta lääkiksestäki on kerrottu vähä tarkemmin. Sit siellä on kans tehty sellasii testejä, että mikä vois olla sopiva ammatti. Nii se on sillee ollu vähä...tai siis on se sillee ollu hyvä et mä on varmistunu et toi on just mun juttu.*

Kahdenkeskisen ohjauksen tarve vähäistä

- Varmistaminen, että kaikki kurssit on käyty
- Tarve hyvin vähäistä

Piian ei ole tarvinnut käydä opinto-ohjaajan luona kovin usein, sillä hänen opintonsa ovat sujuneet mallikkaasti. Hän puhuu silti positiiviseen sävyyn opinto-ohjaajan luona asioimisesta.

P: *Mä oon käyny nyt loppuvaiheessa vähä varmistelemassa, et onhan mulla varmasti kaikki mitä tarvii. Mut emmä sillee muuten kauheesti. Et mitä nyt on ollu noita...mut ei siinä oo sillee tarvinu ku on saanu kaiken tiedon mitä tarvii ja sit on menny hyvin tää koulu nii ei oo tarvinu käydä sillee et hei mitäs nyt tehään ku tää kurssi ei menny läpi tai mitää.*

Studia-messut

- Studia-messut kiinnostavat mutta ei hyödylliset

Messut olivat Piian mukaan kiinnostavat. Syy siihen, miksi hän kokee etteivät messut hyödyttäneet häntä erityisesti oli todennäköisesti se, että hän tietää niin vahvasti mille alalle aikoo, eikä täten tarvinnut lisätietoa valintamahdollisuuksista.

P: *Sit oli kans ne Studia-messut et se oli kyl tosi kiinnostava. Ja siel oli kaikkee mitä pysty kattoo ja sillee. Mut ei siitäkää nyt sillee hyöttyy ollu jos ajattelee niinku et mitä ammattii valitsis nii ei se mun kohal mitää muuttanu.*

Opintoihin liittyvät asiat ehtii hoitaa kahden kesken

- Aika riittää ihan hyvin opintojen selvittelyyn
- Ei ehdi mitään ylimääräistä

Piian mukaan opinto-ohjaajan luona ehtii hoitaa opiskeluun liittyvät asiat, mutta mihinkään ylimääräiseen ei ole aikaa. Opinto-ohjaaja ei ilmeisesti ole sanonut suoraan, että aikaa ei ole, mutta Piia on päätellyt sen opinto-ohjaajan varauslistasta, josta voi varata itselleen puolen tunnin ajan, jonka jälkeen on seuraavan opiskelijan vuoro.

L: Onks sillä opolla aikaa hyvin jos sinne menee?

*P: Joo, **ihan ok**, mut kylhän se on sillee et jos on varannu puolen tunnin ajan nii kyl sitte tietää et pitää **viimeistää puolen tunnin päästä lähtee ku seuraava tulee**. Et ei siin **kauheesti voi mitää ylimäärästä** alkaa...*

Ei puhuta syvällisempää

- Perheen ammateista kahdenkesken kerrottu
- Ei syvällisempää
- Opinto-ohjaajalla ei ehkä olisi aikaa

Piian kokemuksen mukaan opinto-ohjaajalla ei olisi aikaa henkilökohtaisempien asioiden käsittelyyn. Hän kuitenkin kertonut itsestään ja perheestään jotain, kuten vanhempiensa ammatit. Tämä on hyvin voinut tulla esille esimerkiksi ammatinvalintakeskustelussa.

*P: Oon mä siis joskus jotain esim.mun **äidin työstä ja perheestä** sillee että mitä ne tekee ja noin. Mut **emmä sit mitää tavallaa sen syvällisempää** alkais, et ei sil varmaa olis **aikaa** et sille alkais jotain tilittää.*



KUVIO 7 Piian yksilökohtainen merkitysverkosto

4.5 Eerikan kokemuksia ohjauksesta

Eerika opiskelee aikuislukiossa. Hän on tehnyt suurimman osan lukio-opinnoista päivälukiossa, mutta siirtyi aikuislukioon kun neljän vuoden opiskeluaika meni umpeen, eikä hän ollut saanut kaikkia kursseja suoritettua. Hänelle tuotti vaikeuksia erityisesti matematiikan opiskelu eikä hän muutenkaan pidä ”teoriapainotteisesta opiskelusta”. Hän on tehnyt lukioaikana myös ammatillisen tutkinnon. Eerika ei olisi alun perin halunnut itse lukioon, mutta päätyi sinne perheensä painostuksesta. Aikuislukiossa opiskelu on Eerikan mukaan omatoimisempaa kuin päivälukiossa. Eerika kertoi haastattelussa kokemuksiaan aikuislukion lisäksi myös päivälukiosta ja ammattiopistossa. Otan analyysissäni kuitenkin huomioon vain aikuislukiossa saadut

kokemukset, sillä kaikki muut aikuislukion haastateltavat kertoivat saman opinto-ohjaajan ohjauksesta. Näin ollen muiden oppilaitosten mukaan tuominen tekisi aineistosta vaikeammin vertailukelpoista. Mainitsen kuitenkin analyysia tehdessäni jos Eerika on kokenut jotakin merkittävää päivälukiosta tai ammattiopistosta jos se liittyy oleellisesti hänen aikuislukiokokemuksiinsa.

Opiskelijan aika

- Aikuislukiossa on haastavaa ehtiä opinto-ohjaajan luo
- Opinto-ohjaaja ei välttämättä ehdi ottaa vastaan
- Asiat hoidettu pääosin itse

Eerika kertoo, että hän ei ole kovin hyvä käyttämään tietokonetta. Tätä varten hän olisi tarvinnut apua, jotta olisi voinut tehdä kurssivalinnat ja hoitaa muita opintoihin liittyviä asioita verkossa. Hän on kuitenkin päätenyt hoitamaan asiansa pääosin itse tai jättänyt jotkut asiat kokonaan hoitamatta. Aikaa ei ole tarpeeksi, että ehtisi opinto-ohjaajan luo, eikä tällä välttämättä ole aikaa ottaa opiskelijoita vastaan. Aikuislukion kurssirakenne eroaa jonkin verran päivälukion rakenteesta. Opiskelu tapahtuu iltapäiväaikaan klo 16.30 – 20.30 välillä. Luokkamuotoista opinto-ohjausta on tarjolla vain verkkokursseina, joten opinto-ohjaajaa ei tapaa säännöllisesti, ellei itse hakeudu tämän luo. Välitunnit ovat myös lyhyempiä kuin päivälukiossa, joten Eerikan mainitsema ajanpuute tuo tämänkin takia haasteita asioiden hoitamiseen.

*E: **Enemmän omillani.** Totta kai mä saisin varmaan apua mutta se on vähän **haastavaa ku millon sä ehit mennä sinne opolle ja millon se ehtii ottaa vastaan.** Mulle pitäis periaatteessa käestäpitäen näyttää että tosta pitäis klikata. Se on vähän ku se **aika on rajoitettu.***

Opintoihin liittyvien asioiden selvittely

Eerika on saanut opintoihinsa liittyvät asiat selvitettyä opinto-ohjaajan kanssa. Hän puhuu opinto-ohjaajan tapaamisista positiiviseen sävyyn vaikka tapaamisia ei ole ollut kovin usein. Eerikalla on jo aikuislukioaikana usean vuoden päivälukio-opinnot takana ja hän on sitä myötä saanut kokemusta asioiden hoitamisesta. Tämäkin on voinut vaikuttaa siihen, ettei hän ole käyttänyt opinto-ohjaajan palveluita kovin paljoa. Henkilökohtaista ohjausta on kuitenkin ollut tarjolla, ja Eerika on ollut tästä tietoinen.

E: *Ihan opintoihin liittyviä asioita et pitäkö käydä tää ja tää ja että saako jotain helpotuksii ku mulla on esim tosi vaikee toi matikka. Mulla jäi tekemättä sillon niitä kursseja.*

Eerikalla on lisäksi kokemuksia myös päivälukion ja ammattiopiston henkilökohtaisesta ohjauksesta. Kerron seuraavaksi myös näistä Eerikan esiintuomista kokemuksista, mutta niitä ei oteta huomioon analyysissa, sillä kokemukset on saatu tutkimukseen kuuluvien lukioiden ulkopuolelta, eivätkä siten kuulu varsinaisen tutkimuksen piiriin. Päivälukion henkilökohtainen opinto-ohjaus oli Eerikan kohdalla heikkoa. Opinto-ohjaaja oli hänen mukaansa turhautunut ja suhtautui Eerikaan negatiivisesti jos hän ei saanut kursseja suoritettua. Eerika ei saanut henkilökohtaista tukea. Hän koki olevansa tyhmä, ja hänelle on jäänyt tämän takia lukiosta traumoja.

E: *No se opo oli semmonen et se oli enemmänki aika monenki kohalla turhautunu. Jos jäi jotain tekemättä tai kurssi jäi kesken tai en päässy läpi nii se oli enemmän sillee se ajatteli et mä en niinku viittiny tehä. Aina vähän et jos meni sanoo et mun pitäis päästä tolle kurssille niin se oli sillee et koita nyt tällä kertaa päästä läpi. Et mä en sit viittiny edes loppuaikoina mennä sinne enää ku se oli aina sillee et sinä taas.*

[...]

E: *Joo, mulle jäi siitä lukionkäynnistä traumat opiskelun suhteen. Et pahinta mitä oli et mä luulin itteeni tyhmäksi et mä ajattelin matikassa et mä oon vaan niin tyhmä ku mä en tajua, et mulla on päässä vikaa.*

Ammattiopiston puolelta saatu ohjaus on auttanut Eerikaa todella paljon hänen opinnoissaan. Häntä autettiin asioiden selvittämisessä ja hoitamisessa sekä pidettiin tarkasti huolta, että kaikki varmasti sujuu. Opinto-ohjaajan kanssa asiointi oli helppoa ja hän koki saavansa tarvitsemaansa tukea. Opinto-ohjaaja myös painotti, että opinnot tehdään oman itsensä takia, ja jos kaikkea ei jaksa tehdä, se ei haittaa. Eerika sai apua juuri niihin asioihin, joissa hän apua tarvitsi, eikä hänen tarvinnut huolehtia siitä, että häntä patistettaisiin eteenpäin tai syytettäisiin turhaan. Eerikan kuvauksesta kuulee selkeän vertailun ammattiopiston ja päivälukion opinto-ohjauksen välillä. Hän on saanut niin erilaisia kokemuksia henkilökohtaisesta ohjauksesta, että hänen kertomuksestaan kuuluu syvä helpotus kun hän kuvailee ammattiopiston ohjausta. Hän jopa kertoo sen olleen ”elämänsä parasta ohjausta”.

E: *Et ei oo sillee et jos joku jää kesken nii et oo tehokkaampi ja nopeempi vaan et mites me voidaan nyt setviä tää.*

[...]

E: *Joo, et mä en oo vaan opiskelija, et mee nyt hoitaa ne hommat. Vaan et se on myöskin mun työ et mä saan ne hommat tehtyy ja ymmärretään et jos ei vaan saa kaikkee tehtyy, ei syytellä vaan ollaan sillee et kyl tää menee tästä. [...]* Ei tarvi meidän takia ottaa niitä opintoja vaan ittes takia.

[...]

E: *Se otti mut niinku suojiinsa, se piti hirveen tarkasti huolta että hommat sujuu.*

Eerika on lisäksi kokenut, että hänet on ammattiopistossa hyväksytty juuri sellaisena kun hän on, eikä hänen ole tarvinnut peitellä tai häpeillä mitään. Hänen omat kykynsä ja oma elämäntarinansa on otettu ohjauksessa huomioon. Opinto-ohjaajan kanssa on aina vaihdettu kuulumiset tapaamisten yhteydessä ja puhuttu paljonkin muista kuin opintoihin liittyvistä asioista. Ohjaus on ollut niin läheistä, että ohjaaja saattaa soittaa hänelle vieläkin kysyäkseen kuulumisia. Eerikan mielestä opinto-ohjauksessa tulisi käsitellä enemmän jokaisen henkilökohtaista oppimistapaa. Jokainen oppii eri tavalla ja henkilökohtaiset erot tulisi hänen mukaansa huomioida paremmin.

E: *Opiskelija otetaan ihmisenä ja otetaan opiskelijat sillä lailla et kaikilla on erilaiset tarpeet ja erilaiset kyvyt.*

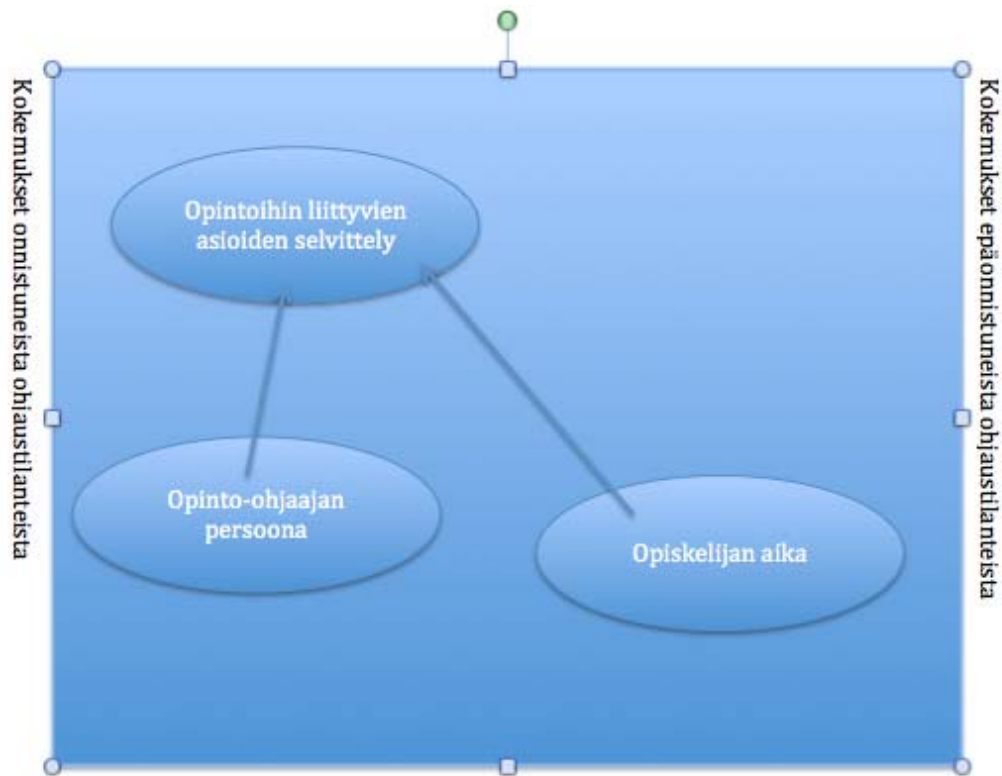
E: *Nää saattaa välillä soittaa että mitä kuuluu, et se on niin henkilökohtaista niiden kanssa et saatetaan vielä soitella muistaki asioista sitten.*

Opinto-ohjaajan persoona

- Helposti lähestyttävä
- Ystävällinen
- Ymmärtäväinen
- Pitää asiat hallinnassa

Vaikka Eerika ei ole kovin paljon käynyt aikuislukion opinto-ohjaajan luona, hänen mukaansa opinto-ohjaaja on helposti lähestyttävä, ystävällinen ja ymmärtäväinen sekä hoitaa asiat hyvin.

E: *[...]mutta hirveen sellanen tuntuu olevan ystävällinen ja ymmärtäväinen. Ei mee sekasin jos joku asia ei mee niinku pitikin. Hirveen helposti lähestyttävä.*



KUVIO 8 Eerikan yksilökohtainen merkitysverkosto

4.6 Teemun kokemuksia ohjauksesta

Teemu opiskelee kolmatta vuotta aikuislukiossa. Hän on pitänyt aikuislukion valinnaisaineiden tarjontaa hyvänä, sillä hän on voinut keskittyä matematiikkaan, fysiikkaan ja kemiaan, jotka ovat olleet hänelle tärkeitä. Hän siirtyi aikanaan peruskoulun jälkeen työelämään, mutta koki työn liian rutiininomaiseksi ja kyllästyttäväksi. Nyt hänellä on ollut hyvä opiskelumotivaatio kun hän tietää mitä elämältään haluaa. Hän pitää tavallaan hyvänä asiana sitä, että oli välillä töissä, sillä nyt hän tietää, ettei ”rankka, fyysinen” työ sovi hänelle.

Infotilaisuudet lukion alussa

- ”Blaa blaa”-infotilaisuuksia
- Kerrottiin lukio-opiskelusta, sai tietoa miten kuuluu opiskella

Teemu kertoo, ettei heillä ole ollut lainkaan luokkamuotoista opinto-ohjausta. Opinto-ohjaaja on siis pitänyt heille hyvin vähän sellaista ohjausta, johon kaikki osallistuvat. Hän kuitenkin muistaa, että lukion alussa heille pidettiin informaatiotilaisuuksia, joissa opinto-ohjaajakin oli puhumassa opiskelusuunnitelmasta ja lukion opiskelutavoista. Hänen ilmaisustaan ”blaa blaa” voi päätellä, ettei hän pitänyt informaatiota kovin hyödyllisenä.

*T: Mut oli meil aluks, sillon ku tulin lukioon, nii sellasii **infotilaisuuksii, jossa opoki sit kerto jotain, et miten kuuluu opiskella ja blaa blaa. Ja sit siel kans kerrottiin jotain siitä opiskelusuunnitelmasta.***

Yksilöllinen valinnaisuus

- Hyvä, että voi valita itseä kiinnostavia kursseja
- Motivaatio lisääntyy

Teemulle on ollut kokoajan selvää, miksi hän käy lukiota. Hänellä on selvä maali, johon hän tähtää. Tämän vuoksi yksilöllinen valinnaisuus kurssien osalta on ollut hänen mielestään hyvä asia, sillä hän voi valita jatko-opintojen kannalta tärkeitä kursseja.

*T: Se on ollu tuolla tosi **hyvä just ku on voinu ite valita et mitkä aineet kiinnostaa ja mitkä ei. Et totta kai ne jotku peruskurssit on pakko käydä kaikista mut sit voi kumminki...ku mä oon esimerkiks halunnu käydä noita matikan, fyssan ja kemian kursseja ku nyt mä tiedän mitä haluun lukion jälkeen tehdä, nii se on sit ollu...niinku se on hyvä. Ja se kans **motivoi** hoitamaan ne hommat nyt kunnolla ku on joku syy siihen.***

Opintoihin liittyvien asioiden hoitaminen kahden kesken

- Opiskeluun liittyvien asioiden hoitaminen
- Parhaimmillaan voitaisiin kertoa juuri niistä asioista, jotka kiinnostavat itseä
- Ei kuitenkaan realistista, että ehdittäisiin neuvoa kaikkia henkilökohtaisesti

Teemu on käynyt melko vähän opinto-ohjaajan luona, mutta on saanut tarvitsemansa avun opintoihin liittyvissä asioissa. Hänen mukaansa opinto-ohjaus voisi parhaimmillaan olla opiskelijan omat tarpeet huomioivaa, ja opinto-ohjaajan tulisi olla tietoinen niistä asioista, joista opiskelijat ovat kiinnostuneita. Häneltä pitäisi saada neuvoja ja ohjeita jos opiskelija niitä pyytää. Hän ei siis kuitenkaan kerro, että hänen saamansa opinto-ohjaus olisi ollut tällaista, vaan kuvailee sitä mitä opinto-ohjaus voisi hänen mukaansa parhaimmillaan olla. Teemu on oman tulkintani mukaan saanut tarvitsemansa avun kursseihin liittyen ja on siihen melko tyytyväinen. Teemun suhde opinto-ohjaajaan on kuitenkin jäänyt melko merkityksettömäksi, sillä hän on tavannut ohjaajaa niin vähän. Siksi hänen kertomuksensa on enemmän abstraktia visiointia kuin konkreettisten kokemusten kuvailua.

T: *Ei ku ihan noita jotain **opintoihin liittyviä asioita** vaa on tullu hoidettua.*

[...]

T: *Mut sit jos se opo kertois sulle jos sä tarvit niinku jostain **mistä sä oot ite kiinnostunu** nii siitä se pitäis sit tietää paljonki, tai neuvoo jotenki. Jokainen vois ite pyytää mitä tarvii ja sit pitäis saada just sitä [nauraa] mut **ei kauheen realistinen ehkä ku on kumminki tiukat resurssit** nii ei oo varmaa aikaa kaikille henkilökohtasesti neuvoo.*

Opinto-ohjaajan persoona

- Ihan hyödyllinen
- Vaikuttaa ihmiseltä, joka auttaa tarpeen tullen

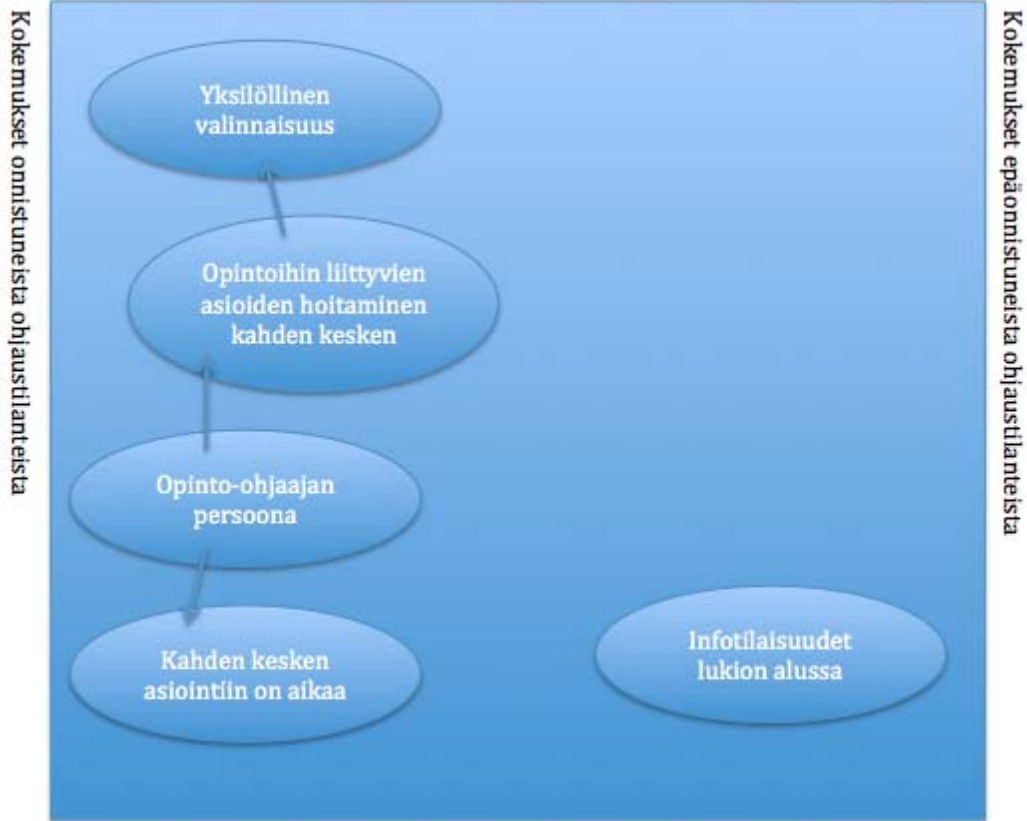
Vaikka Teemu ei ole käynyt kovin paljon opinto-ohjaajan luona, hän kertoo opinto-ohjaajan olevan sellainen ihminen, joka varmasti auttaisi tarpeen tullen.

T: *Onhan se **ihan hyödyllinen** se opo et sit jos on oikeesti jotain nii kyl se **vaikuttaa sellaselta tyypiltä et se jeesaa.***

Kahden kesken asiointiin on aikaa

- Kiirettömyyden tunne
- Opinto-ohjaajalla on hyvin aikaa

Opinto-ohjaajalla on Teemun kokemuksen mukaan ollut ihan hyvin aikaa kun hänen luonaan on käynyt. Sellainen tunne ei ole tullut, että pitäisi nopeasti lähteä ”*alta pois*”. Tämä on tärkeää hänelle.



KUVIO 9 Teemun yksilökohtainen merkitysverkosto

4.7 Kaisan kokemuksia ohjauksesta

Kaisa on aikuislukiossa nyt neljättä vuotta. Hän jatkoi vuosia sitten kesken jääneitä lukio-opintojaan kun huomasi, että ylioppilaslakin puuttuminen oli ”jäänyt kaivelemaan”. Hän on perheellinen ihminen, joten aikaa opiskelulle on pitänyt järjestää iltojen lisäksi viikonloppuisin. Hän on suorittanut suuren osan opinnoista etä- ja verkko-opintoina. Kaisa kertoo, että aikuislukiossa kaikki saatu ohjaus on ollut kahdenkeskistä. Heillä ei ole lainkaan luokkamuotoista ohjausta. Kaikki hänen kokemuksensa liittyvät siis henkilökohtaiseen ohjaukseen.

Henkilökohtaisten asioiden huomioiminen ohjauksessa

- Henkilökohtaisista asioista kerrottu
- Aito kiinnostus ja kuunteleminen
- Huomioidaan opintoihin vaikuttavat taustatekijät, kuten perhe

Ohjauskeskusteluiden yhteydessä Kaisalla on tapana keskustella opinto-ohjaajan kanssa myös perheeseen ja muuhun henkilökohtaiseen elämään liittyvistä asioista. Opinto-ohjaaja on aidosti kiinnostunut hänen asioistaan, joten he saattavat keskustella pitkäänkin asioista, jotka eivät liity opiskeluun. Kaisalla on jo perhettä, joten hänelle on hyvin tärkeää, että opinnoissa huomioidaan koulun ulkopuolinen elämä ja voidaan tarpeen tullen joustaa.

K: [...] Välillä tullu istuttua siellä opon huoneessa ties kuinka pitkään. Ja mää oon vielä tämmönen hölösuu, nii kyllähän siinä on sitte tullu kerrottua melkee mitä vaan!

L: Nii että ootte puhunu muustaki ku pelkistä opiskeluun liittyvistä asioista?

K: Joo, ehdottomasti. Oon **kertonu perheestä ja kaikesta** ja ollaan siinä juteltu niitä näitä. Että kyllä ihan **hyvin henkilökohtasiaki asioita** on tullu kerrottua. **Ei oo koskaan kyllä vaikuttanu että häittäis yhtää että päinvastoin enemmänki.**

K: *Se on tietysti varsinki kun monilla on jo, niinku mullaki perhettä, lapsiaki on jo ja näin, nii **tärkeitä semmonen, että yksilöllisesti aina katotaan tilanne kerrallaan.***

Opinto-ohjaajan persoona

- Empaattinen
- Kannustava
- Aito kuunteleminen

Opinto-ohjaaja on Kaisan mielestä empaattinen ja suhtautuu häneen kannustavasti. Hän on myös hyvä kuuntelija. Kaisa kokeekin, että hänen asiansa ovat olleet tässä mielessä hyvin.

K: *Et on se kyllä **muaki kannustanu moneen kertaan** ku oon ollu sitä mieltä, että onks tää nyt, että tuleeks tästä nyt mitään. Sillä on **kyky kyllä kuunnella** ja on se sillälaila sellanen et se **välittää oikeesti ja tosi empaattinen** se on on. Et ei oo sillälaila mitää vikaa ja hyvin on ollu asiat siinä mielessä.*

Kiireettömyyden tunne

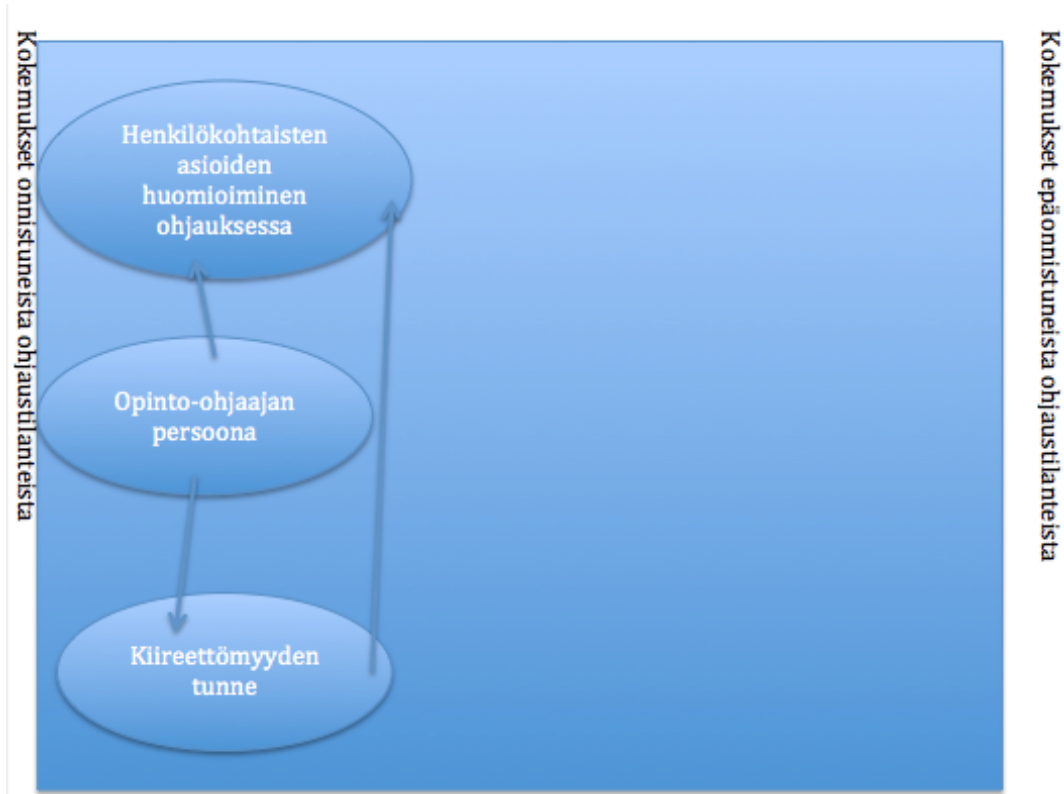
- Ei ole tuntunut että olisi kiire
- Aina on aikaa jutella

Opinto-ohjaajalla on Kaisan mukaan aina aikaa ottaa opiskelijoita vastaan.

Kiireettömyys onkin yksi asia, jota Kaisa arvostaa kovasti.

K: ***Ei oo kyllä semmosta tunnetta tullu, että ois kiire! Aina on aikaa jutella** ja vaikka käytävälläki oltais törmätty, nii aina kysyy että mitä kuuluu ja näin. Se onki kyllä semmonen mitä...ku tässä iässä on jo kiireet kiirehditty...nii sitä osaa sitte arvostaa,*

ettei oo kauhee kiire. Että en tiä sitte onks sillä ollut kauheesti hommaa ja töitä mut ei se sitä ainakaa minulle oo näyttäny sillee ettei ehtis tai...



KUVIO 10 Kaisan yksilökohtainen merkitysverkosto

5 TULOSTEN TULKINTA

Lopuksi tiivistän ja pelkistän tutkimuksen tulokset kuvioksi jonka tavoitteena on olla ymmärrettäviä ilman tekstiyhteyttä (Varto 1994). Erillään tarkastellut merkityskokonaisuudet tuodaan siis yhteen, ja pyritään paremmin tutkittavan ilmiön kokonaisuuden hahmottamiseen. (Laine 2010: 43) Näistä muodostetaan yleinen merkitysverkosto eli synteesi. Olen tehnyt edellä jokaisen yksilön kokemuksista yhteenkoonnin kuvion avulla, mutta tässä vaiheessa pyrin löytämään näistä yksilökohtaisista merkityskokonaisuuksista yhteisiä ydinmerkityksiä. Mikä on yhteistä haastattelemieni ihmisten kokemuksille opinto-ohjauksesta? Löytyykö yhteisiä kokemuksia onnistuneista tai vastaavasti epäonnistuneista ohjaukokemuksista? Yleisen tiedon, jota tässä vaiheessa haetaan, tulee olla kattavaa. Sen täytyy pitää sisällään kaikki yksilökohtaisesti olennainen tieto mutta ei tämän kanssa ristiriitaisia tietoja. Jos siis valitsen ydinteemaksi jonkin merkityskokonaisuuden, sen tulee olla riittävän kattava, jotta kaikki siihen liittyvä tieto tulee käsitellyksi sen sisällä. Tärkeintä on, että tutkittavan ilmiön kannalta oleellinen tieto tulee näkyväksi. (Lehtomaa 2008: 186)

Alla olevasta kuviosta näkyy kuinka aineistosta nousseet yksilökohtaisten merkityskokonaisuuksien ydinteemat liittyvät toisiinsa. Ydinteemat pitävät sisällään yksilökohtaisista merkityskokonaisuuksista löytyneitä asioita, joiden merkityksiä analysoidaan, tulkitaan ja pohditaan seuraavaksi. Esimerkiksi ydinteema ”luokkamuotoinen ohjaus” pitää sisällään luokkamuotoiseen ohjaukseen sisältyviä asioita, kuten ”vierailut, messut, korkeakoulujen esittely luokassa, jne. Nämä kuuluvat ”luokkamuotoisen ohjauksen” alle, sillä haastateltavat ovat puhuneet näistä asioista juuri luokkamuotoiseen ohjaukseen liittyen.



KUVIO 11 Yleinen merkitysverkosto

5.1 Henkilökohtainen ohjaus

- Henkilökohtainen ammatinvalinnanohjaus
- Erityinen tuki
- Yksilöllinen valinnaisuus

Henkilökohtainen opinto-ohjaus koettiin tutkimuksessani merkittäväksi ja positiiviseksi asiaksi. Haastateltavat kertoivat, kuinka hyvä on, jos ehtii miettiä opinto-ohjaajan kanssa kahden omia asioita.

Ammatinvalinnasta ja jatko-opinnoista keskustelu kahden kesken opinto-ohjaajan kanssa tuli esille yhden haastateltavan kertomuksessa. Hän piti erittäin positiivisena asiana sitä, että oli mahdollisuus keskustella kahdestaan juuri niistä ammateista ja jatko-opinnoista, jotka kiinnostavat. Kyseinen haastateltava toivoisi, että opinto-ohjauksen luokkatunneista siirryttäisiin enemmän henkilökohtaiseen suuntaan ja lisättäisiin kahdenkeskisten keskustelujen määrää.

Kahdella haastateltavalla oli myös merkittäviä hyötyjä kahdenkesken saadusta erityisestä tuesta ja siitä seuranneista toimenpiteistä. Erityisen tuen tarve on kasvanut viime vuosien aikana. Yksi syy tähän on varmasti se, että tuen tarvitsijoita seulotaan yhä paremmin. OPS:n mukaan opiskeluvalmiuksien kehittäminen (OP4)- kurssin tavoitteena on kehittää erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden opiskeluvalmiuksia. Kurssi sisältöihin voi kuulua mm. luki-testausta ja -opetusta tai eri vammaisryhmien erityisvaatimusten mukaisia opiskelutekniikoita. Haastatelluista molemmat erityisen tuen tarvitsijat olivat osallistuneet kaikille lukion aloittaville järjestettäviin luki-testeihin. Lappalaisen (2001: 86 - 105) tutkimuksen mukaan juuri erityisen tuen tarvitsijat saattavat helposti jäädä tässä opintojen alkuvaiheessa tarvitsemansa tuen ulkopuolelle. Hänen mukaansa toisen asteen koulutuksessa tukitoimet ovat usein riittämättömiä tai ne puuttuvat kokonaan. Omassa tutkimuksessani vaikuttaisi siltä, että erityisen tuen tarvitsijat on ainakin lukihäiriön osalta seulottu hyvin, ja heille on tarjottu tarpeen mukaista tukea. Molemmat haastateltavat nimittäin kertoivat, että heidän lukiossaan luki-testit järjestettiin lukion alussa kaikille. Tärkeä tekijä opiskelun ohjauksessa on myös motivaation tukeminen. Opinto-ohjaajan tehtävänä on saada opiskelijat ymmärtämään, että he opiskelevat itseään ja omaa tulevaisuutta varten.

Koulun tulisi Aholan & Mikkolan (2004: 100) mukaan löytää kunkin nuoren omat vahvuudet ja toimintatavat. Tähän liittyy oppimistekniikoiden oppiminen, johon voitaisiin päätyä itsetuntemuksen opetteluun kautta. Jos ei tunnista omia oppimistapojaan, omia vahvuuksia ja heikkouksia, on varmasti vaikeampaa saada opintoja suoritettua. Tämä voi heijastua myös jatko-opintojen valitsemiseen: mitä heikommin tuntee itsensä, sen vaikeampi on tehdä mielekkäitä valintoja. Haastattelemani opiskelijat olivat pohtineet omia oppimistyylejään ainoastaan jos heillä oli tarvetta erityiseen tukeen. Tätä kautta kaksi haastateltavaa oli ohjattu erityisopettajan pitämälle OP 4- kurssille, jossa keskitytään nimenomaan oppimistekniikoiden opetteluun. Suurin osa opiskelijoista ei kuitenkaan ole osallistunut tällaiselle kurssille ja on näin ollen jäänyt oppimistekniikkaharjoittelun ulkopuolelle. McLeod (2007: 12-13) painottaa myös itsetuntemuksen ja ongelmanratkaisukyvyn merkitystä. Sen lisäksi, että ohjattavan ongelma saadaan ratkaistua, on hyvin tärkeää saada hänet oppimaan miten samankaltaisia ongelmia voi ratkaista myös tulevaisuudessa. Vuorisen ja Välijärven (1994: 78, 84) mukaan erilaiset elämänmuutokset tulevat yhä tavallisemmiksi, minkä vuoksi opinto-ohjauksessa on tärkeää painottaa elämäntaitojen taitoja. Opinto-

ohjaajan ei kuulu neuvoa oppilasta tiettyihin valintoihin, vaan tärkeämpää on se, että nuori oppii tekemään valintansa itse ja ymmärtämään sekä hyväksymään niihin liittyvät riskit. Yksi haastateltava piti hyödyllisenä asiana sitä, että hän on saanut valita syventäviä kursseja hyvin paljon omien mielenkiinnonkohteidensa mukaan. Näin hänen motivaationsa säilyy ja oppimisesta tulee mielekkäämpää. Valinnaisuuden lisääntyminen lukiossa onkin ohjauksellisesti merkittävä asia. Toisaalta se antaa opiskelijalle vapauksia mutta se tuo myös mukanaan velvollisuuksia. Tavoitteena on kuitenkin saada opiskelijoista itseohjautuvia ja vastuullisia nuoria, eli heidän tulisi pystyä tekemään valintoja myös itsenäisesti (Vuorinen & Välijärvi 1994: 63). Ohjaajan vastuulla on opintojen eriyttäminen yhdessä opiskelijan kanssa. Etenemistahdin ja kurssivalintojen tulee tuntua opiskelijan mielestä luontevilta, eivätkä hänen päätöksentekovalmiutensa välttämättä aina riitä näiden arviointiin. (Vuorinen & Välijärvi 1994: 38 – 40)

Valinnaisuudesta on kuitenkin eri tutkimusten mukaan niin hyötyjä kuin haittojakin. Aholan & Mikkolan tekemän tutkimuksen (2004: 87) mukaan Turun seudulla haastateltujen lukion opinto-ohjaajien mielestä lukion luokattomuudesta on enemmän haittaa kuin hyötyä. Opinto-ohjaajien mielestä suurin ongelma luokattomassa lukiossa on sen aiheuttama lisäohjauksen tarpeen merkittävä kasvu. Heikommat oppilaat tarvitsevat ohjausta lähes koko ajan, sillä he eivät pysty tulkitsemaan kurssitarjontaa niin, että pystyisivät itse tekemään tarkoituksenmukaisia valintoja. Opinto-ohjaajat joutuvat siis usein sananmukaisesti juoksemaan oppilaiden perässä ja pitämään huolta, etteivät he tee omalta kannaltaan huonoja valintoja. (Ahola & Mikkola 2004: 87) Valinnaisuus ei Vuorisen & Välijärven (1994: 34 – 35) mukaan tue nuoren kehittymistä jos valinnan tekeminen ei ole linjassa hänen valmiuksien kanssa. Valintojen tulisi olla opiskelijan omia, ei koulun tai opinto-ohjaajan painostuksen alla tehtyjä. Harkitsemattomille päätöksillä nuori saattaa sulkea pois tulevaisuuden kannalta merkittäviä asioita, jolloin yksilöllinen epätasa-arvo lisääntyy. Opinto-ohjauksen ollessa puutteellista, nuori saattaa keräillä sattumanvaraisesti irrallisia kursseja ilman, että niistä muodostuu mitään toimivaa kokonaisuutta.

5.2 Kokonaisvaltainen ohjaus

- Opinto-ohjaajan luonne/asenne

- Kuulumisten vaihto
- Huolista kertominen

Ne haastateltavat, joilla vaikutti olevan eniten tarvetta tuelle ja henkilökohtaisille ohjauskeskusteluille, puhuivat eniten huolien kertomisesta ja kuulumisten vaihdosta. Näiden asioiden voidaan ajatella kuuluvan kokonaisvaltaiseen ohjaukseen, sillä ohjauksen keskiössä on tällöin opiskelija *kokonaan*, kaikkine ajatuksineen ja huolineen. Peavyn (2006: 21, 44) mukaan ohjaajan tulee huomioida jokaisen ohjattavan yksilöllinen elämäntilanne, johon kuuluu kokemukset, suhteet, ajatukset, tunteet ja kaikkien asioiden yksilölliset merkitykset. Tällainen aito ja ainutkertainen kohtaaminen kuvaa mielestäni erinomaisesti sitä tilanantamista, johon ohjaajan olisi pyrittävä. Haastateltavat, jotka puolestaan syystä tai toisesta eivät olleet käyneet kovin paljon opinto-ohjaajan luona, eivät maininneet kokonaisvaltaiseen ohjaukseen liittyviä asioita montaa kertaa tai eivät puhuneet niistä merkittävällä tavalla. Suurin osa kokonaisvaltaiseen ohjaukseen liittyvistä kokemuksista oli positiivisia, mutta ohjaajan luottaminen kaikkein vaikeimmissa asioissa ei ollut kuitenkaan itsestään selvää. Väisäsen (2003: 134) mukaan ohjaus on parhaimmillaan pitkäkestoinen, vapaaehtoinen, dynaaminen, intensiivinen ja ohjattavaa tukeva prosessi. Ohjaussuhdetta luonnehtii tällöin luottamus, ystävyys, vastavuoroisuus ja kunnioitus ohjaajan ja ohjattavan välillä. Nämä elementit edesauttavat kokonaisvaltaisen ohjauksen muodostumista. Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisolemus on jo sellaisenaan kokonaisvaltainen, jolloin kaiken ajatellaan vaikuttavan kaikkeen ihmisen elämässä. Tilanteet ovat aina erilaisia, ja näin ollen kaikessa toiminnassa olisi huomioitava kokonaistilanne. (Rauhala 1983: 13–14). Kun ohjattava kertoo esimerkiksi harrastuksistaan, hän voi kokea olevansa vahvoilla verrattuna koulutyöhön. Ohjaaja voikin saada opiskeiljan minäkäsityksen paranemaan antamalla tälle tilaa kertoa omista vahvuuksistaan myös koulun *ulkopuolella*.

Lähes kaikki haastateltavat pitivät opinto-ohjaajan asennetta tai luonnetta merkittävänä asiana. Jos opinto-ohjaaja on helposti lähestyttävä, empaattinen ja hyvä kuuntelija, tämä viittaa siihen, että hän ottaa ihmisen kokonaisena ja huomioi koko elämäntilanteen. Jos taas opinto-ohjaajan asennetta kuvataan kireäksi ja turhautuneeksi, voidaan olettaa, ettei opiskelija ole kokenut, että hänet on otettu vastaan hyväksyttynä kokonaisena ihmisenä. Myös Onnismaa (2007: 41–42) puhuu opiskelijoiden

esiintuomista ohjaajan asennetta kuvaavista seikoista. Aito kuunteleminen on hänen mukaansa välittämistä ja aito kunnioitus puolestaan tuo voimavaroja ohjattavalle. Eräs haastateltava kertoi, että opinto-ohjaaja on hänen mielestään hyvä kuuntelemaan ja juuri sen takia erityisen hyvä opinto-ohjaaja. Kuunteleminen on hyvin oleellista onnistuneen vuorovaikutustilanteen luomisessa. Se on itse asiassa jopa aktiivisempaa toimintaa kuin puhuminen (Onnismaa 2007: 47). Mahdollistava vuorovaikutus, eli toiveikas puhe voi johtaa luomaan jotain uutta ja lupaavaa yhdessä (Onnismaa 2007: 47). Kannustaminen ja mahdollistaminen olivatkin erityisen merkittäviä yhden syrjäytymisvaarassa olevan opiskelijan kohdalla. Hän koki, että opinto-ohjaajan kannustus oli saanut hänen suorittamaan lukiokursseja ja herättänyt hänessä toivoa siitä, että ylioppilaaksi pääseminen voisi olla mahdollista.

Ihmisen on tärkeä tuntea kuuluvansa johonkin ja olla osa yhteiskuntaa. Luottamuksen ja kunnioituksen kautta mahdollistetaan ohjattavan sosiaalinen kanssakäyminen ja yhteiskunnallinen yhteenkuuluvuuden tunne. (McLeod 2007: 13) Yksi haastatteluun osallistunut opiskelija oli kamppailut koko lukioaikansa koulunkäynnin, vapaa-ajan ja päihteidenkäytön tasapainottamisen kanssa. Hän piti ohjaajan luo menemistä kannustusta ja selkeyttäviä ajatuksia tuovana asiana. Hän oli kertonut ohjaajalleen paljon itsestään, ja olisi mielellään kertonut lisääkin. Hän pohti, että ”*opolle ois kiva pystyy sanoo ihan kaikki*”. Epävarmuus siitä, kertoisiko opinto-ohjaaja asian eteenpäin tai suurentelisi sitä, esti häntä kertomasta. Opinto-ohjaajan työhön liittyikin suuri vastuu (McLeod 2007: 31). Kun ohjattava avaa ohjaajalle elämäänsä, luottaa häneen, hän myös asettaa itsensä haavoittuvaan tilaan. Ohjaajan työ on hyvin sensitiivistä merkkien lukemista ja valppaana olemista. Luottamuksellinen suhde opinto-ohjaajan kanssa voi olla Hämäläinen-Luukkasen (2004: 5) mukaan ratkaisevan tärkeää syrjäytymisvaarassa olevien nuorten tunnistamisessa ja ennaltaehkäisevässä toiminnassa. Selkeiden toimintaohjeiden ja sääntöjen kertominen opiskelijoille voisi kenties olla hyvä tapa parantaa ohjaajan ja opiskelijan välistä luottamusta. Aholan & Mikkolan tutkimus peräänkuuluttaa ohjaajien keinoja puuttua erilaisten ongelmien, kuten päihteiden tai syrjäytymisen käsittelyyn. Opinto-ohjaajilla ei ole juuri mitään mahdollisuuksia puuttua oppilaiden lisääntyviin ongelmiin, vaikka niitä tunnistaisivatkin. Ohjaajat tarvitsisivat lisää koulutusta ja tietoa, jotta pystyisivät tukemaan nuoria paremmin vaikeissa tilanteissa. (Ahola & Mikkola 2004: 82).

OPS:n (2003: 11) mukaan opiskelijan tulee saada opinto-ohjausta opiskelun tueksi ja valintojen tekemiseksi siten, että hän pystyy suunnittelemaan lukio-opintojensa sisällön ja rakenteen omien voimavarojensa mukaisesti. Opiskelijan voimavarojen tunnistamisessa on huomioitava hänen kokonaisvaltaisen tilanteensa, mukaan lukien koulun ulkopuoliset seikat. Omista asioistaan kertominen kuulumisten yhteydessä on opinto-ohjaajalle paikka tunnistaa jos jotakin on vialla. Kaksi haastateltavaa puhuikin huolien kertomisesta opinto-ohjaajalle. Toinen oli sitä mieltä, että opinto-ohjaajalle voi hyvin kertoa vaikeistakin asioista ja hän auttaa ja tukee hyvin. Toinen – saman opinto-ohjaajan ohjattava- oli sitä mieltä, ettei opinto-ohjaaja ole sellainen ihminen, jolle hän kertoisi omista huolistaan. Tässä painottuu se seikka, että jokainen tekee työtä omalla persoonallaan. Kaikkien kemia ei yksinkertaisesti kohtaa. Laineen (2001a: 28) mukaan ei ole mahdollista antaa universaalista määritelmää hyvälle opettajalle, sillä jokainen hyvä opettaja toimii eritavalla ja on luonteeltaan ja persoonaltaan erilainen. Sama koskee luonnollisesti ohjausta ja ohjaajia. Oleellista on kuitenkin, että opinto-ohjaaja antaa tilaa ja mahdollisuuksia huolista kertomiseen. Kaikkien ei siltikään tee mieli kertoa omista asioistaan, ja tämä on hyväksyttävä.

5.3 Opinto-ohjaajan aika

Opinto-ohjaajan aika on seikka, josta jokaisella haastateltavalla oli sanottavaa kun heiltä asiasta kysyttiin. Joillakin haastateltavilla aikateema tuli esille ilman kysymistä, mutta joidenkin osalta kysyin asiasta suoraan. Suora kysyminen on luonnollisesti vaikuttanut siihen, että haastateltavat ovat kertoneet kokemuksiaan opinto-ohjaajan ajasta. Toisaalta joidenkin haastateltavien kanssa kaikki kysymykset eivät herättäneet kovinkaan paljon keskustelua, mutta ajasta kysyminen sai jokaisen kertomaan omista kokemuksistaan. Suurin osa oli sitä mieltä, että ohjaajalla on tarpeeksi aikaa, eikä heillä ole ollut sellaista tunnetta, että ohjaajalla olisi kiire. Aika on kompleksinen käsite, sillä se ei välttämättä ole aina kellotaulun mukaan mitattavissa. Vaikka ohjaajalla ei olisi paljon aikaa, tämä ei Onnismaan (2007: 39) mukaan tarkoita kiireen näyttämistä ohjattavalle: ohjaaja voi viestiä ohjattavalle läsnäoloa kuunnellen ja kunnioitusta osoittaen pienillä eleillä, kuten tervehtimällä iloisesti ja kuuntelemalla hyväksyvästi. Tämänkaltaisia kokemuksia

haastateltavat toivat esille tarinoissaan. Yhden haastateltavan mielestä mieleenpainuvaa oli juuri se, että ohjaajalla oli tapana usein käytävällä tulla kysymään kuulumisia tai ainakin tervehtiä iloisesti. Tämä viesti hänelle kiireettömyyttä.

Onnismaa (2007: 7) kuvailee ohjausta sellaiseksi ajan antamiseksi, joka parhaimmillaan voi parantaa ohjattavan elämää hänen haluamallaan tavalla. Aito kuunteleminen on välittämistä ja aito kunnioitus puolestaan tuo voimavaroja ohjattavalle (Onnismaa 2007: 41 – 42) Kuunteleminen on hyvin oleellista onnistuneen vuorovaikutustilanteen luomisessa. Se on itse asiassa jopa aktiivisempaa toimintaa kuin puhuminen (Onnismaa 2007: 47). Aidosta kuuntelemisesta puhui usea haastateltava. He kuvasivat ohjaajaansa nimenomaan ”hyväksi kuuntelijaksi” ja ”empaattiseksi ja toisista välittäväksi ihmiseksi”.

Riittävän ajan antaminen jokaiselle ohjattavalle ei valitettavan usein ole opinto-ohjaajan omasta päätöksestä kiinni. Turun seudulla toteutettu tutkimus paljastaa lukion opinto-ohjaajien kärsivän aika- ja resurssipulasta huomattavan paljon. Opinto-ohjausta on tarjolla aivan liian vähän ja sen alueellisessa ja kouluittaisessa saatavuudessa on suuria vaihteluita. (Ahola & Mikkola 2004: 41 & 76). Ongelma syntyy tutkimuksen mukaan monista yksittäisistä koululaitokseen liittyvistä seikoista, kuten oppilasmääristä sekä erityisoppilaiden määristä, opinto-ohjaajien työtehtävien määrästä sekä työaika- ja palkkauskysymyksistä. Opetushallituksen suositus on, että yhdellä päätoimisella opinto-ohjaajalla tulisi olla enintään 250 oppilasta ohjattavanaan. Yhdellä opinto-ohjaajalla saattaa kuitenkin olla jopa tuhat oppilasta ohjattavina. Sellaisia kouluja, joissa oli yli 300 oppilasta yhtä opinto-ohjaajaa kohti, oli arvioinnin mukaan peruskouluista viidesosa, lukioista vajaa kolmannes ja ammatillisista oppilaitoksista runsas kolmannes. Arviointiraportin mukaan lukiossa määrä on keskimäärin 288. (Ahola & Mikkola 2004: 80) Jos yksittäistä ohjaajaa kohden oppilasmäärät ylittävät suuresti viralliset suositukset, on varmasti selvää, ettei aikaa riitä kaikkiin tarpeellisiin työtehtäviin, ja usein tämä on pois henkilökohtaisesta ohjauksesta. Henkilökohtaisen ohjauksen ajan riittävyys onkin kaksipiippuinen asia. Tutkimukseeni osallistuvat opiskelijat kokivat kaiken kaikkiaan ajan riittäneen melko hyvin, mutta toivoivat toisaalta luokkamuotoisen ohjauksen tilalle henkilökohtaisempaa ohjausta, ja enemmän aikaa siihen. Lairion ja Puukarin (1999: 45–46) tutkimuksen mukaan yleisimmäksi ongelmaksi nousi erityisesti henkilökohtaiseen ohjaukseen käytettävän ajan riittämättömyys. Lukiolaiset ovat myös itse vaatineet henkilökohtaisempaa ohjausta. Suomen lukiolaisten liitto esitti (2012),

että lukiolakiin kirjattaisiin paremmat oikeudet henkilökohtaiseen opinto-ohjaukseen. Käytännössä vaatimuksena olisi siis vähemmän ohjattavia yhtä opinto-ohjaajaa kohden. Myös nivelvaiheen ohjausta käsittelevän tutkimuksen mukaan kokemus ohjausprosessista kasvaa kun henkilökohtaisen ohjauksen määrä lisääntyy. (Rantakangas 2009) Lukioissa on Pekkarin (2006: 211) mukaan opiskelijoita, joilla ei ole yhtäkään kahdenkeskistä tapaamista ohjaajan kanssa koko lukioaikana. Mehtäläisen (2001: 72–90) tutkimuksessa kävi ilmi, että 24 % lukio-opiskelijoista koki, ettei saatu opinto-ohjaus ollut riittävää. Opinto-ohjaajat pyrkivät kyllä vastaamaan opiskelijoiden tarpeisiin mahdollisuuksien mukaan, mutta ajanpuutteesta johtuen osa oppilaista ei saa välttämättä lainkaan henkilökohtaista ohjausta. (Ahola & Mikkola 2004: 41) Opinto-ohjaajat huolehtivat Pekkarin (2009: 162) mukaan kiitettävästi jatko-opintopaikan löytämisestä opiskelijalle mutta tuloksena on usein kuitenkin ”koulusta kouluun” – ohjaaminen, jolloin pidemmän tähtäimen tulevaisuusnäkymät ja elämänsuunnittelu jäävät kokonaisuuksina vähäisiksi. Motivoiva suunnitelma tulevasta toisi kuitenkin esille erilaisia vaihtoehtoja tulevaisuudesta, ja sitä myötä opiskeluun lisää tavoitteellisuutta.

5.4 Luokkamuotoinen ohjaus

- Luokkamuotoinen ammatinvalinta- ja jatko-opinto-ohjaus
- Lukio-opintoihin perehdyttäminen
- Vierailijat luokassa
- Vierailut/messut

Luokkamuotoisesta ammatinvalinta- ja jatko-opinto-ohjauksesta haastateltavilla oli vaihtelevia kokemuksia. Osa piti luokkatunteja *tylsinä ja turhina*, osa taas *mielenkiintoisina ja hyödyllisinä*. Työelämässä tapahtuu tänä päivänä paljon muutoksia. Myös koulutuspaikkojen rajallisuus tuo omat haasteensa uravalinnanohjaukseen. Useilla aloilla työpaikat siirtyvät pikkuhiljaa Suomesta ulkomaille. On myös paljon aloja, joissa halukkaiden työntekijöiden määrä on paljon suurempi kuin työpaikkojen määrä. (Nieminen, Hietavuo, Mulari, Pirinen, Salojärvi & Visti 1994: 61-66.) Kukaan ei tiedä, minkälaista työtä on tarjolla viidentoista vuoden kuluttua. Nykypäivän trendi on ettei

olla saman työnantajan palveluksessa läheskään koko työuraa. Ammattinimikkeitä myös poistuu ja uusia ammatteja tulee tilalle, eikä kaikkiin ammatteihin tarjota koulutusta, vaan ne opitaan työelämässä. (Nieminen, et al. 1994: 64-68) Puukari et al. (2001:188) toteavat, että työelämässä tarvittavia taitoja opitaan koulun lisäksi myös perheessä tai harrastusten avulla. Uravalinnan ohjauksessa tulisi siis ottaa huomioon oppilaiden harrastukset ja muut koulun ulkopuolella kehittyneet tiedot, taidot ja valmiudet.

Pääasiassa luokkamuotoinen ohjaus sai kuitenkin osakseen negatiivisia kommentteja ja kertomuksia juuri siksi, että omia mielenkiinnonkohteita ei ole huomioitu tarpeeksi. Suurin haaste vaikuttaisi siis olevan se, että saataisiin kaikki kiinnostumaan samasta asiasta. On tietenkin ymmärrettävää, että jos itse on varma, siitä ettei aio suunnata lukion jälkeen esimerkiksi yliopistoon, tämän esittely saattaa tuntua turhalta. Eskelisen (1993: 22) mukaan tieto ammatinvalinnasta on opiskelijoiden mielestä mielekäästä vain jos opiskelija kokee sen omakohtaiseksi ja se vastaa siten omia mielenkiinnonkohteita. Ei siis ole järkevää tiedottaa opiskelijoille sellaisista ammateista, jotka eivät kiinnosta heitä. Luokkamuotoinen ammatinvalinnanohjaus oli monelle haastateltavalle negatiivinen kokemus. Opetusministeriön pyynnöstä tehdyn arvioinnin mukaan lukio ei anna tarpeeksi eväitä korkeakouluopintoihin tai tulevan uran rakentamiseen (Hautamäki et al. 2012: 64).

Lukio-opintoihin perehdyttämisestä puhui kolme haastateltavaa. Kaksi heistä oli kokenut saaneensa merkittävää hyötyä perehdyttämisestä. Opetusministeriön pyynnöstä tehty arviointi opinto-ohjauksesta soimaa opinto-ohjausta siitä, ettei se auta valitsemaan oikeita lukiokursseja. (2002:53) Kurssivalintojen tekeminen tuli haastatteluissa ilmi juuri siksi, että se on haastavaa ja siinä tarvitaan paljon apua. Nivelvaiheiden tuesta on viime aikana keskusteltu paljon, erityisesti kun nuorten syrjäytyminen ja yhteiskuntatakuu ovat olleet ajankohtainen puheenaihe. Lukion opinto-ohjauksen yksi tavoite on myös OPS:n mukaan opiskelijan tukeminen opintojen eri vaiheissa (OPS 2003: 18) sekä tarvittavien tietojen antaminen lukio-opintojen aloittamista ja suorittamista varten (OPS 2003: 217). Nivelvaiheiden ohjaus on tärkeää juuri sen takia, että kurssivalintojen suunnitteleminen on kaikille uutta ja haastavaa. Nummisen et al. (2002: 101) mukaan opiskelun ohjauksen yksi tärkeä painopiste onkin lukion alkaessa, sillä tullessaan lukioon opiskelija joutuu suunnittelemaan itse oman opinto-ohjelmansa ja pohtimaan, mitkä ainevalinnat ovat hänelle tärkeitä. Myös Lappalaisen (2001)

tutkimuksessa painotetaan sitä, kuinka tärkeää nivelvaiheen ohjaus on. Puukarin et al. (2001:187) mukaan opiskelun ohjauksessa on tärkeää paneutua uusien oppimisympäristöjen hyödyntämiseen opinto-ohjauksessa. Tietoa on saatavilla kokoajan enemmän ja helpommin. Merkittäväksi vaatimukseksi onkin noussut opiskelijoiden kriittisen ajatusmaailman parantaminen sekä heidän kykynsä erottaa toisistaan oleellinen ja epäoleellinen tieto. Kun oppilaat ja opiskelijat siirtyvät kouluasteelta toiselle, ohjauksen merkitys korostuu. Uuteen oppimisympäristöön siirtyminen ei aina ole helppoa ja opiskelijat tarvitsevat orientoivaa ohjausta ennen nivelvaihetta. Siirtymisessä tarvitaan oppilaitosten yhteistyötä. Tämän kehittyminen vie aikansa. Turvallisen ryhmän muodostaminen on myös huomionarvoinen seikka uusiin oppimisympäristöihin siirryttäessä. Siihen kannattaa käyttää aikaa ja paneutumista, sillä turvallinen ryhmä edesauttaa oppimista sekä opiskelijoiden tunne- ja sosiaalisten taitojen kehittymistä.

Moni haastateltavistani mainitsi luokkamuotoiseen ohjaukseen liittyen vierailut tai messut. Tästäkin oli sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia. Lähinnä opiskelijoita häiritsi se, että vierailut ovat aina samankaltaisia, eivätkä siksi tunnu kovin hyödyllisiltä. Samankaltaisia kokemuksia oli luokkaan kutsutuista vierailijoista: sinänsä on hyvä, että vierailijoita tulee, mutta oma mielenkiinnonkohde ja vierailijan esittelemä ala eivät aina kohtaa. Osa opiskelijoista oli tyytyväisiä niin vierailijoihin kuin vierailuihinkin. He olivat saaneet hyödyllistä ja/tai mielenkiintoista tietoa, ja parhaimmillaan tämä oli auttanut oman ammatin valinnassa. Suomen Lukiolaisten Liiton (2011) toteuttaman tutkimuksen mukaan lukiolaiset toivovat lisää työelämä- ja yrittäjyysopetusta. Opintojen ohjauksen tunneilla voitaisiin tutkimuksen mukaan vierailla entistä enemmän korkeakouluissa ja erilaisilla työpaikoilla.

6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on hyvä kuvailla mahdollisimman tarkkaan tutkimuksen toteutus vaihe vaiheelta. Analysointivaiheessa tulee kertoa luokittelun

syntymiseen johtaneet asiat, ja tulosten tulkinnassa on tuotava esille millä perusteella tulkintoja esitetään ja mihin päätelmät pohjautuvat. Suorat lainaukset helpottavat lukijaa tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. (Hirsjärvi et al. 2001: 213–214) Olen pyrkinyt selostamaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen tekemisen vaiheet ja antamaan mahdollisimman paljon esimerkkejä ja suoria lainauksia aineistosta. Nämä antavat väylän päästä lähemmäs haastateltavien kertomuksia ja ovat ikään kuin todisteena siitä, mitä milloinkin kuvaan tai analysoin. Ne auttavat lukijaa hahmottamaan millä logiikalla olen luokittelut tehnyt.

Haastattelututkimus sisältää monia haasteita. Siihen voi tulla useita virhelähteitä niin haastattelijan kuin haastateltavienkin taholta. Haastateltava voi muun muassa kokea haastattelutilanteen uhkaavaksi tai pelottavaksi. Hirsjärvi & Hurme (2006) pohtivat syitä sille, miksi haastattelu saattaa joskus epäonnistua. Syitä on useita, esimerkiksi haastattelijan kokemattomuus, virheet kysymystekniikassa, haastattelijan sekä haastateltavan ahdistuneisuus kommunikation esteenä. Hirsjärvi & Hurme (2006) puhuvat lisäksi tietyistä ulkoisista tekijöistä, jotka saattavat vaikuttaa haastattelun onnistumiseen. Näitä voivat olla esimerkiksi toisten ihmisten läsnäolo. Haastattelun luotettavuutta voi heikentää myös se, että ihmiset ovat taipuvaisia antamaan sosiaalisesti suotavia vastauksia tai he saattavat kertoa aiheista, joista ei kysytä. Kulttuuriset erot tulee myös ottaa huomioon. Ihmisillä on monia tapoja tulkita omaa asemaansa ja turvata itseään toisia vastaan. Oleellista on se, miten haastattelija tekee tulkintansa haastateltavan vastauksista kulttuuristen merkitysten ja merkitysmaailmojen pohjalta. Tulosten tulkinnassa tärkeää on ottaa huomioon, että haastattelutilanteet ovat aina tilannesidonnaisia ja voisivat muotoutua hyvinkin erilaisiksi jossain toisessa tilanteessa. (Hirsjärvi et al. 2004: 194-196.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline, joten yksi tärkeä luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. Täysin objektiivisen tutkimuksen tekeminen on täten mahdotonta, eikä siihen ole tarkoitus pyrkiäkään. Tutkijan on kuitenkin tiedostettava omat ennakoasenteensa ja käsityksensä. Yksi oleellinen osa omien ennakkokäsitysten häivyttämistä on fenomenologisessa tutkimuksessa oman esiymmärryksen pohtiminen ja kirjoittaminen (ks. luku 3.4). Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa koko prosessi tulee ottaa huomioon. Se sisältää yleensä paljon henkilökohtaisempaa pohdintaa kuin määrällisissä tutkimuksissa. (Eskola & Suoranta 1998, 211-212.)

Omassa tutkimuksessani haastateltavien vastauksiin vaikutti varmasti joiltain osin kysymyksen asettelu. Kysyin esimerkiksi suoraan opinto-ohjaajan ajasta, joten tämä teema on esillä kaikkien haastateltavien vastauksissa oman kysymykseni takia. Noin puolet haastateltavista kuitenkin kertoivat oma-aloitteisesti opinto-ohjaajan ajan riittävydestä, mutta toiselta puoliskolta tiedustelin asiaa itse. Tulosten tulokinnassa tulee siis ottaa huomioon se seikka, ettei aika-teema olisi ollut niin vahvasti esillä ilman omaa painotustani. Oma kiinnostukseni opinto-ohjaajan aikaa kohtaan liittyy varmasti ennakkokäsityksiini, joita en onnistunut kokonaan sulkemaan pois. Ohjaajien ajan riittävyys on ollut jatkuvasti esillä ohjaajien työstä puhuttaessa, joten olin kiinnostunut tietämään miten opiskelijat kokivat tämän.

Tutkimuksen uskottavuus luotettavuuden kriteerinä tarkoittaa, että tutkijan on tarkistettava vastaavatko tutkijan tekemät päätelmät ja tulkinnat tutkittavien käsityksiä. Näinkään ei tosin voida täysin varmistaa tutkimuksen paikkansapitävyyttä ja luotettavuutta, sillä tutkittavat voivat olla sokeita tilanteelleen ja kokemuksilleen. (Eskola & Suoranta 1998: 212.) Päädyin kuitenkin lähettämään työni kaikille haastateltaville siinä vaiheessa, olin saanut analyysini ja kaikki tulkinnat omasta mielestäni valmiiksi. Osa haastateltavista vastasi minulle, osa ei. Kukaan ei kuitenkaan tehnyt huomioita haastatteluiden sisällöistä.

Tutkimuksen eettisyyden kannalta on oleellista, että jokaiselle tutkittavalle annetaan kaikki oleellinen tieto tutkimuksen luonteesta ja tavoitteista. Heille on myös tehtävä selväksi, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista, ja he voivat keskeyttää tutkimukseen osallistumisen milloin tahansa, vaikka haastattelun jälkeenkin. Kun haastatteluja analysoidaan ja käsitellään, anonymiteetti ja luottamuksellisuus ovat huomionarvoisia asioita. Luottamuksen säilyttämisestä ja anonymiteettisuojausta on pidettävä huolta myös tuloksia julkistettaessa. Tutkimukseen osallistuvien tunnistamisen tulisi olla niin vaikeaa kuin mahdollista. (Eskola & Suoranta 1998: 52–60.) Kerroin haastatteluihin osallistuneille näistä seikoista ennen haastattelujen tekemistä. Käytän tutkimuksessani varmuuden vuoksi keksimiä nimiä oikeiden nimien sijaan. Laadullisessa tutkimuksessa, joka liittyy ihmisiin ja heidän toimintaansa, eettiseksi kysymykseksi muodostuu myös tutkimusprosessin vaiheisiin liittyvät ratkaisut. Tutkija tuottaa omilla päätelmillään uutta tietoa ja tähän liittyy suuri eettinen vastuu ja velvollisuus. (Eskola & Suoranta 1998: 52)

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuulla lukiolaisten abiturienttien kokemuksia opinto-ohjauksesta. Tutkimukseeni osallistui seitsemän abiturienttia kahdesta eri lukioista, joten analysoitavanani oli kahden eri opinto-ohjaajan ohjauksesta nousseet asiat. Tutkimuksessa ei pyritä kuvailemaan tietyn ohjaajan toimintatapaa, arvioimaan sitä tai vertailemaan opinto-ohjaajia keskenään. Haastateltavat puhuivat kukin omista kokemuksistaan, ja yksilölliset erot näkyvät luvussa 4, jossa on esitelty jokaisen haastateltavan kokemus omana kokonaisuutenaan. Luvussa 5 yksilöiden kokemusten analyysit on tuotu yhteen. Olen esitellyt luvun 5 kuviossa ne merkitykset jotka selkeästi nousivat voimakkaimmin esiin aineistosta, ja jotka ovat tutkimuksen kannalta merkittäviä. Näiden merkitysten sisälle uppoutui yksilökohtaisten merkitysverkostojen yksittäisiä asioita. Yleisen merkitysverkoston luomisessa koin havainnollisimmaksi tuoda vain ydinteemat näkyviin ja pohtia tekstin sisällä pienempiä alamerkityksiä ja yksilöllisiä eroja.

Haastateltavien kokemuksia tulee peilata taustatutkimuksiin ja voimassa oleviin ohjauksesta annettuihin asetuksiin. Opinto-ohjaajan työnkuvaan ja vaatimukseen liittyviä seikkoja voidaan löytää yliopiston ohjaajakoulutukseen kirjatuista kuvauksista (Jyväskylän yliopiston opinto-opas 2012 – 2013). Ohjaajakoulutuksella pyritään kehittämään opiskelijoissa seuraavaksi kuvattuja valmiuksia. Ensinnäkin ohjaajan asiantuntijuus koostuu eettisestä pätevyydestä, joka tarkoittaa valmiutta tunnistaa ja pohtia työn eettisiä ongelmia. Ennen kaikkea tämä tarkoittaa kykyä kunnioittaa ohjattavien yksilöiden erilaisuutta moniarvoisessa yhteiskunnassamme. Opinto-ohjaajan asiantuntijuus rakentuu myös vuorovaikutuspätevydestä, joka sisältää ihmisen kohtaamisen taidot. Ohjaajan on pystyttävä keskustelemaan ryhmien, yhteisöjen ja ohjaavien ympäristöjen kanssa. Vuorovaikutusosaaminen näkyy käytännön työssä luottamuksellisen ilmapiirin rakentamisena, ohjattavien oppimis-, ohjaus- ja kehitystarpeiden tunnistamisena sekä heidän oppimis- ja päätöksentekoprosessien ohjaamisena ja tukemisena. Oman tutkimukseni mukaan opinto-ohjaajat ovat taitavia kohtaamaan nuoria ja voidaankin yleisesti ottaen ajatella, että heillä on hyvät vuorovaikutustaidot. Kolmanneksi ohjaajalla tulee olla ohjausteoreettista osaamista. Tämä auttaa ohjaajaa hyödyntämään ohjausalan rikasta tietoperustaa ja toimimaan

keskeisimpien teorioiden avittamana käytännössä. Ohjausteoreettinen osaaminen on luonnollisesti kiinteästi liitoksissa vuorovaikutusosaamiseen ja eettiseen osaamiseen. Tutkimukseni aineistosta ei suoranaisesti noussut asioita ohjausteoreettiseen osaamiseen liittyen, mutta tutkimustulokset kertovat siitä, että henkilökohtainen ohjaus noudattaa tällä hetkellä vallalla olevaa konstruktivistista ajattelua. Luokkatuntien osalta taas ollaan lähempänä ohjaajalähtöistä, jopa behavioristista ajattelua. Viimeisenä ohjaajien asiantuntijuuden kuvaajana on verkosto-osaaminen. Ohjaajan tulee pystyä rakentamaan, ylläpitämään ja kehittämään monipuolista vuorovaikutusta useiden erilaisten organisaatioiden, asiantuntija- ja sidosryhmien kanssa. Verkosto-osaaminen on tärkeää, koska eri ikävaiheisiin liittyvien ongelmien moninaistumisen myötä yhden ammattialan osaaminen ei enää riitä: ohjausasiantuntijuudesta on tullut yhä enenevässä määrin jaettua asiantuntijuutta. Opinto-ohjaajat järjestivät tutkimukseni mukaan jonkin verran retkiä ja tutustumisia eri oppilaitoksiin, mutta tämän kaltaista verkostoyhteistyötä olisi toisaalta kaivattu lisää.

7.1 Behavioristisista luokkatunneista itseohjautuvuuteen?

Silmiinpistävin tutkimustulos oli se, kuinka suuri ero koettiin olevan luokkamuotoisella ja henkilökohtaisella ohjauksella. Henkilökohtaisissa ohjaustilanteissa ohjaaja paneutuu opiskelijoiden asioihin hyvin, kuuntelee ja on kiinnostunut. Luokkamuotoisessa ohjauksessa taas opiskelijan yksilöllisyys tuntuu hukkuvan massaan, eikä ohjaaja enää tunnu tavoittavan yhteyttä ohjattaviinsa. Kuunnellessani opiskelijoiden ohjauskokemuksia tuntui välillä kuin opiskelijat olisivat kuvailleet kokonaan eri henkilöä puhuessaan henkilökohtaisesta ja luokkamuotoisesta ohjauksesta.

Luokkamuotoinen ohjaus muistuttaa haastattelujen perusteella enemmän behavioristista oppimiskäsitystä kuin tällä hetkellä vallalla olevaa käsitystä konstruktivismista. Behavioristisen käsityksen mukaan opetus keskittyy tietojen ja taitojen ulkoiseen ohjaukseen, säätelyyn ja vakiinnuttamiseen. Opettaja tai ohjaaja on keskeisessä roolissa ja johtaa tapahtumaa. Opiskelijoiden omia valmiuksia ajatella ja ymmärtää *itse* opittavina olevia asioita ei oteta huomioon (Tynjälä 1999: 29-31) Hieman tämänkaltaisen kuvan sain haastateltavien puheesta. Moni kritisoi juuri sitä, että

tunneilla vaan istutaan ja kuunnellaan ohjaajaa, eikä tilaa ole juurikaan omalle osallistumiselle tai yksilöllisten tarpeiden huomioimiselle. Tämä on hyvin mielenkiintoinen seikka, sillä ohjaajat tuntuvat huomioivan yksilölliset tarpeet ja kuuntelevan opiskelijoita kahdenkeskisissä ohjaustuokioissa, mutta luokkatilanteissa asia ei useinkaan ole näin. Meneekö ohjaajan aika ja energia yksilöohjauksen toteuttamiseen ja muiden asioiden hoitamiseen, jolloin luokkatunnit koetaan ikään kuin välttämättömänä pahana, ja ne hoidetaan vain ”alta pois”?

Lukion OPS:ssa määriteltyjen ohjauksen tavoitteiden lähtökohtana on sosiodynaaminen ohjauksikäsitelmä (Kasurinen 2006: 14). Siksi esimerkiksi Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksen yksi keskeisimmistä ohjausteoreettisista lähestymistavoista onkin juuri sosiodynaaminen ohjaus. Jyväskylän ohjausalan maisterikoulutuksen opetussuunnitelman mukaan maisterikoulutuksessa opitun tietoperustan on tarkoitus auttaa ohjaajaa käyttämään ohjausteoreettisia näkökulmia hyödykseen käytännön työssä, ja näitä teorioita on tarkoitus soveltaa käytäntöön jo opinto-ohjaajien koulutusvaiheessa. (Ohjausalan maisteriohjelma: opetussuunnitelma 2012–2013.) Ohjausalan koulutuksesta valmistuu tulevia ohjaajia, joiden tehtävänä on toteuttaa oppimaansa tietoa käytännössä.

Ohjauksella on eri tehtäväalueita, joista ensimmäinen, kasvun ja kehityksen tukeminen, tarkoittaa, että ohjauksella pyritään kasvattamaan opiskelijoista itsenäisiä, tasapainoisia sekä muut ihmiset ja ympäristön huomioon ottavia ihmisiä (Puukari et al. 2001: 186). Kun valinnaisuus ja vaihtoehdot lisääntyvät, myös ohjauksen tarve kasvaa. Kasvun ja kehityksen tukemisen merkitys onkin kasvanut kaikista kolmesta ohjauksen tehtäväalueesta eniten (Puukari et al. 2001: 187). Syynä on varmasti yhteiskunnan murros sekä kasvavat syrjäytymiseen liittyvät ongelmat. Oman identiteetin löytäminen valintojen viidakosta on yhä haastavampaa. Itsenäisyyteen pyrkiminen ja sitä kautta vastuun ottaminen omista asioista on yksi lukioajan keskeisistä tavoitteista. Itseohjautuvuuden tukeminen onkin tärkeää, jotta opiskelijan olisi mahdollista tehdä hyviä valintoja ja pysyä tasapainossa monien valintojen keskellä. Minäkäsitys vaikuttaa ihmisen toimintaan, koulutusta kohtaan oleviin asenteisiin, motivaatioon sekä käsityksiin omista kyvyistä. Valinnat perustuvat ihmisen käsitykseen omista tyypillisistä toimintatavoista. (Vuorinen 1990: 111) Itseohjautuvuudella pyritään itseluottamuksen kasvattamiseen sekä vastuun ottamiseen. Tätä kautta omat tavoitteet selkiytyvät ja päätöksen teko helpottuu.

Kokonaisvaltainen ohjaus tuli esille eri muodoissa kaikissa haastatteluissa. Jotta ihmistä voisi kuunnella ja kunnioittaa aidosti ja empaattisesti, ja ohjattava voisi luottaa ohjaajaansa, hänen täytyy pystyä tulemaan tilanteeseen kokonaisena ihmisenä, ei ainoastaan opiskelijana tai apua tarvitsevana henkilönä. Tämän onnistuminen ei aina ole helppoa, sillä kohtaamiseen vaikuttaa monta asiaa. Yksi Jyväskylän yliopiston ohjaajakoulutuksen tavoitteista on vuorovaikutus pätevyys, joka pitää sisällään ihmisen kohtaamisen taidot. Tämän voidaan ajatella liittyvän kokonaisvaltaiseen ohjaukseen, tai ainakin vuorovaikutus- ja kohtaamistaidot antavat eväitä ihmisen kokonaisvaltaiseen kohtaamiseen. OPS:ssa ei sen sijaan mainita kokonaisvaltaista ohjausta suoraan. Toisaalta ”*itsetuntemuksen lisääminen*” ja ”*opiskeluvalmiuksien lisääminen*” antavat viitteitä kokonaisvaltaisesta ohjauksesta. Itsetuntemuksen kehittäminen vaatii nimittäin varmasti ihmisen kokonaisvaltaista huomiointia, sillä siihen liittyy opiskelumaailman lisäksi ihmisen koko ympäristö.)

Luokkatuntien kehittäminen sellaisiksi, että opiskelijat saisivat ottaa itse asioita selville, kehittää omaa ajatteluaan ja saada tietoa juuri heitä kiinnostavista asioista näyttäisi olevan opiskelijoille mielekäästä. Usein opiskelijoilla on jo lukioaikana ajatuksia kiinnostavista aloista. Heillä saattaa olla mielessään paljonkin kysymyksiä ja he tarvitsevat tukea tiedonhankintaan, jotta käytännönasiat selviäisivät paremmin. (Onnismaa 2007: 24) Ohjaajan ei tule kuitenkaan jakaa opiskelijalle tietoa sellaisenaan tai tehdä työtä hänen puolestaan vaan nimenomaan opastaa opiskelijaa ottamaan asioita itse selville. OPS:ssakin (2003: 188) viitataan elämänsuunnitteluun ja – hallintaan, ja lukiolaisten liiton asettamat tavoitteet opinto-ohjaukselle pitävät sisällään pyrkimyksen *tarvelähtöisestä ja henkilökohtaisesta opinto-ohjauksesta*. Tarvelähtöisyys voidaan väljästi käsittää koskemaan ihmisen koko elämänkenttää, ja siten pyrkimystä kokonaisvaltaisesta ohjauksesta. Omien toimintamallien ja vahvuuksien tunnistaminen kuuluu myös pakollisen OP1- kurssin tavoitteisiin (OPS 2003: 189). Esimerkiksi Humanistisen ammattikorkeakoulun HUMAKin pedagoginen käsikirja ja strategia pitää yhtenä merkittävimmistä tavoitteistaan ”*opiskelijan kokonaisvaltaista tukemista holistisen ohjausnäkökuvan mukaisesti*”. Voisiko tämänkaltaisen maininta kenties sisältyä tulevaisuudessa myös lukion OPS:iin? Lukion OPS:ssa ei ole myöskään mainintaa itseohjautuvuudesta, vaikka peruskoulun OPS:sta tätä tavoite löytyy. Pyrkimys itseohjautuvuuteen ja oman elämän hallitsemiseen on yksi ohjauksen ytimistä. Tämän ajan yhteiskunta antaa nuorille niin paljon virikkeitä ja houkutuksia, että joskus

voi olla vaikea pitää kaikki langat omissa käsissään eikä heittäytyä erilaisten vaikutusten vietäväksi. Kasurisen (2006: 14) mukaan yksi ohjauksen tärkeimmistä tehtävistä onkin saada ihmiselle tunne siitä, että hän voi selviytyä haastavistakin tilanteista ja tuntea näin itsensä voimaantuneeksi. Koski & Tabermann (2007: 122) kuvailevat aihetta näin:

*Yhteisö ohjaa. Opettaja ohjaa. Esimies ohjaa.
Pappi ohjaa. Anoppi ohjaa. Asiantuntija ohjaa.
Lääkäri ohjaa. Ohjaaja ohjaa. Kaveri ohjaa.
Vihamies ohjaa. Mainos ohjaa. Muoti ohjaa.
Media ohjaa. Porukka ohjaa.*

*Toinen ohjaa. Joku muu ohjaa.
Jos minä annan ohjata.
Jos minä en ohjaa.*

*Ei suurempaa tuhlausta
kuin oman elämänsä ohjaamisesta
luopunut ihminen,
läpeensä sosiaalistunut
sopeutuva ja mukautuva
other-directed personality.*

Se, mikä runossa painottuu, on ihmisen voimaantumisen tunteen tärkeys. Jos ohjauksessa onnistutaan saamaan ihmiselle tunne siitä, että hän on oman elämänsä herra, voidaan sanoa, että ohjaus on ainakin jollain tasolla erittäin onnistunutta. Jos taas ihminen luopuu omasta tahdostaan ja antaa toisten ohjata häntä, ollaan menossa täysin väärille raiteille.

Yksi vaihtoehto luokkamuotoiselle ohjaukselle on pienryhmäohjaus. Siitä on jo maininta lukion OPS:ssa: ”valinta- tai muissa ongelmatilanteissa sekä päätöksentekotaitojensa kehittämiseksi opiskelijoiden tulee saada henkilökohtaista tai pienryhmäohjausta. Opiskelijalla tulee olla mahdollisuus käsitellä pienryhmissä asioita, jotka ovat muiden opiskelijoiden kanssa jaettavissa olevia ja joiden esille ottaminen ryhmässä on mielekästä.” Omassa tutkimuksessani yksikään opiskelija ei ollut osallistunut pienryhmäohjaukseen. Tämä on mielenkiintoista sikäli, että OPS:ssa on yllä kuvattu selkeä maininta pienryhmäohjauksesta. Moni myös koki opinto-ohjauksen luokkatunnit sellaisiksi, jotka eivät tavoita kaikkien mielenkiintoa, joten pienryhmäohjauksella olisi selkeästi kysyntää. Ammatinvalinta- ja jatko-opinto-ohjaus sai erityisesti pyyhkeitä siitä, että kaikki eivät yksinkertaisesti ole kiinnostuneita

samoista asioista. Tällaisissa tilanteissa opiskelijoiden jako pienryhmiin mielenkiinnonkohteiden mukaan voisi olla paikallaan.

7.2 Luokkahuoneesta työssäoppimaan?

Kun lukion opinto-ohjaajilta kysyttiin heidän työnsä tärkeimpiä asioita, he nostivat esille työelämään ohjauksen sekä koulutyöhön liittyvän ohjauksen. (Nummenmaa 1994: 15). Nummisen et al. (2002: 109-110) mukaan suurin osa lukio-opiskelijoista puolestaan koki, että työelämätietoa ei saa lukiossa tarpeeksi. Heidän mielestään tietoa ammateista ja työelämästä tulisi kasvattaa. Tämä voitaisiin heidän mukaansa tehdä TET-jaksojen tai työharjoittelun avulla sekä oppilaitosvierailuilla tai eri ammattiryhmien kutsumisella koululle. Jatko-opinto-ohjausta opiskelijat pitivät pääosin onnistuneena, ja samaa mieltä olivat myös opinto-ohjaajat. Omassa tutkimuksessani useampi haastateltava pohti, että tilalla voisi olla jotain yksilölliset tarpeet huomioivaa. Eräs haastateltavista ehdotti, että tunneilla istumisen sijaan voitaisiin tehdä harjoittelujaksoja ja tutustua sitä myötä konkreettisemmin kiinnostavan tuntuisiin ammatteihin. Toisaalta Aholan & Mikkolan (2004:26) tekemän tutkimuksen mukaan Turun seudun abiturientit kertoivat koulun opinto-ohjauksen toiseksi merkittävämmäksi tietolähteeksi jatko-opintopaikoista. He arvioivat sen tärkeyden olevan yli 3.5/5. Joka tapauksessa ammatteihin tutustuminen on yksi merkittävimmistä opinto-ohjauksen osa-alueista, sillä OPS:nkin mukaan opiskelijalle tulee antaa mahdollisuus tutustua erilaisiin ammatteihin ja eri oppilaitoksissa opiskeluun. (OPS 2003) Tämän kehittäminen jokaisen henkilökohtaisia tarpeita vastaavaksi vaatisi kuitenkin aikaa, ja suunnittelua. Avain ratkaisuun on osaltaan jo olemassa, sillä lukion valinnaisen opinto-ohjauksen kurssin yksi päätavoite on ohjata opiskelijaa perehtymään jatkokoulutuksen ja työelämän kannalta sellaisiin keskeisiin kysymyksiin, joihin muussa ohjauksessa ei ole mahdollista syventyä. Kurssilla voidaan tutustua myös mahdolliseen jatko-opiskelupaikkaan. (OPS 2003: 217) Ongelmaksi muodostuu se, ettei kovin moni opiskelija valitse kurssia ja jää näin ollen yksilöllisemmän luokkamuotoisen ohjauksen ulkopuolelle. Ohjauksen lisäämisestä on käyty paljon keskustelua, joten jos tulevaisuudessa lukiolaisten tulisi käydä enemmän kuin yksi pakollinen opinto-ohjauksen kurssi, olisi ehkä mahdollista

muokata luokkatunteja yksilöllisempään suuntaan niin, että se tavoittaisi kaikki opiskelijat eikä vain valinnaisen kurssin kävijöitä. Tällä hetkellä ainoan pakollisen kurssin tavoitteena on, että opiskelija saa lukio-opintojen aloittamiseen ja suorittamiseen sekä jatko-opintoihin hakeutumiseen liittyvät keskeiset tiedot ja taidot. (OPS 2003: 217)

7.3 Opinto-ohjauksen tulevia näkymiä

Näyttää siltä, että opinto-ohjauksessa tarvittaisiin lisää aikaa siihen, että opinto-ohjaajat ehtisivät valmistella kunnolla luokkatunnit tai pohtia mahdollisia vaihtoehtoja niille. Opinto-ohjaajan työnkuva ja ammattitaito koostuu hyvin monenlaisista taidoista. Ohjaajan vastuulla on suurien tietomäärien hallitseminen, laajojen yhteiskunnallisten ilmiöiden ymmärtäminen, monimutkaisten koulutuksen kenttään liittyvien asioiden hallitseminen, työelämän muuttuvien olosuhteiden sekä tulevaisuuden näkymien arvioiminen. Opinto-ohjaajien rooli on tärkeä lukiolaisten tehdessä suunnitelmia lukion jälkeistä aikaa varten. Ohjaajan työhön voi lisäksi kuulua paljon asioita, jotka eivät liity varsinaiseen ohjaukseen mitenkään. Tällaisia tehtäviä voivat olla opettajien sijaisuuksien hoitaminen, opetustyö, valvontatehtävät, luokanvalvojana toimiminen, työjärjestyksen laatiminen ja koulun hallinnolliset tehtävät. Resurssien lisääminen ja ohjaajien työmäärän vähentäminen ovat tietenkin selviä avaimia ratkaisuun, mutta lähitulevaisuuden tilanne ei valitettavasti näytä menevän siihen suuntaan, että opinto-ohjaajien työmäärä pienentyisi; päinvastoin. Vuonna 2005 voimaan tulleen asetuksen (Valtioneuvoston asetus 955/2002) mukaan lukion tuntijakoon lisättiin yksi luokkamuotoisena ohjauksena annettava syventävä kurssi. Muita konkreettisia toimenpiteitä tuntijakoon ei viimeisimmässä uudistuksessa opinto-ohjauksen osalta tehty. Tämän vuoksi ohjaajien olisi hyvä kehittää omaa toimintaansa niissä rajoissa kuin se on mahdollista.

Ohjausjärjestelmää voitaisiin kehittää myös kokonaistuntijaon osalta. Voitaisiinko Suomessa ottaa mallia ruotsalaisesta järjestelmästä, jossa luokkamuotoista ohjausta on paljon vähemmän ja henkilökohtaista taas puolestaan enemmän? (Langberg et al. 2000:

64 - 66). Tällöin ohjaajan tehtävä erottuisi selkeämmin opettajan roolista, eikä häneltä odotettaisikaan opettajamaisia luokkatunteja.

Ohjaajien ja koko koulun henkilökunnan tulisi ottaa tarkasteluun erilaiset tutkimukset, jotka kohdistuvat koulumaailmaan. Joskus oma käsitys jostain asiasta voi olla melko erilainen kuin eri kantilta asiaa tarkastelevan henkilön. Nummisen et al. (2002: 12 & 108) selvityksessä arvioitiin opinto-ohjauksen tilaa peruskoulussa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa. Opiskelijoiden näkemykset erosivat melko lailla opinto-ohjaajien ja rehtorien näkemyksistä. Lukion opiskelijat nimittäin arvioivat esimerkiksi saamansa kasvun ja kehityksen tuen huonommaksi kuin opinto-ohjaajat ja rehtorit, joiden mielestä kasvun ja kehityksen tukeminen oli toteutunut melko hyvin. Se, miten opiskelijat kokevat saamansa tuen opiskeluun voi poiketa suurestikin opinto-ohjaajien ja rehtorien arviosta.

Kuten tutkimukseni alussa mainitsin, tutkimukseni tuo toivottavasti opinto-ohjaajien - niin omaani kuin muidenkin - työhön jotakin uutta ajateltavaa. Koulumaailmassa tilanteet menevät usein nopeasti ohi ja tahti on hektinen. Siksi omaa työtä voi olla järkevää tarkastella jälkikäteen. Van Manen (1991: 116) käyttää tällaisesta jälkikäteen tapahtuvasta ajattelusta nimeä kokoava pedagoginen reflektio. Sen aikana opettaja tai ohjaaja pyrkii vastaamaan kysymykseen, ”mitä minun olisi pitänyt tehdä”. Reflektio edellyttää, että on saanut jo etäisyyttä sen kohteena olleisiin tapahtumiin. Van Manenin (1991: 116) mukaan toiminnan jälkeinen reflektio on yhteydessä myöhempään toimintaan. Sen seurauksena yksilö voi oppia toimimaan tietoisemmin ja tarkoituksenmukaisemmin tulevissa tilanteissa. Luokkahuoneessa on tehtävä nopeita ratkaisuja, jolloin etäisyyden ottaminen tilanteisiin ei ole mahdollista. Ammatillisen kehittymisen kannalta on siis erittäin tärkeää pohtia omaa toimintaansa jälkikäteen. Tutkimukseni herättää toivoakseni joitain ajatuksia ohjaajien omasta toiminnasta ja työn mahdollisesta kehittämisestä.

Kaikesta opinto-ohjaukseen suunnatusta kritiikistä huolimatta Pekkari (2009: 179) muistuttaa kuitenkin, että yhteistyö opinto-ohjaajan ja opiskelijoiden välillä sujuu yleensä hyvin, ja ohjaajat ovat yhteistyötehtävissä taitavia. Monille nuorille ohjaaja on korvaamaton turvallinen ulkopuolinen ihminen, jonka luo voi mennä ja jolla on aikaa paneutua asioihin. Tällaisen kokonaiskuvan sain myös tätä tutkimusta varten

haastattelemiltani abiturienteilta: opinto-ohjaajan luo on helppo mennä ja hänen kanssaan kahden kesken asiointi sujuu mallikkaasti.

LÄHTEET

- Aho, E. 1982. Tervehdys. Teoksessa Hyvärinen, V. & Leinonen, P & Merimaa, E. (toim.) Kymmenen vuotta oppilaanohjausta Suomessa. Naantali: Opinto-ohjaajat ry, 11-13.
- 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. Turku: Turun yliopisto.
Saatavilla www-muodossa: <http://ruse.utu.fi/publications/repo04.html> (Viitattu 23.5.2012)
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Bell, J. 2006. Doing your Research Project. A guide for first-time researchers in education, health and social science. 4. Edition. Berkshire: Open University Press.
- Dahlberg, K., Dahlberg, H. & Nyström, M. 2008. Reflective Lifeworld Research. Lund: Student Litteratur AB.
- Eskelinen, T. 1993. Opotunti. Opetusintentiöt, mielekkyys ja vastavuoroisuuden kokemukset peruskoulun oppilaanohjaustunnilla. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, n:o 15. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola J. & Vastamäki J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola J, & Valli R. 2001 Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja ainesitonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Ps-kustannus, 24 – 42.
- Hautamäki, J., Säkkinen, T., Tenhunen, M-L., Ursin, J., Vuorinen, J., Kamppi P., Knubb-Manninen, G. 2002. Lukion tuottamat jatkokoulutusvalmiudet korkeakoulutuksen näkökulmasta. Jyväskylä: Yliopistopaino.
Saatavilla www-muodossa: http://www.edev.fi/img/portal/1121/Julkaisu_nro_59.pdf?cs=1329895764 (Viitattu 8.11.2013)
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. 13–14. osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Humanistinen ammattikorkeakoulu. Pedagoginen käsikirja ja strategia vuosille 2010-2012.

Saatavilla www- muodossa:

<http://www.humak.fi/sites/default/files/liitteet/pedastrategia2.pdf> (Viitattu 15.4.2013)

Hämäläinen-Luukkainen, J. 2004. Nivelvaiheen nuoret ja yhteistyö. Opinto-ohjaajien ja laaja-alaisten erityisopettajien näkemyksiä peruskoulun ja toisen asteen nivelvaiheessa. Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja A 11: 2004.

Juutilainen P. 2003. Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, 92. Joensuun yliopistopaino.

Jyväskylän yliopiston opinto-opas 2012 – 2013

Karma, K. 1983. Käyttäytymistieteiden metodologian perusteet. Helsinki: Otava.

Kasurinen, H. 2004. Ohjauksen järjestäminen oppilaitoksessa. Teoksessa Kasurinen, H. (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus, 40–56.

Kasurinen, H. 2006. Ohjauksen kehittämisen lähtökohdat. Teoksessa Karjalainen, M. & Kasurinen, H. (toim.) Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä: Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen raportti. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 13–30.

Koski, J. & Tabermann, T. 2007. Kuinka olla. Helsinki: Kirjapaja.

Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. Hoitotiede 1, 3-12.

Laakso, A. & Pohjanvirta, A. 1988. Psykologian perusteet. Porvoo: WSOY.

Laine, T. 2001a. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola J, & Valli R. 2001 Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja ainesitonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 26 – 43.

Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola J, & Valli R. 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28-45.

Laine, T. 2001b. Kasvatustilanteen kaksisuuntaisuudesta. Fenomenologinen tutkimusasenne. Teoksessa M. Itkonen (toim.) Ihminen mikä ja kuka olet? Filosofisia polkuja kasvatukseen, kasvuun ja olemiseen. Tampere University Press, 119–142.

Lairio, M. 1988. Nuoruusiän kehitystehtävät ja oppilaanohjaus. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja A, tutkimuksia 19. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 9-21.

Lairio, M. & Nissilä P. 2003. Ohjausasiantuntijuutta eri kouluasteille – Opinto-ohjaakoulutus 30 vuotta. Teoksessa Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 13-19.

Langberg Kjaer, I. & Hansen Nyborg, L. 2000. Vejledning i andre land. England, Sverige og Tyskland. (toim.) RUE, København. Saatavilla http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Vejledning/Fakta-om-vejledning/~media/UVM/Filer/Udd/Vejl/PDF08/Publikationer/00_0101_vejl_en_sve_tys.ashx (Viitattu 8.6.2013)

Lappalainen, K. 2001. Yläasteelta eteenpäin – oppilaiden erityisen tuen tarve peruskoulun päättövaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2001. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällönanalyysi. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Juva: WS Bookwell Oy, 21-43.

Lehtomaa, M. 2008. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Lapin yliopistokustannus: Rovaniemi.

Lukiolaisten liitto: Lukio 2.0 –tutkimus. Saatavilla [www- muodossa: http://www.lukio.fi/site/assets/files/6119/lukio_2_0.pdf](http://www.lukio.fi/site/assets/files/6119/lukio_2_0.pdf) (Viitattu 15.4.2013)

Lukiolaisten liitto. Lausunto eduskunnan sivistysvaliokunnalle 28.5.2012 Asia: Hallituksen toimenpidekertomus vuodelta 2011 (K 7/2012 vp) Oppilaanohjauksen ja opintojen ohjauksen tila ja kehittämistarpeet. Saatavilla [www- muodossa: http://www.lukio.fi/site/assets/files/11887/sll_lausunto_opinto-ohjauksen_tilasta_ja_kehitt_mistarpeista.pdf](http://www.lukio.fi/site/assets/files/11887/sll_lausunto_opinto-ohjauksen_tilasta_ja_kehitt_mistarpeista.pdf) (Viitattu 15.4.2013)

Lukion opetussuunnitelman perusteet. 2003. Helsinki: Opetushallitus.

McLeod, J. 2007. Counselling skill. McGraw Hill: Open University Press.

Mehtäläinen, J. 1998. Luokattomuuden syvintä olemusta etsimässä. Luokattomuus lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Mehtäläinen, J. 2001. Joustavat koulutusväylät ja uravalinta. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A 12.

Merimaa, E. 2004. Oppilaan ja opiskelijan ohjaus perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmassa. Teoksessa Kasurinen H. (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksissa. Helsinki: Opetushallitus, 71-81.

- Merleau-Ponty, M. 1989. *Phénoménologie de la Perception*. Paris. Gallimard.
- Nieminen, R., Hietavuo, T., Mulari, M., Pirinen, R., Salojärvi, K. & Visti, T. 1994. *Lukiolaisen opintie*. Keuruu: Otava.
- Nummenmaa, A. R. 1994. Oppilaanohjaus peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmissa –opetussuunnitelmista ammattikäytännön kehittämiseen. Teoksessa E.Rantalainen (toim.) OPSIS: peruskoulun ja lukion oppilaanohjaus. Helsinki: Opetushallitus, 12 – 24.
- 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*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ojanen, S. (toim.) 1998. *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. (2.painos) Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Onnismaa, J. 2007. *Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta*. (2.painos) Helsinki: Gaudeamus
- Pekkari, M. 2009. *Tavoitteellinen ohjauskeskustelu*. Helsinki: Tammi
- Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus* 31, 428-442.
- Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteenlaitoksen tutkimuksia 168: Helsinki: Yliopistopaino.
- Puukari, S, Lairio, M & Nissilä, P. 2001. Ohjauksen tulevaisuuden näkymiä. Teoksessa *Muutoksista mahdollisuuksiin*. Lairio, M & Puukari, S. (toim.) Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 181-200.
- Rauhala, L. 1983. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Sinisalo, P. 2000. Ohjauksen ja neuvonnan tutkimuksesta Suomessa. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 190–206.
- Their, S. 1994. *Pedagoginen johtaminen*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus. Tampere: Vastapaino.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Töttö, P. 1997. Pirullinen positivismi: kysymyksiä laadulliselle tutkimukselle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vanhalakka-Ruoho, M. & Juutilainen, P-K. 2003. Ydinasiatuntijuutta ja yhteistyön kuvioita. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 113-121.
- Van Manen M. 1990. Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy. USA: State University of New York Press.
- Van Manen, M. 1991. The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness. Ontario: The Althouse Press.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vuorinen, R. & Välijärvi, J. 1994. Itsenäisiin valintoihin ohjaaminen. Nuorten avoimet koulutusmahdollisuudet ja opettajan roolin muuttuminen. Opetus & kasvatus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Vuorinen, R. 2000. Opinto-ohjaus – ohjausta koulunuorison keskuudessa. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-Kustannus, 70–88.
- Vuorinen, R. 1990. Persoonallisuus ja minuus. Helsinki: WSOY.
- Vuorinen, J. 2002. Opinto-ohjaus – ohjausta koulunuorison keskuudessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.): Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Osa 2. Ohjauksen välineet. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vuorinen R, Karjalainen M, Mylly H, Talvi U, Uusi Rauva E & Holm K
Opintojen ohjaus korkeakouluissa seuranta 2005. (viitattu 3.6.2012)
Saatavilla www-muodossa: http://www.kka.fi/files/197/KKA_0505V.pdf
- Väisänen, P. 2003. Opetusharjoittelun ohjauksen retoriikka ja todellisuus. Teoksessa P. Nuutinen & E. Savolainen (toim.) 50-vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 132–146. Saatavilla www-muodossa: <http://sokl.joensuu.fi/juhlakirja/17Pertti.htm>
- Watts, A.G. 1980 Educational and careers guidance services for adults: I. A rationale and conceptual framework. British Journal of Guidance and Counselling .Vol 01, 11-22.