

**Millaista osaamista lukion opinto-ohjaajat kokevat
tarvitsevansa työssään?**

Hanna Raustia

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2021
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Raustia, Hanna. 2021. Millaista osaamista lukion opinto-ohjaajat kokevat tarvitsevansa työssään? Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 74 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia, millaista osaamista lukion opinto-ohjaajat kokevat tarvitsevansa työssään. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla kymmentä lukioissa työskentelevää opinto-ohjaajaa. Haastattelut tehtiin keväällä 2020 teemahaastatteluina. Haastattelut litteroitiin ja analysoitiin käyttäen aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Analyysin tuloksena lukion opinto-ohjaajat kokevat tarvitsevansa työssään seuraavaa osaamista: ihmissuhdetaitoja, tiedollista osaamista, itsensä johtamista ja laaja-alaisia kykyjä. Ihmissuhdetaidot koostuivat vuorovaikutustaidoista, yhteistyötaidoista ja muusta ohjausosaamisesta, joka kytkeytyy vahvasti toimijuuden tukemiseen ja dialogisuuteen. Myös kasvatuksellisia taitoja tarvittiin. Tiedollisessa osaamisessa korostui sekä tietojen hallinta että jatkuva ajan tasalla pysyminen. Itsensä johtaminen tarkoittaa ennen kaikkea ajanhallintataitoja, priorisointia, organisointikykyä ja oman työn rajaamisen taitoja. Lukion opinto-ohjaajan työssä tarvitaan siis ohjaukseen liittyvän osaamisen lisäksi asiantuntijatyössä yleistä osaamista. Laaja-alainen osaaminen kuvaa sitoutunutta moniosaajaa, jolla on hallussaan viestintätaitoja sekä monia geneerisiä ja spesifimpiä taitoja.

Kun jaotellaan osaaminen tietoihin, taitoihin ja itseymmärrykselliseen osaamiseen, näyttäytyy lukion opinto-ohjaajan työ ennen kaikkea itseymmärryksellisen osaamisen kautta. Lisäksi työhön kuuluu taitoja, joita on hyvä harjoitella ja tietojakin tarvitaan. Erityisesti tiedollinen osaaminen vanhenee nopeasti, joten siinä tarvitaan täydennyskoulutusta. Peruskoulutuksessa on syytä luoda teoreettista pohjaa itseymmärrykselliselle osaamiselle.

Asiasanat: ohjaus, osaaminen, opinto-ohjaaja, lukio

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

Sisällys

1. JOHDANTO	5
2. OPINTO-OHJAUS LUKIOISSA	7
3. MITÄ ON OSAAMINEN?	10
4. TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYS	12
5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	13
5.1. Aineistonkeruumenetelmä ja tutkimuksen eteneminen	13
5.2. Haastateltavien taustaa	18
5.3. Aineiston analyysi.....	19
5.4. Luotettavuus ja eettisyys	25
6. TUTKIMUSTULOKSET	29
6.1. Ihmissuhdetaidot	31
6.1.1. Vuorovaikutustaidot	33
6.1.2. Muu ohjausosaaminen	35
6.1.3. Yhteistyötaidot	37
6.1.4. Kasvatukselliset taidot.....	39
6.2. Tiedollinen osaaminen.....	41
6.2.1. Tiedot.....	41
6.2.2. Täytyy kehittää osaamistaan jatkuvasti	42
6.3. Itsensä johtaminen	44
6.3.1. Työn rajaaminen	44
6.3.2. Itsensä johtamisen taidot	45
6.4. Laaja-alainen osaaminen	46
6.4.1. Viestintätaidot	47
6.4.2. Geneeriset taidot.....	48
6.4.3. Spesifit taidot	49
7. TULOSTEN TARKASTELU	51
7.1. Ihmissuhdetaidot	52
7.1.1. Dialogisuus yhdistää vuorovaikutustaitoja ja muuta ohjausosaamista	52
7.1.2. Ihmissuhdetaitojen jaottelu ohjauksen ulottuvuuksiin ja osaamisen eri osa- alueisiin	54
7.2. Tiedollinen osaaminen.....	56

7.3. Itsensä johtaminen	57
7.3.1. Opinto-ohjaaja tarvitsee yleisiä asiantuntijatyössä tarvittavia taitoja	57
7.3.2. Itsensä johtamisen jaottelu ohjauksen ulottuvuuksiin ja osaamisen eri osa-alueisiin	58
7.4. Laaja-alainen osaaminen	59
7.4.1. Työ vaatii sitoutunutta moniosaajaa	59
7.4.2. Laaja-alaisen osaamisen jaottelu ohjauksen ulottuvuuksiin ja osaamisen eri osa-alueisiin.....	60
8. JOHTOPÄÄTÖKSET	62
LÄHTEET:.....	75
Liite 1:	84

1. JOHDANTO

Uuden 1.8.2019 voimaan tulleen lukiolain ja 1.8.2021 voimaan tulevan lukion uuden opetussuunnitelman mukaan ohjaukselle tulee uusia vaatimuksia lukiossa ja ohjauksen riittävyys kiinnitetään huomiota niin, että jokaiselle täytyy taata ”oikeus saada säännöllisesti ... tarpeidensa mukaista henkilökohtaista ja muuta opintoihin ja jatko-opintoihin hakeutumiseen liittyvää ohjausta.” (Lukiolaki 714/2018, 25 §). Uudessa opetussuunnitelmassa esiintyviä uusia vaatimuksia lukion opinto-ohjaukselle ovat esimerkiksi pois siirtyvän opiskelijan oikeus jatko-opintoihin ohjaukseen, velvoite korkeakoulujen kanssa tehtävään yhteistyöhön ja lisäksi opetus on järjestettävä siten, että opiskelijalla on mahdollisuus kehittää kansainvälistä osaamistaan sekä työelämä- ja yrittäjyysosaamistaan (LOPS 2019, 3.6. ja 4.1.). Näiden uudistusten myötä opinto-ohjaajia tullaan tulevaisuudessa mahdollisesti tarvitsemaan entistä enemmän.

Ohjaajien määrä ei kuitenkaan ole ainoa tarkasteltava asia, kun halutaan mahdollisimman laadukasta ohjausta oppilaitoksiin. Ohjauksessa tarvitaan monenlaisia taitoja, joita on esimerkiksi esitelty IAEVG:n (International Association for Educational and Vocational Guidance) vuonna 2002 laatimassa ja 2018 täydentämässä ohjaajien kompetenssikehyksessä (IAEVG, 2018). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuitenkin kysyä opinto-ohjaajilta itseltään, millaista osaamista he kokevat tarvitsevansa käytännön työssään. Puhakan ja Silvosen (2011, 256) mukaan opinto-ohjaajan omat kokemukset ovat jääneet vähemmälle huomiolle tutkimuksessa, joten niitä on syytä kartoittaa. Tällä voi olla merkitystä niin ohjausalan opintojen kehittämisessä kuin täydennyskoulutuksen tarjoamisessa opinto-ohjaajille lukioissa. Mia-Maria Jokinen on pro gradu -tutkielmassaan (2010) tarkastellut aikuis-koulutuksen kentällä toimivien tiedotus- neuvonta- ja ohjaustyötä tekevien henkilöiden työssä vaadittavaa osaamista. Onkin mielenkiintoista verrata hänen tuloksiaan lukion opinto-ohjaajien koettuihin osaamistarpeisiin.

Tutkimuksen aineisto on haastatteluaineisto, joka on kerätty keväällä 2020 osana Jyväskylän yliopiston Opinto-ohjauksen ammattilaiset työssään -tutkimuskokonaisuutta (OHJAT-hanke). Tutkimus on alkanut vuonna 2017 kerätyllä kyselytutkimuksella, jonka alustavia tuloksia on raportoitu vuonna 2019 esimerkiksi Opinto-ohjaaja -lehdessä (Rantanen, 2019). Kyselyaineiston mukaan suurin osa opinto-ohjaajista oli sitä mieltä, että opinto-ohjaajan koulutus vastaa tämän hetkisen työn sisältöjä ja vaatimuksia hyvin tai erittäin hyvin. Kuitenkin 23 % koki, että koulutus vastaa työn sisältöjä ja vaatimuksia jossakin määrin tai huonommin (Rantanen, 2019). Siksi osaamistarpeita on merkityksellistä kartoittaa syvemmin.

Vuoden 2020 tutkimuskokonaisuudessa on syvennytty laadullisen tutkimuksen keinoin ohjauksen eräisiin teemoihin. Yksi teema oli millaisia haasteita ohjausalan ammattilaiset työssään kohtaavat ja vastaavasti millaista osaamista he työssään tarvitsevat. Työskentelen itse lukion opinto-ohjaajana ja siksi kiinnostuin nimenomaan lukion opinto-ohjaajien kokemuksista. Tutkimukseni haastatteluaineisto koostuu siis lukiossa työskentelevien opinto-ohjaajien temahaastatteluista. Kokonaisuudessaan tutkimuksessa kuitenkin haastateltiin muidenkin kouluasteiden opinto-ohjaajia ja muita ohjausalalla työskenteleviä.

2. OPINTO-OHJAUS LUKIOISSA

Suomessa peruskoulun yläluokilla ohjausta antaa oppilaanohjaaja ja lukioissa taas työskentelee opinto-ohjaajia. Peruskoulun alaluokilla oppilaanohjaajaa ei yleensä ole, vaan ohjauksesta vastaa luokanopettaja ja myös muilla luokka- ja kouluasteilla luokanvalvojalla tai ryhmänohjaajalla on merkittävä rooli ohjauksessa. Opinto-ohjaajia on myös ammattiopistoissa ja ammattikorkeakouluissa, mutta muissa toimintaympäristöissä ohjausalalla työskennellään yleensä eri nimikkeillä. Ohjaustyötä lukioissa tekevät muutkin ammattiryhmät, kuten ryhmänohjaajat, aineenopettajat, rehtorit, toimistotyöntekijät, kouluterveydenhoitajat, kuraattorit ja erityisopettajat (Onnismaa, 2007, 19; Kasurinen, 2018, 133).

Ohjausta voidaan lukioissa järjestää luokassa opintojaksomuotoisena, henkilökohtaisena ohjauksena, pienryhmäohjauksena, vertaisohjauksena ja näiden yhdistelminä. Opetussuunnitelman perusteissa ei oteta tarkkaan kantaa siihen, miten tämä käytännössä järjestetään, vaan paikallisessa opetussuunnitelmassa ja muuten paikallisesti on päätettävissä, miten edellä mainittujen työmuotojen osuudet järjestetään oppilaitoksessa. Luvussa 5.21. kuitenkin kerrotaan, että opiskelijan tulee voida henkilökohtaisessa ohjauksessa ”keskustella lukio-opintoihinsa, urasuunnitteluunsa, jatkokoulutusvalintoihinsa sekä elämäntilanteeseensa ja tulevaisuuteensa liittyvistä kysymyksistä.” (LOPS, 2015, 218.) Lukion opetussuunnitelmaan nuorisoasteella kuuluu kaksi pakollista opinto-ohjauksen kurssia. (LOPS, 2015, 219.) Aikuislukion opetussuunnitelmaan ei kuulu pakollisia opinto-ohjauksen kursseja, mutta opinto-ohjausta luonnollisesti tulee olla saatavilla (Aikuisten LOPS, 2015, 18).

Opetussuunnitelman mukaan opinto-ohjaaja vastaa opinto-ohjauksen koordinoinnista ja käytännön toteutuksesta, mutta muilla opettajilla ja muulla oppilashuollolla on myös tärkeä rooli ohjauksessa. Ryhmänohjaaja on oppilaan lähiohjaaja ja aineenopettaja ohjaa opiskelutaitoja oman oppiaineensa osalta. Lisäksi aineenopettaja tukee oman oppiaineensa osalta jatko-opintovalmiuksia ja

työelämäyhteistyötä. (LOPS, 2015, 18 - 19.) Paikallisen opetussuunnitelman osaksi laaditaan ohjaussuunnitelma, jossa kuvataan opinto-ohjauksen käytännön järjestäminen lukiossa (Kasurinen, 2018, 132).

Onnismaan (2007, 16) mukaan lukiolaiset tarvitsevat ohjausta ennen kaikkea lukio-opintojen suunnittelussa, opiskelussa ja opiskelutaidoissa sekä tulevaisuuden suunnitelmissa koskien jatkokoulutusta ja työuraa. Pekkarin (2006, 155) väitöskirjassa ohjauskeskustelujen aiheista valtaosa koski lukio-opintoja ja kurssivalintoja, jatko-opintoja, ylioppilaskirjoituksia ja jaksamiseen liittyviä pulmia. Työelämästä puhuttiin ani harvoin. Ohjausta voi tarvita sekä lukioaikana että muissa elämäntilanteissa paljon muuhunkin. Vehviläisen (2014, 1. luku) mukaan ohjausta tapahtuu esimerkiksi opintojen, opinnäytteen ja työharjoittelun aikana ja sitä voi tarvita erilaisissa siirtymävaiheissa, valintatilanteissa ja elämänkulun ongelmatilanteissa ja esimerkiksi työelämän nivelkohdissa. Kasurisen mukaan henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, joka tehdään ohjaajan avustuksella opintojen alussa, on tärkeä työväline ohjauksessa. Suunnitelmaa päivitetään vuosittain. (Kasurinen, 2018, 136.)

Opinto-ohjauksen ammattilaiset työssään -tutkimushankkeessa on kartoitettu opinto-ohjaajakoulutuksen työoloja sekä työhyvinvointia niin vuonna 2017, 2018 kuin koronakeväänä 2020 (ks. Rantanen 2019; Rantanen & Silvonen 2018; Rantanen, Silvonen, Koskela & Puukari, 2020). Koko aineiston tasolla tyypillinen ohjattavien määrä suomalaisilla opinto-ohjaajilla on 250. Mutta tarkemmat tarkastelut osoittavat, että ohjattavien määrän vaihtelu on hyvin suurta riippuen erityisesti siitä, kuinka suuressa oppilaitoksessa ja missä oppilaitoskontekstissa (peruskoulu, lukio, ammatillinen koulutus, ammattikorkeakoulu) sekä millaisissa työtehtävissä ja millaisella nimikkeellä (päätoiminen vs. ei-päätoiminen opinto-ohjaaja) vastaajat toimivat (Rantanen, Mäkikangas, Puukari & Silvonen, 2020).

Merkille pantavaa on, että 25 %:lla opinto-ohjaajista ohjattavia on 300 tai enemmän (Rantanen, 2019). Myös KARVI:n (2020, 135) arvioinnissa suurimmalla osalla koulutuksenjärjestäjistä ohjattavia oli yli 200 yhtä ohjaajaa kohti. Tässä arviossa ei ole

huomioitu sitä, onko opinto-ohjaajalla muita velvoitteita ohjauksen lisäksi. Eduskunnan sivistysvaliokunta on linjannut vuonna 2002, että yhtä päätoimista opinto-ohjaajaa kohti voisi olla enintään 250 oppilasta. Tämän linjauksen sivistysvaliokunta on uusinnut vuonna 2007 (SiVL 3/2007 vp - K 4/2007 vp). Määräystä tästä ei kuitenkaan ole lain tai opetussuunnitelman tasolla. KARVIN (2020, 142) arvioinnin mukaan lukiokoulutuksessa opiskelijoilla on kuitenkin pääosin hyvät tai erittäin hyvät mahdollisuudet tarpeelliseen ohjaukseen. Myös opiskelijat kokivat ohjauksen saavutettavuuden pääosin hyväksi (emt, 146). Kuitenkin hieman ristiriitaisesti lukiolaisista 39 % esitti kehittämiskohteeksi, että ohjauksen pitäisi olla yksilöllisempää ja sitä pitäisi olla enemmän (emt, 169). 1980- ja 1990-luvuilta alkaen tapahtuneet muutokset lukiokoulutuksessa, jotka ovat lisänneet valinnaisuutta ja joustavuutta lukio-opinnoissa, ovat lisänneet huomattavasti tarvetta opinto-ohjaukselle (Numminen, 2002, 112).

Opinto-ohjaajan kelpoisuusvaatimukseen kuuluu lukiossa lukio-opettajan kelpoisuus eli ylempi korkeakoulututkinto ja opettajan kelpoisuus sekä suoritettut ohjausalan opinnot. Opinto-ohjaajan opinnot voivat olla erilliset, vähintään 35 opintoviikon laajuiset opinnot, tai osa kasvatustieteen maisterin tutkintoa. (Asetus 986/1998, 11 §.) Kansainvälisesti ei ole kovin tavanomaista, että ohjaaja toimii koulussa opettajan ja ohjaajan kaksoisroolissa (Vuorinen, 2000, 71).

3. MITÄ ON OSAAMINEN?

Tutkimukseni kannalta on merkittävää määritellä osaaminen. Kansainvälisessä tutkimuksessa osaamiseen viitataan usein käsitteellä kompetenssi, jota voidaan käyttää myös suomenkielisessä kirjallisuudessa. Käsitteellä kompetenssi on kuitenkin eri aikoina ja eri yhteyksissä tarkoitettu eri asioita ja kompetenssi-käsitettä on pidetty sekavana (Sultana, 2009, 18 - 19). Osaaminen jaetaan esimerkiksi kansainvälisen ohjausalan järjestön IAEVG:n mukaan (1) tietoihin, (2) suhtautumistapoihin ja (3) taitoihin (Onnismaa, 2007, 200). Samoin olen tutkimuksessani ajatellut osaamista laajasti ja analyysissa ottanut mukaan niin tiedot, suhtautumistavat kuin taidollisen osaamisen. Osaaminen on kaikkien edellä mainittujen yhdistelmä asioista, jotka mahdollistavat työn tekemisen hyvin (Mulvey, 2013, 271).

Osaamisen käsitettä on paljon pohdittu myös ammatillisessa koulutuksessa, jossa osaamisperusteisuus on ollut lähtökohtana jo 1990-luvulta saakka (Kärki, 2015, 7). Hapon ym. (2018) määrittelevät osaamisen hyvin samantapaisesti kuin edellä eli osaaminen voi olla tietämistä, taitamista tai itseymmärryksellistä osaamista. Taitaminen on Hapon ym. mukaan tekemisen kautta hankittua käytännön taitoa, jota voidaan kutsua myös hiljaiseksi tiedoksi. Sitä on vaikea sanallistaa, ja siksi se voikin jäädä tiedostamattomaksi. Tiedollinen osaaminen taas on Hapon ym. mukaan teoreettista tietämistä, joka kuitenkin yleensä on kytköksissä taitoihin.

Itseymmärryksellinen osaaminen taas on Hapon (2018) ym. mukaan metakognitiota eli oman toiminnan ohjausta. Itseymmärryksellinen osaaminen yhdistää tiedon ja taidon käyttöä, mutta siihen kuuluu lisäksi tilanteen arvioimista, oman toiminnan asianmukaista säätelyä tilanteen vaatimalla tavalla, kykyä perustella tekemisiään ja johtaa itseään. Siihen kuuluu myös itsensä kehittäminen. (emt.) Itseymmärryksellinen osaaminen muistuttaa hyvin paljon IAEVG:n suhtautumistapoja (attitudes). Itseymmärryksellinen osaaminen on käsitteenä kuitenkin laajempi ja kuvaa paremmin sitä, mistä on kyse. Siksi olen käyttänyt tässä tutkimuksessa Hapon ym. jaottelua.

Tutkimusta ohjausosaamisesta löytyy jonkin verran kansainvälisesti ja Suomessa esimerkiksi Pekkarin (2006 ja 2009) tutkimuksissa käsitellään ohjauskeskustelua ja myös siinä tarvittavia taitoja. Turusen (2019) pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan nimenomaan ohjauskompetensseja. Turusen (2019, 17) mukaan Suomessa tutkimusta ohjauskompetensseista on tehty vähän, joten Turusen tutkielma valottaa tätä kenttää.

Merkittävä koonti kompetenssikeskustelusta suomalaisen opinto-ohjauksen kontekstissa on Juutilaisen ja Vanhalakka-Ruohon (2011) Ohjaajan kompetenssit - taidanko, ymmärrätkö, olenko, uskallanko? Artikkelissa on koottu yhteen ohjaustyön osaamisalueet suomalaisesta koulukontekstista käsin. Myös Juutilainen ja Vanhalakka-Ruoho (2011, 232) jakavat osaamisen samalla tavoin kuin edellä esitelty Happon ym. (2018): osaaminen on olemista (knowing how to be), tietämistä (knowing that) ja taitamista (knowing how). Heidän mukaansa ensimmäinen eli olemisen kompetenssi ja analyttinen tietäminen jäävät helposti vähemmälle huomiolle, vaikka näin ei pitäisi olla. Myös Ruohotie (2006) jakaa asiantuntijuuden vahvaan ammattispesifiseen tietämykseen, taitoon soveltaa sitä käytännön ongelmiin ja metakognitiivisiin taitoihin.

Muitakin osaamisen tai kompetenssin jaotteluja esiintyy, kuten esimerkiksi CEDEFOP:n raportissa (2009, 75 - 76) esiintyvä nelijako: kognitiiviset (tiedot), toiminnalliset (taidot), henkilökohtaiset ja eettiset kompetenssit. Henkilökohtaisilla kompetensseilla tarkoitetaan metakompetensseja, jotka mahdollistavat muiden osaamisalueiden oppimisen, hallitsemisen ja soveltamisen. Eettisillä kompetensseilla viitataan asenteisiin ja käyttäytymiseen. (Winterton ym., 2006, 59 - 60.) Wintertonin ym. mukaan tiedot, taidot ja eettiset kompetenssit viittaavat myös yllä esitettyyn jakoon tiedoista, taidoista ja asenteista. Hapon ym. (2018) itseymmärryksellisessä osaamisessa ovat mukana myös Wintertonin ym. mainitsevat metakompetenssit, joten Hapon ym. osaamisen jaottelu soveltuu opinto-ohjaajien osaamisen tarkasteluun hyvin.

4. TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYS

Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella lukion opinto-ohjaajien kokemuksia heidän työnsä vaatimasta osaamisesta. Opinto-ohjaukselle on julkisuudessaakin asetettu suuria toiveita ja vaatimuksia toisaalta nuorten siirtymien sujuvoittamiseksi jatko-opintoihin ja toisaalta elinikäisen oppimisen kannalta. Tästä syystä on tärkeää tarkastella, millaista osaamista opinto-ohjaajan työssä tarvitaan, jotta ohjausta voidaan oppilaitoksissa suunnitella parhaalla mahdollisella tavalla ja toisaalta ohjausalan koulutuksissa voidaan keskittyä osaamiseen, jota työelämässä tarvitaan.

Tutkimuskysymyksenäni on:

Millaista osaamista lukion opinto-ohjaajat kokevat tarvitsevansa työssään?

Tutkimuksen tavoitteena ei siis ole arvioida ohjaajien osaamista, vaan tarkastella, millaista osaamista he itse kokevat työssään tarvitsevansa. Lukion opinto-ohjaajat toimivat työssään hyvin itsenäisesti ja toimivat alansa asiantuntijoina oppilaitoksessaan. Onkin merkityksellistä kuulla heidän näkemyksensä osaamistarpeista; Toisaalta siksi, että he käytännössä toteuttavat kentällä ohjausta itsenäisesti ja toisaalta, koska heillä voi olla sellaista hiljaista tietoa opinto-ohjaajan työstä, joka ei muutoin tule esille.

5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksen aineisto on kerätty keväällä 2020 osana Jyväskylän yliopiston koordinoimaa Opinto-ohjauksen ammattilaiset työssään -tutkimuskokonaisuutta (tästä eteenpäin OHJAT-hanke). Hanke on toteutettu yhteistyössä Suomen Opinto-ohjaajat ry:n, Jyväskylän yliopiston, Itä-Suomen yliopiston, Hämeen ammattikorkeakoulun, Tampereen ammatti-korkeakoulun sekä Jyväskylän ammattikorkeakoulun kanssa. Tutkimus-kokonaisuuden tavoitteena on kartoittaa millaista osaamista niin opinto-ohjaajat kuin muilla nimikkeillä ohjaustyötä eri konteksteissa tekevät ohjausalan ammattilaiset tarvitsevat työssään tultaessa 2020-luvulle. Aineisto on kerätty teemahaastatteluina, joista erityisesti teema kaksi (millaisia haasteita ohjausalan ammattilaisten työssään kohtaavat ja vastaavasti millaista osaamista työssään tarvitsevat) valaisee asettamaani tutkimuskysymystä. Liitteessä 1 on haastattelurungon ne osat, jotka olivat tutkimuskysymyksen kannalta relevantteja.

5.1 Aineistonkeruumenetelmä ja tutkimuksen eteneminen

OHJAT-hankkeessa kerätty tutkimusaineisto koostuu ohjausalalla työskentelevien ammattilaisten teemahaastatteluista. Aiemmassa, vuonna 2017 kerätyssä kyselytutkimuksessa, kysyttiin jo alustavaa suostumusta teemahaastatteluun ja silloin lupautuneille lähetettiin sähköpostilla tiedustelu, olisivatko he käytettävissä keväällä 2020 toteutettavaan haastatteluun. Silloisen aineiston keruussa on käytetty hyväksi Suomen Opinto-ohjaajat ry:n sähköpostilistaa, jotta on tavoitettu mahdollisimman laajasti opinto-ohjaajia mukaan haastatteluun. Haastatteluun lupautui yhteensä 74 eri konteksteissa (peruskoulu, lukio, ammattikoulu, ammattikorkeakoulu tai muu ohjausalan työ) työskentelevää ohjausalan ammattilaista. Näistä lupautuneista lopulta haastateltiin kymmenen haastattelijan toimesta 46 henkilöä. Lopulliset haastateltavat valikoituivat osittain maantieteellisen alueen mukaisesti, koska eri puolella Suomea asuvat haastattelijat sopivat haastateltavat itsenäisesti. Aluksi oli

tavoitteena suorittaa mahdollisimman paljon haastatteluita kasvokkain, joten haastatteluja sovittiin oman asuinpaikan läheisyydestä. Alusta alkaen oli kuitenkin mahdollista suorittaa haastatteluita myös puhelimitse ja lopulta koronaepidemian aiheuttamien rajoitustoimenpiteiden vuoksi puhelimitse tai videoneuvotteluyhteyden kautta suoritettiin suurin osa haastatteluista.

Maantieteellisen sijainnin lisäksi haastateltavien valikoitumiseen vaikutti haastateltavan edustama kouluaste tai muu työpaikka, koska pyrkimys oli saada haastatteluun kattavasti edustajia eri konteksteissa. Minun tutkielmani aineiston muodostaa kymmenen lukion opinto-ohjaajan haastattelua, joista itse olen suorittanut yhden ja loput on tehnyt joku muu haastattelija. Koska tutkimuksen tarkoitus oli tutkia nimenomaan lukion opinto-ohjaajien kokemuksia, otin aineistoon mukaan kaikki kymmenen lukion opinto-ohjaajan haastattelua. Haastattelut toteutettiin helmi- - huhtikuun aikana vuonna 2020.

Hyvärisen mukaan haastateltavalle kerrotaan lyhyesti tutkimuksen tarkoitus, mutta sen sijaan varsinaista tutkimuskysymystä ei ole tarkoituksenmukaista haastateltavalle alleviivata eikä kertoa omia mahdollisia hypoteeseja haastateltavalle (Hyvärinen, 2017, 38). Hyvärinen (2017, 38) ei myöskään missään tapauksessa lähettäisi haastattelukysymyksiä etukäteen tutustuttavaksi haastateltavalle, sillä ne vaikuttavat hänen mukaansa tuhoisasti haastattelutapahtumaan. Me lähetimme ennen haastattelua sähköpostilla tietoa haastattelusta, haastattelun viisi teemaa sekä etukäteen mietittäväksi oman työn eri osa-alueet. Varsinaisia haastattelurungon kysymyksiä haastateltaville ei siis etukäteen paljastettu, mutta osio, jossa piti miettiä prosentuaalisesti oman työajan jakautumista eri tehtäväalueitten kesken, haluttiin lähettää etukäteen pohdittavaksi. Ilman etukäteispohdintaa työstä voi unohtua jokin tärkeä ulottuvuus. Asiaa tiedusteltiin sekä sanallisesti, että pyydettiin haastateltavaa piirtämään pylväsdiagrammi työajan jakautumisesta eri työtehtävien kesken.

Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina. Haastattelurunko löytyy relevanteilta osiltaan liitteestä 1. Haastattelu jakautuu viiteen teemaan, joita käsittelen tarkemmin

aineiston analyysin kohdalla. Haastattelurungossa oli teemojen lisäksi mietitty apukysymyksiä, joita käytettiin, jos haastateltava ei itse tuonut näitä näkökulmia esille vastauksissaan. Haastattelukysymysten lisäksi haastattelussa oli kaksi piirrostehtävää. Ensimmäisessä haastateltava kuvasi pylväsdiagrammilla työnsä eri osa-alueita. Tämä osio osoittautui merkitykselliseksi myös minun tutkimuskysymykseni kannalta. Toisessa piirrostehtävässä haastateltava kuvasi ohjaajan työn eri ulottuvuuksia. Tässä osiossa ei ollut tutkimuskysymykseni kannalta merkityksellistä tietoa.

Kun käytetään aineistonkeruumenetelmänä haastattelua, tulisi Hyvärisen (2017, 20) mukaan välttää ajatusta, että haastattelu on pelkkää neutraalia tiedonsiirtoa. Haastateltava pyrkii esiintymisellään luomaan pätevän ja hyväksyttävän vaikutelman. Toisaalta yhtä metsään mennään Hyvärisen mukaan, jos ajatellaan, että haastateltava yrittäisi ainoastaan miellyttää ja esittää itsensä edullisessa valossa. Ajattelen kuitenkin, että haastattelulla päästään käsiksi sosiaaliseen todellisuuteen, jota ei pelkästään luoda haastattelutilanteessa.

Teemahaastattelun ongelmaksi voi Hyvärisen (2017, 22) mukaan muodostua se, että haastateltavat eivät itse pääse määrittelemään, mikä on tärkeää ja merkityksellistä vaan teemahaastattelun valmiit luokat sitovat haastateltavaa. Siksi ensimmäisten, helmikuussa suoritettujen haastattelujen lopussa kysyttiin haastateltavilta, miltä tilanne haastateltavan mielestä tuntui, olivatko kysymykset hankalia, puuttuiko jotain tärkeää ja olisiko vielä jotain, mitä haastateltava haluaisi tuoda esille. Tällä pyrittiin välttämään tuota teemahaastattelun ongelmaa. Kaikille haastateltaville annettiin luonnollisesti mahdollisuus jokaisen teeman lopussa ja vielä haastattelun lopuksi tuoda esille näkökulmia, jotka olivat mahdollisesti aiemmin unohtuneet tai sellaisia näkökohtia, joita haastattelussa ei oltu käsitelty. Tällä myös pyrittiin antamaan haastateltaville mahdollisuus tuoda omia näkemyksiään paremmin esille.

Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin litterointiyrityksen toimesta. Nauhoittamisesta on Ruusuvuoren ja Tiittulan mukaan useimmiten enemmän hyötyä kuin haittaa.

Voidaan paitsi olla varmoja, että vastaukset tallentuvat mahdollisimman tarkasti, voidaan myös tarkastella haastatteluvuorovaikutusta: minkälainen vaikutus haastattelijalla on ollut haastattelun kulkuun. (Ruusuvuori ja Tiittula, 2009a, 14 - 15.) Minulla oli mahdollisuus analyysivaiheessa käyttää sekä nauhoitusta että nauhoituksesta litteroitua tekstiä kaikista haastatteluista. Tutkimuksen analyysissa käytin enimmäkseen litteroitua tekstiä, mutta tarkistin joitakin epäselviä kohtia nauhoituksista. Litteraatio on Ruusuvuoren ja Nikanderin (2017, 438) mukaan analyysin ensimmäinen vaihe ja sillä tavoin tulkintaa. Siksi analyysivaiheessa olisi heidän mukaansa syytä käyttää myös alkuperäisiä tallenteita, jos se on tarpeen.

Puhelinhaastatteluissa oli keskimäärin kasvokkain toteutettuja haastatteluista enemmän heikosti kuuluvia kohtia. Yhtä haastattelua lukuun ottamatta nauhoitteet olivat kuitenkin melko hyvälaatuisia. Yhden haastattelun nauhoitteen laatu oli kuitenkin sen verran heikko, ettei litterointia voitu tehdä samalla tavalla kuin muista haastatteluista. Kuuntelin siis itse minulle relevantit kohdat haastattelusta ja tein litteroinnit sillä tarkkuudella kuin se oli mahdollista. Kuuluvuus oli kuitenkin paikoin heikko, joten kaikkia osioita kyseisestä haastattelusta en voinut käyttää. Sain kuitenkin siitäkin haastattelusta paljon irti tutkimusta ajatellen.

Tutkimushaastattelu on keskustelu ja siksi se rakennetaan samoilla keinoilla, kuin muutkin keskustelut (Ruusuvuori ja Tiittula, 2009b, 22). Itse toteuttamissani haastatteluissa tunnelma oli ystävällinen ja rento ja oli helppo olla tutkimushaastattelijan roolissa tietämättömänä haastattelijana, koska esittelin itseni ohjausalan opiskelijana. Tutkimushaastattelussa osapuolilla on erityiset osallistujaroolit eli tietämätön haastattelija ja haastateltava, jolla on tieto kyseisestä asiasta. Tutkija on kuitenkin aloitteentekijä ja ohjaa keskustelua tiettyihin puheenaiheisiin. Erityiseksi tilanteen tekee myös se, että haastattelija tallentaa keskustelun ja tekee muistiinpanoja. (Ruusuvuori ja Tiittula, 2009b, 22 - 23). Useimpien suuntausten mielestä haastattelussa ei myöskään ole kyse ystäväysten välisestä jutustelusta, vaan haastattelussa on mukana aina myös valta-asetelma. Toisaalta haastateltavalla on tietoa, jota haastattelijalla ei ole. Hän on siis asiantuntija,

joka voi osoittaa valta-asemaansa. Haastattelija taas säätelee haastattelun kulkua ja voi sillä tavalla osoittaa valta-asemaansa. (Hyvärinen, 2017, 15 - 16.) Tätä haastattelijan osoittamaa valtaa kuitenkin lievensi meidän haastattelijoiden asema opiskelijana. Mielenkiintoinen tulkinta on myös Hyvärisen Oakleylta (2015) siteeraama ajatus haastattelusta lahjana, jonka haastateltava antaa. Lopuksi haastattelija kiittää, mikä lisää ajatusta, että kyse on lahjasta, jonka haastateltava antaa. (Hyvärinen, 2017, 18). Tosin omissa haastatteluissani useimmiten myös haastateltava kiitti eikä pelkästään muodon vuoksi vaan pariinkin otteeseen haastateltava kertoi, että keskustelu oli ollut myös hänelle merkityksellinen ja oli hyvä päästä kertomaan omasta työstään toiselle, koska se jäsentää myös omaa ajattelua.

Ennen haastattelujen toteuttamista me haastattelijat kävimme haastattelukoulutuksen läpi, jotta osaisimme toimia haastattelutilanteessa mahdollisimman oikealla tavalla tutkimuksen teon kannalta ja ettei meille jäisi mitään epäselvää haastattelurungosta. Sillä pyrittiin siis varmistamaan, että meillä kaikilla on mahdollisimman samanlainen käsitys haastattelun teemoista. Hyvärisen mukaan tutkijan asenteen on oltava haastattelutilanteessa sellainen, että hän kuuntelee ja osoittaa kuuntelevansa. Hän antaa vähintään minimipalautetta. Kiinnostusta voi ja kannattaa osoittaa myös pyytämällä kertomaan lisää aiheesta. Kannattaa myös useimmiten osoittaa tietämättömyyttä, jotta haastateltava avaisi kertomustaan mahdollisimman tarkasti. Haastateltavalle on osoitettava kunnioitusta, vaikka ei olisikaan hänen kanssaan samaa mieltä. Häntä ja hänen sanomaansa ei pidä tuomita tai arvioida. Haastateltavalla on annettava tilaa eli itse ei pidä pyrkiä olemaan äänessä tai pätemään, mutta täytyy varoa myös sellaista passiivisuutta, joka heikentää keskustelun kulkua. Täytyy olla kiinnostunut, mutta tarkoituksena ei ole tuoda omaa ääntään esille. Aktiivinen kuuntelu kuvanee tätä ajatusta hyvin. Jos joku asia tuntuu jäävän vielä selvittämättä, kannattaa kysyä siitä. Vielä yksi ohje on oppia sietämään hiljaisuutta. Toisen päälle ei saa puhua ja kannattaa odottaa, jos haastateltavalla tulisi vielä jotakin sanottavaa asiasta ennen kuin siirtyy seuraavaan teemaan. (Hyvärinen, 2017, 30 - 32.) Näitä samoja asioita kävimme läpi haastattelukoulutuksessa.

Heti kaikkien haastattelujen ja niiden litterointien valmistuttua aloitin aineiston analyysin, joka toteutui kesällä 2020.

5.2 Haastateltavien taustaa

Haastateltavien anonymiteetin suojelemiseksi haastateltavista kerrotaan vain työpaikka hyvin yleisellä tasolla sekä se, että työskenteleekö hän lukionsa ainoana opinto-ohjaajana vai onko hänellä kollegoita. Jälkimmäinen tieto kertoo myös jotakin lukion koosta, vaikka yhden opinto-ohjaajan lukiot voivat toki kooltaan olla pieniä tai keskisuuria. Maantieteellisessä jaottelussa olen käyttänyt Aluehallintavirastojen toiminta-alueita eli alueet ovat Etelä-Suomi, Itä-Suomi, Lappi, Lounais-Suomi, Länsi-Suomi (mukaan lukien Sisä-Suomi), Pohjois-Suomi ja Ahvenanmaa. Lapista, Itä-Suomesta ja Ahvenanmaalta ei ollut yhtään haastateltavaa. Etelä-Suomesta oli kolme haastateltavaa, Länsi-Suomesta neljä haastateltavaa, Lounais-Suomesta yksi ja Pohjois-Suomesta kaksi. Haastateltavien työpaikoista neljä oli yli 200 000 asukkaan kaupungissa, kolme oli 100 000 - 200 000 asukkaan kaupungissa ja kolme sijaitsi alle 100 000 asukkaan kaupungissa eli haastatteluaineistoa on saatu hyvin erikokoisista kaupungeista. Kaikki olivat kuitenkin kaupunkeja eli aivan pienten kuntien edustajia aineistossa ei ole.

Kaikilla haastateltavilla oli opinto-ohjaajan opinnot suoritettuina. Kahdeksan haastateltavaa oli ennen opinto-ohjaajan töitä valmistunut opettajaksi tai tehnyt opettajan töitä ennen hakeutumista opinto-ohjaajan koulutukseen. Joukko oli siis vahvasti opettaja-taustainen. Lisäksi yksi oli sosiaaalialalta ja yksi kasvatustieteilijä, joka oli tehnyt aiemmin paljon muuta kuin opettajan työtä.

Haastateltavista kuusi työskenteli sellaisessa päivälukiossa, jossa työskenteli kaksi tai useampia opinto-ohjaajia. Lukion kokoa ei systemaattisesti kysytty, mutta nämä lukiot ovat todennäköisesti aika suuria. Pienemmissä lukioissa työskentelee todennäköisesti vain yksi opinto-ohjaaja ja haastateltavista 3 työskenteli tällaisessa pienemmässä päivälukiossa. Haastattelut siis painottuivat päivälukioihin.

Yksi haastateltavista työskenteli aikuislukiossa, joka eroaa päivälukioista esimerkiksi sillä tavalla, että aikuislukion opetussuunnitelmassa ei ole ollenkaan pakollisia opinto-ohjauksen kursseja (Aikuisten LOPS, 2015). Lisäksi yksi mainitsi, että hänellä on päivälukion opiskelijoiden lisäksi ohjattavana lukion aikuislinja. Tätä ei kuitenkaan systemaattisesti haastateltavilta kysytty, joten voi olla, että jollakin muullakin on aikuislinjan opiskelijoita ohjattavana, mutta niitä on niin vähän, että siihen ei tule kiinnittäneeksi huomiota. Muuta huomioitavaa on se, että kahdella haastateltavalla oli opinto-ohjauksen lisäksi muita merkittäviä vastuita hoidettavanaan eli aineenopetusta tai koulun apulaisrehtorin tehtävät. Lisäksi haastateltavat olivat merkittävältä osin hyvin kokeneita opinto-ohjaajia eli suurimmalla osalla oli työkokemusta ohjausalalta yhdeksän vuotta tai enemmän. Palaan tähän asiaan vielä luotettavuuspohdinnassa. Kaikki haastateltavat siis työskentelivät opinto-ohjaajana lukiossa ja heitä on pyydetty haastattelussa tarkastelemaan asiaan nimenomaan nykyisen työnsä kannalta.

5.3 Aineiston analyysi

Litteroitu aineisto muodostaa raakamateriaalin, jota täytyy analysoida, koska haastateltavat eivät vastaa tutkimuskysymyksiin vaan haastattelukysymyksiin (Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen, 2010a, 7). Hankkeessa päätettiin tehdä teemahaastatteluja ohjausalalla työskenteleville ja luonteva valinta analyysimenetelmäksi oli temaattinen analyysi (Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka 2006, 7.3.4.) Analyysimenetelmän valintaan vaikuttaa se ollaanko kiinnostuneita haastattelun sisällöistä vai siitä, miten puhutaan ja miten perustellaan. (Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka, 2006, 7.1.). Minua kiinnosti haastattelun sisältö eli se, mitä opinto-ohjaajat kertovat eli kiinnostuksen kohteena ei nyt ole ilmaisu tai kielenkäyttö. Tällöin sisällönanalyysi ja temaattinen analyysi ovat sopivia menetelmiä (Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka, 2006, 7.1.).

Laadullinen analyysi voi olla aineistolähtöistä, teoriasidonnaista tai teorialähtöistä. Tuomi ja Sarajärvi (2008, 4.2.) suhtautuvat hyvin varovaisesti siihen, että voisi olla olemassa puhtaan aineistolähtöistä sisällönanalyysia, koska yleisesti hyväksytään, että teoria ja ennakkooajatukset ohjaavat aina tutkijan ajattelua. Tämän tiedostan tässäkin tutkimuksessa ja käsittelen asiaa luvussa 5.4. luotettavuuden kohdalla. Valitsin kuitenkin aineistolähtöisen sisällönanalyysin, koska halusin antaa opinto-ohjaajien itse kertoa työnsä osaamisvaateista. Jos minulla olisi ollut valmis teoreettinen viitekehys taustalla, tämä tavoite ei olisi täyttyisi yhtä hyvin.

Braun ja Clarke (2006, 84) kehottavat tutkijaa ottamaan kantaa siihen, keskitytäänkö analyysissa semanttisiin eli esillä oleviin vai latenttisiin eli piileviin merkityksiin. Ajattelen, että koska haastateltavina ovat oman työnsä asiantuntijat eli opinto-ohjaajat itse, he kykenevät kertomaan aiheesta aika suoraan. Ei siis ole mielekästä yrittää etsiä opinto-ohjaajien lausunnoista piileviä merkityksiä tästä aiheesta. Keskityn siis esillä oleviin merkityksiin tämän tutkimuskysymyksen osalta. Samoin Braunin ja Clarcken (2006, 85) mukaan tulee ratkaista, valitaanko realistinen vai konstruktionistinen lähestymistapa. Samoista syistä kuin edellä valitsin esillä olevat merkitykset, valitsen tässä realistisen lähestymistavan, vaikka tiedostankin, että ihmisten kokemukset ovat sosiaalisesti rakentuneita. Kuitenkin opinto-ohjaajia haastatellaan tässä omasta työstään, josta he tutkimuskysymykseni osalta kykenevät antamaan realistisempia lausuntoja, kuin jostakin muusta teemasta.

Analyysin vaiheet ovat aineistoon tutustuminen, sen koodaus (eli ilmauksien etsiminen), analysointiprosessi (teemoittelu ja teemojen yhdistely), tulkinta ja keskustelu aineiston kanssa. Keskustelussa tarvitaan apuna teoriaa eli aiempaa tieteellistä kirjallisuutta. Aineiston kanssa keskustelulla viitataan siihen, että aineistoa ei voi analysoida ja tulkita loppuun saakka, vaan se on aina altis uudelleen tulkinnalle. (Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen, 2010b, 10 - 12; Aronson, 1994, 1 - 3.)

Aloitin analyysin lukemalla ensin aineiston yhdeksän ensimmäistä haastattelua läpi ilman, että tein sille varsinaisesti vielä mitään. Aineisto oli hyvin laaja, koska

tutkimuksessa oli viisi teemaa. Siksi leikkasin ja liimasin erilliseen asiakirjaan ne osiot, joissa käsiteltiin tutkimuskysymyksen kannalta merkityksellisiä seikkoja (Braun ja Clarke, 2006, 82). Näitä olivat pääasiassa teemat 2, 3 ja 4 (Liite 1). Teeman 2 osiot tulivat pääosin kokonaisuudessaan mukaan ja teemoista 3 ja 4 osia, jotka liittyivät osaamiseen. Viimeinen haastattelu tuli mukaan hieman myöhemmin, koska sen litteroinnin jouduin tekemään itse. Tutkimuskysymyksen kannalta relevanttia raakatekstiä tuli noin 107 sivua.

Seuraavalla lukukierroksella alleviivasin aineistosta kaikki ne ilmaisut, joiden perusteella pystyi vastaamaan tutkimuskysymykseeni. Ne saattoivat olla muutaman sanan ilmaisusta useamman lauseen mittaiseen ilmaisuun, josta käytän jatkossa nimitystä alkuperäinen ilmaus. Tähän valintaan liittyvä huomionarvoinen seikka on, että haastateltavat eivät suinkaan aina osaa suoraan sanoa, että heillä on osaamista jostakin asiasta. Olen siis ottanut alkuperäisiin ilmauksiin mukaan kohdat, jossa haastateltava kertoo tarvitsevänsä työssään jotakin osaamista ja lisäksi kohdat, jossa haastateltava kertoo, että jokin asia on hänen työssään tärkeää. Asia voi olla muodostunut jo hänelle niin rutiininomaiseksi osaksi työtä, ettei hän edes tunnista, että se vaatii osaamista, vaikka näin väistämättä on. Otan tähän selventävän esimerkin:

H1: Ehkä se sujuu multa aika hyvin mutta siinä täytyy osata rakentaa suhteita ja verkostoja.

H10: Mehän ollaan verkostoiduttu opot aika hyvin ja soitellaan toisille.

Molemmat kertovat haastattelussa, että verkostot ovat tärkeitä ja H1 sanoittaa ääneen, että verkostojen rakentamisessa tarvitaan taitoja, vaikka hän onkin itse siinä aika hyvä. H10 samaten kertoo verkostoitumisen merkityksestä, mutta ei sano suoraan, että sekin vaatii verkostoitumistaitoja.

Kolmannella lukukierroksella aloin muodostaa alkuperäisistä ilmauksista pelkistettyjä ilmauksia. Tätä kutsutaan redusoinniksi. Listasin seuraavaksi pelkistetyt ilmaukset erilliseen asiakirjaan, josta kävi myös ilmi haastateltavan numero. Olen

nimennyt haastateltavani numeroilla 1 - 10. Sen jälkeen ryhmittelin ja yhdistelin pelkistetyt ilmaisut alaluokiksi (klusterointi eli ryhmittely) ja yhdistelin vielä alaluokkia yläluokiksi. Tuomen ja Sarajärven mukaan klusterointi on jo osa käsitteellistämistä. Kielellisistä ilmauksista pyritään siis teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Luokkia yhdistellään niin kauan kuin se on mahdollista. (Tuomi ja Sarajärvi, 2008, 4.4.3.)

Sisällönanalyysia ei ole tarkoitus tehdä yhdellä istumalla, koska antamalla aineistolle ja analyysille aikaa, saattaa saada uusia näkökulmia asiaan. Eskolan ja Suorannan (1998, Koodaus) mukaan koodausrunko täydentyy koodauksen kuluessa, sitä ei siis tarvitse tehdä lopulliseksi heti ensimmäisellä kerralla. Tästä johtuen ensimmäinen kerta on vasta alustava ja lopullinen voidaan tehdä vasta, kun koodausrunko on päätetty lopulliseksi. Minä pidin pari viikkoa taukoa analyysissa ja palasin aivan alkuun. Jonkin verran pystyin täsmentämään pelkistettyjä ilmaisuja ja pilkkomaan alkuperäisiä ilmaisuja pienempiin osiin. Merkittävämpi oli kuitenkin toisen kierroksen merkitys yläluokka-tasolle: pienen tauon jälkeen yhdistelin kahdeksan yläluokkaa vielä viiden pääluokan alle ja myöhemmin pääluokkien määrä putosi vielä neljään. Jo yläluokkatasolla mutta viimeistään pääluokkatasolla analyysissa on päästy teoreettisiin käsitteisiin ja tulosten tarkastelussa johtopäätöksiin. Analyysissa ei saa tyytyä pelkkään aineiston kuvaamiseen, vaikka se onkin lähtökohta. Tarkoitus on saada esille kaikkein olennaisimmat ja keskeisimmät asiat aineistosta ja sen jälkeen laittaa aineisto keskustelemaan tutkijan omien ajatusten ja tutkimuskirjallisuuden kanssa (Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka, 2006, 7.3.). Osittain jo ryhmittely on tätä toimintaa mutta se jatkuu tulosten tarkastelussa.

Seuraavissa taulukoissa (Taulukot 1 ja 2) olen esitellyt analyysia esimerkinomaisesti. Lähtökohtana on taulukon vasemmassa reunassa olevat alkuperäiset ilmaukset, joista olen muodostanut pelkistettyjä ilmauksia. Pelkistettyjä ilmauksia olen ryhmitellyt alaluokiksi, niitä edelleen yläluokiksi ja lopulta pääluokiksi.

TAULUKKO 1 Esimerkkejä analyysin kulusta pääluokassa ihmissuhdetaidot.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
mut et se, kans vaatii et pitää olla korvat höröllä että sä kuulet mitä opiskelijalle kuuluu	Täytyy olla herkkä sille, mitä opiskelijalle kuuluu.	Kuuntelemisen taito	Vuorovaikutustaidot	Ihmissuhdetaidot
Ensin mä aattelin et semmonen lähtökohta on se että mun pitäis olla lähestyttävä, eli että oppilas uskaltaa tulla kysymään ja hoitamaan asioita	Pitää olla helposti lähestyttävä	Helposti-lähestyttävyyys		
Nii ehkä se varmaan sit korostuu siinä et vaik se tulevaisuus ois epävarma tai et vaikka elämme nyt jotain suurta murroskautta nii sitte, et oikeesti se selviytyminen on se.. tai että se on kaikille yhtä epävarmaa ja se et sielt vaa pitää jotenki löytää sit ne omat jotku jutut. Et ei se just tarvis tarkottaa mitään sellast katastrofii.	Täytyy korostaa positiivisia puolia ja luottamusta tulevaisuuteen.	Ohjauksessa opiskelijoille pitää valaa luottamusta	Muu ohjausosaaminen	
Lähtökohtaisesti aina lähdetään tukemaan sitä opiskelijan omaa ajattelua siinä että mihin suuntaan hän haluais mennä.	Tuetaan opiskelijan omaa ajattelua	Taito tukea opiskelijan omaa toimintaa		

TAULUKKO 2 Esimerkkejä analyysin kulusta pääluokassa tiedollinen osaaminen.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Jatkokoulutusjärjestelmän tuntemista.	Ohjauskeskusteluissa on tärkeää tuntea jatkokoulutusjärjestelmä.	Tieto koulutusjärjestelmästä	Tiedot	Tiedollinen osaaminen
Ja sitte ylioppilastutkinto muuttuu niin sit pitää tietää aina et no minä vuon sä oot alottanu mikä OPS koskee sua mitkä YTL:n jutut koskee sua et siinkää ei uskalla enää sanoo suoraan tost vaan lonkalta että näin ja näin.	Tiedotuksessa pitää tuntea ylioppilastutkintoon kuuluvat muutokset ja säännöt.	Tieto lukio-opinnoista		
...sitten muutoksessa tietysti se et pysyy koko ajan siinä muutoksessa kun [naurahtaa] koko ajan tulee niitä asioita joita pitäis, taas sitten omaksua.	Uusia asioita on pystyttävä omaksumaan.	Ammattitaidon kehittäminen	Täytyy kehittää osaamistaan jatkuvasti	
Sitte mun mielestä on tärkeätä että se tieto mitä mä jaan tunnilla tai henk. koht. on oikeeta, elikkä se ajantasasuus. Ei voi olettaa että tämä oli näin vuosi sitten vaan kaikki pitää tarkistaa mikä on välillä rasittavaa.	Tietojen on oltava ajantasaisia.	Ajantasaista tietoa on hankittava		

5.4 Luotettavuus ja eettisyys

Tarkastelen tässä aluvuussa ensin tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä seikkoja ja sitten tutkimuksen teon etiikkaa, jotka joiltakin osin liittyvät myös yhteen. Merkittävä huomio haastateltavista on se, että heillä on suurimmalla osalla mittava työhistoria takanaan. Vain yksi oli työskennellyt opinto-ohjaajana alle 9 vuotta. Voi olla, että tähän on kolme eri syytä. Meidän tutkimusasetelmamme aineistonkeruutapa suosi niitä haastateltavia, jotka ovat pitkäaikaisessa työsuhteessa. Pyyntö osallistua haastatteluun lähetettiin niille, jotka ovat ilmoittaneet halukkuudesta osallistua haastatteluun vuonna 2017 ja joiden sähköpostiosoite edelleen toimi. Tällöin haastattelupyyntö ei tavoittanut lyhyehköissä, määräaikaisissa työsuhteissa olevia, jotka tyypillisemmin ovat työuransa alussa. Haastateltavista ainoastaan yksi oli ollut nykyisessä työpaikassaan alle vuoden ja suurin osa oli vakituisessa virassa; työsuhteen vakituisuus ei tosin ilmennyt kaikkien kohdalla haastattelusta, joten täsmällistä määrää on mahdotonta sanoa.

Toinen mahdollinen selitys on, että uransa alussa olevat opinto-ohjaajat eivät ehkä halua tai uskaltavuus eri syistä osallistumaan haastattelututkimukseen. Kolmantena selityksenä saattoi olla se, että lukion opinto-ohjaajat olisivat keskimäärin kokeneempia, mutta kun tarkastelin peruskoulun opinto-ohjaajien haastatteluja, huomasin, että myös sieltä puuttuivat alle 10 vuotta ohjausalalla olleet. Tutkimusaiheeni kannalta kokeneet opinto-ohjaajat ovat tietenkin oikein hyviä haastateltavia, mutta on huomionarvoista, että vähemmän aikaa alalla olleiden ääni jää tässä tutkimuksessa melkein tavoittamatta. Uransa alkuvaiheessa olevat voivat ehkä joissain tapauksissa huomioida paremmin, mitä osaamista he ovat joutuneet käyttämään tai mitä osaamista heiltä vielä puuttuu, koska toiminta ei ole vielä automatisoitunut kuten pidempään samaa työtä tehneillä on voinut osittain tapahtua. Siksi olisi ollut toivottavaa, että vähemmän aikaa opinto-ohjaajan työtä tekeviä olisi ollut enemmän haastateltavien joukossa.

Alun perin haastatteluista suurin osa oli tarkoitus toteuttaa kasvokkain, mutta korona-epidemian rajoitusten vuoksi suurin osa jouduttiin lopulta toteuttamaan puhelinhaastatteluina (7 haastattelua). Minä tein neljä haastattelua kasvokkain ja yhden puhelimitse. Puhelimitse tehdyssä haastattelussa vuorovaikutus jäi ohuemmaksi kuin kasvokkain tehdyissä. Oli vaikeampi antaa luontevia minipalautteita haastateltavalle ja vaikeampi vakuuttua siitä, oliko haastateltava ymmärtänyt kysymyksen oikein. Otan tämän analyysissä mahdollisuuksien mukaan huomioon. Nauhoitteiden ja litterointien laatu oli kuitenkin yhtä haastattelua lukuun ottamatta kohtuullinen ja niistä sai hyvin selvää. Tässä yhdessä haastattelussa kuuluvuusongelmat olivat paikoin suuria eikä sitä voinut kokonaisuudessaan käyttää aineistossa. Paikoin kuuluvuus oli kuitenkin oikein hyvä ja olen ottanut analyysiin mukaan vain ne kohdat, joissa ei jäänyt epäilystä, mitä siinä sanottiin.

Analyysissä vaikein osuus oli miettiä, mikä määrä tulkintaa on sopivasti. Tutkijan on uskallettava tulkita ja vetää johtopäätöksiä, muuten analyysistä tulee pelkkä lista haastattelussa mainituista asioista. Erityisesti sisällönanalyysi on saanut tästä kritiikkiä. (Tuomi ja Sarajärvi, 2008, 4.4.) Toisaalta tutkijan on varottava laittamasta sanoja haastateltavan suuhun ja samoin täytyy varoa "kirsikanpoimintaa" eli sitä, että tulkitsee liikaa tai käyttää aineistoa vinoutuneesti, keräten todistusaineistoa jonkun ennalta määritellyn tuloksen taakse. Olen pyrkinyt systemaattisuuteen ja kuvannut luvussa 5.3. miten analyysi on toteutettu ja sillä tavalla pyrkinyt vähentämään tätä ongelmaa.

Tutkimuksen aikana olen pyrkinyt koko ajan pitämään mielessä kaksoisroolini tutkimuksen tekijänä ja lukion opinto-ohjaajana. Työni ei voi mitenkään olla vaikuttamatta siihen, miten teen analyysia ja millaisten silmälasien läpi tarkastelen tuloksia. Oli tutkijan tausta mikä hyvänsä, se ohjaa joka tapauksessa aina analyysia jollakin tavalla, joten oma työtaustani ei ole sen huonompi tausta kuin jokin muukaan. Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010b, 15) kertovat, että aineistosta ei itsenäisesti "nouse esille" mitään. Kaikki tapahtuu tutkijan esiyymmärryksen varassa ja perustuu tulkintaan. Ei siis pidä teeskennellä, että tutkijalla ei olisi vaikutusta analyysiin ja

tulkintaan, vaan tuoda se esille tutkimusraportissa. Toisaalta ei pidä tietenkään antaa periksi sille, että antaisi omien ennakkokäsitystensä tai mielipiteidensä ohjata tutkimusta (Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen, 2010b, 16). Myös Braun ja Clarke (2006, 80) varoittavat tästä samasta asiasta: tutkija ei voi pelkästään passiivisesti antaa ääntä tutkittavilleen, vaan hän on aina aktiivisesti rakentamassa tutkimustuloksia.

Tutkimuksen luotettavuuden osoittamiseksi olen päätenyt laittamaan tuloksiin paljon sitaatteja haastatteluista. Tällöin lukija voi paremmin arvioida analyysin kulkua. Tosin Tuomi ja Sarajärvi (2008, 1.1.2.) eivät ole kovin vakuuttuneita sitaattien hyödyistä tutkimusraportissa: "huonoa raporttia lainaukset eivät pelasta, mutta ne voivat hukata hyvän raportin idean." Joka tapauksessa niihin pitää Tuomen ja Sarajärven mukaan suhtautua esimerkkeinä. Myös Eskola ja Saloranta (1998, Teemoittelu) varoittavat liiallisesta sitaattien käytöstä. Pyydänkin lukijaa suhtautumaan sitaatteihin esimerkkeinä ja toivottavasti tulos-osiota elävöittävässä lisänä.

Haastattelussa luottamus on tärkeää: Haastateltavalle kerrotaan totuudenmukaisesti tutkimuksen tarkoituksesta, tietoja käsitellään ja säilytetään luottamuksellisesti ja anonymiteetti turvaten. (Ruusuvuori ja Tiittula, 2009a, 17.) Meille tämä oli tehty helpoksi, koska haastateltaville kerrottiin jo etukäteen kaksi vuotta sitten tutkimuksen ja haastattelun tarkoituksesta, heille lähetettiin vielä etukäteen sähköpostia, jossa kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta ja tietenkin kerroimme ennen haastattelua lyhyesti, mikä on haastattelun tarkoitus. Meitä haastattelihoita on useita ja olemme kirjallisesti sitoutuneet säilyttämään tiedot haastateltavista asianmukaisesti ennen toimittamista yliopistolle, mutta varsinaista rekisteriä ylläpitää Jyväskylän yliopisto. Anonymiteetin säilyttämiseksi olen kertonut haastateltavista vain hyvin yleisellä tasolla olevia asioita (Ruusuvuori ja Tiittula, 2009a, 17; Ranta ja Kuula-Luumi, 2017, 418 - 419). Haastateltavalle on myös tehtävä selväksi, että hän voi perua osallistumisensa milloin tahansa, jopa jälkikäteen (Ruusuvuori ja Tiittula, 2009a, 17). Haastateltava taas ei voi vaikuttaa tutkijan tulkintoihin. Tärkeä osa tutkimuksen

eettisyyttä on myös se, että asioita ei kysellä haastateltavilta vain uteliaisuuden tai sensaationälän vuoksi, vaan tutkimuksella on jokin tarkoitus. (Hyvärinen, 2017, 32.)

Luottamuksen rakentaminen on paitsi eettisesti oikein, myös informaation saannin edellytys. Jos haastateltava ei luota haastattelijaan, hän ei myöskään kerro asioista avoimesti. On oltava paitsi luottamuksen arvoinen, myös aidosti kiinnostunut. (Ruusu vuori ja Tiittula, 2009b, 41).

Tutkimusta tarkasteltaessa on otettava huomioon ajankohta, jolloin aineisto on kerätty. Tässä tapauksessa se tapahtui koronakeväänä 2020. Hyvin useat haastatteluista oli ehditty sopia toteutettavaksi ennen epidemian alkamista, joten aineisto ei tämän vuoksi valikoitunut merkittävästi. Ensimmäiset haastattelutkin ehdittiin toteuttaa helmikuussa ennen suurempia vaikutuksia. Suurin osa haastatteluista toteutettiin kuitenkin pandemian ollessa käynnissä ja tämä on voinut vaikuttaa siihen, mitä haastateltavat ovat työstään sillä hetkellä ajatelleet. Lukiot olivat lisäksi pääosin etäopetuksessa haastattelujen ajankohtana ja monet koulut, opettajat ja opinto-ohjaajat joutuivat tekemään nopeaa digiloikkaa. Siksi huomio osaamisvaateissa voi kääntyä esimerkiksi tietotekniseen osaamiseen. Haastateltavat käsitelivät haastattelun aikana kuitenkin monia teemoja, joten ei ole pelkoa siitä, että olisi käsitelty vain epidemian aikana tarvittavaa osaamista. Ajankohtaiset asiat voivat kuitenkin joidenkin aiheiden korostumista tuoda esille.

6. TUTKIMUSTULOKSET

Tarkastelen tässä luvussa tuloksia pääluokittain. Pääluokkia analyysissä muodostui neljä: Ihmissuhdetaidot, Tiedollinen osaaminen, Itsensä johtaminen ja Laaja-alainen osaaminen. Jokaisen luvun alussa on taulukko (Taulukot 4 - 7), jossa kuvataan sen pääluokan alla olevia yläluokkia ja alaluokkia, jotta lukijalle tulee selkeä kuva tuloksista. Olen otsikoinnissa noudattanut pääluokkien ja alaluokkien nimiä, jotta tuloksia on helppo seurata. Seuraavalla sivulla olevaan Taulukkoon 3 olen tiiviisti koonnut kaikki analyysin pää-, ylä- ja alaluokat.

Jatkossa olen kirjoittanut luokkien nimikkeet isolla alkukirjaimella siinä tapauksessa, että siinä viitataan selkeästi pää-, ylä- tai alaluokkaan. Tekstin sisällä, esimerkiksi taivutetussa muodossa, esiintyy monet näistä luokista kuitenkin pienellä alkukirjaimella, koska esimerkiksi vuorovaikutustaidoista puhutaan usein ilman, että viitataan selkeästi vain kyseiseen analyysin yläluokkaan. Selkeyden vuoksi olen pääsääntöisesti lihavoanut pääluokkien nimikkeet ja kursivoanut alaluokkien nimikkeet silloin kun niistä puhutaan siinä kappaleessa tai luvussa ensimmäisen kerran. Tällä olen pyrkinyt helpottamaan luettavuutta ja analyysin seuraamista.

TAULUKKO 3 Analyysin pää-, ylä- ja alaluokat.

Pääloukat	Yläluokat	Alaluokat
IHMISUHDE- TAIDOT	Vuorovaikutus- osaaminen	Ihmisen kohtaamisen taito Helpostiläheysttävvyys Taito saada ihminen puhumaan tilanteestaan Kuuntelemisen taito
	Muu ohjausosaami- nen	Ohjauksessa opiskelijoille pitää valaa luottamusta Taito tukea opiskelijan omaa toimintaa Pitää kunnioittaa opiskelijan omaa mielipidettä Tuetaan opiskelijan itsetuntemusta Tarvitaan herkkyyttä yksilön tilanteeseen Pitää vastata yksilön tarpeisiin Itsetuntemus
	Yhteistyötaidot	Yhteistyötaitoja tarvitaan koulun sisäisessä työssä Yhteistyötaitoja tarvitaan sidosryhmytyössä Verkostoitumistaidot ovat tärkeitä
	Kasvatukselliset taidot	Ryhmänhallintataidot Motivointitaidot Pyritään kasvattamaan opiskelijoita
TIEDOLLINEN OSAAMINEN	Tiedot	Tieto koulutusjärjestelmästä Tieto lukio-opinnoista Tieto OPS:n vaatimista sisällöistä Tieto tulevaisuuden työelämästä Osaaminen eri kulttuureista Tieto psykologian alasta
	Täytyy kehittää osaamistaan jatkuvasti	Ammattitaidon kehittäminen Ajantasaista tietoa on hankittava
ITSENSÄ JOHTAMINEN	Työn rajaaminen	Työn rajaaminen opiskelijahuollossa Omasta jaksamisesta huolehtiminen
	Itsensä johtamisen taidot	Organisointikyky Ajanhallintataidot ja priorisointi
LAAJA- ALAINEN OSAAMINEN	Viestitötaidot	Tiedotus vaatii tarkkuutta Tiedotus vaatii ihmishdetaitoja Tiedotus vaatii viestintätaitoja Asiat pitää selittää opiskelijoille
	Geneeriset taidot	Tarkkuus Laaja-alainen näkemys Ongelmille on etsittävä ratkaisu
	Spesifit taidot	Tietotekniset taidot Kielitaito Markkinointiosaaminen

6.1 Ihmissuhdetaidot

Aineistossa korostuivat ihmissuhdetaidot eli kaikki haastatellut kertoivat tarvitsevansa työssään erilaisia ihmissuhdetaitoja. Opinto-ohjaajan työ kuuluu käsitteen ihmistyö, auttamistyö tai asiakastyö alle (Onnismaa, 2007, 9), ja onkin aika selvää, että siinä tarvitaan monenlaisia ihmissuhdetaitoja. Tämän pääluokan alle muodostui neljä yläluokkaa: Vuorovaikutustaidot, Muu ohjausosaaminen, Yhteistyötaidot ja Kasvatukselliset taidot. Koska **vuorovaikutustaitoja** pidetään sekä yleisesti ohjausalan kirjallisuudessa, että se näyttäytyi aineistossa merkittävänä osa-alueena, muodostin siitä oman yläluokkansa ja **muusta ohjausosaamisesta** oman yläluokkansa. Lisäksi ihmissuhdetaitoja tarvitaan yhteistyössä muiden ammattilaisten kanssa, joten **yhteistyötaidoista** muodostui erillinen yläluokka, vaikka sielläkin toki tarvitaan samoja vuorovaikutustaitoja kuin ohjattavien kanssa. **Kasvatukselliset taidot** muodostivat vielä erillisen yläluokan, vaikka osaaminen näissä kaikissa neljässä on myös osittain päällekkäistä.

Näistä Vuorovaikutustaidot ja Muu ohjausosaaminen käsittelevät lähinnä ohjauskeskusteluissa ja opiskelijoiden kohtaamisessa tarvittavia taitoja ja Yhteistyötaidot taas muiden ammattilaisten ja sidosryhmien kanssa tarvittavia ihmissuhdetaitoja. Kasvatuksellista osaamista tarvitaan opiskelijoiden kanssa tehtävässä työssä ja leimallisesti ennen kaikkea oppitunneilla, mutta joskus myös yksilökohtaamisissa.

Vuonna 2017 OHJAT-hankkeessa toteutetun kyselyn perusteella työajasta merkittävä osa (keskiarvo 76 %) kuluu nimenomaan ihmisten kanssa toimimiseen. Merkittävimpiä osa-alueita olivat kyselyn perusteella henkilökohtainen ohjaus, opinto-ohjauksen oppitunnit, yhteishaku/jatkuva valinta sekä organisaation sisäinen verkosto- ja yhteistyö. (Rantanen, 2019.) Kaikki nämä osa-alueet vaativat erilaisia ihmissuhdetaitoja ja niiden merkitys tuli tämänkin aineiston perusteella esille. Kaikki haastateltavat kertoivat, että heidän työhönsä kuuluu henkilökohtainen ohjaus eli

ohjauskeskusteluja. Tässä työn tärkeässä osa-alueessa itsestään selvästi tarvitaan ihmissuhdetaitoja, joita haastateltavat kuvasivatkin laajasti.

TAULUKKO 4 Pääluokka Ihmissuhdetaidot.

IHMISUHDETAIDOT			
Vuorovaikutus- taidot	Muu ohjausosaaminen	Yhteistyötaidot	Kasvatukselliset taidot
Ihmisen kohtaamisen taito	Ohjauksessa opiskelijoille pitää valaa luottamusta	Yhteistyötaitoja tarvitaan koulun sisäisessä työssä	Ryhmänhallintataidot
Helposti-lähestyttävyys	Taito tukea opiskelijan omaa toimintaa	Yhteistyötaitoja tarvitaan sidosryhmätyössä	Motivointitaidot
Taito saada ihminen puhumaan tilanteestaan	Pitää kunnioittaa opiskelijan mielipidettä	Verkostoitumistaidot ovat tärkeitä	Pyritään kasvattamaan opiskelijoita
Kuuntelemisen taito	Tuetaan opiskelijan itsetuntemusta		
	Tarvitaan herkkyyttä yksilön tilanteeseen		
	Pitää vastata yksilön tarpeisiin		
	Itsetuntemus		

6.1.1 Vuorovaikutustaidot

Jokainen haastatelluista opinto-ohjaajista kuvasi tarvitsevansa työssään monenlaista vuorovaikutusosaamista. Moni heistä käytti sanaa vuorovaikutus, mutta sitä saatettiin kuvata myös esimerkiksi kohtaamisen taitoina, taitona luoda yhteys ohjattavaan, taitona tavoittaa yksilön ajattelumaailma tai kuuntelemisen taitona. Vuorovaikutustaidot koostuivatkin neljästä alaluokasta: *Ihmisen kohtaamisen taito*, *Helpostilähestyttävyyys*, *Taito saada ihminen puhumaan tilanteestaan* sekä *Kuuntelemisen taito*.

H5: vuorovaikutustaidot on aika iso ja tärkeä asia.

H4: Tietysti siinä aina voi kehittyä siinä kuuntelussa.

H2: Yksilön kohtaamista. Opiskelijan henkilökohtasta kohtaamista ja, hänen ajattelumaailmansa tavoittamista ja, siinä että ne on jokainen yksilö joka tulee sinne ohjaukseen. Se on vaan aina uskallettava kysyä niitä asioita joita pitää opinto-ohjaajan kysyä, että asiassa päästään eteenpäin.

Osa vuorovaikutustaitoja ja oikeastaan edellytys sille, että vuorovaikutukseen edes päästään on ohjaajan *helpostilähestyttävyyys*, joka tuli aineistossa esille. McLeodin (2013, 9) mukaan ohjaajan palveluiden luokse täytyy olla helppo päästä, ilman että välissä on portinvartijaa, joka toimisi esteenä välissä.

Peavy (2006, 35, 116 - 117) kuvaa tätä ominaisuutta ohjaajassa monella eri tapaa, joka on myös yhteydessä alaluokkaan *Ihmisen kohtaamisen taito*. Ohjaajan pitäisi siis Peavyn mukaan kohdata asiakas aidosti ja inhimillisesti. Ohjaaja ei saa antaa ymmärtää olevansa asiakkaan yläpuolella, vaikka tietoa hänellä voi toki olla joistakin asioista enemmän. (emt., 35.) Helpostilähestyttävyyttä voi Peavyn mukaan rakentaa esimerkiksi aloittamalla keskustelu sosiaalisella jutustelulla ja jollakin asiakasta kiinnostavalla asialla. Peavy kuvaa tällaista asennetta myös ihmiskasvoisuuden käsitteellä eli kunnioitetaan toista ja suhtaudutaan häneen tasaveroisena keskustelukumppanina. (emt., 115.) Kunnioitus ja ihmiskasvoisuus ovat toki käsitteenä helpostilähestyttävyyttä laajempia ja syvempiä, mutta jos ohjaaja ei ole helposti lähestyttävä, on vaikea päästä vuorovaikutuksessa eteenpäin. Yhdistän

ihmisen kohtaamisen taidot myös empaattisuuteen, jota esimerkiksi Gladding (2000, 31) peräänkuuluttaa ohjaajalta.

Helpostiläheystyttävyys tulee myös muissa käytännönläheisissä ohjaustyön neuvoissa esille. Esimerkiksi Lahikainen (2000, 262) neuvoo ottamaan asiakkaan vastaan kiireettömästi ja muutenkin kiinnittämään huomiota ensitapaamiseen. McLeod ja McLeod (2011, 45) kehottavat kiinnittämään huomiota jopa istuimeen ja häiriöttömään tilaan. Omassa aineistossani yksi haastateltava mainitsi myös erikseen kiireettömyyden. Muuten helpostiläheystyttävyys mainittiin enimmäkseen erittelemättä, mitä sillä tarkoitetaan. Kohtaamisen taidon merkityksestä kertoo myös Rupanin, Haugheyn ja Cooperin (2012) tutkimustulokset, joiden mukaan ohjaussuhteessa tarjottu kunnioitus, avoimuus ja ymmärrys, auttoivat ohjattavia selvittämään ongelmiaan ja keskittymään paremmin koulunkäyntiin.

Alaluokat *Taito saada ihminen puhumaan tilanteestaan* ja *Kuuntelemisen taito* ovat tavallaan toistensa kääntöpuolia. Toki edellinen vaatii usein sopivien kysymysten esittämistä, kuten eräs haastateltavista huomauttaa, mutta ilman kuuntelemisen taitoa hyvillä kysymyksillä ei juuri ole merkitystä. Ohjauskirjallisuudessa näitä taitoja arvostetaan laajasti (esim. Gladding, 2000, 31; McLeod, 2013, 8). Ohjauksessa työvälineitä ovat nimenomaan puhe ja kuunteleminen, joten ymmärrettävästi se tulee tässäkin aineistossa vahvasti esille. Merkille pantavaa on, että kukaan haastateltavista ei mainitse esimerkiksi erilaisten testien käyttämisen osaamista osana työtään, vaikka niitä varmasti opinto-ohjauksen tunneilla jonkin verran tehdäänkin.

Haastateltavat puhuivat siis kokonaisuudessaan paljon vuorovaikutustaidoista, joihin määritelmällisesti kuuluu paitsi sanallinen vuorovaikutus, myös ruumiinkieli. Haastateltavat eivät erikseen maininneet ruumiinkielen merkitystä ohjaajan toiminnassa tai hänen tulkitessaan ohjattavan sanomaa. McLeod ja McLeod (2011, 45) kiinnittävät huomiota tähänkin puoleen ohjaajan työssä kertoessaan tarkasti taidoista, joita ohjaaja työssään tarvitsee.

6.1.2 Muu ohjausosaaminen

Muulla ohjausosaamisella tarkoitetaan tässä muuta ohjaustilanteessa, tyypillisesti ohjauskeskustelussa, tarvittavaa osaamista kuin suoranaisesti vuorovaikutustaitoja. Vuorovaikutustaidot ovat toki näidenkin taitojen taustalla, koska ne ovat niin perustavanlaatuisia taitoja. Halusin kuitenkin eritellä vielä tarkemmin, mitä ohjaustilanteessa tapahtuu haastateltavien mukaan ja minkälaista taitoa se heiltä vaatii. Useimmiten haastateltavat eivät ole suoraan kuvanneet, että ohjauskeskustelussa tarvitsen *taitoa* tai *osaamista* vaikkapa opiskelijan oman aktiivisuuden herättämiseen tai ohjattavan toimijuuden vahvistamiseen. He kuvasivat usein, että näin ohjaustilanteessa *tapahtuu* tai *pitää tapahtua*, jolloin tulkitsen, että tietynlaista osaamista ohjaajalta silloin vaaditaan. Osa haastateltavista huomasi itsekin tämän vaativan osaamista.

H8: jos ajatus on siinä et se ohjaus on sitä toimijuuden tukemist et se fokus on siin ohjattavassa.

H7: Opo on vähän semmonen, luotsi joka ohjaa laivoja satamaan kun huomaa että siellä ollaan menossa vähän johonkin sivusuunnalle niin sitten luotsivene käy hakemassa sen ison veneen sinne satamaan niin opo on vähän samanlainen että ei kerro mihin pitää mennä mutta auttaa siihen että opiskelija pääsee siihen tavoitteeseen.

H6: tämmöstä että opiskelijan pitäis saada semmoset eväät että hän pystyy itse saamaan semmosen asenteen että hän haluaa itse tutkia ja selvittää mahdollista tulevaisuuttaan. Ja nimenomaan tähän sitten liittyy omat vahvuudet ja omat ei-vahvuudet. Että tämmösen oman asenteen herättäminen, et se on semmonen juttu.

H10: Kyllähän se semmosta herkkyyttä, herkkyyttä siinä pääasiassa. Niin kun mää joskus oon määritelly itelle että kaikista vaikeimpia kohtaamisia on hymyilevät tytöt ... ei nyt usein, mutta joskus aina kun nuori tulee paikalle niin se ei kerrokaan tai se on tullu kertomaan jotakin muuta asiaa.

Tämän yläluokan muodostavat seitsemän alaluokkaa: *Ohjauksessa opiskelijalle pitää valaa luottamusta, Taito tukea opiskelijan omaa toimintaa, Pitää kunnioittaa opiskelijan mielipidettä, Tuetaan opiskelijan itsetuntemusta, Tarvitaan herkkyyttä yksilön tilanteeseen, Pitää vastata yksilön tarpeisiin sekä Itsetuntemus.* Itsetuntemuksen sijoitin aluksi pääluokkaan Laaja-alainen osaaminen (luku 6.4.), mutta kävi yhä selvemmäksi, että ohjausosaaminen jää vaille jotakin merkityksellistä, jos ohjaajalla ei ole itsetuntemusta, kuten tulosten tarkastelusta käy myöhemmin ilmi.

Yhteistä lähes kaikille tämän yläluokan osioille on, että niissä leimallisesti keskitytään asiakkaan tarpeisiin. Samoin McLeod (2013, 8) määrittelee, että ohjaajan tulee laittaa sivuun omat mielipiteensä ja keskittyä auttamaan ohjattavia määrittelemään omat arvonsa ja toiveensa sekä toimimaan niiden mukaisesti. Aineistoni ohjaajat tunnistavat, että hänen työhönsä kuuluu valaa ohjattavaan luottamusta, tukea ja kunnioittaa hänen toimintaansa tai ajatuksiaan ja ohjaaja tarvitsee herkkyyttä siihen, että yksilön tilanteesta päästään selvyyteen. Viimeinen liittyy jo vahvasti myös vuorovaikutustaitoihin. Gladding (2000, 32) tiivistää tämän kyvyn sanalla *tuki (support)*, joka on siis hänen mukaansa yksi tehokkaan ohjaajan ominaisuuksista. Hän tarkoittaa sillä kykyä tukea yksilöä tekemään omat päätöksensä samalla saaden aikaan toivoa. McLeod (2013, 8) kuvaa samaa asiaa kertomalla, että ohjaaja tarvitsee tavallisia inhimillisiä kykyjä, joista yksi on sensitiivisyys (tai herkkyyys) toisten kokemukselle tai jopa virittäytyminen asiakkaan kokemukseen (McLeod ja McLeod, 2011, 44).

Vaikka aineistossa korostetaan yksilön tarpeista käsin lähtemistä ja yksilön oman toiminnan tukemista, missään vaiheessa ei tule esille, että ohjaus olisi lukion opinto-ohjaajien mielestä lähtökohtaisesti vapaaehtoista. Ohjauksen teoriassa usein lähdetään tästä lähtökohdasta. Esimerkiksi McLeod (2013, 7) määritellesään ohjausta, aloittaa tällä ajatuksella. Täytyy kuitenkin muistaa, että asiaa ei suoraan kysytty haastateltavilta, vaan tarkoitus oli kartoittaa ohjaajan tarvitsemaa osaamista. Kyky asettua asiakkaan asemaan, asettaa hänen tarpeensa etusijalle ja tukea hänen omaa aktiivisuuttaan on laajasti hyväksytty ajatus ohjauksessa, kuten McLeodin (emt.) määritelmästäkin käy ilmi.

Kolme haastateltavaa kertoi, että työssä tarvitaan *itsetuntemusta* ja nimenomaan sitä koettiin tarvittavan ohjaustilanteissa. Samoin Gladdin (2000, 31 - 32) nimeää kyvyn itsetarkasteluun ja itsetuntemuksen (*introspection, self-awareness*) tehokkaan ohjaajan ominaisuuksiksi. Itsetuntemus tuli kaikilla kolmella esille teeman 3 (etiikka ja arvot) kohdalla. Haastateltava 1 otti sen lisäksi esille heti alussa ohjauskeskustelujen kohdalla.

H1: No se [ohjauskeskustelut] vaatii paljon. Itsensä tuntemista, opiskelijoiden tuntemista, kykyä olla sekottelematta omia ja opiskelijan asioita.

H6: Mutta kyllä mä näkisin että tuo kun sä puhut tuon "arvot", se arvo-sana on aina haastava, mutta kyllä mä siinä korostaisin sitä että siinä pitää katkoa vähän, silmät kääntää sissäänpäin, että mimmonen mä oon ja teenkö mä oikeita asioita, niin ne varmaan on siellä taustalla.

6.1.3 Yhteistyötaidot

Tämän yläluokan alla ovat alaluokat *Yhteistyötaitoja tarvitaan koulun sisäisessä työssä, Yhteistyötaitoja tarvitaan sidosryhmytyössä ja Verkostoitumistaidot ovat tärkeitä.* Yhteistyön ja verkostoitumisen merkitystä lukion opinto-ohjaajan työssä ei aineiston perusteella voi liikaa korostaa.

H1: Yhteistyö on tärkeitä, kaikkien tahojen kanssa, koulu yhteisössä, sisällä ja ulos.

H3: Erityisesti tätä, ryhmätyötä muiden asiantuntijoiden kanssa. Koska, sit nii no jatkuvastihan me ollaan psykologi kuraattori terkkari koulun lääkäri, kuka puuttuu erityisope ja muut opot ja ryhmänohjaajat

H10: Ja osittain hallintoon liittyen tuo verkostoituminenkin eli opojen on tärkeä verkostoitua keskenään että voidaan sitten omassa työyhteisössä hahmottaa että missä mennään.

Jaottelin *yhteistyön* karkeasti koulun sisäiseen ja ulkoiseen yhteistyöhön ja lisäksi haastateltavat puhuivat *verkostoitumistaidoista*, jotka otin erilliseksi alaluokaksi, vaikka siinä toki tarkoitetaan oman koulun ulkopuolisten tahojen kanssa tehtävää yhteistyötä. Verkostoitumistaidoissa korostuu se, että verkostoja aktiivisesti luodaan ja laajennetaan eikä pelkästään jatketa yhteistyötä, joka on aikanaan aloitettu tai ollut olemassa jo ennen kyseisen työntekijän aloittamista siinä työtehtävässä.

Kaikki haastateltavat puhuivat jollakin tavalla yhteistyön tekemisestä ja yhteistyön merkityksestä, joten niitä taitoja työssä varmasti tarvitaan. Toiset painottivat sitä enemmän ja toiset vähemmän, mutta kukaan ei kertonut tekevänsä työtä yksin, ilman yhteistyökuvioita eri tahojen kanssa. Myös hyvän ohjauksen kriteereissä (OPH, 2014) todetaan, että ohjaus on yhteistä työtä. Tässä viitataan koulun sisäiseen yhteistyöhön, mutta aineistossa viitattiin myös paljon yhteistyöhön eri oppilaitosten välillä,

esimerkiksi opinto-ohjaajien kesken. Yleensä puhuttiin kuitenkin vain verkostoitumistaidoista tai yhteistyötaitoista yleisesti, yksilöimättä kenen kanssa yhteistyö tapahtuu. Joka tapauksessa ohjaus on niin vaativaa, että yksin kaikesta ei voi selvitä (Onnismaa, 2007, 110) ja laajasti tunnistetaan, että työnkuvan muuttuminen on tehnyt verkostoyhteistyöstä aiempaa merkittävämpää (Lairio ja Puukari, 2001, 6). Mielenkiintoista on myös huomata, että 1990-luvun lopulla toteutetussa opinto-ohjaajille suunnatussa kyselyssä vain harva tunnisti verkostoyhteistyön oleellisena osana työtään (Puukari, Lairio, Nissilä, 2001, 199). Minun aineistossani reilu kaksikymmentä vuotta myöhemmin lukion opinto-ohjaajat tunnistivat verkostoitumistaidot työssään hyvin tärkeiksi.

Sama tunnistetaan aikuiskoulutuksessa: TNO-työtä tekevät tarvitsevat yhteistyö- ja verkostotaitoja (Jokinen, 2010, 99). Jokisen (2010) pro gradu -tutkielmassa tutkimusasetelma oli hyvin samanlainen kuin minun tutkimuksessani: teema-haastattelun avulla on selvitetty tiedotus-, neuvonta- ja ohjaustyötä (TNO-työ) aikuiskoulutuksen kentällä tekevien työnkuvaa ja ohjaustyössä tarvittavia kompetensseja. Aikuiskoulutuksen TNO-työ on tietenkin heterogeenisempää kuin lukion opinto-ohjaajan työ ja Jokinen (emt., 57) jaottelee työnkuvan assistenttien ja sihteerien toimenkuvaan, kouluttajien ja koulutustarkastajien toimenkuvaan sekä opinto-ohjaajien toimenkuvaan. Kaikista näistä tehtäväkentistä löytyy kuitenkin yhtäläisyyksiä lukion opinto-ohjaajan työhön jo aineistoni perusteella, joten on mielekästä tarkastella kaikkia näitä tehtäväryhmiä vertaillaessa tuloksia. Lisäksi Jokisen (emt, 74) mukaan eri ryhmien väliset näkemykset työssä vaadittavasta osaamisesta olivat melko yhteneväisiä.

Erityisesti opiskeluhuoltoon liittyen alaluokka *Yhteistyötä tarvitaan koulun sisäisessä yhteistyössä* risteää pääluokan *Itsensä johtaminen* kanssa ja siellä erityisesti alaluokan *Työn rajaaminen opiskelijahuollossa* kanssa. Usean haastateltavan mukaan työnkuvaa on pakko rajata. Jotta opiskelijoiden asiat silti menisivät eteenpäin, on tehtävä yhteistyötä muiden ammattilaisten kanssa. Ohjaus voikin olla paitsi yksilöohjausta, myös yhteisöllistä ohjaamista, jossa yhteistyötaidot korostuvat (Vehviläinen, 2014, 1. luku).

Myös Kasurinen (2018, 133) kertoo, että ohjaus toteutuu lukiossa yhteistyönä. Toimijoilla on siis omat vastuunsa ja roolinsa ja Kasurisen mukaan näitä toimijoita ovat esimerkiksi rehtori, opettajat, ryhmänohjaaja, opinto-ohjaaja, opintotoimiston henkilökunta, kuraattori, psykologi, terveydenhoitaja ja erityisopettaja. Yksin ei siis ole tarkoitukseen ohjausta tehdä ja sen haastateltavatkin tuovat esille. Lukion opetussuunnitelmassakin (LOPS, 2019) korostetaan yhteisöllistä opiskelijahuoltoa, jossa on tarkoitus yhteistyössä ja ennaltaehkäisevästi puuttua opiskelijahuollollisiin ongelmiin. Merkillepantavaa on kuitenkin, että haastattelujen perusteella ei useinkaan käy ilmi, tarkoittavatko haastateltavat näissä tilanteissa työnjakoa vai yhteistoimintaa. Yhteistoiminta olisi näissä tilanteissa tehokkaampaa (Hämäläinen, 2003, 132 - 133) ja opetussuunnitelman hengen mukaista (LOPS, 2014).

6.1.4 Kasvatukselliset taidot

Opinto-ohjaaja on Suomessa myös opettaja ja jokainen nuorten kanssa tekemisissä oleva on omalta osaltaan kasvattaja. Siksi opinto-ohjaajakin tarvitsee kasvatuksellisia taitoja. *Ryhmänhallintataidosta* ja *motivointitaidoista* tuli muutamia mainintoja ja *kasvattamisen* merkityksen mainitsi yksi haastateltavista. Kovin merkittäväksi yläluokaksi tämä ei kuitenkaan aineistossa muodostunut verrattuna muihin ihmissuhdetaitoihin.

H7: Ja myös se että, no on ryhmiä mitkä on isoja että on joskus semmosia tunteja missä on yli 40 opiskelijaa, niin se saattaa olla hyvin opo- tämmöstä että, hyvin tämmöstä että minä kerron miten asiat on piste. Mutta sitten jos on mahdollista niin me pyritään kyllä tekemään jotain toiminnallista elikkä se on hyvin tämmöstä, siel tulee vertaistyöskentelyä ja parityöskentelyä ja pienryhmätyöskentelyä sen ison ryhmän sisällä. Elikkä siinä myös tämmösiä erilaisia taitoja vaaditaan että ei pelkästään että osaa kertoa ne asiat vaan että miten ne asiat kerrotaan.

H1: Tietysti tommosta ryhmänhallintaa, ja isojakin ryhmiä.

H7: No ehkä ne opiskelijat jotka sanoo niin kun mä äsken sanoin että enhän mä tätä tartte, että mä tiään jo mihin minä haluan mennä, niin se on hiroeen hankala kun on isot ryhmät että, minkälaista tietoa ja asioita, ja miten käsitellään jotta se antais kaikille kaikkee ja sitten kun on osa opiskelijoista jotka on semmosia että opoilu on ihan pöhlöö että sitä ei ees tartte. Niin kun ylipäättänsä ei pelkästään noita kurssseja vaan kaiken kaikkiaan että ne kokee että se ei oo semmosta mikä lisää heidän tiedollista, pääomaa ja sitä ei tarvita, niin tämmösten opiskelijoitten puolelleen voittaminen on haaste.

H6: Että kyllä me pyritään tässä vielä, no miten tämä nyt, kyllä me halutaan kasvattaa, että kyllä me yritetään tässä panna näitä ihmisyyden peruspilareita tässä kasaan myös tässä kolmen vuoden aikana, että kasvattajien viivoan alle halutaan kuulua.

Ryhmänhallintataidot ja *motivointitaidot* liittyivät hyvin leimallisesti oppituntien pitämiseen, tosin yksi haastateltava mainitsi motivoinnin ohjauskeskusteluiden kohdalla. Nämä ovat siis selkeästi sitä osaa opinto-ohjaajan työssä, joka liittyy työn opettajamaiseen ulottuvuuteen eli oppituntien pitämiseen. Yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta (aikuislukion opinto-ohjaaja) kaikkien työhön kuului oppituntien pitämistä.

Ohjausta koskevassa kirjallisuudessa ei kovin paljon ole kiinnitetty huomiota taitoihin, joita tässä kutsun kasvattamisen taidoiksi, koska ohjaus ja opettaminen saatetaan nähdä jopa erillisinä ja hyvin erilaisina toimintoina. Kuitenkin esimerkiksi Onnismaa (2007, 24) näkee ohjauksen pedagogisena toimintana ja Suomessa lukion opinto-ohjaajat ovat opettajakuntaan kuuluvia ja opettajan kelpoisuuden omaavia. Myös aineistossani yksi haastateltavista kuvasi opinto-ohjaajan toimintaa ”hyvin pedagogiseksi”.

Aineistossani tämän yläluokan alla puhuttiin siis ryhmänhallintataidoista, motivointitaidoista ja yleisesti kasvattamisesta. Lahdeksen (1997, 125) mukaan opettajan perustaidot ovat viestintätaidot, ihmissuhdetaidot, sosiaalisen järjestyksen taidot sekä motivointi- ja aktivointitaidot. Tässä jaottelussa on paljon samaa aineistosta esiin nousseiden taitojen kanssa. **Viestintätaidot** käsitellään pääluokassa laaja-alainen osaaminen. Muut opettajan perustaidot tulevat esille tämän pääluokan Ihmissuhdetaidot kohdalla. Opettajan perustaidot löytyvät siis myös opinto-ohjaajien osaamista kartoittavasta aineistosta.

6.2 Tiedollinen osaaminen

Tiedollinen osaaminen näyttäytyi aineiston valossa hyvin merkittävänä taitona lukion opinto-ohjaajan työssä. Yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta kaikki muut painottivat sen merkitystä, että opinto-ohjaajan työssä tarvitaan monenlaista tietoa esimerkiksi taulukossa 5 mainituista seikoista ja että tieto myös muuttuu koko ajan ja on tärkeää pitää itseään ajan tasalla.

TAULUKKO 5 Pääluokka Tiedollinen osaaminen

TIEDOLLINEN OSAAMINEN	
Tiedot	Täytyy kehittää osaamistaan jatkuvasti
Tieto koulutusjärjestelmästä	Ammattitaidon kehittäminen
Tieto lukio-opinnoista	Ajantasaista tietoa on hankittava
Tieto OPS:n vaatimista sisällöistä	
Osaaminen eri kulttuureista	
Tieto tulevaisuuden työelämästä	
Tieto psykologian alasta	

6.2.1 Tiedot

Erityisesti vastauksissa toistui, että opinto-ohjaajan on oltava kartalla *koulutusjärjestelmästä*, siihen liittyvistä opiskelijavalinnasta ja *lukio-opinnoista* sekä ylioppilastutkintoon liittyvistä seikoista. Lisäksi mainintoja tuli eri *kulttuureihin liittyvästä tiedosta* (2 haastateltavaa), *tulevaisuuden työelämästä* (3 haastateltavaa) sekä *psykologian alaan liittyvästä tiedosta* (2 haastateltavaa). Näistä muodostin yläluokan Tiedot. Tässä täytyy ottaa huomioon, että teemassa 4 kysyttiin nimenomaan tulevaisuuden työelämästä ja haastateltavat huomioivat tulevaisuuden työelämään

liittyvän osaamisen vasta sen teeman käsittelyn alla. He eivät siis ottaneet asiaa esiin kysyttäessä yleisesti työssä vaadittavasta osaamisesta (teema 2).

H9: Se vaatii, aika laajaa osaamista ensinnäkin siitä et miten vaikkapa lukio-opinnot rakentuu. Että lukio pitää olla aika vankka osaaminen ensinnäkin siitä valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta ja sit siit koulukohtasesta, opetussuunnitelmasta. Sit tietysti ylioppilastutkinnon järjestämisestä pitää olla koko ajan ajan hermolla ja seurata kaikki uudistukset ja lakiuudistukset esitykset kaikki semmoset. Ja sitte jatko-opintoihin hakeutumisessa niin pitää olla koko ajan, jatkuvasti pitää päivittää omia tietoja ja kouluttautua lisää että on oikeasti ite tietää mihin niitä, nuoria ohjaa et semmosta ihan, semmosta tietoa tarvii siis hirveesti.

H3: Pitäähän siin nyt tuntee lukiosysteemi ja kaikki vanhat ja uudet ja tulevat OPS:t niist aina kysellään. Eli ku, no parhaimmas tapaukses meil on koht kolme OPS:ii päällekkäin mut kaks nyt ainaki. Ja sitte ylioppilastutkinto muuttuu niin sit pitää tietää aina et no minä vuon sä oot aloittanu mikä OPS koskee sua mitkä YTL:n jutut koskee sua et siinkää ei uskalla enää sanoo suoraan tost vaan lonkalta että näin ja näin.

Tiedollinen osaaminen ei tarkoita vain tiedon passiivista omaksumista vaan aktiivisia tiedonhankinta- ja hallintavalmiuksia (Juutilainen ja Vanhalakka-Ruoho, 2011, 233). Samaa korostaa Gladding (2000, 32), joka määrittelee yhdeksi tärkeäksi ohjaajan ominaisuudeksi älyllisen pätevyyden, johon kuuluu halu oppia ja kyky ajatella nopeasti ja luovasti. Pelkkä passiivinen osaaminen ei siis riitä, vaan tarvitaan myös ominaisuuksia, joita esiintyy myös pääluokassa Itsensä johtaminen (luku 7.4.).

Jokisen (2010, 99) mukaan aikuiskoulutuksen kentällä yksi tarvittava taito on kulttuurisensitiivisyys. Olen luokitellut tähän liittyvät ilmaisut tiedollisen osaamisen alle, mutta kysymys on tietenkin tiedollista osaamista laajempi. Yksi haastateltavista jopa käytti samaa termiä, kulttuurisensitiivinen ohjaus. Kokonaisuudessaan tähän asiaan kiinnitti huomiota kuitenkin vain kaksi haastateltavaa, mutta tätäkin osaamista siis tunnustetaan tarvittavan myös lukion opinto-ohjaajan työssä.

6.2.2 Täytyy kehittää osaamistaan jatkuvasti

Tämä yläluokka koostuu alaluokista *Ammattitaidon kehittäminen* ja *Ajantasaisen tiedon hankkiminen*. Ammattitaidon kehittäminen on laajempi käsite kuin pelkkä tietojen omaksuminen. Otin käsitteen ammattitaidon kehittäminen käyttöön, koska

haastateltavat käyttivät sitä käsitettä, mutta kuitenkin haastattelussa viittaisivat myös tiedolliseen ajan tasalla pysymiseen. Vastauksissa korostuivat siis muutokset, joissa on koko ajan pysyttävä ajan tasalla, mutta ei ole poissuljettua, että myös muunlaista ammatillista kehittymistä tarvitaan. Tiedollinen osaaminen ja siihen liittyvä tietojen jatkuva päivittäminen on kuitenkin aineiston perusteella merkittävä työn osaamisalue.

H5: Joo ja sitten tietysti tää ajantasainen tieto näistä kaikista mitä koulutuselämässä tapahtuu se on tietysti yks sellanen että koko ajan pitää päivittää ja siltikin hämmentyy jatkuvasti et miks tätäkään ei taas tiennyt.

H4: No sitten mitä haasteita tulee niin no, nykysellään tulee noihin hakuhommiin jatkuvalla syötöllä joka vuosi uusia muutoksia. Sitte jutut muuttu, sen myötä muuttunu keväiset kurssivalinnat, yökirjotukset, rakenne muuttuu koko ajan. Se on tietysti oma haasteensa mut siihen on jotenki tottunutki nyt tässä että okei, joka vuosi jotain muuttuu.

H2: Se on varmaan se tehtäväalue jossa joutuu olemaan tavallaan kaikkein, tai tietysti (kaikki aina) opolla on kaikista asioista tiedettävä ne ajankohtaset jutut mutta esimerkiks se että kun siinä ollaan viranomaisvastuun ja ynnä muuta tämmösen kanssa niin paljon tekemisissä, niin se ajantasasen tiedon Se on sitä vaan että aina on pyrittävä hankkimaan viimeisin ajantasanen tieto ja se on aina tarkistettava jostakin lähteestä, että ei voi luottaa omaan muistiinsa tai käsitykseensä yhtään.

Yläluokassa **Täytyy kehittää osaamistaan jatkuvasti** tuli siis ilmi sekä tiedon että osaamisen hankkiminen, vaikka tiedon osuus korostuikin vastauksissa. Monet opinto-ohjaajat kokivat, että asiat muuttuvat jatkuvasti ja siksi on oltava koko ajan tarkkana ajankohtaisen tiedon suhteen. Tiedotus on vääjäämättä osa lukion opinto-ohjaajan työtä (Onnismaa, 2007, 23), joten ilman kykyä omaksua uusia asioita ja innokkuutta ottaa selvää asioista on vaikea selvitä. Erittäin merkittäväksi osaksi työtä ajantasaisen tiedon hankkiminen ja sen rajaaminen, hallinta ja välittäminen sekä tietojen ja taitojen kehittäminen koettiin myös aikuiskoulutuksen TNO-työssä (Jokinen, 2010, 99 - 100).

6.3. Itsensä johtaminen

TAULUKKO 6 Pääluokka Itsensä johtaminen.

ITSENSÄ JOHTAMINEN	
Työn rajaaminen	Itsensä johtamisen taidot
Työn rajaaminen opiskelijahuollossa	Organisointikyky
Omasta jaksamisesta huolehtiminen	Ajanhallintataidot ja priorisointi

Olen nimennyt tässä luvussa käsiteltävät omatoimisuutta ja oman työn ja ajan organisointia koskevat osa-alueet käsitteellä itsensä johtaminen. Samasta asiasta on käytössä useita hieman samantapaisia käsitteitä, kuten Paasivaaran (2009, 10) itsejohtajuus. Se jakautui aineiston perusteella työn rajaamiseen liittyviin seikkoihin ja työn organisointia ja ajanhallintataitoja vaativiin taitoihin.

6.3.1 Työn rajaaminen

Erityisesti *opiskelijahuollolliset* asiat koettiin sellaisiksi, että niissä täytyy osata *rajata omaa työnkuva* (5 haastateltavaa). Tämä liittyi joissakin puheenvuoroissa myös yhteistyöhön eli koettiin, että sen ymmärtäminen on tärkeää, että opinto-ohjaaja ei yksin voi tehdä kaikkea ja toisaalta pitää pystyä yhteistyössä muiden asiantuntijoiden kanssa selvittämään, kenen työnkuvaan asia kuuluu (3 haastateltavaa). Jokinen (2010, 100) käyttää tästä termiä *jatko-ohjausosaaminen*, joka tulee ilmi myös aikuiskoulutuksen kentällä.

Erillisenä alaluokkana esiintyi vielä *Omasta jaksamisesta huolehtiminen*, mutta se esiintyi vain yhdellä haastateltavalla. Oma jaksaminen ja työn rajaaminen esiintyivät kuitenkin joissakin puheenvuoroissa samassa ilmaisussa, vaikka ei selvästi sanottu, että työtä täytyy rajata oman jaksamisen vuoksi.

H1: Siis, se oppilaishuoltotyö tai opiskelijahuoltotyö, niin se on vähän työläs ja rasittava ja siinä täytyis selkeesti tehdä sellasta että mikä kuuluu opinto-ohjaajalle, mikä ei kuulu. Että opinto-ohjaaja on pedagoginen henkilö, jonka on syytä rajata työnsä siihen eikä sekaantua mihinkään sellaseen, mihinkään ammattitaito ei riitä.

H8: Et se vaatis myös sitä et ois tosi selkeesti rajattu se et no mikä se.. tai sitä oman työn rajaamisthan se sit on myös että okei et no mä oon nyt tehny nää ja nää asiat. Et mä oon nyt yrittäny ja tää riittää.

Sydänmaalakka (2017, 32) puhuu ammatillisesta kunnosta. Siihen kuuluvat selkeät työtehtävät ja riittävä osaaminen, palautteen saaminen ja työssä kehittyminen sekä työroolin ja muiden roolien tasapaino. Myös haastateltavat puhuivat **työn rajaamisesta** tärkeänä taitona. Paasivaara (2009, 10) käyttää käsitettä itsejohtajuus, jonka hän määrittelee omasta työkyvystä, jaksamisesta, motivaatiosta, osaamisesta ja jatkuvasta kehittämisestä huolehtimisena. *Omasta jaksamisesta huolehtiminen* tuli ilmi myös tässä aineistossa, samoin osaamisesta ja kehittämisestä huolehtiminen pääluokassa Tiedollinen osaaminen. Omasta jaksamisesta huolehtimista ei kuitenkaan painottanut kuin yksi haastateltava ja tähän samaan hankkeeseen liittyvän kyselyaineiston perusteella opinto-ohjaajat jaksavat työssään pääosin erittäin hyvin (Rantanen, Mäkikangas, Puukari ja Silvonen, 2020). Tämän aineiston perusteella voi siis päätellä, että työn rajaaminen on ymmärretty tärkeäksi taidoksi ja sitä on osattu tehdä ja siksi jaksaminen työssä on hyvää.

6.3.2 Itsensä johtamisen taidot

Lukion opinto-ohjaajan työ vaatii usean haastateltavan mielestä *taitoa organisoida* itse työtään ja suunnitella sitä (5 haastateltavaa). Lisäksi vaaditaan *ajanhallintataitoja* ja siihen liittyvää *priorisointia* (4 haastateltavaa). Priorisointiin liittyy tässä aineistossa kahden haastateltavan kuvaama tilanne, että aikaa menee asioihin, jotka eivät ole varsinaisesti työn ydinasiaa. Silloin priorisointitaidot ovat erityisen tärkeitä.

H7: Mutta sitten se vaatii semmosta kun ne on jo merkitty sinne omaan kalenteriin että minä tiään millon nämä on niin minä pystyn sit aika lailla sitä omaa, toimintaa suunnittelemaan sen mukaisesti että ne ei tuu yllätyksenä nää asiat.

H5: No ehkä se osaaminen on sit sitä että, toisaalta oman ajankäytöllisesti osaa valita sen et millon menee se raja koska sitä täytyy tehdä.

Gladding (2000, 32) kuvaa tällaisia taitoja sanalla energia. Hänen mukaansa ohjaajalla täytyy siis olla energiaa pysyä aktiivisena jopa aikapaineessa, kun asiakkaita kertyy jonoon. Tällaisessa tilanteessa tarvitaan kykyä organisoida työnsä ja priorisoida tehtäviä, kuten haastateltavani kuvaavat.

Samoin kuin tämän aineiston perusteella myös Puhakan ja Silvosen (2011, 265 - 264) tutkimuksessa todettiin, että työhön kuuluu paljon ohjaustyöhön kuulumatonta työtä ja opinto-ohjaajat lukioissa kokevat, että on haastavaa miettiä, mihin käyttää työaikansa. Moni kokee, että työssä on liikaa hallintoon kuuluvaa työtä, kun ohjaus koettaisiin työn ydinasiaksi. Kaikkea ei ehdi tehdä, joten oman työnsä rajaaminen ja itsensä johtaminen tällä tavalla on tärkeää. Aivan samalla tavoin aikuiskoulutuksen TNO-työssä tunnistettiin oman osaamisen tiedostamisen ja rajojen määrittelyn tarve (Jokinen, 2010, 99).

6.4. Laaja-alainen osaaminen

Haastateltavat kuvasivat opinto-ohjaajan työssä tarvittavan sellaisia taitoja, jotka ovat hyvin yleisiä asiantuntijatyössä. Näistä osa menee jonkin verran päällekkäin erityisesti taitojen kanssa, joita esiintyy pääluokassa Itsensä johtaminen. Esimerkiksi *tarkkuus* on sellainen taito, jonka voi ajatella liittyvän molempiin pääluokkiin. Laitoin nämä kuitenkin erilliseksi pääluokaksi, koska tässä esiintyy kuitenkin paljon vielä laajempia taitoja, joita ei voi luokitella vain itsensä johtamiseksi. Jaottelin nämä **viestintätaitoihin, geneerisiin ja spesifeihin taitoihin**. Spesifit taidot näyttäytyivät joko vain rajatussa tilanteessa tarvittavina taitoina tai muuten erillisinä taitoina, joita kyllä tarvitsee päivittäin.

TAULUKKO 7 Pääluokka laaja-alainen osaaminen

LAAJA-ALAINEN OSAAMINEN		
Viestintätaidot	Geneeriset taidot	Spesifit taidot
Tiedotus vaatii tarkkuutta	Tarkkuus	Tietotekniset taidot
Tiedotus vaatii ihmissuhdetaitoja	Laaja-alainen näkemys	Kielitaito
Tiedotus vaatii viestintätaitoja	Ongelmille on etsittävä ratkaisu	Markkinointiosaaminen
Asiat pitää selittää opiskelijoille ymmärrettävästi		

6.4.1 Viestintätaidot

Viestintätaidoista mainintoja tuli viideltä haastateltavalta. Tämä ei tietenkään tarkoita, että muut eivät tunnista työssä tarvittavan viestintätaitoja; se ei vain tullut haastattelussa esille, joten heidän osaltaan asiasta ei voida tämän aineiston perusteella sanoa mitään. *Tiedottamisessa* tunnistettiin tarvittavan tietenkin *viestintätaitoja* ja *asioiden selittämistä ymmärrettävästi*, jotka ovat opettajan ydintyötä. Lisäksi *tiedottaminen vaatii tarkkuutta* ja *tarkkuus* tulee esille myös **geneerisissä taidoissa**. Lukion opinto-ohjaajan työssä voidaan tarvita siis tarkkuutta useammassa osa-alueessa.

H3: Osaamista niin. Tarkkuutta. Kai tän vois, tiedottaa et tarkkuut ja täsmällistä sit et ei sano liikaa eikä liian vähän et mikä on se sopiva. Must se semmonen, mut kuitenkin ihmisille tulee semmonen tuntu et sä et pihistä tietoo mut et sä, kerrot kaiken mitä sä voit just sil hetkel kertoo on se nyt mikä tahansa asia.

H7: No se on hyvin pedagogista. Elikkä se, no se ei oo samanlaista kuin aineopettajuus kun ei siinä tavallaan opeteta mitään mutta pyritään kuitenkin siihen että opiskelija ymmärtäis asioista mistä siellä puhutaan. Et kyllä se on pedagogista taitoa vaativa.

Tiedotuksesta ja viestinnästä tuli mainintoja kahdelta haastateltavalta ja lisäksi useampi kiinnitti huomiota siihen, että *asioita pitää selittää opiskelijoille ymmärrettävästi*. Onnismaan (2007, 23) mukaan tiedottaminen, neuvonta ja ohjaus ovat kaikki ohjaajan

käyttämää toimintatapoja, mutta pitää tunnistaa, milloin mitäkin näistä toimintatavoista tulisi käyttää. **Viestintätaitoja** tarvitaan siis niin yksilön kanssa toimiessa kuin ryhmille viestiessä suullisesti ja kirjallisesti. Juutilainen ja Vanhalakka-Ruoho (2011, 233) näkevät tehokkaan viestimisen ohjaajan perustaitoina. Hyvän ohjauksen kriteereissä huomioidaan, että jo ohjauspalveluista tiedottaminen vaatii aktiivisuutta ja suunnittelua (OPH, 2014).

6.4.2 Geneeriset taidot

Geneeriset taidot näyttäytyivät työn ytimessä olevina, mutta vaikeammin rajattuina taitoina. Haastateltavat kuvasivat opinto-ohjaajan työssä tarvittavan muutakin osaamista ja tietämystä kuin ohjaustaitoja. Alaluokassa *Laaja-alainen näkemys* painotettiin esimerkiksi taitoa hahmottaa kokonaisuuksia ja talousosaamista sekä kykyä tiedostaa yhteiskunnan arvot.

H1: Ja sitten kykyä nähdä asioita ja niiden kehitystä, se on itseasiassa hyvin mielenkiintosta tämmönen

H2: mutta toisaalta opinto-ohjaajalla jos kenellä pitäis olla äärimmäisen laaja näkökulma siihen koko koulutusjärjestelmään, koko yhteiskuntaan sillä tavalla että ymmärtää et mistä pohjalta ja mihkä tätä työtä ollaan, (katsotaan ja ollaan) tekemässä

H5: Sitten tossa, joissakin on sitten just ihan sitä spesiaalijuttuakin niin pitää vähän ymmärtää jotakin koulun taloudesta ja muusta kun on siin johtoryhmässä ja sekin sitten siinä haasteellista kun tietysti kamppaillaan aina sen kanssa että mihin kaikkeen rahat riittää ja esimerkiks sen puol-, semmosta puolustamista että mikä ois opiskelijoitten näkökulmasta hyvä ratkaisu niin se on aina vähän semmonen oponäkökulma kanssa ...

H8: No sit joo tietysti jotain sellast kyl ainaki just täs ku on ollu kaks uutta kenttää mitä on pitäny tehdä nii kylhän se myös sit vaatii sellast kokonaisuuksien hahmottamist ...

Hyvin vahvasti aineiston pohjalta tuli esille myös näkemys, että työ vaatii sitoutumista siihen, että asiat tehdään ja saadaan aikaiseksi. Eräs haastateltavista kuvasi tätä seuraavasti:

H2: Mä en nyt osaa, ei, nää tavallaan, työ on jo opettanu, opon työssä jos missä on se että semmosta asiaa ei tule johka ei, semmosta ongelmaa ei tule jonka ratkasu(-) [0:24:28] ja sellasta kysymystä ei tule johka ei vastausta, opin on etsittävä se vastaus aina joko tänään tai huomenna mutta. Ei siinä sen kummempaa, työönkuvaan kuuluvia asioita jotka hoidetaan aina pois.

Tämä sama näkemys toistui monella haastateltavalla. Tämä alaluokka eli *Ongelmille on etsittävä ratkaisu* sekä myös *Tarkkuus* menevät osittain päällekkäin **itsensä johtamisen taitojen** kanssa, mutta lisäksi siinä on mukana vastuuntuntoa ja ahkeruutta, jota vaaditaan kaikessa asiantuntijatyössä.

Neljä haastateltavaa kertoi työssä tarvittavan *tarkkuutta*. Tarkkuutta kerrottiin tarvittavan sekä viestinnässä että hallinnon alalla ja toimistotyössä. Muutenkin tässä pääluokassa korostui hallintotyö, vaikka myös ohjaustyössä kuvattiin tarvittavan näitä taitoja.

Alaluokkaan *Laaja-alainen näkemys* on kerätty monen eri osa-alueen osaamista, jota opinto-ohjaajalla tulee olla. Sitä voisi kutsua myös yleissivistykseksi. Peavy (2006, 107 - 108) kertoo professionaalista jokapaikanhöylästä (bricoleur), jolla on laajaa ymmärrystä, mutta ei valmiita vastauksia. Vastauksia rakennetaan yhdessä ohjattavan kanssa ja ratkaisun aineksia rakennetaan kulttuurista kontekstia kunnioittaen (Peavy, 1999, 26). McLeod (2013, 8) kuvaa tätä kykynä ratkaista jokapäiväisen elämän ongelmia. Jokinen (2010, 100) kuvaa osittain samaa asiaa aikuiskoulutuksen kentällä kokonaisuuksien hahmotuskyvyksi ja hallinnaksi ja myös minun haastateltavista yksi käytti samaa ilmaisua: ohjaus vaatii taitoa hahmottaa kokonaisuuksia.

6.4.3 Spesifit taidot

Spesifejä taitoja, joita haastateltavat kuvasivat työssä ainakin joskus tarvitsevansa, olivat *kielitaito*, *markkinointiosaaminen* ja *tietotekniset taidot*. Valitsin viimeiseksi termiksi tietotekniset taidot, koska sitä termiä haastateltavat käyttivät. Tutkimuksessa käytetään nykyään ehkä enemmän termejä digiosaaminen tai ICT-taidot.

Tietoteknisiä taitoja tarvitsee epäilemättä jokainen opinto-ohjaaja ja muu asiantuntijatyötä tekevä nykyään. Suhtautuminen sen tarpeellisuuteen on kuitenkin Bimrosen, Kettusen ja Goddardin (2015, 15 - 16) mukaan monenlaista: osa ohjaajista

tunnistaa tarpeen suureksi ja osa suhtautuu tietotekniikan käyttöön kielteisesti. Täysin siltä ei voi vältyä kukaan. Kaikki haastateltavista eivät kuitenkaan maininneet tätä ollenkaan. Sitä ei välttämättä tunnisteta taitona, vaikka onkin oleellinen osa työtä. Haastateltavista neljä kuitenkin kuvasi tarvitsevansa sitä työssään. Usein se kuvattiin ongelman kautta eli ei koettu, että omat taidot riittävät tai opeteltavaa on ollut paljon. Voi olla, että ne opinto-ohjaajat, jotka eivät kokeneet tietotekniikkaa haasteeksi, eivät myöskään tunnistanee sitä osaamista, joka heillä on tässä asiassa.

H5: Mutta tää tekniikka kehittyy ihan koko ajan valtavasti ja sit tulee näitä kummallisuuksia mistä ei ymmärrä et mistä ne johtuu. Se vie ihan hirvittävästi työaikaakin. Vie myös omassa elämässä siis yksityiselämässä hirvittävästi aikaa et se on yks kotityösektori joka tuntuu siltä et se vaan laajenee ja laajenee et miten kaikki pelittää ja yleensä ei.

H6: No haasteellista mulla, mä palaan siihen tietokonejuttuihin, että se semmosen mielekkään paketin tekeminen, (mikä taso se minnekin) [0:37:47] sopii, niin kuinka sinne ympätään pelkästään Powerpointin lisäksi jotain (-) ja pannaanko me, mihin alustalle opiskelijat kirjaa erilaisia asioita. Että se tietotekninen asia mulla aina pikkusen vaivaa.

H9: No tietotekniikkaa pitää osata älyttömästi noit kaikkia kouluhallinnon ohjelmia pitää pystyä pyörittää ja mäki oon tähän asti esimerkiks joutunu tekeen kaikki, lausuntohakemukset tonne ylioppilastutkintolautakuntaan niin se on ollu aikamoinen semmonen mikä on pitäny opetella että miten niitä lähetellään niitä vaikka jotakin, luki-lausuntoon perustuvia hakemuksia ja tämmösiä kaikkia. Niin silleen sitä tietotekniikkaa tarvii.

Kielitaitoa (3 haastateltavaa) ja markkinointiosaamista (1 haastateltava) kuvattiin tarvittavan joissakin erityistilanteissa, jotka eivät olleet jokapäiväistä työssä. Kielitaitoa tarvittiin vaihto-opiskelijoiden kanssa ja kansainvälisissä projekteissa ja yksi opinto-ohjaaja kuvasi, että eräitä opiskelijoita pitää pystyä ohjaamaan englanniksi. Suurin osa haastatelluista opinto-ohjaajista ei kertonut tarvitsevansa markkinointiosaamista työssään, eikä voikaan ajatella sen olevan työn ydinasiaa. Oppilaitoksissa markkinointia harvoin hoitaa kukaan kokoaikaisesti, vaan se on säilytetty rehtorille, hallinnon väelle, opinto-ohjaajalle ja opettajille oman työn oheen (Jansson, 2006, 35).

7. TULOSTEN TARKASTELU

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen tuloksia pääluokka kerrallaan aiemman tutkimuksen valossa. Samalla tarkastelen, millä tavalla nämä taidot sijoittuvat jaotteluun, jonka Kasurinen (2018, 131) esittää ohjauksesta näin: 1) fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn tukeminen, 2) oppimaan oppimisen ja opiskelutaitojen vahvistaminen sekä 3) elämän- ja urasuunnittelutaidossa ohjaaminen. Samantapainen jaottelu löytyy ohjauksen teoriasta hieman eri termeillä (kts. esimerkiksi Vanhalaukka-Ruoho ja Juutilainen, 2003, 119).

Tässä luvussa tarkastelen myös, miten tutkimustuloksissa mainitut taidot sijoittuvat luvussa 3 esiteltyyn taitojen jaotteluun: 1) tiedot, 2) taidot ja 3) itseymmärryksellinen osaaminen. Hyvin lähellä tätä jaottelua on IAEVG:n ohjaukseen liittyvä osaamisen jaottelu, jota käytän myös tärkeänä viitekehystenä tulosten tarkastelussa. Turunen (2019) on pro gradu -tutkielmassaan tarkastellut, kuinka olennaisena työnsä kannalta ohjaajat pitävät IAEVG:n eri osaamisalueita. Opinto-ohjaajat itse pitivät kaikkia niitä vähintään kohtalaisen tärkeinä (keskiarvo oli kaikissa osaamisalueissa yli 3, asteikolla 1 - 5). Kyselytutkimukseen osallistui eri viitekehysten ohjaajia, mutta ryhmien välillä ei ollut tuloksissa eroja. Lukion opinto-ohjaajia oli toki vain 4 eli 6 % vastaajista. Tämä kuitenkin vahvistaa osaltaan IAEVG:n osaamisjaottelun sopivuutta suomalaiseenkin opinto-ohjauksen kontekstiin.

Huomioon on otettava tulosten tarkastelussa, että aivan varmasti kaikki haastateltavat tarvitsevat ja käyttävät työssään muitakin taitoja, kuin mitä ovat haastattelussa maininneet. Tuloksia ei voi siis tarkastella täydellisenä listana lukion opinto-ohjaajan työssään tarvitsemista taidoista.

7.1 Ihmissuhdetaidot

7.1.1 Dialogisuus yhdistää vuorovaikutustaitoja ja muuta ohjausosaamista

Ei ole sattumaa, että ihmissuhdetaidot ja tästä pääluokasta **vuorovaikutustaidot** on mainittu tuloksissa ensimmäisenä. Ne on koettu ohjauksen ydinasiaksi ja vuorovaikutus on ohjaustyössä koko työn perusta (Vehviläinen, 2014, 4). Myös Pekkari (2006, 68) määrittelee, että vuorovaikutus ohjaajan ja asiakkaan välillä on auttamisen väline eli koko työn peruslähtökohta. Juutilainen ja Vanhalakka-Ruoho (2011, 232) tunnistavat yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamisen vaateen niin kahdenkeskisissä kohtaamisissa kuin laajemmissa ryhmissä ja verkostoyhteistyössä, kuten tässäkin tutkimuksessa käy ilmi. Myös Mäkitalo (2004, 235) kuvaa vuorovaikutustaitoja avainosaamiseksi, jolla tarkoitetaan yleisiä ihmissuhdetaitoja, joita ilman työtä ei voi tehdä. Eri tutkijat ovat kuvanneet vuorovaikutustaitoja hieman eri tavoin. Esimerkiksi Mäkitalo (2004, 236) käyttää käsitettä kognitiivinen empatia, joka tavoittaa useita haastateltavien kuvaamia vuorovaikutuksen piirteitä. Sillä tarkoitetaan taitoa ymmärtää toista ihmistä ja päästä selville hänen ajatuskulustaan. Siinä on keskeisessä asemassa Mäkitalon mukaan aktiivinen kuuntelu ja tarkoituksenmukainen kysely. Mäkitalo kertoo, että kognitiivinen empatia edellyttää omien arvojen ja asenteiden tiedostamista. Myös tässä tutkimuksessa haastatellut opinto-ohjaajat peräänkuuluttivat *itsetuntemusta*, jonka olen jaotellut yläluokkaan **Muu ohjausosaaminen**.

Usein ohjaus määritellään ajan, huomion ja kunnioituksen antamiseksi ohjattavalle (esim. Onnismaa, 2007, 38). *Helpostilähestyttävyys ja kuuntelemisen taito* kuuluvat molemmat tuon määritelmän alle (Lahikainen, 2000, 271), mutta ne eivät ole riittäviä toteuttamaan määritelmää, ellei niitä tarkenneta. Kuunteleminen yksin ei riitä, vaan kuuntelemisen tulee olla empaattista ja dialogista kuuntelemista (emt, 273; Peavy, 2006, 65). Kun **Vuorovaikutustaitoja** täydennetään vielä yläluokan **Muu ohjausosaaminen** taidoilla, voidaan puhua ajan, huomion ja kunnioituksen antamisesta asiakkaalle. Myös aikuiskoulutuksen kentällä TNO-työn tekijöiden kompetensseissa korostuivat hyvät vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot.

Kuuntelemisen taito mainittiin merkittävänä taitona, samoin luottamuksen rakentaminen ja kyky asettua toisen ihmisen asemaan (Jokinen, 2010, 99). Näiden taitojen tulkitseen olevan lähellä *helpostilähestyttävyyttä* ja *kohtaamisen taitoja*. Jokinen (emt) yhdistää **vuorovaikutustaidot** myös herkkyyteen havaita asioita, jota käsittelen alempana **Muun ohjausosaamisen** kohdalla ja yhdistän kokonaisuutena dialogisuuteen.

Alaluokassa *Tarvitaan herkkyyttä yksilön tilanteeseen* korostettiin opiskelijatuntemusta ja kykyä huomata myös asioita, joita ei sanota heti ääneen. Opiskelijatuntemus on välttämätöntä, jotta voi olla oikealla tavalla herkkä yksilön tilanteelle (Pekkari, 2009, 19). Eli pelkästään ei ole kyse taidosta, vaan myös ajasta, koska opiskelijatuntemus ja luottamuksen rakentaminen vaativat Pekkariin (2009, 28) mukaan yleensä useita tapaamiskertoja. Herkkyys ei kuitenkaan tarkoita, että ohjaaja alkaisi arvata kovin helposti, mikä on ohjattavan mielipide tai ongelma. Asioita selvitetään ohjauksessa kysymällä ja on varottava tekemästä johdattelevia kysymyksiä (Peavy, 2006, 70). Tästä päästäänkin yläluokkia **Vuorovaikutustaidot** ja **Muu ohjausosaaminen** yhdistävään käsitteeseen eli dialogisuuteen.

Kukaan haastateltavista ei käyttänyt sanaa dialogisuus keskustelujen aikana. Dialogisuuden avulla kuitenkin voi kuvata niitä taitoja, joita haastateltavat kuvasivat tarvittavan erityisesti vuorovaikutuksessa ohjattavien kanssa. Vuorovaikutustaitoja korostettiin, mutta jos pelkästään puhuttaisiin vuorovaikutustaidoista, ei kävisi vielä selväksi, millaista vuorovaikutusta haetaan. Yläluokassa **Muu ohjausosaaminen** kerrotaan tarkemmin, millaista tuo vuorovaikutus on.

Peavy (2004, 32 - 33) kuvaa dialogista viestintää sosiodynaamisessa ohjauksessa siten, että siinä antaudutaan vuorovaikutukselliseen viestintään, jossa ei oleteta vaan kuunnellaan, puhutaan, kysytään ja vastataan. Myös aineistossani korostettiin kuuntelemista, ohjattavan mielipiteen kunnioittamista sekä oman toiminnan kriittisistä reflektiota, jota Peavy (emt.) myös pitää dialogisuuden edellytyksenä.

Vehviläisen (2014, 1. luku) mukaan dialogisuus on myös toimijuuden tukemisen edellytys ja toimijuuden tukeminen oli myös haastateltavien mukaan merkittävää opinto-ohjaajan työssä. Myös Peavy (2006, 51) kertoo, että avoimen dialogin seurauksena asiakas kykenee usein paremmin auttamaan itseään.

Haastateltavat eivät kuvaa haastatteluissa kaikkia kirjallisuudessa esitettyjä dialogisuuden piirteitä. Esimerkiksi kukaan ei mainitse, että Peavya (2000, 28) mukaillen ohjaajan pitäisi dialogissaan olla aito, eikä naamioitua "nimettömyyden, epäpersoonallisuuden ja passiivissa puhumisen taakse" tai ei oleteta, että maailma on kaikille samanlainen, mutta sitoudutaan yhdessä tutkimaan ajatuksia rakentavasti (Vehviläinen, 2014, 1. luku). Ei voi kuitenkaan olettaakaan, että haastateltavat kertoessaan vapaasti omasta työstään, antaisivat oppikirjavastauksia. Dialogisuuden avulla voi kuitenkin selittää sitä osaamista, jota haastateltavat kuvaavat lukion opinto-ohjaajan työssä tarvittavan.

Kasvattamisen taidot voivat kuulostaa olevan jopa ristiriidassa ohjaajuuteen vahvasti liittyvän toimijuuden tukemisen kanssa. Mutta esimerkiksi Vehviläisen (2014, 1. luku) mukaan ohjaaja ottaa aina myös kasvattajan roolin, joko tietoisesti tai tiedostamatta. Myös ohjauksen ytimessä on siis Vehviläisen mukaan Kantin muotoilema kasvattajan paradoksi: Miten kasvatuksessa yhdistetään pakko ja vapaus? Tämä ei siis ole vain ohjaukseen liittyvä, vaan yleisesti kasvatukseen liittyvä ongelma. Vehviläinen tarjoaa tähän ongelmaan ratkaisuksi dialogisuutta, joka aineiston perusteella onkin lukion opinto-ohjaajien keinovalikoimassa.

7.1.2 Ihmissuhdetaitojen jaottelu ohjauksen ulottuvuuksiin ja osaamisen eri osa-alueisiin

Seuraavaksi tarkastelen tämän Ihmissuhdetaidot -pääluokan kaikkia yläluokkia erikseen ohjauksen eri ulottuvuuksien ja osaamisen näkökulmista. Luvusta 8 (taulukot 8 - 11) löytyy yhteenvedot näistä kaikkien pääluokkien osalta. Sieltä löytyy myös koonti IAEVG:n määrittelemistä ohjaajan ydin- ja erityisosaamisesta.

Yläluokkiin **Vuorovaikutustaidot** ja **Muu ohjausosaaminen** kuuluvia taitoja tarvitaan kaikissa Kasurisen (2018) mainitsemissa ohjauksen ulottuvuuksissa: toimintakyvyn tukemisessa, opiskelutaitojen vahvistamisessa ja elämänsuunnittelun tukemisessa. Se on työn perusta, kuten moni haastateltavakin mainitsi ja vuorovaikutustaitoja tarvitaan työn eri osa-alueissa. Hapon ym. (2018) jaottelussa Vuorovaikutustaidot ovat luokiteltavissa itseymmärryksellisiin taitoihin, koska niissä taidoissa yhdistyvät taidollinen ja tiedollinen osaaminen. Hyvää vuorovaikutusta saattaa toki syntyä täysin ilman teoreettista tietoa, mutta on kyse niin tärkeästä asiasta ohjaustapahtumassa, että sitä ei voi jättää sattuman varaan. Toisaalta pelkällä teoreettisella tiedolla hyvää vuorovaikutusta ei voi syntyä, vaan se vaatii harjoitusta. Lisäksi Happon ym. painottavat itseymmärryksellisessä osaamisessa oman toiminnan säätelyä ja korkeamman asteen ajattelua.

Aineistossani **vuorovaikutustaidot** korostuivat, mutta IAEVG:n (2018) määrittelemässä ydinosaamisessa ei mainita vuorovaikutustaitoja sellaisenaan. Ydinosaamiseksi kuitenkin mainitaan kyky kommunikoida tehokkaasti kollegoiden ja asiakkaiden kanssa käyttämällä tarkoituksenmukaista kieltä ja terminologiaa ja erikoisosaamisessa vuorovaikutustaidot mainitaan (Onnismaa, 2007, 204 - 205). Ohjaus- ja neuvontatyötä harjoitetaan niin Suomessa kuin kansainvälisestikin niin monenlaisissa konteksteissa, että se, mikä suomalaisessa lukiokontekstissa tuntuu työn ydinosaamiselta voi kansainvälisesti kuulua erikoisosaamiseen.

Hapon ym. (2018) määrittelemistä osaamisen lajeista **Muu ohjausosaaminen** on myös vuorovaikutustaitojen tavoin itseymmärryksellistä osaamista. Haastateltavat itse korostivat *itsetuntemuksen* merkitystä ja tutkimuskirjallisuudessa painotetaan, että dialogisuuteen ja toimijuuden tukemiseen kuuluu oleellisesti itsereflektio. Ei riitä pelkästään, että oppii tiedollisia asioita, mutta myöskään pelkällä käytännön harjoittelulla, ilman pohtimista, ei voi oppia näitä taitoja.

Yläluokkaan Muu ohjausosaaminen kuuluu vahvasti toimijuuden tukeminen, kuten edellisessä alaluvussa tuli ilmi. Tämä on huomioitu ydinosaamiseksi ohjauksessa myös IAEVG:n (2018) mukaan ja lisäksi se tuli esille myös useammassa kohdassa erikoisosaamisen kohdalla (ks. Taulukko 11).

Yhteistyötaidot korostuvat ohjauksessa aineiston mukaan erityisesti fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn tukemisessa. Toki myös opiskelutaitojen vahvistamisessa tehdään yhteistyötä esimerkiksi erityisopettajan ja aineenopettajien kanssa. Mainintoja tuli myös yhteistyöstä esimerkiksi korkeakoulujen kanssa ja verkostoituminen voi olla myös tiedonsaannin kannalta tärkeää esimerkiksi muiden opinto-ohjaajien kanssa, joten siinä mielessä yhteistyötaitoja tarvitaan myös elämän- ja urasuunnittelutaitojen ohjaamisessa. Kuten muutkin ihmissuhdetaidot, myös yhteistyötaidot ovat itseymmärryksellistä osaamista, koska ne vaativat harjoittelun lisäksi myös pohdintaa ja reflektiota. Myös IAEVG:n (2018) määrittelemässä ydinosaamisessa ja useissa erikoisosaamisen osa-alueissa yhteistyötaidot ja verkostoitumistaidot tulevat voimakkaasti esille (Onnismaa, 2007, 200 - 207.)

Kasvatukselliset taidot vaativat itseymmärryksellistä osaamista, mutta ohjauksen eri osa-alueisiin sitä ei voi jaotella. Kasvatuksellinen osaaminen on enemmänkin taustalla oleva edellytys, jotta ohjaaminen sujuisi parhaalla mahdollisella tavalla eri tilanteissa, erityisesti oppitunneilla.

7.2 Tiedollinen osaaminen

Yläluokka **Tiedot** voi liittyä kaikkiin Kasurisen (2018) mainitsemiin ohjauksen osaamisalueisiin. Kuitenkin aineiston perusteella siinä korostui elämän ja urasuunnittelutaitojen ohjaaminen, koska alaluokkia olivat Tieto koulutusjärjestelmästä, Tieto lukio-opinnoista, Tieto OPS:n vaatimista sisällöistä, Tieto tulevaisuuden työelämästä, Osaaminen eri kulttuureista sekä Tieto psykologian alasta. Ainoastaan viimeisen voi tulkita liittyvän vahvasti toimintakyvyn tukemiseen.

Yläluokassa **Täytyy kehittää osaamistaan jatkuvasti** esiintyi laajemmin mainintoja yleisestä ammattitaidon kehittämisestä, joten sen voi katsoa liittyvän kaikkeen opinto-ohjaajan työhön.

Hapon ym. (2018) jaottelussa jaottelin yläluokan **Tiedot** itsestään selvästi tietoihin, mutta yläluokan **Täytyy kehittää osaamistaan jatkuvasti** sekä tietoihin että taitoihin, vaikka puhe keskittyikin määrällisesti enemmän ajankohtaisen tiedon omaksumiseen.

Myös IAEVG:n (2018) määrittelemissä ydinosaamisalueissa puhutaan ajankohtaisesta ja päivitetystä tiedosta. Lisäksi erikoisosaamisalueissakin tiedollinen puoli esiintyy useaan otteeseen (ks. Taulukko 11). Sitä vastoin teoria- ja tutkimustiedon hyödyntäminen ohjaustyössä, joka kuuluu mainittuihin IAEVG:n ydinosaamisalueisiin, ei korostu aineistossani. Myös Pekkarin (2006, 193) väitöskirjatutkimuksen mukaan pidempään ohjaustyötä tehneet ovat kenties jo sisäistäneet omat menettelytapansa niin vahvasti, etteivät tunnista enää alkuperäisiä teorioita, joista ne ovat lähtöisin. Oman aineistoni perusteella ei voi tietää, kuinka paljon lukion opinto-ohjaajat käyttävät teoria- ja tutkimustietoa työssään hyväkseen, koska sitä ei kysytty. Selkeitä viitteitä siitä ei aineiston perusteella kuitenkaan ole. Yksi haastateltavista tosin sanoo, että ”kirjallisuutta pitäisi lukea enemmän”, mutta varovaisuusperiaatteen mukaisesti en kuitenkaan halua ylitulkita vastauksia.

7.3 Itsensä johtaminen

7.3.1 Opinto-ohjaaja tarvitsee yleisiä asiantuntijatyössä tarvittavia taitoja

Asiantuntijatyö nykyään vaatii kykyä itsenäiseen työskentelyyn ja siinä korostuu itsensä johtaminen (Paasivaara, 2009, 10). Tynjälä (2008, 124 - 125) kuvaa tämän päivän asiantuntijatyötä seuraavasti: Siinä vaaditaan substanssiosaamisen lisäksi tiedonkäsittelyntaitoja, abstraktia ajattelua ja kokonaisvaltaista järjestelmäajattelua (on pystyttävä näkemään mihin kokonaisuuksiin asiat liittyvät), kokeilunhalua, visiointikykyä sekä verkosto- että yhteistyöosaamista. Tynjälän kuvauksesta on

helppo löytää myös aineistossa esiintynyttä opinto-ohjaajien kuvaamaa osaamista. Pääluokissa Ihmissuhdetaidot ja Tiedollinen osaaminen sekä Itsensä johtaminen ja Laaja-alaiset taidot kuvataan näitä samoja osaamisen osa-alueita. Ainoastaan kokeilunhalu ja visiointikyky jäävät vähemmälle maininnalle, mutta sekään ei jää kokonaan pois. Yksi haastateltava mainitsee, että työssä tarvitaan innovatiivisuutta. Opinto-ohjaajan työssä lukioissa on siis tämän aineiston perusteella paljon samantapaisia osaamisvaateita kuin muussakin asiantuntijatyössä nykyaikana. Edellä kuvattu ei tietenkään tarkoita, että opinto-ohjaajan työ olisi kuten mikä tahansa asiantuntijatyö, vaan jokaisessa työssä on oma substanssiosaamisensa, joka tekee työnkuvasta kuitenkin erilaisen. Ajanhallintataidot ovat Jokisen (2010, 100) mukaan tarpeellisia myös aikuiskoulutuksen TNO-työssä.

7.3.2 Itsensä johtamisen jaottelu ohjauksen ulottuvuuksiin ja osaamisen eri osa-alueisiin

Työn rajaaminen painottuu opinto-ohjaajan työn osa-alueissa ennen kaikkea toimintakyvyn tukemiseen, koska sitä painotettiin erityisesti opiskelijahuollossa. **Itsensä johtamisen taitoihin** liittyvät *ajanhallintataidot, priorisointi ja organisointi -kyvyt* taas liittyvät kaikkiin osa-alueisiin. Molemmat tähän pääluokkaan Itsensä johtaminen kuuluvat työn osaamisalueet voi luokitella itseymmärrykselliseen osaamiseen, koska ne liittyvät olennaisesti oman toiminnan ohjaukseen, joka vaatii sekä tietoja että taitoja ja oman toiminnan reflektointia.

Työn rajaaminen liittyy IAEVG:n ydinosaamisessa kohtaan 6 (Oman ammatillisen osaamisen ja omien rajojen tiedostaminen ja tunnistaminen) ja **Itsensä johtamisen taidot** kohtaan 5 (Ohjauspalveluiden ja interventioiden suunnittelu, toteutus ja arviointi). Organisoitukykyä ja priorisointia tarvitaan kyllä aineistonkin mukaan hyvin laajasti työn eri osa-alueissa, mutta IAEVG:n listauksessa kohdassa 5 painotetaan taitoa suunnitella erilaisia toimenpiteitä, joten itsensä johtamisen voi tulkita liittyvän erityisesti tähän kohtaan. Myös erikoisosaamisessa kerrotaan taidosta

organisoida ja hallinnoida erilaisia palveluita ja toimenpideohjelmia, mikä liittyy itsensä johtamisen taitoihin.

7.4 Laaja-alainen osaaminen

7.4.1 Työ vaatii sitoutunutta moniosaajaa

Pääluokka laaja-alainen osaaminen jakaantui analyysissa **Viestintätaitoihin**, **Geneerisiin taitoihin** ja **Spesifeihin taitoihin**. Amundson (2005, 147) esittelee oman mallinsa ohjaajan perusosaamisesta: Siihen kuuluvat määrätietoisuus, ongelmanratkaisu, viestintätaidot, teoreettinen ja sovellettu tieto, kyky toimia organisaatiossa, ihmissuhteet ja itseluottamus. Monet näistä osaamisalueista tulevat esille myös minun aineistossani, esimerkiksi kyky toimia organisaatiossa ja ihmissuhdetaidot ovat jo edellä tulleet esille. Viestintätaidot tulevat esille tässä luvussa. Määrätietoisuus ja ongelmanratkaisu liittyvät sekä edellisen luvun **Itsensä johtamisen taitoihin** että tässä luvussa käsiteltäviin **Geneerisiin taitoihin**. Määrätietoisuudella Amundson tarkoittaa käsitystä siitä, mikä on ohjaajan työn tarkoitus ja ponnistelua sitä kohti. Ongelmanratkaisulla Amundson tarkoittaa kykyä löytää olennaista tietoa monista lähteistä, kykyä tarkastella ongelmaa monista näkökulmista, kykyä ajatella luovasti, kykyä terveeseen harkintaan ja kykyä laatia hyviä toimintasuunnitelmia. (emt.)

Miettinen (2000, 49) tarkastelee sitoutumista jatkumona, jonka ääripäät ovat aito sitoutuminen ja täydellinen apatia. Eräs haastateltavista kuvasi tätä kertomalla, että työ vaatii innokkuutta. Innokkuus ei ole varsinainen taito, mutta hän kuvasi aitoa sitoutumista työhön ja vastuunkantoa, jota alaluokissa *Ongelmille on etsittävä ratkaisu* ja *Tarkkuus* myös tavoiteltiin. Gladding (2000, 32) kuvaa samaa asiaa sanalla "energia", joka on kykyä olla aktiivinen työssä ja pitää yllä aktiivisuutta myös silloin kun asiat kasautuvat eli työtä on paljon. Sitoutunut työntekijä siis tiedostaa perustehtävän ja pyrkii hoitamaan sen asiallisesti, mutta ei kuitenkaan itseään työllä uuvuttaen

(Miettinen, 2000, 50 - 51). Sitoutuminen kytkeytyy siis myös *omasta jaksamisesta huolehtimiseen*.

7.4.2 Laaja-alaisen osaamisen jaottelu ohjauksen ulottuvuuksiin ja osaamisen eri osa-alueisiin

Viestintätaidot voivat liittyä joissakin tapauksissa kaikkiin Kasurisen (2018) esittelemiin ohjauksen osa-alueisiin, eikä haastatteluissa yleensä täsmennetty, minkälaisiin tilanteisiin ne liittyvät. Tiedottaminen liittyy ennen kaikkea lukiokoulutukseen liittyviin ajankohtaisiin asioihin, kuten ylioppilaskirjoituksiin, kurssivalintoihin ja jatko-opintohakuun, jotka liittyvät elämän- ja urasuunnittelu-taitojen ohjaamiseen. Muista osa-alueista puhutaan yleensä enemmän kahden-keskisissä keskusteluissa. Opinto-ohjauksen oppitunnilla tietenkin käsitellään kaikkia osa-alueita.

Viestintätaidoissa on paljon sellaista osaamista, jonka voi määritellä Hapon ym. (2018) jaottelussa taitoihin. Suullista ja kirjallista ilmaisua voi harjoittelemalla opetella. Silti viestintätaidot vaativat myös itseymmärryksellistä osaamista.

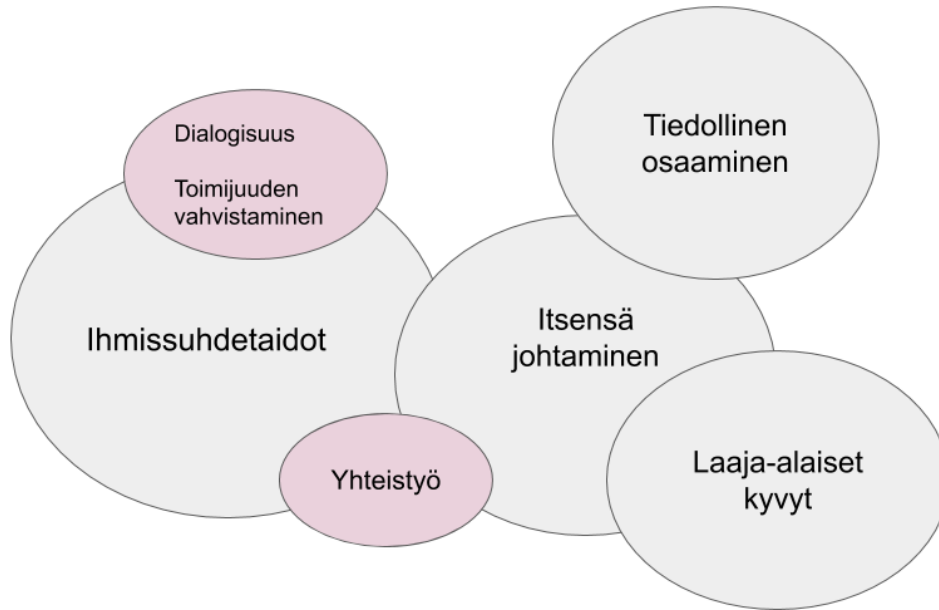
Geneeriset taidot ovat tarpeellisia kaikessa ohjaustyössä ja myös hallinnollisessa työssä, jota opinto-ohjaajien työhön usein kuuluu jonkin verran. Myös tämä yläluokka kuuluu suurelta osin itseymmärrykselliseen osaamiseen, koska se vaatii luovuutta, soveltamista ja itsereflektiota. *Tarkkuuden* voi määritellä myös taitoihin.

IAEVG:n (2018) kompetenssikehyksessä viestintätaidot ja geneeriset taidot tulivat esille merkittävinä ohjaajan osaamisalueina. Samoin **spesifeistä taidoista tietotekninen osaaminen** esiintyy omana osa-alueenaan. Viimeksi mainitun tunnistavat tarpeelliseksi taidoksi myös aikuiskoulutuksessa TNO-työtä tekevät (Jokinen, 2010, 99). Tietoteknisiin taitoihin ohjausalalla työskentelevät ovat halunneet koulutusta niin vuoden 1997 kuin vuoden 2019 seurantatutkimuksessa (Lairio, Nissilä, Puukari, Varis,

2001, 172; Rantanen, 2019). Tietotekninen osaaminen on nykyisessä työelämässä useimmilla aloilla välttämättömyys (Tynjälä, 2003, 87).

Spesifejä taitoja voidaan tarvita kaikessa ohjaustyön osa-alueissa ja ne voi luokitella Hapon ym. (2018) osaamislukittelussa taitoihin. Spesifeihin taitoihin kuuluvia aineistoni *markkinointiosaamista* ja *kielitaitoa* ei tunnisteta IAEVG:n (2018) jaottelussa tarvittavaksi osaamiseksi.

8. JOHTOPÄÄTÖKSET



KUVIO 1 Yhteenvedo tuloksista.

Tulosten yhteenvedo-kuviosta (Kuvio 1) nähdään, että tulosten pääluokissa ilmenee päällekkäisyyttä. Opinto-ohjaajan työ on hyvin leimallisesti ihmissuhdetyötä. Erityisesti Ihmissuhdetaidoissa ja siellä ohjaamiseen liittyvässä osaamisessa dialogisuus ja toimijuuden vahvistaminen näyttäytyivät sellaisena osaamisena, joka tuli ilmi erityisesti yläluokissa **Vuorovaikutustaidot** ja **Muu ohjausosaaminen**. Kaikissa työn osa-alueissa tarvitaan tiedollista osaamista ja erityisesti se risteää oppituntien osalta **kasvattamisen taitojen** kanssa.

Pääluokka Itsensä johtaminen linkittyy yhteistyön kautta pääluokkaan Ihmissuhdetaidot, koska Itsensä johtamisen alla esiintyy *työnkuvan rajaaminen* ja *priorisointi*. Asioita on hoidettava yhteistyössä muiden ammattilaisten kanssa eikä ole tarkoitus yrittää hoitaa kaikkea itse. Pääluokat itsensä johtaminen ja Laaja-alaiset kyvyt ovat hyvin läheisiä siitä näkökulmasta, että ne kuvaavat nykyistä työelämää ja vaatimuksia, joita missä tahansa asiantuntijatyössä kohdataan. Toisaalta myös

tiedollista osaamista täytyy olla ja työnsä pitää pystyä organisoimaan siten, että pysyy tiedollisissakin muutoksissa mukana ja on valmis oppimaan uutta.

On helppo huomata tuloksista, että opinto-ohjaajat ovat omaksuneet Suomessa laajasti ohjauksen alalla vallitsevan ajatuksen, että ohjaus on ajan, huomion ja kunnioituksen antamista ohjattavalle. Vähemmän on tutkittu lukion opinto-ohjaajien muuta työnkuvaa ja siinä tarvittavaa muuta osaamista. Merkittävää on, että lukion opinto-ohjaajat tarvitsevat osaamista, joka on tarpeellista muussakin akateemisessa asiantuntijatyössä, esimerkiksi tietoteknistä osaamista, vuorovaikutus- ja verkostoitumistaitoja, monialaista osaamista, itsenäistä työn hallintaa ja uusien asioiden omaksumista nopeasti (ks. myös Tynjälä, 2003, 87 - 88).

Verrattaessa lukion opinto-ohjaajien näkemyksiä Jokisen (2010, 99 - 100) tutkimuksessa esiin tulleisiin aikuiskoulutuksen TNO-työtä tekevien henkilöiden käsityksiin, voi todeta, että eroja oli varsin vähän eli samantapaista osaamista tarvitaan ohjaustyön eri konteksteissa. Luonnollisesti aikuiskoulutuksessa ei puhuttu **kasvatuksellisista taidoista**. Muita sellaisia osaamisalueita, joita omassa aineistossani esiintyi mutta Jokisen aineistossa ei, olivat *Pitää saada valettua luottamusta opiskelijoille* ja *Omasta jaksamisesta huolehtiminen*. Tosin Jokisen (emt, 128) aineistossakin puhuttiin asiakkaan tukemisesta, mutta toisaalta myös realistisuudesta ja reunaehtojen ymmärtämisestä. Realistisuus ja reunaehtojen ymmärtäminen eivät tietenkään ole ristiriidassa luottamuksen valamisen kanssa ja niiden voidaan ajatella olevan jopa edellytyksiä oikeanlaiselle luottamukselle, mutta on mielenkiintoista, että realistisuus mainitaan, mutta asiakkaan luottamusta tulevaan ei. Tässäkin selittävänä tekijänä voi olla asiakkaiden ikä ja erilainen elämäntilanne. Jokisen (emt) tutkimuksessa esiintyivät ilmaisut, joita ei suoraan voi tulkita olevan lukion opinto-ohjaajien haastatteluissa olivat: kyky soveltaa opittua käytäntöön sekä epävarmuuden sietokyky.

TAULUKKO 8 Tulosten yläluokkien kytkeytyminen Kasurisen (2018, 131) kuvaamiin ohjauksen eri osa-alueisiin.

	fyys., psyykk. ja sos. toimintakyvyn tukeminen	Opp. oppimisen ja opiskelutaitojen vahvistaminen	elämän- ja urasuunnittelu-taidoissa ohjaaminen
Vuorovaikutus-taidot	X	X	X
Muu ohjausosaaminen	X	X	X
Yhteistyötaidot	X	(X)	X
Kasvattamisen taidot	(X)		
Tiedot	(X)		X
Täytyy kehittää osaamistaan jatkuvasti	X	X	X
Työnkuvan rajaaminen	X		
Itsensä johtaminen	X	X	X
Viestintätaidot			X
Geneeriset taidot	X	X	X
Spesifit taidot	X	X	X

Kuten olen kuvannut luvussa 7, kävin läpi kaikki tuloksissa esiintyneet osaamisen yläluokat (Taulukko 8) ja vertasin niitä Kasurisen (2018, 131) kuvaamiin kolmeen ohjauksen eri osa-alueeseen: fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn tukeminen, oppimaan oppimisen ja opiskelutaitojen vahvistaminen sekä elämän- ja urasuunnittelutaidoissa ohjaaminen. Kaikki tuloksissa esiintynyt osaaminen kytkeytyi jollakin tavalla Kasurisen (2018) esittelemiin ohjauksen eri osa-alueisiin.

Toki työssä oli lisäksi esimerkiksi hallintoa ja markkinointia ja haastateltavista osa jopa valitteli, että työn ydinasioihin kuuluvaa työtä on liikaa. Suurimmaksi osaksi eri yläluokat liittyivät kaikkiin ohjauksen osa-alueisiin: toimintakyvyn tukemiseen, oppimaan oppimisen ja opiskelutaitojen vahvistamiseen sekä elämän- ja urasuunnittelutaidoissa ohjaamiseen. Haastateltavat siis kuvasivat näitä osaamisen alueita siten, että niitä tarvittiin ainakin jonkin verran kaikissa mainituissa ohjauksen osa-alueissa. Ainoastaan **Viestintätaidot** ja **Tiedot** kuuluivat lähinnä elämän- ja urasuunnittelutaitoihin ohjaamiseen ja **Työn rajaamisessa** keskityttiin opiskelijahuollollisiin asioihin eli toimintakyvyn tukemiseen. Lisäksi **Kasvattamisen taidot** liittyivät lähinnä fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn tukemiseen, mutta kasvattamisen taitoa käsiteltiin aineistossa niin niukasti, että laitoin tämän sulkuihin. (Taulukko 8.)

TAULUKKO 9 Tulosten yläluokkien kytkeytyminen osaamisen eri osa-alueisiin (Happo ym., 2018.)

	Tiedot	Taidot	Itseymmärryksellinen osaaminen
Vuorovaikutustaidot			X
Muu ohjausosaaminen			X
Yhteistyötaidot			X
Kasvattamisen taidot			X
Tiedot	X		
Täytyy kehittää osaamistaan jatkuvasti	X	X	
Työnkuvan rajaaminen			X
Itsensä johtaminen			X
Viestintätaidot		X	X
Geneeriset taidot		X	X
Spesifit taidot		X	

Jaottelin opinto-ohjaajien kuvaaman osaamisen myös Hapon ym. (2019) tietoihin, taitoihin ja itseymmärrykselliseen osaamiseen. Jaottelun perustelut on kuvattu luvussa 7. Tässäkin jaottelussa on pohjana haastateltavien itsensä antama kuvaus osaamisesta. Kaikki taulukossa kuvattu osaaminen vaatii tietenkin taitoja ja tietoja, mutta suurimmassa osassa tarvitaan molempia ja lisäksi itseymmärrykselliseen osaamiseen liittyvää reflektointia. Sen vuoksi esimerkiksi kohdassa **Vuorovaikutusosaaminen** on rasti vain itseymmärryksellisen osaamisen kohdalla.

Tiedot ja taidot sisältyvät siihen. Toisaalta esimerkiksi **viestintätaitoihin** sisältyy sekä sellaista osaamista, joka vaatii lähinnä taitoja että sellaista osaamista, jossa tiedot ja taidot yhdistyvät itseymmärrykselliseen osaamiseen.

Lukion opinto-ohjaajan tarvitsema osaaminen heidän itsensä kuvaamana on pääosin itseymmärryksellistä osaamista (Taulukko 10). Siinä tarvitaan teoreettista tietoa ja käytännön harjoittelussa saavutettavaa taitoa ja ennen kaikkea reflektiivistä pohdintaa ja ymmärrystä. Lisäksi työhön kuuluu taitoja, joita on hyvä harjoitella. Esimerkiksi *tietoteknistä osaamista* painotettiin muutamissa haastatteluissa. Myös vuoden 2019 kyselytutkimuksessa TVT-taidot nousivat avoimessa kysymyksessä tärkeimmäksi (23 %) täydennyskoulutustarpeeksi. Toisena merkittävänä (21 %) tarpeena näyttäytyi vuoden 2019 kyselyssä erityinen tuki, mutta tässä aineistossa se ei tullut samalla tavalla esille (Rantanen, 2019). Enemmän painotettiin yhteistyötä muiden ammattilaisten, esimerkiksi erityisopettajien kanssa. Tiedollinen osaaminen tuli esille vain yläluokissa **Tiedot ja Täytyy kehittää itseään jatkuvasti**, mutta tarve tuli esille voimakkaasti lähes kaikilla haastateltavilla. Tiedollinen ja taidollinen osaaminenkaan ei siis ole lukion opinto-ohjaajan työssä aineiston mukaan merkityksetöntä, vaikka itseymmärryksellistä osaamista tarvitaankin laajasti. Juutilaisen ja Vanhalakka-Ruohon (2011, 232) esittämä huoli tiedollisen ja taidollisen osaamisen korostumisesta ei siis toteudu tässä aineistossa, jossa ollaan kiinnostuneita nimenomaan opinto-ohjaajien itsensä näkemyksistä.

TAULUKKO 10 IAEVG:n (2018) määrittelemät ohjaajan ydinosamisalueet ja niihin kytkeytyvät tulosten yläluokat mukaillen Turusen (2019) ja Onnismaan (2007) taulukoita.

IAEVG:n ydinosaminen	Tämän tutkimuksen yläluokat
1. Työn vastuualueiden ja työtehtävien hoitaminen eettisesti ja ammattitaitoisesti.	Geneeriset taidot
2. Ohjattavan omaehtoisen toiminnan tukeminen koulutukseen, urasuunnitteluun ja henkilökohtaisiin asioihin liittyvien kysymysten hoitamisessa.	Muu ohjausosaaminen (toimijuuden tukeminen)
3. Ohjattavan kulttuuristen ominaispiirteiden tiedostaminen ja huomioonottaminen.	Tiedot
4. Teoria- ja tutkimustiedon hyödyntäminen ohjaus- ja neuvontatyössä.	
5. Ohjauspalveluiden ja interventioiden suunnittelu, toteutus ja arviointi.	Itsensä johtaminen
6. Oman ammatillisen osaamisen ja omien rajojen tiedostaminen ja tunnistaminen.	Työnkuvan rajaaminen
7. Tehokas ja tarkoituksenmukainen kommunikointi asiakkaiden ja kollegoiden kanssa.	Vuorovaikutustaidot Viestintätaidot
8. Ajankohtainen ja päivitetty tieto ohjauksen aihealueista.	Tiedot
9. Vastaanottavuus yhteiskunnallisissa ja monikulttuurisissa kysymyksissä.	
10. Tehokkaan ammatillisen yhteistyön mahdollistavat yhteistyötaidot.	Yhteistyötaidot
11. Tieto elinikäiseen urasuunnitteluprosessiin liittyvistä kysymyksistä.	
12. Ajantasaiset tiedot ja taidot teknologian tehokkaasta hyödyntämisestä.	Spesifit taidot

Suurin osa IAEVG:n määrittelemistä ohjauksen ydinosaamisalueista nousi esille myös tämän tutkimuksen aineistossa (Taulukko 10). Turusen pro gradu -tutkielmassa (2019) opinto-ohjaajat pitivät kaikkia osaamisalueita vähintään kohtalaisen tärkeinä omassa työssään, mutta tutkimusasetelma erosi sillä tavalla, että Turusen tutkielmassa ohjaajilta oli kysytty jokaista taulukossa mainittua ydinosaamisaluetta erikseen. Minun aineistoni koostui teemahaastatteluista, joissa lukion opinto-ohjaajat saivat kertoa vapaasti kokemistaan osaamistarpeista. Tässä aineistossa ei tullut esille ydinosaamisalueista teoria- ja tutkimustiedon hyödyntäminen, vastaanottavaisuus yhteiskunnallisissa ja monikulttuurisissa kysymyksissä sekä tieto elinikäiseen urasuunnitteluprosessiin liittyvistä kysymyksistä. Suoraan näitä kysyttäessä vastaus olisi voinut olla toinen. Sitä ei tämän aineiston perusteella voida tietää.

Hyvin paljon IAEVG:n jaottelua muistuttaa CEDEFOP:in (2009, 76) kompetenssi-kehys. Edellinen onkin ollut jälkimmäisen pohjana. Näitä kahta verrattaessa CEDEFOP:in kehyksessä tulee muutama uusi osaamisalue esille: pitää osata tunnistaa asiakkaan erilaisia tarpeita ja vastata niihin, mahdollistaa asiakkaille pääsy tiedon eri lähteille sekä kyky selvittää omien asiakasmäärien kanssa ja ylläpitää käyttäjien tiedostoja. Suomennoksessa olen nojautunut Jokisen (2010, 36 - 37) pro gradu -tutkielmaan. Näistä osaamisalueista, joita ei suoraan mainita IAEVG:n (2018) jaottelussa kaikki ovat sellaisia, jotka myös minun aineistoni perusteella lukion opinto-ohjaajat tunnistavat osaksi omaa, tarvittavaa osaamistaan.

TAULUKKO 11 IAEVG:n (2018) määrittelemät ohjaajan erikoisosaamisalueet ja niihin kytkeytyvät tulosten yläluokat mukailten Turusen (2019) ja Onnismaan (2007) taulukoita.

IAEVG:n erikoisosaaminen	Tämän tutkimuksen yläluokat
Asiakkaan tilanteen määrittely ja arviointi	Muu ohjausosaaminen Yhteistyötaidot Tiedot
Opintojen ohjaaminen	Muu ohjausosaaminen Yhteistyötaidot
AmmatINVALinnan ja urasuunnittelun ohjaaminen	Muu ohjausosaaminen Tiedot
Henkilökohtainen ohjaus/neuvonta	Vuorovaikutustaidot Muu ohjausosaaminen Yhteistyötaidot
Tiedonhallinta ja tiedonvälitys	Viestintätaidot Tiedot
Konsultaatio ja ohjauspalveluiden koordinointi	Vuorovaikutustaidot Muu ohjausosaaminen Yhteistyötaidot Tiedot
Tutkimus ja arviointi	
Palveluiden ja toimenpideohjelmien hallinnointi	Itsensä johtaminen
Alueellinen yhteistoiminta	Yhteistyötaidot
Työmarkkinoille siirtymisen ja sijoittumisen ohjaus	Yhteistyötaidot
Koulutus ja ammatillisen ohjauksen ja palveluiden hallinnointi	Yhteistyötaidot
Ohjauspalveluiden markkinointi ja edistäminen	Yhteistyötaidot Viestintätaidot
Maahanmuuttajien, pakolaisten ja maantieteellisesti siirtyneiden kanssa työskentely	Yhteistyötaidot

IAEVG:n määrittelemistä erikoisosaamisalueista jollakin tapaa aineistossa tuli ilmi kaikki muut osaamisalueet paitsi tutkimus ja arviointi (Taulukko 11). Erikoisosaamisalueet ovat kuitenkin niin laajoja, että niiden alakohtiin jäi paljon sellaista osaamista, jota ei aineistossa tullut mainittua.

IAEVG:n määrittelemän osaamisen kanssa on tämän tutkimuksen perusteella siis paljon annettavaa lukion opinto-ohjaajan työnkuvaa tarkasteltaessa. IAEVG:n kuvaama osaaminen kuvaa kuitenkin hyvin laajasti erilaista ohjausosaamista myös suomalaisen lukiokontekstin ulkopuolella ja kuten on käynyt ilmi, lukion opinto-ohjaajan työhön kuuluu lisäksi paljon sellaista osaamista, joka ei kuulu perinteiseen ohjausosaamiseen. Esimerkiksi useat tässä tutkimuksessa haastatelluista opinto-ohjaajista kertoivat hallinnollisen työn olevan osa heidän työnkuvaansa. Opinto-ohjaajan työnkuvasta keskustellaan paljon ja haastattelussakin osa opinto-ohjaajista koki, että hän tekee myös työtä, joka ei oikeastaan kuuluisi opinto-ohjaajalle ja työn ydinasioihin. Tämän rajanvedon tekeminen ei ole kuitenkaan tämän tutkimuksen tehtävä. Se on kuitenkin hyvä pitää mielessä tuloksia tarkasteltaessa.

Huomio on hyvä kiinnittää myös siihen osaamiseen, jota lukion opinto-ohjaajilla ei ole tai jota he eivät ehkä tunnista omaavansa. Pekkarin (2006, 192) väitöskirjan tuloksissa tärkeä tulos oli, että ohjaajat lukioissa eivät tiedosta riittävästi omia ohjausstrategioitaan prosessin ohjaamista ajatellen, vaan se on enemmän tiedostamatonta. Myöskään tässä aineistossa ohjausstrategioiden osaamista ei tuotu esille. Tässäkään on otettava huomioon, että erikseen haastateltavilta ei kysytty tätä asiaa, mutta ainakaan he eivät omaehtoisesti tuoneet sitä esille. Ajattelen Pekkarin (2006, 193) tapaan, että on mahdollista, että pitempään ohjaustyötä tehneet ovat jo niin sisäistäneet oman tapansa tehdä työtä, että he eivät enää ajattele aktiivisesti menettelytapojensa alkuperää.

Pekkarin (2006, 223) mukaan opinto-ohjaajan ammatilliset osaamisalueet ovat itsetuntemus, reflektointi, yhteiskunnan kehityksen seuraaminen, oman ohjausfilosofian ja -strategian jatkuva reflektointi, vastuu virkamiehenä, dialogi,

luottamuksen ja tunnesuhteen luominen, ohjaukselliset viestintätaidot, yhteistyötaidot ja verkostoituminen. Oman ohjausfilosofian ja -strategian jatkuvaa reflektointia lukuun ottamatta kaikki Pekkarin määrittelemät osaamisalueet tulevat myös tässä aineistossa selvästi esille. Mielenkiintoinen ero näiden tutkimusten välillä oli se, että Pekkarin (2006, 202) mukaan yhteistyötä tehdään vähän, kun taas minun aineistossani yhteistyötaitoja ja verkostoitumistaitoja painotettiin kaikissa haastatteluissa. Aikaa on kuitenkin kulunut Pekkarin tutkimuksesta jo yli 15 vuotta, joten asiat ovat tässä ehtineet muuttua ja opinto-ohjauksen resursointiinkin on kiinnitetty huomiota, joten aikaa konkreettiselle yhteistyölle on voinut jäädä enemmän.

Ohjaukseen liittyvää osaamista on tarkastellut myös Nummenmaa (2005, 224). Hän jakaa opinto-ohjaajan työn neljään toimintakokonaisuuteen ja niissä jokaisessa on niissä tarvittavaa ydinosaaamista. *Ohjauksen toimintaympäristön pätevyysalue* muodostuu kontekstiosaamisesta ja sisältöosaamisesta. Itsetuntemus ja oman toiminnan arviointi, joka tulee kontekstiosaamisesta esille, tuli ilmi myös tässä aineistossa. Sisältöosaaminen tuli myös korostuneesti esille pääluokassa Tiedot.

Ohjauksen pätevyysalueessa Nummenmaa (2005, 225) erittelee teoriaosaamisen, asiakasosaamisen ja metodiosaamisen. Haastateltavat korostivat asiakasosaamiseen liittyvää ohjaajan taitoa ottaa huomioon asiakkaan tilanne. Sen sijaan teoriaosaaminen ja metodiosaaminen eivät korostuneet tässä aineistossa, kuten edellä kävi jo ilmi.

Yhteistyön ja vuorovaikutuksen osaamisalueessa (emt) tulevat esille luonnollisesti yhteistyöosaaminen ja vuorovaikutusosaaminen ja lukion opinto-ohjaajien haastatteluissa nämä taidot olivat hyvin korostuneesti esillä. Myös Nummenmaa (emt, 226) painottaa, että vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaidot ovat avainosaamista, koska ne avaavat portteja muulle toiminnalle.

Viimeisenä toimintakokonaisuutena Nummenmaa (emt) mainitsee *jatkuvan kehittämisen pätevyysalueen*, jossa tiedonhallintaosaaminen kuulostaa myös minun

aineistoni perusteella hyvin tutulta: Ohjaajalla täytyy olla kykyä hankkia työnsä kannalta relevanttia tietoa. Sen sijaan tähän toimintakokonaisuuteen liittyvä reflektio-osaaminen ei haastatteluissa tullut esille. Lukion opinto-ohjaajien haastatteluissa tuli siis ilmi hyvin paljon samanlaisia osaamisen osa-alueita Nummenmaan analyysin kanssa, mutta mainintoja teoriaosaamisesta, metodiosaamisesta ja reflektio-osaamisesta ei joko ollut tai ne olivat niukkoja.

Ohjausalan kansainvälisessä teoriakirjallisuudessa esimerkiksi McLeod ja McLeod (2011) ovat sangen tarkasti määritelleet millaisia taitoja ohjaajalla tulisi olla. Olen edellä, tuloksia esitellessä, viitannut useassa kohtaa myös McLeodin ja McLeodin teokseen. Samoja taitoja lukion opinto-ohjaajat tunnistavat siis myös työhönsä liittyvän. Heidän listauksestaan löytyi vain muutamia kohtia, joita ei tässä aineistossa esiintynyt: kyky osoittaa oikealla tavalla välittämistä, kyky haastaa kannustavasti ja kyky antaa oikealla tavalla neuvoja sekä varovaista palautetta (emt, 46 - 48). Näiden kaikkien voi kuitenkin tulkita esiintyvän piilotettuna luokassa vuorovaikutustaidot; voi olla, että haastateltavat eivät vain ole osanneet näitä purkaa auki, kun sitä ei ole suoraan kysytty. Aineiston pohjalta ei voi siis sanoa, onko lukion opinto-ohjaajilla tällaisia kykyjä tai kuinka merkityksellisinä he työnsä kannalta ne näkevät.

Tässä tutkielmassa käsiteltiin osaamista. Hyväkään osaaminen ei riitä, jos ei ole aikaa ja resursseja tarpeeksi. KARVI:n mukaan resursseja lukiokoulutuksessa on hyvin, tosin opiskelijat kaipasivat kuitenkin henkilökohtaista ohjausta enemmän. Opinto-ohjaajat taas kokevat, että sitä on riittämättömästi (Tuijula, 2015, 79). KARVI:n selvityksessä vastaamassa ovat olleet koulutuksenjärjestäjän edustajia, jotka voivat olla kunnasta riippuen esimerkiksi hallintohenkilökuntaa, rehtoreita tai opinto-ohjaajia.

Kun tarkastellaan osaamista, pelkkä lista asioista, joita täytyy hallita, ei riitä. Myös Sultana (2009, 29) varoittaa siitä, että osaamisen harjoittelua ei saa ajatella vain listaksi asioita, jotka pitää oppia. Osaaminen voikin olla myös tulosta sosialisatiosta tiettyyn vakiintuneiden ammatinharjoittajien ryhmään. Tutkimukseni perusteella myös

lukion opinto-ohjaajat ovat huomanneet tämän, koska vastauksissa painotettiin yhteistyön merkitystä myös kollegoiden kanssa muissa kouluissa.

Osaamistutkimuksen yksi sovelluskohde on opinto-ohjaajien perus- ja täydennyskoulutus. Vuoden 2019 kyselyn mukaan opinto-ohjaajien peruskoulutukseen oltiin pääosin tyytyväisiä (Rantanen, 2019). Haastatteluissa opinto-ohjaajat kuitenkin korostivat, että asiat muuttuvat nopeasti, joten täydennyskoulutusta tarvitaan. Erityisesti itseymmärryksellistä osaamista vaativissa osaamisalueissa (Taulukko 9) on tarpeen jo peruskoulutuksessa luoda teoreettista pohjaa ja harjoitusmahdollisuuksia.

Lukioiden opinto-ohjaajien työ on tämän tutkimuksen mukaan hyvin pitkälle ihmissuhdetyötä ja siihen liittyvä osaaminen korostuu tuloksissa. Vuorovaikutus- ja muita ihmissuhdetaitoja tarvitaan niin ohjaustilanteissa kuin yhteistyössä muiden ammattilaisten kanssa. Tiedollista osaamista ei voi kuitenkaan väheksyä; sitä ja tiedon omaksumiseen liittyviä taitoja tarvitaan. Työssä tarvitaan siis ohjaukseen spesifimmin liittyvän osaamisen lisäksi asiantuntijatyössä yleistä osaamista ja sitoutunutta moniosaajaa, jolla on hallussaan esimerkiksi viestintätaitoja, ajanhallintataitoja, priorisointi- ja organisointikykyä sekä oman työn rajaamisen taitoja.

LÄHTEET:

Aikuisten LOPS. 2015. Aikuisten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2015. Opetushallitus.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/175327_aikuisten_lukiokoulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf. Luettu 9.6.2020.

Amundsen, N. 2005. Aktiivinen ohjaus. Opas uraohjauksen ammattilaisille. Helsinki: Psykologinen Kustannus.

Aronson, J. 1994. A Pragmatic View of Thematic Analysis, *The Qualitative Report*, 2(1), 1-3. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol2/iss1/3>. Luettu 11.3.2020.

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuudesta 986/1998, 11 §. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980986#Pidp447198112>. Luettu 5.7.2020.

Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77-101. <https://search-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/docview/223135521/8B5456E6368B4622PQ/?accountid=11774>. Luettu 5.4.2020.

Bimrose, J., Kettunen, J. ja Goddard, T. 2015. ICT – the new frontier? Pushing the boundaries of careers practice. *British Journal of Guidance and Counselling*, 43 (1), 8-23.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/46119/bimrosekettunengoddardictthenewfrontierfinalauthorversion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 20.10.2020.

CEDEFOP. 2009. Professionalising career guidance. Practitioner competences and qualification routes in Europe. Cedefop panorama series 164. Luxemburg: Office of Official Publications of the European Communities.

https://www.cedefop.europa.eu/files/5193_en.pdf. Luettu 29.7.2020.

Gladding, S. 2000. Counselling. A Comprehensive Profession. 4th ed. New Jersey: Prentice-Hall.

Happo, I., Lehtelä, P-L., Liu, T., Pousi, J. & Karjalainen, A. 2018. Osaamisen käsite. Teoksessa A. Karjalainen (toim.) Osaamisen opettaja. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 56. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2018102938956>. Luettu 28.6.2020.

Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma, Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 11-45.

Hämäläinen, J. 2003. Koulun sosiaalityö oppilaanohjauksen kumppanina. Teoksessa Lairio, M. ja Puukari, S. (toim.) Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 113 - 123.

IAEVG, 2018. International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners. <https://iaevg.com/Framework>. Luettu 16.7.2020.

Jansson, M. 2006. Oppilaitoksen markkinointi: Kilpailua ja ristipaineita. Teoksessa Helander, J. (toim.) Ohjaus aallon harjalla. Inspiraatioita ja innovaatioita ammatillisen opinto-ohjauksen kenttään. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2005, 35 - 42

Jokinen, M. 2010. Ohjausosaaminen ja asiantuntijuus ohjausosaamisen kentällä. Tiedotus- neuvonta- ja ohjaustyötä tekevien näkemyksiä ohjaustyössä tarvittavista kompetensseista nyt ja tulevaisuudessa. Pro gradu -tutkielma, kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto.

http://www.opinovi.fi/index.php?view=download&alias=1015-jokinen-2010ohjausosaaminen-ja-asiantuntijuus-verkostovalmennus-14-10-2010&category_slug=tapahtumat&option=com_docman&Itemid=754&lang=fi.

Luettu 29.7.2020.

Juutilainen P. 2004. Opinto-ohjauskeskustelu - elämänsuunnittelun areena. Teoksessa Kasurinen, H. (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään. Helsinki: Opetushallitus, 123 - 134.

Juutilainen, P. ja Vanhalakka-Ruoho, M. 2003. Ohjaajan kompetenssit - taidanko, ymmärrätkö, olenko, uskallanko? Teoksessa Kasurinen, H., Merimaa, E. & Pirttiniemi, J. (toim.). OPO. Opinto-ohjaajan käsikirja. Oppaat ja käsikirjat 2011:3. Helsinki: Opetushallitus, 226 - 237.

Kasurinen, H. 2018. Opinto-ohjaus lukiokoulutuksessa. Teoksessa Pirttiniemi, J., Kasurinen, H., Kettunen, J., Merimaa, E. & Vuorinen, R. (toim.). OPO2. Opinto-ohjaajan käsikirja. Helsinki: Opetushallitus, Oppaat ja käsikirjat 2018:1.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI) 2020. Vaihtoehtoja, valintoja ja uusia alkuja. Arviointi nuorten opintopoluista ja ohjauksesta perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheessa. Julkaisut 6:2020.

https://karvi.fi/app/uploads/2020/02/KARVI_0620.pdf. Luettu 11.7.2020.

Kärki, S. 2015. OSA 1. Lähtökohdat, kansallinen tahtotila ja osaamisperusteisuuden tuomat muutokset. Teoksessa Osaamisperusteisuus todeksi - Askelmerkkejä koulutuksen järjestäjille. TUTKE 2 - toimeenpanon tukimateriaali. Helsinki: Opetushallitus, Oppaat ja käsikirjat 2015:9, 6 - 18.

Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.

Lahikainen, S. 2000. Ohjaus- ja neuvontatyön lähtökohtia ja näköaloja kuntoutuksessa. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-Kustannus, 258 - 278.

Lairio, M. ja Puukari S. 2001. Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuskeskus, 9 - 22.

Lairio, M., Nissilä, P., Puukari, S. & Varis, S. 2001. Täydennyskoulutus ohjaushaasteisiin vastaajana. Teoksessa Lairio, M. & Puukari S. (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuskeskus, 163 -180.

LOPS, 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf. Luettu 19.4.2020.

LOPS, 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf. Luettu 28.12.2019.

Louis, M. ja Lopez, S. 2014. Strengths Interventions. Current Progress and Future Directions. Teoksessa Parks, A. ja Schueller S. (toim.). The Wiley Blackwell Handbook of Positive Psychological Interventions. New Jersey: John Wiley & Sons, s. 66 - 89. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/reader.action?docID=1674211>. Luettu 17.7.2020.

Lukiolaki 714/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714>. Luettu 28.12.2019.

McLeod, J. ja McLeod, J. 2011. Counselling Skills: a practical guide for counsellors and helping professionals. Maidenhead: Open University Press.

McLeod, J. 2013. An Introduction to Counselling. Maidenhead: Open University Press.

Miettinen, S. 2000. Itsensä johtamisen kulmakiviä työyhteisössä. Teoksessa Miettinen, S., Miettinen, M., Nousiainen, I. & Kuokkanen, L. (toim.) Itsensä johtaminen sosiaali- ja terveysalalla. Helsinki: WSOY, 16 - 33.

Mulvey, R. 2013. How to be a good professional: existentialist continuing professional development (CPD). British Journal of Guidance and Counselling 41 (3), 267-276. <http://europepmc.org/backend/ptpmcrender.fcgi?accid=PMC3756618&blobtype=pdf>. Luettu 29.7.2020.

Mäkitalo, M. 2004. Ohjaustyön jäsentäminen ja avainosaamisen käsite. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.). Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet. Jyväskylä: PS-Kustannus, 233 - 240.

Nummenmaa, A. 2005. Ohjauksen osaaminen ja moniammatillinen osaaminen. Teoksessa Nummenmaa, A., Lairio, M., Korhonen, V. & Eerola S. (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Tampere University Press, 221 – 230.

Numminen, U. 2002. Opinto-ohjaus - Vastaus opiskelijan ja koulujärjestelmän ongelmiin? Teoksessa Vuorinen, R. & Kasurinen, H. (toim.) Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 111 - 130.

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

OPH, 2014. Hyvän ohjauksen kriteerit. Informaatioaineistot 2014:5. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/hyvan_ohjauksen_kriteerit.pdf
Luettu 16.7.2020.

Paasivaara, L. 2009. Työnsä kokoinen ihminen. Helsinki: Tammi.

Peavy, R. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologinen Kustannus Oy.

Peavy, R. 2000. Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-Kustannus, 16 – 47.

Peavy, R. 2006. Sosiodynaamisen ohjauksen opas. Helsinki: Psykologinen kustannus Oy.

Pekkari, M. 2006. Ohjauskeskustelu nuorten lukio-opintojen ja uran pohdinnan tukena. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteen väitöskirja. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67672/951-44-6793-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 10.7.2020.

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

Puhakka, H. & Silvonen, J. 2011. Opinto-ohjaajan työstä ja työhyvinvoinnista. *Kasvatus* 42 (3), 256 - 267. <http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.jyu.fi/se/k/0022-927-x/42/3/opintooh.pdf>. Luettu 11.7.2020.

Puukari, S., Lairio, M. & Nissilä, P. 2001. Ohjauksen tulevaisuuden näkymiä. Teoksessa Lairio, M. & Puukari, S. (toim.). *Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuskeskus, 181 - 200.

Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 413 - 426.

Rantanen, J. 2019. Opinto-ohjaajien työn ja työolojen tutkimus jatkuu - Tutkimustiedote. *Opinto-ohjaaja*, 3, 16-19.

Rantanen, J., Mäkikangas, A., Puukari, S., & Silvonen, J. 2020. Opinto-ohjaajien työhyvinvointiprofiilit ja niiden yhteys työn vaatimukseen ja voimavaroihin. *Psykologia*, 55, 140-161.

Rantanen, J. & Silvonen, J. 2018. Ohjaajat työssään 2017 - Tutkimustiedote. *Opinto-ohjaaja*, 2, 12-14.

Rantanen, J., Silvonen, J., Koskela, S. & Puukari, S. 2020. Opinto-ohjaajien kokemukset työstään koronakeväänä 2020. *Opinto-ohjaaja*, 3, 24-26. https://issuu.com/opinto-ohjaaja-ammattilehti/docs/opinto-ohjaaja_3_2020_fin_web_02. Luettu 6.3.2021.

Ruohotie, P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Vantaa: Dark, 106-122.

Rupani, P., Haughey, N. ja Cooper, M. 2012. The impact of school-based counselling on young people's capacity to study and learn. *British journal of guidance & counselling*, 40(5), 499 - 514. <https://www-tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/full/10.1080/03069885.2012.718733>. Luettu 29.8.2020.

Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.). Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 427 – 444.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2009a. Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu - Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9 – 21.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2009b. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu - tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22 – 56.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010a. Haastattelun analyysi, Tampere: Vastapaino.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010b. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9 – 36.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto
<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>. Luettu 23.2.2020.

Shin, J. ja Steger, M. 2014. Promoting Meaning and Purpose in Life. Teoksessa Parks, A. ja Schueller S. (toim.). The Wiley Blackwell Handbook of Positive Psychological Interventions. New Jersey: John Wiley & Sons, 90 - 110.

<https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/reader.action?docID=1674211>. Luettu 17.7.2020.

Sivistysvaliokunnan lausunto 3/2007 vp.

<https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/sivut/trip.aspx?triptype=ValtiopaivaAsiakirjat&docid=sivl+3/2007>. Luettu 28.12.2019.

Sultana, R. G. 2009. Competence and competence frameworks in career guidance: complex and contested concepts. *International Journal of Educational and Vocational Guidance* 9, 15-30. <https://search-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/docview/195571067/fulltextPDF/8CECA5B6A334364PQ/420?accountid=11774>. Luettu 30.7.2020.

Tuijula, T. 2015. Tue, ohjaa, opasta, lisäkurssilla tehosta - Ohjaajien kokemuksia lukion opinto-ohjauksesta. *Kasvatus* 1/2015, 74 - 82. <http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.jyu.fi/se/k/0022-927-x/46/1/tueohjaa.pdf>. Luettu 27.7.2019.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2008. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789520400118>. Luettu 6.3.2020.

Turunen, M. 2017. Ura- ja opinto-ohjauksen työntekijät elinikäisen ohjauksen kentällä. Ohjauskompetenssit ja ohjaajien koulutustaustat alueellisesti tarkasteltuna. Itä-Suomen yliopisto, filosofian tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. https://epublications.uef.fi/pub/urn_nbn_fi_uef-20191264/urn_nbn_fi_uef-20191264.pdf. Luettu 11.7.2020.

Tynjälä, P. 2003. Ammatillinen asiantuntijuus ja sen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa Kirjonen, J. (toim.) *Tietotyö ja ammattitaito*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 85 - 108.

Tynjälä, P. 2008. Työelämän asiantuntijuus ja korkeakoulupedagogiikka. *Aikuiskasvatus* 2/2008, (28), 124 - 127. <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/93812/52490>. Luettu 29.8.2020.

Uusitalo-Malmivaara, L. 2014. Mitä on positiivinen psykologia. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.). *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 18 - 27. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524516501>. Luettu 17.7.2020.

Vanhalakka-Ruoho, M. & Juutilainen, P. (2003). Ydinasiatuntijuutta ja yhteistyön kuvioita teoksessa Lairio, M. & Puukari, S. (toim.). Ohjauksen uudet orientaatiot. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 113 - 123.

Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Gaudeamus, Helsinki. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524958462>. Luettu 17.7.2020.

Vuorinen, J. 2000. Opinto-ohjaus - Ohjausta koulunuorison keskuudessa. Teoksessa Onnsimaa, J., Pasanen, H.& Spangar, T. (toim.). Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-Kustannus, 70 - 88.

Winterton, J., Delamare, F., Deist, L. ja Stringfellow, E. 2006. Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype. Cedefop Reference series; 64. Luxembourg; Office for Official Publication of the European Communities. https://www.cedefop.europa.eu/files/3048_en.pdf. Luettu 30.7.2020.

Liite 1:

Haastattelurungon ne osat, jotka olivat tutkimuskysymyksen kannalta relevantteja.

Lämmittelykysymykset alkuun:

Intro: Ajatellen edellä läpikäytyä tutkimuksemme tavoitetta, kertoisitko tähän alkuun hieman

- koulutuksestasi?

o AK (= apukysymys):

- Onko sinulla jotain muita pidempiä tai lyhyempiä koulutuksia, joiden katsot liittyvän tiiviisti (opinto-)ohjaajan työhösi?

- työhistoriastasi?

o AK:

- Kuinka kauan olet työskennellyt opinto-ohjaajana?
- Oletko tehnyt muuta ohjaustyötä? Jos, niin mitä?
- Oletko työskennellyt opinto-ohjaajana tai tehnyt muuta ohjaustyötä yhdessä vai useammassa työpaikassa? Missä työpaikoissa?
- Mitä työtä teit ennen opinto-ohjaajan työtäsi? Miten päädyit ohjausalalle?

Teema 1: Millaista on ohjausalan ammattilaisen työ ja mihin se on kehittymässä?

Intro: Siirrytään nyt keskustelemaan tarkemmin nykyisestä työstäsi.

Miten kuvailisit nykyistä työtäsi: missä ja millaista ohjaustyötä teet?

Piirustustehtävä:

Mitä kaikkea työsi sisältää kokonaisuudessaan? Kuvaa omaa työtäsi kuviolla, jossa on erikorkuisia pylväitä. Pylväiden korkeudesta ilmenee, miten työsi painottuu

erilaisten työtehtävien kesken. Keskity tärkeimpiin tehtäviin ja pyri siihen, että pylväiden kokosuhteet vastaisivat todellista työsi jakautumista. Kirjoita kunkin pylvään kohdalle työtehtävää kuvaava otsikko. Pienempiä tehtäviä voit yhdistää yhdeksi kokonaisuudeksi, esimerkiksi hallinnolliset työt, verkostoyhteistyö jne.

- AK:
- Kuinka paljon työsi sisältää ohjausta vs. muuta työtä/tehtäviä?
- Mistä kaikesta varsinaisen ohjaustyösi koostuu?
- Mitä kaikkea muuta kuin varsinaista ohjaustyötä tehtävissäsi on mukana?
- Millaisissa verkostoissa olet mukana (oppilaiden vanhemmat, työelämä jne.)?

Huom! Tässä kohdassa tulee siis myös muutkin kuin vain ohjaustyötehtävät eli koko oman työn tehtäväkenttä).

Teema 2: Millaisia haasteita ohjausalan ammattilaiset työssään kohtaavat ja millaista osaamista he työssään tarvitsevat?

Intro: Kuvasit äsken erilaisia työtehtäviäsi/tehtäväalueitasi. Seuraavaksi käymme niistä kutakin läpi hieman tarkemmin.

(Ja sitten kysytään alla olevat kysymykset kaikista päätehtävistä/tehtäväalueista.)

- Millaista osaamista tunnistat tämän tehtävän/tehtäväalueen (tai muu tähän/tilanteeseen sopiva termi) Sinulta vaativan?

- o AK:
- Millaiset asiat olet kokenut tässä tehtävässä/tehtäväalueessa erityisen haasteellisiksi?
- Entä erityisen antoisiksi?

(Varmistetaan, että tulee sekä kielteinen että myönteinen näkökulma kysytyksi, jos haastateltava ei muuten tuo niitä esille)

Teema 3: millaisia peruslähtökohtia (ohjausajattelu ja etiikka) ohjausalan ammattilaisilla on työssään?

Intro: Seuraavaksi siirrymme keskustelemaan ohjaustyösi peruslähtökohdista.

Miten luonnehtisit omin sanoin ohjausajattelusi keskeisiä periaatteita (Arvot ja etiikka)? (otetaan tähän avuksi paperi, johon haastateltava saa ensin kirjata keskeiset periaatteensa ja pyydetään haastateltavaa kertomaan kustakin periaatteesta seuraavien apukysymysten avulla)

AK:

- Miten olet päätenyt näihin perusperiaatteisiin?
- Miten nämä perusperiaatteet näkyvät käytännön ohjaustyöissäsi?
- Millaisia mahdollisia muutoksia näihin periaatteisiin on tullut ohjaustyöhön liittyvän urasi aikana?

Millaisia eettisiä kysymyksiä on tullut esille ohjaustyöissäsi

o AK:

- Millaisia tyypillisiä eettisiä ongelmatilanteita tai jännitteitä olet kohdannut ohjaustyöissäsi? Miten olet toiminut noissa tilanteissa?

Teema 4: Yhteiskunnan/työelämän haasteet ja mahdollisuudet katsottaessa tulevaisuuteen a) oman työnkuvan ja b) omien oppilaiden/opiskelijoiden (eli ohjattavien) näkökulmista

Intro: Kertoisitko tähän viimeisen teeman alkuun omin sanoin, millaisena näet tulevaisuuden yhteiskunnan sekä työelämän kehityksen?

- Entä millaisena näet tämän tulevaisuuden yhteiskunnan ja työelämän kehityksen oman ohjaustyösi näkökulmasta?

o AK:

- Millaisia haasteita ehkä ennakoit?
- Millaisia mahdollisuuksia ehkä näet?
- Näetkö työsi tulevaisuudessa jotain uusia seikkoja, joihin sinun tulisi valmistautua?

- Näetkö ohjaustyössäsi jotain sellaisia puolia, jotka luovat sinulle tarvetta hankkia itsellesi lisää osaamista?

- Millaista osaamista toivoisit saavasi lisää?
- Miten toivoisit voivasi tätä lisäosaamista hankkia?
 - Täydennys- tai jatkokouluttautumalla? Mihin aiheeseen, tutkintoon?
 - Vertaismentoroinnin tai työnohjauksen kautta?
 - Jotenkin muuten, miten?

- Millainen kuva sinulla on siitä, miten oppilaat/opiskelijat kokevat tulevaisuutensa?

- Entä millaisena näet tulevaisuuden yhteiskunnan ja työelämän kehityksen omien oppilaidesi/opiskelijoidesi (ohjattaviesi) näkökulmasta?

o AK:

- Millaisia haasteita heille ehkä ennakoit tulevaisuuden tuovan?
- Entä millaisia mahdollisuuksia?