

**OPINTO-OHJAUKSEN DISKURSSIT YLEN UUTISARTIK-
KELEISSA 2019 – 2022**

Henna Teikari
Maisterintutkielma
Suomen kieli
Kieli- ja viestintätieteiden lai-
tos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2023

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Henna Teikari	
Työn nimi Opinto-ohjauksen diskurssit Ylen uutisartikkeleissa 2019 – 2022	
Oppiaine Suomen kieli	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Syksy 2022 – Kevät 2023	Sivumäärä 43
<p>Tutkielmani tavoitteena on selvittää, millaista kuvaa opinto-ohjauksesta luodaan Ylen verkkosivujen uutisartikkeleissa. Koulutuspoliittisista uudistuksista on viime vuosina uutisoitu paljon, mikä on lisännyt opinto-ohjaukseen liittyvää julkista keskustelua. Opinto-ohjauksen diskursseja ei ole kuitenkaan tutkittu aikaisemmin. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat: 1) Millaisia diskursseja opinto-ohjauksesta rakennetaan Ylen uutisartikkeleissa? 2) Millaisin kielellisin keinoin diskursseja tuotetaan? 3) Millainen kuva opinto-ohjauksesta muodostuu diskurssien perusteella?</p> <p>Tarkastelen työssäni kieltä ja tekstejä systeemis-funktionaalisen kieliteorian (SF-teoria) näkökulmasta. Hyödynnän aineiston analysoinnissa erityisesti Shoren (2012a; 2012b; 2020) suomen kieleen soveltamaa analyysimallia ja hänen luomiaan käsitteitä. SF-teorian kielikäsitteiden mukaan kieli on merkityksien muodostamisen resurssi ja teksti prosessi, jolla merkityksiä muodostetaan tiettyssä kontekstissa (Halliday & Matthiessen 2014: 3). Kieli nähdään yhtenä sosiaalisen toiminnan muotona, jolloin kieltä, tekstejä ja niiden kontekstia ei pidetä toisistaan irrallisena (Halliday 1973, 1978). SF-teoriassa merkitys on hajotettu eri osiin eli metafunktoihin (Shore 2012b: 159). Metafunktioita on kolme: representatiivinen, interpersoonainen sekä tekstuaalinen metafunktio. (Shore 2020: 31, 44 – 45.) Representatiivisen metafunktion näkökulmasta tekstistä etsitään vastauksia siihen, miten lauseilla luodaan kuvia kokemusmaailmastamme (Shore 2020: 293). Representatiivisen metafunktion näkökulma onkin erityisen tärkeä tässä tutkimuksessa. Määrittelen tässä tutkimuksessa diskurssin tavaksi merkityksellistää asiaa tai kokemusta tietystä näkökulmasta.</p> <p>Aineistoni koostuu 19 Ylen verkkosivuilla vuosina 2019 – 2022 julkaistusta uutisartikkelista, joissa käsitellään opinto-ohjausta. Analyysin kohteena työssäni ovat olleet leksikaaliset valinnat ja sanasto, representatiiviset lausetyypit, <i>ohjaus-</i> ja <i>ohjaaja-</i>lausekkeiden roolit lauseessa (myös <i>ohjata-</i>verbin käyttö), ja modaaliset ilmaukset. Olen nimennyt aineistosta neljä diskurssia: resurssidiskurssi, muutosdiskurssi, asiantuntijadiskurssi ja toimenkuvadiskurssi. Opinto-ohjaus nähdään muutos- ja resurssidiskursseissa objektina, asiantuntija- ja toimenkuvadiskursseissa opinto-ohjaajat ja opinto-ohjaus nähdään subjekteina. Toisaalta opinto-ohjaus on muutoksen kohteena, mutta toisaalta opinto-ohjaajat näyttävät osaavina tekijöinä ja kokijoina. Toimenkuvadiskurssin voi nähdä opinto-ohjauksen suhteellisen huonosti tunnettua professiota tutummaksi tekevänä merkityksellistämisen tapana.</p> <p>Opinto-ohjaajat ja opinto-ohjauksen kenttä vaikuttavat olevan kovassa ristipaineessa jatkuvien muutosten ja uudistusten keskellä. Osaavien ohjausalan ammattilaisten työnkuva on laaja. Uusia asioita on tullut viime vuosina opinto-ohjaajien työhön jatkuvasti, mutta resurssien vähäisyys ja niiden kohdentamiseen liittyvät pulmat näkyvät keskustelussa.</p>	
Asiasanat opinto-ohjaus, opinto-ohjaaja, diskurssi, diskurssintutkimus, SF-teoria	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
1.1	Tutkimuksen tausta ja tutkimuskysymykset.....	1
1.2	Aiheena opinto-ohjaus	3
2	TEORIA	5
2.1	Diskurssintutkimus.....	5
2.2	Systemis-funktionaalinen kieliteoria.....	7
3	AINEISTO JA MENETELMÄ.....	10
3.1	Ylen uutisartikkelit aineistona	10
3.2	Diskurssianalyysi	11
4	ANALYYSI JA TULOKSET	15
4.1	Resurssidiskurssi.....	15
4.2	Muutosdiskurssi.....	20
4.3	Asiantuntijadiskurssi.....	24
4.4	Toimenkuvadiskurssi	30
5	LOPUKSI.....	35
	LÄHTEET	41

LIITE

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen tausta ja tutkimuskysymykset

Maisterintutkielmani tavoitteena on selvittää, millaista kuvaa opinto-ohjauksesta luodaan Ylen verkkosivujen uutisartikkeleissa. Olen itse työskennellyt opinto-ohjaajana 18 vuoden ajan. Tästä syystä opinto-ohjauksen diskurssit kiinnostavat minua tutkimuskohteena. Lisäksi muun muassa peruskoulua, lukiota ja korkeakoulujen valintaperusteita koskevia koulutuspoliittisia uudistuksia on käsitelty viime vuosina paljon mediassa, mikä on lisännyt opinto-ohjaustakin sivuavaa julkista keskustelua.

Viime vuosina suomalaisessa koulutuskentässä on muuttunut moni asia: korkeakoulujen opiskelijavalinnan perusteita on uudistettu keväällä 2020 (Opintopolku), ylioppilaskoetta (ks. esim. Ylioppilastutkintolautakunta 2021 ja Laki ylioppilastutkinosta 502/2019) ja lukiolakia (Lukiolaki 714/2018) on uudistettu vuodesta 2019 alkaen ja lukion uusi opetussuunnitelma on otettu käyttöön syksyllä 2021 (OPHa). Oppivelvollisuuslakia on uudistettu vuonna 2021 siten, että nuori on oppivelvollinen 18-vuotiaaksi asti tai siihen saakka, kun suorittaa toisen asteen tutkinnon (OKMb). Peruskoulussa on lisäksi otettu vuonna 2021 käyttöön uusi ohjauksen muoto, tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus (OKMa). Näistä syistä koulutuksesta ja samalla opinto-ohjauksesta on uutisoitu valtakunnan medioissa säännöllisesti.

Opinto-ohjaajana toimiessa tuntuu välillä siltä, että ohjauksesta uutisoidaan joko tarkoitushakuisesti negatiivisia kokemuksia esille tuoden tai vaikka artikkeleita tehdään hyvistä aiheista, tiedot on kerätty jostain muualta kuin asioista tietäviltä. Opinto-ohjaus on usein keskustelua herättävä aihe, sillä lähes jokainen ohjausta saanut muistaa oman opinto-ohjaajansa ja sen, millaista ohjausta on saanut tai mitä on mahdollisesti jäänyt puuttumaan. Opinto-ohjaajan ohjeet ja neuvot voivat jäädä koko loppuiksi mieleen ja määrittää urapolkua aikuisiälle saakka. Tästä syystä on

mielenkiintoista ja tärkeää tarkastella sitä, miten opinto-ohjauksesta kirjoitetaan uutisartikkeleissa.

Diskurssintutkimuksen lähtökohtana on se, että kieli on sosiaalista toimintaa. Kieli muovaa maailmaa ja toisaalta ympäröivä maailma vaikuttaa monella tapaa siihen, miten käytämme kieltä konkreettisissa tilanteissa. (Ks. esim. Pietikäinen & Mäntynen 2019: 9.) Tutkimuksestani saatua tietoa onkin mahdollista hyödyntää esimerkiksi opinto-ohjaajien perus- ja täydennyskoulutuksessa. Tutkimustulosten oletetaan lisäävän ymmärrystä laajemminkin kuin vain tutkittavan asian suhteen. Diskurssintutkimus tuottaa aina lisätietoa esimerkiksi kielen luonteesta ja kielen ja sosiaalisen toiminnan yhteydestä. (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 227.)

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millaisia diskursseja opinto-ohjauksesta rakennetaan Ylen uutisartikkeleissa?
2. Millaisin kielellisin keinoin diskursseja tuotetaan?
3. Millainen kuva opinto-ohjauksesta muodostuu diskurssien perusteella?

Shröder ja Karl (2017) ovat tutkineet korpusavusteisesti opinto-ohjauksen diskursseja Euroopan Unionin julkaisujen teksteissä sosiologisesta näkökulmasta. Heidän tutkimuksessaan löytyi neljä erilaista opinto-ohjauksen diskurssia: ohjaus nähtiin EU-teksteissä eksyneiden matkajien matkakumppanina, karanteita ohjaavana paikallisena verkostoitujana, yhteistyötahojen kanssa toimivana liikekumppanina ja yksinäisten taistelijoiden henkilökohtaisena valmentajana.

Opinto-ohjauksen diskursseja ei ole Suomessa juurikaan tutkittu. Enemmän on tutkittu mm. opinto-ohjauskeskusteluja, esimerkiksi Juutilainen (2003) ja Pekkari (2006) ovat tutkineet ohjauskeskusteluja ja niiden rakentumista, ja Marjokorpi (2022) on tarkastellut diskurssianalyysin keinoin peruskoulun oppilaanohjaajien puhetta arvioinnista. Öster (2011) on tarkastellut pro gradu -työssään diskurssianalyysin keinoin sitä, millainen kuva peruskoulun oppilaanohjauksesta syntyy oppikirjojen perusteella (fokuksena oppikirjojen oppilaanohjauspuheen diskurssit).

Niemi (2022) on tutkinut pro gradu -työssään opinto-ohjauksen työpaikkailmoitusten tuottamia merkityksiä opinto-ohjauksen professiosta. Niemen aineistosta löytyi viisi opinto-ohjauksen diskurssia: kelpoisuuden, kehittäjän, kasvattajan, oppilaslähtöisyyden ja tuloksellisuuden diskurssit.

Opettajuuden diskursseista on tehty useita pro gradu -tutkimuksia, esimerkiksi Ahlgren (2022) on tarkastellut opettajien representaatioita ja diskursseja suomalaisessa mediassa koronapandemian aikana. Tutkimukseni täydentää täten hyvin sitä tutkimusaukkoa, joka opinto-ohjauksen diskurssien kohdalla Suomessa on.

Voisi ajatella, että omassakin tutkimuksessani löytyisi jollain tapaa samankaltaisia diskursseja kuin aiemmissa opinto-ohjauksen diskursseja käsittelevissä tutkimuksissa. Tosin Shröderin ja Karlin (2017) tutkimuksessa on tarkasteltu hyvin virallisia, ylätasoa ohjauksellisia tavoitteita kuvaavia tekstejä. Näkökulmana heillä on ollut

enemmän sosiologinen lähtökohta kuin kielitieteellinen. Niemen (2022) tutkimuksessa taas on tarkasteltu työpaikkailmoitusten tekstejä, joissa korostuu kelpoisuus, tuoksellisuus ja työnantajan näkökulma. Hänellä myös lähtökohtana on ollut luoda kuvaa opinto-ohjauksesta professiona.

Median valta yhteiskunnassa on suuri ulottuen jopa päätöksentekoon. Kune-liuksen ym. (2010: 454) mukaan media luo julkisuuden toimijoista mielikuvia sekä asioista totuuksia. Jos esimerkiksi valtakunnan uutisissa jatkuvasti toistuu sama asia tiettyssä sävyssä, lukijat uskovat sen. Samalla tavalla diskurssit tuottavat todellisuutta samalla kuin kuvastavat sitä. Vaikka en tarkastelekaan tutkimuksessani aineistoa kriittisen diskurssintutkimuksen näkökulmasta, on diskurssien valta tuotava esille puhuttaessa opinto-ohjauksen tarkastelusta verkkoartikkeleissa. Sillä, miten asioista puhutaan, on merkitystä.

Työni etenee seuraavasti: ensin käyn läpi tutkimukseni teoriataustaa selvittäen opinto-ohjauksen, diskurssianalyysin ja systeemis-funktionaalisen kieliteorian käsitteistöä. Sen jälkeen kuvailen aineistoani ja käyttämäni analyysimenetelmää. Aineisto ja menetelmä -luvun jälkeen käyn läpi tutkimukseni tuloksia esitellen aineistosta löytämiäni diskursseja luvuissa 4.1 – 4.4. Lopuksi teen analyysin tulosten perusteella joh-topäätöksiä ja pohdin mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

1.2 Aiheena opinto-ohjaus

Ohjaus on auttamisen muoto, joka keskittyy henkilön tarpeisiin ja tavoitteisiin. Ohjaus eroaa muista auttamisen muodoista, kuten psykoterapiasta, sosiaalityöstä ja psykiatrisesta sairaanhoidosta muun muassa siten, että ohjattavan edellytetään olevan psyykkisesti terve ja toimintakykyinen (Vehviläinen 2020). (McLeod 2001: 2, 10 – 11.) Ohjaus on yhteistoimintaa, jolla tuetaan ja edistetään ohjattavan oppimis-, kasvu-, työ- tai ongelmanratkaisuprosesseja toimijuutta vahvistaen. Hyvään ohjaukseen kuuluu kunnioittava ja rakentava kohtaaminen sekä dialoginen vuorovaikutus. (Vehviläinen 2020.)

Suurin osa Suomessa tehtävästä ohjaustyöstä on opinto-ohjausta, joka on kehittynyt 1970-luvulla peruskoulu-uudistuksen myötä (Onnismaa 2011: 16). Opinto-ohjausta annetaan kouluissa ja oppilaitoksissa, minkä lisäksi ohjauspalveluita tarjotaan myös esimerkiksi TE-palveluissa ja Ohjaamoissa (ks. OPHb).

Ohjaus ammattialana on saanut alkunsa 1900-luvun alkupuolella; sen juuret ovat modernissa teollistuneessa yhteiskunnassa (McLeod 2001: 2, 23). Ohjausta on määritelty monella eri tavalla, joista jokainen painottaa ohjauksen roolin ja prosessin erilaisia puolia. Samaten on olemassa useita kilpailevia ohjauksen teorioita. Ohjauksen moninaisuus juontaa juurensa sen taustassa vaikuttaviin eri aloihin (filosofia,

uskonto ja taiteet, psykologia ja psykiatria). Moninaisuus voidaan nähdä vahvuutena, sillä juuri se heijastaa ohjauksen herkkyyttä ihmisten kokemusten valtavalle moninaisuudelle. (McLeod 2001: 10 – 11.)

Oppilaanohjaus-käsitettä käytetään peruskoulussa annettavasta ohjauksesta, ja peruskoulussa toimiva ohjausalan ammattilainen on nimitykseltään *oppilaanohjaaja*. Toisen asteen ohjaus on *opinto-ohjausta*, kun vastaavasti ohjattavatkin ovat opiskelijoita. Tällöin ohjaajan nimikkeenä on *opinto-ohjaaja*. (Ks. OPHa; OPHc.) Käytän kuitenkin tutkimuksessani johdonmukaisesti yleisnimikkeitä *opinto-ohjaus* ja *opinto-ohjaaja* viitatessani tutkimukseni aiheeseen. Aineistossa nimikkeiden kirjo on huomattavasti laajempi.

Oma tutkimukseni yhdistää ohjaustutkimukseen kielitieteen näkökulman, mikä on harvinaisempi lähestymistapa ohjaustutkimukseen. Suomalaisessa yliopisto- ja tutkimuskentässä opinto-ohjauksen koulutus ja tutkimus on Jyväskylän yliopistossa Opettajankoulutuslaitoksen alaista (Jyväskylän yliopisto 2023) ja Itä-Suomen yliopistossa se kuuluu Kasvatustieteiden ja psykologian osastoon (Itä-Suomen yliopisto). Ohjaustyön teoreettiset juuret Suomessa ovat kuitenkin Sinisalon (2000: 192) mukaan vahvasti psykologian puolella. Ohjauksen kehittyminen Suomessa liittyy vahvasti sekä kasvatustieteisiin että psykologiaan ja niitä mukailen kahteen eri toiminnan alueeseen, koulun oppilashuoltoon (koulujen oppilaanohjaus) ja työvoimapolitiikkaan (ammatinvalinnanohjaus) (Sinisalo 2000: 191).

Sinisalo (2000) on tarkastellut artikkelissaan suomalaista ohjaus- ja neuvontalan tutkimusta vuosilta 1970–1999. Hänen mukaansa 1970- ja 1980-luvuilla tutkimuksen kohteena oli paljolti uravalinta ja urakehitys, joita on tutkittu siitä lähtien hiekan erilaisin painotuksin. 1980- ja 1990-luvuilla ohjauksen painopiste siirtyi vähitellen tutkimus- ja diagnosikeskeisestä prosessista ohjauskeskusteluun. Myös tutkimuksen kohteeksi nousi ohjauskeskustelu ja -prosessi. Sinisalon mukaan myös ohjaustyö, ohjaajan ammatti ja ohjaus instituutiona ovat olleet tutkimuksen kohteina. (Sinisalo 2000: 197–199.)

Ohjaus on pro gradu -työni aihe, eli sen vuoksi en analyysissä tai tuloksissa sivua enää ohjausteoriaa. Lyhyt käsitteiden määrittely ja aihealueen läpikäyminen on kuitenkin tarpeen, jotta ymmärretään, mistä puhutaan, kun puhutaan ohjauksen kentästä. Taustateoriani ja lähtökohtani sijaitsevat kielen- ja erityisesti diskurssintutkimuksen kentällä. Systemis-funktionaalinen kieliteoria on tärkeä teoreettinen taustatekijä tutkimukselleni. Näitä selvitän seuraavissa luvuissa.

2 TEORIA

2.1 Diskurssintutkimus

Diskurssintutkimuksen tehtävänä on tutkia sitä, miten erilaisia tapahtumia ja todellisuuksia merkityksellistetään, millä ehdoilla tämä tapahtuu, ja mitä siitä seuraa (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 16). Diskurssintutkimuksessa ajatellaankin tutkimuskohteen rakentuvan diskursiivisesti tuotetuista merkityksistä, mikä ohjaa tutkimuksen valintoja (Lehti, Haapanen & Kääntä 2018: 5). Taustalla vaikuttaa sosiaalinen konstruktivismi eli näkemys siitä, että kaikki tieto rakentuu ihmisten välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa kieli on oleellisessa roolissa (ks. esim. Pietikäinen & Mäntynen 2019: 21 – 22).

Verrattuna perinteiseen tekstintutkimukseen kielitieteellisesti suntautunut diskurssintutkimus eroaa etenkin suhtautumisessaan konteksteihin. Diskurssintutkimukselle tärkeää ovat tekstinulkoiset tekijät ja niiden merkitystä korostetaan. (Titscher ym. 2000: 24.) Luukan (2008: 144) mukaan diskurssintutkimuksessa on useita erilaisia suuntauksia, jotka kaikki määrittelevät lähtökohdistaan riippuen diskurssin hieman eri tavalla. Konstruktionistiseen diskurssintutkimukseen kuuluu diskurssin näkeminen kielenkäyttönä, osana yhteisön sosiaalisia käytänteitä (mts. 152, 154). Diskurssintutkimus nojaa kielikäsitteensä funktionaalisuuteen eli siihen, että kielelliset merkitykset ovat tilannesidonnaisia ja syntyvät kielenkäyttötilanteessa (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 19).

Diskurssintutkimusta tehdään usealla eri tieteenalalla, joilla on toisistaan poikkeavat lähestymistavat diskurssin ilmiöön ja erilaiset tutkittavat aiheet. Eri tieteenalojen termit ja määritelmät eroavat toisistaan diskurssi- ja diskurssianalyysi-käsitteiden suhteen (Heikkinen 2012: 97). Etenkin diskurssin käsitteellä on paljon erilaisia merkityksiä ja sitä voidaan tarkastella eri näkökulmista. Tämä juontaa juurensa osaksi

siihen, että käsitteellä voidaan viitata sekä lausetta suurempiin kokonaisuuksiin että varsinaiseen kielenkäyttöön sosiaalisessa tilanteessa (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 30).

Diskurssi voidaan siis nähdä kielenkäyttönä kontekstissaan. Tarkemmin diskurssit voidaan määritellä tietystä näkökulmasta rakennetuiksi merkityksellistämiseksi, jotka muokkaavat nimeämiään kohteita. (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 31, 36.) Fairclough'n (2003: 3–4) mukaan diskurssi merkitsee tiettyä näkökulmaa käytössä olevaan kieleen. Hänenkin mukaansa diskurssi on sosiaalisen elämän osa, joka kiehtoutuu muihin elämänalueisiin tiiviisti.

Fairclough'n (2003: 124) mukaan diskurssit ovat tapoja, joilla voidaan tuoda esiin erilaisia näkökulmia maailmasta. Hänen mukaansa diskurssien avulla voidaan kuvata niin fyysisen, psyykkisen kuin sosiaalisenkin maailman prosesseja, suhteita ja rakenteita. Diskurssit ikään kuin kiinnittävät huomion tiettyyn osaan ilmiötä kerrollaan. Diskurssit paitsi kuvaavat maailmaa siten kuin jokin tarkastelun kohde tietystä näkökulmasta nähdään, ne voivat olla myös kuvitelmia tai toivomuksia tulevasta. Diskursseja käytetään myös vaikuttamiseen, minkä vuoksi niiden tarkoituksia ja tavoitteita on tarkasteltava kriittisesti. Samaa aihetta voidaan tarkastella eri näkökulmista, ja valittu näkökulma eli diskurssi rajaa muita tarkastelun tapoja pois (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 72).

Fairclough (2003: 124) määrittelee diskurssille kaksi käyttötapaa. Ensimmäinen tietyn, määritellyn (particular) käyttötavan, jossa diskurssi-sanaa käytetään yksikössä tai monikossa laskettavana substantiivina (a discourse). Tällöin diskurssilla tarkoitetaan tapaa merkityksellistää asiaa tai kokemusta tietystä näkökulmasta. Toinen mahdollisuus on yleinen, abstrakti (general) käyttötapa. Abstrakti käsite diskurssi (discourse) viittaa laajempaan kielenkäyttöön tai kielenkäyttötilanteisiin, kuten keskusteluihin tai tarinoihin. Tällöin diskurssilla tarkoitetaan lausetta suurempia kielellisiä kokonaisuuksia, jotka esiintyvät tietyissä, tutkimuskohtaisesti määriteltävässä kontekstissa. Diskurssi abstraktina käsitteenä merkitsee kielenkäyttöä sosiaalisena käytänteenä. (Ks. myös Pietikäinen & Mäntynen 2019: 34–37.)

Gee (2011: 34) määrittelee diskurssin Fairclough'n tapaan kahdella eri tavalla. Hän tarkoittaa englannin kielellä isolla kirjaimella kirjoitettavalla, laskettavissa olevalla (Discourse, Discourses) termillä kielen sekä toiminnan, ajattelutavan, uskomusten, arvojen ja esim. erilaisten symbolien käytön yhdistämistä sosiaalisesti tunnistettavaksi identiteetiksi. Geen mukaan tällainen diskurssi-käsitteen käyttö tarkoittaa oikeanlaisen kielen käyttöä oikeassa paikassa, oikeaan aikaan, oikeiden tavoitteiden saavuttamiseksi. Näin määriteltyä ilmiötä tarkastellaan usein analysoitaessa aineistoa ja nimeämällä sieltä löytyviä diskursseja. Tällöin ne tyypillisesti erotetaan toisistaan etuliitteitä hyödyntämällä (esimerkiksi resurssidiskurssi ja huolidiskurssi). Lisätyt

etuliitteet kuvaavat kyseisessä diskurssissa valittua kielenkäytön tapaa, jossa puheena olevaa asiaa tarkastellaan tietystä näkökulmasta (Fairclough 1992: 127 – 128).

Näkisin itse tarkastelevani diskurssia edellä tarkastelluista konstruktivistisen diskurssintutkimuksen lähtökohdista, sillä tämä näkökulma linkittyy vahvasti myös käyttämäni funktionaalisen kieliteorian taustaoletuksiin. Määrittelenkin tässä tutkimuksessa diskurssin kiteytyneeksi, kulttuurisesti jaetuksi tavaksi merkityksellistä asiaa tai kokemusta tietystä näkökulmasta; yhteisön sosiaalisille käytänteille tärkeäksi osaksi ja ilmiöksi. Diskurssi myös tuottaa tietynlaista sosiaalista todellisuutta.

2.2 Systemis-funktionaalinen kieliteoria

Tarkastelen työssäni kieltä ja tekstejä systemis-funktionaalisen kieliteorian (SF-teoria) näkökulmasta. SF-teoria on osa tutkimukseni viitekehystä, mutta myös analyysimetodi. Hyödynnän aineiston analysoinnissa erityisesti Susanna Shoren (2012a; 2012b; 2020) suomen kieleen soveltamaa analyysimallia ja hänen luomiaan käsitteitä. SF-teoria on M. A. K. Hallidayn englannin kielen analyysiin alun perin kehittämä. Eri kieliä on Hallidayn (Halliday & Webster 2002: 12 – 13, 209, 414 – 415) mukaan hyvä kuvata niiden omista lähtökohdista käsin siten, että erotetaan kehyksenä toimiva teoria ja kielen kuvaus. Tästä syystä kuvaan suomen kieltä fennosentrisesti, funktionaalisin termein.

SF-teoria on kielitieteissä usein hyödynnetty tapa lähestyä aineistoa (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 20). Systemis-funktionaalisisessa teoriassa pohditaan kielisysteemin ja kielenkäytön välistä aluetta, mikä tekee sen sopivaksi kielenkäytön tutkimukseen (Shore 2012a: 131). SF-teoriassa ajatellaan, että kielellä on yhtä aikaa useita erilaisia tehtäviä, ja että kieli tarjoaa järjestelmänä meille kielelliset resurssit, joilla luomme merkityksiä (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 20). Funktionaalisisesta näkökulmasta kielen keskeinen ominaisuus on merkitysten luominen ja tutkimuksen tehtävänä on kuvata kielellisten, joskus hyvinkin yksilöllisten valintojen systematiikkaa (Luukka 2008: 138).

SF-teorian kielikäsitteiden mukaan ihmiset tuottavat tekstiä puhuessaan ja kirjoittaessaan. Tekstillä viitataan näin ollen kielen konkreettisiin ilmentymiin ja muotoihin. Kieli on merkityksien muodostamisen resurssi, kun taas teksti nähdään SF-teoriassa prosessina, jolla merkityksiä muodostetaan tietyssä kontekstissa. (Halliday & Matthiessen 2014: 3.) Systemis-funktionaalisisessa teoriassa kieli nähdään yhtenä sosiaalisen toiminnan muotona. Tästä seuraa se, että kieltä, tekstejä ja niiden kontekstia ei pidetä toisistaan irrallisena (Halliday 1973, 1978).

Kieli nähdään funktionaalisisessa teoriassa merkityspotentialina. Se on toisin sanoen voimavara, joka mahdollistaa merkitysten tuottamisen vuorovaikutuksessa

valintojen kautta. Kieli on monimutkainen systeemistö, joka ilmentyy konkreettisina kieliesiintyminä. Systeemistön ja esiintymän välissä on tekstilaji eli genre, joka on esiintymien pohjalta tehty yleistys samanlaisista teksteistä. (Shore 2020: 34 – 35.)

Merkitykset ja niiden tutkiminen onkin tärkeää SF-kielentutkimuksessa (Shore 2012b: 159). Merkityksiä tehdään ja analysoidaan kaikilla kielen tasoilla (Shore 2012a: 136). Merkityksen tuottamisessa konstruointi on tärkeä käsite. Konstruointi rakentuu ulkomaailman tarkoitteesta, johon viitataan tekstin referentillä. Kielellä luodaan näin kokemusmaailmasta kuva tai malli, mitä kutsutaan representaatioksi. (Shore 2020: 36 – 41.)

Funktionaalisisessa teoriassa käytetään myös rekisterin eli osakielen määritelmää. Sillä tarkoitetaan tietyille tekstilajille tai tietyn alan tekstilajeille ominaista merkityspotentiaalia, kielen osapotentiaalia. (Shore 2020: 36.) Rekisteri on funktionaalinen kielen muuttuja, joka valikoituu käyttötilanteen mukaan, ja joka konkretisoituu sanastollisina ja lauserakenteen valintoina. Rekisteriin liittyy olennaisesti tilannekonteksti, jota kuvaavien muuttujien avulla Hallidayn mukaan pystytään analysoimaan rekistereitä. (Shore 2012a: 134 – 135; Halliday & Matthiessen 2014: 29.)

Tilannekontekstia voidaan kuvata kolme muuttujan: alan (field), osallistujaroolien (tenor) ja kielen ilmenemismuotojen (mode) avulla. Nämä kaikki ilmenevät ja reaalistuvat tekstissä yhtä aikaa sanastollis-kieliopillisissa valinnoissa. Alalla tarkoitetaan sitä toimintaa, jonka osana teksti on eli mitä tilanteessa konkreettisesti tapahtuu. Osallistujaroleilla viitataan tilanteen kannalta olennaisiin sosiaalisiin rooleihin ja niihin liittyviin tekijöihin. Ilmenemismuodoilla tarkoitetaan esimerkiksi sitä, onko kieli kirjoitettua vai puhuttua, ja mihin kielellä tilanteessa pyritään. (Shore 2012a: 135; Paldanius 2018: 56.)

Funktionaalisisessa kieliteoriassa kielisysteemistö koostuu kerrostumista, joiden välillä on kerrosteinen toteutuma- eli realisaatiosuhde. Kerrostumia ovat semantiikka, leksikkokielioppi ja fonologia. Kielellinen merkitys on kieleen sidoksissa, mikä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi foneemit toteutuvat fonetiikassa, ja samalla fonetiikka toteuttaa foneemeja. (Shore 2020: 42 – 43.) Halliday erottaa realisaation, jolla hän viittaa kielen kerrostumien välisiin suhteisiin, ja instantiaation, jolla hän viittaa tyyppin ja esiintymän suhteeseen (Halliday 2002: 352 – 368). Halliday käyttää kielen kerrostumista nimitystä taso, mutta Shore viittaa tasohierarkialla Hallidayn rankihierarkiaan eli lauseiden yksiköiden muodostamaan hierarkiaan. Lause koostuu tasohierarkian mukaan lausekkeista, jotka koostuvat sanoista, jotka lopulta koostuvat morfeemeista. Tasohierarkia kuvaa mahdollisen jakaantumisen kohdat, ja se perustuu koostumissuhteisiin. (Shore 2020: 84 – 85.)

SF-teoriassa merkitys on hajotettu eri osiin eli metafunktioihin. Funktio-termillä halutaan korostaa kielen luonnetta ja merkitysten tekemistä yhteisöissä, sosiaalisena

ilmiönä. (Shore 2012b: 159.) SF-teoriaan perustuvassa suomalaisessa tekstintutkimuksessa on yleensä analysoitu tekstiaineistoa metafunktioittain (Shore 2012a: 156).

Metafunktiot ovat SF-teorian toiminnallinen lähtökohta ja merkitysten tuottamisen päälajeja. Niiden avulla yritetään selvittää, onko kieli jäsentynyt käytön pohjalta, ja jos on, niin millä tavalla. Metafunktiot perustuvat siihen, että tietynlaiset merkitykset ryhmittyvät ja säätelevät kielen muotoa. Metafunktioita on kolme: representatiivinen, interpersoonainen sekä tekstuaalinen metafunktio. (Shore 2012a: 145 – 146; 2020: 31, 44 – 45.) Halliday käyttää representatiivisesta metafunktiosta termiä ideationaalinen, tosin hänelläkin esiintyy joskus tämän metafunktion synonyyminä representatiivinen-käsite (representational) (ks. esim. Halliday 1973: 105).

Halliday jakaa representatiivisen (ideationaalinen) metafunktion edelleen eksperimentaaliseen ja loogiseen metafunktiioon. Looginen metafunktio viittaa lause- ja lausekekompleksien käyttöön olioiden ja tapahtumien laajempien yhdistelmien kuvaamisessa. (Shore 2012a: 147.) Shoren representatiiviseen metafunktiioon eivät kompleksit sisälly, eli se kattaa käytännössä Hallidayn eksperimentaalisen metafunktion (ks. Shore 2020).

Etenkin representatiivinen metafunktio on oman tutkimukseni kannalta tärkeä. Sen avulla voidaan tutkia tekstin konstruoimia kokemusmaailmamme tapahtumia, toimintoja ja tiloja sekä niihin liittyviä olioita ja olosuhteita (Shore 2012b: 161). Representatiivisen metafunktion kautta tarkastellaan sanastoa ja sanojen välisiä suhteita, representatiivisia lausetyyppejä sekä representatiivisia valintoja ja tekstin alaa (Shore 2012b: 163 – 171). Kielellä luodaan kuvaa siitä, mitä ulkomaailmassa ja sisäisessä maailmassamme tapahtuu. Representatiiviset merkitykset ovat sisältöön liittyviä. (Shore 2020: 293.)

Toiset metafunktiot ovat tekstuaalinen ja interpersoonainen metafunktio. Käytän näitäkin tarvittaessa analyysissä, sillä kaikki kolme metafunktiota toimivat tekstissä limittäin eikä niitä aina voi erotella toisistaan. Interpersoonainen metafunktio liittyy vuorovaikutukseen eli siihen, miten kieltä käytetään sosiaalisissa suhteissa luomaan ja ylläpitämään niitä. Lisäksi interpersoonaisen ilmausten avulla ilmaistaan suhtautumista sanomisiin. (Shore 2020: 41.) Tekstuaalinen metafunktio rakentaa tekstien koossapysyvyyttä. Siihen kuuluu esimerkiksi tekstin sidoksisuus, teema-reemarakenne ja lauseiden sitominen toisiinsa konnektiiveilla. (Shore 2020: 42.)

3 AINEISTO JA MENETELMÄ

3.1 Ylen uutisartikkelit aineistona

Käytän tutkimukseni aineistona Ylen verkkosivuilla vuosina 2019 – 2022 julkaistuja uutisartikkeleita, joissa on mainittu opinto-ohjaus, oppilaanohjaus, opinto-ohjaaja tai oppilaanohjaaja. Aineistoni koostuu 19 artikkelista. Linkit artikkeleihin löytyvät liitteestä 1. Artikkelit on kerätty tuolta ajalta, koska ne käsittelevät johdannossa esiteltyihin koulutuspoliittisiin uudistuksiin liittyviä aiheita. Ennen vuotta 2019 tehdyissä artikkeleissa on kirjoitettu vanhemmista koulutuspoliittisista aiheista, ja halusin aineistoksi nimenomaan sellaisia artikkeleita, joissa käsitellään viime vuosien monia uudistuksia. Olen rajannut aineistosta pois ulkomaalaista opokoulutusta käsittelevän artikkelin sekä kolumnit tai muut selkeästi yksittäisen kirjoittajan mielipiteitä sisältävät tekstit.

Ylen internet-uutisilla on todella laaja lukijakunta Suomessa (ks. Media Metrics Finland), mistä syystä valitsin Ylen sisällöt aineistokseni. Media Metrics Finlandin ylläpitämä FIAM (Finnish Internet Audience Measurement) top-lista mittaa lukijamäärän internet-pohjaisilla päätelaitteilla tuotetuista sisällöistä, ja heidän julkaisemissaan luvuissa ovat mukana kaikki muut käyttökanavat paitsi äly-tv-sovellusten kautta tapahtuva internet-pohjainen mediakäyttö. Mittauksen mukaan Ylen verkkosivuston lukijamäärä on esimerkiksi vuonna 2021 viikolla 52 ollut 1 842 700 (Reach) ja vuonna 2022 viikolla 39 sama luku oli 2 268 127. Suurempi kokonais kattavuus on keskimääräisesti vain Ilta-Sanomien ja Iltalehden sisällöillä. (Media Metrics Finland.)

Toinen syy Ylen verkkouutisten valintaan on tavoitettavuus – Ylen sisällöt ovat kaikkien luettavissa ja niitä pystyy käyttämään vapaasti myös tutkimustarkoituksiin. Oletettavasti Ylen artikkelit ovat lisäksi sävyiltään neutraaleja, ja journalismin taso on todennäköisesti korkeampi verrattuna sensaatiohakuisempiin julkaisuihin.

Kontekstina uutisartikkelit ovat melko neutraaleja genreltään, mutta on toki huomioitava, että yksittäisen tekstin on kirjoittanut aina yksittäinen toimittaja. Myös joku on toimituksessa päättänyt julkaista kyseisen tekstin, eli uutiskynnys on ylittynyt. Tietynlaisia ajankohtaisia artikkeleita kirjoitetaan ja julkaistaan säännöllisesti, esimerkiksi toisen asteen yhteishaun aikaan helmi-maaliskuussa julkaistaan vuosittain yhteishakua käsitteleviä artikkeleita.

Etsin artikkelit Ylen verkkosivuilta uutisartikkelihaun avulla *opinto-ohj**- ja *oppilaanohj**- hakusanoilla rajaten haun aikavälille 1.1.2019 – 10.10.2022. Kävin artikkelit useampaan kertaan läpi, jotta niissä varmasti on mainittuna ainakin kerran *opinto-ohjaaja*, *opinto-ohjaus*, *oppilaanohjaaja* tai *oppilaanohjaus*. Tällä tavoin löytyi 155 artikkelia. Kahdessa artikkelissa mainittiin pelkkä *opo* ja yhdessä *ohjaus*.

Päätin jättää analyysistä pois sellaiset artikkelit, joissa ei varsinaisesti käsitellä opinto-ohjausta. Monessa noista 155 artikkelista *opinto-ohjaaja*-sana nousi esiin siitä syystä, että artikkelissa haastateltiin opinto-ohjaajana toimivaa henkilöä tai artikkelissa esiintyvän henkilön ammatti sattui olemaan opinto-ohjaaja. Artikkelien suuren määrän vuoksi rajasinkin aineistooni lopullisesti tulevat artikkelit sillä perusteella, että aiheena on ohjaus tai koulumaailmaan liittyvä aihe, ja artikkelissa täytyy olla vähintään viisi mainintaa ohjauksesta. Tällä tavoin jäi jäljelle 19 artikkelia: vuonna 2019 julkaistuja artikkeleita 7, vuonna 2020 julkaistuja 1, vuonna 2021 julkaistuja 7 ja vuonna 2022 julkaistuja 4.

Huomioitavaa on se, että artikkelit eivät jakaudu tasaisesti neljälle vuodelle. Vuodelta 2020 löytyi pelkästään yksi sellainen artikkeli, jossa opinto-ohjaus mainittiin vähintään viisi kertaa. Tämä johtunee siitä, että tuona vuonna artikkeleissa käsiteltiin usein koulutuksen ja uudistusten resurssiasioita ja ohjaus mainittiin vain sivulauseessa resurssien yhteydessä. Erityisesti ohjausta käsittelevät kappaleet tai artikkelin osiot ovat tärkeimpiä analyysini kannalta, mutta diskurssien muodostamisen kannalta olen ottanut huomioon koko artikkelitekstin.

3.2 Diskurssianalyysi

Diskurssianalyysi on aina monitasoista ja monimenetelmällistä, koska sen tavoitteena on yhdistää kielenkäytön ilmiöt laajempiin konteksteihin (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 241). Diskurssianalyysissä keskiössä ovat tutkittavan ilmiön saamat merkitykset, niiden muutokset ja merkitysten mahdollinen puuttuminen. Systemis-funktionaalinen kieliteoria on yksi tapa analysoida kielenkäytön yksityiskohtia diskurssintutkimuksessa. (Mts. 245 – 246).

Systemis-funktionaalisen kieliteorian representatiivisen metafunktion näkökulmasta tekstistä tutkitaan sisältöön liittyviä merkityksiä eli etsitään vastauksia

siihen, miten lauseilla luodaan kuvia kokemusmaailmastamme (Shore 2020: 293). Tämän vuoksi representatiivisen metafunktion näkökulma on erityisen tärkeä tässä tutkimuksessa, koska haluan selvittää sitä, millaista kuvaa opinto-ohjauksesta luodaan kielen avulla artikkeleissa.

Tarkastelen työssäni aineiston leksikaalisia valintoja sekä representatiivisia lausetyyppejä. Niiden avulla saan selville artikkeleiden konstruoiman maailman ja nimenomaan sen, miten opinto-ohjausta niissä konstruoidaan ja merkityksellistetään. Myös ohjaus- tai ohjaaja-lausekkeiden sekä ohjata-verbilausekkeen esiintyminen ja roolit lauseissa kuvaavat mielestäni hyvin sitä, miten ohjauksesta puhutaan ja etenkin sen, miten opinto-ohjaukseen suhtaudutaan. Lausekkeiden roolien analysoiminen auttaa löytämään kunkin diskurssin näkökulman ohjaukseen. Käytän lausekkeiden rooleja tarkastellessani perinteisiä lauseenjäsenten nimityksiä kuten subjekti ja objekti, koska se yksinkertaistaa ja havainnollistaa analyysiä. Funktionaalisessa kielioppiteoriassa näitä nimitetään abstraktisiksi makroroleiksi, joiden pohjalta eritellään hienojakoisempia ydinrooleja. Kielellisessä analyysissä olen käyttänyt perinteisten nimitysten ohella funktionaalisen kieliopin nimityksiä. (Ks. Shore 2020: 294.)

Olen valinnut aineistooni ensin Ylen verkkosivuilta edellisessä luvussa kuvailulla tavalla 19 artikkelia. Sen jälkeen olen analysoinut aineistoa pintapuolisesti artikkeleita lukemalla samalla ryhmitellen erilaisia lähestymistapoja omikseen leksikaalisten havaintojen perusteella. Artikkeleista harva käsittelee pelkästään opinto-ohjausta. Tämän vuoksi olen keskittynyt tekstien niihin osiin, joissa siitä kirjoitetaan.

Olen edennyt analyysissä kahdella tasolla. Toisaalta olen käynyt läpi artikkeleita kokonaisuudessaan tarkastellen niiden leksikaalisia valintoja ja sitä, miten opinto-ohjauksesta puhutaan. Olen näiden ilmausten perusteella hahmotellut samankaltaisia tapoja kuvata opinto-ohjausta ja luonut niistä alustavia diskursseja. Olen käynyt läpi erityisesti niitä artikkeleiden kohtia, joissa puhutaan ohjauksesta ja etsinyt samankaltaisuuksia kielellisissä ilmaisuissa.

Toisaalta olen analysoinut ohjaaja-sanan sisältäviä lauseita (eli representatiivisia lauserakenteita) niiden prosessityyppien perusteella. Olen poiminut artikkeleista kaikki ne lauseet, joissa esiintyy *opinto-* tai *oppilaanohjaus-*, *opinto-* tai *oppilaanohjaaja-*, *opo-*, *ohjaus-* tai *ohjata-*sana (jatkoissa ohjaus-sana), ja analysoinut ne systeemis-funktionaalisen teorian representatiivisen metafunktion näkökulmasta. Käytännössä olen määritellyt, kuuluvatko lauseet esimerkiksi materiaaliseen transitiiviseen lausetyyppiin eli analysoinut niiden lause- eli prosessityyppejä. Laajakäyttöisiä representatiivisia lausetyyppejä ovat materiaaliset, mentaaliset, kommunikatiiviset ja suhdelausetyypit (Shore 2020: 294). Olen keskittynyt prosesseja analysoidessani yksinkertaisiin, yhtä prosessia kuvaaviin lauseisiin (Hallidayn jaottelun mukainen eksperientiaalinen metafunktio, joka Shoren lauseopissa on nimetty representatiiviseksi). Olen tarkastellut diskursseja muodostaessani myös lausekomplekseja. Niitä ovat muun muassa

kaikentyyppiset projektiot (epäsuora ja suora esitys), pää- ja sivulauseita sisältävät yhdistelmät sekä lauseet, joissa on upotteisia lausekkeita. (Shore 2020: 464 – 467.)

Olen tarkastellut aineistossa esiintyviä prosesseja eli representatiivisia lause-tyyppejä suhteessa hahmottelemiini diskursseihin, ja koettanut luoda jonkinlaista yhtenevää mallia siihen, millaisia lausetyyppejä kussakin diskurssissa tyypillisesti esiintyisi. Kuten tuloslukuista myöhemmin ilmenee, tiettyjä piirteitä lausetyyppien suhteen onkin havaittavissa eri diskursseissa.

Olen analysoinut myös (*opinto-*)*ohjaus*-sanana sisältävän substantiivilausekkeen kieliopillisia eli makrorooleja lauseessa. Keskityn *ohjaaja-* ja *ohjaus-*lausekkeiden roolien analysointiin (sekä *ohjata-*verbilausekkeen). Aineistosta löytyy myös esimerkiksi *ohjattava-*sanana käyttöä. Olen analysoinut erikseen *ohjaus-*lausekkeita ja *ohjaaja-*lausekkeita sekä *ohjata-*verbiä representatiivisissa lauseissa. Lausekkeella tarkoitan sellaista lausekettä, jonka edussana on *ohjaus-*sana, esimerkiksi *tehostettu henkilökohtainen oppilaidenohjaus* tai *opinto-ohjaajat*. Jatkossa käytän *ohjaaja-* ja *ohjaus-*sanana sisältävistä esiintymistä yhteistä käsitettä *ohjaus-*lausekkeet. Viitatessani erityisesti jompaankumpaan, on alku kursivoitu.

Käytän tässä työssä analyysissä perinteisiä lauseenjäsentehtävien nimityksiä kuten subjekti, objekti, predikatiivi ja adverbialli. Funktionaalisen kielioppiteorian mukaan lauseen representatiivisen merkityksen kannalta keskeisin merkitystehtävä on prosessia ilmaisevalla finiittisellä verbilausekkeella (VP). Tähän prosessiin liittyviä muita merkitystehtäviä kutsutaan representatiivisiksi rooleiksi. (Shore 2020: 294.) Roolien nimeäminen ei aina ole yksinkertaista, ja sitä tärkeämpää onkin lauseen merkityskuvion hahmottaminen, mikä mahdollistaa merkitysten tuottamisen (Shore 2020: 297). Rooleja ovat esimerkiksi transitiivisessa materiaalisessa lauseessa subjekti ja objekti (Shore 2020: 300).

Olen tarkastellut myös sitä, missä määrin eri diskursseissa ilmenee modaalisia ilmauksia. Modaalisuutena pidetään aluetta myöntö- ja kieltolauseen välillä, eli lausetta modifioidaan liittämällä siihen erilaisia todennäköisyyteen tai toteutumismahdollisuuksiin liittyviä merkityksiä (Shore 2020: 276). Kirjoitetun kielen kannalta kiinnostavimpia modaalisuuden lajeja ovat todennäköisyys ja velvoittavuus, joista olen keskittynyt velvoittavuuden eli lähinnä nesessiivisten modaaliverbien ja muiden välttämättömyyttä ilmaisevien verbien tarkasteluun (ks. Shore 2020: 279; Ison suomen kieliopin verkkoversio, jatkossa VISK § 1573). Tarkastelen myös sitä, miten nesessiivi-ilmausten velvoittaja mahdollisesti eroaa eri diskursseissa. Velvoittavuus on *opinto-*ohjauksen diskurssien rakentumisen kannalta mielenkiintoinen seikka siinä mielessä, että se ilmaisee riippuvuutta normeista tai muusta auktoriteetista (ks. VISK § 1552).

Tulkintaa tehdessä on huomioitava tutkijan oma tausta eli tässä tapauksessa pitkäaikainen työhistoriani *opinto-*ohjaajana. Tämä voi vaikuttaa tekemiini tulkintoihin, mikä on otettava huomioon tutkimukseni eettisyyttä tarkasteltaessa. Eettisyyden

kannalta on tärkeää mainita myös se, että itse kerätty aineisto voi sisältää inhimillisiä virheitä. On mahdollista, että jokin relevantti artikkeli jää löytymättä tai jokin lause analysoimatta. Katson kuitenkin, että aineistoni on riittävän laaja, eikä inhimillisen virheen pitäisi näin ollen vaikuttaa vinouttavasti tulosten yleistettävyyteen.

Esimerkkivirkkeet ovat alkuperäisessä kirjoitusasussaan. En ole korjannut kirjoitusvirheitä tai puuttuvia välimerkkejä. Analyysitekstissä virkkeen keskellä oleva analysoitava katkelma esimerkistä alkaa aina pienellä alkukirjaimella, vaikka se olisi-kin esimerkkivirkkeen alusta.

Analyysin kohteena työssäni siis ovat olleet leksikaaliset valinnat ja sanasto, representatiiviset lausetyypit, *ohjaus-* ja *ohjaaja-*lausekkeiden roolit lauseessa (myös *ohjata-*verbin käyttö), ja modaaliset ilmaukset. Olen näiden perusteella nimennyt aineistosta neljä erilaista diskurssia, joilla on kaikilla omanlaisensa näkökulma ohjaukseen. Esittelen löydöksiäni seuraavassa luvussa.

4 ANALYYSI JA TULOKSET

Aineiston perusteella ohjauksesta rakentui neljä erilaista diskurssia: resurssidiskurssi, muutosdiskurssi, asiantuntijadiskurssi ja toimenkuvadiskurssi. Resurssi- ja muutosdiskurssissa on selkeästi havaittavissa vuosien 2019–2022 koulutuspoliittisiin muutoksiin liittyvät aiheet sekä muutosten vaikutus keskusteluun ja siihen kuvaan, mikä ohjauksesta muodostuu.

Esittelen seuraavissa luvuissa diskursseja yksi kerrallaan. Aloitan jokaisen luvun käymällä läpi diskurssille tyypillisiä leksikaalisia valintoja. Sen jälkeen tarkastelen kyseessä olevalle diskurssille ominaisia ohjaus-lausekkeiden representatiivisia rooleja. Käyn läpi diskurssien representatiivisia lauserakenteita ja kunkin luvun lopuksi esittelen modaalisten ilmausten esiintymistä kyseisessä diskurssissa. Liitän kielellistä analyysiä myös yhteiskunnalliseen viitekehukseen tarkastelemalla sitä, mistä kielelliset piirteet kertovat ja mihin ne liittyvät.

Esimerkit on numeroitu ja sisennetty tekstiin. Kunkin esimerkin perässä on sulussa numero, joka viittaa siihen artikkeliin, josta esimerkki on peräisin. Artikkelien numerot sekä linkit artikkeleihin löytyvät tutkimuksen lopussa olevasta liitteestä.

4.1 Resurssidiskurssi

Resurssidiskurssissa opinto-ohjaus nähdään abstraktina asiana; tekemisen kohteena, joka pitää järjestää, hoitaa ja rahoittaa. Tätä diskurssia rakentaa esimerkiksi koulujen rehtorien puhe yksilöllisen ohjauksen järjestämisestä tai kuntien johtohenkilöiden pohdinta ohjauksen resursseista. Resurssidiskurssiin kuuluu uutisointi siitä, miten ohjaus pitää järjestää lakimuutosten tultua voimaan tai miten ohjaukseen on valtakunnan tasolla myönnetty tietty määrä rahaa. Tässä diskurssissa tarkastellaan ohjausta ikään kuin ylhäältä tai etäältä päin.

Esimerkit 1 ja 2 havainnollistavat resurssidiskurssille tyypillisiä leksikaalisia valintoja (merkitty tekstissä kurssiivilla) ja näkökulmaa ohjaukseen.

1. Vajaan sadan opiskelijan Outokummun lukiossa *henkilökohtainen ohjaus on ollut helppo järjestää*. -- Elokuussa voimaan tuleva uusi lukiolaki velvoittaa lukiot tukemaan opiskelijoita niin opintojen kuin tulevan työuran suunnittelussa. -- Tällä hetkellä *henkilökohtaista ohjausta saa* lähinnä pienissä lukioissa. (4)

2. Opinto-ohjaajien työmäärää on lisääntynyt, koska juuri heidän vastuullaan on huolehtia, että 16-vuotiaat hakeutuvat jatko-opintoihin – ja myös pysyvät niissä. -- *Osa kunnista on palkannut lisää opinto-ohjaajia* helpottamaan pahinta kiirettä. -- Suomen opinto-ohjaajat ry:n selvityksen mukaan monella paikkakunnalla mennään samoilla resursseilla kuin aina aikaisemminkin, vaikka vaatimukset ovat kasvaneet. (15)

Esimerkissä 1 kuvaillaan henkilökohtaisen ohjauksen järjestämistä. Henkilökoh-
taisella ohjauksella tarkoitetaan opinto-ohjaajan suunnitelmallisia keskusteluja opiskelijoiden kanssa. Nämä vievät usein aikaa, mutta uudessa lukiolaissa (Lukiolaki 714/2018) lukiot velvoitetaan tarjoamaan säännöllisesti henkilökohtaista ohjausta. Esimerkissä korostuu se, että lukion pienellä koolla on merkitystä ohjauksen järjestämisen helppouteen. Esimerkin ensimmäisessä lauseessa käytetään *järjestää*-verbiä merkityksessä ‘toteuttaa järjestelmällisesti’ (Kielitoimiston sanakirja, jatkossa KS s.v. *järjestää*). *Henkilökohtainen ohjaus* on lauseen objekti, eli lauseen konstruoiman prosessin kohde. Adjektiivilauseke eli AP *helppo järjestää* sisältää upotteisen infinitiivilausekkeen (InfP:n) *järjestää*, joka toimii lauseen subjektin roolissa (ks. esim. Shore 2020: 438 – 439, 455). Prosessin varsinainen toimija käy ilmi kontekstista: se on lukio tai koulutuksen järjestäjä. Ohjausta tarkastellaan esimerkissä järjestettävänä asiana, jota opiskelija saa, kuten esimerkin viimeisessä virkkeessä ilmaistaan. Tällöin asiaa käsitellään ohjattavan näkökulmasta. Opinto-ohjaajasta eli opinto-ohjauksen antajasta ei esimerkissä kerrota mitään, mikä on resurssidiskurssille tyypillistä.

Esimerkissä 2 opinto-ohjaajat nähdään resurssoinnin kohteena, siirreltävänä hyödykkeenä, joiden määrää tarkastellaan hallinnollisessa mielessä. Toisen virkkeen subjektina on substantiivilauseke eli NP *osa kunnista*. Elatiivimuotoisella jälkimääritteellä *kunnista* ilmaistaan rajattua oliojoukkoa, jonka osaan edussanalla viitataan (ks. Shore 2020: 432). VP:nä lauseessa toimii perfektimuotoinen *palkata*-verbi. Lauseen objekti on partitiivimuotoinen NP *lisää opinto-ohjaajia*. *Lisää*-adverbi merkitsee tässä kontekstissa ‘aikaisemman, entisen, jo olevan lisäksi; enemmän’ (KS s.v. *lisää*). Esimerkissä kuvaillaan nykytilannetta, jossa laajentunut oppivelvollisuus on lisännyt opinto-ohjaajien työmäärää. Jotkut kunnat ovat lisänneet opinto-ohjaajaresurssiaan, mutta monet eivät.

Resurssidiskurssissa opinto-ohjausta tarkastellaan suurimmaksi osaksi objektina eli järjestämisen kohteena, jonakin, jota opiskelija saa ja lukio tarjoaa. Yli puolet kaikista ohjaus-lauseke-esiintymistä (sekä *ohjaus*- että *ohjaaja*-lausekkeet yhteensä) on

tässä diskurssissa objektin roolissa. Ohjaus-lausekkeet ovat esimerkeissä 3 ja 4 kursivoituina.

3. Lukioiden on tarjottava opiskelijoille *yksilöllistä opinto-ohjausta* ja erityisopetusta. (4)

4. Tämän hetkiset rahoitusmallit eivät tue *opinto-ohjaajia* kovinkaan kattavasti. (15)

Esimerkissä 3 ohjauksesta konstruoidaan kuvaa opiskelijoille tarjottavana palveluna. Lause on nesessiivilause, joka alkaa genetiivisubjektilla (g-subjekti) *lukioiden*. Nesessiivirakenne *on tarjottava* toimii lauseessa VP:nä. NP *yksilöllistä ohjausta ja erityisopetusta* on lauseen prosessin partitiivimuotoinen kohde eli objekti. Ohjaus nähdään esimerkissä siis resurssina, jonka lukio järjestää opiskelijoilleen.

Esimerkki 4 alkaa abstraktilla NP:stä koostuvalla subjektilla *tämän hetkiset rahoitusmallit*. Lauseen VP on kieltomuotoinen *eivät tue*, joka saa partitiivimuotoisen objektin *opinto-ohjaajia*. *Tukea*-verbin merkitys on tässä lauseessa 'auttaa rahallisesti, taloudellisesti, avustaa' (KS s.v. *tukea*). Esimerkkilauseessa tarkastellaan koulutuksen rahoitusmalleja ja niiden suhdetta ohjaukseen. Fokuksena on raha ja näkökulmana rahallisen resurssin merkitys ohjauksen kentässä. Opinto-ohjaajat eivät esiinny lauseessa aktiivisina toimijoina. Esimerkki kuvastaa sitä, miten vuosien 2019–2022 koulutuspoliittiset uudistukset saavat aikaan paljon yhteiskunnallista keskustelua ohjauksen järjestämisestä ja sen resursseista. Opinto-ohjaukseen panostetaan uudistusten avulla, ja sen saatavuutta koetetaan lisätä. Resursseja ei kuitenkaan välttämättä lisätä. Keskustelua käydään rakenteista ja rakennetasolla resursseihin liittyen. Opinto-ohjaajat kommentoivat suurta työmääräänsä, mutta he eivät itse pysty vaikuttamaan resursseihin.

Tässä diskurssissa representatiivisista lausetyypeistä esiintyy etenkin transitiivisia materiaalisia lauseita (esimerkit 5 ja 6) ja suhdelauseita (esimerkki 7).

5. Ohjaukseen vain vähän lisää rahaa (9)

6. Suomen opinto-ohjaajat ry ja opettajien ammattijärjestö OAJ ajavat 200 opiskelijan maksimia opoa kohden. (10)

7. Opinto-ohjaajalla pitäisi suositusten mukaan olla vastuullaan 200 ohjattavaa. (15)

Esimerkki 5 on artikkelin väliotsikko, minkä vuoksi siitä puuttuu verbi kokonaan. Otsikoissa esiintyvää lausetta voidaan pitää tiivistekielisenä, ja sen voi ymmärtää, vaikka siitä puuttuukin verbilauseke (Shore 2020: 93). Tässä lauseessa VP:n voisi kontekstin perusteella päätellä olevan esimerkiksi *myönnettiin, resursoitiin, suunnattiin, kohdistettiin* ja niin edelleen. Lause on transitiivinen materiaallinen lause, sillä siinä on tapahtuma ja objekti *vain vähän lisää rahaa*. Esimerkissä on kyse ohjaukseen kohdistuvasta valtakunnan tason rahallisesta resurssoinnista oppivelvollisuus uudistukseen liittyen.

Esimerkissä 6 käytetään *ajaa*-verbiä merkityksessä ‘pyrkii edistämään tai toteuttamaan jotakin, toimia jonkun asian hyväksi, (koettaa) panna toimeen’ (KS s.v. *ajaa*). Lause on myös transitiivinen materiaallinen lause, sillä siinä on toimintaa kuvaava prosessi, jonka objektina toimii NP *200 opiskelijan maksimia opoa kohden*. Lausekkeessa jälkimääritteenä toimii PP (pre- tai postpositio- eli adpositiolauseke, tässä tapauksessa on kyseessä postpositio) *opoa kohden* merkityksessä ‘yhdellä opolla’ (vrt. seuraava esimerkki). Subjektina lauseessa on NP *Suomen opinto-ohjaajat ry ja opettajien ammattijärjestö OAJ*. Esimerkki 7 on suhdelauseisiin kuuluva omistuslause, joka alkaa adessiivimuotoisella omistajalla *opinto-ohjaajalla*. VP:nä lauseessa toimii konditionaalimuotoinen modaalinen verbiketju *pitäisi olla*. Omistettava eli e-subjekti on nominaalimuotoinen NP-lauseke *200 oppilasta*. Esimerkeissä 6 ja 7 tuotetaan resurssidiskurssia henkilöstöresurssin kautta. Maininnat ohjattavien suuresta määrästä opinto-ohjaajaa kohden rakentavat useassa kohtaa aineistoa resurssidiskurssia. Resurssidiskurssille olenainen näkökulma on siis ohjauksen resurssien vähäinen määrä.

Resurssidiskurssi on osittain päällekkäistä ja samankaltaista muutosdiskurssin kanssa. Muutosdiskurssissa esiintyy puhetta resursseista liittyen esimerkiksi lakimuutoksiin ja niiden aiheuttamiin paineisiin rahoituksessa ja opinto-ohjaajien mitoituksessa. Resurssidiskurssissa esiintyy kuitenkin omanlaisiaan ilmauksia ja siinä on erilainen näkökulma ohjaukseen kuin muutosdiskurssissa. Tämän vuoksi olen erottanut kyseiset merkityksellistämisen tavat kahdeksi eri diskurssiksi.

8. – Uudistuksessa pitäisi resurssoida todella paljon ohjaukseen ja tukeen (9)

Esimerkissä 8 esitetään artikkelissa haastatellun erityispedagogiikan yliopisto-lehtori Kristiina Lappalaisen mielipide uuteen oppivelvollisuuslakiin liittyen. Lause kuvastaa muutos- ja resurssidiskurssin päällekkäisyyttä, ja siinä on nähtävissä molempia näkökulmia. Esimerkissä on selkeästi resurssi keskiössä ja sen avulla tuotetaan ohjauksesta resurssipuhetta, vaikka siinä kuvataankin uudistusta eli muutosta. Lauseessa painotetaan nesessiivisellä ilmaisulla *pitäisi resurssoida* toivottua asiantilaa. Verbillä ilmaistua toivetta painotetaan entisestään adverbilausekkeella *todella paljon*, joka koostuu intensiteettipartikkelista *todella* sekä *paljon*-adverbistä. Resurssidiskurssissa asiantuntijat esittävät mielipiteitään siitä, miten opinto-ohjauksen resursseja tulisi ja pitäisi lisätä. Koulutuksen järjestäjät tai päättäjät eivät kuitenkaan yhdy samaan eli heidän sanomanaan tällaista resurssien lisäyspuhetta ei aineistossa esiinny. Tämä lie-nee yhteiskunnallinen pulma, jos se heijastaa todellisuutta.

Edellisessä esimerkissä käytetään modaalista verbiä *pitää*. Modaalisista ilmauksista resurssidiskurssissa esiintyykin *pitää*-nesessiiviverbin sisältäviä ilmauksia (esimerkit 9 ja 10). Tämä liittyyneen koko diskurssin velvoittavaan sävyyn – näkökulmana on suuressa määrin se, miten asiat pitää järjestää ja mitä tämä vaatii resursseilta.

9. – Uusi laki määrää, että tarvittaessa pitää järjestää lisäohjausta, mutta siihenkin meillä on hyvä rakenne olemassa ja pystymme tarjoamaan riittävää ja laadukasta ohjausta peruskoulun yläluokkien aikana. (11)

10. Jotta ohjaustyötä pystyy tehdä mielekkäästi, ohjattavien määrä pitää olla sopiva. (15)

Esimerkissä 9 on modaalinen verbiketju *pitää järjestää*, mikä viittaa velvoittavuuteen eli deonttiseen modalisuuteen (ks. esim. Shore 2020: 280–281). Virkkeen alussa on kehyslauseena *uusi laki määrää*, jolle velvoittavuutta ilmaiseva projisoitu lause lie-nee looginen jatkumo. Esimerkissä opetustoimenjohtaja kuvailee ilmeisen myönteisesti kaupungin tilannetta uuden oppivelvollisuuslain mukaisten toimenpiteiden järjestämisen suhteen. Virkkeen vastakohtaisuutta ilmaisevat lauseet yhdistetään kontrastoivan *mutta*-konjunktion avulla (KS s.v. *mutta*).

Esimerkki 10 alkaa tarkoitetusta ilmaisevalla alisteisella lauseella, jota ilmaisee alistuskonjunktio *jotta* (KS s.v. *jotta*). Tämä korostaa tavoiteltavaa tilannetta. Alisteista lausetta seuraa hallitseva lause, joka alkaa g-subjektilla *ohjattavien määrä* [sic!] ja jossa on nesessiivirakenne *pitää olla*.

Molemmissa edellisissä esimerkeissä on käytetty samassa virkkeessä nesessiivirakenteen kanssa dynaamista, eli kykyä tai fyysistä mahdollisuutta ilmaisevaa, *pystyä*-verbiä (ks. VISK § 1554). Esimerkissä 9 ne toimivat vastavoimina siten, että ensin kerrotaan lain velvoittavasta määräyksestä nesessiivirakenteella ja sitten kontrastoivassa lauseessa korostetaan *pystyä*-verbillä, miten hyvin kyseisessä kaupungissa kyetään toteuttamaan uudet vaatimukset: resurssit ovat siis kunnossa. Esimerkki 10 vastaavasti aloitetaan *pystyä*-verbin sisältävällä mahdollisuutta ilmaisevalla lauseella, ja tähän tavoiteltavaan tilanteeseen pääsyn välttämättömäksi ratkaisuksi esitetään ohjattavien sopivaa määrää.

Esimerkissä 9 velvoittajana on lainsäätäjä eli lakiteksti. Viitataan uuden lain säädöksiin, jotka velvoittavat ja ohjaavat järjestämään ohjausta tietyllä tavalla. Diskursista nousee myös esille suositusten, muiden asiantuntijoiden ja opinto-ohjaajien yhteinen näkemys ohjattavien määrän ja muiden resurssien yhteydestä laadukkaaseen ohjaukseen. Esimerkissä 10 velvoittajana toimii ajatuksen esille tuova opinto-ohjaaja. Velvoittaja ei ole aina eksplisiittisesti läsnä analysoitavassa lauseessa. Tällöin se on tulkittava kontekstista ja mietittävä, kuka toimii velvoittajana.

Resurssidiskurssissa ohjaus nähdään järjestettävänä ja tarjottavana kohteena, mikä näkyy sekä sanavalinnoissa että ohjaus-lausekkeiden käytössä objektina. Resurssidiskurssille on tyypillistä transitiivisten materiaalisten ja suhdelauseiden käyttö. Modaalisista ilmauksista resurssidiskurssissa käytetään erityisesti *pitää*-nesessiiviverbin sisältäviä ilmauksia. Resurssidiskurssissa puhutaan ohjauksen järjestämisestä, mutta opinto-ohjaajat jätetään taka-alalle. Opinto-ohjauksen resurssien vähäisyydestä tai niiden paremmasta kohdentamisesta keskustellaan, ja niiden riittämättömyydestä

ollaan yhtä mieltä. Opinto-ohjausta tulee resurssidiskurssin mukaan tarjota ja järjestää, mutta resurssien vähäisyys mietityttää asiantuntijoita. Asioista päättävät tahot eivät kuitenkaan tuota diskurssissa tällaista puhetta.

4.2 Muutosdiskurssi

Muutosdiskurssissa näkökulmana ovat vuosien 2019–2022 koulutuspoliittisten muutosten vaikutukset ohjaukseen. Lähtökohtana on asioiden muuttuminen koulutusta säätelevissä määräyksissä sekä uudet ilmiöt koulutuksessa ja ohjauksessa.

Tässä diskurssissa kerrotaan uusista asioista, jotka ovat tulossa tai jo tulleet voimaan, ja tekstissä käytetäänkin paljon *uusi*-adjektiivia ja *uudistus*-substantiivia (esimerkki 11). *Uudistus*-sana löytyy myös useiden muutosten nimistä: aineistossa kerrotaan lukiouudistuksesta, pääsykoeuudistuksesta, oppivelvollisuus uudistuksesta ja valintaperuste uudistuksesta. Myös *muutos*-substantiivia ja *muuttua*-verbiä käytetään laajalti tässä diskurssissa (esimerkki 12).

11. *Uusi laki* tulee täysimääräisenä voimaan vuonna 2021 yhtä aikaa *uuden opetussuunnitelman* kanssa. Käytännössä lukioilla on siis kaksi vuotta aikaa keksiä, miten ohjaus ja erityisopetus järjestetään. Käytännön keinoja mietitään Itä-Suomen yliopistossa käynnistyneessä tutkimushankkeessa. -- *Uutta opinto-ohjausta* kokeillaan kuudessa erikokoisessa lukiossa. (4)

12. Oppivelvollisuus on ollut voimassa alkuvuodesta lähtien, ja kunnat luovivat jo sen tuoman vastuun keskellä. -- *Suurin muutos* on tehostettu opinto-ohjaus, joka tulee lakisääteisenä kaikkiin kuntiin ensi syksynä. Sen tavoite on auttaa kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaista, joilla on haasteita oppitaitojensa jatkamisessa. (12)

Esimerkissä 11 kuvaillaan uutta lukiolakia ja siihen liittyviä opinto-ohjaukseen liittyviä muutoksia. Kyseessä on uudistusta taustoittava artikkeli, jossa kerrotaan Itä-Suomen yliopiston ohjausaiheisesta tutkimushankkeesta. Objektina esimerkin viimeisessä virkkeessä toimii NP *uutta opinto-ohjausta* ja VP on passiivimuotoinen *kokeillaan*-verbi. Kyseinen lause kertoo tutkimushankkeesta ja siinä mukana olevista oppilaitoksista. *Uusi opinto-ohjaus* merkitsee uuden lukiolain hengen mukaista, yksilöllisempää ja intensiivisempää lukion opinto-ohjausta eli tavoitteena on nykytilan muutos.

Esimerkissä 12 selvitetään sitä, miten oppivelvollisuuslain laajentuminen käytännössä näkyy kouluissa ja opinto-ohjaajan arjessa. Muutosta käsittelevässä toisessa virkkeessä identifioidaan ensin prosessin subjekti (suhdelauseen kantaja) *tehostettu opinto-ohjaus* substantiivipredikatiivilla *suurin muutos*. NP *suurin muutos* on superlatiivimuotoisena luokkansa ainut edustaja. (Ks. Shore 2020: 323.) On luonnollista, että muutoksista kerrotaan uutisartikkeleissa ja niiden merkitystä pohditaan.

Muutosdiskurssissa käytetään todella paljon temporaalisesti sävyttyneitä määrän, keston tai tavan adverbialleja kuten *aiempaa enemmän*, *aiempaa pidempään* ja

muutoksen myötä (esimerkit 13–15). Näiden avulla diskurssissa konstruoidaan sitä, mitä muutos lisää jo olemassa olevaan tai mitä täysin uutta se tuo mukanaan.

13. Yläkoulussa tehostettua opinto-ohjausta saa *uudistuksen myötä* arviolta joka kuudes 8–9-luokkalainen. (9)

14. Koulun velvollisuus ohjata oppilasta korostuu *lakimuutoksen myötä*. (11)

15. Ohjausta on myös saatavilla *aiempaa pidempään*. (6)

Esimerkissä 13 subjektina toimii NP *joka kuudes 8–9-luokkalainen*, jota määrittää summittaista likimäärää ilmaiseva adverbi *arviolta*. NP *tehostettua opinto-ohjausta* toimii lauseen prosessin täsmennyksenä eli objektina. Esimerkkilauseessa on muutosdiskurssille tyypillinen postpositiolauseke *uudistuksen myötä*. (KS s.v. *myötä*: ‘mukana, kanssa, keralla’). *Myötä* on synonyymi postpositiolle *mukana*, ja se ilmaisee additiivisia suhteita (VISK § 689). Muutosdiskurssissa merkityksellistetään uudistusten mukanaan tuomia uusia asioita, jotka puolestaan tuovat jotakin lisää esimerkiksi ohjaukseen.

Esimerkkilause 14 on intransitiivinen materiaalin lause, jonka –U-muuttumisjohtimen sisältämä verbi *korostua* ilmaisee tahatonta prosessia. NP *koulun velvollisuus ohjata oppilasta* toimii siis subjektin roolissa, mutta on oikeastaan prosessin läpikävijä. Aikaansaaja on taka-alaistettu, ja se ilmaistaan PP-lausekkeella *lakimuutoksen myötä*. (Ks. Shore 2020: 304.) Lakimuutos saa siis lauseessa konstruoitavan prosessin aikaan.

Esimerkissä 15 käytetään temporaalista adverbialia *aiempaa pidempään* kuvailemaan ohjauksen saatavuuden kestoa uuden opetussuunnitelman voimaantulon myötä. Komparatiivi (*pidempään*) ilmaisee, että ominaisuuden aste on vertailtavalla suurempi kuin vertailukohtalla (ks. VISK § 635). Vertailukohtana lauseessa toimii yksikön partitiivimuodossa oleva toinen komparaatiojohdos *aiempaa*, joka ilmaisee suhteellista ajankohtaa (ks. VISK § 301). Käytännössä saman asian voi sanoa toisinkin: *pidempään kuin aiemmin*. Kyse on siis siitä, että puheena oleva muutos tuo jotain lisää ohjauksen nykytilanteeseen.

Muutosdiskurssille tyypillinen piirre ovat selkeästi tulevaisuuteen viittaavat temporaalet adverbialit, kuten esimerkiksi *ensi vuonna*. Diskurssissa esiintyy myös muita tulevaan aikaan liittyviä sanoja tai sanayhdistelmiä, kuten *tulevaisuuden lukiolainen ja jatkossa*.

16. *Jatkossa* uusi ylioppilas saa opinto-ohjausta valmistumisvuotta seuraavan vuoden loppuun asti, jos hän ei ole saanut opiskelupaikkaa lukion jälkeen. (6)

Esimerkki 16 alkaa aikaa ilmaisevalla inessiivimuotoisella adverbialilla *jatkossa*. Se tarkoittaa samaa kuin ‘tulevaisuudessa, vastedes’ eli se viittaa tulevaan (KS s.v. *jatko*). Esimerkissä kerrotaan, miten asia on tulevaisuudessa, muutoksen tultua

voimaan. *Jatkossa*-adverbiaalilla ilmaistaan lähtöpistettä, jonka voisi esimerkin kontekstissa ilmaista toisin sanoen *lukion uuden opetussuunnitelman astuttua voimaan*.

Muutosdiskurssissa tarkastellaan ohjausta paljolti kohteena, joka kokee ja läpikäy koulutuspoliittisten päätösten myötä monenlaisia muutoksia. Tämä näkyy aineistossa ohjaus-lausekkeen korostuneena käyttönä objektin roolissa. Muutosdiskurssissa esiintyy suurimmaksi osaksi *ohjaus*-sanan sisältäviä lausekkeitä (esimerkit 17 ja 18), *ohjaaja*-lausekkeitä ei juurikaan. Ohjaus-lausekkeet on merkitty esimerkkeihin kursivilla.

17. Uudet opetussuunnitelman perusteet tarjoavat lukiolaisille aiempaa enemmän *henkilökohtaista ohjausta*. (6)

18. Laajennetun oppivelvollisuuden mukana perusopetuksen luokilla 8-9 otettiin käyttöön *tehostettu henkilökohtainen ohjaus*. (15)

Esimerkissä 17 on kyse *tarjota ohjausta* -rakenteesta, joka esiintyy usein muutosdiskurssissa. Olen analysoinut tällaisen lauserakenteen transittiiviseksi materiaaliseksi lauseeksi, jossa partitiivimuotoinen NP *henkilökohtaista ohjausta* toimii täsmennyksenä. Se on objektin roolissa, vaikka ei ole lauseessa varsinaisesti tekemisen kohde tai tulos. (Ks. Shore 2020: 305–306.) Uudet opetussuunnitelman perusteet muuttavat siis lukion opinto-ohjausta lisäämällä henkilökohtaisen ohjauksen määrää. Ohjaus näyttäytyy eräänlaisena tahdottomana palveluhyödykkeenä, jota tarjotaan vastaanottajille.

Esimerkissä 18 on kyseessä transittiivinen materiaallinen lause, jonka VP on passiivimuotoinen verbi-idiom *ottaa käyttöön* imperfektissä. NP *tehostettu henkilökohtainen ohjaus* on lauseen objekti eli kohde. Laajennettu oppivelvollisuus on siis muutoksen aikaansaaja, joka on aiheuttanut uuden ilmiön, tehostetun henkilökohtaisen ohjauksen käyttöönoton. Ohjaus näyttäytyy esimerkissä hyvin abstraktina, tarkastelun kohteena olevana määritteenä.

Muutosdiskurssissa esiintyy lähes pelkästään transittiivisiä materiaalisia lauseita, kuten edelliset kaksi esimerkkilauseetta. Muutos korostuu siis tässä diskurssissa myös lausetyypin kautta, sillä materiaalisella lauseella konstruoidaan ajan kuluessa tapahtuva muutos ulko- tai mielikuvitusmaailmassa (ks. Shore 2020: 300). Materiaalisessa lauseessa voidaan kertoa myös, mitä jokin uusi asia tuo mukanaan:

19. Muutos tietää lisätyötä oppilashuollolle, ja alkuvaiheessa varsinkin opinto-ohjaajille. (10)

Esimerkissä 19 käytetään *tietää*-verbiä merkityksessä 'aiheuttaa, tuottaa, saada aikaan' (KS s.v. *tietää*). Tämän vuoksi lause voidaan määritellä materiaaliseksi, tapahtumaa konstruoivaksi lauseeksi. Lauseessa on abstrakti subjekti *muutos*, ja partitiivimuotoinen objekti eli kohde *lisätyötä*. Lisäksi lauseessa esiintyy saaja, jota ilmaistaan allatiivisijaisella NP:llä *oppilashuollolle*. Additiivisessa *ja*-lauseessa täsmennetään vielä

saajaa allatiivisijaisella NP:llä *opinto-ohjaajille*. Virke koostuu kahdesta osasta, ja toisessa lauseessa käytetään tekstuaalista ellipsiä niin, ettei subjektia, VP:tä ja objektia toisteta. *Ja*-lause kuuluisi täydellisenä seuraavasti: “ja alkuvaiheessa *muutos tietää lisätyötä* varsinkin *opinto-ohjaajille*.” (elliptoitu teksti merkitty kurssiivilla) Ellipsin käyttö sitoo lausekompleksin osat toisiinsa. (Shore 2020: 574.) Virkkeessä muutoksen aikaansaama lisätyö korostuukin, koska sitä ikään kuin toistetaan.

Muutosdiskurssissa käytetään jonkin verran modaalisia, velvoittavuutta ilmaisevia ilmauksia. Etenkin *täytyä*-modaaliverbin käyttö on ominaista muutosdiskurssille (esimerkit 20 ja 21). Tämä ilmentää hyvin diskurssin luonnetta, koska siinä kerrotaan, mitä tietty muutos saa aikaan ja miten jatkossa on toimittava. *Täytyä*-verbin merkitys on tässä yhteydessä deonttinen eli velvoittava (ks. VISK § 1574). Diskurssissa projisoidaan muun muassa lakitekstejä, joten on ymmärrettävää, että siinä käytetään velvoittavuutta ilmaisevia ilmaisuja.

20. Ensi vuonna koulujen *täytyy* tarjota tehostettua opinto-ohjausta sitä tarvitseville kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisille. (12)

21. Jokaisen 9.-luokkalaisen *täytyy* löytää opiskelupaikka, ja siksi opot nousevat avainasemaan (10)

Esimerkki 20 kaiuttaa myös resurssidiskurssia, koska siinä puhutaan siitä, miten koulujen *täytyy* järjestää uusi ohjauksen muoto. Lauseessa korostuu kuitenkin enemmän muutosdiskurssi, koska siinä on tulevaan viittaava temporaalinen adverbiali *ensi vuonna*, ja näkökulmana on ohjaukseen liittyvä muutos. Esimerkkilauseessa on genetiivisubjekti *koulujen* ja nesessiivirakenne *täytyy tarjota*. Partitiivimuotoinen NP *tehostettua opinto-ohjausta* toimii tekemisen kohteena eli objektina. Esimerkissä kuvailaan, millaisia muutoksia oppivelvollisuuslain uudistus saa aikaan kouluissa opinto-ohjauksen osalta.

Esimerkki 21 alkaa *g*-subjektilla *jokaisen 9.-luokkalaisen*. Lauseessa on nesessiivirakenne *täytyy löytää* ja *opiskelupaikka* tekemisen kohteena eli objektina. Tässäkin esimerkissä konstruoidaan oppivelvollisuuden muuttumisen mukanaan tuomia haasteita ja velvoitteita opinto-ohjaukselle. Esimerkin velvoittajana toimii oppivelvollisuuslain uudistus. Tämän diskurssin kaikissa nesessiivirakenteissa velvoittaja on hallinnollinen taho.

Muutosdiskurssissa kuvataan vuosien 2019–2022 koulutuspoliittisia uudistuksia ja muutoksia opinto-ohjauksen näkökulmasta. Diskurssin leksikaalisille valinnoille on tyypillistä *muutos-* ja *uudistus-*substantiivien, *uusi-*adjektiivin sekä *muuttua*-verbin käyttö. Diskurssissa käytetään paljon tietynlaisia temporaalisia ilmaisuja kuten *jatkossa*, *ensi vuonna*, *aiempaa enemmän* ja *muutoksen myötä*. Muutosdiskurssissa ei käytetä juurikaan *ohjaaja*-lausekkeita, ja *ohjaus*-lausekkeet ovat objektin roolissa muutoksen

kohteena. Lausetyypeistä muutosdiskurssissa käytetään korostuneesti transitiivista materiaalista lausetta, jolla konstruoidaan ajan kuluessa tapahtuvaa muutosta. *Täytyä*-modaaliverbin käyttö on muutosdiskurssille tyypillistä. Muutosdiskurssi merkityksellistää korostuneesti muutosten sisältöä ja niiden merkitystä. Muutokset tuovat mukanaan monenlaisia velvollisuuksia etenkin koulutuksen järjestäjille, mutta myös esimerkiksi oppivelvollisille. Median, uutisartikkelien ja toimittajien tärkeä tehtävä onkin tiedottaa yleisölle yhteiskunnallisista uudistuksista. Muutosdiskurssissa kuvailaan koulutuspoliittisten muutosten merkitystä monipuolisesti sekä ohjattavan, opinto-ohjaajan että koulutuksen järjestäjän näkökulmasta.

4.3 Asiantuntijadiskurssi

Asiantuntijadiskurssia rakennetaan aineistossa siteeraamalla suoraan opinto-ohjaajien sanomisia, jolloin opinto-ohjaajia käytetään artikkeleissa käsiteltävien aiheiden asiantuntijoina. Vuosittain toisen asteen yhteishaun aikaan helmi-maaliskuussa julkaistaan artikkeleita, joissa haastatellaan opinto-ohjaajia yhdeksäsluokkalaisten nuorten jatko-opiskeluvalintoihin ja -suunnitelmiin liittyen. Muun muassa tällaiset artikkelit lähestyvät ohjausta asiantuntijadiskurssin näkökulmasta.

Sanomalehtiartikkeleille tyypillinen lausetyyppi on projisoiva kommunikaatiolause (Shore 2020: 310). Aineistonikin artikkeleissa projisoidaan opinto-ohjaajan ääntä usein epäsuoran esityksen avulla (esimerkit 22 ja 23). Kommunikaatiolauseet on kursivoitu esimerkkivirkkeissä. Niiden avulla osoitetaan, kenen ajatuksia virkkeissä projisoidaan, ja ne toimivat virkkeiden kehyslauseina.

22. Oppivelvollisuus uudistukseen liittyvä hakeutumisvelvoite tuli voimaan tämän vuoden alusta. Se ei merkittävästi kasvata yhteishaussa hakevien määriä, sillä vain pari prosenttia peruskoulun päättävistä jättää hakeutumatta perusopetuksen jälkeisiin koulutuksiin. *Myös Kerimäen koulun oppilaanohjaaja Eija Taponen sanoo, että harvemmin peruskoulun jälkeen pidetään välivuolia.* (13)

23. – Kun julkisuudessa puhuttiin kaivosalan ja matkailun työmahdollisuuksista, se näkyi hakuinnostuksena. Toisen tyyppinen tapaus oli media-ala, jonne aiemmin haettiin todella paljon, vaikka työllistymismahdollisuudet kotiseudulla ovat heikot, *kertoo opinto-ohjaaja Kari Vuokila.* (1)

Esimerkkivirkkeissä esitetään opinto-ohjaajalla olevaa tietoa tekstissä käsiteltyihin aiheisiin liittyen. Esimerkissä 22 opinto-ohjaajan projisoitu viesti on ikään kuin asiantuntijan vahvistus edeltävälle väittämälle siitä, että vain pieni osa peruskoulun päättävistä jättää hakematta koulutukseen. Esimerkissä 23 opinto-ohjaaja taas osoittaa asiantuntevuuttaan nimeämällä tiettyjä koulutusaloja, joille on haettu paljon opiskelemaan tietyistä syistä.

Edellisissä esimerkeissä (22 ja 23) käytetään deklaratiiivi- eli väitelauseita, jotka kohdistuvat kielelliseen vaihtoon ja jotka ilmaisevat toteamusta (ks. Shore 2020: 252 – 253). Asiantuntevuudesta voidaan ajatella kertovan myös sen, ettei lauseissa ole käytetty modaalisuuden ilmaisimia, esimerkiksi adverbiaaleja *ehkä*, *mahdollisesti* tai muita epävarmuuden ilmaisuja. Paljas deklaratiiivilause ilmentää sitä, että mielipide tai tieto kerrotaan varmana asiana. (Ks. Shore 2020: 280.)

Asiantuntijadiskurssissa esiintyy paljon lausekomplekseja (kuten esimerkeissä 22 ja 23), koska tälle diskurssille ominainen opinto-ohjaajan ääni kuuluu juuri opinto-ohjaajien haastatteluissa ja mielipiteissä. Opinto-ohjaajien asiantuntijuutta tuodaan tässä diskurssissa esille muutenkin kuin projisoimalla suoraan heidän ajatuksiaan tai mielipiteitään. Esimerkeissä 24 ja 25 opinto-ohjaajien tietämystä ilmaistaan muilla kielellisillä keinoilla (kohdat kursivoitu esimerkeistä).

24. Keminmaan yläkoulun opintojenohjaaja Kari Vuokilan mielestä yhteisvalintaa tekevien nuorten kannalta vanhempien ja perheen rooli on ensiarvoisen tärkeä. – Vanhempien vastuu on täysin jakamaton, sitä ei voi alaikäisestä lapsesta siirtää kellekään, muistuttaa Vuokila. – Ja tuntevathan vanhemmat parhaiten omat lapsensa, hän lisää. -- *Opinto-ohjaajilla on oma tärkeä roolinsa yhteisvalinnan alla.* (1)

25. Outokummussa yksilöllisestä ohjaamisesta on saatu hyviä kokemuksia, mutta se edellyttää kasvokkaista kohtaamista. -- Nuoret ovat samaa mieltä. *Yhteiset opotunnit eivät korvaa oman opinto-ohjaajan kanssa käytävää keskustelua.* -- Henkilökohtainen ohjaus on tärkeää, että jokainen tekee itsensä kannalta oikeat ratkaisut ja valinnat, Aliisa Pekkanen sanoo. (4)

Esimerkin 24 viimeisessä virkkeessä käytetään possessiiviadverbiaalia *opinto-ohjaajilla* ilmeisesti siksi, että aiemmin on kerrottu, miten tärkeitä vanhemmat ovat nuoren koulutusvalintojen kannalta. Tämän lauseen myötä siirrytään käsittelemään opinto-ohjaajien tärkeää roolia valintojen tekemisen kannalta. Omistus- eli possessiivilauseessa esitetään kuulumissuhde elollisen olennon ja toisen olennon, esineen tai psykofyysisen ominaisuuden välillä. Funktionaalisen kieliopin mukaan adessiivimuotoinen substantiivi *opinto-ohjaajilla* on omistaja ja lauseke *oma tärkeä roolinsa* omistettu. (Ks. Shore 2020: 344.) Rakenteen myötä korostuu opinto-ohjaajan merkitys opilaille yhteishakuaikana. Kun possessiivisuffiksillista sanaa (*roolinsa*) määrittää pronominimainen adjektiivi *oma*, sanan merkittävyys korostuu entisestään, etenkin yhdessä adjektiivin *tärkeä* kanssa (ks. VISK § 1456).

Esimerkin 25 kursivoidussa lauseessa opinto-ohjaajien asiantuntijuutta tuodaan esille vertaamalla henkilökohtaista ohjauskeskustelua koko luokan oppitunteihin. Esimerkkilauseessa käytetään *korvata*-verbiä merkityksessä ‘täyttää jonkun paikka, olla käytössä tai tulla käyttöön jonkun sijasta’ (ks. KS s.v. *korvata*). Negaatio tuo esille erityisen painokkaasti prosessin merkityksen ja samalla oman opinto-ohjaajan kanssa käydyn keskustelun tärkeyden. Lauseen kontekstina on lukioon tullut henkilökohtaisen ohjauksen vaade, ja esimerkkilauseella halutaan korostaa ohjauskeskustelun

merkitystä. Esimerkkikatkelman viimeisessä virkkeessä lisäksi lukio-opiskelija sanoo suoraan henkilökohtaisen ohjauksen olevan tärkeää ja perustelee, miksi on sitä mieltä.

Asiantuntijadiskurssissa *ohjaus*-sanana sisältäviä lausekkeita, etenkin *ohjaaja*-lausekkeita, esiintyy paljon subjektiroolissa. *Ohjaaja*-lausekkeita on subjektina asiantuntijadiskurssin lisäksi vain toimenkuvadiskurssissa. Subjekti on prosessin ensisijainen osallistuja (Shore 2020: 294), ja sillä on verbin täydennyksistä eniten tekijän ominaisuuksia (VISK §912). Asiantuntijadiskurssissa korostuu siis erityisesti opinto-ohjaajien toimijuus. Esimerkeissä 26 ja 27 *ohjaaja*-lausekkeet ovat subjekteina.

26. *Opinto-ohjaajat ympäri Suomen* kokoontuvat vuosittain täydentämään osaamistaan ja tutustumaan eri kaupunkien koulutusvaihtoehtoihin Opopäiville. (2)

27. *Opinto-ohjaaja* ymmärtää kuitenkin hyvin jännittämisen. – Tämä on isoin päätös, minkä nuoret ovat tähän mennessä elämässään tehneet. Kyllä sen ymmärtää, että siinä on monia tunteita läpi käytävänä. (17)

Esimerkki 26 alkaa toimijan eli subjektin roolissa olevalla NP:llä *opinto-ohjaajat ympäri Suomen*. Virkkeen VP:nä toimii *kokoontuvat*-verbi, johon lopussa olevat adverbiaalit liittyvät. Molemmat MA-infinitiivilausekkeet ilmaisevat adverbiaalin merkityksiä: *täydentämään osaamistaan* ja *tutustumaan eri kaupunkien koulutusvaihtoehtoihin*. *Opinto-ohjaajat* ovat esimerkissä asiantuntijadiskurssille tyypillisesti toimijoita.

Esimerkki 27 on mentaalinen lause, jossa kokijana eli subjektina toimii lauseen alussa oleva NP *opinto-ohjaaja*. VP:nä on *ymmärtää*-verbi ja objektina eli prosessin kohteena genetiivimuotoinen NP *jännittämisen*. *Opinto-ohjaaja* näyttäytyy esimerkissä ammattilaisena, joka osoittaa ymmärrystä ja myötätuntoa nuoria kohtaan.

Asiantuntijadiskurssissa on *ohjaus*-sanoja myös paljon muissa rooleissa kuin subjektina tai objektina. *Ohjaus*-sanat esiintyvät laajalti tässä diskurssissa genetiivimuotoisena NP:n edussanan määritteenä tai PP:n osana, kuten esimerkiksi lauseissa 28 ja 29.

28. Kankkosen mukaan ongelma on työmäärässä. Jotta ohjaustyötä pystyy tehdä mielekkäästi, ohjattavien määrä pitää olla sopiva. – Se varmasti lisää *opinto-ohjauksen kiinnostusta* koulutettujen osalta. (15)

29. Tuomen mukaan oppivelvollisuuden toteutumisen seurantaan tarkoitettuun Valpasjärjestelmään ollaan *opinto-ohjaajien keskuudessa* varsin tyytyväisiä. *Tehostetun ohjauksen vaatimukset* ovat sen sijaan aiheuttaneet huolta *opinto-ohjaajien keskuudessa*. (15)

Esimerkissä 28 olevassa NP:ssä *opinto-ohjauksen kiinnostus* substantiivi *kiinnostus* on lausekkeen edussana, jolle genetiivimuotoinen *opinto-ohjauksen* toimii etumääritteenä. Määrite toimii definiittisenä tarkenteena, jolla täsmennetään lausekkeen olion tunnistettavuuden kannalta. Definiittisyys perustuu siihen, että tekstikontekstissa puhutaan *opinto-ohjauksesta*. (Ks. Shore 2020: 428.) Lausekkeen edussana *kiinnostus* on verbikantainen substantiivi, ja sille on tyypillistä, että etumäärite on genetiivissä (ks.

Shore 2020: 431). Esimerkki on projektiota opinto-ohjaajan haastattelusta, jossa hän kertoo näkemyksensä opinto-ohjaajien työtilanteesta. Lause on siis asiantuntijakommentti.

Esimerkissä 29 genetiivimuotoinen etumäärite *tehostetun ohjauksen* täsmentää lausekkeen verbikantaista edussanaa *vaatimukset*. *Ohjaus* saa oman etumääritteensä *tehostetun*. Lauseessa on lisäksi adpositiolauseke *opinto-ohjaajien keskuudessa*, jonka avulla ilmaistaan lauseen kokija. Opinto-ohjaajat näyttäytyvät lauseessa todellisina kokijoina eli subjekteina, jotka ovat huolissaan.

Genetiivisijaa käytetään usein substantiivin etumääritteenä ilmaisemassa kuuluvuussuhdetta (VISK § 1232). Genetiivimuotoiset ohjaus-sanat määrittävätkin tässä diskurssissa substantiivimuotoista subjektia tai objektia ilmaisten kuuluvuussuhteen tai PP:nä kertovat toiminnan suunnan tai kohteen (esimerkiksi *opinto-ohjaajan kanssa*).

Asiantuntijadiskurssissa esiintyy kaikkia laajakäyttöisiä lausetyyppejä eli materiaalisia lauseita, mentaalisia lauseita, suhdelauseita ja kommunikaatiolauseita. Materiaalisella lauseella tarkoitetaan sellaista lausetta, jolla konstruoidaan ulko- tai mielikuvitusmaailmassa tapahtuva tapahtuma tai teko. Materiaalinen lause jaetaan edelleen transitiiviseen ja intransitiiviseen. Transitiivisessa materiaalisessa lauseessa on objekti, eli muutoksen kohde tai tulos. (Shore 2020, 300.)

Asiantuntijadiskurssissa käytetään paljon intransitiivisia materiaalisia lauseita, kuten esimerkissä 30.

30. Opinto-ohjaajat ympäri Suomen kokoontuvat vuosittain täydentämään osaamistaan ja tutustumaan eri kaupunkien koulutusvaihtoehtoihin Opopäiville. Tänä vuonna opot kokoontuivat Turkuun. (2)

Esimerkissä 30 on intransitiivisia materiaalisia lauseita, jotka kuvaavat opinto-ohjaajien aktiivista toimintaa. Molemmissa esimerkin virkkeissä subjektina toimii opinto-ohjaajia kuvaava NP, ensimmäisessä NP *opinto-ohjaajat ympäri Suomen* ja toisessa *opot*. Prosessin ytimenä eli VP:nä on virkkeissä *kokoontua*- ja *tutustua*-verbit. Virkkeiden lopussa on spatiaalisen ajan adverbialit *Opopäiville* ja *Turkuun*, joilla ilmaistaan toiminnan dynaamisen ulottuvuuden päätepestettä (ks. Shore 2020: 375). *Tutustua*-verbi taas saa rektioverbinä illatiivimuotoisen täydennyksen *eri kaupunkien koulutusvaihtoehtoihin* (ks. VISK § 487).

Transitiivisia materiaalisia lauseita asiantuntijadiskurssissa käytetään suhteellisen vähän. Tämä johtunee siitä, että diskurssissa projisoidaan paljon opinto-ohjaajien mielipiteitä ja opinto-ohjaajat esiintyvät diskurssissa toimijoina. Tässä diskurssissa esiintyy myös vähemmän *ohjaus*-lausekkeita, jotka ovat usein objektin roolissa transitiivisessa materiaalisessa lauseessa.

Asiantuntijadiskurssissa käytetään myös kommunikaatiolauseita ja mentaalisia lauseita, vaikka muuten niitä ei aineistossa juurikaan esiinny. Kommunikaatiolauseissa on sanomista konstruoiva verbi. Mentaalisilla lauseilla konstruoidaan ihmisen

sisäistä kokemusmaailmaa ja tietoisuutta eli aistihavaintoja, ajattelua ja tunteita. Kommunikaatio- ja mentaalisisille lauseille on molemmille tyypillistä projektion mahdollisuus. (Shore 2020: 310, 315.) Esimerkit 31 ja 32 havainnollistavat kommunikaatio- ja mentaalisisia lauseita (kursivoitu) tässä diskurssissa.

31. *Sekä Pekkanen että Kanniainen ovat jutelleet tulevaisuudesta opinto-ohjaajan kanssa kahden kesken.* (4)

32. Lukiolaisten kuormituksen kasvu oli odotettavissa, sanoo opiskelijavalintoja uudistavan työryhmän puheenjohtajana toiminut Helsingin yliopiston rehtori Sari Lindblom. – Jo alusta alkaen oli selvää, että uudistus siirtää painetta valintakokeisiin valmistautumisesta lukiovaiheeseen, ja näin on käynyt. -- *Opinto-ohjaaja Mervi Kela pitää niin ikään pääsykoeuudistusta yhtenä syynä lukiolaisten kuormituksen kasvuun.* (19)

Kommunikatiivisia ja mentaalisisia prosesseja ilmaistaan usein projisoivien lausekompleksien avulla. Kyseisissä prosesseissa objektina voi toimia myös NP, kuten edellisissä esimerkeissä. Esimerkissä 31 kommunikaatiolauseen sanojana eli subjektina on NP *sekä Pekkanen että Kanniainen*. Lauseessa on välttämätön aiheen adverbiaali *tulevaisuudesta*. *Jutella*-verbi edellyttää resiprookkisena verbinä toisiinsa suuntautuvia osallistujia, joiden kesken jotakin tapahtuu (VISK § 486). Tämän vuoksi lauseessa on lisäksi PP-muotoinen adverbiaali *opinto-ohjaajan kanssa*. Lauseen lopussa on vielä ilmaistu keskustelun tapa idiomilla *kahden kesken*. Tämä liittyy kontekstiin, koska kyseisessä artikkelissa käsitellään lukioon tullutta henkilökohtaisen ohjauksen vaatimusta. Lauseella halutaan korostaa sitä, miten kyseisten opiskelijoiden lukiossa on helppo päästä opinto-ohjaajan juttusille. Lause ilmentää opinto-ohjaajan asiantuntijuutta liittyen tulevaisuudesta keskustelemiseen.

Esimerkin 32 mentaalisisessä lauseessa NP *opinto-ohjaaja Mervi Kela* on mieltäjä eli subjekti, jonka mielipidettä tai ajattelua lauseessa projisoidaan. Partitiivimuotoinen substantiivi *pääsykoeuudistusta* ja NP *yhtenä syynä lukiolaisten kuormituksen kasvuun* muodostavat yhdessä ajattelun sisällön. Kokonaisuus muodostuu objektista ja siihen liittyvästä välttämättömästä predikatiiviadverbialista. (Ks. Shore 2020: 313, 317.) Lause kuvastaa opinto-ohjaajan asiantuntevaa näkemystä asiasta.

Asiantuntijadiskurssissa suhdelauseiden subjektina eli kantajana toimii *ohjaajalauseke*, kun taas toimenkuvadiskurssissa esiintyy suhdelauseita, joiden kantajana toimii *ohjauslausekkeita*. Relationaaliset eli suhdelauseet sisältävät useimmiten kopulan eli *olla*-verbin, mutta myös muilla verbeillä voidaan ilmaista kahden lausekkeen välistä suhdetta (Shore 2020: 319). Asiantuntijadiskurssissa esiintyy opinto-ohjaajien kuvausta suhdelauseiden avulla (esimerkki 33, suhdelause kursivoitu).

33. Oppivelvollisuuden laajentuminen lisää paineita tiistaina alkavalle yhteishaulle. Nykyisten yhdeksäsluokkalaisten on koetettava löytää opiskelupaikka, jossa he viihtyvät aina 18 vuoden rajapyykkiin asti. Muutos tietää lisätyötä oppilashuollolle, ja alkuvaiheessa varsinkin opinto-ohjaajille. *Heistä paljon vartijoina ovat syksyllä erityisesti toisen asteen opot.* (10)

NP *toisen asteen opot* on esimerkin 33 suhdelauseen subjektina toimiva kantaja. Subjektin tarkoite luokitellaan substantiivipredikaatiivilla tiettyyn luokkaan, joka tässä on *paljon vartijat*. (Ks. Shore 2020: 320.) Tällä metaforalla halutaan korostaa toisen asteen opinto-ohjaajien tärkeyttä oppivelvollisuuden laajenemisen tuomissa uudistuksissa.

Asiantuntijadiskurssissa käytetään paljon erilaisia modaalisia rakenteita. Sitä rakennetaan etenkin *ei tarvitse-*, *kannattaa-*, verbiliitto *on + passiivin VA-partisiippi-* ja *pitää*-rakenteilla. Modaalisena lausetyyppinä pidetään nesessiivilauseetta, jossa subjekti on genetiivissä ja verbi aina yksikön 3. persoonassa, esimerkiksi *minun pitää hakea opiskelemaan*. Usein subjekti on elliptinen tai generinen nollasubjekti. (Shore 2020: 285 – 286.)

Nesessiivirakenteita käytetään diskurssissa lähinnä projisoimaan opinto-ohjaajien kuvauksia siitä, mitä ohjaamisen toteuttaminen vaatii. Myös opinto-ohjaajien ohjeita nuorille ilmaistaan nesessiivirakenteiden avulla. Esimerkkinä asiantuntijadiskurssin nesessiivirakenteista ovat aineistoesimerkit 34 ja 35.

34. Tämän ensimmäisen lukuvuoden jälkeen pitää arvioida, miten työnkuvaani pitää muuttaa, Tuomi linjaa. (15)

35. Yhteishaku on monelle peruskoulun päättävälle jännittävää aikaa, ja lukiovalinta on nuoren elämässä iso päätös. Opinto-ohjaaja muistuttaa, ettei sen silti tarvitse määritellä koko loppuelämää. (17)

Esimerkissä 34 opinto-ohjaaja kertoo työnkuvaansa liittyvistä haasteista. Virke on projektiota opinto-ohjaajan ajatuksista omaan työnkuvaansa liittyen. Hän ei esimerkissä määrittele laajemmin opinto-ohjaajien tehtäviä (vrt. toimenkuvadiskurssi). Indikaatiivin preesensissä oleva *pitää*-verbi saa dynaamisen tai deonttisen tulkinnan (VISK § 1575). Tässä tapauksessa yhdistelmällä *pitää + verbi* ilmaistaan deonttisuutta eli arvioinnin velvoittavuutta. Lisäksi arvioinnin kohteena on työnkuvan muutos, joka myös on väistämättä tulossa. Työnkuvaa pitää siis muuttaa sen lisäksi, että on mietittävä, miten. Nesessiivirakenteen genetiivisubjektia ei ole kirjoitettu suoraan tekstiin, vaan se on pääteltävissä lauseyhteydestä – se on joko *minun* tai *meidän* (jolla viitataan puhujaan ja hänen esihenkilöönsä) eli (*meidän*) *pitää arvioida--* ja (*meidän*) *pitää muuttaa--*. Kyseessä on siis nollapersoonainen nesessiivirakenne (ks. VISK § 1354).

Esimerkissä 35 opinto-ohjaaja antaa ohjeita liittyen siihen, miten peruskoulun jälkeisen opiskelupaikan valinnan aiheuttamaa stressiä voitaisiin lievittää. Genetiivisubjekti *sen* viittaa lukiovalintaan. *Tarvita*-verbiä käytetään *pitää-* ja *täytyy-*verbien negaationa ilmaisemaan tekemisen velvoittavuuden vastakohtaa, ja yleensä juuri kielteisessä muodossa *ei tarvitse* (VISK § 1613). Opinto-ohjaaja näyttäytyy esimerkissä asiantuntijana, joka tietää, että opiskelupaikkaa voi vaihtaa, vaikka sen valinta onkin tärkeä nuoren elämässä. Asiantuntijadiskurssin nesessiivirakenteissa velvoittajana onkin opinto-ohjaaja, joka asiantuntijana ottaa kantaa johonkin.

Asiantuntijadiskurssille on tyypillistä opinto-ohjaajien asiantuntevuuden ja heillä olevan tiedon korostaminen. Opinto-ohjaajien omia mielipiteitä ja sanomisia lainataan paljon tekstissä. Asiantuntijuutta tuodaan esille myös käyttämällä sitä korostavia leksikaalisia ilmaisuja. *Ohjaaja*-lausekkeet ovat tässä diskurssissa usein subjektin roolissa, eli opinto-ohjaajien toimijuus korostuu. Genetiivimuotoiset ohjaus-sanat määrittävät usein tässä diskurssissa subjektia tai objektia ilmaisten kuuluvuussuhteen tai PP:nä kertovat toiminnan suunnan tai kohteen. Asiantuntijadiskurssissa esiintyy kaikkia laajakäyttöisiä lausetyyppejä eli materiaalisia lauseita, mentaalisia lauseita, suhdelauseita ja kommunikaatiolauseita. Suhdelauseissa kantajana on *ohjaaja*-lauseke. Asiantuntijadiskurssille on tyypillistä monenlaisten nesessiivirakenteiden käyttö. Opinto-ohjaajat nähdään tutkimukseni asiantuntijadiskurssissa selkeästi ohjauksellisten aiheiden asiantuntijoina: he toimivat, tietävät, tuntevat ja ottavat kantaa.

4.4 Toimenkuvadiskurssi

Toimenkuvadiskurssissa kerrotaan opinto-ohjaajien työstä, työnkuvasta ja työskentelytavoista. Tässä diskurssissa määritellään myös ohjauksen muotoja. Diskurssissa esiintyy paljon kuvausta siitä, mitä opinto-ohjaajat yleensä työssään tekevät tai mitä he eivät tee, kuten esimerkissä 36.

36. Opinto-ohjaajat muistuttavat, että heidän työnkuvaansa ei milloinkaan kuulu kertoa nuorelle, mikä tästä tulee isona tai mille alalle tulisi pyrkiä. – Se on yleinen, ikävä harhaluulo. Todellisuudessa opiskelija tekee aina itse omat päätöksensä. Me olemme vain siinä rinnalla tukena matkan varrella, Armi Nurmi kertoo. Jos tie kohti tulevaisuuden unelma-ammattia tuntuu nuoresta kiviseltä, yrittää opinto-ohjaaja avata sinne toisen polun. – Me emme milloinkaan murskaa unelmia, vaan kerromme realiteeteista ja erilaisista vaihtoehtoista, jotta nuori pääsee tavoitteeseensa. (2)

Esimerkin ensimmäisessä virkkeessä käytetään subjektina *opinto-ohjaajat*-sanaa, eli haastateltavat ikään kuin yhdessä kertovat, mitä heidän työnkuvaansa ei kuulu. Tässä virkkeessä käytetään negaatiota ja korostetaan kiellon koskevan kaikkia ajan-kohtia milloinkaan-adverbin avulla. Haastateltava nimeää näkemyksen seuraavassa virkkeessä yleiseksi harhaluuloksi, eli uskomukseksi, joka ei pidä paikkaansa, mutta jonka monet luulevat olevan totta (ks. esim. Terveyskirjasto). Määrittelyä vahvistetaan vielä seuraavassa virkkeessä, jossa vastataan alun negaatioon kertomalla, miten opiskelijan ohjaaminen oikeasti tapahtuu. Virke alkaa *todellisuudessa*-adverbiaalilla, jonka merkitys on 'toisin kuin näyttää, väitetään, annetaan ymmärtää tms., tosiasiaassa, faktisesti' (ks. KS s.v. *todellisuus*). Myös esimerkin viimeinen virke alkaa negaatiolla *me emme -- murskaa unelmia --*, jota korostetaan vielä adverbin *milloinkaan* käytöllä. *Me*-pronominilla viitataan yleensä joukkoon, johon puhuja esittää kuuluvansa (VISK §

716), eli puhuja (artikkelissa haastateltu opinto-ohjaaja) viittaa kaikkiin opinto-ohjaajiin ja kertoo yleisesti opinto-ohjaajien toimivan kerrotulla tavalla. *Milloinkaan*-adverbilla korostetaan kiellon koskevan kaikkia ajankohtia (VISK § 649). Lausekompleksista koostuvassa virkkeessä on kaksi syntaktisesti samanarvoista lausetta, joita yhdistää rinnastuskonjunktio *vaan*. *Vaan* on konjunktiona kontrastoiva eli vertailua ilmaiseva, tarkemmin sanottuna korrektiivinen eli korjaava. Toisen lauseen konstruoima sisältö korostuu korrektiivisen konnektiivin jälkeen. (Ks. Shore 2020: 402 – 403, 472.) Tällöin edellisen lauseen sisältö ikään kuin kielletään kokonaan ja tilalle annetaan pätevämpi vaihtoehto (VISK § 1105). Esimerkin virkkeissä määritellään melko tarkasti, mitä opinto-ohjaajien työnkuvaan ja heidän työtään ohjaaviin periaatteisiin kuuluu, ja mitä niihin ei sisälly.

Opinto-ohjaajien työnkuvasta kertomisen laajuus aineistossa saattaa johtua siitä, että opinto-ohjaus on professiona melko uusi tai ainakin sen toimenkuvan sisältö mahdollisesti laajalle yleisölle vierasta. Opinto-ohjaajan professio on ollut Suomessa olemassa 1970-luvun peruskoulu-uudistuksesta saakka (Varjo, Kalalahti & Silvonen 2020: 8), eli ainakin vähemmän aikaa kuin esimerkiksi opettajan ammattikunta. Sen takia voi olla paikallaan edelleenkin uutisoida ja tiedottaa siitä, mitä opinto-ohjaajan työnkuvaan oikein kuuluu.

Ohjaus-lausekkeita käytetään toimenkuvadiskurssissa lähes pelkästään subjektin roolissa, kuten esimerkeissä 37 ja 38.

37. Valintojen jälkeen opinto-ohjaajat käyvät oman koulunsa oppilaat läpi ja selvittävät, kuinka moni on edelleen ilman opiskelupaikkaa. -- Elokuussa koulujen alkaessa opinto-ohjaajat tekevät jälleen tarkastuslaskennan. (11)

38. Tähänkin asti Kuopiossa opinto-ohjaajat ovat seuranneet nuorten koulutaipaleen jatkumista myös ysiluokan jälkeisen kesän yli. (12)

Esimerkin 37 virkkeissä käydään läpi opinto-ohjaajien työtehtäviä yhteishaun eri vaiheissa. NP *opinto-ohjaajat* on kaikissa esimerkin prosesseissa toimijana eli subjektina. Ensimmäisessä virkkeessä verbilausekkeet muodostuvat *käyväät-* sekä *selvittävät-* verbeistä, ja toisessa virkkeessä VP on *tekevät*-verbi. Toinen virke alkaa temporaalisella staattisella sijaintia ilmaisevalla adverbialilla *elokuussa* (ks. Shore 2020: 375). Sitä seuraa toinen adverbialia, *koulujen alkaessa*, joka täsmentää edellistä. Objektina eli prosessin kohteena lauseessa on genetiivimuotoinen NP *tarkastuslaskennan*.

Esimerkki 38 alkaa temporaalisella adverbialilla *tähänkin asti*. *Opinto-ohjaajat*-substantiivi on toimija eli subjekti. Lauseessa käytetään perfektiiä *ovat seuranneet*, koska halutaan ilmaista mennyttä nykytilanteesta käsin, toisin sanoen korostetaan toiminnan olemassaoloa jo ennen nykyhetkeäkin (ks. VISK § 1537). Objektina eli kohteena lauseessa on partitiivimuotoinen NP *nuorten koulutaipaleen jatkumista*. Partitiivimuotoisella objektilla ilmaistaan yleensä edelleen käynnissä olevaa tapahtumaa (ks. Shore 2020: 157), mistä tässäkin on kyse. Opinto-ohjaajat ovat seuranneet opiskelun

jatkumista ja tekevät sitä edelleen työnsä puitteissa. Esimerkeissä 37 ja 38 määritellään opinto-ohjaajien työhön kuuluvia tehtäviä ja kuvaillaan niiden prosesseja suhteessa lukuvuoden kulkuun.

Ohjata-verbin käyttö on aineistossa todella vähäistä. Tämä on erityisen mielenkiintoista, koska lauseen representatiivisen merkityksen kannalta tärkein merkitystehtävä on prosessia ilmaisevalla VP:llä (ks. Shore 2020: 294). *Ohjata*-verbi esiintyy koko aineistossa ainoastaan kahdeksan kertaa, ja niistäkin kaksi esiintymää on infinitiivimuodossa. Voisi kuvitella, että opinto-ohjauksesta puhuttaessa käytettäisiin *ohjata*-verbiä. Ohjausprosessia kuvaillaan kuitenkin aineistossa useimmiten termein *saa ohjausta*, *ohjausta tarjotaan* tai muilla NP:n sisältävillä ilmauksilla. Opinto-ohjaajat itse varsinkaan eivät käytä aineistossa *ohjata*-verbiä.

Esimerkkejä *ohjata*-verbin käytöstä:

39. Muita kieliä puhuvista kolmasosa koki, että heidät ohjattiin täysin oikealle alalle, ja 12 prosenttia, että heidät ohjattiin täysin väärälle alalle. (16)

40. Opinto-ohjaajat ohjaavat myös kesällä oppilaita, jotka eivät ole saaneet koulupaikkaa, Routti kertoo. (11)

Esimerkissä 39 projisoidaan Amisbarometri 2022:n tuloksia. Tutkimuksen vastaajia ovat ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelevat nuoret, ja heistä tässä virkkeessä prosessin subjektina eli mieltäjänä on NP *kolmasosa* ja myöhemmin NP *12 prosenttia muita kieliä* (kuin suomea, ruotsia tai saamea) *puhuvista*. Kyseessä on mentaalinen lausetyyppi, jonka kehyslauseen VP:nä toimii imperfektimuotoinen *koki*-verbi. *Ohjata*-verbin passiivimuoto luo virkkeeseen mielenkiintoisen vivahteen, koska siinä ei ilmaista ohjaavaa tahoa muuten kuin *ohjata*-verbin avulla. Syntyy sellainen mielikuva, että ohjaaminen tapahtuisi ikään kuin itsestään.

Esimerkissä 40 kunnan sivistystoimenjohtaja kertoo, miten heidän kunnassaan toimitaan kesäohjauksen suhteen. NP *opinto-ohjaajat* on projisoidussa virkkeessä toimija eli subjekti. Molempien esimerkkien voidaan katsoa rakentavan toimenkuvadiskurssia. Amisbarometrin tutkimustulosten voidaan nähdä rakentavan määrittelyä siitä, miten opinto-ohjaajat toimivat. Esimerkissä 40 taas kuvaillaan opinto-ohjaajien toimia kesäaikana.

Toimenkuvadiskurssissa kuvaillaan opinto-ohjausta tai opinto-ohjaajien työtapoja suhde- ja materiaalisin lausein. Suhdelauseissa tässä diskurssissa käytetään vain *ohjaus*-lausekkeita. (Ks. luku 4.3: asiantuntijadiskurssissa *ohjaaja*-lausekkeita konstruoidaan suhdelausein). Konstruoidaan, mitä jokin ohjauksen muoto pitää sisällään, tai mitä johonkin kuuluu. Esimerkit 41 ja 42 havainnollistavat suhdelausetta ja materiaalista lausetta (kursivoitu) toimenkuvadiskurssissa.

41. Uuden lain mukaan ohjausta on tarjottava myös lukion jälkeen, mikäli nuori jää ilman opiskelupaikkaa tai keskeyttää opinnot. Opetusneuvos Heikki Blom opetus- ja

kulttuuriministeriöstä kertoo, että jälkiohjauksen tehtävänä on varmistaa, ettei yksikään nuori jää tyhjän päälle. *Nuorelle jälkiohjaus on vapaaehtoista.* (4)

42. Nuorisopalveluiden alla toimivaan Ohjaamoon on pestattu opinto-ohjaaja, joka koordinoi oppivelvollisuuden laajenemiseen liittyvää opinto-ohjausta, etsivää nuorisotyötä sekä mahdollisia muita palveluja. - *Koordinoiva opinto-ohjaaja jatkaa nuorten kanssa mahdollisten uusien opintopaikkojen etsimistä.* (14)

Esimerkissä 41 liitetään suhdelauseisiin kuuluvalla yhdistämislauseella subjekti *jälkiohjaus* ja predikaatiivi *vapaaehtoista* toisiinsa. Suhdelauseessa sidotaan kaksi lauseketta yhteen useimmiten *olla*-verbillä (Shore 2020: 319). Lauseen alussa on allatiivimuotoinen adverbiaali *nuorelle*, jolla täsmennetään vapaaehtoisuuden ulottuvuutta. Lauseessa määritellään lukion jälkiohjausta, joka on mahdollista lukiolaiselle vuoden ajan valmistumisen jälkeen.

Esimerkin 42 toisessa virkkeessä NP *koordinoiva opinto-ohjaaja* on toimija eli subjekti ja lauseen VP on *jatkaa*. PP *nuorten kanssa* määrittää prosessin tapaa. Partitiivimuotoinen NP *mahdollisten uusien opiskelupaikkojen etsimistä* on lauseen prosessin tekemisen kohde eli objekti. Esimerkin materiaalisessa lauseessa kuvaillaan, millaista koordinoivan opinto-ohjaajan työ on.

Toimenkuvadiskurssissa ei esiinny juurikaan modaalisia ilmauksia, etenkin nesessiivirakenteita. Suurin osa diskurssista on indikatiivissa olevaa kerrontaa. *Voida*-verbiä käytetään toimenkuvadiskurssissa modaalisisissa ilmaisuissa, joiden avulla määritellään esimerkiksi ohjauksellisten toimien sisältöjä ja mahdollisia tapoja toimia. Esimerkit 43 ja 44 ilmentävät indikatiivin ja *voida*-verbin käyttöä toimenkuvadiskurssissa.

43. Oppivelvollisuus on ollut voimassa alkuvuodesta lähtien, ja kunnat luovivat jo sen tuoman vastuun keskellä. -- Multalan työ ei ole muuttunut eikä muutu radikaalisti uudistuksen myötä. (12)

44. Siihen, millaisilla toimenpiteillä oppivelvollisuus taataan, laki antaa melko vapaat kädet. Toimet voivat olla esimerkiksi tehostettua opinto-ohjausta tai nuorisotyötä. (12)

Esimerkissä 43 kerrotaan artikkelissa haastatellun opinto-ohjaajan työstä intransitiivisilla materiaalisilla lauseilla (-U-johdinverbi *muuttua* ilmaisee tahatonta prosessia). Toisto vahvistaa sanoman vaikutusta ja korostaa negaatiota. NP *Multalan työ* toimii subjekti-läpikävijän roolissa. Korostetaan, että työ ei ole muuttunut eikä muutu suuresti tulevaisuudessakaan. Lause kaiuttaa muitakin diskursseja, muun muassa muutosdiskurssin näkökulmaa on havaittavissa. Esimerkissä on kuitenkin keskiössä opinto-ohjaajan työn melko summittainen ja objektiivinen määrittely. Päätaivoitteena on kuvata sitä tosiasiaa, jota indikatiivimuoto korostaa: opinto-ohjaajan työnkuva pysyy kohtalaisen samanlaisena jatkossakin.

Esimerkissä 44 käytetään *voida*-apuverbiä episteemisessä merkityksessä: VP *voivat olla* kuvaa mahdollista asiantilaa. Ilmaisuu määrittelee suhdelauseen kuvaamassa

prosessissa kantajaa eli subjektia *toimet*. *Esimerkiksi*-sanaa käytetään kuvauksessa fokuspartikkelina, jolloin tietyt toimet, substantiivipredikatiiveilla ilmaistut *tehostettua opinto-ohjausta tai nuorisotyötä*, nousevat lauseessa keskiöön. Esimerkkivirkkeessä määritellään oppivelvollisuuden jatkumisen takaamiseksi tehtäviä mahdollisia toimia, ja inklusiivinen fokuspartikkeli antaa ymmärtää, että vaihtoehtoja on muitakin. (Ks. VISK § 839.)

Toimenkuvadiskurssissa merkityksellistetään opinto-ohjaajien työnkuvaa ja määritellään siihen kuuluvia ja sen ulkopuolelle jääviä asioita. Myös erilaisia ohjauksen muotoja kuvaillaan tässä diskurssissa. Ohjaus-lausekkeita käytetään tässä diskurssissa lähes pelkästään subjekteina. *Ohjata*-verbin käytön vähäisyys kiinnittää huomiota. Lauseityypeistä toimenkuvadiskurssissa käytetään suhde- ja materiaalisia lauseita. Suhdelauseissa määritellään pelkästään *ohjaus*-lausekkeita (ei *ohjaaja*-lausekkeita). Diskurssissa käytetään vain vähän modaalaisia ilmaisuja ja suurin osa diskurssia rakentavasta tekstistä on indikatiivimuotoista kerrontaa. Toimenkuvadiskurssin funktiona ja näkökulmana on kuvailla uudistusten mukanaan tuomia uusia ohjauksen muotoja sekä opinto-ohjaajien työhön kuuluvia asioita. Opinto-ohjaajan työnkuva näyttäytyy diskurssin perusteella melko laajana ja ulkopuolisille epäselvänä, tarpeellisena selittää.

5 LOPUKSI

Maisterintutkielmani tavoitteenani oli selvittää, millaista kuvaa opinto-ohjauksesta luodaan Ylen verkkosivujen uutisartikkeleissa. Tutkimuskysymykseni olivat: 1. Millaisia diskursseja opinto-ohjauksesta rakennetaan Ylen uutisartikkeleissa? 2. Millaisin kielellisin keinoin diskursseja tuotetaan? 3. Millainen kuva opinto-ohjauksesta muodostuu diskurssien perusteella?

Aineiston analyysin perusteella opinto-ohjauksesta rakentui neljä erilaista diskurssia: resurssidiskurssi, muutosdiskurssi, asiantuntijadiskurssi ja toimenkuvadiskurssi. Kertaan seuraavaksi lyhyesti kullekin diskurssille tyypilliset piirteet eli käyn läpi keskeisimmät tulokset ja pohdin, millainen kuva opinto-ohjauksesta niiden pohjalta rakentuu.

Resurssidiskurssissa ohjaus nähdään järjestettävänä ja tarjottavana kohteena, eräänlaisena resurssina, mikä näkyy kielellisesti erityisesti sanavalinnoissa. Ohjausekkeitä käytetään diskurssissa suurelta osin objektin roolissa. Opinto-ohjaajat ovat tässä diskurssissa taka-alalla. Asiantuntijat tuovat tässä diskurssissa esiin ohjauksen resurssien vähäisyyden tai puutteellisen kohdentumisen. Päättäjät eivät kuitenkaan osallistu keskusteluun resurssien vähäisyydestä.

Muutosdiskurssin leksikaalisille valinnoille on tyypillistä muutokseen ja uudistukseen viittaavien ilmaisujen käyttö. Diskurssissa käytetään paljon myös tietynlaisia temporaalisesti värittyneitä ilmaisuja kuten *muutoksen myötä*. Muutosdiskurssissa ei käytetä juurikaan *ohjaaja*-lausekkeita, ja *ohjaus*-lausekkeet ovat objektin roolissa. Lausetyypeistä käytetään ajan kuluessa tapahtuvaa muutosta konstruoivaa transitiivista materiaalista lausetta. Koulutuspoliittisten uudistusten sisältöä ja merkitystä opinto-ohjaukselle tarkastellaan tässä diskurssissa opinto-ohjaajien, ohjattavien ja koulutuksen järjestäjien kannalta.

Asiantuntijadiskurssissa kuuluu opinto-ohjaajien ääni. Tyypillistä on opinto-ohjaajien asiantuntevuuden ja tiedon korostaminen muun muassa opinto-ohjaajien omia mielipiteitä ja sanomisia projisoimalla. *Ohjaaja*-lausekkeet ovat tässä

diskurssissa usein subjektin roolissa. Ohjaus-sanat määrittävät myös subjektia tai objektia ilmaisten kuuluvuussuhteen ja PP:nä kertovat toiminnan suunnan tai kohteen. Asiantuntijadiskurssissa käytetään myös mentaalisia ja kommunikatiivisia lauseita. Suhdelauseissa kantajana on *ohjaaja*-lauseke. Asiantuntijadiskurssille on tyypillistä monenlaisten nesessiivirakenteiden käyttö. Diskurssissa opinto-ohjaajat esitetään opinto-ohjauksen monipuolisina ammattilaisina.

Toimenkuvadiskurssissa määritetään opinto-ohjaajien työnkuvaa sekä ohjauksen uusia muotoja. Ohjaus-lausekkeita käytetään tässä diskurssissa subjekteina. Toimenkuvadiskurssissa suhdelauseissa määritellään pelkästään ohjaus-lausekkeita. Diskurssissa on vähän modaalaisia ilmaisuja ja suurin osa tekstistä on indikatiivimuodossa. Toimenkuvadiskurssin perusteella opinto-ohjaajien työnkuva näyttäytyy laajana ja ulkopuolisille selitettävänä.

Resurssidiskurssi ja muutosdiskurssi tuottavat opinto-ohjauksesta selkeästi tietyn aikakauden kuvaa. Niissä on havaittavissa koulutuspoliittisten muutosten ääni. Kontekstin eli yhteiskunnan tilan huomioiminen on oleellista niitä tarkasteltaessa. Vuosina 2019 – 2022 tehdyt uudistukset kaikuvat vahvasti molemmissa diskurssissa. Tulokset olisivat olleet varmasti erilaiset, jos aineisto olisi ollut eri ajalta peräisin. Resurssidiskurssi tuottaa opinto-ohjauksesta kuvaa järjestämisen kohteena, liikuteltava resurssina, jota lisätään resurssien mukaan ja tarjotaan opiskelijoille. Muutosdiskurssi taas keskittyy siihen, miten opinto-ohjaus muuttuu ja mitä uutta siihen on tulossa. Sen kautta luodaan opinto-ohjauksesta kuvaa muuttuvana ilmiönä, joka muuttuu kohti uutta ja parempaa. Muutos ei kuitenkaan näyttäydy aina myönteisenä, vaan se myös vaatii muun muassa lisää työtä ja aikaa.

Asiantuntijadiskurssissa tuotetaan kuvaa opinto-ohjaajista asiantuntijoina. Diskurssissa opinto-ohjaajat kertovat tietämiään asioita uskottavasti. Opinto-ohjaajat esiintyvät usein subjektina eli toimijoina. Toimenkuvadiskurssi luo opinto-ohjauksen professiosta tarkempaa kuvaa kuin aikaisemmin. Opinto-ohjaajien työstä kertomisen voi nähdä kuvastavan myös työnkuvan häilyvyyttä ja jatkuvien uudistusten mukanaan tuomien uusien työtehtävien siihen lisäämistä. Opinto-ohjauksesta ja opinto-ohjaajien työstä kerrotaan ikään kuin tarinaa, etenkin sellaisissa kohdissa, jossa käydään läpi jonkin tietyn työvaiheen käytänteitä. On tärkeää tutkia opinto-ohjauksen merkityksellistämisen tapoja suomalaisessa mediassa, koska diskurssit luovat todellisuutta samalla kun ne kuvaavat sitä. Utistekstitkin luovat tarinoita yksinkertaistamalla tekstejä ymmärrettävyyden lisäämiseksi. Lukijat myös tulkitsevat tekstejä tarinoina, eli niissä halutaan nähdä jatkuva, samankaltainen juoni, vaikkei sitä olisi kirjoitusvaiheessa niin tarkoitettukaan. (Nieminen & Pantti 2009: 126.)

Tutkimukseni tuottaa opinto-ohjauksesta kahdenlaista kuvaa. Syynä voi olla ainakin osittain se, että olen tarkastellut kahta erilaista lauseketta, *opinto-ohjaus-* ja *opinto-ohjaaja*-lauseketta. Halusin kuitenkin nimenomaan tarkastella opinto-

ohjauksesta muodostuvaa laajempaa kuvaa, ja siihen mielestäni kuuluvat sekä ilmiö *opinto-ohjaus* että toimija *opinto-ohjaaja*. Opinto-ohjaus nähdään usein objektina muutos- ja resurssidiskursseissa, kun taas asiantuntija- ja toimenkuvadiskursseissa opinto-ohjaajat ja opinto-ohjaus nähdään subjekteina. Toisaalta opinto-ohjaus on toiminnan ja muutoksen kohteena (koulutuspoliittiset muutokset ja uudet asiat), mutta toisaalta opinto-ohjaajat näyttävät osaavina tekijöinä ja kokijoina. Toimenkuvadiskurssin voi nähdä muita diskursseja täydentävänä, opinto-ohjauksen suhteellisen nuorta tai vähemmän tunnettua professiota tutummaksi tekevänä näkökulmana.

Opinto-ohjaajat ja opinto-ohjauksen kenttä vaikuttavat olevan kovassa ristipaineessa jatkuvien muutosten ja uudistusten keskellä. Osaavien ohjausalan ammattilaisten eli opinto-ohjaajien työnkuva on laaja. Uusia asioita on tullut viime vuosina opinto-ohjaajien työhön ja koulumaailmaan jatkuvasti, mutta resurssien vähäisyys ja niiden kohdentamiseen liittyvät pulmat korostuvat ja näkyvät keskustelussa.

Mitä useampaa tahoja artikkelissa on haastateltu, sitä useampaa nimeämääni diskurssia siinä on kuultavissa. Toimittajan valitsema näkökulma aiheeseen näkyy siis selvästi siinä, monenko eri diskurssin ääntä samassa artikkelissa on havaittavissa. Esimerkiksi artikkelissa 6 (Lukion uudet opetussuunnitelman perusteet julki: kurssit muuttuvat opintopisteiksi ja opinto-ohjausta saa myös valmistumisen jälkeen) on kuultavissa pelkästään muutosdiskurssille ominaisia ilmaisuja opinto-ohjaukseen liittyen. Siinä uutisoidaan juuri julkaistusta lukion uusista opetussuunnitelman perusteista ja artikkeliin on kysytty muutamaa kommenttia asiaan liittyviltä hallinnollisilta tahoilta.

Vastaavasti peruskoulun päättävien yhteishakua ja samalla oppivelvollisuuden laajenemista käsittelevissä, laajemmissa ja enemmän reportaasimaisissa jutuissa käsitellään aiheita useasta näkökulmasta. Esimerkiksi artikkelissa 10 (Jokaisen 9.-luokkalaisen täytyy löytää opiskelupaikka, ja siksi opot nousevat avainasemaan - "Kyllä minua mietityttää", sanoo opinto-ohjaaja, jolla on vastuullaan 400 opiskelijaa) kaikkien diskurssien ääniä. Artikkelissa on haastateltu opinto-ohjaajia (asiantuntijadiskurssi), ja siinä nostetaan esiin muutos- ja resurssidiskurssiin liittyviä asioita. Artikkelissa kuvaillaan myös muun muassa peruskoulun opinto-ohjaajan työhön kuuluvaa kesäohjausta (toimenkuvadiskurssi), ja opinto-ohjaajien oma ääni kuuluu tekstissä mitä suurimmassa määrin.

Toimenkuvadiskurssin ja asiantuntijadiskurssin piirteitä on usein samoissa artikkeleissa. Aiheesta riippuu, mitä muita diskursseja artikkelissa konstruoidaan. Selkeästi muutosaiheinen artikkeli kaiuttaa muutosdiskurssia ja useimmiten myös jotakin muuta diskurssia. Jos taas kyseessä on johonkin muuhun aiheeseen kuin muutokseen liittyvä ohjausaiheinen artikkeli, on siinä havaittavissa useimmiten sekä asiantuntija- ja toimenkuvadiskurssille ominaisia piirteitä.

Kattava vertailu aikaisempaan tutkimukseen on haastavaa tutkimuksen puuttessa. Oman tutkimukseni asiantuntijadiskurssissa on osittain samanlaisia piirteitä kuin Ahlgrenin (2022) opettajuuden ammattidiskurssissa ja siihen kytkeytyvässä opettajat toimijoina –representaatioissa. Molemmista tarkastelun alla olevat ammattilaiset näyttäytyvät subjekteina eli toimijoina. Yhteistä näille diskursseille on lisäksi se, että sekä opettajat että opinto-ohjaajat ovat niissä itse äänessä haastattelujen kautta. Samanlaista tuloksissamme on myös havainto siitä, että tutkimustemme kohteena olevaan ammattikuntaan liittyvää verbiä käytetään yllättävän vähän aineistoissa. Tutkimukseni mukaan *ohjata*-verbiä käytetään aineistossa erittäin vähän ja Ahlgren on tehnyt samankaltaisen havainnon *opettaa*-verbin kohdalla.

Omat tulokseni tuottavat opinto-ohjauksesta ilmiönä melko laajaa kuvaa osana muuttuvaa yhteiskuntaa. Österin (2011) mukaan peruskoulun oppilaanohjaus ja siihen liitetyt teemat näyttäytyivät peruskoulun oppilaanohjauksen oppikirjojen kautta tarkasteltuna lähinnä ura- ja ammatinvalinnanohjauksena eli melko yksipuolisena. Toki tutkimustemme erilaiset lähtökohdat selittänevät myös tätä eroa tuloksissa.

Oman tutkimukseni asiantuntijadiskurssissa opinto-ohjaajat esiintyvät aktiivisina ja tietävinä osaajina ja toimijoina. Myös opinto-ohjaajan professiota tarkastelleen Niemen (2020) tutkimuksen mukaan opinto-ohjaajat ovat laajasti verkottuneita ammattilaisia, joiden oletetaan olevan aktiivisia ja ratkaisukykyisiä kehittäjiä, (työ)hyvinvoinnin asiantuntijoita, oppilaslähtöisiä kasvattajia ja nuoria työelämän tarpeisiin valmentavia sparraajia, joilla on laajat verkostot ja kontaktit eri sidosryhmiin. Oman tutkimukseni havainto siitä, että opinto-ohjaajan työnkuvaa selitetään yhä yllättävän paljon, linkittyy kiinnostavalla tavalla Niemen havaintoon opinto-ohjaajien koulutuspoliittisten muutosten myötä lisääntyneistä tehtävistä. Hänen mukaansa opinto-ohjaajan työ on osin pirstaloitunutta ja työkenttä on laaja, ja opinto-ohjauksen työkenttä ja opinto-ohjaajan roolit näyttäytyvät erittäin laajoina ja monitahoisina.

Yhden median käyttö rajoittaa tutkimustulosteni yleistettävyyttä. Jatkotutkimuksessa olisikin hyödyllistä sisällyttää aineistoon usean eri julkaisun artikkeleita. Myös muunlaisia medioita voisi käyttää, esimerkiksi keskustelupalstojen tai vaikkapa sosiaalisen median tekstejä. Oma aineistoni sisältää valtakunnallisesti merkittävän uutismedian artikkeleita. Ylellä on valtakunnan uutisten lisäksi paikallistoimituksia, ja osa aineiston artikkeleista onkin niiden laatimia. Siitä näkökulmasta katsottuna aineisto edustaa median kenttää alueellisesti melko laajasti. Erilaisia medioita yhdistelemällä olisi varmaan löytynyt kuitenkin erilaisia tuloksia, ja niissä olisi ehkä kaikinut enemmän myös ohjattavien ja mahdollisten negatiivisten ohjaukokemusten ääni. Nyt sitä oli havaittavissa jopa yllättävän vähän.

Valintani tutkia tiettyjä asioita toi tietynlaisia tuloksia, ja tarkastelin aineistoa omista ratkaisuistani ja lähtökohdistani käsin. Jos aineistoa olisi tarkasteltu esimerkiksi tekstuaalisen metafunktion näkökulmasta, tulokset olisivat olleet toisenlaiset.

Olin kuitenkin kiinnostunut nimenomaan representatiivisesta metafunktiosta ja sen näkökulmasta kieleen. Sen lähtökohta on, että kieltä käytetään konstruoimaan kokemus- ja mielikuviutumailmaamme (Shore 2012b: 161).

Systeemis-funktionaalisen kieliteorian käyttö ohjaili valintojani ja erityisesti käsitteiden käyttöä tutkimukseni eri vaiheissa. Koin systeemis-funktionaalisen kieliteorian olevan käyttökelpoinen väline, etenkin, kun halusin tutkia opinto-ohjauksen merkityksellistämisen ja kuvaamisen tapoja. Representatiivisen metafunktion lausetyypit ovat hyödyllinen väline analysoida merkityksiä ja tarkastella ilmiöstä konstruotavaa kuvaa. Mikä tahansa valittu teoreettinen viitekehys rajaa käytettäviä käsitteitä ja tarkastelun näkökulmaa.

Tutkimukseni on merkityksellinen, koska se tuottaa tietoa opinto-ohjauksen diskursseista. Tutkimustulokset ovat kiinnostavia ja hyödyllisiä opinto-ohjaajana toimiville ja ne tuottavat uutta tietoa opinto-ohjauksesta yhteiskunnassa. Tuloksia voi hyödyntää esimerkiksi opinto-ohjaajien perus- ja täydennyskoulutuksessa. Tulokset ovat tärkeitä myös muille samankaltaista tutkimusta tekeville. Opinto-ohjauksen diskursseja ja niiden välityksellä saatavaa tietoa voi hyödyntää esimerkiksi koulutuspoliittisessa päätöksenteossa. Tulokseni kertovat myös suomen kielestä ja suomalaisesta yhteiskunnasta.

Aiheen tutkiminen jatkossakin olisi erittäin tärkeää, sillä opinto-ohjausta ei ole juurikaan tutkittu tällä tavalla yhdistämällä ohjaustutkimusta ja lingvististä tutkimusta. Todellisuus muokkaa kieltämme, mutta myös kieli todellisuutta. Tämän vuoksi olisi syytä tarkastella laajemmin sitä, miten opinto-ohjauksesta kirjoitetaan ja puhutaan. Myös esimerkiksi koulutusta ohjaavien tekstien, ohjauskeskustelujen, keskustelupalstojen ja nuorten kieltä ohjauksen ilmiöihin liittyen olisi hyvä tutkia. Nykyään kaikilla nuorilla ainakin yläkoulussa ja toisella asteella on opinto-ohjaaja ja kokemuksia opinto-ohjauksesta, joten tutkimusmateriaalia olisi monipuolisesti olemassa ja saatavilla.

Opinto-ohjauksesta on puhuttu paljon julkisuudessa etenkin koulutuspoliittisten uudistusten takia. Sitä puhetta olisi syytä tutkia myös lisää. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia esimerkiksi sitä, miten resurssidiskurssissa esille tulleet asiat ovat toteutuneet eri puolella Suomea käytännössä. Eli miten esimerkiksi uuden lukiolain mukanaan tuoma jälkiohjaus on käytännössä järjestetty lukioissa. Aineistossa puhuttiin myös paljon siitä, miten esimerkiksi opiskelijat saavat uudistuksen myötä enemmän henkilökohtaista ohjausta, mutta mikä on todellisuus?

Olisi myös kiinnostavaa tutkia laajemmin sitä, millaisia kokemuksia ja muistoja jo kauan sitten koulunsa päättäneillä on ohjauksesta. Ylen artikkeleissa esiintyi yllättävänkin vähän ohjauskokemuksia tai muistoja siitä, mitä opinto-ohjaaja on sanonut tai miten hän on ohjannut. Mitkä asiat korostuvat ja jäävät mieleen? Aineistonkeruumenetelmänä voisi tällöin olla haastattelu tai kyselytutkimus.

Myös esimerkiksi opinto-ohjauksen tunnettavuutta olisi kiinnostavaa tutkia. Tutkimukseni perusteella näyttää siltä, että opinto-ohjausta määritellään edelleenkin melko paljon. Tulisiko opinto-ohjaajan ammattia esitellä enemmän ohjausprofession ulkopuolella oleville, jotta esimerkiksi työnkuva aukeaisi muille paremmin? Eivätkö ihmiset tiedä, mitä opinto-ohjaus on? Toimenkuvadiskurssin lisäksi määrittelyä ja työnkuvan avaamista oli paljon asiantuntijadiskurssissa, enemmän henkilökohtaisella tasolla.

Diskurssintutkimuksen kenttä on kiinnostava ja mahdollistaa monenlaisen tutkimuksen tekemisen, sillä se on todella laaja ja siitä voi valita omannäköisensä tarkastelukulman. Opinto-ohjauksen diskursseja voisi tutkia myös esimerkiksi korpusavusteisen diskurssianalyysin keinoin, jolloin olisi mahdollista löytää kollokaatteja ja diskurssiprosodioita *opinto-ohjaus-* tai *opinto-ohjaaja-*sanoille. Tällä tavoin voisi saada tuloksille myös tilastollista merkittävyyttä ja yleistettävyyttä laadullisen tutkimuksen ainutkertaisten tulosten lisäksi.

LÄHTEET

- Ahlgren, Anna-Kaisa 2022: *Opettajien representaatiot ja diskurssit suomalaisissa uutisteksteissä koronapandemian aikana*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos. – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/81756/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-202206153365.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 14.9.2022.
- Fairclough, Norman 1992: *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
----- 2003: *Analyzing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Gee, James Paul 2011: *An introduction to discourse analysis: theory and method*. New York: Routledge.
- Halliday, M. A. K. 1973: *Explorations in the functions of language*. London: Arnold.
----- 1978: *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, Christian 2014: *Halliday's introduction to functional grammar*. Abingdon: Routledge.
- Halliday, M. A. K. & Webster, Jonathan, J. 2002: *On grammar*. London: Continuum.
- Heikkinen, Vesa 2012: Diskurssi. – Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiirilä & Mikko Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 94–99. Helsinki: Gaudeamus.
- Itä-Suomen yliopisto: *Opinto-ohjaaja ja uraohjaaja*. – <https://www.uef.fi/fi/koulutus/opinto-ohjaaja-ja-uraohjaaja> 18.4.2023.
- Juutilainen, Päivi-Katriina 2003: *Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina*. Väitöskirja. Joensuun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 92. – https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/8641/urn_isbn_952-458-330-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y 27.10.2022.
- Jyväskylän yliopisto 2023: *Ohjausalan koulutus ja tutkimus*. – <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/koulutusala/ohjausala> 18.4.2023.
- KS = *Kielitoimiston sanakirja*. Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisuja 35. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus 2022. – <https://www.kielitoimistonanakirja.fi> 11.3.2023.
- Kunelius, Risto, Noppari, Elina & Reunanen, Esa 2010: *Media vallan verkoissa*. Tampereen yliopiston journalismin tutkimusyksikkö. – <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/65414> 25.1.2023.
- Laki ylioppilastutkinnosta 502/2019. – <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2019/20190502> 18.4.2023.
- Lehti, Lotta, Haapanen, Lauri & Kääntä, Liisa 2018: Diskurssintutkimus - monitieteinen ja monimenetelmäinen ala. – Lotta Lehti, Lauri Haapanen & Liisa Kääntä (toim.), *Diskurssintutkimuksen menetelmistä. On the methods in discourse studies* s. 4–19. AFinLa-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2018/n:o 11. – <https://journal-fi.ezproxy.jyu.fi/afinla/issue/view/5355> 27.10.2022.
- Lukiolaki 714/2018. – <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714> 27.3.2023.
- Luukka, Minna-Riitta 2008: Näkökulma luo kohteen: diskurssintutkimuksen taustaoletukset. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö* s. 133–160. Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 2. – <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/47535> 4.10.2022.
- Marjokorpi, Annakaisa 2022: *Hyvän aika, mistä tässä on kyse? Diskurssianalyysi perusopetuksen oppilaanohjaajien puheesta koskien oppilaan oppimisen arviointia oppilaanohjauksessa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. JYU Dissertations 488. – https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/79441/978-951-39-9002-2_vaitos11022022.pdf?sequence=4&isAllowed=y 27.10.2022.
- McLeod, John 2001: *An introduction to counselling*. Buckingham: Open University Press.
- Media Metrics Finland: *FIAM – Finnish Internet Audience Measurement*. – <https://fiam.fi> 7.10.2022.

- Niemi, Päivi 2022: Opinto-ohjauksen professio työpaikkailmoitusten kautta tarkasteltuna. Pro gradu - tutkielma. Itä-Suomen yliopisto, kasvatustieteiden ja psykologian laitos. — https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/27819/urn_nbn_fi_uef-20220695.pdf?sequence=1 16.11.2022.
- Nieminen, Hannu & Pantti, Mervi 2009: *Media markkinoilla. Johdatus joukkoviestintään ja sen tutkimukseen*. Helsinki: Loki-Kirjat.
- OKMa = Opetus- ja kulttuuriministeriö: *Opinto-ohjauksen kehittämisohjelma*. — <https://okm.fi/opinto-ohjauksen-kehittaminen> 28.9.2022.
- OKMb = Opetus- ja kulttuuriministeriö: *Oppivelvollisuuden laajentaminen*. — <https://okm.fi/oppivelvollisuuden-laajentaminen> 28.9.2022.
- Onnismaa, Jussi 2011: *Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta*. Helsinki: Gaudeamus.
- OPHa = Opetushallitus: *Lukion opetussuunnitelmien perusteet 2019*. — <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukion-opetussuunnitelmien-perusteet> 28.9.2022.
- OPHb = Opetushallitus: *Tieto-, neuvonta- ja ohjaustyön palveluita*. — <https://www.oph.fi/fi/palvelut/tieto-neuvonta-ja-ohjaustyon-palveluita> 28.9.2022.
- OPHc = Opetushallitus: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. — <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet> 3.11.2022.
- Opintopolku: *Korkeakoulujen yhteishaun opiskelijavalinnat*. — <https://opintopolku.fi/konfo/fi/sivu/korkeakoulujen-yhteishaun-opiskelijavalinnat> 14.4.2023.
- Paldanius, Hilikka 2018: Historiallisen toimijuuden rakentuminen lukiolaisten esseevastauksissa. — *Virittäjä* 122 (1) — <https://doi.org/10.23982/vir.59310> 16.3.2023.
- Pekkari, Mervi 2006: *Ohjauskeskustelu nuorten lukio-opintojen ja uran pohdinnan tukena*. Väitöskirja. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 577. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67672/951-44-6793-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 27.10.2022.
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne 2019: *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Shore, Susanna 2012a: Kieli, kielenkäyttö ja kielenkäytön lajit systeemis-funktionaalisessa teoriassa. — Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiirilä & Mikko Lounela (toim.), *Genre-analyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 131–157. Helsinki: Gaudeamus.
- 2012b: Systeemis-funktionaalinen teoria tekstien tutkimisessa. — Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiirilä & Mikko Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 158–185. Helsinki: Gaudeamus.
- 2020: *Lauseita ja vesinokkaeläimiä: perinteisestä funktionaaliseen lauseoppiin*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Shröder, Christian & Karl, Ute 2017: On being guided – a typology of career guidance in EU discourses. — *British journal of guidance & counselling* 45 (3) s. 356–365. — <https://www.tandfonline.com.ezproxy.jyu.fi/doi/full/10.1080/03069885.2017.1285005> 27.10.2022.
- Sinisalo, Pentti 2000: Ohjauksen ja neuvonnan tutkimuksesta Suomessa. — Jussi Onnismaa, Heikki Pasanen & Timo Spangar (toim.), *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus* s. 190–206. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Terveyskirjasto: *Harhaluulo (deluusio)*. 30.11.2018. — <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00372> 24.5.2023.
- Titscher, Stefan, Meyer, Michael, Wodak, Ruth & Wetter, Eva 2000: *Methods of text and discourse analysis*. London: Sage.

- Varjo, Janne, Kalalahti, Mira & Silvonen, Jussi 2020: Mihin oppilaita ohjataan? Opinto-ohjauksen rationaalisuudet peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa. — *Kasvatus & Aika* 14 (4) s. 4–20. — <https://doi.org/10.33350/ka.91517> 16.3.2023.
- Vehviläinen, Sanna 2020: *Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti ohjaajuutta*. Helsinki: Gaudeamus. — <https://www.ellislibrary.com/reader/9789523456631> 27.10.2022.
- VISK = Hakulinen, Auli, Vilkkunen, Maria, Korhonen, Riitta, Koivisto, Vesa, Heinonen Tarja Riitta & Alho, Irja 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoversio. — <http://scripta.kotus.fi/visk> 15.3.2023.
- Ylioppilastutkintolautakunta 2021: *Kevään 2022 tutkintouudistus*. — <https://ylioppilastutkinto.fi/ylioppilastutkinto/k2022-tutkintouudistus> 18.4.2023.
- Öster, Katri 2011: *Kohti tulevaisuutta ja työelämää. Diskurssianalyttinen tutkimus oppilaanohjauksen oppikirjoista*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/45159> 13.10.2022.

LIITE

LIITE 1 AINEISTO

1: Yhdeksäsluokkalaiset ovat tienhaarassa - tulevaisuuden ura pitäisi päättää lähiviikkoina

<https://yle.fi/uutiset/3-10620769>

2: Opot auttavat tulevaisuuden tubettajia ja kalankasvattajia: "On parempi kysyä, mitä haluat tehdä seuraavaksi, kuin mikä sinusta tulee isona" <https://yle.fi/uutiset/3-10636289>

3: Tänään alkanut yhteishaku on ysiluokkalaisille tiukka paikka - harva on yhtä varma valinnoistaan kuin Veera Takala: "Haluan poliisiksi"

<https://yle.fi/uutiset/3-10652893>

4: Saako jokainen lukiolainen pian henkilökohtaisen uravalmentajan? Uusi laki velvoittaa lukiot ottamaan lukiolaisista kopin vielä opintojen jälkeen <https://yle.fi/uutiset/3-10780030>

5: Noor Assad on espoolainen kymppin tyttö, joka haluaa lääkäriksi - koulussa hän todisteli äidinkiellentaitoaan ja kieltäytyi lähihoitajaopinnoista <https://yle.fi/uutiset/3-11014478>

6: Lukion uudet opetussuunnitelman perusteet julki: kurssit muuttuvat opintopisteiksi ja opinto-ohjausta saa myös valmistumisen jälkeen <https://yle.fi/uutiset/3-11051333>

7: Piilorasismia opinto-ohjauksessa, vaikeuksia kielen kanssa - ulkomaalaistaustaisen polku korkeakouluun on usein kivinen, selviää raportista <https://yle.fi/uutiset/3-11076011>

8: Lukiolaisten liitto ehdottaa, että lukiot tarjoaisivat tänä kesänä kursseja ja ohjausta - OAJ: Kesäopetusta löytyy jo muutenkin

<https://yle.fi/uutiset/3-11347579>

9: Pakko ei auta koulun keskeyttäjiä, sanovat tutkijat – jos halutaan tuloksia, koulu on järjestettävä nuoruuden eikä työelämän ehdoilla

<https://yle.fi/uutiset/3-11748525>

10: Jokaisen 9.-luokkalaisen täytyy löytää opiskelupaikka, ja siksi opot nousevat avainasemaan - "Kyllä minua mietityttää", sanoo opinto-ohjaaja, jolla on vastuullaan 400 opiskelijaa

<https://yle.fi/uutiset/3-11802437>

11: Ysiluokan jälkeen ei pääse enää koulutusta pakoon – tällainen polku on edessä, jos opinnot uhkaavat jäädä kesken

<https://yle.fi/uutiset/3-11801029>

12: Kuka ottaa kopin, jos opinnot eivät ysiluokan jälkeen jatku? Kunnat eivät ole ratkaisseet kaikkia laajemman oppivelvollisuuden kysymyksiä <https://yle.fi/uutiset/3-11852882>

13: Yhteishaku hoituu poikkeusoloissakin – Mikael Nousiainen: "Mummoni sanoi, ettei hänkään vielä tiedä mitä tekee isona, niin ei minunkaan tarvitse"

<https://yle.fi/uutiset/3-11864106>

14: Kunnilla entistä suurempi vastuu nuoren jatko-opinnoista – Jyväskylä pestasi avuksi koordinoivan opinto-ohjaajan

<https://yle.fi/uutiset/3-12004096>

15: Laajentunut oppivelvollisuus kuormittaa opinto-ohjaajia – vapaisiin työpaikkoihin ei aina saada päteviä hakijoita, kun maine raskaasta työtaakasta painaa

<https://yle.fi/uutiset/3-12169641>

16: Amisbarometri: Opiskelijoiden tyytyväisyys ammatinvalintaan on hieman parantunut

<https://yle.fi/uutiset/3-12394070>

17: Keskiarvorajat jännittävät ja omat valinnat stressaavat nuoria – opinto-ohjaaja muistuttaa, että suunnitelmat saavat myös muuttua

<https://yle.fi/uutiset/3-12504226>

18: Yhteiskunta patistaa nuoria välttämään välivuosia – joensuulaisopiskelijoiden viesti on, ettei menestys ole muutamasta vuodesta kiinni

<https://yle.fi/uutiset/3-12546952>

19: Pääsykoeuudistuksen seuraukset: paineet onnistua kasautuvat yhä nuoremmille ja osa venyttää lukiota saadakseen paremmat paperit

<https://yle.fi/uutiset/74-20000227>