

**OPINTO-OHJAAJIEN TULKINTOJA LUKIO-OPISKELIJOIDEN
NIVELVAIHEHAASTEISTA SEKÄ TUEN KEINOISTA**

Pro gradu - tutkielma

Iida Virtanen

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lapin Yliopisto

2023

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Opinto-ohjaajien tulkintoja lukio-opiskelijoiden nivelvaihehaasteista sekä tuen keinoista

Tekijä: Iida Virtanen

Koulutusohjelma/oppiaine: Yleinen kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -tutkielma X Laudaturtyö _ Lisensiaatintyö _

Sivumäärä: 77 + 3

Vuosi: 2023

Tiivistelmä:

Pro gradu -tutkielmassani tarkastelen lukion abiturienttien nivelvaiheeseen liittyviä haasteita sekä haasteisiin liittyviä tuen keinoja opinto-ohjaajien tulkitsemana. Lisäksi pyrin selvittämään, kuinka herkästi opinto-ohjaajat tunnistavat haasteita ja miten paljon haasteita yleisesti esiintyy. Tarkoitukseni on selvittää opinto-ohjaajien erilaisia ja toisistaan poikkeavia tulkintoja aiheesta. Tutkimuksessa abiturientilla tarkoitetaan lukion viimeisen vuoden opiskelijaa, ja nivelvaiheella tarkoitetaan lukion ja lukion jälkeisen elämän välistä siirtymää. Tutkin opinto-ohjaajien kokemuksia puolistrukturoidulla teemahaastattelulla, jota analysoin fenomenografisen analyysin keinoin.

Tutkimustulosten mukaan heikko itsetuntemus, lukio-opintojen kuormittavuus, opiskelijavalintauudistus, ensikertalaisuuskiintiö sekä lähipiirin vaikutus olivat yhteydessä nivelvaiheeseen liittyvissä haasteissa. Heikko itsetuntemus liittyi omien vahvuuksien ja kiinnostuksen kohteiden heikkoon tunnistamiseen, ja lukion kuormittavuus lisäsi monella halua välivuodelle. Opiskelijavalintauudistus lisäsi paineen tunnetta tehdä oikeita valintoja jo hyvin varhain, ja ensikertalaisuuskiintiöt lisäsivät jatkokoulutuspaikkoihin liittyvää taktikoimista. Lähipiirin vaikutusta kuvailtiin opiskelijoiden puutteellisella itseluottamuksella hakea korkeakouluun, vaikka opintomenestys olisi ollut lukiossa hyvä. Nivelvaihetta sujuvoittaviksi tekijöiksi nousivat runsas tiedon jakaminen, lukion ja korkeakoulun välinen yhteistyö sekä opiskelijan itsetuntemuksen tukeminen.

Johtopäätöksenä voin todeta, opinto-ohjaajan näkökulmasta nivelvaihe koetaan opiskelijalle haastavana ja kuormittavana siirtymävaiheena, joka edellyttää opiskelijalta vahvaa itsetuntemusta sekä kykyä päätöksentekoon. Nivelvaiheen alkaminen osoittautui yksilölliseksi, ja se voi alkaa jo ennen lukion viimeistä lukuvuotta. Tutkimukseni herättää pohdintaa siitä, mikä vaikutus koulutuspoliittisilla uudistuksilla, kuten opiskelijavalintauudistuksilla on lukiolaisten päätöksiin.

Avainsanat: Fenomenografia, opinto-ohjaus, abiturientti, nivelvaihe, haasteet, tuki

X Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän/tekijöiden omia henkilötietoja.

SISÄLLYS

JOHDANTO	1
1 OHJAUKSEN TEOREETTINEN PERUSTA	5
1.1 Ohjauksen käsite	5
1.2 Ohjauksen lähestymistavat	7
1.3 Ohjaus ammattina.....	10
1.4 Lukion opinto-ohjaus	11
2 LUKION JA KORKEAKOULUN VÄLINEN NIVELVAIHE	14
2.1 Nivelvaihe	14
2.2 Ohjaus nivelvaiheessa	16
2.3 Nivelvaiheeseen liittyviä haasteita	18
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	21
3.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	21
3.2 Laadullinen tutkimus.....	22
3.3 Fenomenografia menetelmänä	23
3.4 Aineistonkeruu	25
3.5 Fenomenografinen analyysi	28
4 TUTKIMUSTULOKSET	32
4.1 Abiturienttien nivelvaiheeseen liittyviä haasteita.....	32
4.1.1 Omien vahvuuksien ja kiinnostuksen kohteiden tunnistaminen	32
4.1.2 Tarkoituksellinen välivuosi	36
4.1.3 Opiskelijavalintauudistuksen vaikutus lukion alussa sekä lopussa	38
4.1.4 Ensikertalaisuuskiintiöiden vaikutus	41
4.1.5 Koulun ulkopuoliset vaikutukset nivelvaiheessa.....	43
4.2 Opiskelijan tukeminen nivelvaiheessa	48
4.3 Opiskelijoiden haasteiden kohtaaminen	52
4.4 Opiskelijoiden haasteiden tunnistaminen	54
4.5 Opinto-ohjauksen tehtävät.....	58
5 POHDINTA	61
5.1 Tutkimustulosten yhteenvetoa ja tarkastelua	61
5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	64
5.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusmahdollisuudet.....	66
LÄHTEET	69
LIITTEET	78

JOHDANTO

Tutkimukseni aiheena on opinto-ohjaajien käsitykset abiturienttien nivelvaihehaasteita sekä nivelvaihetta sujuvoittavista tuen keinoista. Tässä tutkimuksessa nivelvaiheella tarkoitetaan lukion päättävien opiskelijoiden siirtymistä kohti jatkokoulutusta ja työelämää. Nivelvaihe on kahden koulutusinstituution välinen siirtymä, jossa oppilas tai opiskelija siirtyy astetta vaativammalle koulutustasolle (Huhtala & Lilja 2008, 13). Nivelvaihe voi olla esimerkiksi yläasteelta lukioon tai ammattikouluun siirtymistä, tai vastaavasti lukiosta yliopistoon tai ammattikorkeakouluun siirtymistä. Abiturientti on yleisesti käytetty nimitys lukion viimeisen vuoden opiskelijasta, eli ylioppilaskokelaasta.

Tutkimukseni keskittyy opinto-ohjaajien käsityksiin lukion abiturienttien siirtymisen haasteista nivelvaiheessa ja tarvittavista tukitoimista. Tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat erityisesti asiat, joita lukion opinto-ohjaajat ovat havainneet opiskelijoiden haasteina nivelvaiheohjauksissa. Tarkoitukseni on myös selvittää opinto-ohjaajien tarjoamia tuen keinoja haasteiden ratkaisemiseksi. Lisäksi pyrin selvittämään, kuinka herkästi opinto-ohjaajat tunnistavat haasteita ja miten paljon haasteita yleisesti esiintyy. Lopuksi tarkoitukseni on tuoda esille sitä, miten opinto-ohjaajat itse kuvailevat opinto-ohjauksen tehtäviä.

Koen tärkeäksi tuoda esille ohjauksen ammattilaisten omia havaintoja, ja siksi rajoitan tutkimukseni opinto-ohjaajien omiin kokemuksiin. Kansainvälisten tutkimusjulkaisujen mukaan laadullisissa tutkimuksissa huomio on perinteisesti keskittynyt enemmän ohjattavien näkökulmien tutkimiseen, ja ohjaajien näkökulmat ovat jääneet vähemmälle huomiolle (Berríos & Lucca 2006, 174–175). Opinto-ohjaajien toteuttama nivelvaiheohjaus on merkityksellistä niin yksilö- kuin yhteiskunnallisella tasolla, ja onnistunut nivelvaihe vaikuttaa pitkälle yksilön tulevaisuuteen. Opinto-ohjauksella pyritään tukemaan etenkin

heikosti nivelvaiheessa selviytyviä opiskelijoita, jotta koulutuksen keskeyttämistä ja koulutuksen ulkopuolelle jäämistä ei tapahtuisi. (Ahola & Galli 2009, 396.)

Opinto-ohjaajan tehtävänä on ohjata opiskelijoita tunnistamaan heidän vahvuuksiaan ja rakentamaan niiden pohjalta suunnitelma tulevaisuuden koulutuksen ja uravalintojen varalle. Usein huomio keskittyy vahvuuksien tunnistamiseen, mutta koen haasteiden tunnistaminen ja ratkaiseminen on yhtä tärkeää. Onnistuneen haasteiden havaitsemisen ja ratkaisemisen kautta voidaan luoda vahvaa pohjaa vahvuusperustaisille ura- ja koulutusvalinnoille.

Päädyin tähän tutkimusaiheeseeni täysin oman henkilökohtaisen kiinnostukseni johdosta, jota vahvisti uudistunut oppivelvollisuuslaki lisäten aiheen ajankohtaisuutta. Vuonna 2021 peruskoulu- ja lukiouudistuksen myötä oppivelvollisuuden ikä lisääntyi 18 vuoteen. Tämä tarkoittaa, että peruskoulun jälkeen oppilaan on velvollisuus jatkaa opintojaan ammattikoulussa tai lukiossa. (Oppivelvollisuuslaki 1214/2020; Valtioneuvosto 2020.) Lukio voi olla nuorelle hyvä valinta, mikäli hän ei ole vielä tietoinen uravalintoihin liittyvistä mieltymyksistään. Ammattikouluun suuntautuminen edellyttää nuorelta jo ammatillista valintaa, kun taas lukio tarjoaa lisäaikaa miettiä ammatillista suuntautumista. Lukion päättyessä nuori joutuu tekemään merkittäviä valintoja, ja epävarmuus voi olla ilmeistä. Erilaisten ongelmien ja mietinnän aiheiden parissa olevan nuoren lukiolaisen ohjaaminen voi opinto-ohjaajille olla toisinaan haastavaa. Tästä syystä koen tutkimukseni erityisen tärkeäksi.

Lukion päättymisen jälkeinen aika näyttää olevan merkittävä vaihe nuoren elämässä monella tapaa, ja siinä tehtävät päätökset näyttävät monimuotoistuvan. Esimerkiksi poliittiset ohjaustoimet ja uudistukset pyrkivät helpottamaan siirtymistä lukion ja korkea-asteen välillä sekä sujuvoittamaan saumatonta jatkumoa opintopolkujen välillä. Suurin osa ylioppilaaksi valmistuneista ei jatka välittömästi jatkokoulutukseen. Tilastokeskuksen julkaisun mukaan kevään 2019 ylioppilaista vain 30 % jatkoi opintojaan tutkintoon johtavassa koulutuksessa valmistumisensa jälkeen. Tämä trendi on kasvanut jo 12 vuoden ajan. (Tilastokeskus 2018.) Syitä tähän on löydetty monia. Osa aloittaa armeijan, toiset eivät vielä tiedä mitä haluaisivat tehdä työkseen, ja jotkut kaipaavat vain

hengähdystaukoa tiukan lukiorutistuksen jälkeen. Ensikertalaisuuskiintiö saattaa vaikuttaa myös siihen, ettei opiskelupaikkaa välttämättä oteta vastaan. Tämä voi johtua siitä, että yhteishaussa paikka ei avaudu ensimmäisen hakutoiveen koulutuslinjalle. Korkeakouluhauissa ensikertalaisille on varattu enemmän aloituspaikkoja, jolloin kouluun pääsyn mahdollisuudet ovat suuremmat. Kiintiön merkitys on kuitenkin asetettu siten, ettei se heikennä huomattavalla tavalla ei-ensikertalaisten koulutukseen pääsyä. (Opintopolku 2021.)

Lukuvuoden 2018–2019 aikana miehet keskeyttivät tai vaihtoivat kaikilla koulutussektoreilla tutkintoon johtavaa koulutusta naisia useammin. Sekä miesten että naisten kohdalla ammattikorkeakoulun keskeyttäneitä oli useammin, kuin yliopistotutkinnon keskeyttäneitä. Naisten ja miesten osalta yhteensä 7,5 % keskeytti kokonaan ammattikorkeakouluopintonsa, kun taas 5,8 % keskeytti yliopistotutkintonsa. Koulutussektoria vaihtaneita oli huomattavasti keskeyttäneitä vähemmän. Ammattikorkeakoulun sektoria vaihtoi yhteensä 0,9 % ja yliopiston sektoria vaihtoi 0,6 %. (Tilastokeskus 2021.)

Korkeakoulujen aloittamista sekä opiskelua varjostaa ensikertalaisuuskiintiöt sekä rajallisten tukikuukausien määrä, jolloin hakijan olisi hyvä vastaanottaa hänelle itselleen suosituksin korkeakoulupaikka silloin, kun hän on täysin varma valinnastaan. Tämä asia voi mietittyä osaa lukionsa päättävistä opiskelijoista, jolloin moni opiskelija voi kääntyä ohjausta ja neuvontaa tarjoavan koulunsa opinto-ohjaajan puoleen.

Tarkasteltaessa Tilastokeskuksen (2021) raportteja huomataan, että opiskelijat keskeyttivät enemmän ammattikorkeakouluopintoja. Useimmat yliopiston tiedekunnat tarjoavat teoreettisempaa ja laajempaa akateemista tutkintoa opiskelijoilleen, jolloin myös työelämämahdollisuudet laajenevat. Sen sijaan ammattikorkeakoulun opinnot kouluttavat opiskelijoita enemmän jo tiettyyn ammattiin tai alaan, kuten sairaanhoitajiksi tai metsätaloudeninsinööreiksi. Ammattikorkeakoulun rajoitetumpi suuntaus työelämän ammatteihin voi olla yksi selittävä tekijä ammattikorkeakoulun opintojen keskeyttämiselle, mikäli opiskelija ei miellä opiskelemaansa alaa itselleen sopivaksi. Onnistuneen yksilöllistetyn nivelvaiheohjauksen avulla väärille aloille hakemisen tilanteita ja niistä johtuvia

keskeyttämissä voidaan ehkäistä. Niin onnistuneella kuin epäonnistuneella nivelvaiheella on kauaskantoisia seurauksia.

Tilastokeskuksen (2021) luvut lisäsivät myös mielenkiintoani tutkimusaiheeni kohtaan. Luvut osoittavat, että nuoret hakeutuvat edelleen aloille, jotka eivät syystä tai toisesta opintojen aikana tunnukaan mieleisiltä. Tutkimuksessani kuitenkin pyrin selvittämään nivelvaiheeseen kytkeytyviä haasteita sekä opinto-ohjaajien tarjoamia tuen keinoja, joiden avulla opiskelija kykenee tekemään päätöksiä lukion jälkeistä elämää koskien. Siirtyessäni työelämään yliopiston jälkeen, kiinnostukseni kohdistuu pitkälti koulutusalan ohjaustyöhön, ja mahdollinen tulevaisuudenammattini voisi olla opinto-ohjaajana. Kiinnostukseni kohdistuu nivelvaiheessa olevien abiturienttien kohtaamien ongelmien havainnoimiseen, tunnistamiseen sekä niiden selättämiseen ohjauksen avulla.

1 OHJAUKSEN TEOREETTINEN PERUSTA

1.1 Ohjauksen käsite

Ohjauksen yksiselitteistä määrittelyä on vaikea selvittää, ja käsitettä onkin avattu monella tavalla (Ivey, Ivey & Simek-Morgan 1993). Tutkimuksessani lähestyn ohjauksen käsitettä koulutusalan näkökulmasta. Ohjaus voidaan määritellä ihmisten väliseksi teoriaan pohjautuvaksi prosessiksi, joka on ajallisesti suhteellisen lyhytkestoinen. Prosessissa ohjaaja auttaa ohjattavia ratkomaan tilannesidonnaisia ja kehityksellisiä ongelmiaan. (Lairio & Puukari 2001, 9–10; Schimidt 2008, 159.) Ohjaus voidaan tulkita myös erityisenä auttamissuhteena, suunniteltuna muutostyönä sekä psykologisena prosessina, jossa ohjaaja valmiiden vastausten tarjoamisen sijaan auttaa ohjattavaa auttamaan itse itseään. Tavoitteena on vahvistaa ohjattavan valmiuksia selviytyä itsenäisesti omien henkilökohtaisten ristiriitojen, ongelmien, valintojen ja päätöksentekojen parissa. (Nelson-Jones 1997, 3–5.)

Ohjauksen ydin liittyy vahvasti ohjattavan toimijuuteen sekä ohjaajan ja ohjattavan väliseen yhteistyöhön. Yhteistyön tavoitteena on tukea ja edistää ohjattavan kasvu-, oppimis-, ongelmanratkaisu- sekä työllisyysprosessejaan niin, että tämän toimijuus vahvistuu. Ohjauksella on erityinen merkitys ohjattavan elämää koskevissa erilaisissa siirtymätilanteissa, joihin liittyy usein erilaisten valintojen ja päätösten tekeminen. Tällaisissa siirtymätilanteissa ohjattavalla on mahdollisuus pohtia, arvioida ja löytää uusia vaihtoehtoisia suuntia elämäkukululle. (Kauppila ym. 2015, 9.) Tutkimuksessani esiintyvät ohjaajat ovat tutkimushenkilöinäni toimivia opinto-ohjaajia, jotka työssään ohjaavat abiturientteja.

Lairio ja Puukari (2001) tarkastelevat ohjauksen määrittelyä seitsemästä näkökulmasta:

- 1) Ohjaus on ammatti, joka edellyttää ohjaajalta tiettyä koulutusta (Lairio & Puukari 2001, 11). Suomalaisissa kouluissa työskenteleviä ohjaajia kutsutaan opinto-ohjaajiksi, ja heillä tulee olla korkeakoulututkinto, sekä pedagogisia ja ohjaukseen liittyviä opintoja, taitoja ja tietoja (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986). Suositeltavaa on myös, että opinto-ohjaajilla on jatkuvaa koulutusta ja kehittämistä alallaan.
- 2) Ohjaus ei ole vain passiivista ongelmien kuuntelemista, vaan aktiivista toimintaa (Lairio & Puukari 2001, 11). Ohjaaja toimii rohkaisevana ja tukevana kumppanina ohjattavan kehityksessä ja kasvussa. Ohjaus on aktiivista yhteistyöhön perustuvaa toimintaa ohjattavan tavoitteiden ja tarpeiden määrittelyssä, ratkaisujen kehittämisessä ja niiden toteuttamisessa. Ohjaus tarjoaa ohjattavalle mahdollisuuden keskustella ja reflektoida käytäviä asioita, jonka tarkoitus on auttaa ohjattavaa selkiyttämään omia ratkaisujaan. (Niemi 2016, 42.)
- 3) Ohjauksessa käsitellään koulutuksellisia, ammatillisia, sosiaalisia sekä henkilökohtaisia kysymyksiä (Lairio & Puukari 2001, 11). Se voi sisältää esimerkiksi yhteistä määrittelyä opiskelijan haasteista ja tarpeista, tavoitteiden asettamista, vaihtoehtojen arviointia ja niiden toteuttamista. Tärkeää on luoda luottamuksellinen suhde ja tukea ohjattavaa hänen tavoitteidensa saavuttamisessa. Ohjaus perustuu luottamukselliseen, yhteistyöhön perustuvaan suhteeseen ohjattavan ja ohjaajan välillä (Niemi 2016, 42).
- 4) Ohjaustyö määritellään tilapäiseksi, jossa ongelmat kaipaavat esimerkiksi lyhytkestoisia interventioita sekä tarkkaa informaatiota tietyssä tilanteessa (Lairio & Puukari 2001, 11; Schmidt 2008, 159). Lyhytkestoinen ohjaus nivelvaiheessa voi tarkoittaa ohjausta, joka keskittyy senhetkisen tilanteen ratkaisemiseen ja tukemiseen abiturientin siirtyessä uuteen elämänvaiheeseen. Tyypillisesti abiturientin ohjaus kestää keskimäärin vuoden, jonka jälkeen ohjaussuhde yleisimmin loppuu.

- 5) Ohjaus perustuu teoriaan ja noudattaa teoriaan perustuvia yleisiä periaatteita. Ohjausteoriat auttavat tarkastelemaan ohjattavan henkilön muutoksia, kehitystä ja toimintaa, tunnistamaan poikkeavaa käyttäytymistä ja määrittämään toiminnan rajoituksia. Se auttaa myös jäsentämään ohjausprosessia ja selvittämään odotettavia tuloksia. (Lairio & Puukari 2001, 11, 41; O'Byrne, Clark, & Malakuti, 1997, 324–328.)

- 6) Ohjausprosessilla on tavoite, jonka mukaan ohjattava oppii tekemään valintoja ja päätöksiä sekä samalla muodostamaan uusia tapoja tuntea, toimia ja ajatella. Viimeiseksi ohjaus jakautuu useisiin erityisalueisiin, kuten mielenterveysneuvontaan, avioliittoneuvontaan sekä opinto-ohjaukseen. (Lairio & Puukari 2001, 11.) Tutkimuksessani lähestyn ohjauksen käsitettä koulumaailmaan kytkeytyvän ohjauksen, eli opinto-ohjauksen näkökulmasta.

1.2 Ohjauksen lähestymistavat

Opinto-ohjauksessa kohdataan ohjattavien moninaisia haasteita, joten ainoastaan yhteen ohjausteoriaan nojaaminen ei ole ihanteellista. On tärkeää tuntea useita eri ohjausteorioita, jotta ohjaustyö on tehokasta. Ohjauksessa teoreettinen tieto on tärkeää, ja ohjausteoriat antavat ohjaajille viitekehyksen, jonka avulla he voivat rakentaa oman näkemyksensä ihmisen käyttäytymisestä ja kehittymisestä. Samalla ohjaajan teorioiden tuntemus edistää oman ohjausajattelun kehittämistä. (Schmidt 1996, 123.) Lähemmin tarkasteltaviksi ohjauksen teorioiksi valikoituivat psykodynaaminen, eksistentiaalis-humanistinen, konstruktivistinen, monikulttuurinen ja ratkaisukeskeinen ohjauksen lähestymistapa. Nämä teoriat osoittautuvat toimivan parhaiten opinto-ohjaajien käyttöteorioina. (Lairio & Puukari 2001, 46–48.)

Freudin kehittämä *psykodynaaminen lähestymistapa* keskittyy ihmisen henkilökohtaiseen psykologiseen kehitykseen ja sisäisten motivaatioiden tutkimiseen (ks. Freud 1981).

Tämä lähestymistapa painottaa subjektiivisia kokemuksia ja henkilökohtaista historiaa, ja sitä käytetään usein terapiatyöskentelyssä. (Jacobs 2003, 33.) Ohjauksen näkökulmasta psykodynaaminen lähestymistapa auttaa ohjaajaa ymmärtämään ohjattavan tunne-elämän ja elämänhistorian merkityksiä, ja Freudin ajatuksia pidetään olennaisena osana jokaisen ohjausalan edustajan perussivistystä. (Lairio & Puukari 2001, 46.)

Eksistentiaalis-humanistinen lähestymistapa korostaa ihmisen merkityksellisyyden ja elämäntarkoituksen tarkastelua. Vahvan identiteetin kannalta oman elämäntarkoituksen ja arvojen merkityksen ymmärtäminen on tärkeää. (Schneider, Pierson & Bugental 2014, 177–179.) Ohjauksen näkökulmasta eksistentiaalis-humanistinen lähestymistapa tarjoaa ohjattavalle mahdollisuuden pohtia omaa merkityksellisyyttään ja henkilökohtaista elämäntehtäväänsä. Tämä lähestymistapa painottaa ihmisen vapautta ja vastuuta sekä tukee hänen kehitystään, mikä auttaa ohjattavaa ajan myötä hahmottamaan omia mahdollisuuksiaan. Tämä lähestymistapa sopii erityisesti nivelvaiheessa olevien nuorten ohjaamiseen, sillä se tarjoaa nuorille tilaisuuksia pohtia tulevaisuuden kannalta tärkeitä asioita aikuisen kanssa. (Lairio & Puukari 2001, 46.)

Konstruktivistinen lähestymistapa korostaa subjektiivista ja ihmisen aktiivista roolia maailmankuvansa ja merkitysten rakentamisessa. Lähestymistapa huomio myös yhteiskunnan ja kulttuurin vaikutuksia ihmiseen. Konstruktivistisessa ohjauksessa ei uskota objektiiviseen todellisuuteen, vaan ihminen nähdään aktiivisena osallistujana, jolla on kyky kehittyä ja muuttaa itseään ja ympäristöä. (Lairio & Puukari 2001, 47.) Tämän teorian alle voidaan sijoittaa Peavyn (1999, 39–41) kehittämä sosiodynaaminen ohjausteoria, joka korostaa yksilön sosiaalisia suhteita ja niiden merkitystä henkilön psykologisten ongelmien ratkaisemisessa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa.

Monikulttuurinen lähestymistapa painottaa monimuotoisuuden ja erilaisuuden huomioimista ja arvostamista ohjauksessa. Tämä lähestymistapa tunnistaa erilaiset kulttuuriset taustat ja elämäntavat, ja tarjoaa ohjattavalle mahdollisuuden ymmärtää ja arvostaa omaa ja muiden kulttuurista perimää ja tarjoaa näin syvempää ymmärrystä ja vuorovaikutusta. (ks. Sue, Ivey & Pedersen 1996.) Monikulttuurinen lähestymistapa ohjauksessa tukee sekä ohjaajaa että ohjattavaa arvostamaan omaa ja muiden erilaisuutta, ja auttaa heitä

kehittämään kulttuurista herkkyyttä ja tietoisuutta. Tämä lähestymistapa soveltuu erityisesti henkilöille, jotka työskentelevät monikulttuurisessa ympäristössä tai joilla on tarve kehittää kulttuurista tietoisuutta. (Lairio & Puukari 2001, 47, 151–154; Zamroni, Hanurawan, Muslihati, Hambali & Hidayah, 2022.)

Ratkaisukeskeinen lähestymistapa ohjauksessa painottaa nykyisten ongelmien ratkaisemista ja tulevaisuuden suunnitelmien tekemistä. Tämä lähestymistapa keskittyy ohjattavan voimavaroihin ja mahdollisuuksiin, ja antaa ohjattavalle mahdollisuuden löytää omia ratkaisuja ja kehittää toimivia strategioita ongelmien ratkaisemiseksi. (Adigüzel & Göktürk 2013, 3279–3280.) Ratkaisukeskeinen lähestymistapa poikkeaa perinteisistä teorioista, jotka keskittyvät ongelmien syntyhistoriaan (psykoanalyttiseen lähestymistapa). Lähestymistavassa huomioidaan monipuolisesti ongelman eri osapuolet ja ongelman tarkastelu sijoitetaan laajempaan kontekstiin. Tämä lähestymistapa soveltuu erityisesti tilanteisiin, joissa ei ole tarpeellista tarkastella laajasti ongelmien syntyperää. (Lairio & Puukari 2001, 47–48.)

Useisiin ohjauksen teorioihin ja malleihin sisältyy viisi ydintavoitetta, joista ensimmäinen on käyttäytymismuutosten edistäminen. Toinen tavoite on sosiaalisten ja henkilökohtaisten suhteiden parantaminen. Kolmas tavoite on sosiaalisten taitojen ja selviytymiskyvyn kehittäminen. Neljäntenä tavoitteena on päätöksentekoprosessin oppiminen ja viidentenä inhimillisten voimavarojen ja kasvun edistäminen. Ohjattavan osallistumisen vapaaehtoisuus sekä sitoutuminen ovat tavoitteiden saavuttamisen kannalta välttämättömiä. (George & Cristiani 1986, 6–8; Lairio & Puukari 2001, 12.)

Päätöksentekoprosessissa ohjaajan tehtävä on tarjota ohjattavalle vaihtoehtoisia toimintamalleja sen sijaan, että hän itse tekisi valmiita päätöksiä ohjattavan puolesta. Ohjattavan tulee itse tehdä päätös ohjaajan tarjoamista vaihtoehtoista. Olennaista on, että ohjattava itse ymmärtää, miksi ja miten hän on päätenyt tiettyihin valintoihin. Ohjauksen yksi tärkeä tavoite on auttaa ohjattavaa ymmärtämään omat kykynsä, kiinnostuksensa ja mahdollisuutensa sekä huomioimaan myös omia asenteitaan ja tunteitaan, jotka voivat mahdollisesti vaikuttaa päätöksentekoon. Samalla on tärkeää pitää mielessä, että erilaiset tavoitteet eivät sulje toisiaan pois. (George & Cristiani 1986, 6–8.)

1.3 Ohjaus ammattina

Ohjauksen ammatin alku on tarkkaan määrittelemätön. Tiedämme kuitenkin, että 1800-luvun loppu oli ohjauksen ammatin kehittymisen kannalta erityisen merkittävä. Tähän aikaan psykologian kehitys alkoi vaikuttamaan ohjaukseen, ja huomiota alettiin kiinnittämään uravalinnanohjaukseen. Vuonna 1888 aloitettiin ensimmäinen uravalintaa käsittelevä ohjelma Cogswellin lukiossa San Franciscossa. Ohjelmaan sisältyi ammatinvalinnan, ammatillisen koulutuksen ja työhön sijoittumisen ohjausta, sekä ammattien tutkimista työnäytteiden perusteella. Yhdysvaltalaisen Frank Parsonin perustaman neuvontaliikkeen (guidance movement) työn tuloksena 1900-luvun alussa syntyi lukuisia uravalintaohjelmia eri puolille maata, mutta ohjauksesta alettiin puhua neuvontapalveluita laajempina toimintana vasta 1940-luvulla. Tällöin ohjauksen ammatissa ja siihen liittyvissä palveluissa huomion kohdistaminen testaamisen ja neuvonnan sijaan alkoi keskittyä itse ohjaukseen. Tämän jälkeen ohjauksen teorianmuodostus kehittyi merkittävästi 1950- ja 1960-luvuilla, ja ohjausalan ammattien arvostus ja asema yhteiskunnassa alkoivat kehittyä. (Lairio & Puukari 2001, 15–16.)

1980-luvun alussa suomalaisen koulutuksen uudistamisen myötä oppilaanohjaus vakiintui Suomessa, jolloin opinto-ohjaajien kouluttaminen alkoi (Niemi 2006, 42). Ensimmäinen opinto-ohjaajan koulutus suunnattiin vain ammatilliselle sektorille. 1990-luvun puolivälissä ohjauksen luonne suhteessa muihin oppiaineisiin sekä asema koulutusjärjestelmässä kehittyivät entisestään. Tällöin oppilaitosten keskinäistä yhteistyötä sekä yksilöllisiä opetussuunnitelmia ryhdyttiin painottamaan Suomen koulutuspolitiikassa. Opinto-ohjaus laajeni koskemaan samalla myös muita koulutussektoreita. Tavoitteena nähtiin yhteisöllisyyden vahvistaminen sekä tiedonhankintataitojen oppiminen. (Lerkkanen 2005, 7–8.) 1990-luvun lopulla lähes puolella opinto-ohjaajista (49 %) oli kasvatustieteellinen koulutus, ja kahdella prosentilla psykologinen koulutus (Niemi 2006, 42).

Nykyään opinto-ohjaajan koulutus on vakiinnuttanut asemansa yhtenä tärkeänä osaamisalueena sekä ammatillisessa opettajakorkeakoulussa että yliopistossa, sen lyhyestä

historiasta huolimatta. Vuosien varrella kehitys on vaatinut koulutuksen järjestämistä koskevia hallinnollisia sekä lainsäädännöllisiä ratkaisuja. (Lerikkanen 2005, 7–8.) Opinto-ohjaajan koulutus on 60 opintopisteen laajuinen jatkokoulutus opettajille sekä kasvatustieteen maistereille, joilla on opettajan pätevyys. Koulutus antaa taitoja muuttuviin ohjauksen taitoihin ja tehtäviin, ja koulutuksen sisällöt vastaavat ajankohtaisia osaamistarpeita. Koulutuksen opetussuunnitelma perustuu osaamisperustaisuudelle, ja koulutuksessa ohjaustyöhön tarvittavaa osaamista lähestytään sekä käytännön että teorian näkökulmasta. Opinto-ohjaajan koulutus antaa kelpoisuuden toimia kaikkien koulutusasteiden ohjaustyössä. (Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2021.) Myös yliopistossa on mahdollista opiskella opinto-ohjaajan pätevyys, jolloin tutkinto koostuu viisi vuotisesta opinto-ohjaajan ja uraohjaajan kandidaatin sekä maisterin opinnoista (Itä-Suomen yliopisto 2023).

1.4 Lukion opinto-ohjaus

Koulutuksen näkökulmasta ohjaus nähdään eräänlaisena oppilaitoksen palvelujärjestelmänä, jonka tarkoituksena on tarjota oppilaille suunnattua neuvonta-, ohjaus- ja tiedotuspalvelua. Kouluissa työskenteleviä ohjauksen ammattilaisia kutsutaan opinto-ohjaajiksi, mutta opinto-ohjaajan rinnalla myös ryhmänvalvoja, muu opetushenkilökunta sekä tukiryhmät, kuten kuraattori ja terveydenhoitaja voivat tarjota opiskelijoille ohjausta ja neuvontaa. (Helakorpi & Olkinuora 1997; Laitomaa 2011, 47.) Koulutuksen saralla ohjaus nähdään yhtenä merkittävänä ratkaisuna opiskeluun, työelämään sekä hyvinvointiin liittyviin oppimisen, kasvun ja elämäntaidollisiin ongelmiin (Opetushallitus 2021; Schmidt 2008, 159).

Ohjauksen yhtenä tavoitteena on, että opiskelija kykenisi ratkaisemaan koulutukseen liittyviä ongelmiaan omien voimavarojensa avulla (Vuorinen & Sampson 2000, 25). Ohjauksella on myös ongelmia ennaltaehkäisevä ja opintoja tukeva tavoite. Oppilaanohjauksen alkuperäinen tavoite ja tehtävä koulussa olivat opiskelijan opintien ja kasvun tukeminen yhdessä koulutus- ja ammatinvalintojen tukemisessa ja ohjauksessa. (Niemi 2016, 42; Schmidt 2008, 159.) Opintojen ohjaus on opiskelijoiden kanssa tehtävää

kokonaisvaltaista toimintaa, joka kestää koko opiskelun ajan aina ensimmäisistä kurssi-
valinnoista jatko-opintojen suunnitteluun.

Lukiassa opinto-ohjaus toimii yhtenä oppiaineena, jonka arviointi perustuu opiskelijan
vuorovaikutukselliseen osallistumiseen sekä siitä annettavaan suoritusmerkintään.
Opinto-ohjaus toimii yhdistävänä linkkinä lukion sekä yhteiskunnan ja työelämän välillä.
Sen tarkoitus on tarjota opiskelijalle mahdollisuuksia saavuttaa hänen tulevaisuuttaan
koskevaa tietoa, jota hän tarvitsee opiskelussa, työelämässä sekä elämässä. Käytännössä
opinto-ohjaus perustuu sellaisille käytännön toimille, joiden avulla opiskelija vahvistaa
toimintakykyään, toimijuuttaan, urasuunnittelutaitojaan sekä oppimaanoppimistaan.
Tässä yhteydessä opiskelijan toimijuus tarkoittaa hänen kykyään rakentaa ja suunnitella
tulevaisuuttaan sekä taitoa tehdä opintoihin ja työuraan liittyviä valintoja ja päätöksiä.
(Opetushallitus 2019, 351; Schmidt 2008, 159.)

Opinto-ohjauksen kymmenen yleisintä tavoitetta ovat:

- 1) Elinikäisen oppimisen tunnistustapojen löytäminen
- 2) Elämänsuunnittelun ja -hallinnan sekä koulutuksen ja uravalintojen päätöksenteon tukeminen
- 3) Ajankäytön suunnittelun ja hallinnan tukeminen
- 4) Oman toimijuuden, voimavarojen, tuentarpeen sekä vuorovaikutustaitojen itsenäinen arvioiminen
- 5) Omien arvojen ja uskomusten vaikutusten ymmärtäminen valintoihin ja päätöksiin
- 6) Oman osaamisen ja vahvuuksien kartoittamisen ja tunnistamisen tukeminen
- 7) Keskeisten jatkokoulutus-, työelämä- ja urasuunnittelumahdollisuuksien tietolähteiden, hakujärjestelmien ja ohjauspalveluiden ymmärtäminen ja käyttäminen
- 8) Tiedonhankintataitojen ja tieto- ja viestintäteknologian taitojen harjaannuttaminen koulutus- ja työelämätiedon hankinnassa
- 9) Omien opiskelu- ja urasuunnittelutaitojen kehittymisen arvioiminen
- 10) Eri tietolähteiden luotettavuuden ja tarkoituksenmukaisuuden tunnistaminen omassa urasuunnittelussaan (Opetushallitus 2019, 352.)

Lukiassa suoritetaan kaksi pakollista opinto-ohjauskurssia (OP1 ja OP2), jotka ovat rakennettu edellä mainittujen yleisten tavoitteiden pohjalta. Ensimmäisen kurssin (OP1)

tavoitteena on integroida opiskelija osaksi lukio-opintoja sekä edistää hänen kykyjään suunnitella lukio-opintonsa. Tällaista opintojen suunnittelua toteutetaan esimerkiksi henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatimisen kautta. Oppilaalle tarjotaan eväitä ymmärtää muun muassa valitsemiensa kurssien vaikutus tulevien jatkokoulutusmahdollisuuksien näkökulmasta. Samalla opiskelijaa kannustetaan pohtimaan näitä valintoja omien mieltymystensä ja vahvuuksiensa pohjalta. Kurssilla opiskelija myös perehtyy jatkokoulutuspaikkojen sekä työelämän kannalta oleellisiin tietolähteisiin ja harjoittelee arvioimaan niiden käyttötarkoituksia. Tavoitteiden saavuttaminen edellyttää oppilaalta kykyä tunnistaa ja sanoittaa osaamistaan, vahvuuksiaan sekä kiinnostuksen kohteitaan. Edellä mainittu edellytys onkin ensimmäisen kurssin ensisijaisin tavoite, jonka päälle rakennetaan muut tavoitteet. OP1 kurssi on tarkoitettu lukion ensimmäisen vuosiluokan opiskelijoille. (Opetushallitus 2019, 353.)

Toisen kurssin (OP2) tavoitteena on syventää ensimmäisen kurssin tavoitteita, päivittää henkilökohtaista opetussuunnitelmaa sekä perehtyä työelämään liittyviin taitoihin ja tietoihin. Opiskelija syventää itsetuntemustaan ja osaamistaan elämänsuunnittelu- ja elämänhallintataitojen osalta. Kurssilla syvennyttään entisestään työelämätaitoihin sekä suhteutetaan oman osaamisen arviointia näihin taitoihin. Opiskelija tutustuu työllistymisen ja työelämän eri muotoihin sekä ymmärtää talouden ja yhteiskunnan muutosten merkityksiä työllisyyden näkökulmasta. Opiskelijaa ohjataan arvioimaan omaa suhdettaan yrittäjyyteen sekä oppii tuntemaan yrittäjyyden eri muotoja. Työelämään liittyvien taitojen ohella kurssilla perehdytään myös kansainvälisyyteen. Opiskelija tutustuu kansainvälisiin koulutus- ja työllistymisvaihtoehtoihin sekä harjoittelee toimimaan kulttuurisesti moninaisissa toimintaympäristöissä. Lopuksi opiskelija tutustuu itselleen olennaisiin jatkokoulutusvaihtoehtoihin, niiden pääsyvaatimuksiin ja valintaprosesseihin. Samalla hän osaa hakea töitä ja tunnistaa erilaisia työllisyysmahdollisuuksia. OP 2 on tarkoitettu lukion toisen vuosiluokan opiskelijoille. (Opetushallitus 2019, 353–354.)

2 LUKION JA KORKEAKOULUN VÄLINEN NIVELVAIHE

2.1 Nivelvaihe

Nivelvaiheeksi kutsutaan kahden oppilaitoksen välillä tapahtuvaa siirtymää. Se on normaali vuosittainen muutos, jossa oppilas tai opiskelija siirtyy ylemmälle vuosiluokalle, -kurssille tai koulutusasteelle. Tällöin nivelvaiheeksi voidaan kutsua esimerkiksi tapahtumaa, jossa opiskelija siirtyy peruskoulusta lukioon tai ammattikouluun sekä vastaavasti lukiosta korkeakouluun. Nivelvaihetta voidaan myös kutsua eräänlaiseksi muutokseksi, jossa opiskelija ottaa askeleen eteenpäin opinnoissaan. Tällöin opittavien asioiden määrä sekä vaatavuustaso useimmiten kasvaa. Seuraavalle tasolle siirtyminen tuo usein mukanaan muutoksia opetuksen sisältöihin ja opetustapoihin. (Opetusministeriö 2005, 10–11.) Erimerkiksi lukion sekä yliopiston opetus- ja opiskelutavat eroavat selkeästi toisistaan. Nivelvaihe käsitteellä voidaan kuvata kaikkia koulutussiirtymään liittyviä tekijöitä. Sana nivel kuvaakin hyvin koulutusasteiden välisen siirtymän joustavaa ja taipuisaa luonnetta. (Peltola & Laajala 2021.)

Nivelvaihe tarkoittaa myös pidempää siirtymävaihetta, joka ei yksinomaan ole kahden koulutusasteen välinen taitekohta. Nivelvaiheessa nuorille kuuluu hyvin oleellisena asiana tärkeiden koulutusväylien ja ammattiuraa koskevien ratkaisujen ja valintojen tekeminen. Samalla nivelvaiheeseen kuuluu asteittain tapahtuva selkiyttäminen omasta suuntautumisestaan ja pyrkimyksistään, jonka tavoitteena on, että opiskelija päätyy jonkinlaiseen ratkaisuun elämänsä suunnasta. (Peltola & Laajala 2021.) Lukiokoulutuksen vuosiluokkiin sitoutumaton opiskelu yhdessä runsaan opintojen valinnaisuuden kanssa edellyttävät, sekä yhtäältä kehittävät opiskelijoiden kykyä tehdä itsenäisiä ratkaisuja. Tästä kyvystä on merkittävää hyötyä myös myöhemmässä nivelvaiheessa, jolloin tärkeiden

päätösten tekeminen on oleellista. Valmiudet omaan päätöksentekoon sekä omiin ratkaisuihin kuitenkin vaihtelevat opiskelijoiden välillä, ja ovat näin ollen yksilöllisiä.

Nivelvaiheeseen liittyy isojen päätösten tekeminen, jossa nuori miettii elämänsä suuntaa. Nuori joutuu pohtimaan, millaisista asioista hän on kiinnostunut sekä millaisia vahvuuksia hän kokee omaavansa. Esimerkiksi lakien lukeminen ja opiskeleminen on luonteeltaan hyvin erilaista opiskelua, mitä kasvatustieteen tai insinöörin opinnot. Nivelvaiheessa oleva nuori on usein 18–19 vuoden ikäinen, jolloin puhutaan myöhäisnuoruudesta. Myöhäisnuoruuden aika on määritelty ikävuosien 17–22 välille, jolloin nuori alkaa vähitellen saavuttamaan aikuisuutta. Tähän kehitysvaiheeseen liittyy oman identiteetin selkiintyminen sekä pystyvyyden kokemus itsestä vahvistuu. (Erkko & Hannukkala 2015, 49.)

Käsitteenä nuoruusikä kuvaa enemmän psyykkistä kuin fyysistä kehitystä. Kognitiivisen kehityksen myötä nuoren abstrakti ajattelu sekä havainto- ja päättelykyky kehittyvät hiljalleen. Tästä huolimatta nuori on vielä emotionaalisesti ja kognitiivisesti kypsymätön, joka on osa nuoren normaalia kehitystä. Tällainen kypsymättömyys usein ilmenee nuoren lyhytjänteisyytenä, voimakkaina tunnekuohuina ja mustavalkoisena ajatteluna. (Aalberg 2016, 35, 37–38.)

Yksi nuoruuden keskeisimmistä tavoitteista on itsenäistyminen, jonka saavuttaakseen nuoren täytyy ensin käydä läpi erilaisia kehitystehtäviä (Erkko & Hannukkala 2015, 48). Dunderfeltin (2011) mukaan ihmisen kehitystehtävät ovat sellaisia haasteita, joiden selviämistä ihminen siirtyy seuraavaan elämänvaiheeseen (Dunderfelt 2011, 85). Nuoruuden yhdeksi merkitykselliseksi kehitystehtäväksi kuvaillaan vanhemmista irtautuminen ja itsenäistyminen. Kehitysvaiheessa suhde vanhempiin muuttuu ja vertaissuhteiden, kuten kaverisuhteiden merkitys kasvaa. Nuoren kokema emotionaalinen kiintymys tapahtuu vertaissuhteiden kautta, ja on tärkeä tuki itsenäistymisprosessissa. (Erkko & Hannukkala 2015, 48). Nuoruuden kehitystehtäviin kuuluu myös oman identiteetin rakentaminen, persoonallisuuden eheytyminen sekä minäkuvan muototutuminen (Marttunen & Kaltiala-Heino 2014, 649).

Koulutusasteiden välissä nuori kohtaa paljon muutoksia ja sopeutumista. Jokaisen opiskelijan nivelvaihe on erilainen, ja koulutusasteelta toiselle siirtyminen voi kestää vuosia. Siirtymään voi kuulua välivuosia ja opiskeltavan alan vaihtoa. Tällöin nivelvaihetta voidaan kuvailla yksilölliseksi tapahtumaksi, joka on yksiselitteisesti vaikea määritellä. Se on jatkuvassa muutoksessa, sillä sen alkamis- ja päättymisajankohdat vaihtelevat yksilöllisesti. Kuitenkin nivelvaiheen alkamisen voi ajatella siihen hetkeen, kun ensimmäiset ajatukset ja pohdinnat seuraavasta opintojen vaiheesta alkavat. Opiskelijasta riippuen alku voi tapahtua hyvinkin varhain, kuten lukion ensimmäisellä luokalla. Toisilla se voi tapahtua vastaavasti hyvin myöhään, kuten lukion viimeisenä lukuvuotena tai sen päätyttyä. (Huhtala & Lilja 2008, 13–14.)

2.2 Ohjaus nivelvaiheessa

Opinto-ohjauksen ja ohjauksen tarve korostuu nivelvaiheissa, jolloin opiskelijoilla on edessään elämän muutoksia. Koulutussiirtymät ovat isojen päätöstentekojen aikaa, ja usein tilanteet lisäävät opiskelijoiden keskuudessa epävarmuutta omista valinnoistaan. Oppilaanohjauksen lisäämä tieto valinnoista ja eri väylistä yhdessä toteutettujen ohjauskeskustelujen kanssa ovat erityiset tärkeitä. (Vuorinen & Sampson 2000, 49.) Nivelvaiheen lähestyessä ohjauksen yksi tärkeä tehtävä on tuoda siirtymän eri vaiheita esille, jonka avulla opiskelija tietää mitä tulee milloinkin tehdä ja muistaa. Samalla varhainen tulevaisuuden pohtimiseen kannustaminen ja herättely yhdessä parantavat nivelvaiheen onnistumista. (Niemi 2006, 139–141.)

Yksi lukion ohjausmenetelmä on henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS), jonka tarkoitus on tukea opiskelijaa opintojen kulun ohella myös nivelvaiheeseen liittyvien asioiden parissa. Henkilökohtainen opetussuunnitelma sisältää opiskelusuunnitelman, ylioppilastutkintosuunnitelman sekä jatko-opinto- ja urasuunnitelman, joiden tehtävänä on tukea opintojen etenemistä sekä jatko-opintoihin ja työelämään siirtymistä. Henkilökohtainen opetussuunnitelma laaditaan jo opintojen alussa ohjaus- ja opetushenkilöstön tuella, ja sitä on mahdollista päivittää säännöllisesti opintojen edetessä. Henkilökohtaisen opetussuunnitelman tarkoitus on antaa rakenne opinnoille sekä opintojen jälkeiselle

siirtymälle. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2021, 28.) Nivelvaiheessa opiskelijalla on mahdollisuus yhdessä opinto-ohjaajan kanssa käydä läpi omaa henkilökohtaista opetussuunnitelmaansa, ja pohtia jatkokoulutusvaihtoehtoja ja suuntautumisia. Tämä tapahtuu esimerkiksi tarkastelemalla suoritettuja kursseja, niistä saatuja arvosanoja ja niiden kokemaa merkityksellisyyttä.

Nivelvaiheohjauksessa tutustutaan eri jatkokoulutuksiin, joiden väliltä opiskelijoiden tulisi tehdä valinta, mille koulutuslinjalle hakeutua. Valintojen tekeminen vaatii itsetuntemusta sekä omien suuntautumisten tunnistamista ja tunnustamista. Yksi valinta on myös viettää tarkoituksella välivuosi, jolloin opiskelijan olisi hyvä osata perustella itselleen miksi tarvitsee taukoa opiskelusta. (Niemi 2016, 134.) Opiskelijoiden tekemien valintojen avulla voidaan selvittää kysymystä, kuka ja millainen ”minä” olen ja mihin kuulun? Samalla valintojen kautta voidaan pohtia omia arvoja ja hakea vastausta erilaisille merkityksille elämässä. Henkilökohtaisia valintoja tehtäessä keskeinen kysymys on mistä ”minän” tavoitteet tulevat. Tämän kysymyksen pohtiminen liittyy henkilökohtaisiin merkityksenantoihin esimerkiksi sen osalta, mitä ihminen toivoo elämältään. (Ahvenainen, Korento, Ollila, Jokinen, Lehtinen & Ahtinen 2014, 8.) Nivelvaiheohjauksessa erilaiset itsetuntemusharjoitukset voivat selkiinnyttää opiskelijan ajatuksia tulevista tapahtumista ja valinnoista.

Nivelvaiheessa opinto-ohjaaja kohtaa monia erilaisia tilanteita, ja ohjaukset ovat aina yksilöllisiä. Jotkut opiskelijat ovat määrätietoisia ja varmoja jatkosuunnitelmistaan, kun osa opiskelijoista kohtaa paljon epävarmuutta ja suunnitteleminen tuottaa päänvaivaa. Opinto-ohjaajalla on tärkeä merkitys tukea opiskelijaa sietämään epätietoisuutta, ennaltaehkäistä negatiivista urapohdintaa sekä auttaa opiskelijaa muuttamaan itse-epäilyt varmuudeksi. (Niemi 2006, 146.)

Niemen mukaan moni opiskelija selviää koulusta ilman merkittävää ohjausta, ja ohjaus tulisi kohdentaa heille, jotka sitä tarvitsevat. Esimerkiksi apua pyytävä opiskelija selviää urapohdinnasta paremmin, mitä apua pyytämättä jättänyt opiskelija. Avun pyytäminen jo itsessään on metakognitiivinen taito, jolloin opinto-ohjaajan olisi hyvä kiinnittää huomiota niukasti huomiota vaativiin opiskelijoihin. (Niemi 2006, 140, 144.) Myös

opintomenestyksen huomioiminen on keskeistä ohjauksen kohdentamisessa. Pirttiniemen (2000, 115) väitöskirjan mukaan huonosti koulussa menestyvät opiskelijat pitivät opinto-ohjausta merkityksellisempänä, mitä hyvin koulussa menestyvät opiskelijat.

Nuorten tulevaisuusraportin (2018) mukaan opintojensa aikana 34 % lukiolaisista oli kokenut saavansa uravalintoihin liittyviin asioihin riittävästi ohjausta. Jatko-opintoihin liittyvää riittävä ohjausta sen sijaan oli kokenut 49 % sekä lukio-opintoihin liittyvää riittävä ohjausta peräti 79 %. Raportin mukaan koettu riittävä ohjaus painottuikin pitkälti lukion opintoihin sekä vähiten uravalintoihin. (TAT & T-Media 2018.) Niemen tutkimuksessa nousi esille, että nivelvaiheohjausta olisi hyvä aikaistaa päättöluokkaa edeltävälle vuosiluokalle (Niemi 2006, 148). Varhainen urasuunnittelu ja työelämään liittyvien asioiden pohdinta voivat lisätä opiskelijoiden luottamusta ja varmuutta työelämää kohtaan, mikä voi vaikuttaa myös jatkokoulutuspaikkojen valintaan. Nivelvaiheessa oleva opiskelija voi olla tietoisempi omista mieltymyksistään ja työtehtävien sekä ammattien valinnasta, jos hän on jo aiemmassa vaiheessa tutustunut eri ammatteihin. Tämä voi itsessään edistää nivelvaiheen sujuvaa etenemistä.

2.3 Nivelvaiheeseen liittyviä haasteita

Nurmi (2009) muistuttaa, että elämä on erilaisten haasteiden ja vaikeuksien virtaa. Ylioppilaskirjoitukset voivat tuntua työläältä, tai työelämän vaihtuvat työtehtävät vaativat tekijöiltään uusien taitojen oppimista. Ihmisen henkilökohtainen elämä voi myös kokea erilaisia haasteita esimerkiksi ihmissuhteiden parissa. Toisinaan erilaiset tilanteet voivat tuntua ylivoimaisilta, mikä voi johtaa itsetunnon vähenemiseen ja pahoinvoinnin lisääntymiseen. (Metsäpelto & Feldt 2009, 92.) Ihmisen erilaisissa elämäntilanteissa haasteet ja vaikeudet ovat erilaisia. Nuorella haasteet yleisesti voivat liittyvät kouluun tai harrastuksiin, ja nivelvaiheessa lukion jälkeistä elämää koskeviin valintoihin ja mahdollisuuksiin.

Ihmiset käyttävät psykologian keinoina tunnettuja toiminnan- ja tulkintatavan keinoja erilaisten haastavien ja vaikeiden tilanteiden käsittelyssä. Tällaisia keinoja ovat esimerkiksi

tilannetta koskevat ennakoinnit, tavoitteen asettelu, yksilölliset tunteet, toiminnan suunnittelu, sekä itse toiminta ja sen arviointi. Toiminta- ja tulkintatapojen tutkimusta on tehty monien elämäntilanteiden osalta aina koulunkäynnistä työssä pärjäämiseen sekä ystävyyssuhteiden luomiseen. (Metsäpelto & Feldt 2009, 92–93.)

Aiemmillä kokemuksilla on suuri vaikutus ihmisen käyttämien toiminta- ja tulkintatapojen valitsemisessa. Tutkimusten mukaan esimerkiksi lapsen tai nuoren saama palaute oppimistuloksistaan vaikuttaa hänen toimintatapaansa tulevaisuudessa. Yhtäältä yliopistossa tyytymättömyys opintomenestykseen sekä heikko opintomenestys ovat yhteydessä myöhempään toiminta- ja tulkintatapaan, jota voidaan kuvailla esimerkiksi tehtävien välttämällä ja epäonnistumisen ennakoinnilla. (Metsäpelto & Feldt 2009, 96–97.)

Samalla tavoin nivelvaiheessa tehtyihin valintoihin ja ratkaisuihin voi vaikuttaa nuoren aiemmat kokemukset esimerkiksi saamastaan palautteesta tai koettu opintomenestys. Esimerkiksi huono opintomenestys voi lannistaa nuorta, ja nuori voi odottaa epäonnistuvansa jatkokoulutushauissa. Pajares ja Schunk (2001) nostavat esille itseluottamuksen, saavutusten ja näistä muodostuvan minäkäsityksen yhteyttä toisiinsa. Hyvin menestyvillä opiskelijoilla on todettu olevan korkeampi itseluottamus ja luotto omiin kykyihinsä koulumaailman eri osa-alueilla. Hyvä itseluottamus näkyy myös opiskelijoiden tekemissä valinnoissa sekä positiivisessa suhtautumisessa tulevaisuuteen. Yhtäältä huonosti menestyvillä opiskelijoilla on todettu olevan heikkoa luottamusta omiin kykyihinsä ja uskomuksiin omasta pystyvyydestä. Itseluottamuksella sekä minäkäsityksellä on erityisen merkittävä vaikutus esimerkiksi nivelvaiheessa tehtäviin tärkeisiin ratkaisuihin ja valintoihin. (Pajares & Schunk 2001, 242–243.)

Nuorten mielenterveysongelmat, oppimisvaikeudet ja käyttäytymishäiriöt voivat vaikuttaa nivelvaiheen sujuvuuteen koulutusasteiden välillä (Laitinen, Kinnunen & Väisänen 2018, 91). Lisäksi neuropsykologiset häiriöt voivat tuoda omat haasteensa niin nivelvaiheen sujumiseen kuin yleisesti koulussa menestymiseen. Neuropsykologiset häiriöt voivat esimerkiksi vaikuttaa nuoren oppimiseen, muistiin, tarkkaavuuteen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen tai muihin keskeisiin toimintoihin, ja häiriöt voivat ilmetä eri muodoissa. (Miller & Maricle, 2019, 480–481.)

Nivelvaiheeseen vaikuttavia asioita voidaan tarkastella myös koulumenestyksen ulkopuolelta. Nuorten erilaiset perhetaustat, elämäntilanteet ja niihin liittyvät vaikeudet ovat merkittävällä tavalla yhteydessä nivelvaiheen onnistumisessa. Nuorten hyvinvointiin liittyviä tekijöitä voivat olla nuoren sosiaalinen tilanne, henkilökohtainen jaksaminen ja voimavarat sekä perheeltä saatu tuki tai sen puute. Esimerkiksi nuoren emotionaalisella suhteella tämän vanhempiin on todettu olevan yhteys urapohdinnan onnistumiseen, kuin yhtäältä sen epäonnistumiseen. Van Ecken (2007, 345) mukaan opiskelija, jolla on välttelevä suhde vanhempaansa, korreloi merkittävästi hänen päätöksenteko-ongelmiinsa, urapohdintaongelmiin sekä ulkoiseen konfliktiin.

Hyvinvointiin liittyvien tekijöiden puutteellisuus sekä niiden yhteisvaikutukset voivat pahimmassa tapauksessa ajaa osan nuorista vaaraan pudota koulutusjärjestelmästä. (Autio, Eräranta & Myllyniemi 2008, 8.) Koulutuksesta pois jääminen lisää nuorten syrjäytymisriskiä sekä ammatin puuttuessa myös riski työelämästä syrjäytymiseen lisääntyy. Nuorelle erityisesti nivelvaihe on tilanne, jossa vaarana on jäädä koulutuksen ja tämän myötä työelämän ulkopuolelle. Yksilöllisten vaikutusten ohella seuraukset heijastuvat myös yhteiskunnallisten, erityisesti sosiaali- ja terveydenhuollon kustannusten nousuna. (Opetusministeriö 2005, 10.)

Opinto-ohjauksen kehittämisohjelman (2020) tavoitteet nojaavat nuoren syrjäytymistä ja pahoinvoinnin lisääntymistä ehkäisevään tavoitteeseen, jonka avulla varhaista koulun keskeyttämistä pyritään ehkäisemään. Resursseja suunnataan myös sellaisiin ohjausmenetelmiin, joiden avulla nuorta ohjataan löytämään hänelle oikeanlainen koulutus- sekä urapolku. Tavoitteet nojaavat vahvasti koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseen tekeillä näkyväksi työelämän ja jatkokoulutuksen mahdollisuuksia ja vaihtoehtoja. (Opetus ja kulttuuriministeriö 2020.) Tavoitteet ja niiden toteutumiseksi asetetut toimet ovat merkittävästi yhteydessä nivelvaiheessa nouseviin teemoihin, kuten koulutus- ja urapolun oikeanlaiseen suunnitteluun.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoitus on selvittää abiturienttien nivelvaihehaasteita sekä tuen keinoja opinto-ohjaajien tulkitsemana. Lisäksi pyrin selvittämään opinto-ohjauksen tehtäviä sekä sitä, kuinka herkästi opinto-ohjaajat tunnistavat haasteita ja kuinka yleistä haasteiden esiintyminen on. Tutkimuksessa nivelvaiheella tarkoitetaan lukion loppusuoralla olevien opiskelijoiden, eli abiturienttien nivelvaihetta, jossa jatko-opinto- sekä urasuunnitelmat painottuvat. Mielenkiintoni aiheeseen syntyi omasta halusta selvittää opinto-ohjaajien henkilökohtaisia näkemyksiä ja kokemuksia nivelvaihehaasteista.

Koen abiturienttien nivelvaihehaasteiden tutkimisen olevan hyödyllistä useista syistä. Ensinnäkin se auttaa ymmärtämään abiturienttien kohtaamia ongelmia ja haasteita heidän siirtyessään koulutusasteelta toiselle. Toiseksi tutkimalla nivelvaihehaasteita voimme ymmärtää, miten eri tekijät, esimerkiksi sosioekonominen tausta, koulutuksen laatu tai kodin tuki, vaikuttavat abiturienttien kykyyn ja valmiuksiin siirtyä seuraavalle tasolle. Nämä tiedot voivat auttaa kehittämään abiturienteille tarjottavia tuen keinoja ja koulutusjärjestelmiä niin, että ne vastaavat paremmin abiturienttien tarpeita ja auttavat heitä menestymään.

Lisäksi abiturienttien nivelvaihehaasteiden tutkiminen voi auttaa kehittämään keinoja, joilla välttyä abiturienttien motivaation ja innostuksen heikkenemiseltä ja tukea heidän akateemista suorituskykyään. Näin ollen tutkimalla abiturienttien nivelvaihehaasteita voimme edistää nuorten menestymistä ja tukea heidän tulevaisuutensa mahdollisuuksia.

Tutkimuskysymykset tarkentuivat vähitellen tutkimusprosessin edetessä ja muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

Tutkimuskysymykset:

- 1) Millaisia nivelvaihehaasteita opinto-ohjaajat tunnistavat abiturienteilla?
- 2) Mitä tuen keinoja opinto-ohjaajat käyttävät nivelvaihehaasteissa?
- 3) Kuinka herkästi opinto-ohjaajat havaitsevat oppilaiden haasteita, ja kuinka yleisiä haasteet ovat?

Tutkimusongelmani toimii lähtökohtana kaikkiin tutkimuksessani käyttämiini ja valitsemiini menetelmiin, asetelmaan, näkökulmiin sekä valintoihin. Tämä osio kertoo tutkimuksen empiirisen kulun ja toteutuksen.

3.2 Laadullinen tutkimus

Tutkimukseni on laadullinen kasvatustieteellinen tutkimus, jossa etsin vastausta tutkimusongelmaani fenomenografisen tutkimussuuntauksen avulla. Laadullinen, eli kvalitatiivinen tutkimus on usein ihmis-, kuten kasvatustieteissä käytetty tutkimusmenetelmä. Tutkimustyybiltään se on empiiristä, eli kokemusperäiseen havainnointiin nojaava tutkimustyyli. Kyseessä on empiirinen analyysitapa tarkasteltaessa havaintoaineistoa. Ilmiön selittämisen sijaan laadullinen tutkimus perustuu vahvasti tarkasteltavan ilmiön ymmärtämiseen, ja sitä on kutsuttu myös ymmärtäväksi tieteeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 20.)

Laadullisessa tutkimuksessa käytetty teoriaosuus toimii tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä, jonka tarkoitus on pohjustaa sekä avata tutkimuksessa käytettyjen käsitteiden tarkoituksia. Se toimii tutkimuksen taustoittajana, mutta ei ohjaa tutkimusta. Laadullisessa tutkimuksessa ominaista on luottamus ja nojautuminen havaintojen teoriapitoisuuteen. Tällä tarkoitetaan sitä, että yksilön käsitykset ilmiöstä yhdessä sille annettavien merkitysten sekä tutkimusvälineiden kanssa vaikuttavat olennaisesti tutkimustuloksiin.

Tutkimustuloksia ei tällöin nähdä irrallisena osana havaintomenetelmästä ja käyttäjästä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 20.)

Laadulliselle tutkimukselle ominaista ovat pieni haastatteluaineisto, ilmiön käsitteellistäminen, aineiston ymmärtäminen ja tulkinta (Valli 2018, 25). Laadullisessa tutkimuksessa huomio kiinnittyy sanoihin, ei numeroihin. Sanoilla nähdään olevan numeroita moniulotteisempi merkitys, mikä tekee niiden analysoimisesta haasteellisempää. Tutkijan tulee löytää tutkimusongelmaansa nähden merkitykselliset sanat ja lauseet valitsemansa analyysin keinoin. (Miles & Huberman 1984, 54–55.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavan ilmiön tulkinnallisuuden myötä myös merkitysten keskeisyys sekä kokemuksellisuus korostuvat. Tulkinnallisuuden sekä aineiston ymmärtämisen osalta tutkijan on tuotava esille oma positionsa tutkijana sekä kohdata tutkimusaineisto mahdollisimman objektiivisesti. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 82–83.) Valitsin laadullisen tutkimuksen oman tutkimukseni metodologiaksi tutkimusongelmani lähtökohdista. Tutkimuksessani pyrin ymmärtämään syvällisesti tutkittavaa ilmiötä; opinto-ohjaajien tulkintoja nivelvaiheen opiskelijoiden ongelmista ja haastavista tilanteista.

3.3 Fenomenografia menetelmänä

Tutkimuksen tutkimusote on fenomenografinen. Kiinnostus opinto-ohjaajien erilaisia käsityksiä kohtaan ohjasi fenomenografisen tutkimusotteen valintaan. Fenomenografia on laadullisissa tutkimuksissa usein käytetty tutkimusote, jonka painopiste on empiriassa eli kokemusmaailmassa. Tutkimuksen kohteena ovat nimenomaan ihmisten käsitykset erilaisista arkielämän ilmiöistä. Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella ihmisten erilaisia ja yksilöllisiä tapoja kokea, ymmärtää, havaita ja käsitteellistää vallitsevaa todellisuutta ja sen ilmiöitä. Menetelmän avulla tavoitteena on kuvailla tutkittavaa ilmiötä sellaisena kuin valittu joukko ihmisiä sen käsittää. (Marton 1986, 31; Uljens 1989, 10.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa keskitytään tutkimaan subjektiivisia kokemuksia ja niiden erilaisia variaatioita. Tutkijat käyttävät erilaisia kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä, kuten haastatteluja, teemahaastatteluja ja fokusryhmiä, saadakseen tietoa ihmisten kokemuksista ja näkemyksistä. Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on luoda kategorioita ja malleja, joilla voidaan selittää ja jäsentää erilaisia kokemuksia ja näkemyksiä. Tämä tieto voi auttaa kehittämään uusia näkökulmia ja ratkaisuja aiheeseen liittyviin ongelmiin. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.) Fenomenografia pyrkii ymmärtämään tilannekokonaisuuksien vaikutuksia yksilön kokeman ilmiön osalta, jolloin eri tilanteiden yhdistyminen antaa ilmiölle merkittävyyttä. Ilmiön merkitykset rakentuvat tilanteiden sekä ilmiöiden kokonaisuutena. Fenomenografiassa ilmiön tarkastelun keskeinen näkökulma nojaa kokonaistilanteeseen. (Marton & Booth 1997, 83.)

Fenomenografian etymologiset juuret ovat kreikan kielen sanoissa *fainemon* (ilmiö) ja *graphein* (kuvata), ja käsitteenä fenomenografia tarkoittaa ilmiön kuvailemista (Niikko 2003, 8, 18). Fenomenografia tutkii ihmistä ympäröivän maailman rakentumista sekä maailman eri ilmiöitä ihmisen tietoisuudessa. Tutkimuksen keskipisteenä on ymmärrys siitä, miten jollekin ihmiselle jokin asia ilmenee. (Ahonen 1994, 114; Uljens 1989, 10.)

Tieteellisessä tutkimustekstissä fenomenografian käsite nähtiin ensimmäisen kerran vuonna 1954, jolloin käsite määriteltiin ”kuvailevaksi muistiin merkitsemiseksi välittömästi raportoidusta subjektiivisesta kokemuksesta”. (Niikko 2003, 8.) Ruotsalaista Ference Martonia pidetään fenomenografisen lähestymistavan perustajana. 1970-luvulla Marton tutki fenomenografian avulla Göteborgin yliopistossa Ruotsissa opiskelijoiden erilaisia käsityksiä oppimisesta. Fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat myöhemmin olleet erityisesti monet erilaiset kasvatus- ja koulutusalan ilmiöt. Fenomenografia on sittemmin kehittynyt teoreettisemmaksi lähestymistavaksi, jonka tavoitteena on ymmärtää oppimisen ja tietoisuuden perusteita. Tänä päivänä monet tutkijat soveltavat fenomenografiaa myös laajemmassa merkityksessä, kuten tutkimusprosessia ohjaavana tutkimusotteena ja lähestymistapana sekä aineiston analyysimenetelmänä. (Huusko & Paloniemi 2006, 163.) Myös tässä tutkimuksessa käytän fenomenografiaa laajemmassa merkityksessä sekä tutkimusotteena että analyysimenetelmänä.

Valitsin tutkimukselleni fenomenografisen tutkimusotteen siksi, että tämä tutkimusote huomioi kokemuksen subjektiivisen prosessin. Tutkimusotteessa keskeistä on tiedon subjektiivisuus ja kontekstuaalisuus, jolloin tiedon rakentuminen riippuu niin ajasta, paikasta kuin henkilöstä itsestään. (Antikainen 1998, 72.) Fenomenografian ontologia sijoittuu realismiin ja konstruktivismiin välimaastoon, jonka vuoksi tämän tutkimuksen aiheesta saatava tieto voidaan hankkia vain sellaisten laadullisesti erilaisten tapojen avulla, joiden kautta tutkittavaa ilmiötä jäsennetään, ymmärretään ja käsitteellistetään. Ihmisen muodostamat käsitykset todellisuuden ilmiöistä nähdään muodostuvan aiempien kokemusten ja tietojen pohjalta. (Huusko & Paloniemi 2006, 164–165.) Jokaisella haastattelemallani opinto-ohjaajalla on oma henkilökohtainen kokemuksensa erilaisista, yksilöllisistä kohtaamisista nivelvaiheessa olevien oppilaiden kohtaamisissa. Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni on selvittää, ymmärtää ja käsitteellistää opinto-ohjaajien erilaisia ja yksilöllisiä kokemuksia.

Fenomenografian luonteeseen kuuluu samalle ilmiölle eri ihmisten antamien erilaisten merkitysten ja tulkintojen tarkastelu. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita siitä, millaisia käsityksiä tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä on kohdeilmiöstä. Samalla fenomenografinen tutkimusote soveltuu hyvin konkreettisen todellisuuden ilmiöiden tarkasteluun. (Marton 1988, 155; Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 26.) Tutkimuksessani opinto-ohjaajien erilaiset nivelvaiheohjauksissa tehdyt tulkinnat näyttäytyvät tutkimushenkilöiden aineistonkeruuhetkellä esille tuotujen käsitysten kautta ilmiönä. Käsitykset voivat vaihdella eri tutkimushenkilöiden aineistonkeruun yhteyksissä, jonka myötä ilmiön subjektiivisuus tulee esille. Käsitykset voivat myös muuttua ajasta, paikasta, tilanteesta sekä kulttuurista riippuen, jolloin ne eivät ole pysyviä.

3.4 Aineistonkeruu

Aineistonkeruun suoritin yksilöhaastatteluina. Tutkimushaastattelutavaksi valitsin teemahaastattelun, joka on laadullisen aineiston keräämisessä hyvin suosittu aineistonkeruu tapa. Tutkimuksen tarkoitusta ja sen lähtökohtia palvelleen koin teemahaastattelun olevan sopivin aineistonkeruumenetelmä. Teemahaastattelun luonne on pohjimmiltaan sama

kuin haastattelun, jossa tutkija kysyy suoraan haastateltavalta tutkimuksen aihepiiriin kuuluvia asioita. Teemahaastattelun sekä yleisen haastattelun eron huomaa siinä, että teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit, eli teema-alueet ovat ennalta määrättyjä. Tämän menetelmän tavoitteena on pitää haastattelu tutkimusongelman osalta oleellisten asioiden parissa. (Valli 2018.)

Teemahaastattelu on tavoitteellinen, haastattelijan omasta aloitteesta tapahtuva tiedonkeruutapahtuma, ei vapaa keskustelutuokio. Kuitenkaan kaikenkattavia ohjeita teemahaastattelun toteuttamiselle ei ole. Haastattelutilanteessa tutkijan on näin ollen hyväksyttävä vuorovaikutuksen tilannesidonnaisuus sekä pohdittava tilannesidonnaisuutta eri näkökulmista osana aineiston muodostamista. Tutkijan on myös tuotava nämä näkökulmat esiin tutkimusta kirjoittaessaan. (Valli 2018.)

Teemahaastattelu jaetaan sekä täysin strukturoituun että puolistrukturoituun haastatteluun, mutta haastattelumuoto voi liikkua myös näiden kahden tyylin välillä. Strukturoidun sekä puolistrukturoidun haastattelun ero nähdään siinä, miten tiukasti etukäteen muodostetut kysymykset on rakennettu. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa ei välttämättä ole valmiita kysymyksiä, vaan haastattelun tukena voi olla pelkästään lista käytävistä asioista. Täysin strukturoitu haastattelu taas koostuu täysin valmiista, samassa järjestyksessä esitettävistä samoista kysymyksistä kaikille haastateltaville. (Valli 2018.)

Käytän tutkimukseni aineistonkeruuna puolistrukturoitua teemahaastattelua, koska haluan tarvittaessa esittää haastateltavilleni tilanteen mukaan erilaisia yksilöityjä kysymyksiä. Kysymysten yksilöimisen lähtökohtana on tutkimusongelmani ratkaiseminen. Puolistrukturoitu teemahaastattelu antaa haluamaani joustavuutta sekä vapautta liikkua toteuttamieni haastattelujen aikana tilanteesta riippuen. Tavoitteeni on kerätä haastateltavilta tietoa omaan tutkimusongelmaani liittyen siten, että vastaukset tutkimusongelmaani olisi selkeästi löydettävissä.

Tutkimuksen aineisto on kerätty kevään 2022 aikana ainoastaan tätä tutkimusta varten. Tarkoitukseni ei ollut rajata tutkimushenkilöitä yhden tietyn kaupungin lukion opinto-

ohjaajiin, vaan halusin aineistoni koostuvan eri paikkakuntien lukioiden opinto-ohjaajista. Alkuperäinen tavoitteeni oli tavoittaa niin pohjoisen, etelän, idän kuin länsirannikon lukioiden opinto-ohjaajia, mutta lopulta tutkimushenkilöni koostuivat pohjoisen sekä eteläisen Suomen opinto-ohjaajien haastatteluista. Eri paikkakuntien lukioiden opinto-ohjaajien kokemukset voivat parhaimmillaan lisätä aineiston monipuolisuutta, mutta tutkimuksen tarkoitus ei ole vertailla opinto-ohjaajien kokemuksia paikkakunnittain. Vastauksien analyysissä en pyri tuomaan esille paikkakuntakohtaisia eroja.

Tarkoitukseni oli haastatella yhteensä viiden eri lukion opinto-ohjaajaa. Laadulliselle tutkimukselle ominainen vähäisempi tutkimushenkilöiden määrä rajasi yhteydenottoni koskemaan viiden opinto-ohjaajan tavoittamista. Aluksi etsin entisen kotikaupunkini lukion internetsivujen kautta opinto-ohjaajien yhteystietoja, jonka jälkeen soitin heille puhelun. Opinto-ohjaajien tavoittaminen puhelimitse onnistui helposti ja jokainen vastasi ensimmäisellä tai toisella soittoyrityksellä. Puhelun alussa esittelin itseni ja kerroin, mitä yhteydenottoni koskee. Kerroin, että minulla olisi heille esitettävänä yhteensä 25 kysymystä, joihin vastaaminen olisi vapaaehtoista, ja haastattelu ajallisesti kestäisi 45 minuuttia yhteen tuntiin. Kysyin, olisiko tavoittamillani opinto-ohjaajilla halua, aikaa ja mielenkiintoa osallistua tutkimukseni tutkimushenkilöiksi. Kerroin myös, että tutkimuksen aineisto käsiteltäisiin täysin anonymisti, haastattelumateriaalit hävitettäisiin tutkimuksen valmistuttua sekä valmiin tutkimuksen voisi halutessaan saada itselleen.

Jokainen tavoittamani opinto-ohjaaja osallistui mielellään tutkimushenkilökseni, ja yhteisen ajan varaaminen tapahtui opinto-ohjaajien aikatauluihin sopivalla tavalla heidän työpäivänsä aikana. Ensimmäiset kolme haastattelua toteutin yhden viikon aikana. Vierailin jokaisen opinto-ohjaajan työpaikalla, ja toteutimme yksilöhaastattelut heidän työhuoneissaan. Tämän jälkeen vierähti muutama viikko, jonka jälkeen lähdin tavoittelemaan kahta jälkimmäistä opinto-ohjaajaa puhelimitse. Välimatkoista johtuen toteutimme loput haastattelut Teamsin välityksellä.

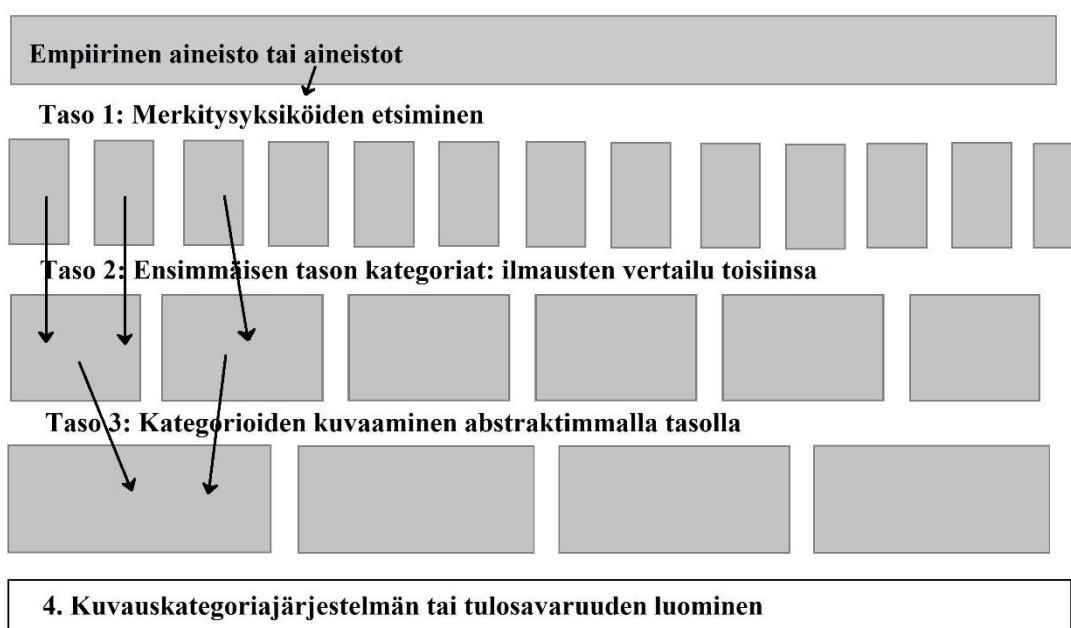
Tutkimusaineisto koostui yhteensä 25 vapaaehtoisesti vastattavasti avoimesta kysymyksestä, joiden ohella kysyin tilanteesta riippuen lisäkysymyksiä täydentääkseni vastauksia. Rakensin kysymykseni siten, että kysymykset antaisivat mahdollisuuden keskustelulle.

Kysymyksiini olisi voinut vastata ”kyllä”, ”ei” tai ”en tiedä” vastauksella, mutta lähes jokaisen opinto-ohjaajan kohdalla vastaukset olivat sisällöltään hyvin runsaita ja herättivät välillämme toisinaan pienimuotoisia keskusteluja. Tämä oli myös tavoitteeni haastattelujen toteutumisen yhteydessä, joten olin varautunut ottamaan mukaani muistiinpanovälineet.

Haastattelut äänitin erillisille äänitteille, jotka numeroin yhdestä viiteen (H1, H2, H3, H4, H5). Äänitteitä tallentui nauhalle yhteensä 3 tunnin ja 27 minuutin ajan. Tutkimukseen osallistui yhteensä viisi lukion opinto-ohjaajaa Satakunnasta, Lapista sekä Uudelta maalta. Tulososiossa esitän vastauksia lyhenteillä V1, V2, V3, V4 ja V5. V kirjain tarkoittaa vastaajaa, ja numero erittelee vastaajat toisistaan. Opinto-ohjaajat olivat työskennelleet opinto-ohjaajina viidestä kahteenkymmeneenviiteen vuotta. Osa heistä oli työskennellyt aiemmin myös luokanopettajana. Opinto-ohjaajilla oli keskimäärin 200–300 ohjattavaa.

3.5 Fenomenografinen analyysi

Fenomenografisella analyysillä ei ole vain yhtä tiettyä, selkeästi määriteltyä tapaa analyysin tekotavassa (Marton 1988, 154; Uljens 1989, 44). Fenomenografisen analyysiprosessin suorittamiseksi tutkijat ovat esittäneet useita toisistaan poikkeavia malleja, ja jokainen fenomenografi tekee analyysin omalla tavallaan kuitenkin huomioiden tietyt fenomenografisen tutkimussuuntauksen reunaehdot (Marton & Booth 1997, 32). Analyysi voidaan jakaa kolmeen (Uljens 1989) tai neljään (Niikko 2003) eri vaiheeseen. Uljensin (1989) mukaan analyysin vaiheet voidaan nähdä hierarkkisenä järjestelmänä, jossa yksittäiset ilmaukset ovat alimmalla tasolla. Tutkija muodostaa näiden pohjalta erilaisia kuvauksia, jotka muodostavat erilaisia toisistaan poikkeavia abstraktiotasoja. Ylemmät tasot ovat aina alempia tasoja abstraktimpia. (Uljens 1989, 39.) Kuviossa 1 esittelen fenomenografisen analyysin etenemisen neljä vaihetta, joiden mukaan analysoin tutkimukseni aineistoa.



Kuvio 1. Uljensin (1989) muotoilema fenomenografisen tutkimuksen analyysiprosessi (Huusko & Paloniemi 2006, 167.)

1. Analyysin ensimmäinen vaihe alkaa aineiston läpilukemisella moneen kertaan. Lukuprosessissa tutkijan on tärkeää pitää mielessään tutkimusongelma, eli mistä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ja mitä aineistosta halutaan saada selville. Aineistosta etsitään tutkimusongelman suhteen merkityksellisiä ilmauksia, jotka merkitään ylös esimerkiksi alleviivaamalla tekstiä. (Niikko 2003, 33.) Tässä tutkimuksessa litteroin aineistoni melko tarkasti kirjoittamalla ylös kaikki tutkimukselle merkitykselliset ilmaisut ylös. Litteroituja sanoja tuli yhteensä 6820 sanaa. Tässä tutkimuksessa merkityksellisiksi ilmaisuiksi nousivat seuraavat ilmaisut: itsetuntemus, välivuosi, opiskelijavalintauudistus, ensikertalaisuuskiintiö, media, lähipiiri, tiedon jako, yhteistyö ja rauhoittelu.
2. Toinen vaihe alkaa merkityksellisten ilmausten etsimisellä ja lajittelulla sekä näistä muodostuvilla ryhmittelyillä tai teemoitteluilla (Niikko 2003, 34). Fenomenografiassa näitä muodostettuja ryhmiä tai teemoja kutsutaan merkitysyksiköiksi (ks. Kuvio 1. Taso 1: Merkitysyksiköiden etsiminen). Olennaista on vertailla valittuja ilmauksia toisiinsa, jonka tarkoituksena on löytää eroja ja

yhtäläisyyksiä ilmausten välillä. Ryhmät tai teemat saadaan rakennettua vertailun avulla (Uljens 1989, 44.)

3. Kolmas vaihe keskittyy kategorioiden ja niiden rajojen määrittämiseen. Tämä tapahtuu vertailemalla toisessa vaiheessa löydettyjä merkitysyksiköitä sekä koko aineiston merkityksiä toisiinsa. (Niikko 2003, 36.) Kategoriat muodostuvat vertailun tuloksena saatujen merkitysyksiköiden yhdistämisellä (ks. Kuvio 1. Taso 2: Ensimmäisen tason kategoriat: ilmausten vertailu toisiinsa). Kategoriat muodostuvat merkitysyksiköiden yhtäläisyyksien perusteella omiksi kategorioiksi, ja muodostetut kategoriat erotellaan toisistaan niiden välisten erojen perusteella (ks. Kuvio 1. Taso 3: Kategorioiden kuvaaminen abstraktimmalla tasolla). (Marton 1988, 155.)
4. Neljäs vaihe keskittyy kategorioiden yhdistelemiseen ylemmän tason kategorioksi, eli kuvauskategorioksi (ks. Kuvio 1. 4. Kuvauskategoriajärjestelmän tai tulosavaruuden luominen). Kuvauskategoriat ovat abstrakteja konstruktioita, ja ne sisältävät aineistossa esiin nousseiden käsitysten ja kokemusten ominaispiirteitä. (Niikko 2003, 36–37.) Kuvauskategorioiden tarkoituksena on kuvata selkeästi ja niukasti ilmaistuna tutkimushenkilöiden kokemuksia, ja jokainen haastattelu olisi mahdollista sijoittaa johonkin kategoriaan (Entwistle 1997, 21; Larsson 1986, 37).

Niikkoa (2003, 33–37) mukailleen tutkimuksen analyysiprosessi jakautui tässä tutkimuksessa neljään vaiheeseen: merkitysyksiköiden etsimiseen ja ryhmittelyyn (1), nousseiden ilmausten vertailemiseen toisiinsa eli kategorioiden luomiseen (2), kategorioiden kuvaamiseen abstraktimmalla tasolla (3) sekä tulosavaruuden luomiseen (4) (Huusko & Paloniemi 2006, 167). Aineiston analyysi ei perustu teoriaan eikä kategorioita ole päätetty etukäteen, vaan analyysi keskittyy pitkälti aineiston sisältöön (Niikko 2003, 33). Teorian sijaan itse sisältö toimii kategorioiden muodostuksessa, jolloin analyysi on aineistolähtöinen (Marton 1988, 155; Huusko & Paloniemi 2006, 166).

Teorian tarkoitus on toimia tutkimuksen rakenteena. Ahosen (1994) mukaan tutkijan tulee olla tarkka siitä, ettei hän muodosta ensisijaisia ja valmiita käsitysluokkia teorian

pohjalta. Tällöin varmistetaan, että tutkimuksen tuoma uusi tutkimustieto on löydettävissä. (Ahonen 1994, 123.) Aineiston eri analyysiprosesseissa pyrin pitämään tämän asian mielessä sekä tiedostamaan omat käsitykseni tutkittavasta ilmiöstä. Omien käsitysten tiedostaminen auttoi minua pitämään omat käsitykseni aineistosta irrallaan ja työstämään aineistoa mahdollisimman objektiivisesti. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 95–96) muistuttavatkin, että omien käsitysten tiedostaminen ja ymmärtäminen vähentää tietoisesti tutkijan omien käsitysten vaikutusta tutkimustuloksiin.

4 TUTKIMUSTULOKSET

4.1 Abiturienttien nivelvaiheeseen liittyviä haasteita

4.1.1 Omien vahvuuksien ja kiinnostuksen kohteiden tunnistaminen

Opinto-ohjaajien mukaan monilla opiskelijoilla on hankaluuksia tunnistaa omia vahvuuksiaan sekä kiinnostuksen kohteitaan. Asialle esitettiin monia eri syitä. Opinto-ohjaajat kertoivat ihmisen oman itsetuntemuksen kytkeytyvän pitkälti vahvuuksien ja kiinnostuksen kohteiden tunnistamiseen. Mitä parempi itsetuntemus ihmisellä on, sitä enemmän hän on tietoisempi siitä, mitä arvostaa elämässään ja mitä asioita tunnistaa omiksi vahvuuksiksi. Vastaavasti mikäli ihmisen itsetuntemus on vähäistä, omien kiinnostuksen kohteiden ja vahvuuksien tunnistaminen on hankalampaa.

”Aika paljon nää kysymykset kytkeytyy siihen itsetuntemukseen ja, ja siihen et mitä arvostaa elämässään ja, kyl niit on niit opiskelijoita. Et jos se on heikko, nii sit on vaikeeta kans hahmottaa sitä omaa.” (V1)

Yksi opinto-ohjaaja korosti itsetuntemuksen olevan yksi vaikeimmista taidoista, joka on haastavaa aivan kaikenikäisille ihmisille. Itsetuntemuksen kuvailtiin rakentuvan aina monen asian pohjalle. Hänen mukaansa itsetuntemuksessa tärkein asia on ihmisen oma ymmärrys siitä, mitkä ovat omia vahvuuksia ja kiinnostuksen kohteita. Samalla opinto-ohjaaja korosti taitoa erottaa omat ajatukset esimerkiksi kavereiden, perheen ja opettajien mielipiteistä.

”On paljon. Kyllä ku aikuisiltakin kysytään niitä (vahvuuksia) niin, moni jää hiljaiseks siinä kohtaa. Et kyl se on yks vaikeimmista asioista. Sellainen aidosti itestä lähtevä itsetuntemus on vaikeaa. Ja kyl mä koen et kuitenkin tärkein on se oma ymmärrys omista vahvuuksista ja kiinnostuksista ja sit se... (mieltii) se et onko se mun vai äidin vai kenen... (mieltii) vai opettajan sanomaa sitten, et... (mieltii) et mis mä oon niinku hyvä.” (V5)

Yhden opinto-ohjaajan mukaan jotkut opiskelijat osaavat kertoa sujuvasti itseä kiinnostavista asioista, mutta niiden syvällinen tarkastelu jää vähäiseksi tai sitä ei tehdä ollenkaan. Opinto-ohjaajan mukaan jotkut opiskelijat eivät osaa kertoa mikä juuri heitä kiinnostaa tietyn alan opinnoissa. Tämä asia ilmenee usein opinto-ohjaajan esittäessä tarkempia kysymyksiä kiinnostuksen kohteista. Hän pohti, että osa opiskelijoista ikään kuin kuvittelee tietävänsä, mitkä asiat kiinnostavat aidosti juuri itseä, eivätkä välttämättä huomaa ulkopuolelta tulevien vaikuttimien osuutta asiaan. Jotkut opiskelijat mieltävät toisten kiinnostuksen kohteiden olevan myös omia ilman, että asiaan perehdytään sen laajemmin.

”Kyl ne sit siihen jotakin vastaa, et, (mitkä asiat kiinnostavat) et kyl he periaattees tietää niit omia vahvuuksiaan ja omia arvojaan ja omia kiinnostuksen kohteitaan mutku ne on sit vähä semmosii et he ei oo oikeesti ottanu siit kiinnostuksekohteest oikee selvää.” (V2)

”No mulla oli eilen just yks opiskelija, joka kerto et hän on aatellu, et jos hän lähtis opiskelemaan sit maantiedettä. Ja mä sit et miks? No hän et no se on iha kivaa et mun serkkuni opiskelee sitä. Joo-o, no tykkääks su serkkus siitä, ja hän siihe et joo! Tykkää hän siitä (naurua)... No sit et mikä sua siin sit kiinnostaa? No emmää vaa tiä mä o vaa kuullu et se o kauhee kivaa.” (V2)

”Mutta siis ooks sä siitä kiinnostunut ja et miks sä oot siit kiinnostunu et mikä sen tekee kiinnostavaks? No sit ne onki vähä et emmä... emmä sit tied et...” (V2)

Yhden opinto-ohjaajan mukaan tunnilla sellaiset tehtävät, jotka liittyvät omien vahvuuksien ja kiinnostuksen kohteiden hahmottamiseen mielletään usein opiskelijoiden kesken vaikeiksi. Hänen mukaansa tehtävien vaikeus liittyi siihen, ettei omiin vahvuuksiin löydy valmiita vastauksia oppikirjoista. Hän kuvaili opiskelijoiden omien vahvuuksien ja kiinnostuksen kohteiden olevan sellaisia asioita, jotka jokaisen täytyy itse tuottaa. Siihen liittyy paljon itsetarkastelua ja itseän tutustumista, joka saattaa olla monelle haastavaa, työstä ja jopa hieman vierasta.

Haastattelun aikana samainen opinto-ohjaaja pohti opiskelijoiden omien vahvuuksien hahmottamisen haasteellisuutta myös näkökulmasta, jossa omia vahvuuksia ei välttämättä pohdita sen laajemmin lukion aikana. Hänen mukaansa aikaa ja mahdollisuuksia tähän tehtävään on suhteellisen vähän, ja opiskelijoille tarjoutuu vain kahden opinto-ohjauskurssin myötä aikaa ja tilaisuuksia pohtia omia vahvuuksia.

”Onhan tää hirveen oppiaineorientoitunutta tää opiskelu. Että, se palaute (omat vahvuudet), niin voiko sitä lukea siitä todistuksesta. Et jos sä oot saanu vaikka hissasta ysin, ni onks se vaan siitä, että sä oot rutinoitunut opiskelija, vai et se on oikeesti sun kiinnostuksissa. Et näiden asioiden pohittamiseen ei oo oikeen aikaa siin lukion aikana.” (V4)

Samainen opinto-ohjaaja tarkasteli vahvuuksien tunnistamisen hankaluutta laajemmin, ja nosti esille lukio-opetuksen rakennetta. Hänen mukaansa lukio ei yleisellä tasolla kannusta opiskelijoita tarpeeksi pohtimaan tai tunnistamaan omia vahvuuksia ja kiinnostuksen kohteita. Hän korosti koulumaailman ulkopuolelle sijoittuvien vahvuuksien tunnistamisen hankaluuden, joita ei voi arvosanojen tai valittujen kurssien kautta miettiä. Tällaisiksi koulumaailman ulkopuolelle sijoittuviksi vahvuuksiksi opinto-ohjaaja nosti ihmishuhdetaidot sekä tunnetaidot, joita on lähes mahdoton hahmottaa arvosanojen avulla.

”Sitten mä koen, et aika vähälle huomiolle jää nämä koulumaailman ulkopuolella olevat... (mieltii) tai näyttäytyvät taidot. Et esimerkiksi ihmishuhdetaidot ja tunnetaidot on sellasia, mitä ei voi arvosanojen perusteella mitata

tai oikeestaan edes pohtia... Ja nää on hirveen tärkeitä taitoja ihmisellä.”

(V4)

Yhden opinto-ohjaajan mukaan suhteellisen monella opiskelijalla on hankaluuksia tunnistaa omia vahvuuksia, joka on mietityttänyt häntä jo pitkään. Opinto-ohjaaja kertoi keskustelleensa oman koulunsa kuraattorin kanssa kyseisestä aiheesta. He olivat yhdessä pohtineet, voisiko se johtua esimerkiksi itsetutkistelun pelkäämisestä ja harjoituksen puutteesta. Opinto-ohjaajan mukaan itsetutkiskelu vaatii itseen tutustumista sekä perusteellista omien kiinnostuksen kohteiden pohtimista ja puntaroimista, joka voi hahmottua nuorelle vasta vuosien kuluessa.

”Niitä asioita vähän niinku lykätään myöhemmälle... Et onks siin sit jotain et vähän niinku pelätäänki sitä semmosta itsetutkistelu, et pitäis vaan mennä jonkun mukana... Ehkä se on sellainen asia joka muodostuuki sit vähä vanhemmalla iällä et, et tarvis vähä enemmän sitä elämäkokemusta pohjalle, vaikka työelämästä.” (V3)

Vahvuuksien tunnistamisessa tyttöjen ja poikien välillä ei esiintynyt monen opinto-ohjaajan mielestä lainkaan tai vain vähän eroja. Yksi opinto-ohjaaja koki poikien yleisesti suhtautuvan tyttöjä rennommin itsetuntemukseen liittyviin harjoituksiin ja ohjauskeskusteluissa käytäviin asioihin. Osa tytöistä taas keskittyi enemmän opinnoissa pärjäämiseen ja asian pohtimiseen siltä osin, suoriutuuko tarpeeksi hyvin ylioppilaskirjoituksista. Hän kuitenkin painotti, että erot ovat vähäisiä.

Vaikka suurin osa opinto-ohjaajista koki erojen puuttuvan tai olevan vähäisiä, yksi opinto-ohjaaja koki hieman enemmän eroja. Hänen mukaansa tytöt tunnistavat herkemmin omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan sekä analysoivat itseään poikia enemmän. Hänen mukaansa tytöillä on kriittisempi suhtautuminen itseensä, vaikka opintomenestys olisi hyvä. Hän myös koki opinnoissa menestyvien poikien olevan itsevarmempia sen suhteen, mitä alaa voisivat lähteä opiskelemaan ja mille urapolulle voisivat lähteä. Nämä pojat tekevät usein rohkeita valintoja jatko-opintojen suhteen ja tietävät, mitä haluavat

tehdä. Opinto-ohjaaja korosti lopussa, että epävarmuuksien sietäminen ja odotukset jatko-opinnoista ovat lopulta enemmän yksilöllistä kuin sukupuolisidonnaista.

4.1.2 Tarkoituksellinen välivuosi

Opinto-ohjaajien mukaan suhteellisen moni opiskelija haluaa viettää välivuoden lukiosta valmistumisen jälkeen. He nostavat tarkoituksellisen välivuoden vietolle erilaisia syitä, kuten pakollisen armeijavuoden, halun levätä tai matkustella sekä halun tienata rahaa opintoja varten. Tämä johtaa siihen, että moni opiskelija jättää tarkoituksella yhteishaun tekemättä. Jotkut opiskelijat saattavat toisinaan hakea yhteishaussa satunnaisille aloilla vain katsoakseen, miten hakuprosessit ja pääsykoetilanteet toimivat ilman tarkoitusta päästä opiskelemaan.

Yksi merkittävä välivuodelle jäämisen syy, jonka lähes jokainen opinto-ohjaaja nosti esille, oli lukio-opintojen jälkeinen väsymys opiskeluun. Heidän mukaansa osa opiskelijoista kokee lukiossa opiskelun raskaaksi, joka vaikuttaa nuorten suhtautumiseen ja hakukäytännön pohtia jatko-opintolinjoja. Opiskelusta johtuvan väsymyksen koettiin vähentävän opiskelijoiden halua miettiä eri aloja ja hakea tietoa eri alojen opinnoista ja hakukäytänteitä. Opinto-ohjaajien mukaan jatko-opintojen miettiminen vaatii paljon perehtymistä eri korkeakoulujen koulutustarjontoihin ja hakumenettelyihin, mutta myös työelämän pohtimista sen suhteen, millaisiin ammatteihin mikäkin koulutus valmistaa. Yhden opinto-ohjaajan puheessa korostui isojen asioiden pohtimisen ja päätösten tekemisen kuormittavuus etenkin sellaisissa tilanteissa, joissa opiskelija on jo valmiiksi väsynyt.

”Lukio on aika rankka koulu ja monilla tulee sellasta alakuloa ja ahdistustaki sitte lukioaikana... et osa haluaa levätä ja pitää välivuoden ja... (miettii) et se voi olla iha hyväkin monelle.” (V1)

”Osalla on se, ettei ole yksinkertaisesti jaksanut miettiä näitä asioita lukioaikana. Moni sanoo et tää on ollut ihan tarpeeks raskasta keskittyä niihin

lukio-opintoihin ja et haluaa ihan rauhassa myöhemmin sit. Tai välivuoden aikana perehtyä niihin (jatkokoulutusvaihtoehtoihin).” (V4)

Osa opinto-ohjaajista koki välivuoden olevan joillekin opiskelijoille hyvä vaihtoehto. Heidän mukaansa välivuosi antaa opiskelijoille lepoa opiskelusta ja aikaa pohtia rauhassa, mihin haluavat hakea jatko-opiskelemaan. Yksi opinto-ohjaaja nosti esille, että välivuosien aikana työelämä voi kasvattaa opiskelijan motivaatiota palata jälleen opintojen pariin muutaman työvuoden jälkeen. Samalla hän muistutti, että joskus pitkien välivuosien jälkeen opintoihin palaaminen voi olla myös työläämpää. Hänen mukaansa näiden vaikutukset ovat jokaisella yksilöllisiä.

Yksi opinto-ohjaaja pohti väsymyksen aiheuttavan toimetttömyyttä osalla opiskelijoita. Tietyistä aloista ja opinnoista saatetaan olla kiinnostuneita, mutta moni jättää taustatyön tai itse hakuprosessin tekemättä, ja päätyy viettämään tarkoituksellista välivuotta. Hänen kokemuksissaan korostui opiskelijoiden passiivisuus etenkin silloin, kun pitäisi itsenäisesti etsiä tietoa kiinnostavista aloista ja jatko-opinnoista. Haastattelun aikana opinto-ohjaaja nosti esille sanan ”saamattomuus”, jolla kuvaili joidenkin opiskelijoiden toimetttömyyttä jatkokoulutuspaikan pohtimisessa ja siihen liittyvässä taustatyön tekemisessä. Opinto-ohjaaja korosti, että lukio-opinnoista johtuva väsymys voi olla ilmiön yksi merkittävä juurisyy, mutta mainitsi myös kiinnostuksen kohteiden tunnistamisen hankaluuden mahdollisesti aiheuttavan passiivisuutta lukion jälkeisen elämän pohtimisessa. Hänen mukaansa tilanteet, joissa opiskelija on väsynyt tai hän ei vielä tiedä häntä kiinnostavista asioista ovat tyypillisimpiä tapauksia, joissa opiskelija päätyy viettämään tarkoituksellisen välivuoden.

”Joillakin on sit sitä saamattomuutta, et ei vaan viitsitä ottaa asioista selvää. Et kyl se yleinen väsymys siellä taustalla jo valmiiksi saattaa vaikuttaa siihen, et ei toimerruta, vaikka jokin ala kiinnostaiski... (mieltii) että näissä tapauksissakin nii se välivuosi on ihan hyvä vaihtoehto, ja moni päätyykin sitten viettämään.” (V1)

Yhden opinto-ohjaajan mukaan osa opiskelijoista päätyy viettämään väliavuotta siksi, ettei tarpeeksi suurta kiinnostusta ole ehtinyt heräämään tiettyä tai tiettyjä aloja kohtaan. Toisinaan joiltakin opiskelijoilta puuttuu täysin kiinnostus mitään alaa kohtaan, jonka hän mielsi erityisen haasteelliseksi tilanteeksi ohjauksen näkökulmasta. Hänen kuvaili opinto-ohjauksen työn haasteellisuutta siitä näkökulmasta, jossa opiskelijaa on vaikea motivoida selvittämään eri aloja koskevaa tietoa. Toisinaan tällaiset tapaukset ovat johtaneet tilanteeseen, jossa opiskelija ei saavuta mieleistensä lopputulosta jatkokoulutusta koskevassa suunnittelussa.

”He ei oikeen tiedä, minne hakea... Heitä kiinnosta mikään tai ei kiinnosta niin paljoa, et uskaltautuis lähteä sitä opiskelemaan. Et vaikka mitä koittais ni... (mieltii) ni ei sieltä vaan sit saa mitään irti.” (V2)

Monet opinto-ohjaajat mainitsivat armeijan tuovan poikien osalta jo itsestään pakollisen väliavuoden, mutta yksi opinto-ohjaaja kuvaili armeijasta johtuvan väliavuoden aiheuttavan osalla pojista jatkokoulutuspaikkojen pohtimisen siirtämistä myöhemmälle iälle. Hänen työhistoriassaan on ollut tapauksia, joissa muutama poika ei ole halunnut tietoisesti miettiä jatkokoulutus- ja uramahdollisuuksia, ja ovat suoraan ilmaisseet halunsa miettiä asiaa vasta armeijan jälkeen. Opinto-ohjaajan mukaan tällaisissa tapauksissa tyypillistä on se, että opiskelijalla on monta eri vaihtoehtoa mielessä, mutta haluaa rauhassa pohtia vaihtoehtoja armeijan jälkeen. Hänen mukaansa ilmiö ei ole välttämättä huono asia, mutta korosti jatkokoulutusta koskevien käytäntöjen harjoittelemisen jäävän tällaisissa tapauksissa vähäiselle huomiolle, joka voi vaikuttaa opiskelijoiden korkeakouluhakuihin armeijan jälkeen.

4.1.3 Opiskelijavalintauudistuksen vaikutus lukion alussa sekä lopussa

Opinto-ohjaajien mukaan monet lukiolaiset ovat pitkin lukio-opintojaan huolestuneita monista eri asioista, jotka tavalla tai toisella liittyvät lukion päättymisen jälkeen tapahtuvaan korkeakouluhakuun. He mainitsivat korkeakouluhakujen opiskelijavalintauudistukseen liittyvien muutosten olevan merkittäviä lukiolaisten mieltä painavia asioita.

Opiskelijavalintauudistuksen kerrottiin korostavan päättötodistuksesta saatavia pisteitä korkeakouluhauissa. Huolestuneita opiskelijoita kerrotaan olevan kaikilla vuosiluokilla, mutta aiheet, joista lukiolaiset murehtivat vaihtelevat hieman eri luokka-asteilla. Huolenaiheiden kerrottiin liittyvän sekä yleisesti opiskeluun että yksittäisiin aineisiin, jotka kaikki liittyivät lukion jälkeiseen korkeakouluhakuun.

Yksi opinto-ohjaaja kertoi huomanneensa lyhyellä aikavälillä tapahtuvaa muutosta lukiolaisten keskuudessa. Hänen mukaansa yhä useampi lukiolainen kokee painetta valita juuri oikeat oppiaineet. Tämä näkyy erityisesti siinä, että yhä useammat lukiolaiset pohtivat jo varhaisessa vaiheessa lukio-opintojaan, mitä oppiaineita heidän kannattaa valita. Opinto-ohjaajan mukaan tämä ilmiö liittyy korkeakoulujen opiskelijavalintauudistukseen, joka painottaa lähtöpisteiden merkitystä opiskelijavalinnoissa (*todistusvalinta*). Lukiolaiset yrittävät kasvavassa määrin valita juuri oikeat oppiaineet siksi, että heillä olisi parhaat mahdollisuudet menestyä tulevaisuudessa ja saada jatkokoulutuspaikka. Opinto-ohjaaja kuvaili nivelvaiheeseen sijoittuvaan korkeakouluhakuun liittyvän todistusvalinnan määrittävän osaltaan oppiainevalintoja joidenkin opiskelijoiden keskuudessa.

”Ku on tullu paljon noita haku-uudistuksia ja todistusvalintakäytänteitä ja... niin nuoret on aika yleisesti ottaen huolissaan siitä et, tuleeko vaikka lukiossa tehtyä oikeita valintoja. Ja se on sellanen mikä on mun mielestä lisääntyny valtavasti et monet niinku hirveen aikasin murehtii jo et... jos mä valitsen tän ja tän et mihin mä sit näillä pääsen lukion jälkeen.” (V4)

”Et se on niinku varhentunu täs lukioaikana aika lyhyelläki aikajänteellä. Ja kokee sitä painetta valita oikein et, se oma tulevaisuus olis sitte jotenki mahollisimman hyvin pedattu niillä omilla valinnoilla.” (V4)

Opinto-ohjaajan mukaan oppiainevalinta koskee suurimmaksi osaksi lukion ensimmäisen sekä toisen vuoden opiskelijoita, mutta koin tämän ilmiön esilletuomisen tärkeäksi tutkimuksessani siksi, että se liittyy oleellisesti nivelvaiheeseen. Opinto-ohjaajan mukaan nämä huolenaiheet ovat enenevässä määrin varhaistuneet koskemaan nuorempia opiskelijoita, ja huolet liittyvät selkeästi nivelvaiheeseen. Kokemuksessa korostui

opiskelijavalintauudistuksen suora vaikutus jo ensimmäisen sekä toisen vuoden opiskelijoiden ohjauksessa.

Lähes jokainen opinto-ohjaaja korosti pitkän matematiikan opiskelua hakukelpoisuuden ja lähtöpisteiden yhteydessä. Pitkän matematiikan oppiaineesta kerrottiin saavan eniten lähtöpisteitä, jonka vuoksi moni opiskelija kokee painetta opiskella matematiikka pitkänä. Opinto-ohjaajien mukaan monella lukiolaisella on käsitys, että pitkä matematiikka olisi hyvä suorittaa huolimatta siitä, ettei olisikaan matemaattisesti kovin lahjakas tai innostunut matematiikan opiskelusta. Opinto-ohjaajien puheissa monet matemaattisesti vähemmän suuntautuneet opiskelijat ovat huolissaan siitä, miten he pärjäävät kyseisen aineen opinnoissa. Asian kerrottiin esiintyvän erityisesti ensimmäisen vuoden opiskelijoiden ohjauksessa, mutta muutaman opinto-ohjaajan mukaan osa abiturienteista pohtii täysin samoja asioita.

”Että nuoret niinku hirveen aikasin jo murehtii että jos mä en nyt saa pitkää matikkaa niin mitä sit tapahtuu, jos mä valitsen tän ja tän ja...” (V3)

”Kyllä jos he kauheasti miettii sitä todistusvalintaa, ja sitten ei ookaan ollut just sitä siellä (matematiikka), niin onko enää mahdollisuutta päästä opiskelemaan, vaikka psykaa, johon voi olla vähemmän paikkoja.” (V5)

”Osalla sitten sekin, et ei koe olevansa matemaattisesti erityisen suuntautunut, ja haluis vaan lyhyen matikan. Eli ihan yksittäisiinkin oppiaineisiin liittyviä asioita, jota sit ajatellaan jo jatkon kannalta hyödyllisinä.” (V4)

Yksi opinto-ohjaaja nosti esille eri oppiaineiden opiskelun arvottamista lähtöpisteiden näkökulmasta, joka näkyy jo ensimmäisen vuoden opiskelijoiden toiminnassa. Hänen kokemuksensa perusteella jotkut opiskelijat päättävät olla opiskelematta ja kirjoittamatta esimerkiksi vieraita kieliä, sillä niistä saa vähemmän todistusvalinnasta saatavia lähtöpisteitä nivelvaiheessa tapahtuvaan korkeakouluhakuun. Lähtöpisteiden kerrottiin vaikuttavan jo pelkästään yksittäisten aineiden opiskeluun. Opinto-ohjaajan mukaan tämä ilmiö esiintyy suurimmaksi osaksi ensimmäisen vuoden opiskelijoiden keskuudessa, mutta

liittyy oleellisesti nivelvaiheeseen. Opinto-ohjaajan mukaan monet nuoret ovat jo varhain valmistautumassa lukion jälkeiseen elämään pohtimalla opintojensa rakennetta tarkkaan.

Moni opinto-ohjaaja kuvaili opiskelijavalintauudistuksen suoria vaikutuksia pitkälti lukion ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijoiden haasteiden näkökulmasta. Muutaman opinto-ohjaajan mukaan tilanne on ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijoihin verrattuna rauhoittunut abiturienttien keskuudessa, vaikka todistusvalinnan kerrottiin mietityttävän myös abiturienteja. Yksi opinto-ohjaaja kuvaili rauhallisemman suhtautumisen johtuvan osittain siitä, että abiturientit ovat jo pidemmällä opinnoissaan, jolloin päätökset oppiaineiden suhteen on tehty. Rauhallisemmasta suhtautumisesta riippumatta opinto-ohjaajan mukaan abiturientit kiinnittävät paljon huomiota todistusvalintaan ja sen vaatimiin lähtöpisteisiin, ja valintakokeeseen osallistuminen koetaan usein viimeisenä vaihtoehtona. Monelle abiturientille tulee yllätyksenä, että myös pelkällä pääsykokeella voi saada opiskelupaikan, ja moni ajattelee lukion päättötodistuksen olevan ratkaiseva tekijä korkeakouluhauissa.

4.1.4 Ensikertalaisuuskiintiöiden vaikutus

Kaksi opinto-ohjaajaa nosti esille ensikertalaisuuskiintiöiden vaikuttavan abiturienttien nivelvaiheeseen, jota kuvailtiin kahdella eri tavalla. Yksi opinto-ohjaaja kuvaili ensikertalaisuuskiintiön lisäävän joidenkin abiturienttien kohdalla stressiä sen suhteen, tuleeko oikea korkeakoulu valituksi. Toinen opinto-ohjaaja kuvaili ensikertalaisuuskiintiön vaikuttavan opiskelupaikkojen ja alojen valintaan sisäänpääsyn helppouden ja vaikeuden näkökulmasta. Osa abiturienteista koki suurien ensikertalaisuuskiintiöiden antavan heille paremmat mahdollisuudet saada korkeakoulupaikkoja, mutta asian ongelmallisuus korostui siinä, että joskus se määräytyi koulutusalojen valintaa määritteleväksi tekijäksi.

Yksi opinto-ohjaaja koki ensikertalaisuuskiintiön lisäävän joidenkin abiturienttien kohdalla epävarmuutta opiskelupaikan vastaanottamisen suhteen. Hänen mukaansa joillakin abiturienteilla on käsitys, että tietyn opiskelupaikan vastaanottaminen on lopullinen ratkaisu omalle tulevaisuudensuunnalle, ja ensikertalaisuuskiintiön menettämisen jälkeen

opiskelualan vaihtaminen vaikeutuisi huomattavasti. Tästä johtuen osa opiskelijoista joutuu taktikoimaan jatkokoulutuspaikkojen suhteen, joka voi toisinaan johtaa siihen, ettei opiskelupaikkaa oteta vastaan. Opinto-ohjaajan mukaan asia mietityttää aivan kaiken tasoisia opiskelijoita, mutta kuvaili tarkemmin opinnoissa hyvin menestyvien opiskelijoiden näkökulmasta omia kokemuksiaan. Hyvin opinnoissa menestyvien opiskelijoiden keskuudessa osa saattaa saada jatkokoulutuspaikan jo pelkän ylioppilastodistuksen myötä, mutta paikan vastaanottamista ja tähän liittyviä riskitekijöitä pohditaan pitkään. Toisinaan tämä johtaa siihen, ettei opiskelupaikkaa uskalleta ottaa vastaan.

”Osalla toki sitten, et ei oo uskaltanut ottaa paikkaa vastaan tästä syystä, et on sitä epävarmuutta vielä siitä omasta suunnasta... kovin paljon mieltii, et mitä jos mieli muuttuu ja haluaisikin vaihtaa.” (V1)

”Tällasia taktisia asioita... et mun mielestä aika tylsä juttu.” (V1)

Toinen opinto-ohjaaja nosti esille ensikertalaisuuskiintiön vaikutusta kohtalaisesti ylioppilaskirjoituksissa menestyvien opiskelijoiden näkökulmasta. Hänen mukaansa todistusvalinta vaikuttaa siihen, että osa kohtalaisesti ylioppilaskirjoituksista menestyvistä opiskelijoista haluaa kokeilla pääsykokeen mahdollisuutta korkeakouluhauissa. Opinto-ohjaajan mukaan ensikertalaisuuskiintiö vaikuttaa asiaan sen suhteen, että opiskelijat miettivät hyvin pitkään, minkä alan pääsykokeeseen haluavat panostaa. Hänen mukaansa heikommin opinnoissa menestyvät opiskelijat suuntaavat kiinnostustaan enemmän sellaisiin korkeakoulupaikkoihin, joissa on korkeammat ensikertalaisuuskiintiöt sekä matalamman kynnyksen pääsykokeet. Matalamman kynnyksen pääsykokeita hän kuvailee aloiksi, joihin ei vaadita pitkiä ja työläitä lukulomia. Alat, joille on määrätty runsaat ensikertalaisuuskiintiöt, koettiin yleisesti opinto-ohjaajan mukaan helpommin saavutettaviksi joidenkin abiturienttien kohdalla. Opinto-ohjaajan kokemuksissa korostuu eri koulutusalojen sisäänpääsyn vaikeuden mittaaminen, jonka mukaan tiettyjä korkeakouluja ja alan opintoja karsitaan omalta hakulistalta pääsykokeiden luonteen sekä ensikertalaisuuskiintiöiden määrän mukaan.

”Et jos esimerkiksi ylioppilaskokeet ei mee ihan niin kuin oi aatellut, tai ei oo ollut niin hyvä menestys muuten lukiossa. Usein sellaisissa tilanteissa harkitaan niitä mihin vois sit olla rahkeita, jos lukis hieman... Et vähän varovaistakin osalla. Mieltii vähän sitä omaa pärjäämistä sit niis kokeissa-kin (pääsykokeissa) siitä et miten on lukiossa pärjännyt.” (V4)

”Sitten on sitä et, jotkut ajattelee, et on paremmat sisäänpääsymahollisuudet tietyille koulutusaloille, jos on vaikka ensikertalainen, et ois jo senkin suhteen paremmat mahdollisuudet päästä... (mieltii) Et no ainakin tänne mä vois in päästä (opiskelemaan).” (V4)

Samainen opinto-ohjaaja mainitsi, että heikompi lukiomenestys sekä heikompi ylioppilaskirjoituksissa menestyminen vaikuttavat osalla abiturienttien käsityksiin omista kyvyistä pärjätä pääsykokeissa. Hänen mukaansa jotkut abiturientit pohtivat, ovatko pääsykokeet vaikeita, ja miten niihin tulisi valmistautua. Tilanteeseen kerrottiin liittyvän paljon epävarmuutta sekä oman kyvykkyyden aliarvioimista, jossa toisinaan korkeakoulu- paikkoja pohdittiin opiskelupaikan saamisen helppouden näkökulmasta ennemmin, mitä omien kiinnostuksen kohteiden näkökulmasta.

4.1.5 Koulun ulkopuoliset vaikutukset nivelvaiheessa

Jokaisen opinto-ohjaajan mukaan abiturienttien nivelvaiheohjauksissa on selkeästi huomattavissa koulun ulkopuolelta tulevia vaikutuksia, jotka vaikuttavat opiskelijoiden käsityksiin jatkokoulutuspaikoista, ammateista sekä lukiossa opiskeltavista oppiaineista. Opinto-ohjaajien kokemuksissa oli eroavaisuuksia, ja kukin heistä nosti esille erilaisien asioiden vaikuttavan opiskelijoiden käsityksiin. Käsityksiin vaikuttaviksi asioiksi nousivat media ja yhteiskunta, vanhempien ja sukulaisten koulutustaustat ja näkemykset korkeakouluista, sekä vanhempien sosioekonominen asema.

Muutama opinto-ohjaaja korosti median ja yhteiskunnan vaikutusta opiskelijoiden ajattelun rakentumisessa. Erityisesti pitkän matematiikan opiskeluun liittyvät käsitykset

johtuivat muutaman opinto-ohjaajan mukaan suurelta osin median rakentamasta kuvasta, joka korostaa oppiaineen merkitystä todistusvalinnassa. Heidän mukaansa eri medioissa tuodaan paljon esille pitkän matematiikan opiskelun osuutta jatkokoulutuspaikkojen saamisen suhteen. Esimerkiksi mitä paremman arvosanan kirjoittaa pitkän matematiikan oppianeesta, sitä paremmat pisteet ja mahdollisuudet opiskelijalla on päästä monelle eri koulutuslalle. Pitkän matematiikan parhaan arvosanan kerrottiin myös antavan parhaat lähtöpisteet monelle eri alalle huolimatta siitä, ettei kaikki alat välttämättä vaadi kovin suurta matematiikan osaamista.

Opinto-ohjaajien mukaan pitkän matematiikan opiskelun hyöty ei korreloi kaikkien koulutusalojen suhteen, ja moni opiskelija pohtii oppiaineen opiskelua lähtöpisteiden vuoksi. Toinen asian esille nostaneista opinto-ohjaajista korosti, että opiskelijavalintauudistus lisää ahdistusta etenkin sellaisilla opiskelijoilla, jotka eivät koe olevansa matemaattisesti suuntautuneita tai lahjakkaita matemaattisissa aineissa. Hänen kokemuksissaan media luo paineita joillekin opiskelijoille valita tiettyjä aineita, jotta jatkokoulutuspaikkoihin pääseminen helpottuisi.

Toinen opinto-ohjaaja kertoi mediassa paljon puhutun opiskelijavalintauudistuksen johtavan siihen, että jotkut opiskelijat arvottavat eri oppiaineiden opiskelua lukiossa. Hänen mukaansa yhteishauissa ylioppilaskirjoituksista saatavat pisteet vaihtelevat aineittain. Esimerkiksi vieraiden kielten opiskelusta ei saa läheskään yhtä paljon lähtöpisteitä, mitä esimerkiksi pitkästä matematiikasta, vaikka näiden aineiden opintomenestys olisi hyvää tai kiitettävää. Hänen kokemuksissaan korostui abiturienttien taktikoiminen sen suhteen, mitä he aikovat kirjoittaa ylioppilaskirjoituksissa. Hänen kokemuksissaan media luo tiettyjä raameja, joiden läpi moni opiskelija tarkastelee lukiossa opiskeltavia oppiaineita.

Kahden opinto-ohjaajan kokemuksissa nousi yhteiskunnan eri näkemysten ja arvostusten vaikutus opiskelijoiden asenteisiin ja käsityksiin eri aloista sen suhteen, mitä ammatteja pidetään arvostettuina ja arvokkaina. Abiturienttien keskuudessa ammattien arvokkuutta pohdittiin muun muassa palkkaluokituksilla. Yhden opinto-ohjaajan mukaan erityisesti opinnoissa menestyvät pojat pohtivat jatkokoulutuspaikkoja sen suhteen, mitkä ammatit ovat hyvin palkattuja. Hänen mukaansa ilmiö ei sinällään ole haitallinen, mutta

palkkauksiin keskittyminen voi ohjailla hakupaikkojen valintaa huomattavasti enemmän, mitä aito kiinnostus ja halu itse työtä tai alaa kohtaan.

Toinen opinto-ohjaaja mainitsi työelämässä tietyillä aloilla vallitsevien statusten vaikut-tavan abiturienttien käsityksiin eri aloista. Hänen mukaansa suhteellisen suuri osa abitu-rienteista kokee kauppakorkeakoulun, lääketieteellisen sekä oikeustieteellisen alan ole-van avain menestykseen, ja kuvailee näitä kolmea alaa käsitteellä ”hakupainealat”. Opinto-ohjaajan mukaan jo monien vuosien ajan nämä kolme alaa ovat nousseet monien abiturienttien hakutoiveissa esille, ja aloille annetaan edelleen suurta arvostusta. Opinto-ohjaaja nosti esille abiturienttien näkökulman kapea-alaisuutta statusalojen suhteen. Hä-nen mukaansa abiturienteilla ei ole kovin laajaa tietämystä siitä, että monet muut alat voivat olla yhtä hyviä tai joissain tilanteissa jopa parempia vaihtoehtoja opiskelijoille.

”Tietyillä aloilla on statusasema. No ne on nämä hakupainealat, oikis, lää-kis ja kauppiis. Niitä ne nostaa vuodesta toiseen esille... Niillä aloilla on jotenki hyvän jatkon leima, ja moni ajattelee että no sinne sit ehottomasti.”
(V3)

”Et joutuu sit välillä ihan sanomaan, et on niitä muitakin aloja olemassa... (mieltii) aika pieni käsitys monella, et mihin kaikkialle sitä sit ihan oikeasti voi hakea. Siellä pyörii ne samat alat, vaikka mahdollisuuksia on ihan mie-lettömästi.” (V3)

Muutama opinto-ohjaaja nosti esille perheen ja sukulaisten koulutustaustojen vaikuttavan opiskelijoiden käsityksiin jatkokoulutuspaikoista sekä tietyistä ammasteista. Vaikutusta kuvailtiin erityisesti siitä näkökulmasta, jossa opiskelijoiden vanhemmat tai sukulaiset evät ole itse korkeakoulutettuja. Yhden opinto-ohjaajan mukaan jotkut opiskelijat eivät ajattele hakevansa yliopistoon, sillä heidän suvussaan ei ole yliopiston tai lukion käyneitä. Haastattelun aikana kyseinen opinto-ohjaaja pohti perheen ja sukulaisten korkeakoulut-tamattomuuden mahdollisesti rakentavan vääristynyttä kuvaa omista kyvyistä joidenkin opiskelijoiden kohdalla. Hän arveli, että jotkut opiskelijat eivät usko omiin kykyihinsä pärjätä akateemisessa korkeakoulussa, vaikka omat arvosanat olisivatkin kiitettäviä. Hän

koki perheen ja sukulaisten koulutustasojen olevan yksi selittävä syy sille, miksi jotkut opiskelijat aliarvioivat omaa osaamistaan ja koulumenestystään.

”Et emmä kyl oo ajatellut yliopistoon, et ei meen suvussa oo koskaan ollu ketään kuka ois ollu.” (V2)

”Sit mä siihen et, no sullahan on tääl ysii ja kymppii et eks sä nyt sit? Mutta ku siel on nii kauheen vaikeeta et...” (V2)

Toisen opinto-ohjaajan mukaan jotkut abiturientit antavat suhteellisen paljon painoarvoa perheen ja suvun käsityksille siitä, millaista korkeakouluissa opiskelu on. Sukulaisten ja perheiden myötä osalle opiskelijoista rakentuu korkeakouluista kuva, että opiskelu on vaikeaa, työlästä ja kestää kauan. Samalla hän mainitsi perheiden puutteellisen kannustamisen luovan varovaista suhtautumista pohtia korkeakouluun hakeutumista. Opinto-ohjaajan mukaan tällaisia perheeltä ja suvulta rakentuneita käsityksiä on vaikea muuttaa, ja opiskelija on usein hyvin päättäväinen sen suhteen, ettei aio hakeutua korkeakouluun.

”Kyllä näitäkin kuulee, että esimerkiksi yhen nuoren täti oli hälle aikoinaan sanonut, että millaista yliopistos on, että on kovin työlästä ja vaikeaa.” (V5)

”Aika vanhanaikaisia ajatuksia saattaa olla. Yliopistossa täytyy olla paljon lukupäätä ja kesto on tolkuttoman kauan. Että, ei oikein kannusteta siihen, että hakis ja että pärjäis siellä korkeakoulussa.” (V5)

Yksi opinto-ohjaaja nosti esille perheen sosioekonomisen taustan vaikutuksia nivelvaiheessa tapahtuvaan korkeakouluhakuun. Hänen mukaansa abiturientit, joiden perheellä on alhaisempi koulutustausta, ovat yleisesti ottaen arempia hakeutumaan akateemisiin korkeakouluihin. Ne abiturientit, jotka kuitenkin harkitsevat korkeakouluja, valitsevat enemmän ammattikorkeakoulun linjoja, mitä yliopistolintoja. Puheessaan hän korostaa, ettei väheksy ammattikorkeakoulun koulutuslinjoja, vaan kertoo opiskelijoiden korkeakouluopintoihin liittyvistä käsityksistä. Moni opiskelija ajattelee ammattikorkeakoulun

olevan yliopistoa helpompi korkeakoulu sen suhteen, että se mielletään yliopistoa käytännöllisemmäksi sekä lyhytkestoisemmaksi.

Samainen opinto-ohjaaja kertoi, että alhaisemman sosioekonomisen luokan perheistä tulevat abiturientit yleisesti ottaen yrittävät hakea vain kerran ammattikorkeakouluun, ja mikäli opiskelupaikka ei heti aukea, he eivät yleensä yritä toista kertaa hakea. Opinto-ohjaaja pohti, että abiturienttien puutteellinen itseluottamus sekä omien kykyjen aliarviointi yhdessä perheeltä saatavan mallin kanssa voivat kaikki vaikuttaa siihen, etteivät he uskalla tai halua yrittää uudelleen.

”Mieluummin suuntautuvat AMK:in linjoille mitä yliopistoon. Ja eivät ainakaan hae enää uudestaan, jos eivät heti pääse.” (V4)

”Et kyllä mä koen, et siellä vaikuttaa tosi paljon taustalla se perheeltä omaksuttu malli kuitenkin.” (V4)

Yksi opinto-ohjaaja koki koulun ulkopuolisen arjen vaikuttavan opinto-ohjaajien sanomaa voimakkaammin opiskelijoiden käsityksiin korkeakoulujen hakukäytänteistä. Hänen mukaansa monella opiskelijalla on käsitys, että ylioppilastodistus on ainoa väylä päästä jatko-opiskelemaan, ja monet kokevat paineita suoriutua lukiosta sekä ylioppilaskokeista menestyksellisesti. Opinto-ohjaaja koki median, vanhempien sekä kaverien vaikuttavan nuoren käsityksiin hakukäytänteistä ja siitä, että todistusvalinnalle annetaan suurta huomiota. Monet eivät tiedä, että korkeakouluihin voi hakea monien eri väylien kautta, ja ettei keskivertoinen tai heikko ylioppilastodistus ole esteenä hakeutua korkeakouluun. Opinto-ohjaajan mukaan korkeakouluihin voi hakeutua monien erilaisten väylien kautta, joista hän mainitsi esimerkkeinä avoimen yliopiston väylän sekä valintakokeeseen osallistumisen.

”Tässä me ollaan tästä aiheesta opojen kans puhuttu et, kyl me häviäjiä siinä ollaan, et vaikka me mitä yritettäs kertoo, ja jotenki murtaa semmosia... (mieltii) Jonkin näkösiä stereotyyppisiä ajatuksia tai kapea-alasia näkökulmia hakuihin liittyen.”(V2)

”Et kyl me armottomasti jotenki jäädään niille kyl siinä et, et toki joku aina hoksa, et aa niin eiks tää menekkään näin ... Mut kyl se sielt nuoren arjesta sieltä koulun ulkopuolelta tuleva viesti on sitte kuitenkin melko voimakas.”

(V2)

4.2 Opiskelijan tukeminen nivelvaiheessa

Opinto-ohjaajat pyrkivät tukemaan opiskelijoita mahdollisimman hyvin sekä nivelvaiheessa että yleisesti koko lukion aikana. Nivelvaiheeseen liittyviksi tuen keinoiksi kuvattiin itsetuntemusta tukevia menetelmiä, kuten ammatinvalintatestejä, korkeakouluvierailuja, ohjauskeskusteluja, hakutilanteisiin liittyviä harjoituksia sekä kannustamista ja toisinaan rauhoittelua. Jokainen opinto-ohjaaja korosti runsaan tiedonjaon tärkeyttä, ja jokainen opinto-ohjaaja koki työssään saavansa riittävästi aikaa ja resursseja toteuttaa ohjaustyötään sekä tukea opiskelijoita nivelvaiheessa.

Yksi opinto-ohjaaja kertoi hyödyntävänsä paljon ammatinvalintatestejä opiskelijoiden itsetuntemuksen tukena. Hän koki testien auttavan avaamaan ohjauskeskusteluja varsinkin sellaisissa tilanteissa, joissa opiskelijoilla on vaikeuksia sanoittaa tai hahmottaa omia kiinnostuksen kohteitaan työelämän ammattien suhteen. Hän kuvaili ammatinvalintatestien auttavan opiskelijoita hahmottamaan sitä, millaisia ominaisuuksia toivoo tulevaisuuden työltään. Testien avulla opiskelijat pääsevät pohtimaan esimerkiksi sitä, pitävätkö he enemmän käytännöllisemmästä vai teoreettisemmasta työstä, ihmisten parissa työskentelestä vai yksin toimisesta, tai pikkutarkasta vai hieman vapaammasta työstä. Hänen mukaansa ammatinvalintatestien tulokset antavat ohjauskeskusteluille pohjaa, jonka avulla hän voi herätellä opiskelijoita pohtimaan omia mieltymyksiään työelämän suhteen sekä näin ohjata heitä oikeaan suuntaan jatkokoulutuspaikoissa.

Opinto-ohjaajat korostivat tiedon runsaan jakamisen merkitystä nivelvaiheessa. Opinto-ohjaajat pyrkivät ohjaamaan opiskelijoita oikeiden tietolähteiden pariin sekä kertomaan eri mahdollisuuksista. Opinto-ohjaajat korostivat, että heidän tehtävänsä on ennemminkin

tarjota opiskelijoille mahdollisuuksia löytää laajasti tietoa erilaisista aloista ja korkeakouluista, kuin kertoa yksityiskohtaisesti korkeakoulujen opetustarjonnasta.

Muutama opinto-ohjaaja kertoi tekevänsä tiivistä yhteistyötä lähikuntien korkeakoulujen kanssa, ja sopivansa paikan päällä tapahtuvia vierailuja ja esittelyjä. Heidän mukaansa korkeakouluopiskelijat sekä korkeakoulujen henkilökunta vastaavat korkeakoulujen esittelyistä, ja opinto-ohjaajan tehtävä on luoda näille kohtaamisille mahdollisuuksia. Yksi opinto-ohjaaja mainitsi myös, että hänen tehtävänsä on tarjota opiskelijoille mahdollisuuksia osallistua erilaisiin tapahtumiin, jotka voivat auttaa opiskelijoita nivelvaiheeseen kuuluvissa päätöksenteoissa. Yhdeksi merkittäväksi tapahtumaksi hän mainitsi vuosittain järjestettävät Studia messut, jotka toimivat hyvänä korkeakouluihin tutustumisen paikkana.

”Pyrin aina tarjoamaan mahdollisimman paljon tilanteita, joissa sit pääsis kuulemaan ja näkemään, et millasta siellä korkeakoulussa ihan oikeasti on. Et esimerkiks vierailut on ollu tosi hyviä, et joskus joku opiskelija on sit iha tullut sen vierailun jälkeen sanomaan mulle et, hei nyt mä tiedän mihin mä haen.” (V5)

”Et mitä tutummaksi asiat tulee (korkeakoulut), nii sitä helpompi sit tietty on mieltä eri aloja ja kouluja. Et kyl se tiedonjako on täs hyvin tärkeää.” (V5)

Yksi opinto-ohjaaja kertoi toivovansa korkeakoulujen sekä lukion välisen yhteistyön jatkuvan sekä lisääntyvän tulevaisuudessa. Hänen kokemanaan yhteistyö vähentää lukion ja korkeakoulun välistä kuilua, ja alentaa kynnystä hakeutua korkeakouluihin. Opinto-ohjaaja toivoi myös yhteistyön liittyvän laajemmin eri oppiaineisiin, jotta opiskelijat voisivat suhteuttaa lukio-opintojaan jatkokoulutus- ja uramahdollisuuksiin. Hänen mukaansa menetelmä voisi auttaa opiskelijoita paremmin hahmottamaan kiinnostuksen kohteitaan jo varhaisemmassa vaiheessa lukio-opintoja, joka vähentäisi painetta kolmannen vuosiluokan kohdalla.

Toinen opinto-ohjaaja toivoi tulevaisuudessa esittelyjä myös harvinaisemmilta aloilta, sekä laajemmin esittelyjä monista eri korkeakouluista ympäri Suomea. Hänen mukaansa tämä voisi auttaa abiturientteja lähestymään monipuolisemmin sekä rohkeammin eri aloja ja korkeakouluja, jos tietoa olisi enemmän tarjolla. Hän toivoi etäesittelyjä laajemmin pitkien välimatkojen päässä olevilta korkeakouluilta, ja konkreettisia vierailuja lähikuntien korkeakouluissa. Hänen kokemuksissaan nousi abiturienttien suhteellisen kapea tietämys eri alojen opinnoista sekä eri korkeakoulujen opintolinjoista. Hänen mukaansa moni abiturientti ei vielä tiedä, miten monia erilaisia mahdollisuuksia heillä on jatkokoulutuspaikkojen suhteen.

”Et ne samat koulutusalat pyörii monen mielessä. Et ei vielä ihan ymmärrä sitä, miten monia eri koulutuksia voisit hyödyntää sit sen työelämän suhteen. Et ne harvinaisemmat alat jää kyllä monella... (mieltii) et ku niistä ei tiedetä mitään tai ei olla ees koskaan kuultu.” (V2)

Yksi opinto-ohjaaja kertoi hakutilanteiden konkreettisen harjoittelemisen auttavan abiturientteja nivelvaiheessa. Korkeakouluhakuja kuvailtiin uudeksi ja tuntemattomaksi asiaksi, johon opiskelijat tarvitsevat ohjausta ja tukea. Hän kertoi kehottavansa usein abiturientteja tekemään yhteishaun myös harjoituksen näkökulmasta, jotta tilanne tulisi opiskelijoille tutuksi, mikäli jatkokoulutuspaikkaa ei ensimmäisellä kerralla saada. Hän koki valintakoetilanteen sekä siihen liittyvien käytännönasioiden läpikäymisen tärkeäksi nivelvaihetta sujuvoittavaksi tekijäksi, jossa opiskelija saa tarvittaessa tukea ja ohjausta haun tekemisessä.

Kaksi opinto-ohjaajaa kertoi hyödyntävänsä joidenkin opiskelijoiden kohdalla moniammatillista työryhmää. Yksi opinto-ohjaajista kertoi toisinaan ohjaavansa opiskelijoita käymään ammatinvalintapsykologin luona, mikäli opiskelijoilla on paljon haasteita hahmottaa omaa suuntaansa. Toinen opinto-ohjaajista mainitsi ohjaavansa joissain tilanteissa opiskelijan koulupsykologin luokse esimerkiksi sellaisissa tilanteissa, joissa opiskelija on selkeästi jännittynyt valintakokeeseen osallistumisen suhteen. Samainen opinto-ohjaaja mainitsi, että koulupsykologille ohjaaminen on varsin luonnollinen vaihtoehto erityisesti

sellaisten opiskelijoiden kanssa, joiden hän tietää jo aiemmin käyttäneen koulupsykologin palveluita.

Kolmen opinto-ohjaajan mukaan työhön kuuluu rauhoittamista erilaisissa tilanteissa, jotka kaikki tavalla tai toisella liittyvät nivelvaiheeseen sekä erityisesti jatkokoulutuspaikan saantiin. Yhden opinto-ohjaajan mukaan hyvin moni opiskelija on huolissaan omista mahdollisuuksistaan päästä korkeakouluun, jolloin hän on pyrkinyt rauhoittamaan huolissaan olevia opiskelijoita. Yhdeksi toimivaksi tavaksi hän nosti erilaisten hakuväylien tutuksi tekemisen kertomalla, että hakeminen onnistuu monien eri reittien avulla. Hänen mukaansa tiedon lisääminen sekä erilaisten vaihtoehtojen kertominen toisinaan rauhoittaa tilanteita.

*”Pyrin rauhoittamista tekemään. Et jokaiselle löytyy kyllä se väylä jatkaa...
Moni on hyvin huolissaan.” (V1)*

Toinen opinto-ohjaaja kertoi rauhoittelun kohdistuvan ennemminkin ensimmäisen sekä toisen vuoden opiskelijoihin, jotka kokevat jatkokoulutuksen kannalta paineita valita juuri oikeat aineet. Hänen mukaansa lukion kuuluisi tarjota nuorille aikaa miettiä, mitä he haluavat tulevaisuudessa tehdä, mutta samalla koki lukion lisäävän painetta tehdä päätöksiä jo hyvin varhain. Opinto-ohjaaja kertoi kehottavansa usein opiskelijoita rentoutumaan ja keskittymään sillä hetkellä pelkästään lukioelämään.

”Yritän nuorille kertoa, et rentoutukaa ja rauhoittukaa ja keskittykää nyt tähän lukiossa oloon... Et kyllä kaikille löytyy joku jatkosuunnitelma.” (V4)

Kolmas opinto-ohjaaja sijoitti rauhoittamisen ennemminkin tilanteisiin, joissa opiskelija on huolissaan oikean jatkopaikan valitsemisesta. Hänen mukaansa ensikertalaisuuskiintiöt lisäävät painetta valita mieleinen ala ensimmäisellä hakuyrityksellä, ja paikan vastaanottamiseen liittyviä riskejä pohditaan pitkään. Opinto-ohjaaja pyrki tekemään rauhoittelua sen suhteen, että yhden jatkokoulutuspaikan valinta ei ole lopullinen päätös tulevaisuudelle, vaan että vaihtoehtoja on monia.

4.3 Opiskelijoiden haasteiden kohtaaminen

Kaikkien haastattemieni opinto-ohjaajien mukaan opiskelijoilla ilmenee hyvinkin paljon erilaisia haasteita, joita he kohtaavat työssään lähes päivittäin. Yksi opinto-ohjaaja kuvaili haasteiden tai erilaisten huolien kohtaamisen olevan täysin arkipäiväistä ja olennaista opiskelijoiden kohtaamisissa. Haasteita kuvailtiin arkipäiväisiksi asioiksi, jotka eivät välttämättä aina liittyneet opiskeluun. Tällaisia haasteita kuvailtiin koulun ulkopuoliseen elämään liittyviksi ihmissuhde- ja perheasioiksi, sekä aikuisuuteen kasvamiseen liittyviksi asioiksi. Yksi opinto-ohjaaja kuvaili yhtä aikuisuuteen kasvamiseen liittyvää asiaa itsenäisyyden lisääntymisellä, joka näkyi erityisesti lukio-opintojen alkamisvuonna itsenäisten kurssivalintojen yhteydessä. Eräs opinto-ohjaaja toi esille koulun ulkopuolisten haasteiden vaikutusta opiskeluun opinnoissa jaksamisen ja niihin keskittymisen näkökulmasta.

Opinto-ohjaajien mukaan haasteet ovat erilaisia eri vuosiluokilla. Lähes kaikki haastattemani opinto-ohjaajat kertoivat haasteista ensimmäisen ja viimeisen opiskeluvuoden näkökulmista, ja vain yksi opinto-ohjaaja mainitsi toisen vuoden haasteista. Lukion ensimmäisen vuoden syksyn koettiin tuovan haasteita erityisesti opiskeluun liittyvissä asioissa. Lukio-opinnot ovat peruskouluopintoja haastavampia, ja valmiin lukujärjestyksen sijasta omat opinnot täytyy itse järjestellä ja rakentaa. Opiskelijoilta vaaditaan itsenäistä kurseille ilmoittautumista sekä ymmärrystä siitä, mitä kursseja pitää milloinkin suorittaa.

Yksi opinto-ohjaaja kertoi huomanneensa, että lukion alkaessa osalla ensimmäisen vuoden opiskelijoista on paljon tavoitteita ja odotuksia lukio-opinnoista, jotka eivät syystä tai toisesta todellisuudessa täyty. Hän kuvaili odotuksia muun muassa käsityksillä saada helposti hyviä arvosanoja ja käsityksellä suorittaa liian monta kurssia samaan aikaan suhteessa työmäärään. Hän kertoi lukion työmäärän yllättäneen osan ensimmäisen vuoden opiskelijoista, ja kertoi näiden opiskelijoiden olleen pettyneitä omaan suoriutumiseensa.

”Et jos on saanut yläasteella hyviä arvosanoja pienellä työmäärällä, niin ei se enää näy siellä lukiossa samalla tavalla... Monella ne odotukset jää

sitten vajaiksi... Ja tulee pettyneitä opiskelijoita juttelemaan et mitäs nyt sitten kun mä halusin tehdä nää kaikki (kurssit) jo tässä syksyllä.” (V5)

Myös lukion luokattomuutta nostettiin esille, joka ilmeni erityisesti ensimmäisen vuoden opiskelijoiden ohjauksessa. Opinto-ohjaajien mukaan suurin osa uusista lukiolaisista tottuu luokattomuuteen mutkattomasti, mutta joillakin opiskelijoilla he huomaavat selvästi sen tuovan haasteita kurssien valintojen suhteen. Yksi opinto-ohjaaja kertoi, miten toisinaan joku opiskelija haluaa ehdottomasti kaverinsa kanssa samoille kursseille, vaikka nämä kurssit eivät välttämättä olisi tämän opiskelijan henkilökohtaisessa opetussuunnitelmassa, tai omissa kiinnostuksen kohteissa.

”No sitten mä siinä että, no ootko sä kiinnostunut tästä maantiedosta näin paljoa, että voisit sitten vaikka kirjoittaa tämän aineen. Ja opiskelija on silleen että no, mut mun kaveri on niillä kaikilla niin siks mä vaan otin ne kans.” (V4)

Vain yksi opinto-ohjaaja kertoi lukion toisen vuoden aikana usein esiintyvistä asiasta. Hän kertoi huomaavansa erityisesti toisen vuoden aikana, että joidenkin opiskelijoiden motivaatio vähentyy, ja omaa päätöstä opiskella lukiossa ammattiopiston sijasta kyseenalaistetaan. Hän lisäsi myös, että monesti opiskelijoiden motivaatio kasvaa jälleen lukion kolmannelle vuodelle siirtymisen yhteydessä, jonka yhdeksi syyksi hän nosti opiskelijoiden halun valmistua ja päästä lukiosta pois.

”Toisena vuotena alkaa kyllä tulemaan se, että lukiossa olemisen jännittävyys on jo mennyt, ja alkaa tulemaan motivaatiokatoa... Että miksi mä olen tänne tullut. Et mitä jos sittenkin tää oli huono valinta.” (V3)

”Sitten se motivaatio paranee abivuonna kun halutaan päästä pois ja valmistua kuitenkin. Näitähän on toki kaikilla vuosiluokilla, mutta erityisesti se motivaatiokato näkyy sillä toisella.” (V3)

Monet opinto-ohjaajat kertoivat erityisesti epävarmuuden tunteen lisääntymisestä lukion kolmannella luokalla, joka liittyi vahvasti lukion jälkeisen elämän pohtimiseen. Yhden opinto-ohjaajan mukaan jotkut opiskelijat saattavat pohtia jatko-opintoja ja lukion jälkeistä elämää jo ensimmäisestä vuosiluokasta alkaen, vaikka hänen mukaansa heitä on suhteellisen vähän. Jatko-opintoihin liittyviä haasteita opinto-ohjaajat kuvailivat opiskelijoiden epävarmuutena siitä, mihin haluaisi hakea ja mihin heillä on mahdollisuuksia hakea. Epävarmuuteen liittyi myös epäselvä opintosuunnitelma, jonka johdosta jatko-opintosuunnan löytäminen toisilla opiskelijoilla vaikeutuu.

Yksi opinto-ohjaaja kuvaili erityisesti kolmannella luokalla esiintyvää haastetta kiireen tuntemuksena. Hänen mukaansa jotkut kolmannen luokan (abiturientit) opiskelijat yllättyvät siitä, miten nopeasti jatko-opintopäätös pitäisi tehdä. Monella abiturientilla on mielessään vain ylioppilaskirjoitukset ja ylioppilaaksi valmistuminen, eikä lukion jälkeistä aikaa ole kovin paljoa ehditty ajatella tai suunnitella.

”On niitäkin tapauksia, että en mä nyt oo ehtinyt tätä mieltä yhtään, kun mun on pitänyt keskittyä näihin kirjoituksiin... Et pitääks tää nyt jo tietää. Et se tulee niin äkkiä sit joillekin... (mieltii) yhtäkkiä eteen.” (V4)

Yksi opinto-ohjaaja kuvaili haasteiden ilmenemisen tapahtuvan monella eri tavalla. Toisinaan jotkut opiskelijat nostavat hyvin aktiivisesti esille omia haasteitaan sekä mietityttäviä asioita sekä opiskelun että koulun ulkopuolisen elämän suhteen. Vastaavasti jotkut opiskelijat eivät kysyttäessä kerro ollenkaan asioista, jotka saattaisivat mahdollisesti mietityttää heitä. Haasteiden kuvailtiin ilmenevän myös opintomenestyksen kautta. Heikosti menestyvien opiskelijoiden parissa opinto-ohjaaja pyrki omatoimisesti esittämään oikeita kysymyksiä liittyen asioihin, jotka voivat mahdollisesti vaikeuttaa opiskelua.

4.4 Opiskelijoiden haasteiden tunnistaminen

Jokainen opinto-ohjaaja koki tunnistavansa herkästi opiskelijoiden erilaisia haasteita, huolia ja epävarmuuksia. Huolia kuvailtiin kaikkiin elämän osa-alueisiin liittyvinä

huolina, mutta moni painotti oppimisen haasteiden tunnistamisen olevan työnsä keskiössä, joihin pyrittiin aina löytämään ratkaisuja. Tunnistamisen taitojen taustalle ilmeni erilaisia tekijöitä, joita olivat taustakoulutus, aiemmat työkokemukset, opiskelijoiden heterogeenisyys, oma elämäkokemus sekä omaan persoonaan liittyvät piirteet. Moni opinto-ohjaaja kertoi olevansa herkkä ihminen, jonka johdosta aistivat, jos opiskelijan mieltä painoi jokin asia.

Yksi opinto-ohjaaja koki tunnistavansa jopa liian herkästi oppimiseen sekä arkielämään liittyviä huolia oman taustakoulutuksensa ansiosta. Opinto-ohjaaja kertoi opettaneensa vuosia uskonnon, psykologian ja filosofian oppiaineita ennen nykyisen työnsä aloittamista. Hän koki aiempien opintojensa sekä opetustyökokemuksensa vaikuttaneen merkittävästi omiin kykyihinsä tunnistaa opiskelijoiden huolia. Hän korosti pitkän opetushistorian antaneen hänelle hyviä valmiuksia kohdata ja tunnistaa ihmisen huolia ja tarpeita, jotka auttavat häntä ohjaustyössä.

Yhden opinto-ohjaajan mukaan hän havaitsi työssään herkästi, että opiskelijalla on jokin huoli tai epävarmuus jostain asiasta, mutta ilman keskustelua ja esittämiään kysymyksiä ei olisi ymmärtänyt varsinaisia huolen aiheita. Hänen mukaansa tällaiset tilanteet vaativat opinto-ohjaajalta kykyä lähteä selvittämään, millaisesta asiasta on kysymys silloin, kun opiskelija ei itse kerro huolistaan. Hän korosti asian yhteydessä herkkyyttä sekä hyviä vuorovaikutustaitoja. Ohjaavalla ja kannustavalla keskustelulla nähtiin olevan merkitystä asian purkamisessa, jossa opiskelijalle luodaan turvallinen tila puhua omista huolistaan.

”Kyllä mä niinku huomaan, että siellä on jotain... Mutta sitten se, että mitä. Se täytyy sitten jollain tavalla saada ulos opiskelijasta, et voitais ratkaista näitä... Haastavia tilanteita.” (V3)

Muutama opinto-ohjaaja pohti, että voisi aina olla hieman parempi tunnistamaan erilaisia haasteita, mutta suhtautuvansa tunnistamistaitoihinsa positiivisesti. Puheessa nousi esille työssä kehittymisen tärkeys sekä omien vahvuuksien tunnistaminen. Kehittymistä kuvailtiin koko työuran aikana tapahtuvaksi prosessiksi, joiden keskiössä nähtiin erilaiset ohjauskokemukset. Opiskelijoiden heterogeenisuutta korostettiin yhtenä oman

ammattitaidon kehittäjänä, joka loi opinto-ohjaajalle halua kehittää omaa ammatillista osaamistaan.

”Niitä on kovin erilaisia (opiskelijoita), että toiset tuo hyvinkin paljon esille omasta elämästään ja kertoo mielellään. Sitten on toki niitä, kenen kanssa menee aikaa selvittää, että aijaa... Tää on tällainen tilanne. Mitenkäs jos tällainen ja tällainen menetelmä auttais, no ei sit kuitenkaan... Ja sit siinä vähän itekkin alkaa pohtia että mitäs työkaluja seuraavaksi kokeilis. Et hirveen erilaisia ohjattavia on.” (V3)

Tunnistamisen taidoissa opinto-ohjaajat kokivat omiksi vahvuuksiksi oman herkkyyden aistia ja lukea erilaisia ihmisiä. Yksi opinto-ohjaaja kuvaili olevansa herkkä ihminen, jonka hän koki yhdeksi vahvuudekseen työssään. Hänen mukaansa oma herkkyyys auttaa tunnistamaan, että opiskelijalla saattaa olla mieltä painavia asioita mielessään. Hän jatkoi tuoden esille, että on eriasia saada opiskelija tuomaan itse esille ajatuksiaan. Tähän hän olisi toivonut saavansa lisää työmenetelmiä, jotta saisi opiskelijat rohkeammin kertomaan mietityttävistä asioista.

”No koen itseni sellaisena, että oon aika herkkä ihminen, ja se jatkuu täällä työn puolella työroolissa sillä tavalla, että ainakin tunnistaa että jotain on pielessä tai muuta... Että saako sitten nuorta itseään aukaisemaan niitä asioita on toinen kysymys. Toki sitten voisi olla niitä työkaluja enemmän.” (V2)

Omaa herkkyyttä tuotiin esille myös oman elämäkokemuksen ja työkokemuksen tuomien vahvuuksien näkökulmasta. Erilaisten kokemusten myötä yksi opinto-ohjaaja oli huomannut, millaiset toimintamenetelmät toimivat parhaiten, sekä millaisen asetelman vuorovaikutustilanteissa on kokenut toimivaksi. Opinto-ohjaaja kertoi toimivansa ohjaustilanteissa ennemminkin kuuntelijan roolissa, kuin puhujana. Hän koki kuuntelijan roolissa olemisen auttavan nuorta aukaisemaan omia asioita ja kertomaan, mikä mieltä painaa. Hän kuvaili ohjauksen olevan hyvin strukturoitua, mikäli opinto-ohjaaja itse hyvin voimakkaasti puheellaan ohjaa ja vie ohjaustilannetta tiettyyn suuntaan. Opinto-ohjaaja

korosti, että tällöin nuorelle ei luoda tarpeeksi tilaa kertoa itse omista tunteistaan ja ajatuksistaan.

Muutama opinto-ohjaaja nosti selkeästi havaittavaksi haasteeksi neuropsykologisten häiriöiden, kuten keskittymisvaikeuksien ja kognitiivisten häiriöiden tunnistamisen. Näiden haasteiden kerrottiin vaikuttavan merkittäväällä tavalla opiskelijoiden keskittymiseen ja tarkkaavuuteen sekä sitä kautta opintojen etenemiseen. Yhden opinto-ohjaajan mukaan useissa tapauksissa opiskelija itse tuo esille esimerkiksi ADHD- tai ADD-diagnoosin, ja haluaa keskustella sen vaikutuksista opiskeluun. Samainen opinto-ohjaaja koki olevansa keskeisessä roolissa siinä määrin, että nuorten asioiden hoitamista viedään eteenpäin ja nuorille saadaan heidän tarvitsemaansa tukea.

Yksi opinto-ohjaaja korosti opiskelijoiden huonovointisuuden ja sairastumisen havaitsemista, jota usein tunnistettiin koulusta poisjäämisen sekä heikon tai vastaavasti liian suorituskeskeisen opintomenestyksen kautta. Hän kuvaili sairastumiskokemuksia ahdistuksen sekä syömishäiriöiden näkökulmista. Hänen kokemuksissaan ahdistuksesta kärsivät opiskelijat eivät kyenneet osallistumaan oppitunneille, tai tulemaan kouluun aamuisin. Ahdistuminen johti myös eräällä opiskelijalla siihen, ettei hän kyennyt vastaamaan yhteenkään opinto-ohjaajan lähettämään viestiin. Syömishäiriö oli johtanut yhdellä opiskelijalla ylisuorittamiseen sekä uupumukseen, kun parhaiden arvosanojen pakonomainen tavoittelemisen oli ylittänyt opiskelijan voimavarat.

Neuropsykologisten ongelmien tunnistaminen koettiin olevan selkeästi tunnistettavissa oleva haaste, joka oli kuitenkin haastavaa ratkaista. Monesti nämä ongelmat olivat siirtyneet peruskoulusta lukioon, ja ongelmat olivat syntyneet jo varhain. Opinto-ohjaajat korostivat moniammatillisen työryhmän kanssa toteutettavan työn merkityksellisyyttä opiskelijoiden auttamisessa. Moniammatillisiksi toimijoiksi nostettiin koulupsykologien, koulukuraattorien ja terveydenhoitajien yhteistyötä. Myös perheen ja koulun välistä yhteistyötä korostettiin, ja usein perheet olivat mukana lapsensa kuntoutustoiminnassa.

4.5 Opinto-ohjauksen tehtävät

Opinto-ohjauksen tehtäviä kuvailtiin pitkälti lukio-opintojen suunnittelemisen ja suunnitelmien päivittämisen näkökulmasta. Ohjaus ja neuvonta liitettiin osaksi suunnitelmien rakentamista. Opinto-ohjaajien mukaan lukion opinto-ohjauksen tehtävät jakautuvat kolmeen päätehtävään:



Kuvio 2. Lukion opinto-ohjauksen kolme päätehtävää

Ensimmäisenä tehtävänä on lukio-opintojen suunnitteleminen yhdessä opiskelijan kanssa, ja tämän suunnittelun työvälineenä opinto-ohjaajat käyttävät opintosuunnitelmaa. Opintosuunnitelman kuvailtiin auttavan opiskelijoita luomaan jäsennelty suunnitelma opiskelijan lukio-opintojen etenemisestä. Samalla opintosuunnitelman kerrottiin auttavan varmistamaan, että opiskelija etenee opinnoissaan sujuvasti. Opinto-ohjaajien mukaan suunnitelman avulla opiskelija pystyy myös huomioimaan kurssien ajoituksen, pakolliset kurssit ja mahdolliset erikoistumisalueet, jotta opinnot etenevät järjestelmällisesti ja tehokkaasti. Yksi opinto-ohjaaja korosti pakollisten kurssien huomioimisen helpottamista opintosuunnitelman avulla. Hän kertoi usein varmistavansa, että pakolliset kurssit on suunnitelmissa huomioitu erityisesti silloin, kun opiskelija päivittää toisen tai kolmannen opiskeluvuotensa opintosuunnitelmaa.

Toisena tehtävänä on ylioppilaskirjoitusten suunnitteleminen ja niihin valmistautuminen. Opinto-ohjaajien mukaan opinto-ohjaus pyrkii auttamaan opiskelijoita ylioppilaskirjoitukseen valmistautumisessa sekä kirjoitettavien aineiden valitsemisessa. Valmistautumisprosessiin liitettiin ylioppilaskirjoitustilanteiden tutuksi tekeminen neuvonnan ja

ohjauksen avulla. Muutama opinto-ohjaaja kertoi samalla kehottavansa abiturientteja aloittamaan riittävän varhain kirjoitettavien aineiden lukemisen, jotta opiskelijat välttyisivät kiireeltä ennen varsinaisia kokeita.

Kolmas tehtävä on jatko-opintoja ja urasuunnittelua koskeva ohjaus, perehdyttäminen ja valmistautuminen. Opinto-ohjaajien mukaan jatko-opintoihin liittyvässä ohjauksessa tiedon runsas jakaminen oli yksi tärkeimmistä asioista. He pyrkivät lisäämään opiskelijoiden tietoa monista erilaisista jatkokoulutuksista, sekä yhtäältä erilaisista väylistä hakeutua jatkokoulutuksiin. Samalla he pyrkivät lisäämään tietoa erilaisista ammateista sekä työelämävaatimuksista. Yksi opinto-ohjaaja nosti esille, että lukion alussa toteutettava opintojen suunnittelu pohjautuu ja rakentuu pitkälti lukion loppuvaiheeseen kuuluihin asioihin, kuten ylioppilaskirjoitusten valmistautumiseen sekä jatko-opintojen suunnitteluun.

Yksi opinto-ohjaaja kuvaili lukion opinto-ohjausta kaksiosaisena ohjaustyönä. Ensimmäinen osa liittyy lukion alkamiseen ja toinen osa lukion jälkeisen jatkon valmisteluun. Ensimmäisessä osassa ohjaus painottuu lukion toimintatapojen ohjaukselle ja omaksumiselle, joka sisältää kurssisuunnitelman rakentamista, kurseille ilmoittautumista ja käytännön asioiden opettelemista. Toisessa osassa valmistellaan ylioppilaskirjoituksia ja niihin liittyviä käytännön asioita. Toiseen osaan kuuluvaksi opinto-ohjaaja lisäsi myös jatkokoulutus- ja urasuunnittelun ohjauksen.

Opinto-ohjauksen tehtävää lähestyttiin myös tuenannon näkökulmasta, ja opiskelijan tukena olemista koko lukio-opintojen aikana kuvailtiin yhdeksi tärkeimmistä opinto-ohjauksen tehtävistä. Tuen antoa kuvailtiin opiskelijan itsetuntemuksen vahvistamisella ja omien vahvuuksien hahmottamisella. Tueksi koettiin myös opintojen etenemisen seuranta siltä osin, että erityistä huomiota kiinnitetään heikosti opinnoissa etenevien opiskelijoiden tukemiseen ja auttamiseen. Tuen antamiselle annettiin muitakin merkityksiä, eikä tuen tarjoaminen aina liittynyt pelkästään opiskeluun.

”Kaikkienkokoisissa asioissa (tarvitsee tukea). Et olen sellainen yks henkilö lukiolaisen matkan varrella, jonka puoleen voi kääntyä. Mitä tahansa asiaa

opintoihin tai niiden ulkopuolelle liittyen. Välillä muutakin kuin opintoja.”
(V5)

Opinto-ohjaajat toivat esille myös omaan asiantuntijuuteensa ja ammattiinsa liittyviä rajoituksia tuen annon yhteydessä. Tuenannon ja tukena olon tarkoitusta sijoitettiin perinteisesti opiskeluun liittyviin asioihin huolimatta siitä, että tukea annettiin opiskelijoille myös muissa elämän asioissa. Yksi opinto-ohjaaja kuvaili asemaansa oikeiden tukipalvelujen pariin pääsyn koordinoijaksi.

”Kyllä sitä joskus ehdottaa sitten opiskelijalle, että haluaisko vaikka koulu-psykologilla käydä juttelemassa. Jos tiedän, että se opiskelija on jo aiemminkin käynyt, niin niissä se kynnys on matala.” (V1)

Opinto-ohjauksen tehtävää kuvailtiin pääosion suunnittelemisen, ohjauksen sekä tuenannon näkökulmista, jotka liittyivät koko lukioajan opiskeluun. Lukion päättymiseen sijoituvan nivelvaiheen yhdeksi keskeiseksi päätehtäväksi osoittautui jatkokoulutuspaikan löytäminen. Vaikka jotkut opiskelijat eivät valmistuttuaan välttämättä löydä jatkokoulutuspaikkaa, paikan löytämiseen pyritään loppuun asti. Tässäkin tilanteessa opinto-ohjaajat painottivat suunnitelman tekemisen tärkeyttä näkökulmasta, jossa opiskelija tekee suunnitelman lukion jälkeistä elämää varten.

5 POHDINTA

5.1 Tutkimustulosten yhteenvetoa ja tarkastelua

Tutkimusaineistoni mukaan monilla abiturienteilla ilmenee hankaluuksia tunnistaa omia vahvuuksiaan sekä kiinnostuksen kohteitaan, joka hankaloittaa nivelvaiheessa tehtäviä isoja päätöksiä. Vahvuuksien tunnistaminen liitettiin laajemmin osaksi itsetuntemusta, jota kuvailtiin yleisesti ihmiselle haastavaksi taidoksi ikään katsomatta. Vahvuuksien tunnistamisen hankaluutta pohdittiin lukion rakenteen näkökulmasta, jossa lukio ei tarjoa riittävästi mahdollisuuksia omien vahvuuksien syvälliseen pohtimiseen ja hahmottamiseen. Samalla koulumaailman ulkopuolelle sijoittuvien taitojen, kuten ihmissuhdetaitojen ja tunnetaitojen tärkeyttä korostettiin näkökulmasta, jonka mukaan lukio ei tarjoa riittävästi tukea näiden taitojen hahmottamiseen.

Opinto-ohjaajien mukaan on myös opiskelijoita, jotka osaavat kertoa itseä kiinnostavista asioista, mutta eivät välttämättä osaa perustella syvällisesti, miksi tietyt asiat kiinnostavat. Toisinaan opiskelija voi esimerkiksi mieltää toisen henkilön valinnat myös itseä kiinnostaviksi asioiksi sen enempää asiaa miettimättä. Yksi opinto-ohjaaja pohti, voiko vahvuuksien tunnistamisen hankaluus johtua syvällisen itsetutkistelun pelkäämisestä ja harjoituksen puutteesta, joka voi helpottua vasta elämäkokemuksen karttuessa myöhemmällä iällä.

Opinto-ohjaajien mukaan moni opiskelija on uupunut lukio-opintojen päättymisvaiheessa, jonka vuoksi moni jättää hakematta jatkokoulutukseen. Lukion kerrottiin olevan monelle opiskelijalle jo itsessään työläs koulu, jonka vuoksi moni haluaa levätä ja pohtia rauhassa, mitä haluaa tulevaisuudessaan tehdä. Väsymyksen koettiin lisäävän joillakin opiskelijoilla toimetttömyyttä jatkokoulutuspaikkojen miettimisen suhteen, eikä

mielenkiintoa työlälle tiedonetsinnälle aina löytynyt. Toisinaan opiskelijalle ei ollut lukion päättymiseen mennessä myöskään selvinnyt täysin, mille koulutuslinjalle haluaisi suuntautua, jolloin välivuosi oli luonteva vaihtoehto. Osa opinto-ohjaajista koki välivuoden vieton olevan hyvä vaihtoehto joillekin opiskelijoille.

Todistusvalintauudistuksen koettiin lisäävän painetta yleisesti lukiolaisten keskuudessa syystä, että jotkut opiskelijat pohtivat jo hyvin varhain oppiaineiden opiskelun tärkeyttä korkeakouluhakuun vaadittavien lähtöpisteiden kautta. Monet opiskelijat haluavat tehdä juuri oikeat valinnat tulevaisuuden korkeakouluhakujen osalta, jolloin paine on lisääntynyt ja varhaistunut koskemaan myös ensimmäisen ja toisen vuoden lukio-opiskelijoita. Moni opinto-ohjaaja mainitsi pitkästä matematiikasta saatavien korkeiden lähtöpisteiden lisäävän painetta erityisesti sellaisen opiskelijoiden keskuudessa, jotka eivät ole maattisesti suuntautuneita. Monen opiskelijan kerrottiin myös ajattelevan, että päättödistus on ratkaisevin tekijä korkeakouluun pääsyn suhteen, ja valintakokeen mahdollisuutta ei aina tiedetty.

Muutama opinto-ohjaaja mainitsi ensikertalaisuuskiintiön vaikuttavan joidenkin opiskelijoiden nivelvaiheeseen taktikoimisen näkökulmasta. Jotkut opiskelijat ajattelivat opiskelupaikan vastaanottamisen olevan lopullinen päätös tulevaisuudelle, jonka jälkeen koulutusalan vaihtaminen vaikeutuisi huomattavasti. Tämä johti toisinaan siihen, että hyvin menestyvien opiskelijoiden keskuudessa paikan vastaanottamista pohdittiin pitkään, ja kohtalaisesti tai heikosti menestyvät opiskelijat vastaavasti pohtivat tiettyjä koulutusaloja pääsyyvaatimusten näkökulmasta. Kohtalaisesti tai heikosti opinnoissa menestyvien opiskelijoiden kuvailtiin olevan epävarmempia omista kyvyistään pärjätä pääsykokeissa.

Mediasta ja yhteiskunnasta välittyvä viesti, vanhempien ja sukulaisten koulutustaustat ja näkemykset, sekä vanhempien sosioekonominen asema mainittiin koulun ulkopuolisina tekijöinä, jotka vaikuttavat tavalla tai toisella nivelvaiheeseen. Mediassa esiintyvien puheenaiheiden kerrottiin olevan yksi selittävä tekijä sille, miksi osa opiskelijoita kokee paineita valita pitkä matematiikka oppiaineeksi sekä sille, miksi todistusvalinnalle annetaan niin suurta painoarvoa. Yhteiskunnan vaikutusta kuvattiin näkökulmasta, jossa hyvä palkkaiset ammatit sekä hakupainealat, kuten kauppakorkeakoulu, oikeustieteellinen sekä

lääketieteellinen nousevat joka vuosi monen opiskelijan toiveissa esille sen enempää muita aloja miettimättä.

Joidenkin opiskelijoiden kerrottiin vähättelevän omia kykyjään pärjätä korkeakoulussa syystä, että heidän omat vanhempansa eivät ole korkeakoulutettuja. Toisinaan opiskelijan arvostamat ovat kiitettäviä, mutta varovaista suhtautumista hakeutua yliopistoon selitettiin perheen korkeakouluttamattomuudella. Alhaisemman sosioekonomisen taustan perheistä tulevia opiskelijoita kuvailtiin aroiksi sen suhteen, kuinka päättäväisesti he pyrkivät hakeutumaan korkeakouluun. Myös perheen ja sukulaisten näkemyksille annettiin paljon painoarvo näkökulmasta, jossa esimerkiksi sukulainen oli kertonut oman näkemyksensä korkeakouluopintojen vaativuudesta. Yksi opinto-ohjaaja korosti, että opiskelijan arjesta, kuten perheeltä ja läheisiltä tuleva viesti on hyvin voimakas, ja käsityksiä on vaikea murtaa.

Opinto-ohjaajat pyrkivät tarjoamaan runsaasti tietoa, tukea ja erilaisia ohjausmenetelmiä nivelvaiheen sujuvoittamiseksi. Itsetuntemusta tukevaksi menetelmäksi nousi ammatinvalintatesti, jonka avulla opiskelijaa autettiin pohtimaan omia mieltymyksiään erilaisista ammateista ja työnkuvista. Korkeakouluvierailuilla ja yhteistyöllä pyrittiin lisäämään runsaan tiedon jakoa erilaisista jakokoulutusvaihtoehdoista, ja hakutilanteita pyrittiin tuomaan tutuksi erilaisten harjoitusten avulla. Toisinaan opinto-ohjaajat pyrkivät rauhoittamaan erityisesti sellaisia opiskelijoita, jotka olivat huolissaan jatkokoulutuspaikan saamisesta tai oikeiden oppiaineiden valitsemisesta.

Tulosten perusteella haasteita esiintyy runsaasti myös muilla, kuin abiturienteilla. Haasteita esiintyy erityisesti ensimmäisen ja viimeisen vuosiluokan aikana. Ensimmäisellä vuosiluokalla haasteet liittyivät pitkälti lukio-opintojen aloittamiseen ja uuden opiskelukulttuuriin omaksumiseen, ja viimeisen vuoden haasteet liittyivät nivelvaiheen edellyttämiin päätöksentekoihin. Yksi opinto-ohjaaja oli huomannut toisen opiskeluvuoden aikana tapahtuvaa motivaatiokatoa lukiossa opiskelua kohtaan, joka usein tasoittui kolmannella luokalla. Opinto-ohjaajat kokivat tunnistavansa herkästi opiskelijoiden haasteita. Omia tunnistamistaitoja kuvattiin taustakoulutuksen, aiempien työkokemusten, opiskelijoiden

heterogeenisyyden, oman elämäkokemuksen sekä omaan persoonaan ja herkkyyteen liittyvien piirteiden avulla.

Opinto-ohjauksen tehtävät nähtiin jakautuvan kolmeen päätehtävään: opintosuunnitelman ohjaamiseen ja rakentamiseen, ylioppilaskirjoituksiin valmistautumiseen sekä jatko-opintojen ja urasuunnittelun ohjaukseen ja neuvontaan. Opintosuunnitelman kuvattiin auttavan opiskelijaa rakentamaan, suunnittelemaan ja hahmottamaan lukio-opintojaan, jota toimii rakennuspohjana opinnoille. Ylioppilaskirjoitusten valmistautuminen sisälsi muun muassa tilanteen tutuksi tekemistä, kirjoitettavien aineiden valinnan ohjausta sekä ohjausta varhaisen lukemisen aloittamiseen. Jatko-opintojen ja urasuunnittelun ohjauksen ja neuvonnan yhteydessä opinto-ohjaajat korostivat runsaan tiedon jaon, itsetuntemuksen vahvistamisen sekä korkeakoulujen välisen yhteistyön merkitystä. Tärkeäksi tehtäväksi opinto-ohjauksessa osoittautui myös opiskelijan kokonaisvaltainen tukeminen läpi koko lukio-opintojen.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Fenomenografian kuuluessa laadulliseen tutkimukseen on hyvä tarkastella laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Fenomenografiassa tutkija tekee aineiston pohjalta aina subjektiivisen tulkinnan, jolloin on tärkeää pohtia tulkinnan uskollisuutta aineistolle. Kategoriajärjestelmää voidaan pitää aineistoa oikeudenmukaisesti kohtelevana kuvauksena, mikäli yksittäiset haastattelut on mahdollista sijoittaa sen sisälle. Luotettavuuden kannalta oleellista on kategorioiden väliset keskinäiset erot sekä tutkijan tulkinnan uskollisuus aineiston käsitysten eroavaisuuksille. Kategorioiden keskinäisillä eroilla tarkoitetaan erilaisten käsitysten huomioimista ja edustettavuutta, eli kategorioiden välillä ei esiinny päällekkäisyyksiä. Tutkijan tulkinnan uskollisuus aineiston käsitysten eroavaisuuksille tarkoittaa erilaisten käsitteiden huomioimista ja edustettavuuden tunnustamista. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Tutkimuksessani pyrin tuomaan kokemusten mahdollisia eroavaisuuksia esille mahdollisimman hyvin.

Fenomenografisen tutkimuksen haasteena on kyky kuvata toisten ihmisten kokemuksia ja näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä objektiivisesti, irrottautuen omista kokemuksista ja näkemyksistä. Tällä tavoin pyritään havainnollistamaan niitä tapoja, joilla toiset ymmärtävät jotakin tietystä asiasta. (Niikko 2003, 47.) Tutkimuksessa olen pyrkinyt tuomaan haastateltavien äänet esille sellaisena, kuin ne ovat haastatteluissa esiintyneet. Olen pyrkinyt lähestymään aineistoani objektiivisesti haastattelutilanteista aina aineiston analyysiin ja tulososion rakentamiseen asti. Objektiivista suhtautumistani on edesauttanut omien käsitysten tunnistaminen ja tunnustaminen itselleni, ja tämän avulla tapahtunut tietoinen omien käsitysten poissulkeminen tarkastellessani ja purkaessani aineistoa.

Kokemuksen tulkinnassa yhdistyvät tajunnallisuus sekä yksilöllinen että yhteisöllinen ulottuvuus. Ihmistutkimuksessa kokemus nähdään usein yhtenä ulottuvuutena tutkittavasta ilmiöstä. (Tökkäri 2018, 81.) Tutkimuksessani keskityn ainoastaan haastattelemani henkilöiden kokemuksiin, joka vaikuttaa tulosten esittämiseen ja tulososion rakentumiseen. Tämän johdosta voi päätellä, että tutkimukseni tarjoaa rajallisesti tietoa opinto-ohjaajien kokemuksista abiturienttien nivelvaihehaasteisiin liittyen.

Olen huomionut tutkimukseni eettisyyden tavoittaessani opinto-ohjaajia. Haastattelemani opinto-ohjaajat ovat voineet osallistua tutkimukseen vapaaehtoisesti ja omasta tahdostaan heidän aikataulujaan kunnioittaen. Jokainen haastattelemani opinto-ohjaaja on halutessaan saanut päättää, vastaako jokaiseen haastattelukysymykseen. Ennen haastattelujen toteuttamista kerroin tutkimukseni aiheen, sekä haastattelun kulusta kertomalla kysymysten määrän sekä siihen kuluva suunnitellun ajan. Pyysin jokaiselta luvan haastattelujen äänittämiselle, ja lupasin hävittää nämä äänitteet tutkimuksen valmistuttua. Lupasin myös käsitellä sekä esittää haastattelut täysin anonymisti nimeämällä heidän vastauksensa lyhenteillä V1, V2, V3, V4 ja V5. V kirjain tarkoittaa vastaajaa, ja numero erittelee vastaajat toisistaan. Tulososiossa pyrin tuomaan runsaasti esille tutkimushenkilöiden suoria vastauksia, jonka tarkoitus oli lisätä tutkimustulosten luotettavuutta ja avoimuutta.

5.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Tutkimukseni tulosten perusteella voidaan todeta, että abiturienttien nivelvaiheeseen liittyy paljon erilaisia haasteita, jotka vaikuttavat tavalla tai toisella nivelvaiheen rakentumiseen ja sujumiseen. Vaikka tutkimukseni käsitteli abiturienttien nivelvaihehaasteita, opinto-ohjaajien vastaukset huomioivat myös lukion muut luokka-asteet. Opinto-ohjaajien mukaan nivelvaiheeseen liittyvät haasteet eivät välttämättä rajoitu pelkästään abiturienteihin, vaan nivelvaiheeseen valmistautuminen ja siihen liittyvien haasteiden kohtaaminen ovat jatkuvaa prosessia, joka voi alkaa jo varhain. Myös Huhtalan ja Liljan (2008, 13) mukaan nivelvaihe alkaa jo silloin, kun opiskelija ensimmäisen kerran alkaa pohtia lukion jälkeistä aikaa. Varhaisessa vaiheessa esiintyneet haasteet liittyivät tässä tutkimuksessa lukion ensimmäisen ja toisen vuosiluokan opiskelijoiden haasteisiin, jotka liittyivät opiskelijavalintauudistuksen painottamaan todistusvalintaan. Tutkimuksessani opinto-ohjaaja kertoi havainneensa lyhyellä aikavälillä tapahtunutta paineen lisääntymistä luki-ossa erityisesti nuoremmilla opiskelijoilla, ja toinen opinto-ohjaaja koki lukion lisäävän painetta päätöksentekoon yhä varhaisemmassa vaiheessa opintoja.

Opiskelijavalintauudistuksen myötä vuodesta 2020 lähtien ylioppilaskokeen tai ammatillisen koulutuksen arvosanoihin perustuvasta todistusvalinnasta tuli keskeisin väylä kolmannen asteen opintoihin. Uudistuksen seurauksena kolmannen asteen opiskelupaikoista yli puolet jaetaan ainoastaan näiden arvosanojen perusteella. Tätä varten korkeakoulut tekivät päätöksen yhteisistä alakohtaisista pisteytyksistä koskien sekä ylioppilaskokeita että ammatillisia perustutkintoja. Opiskelijavalintauudistuksen tavoitteena oli nopeuttaa toiselta asteelta korkeakouluun siirtymistä, ja helpottaa useampaan eri paikkaan hakemista. Tutkimustulosten mukaan uudistus on onnistunut tehokkuustavoitteissaan siltä osin, että haut kohdistuvat useampiin kohteisiin, ja nuorimpien hakijoiden (19-vuotiaat) osuus hyväksytyistä ja paikan vastaanottaneista on kohonnut. (Karhunen, Pekkarinen, Suhonen & Virkola 2022, 7, 33–34.)

Karhunen ja kumppanit (2022) pohtivat tutkimuksensa lopussa, miten todistusvalintaan siirtyminen on voinut mahdollisesti vaikuttaa lukiolaisten ja ammattikoululaisten teke-miin valintoihin. Heidän mukaansa jatkotutkimuksessa olisi syytä tarkastella toisen

asteen opintojen ja opiskelijavalintauudistuksen välistä yhteyttä. (Karhunen ym. 2022, 34.) Tutkimukseni mukaan opinto-ohjaajat olivat huomanneet opiskelijavalintauudistuksen suoria vaikutuksia erityisesti lukion ensimmäisen ja toisen vuosiluokan opiskelijoiden keskuudessa, mutta myös abiturienttien kerrottiin kiinnittävän asiaan huomiota.

Tutkimukseeni osallistuneiden opinto-ohjaajien mukaan nuoret ovat yhä enenevässä määrin huolissaan tekemistään valinnoista lukiossa, ja yrittävät rakentaa opintojaan jatkon kannalta järkeviksi. Erityisesti pitkän matematiikan opiskeluun liittyvää painetta selitettiin oppiaineesta saatavien korkeiden pistemäärien kautta todistusvalinnassa. Tutkimuksessani opiskelijavalintauudistuksen vaikutus oli nähtävissä yksittäisten oppiaineiden valitsemisessa, mutta myös niiden arvottamisessa. Yhden opinto-ohjaajan mukaan jotkut opiskelijat arvottavat eri oppiaineiden opiskelua lähtöpisteiden näkökulmasta, ja eniten lähtöpisteitä tarjoavien oppiaineiden opiskeluun halutaan panostaa muita oppiaineita enemmän.

Aiheeseen liittyen itselleni herää hyviä jatkotutkimusideoita. Esimerkiksi poliittisten päätösten vaikutusta lukio-opintojen rakentumiseen sekä nykylukion tavoitteisiin ja tarkoituksiin olisi mielenkiintoista tutkia jatkossa. Oma tutkimukseni kuitenkin rajautui nivelvaiheen haasteisiin, joten aiheeni rajausta huomioiden oman tutkimukseni jatkotutkimus voisi liittyä lukio-opiskelijoiden nivelvaiheen varhaistumista selittäviin tekijöihin opinto-ohjaajien tulkitsemana. Niemen (2006, 148) tutkimuksen mukaan olisi suositeltavaa aikaistaa nivelvaiheohjausta päättöluokkaa edeltävälle vuosiluokalle. Jatkotutkimuksestani voisi olla myös hyötyä varhaisemman nivelvaiheohjauksen kehittämisessä.

Tutkimukseni kohdistui myös nivelvaihetta sujuvoittaviin tuen keinoihin. Opinto-ohjaajat korostivat runsaan tiedon jakamisen tärkeyttä nivelvaiheessa. Korkeakoulujen kanssa tehtävän yhteistyön koettiin lisäävän tietoa eri koulutusaloista, ja korkeakoulujen vierailuja toivottiin tulevaisuudessa lisää. Opinto-ohjaajat olivat huomanneet korkeakoulujen vierailujen suoria positiivisia vaikutuksia opiskelijoiden päätöksentekoprosessiin. Myös opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) korostaa korkeakoulun ja toisen asteen koulutuksen yhteistyön merkitystä korkeakoulujen kehittämisessä. Korkeakouluopintoihin siirtymisen

nopeuttamiseksi korkeakoulujen odotetaan lisäävän yhteistyötä toisen asteen koulutuksen järjestäjien kanssa. (Laitinen, Kinnunen & Väisänen 2018, 91.)

Tutkimuksessani opinto-ohjaajat toivoivat yhteistyön lisääntyvän jatkossa. Yksi opinto-ohjaaja toivoi esittelyjä harvinaisemmilta aloilta, joka voisikin tarjota monipuolisempaa ja rohkeampaa lähestymistä eri koulutusaloille. Tutkimuksessani yhteistyön koettiin edistävän lukion ja korkeakoulun välistä siirtymää alentaen kynnystä hakeutua korkeakouluun. Aihepiiriin sopivassa jatkotutkimuksessa voisi tutkia lukion ja korkeakoulun välisen yhteistyön vaikutuksia lukiolaisten itsetuntemusta vahvistavana ohjausmenetelmänä. Jatkotutkimus voisi tarkastella esimerkiksi lukiolaisten ja korkeakouluopiskelijoiden välisen yhteistyön tai korkeakoulujen vierailujen vaikutusta lukiolaisten itsetuntemukseen ja tulevaisuuden suunnitteluun.

Tutkimuksen avulla voisi selvittää, miten nämä yhteistyömuodot voivat auttaa lukiolaisia kehittämään itseluottamusta, tunnistamaan omat vahvuutensa ja asettamaan tavoitteita korkeakouluopintojen suhteen. Lisäksi olisi mielenkiintoista tarkastella näiden yhteistyömuotojen vaikutuksia erilaisten opiskelijoiden, kuten esimerkiksi alhaisemman koulutustason perheistä tulevien opiskelijoiden itsetuntemukseen ja tulevaisuuden suunnitteluun. Tällainen jatkotutkimus voisi tarjota arvokasta tietoa siitä, miten lukiolaisia voidaan parhaiten tukea ja valmistaa koulutusasteiden välisessä siirtymässä.

LÄHTEET

Aalberg, V. (2016). Nuoruusiän psyykkinen kehitys. Teoksessa: Kumpulainen, K., Aro-
nen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K. & Sourander, A. (toim.).
Lastenpsykiatria ja nuortenpsykiatria. (s. 35–41). Tallinna: Kustannus Oy Duodecim.
35, 37–38

Adigüzel, I. B., & Göktürk, M. (2013). Using the solution focused approach in school
counselling. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 3278–3284.

Ahola, S. & Galli, L. (2009). Koulutustakuusta ohjaustakuuseen – nuorten koulupudok-
kaiden nivelvaiheohjauksen kehittäminen. *Kasvatus* 40(5) 394–406

Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä L., Ahonen S., Syr-
jäläinen E. & Saari S. (toim.). Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayh-
tymä. 114, 123

Ahvenainen, M., Korento, K., Ollila, J., Jokinen, L., Lehtinen, N. & Ahtinen, J. (2014).
Tulevaisuus – paljon mahdollista. Tulevaisuusohjauksen ajatuksia ja tekoja. Tulevaisuu-
den tutkimuskeskus, Turun yliopisto: Turku. 8

Aittola, H. (1995). Tutkimustyön ohjaus ja ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuk-
sessa. Akateeminen väitöskirja, Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteen tiedekunta. Jyvä-
skylä University Printing House and Sisäsuorni Oy. 80–81, 163–164

Antikainen, A. (1998). *Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta*. Helsinki WSOY. 72

Autio, M., Eräranta, K. & Myllyniemi, S. (toim.), (2008). Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot – vuosikirja 2008. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja (84). Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus (Stakes) Hakapaino Oy: Helsinki. 8

Berrios, R. & Lucca, N. (2006). Qualitative methodology in counseling research: Recent contributions and challenges for a new century. *Journal of Counseling & Development* 84 (2), 174–186.

Dunderfelt, T. (2011). *Elämänkaaripsykologia*. Helsinki: WSOYpro Oy. 85

Entwistle, N. (1997). Contrasting perspectives on learning. Teoksessa Marton F., Hounsell D. & Entwistle N. (toim.) *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education*. Edinburgh: Scottish Academic Press. 21

Erkko, A. & Hannukkala, M. (2015). *Mielenterveys voimaksi*. Suomen Mielenterveysseura. Helsinki: Esa Print Oy. 48–49

Freud, S. (1981). *Johdatus psykoanalyysiin*. Jyväskylä: Gummerus.

George, R. L. & Cristiani, T. S. (1986). *Counseling – Theory & Practice*. 2. Edition. United States of America, New Jersey: Prentice-Hall. 6–8

Helakorpi, S. & Olkinuora, A. (1997). *Asiantuntijuutta oppimassa: ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Porvoo; Helsinki WSOY

Huhtala, M. & Lilja, K. (2008). *Ongelmalliset oppijat*. Helsinki: Edita Prima oy. 13–14

Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2). 163–167, 196

Itä-Suomen yliopisto (2023). *Opinto-ohjaaja ja uraohjaaja*. Viitattu 16.5.2023. Saantitapa: <https://www.uef.fi/fi/koulutus/opinto-ohjaaja-ja-uraohjaaja>

Ivey, A. E., Ivey, M. B. & Simek-Morgan, L. (1993). *Counseling and psychotherapy: A multicultural perspective*. 3. Edition. Boston, MA, Allyn & Bacon.

Jacobs, M. (2003). *Sigmund Freud*. SAGE Publications, Limited, 2003. ProQuest Ebook Central. Saantitapa: <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland-ebooks/detail.action?docID=254580>

Jyväskylän ammattikorkeakoulu (2021). *Opinto-ohjaajankoulutus*. Jyväskylä. Viitattu 7.12.2021. Saantitapa: <https://www.jamk.fi/fi/Hae-opiskelemaan/opinto-ohjaajankoulutus/opinto-ohjaaja-on-ohjauksen-ja-vuorovaikutuksen-ammattilainen>

Karhunen, H., Pekkarinen, T., Suhonen, T. & Virkola, T. (2022). *Opiskelijavalintauudistuksen seurantatutkimuksen loppuraportti 3.6.2022*. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus VATT, Institute for Economic Research, Helsinki. 7, 33. Saantitapa: <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/185280/vatt-muistiot-67-opiskelijavalintauudistuksen-seurantatutkimuksen-loppuraportti.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kauppila, P. A., Silvonen, J. & Vanhalakka-Ruoho, M. (2015). *Toimijuus, ohjaus ja elämäntietä*. Reports and Studies in Education, Humanities and Theology. Itä-Suomen yliopisto: Joensuu. 8–9

Kupiainen, K. (2009). *Käyttötieto opinto-ohjaajan ohjausajattelun muutoksen kuvaajana*. Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta. Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 5–6

Lairio, M. & Puukari, S. (toim.), (2001). *Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän Yliopistopaino, Jyväskylä. 3, 9–10, 15

Laitinen, A., Kinnunen, A. & Väisänen, T. (2018). Tulevaisuuden ennakointia – opintojen nivelvaiheita kehittämässä. Opiskelijoiden kokemuksia ammatillisen toisen asteen ja ammattikorkeakouluopiskelun nivelvaiheen yhteistyöstä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 20 (2018): 5, 89–97

Laitomaa, T. (2011). Mitä ohjaus on? Ohjaus pedagogisena toimintana. *Kasvatus* 42: 1. 47

Laki oppivelvollisuudesta 1214/2020. Viitattu 2.10.2021. Saantitapa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214>

Laki opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998. Viitattu 1.2.2023. Saantitapa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L3P6>

Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys. Exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur. 37

Lerkkanen, J. (toim.), (2005). *Opinto-ohjauksen tarkoitus. Opinto-ohjaajankoulutuksen 20-vuotisjuhlajulkaisu*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu. 8

Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum. 83

Marton, F. (1988). Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa Sherman R. R. & Webb R. B. (toim.) *Qualitative research in education. Focus and methods*. London: Falmer Press. 154–155

Marton, F. (1986). Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought* 21: 3, 28–48. 31

Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*. 177

Marttunen, M. & Kaltiala-Heino, R. (2014). Nuorisopsykiatria. Teoksessa: Lönnqvist, J., Henriksson, M., Marttunen, M. & Partonen, T. (toim.). *Psykiatria*. (s. 645–680). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim. 649

Miles, M. & Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Beverly Hills, London, New Delhi: Sage Publications. 54–55

Miller, D. C., & Maricle, D. E. (2019). *Essentials of school neuropsychological assessment*. John Wiley & Sons, Incorporated.

Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (2010). *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press. 26

Nelson-Jones, R. (1997). *The Theory and Practice of Counselling*. 2. Edition. Great Britain, Wiltshire Redwood Books.

Niemi, P. (2016). Ohjaus ja oppilaiden urapohdinta. Turkulaisten peruskoulun päättöluokkalaisten ohjauskokemukset urapohdinnan selittäjinä. Akateeminen väitöskirja, Turun yliopisto: Kasvatustieteen tiedekunta. Painosalama Oy, Turku. 3–4, 42, 134, 139–141, 146–148

Niikko, A. (2003). Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia*, No 85. Joensuun yliopisto, Joensuu. 8, 18, 33–34, 36–37

Nurmi, E.-J. (2009). Toiminta- ja tulkintatavat haasteiden kohtaamisessa ja ongelmien ratkaisemisessa. Teoksessa Metsäpelto, R.-L. & Feldt, T. (toim.) *Meitä on moneksi: persoonallisuuden psykologiset perusteet* (s. 92–104). PS-Kustannus: Jyväskylä. 92–93

O'Byrne, K., Clark, R. E., & Malakuti, R. (1997). Expert and novice performance: Implications for clinical training. *Educational Psychology Review*, 9(4), 321–332.

Opetus ja kulttuuriministeriö (2020). Opinto-ohjauksen kehittämisohjelma - perusopetus, ammatillinen koulutus ja lukiokoulutus. Hankenumero OKM033:00/2020.

Opetushallitus (2021). Opinto-ohjaus lukiossa. Viitattu 15.10.2021. Saantitapa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opinto-ohjaus-lukiossa>

Opetushallitus (2019). Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. 351–354

Opetusministeriö (2005). Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio. Helsinki. Opetusministeriö. 10

Opintopolku (2021). Ensikertalaiskiintiö. Viitattu 23.11.2021. Saantitapa: <https://opintopolku.fi/konfo/fi/sivu/usein-kysyttya-korkeakouluun-hakemisesta#ensikertalaisuus>

Pajares, F. & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. Teoksessa Riding, R. J. & Rayner, S. G. (toim.) *Self Perception* (s. 239–265). Westport: Greenwood Publishing Group. 242–243

Peavy, R. V. (1999). Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Työministeriö, Helsinki. 39–41

Peltola, A. & Laajala, T. (2021). Nivelvaiheohjaus on rajat ylittävää yhteistyötä. *Oamk Journal Oulun ammattikorkeakoulun julkaisuja* 21.6.2021, Julkaisija Oulun ammattikorkeakoulu, Oulu.

Pirttiniemi, J. (2000). Koulukokemukset ja kouluratkaisut. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 168. Väitöskirja. 115

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2011).

Tutkimuksen voimasanat. WSOYpro Oy, Helsinki. 82–83, 98

Schmidt, J. J. (2008). *Counseling in Schools – Comprehensive Programs of Responsive Services for All Students*. 5. Edition. United States of America; East Carolina University, Emeritus.

Schmidt, J. J. (1996). *Counseling in schools. Essential services and comprehensive programs*. 2. Edition. Needham Height, MA: Allyn & Bacon.

Tilastokeskus (2019). *Koulutukseen hakeutuminen*. ISSN=1799–4500. 2018. Helsinki: Tilastokeskus Viitattu: 26.11.2021.

Saantitapa: https://www.stat.fi/til/khak/2018/khak_2018_2019-12-12_tie_001_fi.html

Taloudellinen tiedotustoimisto TAT & T–Media Oy (2018). *Kun koulu loppuu. Nuorten tulevaisuusraportti*. Viitattu 26.11.2021. Saantitapa: <https://tat.fi/julkaisu/kun-koulu-loppuu-nuorten-tulevaisuusraportti-2018/>

Tilastokeskus (2021). *Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen keskeyttäminen*. Verkkojulkaisu, ISSN=1798–9280. 2019. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 15.10.2021.

Saantitapa: https://www.stat.fi/til/kkesk/2019/kkesk_2019_2021-03-12_tie_001_fi.html

Schneider, K. J., Pierson, J. F. & Bugental, J. F. T. (2014). *The Handbook of Humanistic Psychology: Theory, Research, and Practice*. SAGE Publications, Incorporated, 2014. ProQuest Ebook Central. Saantitapa: <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland-ebooks/detail.action?docID=1658610>.

Sue, D.W. & Ivey, A.E. & Pedersen, P. B. (1996). *A theory multicultural counselling and therapy*. Pacific Grove, CA: Books/Cole.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 95–96

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2013). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 20, 85–86, 92–93

Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Toikkanen, J. & Virtanen, I. (toim.) 2018, Kokemuksen tutkimus VI. Lapin Yliopisto paino 2018.

Uljens, M. (1991). Phenomenography: a qualitative approach in educational research. Teoksessa Syrjälä, L. & Merenheino, J. (toim.). Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita, No 39. 80–107

Uljens, M. (1989). Fenomenografi. Forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur. 10, 13, 15, 39, 41, 44

Valli, R. (2018). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 25

Valtioneuvosto (2020). Oppivelvollisuus laajenee elokuussa 2021 – edellytyksiä nuorten oppimiseen ja hyvinvointiin parannetaan, työllisyysastetta nostetaan. Opetus ja kulttuuriministeriön tiedote 15.10.2020. Saantitapa: <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/oppivelvollisuus-laajenee-elokuussa-2021-edellytyksia-nuorten-oppimiseen-ja-hyvinvointiin-parannetaan-tyollisyysastetta-nostetaan>

Van Ecke, Y. (2007). Attachment Style and Dysfunctional Career Thoughts: How Attachment Style Can Affect the Career Counseling Process. *Career Development Quarterly*, 55(4), 339–350. 345

Vuorinen, R. & Sampson, J. P. (2000). Ohjaus opintojen suunnittelun ja arvioinnin tukena. Teoksessa: Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.). Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Jyväskylä: PS-kustannus. 25, 49

Zamroni, E., Hanurawan, F., Muslihati, Hambali, Im., & Hidayah, N. (2022). Trends and Research Implications of Guidance and Counseling Services in Indonesia From 2010 to 2020: A Bibliometric Analysis. *SAGE Open*, 12(2). Saantitapa:

<https://doi.org/10.1177/21582440221091261>

LIITTEET

Liite 1: Puolistrukturoitu haastattelurunko

Taustakysymykset:

1. Kuinka kauan olet työskennellyt opinto-ohjaajana?
2. Kuinka paljon oppilaitoksessa on opiskelijoita?
3. Kuinka monta ohjattavaa opiskelijaa sinulla on?
4. Kuinka paljon sinulla on aikaa ohjaukselle per oppilas?
5. Mikä on lukion opinto-ohjauksen tehtävä?

Kysymykset:

6. Onko oppilaiden haasteiden sekä epävarmuuksien kohtaaminen sinulle tuttua?
7. Onko mielestäsi erityistä vuosiluokkaa / ikää, jolloin epävarmuuksia esiintyy useimmiten oppilaiden keskuudessa?
 - Mistä tämä voisi mielestäsi johtua?
8. Tunnistatko herkästi oppilaiden erilaisia tarpeita / huolia ohjaustyössäsi?
 - Jos kyllä, mitkä asiat auttavat sinua tunnistamaan näitä?
 - Jos et, millaisista asioista tämä voisi johtua?
9. Kertoisitko vapaamuotoisen esimerkin tarpeesta / huolesta, jonka muistat jollain oppilaallasi olleen?
10. Millaisessa tilanteessa näet nykyajan nivelvaiheessa olevan opiskelijan?

11. Onko sinulla paljon oppilaita, jotka eivät vielä tunnista omia vahvuuksiaan tai kiinnostuksenkohteitaan?
 - Mistä tämä voisi mielestäsi johtua?

12. Onko sinulla paljon oppilaita, jotka eivät vielä tiedä mihin hakea jatko-opiskelemaan tai suuntautua työelämässä?
 - Mitä syitä tälle voisi mielestäsi olla / mitä syitä olet huomannut?

13. Haluaako moni oppilas viettää tarkoituksella väli vuoden / vuosia?
 - Millaisia perusteluja oppilaat kertovat sinulle?

14. Onko oppilaita, jotka eivät halua viettää väli vuotta / vuosia?
 - Millaisia perusteluja oppilaat kertovat sinulle?

15. Millaisien asioiden tai ilmiöiden koet vaikuttavan oppilaiden käsityksiin tai mielipiteisiin esimerkiksi jatko-opintojen sekä urasuunnittelun suhteen?

16. Sekä sinun että oppilaan puolelta, millaisia asioita, esimerkiksi puheenaiheita tai teemoja nousee erityisesti esille nivelvaiheohjauksessa?

17. Huomaatko tyttöjen ja poikien välillä eroja johonkin jo aiemmin käsiteltyyn aiheeseen liittyen, esimerkiksi vahvuuksien tunnistamiseen, epävarmuuksiin tai jatko-opinto-odotuksiin?
 - Millaisia?

18. Millaisia odotuksia tai ennakko-oletuksia koet oppilailta olevan jatkokoulutuksen ja työelämän suhteen?

19. Millaiset asiat tekevät nivelvaiheohjauksista mahdollisesti haastavia sinulle?

20. Mitä keinoja sinulla on oppilaan tukemiseksi nivelvaiheessa?

21. Onko sinulla ajatuksia, joita haluaisit toteuttaa, muuttaa tai kehittää nivelvaiheohjauksessa?

- Miksi?

22. Koetko, että sinulle on annettu tarpeeksi resursseja ohjaustyöhön per oppilas?

23. Onko uusi oppivelvollisuuslaki lisännyt työmäärääsi?

- Jos kyllä, kuinka paljon?
- Jos kyllä, mitä työtehtäviä sinulle on tullut lisää?

24. Pyytävätkö oppilaat oma-aloitteisesti sinulta lisäohjausapua?

- Jos kyllä, mitä asiat yleensä koskevat?

25. Kertoisitko vapaasti omista kokemuksiasi opinto-ohjaajan työstä / nivelvaiheohjauksesta?