

Kasvatus


Moniolotteinen ohjaus -teemanumeron toimittivat


Teemu Suorsa – Sauli Puukari – Jussi Silvonen


Pääkirjoitus


Teemu Suorsa – Sauli Puukari 265 Kysymyksiä ohjausalan
 – Jussi Silvonen tutkimukselle


Artikkeleita


Samira Harjula – Mira Kalalahti 269 Ääniä opinto- ja uraohjauksen
 – Janne Varjo kansallisella kentällä – ohjauksen
 kehittämistä koskevien argumenttien
 analyysi 

Taru Lilja – Päivi Pukkila 282 Monialaisen ohjauksen rakentuminen
 – Jaakko Helander ohjaustilanteissa: onko monialainen
 ohjaus monialaista? 

Kirsi Raetsaari – Teemu Suorsa 297 "Lopettasko lukion?" Toimintaperusteet,
 – Hanni Muukkonen toimijuuden jännitteet ja ohjaus
 lukiolaisten arjen haasteissa 

Mira Tuononen – Mirkku Uotila 310 Opinto-ohjaajaopiskelija kansainvälisessä
 – Nadja Marjomaa – Janne Antikainen opiskelijavaihdossa – ohjausosaamisen
 kehittyminen 

Merja Koivuluhta 322 Asiakkaan ohjausprosessi ja ohjauksen
 tuloksellisuus: Tapaustutkimus
 TE-toimiston ammatinvalinta- ja
 uraohjauksesta 

- Susanna Hellsten – Teemu Suorsa 334 ”Tuottaaks meidän toiminta oikeesti
– Hanni Muukkonen hyvinvointia ja jaksamista” - Oppilas-
huoltoryhmän ammattilaisten tulkinnat
työn tavoitteista ja mahdollisuuksista
yhteistyötä muovaamassa 

Puheenvuoroja

- Anna Toni – Ulla-Jill Karlsson 347 Elinikäisen ohjauksen strategisia
suuntaviivoja: Globaalit muutokset uuden
elinikäisen ohjauksen strategian ajurina
- Johanna Niemi – Ulla-Maija Luoma 351 Toiminnalliset menetelmät uuden
ohjauksen työkaluna?
- Anna-Maija Poikkeus – Maarit Alasuutari 356 Miten yksilöiden ja yhteisöjen oppiminen
ja hyvinvointi rakentuvat ja millainen on
kasvatustieteiden rooli niihin liittyvässä
ymmärryksessä ja vaikuttamisessa?

Ajankohtaista • Tapahtumia

- Teemu Suorsa 362 Ohjaus, motiivit ja teknologia koulussa ja
työssä – Ohjausalan tutkimuksen
verkoston kevätkonferenssi
- 364 Kirjoittajakutsu Koronaviruspandemian
vaikutukset kasvatukseen ja koulutukseen-
teemanumeroon
- 366 Päätoimittaja Kasvatukselle

English Summaries

368

Kirjoittajat

371



Kysymyksiä ohjausalan tutkimukselle

Ohjauksen rooli yhteiskunnan eri aloilla on kasvanut. Viime vuosina näkyvää keskustelua on käyty esimerkiksi ohjauksen roolista yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden edistämässä sekä digitalisaation tarjoamista mahdollisuuksista opinto- ja urapolkujen sujuvoittamisessa. Ilmaston- ja elinkeinorakenteiden muutokset luovat haasteita paitsi nuorten, myös varttuneiden ihmisten siirtymien tuelle. "Reilulla siirtymällä" tarkoitetaan sitä, että kenenkään ei tulisi jäädä omilleen ja tyhjän päälle, vaikka oma osaaminen liittyisi yksinomaan fossiilisille polttoaineille perustuvaan yhteiskuntaan (esim. Järvensivu ym. 2019). Ohjauksen tarkastelussa tarvitaan niin yksilöllistä, yhteisöllistä kuin yhteiskunnallista näkökulmaa. Silloinkin, kun yksilölliset, yhteisölliset ja yhteiskunnalliset tarpeet ja tavoitteet ovat linjassa keskenään, näiden suhteet ovat monisyisiä ja jännitteisiä. Vastaavasti ohjauskäytänteisiin kytkeytyvien teknologioiden tarkastelussa tarvitaan monipuolisia näkökulmia: myös silloin, kun edistyneet teknologiat näyttävät toimivan niin kuin oli tarkoitus, mukaan tulee useimmiten myös tarkoitattomia vaikutuksia, joiden ymmärtämiseksi on tarkasteltava teknologioiden asettumista osaksi erilaisia käytänteitä ja prosesseja sekä osallisten kokemuksia näistä käytännteistä ja prosesseista (esim. Schraube, painossa).

Kasvatustieteiden kannalta ilmeisen merkittävä käsitteellinen ja käytännöllinen ohjauksen muutos liittyy siihen, että koulutuksen eri asteiden opetus- ja ohjaussuunnitelmissa ohjaus ei enää rajaudu ohjausalan ammattilaisten toiminnaksi, vaan "kuuluu kaikille". Yksilöllisen ohjausosaamisen kehittämisen rinnalla tarvitaan myös ohjausyhteistyön ja organisaation tason kehittämistä. Kaiken kaikkiaan ohjauksen haasteet ovat kasvaneet ja moninaistuneet, minkä vuoksi esimerkiksi Opetus- ja kulttuuriministeriö ja Euroopan sosiaalirahasto ovat viime vuosina rahoittaneet merkittäväillä summilla erilaisia ohjauksen käytänteiden, välineiden ja järjestelmien kehittämishankkeita, joilla pyritään vastaamaan koulutuksen ja työelämän haasteisiin. Koulutuksen kentän ohella ohjaus- ja vuorovaikutustaidoille on kysyntää esimerkiksi kehitettäessä johtamisen käytänteitä erilaisissa organisaatioissa. Ohjaus on esillä ja sitä esitetään ratkaisuksi monenlaisiin yksilöllisiin, yhteisöllisiin ja yhteiskunnallisiin haasteisiin.

Ohjauksen kehittäminen ja sitä edistävä ohjausalan tutkimus edellyttää monitasoisia ja monipuolisia tarkastelun näkökulmia. Eri tasoilta tapahtuvasta ohjausjärjestelmätason tarkastelusta on hyvänä esimerkkinä VOP-malli ("Verkostomaisesti tuotettujen ohjauksen palvelujärjestelyjen" malli), joka ottaa huomioon eri tasot valtakunnallisesta päätöksenteosta aina asiakkaalle näkyviin ohjauspalveluihin asti (mm. Nykänen, Karjalainen, Vuorinen & Pöyliö 2007, 227–230). Merkittävänä haasteena on luoda riittävä vuoropuhelu eri tason toimijoiden välille, niin että päätöksen tekijät ja johdosta vastaavat tuntevat riittävästi ohjauksen arjen haasteita ja käytännön toimijat pystyvät kommunikoimaan ja perustelemaan toiminnassa tarvittavia

edellytyksiä ja tarvittaessa ottamaan käyttöön uudenlaisia toimintamalleja. Itse ohjaustyöstä tarvitaan tutkimusta, jossa tarkastellaan ohjausvuorovaikutusta, ohjauksessa hyödynnettäviä menetelmiä ja kanavia sekä ohjauksen vaikuttavuutta.

Ohjausjärjestelmien murros sekä ohjauskäytänteiden ja ohjauksen tutkimuksen lähestymistapojen moninaisuus ovat näkyneet myös Suomen kasvatustieteellisen seuran alla toimivan Ohjausalan tutkimuksen verkoston kokoontumisissa. Ohjauksen tutkimus Suomessa on monipuolista ja moniulotteista. Kokonaiskuvan muodostamisesta tekee osaltaan haastavaa se, että ohjauksen tutkijat tulevat eri tieteenaloilta ja tutkimuksia julkaistaan eri foorumeilla. Erilaisista käsitteellisistä lähtökohdista huolimatta näyttää kuitenkin siltä, että ohjauksen tutkijat päätyvät usein samantyyppisten kysymysten äärelle: ohjaukseen liittyvät asiat ovat monisyisiä ja ulottuvat yksityisimmistä kokemuksista ohjausvuorovaikutuksen ja yhteisöllisten käytänteiden kautta laajoihin yhteiskunnallisiin kysymyksiin. Erityistä ohjausalan tutkimuksissa ehkä onkin, että ohjausta tutkittaessa nämä ulottuvuudet ovat väistämättä läsnä ja tutkijoiden on huomioitava ne tutkimuksen eri vaiheissa.

Tämä asettaa myös erityisiä haasteita ohjauksen kasvatustieteelliselle tutkimukselle. On paikallaan kysyä, minkälaisin käsittein ja tutkimusmenetelmin ohjausta on asianmukaista lähestyä. Tämä kysymys kulkee rinnan sen kysymyksen kanssa, mitä itse ohjauksen käsitteellä tarkoitetaan, ja minkälaisia metodologisia implikaatioita käsitteeseen kulloinkin kuuluu. Missä suhteessa ohjauksen ja kasvatuksen käsitteet ovat toisiinsa? Miten ohjauksesta saadaan tietoa ja mikä on asianmukainen tapa arvioida ohjaustoiminnan hyötyjä eri osapuolille erilaisissa konteksteissa? Ohjauksen roolin muuttuminen koulutuksen kentällä – psykososiaalista yksilötyötä tekevien vastuusta 'koko koulu ohjaa' -ajatteluun – edellyttää toistuvaa kysymistä: mitä ohjauksella tässä yhteydessä tarkoitetaan? Suomalaisessa kontekstissa ohjauksen käsite on haastava myös siinä mielessä, että se yhdistyy herkästi moniin muihin hyvin erilaisiin "ohjauksen" merkityksiin teatteriesityksistä polkupyörän ohjaamiseen. Pitäisikö siis kehittää uudissana, joka luonnehtisi osuvammin ja rajatummin sitä, mitä tarkoitetaan?

Suomessa on useampiakin ammattinimikkeitä, joissa on mukana sana "ohjaus" ja joilla on toiminnan luonteen ja osaamisvaatimusten kanssa keskinäisiä kosketuspintoja. Näitä ovat esimerkiksi opinto-ohjaaja, koulunkäynnin ohjaaja, nuoriso-ohjaaja, sosiaaliohjaaja, palvelu-ohjaaja, uraohjaaja ja työnohjaaja. Näissä voidaan katsoa tarvittavan ohjausosaamista ("counselling competence") ja laajemmin nähtynä ohjaus- ja neuvontaosaamista. Monissa muissakin tehtävissä on hyötyä ohjauksellisesta osaamisesta. Esimerkiksi John ja Julia McLeod (2015) puhuvat erityisestä "oheisohjauksesta" ("embedded counselling"), joka voitaisiin hahmottaa muun muassa opettajan tai lääkärin työhön kuuluvana taitona liikkua tarpeen mukaan perustehtävän (opettaminen, hoitaminen) ja ohjauksen (osallisen kuuntelemista ja tukemista tämän jäsentäessä kokemuksiaan ja omaa paikkaansa maailmassa) välillä. Keskusteltavaksi jää, millä tavalla "oheisohjauksen" käsite tarkkaan ottaen eroaa muista tuen muodoista ja yleisestä ammatillisesta vuorovaikutuksesta esimerkiksi opettajan tai lääkärin ammatissa. Samaan tapaan kuin voimme päätyä ongelmiin, jos jäsenämme kaikkea kouluissa tapahtuvaa pelkästään "oppimisen" käsitteen avulla (esim. Peltonen 2017), on ongelmallista, jos "ohjaus" voi tarkoittaa mitä tahansa hyvää tarkoittavaa vuorovaikutusta koulun arjessa.

Timo Latomaa (2011) ehdotti Kasvatus-lehdessä, että ohjaus tulisi nähdä liikkumisena opetuksen, kasvatuksen, terapian ja uudelleen koulutuksen nelikentässä: ohjauskeskustelu liikkuu tarpeen mukaan erilaisilla pedagogisen toiminnan alueilla, mutta ei asemoidu pysyvästi mihinkään näistä. Vanhalakka-Ruoho, Silvonon ja Kauppila (2015) näkivät, että ohjauksen ydin on tarjota yksilölle aikaa, tilaa ja arvostusta, jotta hän voi pohtia ja selkiyttää elämäntilannettaan ja suunnata eteenpäin voimavaraistuneena. Yksilön lisäksi ohjauksen kohteena – ja vaihtelevassa määrin subjektina

– voi olla myös ryhmä. Lisääntyvässä määrin viime vuosina on puhuttu myös, esimerkiksi *Ohjaamojen* yhteydessä, ”monialaisesta ohjauksesta” (ks. esim. Lilja ym. 2021). On huomionarvoista, että myös yksilöohjauksessa ”yksilö” voi hahmottua hyvin eri tavoin – ärsykeitä prosessoivasta, ympäristönsä kanssa vuorovaikutuksessa olevasta subjektista tietynlaisten toiminnan tulosten tuottamisen prosesseista itsensä löytävään eliö-ympäristö-järjestelmään (esim. Hellsten ym. 2021).

Ei ole yhdentekevää, näemmekö ohjauksen funktion viime kädessä ”kollektiivin uudelleenmuotoamisena” (ks. esim. Nissen 2012), yksilön ”oppimisen ja hyvinvoinnin edistäjänä” vai ”subjektiposition” tai ”toimijuuden” edistäjänä (ks. esim. Koivuluhta 2021). Vaikka ohjausalan toimijat usein asemoituvat dekontekstualisointia (Kasvatus 4/21) ja terapisoitumista (mm. Brunila ym. 2021) ”vastaan”, on hyvä huomata, että valinnat eivät aina ole yksittäisen tutkijan tai ohjaajan asenteesta tai päätöksestä riippuvaisia. Voimme olla ykskantaan McLeodien (2015) kanssa yhtä mieltä siitä, että ohjauksessa elämisen ongelmia ei tulkita yksilön psyykkisiksi ongelmiksi, vaan jännitteiksi ja vaikeuksiksi henkilön suhteessa siihen maailmaan, jossa hän elämänsä elää. Tämä yksimielisyys ei kuitenkaan vapauta meitä länsimaista kulttuuria läpäisevästä psykologismista (esim. Sugarman, 2017), joka kulkee mukana käyttämässämme käsitteissä ja elämämme käytänteissä. Edellä kuvatut näkökulmat haastavat pohtimaan kriittisesti myös kysymystä ohjauksen mahdollisuuksista ja rajoista. On arveluttavaa ajatella, että esimerkiksi yksilö- ja pienryhmäohjauksen avulla voidaan ratkaista sellaisia ongelmia, jotka liittyvät pikemminkin yhteisön, yhteiskunnan ja kulttuurin rakenteisiin ja totuttuihin toiminnan tapoihin. Monissa tilanteissa tarvitaan myös epäkohtiin ja toimimattomiin rakenteisiin ja käytänteisiin puuttumista. Näitä kysymyksiä on ohjausalan tutkimuksessa nostettu viime aikoina esille muun muassa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden käsitteen avulla (ks. Kennedy & Arthur 2014).

Sosiaalinen oikeudenmukaisuus kytkeytyy laajemminkin ohjausalan etiikkaan ja ihmiskäsitykseen. Ohjausosalalle etiikan ja ihmiskäsityksen syvälinen ymmärrys on erityisen tärkeää, jotta ohjauksessa voidaan palvella ihmisiä eettisesti kestäväällä tavalla ja ymmärtää ihmisyyttä monipuolisesti ja holistisesti (Onnismaa 2000; Parkkinen, Puukari & Lairio 2001). Eettiset kysymykset ja niihin liittyvät jännitteet ovat aina läsnä ohjauksessa ja kytkeytyvät osaltaan yhteiskunnan ja kunkin yksilön arvoihin. Myös tämän teemanumeron artikkeleita voidaan tarkastella eettisfilosofisten linssien läpi. Ohjausalan toimijoiden itseymmärrys ja vahva ohjausalan perustan tiedostaminen ovat tarpeen, kun elämme aikaa, jossa ohjaukseen kohdistuu monia toiveita ja keskenään ristiriitaisiakin odotuksia.

Vaikka ohjausalan moninaisuudella on oma myönteinen merkityksensä, on myös paikallaan käyttää aikaa yhteisten kysymysten paikantamiseen. Tämä teemanumero, yhdessä muiden ohjausta käsittelevien julkaisujen kanssa, tarjoaa tähän hyvän tilaisuuden. Lukiessa voi tarkastella esimerkiksi, missä määrin merkitysten muotoutuminen ohjauskeskusteluissa ja oman paikan löytäminen maailmassa kuvioi teemanumerossa käsitellyissä tutkimuksissa? Miltä tutkimukset näyttävät, jos niitä pohditaan suhteessa yhteisön jäseneksi kasvamisen, psyykkisen kehityksen sekä yksilöllisen ja yhteisöllisen oppimisen tukemiseen? Millä tavalla tutkimuksissa hahmotetaan jännitteitä yksilöllisten, yhteisöllisten ja yhteiskunnallisten tarpeiden ja tavoitteiden välillä?

Ohjausalan tutkimuksen verkoston tavoite on edistää paitsi ohjausalan tutkimusta, myös ohjausalan tutkimuksesta käytävää keskustelua sekä tutkimuksen ja käytännön vuoropuhelua ja yhteistoimintaa. Teemanumero on mielestämme oiva avaus, joka tarjoaa monia syötteitä käsitteellisiin ja käytännöllisiin keskusteluihin. Vaikka teemanumeron ja yksittäisten artikkeleiden valmistuminen on monessa mielessä juhlistamisen arvoinen asia, on syytä muistaa, hermeneuttikko Paul Ricoeuria (2000) mukailen, että käsilläolevien tekstien merkitys ei ole niiden takana, vaan niiden edessä: olennaista on myös lukiessa kohdistaa tarkkaavaisuuttaan mahdollisiin maailmoihin ja keskusteluihin, jotka teemanumeron myötä avautuvat.

Lähteet

- Brunila, K., Harni, E., Saari, A. & Ylöstalo, H. (toim.) 2021. *Terapeuttinen valta: Onnellisuuden ja hyvinvoinnin jännittävä 2000-luvun Suomessa*. Tampere: Vastapaino.
- Hellsten, S, Suorsa, T & Muukkonen, H. 2021. "Tuottaaks meidän toiminta oikeesti hyvinvointia ja jaksamista?" – Opiskeluhoitoyhdistämättäiläisten tulkinnat työn tavoitteista ja mahdollisuuksista yhteistyötä muovaamassa. *Kasvatus* 52 (3), 334–346.
- Järvensivu, P., Hakala, E., Lummaa, K., Lähde, V., Majava, A., Toivanen, T., Vadén, T., & Eronen, J. 2019. Ilmastokriisiin sopeutuminen on kansanterveydellinen kysymys. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 56(4). <https://doi.org/10.23990/sa.83011>
- Kennedy, B. A. & Arthur, N. 2014. Social Justice and Counselling Psychology: Recommitment Through Action. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy* 48 (3), 186–205.
- Koivuluhta, M. 2021. Asiakkaan ohjausprosessi ja ohjauksen tuloksellisuus: tapaustutkimus TE-toimiston ammatinvalinta- ja uraohjauksesta. *Kasvatus* 52 (3), 322–333.
- Latomaa, T. (2011). Mitä ohjaus on? Ohjaus pedagogisena toimintana. *Kasvatus* 42 (1), 46–57.
- Lilja, T, Pukkila, P & Helander, J. 2021. Monialaisen ohjauksen rakentuminen ohjaustilanteissa: onko monialainen ohjaus monialaista? *Kasvatus* 52 (3), 282–296.
- McLeod, J. & McLeod, J. 2015. Research on embedded counselling: An emerging topic of potential importance for the future of counselling psychology. *Counselling Psychology Quarterly*, 28:1, 27-43, DOI: 10.1080/09515070.2014.942774
- Nissen, M. 2012. Subjectivity of participation. *Articulating Social Work Practice with Youth in Copenhagen*. Basings-tøke: Palgrave Macmillan.
- Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. & Pöyliö, L. 2007. Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen: poikkiallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. *Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusjulkaisuja* 37. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-2747-9>
- Onnismaa, J. 2000. Ohjaustyön etiikka ja ohjausasiiantuntijuus. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät*. Jyväskylä: PS-kustannus, 294 – 313.
- Parkkinen, J., Puukari, S. & Lairio, M. 2001. Ohjauksen filosofinen perusta. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) *Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6233-3>
- Peltonen J. 2017. Schools and the New Language of Learning. Teoksessa P. Siljander, K. Kontio, E. Pikkarainen (toim.) *Schools in Transition*. Rotterdam: SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-827-3_5
- Ricoeur, P. 2000. Tulkinnan teoria. Diskurssi ja merkityksen lisä. Suomentanut Heikki Kujansivu. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Schraube, E., painossa. Technology and the practice of everyday living. Teoksessa H. J. Stam, & H. Looren de Jong (toim), *The SAGE Handbook of Theoretical Psychology*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Vanhalakka-Ruoho, M., Silvonen, J. & Kauppila, P. 2015. Johdanto: Toimijuus näkökulmana ohjaukseen. Teoksessa P. Kauppila, J. Silvonen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim) *Ohjaus, toimijuus ja elämäntulkinta*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.

Teemu Suorsa, Sauli Puukari ja Jussi Silvonen



SAMIRA HARJULA – MIRA KALALAHTI – JANNE VARJO

Ääniä opinto- ja uraohjauksen kansallisella kentällä – ohjauksen kehittämistä koskevien argumenttien analyysi

Harjula, Samira – Kalalahti, Mira – Varjo, Janne. 2021. ÄÄNIÄ OPINTO- JA URAOHJAUKSEN KANSALLISELLA KENTÄLLÄ – OHJAUKSEN KEHITTÄMISTÄ KOSKEVIEN ARGUMENTTIEN ANALYYSI. *Kasvatus* 52 (3), 269–281.

Opinto- ja uraohjaus on usein nähty keinona tukea nuorten osallisuutta ja sujuvoittaa työelämäsiirtymiä. Tyypillisesti poliittinen kamppailu ohjauksen tavoitteista liikkuu sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja taloudellisen tehokkuuden välillä. Tarkastelemme tässä artikkelissa työmarkkinapolitiikkaa, elinikäistä oppimista ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta koskevien ylikansallisten ohjausdiskurssien muotoutumista suomalaisen ohjauksen kehittämistä koskeviksi rationaliteeteiksi. Kysymme, mitä ohjauksella tavoitellaan ja miten sitä tulee kehittää. Aineisto koostuu yhdeksästä koulutuspoliittisesta dokumentista. Kuvaamme artikkelissa miten suomalainen ohjauspolitiikka mukaillee ongelmanasetteluissaan ylikansallisia ohjausdiskursseja eri painotuksin. Opinto- ja uraohjausjärjestelmässä korostuvat tietoyhteiskunnan ja työmarkkinapolitiikan vaatimukset koulutuksesta ja työnteosta, jotka vaativat ohjaukselta helposti saatavissa olevaa, yksilöllistä ja siirtymiä tukevaa palvelua.

Asiasanat: Opinto- ja uraohjaus, elinikäinen oppiminen, tietoyhteiskunta, rationaliteetit

Johdanto

Nuorten siirtymät koulutuksesta työelämään ovat muuttuneet viime vuosikymmenien aikana Euroopassa, kun vaatimukset osaavasta työvoimasta ovat kasvaneet. Nuorille on olemassa enemmän mahdollisuuksia koulutukselliseen etenemiseen, mutta samalla sosiaalinen

epätasa-arvoisuus on kasvanut. (Furlong & Cartmel 2007.) Matalasti koulutettujen nuorten asema yhteiskunnassa heikkenee, kun väestön koulutustaso nousee. Työmarkkinoille on vaikeampi kiinnittyä tutkintojen määrittäessä asemaa työmarkkinoilla. (Eurofound 2012; Vanttaja, af Ursin & Järvinen 2019.) Ratkaisuja

koulutuksellisiin, työvoimaan liittyviin sekä nuorten osallisuutta koskeviin ongelmiin on etsitty *opinto- ja uraohjauksesta* (jatkossa *ohjaus*) – eli käytännöistä, joiden avulla nuoria tuetaan peruskoulun jälkeisillä opiskelu- ja urapoluilla.

Watts (2008) kuvaa ohjauksen tavoitteista käytävää kamppailua yhtäältä yhteiskunnallisen ja yksilöllisen lähestymistavan sekä muutokseen tähtäävän ja vallitsevia olosuhteita säilyttämään pyrkivän ideologian välisenä ristivetona. Poliittiset kamppailut ohjauksen tavoitteista käydään sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja taloudellista tehokkuutta painottavien näkökulmien välillä (Hooley, Sultana & Thomsen 2018). Näiden poliittisten kamppailujen seurauksena ohjaukselle on muodostunut suhteellisen laajasti tunnistettuja ja vakiintuneita diskursseja. Esimerkiksi OECD (2004) mukaan ohjaukselle asetetut tavoitteet perustuvat *työmarkkinoihin, oppimiseen ja sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen*. Hyvin samansuuntaisesti Watts (2008) esittää, että ohjausta ja sen merkitystä on alettu yleisesti tarkastelemaan *aktiivisen työmarkkinapolitiikan, elinikäisen oppimisen sekä kestävän työllistävyyden* kautta.

Ylikansallisia ohjauksen diskursseja voidaan ajatella normatiivisina kehyksinä, jotka läpileikkaavat koulutuksen hallinnan toimijat, toiminnot sekä eri hallintotasot (Dale, Kazepov, Rinne & Robertson 2016). Diskurssit välittävät opinto- ja uraohjauksen reformeja ympäröivää maapalloa ja muokkaavat monenlaisissa sosiaalisissa ja poliittisissa olosuhteissa toimivia, erilaisen historian käsittäviä järjestelmiä. Globaalit ohjauksen sekä siihen liittyvän politiikan tekemisen reformit (*travelling policies*) kohtaavat jo olemassa olevia kansallisia, alueellisia ja paikallisia käytäntöjä (*embedded policies*). Tässä prosessissa globaalit diskurssit muotoutuvat erilaisiksi paikallisiksi perusteluiksi, *rationaliteeteiksi*, esimerkiksi ohjauksen kehittämiseksi (Ozga & Jones 2006).

Tämän artikkelin taustaoletuksena on, että suomalaisen ohjausverkoston toimintaa ohjaavat rationaliteetit ovat vaihtelevia ja saavat

erilaisia painotuksia. Samalla myös ohjaukselle annetaan lukuisia erilaisia määritelmiä esimerkiksi eri hallinnonaloilla. Lähtökohdina ovat Valtiontalouden tarkastusviraston ja OECD:n havainnot suomalaisen ohjausverkoston hajanaisuudesta ja tavoitteiden jäsentymättömyydestä (VTV 2015; OECD 2019). Kuvaamme ohjauksen kansallisia suunta- viivoja, sen painopisteitä ja kehityssuuntia. Tutkimme suomalaisen opinto- ja uraohjauksen rationaliteetteja analysoimalla keskeisten kansallisen tason toimijoiden – sekä viranomaisten että etujärjestöjen – koulutuspoliittisia dokumentteja (n = 9).

Opinto- ja uraohjauksen hallinta Suomessa

Roger Dale, Yuri Kazepov, Risto Rinne ja Susan Robertson (2016) ovat nostaneet esille ajatuksen *uudesta hallinnasta (new governance)*. Uudessa hallinnassa julkinen valta ei ole enää yksin vastuussa esimerkiksi opetuksen järjestämisestä ja ohjauspalveluiden tuottamisesta: yksityistäminen ja hallinnon hajauttaminen ovatkin kansainvälisesti laajasti käytettyjä esimerkkejä uuden hallinnan mekanismeista. Erityisesti verkostomaisuus sekä ohjaustyön hallinnan hajauttaminen eri sektoreille ja hallintotasoille ovat suomalaisia esimerkkejä ohjauksen uuden hallinnan mekanismeista.

Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomuksen (VTV 2015) mukaan ohjauksen hallinnan kokonaisuus näyttäytyy hajanaisena, monien toimintojen summana.

Suomessa opinto- ja uraohjaus sijoittuu useamman eri ministeriön hallinnonalalle: niin opetus- ja kulttuuriministeriöllä (OKM), työ- ja elinkeinoministeriöllä (TEM), sosiaali- ja terveysministeriöllä (STM) kuin valtionvarainministeriöllä (VM) on lakisääteisiä ohjaukseen liittyviä tehtäviä. Ministeriöiden lisäksi Opetushallitus julkaisee ohjaukseen liittyviä suosituksia ja materiaaleja. Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskukset (ELY) ja Työ- ja elinkeino-toimistojen (TE) vastuulla

on puolestaan ohjauspalveluiden tuottaminen alueellisella ja paikallisella tasolla. Ohjausta hallinnoivien toimijoiden muodostamassa yhteistyöverkostoon kytkeytyvät myös esimerkiksi Ohjaamopalvelut sekä alueelliset elinikäisen ohjauksen yhteistyöryhmät (ELO-ryhmät). (VTV 2015.)

Ohjauksen hallinta ei ole puhtaasti julkishallinnollinen kysymys – myös erilaisilla etujärjestöillä on omat näkökulmansa ja agendansa ohjauksen kehittämiseen. Esimerkiksi Elinkeinoelämän keskusliitolla (EK) on edustus ELO-ryhmissä (EK 2015). EK:ssa toimii myös asiantuntijoita koulutuspolitiikan, ammatillisen koulutuksen sekä jatkuvan oppimisen alueilla (EK 2020). EK on myös julkaissut koulutusta ja ohjausta koskevaa materiaalia. Muita ohjauksesta kiinnostuneita etujärjestöjä ovat Suomen Kuntaliitto sekä Opetusalan Ammattijärjestö OAJ, joiden asiantuntijat tuottavat ohjaukseen liittyviä materiaaleja ja käsittelevät ohjausta koulutuspoliittisena kysymyksenä.

Tutkimusasetelma

Tutkimuksessa tarkastellaan, miten kolme ylikansallista ohjausdiskurssia muotoutuu suomalaisen ohjauksen kehittämistä koskeviksi rationaliteeteiksi. Analysoimalla koulutuspoliittisten dokumenttien ohjausta koskevia argumentaatorakenteita kysymme

empiirisesti: *Mitä ohjauksen avulla tulee tavoitella yhteiskunnassa? Miten ohjausta tulee kehittää ja millä perusteella?*

Hyödynnämme analyysimenetelmän Stephen Toulminin (2015) argumentaatiomallia, jonka avulla erottelemme, millaisin perustein koulutuspoliittiset toimijat esittävät ohjausta koskevia uudistuksia ja etsivät niille oikeutusta. Pelkistettynä Toulminin luonnollisen argumentin viitekehys rakentuu lähtötiedoista (*datum*), oikeutuksesta (*warrant*, koska), johtopäätöksestä (*claim*, niin), jotka saavat eri tehtävät argumentaatioissa. Lähtötiedot ovat kuhunkin aiheeseen liittyviä tietoja, joiden avulla esitettävä johtopäätös on mahdollista perustella oikeutetusti. Näkökulma tyypillisesti sosiaalisesti konstruoituina ongelmina ilmaistuihin lähtötietoihin on kuitenkin tulkinnallinen: kysymys on siitä, miten ne kehystetään ja esitetään (Browne, Coffey, Cook, Meiklejohn & Palermo 2018) tai miksi juuri tietyt lähtötiedot esitetään ongelmina toisten jäädessä huomiotta (Bacchi 2009).

Artikkelin tutkimusaineisto koostuu yhdeksästä koulutuspoliittisesta dokumentista: raporteista, ohjelmateksteistä ja suunnitelmista (taulukko 1). Aineistoksi valittiin uusimmat ohjaukseen liittyvät dokumentit edellisessä luvussa kuvatuilta keskeisiltä toimijoilta (ks. VTV 2015). Tutkimuksen ulkopuolelle rajautuivat tahot, jotka eivät ole julkaisseet ohjausta koskevia linjapapereita. Esimerkiksi

TAULUKKO 1. Tutkimusaineisto

Elinkeinoelämän keskusjärjestö (EK)	Koulutustakuusta osaamistakuuseen (2018)
Kuntaliitto	Sivistyksen suunta 2020 (2011)
Opettajien ammattijärjestö OAJ	Opinpolku uusiksi! OAJ:n uusi oppivelvollisuusmalli (2018)
Opetushallitus (OPH)	Ohjauksen polkuja (2012)
Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM / OECD)	Nuorten palvelut syynissä, OECD:n arviointi nuorten palveluista Suomessa (2019a)
Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM)	Työn murros ja elinikäinen oppiminen (2018a)
Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM)	Jatkuvan oppimisen strategia (2019b)
Sosiaali- ja terveysministeriö (STM)	Kansallinen terveyserojen kaventamisen toimintaohjelma (2008)
Työ- ja elinkeinoministeriö (TEM)	Ohjauksen liike näkyviin – Tutka ja TE-toimistojen ohjauspalvelut (2013)

valtiovarainministeriö ei ole käsitellyt opinto- ja uraohjauksen järjestämistä koskevia kysymyksiä. Vapaasti internetistä saatavat dokumentit ilmaisevat toimijoiden opinto- ja uraohjausta sekä sen kehittämistä koskevia agendoja. Dokumentit koskevat joko opinto- ja uraohjausta, elinikäistä oppimista, uutta oppivelvollisuusmallia tai nuorisotakuuta. Kokonaisuudessaan tutkimusaineiston laajuus on 687 sivua.

Olemme kiinnostuneita siitä, mitä dokumenteilla ja niistä löytyvillä puhetoivoilla halutaan saavuttaa. Emme tarkastele eri hallinnonalojen tuottamien dokumenttien näkemistä ohjauspalveluiden järjestämisessä, vaan analyysimme kohde on dokumenteissa esiintyvien opinto- ja uraohjauksen tavoitteiden ja määrittelyjen kokonaisuudet.

Kiteytimme analyysin aluksi dokumenteissa esiin nostetut lähtötiedot, jotka tyypillisesti kuvattiin kehittämisen kohteeksi, kuten esimerkiksi nuorten osaamistason lasku. Seuraavaksi paikansimme näihin lähtötietoihin perustuvat kehittämiskohteet eli johtopäätökset (koska yksilölliset koulutuspolut takaavat hyvät perustaidot...) sekä kehittämiselle esitetyt perustelut eli johtopäätösten oikeutukset (...joten tarvitaan henkilökohtaista ohjausta). Kokosimme näin muodostetut rationaliteetit kolmeen yleiseen teemaan (työmarkkinat, sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja elinikäinen oppiminen), jotka seurailevat ylikansallisia ohjausdiskursseja ja muodostavat aineiston tulosluvun rakenteen. Tulososio koostuu kolmesta alaluvusta, joiden aluksi kuvaamme ylikansalliset ohjausdiskurssit. Havainnollistamme konstruoimiamme ohjauksen kansallisia rationaliteetteja aineistositaattien avulla.

Työmarkkinat: ohjaaminen tietoyhteiskuntaan ja epävarmuuteen

Erityisesti OECD (2004) on toistuvasti esittänyt ohjauksen parantavan työvoiman tarjontaa kansainvälisyillä työmarkkinoilla sekä

auttavan vanhenevan yhteiskunnan ja aikaisen eläköitymisen haasteisiin. Ohjauksen on ymmärretty hyödyttävän kysynnän ja tarjonnan yhteensovittamista ja tukevan aktiivista työmarkkinapolitiikkaa vähentämällä riippuvuutta tukijärjestelmistä. Myös Watts (2008) on todennut, että ihmisistä tulee motivoituneempia ja siten myös tuottavampia, kun he löytävät töitä, joissa voi käyttää omaa potentiaaliaan sekä saavuttaa tavoitteita.

Tietoyhteiskuntaan (*knowledge-based society*) siirtyminen on haastanut käsitystä teollisen ajan työurasta: tietoyhteiskunnan koulutus- ja urapolut eivät ole enää ennustettavissa olevia tai tasaisia, vaan ne sovitetaan ohjauksella tietoyhteiskunnan ehtoihin (Savickas ym. 2009; Bergmo-Prvulovic 2014). Tietoyhteiskuntadiskurssi edellyttää kilpailukykyä ja talouden kasvua sekä sosiaalisten riskien minimoimista. Oletuksena on, että koulutuksen lisääminen tarkoittaa automaattisesti myös taloudellisen menestyksen ja kansalaisten hyvinvoinnin lisääntymistä. Euroopassa koulutustason kohoaminen ei kuitenkaan ole taannut suoraviivaisesti menestystä ja hyvinvointia, kun työurat ovat muuttuneet katkoksellisiksi ja epävarmoiksi. (Dale, Kazepov, Rinne & Robertson 2016.)

Osaamisen on vastattava entistä paremmin tietoyhteiskunnan tarpeita

Suurimmassa osassa analysoituja dokumentteja tietoyhteiskunnan tarpeet tuotiin esiin erityisesti huolena osaamisen tasosta (6/9, ks. taulukko 2). Osaamisen ja perustaitojen heikentyminen nähtiin erityisesti ongelmallisena tietoyhteiskunnan tuomien uusien haasteiden vuoksi, joita olivat esimerkiksi pienentyvä työikäinen väestö, globalisaatio ja työn murros.

Myös oppilaiden perustaitoja pidettiin heikkoina. Huoli osaamistasosta näkyi esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön jatkuvaa oppimista käsittelevässä dokumentissa (OKM 2019b), jossa osaamisen kehittämisen koettiin tarpeelliseksi erityisesti työmarkkinoilla jo oleville:

TAULUKKO 2. Ohjaukselliset ratkaisut työmarkkinoiden ja tietoyhteiskunnan kysymyksiin

Toimija	Koulutuspoliittinen ongelma	Ohjauksellinen ratkaisu
EK	Nuorten osaamistaso on matala ja perustaidot riittämättömiä.	Osaamistakuu, yksilölliset koulutuspolut, henkilökohtainen ohjaus.
OAJ	Nuorten osaamistaso on matala ja perustaidot riittämättömiä.	Oppivelvollisuusian nosto, perusopetuksen vähimmäiskriteerit, yksilöllistettävät opinnot.
OECD (OKM)	Heikko osaamistaso haittaa työllistymistä ja osallistuminen koulutukseen liian vähäistä.	Oppivelvollisuusian nosto, korkeakoulukapasiteetin lisääminen.
OKM	Osaamistaso ja työllisyysaste liian matalat, työmarkkinat siirtyvät kasvaville aloille.	Yksilöllisen ja työnaikaisen osaamisen kehittäminen, jatkuva oppiminen, henkilökohtainen ohjaus, koulutustarjonta.
	Osaamistaso laskenut, eikä takaa kilpailukykyä tai vastaa työelämän osaamistarpeita	Elinikäinen oppiminen, ohjauspalveluiden ja koulutustarjonnan kehittäminen.
Kunta-liitto	Tietoyhteiskunnan muutokset vaativat laaja-alaista sivistystä.	Toisen asteen pakollisuus, lukiokoulutuksen lisääminen, ammattikoulun kehittäminen.
OPH	Nuoret siirtyvät työmarkkinoille liian myöhään.	Yksilöllinen nivelvaiheen ohjaus.
	Ohjaus ei vastaa muuttuvan yhteiskunnan vaatimuksia.	Ohjauksen laadunvarmistus ja laatukselliset kriteerit.

Rakennemuutokseen varautumiseksi ei riitä uuden työvoiman osaamisrakenteen työmarkkinarelevanssista huolehtiminen, vaan merkitykseltään vastaava on työmarkkinoilla jo olevien henkilöiden osaamisen kehittäminen. Ellei väestön osaaminen vastaa työelämän uusia vaatimuksia, hidastuu rakennemuutos ja kasvavien toimialojen potentiaali työmarkkinoiden uudistajana ja talouden veturina heikentyy. (OKM 2019b, 53.)

OKM:n dokumentissa osaamistason ja työelämän vaatimusten kohtaamisesta ja kohtaamattomuuden talousvaikutuksista kannettiin huolta. Myös OAJ:n dokumentti korosti työmarkkinoiden ja osaamisen kohtaamattomuutta sekä vaikutuksia talouteen ja kilpailukykyyn tilanteessa, jossa tasa-arvoinen koulutusjärjestelmä ei enää takaa hyvinvointia ja talouskasvua:

Elinkeinorakenteen muutos on edellyttänyt oppivelvollisuuden ja koulutusjärjestelmän uudistamista aika ajoin. Suomalaisen hyvinvoinnin, yhteiskunnallisen eheyden ja talouskasvun kantava voima on tasa-arvoinen koulutusjärjestelmä, joka on mahdollistanut työmarkkinoiden edellyttämät riittävät perustaidot kaikille ja johtanut

koulutustason yleiseen nousuun. Koska tilanne ei enää ole näin hyvä, oppivelvollisuus pitää uudistaa. (OAJ 2018, 4.)

Myös OKM nosti tiivistelmässään OECD:n raportista (OKM 2019a) esiin, että suomalainen koulutusjärjestelmä ei pysty tuottamaan korkean osaamistason työntekijöitä, jotka ovat elintärkeitä talouden ja osaamista painottavien alojen kannalta.

Suomessa yhdeksän kymmenestä avoimesta työpaikasta on korkean osaamistason työpaikkoja. Lisäksi yli viidesosalla suomalaisista työntekijöistä on matalampi pätevyys kuin yleensä työntekijöillä samassa työssä. Tämä osuus on yksi korkeimmista OECD:n maiden joukossa. Osaamintensiivisillä aloilla on suhteellista etua muihin verrattuna ja talous tarvitseekin erityisesti korkean osaamistason työntekijöitä, joita koulutusjärjestelmä ei näytä voivan tuottaa. (OKM 2019a, 14.)

EK puolestaan korosti (EK 2018) PISA-tulosten kautta lasten ja nuorten kokonaisvaltaista heikkoa osaamista sekä vähäistä kiinnostusta erityisesti taloustaitojen hankkimiseen.

Tämän lisäksi erityisesti huippuosaajien ja opiskelumotivaation puute esitettiin huolenaiheena.

Ratkaisuja työvoiman kysynnän ja tarjonnan kohtaamattomuuteen

Analysoitujen dokumenttien ytimessä oli huoli koulutusjärjestelmästä, joka ei turvaa tarvittavia perustaitoja eikä riittävää osaamistasoa. Koulutuksesta saavutettujen taitojen ei enää arvioitu vastaavan uudenlaista osaamista vaativia tehtäviä. **Oppivelvollisuusiän nostaminen ja toisen asteen pakollisuus** olivat toistuvasti mainittuja keinoja nostaa osaamistasoa, vasta tuudistuvien työmarkkinoiden vaatimuksiin sekä edistää työllisyyttä. Oppivelvollisuusiän nosto oli esimerkiksi OAJ:n mukaan monien eri tekijöiden onnistumista tukeva ratkaisu:

Kansainvälinen tutkimus osoittaa, että oppivelvollisuusiän nostolla on positiivisia vaikutuksia koulutustasoon, työmarkkinoille siirtymiseen ja lopulta myös tulotasoon, työllisyyteen ja erilaisiin yksilön sosiaalisiin ominaisuuksiin. Oppivelvollisuusiän pidentäminen olisi uudistus, joka tukisi useita toisen asteen suorittamista edistäviä toimia. (OAJ 2018, 12.)

Tietoyhteiskunnan muutoksiin vastattiin myös korkeakoulutusta ja toisen asteen koulutusta koskein laajennuksin. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiivistyksen mukaan (2019a) korkeakoulukapasiteettia tulisi lisätä oppivelvollisuusiän noston yhteydessä, sillä valikoiva korkeakoulujärjestelmä viivytti pääsyä koulutukseen. Kuntaliitto puolestaan halusi dokumentissaan *Sivistyksen suunta 2020* (2011) nostaa koulutustasoa muuttamalla toisen asteen opinnot pakolliseksi. Kuntaliitto korosti erityisesti lukiokoulutuksen ja tietopääoman jatkuvan uudistumisen merkitystä kilpailukyvyllä.

EK puolestaan toi esiin, miten **osaamistakuu** sekä **yksilöllinen ohjaus** takaisivat hyvät perustaidot: "Käynnistetään yläkoulu-uudistus, joka tukee oppilaiden perustaitojen ja motivaation vahvistamista ja siirtymistä jatko-opintoihin. Luodaan esim. 15 prosentille ikäluokasta mahdollisuudet henkilökohtaiseen, ohjattuun oppimispolkuun." (EK 2019, 32.)

Myös OKM toi esiin ratkaisuja työelämän muutoksiin ja osaamisen kehittämiseen. *Jatkuvan oppimisen strategiassa* (OKM 2019b) ohjauspalveluiden tuli keskittyä yksilön osaamiseen niin, että **erilainen osaaminen** ja osaamisen kehittämistarpeet tunnistettaisiin paremmin. Koulutustarjontaa olisi suunnattava kasvaville aloille, jolloin henkilökohtainen ohjaus keskittyisi myös työurien aikaisten siirtymien tukemiseen. *Työn murros ja elinikäinen oppiminen* -dokumentissa (2018) tuotiin esiin, miten ohjauspalveluiden tulisi vastata entistä enemmän **työelämän osaamistarpeisiin** sekä alati monipuolistuvaan koulutustarjontaan. Perusteena oli, että koulutuksen järjestäjien tulee tulevaisuudessa ennakoida relevantteja osaamistarpeita sekä taata elinikäisen oppimisen valmiudet.

Kaikkineen ongelmaksi nostettua heikkoa osaamistasoa pyrittiin ratkaisemaan asettamalla osaamistakuu ja nostamalla koulutusastetta muun muassa nostamalla oppivelvollisuusiä ja lisäämällä lukio-opintoja sekä korkeakoulukapasiteettia. Osaamisen ja työelämän tarpeiden kohtaamattomuutta ratkottiin kehittämällä ohjauspalveluita tunnistamaan paremmin yksilölliset tarpeet ja yksilöllinen osaaminen. Työuran aikaiset siirtymät vaativat henkilökohtaista ohjausta, koska osaamistarpeet ja koulutusmahdollisuudet suuntautuvat enemmän kasvaville aloille.

Sosiaalinen oikeudenmukaisuus: ohjaus tukena ja inklusion mahdollistajana

Ohjauksella tavoitellaan myös monia sosiaalisen oikeudenmukaisuuden tavoitteita. Muun muassa OECD:n tavoitteena on lisätä ohjauksen avulla sosiaalista inklusiota sekä parantaa marginalisoitujen ryhmien asemaa; myös Suomessa on linjattu, että ohjaus on tärkeä osa etnistien vähemmistöjen integraatiota (OECD 2004). Ohjauksen avulla on mahdollista tukea heikoimmassa asemassa olevia sosiaaliryhmiä pääsemään yhdenvertaisesti kiinni yhteiskunnan mahdollisuuksiin (Watts 2008). Ohjauksella pyritään erityisesti Pohjoismaissa

ratkaisemaan myös sukupuoleen liittyviä kysymyksiä, kuten yhdenvertaista osallistumista työmarkkinoille sekä työmarkkinoiden sukupuolittuneisuutta (OECD 2004; Schulstok & Wikstrand 2020).

Suomalaisen ohjaustutkimuksen kentällä tasa-arvon kysymyksiin liittyy tyypillisesti ajatus oppilaiden lähtökohtien tasaamisesta. Markku Vanttajan, Piia af Ursinin ja Tero Järvisen (2019) mukaan ohjaus edistää yhdenvertaisuutta sekä antaa tietoa eri koulutusvaihtoehtoista oppilaan omien urasuunnitelmien perustaksi. Ohjauksella voidaan pyrkiä tasoittamaan perhetaustan vaikutusta urasuunnittelutaitojen oppimiseen (Nissinen & Vuorinen 2018; Vanttaja, af Ursin & Järvinen 2019). Kodin ulkopuolelta tuleva ohjaus on mahdollisuus murtaa koulutus- ja työurien epätoivottua periytymistä. Ohjauksen on kuitenkin osoitettu jättävän esimerkiksi maahanmuuttotaustaan tai erityisen tuen tarpeeseen liittyviä tekijöitä huomiotta (Niemi, Kalalahti, Varjo & Jahnukainen 2019).

Huolenaiheena osattomuus ja syrjäytyminen

Analysoiduissa koulutuspoliittisissa dokumenteissa yhdenvertaisuus ja mahdollisuuksien tasa-arvo tuotiin esiin erityisesti osallisuuden ja koulutuksellisen ulkopuolisuuden kysymyksissä (ks. taulukko 3).

Nuorten syrjäytyminen työelämästä ja erityisesti siirtymävaiheiden koulupudokkuus muodostuivat ongelmiksi viidessä analysoidusta dokumentista (5/9). Syrjäytyminen ja koulutuksen ulkopuolisuus nähtiin erityisinä haittoina työelämään kiinnittymiselle. STM nimisi työn murroksen ja koulutustasojen kiristyneet vaatimukset syrjäytymisen aiheuttajiksi (2008) ja OAJ (2018) piti siirtymävaiheen pudokkuutta syrjäytymisriskinä koulutuksen ja työelämän kannalta. Toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle jääminen ja syrjäytymisen ylisukupolvisuus syvensivät työelämän ulkopuolisuutta.

OPH (2012) korosti siirtymävaiheen haasteellisuutta ohjauksen kehittämistyön kannalta:

Oppilaanohjauksen kehittämistoiminnassa suosituksi kehittämiskohteeksi nousi peruskoulusta toiselle asteelle siirtymisen mallien ja yhteistyön kehittäminen. Tämä nivelvaihe onkin tärkeä osa oppilaanohjausta. -- Kehittämistyön haasteita ovat olleet kuntaliitosten tuomat muutokset, toisen asteen opintojen keskeyttämisen ehkäisy ja siirtyminen kolmiportaiseen tukeen perusopetuksessa. (OPH 2012, 98.)

Kuntaliitolla (2011) huoli syrjäytymisestä liittyi sen sijaan teknologian, globalisaation ja finanssivetoisuuden tuomiin vaatimuksiin yksilöiden henkiselle vahvuudelle sekä sivistystasolle. Dokumentissa peräänkuulutettiin

TAULUKKO 3. Ohjaukselliset ratkaisut sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kysymyksiin

Toimija	Koulutuspoliittinen ongelma	Ohjauksellinen ratkaisu
OAJ	Siirtymävaiheen pudokkuus on syrjäytymisriski.	Tukiopinto-ohjaus, joustava perusopetus.
OECD (OKM)	Avokätiset tukijärjestelmät passivoivat nuoria.	Työvoima-, koulutus- ja sosiaalipalveluiden integrointi, tukitoimien kohdentaminen koulutuksen keskeyttäjiille.
Kuntaliitto	Tietoyhteiskunnan muutokset vaativat laaja-alaista sivistystä.	Peruskoulun päättäneiden systemaattinen seuranta, moniammatillinen yhteistyö.
OPH	Toisen asteen siirtymävaihe on haasteellinen.	Koko koulu ohjaa, huomio nivelvaiheisiin.
STM	Syrjäytyminen periytyy sukupolvelta toiselle.	Kodin ja koulun kasvatuskumppanuus, oppilas-huolto.
	Koulutustasovaatimusten kiristymisen lisää syrjäytymistä.	Monialainen ohjaustyö, huomio nivelvaiheisiin, moniammatillinen yhteistyö.

muiden koulutuspoliittisten toimijoiden kaltaisesti, ettei yhtäkään nuorta ole varaa jättää "hunningolle" toisen asteen ulkopuolelle.

OKM:n (2019a) tulkitsemana OECD:n määrittämä suomalainen syrjäytymisongelma liittyi sen sijaan avokätiseen tukijärjestelmään, joka esti työvoiman aktivointitoimenpiteitä. Tukiloukkujen poistaminen tekisi työstä kannattavaa ja vahva aktivointi sitouttaisi nuoret kouluttautumaan, kuntoutumaan ja etsimään töitä.

Osallisuuteen kohdennetulla, monitoimijaisella ja jatkuvalla ohjauksella

Koulutukselliseen syrjäytymiseen tai työelämän ulkopuolisuuteen etsittiin koulutuspoliittisissa dokumenteissa ratkaisuja erityisesti erilaisista moniammatillisista ohjauspalveluista ja tukitoimien lisäämisestä niitä tarvitseville. OAJ:n mukaan **tukiopinto-ohjausta** tulisi antaa kaikille apua tarvitseville perusasteen suorittamista ja urapolun löytämistä varten. Perusteena tukiopinto-ohjaukselle esitettiin, että vain erilaiset oppimisvaihtoehdot sekä riittävä opinto-ohjaus estävät koulutuspolun katkeamisen. OKM:n (2019a) tiivistelmässä OECD toi esiin Suomen tarpeen **kohdentaa tukitoimia** erityisesti koulutuksen keskeyttäjiille. Nuorten työvoima- ja koulutuspalvelut, sosiaalipalvelut sekä erilaiset tuet tuli yhdistää suuremmaksi kokonaisuudeksi, koska monimutkaiset ja irralliset tukijärjestelmät häittäsivät aktivointia.

Kuntaliiton dokumentissa (2011) myös korostettiin seurannan ja ohjauksen systemaattisointia laajentamalla se kaikkiin peruskoulun päättäneisiin. Ohjaus ja tuki tuli tehdä **moniammatillisena yhteistyönä** esimerkiksi opetus-, terveys, sosiaali- ja työvoimaviranomaisien kesken. Myös STM:n dokumentissa (2008) koulutukselliseen syrjäytymiseen tuli tarttua moniammatillisesti. Koulutuksen suorittaminen sekä työelämään kiinnittyminen tulisi turvata erityisesti moniammatillisella **niveltyöllä**, sillä nimenomaan toisen asteen ulkopuolelle jääneet olivat vaarassa syrjäytyä työelämässä: "Turvaamalla koulutuksen suorittaminen

ja sen jälkeen kiinnittyminen työelämään voidaan ehkäistä syrjäytymistä ja vähentää terveyseroja. Niveltyötä tehdään oppilaitosten lisäksi työvoimahallinnossa, sosiaalitoimessa, työpajoilla ja nuorisotoimessa." (STM 2008, 37.)

Myös OPH:n (2012) dokumentissa pääpaino oli perus- ja toisen asteen **nivelvaiheessa**. Ohjauksen tuli muodostaa **jatkumo**, jossa koko koulu huolehtii ohjauksesta nivelvaiheissa, koko perusopetuksen ajan. Jatkomon ja koko koulun yhteistyön avulla pystyttiin parantamaan nivelvaiheen ongelmia kuten tiedonsiirtoa sekä oppilaitoksiin tutustumista.

Yhdenvertaisuutta korostavassa järjestyksessä ohjauksen rooli syrjäytymisen ehkäisyssä oli merkittävä. Ohjaustyön tuli keskittyä nivelvaiheeseen, koska siten voitiin estää mahdollisia koulupolun katkeamisia ja tukea onnistuneita siirtymiä. Ohjaus voisi tukea jatkumona perusasteelta toiselle asteelle ja toimia tukitoimena kaikille tukea tarvitseville. Ohjauksen tulisi olla koulun koko henkilökunnan vastuulla ja integroitua suuremmiksi kokonaisuuksiksi esimerkiksi sosiaalipalvelujen kanssa. Ohjauksen tuli olla moniammatillista, sillä syrjäytymisvaarassa olevien ongelmat koostuvat monenlaisista tekijöistä. Ei siis riittänyt, että pelkästään opinto-ohjaajat huolehtivat ohjauksesta tai vain sosiaaliviranomaiset olivat vastuussa syrjäytyneen nuoren asioista.

Elinikäisellä ohjauksella kohti elinikäistä oppimista

Teollisuuden vaatiessa tietävämpää työvoimaa, on kiinnostus elinikäiseen oppimiseen liiketoiminnan edistäjänä kasvanut entisestään vuosituhaten alkupuolella (Jarvis 2009; Bergmo-Prvulovic 2014). 2000-luvulta lähtien myös Euroopan Unionin (EU) käsitys elinikäisestä oppimisesta on korostanut työllistymistä (EC 2018). Heikki Kinnarin (2020) mukaan elinikäistä oppimista on tarjottu vastauksena 2020-luvun haasteisiin kuten teknologian murrokseen, työelämän muutoksiin, työikäisen väestön vähenemiseen, koulutuksen ja

työn kohtaamattomuuteen sekä osaamisen tunnistamiseen. OECD (2003) yhdistää elinikäisen oppimisen politiikkaan uraohjauksen, joka sitoo työmarkkinoiden ja koulutusjärjestelmien tavoitteet yhteen esimerkiksi parantamalla siirtymiä ja huonommassa asemassa olevien kouluttautumista. Ohjauksen katsotaan ennen kaikkea edistävän elinikäiseksi oppijaksi kasvamista oikeudenmukaisuuden ja tehokkuuden nimissä. (Kinnari 2020.)

Jälkiteollisessa yhteiskunnassa vanhat ammatit korvautuvat uusilla, pysyvät työpaikat vähenevät ja taidot vanhenevat nopeasti, ellei niitä päivitetä. Panostukset elinikäisen oppimisen valmiuksiin ja yleisten taitojen kehittämiseen ovat keino lääkittää epävarmuutta siitä, mitkä ovat tulevaisuudessa tarpeellisia taitoja. (OECD 2007; Saari 2016.) Antti Saaren (2016) mukaan elinikäistä oppimista voidaan tarkastella valtioiden kilpailukyvyyn edellytyksenä. Ei olekaan mikään ihme, että ohjauksen kentällä on monia toimijoita, jotka ovat kiinnostuneita ohjauksen kehittämisestä.

Elinikäinen oppiminen vaatii uudenlaista ohjausta

Elinikäisen oppimisen ideologian laajamittainen omaksuminen sekä ohjauspalveluiden ja osaamisen tunnistamisen kehittäminen olivat useasti toistettuja keinoja vastata elinikäisen oppimisen haasteisiin (taulukko 4).

Esimerkiksi työ- ja elinkeinoministeriön dokumentti (2013) korosti, että työntekijän ja työn suhde on vaikeutunut niin, että työvoimapolveluiden asiakkaat tarvitsevat enemmän tukea etsiessään oikeaa polkua. Massapalvelut eivät enää palvele asiakkaita, jotka tarvitsevat henkilökohtaisista tilanteista muotoutuvaa apua:

Uudistusten yhtenä keskeisimpänä juonteena voidaan nähdä olleen asteittain voimistunut tarve työvoimapolvelujen asiakaslähtöisyyden voimistamiseen. 'Massapalvelu' tai 'keskimääräinen' ei enää riitä, vaan palveluiden tulisi muotoutua asiakkaiden, niin henkilö- kuin työnantaja-asiakkaiden lähtökohtien ja tilanteiden mukaan. (TEM 2013, 9.)

OKM:n *Jatkuvan oppimisen strategian* mukaan (2019b) ongelmaksi muodostui erilaisen osaamisen tunnistaminen. Erilaista osaamista on, mutta se ei välttämättä välity tutkintojen kautta, jolloin sitä ei myöskään tunnisteta työelämässä. OKM:n *Työn murros ja elinikäinen oppiminen* raportin (2018) mukaan elinikäisen oppimisen omaksumisessa oli haasteita. Raportin mukaan elinikäisen oppimisen omaksumista heikensi erityisesti perustaitojen riittämättömyys:

Elinikäisen oppimisen ja jatkuvan opiskelun kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että oppimisen perusta pysyy vahvana. Tämän päivän varhaiskasvatuksen ja koulujärjestelmän tulee antaa lapsille ja nuorille valmiudet elinikäiseen

TAULUKKO 4. Ohjaukselliset ratkaisut elinikäisen oppimisen kysymyksiin

Toimija	Koulutuspoliittinen ongelma	Ohjauksellinen ratkaisu
TEM	Ohjauksen massapalvelut ovat riittämättömiä, vaikuttavuuden arviointi on vaikeaa.	Yksilölliset (itse)arviointivälineet kuten Työelämä-tutka.
Kunta-liitto	Koulutuksen valinnanmahdollisuuksia ja joustavuutta tulee lisätä.	Opinto-ohjauksen riittävyys, koko koulun vastuulla oleva ohjaustyö.
	Työikäinen väestö osa pienenee ja työurat pitenevät.	Aikuisiän koulutus, elinikäinen oppiminen, työvoimahallinnon opinto-ohjauspalvelut.
OKM	Erialaista osaamista ei tunnisteta.	Osaamiskartoitukset.
	Elinikäisen oppimisen omaksuminen.	Yhtenäiset ohjaus- ja tukipalvelut, henkilökohtainen valmennus, osaamisen kehittäminen työelämässä.
OPH	Nuorilla on liian vähän konkreettista työelämäkokemusta.	Työelämä-tietouden kehittäminen.
	Ohjaus ei vastaa tietoyhteiskunnan tarpeita.	Elinikäinen ohjaus, ohjauksen jatkumot.

oppimiseen ja riittävät taidot tulevaisuuden yhteiskunnassa työelämässä toimimiseen. Puutteelliset perustaidot tai koulutus heikentävät elinikäisen oppimisen edellytyksiä ja lisäävät painetta korjaaviin toimenpiteisiin työssä. (OKM 2018, 23.)

Yleisesti ottaen analysoimissamme koulutuspoliittisissa dokumenteissa elinikäinen oppijuus pohjusti elinikäisen ohjauksen viitekehystä, jonka avulla vastataan muuttuvan yhteiskunnan vaatimuksiin. Elinikäinen ohjaus kieltoutuikin tietoyhteiskunnan jatkuvan muuttumisen tarpeeseen:

Nuorten tulisi tulla työmarkkinoille keskimäärin vuotta aikaisemmin. Perus- ja toisen asteen nivelvaiheen ongelmia pyritään ratkaisemaan paitsi laajentamalla ennaltaehkäiseviä toimia myös yksilöllistämällä ohjausta. Edellä kuvattuja tehtäviä, resurssien oikeaa kohdentamista ja riittävyttä sekä ohjauksen toimintaympäristöä tulee arvioida säännöllisesti. Siten kehitetään ohjaustyön laatua ja saadaan se vastaamaan alati muuttuvan yhteiskunnan vaatimuksiin. (OPH 2012, 150.)

Elinikäisen ohjauksen moninaiset työtavat

Elinikäisen ohjauksen viitekehyyksessä koulutuspoliittisiksi ratkaisuksi dokumenteissa nousivat erityisesti yksilölliset ohjaus- ja arviointivälineet. Käytännön ratkaisuuina haasteisiin tuotiin esiin **yksilöllisten arviointivälineiden** kuten Työelämäatutuksen käyttöönotto. Yksilölliset arviointivälineet edistäisivät urahallinnan taitoja itsearvioinnin ja oman tilanteen pohdinnan kautta. Ratkaisuja perusteltiin sillä, että ohjaustyön vaikuttavuus ei enää itsessään riitä, vaan se on osoitettava konkreettisemmin.

Kuntaliitto (2011) korosti **työvoimahallinnon opinto-ohjauspalveluita**, jotka tukevat elinikäistä oppimista edistämällä työllistymistä ja alalta toiselle siirtymistä. Kuntaliiton mukaan yhteiskunnallinen tarve pidentää työuria edellyttää aikuisiän koulutusta ja elinikäistä oppimista. Opetushallituksen *Ohjauksen polkuja* (2012) dokumentissa puolestaan korostui erityisesti huoli nuorten riittämättömästä konkreettisesta työelämäkokemuksesta. **Työelämä tietouden välittämistä** oppilaille toivottiin muokattavan koko koulun vastuulla

olevaksi tehtäväksi. Lähiseudun oppilaitosten välisen oppilaanohjauksen yhteistyön rinnalle haluttiin yhteistyökumppaniksi paikallista työelämää. Elinikäisen ohjauksen viitekehyyksessä ohjaus kuvattiin dokumentissa kokonaisuudeksi, joka edistää työelämä tietoutta, opiskelunvalmiuksia, vastuullisuutta ja estää oppimisvaikeuksien syntyä.

OKM (2019b; 2018) toi myös dokumenteissaan esiin, ettei erilaista osaamista tunnusteta eikä kehitetä tarpeeksi hyvin. *Jatkuvan oppimisen strategian* (2019b) mukaisesti osaamista täytyisi kehittää niin yksilöiden kuin organisaatioidenkin tasoilla entistä pontevammin ottamalla käyttöön työikäisten **osaamiskartoitus**. Osaamiskartoitus tehostaisi osaamisen kehittämistä käymällä läpi yksilön kehittämistarpeita ja mahdollisuuksia.

Toiseksi OKM:n dokumentissa (2018) elinikäisen oppimisen omaksumisen avaintekijäksi nousivat **yhtenäistettävät ohjauspalvelut**. Aikaisempaa yhtenäisemmät ohjauspalvelut tukisivat jatkuvan osaamisen kehittämistä ja yksilön motivointia, kun työelämä monimuotoistuu ja koulun ja työn yhdistäminen hankaloituu:

Jatkuvan osaamisen kehittämisen pitää tulevaisuudessa olla mahdollista enenevässä määrin yksilölähtöisesti ja joustavasti. Sopivia 'osaamisen kehittämispalveluja' pitää olla löydettävissä ja linkitettävissä entistä monimuotoisempiin työn muotoihin. Tarve osaamisen kehittämisen henkilökohtaiselle valmennukselle/ohjaukselle kasvaa. (OKM 2018, 24.)

Ohjauksen avulla pystytään auttamaan yksilöä sopeutumaan paremmin muutoksiin. **Henkilökohtaisen ohjauksen** tarve tulee kasvamaan, jolloin jatkuvan osaamisen kehittämisen tulisi olla yksilölähtöistä ja joustavaa. Ohjauspalveluita tulisi saada helposti työn ohella.

Elinikäisen oppimisen kannalta ohjaus näyttäytyi yksilön omista elämäntilanteista muodostuvalla, yksilöllisellä palvelulla, joka keskittyi jatkuvan oppimisen edistämiseen sekä oman osaamisen tunnustamiseen tukemiseen. Tämä tapahtuisi kehittämällä erilaisia

itsearviointivälineitä. Dokumenteissa kuvatut tulevaisuuden ohjauspalvelut olivat aikaisempaa yhtenäisempiä ja helposti yhdistettävissä työuran eri vaiheisiin.

Yhteenveto

Andreas Fejesin ja Magnus Dahlstedtin (2013) mukaan tulevaisuuskuvilla legitimoidaan ja hallitaan tiettyjä tavoitteita. Maailma kuvataan myös monimutkaisempaan kuin ennen – tämän vuoksi tarvitaan erilaisia taitoja (uudellinen osaaminen, joustavuus, itsetuntemus), joiden saavuttamista henkilökohtainen ohjaus tukee. Tulevaisuuskontekstin kautta hahmotuu vastaus ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme: mitä ohjauksen avulla tulee tavoitella yhteiskunnassa? Ohjauksen tavoitteena on tukea tietoyhteiskunnan ja työmarkkinapolitiikan tarpeita sujuvoittamalla siirtymiä koulutuksen ja työelämän välillä. Ohjauksella tuetaan työllistymistä ja kouluttautumista sekä nostetaan osaamistasoa. Tietoyhteiskunnan jatkuvan osaamisen tunnistamisen tavoite yhdistyy yksilöiden elinikäisen oppimisen vaatimukseen. Ohjauksella tuotetaan koulutus- ja työmahdollisuuksien välillä sujuvasti liikkuvia yksilöitä, jotka tunnistavat osaamisensa ja kehittymistarpeensa.

Elinikäisen oppimisen rationaliteetti saa myös sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen ja inklusioon limittyviä tulkintoja, joissa ohjauksen avulla edistetään koulutukseen kiinnittymistä ja ehkäistään syrjäytymistä. Suomalaisessa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden rationaliteetissa ohjaukselliset tukitoimet kohdennetaan niitä tarvitseville, jotta koulupuoluista tulee katkeamattomia ja kaikki kiinnittävät työelämään. Samalla huolehditaan, etteivät erilaiset tukijärjestelmät muodosta monimutkaisia tai passivoivia tukiloukkoja, jotka estävät nuoria esimerkiksi kuntoutumasta ja palaamasta kouluun tai töihin.

Toinen tutkimuskysymyksemme koski sitä, miten ja millä perusteella ohjaustyötä tulisi kehittää. Lähtökohtanamme oli Wattsin (2013) havainto, jonka mukaan ohjaus nähdään yhä

enemmän osana *kysyntää mukailevaa kykyjärjestelmää (demand-led skills system)*. Analysoimissamme dokumenteissa korostuikin tarve kehittää oppilaitoksissa ja työelämässä tapahtuvaa ohjaustyötä osaamistason nostamista tukevaksi palveluksi. Elinikäinen oppiminen edellyttää osaamisen jatkuvaa kehittämistä ja elinikäistä yksilöllistä ohjausta yhä useammassa elämänvaiheissa. Ohjauksen yksilöllistämisen avulla voidaan oikeuttaa esimerkiksi vaatimuksia oppivelvollisuusiän nostosta ja toisen asteen pakollisuudesta.

Tulevaisuuden ohjauspalveluiden tulee myös turvata sosiaalisen oikeudenmukaisuuden nimissä väestön osallisuus kehittämällä moniammatillisuutta ja palvelujen integroimista erityisesti koulutuksen ja työelämän niveliä. Yleisesti ohjauksen kyky vastata muuttuvan yhteiskunnan vaatimuksiin edellyttää sen laadun kehittämistä ja arviointia. Ohjaustyön vaikuttavuus on osoitettava konkreettisesti siihen kohdistuvien suurten odotusten, kuten koulutuspolkujen lyhentämisen, syrjäytymisen ehkäisyn ja työurien pidentämisen vuoksi.

Suomalaisilla ohjauksen rationaliteeteilla on omat ylikansalliset lähtökohtansa. Tietoyhteiskunnan näkökulmasta suomalainen ohjauspolitiikka mukailee kansainvälisiä tavoitteita korkean osaamistason turvaamisesta ja työllisyydestä. Jatkuva osaamistason nostaminen on toimenpide sekä yhteiskunnan, että yksilön kilpailukyvyyn parantamiseksi. Heikki Kinnarin mukaan (2020) ohjaus ja elinikäinen oppiminen tavoittelevatkin nimenomaan yksilöiden työllistettävyyttä. Työllistettävyyden määreet muuttuvat jatkuvasti, jolloin yksilö pakotetaan jatkuvaan itsearviointiin ja elinikäiseen oppimiseen. Ohjauksen avulla 'asiakkaista' tehdään elinikäisiä oppijoita ja työmarkkinakansalaisia, jonka määreisiin istumattomat suljetaan yhteiskunnan ulkopuolelle. Opinto- ja uraohjauksen käytännöt perustuvatkin yleisesti normaalielämäkulun ideaalille. Huolimatta dokumenteissa esiintyvistä epävarmuuden arkipäiväistymisestä, poikkeaminen suoraviivaiselta reitiltä

miellettiin riskiksi (ks. myös Järvinen 2020; Niemi ym. 2019). Dokumenteissa esiintyvä aktivoinnin ideologia yksilöllistää syrjäytymisriskin pyrkiessään kiinnittämään ohjattavat työelämään kontrollin ja sanktioiden avulla.

Tutkituissa dokumenteissa tunnistetaan ylikansalliset ohjauksen diskurssit; samalla ne muunnetaan varsin yhdenmukaisiksi kansalliseksi koulutuspoliittisiksi ongelmiksi (ks. taulukot 2–4). Haasteet, kuten työikäisen väestön pienentyminen, syrjäytyminen ja uudenlaisen osaamisen tarve, tarvitsevat tuekseen alati kehittyvää ohjausta, jolla pystytään tukemaan rakennemuutosten myllerryksissä painivaa yksilöä. Muuttuvassa yhteiskunnassa korostuvat tietoyhteiskunnan ja työmarkkinapolitiikan vaatimukset koulutuksesta ja työnteosta, jotka vaativat ohjaukselta helposti saatavissa olevaa, yksilöllistä ja siirtymiä tukevaa palvelua. Ratkaisuksi ehdotettujen toimenpiteiden kirjosta johtuen eri hallinnonalojen yhteistyö voi olla käytännössä haastavaa (ks. VTV 2015). Jatkossa ohjaustyön kehittämistä tulisi kohdentaa esitettyjen ratkaisujen yhteensovittamiseen yhteistyön mahdollistamiseksi.

Tulkintamme rationaliteeteista on rajallinen, sillä yksinomaan opinto- ja uraohjausta koskevia kansallisen tason dokumentteja on harvassa. Dokumenteista kuuluviin ääniin vaikuttavat eri viranomaisten tehtävät ja etujärjestöjen agendat. Kansallisen tason suuntaviivat ja kehittämisohjeet eivät myöskään näytä ohjaustyön arkipäivää tai sitä, miten ohjaustyötä tehdään käytännön tasolla. Jatkotutkimuksen kannalta käytännön ohjaustyön tutkiminen avaisi uusia tulokulmia kansallisten rationaliteettien mahdollisesta jalkautumisesta ohjaustyöhön.

Lähteet

- Bacchi, C. L. 2009. *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Frenchs Forest, N.S.W.: Pearson.
- Bergmo-Prvulović, I. 2014. Is career guidance for the individual or for the market? Implications of EU policy for career guidance. *International Journal of Lifelong Education* 33 (3), 376–392.
- Browne, J., Coffey, B., Cook, K., Meiklejohn, S. & Palermo, C. 2018. A guide to policy analysis as a research method. *Health Promotion International*, 34 (5) 1–13.
- Dale, R., Kazepov, Y., Rinne, R. & Robertson, S. 2016. Scales, discourses and institutions in the governance of educational trajectories in Europe. Teoksessa A. Walther, M. Parreira do Amaral, M. Cuconato & R. Dale (toim.) *Governance of educational trajectories in Europe: Pathways, policy and practice*. London: New York, NY, 55–74.
- EC. 2018. 'Proposal for a council recommendation on key competencies for lifelong learning'. Commission Staff Working Paper, COM2018 (24.)
- EK. 2015. Elinikäisen ohjauksen yhteistyöryhmän kokouspöytäkirja 13.11.2015. Katsottu 04.08.2020. <https://docplayer.fi/13598072-Elinikäisen-ohjauksen-yhteistyöryhmän-elo-ryhman-kokous.html>
- EK. 2018. Koulutustakuusta osaamistakuuseen. EK 12/2018.
- EK. 2020. Elinkeinoelämän keskusliitto, yhteystiedot. Katsottu 11.01.2020. <https://ek.fi/yhteystiedot/>
- Eurofound. 2012. NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Fejes, A. & Dahlstedt, M. 2013. *The confessing society: Foucault, confession and practices of lifelong learning*. 1. publ. London: Routledge.
- Furlong, A. & Cartmel, F. 2007. *Young people and social change: new perspectives*. 2nd ed. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Hooley, T., Sultana, R.G., & Thomsen, R. 2018. The neoliberal challenge to career guidance? Teoksessa T. Hooley, R.G. Sultana & R. Thomsen (toim.) 2018. *Career guidance for social justice: contesting neoliberalism*. New York: Routledge, 1–27.
- Jarvis, P. 2009. Lifelong learning: A social ambiguity. Teoksessa P. Jarvis (toim.) *The Routledge international handbook of lifelong learning*. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group, 9–18.
- Järvinen, T. 2020. Syrjäytymisen poliittiset tulkinnat. *Kasvatus* 51 (2), 180–185.
- Kinnari, H. 2020. Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittämässä: Genealoginen analyysi Eu:n, OECD:n ja Unescon politiikasta. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kuntaliitto. 2011. *Sivistyksen suunta 2020. Suomen Kuntaliiton sivistyspoliittinen ohjelma*. Helsinki.
- Niemi, A-M., Kalalahti, M., Varjo, J. & Jahnukainen, M. 2019. Neuvotteluja ja sovittelua. Kriittisiä havaintoja ohjaustyön kentältä. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.) *Oma paikka haussa. Maahanmuuttotaukaiset nuoret ja koulutus*. Helsinki: Gaudeamus, 49–67.
- Nissinen, K. & Vuorinen, R. 2018. Alueelliset erot luonnontieteiden osaamisessa ja niitä selittävät tekijät: oppilaanohjauksella on merkitystä. Teoksessa J. Rautopuro & K. Juuti (toim.) *PISA pintaa syvemältä: PISA 2015*

- Suomen pääraportti. Suomen Kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 77, 69–95.
- OAJ. 2018. Opinpolku uusiksi! OAJ:n uusi oppivelvollisuusmalli. Opetusalan ammattijärjestö OAJ 2018.
- OECD. 2003. Education policy analysis 2003. Paris: OECD.
- OECD. 2004. Career guidance and public policy: bridging the gap. Paris: OECD Publishing.
- OECD. 2007. Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning. Paris: OECD Publishing.
- OECD. 2019. Investing in youth: Finland. Paris: OECD Publishing.
- OKM. 2018. Työn murros ja elinikäinen oppiminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2018:8. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM. 2019a. Nuorten palvelut syynissä, OECD:n arviointi nuorten palveluista Suomessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2019:18. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM. 2019b. Jatkuvan oppimisen strategia. Työryhmän väliraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2019:19. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OPH. 2012. Ohjauksen polkuja. Perusopetuksen oppilaanohjauksen kehittämistoiminnan hyvät käytänteet. Opaat ja käsikirjat 2012:4.
- Ozga, J. & Jones, R. 2006. Travelling and embedded policy: The case of knowledge transfer. *Journal of Education Policy* 21 (1), 1–17.
- Saari, A. 2016. Elinikäinen oppiminen ja yksilöivä valta. *Aikuiskasvatus* 36 (1), 4–13.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S. van Esbroeck, R. & van Vianen, Annelies E.M. 2009. Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior* 75 (3), 239–250.
- Schulstok, T. & Wikstrand, F. 2020. Gender equality and career guidance in a Nordic context. Teoksessa E. Haggseth Haug, T. Hooley, J. Kettunen & R. Thomsen (toim.) *Career and Career Guidance in the Nordic Countries*. Leiden: Koninklijke Brill NV, 51–64.
- STM. 2008. Kansallinen terveysterojen kaventamisen toimintaohjelma. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisu 2008:16. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- TEM. 2013. Ohjauksen liike näkyviin – Tutka ja TE-toimistojen ohjauspalvelut. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisu 32/2013.
- Toulmin, S. 2015. Argumentit: Luonne ja käyttö. Suom. Tapani Kilpeläinen. Tampere: niin & näin.
- Vanttaja, M., af Ursin, P. & Järvinen, T. 2019. Kouluun sitoutumattomien nuorten tausta ja tulevaisuusodotukset. *Yhteiskuntapolitiikka* 84 (5–6), 491–503.
- VTV. 2015. Yhteistyö opintojen ohjauksessa ja uraohjauksessa. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomus 5/2015. Helsinki: Valtiontalouden tarkastusvirasto.
- Watts, A.G. 2008. Career Guidance and Public Policy. Teoksessa J.A. Athanasou, R. Van Esbroeck. (toim.) *International Handbook of Career Guidance*. Dordrecht: Springer, 341–353.
- Watts, A.G. 2013. False dawns, bleak sunset: the Coalition Government's policies on career guidance. *British journal of guidance & counselling* 41 (4), 442–453.



TARU LILJA – PÄIVI PUKKILA – JAAKKO HELANDER

Monialaisen ohjauksen rakentuminen ohjaustilanteissa: onko monialainen ohjaus monialaista? ↗

Lilja, Taru – Pukkila, Päivi – Helander, Jaakko. 2021. MONIALAISEN OHJAUKSEN RAKENTUMINEN OHJAUSTILANTEISSA: ONKO MONIALAINEN OHJAUS MONIALAISTA? *Kasvatus* 52 (3), 282–296.

Monialaisia ohjauspalveluita perustellaan niiden myönteisillä vaikutuksilla asiakkaisiin, työntekijöihin ja mukana oleviin palveluntuottajiin, mutta monialaista ohjausta koskeva empiirinen ja teoreettinen tutkimusnäyttö on toistaiseksi vähäistä. Tarkastelemme artikkelissamme sitä, miten eri tavoin monialaista ohjausta toteutetaan toiminnan tasolla. Aineiston muodostaa vuosina 2018–2019 kerätty havainnointiaineisto nuorten ohjaus- ja neuvontapalveluja tuottavan Ohjaamon ohjaustilanteista (n = 68). Kysymme, millaisiin erilaisiin tekoihin monialainen ohjaus jäsentyy ohjauksen työmuodon ja ammatillisten toimintatapojen perusteella, joita olivat ohjaajien lukumäärä, ohjauksen tavoite, ohjauksen työmuoto, ohjaustilanteen kesto, ohjauksen aikaperspektiivi ja tieto-, neuvonta- ja ohjaus (TNO)-jakauma. Twostep-klusterianalyysin tuloksena aineistosta tunnistettiin kolme erilaista ohjauksen tekoa, jotka nimettiin 1) pitkäkestoiseksi monialaiseksi ohjaukseksi, 2) jäsentymättömäksi toisen osaamista hyödyntäväksi yksilöohjaukseksi ja 3) lyhytkestoiseksi työllisyysasioinniksi. Havainnointien perusteella 43 prosenttia tutkituista ohjaustilanteista sijoittui ohjauksen tekoon ”lyhytkestoinen työllisyysasiointi”, jossa ei ilmennyt monialaisuutta. Tulokset tuovat uutta empiiristä tietoa ohjauksen työmuotojen ja ammatillisten toimintatapojen hyödyntämisestä monialaisessa ohjauspalvelussa. Lisäksi tulokset nostavat esiin uuden näkökulman: monialaisen ohjauspalvelun ohjaustilanteet eivät useinkaan rakennu monialaisesti.

Avainsanat: ei-osallistuva havainnointi, monialainen ohjaus, monialainen ohjauspalvelu, ohjauksen ammatilliset toimintatavat, ohjauksen työmuodot

Johdanto

Monialainen yhteistyö on ollut jo vuosikymmeniä keskiössä hoito- ja sosiaalityön tutkimuksessa (Chivers 2011, 11; D'amour & Oandasan 2005; Hall 2005, 193; Isoherranen 2012; Mellin, Hunt & Nichols 2011). Ohjauksessa monialainen yhteistyö on vahvistunut 2000-luvulla (esim. Nykänen, Karjalainen, Vuorinen & Pöyliö 2007), mutta monialaisen ohjauksen tutkimus on edelleen vähäistä. Monialaisen yhteistyön merkitystä ohjauspalveluissa on perusteltu sen myönteisillä vaikutuksilla asiakkaisiin, työntekijöihin ja mukana oleviin palveluntuottajiin (Määttä 2019; Toiviainen 2020; Valtakari ym. 2020).

Monialainen ohjaus ymmärretään eri ohjausalan toimijoiden ja palveluiden väliseksi yhteistyöksi sekä organisaatioiden sisällä että niiden välillä (Nykänen, Risku & Puukari 2017, 309–311). Yhteistyön integraation aste voi vaihdella vapaamuotoisesta vakiintuneeseen, jolloin se usein perustuu eri hallinnonalojen yhteisiin sopimuksiin, suunnitteluun ja päätöksentekoon. Monialainen ohjaus, kuten monialainen ja -ammattillinen yhteistyö laajemminkin (Burnett & Appleton 2004), vaatii ohjaajilta laajempaa osaamista verrattuna perinteiseen kahdenkeskiseen ohjaukseen: ohjaajien tulee tuntea laajasti koko kohdeyhmän palvelujärjestelmä ja verkosto (Kuure & Lidman 2014, 56) sekä muiden ohjauksen kenttien sisällöt ja toimintatavat (Korhonen & Nieminen 2010, 10). Käytännössä monialaisen ohjauksen toteuttaminen edellyttää valmiutta uudensuuntaamiseen yhteistyön muotoihin (Korhonen & Nieminen 2010, 11, 14) sekä uudensuuntaamisen taitojen ja toimintakulttuurin kehittämistä (Isoherranen 2012).

Ohjausta toimintana on tutkittu runsaasti ohjauskeskustelun näkökulmasta kasvatus-tieteen (Helander 2000; Lindh & Lindh-Munther 2005; Vehviläinen 1999, 2014) ja psykologian alalla (McLeod & McLeod 2015; Vähämöttönen 1998). Monialaista ohjausta on aiemmin tutkittu lähinnä ohjattavan aseman ja asiakasprosessin näkökulmasta (esim.

Toiviainen 2020), mutta monialaisen ohjauksen työtapojen ja toteutuksen tutkimus on niukkaa. Tutkimusmenetelmänä ei-osallistuvaa havainnointia on käytetty etenkin kliinisen terapiatyön tutkimuksessa (Peräkylä, Antaki, Vehviläinen & Leudar 2008). Havainnointitutkimusta ja klusterianalyysia ei ole aiemmin yhdistetty monialaisen ohjauksen tutkimuksessa. Tässä artikkelissa tutkimme monialaista ohjausta monialaisen ohjauspalvelun ohjaustilanteissa, joissa on läsnä yksi tai useampi ohjaaja ja ohjattava. Tutkimuksemme tuottaa empiiristä tietoa monialaisessa ohjauksessa käytetyistä työtapoista ja siitä, miten monialainen ohjaus itse asiassa toteutuu ohjaustilanteissa. Artikkelin tulosten avulla voi hahmottaa monialaisen ohjauksen ilmentymiä sekä arvioida ja kehittää monialaisia ohjauspalveluja. Tarkastelemme, miten eri tavoin monialaista ohjausta käytännössä toteutetaan. Haemme vastausta kysymykseen, millaisiin erilaisiin tekoihin monialainen ohjaus jäsentyy ohjauksen työmuodon ja ammatillisten toimintatapojen perusteella.

Ohjauksen ammatilliset toimintatavat voidaan hahmottaa tiedotuksen, neuvonnan ja ohjauksen vaihteluna (TNO-jakaumana) sekä aikaperspektiivinä eli lyhyen ja pitkän aikavälin suunnitelmien tekemisenä (Amundson, Harris-Bowelsbey & Niles 2014; Onnismaa 2007). Ohjauksen työmuotoina (Engeström 2004, 2008; Onnismaa 2007) ymmärretään yhden tai useamman ohjaajan (ohjaajien lukumäärä) muodostamat kokoonpanot ohjaustilanteissa. Lisäksi monialaista ohjausta tarkastellaan ohjauksen kenttien erityispiirteinä (ohjaajan tausta ja ohjaustilanteen kesto). Tarkastelemme myös ohjauksen tavoitetta, joka määrittää ohjausta kaikilla ohjauksen kentillä (Onnismaa 2007).

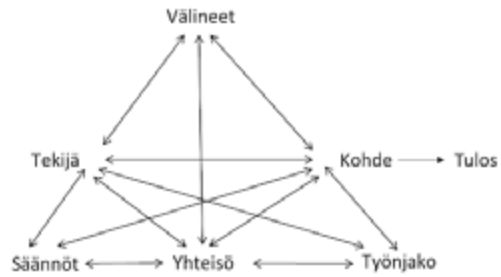
Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä on Yrjö Engeströmin (1987, 1995, 2015) kehittävään työntutkimukseen pohjautuva toimintajärjestelmän käsite, jossa toimintaa jäsenetään tekojen kautta. Pyrimme tunnistamaan ja nimeämään monialaisen ohjauksen tekoja ja erittelemään, millaisista toimintajärjestelmän

osatekijöistä erilaiset teot tyypillisesti koostuvat. Eri toimintajärjestelmiin kuuluu sille tyypillisiä tekoja, mutta toisaalta tekojen kautta toimintajärjestelmät voivat myös uusiutua. Metodologisesti ohjaustilanteita lähestytään ei-osallistuvan havainnoinnin keinoin ja ryhmitellään klusterianalyysin avulla.

Monialaisen ohjauksen tutkimuksen teoreettinen viitekehys

Monialaisen ohjauksen taustalta voidaan tunnistaa erilaisia teoreettisia lähtökohtia, jotka kaikki korostavat ilmiön yhteisöllistä luonnetta. Monialaista ohjausta voi lähestyä verkoston toimintana (Nykänen ym. 2007), yhteistoimijuutena (Toiviainen 2020) ja yhteiskehittelyinä (Kerosuo & Engeström 2003). Käsitteellisenä viitekehysenä kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria (Engeström 1987; Leontjev 1977; Vygotsky 1978) kuvaa edellä mainittujen lähestymistapojen yhteistä pyrkimystä luonnehtia yhteisöllistä toimintaa jossakin kulttuurissa, kulttuurin välineiden avulla yhdessä toisten kanssa. Engeströmin (1987) kehittämää toiminnanteoreettista käsitteistöä on sovellettu työyhteisöjen tutkimiseen kehittävässä työntutkimuksessa (Engeström 1995, 2004), jossa keskeistä on tiettyyn kohteeseen ja tarkoitukseen suuntautuva toiminta, jossa käytetään kyseiselle (työ) kulttuurille ominaisia aineellisia työkaluja, käsitteitä ja merkkejä. Lisäksi toimintaa välittävät säännöt, työnjako ja yhteisö (Engeström 2004, 9). Kehittävässä työntutkimuksessa analyysiyksikkönä on yhteisön kulttuurillisesti välittynyt yhteistoiminta eli toimintajärjestelmä, jota on kuvattu oheisella kolmiomallilla (Kuvio 1.)

Ymmärrämme monialaisen ohjauspalvelun uudenaikaisena toimintajärjestelmänä, joka koostuu useista sisäisistä, ja mahdollisesti keskenään ristiriitaisista, toimintajärjestelmistä (Engeström 2004; Reeves, Lewin, Espin & Zwarenstein 2010, 97). Tutkimuskohdeena olevan ohjauspalvelun Ohjaamon kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että Ohjaamossa



KUVIO 1. Toimintajärjestelmän malli (Engeström 2004)

työskentelevät eri alojen edustajat tuovat mukanaan oman alansa toimintajärjestelmän ohjaukseen. Esimerkiksi työllisyyspalvelut ja siellä tapahtuva ohjaus muodostaa oman toimintajärjestelmänsä, jota luonnehtivat kyseiselle kulttuurille ominaiset työkalut, käsitteet ja säännöt: asiakkuudenhallintajärjestelmät, velvoittavuus ja sanktiot. Vastaavasti omanlaisiaan ohjauksen toimintajärjestelmiä ovat esimerkiksi oppilaitokset tai nuorisopalvelut. Kyse on järjestelmäinnovaatiosta, jossa aiemmat toimintajärjestelmät (erilliset ohjauspalvelut) korvautuvat uudella toimintamallilla (monialainen ohjauspalvelu) pitkällisen ja monivaiheisen kehityksen tuloksena. Uuden toimintamallin käyttöönotto ja sen oppiminen noudattaa syklimäistä etenemislogiikkaa, jolle on ominaista monien eri näkökulmien kietoutuminen yhteen ja mallin vaiheittainen täsmentyminen (Engeström 2004, 29).

Toiminnan teorian mukaan yhteisön toimintaa voidaan tarkastella kolmella tasolla: toiminnan ja toimintajärjestelmän tasolla (yhteisenä jatkuvana toimintana), tekojen tasolla (tavoitteelliset yksilölliset toiminnat) sekä operaatioiden tasolla (rutiininomaiset osatekijät). Tarkastelemme monialaisessa ohjauspalvelussa toteutettavaa monialaista ohjausta tekojen tasolla, yksilöiden tai ryhmien suorittamina suhteellisen lyhytjänteisinä ja tavoitteellisinä toimintoina. Tutkimiemme tekojen kontekstina toimii monialaisen ohjauspalvelun toimintajärjestelmä ja sen tekijä, kohde, välineet, säännöt, yhteisö ja työnjako. (ks.

Engeström 2004, 127.) Seuraavaksi erittelemme monialaisen ohjauksen toimintajärjestelmää tarkemmin.

Tekijä. Monialaisessa ohjauspalvelussa tekijöitä on useita. Tyypillisesti Ohjaamossa työskentelee nuoriso-ohjaajia, opinto-ohjaajia, sosiaali- ja terveysalan ja työllisyyspalveluiden asiantuntijoita. Ohjaustilanteissa tekijöinä voi olla yksi tai useampi ohjaaja ohjauksen työmuodosta (yksilöohjaus, parityöskentely, ryhmäohjaus, tiimi- ja solmutyöskentely sekä toisen osaamisen hyödyntäminen) riippuen. Monialaisessa ohjauksessa ohjaajien rinnalla tasavertaisena toimijana pidetään asiakastukiverkkoineen (D'amour & Oandas 2005; Pukkila & Helander 2016). Tässä tutkimuksessa asiakkaan ajatellaan lähtökohtaisesti olevan ohjauksen keskiössä, mutta asiakas ei ole toimintajärjestelmän tekijä.

Kohde. Monialaisen ohjauspalvelun toiminnan kohteena on nuorten työllisyyden edistäminen. Lisäksi palvelun tavoitteena on edistää nuorten osallisuutta, toimintakykyä ja elämänhallintaa sekä sujuvoittaa siirtymiä koulutukseen tai muuhun toimintaan (Työ- ja elinkeinoministeriö 2018). Tekojen tasolla kohde ilmenee ohjattavan tulossuunnitelmaksi määrittävänä ohjauksen tavoitteena, jonka tulisi nousta ohjattavan näkökulmasta, ei yksittäisen palvelun tai alan lähtökohdista (Korhonen & Nieminen 2010, 11). Ohjauksen tavoitteesta sopiminen ymmärretään monialaisen ohjauspalvelun toimintajärjestelmässä säännöksi.

Välineet. Ohjaajan käyttämiä välineitä ovat tiedotus, neuvonta ja ohjaus (TNO) sekä aikaperspektiivi. Tiedotuksen tavoitteena on tarjota tietoa ohjattavalle vaihtoehtoista ja mahdollisuuksista. Neuvonta tarkoittaa keinojen pohtimista: miten tietyn vaihtoehdon voi saavuttaa. Ohjaus kattaa merkityksen antamisen eri vaihtoehdolle sekä ohjattavan tukemisen ongelmanratkaisussa. Lisäksi ohjauksen tavoitteena on itsetuntemuksen lisääminen (esim. Onnismaa 2007, 23–27; Vanhalakka-Ruoho 2015; Vehviläinen 1999). Aikaperspektiivillä tarkoitetaan lyhyen ja pitkän aikavälin

suunnitelmien ja tavoitteiden käsittelyä ohjattavan kanssa (Onnismaa 2007). Ohjauksen teorioiden kehityksessä aikaperspektiivi on siirtynyt menneisyyden, nykyhetken ja lähitulevaisuuden korostamisesta kohti pidemmän aikavälin tutkimista (Amundson ym. 2014, 11–26; Vanhalakka-Ruoho 2015, 39–54). Ohjaus- ja neuvontapalveluiden käytännön ohjaustilanteissa hyödynnetään usean paradigman suuntaista aikaperspektiiviä (Vanhalakka-Ruoho 2015, 39–40). Keskitymme ohjaajan mentaaliin työvälineisiin (Amundson 2005) ja rajaamme tarkastelun ulkopuolelle materiaaliset välineet, kuten tietojärjestelmät.

Säännöt. Monialaisen ohjauksen sääntöjä ei ole tarkemmin määritelty aiemmassa kirjallisuudessa, joskin työntekijöiden välisten sääntöjen ja normien, kuten työtavoista etukäteen sopimisen, merkitystä korostetaan aiemmassa monialaisuustutkimuksessa (ks. Isoherranen 2012). Rajaamme tarkastelun sellaisiin sääntöihin, jotka ilmenevät ohjaustilanteesta: ohjauksen tavoitteeseen ja keston. Ohjauksen sääntöjen määrittelyä haastaa se, että ohjausta tapahtuu useilla aloilla: työvoimahallinnossa, oppilaitoksissa, nuorisotyössä ja sosiaali- ja terveysalalla (Vehviläinen 2014), joissa käytännöt eroavat. Ohjaustilanteen tavoitteesta ja kestosta sopiminen asiakkaan kanssa luo kuitenkin ohjaustilanteelle säännöt, jotka auttavat rajaamaan ja suuntaamaan ohjauksessa käsiteltäviä asioita (Onnismaa 2007, 29–30). Ylipäänsä ohjaajan ja ohjattavan yhteistyössä määrittelämä tavoite (Vehviläinen 1999, 2014; Vähämöttönen 1998) auttaa jäsentämään ohjattavan tilannetta ja sitä, kauanko siihen voidaan käyttää aikaa. Ohjaustilanteen kesto ei ole virallisesti säädelty ammattikuntien ohjeissa, mutta eri aloilla näyttää olevan erilaisia käytäntöjä. Terapia- ja sosiaalitoimen kehityksessä on todettu, että kestoiltaan tunnin ylittävät yksilöohjaus- tai psykoterapiatapaamiset eivät merkittävästi edistä ohjattavan asiaa, ja tyypillinen ohjaustilanteen kesto on 45–60 minuuttia (ks. Carkhuff 2000). Nuorisotyössä puolestaan ohjaustilanteet ovat tyypillisesti informaaleja ja kestoiltaan vaihtelevia (Korhonen &

Nieminen 2010), ja työllisyyspalvelujen ohjauksessa on havaittu alle 15 minuutin ohjaus-tilanteita (Työ- ja elinkeinoministeriö 2020).

Yhteisö. Yhteisön muodostavat palvelun työntekijät, asiakkaat ja mahdollisesti asiakkaan läheiset. Rakenteellisesti järjestäytynt monialainen ohjauspalvelu on yhdelle alalle keskittyvään toimintajärjestelmään, kuten työllisyyspalveluun, verrattuna laaja ja monimuotoinen: läsnä voi olla julkisen, yksityisen ja kolmannen sektorin ohjauspalveluiden edustajia. Monialaisessa ohjauspalvelussa voi työskennellä tilastojen mukaan jopa 20 eri palvelun tai ammattinimikkeen edustajaa (Määttä 2020).

Työnjako. Monialaisen ohjauksen työjaollista ulottuvuutta edustavat ohjauksen työmuodot. Työmuodot edustavat yhtäältä perinteisiä ohjauksen teorioita (Onnismaa 2007; Peavy 1999; Vehviläinen 2014), joissa ohjausta kuvataan ohjaajan ja ohjattavan kahdenkeskisenä tilanteena (yksilöohjaus) tai tilanteena, jossa läsnä ovat ohjaaja ja useampi ohjattava (ryhmäohjaus). Toisaalta sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuksissa (Engeström 2004, 2008; Hall 2005) kuvataan monialaisesti toteutettuja työmuotoja, joita ovat kahden ohjaajan työparina toteuttama ohjaus (parityöskentely) (Seinä & Helander 2007, 42–53) sekä eri alojen ammattilaisista ja mahdollisesti asiakkaan läheisistä koostuva määräaikainen tiimi (tiimi- ja solmutyöskentely) (Engeström 2008). Solmutyöskentelyllä tarkoitetaan eri toimintajärjestelmien edustajien samaan kohteeseen suuntautunutta toimintaa, joka sisältää rajanylityksiä (Engeström 2004, 87). Sitä voidaan kuvata hetkelliseksi ohjattavan tarpeiden ympärille rakentuvaksi, vaihtuvaksi ja lyhytaikaiseksi tiimiksi. Lisäksi monialaisessa ohjauksessa on tunnistettu väljempää tiedonvaihtoon liittyviä työmuotoja, nk. toisen osaamisen hyödyntämistä. Nämä voidaan jakaa kolmeen muotoon: asiakkaan saattamiseen toiselle työntekijälle (saattaen vaihto), asiakkaan siirtämiseen toiselle ohjaajalle joko palvelun sisällä tai sen ulkopuolelle (siirto) sekä toisen työntekijän konsultaatioon (Burnett & Appleton 2004; Onnismaa 2003, 106).

Tutkimuskysymykset

Tässä artikkelissa tutkimme monialaista ohjausta monialaisen ohjauspalvelun ohjaus-tilanteissa. Haemme vastausta kysymykseen, miten eri tavoin monialainen ohjaus jäsentyy ohjauksen työmuodon ja ammatillisten toimintatapojen perusteella, jotka käsitetään osaksi monialaisen ohjauspalvelun toimintajärjestelmää. Erittelemme, millaisista toimintajärjestelmän teoista monialainen ohjaus rakentuu. Teot ilmenevät ohjaajan toiminnassa, käytöksessä, jota havainnoidaan ei-osallistuvan havainnoinnin keinoin. Pyrimme tunnistamaan ja nimeämään monialaiselle ohjaukselle tyypillisiä toiminnan tasolla ilmeneviä tekoja ja sitä, millaisista toimintajärjestelmän osatekijöistä teot koostuvat. Tarkentuneet tutkimuskysymyksemme ovat:

- 1) Miten monialaisen ohjauspalvelun toimintajärjestelmän osatekijät ilmenevät monialaisessa ohjauksessa?
- 2) Millaisiin erilaisiin tekoihin monialainen ohjaus jäsentyy?

Ohjaamon ohjaustilanteet havainnointitutkimuksen kontekstina

Tässä tutkimuksessa monialaisia ohjaustilanteita havainnoitiin Ohjaamoiden fyysisissä toimipisteissä. Ohjaamot syntyivät 2010-luvulla opetus- ja kulttuuri-, sosiaali- ja terveystieteiden työ- ja elinkeinoministeriön yhteistyönä tarpeeseen toteuttaa Euroopan unionin nuorisotakuun tavoitteita. Ohjaamoja on viimeisimmän tiedonkeruun mukaan yli 70 ja ne kattavat maantieteellisesti lähes koko Suomen (Määttä 2020). Ohjaamotoiminta on vakiinnutettu osaksi julkista palvelujärjestelmää vuonna 2017. Palvelun tavoitteena on sujuvoittaa alle 30-vuotiaiden nuorten siirtymää koulutukseen, työhön tai muuhun toimintaan sekä edistää nuorten osallisuutta, toimintakykyä ja elämänhallintaa. Ohjaustilanteen lähtökohtana on ohjattavan ilmoittama yksilöllinen tarve, eikä palveluun tullessa

tarvitse tietää minkä alan ammattilaisen puoleen kääntyä. Palvelujen tai ammattilaisten kokoonpano ei ole vakiintunut eikä säädely (Työ- ja elinkeinoministeriö 2018), vaan resursseista ja työnjaosta sovitaan paikallisesti. Julkisen hallinnon aloista tyypillisesti edustettuina ovat nuoriso-, opetus-, sosiaali- ja terveysala sekä Kela ja TE-palvelut. Myös yritykset ja kolmas sektori ovat toiminnassa mukana. (Määttä 2020.)

Havainnoijilla ei ollut ennakkotietoa asiakastapauksista. Asiakas saapui Ohjaamoon joko ajanvarauksella tai ilman ajanvarausta, jolloin ohjaustilanne alkoi asiakkaan palvelutarpeen arvioinnilla. Ohjaamossa saattoi myös olla meneillään ryhmätapahtuma, johon osallistui useita asiakkaita. Havainnointi kohdistui niihin ohjaustilanteisiin, joihin asiakkaat ja ohjaajat antoivat luvan. Havainnointit eivät kohdistuneet ohjaajien välisiin työtilanteisiin, joissa ohjattava ei ollut läsnä. Havainnointi oli luonteeltaan ei-osallistuvaa (Adler & Adler 1994): havainnoija seurasi ohjaustilannetta ja teki muistiinpanoja ohjauksen kulusta osallistumatta itse tilanteeseen. Ohjaamon työntekijöiltä kerättiin tutkimusluvut etukäteen ja asiakkaalta kysyttiin lupa havainnointiin paikan päällä. Asiakasta koskevia tietoja ei kerätty ohjaajan sanoittamaa ohjauksen tavoitetta lukuun ottamatta. Asiakkaalla oli mahdollisuus perua osallistuminen koska tahansa.

Tutkimuksen aineisto ja menetelmät

Tutkimusaineiston muodostavat 17 Ohjaamosta kerätyt havainnot ohjaustilanteista ($n = 68$). Aineisto kerättiin osana Uraohjausosaamisen kehittäminen Ohjaamoissa (URAA!) -projektia huhtikuun 2019 ja tammikuun 2020 välisenä aikana. Mukaan tutkimukseen valikoituvat ne Ohjaamot, jotka tekivät yhteistyötä projektin kanssa. Aineiston keruussa, käsittelyssä ja analyysissä noudatettiin erikseen laadittua aineistonhallintasuunnitelmaa ja tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) periaatteita.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi kerättiin strukturoitu havainnointiaineisto havainnointilomakkeella, jossa ohjauksen työmuodot ja ammatilliset toimintatavat oli valmiiksi jäsennelty kvantitatiivisiksi muuttujiksi. Havainnoija merkitsi rasti ruutuun -periaatteella kunkin muuttujan ilmenemisen ohjaustilanteessa. Ohjauksen työmuodot kartoitettiin viisiluokkaisella muuttujalla: yksilöohjaus, parityöskentely, toisen osaamisen hyödyntäminen, tiimi- ja solmutyöskentely ja ryhmäohjaus. Ohjauksen työmuodon luokat eivät sulje toisiaan pois, vaan niitä saattoi esiintyä yhden ohjaustilanteen aikana useita. Ohjauksen toimintatavoista mukana olivat kolmiluokkainen aikaperspektiivi eli ohjauksen suuntaaminen pidemmän aikavälin suunnitelmiin, lyhyen aikavälin suunnitelmiin tai molempiin. TNO-jakauma luokiteltiin seitsemänluokkaiseksi: esiintyikö tilanteessa tiedotusta (T), neuvontaa (N), ohjausta (O), kaikkia kolmea yhtä aikaa (TNO) vai toimintatapojen eri yhdistelmiä (T+N, T+O, N+O).

Kvantitatiivisten muuttujien lisäksi avoimella muuttujalla havainnoitiin ohjaustilanteen tavoite ja kesto, ohjaajien lukumäärä sekä ohjaajan tausta. Avoimeen muuttujaan päädyttiin, sillä aineisto haluttiin kerätä mahdollisimman tarkasti eikä havainnoituista monialaisista ohjaustilanteista ollut ennakkotietoa. Havainnoitsija kirjasi ylös ohjaustilanteen keston. Ohjauksen tavoite perustui ohjattavan omaan ilmoitukseen tulossyystään ja ohjaajan tausta hänen omaan ilmoitukseen ammattinimikkeestään ja taustaorganisaatiostaan. Ohjaajien lukumäärä käsitti tilanteessa fyysisesti paikalla olevat ja etäyhteydellä osallistuvat ohjaajat.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi aineisto analysoitiin tilastollisesti kuvaavalla analyysillä (Torchim 2006), jonka tarkoituksena on pohjustaa aineiston syvällisempää, hierarkiaa selvittävää analyysia. Analyysin tuloksena saatiin esiin aineiston keskiluvut ja hajonta, joista tässä esitellään muuttujien tilastollinen jakauma. Avoimet muuttujat

muutettiin kvantitatiiviksi luokka-asteikolliseksi muuttujiksi ennen tilastollisesti kuvaavaa analyysia.

Toiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi havainnointiaineistolle suoritettiin ryhmittely- eli klusterianalyysi (ks. Aldenderfer & Blashfield 1984; King 2015). Aineistosta tunnistettiin klustereita, joiden jäsenet eli havainnoidut ohjaustilanteet muistuttavat ohjauksen ammatillisilta toimintatavoilta ja työmuodoilta toisiaan ja samalla eroavat muiden klusterien ohjaustilanteista. Esimerkiksi ohjaustilanteet, joissa ohjaajia oli vain yksi, kuuluvat pääasiassa samaan klusteriin, kun taas ohjaustilanteet, joissa ohjaajia oli kaksi, kuuluvat keskenään samaan klusteriin, mutta eri klusteriin kuin yhden ohjaajan ohjaustilanteet. Muuttujakeskeisen (esim. ohjauksen työmuoto) analyysin sijaan ryhmiteltiin kuitenkin tilastoyksiköitä (havainnoitu tilanne), mikä tarkoittaa sitä, että yhtä havainnoitua tilannetta käsiteltiin kokonaisuutena.

Aineistolle suoritettiin ensin hierarkkinen klusterianalyysi, jonka jälkeen toteutettiin tarkempi analyysi Two-step -menetelmällä. Tavoitteena oli tuottaa koostumukseltaan mahdollisimman yhdenmukaisia ryhmiä. (Aldenderfer & Blashfield 1984.) Algoritmi vertailee tilastoyksiköiden välisiä etäisyyksiä etsien lyhimät etäisyydet, jakaa ne homogeenisiin alaryhmiin muuttujien perusteella ja laskee arvion klustereiden määrästä. Lopullisen ryhmittelyn valinnan tekee tutkija. Etäisyyksien määrittelyssä käytettiin Log-likelihood-etäisyyssmittaa ja klusterointikriteerinä Akaiken informaatiokriteeriä (AIC) (Vrieze 2012). Muuttujien järjestystä ja klusterien määrää varioimalla voitiin arvioida lopullisen ryhmittelyn mielekkyyttä (King 2015). Tässä tutkimuksessa analyysi suoritettiin useaan kertaan eri muuttujilla ja muuttujien järjestystä vaihtamalla ennen kuin kolmen klusterin ryhmittely vakiintui. Analyysit suoritettiin SPSS-ohjelmalla.

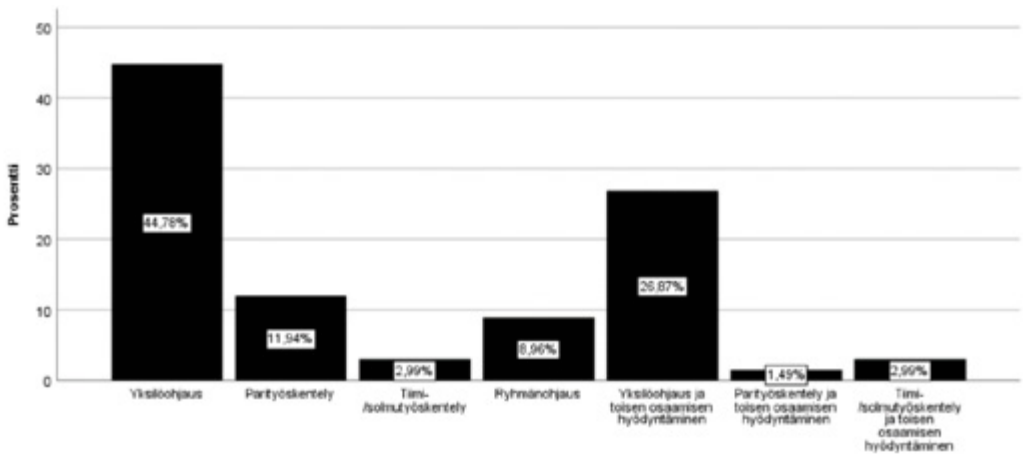
Tulokset

Seuraavaksi raportoimme strukturoidun ei-osallistuvan havainnointiaineiston analyysin tulokset. Ensín vastaamme tutkimuskysymykseen 1) Miten monialaisen ohjauspalvelun toimintajärjestelmän osatekijät ilmenevät monialaisessa ohjauksessa. Erittelemme tilastollisesti kuvaavan analyysin tulokset ja raportoimme, miten ohjauksen työmuodot ja ammatilliset toimintatavat ilmenevät monialaisessa ohjauksessa aineiston perusteella. Toiseksi vastaamme tutkimuskysymykseen 2) Millaisiin erilaisiin tekoihin monialainen ohjaus jäsenyy. Esittelemme klusterianalyysin tulokset kappaleessa "monialainen ohjaus kolmena erilaisena tekona".

Ohjauksen työmuodot ja ammatilliset toimintatavat monialaisen palvelun ohjaustilanteissa

Ensinnäkin suurimmassa osassa ohjaustilanteita yleisin ohjauksen työmuoto oli yksilöohjaus eli ohjaajan ja ohjattavan kahdenkeskinen ohjaustilanne (45 %). Muita ohjauksen työmuotoja olivat parityöskentely, tiimi- ja solmutyöskentely, ryhmäohjaus ja toisen osaamisen hyödyntäminen. Erityisesti toisen osaamisen hyödyntämistä esiintyi yhdessä muiden työmuotojen kanssa, jonka perusteella ohjauksen työmuoto luokiteltiin seitsemään luokkaan (Kuvio 2). Yhteensä 72 prosentissa ohjaustilanteita keskiössä oli yksilöohjaus, sillä seuraavaksi eniten esiintyi työmuotoa, jossa yksilöohjaukseen yhdistyi toisen osaamisen hyödyntäminen (27 %). Parityöskentelyä oli 12 prosenttia tilanteista, muiden työmuotojen esiintyvyys jäi alle kymmenen prosentin.

Toiseksi ohjaustilanteiden jakautuminen tieto-, neuvonta- ja ohjaustyöhön näyttäytyi melko tasaiselta. Eniten ohjaustilanteessa esiintyi samanaikaisesti kaikkia toimintatapoja: tiedotusta, neuvontaa ja ohjausta (28 %). Toiseksi eniten esiintyi neuvonnan ja ohjauksen vuorottelua (24 %), kolmanneksi tiedotusta ja neuvontaa (21%). Ohjausta esiintyi



KUVIO 2. Ohjauksen työmuotojen esiintyvyys (prosentteina)

15 prosentissa ohjaustilanteita, ja muita yhdistelmiä kutakin alle kymmenen prosenttia. Ohjauksen aikaperspektiivin osalta yleisin luokka oli lyhyen aikavälin suunnittelu (54 %). Sekä lyhyen aikavälin että pitkän aikavälin huomioivaa ohjausta oli 38 prosentissa ohjaustilanteita.

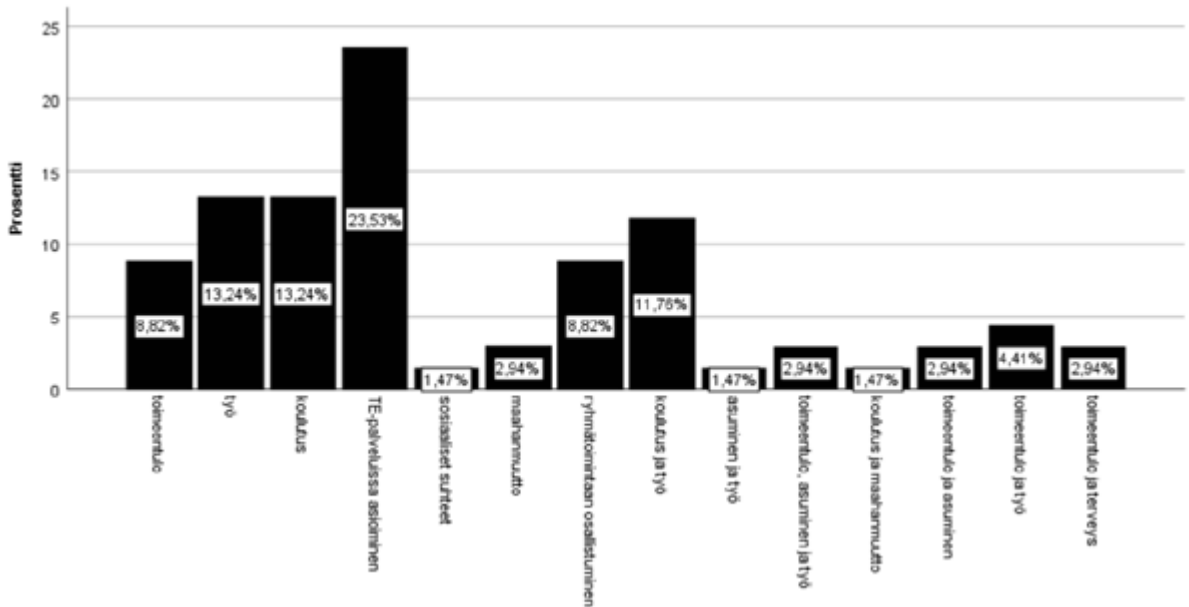
Kolmanneksi ohjaustilanteen kesto luokiteltiin kuusiluokkaiseksi muuttujaksi. Ohjaustilanteet vaihtelivat kestoltaan noin 15 minuutista yli kahteen tuntiin. Suurin osa oli kestoltaan tunnin mittaisia (24 %). Puuttuvia havaintoja oli 18 kappaletta. Neljänneksi ohjauksen yleisin tavoite oli TE-palveluissa asioiminen (24 %), joka piti sisällään esimerkiksi työllistymis- tai aktivointisuunnitelman laatimista ja asiakirjojen toimittamista. Seuraavaksi yleisimmät ohjauksen tavoitteet liittyivät teemoihin koulutus (13 %), työ (13 %) sekä koulutus ja työ (12 %), jotka kattavat yli puolet (62 %) havainnoituista ohjaustilanteista. Ohjauksen tavoite muodosti lopulta 14 luokkaa, jotka on eritelty kuviossa 3.

Viidenneksi ohjaustilanteista 50 prosentissa paikalla oli yksi ohjaaja. Seuraavaksi eniten ohjaajia oli kaksi (35 prosentissa tilanteista). Kolme ohjaajaa oli paikalla 10 prosentissa ohjaustilanteista ja neljä ohjaajaa neljässä prosentissa. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen

viimeinen selvittävä seikka koski ohjaajan taustaa. Annettujen tietojen perusteella ohjaajan tausta päädyttiin luokittelemaan kahteenkymmeneen alakohtaiseen luokkaan ja niiden yhdistelmään, sillä ohjaajien ollessa useita, taustaorganisaatioitakin ilmoitettiin useita. Selvästi suurin osa ohjaajista oli taustaltaan työ- ja elinkeinoalan edustajia (45 %). Muita ohjaajan tausta -luokkia olivat koulutus- ja opetusala (4 %), nuorisotyö (3 %), kaupungin työntekijä (4 %), sosiaali- ja terveysala (3 %) ja muu tausta (3 %). Erilaisia ohjaajayhdistelmiä aineistossa esiintyi 13 kappaletta, joista yleisin oli sosiaalialan ja työ- ja elinkeinoalan edustajien yhdistelmä (9 %). Toiseksi yleisin oli koulutus- ja opetusalan edustaja yhdessä työ- ja elinkeinoalan ohjaajan kanssa (6 %), muita yhdistelmiä esiintyi alle 5 prosenttia. Ohjaajayhdistelmät ja yksittäisen ohjaajan taustat yhteenlaskettuna, taustaltaan työ- ja elinkeinoalan ohjaajia oli 71 prosentissa ohjaustilanteista.

Monialainen ohjaus kolmena erilaisena tekona

Toiseen tutkimuskysymykseen vastataksemme tunnistimme ja nimesimme klusterianalyysin avulla kolme toisistaan eroavaa monialaisen



KUVIO 3. Ohjauksen tavoitteen esiintyvyyys (prosentteina)

ohjauksen tekoa: 1) pitkäkestoinen monialainen ohjaus, 2) jäsentymätön toisen osaamista hyödyntävä yksilöohjaus ja 3) lyhytkestoinen työllisyysasiointi. Taulukoissa 1, 2 ja 3 on esitetty ohjauksen kolmenlaisten tekojen rakenne. Tekojen ajatellaan koostuvan toimintajärjestelmän tekijöiden, kohteen, välineiden,

sääntöjen, yhteisön ja työnjaon erilaisista ilmentymistä. Klusterit kuvaavat aineistossa toistuvia toimintajärjestelmän ilmentymiä, jotka esiintyvät tyypillisesti yhdessä ja muodostavat näin monialaisen ohjauksen erilaisia tekoja. Mukaan otettiin muuttujat, joiden frekvenssi oli vähintään kolme.

TAULUKKO 1. Klusteri 1: Pitkäkestoinen monialainen ohjaus

Ohjaus tekona	Klusteri 1: Pitkäkestoinen monialainen ohjaus N=11 (21 %)
Ohjauksen tavoite (n/%)* ¹	Ryhmittöimintaan osallistuminen (6/100 %) TE-palveluissa asiointinen (4/31 %)
Ohjaustilanteen kesto (n/%)	30 min (3/27 %) 2 h tai enemmän (5/100 %)
TNO-jakauma (n/%)	Tiedotus (3/100 %) Ohjaus (4/44 %)
Ohjaajien lukumäärä (n/%)	Kaksi ohjaajaa (7/33 %)
Ohjaajan tausta (n/%)	Ei muuttujia, joiden f > 3
Ohjauksen aikaperspektiivi (n/%)	Pitkä aikaväli (4/80 %) Lyhyt aikaväli (5/19 %)
Ohjauksen työmuoto (n/%)	Ryhmäohjaus (6/100 %) Parityöskentely (4/67 %)

¹ *Lukumäärä/prosenttia viittaa tilastoyksiköiden esiintymisiin kyseisessä klusterissa

Ensimmäistä aineistosta esiin noussutta monialaisen ohjauksen tekoa ”pitkäkestoinen monialainen ryhmäohjaus” kuvaa ohjaustilanteiden pitkä kesto ja pitkän aikavälin suunnitelmiin keskittyminen. Näissä ohjaustilanteissa tekijöinä oli kaksi ohjaajaa. Pääasiallinen työmuoto oli ryhmäohjaus. Ryhmäohjaus näyttää tukevan monialaista työskentelyä, koska analyysi osoittaa, että tällöin läsnä on useampi ohjaaja. Toisaalta ryhmäohjauksen voi katsoa edellyttävän useamman ohjaajan tai ohjaajaparin yhteistyötä, joten monialaisesta ohjauksesta ei välttämättä aina ole kyse, vaikka tekijöinä onkin kaksi ohjaajaa. Pitkän aikavälin suunnittelu yhdessä pitkän ohjaustapaamisen keston kanssa saattaa viitata uranrakentamisteorioiden suuntaiseen ja elämänsuunnittelua tukevaan ohjaukseen (Savickas 2012), joka on tyypillistä ohjausalalla. Ryhmäohjaus työmuotona tarjoaa tilan vertaiskokemukselle ja toimijuuden tukemiselle yhteisöllisesti (esim. Toiviainen 2020), mikä korostuu nuorisotyön

alalla. Toisaalta klusterissa painottuu tiedottaminen ohjauksen välineenä, joten ryhmäohjaus tarjoaa myös foorumin infotyyppiselle tiedon jakamiselle.

Toista ohjauksen tekoa ”jäsentymätön toisen osaamista hyödyntävä yksilöohjaus” luonnehtii ohjauksen työmuotojen ja ammatillisten toimintatapojen variaatio. Suurinta haajontaa on ohjauksen työmuodoissa, joita ryhmäohjausta lukuun ottamatta kaikkia esiintyy tässä ryhmässä, joskin muiden työmuotojen kuin yksilöohjauksen ja toisen osaamisen hyödyntämisen frekvenssit jäivät koko aineistossa vähäisiksi ($f < 3$). Pääasiallisena työmuotona klusterissa näyttäytyy yksilöohjaus yhdistettynä toisen osaamisen hyödyntämiseen, mitä voidaan pitää väljimpänä monialaisen ohjauksen työmuotona. Erityisesti asiakkaan siirto työtapanana ei edellytä lainkaan ohjaajien keskinäistä kohtaamista. Vaikka ohjaajien lukumäärä vaihtelee, ohjaus tapahtuu väljästi usean eri ohjaajan toimesta: tässä klusterissa

TAULUKKO 2. Klusteri 2: Jäsentymätön toisen osaamista hyödyntävä yksilöohjaus

Ohjaus tekona	Klusteri 2: Jäsentymätön toisen osaamista hyödyntävä yksilöohjaus N= 19 (36 %)
Ohjauksen tavoite (n/%*)	Työ (6/100 %) Koulutus ja työ (4/57 %) Koulutus (3/38 %)
Ohjaustilanteen kesto (n/%)	30 min (5/45 %) 45 min (3/50 %) 1 h (6/40 %) 1 h 30 min (4/67 %)
TNO-jakauma (n/%)	Tiedotus, neuvonta ja ohjaus (10/56 %) Tiedotus ja neuvonta (4/44 %)
Ohjaajien lukumäärä (n/%)	Yksi ohjaaja (3/13 %) Kaksi ohjaajaa (12/57 %) Kolme ohjaajaa (3/60 %)
Ohjaajan tausta (n/%)	Koulutus- ja opetusala sekä työ- ja elinkeinoala (3/75 %) Sosiaali- ja elinkeinoala sekä työ- ja elinkeinoala (3/75 %) Työ- ja elinkeinoala (3/14 %)
Ohjauksen aikaperspektiivi (n/%)	Lyhyt aikaväli (8/31 %) Sekä lyhyt että pitkä aikaväli (11/50 %)
Ohjauksen työmuoto (n/%)	Yksilöohjaus ja toisen osaamisen hyödyntäminen (12/86 %)

TAULUKKO 3. Klusteri 3: Lyhytkestoinen työllisyysasiointi

Ohjaus tekona	Klusteri 3: Lyhytkestoinen työllisyysasiointi N= 23 (43 %)
Ohjauksen tavoite (n/%*)	TE-palveluissa asiointi (9/69 %) Koulutus (5/63 %) Työ (3/50 %) Koulutus ja työ (3/43 %)
Ohjaustilanteen kesto (n/%)	15 min (7/70 %) 30 min (3/27 %) 45 min (3/50 %) 1 h (9/60%)
TNO-jakauma (n/%)	Neuvonta ja ohjaus (7/78 %) Tiedotus ja neuvonta (5/56 %) Tiedotus, neuvonta ja ohjaus (7/39 %) Ohjaus (3/33 %)
Ohjaajien lukumäärä (n/%)	Yksi ohjaaja (21/88 %)
Ohjaajan tausta (n/%)	Työ- ja elinkeinoala (19/86 %)
Ohjauksen aikaperspektiivi (n/%)	Lyhyt aikaväli (13/50 %) Sekä lyhyt että pitkä aikaväli 9/41%)
Ohjauksen työmuoto (n/%)	Yksilöohjaus (21/96 %)

suurin osa ohjaajan taustasta oli yhdistelmiä ”koulutus- ja opetusala sekä työ- ja elinkeinoala” (75 %) ja ”sosiaaliala sekä työ- ja elinkeinoala” (75 %).

Kolmas monialaisen ohjauksen teko ”lyhytkestoinen työllisyysasiointi” kuvaa nimensä mukaisesti työllisyys- tai koulutusasioita koskevia, pääosin TE-palveluiden asiakkaita velvoittavia viranomaiskäyntejä. Nämä neuvontaan painottuvat tapaamiset ovat kestoltaan lyhyitä ja niissä ohjauksen aikaperspektiivi suuntautuu lyhyen aikavälin suunnitelmiin. Ohjaustilanteen lyhyt kesto sääntönä viittaa työllisyyspalveluiden toimintajärjestelmään, jossa mahdollisia ovat 15–30 minuutin tapaamiset (Työ- ja elinkeinoministeriö 2020). Ohjauksen tekona lyhytkestoinen työllisyysasiointi eroaa kahdesta aiemmasta teosta tekijöiden osalta, sillä ohjaajia oli vain yksi. Ohjaajan taustana näyttyi työ- ja elinkeinoala (86 %). Tässä suhteessa klusteri ei siis sisällä monialaista ohjausta.

Johtopäätökset ja keskustelu

Tässä artikkelissa tutkimme, miten eri tavoin monialainen ohjaus toteutuu monialaisen ohjauspalvelun ohjaustilanteissa. Tavoitteena oli tuottaa empiiristä tietoa monialaisen ohjauksen toteuttamisesta ja tarkastella, toteutuuko monialainen ohjaus tekojen tasolla monialaisesti. Tutkimuskysymyksiin vastataksemme suoritimme tilastollisesti kuvaavan analyysin sekä klusterianalyysin. Monialainen ohjaus näyttää tulosten perusteella vaativan selkiyttämistä erityisesti työnjaon osalta monialaisessa ohjauspalvelussa.

Tilastollisesti kuvaavan analyysin aluksi havaittiin, että suurimmassa osassa ohjaustilanteita pääasiallinen työmuoto oli yksilöohjaus, yleisin ohjattavan ilmoittama tulos oli TE-palveluissa asiointi ja suurin osa ohjaajista oli taustaltaan työ- ja elinkeinoalan edustajia. Ohjaustilanteissa 50 prosentissa paikalla oli vain yksi ohjaaja. Tulokset nostavat esiin uuden näkökulman: monialaisen ohjauspalvelun ohjaustilanteet eivät useinkaan rakennu monialaisesti. Samankaltaisesti on

havaittu, että monialaisuus on paikoin ymmärretty vain rakenteellisena yhteistyönä, kuten eri toimialojen työskentelynä samoissa tiloissa omien asiakkaiden kanssa (Helander, Pukkila, Lilja, Koskela, Leppänen & Mäkinen 2020). Keskeistä olisi tunnistaa, että ohjattavan avuntarve usein ylittää käytännön palveluiden ja lainsäädännön sektorimaiset rajat (Karjalainen 2016, 190), ja monialaisuuden tulisi näkyä myös työmuotojen tasolla. Monialaisia ohjauspalveluita tarkastelevassa tutkimuskirjallisuudessa työmuotoina mainitaan useimmiten vain yksilöohjaus ja ryhmäohjaus (esim. Kettunen & Felt 2020; Sampson, McClain, Musch & Reardon 2017), ja keskustelusta puuttuu näkökulma, jossa otettaisiin huomioon aidosti monialainen työnjako, kuten monialaisessa toimintajärjestelmässä keskeisenä pidetty solmutyöskentely (Engeström 2004, 2008).

Tulokset tukevat näkemystä siitä, että tietoutta, neuvontaa ja ohjausta monialaisen ohjauksen välineinä voidaan tarkastella jatkumona siten, että kaikkia voi esiintyä vaihtelevasti yhden ohjaustilanteen sisällä. Laajemmassa keskustelussa tiedotus, neuvonta ja ohjaus kuitenkin usein erotetaan kategorisesti toisistaan (esimerkiksi Määttä & Souto 2020). Tutkimuksissa jopa jaotellaan asiakkaat erilaisiin kohderyhmiin ainoastaan ohjauksen välineen, TNO-jakauman, perusteella: esim. Wrede-Jäntti ja Westerback (2020, 46–47) puhuvat neuvonnan ja ohjauksen asiakkaista. Ohjauksen asiakkaita on luonnehdittu haastavammassa elämäntilanteessa oleviksi ja enemmän tukea tarvitseviksi. Myös monialaisen ohjauspalvelun työntekijöiden käsityksissä näkyi kohderyhmäajattelu, joka segmentoi asiakkaat kahdenlaiseen ryhmään asiointisyiden ”haastavuuden” perusteella (Lilja & Helander 2021, 121).

Monialainen ohjaus jakautui kolmeen klusteriin, jotka olivat 1) pitkäkestoinen monialainen ohjaus, 2) jäsentymätön toisen osaamista hyödyntävä yksilöohjaus ja 3) lyhytkestoinen työllisyysasiointi. Klusterit näyttävät rajoiltaan liukuvina toimintajärjestelmän

tekoina, joissa ohjauksen säännöt, välineet, tekijät ja työnjako vaihtelevat. Jäsentymättömyys ohjausotteena on tunnistettu aiemmissa tutkimuksissa, jossa sitä on kuvattu myönteiseen sävyyn palvelulle ominaiseksi, asiakaslähtöisyyttä edistäväksi, suunnittelematomaksi ja epäsystemaattiseksi intuitiiviseksi ohjausotteeksi (Valtakari ym. 2020, 156). Ohjauksen epäsystemaattisuus ja jäsentymättömyys voi kuitenkin kieliä siitä, että monialaisen ohjauksen käytännön toteuttamisessa on haasteita. Reevesin ym. (2010, 49) mukaan yleinen virheellinen oletus on, että eri alojen ammattilaiset tietävät intuitiivisesti, kuinka yhteistyötä yli organisaatorajojen tehdään.

Kolmas klusteri, lyhytkestoinen työllisyysasiointi, nostaa esiin kriittisen kysymyksen siitä, miten monialaisen ohjauspalvelun toiminta eroaa TE-palveluissa tehtävästä työstä. Klusterissa tekijänä oli pääasiassa yksi ohjaaja, joka taustaltaan edusti työ- ja elinkeinoalaa. Lisäksi aineistosta esiin noussut ohjauksen tavoite ”TE-palveluissa asioiminen”, herättää jo yksinään pohtimaan, kuinka vahvasti monialaisen ohjauspalvelun toiminta näyttää asiakasta velvoittavan palvelun toimintana. Yhden palveluntarjoajan aseman korostuminen ei ole linjassa monialaisen toimintajärjestelmän teoreettisen lähtökohdan kanssa, jossa yhdenkään organisaation valta-asetelman ei tulisi korostua (Engeström 2006, 21).

Artikkelissa lähdettiin oletuksesta, että monialainen ohjauspalvelu on useista toimintajärjestelmistä järjestelmäinnovaation kautta muodostunut toimintajärjestelmä. Teoreettisena viitekehystenä toimintajärjestelmä tavoittaa hyvin monialaisen ohjauspalvelun kompleksisen systeemin. Jos ohjauspalvelua olisi tutkittu vain ohjauksen välineen ja sääntöjen (esim. Sampson, Kettunen & Vuorinen 2020; Weiste, Tiitinen, Vehviläinen, Ruusu-vuori & Laitinen 2020), tai toisaalta vain työnjaon ja tekijöiden (Chivers 2011; D’amour & Oandas 2005) näkökulmasta, monialaisesta ohjauksesta olisi piirtynyt suppeampi kuva. Tulosten perusteella varsinaista monialaisuuden teoreettisen jäsenyyksen mukaista

toimintajärjestelmää ei ole tekojen tasolla vielä muodostunut. Engeström (2006, 21) korostaa, että järjestelmäinnovaatio onkin pitkä ja vaiheittain etenevä kehitymisprosessi. Toimintajärjestelmän keskeneräisyydestä kertoo myös havainto, että vaikka julkisen keskustelun tasolla ollaan yksimielisiä siitä, että palvelun kohteena on nuorten tukeminen ja auttaminen (Määttä 2019; Määttä & Souto 2020; Työ- ja elinkeinoministeriö 2018), todellisuudessa ohjaajien käsitykset palvelun kohteesta vaihtelevat (Määttä 2019).

Mahdollinen jatkotutkimusaihe voisi olla, miten tietyt toimintajärjestelmän tekijät, välineet ja työnjako valikoituvat monialaiseen ohjaukseen. Tämän tutkimuksen lähestymistavan rajoituksena voidaan pitää sitä, ettei se tavoita toimijoiden käsityksiä ja kokemuksia. Käytetyllä tutkimusasetelmalla ei suoraan voida vastata siihen, mistä vaihtelu esimerkiksi monialaisten työmuotojen käytössä johtuu. Ohjaajien erilaista koulutusta ja työhistoriaa on aiemmin ehdotettu vaihtelua selittäväksi tekijäksi (Korhonen & Nieminen 2010). Menetelmällisenä valintana klusterianalyysi ei myöskään tuota täsmällisesti tulkittavia tunnuslukuja, ja tuloksia tulisikin käsitellä alustavina, kunnes niiden toistettavuus on testattu esimerkiksi erillisestä otoksesta.

Tuloksemme vahvistavat käsitystä siitä, että viranomaisten työnjaon ehdoilla tapahtuva organisaatiolähtöinen ohjaus (Romakkaniemi & Kilpeläinen 2013, 263) elää edelleen vahvasti monialaisessa ohjauspalvelussa. Palvelun tarkoitus on vastata asiakkaan yksilölliseen ohjaustarpeeseen monialaisen ohjauksen keinoin eikä palvelun monialaisuutta tästä näkökulmasta tule heikentää luomalla selvärajaisia palvelulinjoja. Kuitenkin monialaisen ohjauspalvelun toiminta on paikoin ymmärretty asiakkaiden jakamisena erillisiin kohde-ryhmiin ja myös ohjaajien työkuvan rajaaminen on noussut esiin (Wrede-Jäntti & Westerbäck 2020). Ilmiö on ristiriidassa monialaisen ohjauspalvelun yksilöllistä ohjausta korostavan lähtökohdan kanssa ja heikentää monialaisuuden oletettuja hyötyjä. Monialaisten

ohjauspalvelujen täytyy ratkaista, kuinka järjestää toimintansa ilman keskitettyä, muodollista hierarkiaa (ks. Engeström 2006).

Tulostemme perusteella suositeltavaa olisi tarkastella ja kehittää monialaista ohjausta tekojen tasolla, jotta monialainen ohjauspalvelu todella toimisi monialaisesti. Leemann ja Hämäläinen (2016, 590–591) toteavatkin osuvasti, että käytännössä vasta palvelujen toiminnan sisältö määrittelee palvelun matalan kynnyksen asiakaslähtöiseksi palveluksi, ei rakenteellinen määritelmä. Sama pätee monialaisuuteen. Ohjaustoimijoiden rajoja ylittävä monialainen ohjaus ei siis synny vain muuttamalla palvelurakennetta ja yhdistämällä eri palveluntarjoajia monialaiseksi kokonaisuudeksi, vaan se vaatii myös ohjauksen ammattillisten toimintatapojen ja työmuotojen taroituksenmukaista hyödyntämistä.

Lähteet

- Adler, P. A. & Adler, P. 1994. *Observational Techniques*. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE Publications, 377–392.
- Aldenderfer, M., & Blashfield, R. 1984. *Cluster analysis*. SAGE Publications.
- Amundson, E. N. 2005. *Aktiivinen ohjaus*. Opas uraohjauksen ammattilaisille. Helsinki: Psykologien kustannus.
- Amundson, E.N., Harris-Bowelsbey, J. & Niles, S.G. 2014. *Essential elements of career counseling: processes and techniques*. New Jersey: Pearson Education
- Burnett, R. & Appleton, C. 2004. *Joined-up services to tackle youth crime: a case-study in England*. *British Journal of Criminology* 34.
- Carkhuff, R. R. 2000. *The Art of Helping in the 21st Century*. Massachusetts: Human Resource Development Press.
- Chivers, L. 2011. *Frameworks for Practice? Ways of seeing what to do*. Teoksessa L. Trodd & L. Chivers (toim.) *Interprofessional Working in Practice: Learning and Working Together for Children and Families*. Maidenhead, GBR: Open University Press, 7–21.
- D'amour, D. & Oandasan. I. 2005. *Interprofessionality as the field of interprofessional practice and interprofessional education: An emerging concept*. *Journal of Interprofessional Care* 19 Suppl 1(Suppl 1):8–20. <https://doi.org/10.1080/13561820500081604> (Luettu 28.1.2021.)
- Engeström, Y. 1987. *Learning by expanding an activity-theoretical approach to developmental research*. Hel-

- sinki: Orienta-Konsultit. <http://lhc.ucsd.edu/mca/Paper/Engstrom/Learning-by-Expanding.pdf> (Luettu 28.1.2021.)
- Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittäminen työssä. Tampere: Vastapaino.
- Engeström, Y. 2006. Kaksikätkäinen asiantuntijaorganisaatio. Kansanterveyslaitoksen julkaisuja B02/2006. Helsinki: Kansanterveyslaitos.
- Engeström, Y. 2008. From Teams to Knots. Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work. New York: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. 2015. Learning by expanding an activity-theoretical approach to developmental research. Second Edition. New York: Cambridge University Press.
- Hall, P. 2005. Interprofessional teamwork: Professional cultures as barriers. *Journal of Interprofessional Care, Supplement 1*, 188–196.
- Helander, J. 2000. Oppiminen ratkaisusuuntautuneessa ohjauksessa ja terapiassa. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-45-9494-0> (Luettu 28.1.2021.)
- Helander, J., Pukkila, P., Lilja, T., Koskela, S., Leppänen A. & Mäkinen, S. 2020. Valtakunnalliset suosukset Ohjaamojen monialaisen uraohjauksen laadunvarmistukseen. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-784-823-7> (Luettu 28.1.2021.)
- Isoherranen, K. 2012. Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. *Sosiaalietaiden laitoksen julkaisuja 2012:18 Sosiaalipsykologia*. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7664-0> (Luettu 28.1.2021.)
- Karjalainen, P. 2016. Sosiaalityön osaamisen orientaatiot. Teoksessa A. Kananoja, M. Lähteinen & P. Marjamäki (toim.) *Sosiaalityön käsikirja. 4., uudistettu laitos*. Helsinki: Tietosanoma, 190–195.
- Kerosuo, H. & Engeström, Y. 2003. Boundary crossing and learning in creation of new work practice. *Journal of workplace learning* 15, 345–351.
- Kettunen, J. & Felt, T. 2020. One-stop guidance centers in Finland. In E. Haug, T. Hooley, J. Kettunen & R. Thomsen (Eds.), *Career and career guidance in the Nordic countries* (pp. 293–306). Rotterdam, Netherland: Brill | Sense. https://doi.org/10.1163/9789004428096_020
- King, R. 2015. Cluster analysis and data mining: an introduction. *Mercury Learning and Information*.
- Korhonen, V. & Nieminen, J. 2010. Nuorten ohjauksen kentät ja monialaisen yhteistyön mahdollisuudet. *Nuorisotutkimus* 3/2010, 3–17. <http://elektra.helsinki.fi/oa/0780-0886/2010/3/nuorteno.pdf> (Luettu 28.1.2021.)
- Kuure, T. & Lidman, J. (toim.). 2014. Yhteisellä työllä parempaa. Opaskirja monialaisen yhteistyön kehittämiseksi nuorten hyvinvointipalveluissa. Hämeenlinna: Sosiaalikehitys Oy.
- Lilja, T. & Helander, J. 2021. Nuorisoasuntoliiton ja Ohjaamoiden välinen yhteistyö – yhteistä ja eriytyvää asun-
misneuvontaa. Teoksessa P. Aho, T. Myllymäki, S. Sandqvist & A. Strandell. *Nuorten asuminen 2020. Kyselytutkimus. Ympäristöministeriön julkaisuja 2021:8*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-361-217-4>
- Leemann, L. & Hämäläinen, R.-M. 2016. Asiakasollisuus, sosiaalinen osallisuus ja matalan kynnyksen palvelut. *Pohdintaa käsitteiden sisällöstä. Yhteiskuntapolitiikka* 81(5), 586–594.
- Leontjev, A. N. 1977. *Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus*. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Lindh, G. & Lindh-Munther, A. 2005. "Antigen får man skäll eller beröm": En studie av utvecklingsamtal i elevers perspektiv. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy* 2005:1, 1–28
- McLeod, J. & McLeod, J. 2015. Research on embedded counselling: An emerging topic of potential importance for the future of counselling psychology. *Counselling Psychology Quarterly* 28 (1), 27–43.
- Mellin, E. A., Hunt, B. & Nichols, L. M. 2011. Counselor Professional Identity: Findings and Implications for Counseling and Interprofessional Collaboration. *Journal of Counseling and Development: JCD*, 89(2), 140–147.
- Määttä, M. 2019. Reforming youth transition support with the multi-agency approach? - A case study of the Finnish one stop guidance centers. *Sociologija, Belgrade Vol. 61, Iss. 2, (2019): 277-291. DOI:10.2298/SOC1902277M* (Luettu 28.1.2021.)
- Määttä, M. 2020. Ohjaamojen tilastot vuodelta 2019. <https://kohtaamo.info/documents/21827/32792/Ohjaamotilastot+2019/2f30e7fc-6e39-4688-9f0b-964655679da9> (Luettu 28.1.2021.)
- Määttä, M. & Souto, A.-M. (toim.) 2020. Tutkittu ja tulkittu Ohjaamo. Nuorten ohjaus ja palvelut integraatiopyönteissä. Nuorisotutkimusseura: *Julkaisuja 226*. https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/tutkittu_ja_tulkittu_ohjaamo_web.pdf (Luettu 28.1.2021.)
- Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. & Pöyliö, L. 2007. Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen – Poik-kihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana, Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nykänen S., Risku, M. & Puukari, S. 2017. Monialainen yhteistyö tukea ja ohjausta tarvitsevien voimavarana. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M., Kuorelahti (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-Kustannus*, 309–321.
- Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuiden muutos. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunta / Kasvatustieteen laitos. Väitöskirja*. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-458-304-6> (Luettu 28.1.2021.)
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Tampere: Gaudeamus.
- Peavy, R. V. 1999. *Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön*. Suom. P. Auvinen. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.

- Peräkylä, A., Antaki, C., Vehviläinen, S., & Leudar, I. 2008. Analysing psychotherapy in practice. In *Conversation analysis and psychotherapy* (pp. 5–25). Cambridge University Press.
- Pukkila, P. & Helander, J. 2016. Työotteena monialaisuus: katsaus Ohjaamojen yhteistyön rakentumiseen. *Nuorisotutkimus* 34 (2016): 3, 53–57. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2017111016870> (Luettu 29.1.2021.)
- Reeves, S., Lewin, S., Espin, S., Zwarenstein, M., 2010. *Interprofessional Teamwork for Health and Social Care*. Wiley-Blackwell, Chichester.
- Romakkaniemi, M. & Kilpeläinen, A. 2013. Asiakkus terveydenhuollon sosiaalityössä Terveydenhuollon sosiaalityöntekijät asiakkaiden toimijuuden tilojen rakentajina. Teoksessa M. Laitinen & A. Niskala (toim.) *Asiakkaat toimijoina sosiaalityössä*. Tampere: Vastapaino, 244–272
- Sampson Jr., J. P., McClain, M.-C., Musch, E., & Reardon, R. C. 2017. The supply and demand for career and workforce development programs and services as a social justice issue. In V. S. Solberg & S. R. Ali (Eds.), *The handbook of career and workforce development: Research, practice, and policy* (pp. 57–75). New York, NY: Routledge.
- Sampson, J.P., Kettunen, J. & Vuorinen, R. 2020. The role of practitioners in helping persons make effective use of information and communication technology in career interventions. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* volume 20, 191–208.
- Savickas, M. 2012. Career construction theory and practice. In S. D. Brown, R. W. Lent (toim.) *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*. John Wiley & Sons, 147–183.
- Seinä, S. & Helander, J. 2007. Tiimeistä työpareiksi. Toiselta oppiminen ja ammatillinen kehittyminen. Saarijärvi: HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 3/2007.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki.
- Toiviainen, S. 2020. Ohjaus ja yhteistoimijuuden ulottuvuudet Ohjaamossa. Teoksessa M. Määttä & A.-M. Souto (toim.) *Tutkittu ja tulkittu Ohjaamo*. Nuorten ohjaus ja palvelut integraatiopyönteissä. Nuorisotutkimusseura: Julkaisuja 226. https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/tutkittu_ja_tulkittu_ohjaamo_web.pdf (Luettu 28.1.2021.)
- Torchim, W. M. 2006. *Descriptive Statistics*. The Research Methods Knowledge Base, 2nd Edition.
- Työ- ja elinkeinoministeriö. 2018. Ohjaamon perusteet. TEM esitteet 6/2018. <https://tem.fi/documents/1410877/2934378/Ohjaamotoiminnan+perusteet> (Luettu 29.1.2021.)
- Työ- ja elinkeinoministeriö. 2020. Ammatinvalinta- ja uraohjauksesta onnistumisiin. Elinikäisen ohjauksen kehittämistutkimuksen loppuraportti. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. 2020:15.
- Valtakari, M., Arnkil, R., Eskelinen, J., Mayer, M., Nyman, J. Sillanpää, K., Spangar, T., Ålander, T. & Yli-Koski, M. 2020. Ohjaamot - monialaista yhteistyötä, vaikuttavuutta ja uutta toimintakulttuuria: Monialaisen yhteistyön vaikuttavuus nuorten työllistymistä edistävässä palvelussa. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-932-5> (Luettu 29.1.2021.)
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2015. Toimijuus ja suunnanotto elämässä. Teoksessa P. A. Kauppi, J. Silvonen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Toimijuus, ohjaus ja elämänkulku*. Publications of the University of Eastern Finland. Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology 11, 39–54.
- Vehviläinen, S. 1999. Structure of counselling interaction. A conversation analytic study of counselling encounters in career guidance training. Helsinki: University of Helsinki.
- Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Tallinna: Gaudeamus.
- Vrieze, S.I. 2012. Model Selection and Psychological Theory: A Discussion of the Differences between the Akaike Information Criterion (AIC) and the Bayesian Information Criterion (BIC). *Psychological Methods*, 17, 228–243. <http://dx.doi.org/10.1037/a0027127> (Luettu 29.1.2021.)
- Vähämöttönen, T. 1998. Reframing career counselling in terms of counsellor-client negotiations: an interpretive study of career counselling concepts and practice. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The psychology of higher mental functions*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weiste, E., Tiitinen, S., Vehviläinen, S., Ruusuvoori, J. & Laitinen, J. 2020. Counsellors' interactional practices for facilitating group members' affiliative talk about personal experiences in group counselling. *Text & Talk* 40(4), 537–562. <https://doi.org/10.1515/text-2020-2068>
- Wrede-Jäntti, M. & Westerback, F. 2020. Haastavia tilanteita nuorten arvostamassa Ohjaamossa – Miten Ohjaamoon tyytymättömät nuoret perustelevat kritiikkinsä? Teoksessa M. Määttä & A.-M. Souto (toim.) *Tutkittu ja tulkittu Ohjaamo*. Nuorten ohjaus ja palvelut integraatiopyönteissä. Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 226.



KIRSI RAETSAARI – TEEMU SUORSA – HANNI MUUKKONEN

”Lopettasko lukion?” Toimintaperusteet, toimijuuden jännitteet ja ohjaus lukiolaisten arjen haasteissa

Raetsaari, Kirsi – Suorsa, Teemu – Muukkonen, Hanni. 2021. ”LOPETTASKO LUKION?” TOIMINTAPERUSTEET, TOIMIJUUDEN JÄNNITTEET JA OHJAUS LUKIOLAISTEN ARJEN HAASTEISSA. *Kasvatus* 52 (3), 297–309.

Artikkelissa tarkastellaan lukio-opinnoissa koettujen haasteiden ja toimijuuden suhdetta lukion jatkamiseen ja keskeyttämiseen subjektitieteellisen psykologian viitekehyksessä. Aineisto muodostuu keskusteluista yhdeksän lukiosta valmistuneen ja yhdeksän lukion keskeyttäneen nuoren kanssa. Perustelumallitarinoiden muotoon kiteytetystä aineistosta tunnistettiin ensin nuorten kokemia opiskelun haasteita, joita tarkasteltiin suhteessa ohjaukseen ja tukeen. Lukio-opintojen koettu merkityksellisyys, sosiaalinen tuki ja koulun tarjoamat joustot osoittautuivat oleellisiksi lukion jatkumisen kannalta. Toiseksi nuorten opiskeluarkeen liittyviä toimintaperusteita jäsennettiin suhteessa toimijuuden neljään jännitteeseen. Toimintaperusteet painoutuivat eri tavoin yksittäisten opiskelijoiden perustelumallitarinoissa, mistä tunnistettiin kolmenlaista toimijuutta. Tulosten perusteella ohjaus näyttäytyy nuorille erilaisena näistä painotuksista riippuen. Esitämme, että toimintaperusteiden tunnistaminen ja niiden jäsentäminen toimijuuden jännitteiden avulla tarjoavat ohjaukseen uusia välineitä. Niiden avulla voidaan tunnistaa yhdessä nuoren kanssa uusia toimintamahdollisuuksia hänen opiskelutarjontaan ja tulevaisuudessaan. Nuorten toimijuutta tukevien käytänteiden kehittäminen nousee oleelliseksi kouluarjen näkökulmasta.

Asiasanat: lukio, opintojen keskeyttäminen, valmistuminen, kouluvaikeudet, ohjaus, toimijuus

Johdanto

Toisen asteen koulutuksen keskeyttämistä on Suomessa pidetty lähinnä ammatillisen koulutuksen ongelmana. Perinteisesti on ajateltu, että akateemisesti orientoituneet lukiolaiset eivät tarvitse tukea (esim. Niemi & Laaksonen 2020). Viime vuosina ohjausta ja opiskeluhoitoa on kuitenkin haluttu vahvistaa lukiosakin (Lukiolaki 2018; Opetushallitus 2019; Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013). Opetussuunnitelman perusteiden mukaan "ohjaus on lukiokoulutuksen henkilöstön tavoitteellisesti johdettua yhteistä työtä" (Opetushallitus 2019, 27) eikä määrity minkään tietyn ammatin kautta. Lukiossa tarjottavaa ohjausta kuvaavat Niemen ja Laaksonen (2020) erityispedagogisen tuen yhteydessä esiin nostamat diskurssit tuesta jokaisen oikeutena, sen leimaavuudesta ja nuoren omasta vastuusta tuen hakemisessa. Koistinen (2010) on todennut erityislukion opinto-ohjausta koskevassa tapaustutkimuksessaan, että ohjausresurssi on riittämätön nuorten yksilöllisten valintojen tukemisessa ja että nuoret harvoin hakeutuvat aikuisen puheille huoliensa kanssa.

Nuorten koulutussiirtymiä on tutkittu Suomessa lähinnä yhteiskunnallisesta näkökulmasta tarkastelemalla, kuinka nuoret toteuttavat heihin kohdistuvia odotuksia siirtyessään peruskoulusta jatko-opintoihin tai koulutuksesta työelämään (Aaltonen 2013). Koulutuksen keskeyttäminen esiintyy ei-toivottuna vaihtoehtona eri tavoin marginaalissa olevien nuorten koulupolkuja koskevissa tutkimuksissa (esim. Aaltonen 2013; Kalalahti, Varjo & Jahnukainen 2017; Lappalainen & Hotulainen 2012; Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnukainen 2016).

Tutkimukset ovat Suomessa kohdistuneet eniten nuoriin koulutuksen (ja työelämän) ulkopuolella, peruskoulun ja ammatillisen koulutuksen nivelvaiheessa sekä ammatillisen koulutuksen keskeydyttyä. Keskeyttämisen riskitekijöiksi on ehdotettu koulukiusaamista, oppimisvaikeuksia, vuorovaikutusongelmia, väärää alanvalintaa, heikkoa kiinnittymistä

kouluun, perhetaustaan liittyviä syitä, elämäntilanteen ongelmia ja (mielen)terveysongelmia, jotka näkyvät koulussa yleensä runsaana poissaoloina (esim. Aaltonen & Karvonen 2016; Ahola & Galli 2009; Hakkarainen, Holopainen & Savolainen 2015; Mäkinen & Halonen 2017; Souto 2014). Lukiolaisia koskevien tutkimusten mukaan psyykinen hyvinvointi ja sisäinen motivaatio näyttävät olevan yhteydessä opintomenestykseen. Puolestaan uupumus, kyynisyys ja riittämättömyys esiintyvät yhdessä opintojen keskeyttämisen kanssa. (Bask & Salmela-Aro 2013; Vahtera 2008; Vasalampi & Salmela-Aro 2014.)

Koulutuksen keskeyttäminen voi olla myös positiivinen tekijä ja aktiivinen valinta nuoren tulevaisuuden näkökulmasta (Haapakorva, Ristikari & Kiilakoski 2017). Nuori ei välttämättä koe tarvitsevansa tukea, vaikka aikuiset näkisivätkin hänet tuen tarvitsijana. Nuorisotutkijat ovatkin kysyneet, kuka tai mikä taho määrittää nuoren tuentarvetta, mikä tekee nuoren tilanteen ongelmalliseksi ja mistä syystä tuen hakemisen kynnys nousee joillekin nuorille liian suureksi (Ahola & Galli 2009; Mäkinen & Halonen 2017; ks. myös Nissen 2000). Lukion osalta tarvitaan tietoa siitä, minkä lukiolaiset itse kokevat haasteelliseksi ja millainen ohjaus heitä hyödyttäisi ja olisi heille mahdollista.

Tämä tutkimus on osa isompaa kokonaisuutta (ks. Raetsaari, Suorsa & Muukkonen 2020), jonka tavoitteena on tarkastella lukion keskeyttämistä käytännön toimijoiden (ohjaustyön ammattilaisten ja nuorten) näkökulmasta sekä kehittää ohjaustyötä toimijoiden kannalta relevanttiin suuntaan yhden kaupungin lukiokoulutuksen toimintaympäristössä. Lähtökohtana ovat käytännön ohjaustyössä tehdyt havainnot siitä, että aiempien tutkimusten tarjoama tieto keskeyttämisriskistä ei riitä tukemaan ohjaustyön kehittämistä: kaikki keskeyttäjät eivät ole pahoinvoivia ja moni keskeyttämisvaarassa oleva onnistuu valmistumaan lukiosta. Aiemmassa tutkimuksessamme (Raetsaari, Suorsa, Peltola & Muukkonen arvioitava) havaitsimme lukion keskeyttämisestä

keskustelleiden ohjaustyön ammattilaisten keskeiseksi huolenaiheeksi erot nuorten toimijuudessa. Nuorten toimijuutta on tutkittu Suomessa koulutuksen keskeyttämisen ja siihen liittyvän ohjauksen yhteydessä pääosin sosiologisesti nuorisotutkimuksessa (ks. esim. Aaltonen 2013; Ahola & Galli 2009; Juvonen 2014).

Tässä kasvatuspsykologisessa tutkimuksessa tarkastelemme, minkälaisena toimijuus näyttäytyy lukiossa haasteita kohdanneiden ja lukion keskeyttämistä pohtivien nuorten subjektiivisissa toimintaperusteissa. Tuotamme tietoa nuorten kokemista haasteista ja nuorten toimijuudesta sekä avaamme uusia näkökulmia lukiolaisten ohjaustyön kehittämiseen. Tarkemmin ottaen kysymme:

- 1) Miten lukiolaisnuoret kokevat opiskelun haasteet suhteessa opintojen jatkamiseen tai keskeyttämiseen?
- 2) Millä tavalla nuorten toimijuus jäsenyy suhteessa opintojen jatkamiseen tai keskeyttämiseen?

Toimijuus subjektin perspektiivistä

Toimijuuskäsityksemme lähtökohdat tulevat kulttuurihistoriallisen psykologian kentältä. Keskeistä on kokemuksen ja toiminnan yhteiskunnallinen välittyneisyys sekä toimijan aktiivisuus omien olosuhteidensa ylläpitäjänä ja muuttajana (Holzkamp 2013a; Rainio & Hilppö 2017; Silvonen 2015; Suorsa 2018; ks. myös Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2013). Tutkimuksessa keskitytään yksilön kokemukseen ja subjektiivisiin toimintaperusteisiin, jotka nähdään yhteiskunnallisen ja yksilöllisen välittävänä tasona. Toimijat osallistuvat ympäristönsä rakenteiden ylläpitämiseen tai muokkaamiseen suhteutuessaan olosuhteisiin omista lähtökohdistaan. Tämä suhteutumisen konkretisoituu *toimijuuden* käsitteessä, jolla tarkoitetaan yksilön kykyä osallistua omien olosuhteidensa ylläpitämiseen ja muuttamiseen sekä elinolosuhteidensa kontrolloimiseen yhdessä muiden kanssa (Holzkamp 2013a).

Jäsenämme toimijuuden muutosta Vygotskilta juontuvan *kehityksen sosiaalisen tilanteen* käsitteen avulla (Blunden 2011; Suorsa 2018). Käsite sisältää ajatuksen kehityksen aktiivisesta luonteesta. Kehittyessään toimija asetuu uudella tavalla olosuhteisiin ja sosiaalisiin suhteisiin. Hän on samanaikaisesti osallisena useilla eri *elämisen näyttämöillä* (Dreier 2011; Holzkamp 2013b; Silvonen 2015; Suorsa 2018). Näillä elämisen näyttämöillä toimijaan kohdistuu odotuksia, jotka voivat olla ristiriidassa hänen tietojensa ja taitojensa kanssa. Käsitteenä elämisen näyttämö sisältää toiminnan sosiaaliset ja materiaaliset olosuhteet sekä avaa näyttämön tapahtumat yksityiskohtaisen analyysin kohteeksi (Holzkamp 2013b; Suorsa 2018). Tästä näkökulmasta lukio ja siellä eletty aika hahmottuu materiaalsen koulurakennuksen lisäksi kulttuurisina sääntöinä, odotuksina ja toimintatapoina, jotka ulottuvat myös nuorten muille elämisen näyttämöille. Tutkimukseen osallistuneiden nuorten elämisen näyttämöitä olivat lukion lisäksi perhe, suku, harrastus, kaverit, kaverin perhe, työpaikka, työpaja, etsivä nuorisotyö, lastensuojelu ja jokin hoitotaho.

Yksilön *persoonallinen elämisen liikerata* koostuu elämisen näyttämöistä, jotka jäsenyivät suhteessa toisiinsa (Dreier 2011). Astuessaan uudelle elämisen näyttämölle yksilö löytää kyseisen elämisen näyttämön toimintatavat ja rakentaa tavalla tai toisella oman asemansa. Olosuhteiden tuntemisen myötä avautuu aina uudenlaisia tapoja osallistua olosuhteiden ylläpitämiseen ja muuttamiseen. Toimijuus rakentuu omalla tavallaan jokaisella elämisen näyttämöllä osin harkiten, osin huomaamatta (Suorsa 2018). Analyttinen *arkielämisen* (conduct of everyday life; Dreier 2011; Holzkamp 2013b) käsite kuvaa sitä, kuinka yksilö päivittäisessä elämässään, yhteistyössä muiden kanssa, sovittaa yhteen eri elämisen näyttämöillä häneen kohdistuvia odotuksia ja uusia avautuvia mahdollisuuksia.

Rainion ja Hilppön (2017) jäsenyystoimijuuden dialektisista jännitteistä tarjoaa mahdollisuuden tutkia toimijuutta subjektitieteellisen

perinteen mukaisesti toimijan perspektiivistä, suhteessa tiettyyn elämisen näyttämöön ja toimijan kehityksen sosiaalisessa tilanteessa. Jäsennys pohjautuu Rainion (2010) tutkimukseen, jossa rakennettiin siltaa erilaisista toimijuutta koskevista näkemyksistä kohti kasvatusympäristössä kehittyvän lapsen toimijuuden tutkimista. Kyseessä on erilaisten toimijuusnäkemysten pohjalta kehitetty analyysiväline, ei kuvaus toimijuudesta. Toimijuuden jännitteiden avulla saadaan näkyviin ne sosio-materiaaliset olosuhteet, joihin suhteessa toimijuus rakentuu. Dialektisuus viittaa siihen, etteivät jännitteiden ääripäät sulje toisiaan pois: toimijuus hahmottuu jännitteillä erilaisina painoituksina, kun yksilö rakentaa omaa paikkaansa elämisen näyttämöllä.

Rainion ja Hilpön (2017) mukaan toimijuutta ilmenee 1) *näkyvän* toiminnan lisäksi yksilön ajatuksissa ja *kuvitelmissa*, joissa yksilö voi harjoitella toimijuutta itse määrittelemiensä sääntöjen puitteissa. Toimintamahdollisuudet ovat erilaiset reaali maailmassa ja kuvitelmissa. Toimijuudella on 2) jatkuvuuden ja *kehittymisen* ulottuvuus, jonka osana toiminta esiintyy tietyllä *hetkellä*. Se on erilaista elämisen liikeradan eri kohdissa. Toimijalla on samanaikaisesti 3) tarve *kuulua* yhteisöön ja tehdä *itsenäisiä* ratkaisuja. Omat ja muiden näkökulmat vaihtelevat toiminnan perusteluissa. Jotta toimija voisi tietyllä elämisen näyttämöllä 4) *muokata* olosuhteita omaa hyvinvointiaan tukevaan suuntaan, hänen täytyy ensin *omaksua* olosuhteissa vallitsevat toimintatavat eli osata toimia odotusten mukaisesti.

Nuorten perustelumallitarinat analyysin välineenä

Toimijuus saadaan subjektin perspektiivistä näkyväksi tutkimuksessa perusteluanalyysin avulla (Eichinger 2019; Markard 2009; Suorsa 2014, 2018). Koska subjektitieteellisessä tutkimusperinteessä korostetaan tulkintojen tekemistä yhdessä tutkimukseen osallistuvien kanssa (esim. Holzkamp 2013a; Nissen 2000, Silvonon 2015; Suorsa 2014), valitsimme

menetelmäksi nuorten kanssa keskustelemisen. Menetelmävalinta mahdollisti tutkijan osallistumisen prosessiin, jossa lukion merkitys nuorelle oli muodostumassa sen päättymisen jälkeen. Nuorten kanssa keskusteli tutkija, joka työskentelee tutkimuskaupungissa lukion opinto-ohjaajana eli on heidän kanssaan osallisena samassa käytännössä. Keskusteluhetkellä käytiin läpi kahden–kolmen vuoden takaisia tapahtumia, nykyhetkeä ja tulevaisuusajatuksia.

Opinto-ohjaaja-tutkija tavoitti tutkimukseen 18 lukio-opinnoissaan haasteita kokenutta nuorta. Puolet heistä oli valmistunut päivälukiosta ja puolet keskeyttänyt sen. Kaikki olivat olleet lukiossa samaan aikaan. Valmistuneet olivat 19–21-vuotiaita. Yksi heistä oli käyttänyt opintoihinsa 3,5 vuotta ja muut neljä vuotta. Keskeyttäneet 18–20-vuotiaat nuoret olivat olleet lukiossa puolesta vuodesta kolmeen vuoteen. Valmistuneet tavoitettiin kaupungin lukioiden opinto-ohjaajien avulla ja keskeyttäneet myös etsivien nuorisotyöntekijöiden kautta. Sukupuolta tai muita taustatekijöitä ei käytetty tutkimukseen valikoitumisen kriteereinä, sillä niillä ei katsottu olevan merkitystä tämän tutkimuksen tavoitteen näkökulmasta.

Tutkimuskeskustelujen suunnittelussa käytettiin voimavara- ja ratkaisukeskeisen ohjauskeskustelun periaatteita apuna, jotta nuorten olisi mahdollisimman helppo keskustella vaikeiltakin tuntuvista asioista ja jotta he saisivat eväitä omaan tulevaisuuden pohdintaansa (Furman & Ahola 2014; Raetsaari & Suorsa 2020; Suorsa 2015). Keskustelurunko koostui kolmesta pääteemasta: 1) koulutukseen liittyvät tavoitteet peruskoulun päättyessä, keskusteluhetkellä ja tulevaisuudessa, 2) toimet, joiden avulla nuori on päässyt keskusteluhetkellä vallinneeseen tilanteeseen ja 3) seikat, joiden avulla nuori uskoo tulevaisuudessa pääsevänsä tavoitteisiinsa.

Keskustelut litteroitiin ja niistä tunnistettiin perustelumallit kaavalla "tilanteessa X toimin, ajattelen tai tunnen tavalla Y, koska Z" (Eichinger 2019; Markard 2009; Suorsa 2014,

2018; ks. myös Raetsaari, Suorsa & Muukkonen 2020), esimerkiksi ”ysiluokan lopussa (X) tiesin ainoastaan, että halusin lukioon (Y), koska minulla ei ollut mitään tietoa, mille alalle olen menossa (Z)”. Perustelumalleja rekonstruoitaessa pohtivalle keskustelulle oleellinen toisto jää pois. Jotta tutkittavien ääni kuuluisi, heidän sanavalinnoissaan pitäydyttiin eikä omia tulkintoja lisätty, esimerkiksi ”työkokeilu on hyvä juttu, koska ilman sitä olisin varmaan paljon epäsosialisempi”. Kun 12–14-sivuisista keskustelusta luodut perustelumallit koottiin aikajärjestykseen, kukin keskustelu tiivistyi 2–4 sivuiseksi perustelumallitarinaksi. Toimijuuden kehitys nousee näkyviin tarinamuodossa: toimintaperusteet olivat erilaisia peruskoulun päätösvaiheessa ja keskusteluhetkellä.

Seuraavaksi perustelumallitarinoita luokiteltiin NVivon avulla. Ensinnäkin ne jaettiin ajallisesti (peruskoulun päättyessä, lukiota valittaessa, lukion alussa, lukiossa kohdatuissa haasteissa, lukion päättyessä, keskusteluhetkellä ja tulevaisuudessa). Seuraavaksi niistä etsittiin ohjaukseen ja tukeen liittyviä toimintaperusteita. Ajallisesta jaottelusta valittiin tarkemmin analysoitavaksi lukiossa koetut haasteet. Haasteilla tarkoitetaan tässä nuorten kuvaamia vaikeuksia ja opiskelussa ongelmalliseksi koettua. Niiden osalta tarkasteltiin, millaista tukea nuorilla oli ja miten he siihen suhtautuivat. Tueksi katsottiin nuorten kokemuksen saamisesta ulottuen perheestä ja kavereista koulun tai koulun ulkopuolisiin ohjauksen ammattilaisiin. Tukeen suhtautumiseksi huomioitiin nuorten perustelut tukeen liittyneille ajatuksille ja valinnoille.

Analyysia jatkettiin edelleen etsimällä perustelumallitarinoista toimijuuden jännitteitä (Rainio & Hilppö 2017) kuvaavia toimintaperusteita. Analyysissa keskityttiin siihen, millaisia painotuksia nuoren toimintaperusteissa saivat 1) muille näkyvä toiminta tai kuvitelmat, 2) kehittyminen ja tulevaisuuteen katsominen tai nykyhetki, 3) tarve kuulua yhteisöön tai ratkaisujen itsenäisyys sekä 4) olosuhteiden omaksuminen ja hyväksyminen tai niiden muuttaminen. Lopuksi

perustelumallitarinoita verrattiin toisiinsa kolmen kohdan osalta: nuoren mainitsemat haasteet, miten hän suhtautui tukeen sekä kutakin toimijuuden neljää jännitettä ilmentävät toimintaperusteet. Tarinoista löytyi kolme selkeää toimijuuden jännitteiden osalta samankaltaista ryhmää, joilla oli omat tyypilliset tapansa suhtautua tukeen.

Haasteet ja toimijuus keskeyttämistä pohdittaessa

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastataan kuvaamalla nuorten kokemia haasteita opiskelussa ja niiden suhdetta lukion keskeyttämiseen tai jatkamiseen. Toiseen tutkimuskysymyksen vastataan erittelemällä toimijuutta nuorten tukeen liittyvien toimintaperusteiden avulla. Sitaitit ovat peräisin tutkijan konstruoimista perustelumalleista.

Opiskelun haasteet

Nuorten nimeämiä opiskeluun liittyviä haasteita tarkastellaan kolmesta keskenään sisäkkäisestä näkökulmasta: lukiolaisen 1) elämisen liikerata, 2) opiskeluarjen näyttämöt ja niistä erityisesti 3) oppimiseen ja opiskeluun liittyvän toiminnan kuvaukset. Tarkastelu valottaa lukiolaisten opiskeluarjessa kohtamia ristiriitoja ja erilaisia heille mahdollisia tapoja suhteuttaa niihin.

Elämisen liikeradalla kohdatut haasteet kyttyvät lukion merkitykseen osana nuoren elämänsuunnitelmia. Nuoret kuvailivat peruskoulun päättövaihettaan yhtenevästi: lukio oli helppo valinta, ammatillista kiinnostusta ei ollut tiedossa, koulu oli aina sujunut, kaverit menivät lukioon ja perhekin kannusti. Joillakin oli tavoitteita, joiden saavuttamiseksi he kokivat lukion hyödylliseksi, mutta useimmat halusivat lukiolta vain lisää miettimisaikaa. Sekä valmistuneiden että keskeyttäneiden ryhmissä on sekä lukiovalinnastaan hyvin varmoja että sitä epäilleitä. Eräs valmistuneista nuorista kuvasi oman ja kavereidensa lukiovalinnan pohtimattomuutta osuvasti: ”...koska eihän 15-vuotias tiedä yhtään, mitä haluaa tehdä

loppuelämällä." Osa kertoi olleensa alussa kiinnostunut kavereiden kanssa samoista teemoista tai tietyistä hyväpalkkaisesta ammatista, mutta oli myöhemmin huomannut omien kiinnostusten olevan muualla.

Lukioalinnan perusteita olennaisemmalta näyttääkin se, että valmistuneilla on jonkinlainen kiinnostava, lukion aikana muotoutunut, tulevaisuuden näkymä. Keskeyttäneille sen sijaan on yhteistä selkeä kiinnostus ammatillisiin opintoihin tai kiinnostuksen kohteiden epäselvyys. Osa lukion keskeyttäneistä oli lukion aikana ymmärtänyt olevansa kiinnostunut enemmän tekemiseen kuin lukemiseen perustuvasta tulevaisuudesta. Osa kertoi opiskelun haasteiden liittyneen kiinnostuksen tai hyödyn tunteen puuttumiseen. Eräs keskeyttäjä perusteli: "Kävin kurseja, koska halusin pärjätä kokeissa ja saada lakin. Asiat eivät ikinä jääneetkään päähän, koska ajattelin, että tästä ole ikinä minulle mitään hyötyä." Nuorten tarinoissa kuitenkin kuuluu koulutusuralta eteenpäin pyrkiminen. Jopa tulevaisuutensa suhteen epävarmin lukion keskeyttänyt nuori aikoi opiskelemaan.

Lukiolaisen *opiskelu*arjen näkökulmasta opiskelun haasteet näyttävät liittyvän liikkumiseen eri elämisen näyttämöiden välillä sekä niillä koettujen vaatimusten yhteensovittamiseen. Nuorten koulun ulkopuolisessa elämässä esiintyi suuriakin vaikeuksia, jopa lastensuojeluun johtaneita tapahtumia tai toimeentulohaasteita. Ne eivät kuitenkaan esiinny nuorten perusteluissa jatkaa opintojaan tai keskeyttää ne. Samalla tavalla näyttäytyvät aineistossa kiinteästi opiskeluun liittyvät mielialapulmat. Sekä keskeyttäneet että valmistuneet nuoret kertoivat esimerkiksi pitkien koulumatkojen, runsaiden poissaolojen, heikkojen arvosanojen tai tekemättömien tehtävien aiheuttamasta "stressistä" tai "masennuksesta".

Ihmissuhteilla sekä koulussa että muilla elämisen näyttämöillä näyttää sen sijaan olevan suuri merkitys opiskelun jatkumisen näkökulmasta. Nuoret kuvasivat muiden ihmisten tukea sekä kannustuksena ja myötäelämisenä että ihan konkreettisena asioiden

hoitamisena. Kavereiden puuttuminen koulussa tai ulkopuolisuuden tunne esiintyy perusteluna lukion keskeyttämiselle. Keskeyttämisestä oli alettu pohtia esimerkiksi, kun omat kaverit valmistuivat ja itsellä oli vielä opintoja jäljellä. Opiskeleminen itseä nuorempien opiskelijoiden ryhmissä koettiin usein haastavaksi. Tarinoissa esiintyy kuitenkin useita kuvauksia siitä, miten opiskelua oli kyetty jatkaamaan haasteista huolimatta perheen, ystävien, ohjaushenkilöstön tai kaikkien näiden tuella. Tuki näyttäytyy merkittävänä myös nuorten pohtiessa tulevaisuuttaan.

Oppimisen ja opiskelun haasteet kiteytyvät nuorten opiskelutapojen ja uudella elämisen näyttämöllä, lukiossa, kohdattujen vaatimusten yhteensovittamiseen. Nuoret kertoivat kokemistaan seurauksista opitellessaan odotuksiin vastaamista: poissaolojen vuoksi saa lisätehtäviä, tekemättömät tehtävät alentavat arvosanoja ja molemmat voivat johtaa kurssin keskeytymiseen, mikä taas johtaa helposti opintojen venymiseen. Nuoret kuvasivat myös poissaolojen vaikeuttavan asioiden oppimista. Toisaalta eräs nuorista kertoi, kuinka oli oppinut kirjoittamista poissaolojen takia saatuja lisätehtäviä tekemällä. Haasteet liittyvät esimerkiksi ryhmätöihin tai suullisten esitysten pitämiseen, koulutöiden tekemiseen vapaa-ajalla, sairastamiseen, keskittymiseen, luki-vaikeuteen ja ylipäättään asioiden ymmärtämiseen.

Opintojen jatkamisen tai keskeyttämisen kannalta merkitykselliseltä näyttää se, tuleeko koulu tai tietty opettaja vastaan tarjoamalla joustoja ja tukea vai ei. Vaikka kaikilla nuorilla oli kullakin useampia oppimiseen ja opiskeluun liittyviä haasteita, eniten haasteita kuvasivat hieman yllättäen lukiosta valmistuneet nuoret. Haasteet eivät kuitenkaan estäneet heidän valmistumistaan, sillä he olivat pyytäneet ja saaneet opintoihinsa joustoja ja tukea. Huomionarvoista on, että edellä mainitut lukion käymisen merkitys ja ihmissuhteet kietoutuivat yhteen oppimisen ja opiskelun haasteiden kanssa: lukiosta valmistuneet pitivät lukiota merkityksellisenä elämässään ja kokivat saaneensa tukea sekä koulussa että muualla.

Kolmenlaista toimijuutta

Perustelumallitarinat muodostivat kolme ryhmää, joissa toimijuuden ulottuvuudet painottuvat eri tavalla. Ryhmät nimettiin *Odottajiksi*, *Matkustajiksi* ja *Kuljettajiksi*. Kyseessä eivät ole ihmistyyppit vaan tietynlainen toimijuuden mahdollisuus tietyssä kehityksen sosiaalisessa tilanteessa, josta kukin nuori on tehnyt oman tulkintansa. Jos samoja nuoria olisi tutkittu jollakin toisella elämisen näyttämöllä, tarinat olisi todennäköisesti ryhmitelty toisin. Opiskeluarjen toimijuutta kuvataan kunkin ryhmän osalta ensin yleisesti ja sitten tarkemmin toimijuuden jännitteiden avulla. Tiivistelmä analyysin tuloksista on esitetty Taulukossa 1.

Odottajien ryhmä muodostuu neljän lukion keskeyttäneen nuoren kuvauksista rakennetuista perustelumallitarinoista. Kaksi heistä ei ollut vielä keskusteluhetkellä hakeutunut seuraaviin opintoihin ja kaksi heistä kertoi

valinneensa mahdollisimman yleispätevän ammatillisen koulutuksen, joka ei edellyttä sitoutumista tiettyyn työtehtävään. Odottajien kuvauksille on yhteistä, että he odottavat kiinnostavan tulevaisuudenkuvan löytymistä ja sitä kautta motivaation syttymistä – johonkin. Tulevaisuutta koskevien valintojen tekeminen ja niihin sitoutuminen näyttää olevan heille vaikeaa. Perustelumallitarinoille on keskeistä, että toimijoiden omat vaikutusmahdollisuudet näyttäytyvät melko vähäisinä heidän elämässään.

Kuvittelun ja näkyvän toiminnan jännitteellä painottuu kuvitelma lukio-opinnoista muusta elämästä irrallisena, kuten eräs nuori perusteli: "Ajattelin, että en tutustu keeneenkään, koska keskityn vain kouluun, käyn koulua ja kirjoitan ylioppilaaksi." Odottajien perustelumallitarinoista ei välity selkeää kuvaa tulevaisuudesta, johon lukiosta

TAULUKKO 1. Kolmenlaista toimijuutta opiskeluarjessa toimijuuden jännitteiden (Rainio & Hilppö 2017) avulla tarkasteltuna

		Odottajat	Matkustajat	Kuljettajat
Toimijuuden jännitteet	Kuviteltu ja näkyvä toiminta	Ei toimijuutta tukevaa kuvitelmaa, näkee lukion erillisenä osana	Selkeä usko omaan onnistumiseen, mutta ei toteudu toiminnassa	Usko tavoitteeseen pääsemisestä, useita mahdollisia keinoja
	Nykyhetki ja kehitys	Toimintaperusteiden painotus nykyhetken ylläpitämisessä	Toimintaperusteissa korostuvat nykyhetki ja lähitavoitteet	Toimintaperusteissa näkyvät eri aikavälien tavoitteet
	Yhteisöön kuulumisen ja itsenäisyys	Itsenäisyys korostuu, halu pärjätä ilman tukea	Muiden ihmisten merkitys korostuu	Itsenäisyys korostuu, mutta muiden ihmisten tuella
	Olosuhteisiin suostuminen ja niiden muokkaaminen	Ymmärtää odotukset, mutta ei koe niitä osaksi omaa toimintaa	Ymmärtää odotukset ja käyttää niihin sisältyviä mahdollisuuksia hyväkseen	Ymmärtää odotukset ja arvioi mahdollisuuksia monipuolisesti suhteessa tavoitteisiin
Kuvaus toiminnasta		*Vaikea sitoutua tiettyyn suunnitelmaan *Odottaa motivaatiota *Kokee vaikutusmahdollisuudet suppeina	*Sitoutuu löyhästi tavoitteisiin *Etenee, jos mielekäs suunta tiedossa *Jonkinlaisia vaikutusmahdollisuuksia	*Sitoutuu tavoitteisiin *Valmis näkemään vaivaa edetäkseen *Kokee vaikutusmahdollisuudet vahvoina

valmistuminen sisältyisi ja joka kannatteli opinnoissa eteenpäin. Nykyhetken ja kehityksen jännitteellä näiden nuorten toimintaperusteet painottuvat nykyhetkeen. Vaikuttaa, että he eivät ole valmiita näkemään vaivaa nyt, koska eivät näe sen merkitystä tulevaisuudessa.

Yhteisöön kuulumisen ja itsenäisyyden näkökulmasta Odottajien kuvaamissa valinnoissa korostuu yksinäinen itsenäisyys. Eräs nuorista kertoi, ettei pyytänyt apua opinnoissaan, "koska tunsin itseni silloin niin itsenäiseksi". Kaikki odottajat kertoivat vaikeudesta tai haluttomuudesta löytää lukiossa kavereita sekä hankaluudesta saada tai vastaanottaa apua. Olosuhteiden omaksumisen ja niiden muokkaamisen jännitteellä näkyy nuorten ymmärrys rakenteisiin sisältyvistä odotuksista, esimerkiksi toisen asteen koulutuksen tärkeydestä, mutta vähäinen halukkuus noudattaa niitä. Nuoret kertoivat kokeilleensa erilaisia mahdollisuuksia, kuten työkokeilua, ammatillisiin opintoihin valmentavaa koulutusta tai työpajaa, mutta eivät olleet onnistuneet löytämään kiinnostavaa tulevaisuuden näkymää. Kokeiluista oli ollut hyötyä lähinnä senhetkisen toimeentulon näkökulmasta.

Matkustajien ryhmään sijoittuvat neljän lukion keskeyttäneen ja kolmen valmistuneen nuoren perustelumallitarinat. Nuoret olivat keskusteluhetkellä joko hakeutuneet ammatillisiin tai korkeakouluopintoihin tai päättäneet, mihin hakeutuvat. Matkustajien perustelumallitarinoista välittyvä näkymä tulevaisuuteen, mutta se vaikuttaa kaukaiselta ja siihen liittyy epävarmuutta. Matkustajien tarinoissa on keskeistä, että he tekevät linjauksia elämänsä suunnasta, mutta ovat silti elämän kuljetettavissa. Suunnitelmat ovat avoimia, kuten eräs nuorista perusteli: "Vaikka pääsisin kouluun, en ole yhtään varma, onko se koulu, mihin haluan oikeasti jäädä."

Kuvittelun ja näkyvän toiminnan jännitteellä Matkustajien lukio-opinnoissa painottuu usko lukion onnistumiseen. Tämä usko kannatteli heitä lukiossa ja sai yrittämään toisissaan pitkäänkin. Nuorten usko omiin kykyihin tai käsitys lukion vaatimuksista olivat

kuitenkin kaukana todellisuudesta: "Ajattelin helposti, että ei haittaa, jos kurssi jää kesken, koska ehdin tehdä sen myöhemmin." Nykyhetken ja kehityksen jännitteellä Matkustajien perustelut painottuvat nykyhetkeen, mutta ratkaisuja perusteltiin myös lähitulevaisuuden tavoitteilla. Valmistuneet kertoivat, että lukion loppuunsaattamisessa auttoi ajatus siitä, että koulua on enää vain vähän jäljellä. Keskeyttämään päätyneille sama ajatus ei riittänyt edes silloin, kun lukio-opinnoista oli valtaosa suoritettuna. Keskeyttämiselle oli jokin vahvempi perustelu, kuten "en voi tehdä lukiota muiden mielipiteiden takia, koska tärkein asia on oma kiinnostus".

Yhteisöön kuulumisen ja itsenäisyys -jännitteen valossa Matkustajien valintatilanteisiin liittyvissä perusteluissa kuitenkin korostuvat muiden ihmisten mielipiteet. Eräs nuorista kertoi, ettei mennyt luki-tutkimuksiin, koska ei halunnut olla erilainen kuin muut. Toisen toimintaperusteissa toistuvat kavereiden tai vanhempien sanomiset. Jos kavერიpiiri oli pääosin lukion ulkopuolella, toimintaperusteet eivät tukeneet lukioyhteisöön kuulumista. Matkustajat vaikuttavat sisäistäneen yhteiskunnan odotukset ja noudattavat niitä hakeutumalla opintoihin. He osaavat myös käyttää hyväkseen rakenteiden tarjoamia mahdollisuuksia omien olosuhteidensa parantamiseksi. Kaikilla keskeyttäneillä oli esimerkiksi suunnitelma, miten voisivat halutessaan suorittaa lukion loppuun tulevaisuudessa. Matkustajien toimintaperusteissa esiintyi myös joustojen ja tuen pyytäminen koulusta. Eräs nuorista kertoi, ettei "joutunut opettajien kanssa kahnauksiin, koska he tiesivät, että en ole 'hällä väliä' -ihminen ja ymmärrän kyllä, milloin teen väärin".

Kuljettajien ryhmään sijoittuvat yhden keskeyttäneen ja kuuden valmistuneen nuoren perustelumallitarinat. Kuljettajien tarinoissa kuuluu selkeä näkymä tulevaisuuteen ja tavoitteita kohti eteneminen, kohdatuista haasteista huolimatta. Kuljettajien tarinoista välittyvä usko vaikutusmahdollisuuksiin omassa elämässä. Eräs nuorista kiteytti: "Jos minulla ei

olisi ollut vaikeuksia ja olisi ollut vain helpoa, niin se toisi joitakin toisia ongelmia myöhemmin. Vaikeat ajat auttavat selviytymään tulevista vaikeista ajoista." Lukiota oli selkeä merkitys Kuljettajien tulevaisuusnäkyssä. Lukion keskeyttäneellä nuorella tulevaisuuden tavoitteena oli ammatti, johon opiskeleminen edellytti muuttamista toiselle paikkakunnalle. Hän keskeytti lukion, kun muutto mahdollistui ja koulupaikka varmistui.

Kuljettajat liikkuvat päätöksissään joustavasti nykyhetken ja kehityksen jännitteellä. He vaikuttavat olevan valmiita näkemään paljonkin vaivaa, jotta saavuttaisivat pitkänkin ajan päässä olevan tavoitteensa. Eräs nuorista kertoi muuttaneensa lukioaikana yksin asumaan, koska kotona ei ollut opiskelurauhaa. Rahoitukseen asumisensa hän joutui käymään töissä. Hän perusteli ratkaisuaan näin: "Töissä käyminen on ollut toisaalta hyväkin juttu, koska siinä sai muuta ajateltavaa. Toisaalta välillä oli tymeä lähteä töihin, kun olisi ollut paljon koulutöitä tehtävänä. Se kuitenkin kannatti, koska nyt saan pitää kuukauden kesäloman ja saan kaikki lomarahat ja muut."

Yhteisöön kuulumisen ja itsenäisyyden jännitteellä Kuljettajien toiminnassa painottuu itsenäisten päätösten tekeminen. Kavereiden, perheen ja opettajien tuella on heille kuitenkin suuri merkitys, mikä kiteytyy erään nuoren perusteluissa: "Eihän kukaan pärjää yksin. Olen puhunut paljon tästä vanhempieni kanssa ja olen oppinut, että kaikki tarvitsevat joskus apua." Kuljettajat pohtivat erilaisia mahdollisuuksia päästä tavoitteisiinsa, yhteiskunnan odotusten suunnassa. He näkivät mahdollisuuksinaan esimerkiksi ohjaukseen hakeutumisen tai erityisjärjestelyjen hakemisen ylioppilaskirjoituksiin ja korkeakoulujen valintakokeisiin.

Toimijuuden tukeminen ohjauksessa

Toimijuuden tukeminen ohjauksessa voidaan hahmottaa ohjattavan toimintamahdollisuuksien laajenemisena (ks. esim. Holzkamp 2013b; Suorsa 2015). Tässä artikkelissa

olemme tarkastelleet *toimintamahdollisuuksia* toimijan perspektiivistä hänen *kehityksen sosiaalisessa tilanteessaan* (Blunden 2011; Suorsa 2018) keskittyen *arki-elämisen* käytänteisiin (Dreier 2011; Holzkamp 2013b). Aloitimme kuvaamalla, mitä nuoret kokivat haasteiksi suhteessa lukio-opintojen jatkamiseen ja keskeyttämiseen. Aiemmissä tutkimuksissa keskeyttämisen riskitekijöinä on pidetty hataria lukiovalinnan perusteita, vaikeuksia koulun ulkopuolisessa elämässä, mielialapulmia tai haasteita oppimisessa. Tutkimuksemme perusteella kaikista näistä haasteista huolimatta lukiosta voi valmistua: haasteet ovat osa nuoren elämän kokonaisuutta ja nuoren tulkinna niistä kullakin hetkellä on merkittävä (ks. myös Dreier 2011).

Opiskelun jatkumisen kannalta osoittautuivat oleellisiksi lukio-opintojen merkityksellisyys, sosiaalinen tuki ja koulun tarjoamat joustot käytänteissä, jotka muutoin olisivat rajoittaneet nuorten mahdollisuuksia jatkaa opintoja. Opintojen merkityksellisyyden kokemus on nostettu aiemmin esiin lukiolaisten hyvinvointia koskevassa psykologisessa tutkimuksessa (Bask & Salmela-Aro 2013; Vasalampi & Salmela-Aro 2014). Sosiaalisen tuen ja koulun vastaanoton merkitys on tunnistettu tutkittaessa ammatillisten opintojen keskeytymistä (Souto 2014) ja lukion erityisopetusta (Niemi & Laaksonen 2020). Tämä tutkimus osoittaa edellisten lisäksi, miten erilaiset tuen muodot painottuvat enemmän tai vähemmän merkityksellisinä nuorille ja miten nuoren toimijuuden kehitys on yhteydessä tuen saamiseen ja vastaanottamiseen.

Esittelimme lisäksi tavan jäsentää nuorten opiskeluarkeen liittyvää toimijuutta toimijuuden neljän jännitteen (Rainio & Hilppö 2017) avulla. Tunnistimme kolmenlaisia toimijuutta, joissa toimijuuden jännitteet näyttäytyvät eri tavoin. Odottajien toimintaperusteissa painottuu kustakin tarkastellusta toimijuuden jännitteestä vain toinen ääripää. Heidän tarinoissaan esiintyy kuvitelma lukiosta muusta elämästä irrallisena, toimintaperusteet painottuvat nykyhetken ja niissä

korostuu yksinäinen itsenäisyys. Kehityksen tai tulevaisuuden näkymät ja yhteisöön kuulumisen aspektit puuttuvat kokonaan. Yhteiskunnan odotukset tiedostetaan, mutta ne koetaan erilaisina pakkoina (vrt. Juvonen 2014).

Matkustajien toimintaperusteissa kunkin toimijuuden jännitteen molemmat ääripäät esiintyvät erillisinä. Kuvitelma lukion onnistumisesta ylläpitää toimintaa, joka ei kuitenkaan johda toivottuun tulokseen. Toimintaperusteet painottuvat nykyhetkeen, joskin mukana on myös lähitulevaisuuteen liittyviä perusteluja. Päätökset ovat itsenäisiä, mutta perustuvat usein muiden mielipiteisiin. Yhteiskunnan odotuksia tiedostetaan ja yritetään noudattaa. Edellisistä poiketen Kuljettajien toimintaperusteet painottuvat tilanteittain joustavasti jännitteiden ääripäiden välillä. Kuljettajilla on näkyvä tulevaisuudesta, jota kohti he pyrkivät haasteistaan huolimatta, vaivannäköä pelkäämättä, muiden tuella, kuitenkin itsenäisiä ratkaisuja tehden ja rakenteiden tarjoamia joustoja hyödyntäen.

Kolmeen erilaiseen toimijuuteen liittyi erilainen suhteutuminen ohjaukseen. Tulokset tukevat Niemen ja Laaksosen (2020) havaintoa siitä, että tuen saaminen lukiossa edellyttää oma-aloitteisuutta, tämän tutkimuksemme valossa jopa tietynlaista toimijuutta. Odottajien ryhmään sijoitetuissa perustelumallitarinoissa ei haluttu ohjausta haasteista huolimatta. Matkustajien tarinoita yhdisti ohjauksen pyytäminen ja siihen osallistuminen mutta haluttomuus tehdä muutoksia omaan toimintaan. Kuljettajien tarinoita yhdistivät kyky ja halu hyödyntää ohjausta monin tavoin sekä ymmärrys omasta vastuusta muutosten tekemisessä.

Aineistomme nuoret näkivät ohjauksen itselleen enemmän mahdollisena, mikäli heillä oli siitä hyvä kokemus. Hyvä kokemus ohjauksesta saattoi syntyä jopa siten, että joku aikuinen oli saatellut nuoren hakemaan apua nuoren vastusteluista huolimatta. Esiin nousivat myös koko ikäluokalle tarjottavat ohjauksenkäynnit, jolloin ohjaukseen osallistumisesta tulee normaalia eikä sitä tarvitse

perustella (vrt. Niemi & Laaksonen 2020). Tällaisia koko ikäluokan ohjauksia tekevät tutkimuskaupungissa terveydenhoitajat sekä osa ryhmänohjaajista ja opinto-ohjaajista.

Tutkimuskeskusteluissa nuoret reflektoivat toimintaansa peruskoulun lopulta keskusteluhetkeen ja arvioivat mahdollisuuksiaan tulevaisuudessa. Perusteluanalyyseissa heidän toimintansa ja päätöstensä perusteet tulivat näkyviin. Toimintaperusteita voi tunnistaa (ks. Raetsaari & Suorsa 2020) ja toimijuuden jännitteitä jäsentää yhdessä nuoren kanssa myös yksilöohjauksessa. Ohjaaja voi kiinnittää huomiota nuoren kanssa kuvittelun ja näkyvän toiminnan suhteeseen, toimintaperusteiden ajalliseen painottumiseen, yhteisöön kuulumiseen ja itsenäisyyteen sekä nuoren suhtautumiseen häntä koskeviin odotuksiin. Sen sijaan että toimijuutta tarkasteltaisiin vain yhdestä näkökulmasta, saadaan toimijuuden jännitteiden avulla näkyviin toimijuuden kehitys (Rainio & Hilppö 2017). Toimintaperusteiden avaaminen tekee myös nuorelle itselleen näkyväksi, mikä on hänelle tärkeää, jolloin hänelle voi tarjoutua uusia toimintamahdollisuuksia.

Toimijuutta tukevia käytänteitä voidaan luoda myös koulun arkeen, sillä nuorten toimijuus vahvistuu heidän ottaessaan kantaa arjessa kohtaamiinsa ristiriitoihin (ks. Rainio & Hilppö 2017). Aineistossamme on runsaasti kuvauksia tällaisista käytänteistä nuorten näkökulmasta. Jos poissaoloista koituu nuorelle seurauksia, hän valitsee helpommin huononakin päivänä kouluun lähtemisen kotiin jäämisen sijaan. Jos ryhmänohjaaja panostaa opintojen alusta alkaen oman ryhmänsä opiskelijoihin tutustumiseen ja palautteen antamiseen, hän luo nuorelle mahdollisuuksia pyytää tukea tarvittaessa. Rainio ja Hilppö (2017) nimeävät kasvattajan ja nuoren suhteeseen sijoittuvan kontrollin ja vapauden välisen jännitteen pedagogisen paradoksin (ks. myös Kivelä 2002) viidenneksi toimijuuden jännitteeksi korostaen sen dialektisuutta: kontrolli ja vapaus eivät sulje toisiaan pois vaan niiden on oltava läsnä samanaikaisesti painottuen eri tavoin eri tilanteissa.

Pohdinta

Subjektitieteellisen psykologian käsitteet ja menetelmät tarjoavat tavan yhdistää psykologialle tyypillinen yksilön tarkastelu sosiologialle tyypilliseen yhteisön ja olosuhteiden näkökulmaan. Tutkimuksen keinoin on mahdollista paitsi ymmärtää kunkin yksilön valintoja hänen omista lähtökohdistaan käsin, myös perustellusti kehittää toimintaympäristöä, jossa tutkimukseen osallistuneet ovat osallisena. Tämän tutkimuksen tulokset kuvaavat tämän toimintaympäristön toimijoiden kokemuksia haasteista ja toimijuutta suhteessa lukioon. Tulokset rohkaisevat tutkimaan opiskelun haasteita ja toimijuutta myös muissa toimintaympäristöissä toimintaperusteiden ja toimijuuden jännitteiden avulla.

Olemme tuoneet esiin uudenlaisen tavan tarkastella opiskelun haasteita toimijoiden perspektiivistä. Olemme tarkoituksella vältäneet termin ”opiskeluvaikeus” käyttöä, koska se suuntaa ajatukset muiden määrittelemiin ongelmiin. Koska haasteet ovat haasteita tietyille toimijalle hänen kehityksen sosiaalisessa tilanteessaan, ne saattavat yllättää ohjauksen suunnittelijat. Ohjauksen kehittämistoimia onkin syytä pohtia ohjaukseen osallistuvien toimijoiden perspektiivistä (esim. Nissen 2000). Tämä tutkimus tarjoaa hyviä lähtökohtia jatkotutkimukselle, jossa jäsenetään keskeisinä pidettyjen olosuhteiden merkitystä opiskelun keskeyttämiselle tai jatkamiselle. Kiinnostavia jatkotutkimuksen aiheita voisivat olla esimerkiksi koettujen haasteiden tai toimijuuden jännitteiden suhde sukupuoleen tai sosio-ekonomiseen taustaan, joiden yhteys opintojen keskeytymiseen on havaittu monissa tutkimuksissa.

Tutkimuksessa saatiin lisää kokemuksia suomalaisessa ohjaustutkimuksessa uudehkoista perusteluanalyysimenetelmästä. Sen avulla kyettiin kiteyttämään runsaasta aineistosta näkyviin toimijuuden subjektitieteellisen tarkastelun kannalta oleellinen toimintaperusteiden taso. Kiteyttämisestä huolimatta tarkastelussa onnistuttiin säilyttämään

ajallisen muutoksen, tilannesidonnaisuuden ja eri elämisen näyttämöiden välillä liikkumisen aspektit, jotka kaikki ovat oleellisia arkielämisen ulottuvuuksia (Holzkamp 2013b; Suorsa 2014). Uutena menetelmänä ohjaustutkimuksessa esittelimme toimijuuden jännitteiden (Rainio & Hilppö 2017) erittelemisen. Löytämämme kolme erilaista toimijuutta tarjoavat uuden näkökulman nuorten toimijuuteen ohjaustyön kehittämisessä.

Subjektitieteelliseen tutkimukseen kuuluu oleellisena osana tulkintojen kehittäminen vuoropuhelussa tutkimukseen osallistuneiden kanssa (esim. Holzkamp 2013a; Nissen 2000; Silvonen 2015; Suorsa 2014). Pidämme tutkimuksen rajoituksena sitä, että tuloksista keskusteleminen nuorten kanssa ei ollut tässä yhteydessä mahdollista. Siksi opinto-ohjaaja-tutkija paneutui erityisen huolellisesti yhteisen ymmärryksen luomiseen jo tutkimuskeskustelujen aikana. Tulkintojen tekemistä auttoivat tutkijan osallisuus tutkittavien kanssa samoissa lukion käytänteissä ja tutkimusryhmässä käydyt keskustelut. Nuoret tiesivät tutkijan olevan opinto-ohjaaja, mikä mahdollisti heille opiskeluarjen kuvaamisen hienosyisesti, esimerkiksi yhteisin käsittein. Tutkija korosti keskusteluissa anonymiteettia ja rohkaisi nuoria puhumaan myös mahdollisista molemmille tutuista henkilöistä ja oppilaitoksista.

Tulokset tarjoavat kiinnostavia näkökulmia ohjauksen vahvistamiseen oppivelvollisuuden laajentuessa. Opintojen loppuunsaattamisen kannalta koulunkäynnin pakkoa oleellisemmalta vaikuttaa tämän tutkimuksen perusteella se, että nuorille tarjotaan opinnoissa mahdollisuuksia pohtia omaa tulevaisuuttaan sekä luoda, ylläpitää ja oppia käyttämään omaa tukiverkostoaan. Erityisen tärkeäksi nousee sallia nuorille kokeileminen ja ”väärin valitseminen” eli uusien suuntien ottaminen nuoren tulevaisuusajatusten selkiytyessä mahdollistamalla tarvittaessa myös joustava koulun vaihtaminen. Oppivelvollisuus luo opintoihin jälleen yhden rakenteen, johon kukin toimija suhteutuu. On aiheellista pohtia, onko nuoren

aina venyttävä koulutuksen vaatimuksiin vai voiko koulutus kehittyä vastaamaan nuoren toimijuuden kehittymisen tarpeita.

Joustopot ja vastaantulo nuoren kohdassa haasteita osoittautuivat oleellisiksi koulun arjessa opintojen jatkamisen näkökulmasta. Koulun käytänteiden näkökulmasta ei ole aivan yksiselitteistä, millä perusteella jollekin myönnetään joustoja ja toiselle ei. Ehdotamme välineeksi pohdintaan toimijuuden tarkastelua arjessa nuoren kanssa sen sijaan, että perustettaisiin ohjaus ja tuki siihen, minkä yleisesti uskotaan olevan nuorelle hyväksi. On myös aiheellista kysyä, millaista sosiaalisuutta kouluyhteisö vaatii ja millaisia lukiokoulutuksen merkityksiä nuorille avataan erityisesti opintojen alussa. Kokemus ohjauksen merkityksellisyydestä syntyy nuorelle silloin, kun keskitytään hänen opiskeluaikansa ja kehityksen sosiaaliseen tilanteeseensa. Avaintekijä toimijuutta tukevan kouluarjen luomisessa on ohjaustyö, jonka puitteissa koulun aikuiset ja nuoret ovat jatkuvassa vuoropuhelussa keskenään.

Lähteet

- Aaltonen, S. 2013. 'Trying to push things through': forms and bounds of agency in transitions of school-age young people. *Journal of Youth Studies* 16 (3), 375–390.
- Aaltonen, S. & Karvonen, S. 2016. Floating downstream? Parental support and future expectations of young people from less privileged backgrounds. *Sociology* 50 (4), 714–730.
- Ahola, S. & Galli, L. 2009. Koulutustakuusta ohjaustakuuseen - nuorten koulupudokkaiden nivelvaiheohjauksen kehittäminen. *Kasvatus* 40 (5), 394–406.
- Bask, M. & Salmela-Aro, K. 2013. Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education* 28 (2), 511–528.
- Blunden, A. 2011. Vygotsky's idea of gestalt and its origins. *Theory & Psychology* 21 (4), 457–471.
- Dreier, O. 2011. Personality and the conduct of everyday life. *Nordic psychology* 63 (2), 4–23.
- Eichinger, U. 2019. What's up? The possibilities of subject-scientific practice research in social work: A methodological 'explorative report'. *Annual Review of Critical Psychology* 16, 671–684.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10 (2013), 45–65.
- Furman, B. & Ahola, T. 2014. Ongelmista ratkaisuihin. Lyhytterapian perusteet. Helsinki: Tammi.
- Haapakorva, P., Ristikari, T. & Kiilakoski, T. 2018. Toisen asteen opintojen keskeyttämisen taustatekijöitä. Teoksessa E. Pekkarinen & S. Myllyniemi (toim.) *Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017*. Helsinki: Valtion nuorisoneuvosto, 163–166.
- Hakkarainen, A. M., Holopainen, L. K. & Savolainen, H. K. 2015. A five-year follow-up on the role of educational support in preventing dropout from upper secondary education in Finland. *Journal of Learning Disabilities* 48 (4), 408–421.
- Holz kamp, K. 2013a. Basic concepts of critical psychology. Teoksessa E. Schraube & U. Osterkamp (toim.) *Psychology from the standpoint of the subject: Selected writings of Klaus Holz kamp*. Käänt. A. Boreham & U. Osterkamp. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 77–86.
- Holz kamp, K. 2013b. Psychology: Social self-understanding on the reasons for action in the conduct of everyday life. Teoksessa E. Schraube & U. Osterkamp (toim.) *Psychology from the standpoint of the subject: Selected writings of Klaus Holz kamp*. Käänt. A. Boreham & U. Osterkamp. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 233–341.
- Juvonen, T. 2014. Kulttuurisesti määrittynyt täytyminen osana nuorten aikuisten toimijuutta. *Nuorisotutkimus* 32 (3), 3–16.
- Kalalahti, M., Varjo, J. & Jahnukainen, M. 2017. Immigrant-origin youth and the indecisiveness of choice for upper secondary education in Finland. *Journal of Youth Studies* 20 (9), 1242–1262.
- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2016. Special education students in transition to further education: A four-year register-based follow-up study in Finland. *Learning and Individual Differences* 45, 33–42.
- Kivelä, A. 2002. Kantin pedagoginen paradoksi. *Nuorisotutkimus* 2, 45–60.
- Koistinen, M. 2010. Nuorten hyvinvointi, opiskelu ja opinto-ohjaus erityisen koulutustehtävän saaneessa lukiossa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Laki ylioppilastutkinnosta 2019. 502/12.4.2019.
- Lappalainen, K. & Hotulainen, R. 2012. Participation in part-time special education and its correlation with the educational paths, self-concepts and strengths of young adults. *British Journal of Special Education* 39 (4), 185–193.
- Lukiolaki 2018. 714/10.8.2018.
- Markard, M. 2009. Einführung in die Kritische Psychologie. Hamburg: Argument.
- Mäkinen, S. & Halonen, T. 2017. Januskasvoinen portinvartija: ohjaus tukena ja kontrollina julkisissa palveluissa. Teoksessa S. Aaltonen & A. Kivijärvi (toim.) *Nuoret aikuiset hyvinvointipalvelujen käyttäjinä ja kohteina*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 151–172.

- Niemi, A-M. & Laaksonen, L. M. 2020. Discourses on educational support in the context of general upper secondary education. *Disability & Society* 35 (3), 460–478.
- Nissen, M. 2000. Practice research: Critical psychology in and through practices. *Annual Review of Critical Psychology* 2, 145–179.
- Opetushallitus. 2019. Lukion opetusuunnitelman perusteet 2019. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Helsinki: Opetushallitus.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013. 1287/30.12.2013.
- Raetsaari, K. & Suorsa, T. 2020. Clearing the FOG - Studying personal participation in solution-focused counselling. Career guidance for inclusive society. Conference proceedings from the 2019 Conference of the International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG), 11.–13.9.2019 Bratislava, Slovakia, 393–397.
- Raetsaari, K., Suorsa, T. & Muukkonen, H. 2020. Ohjaustyön haasteena lukion keskeyttäminen: Ammattilaisien tulkintoja olosuhteista ja työnsä perusteista. *Kasvatus* 51 (1), 38–50.
- Raetsaari, K., Suorsa, T., Peltola, M. & Muukkonen, H. (arvioitavana). To intervene or not? Professionals' relation to early school leaving in Finnish general upper secondary education.
- Rainio, A. P. 2010. *Lionhearts of the playworld: An ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy*. Helsinki: University of Helsinki.
- Rainio, A. P. & Hilppö, J. 2017. The dialectics of agency in educational ethnography. *Ethnography and Education* 12 (1), 78–94.
- Silvonen, J. 2015. Toiminta ja suhteet - neljä fragmenttia toimijuudesta. Teoksessa P. A. Kauppila, J. Silvonen ja M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Toimijuus, ohjaus ja elämänkulkua*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 3–15.
- Souto, A-M. 2014. "Kukaan ei kysy, mitä mulle kuuluu". Koulutuksen keskeyttäjät ja ammatilliseen koulutukseen kuulumisen ehdot. *Nuorisotutkimus* 32 (4), 19–35.
- Suorsa, T. 2014. Todellisinta on mahdollinen: Systeminen ja subjektitieteellinen näkökulma kasvatuspsykologiseen kokemukseen tutkimukseen. *Acta universitatis ouluensis E* 147.
- Suorsa, T. 2015. Solution-focused therapy and subject-scientific research into personal conduct of everyday living. *Outlines. Critical practice studies*, 16 (2), 126–138.
- Suorsa, T. 2018. Kasvatuspsykologia monitieteisessä kokemuksen tutkimuksessa: Kehityksen sosiaalinen tilanne ja perusteltu osallisuus elämisen näyttämöillä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland University Press, 85–108.
- Vahtera, S. 2008. Psykykinen hyvinvointi ja opintomenestys lukiossa. *Nuorisotutkimus* 26 (4), 52–65.
- Vasalampi, K. & Salmela-Aro, K. 2014. Sisäinen motivaatio ja kouluinnokkuus edistävät nuorten opintopolkua. Teoksessa S. Pihlajaniemi, T. Villa, E. Lavikainen & L. Valkeasuo (toim.) *Oppia ikä kaikki. Kouluttautumisen edellytykset eri elämänvaiheissa*. Opiskelijatutkimuksen vuosikirja 2014. Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus, 13–23.



MIRA TUONONEN – MIRKKU UOTILA –
NADJA MARJOMAA – JANNE ANTIKAINEN

Opinto-ohjaajaopiskelija kansainvälisessä opiskelijavaihdossa – ohjausosaamisen kehittyminen

Tuononen, Mira– Uotila, Mirkku – Marjomaa, Nadja – Antikainen, Janne. 2021. OPINTO-OHJAAJAOPISKELIJA KANSAINVÄLISESSÄ OPISKELIJAVAIHDOSSA – OHJAUSOSAAMISEN KEHITTYMINEN. Kasvatus 52 (3), 310–321.

Kansainvälistymisen, liikkuvuuden ja monikulttuurisuuden teemat ovat jo pidempään puhuttaneet ohjauksen kentällä. Sen sijaan vaihto-opiskelun merkitystä osana ohjausasiantuntijuutta ei ole tutkittu laajemmin. Tässä kerronnallista tutkimusotetta hyödyntävässä artikkelissa tarkastellaan, millaisia tulevan ohjaajan kompetensseja ja osaamisen valmiuksia opinto-ohjaajaopiskelijoilla kehittyi kansainvälisessä opiskelijavaihdossa opinto-ohjaajaopiskelijoiden kertomana. Tutkimuksessa mukana olevat henkilöt ovat olleet opinto-ohjaajaopiskelijoita suomalaisessa yliopistossa vuosien 2016–2020 aikana ja osallistuneet opiskelijavaihtoon hakeutuville suunnattuun vaihtopienryhmä-ryhmäohjausprosessiin. Vaihtopienryhmä on prosessimaiseksi rakennettu, strukturoitu ja ohjaajaparina toteutettu pedagoginen ryhmä. Tutkimusaineisto koostuu opiskelijoiden kansainvälisen opiskelijavaihdon jälkeisistä teemahaastatteluista. Haastatteluaineistoa on täydennetty opiskelijoiden reflektioivilla kirjoitelmillä sekä ryhmän nauhoitetuilla tapaamisilla. Aineistoa on analysoitu kerronnallisen tutkimuksen menetelmin. Aiempien tutkimusten mukaan oman kulttuurin sekä omien etuoikeuksien tiedostaminen ja ymmärtäminen vaikuttavat siihen, kuinka itse ohjaa. Tutkimuksessamme huomataan opinto-ohjaajaopiskelijoiden pyrkivän ymmärtämään itseään ja muita ympärillä olevia sekä tulevan tietoisemmaksi omista lähtökohdistaan ja arvoistaan. Osaaminen näyttää kehittyvän formaalien kontekstien lisäksi informaaleissa konteksteissa, erityisesti vuorovaikutustilanteissa, kulttuurien kohtaamisissa, epämurkuvuusalueella ja arkipäivän selviytymistilanteissa.

Asiasanat: ohjaus, kompetenssi, kansainvälistyminen, kansainvälinen opiskelijavaihto, opiskelijat

Johdanto

Työn maailma kansainvälistyy. Osaamista ja asiantuntemusta voidaan tavoitella ympäri maailmaa, ja kansainvälisyys näkyy yhä enemmän erilaisissa työympäristöissä. Globalisoituvassa elinympäristössämme kansalaisuusrajat ylittävien verkostojen merkitys solidaarisuuden sekä samankaltaisuuden rakentajina voimistuu (Jousilahti ym. 2017, 50). Koulutuksella luodaan perusta tiedostaville, globaaleissa ympäristöissä sujuvasti toimiville, tuleville osaajille. Erityisesti korkeakoulutuksessa liikkuvuutta ja kansainvälisyyttä tavoitellaan, jotta jo opintojen aikana opitaan toimimaan kansainvälisissä ja monikulttuurisissa toimintaympäristöissä. (Teeri 2019, 13.) Opiskelijoille mahdollistettu tapa tutkia ja oppia tällaista maailmaa on osallistua kansainväliseen opiskelijavaihtoon.

Valtakunnallisesti kansainväliseen opiskelijavaihtoon osallistuu vuosittain noin 8 900–10 500 yliopisto-opiskelijaa eli noin 22–25 % yliopistojen aloituspaikkoja kohden. Yli kolme kuukautta kestäviin korkeakoulujen kansainvälisiin opiskelijavaihtoihin lähtevien määrä on kääntynyt selvästi laskuun vuodesta 2017 alkaen, yliopistoissa hieman ammattikorkeakouluja vähemmän. (Opetushallitus 2019, 5–29.) Tutkimuksessamme mukana olevien opinto-ohjaajaopiskelijoiden koulutusohjelmasta opiskelijavaihtoon lähtee vuosittain keskimäärin 30–40 % kandidaatti- ja maisteriohjelman aloituspaikkaa kohden (Ohjauksen koulutus 2020), koko yliopiston prosentiosuuden ollessa 14 % aloituspaikkaa kohden. Valtakunnallisesti tarkasteltuna kasvatusaloilla liikkuvuusaktiivisuus on vain 11 %:n luokkaa (Opetushallitus 2019, 14), joten opinto-ohjaajaopiskelijoiden liikkuvuusaktiivisuutta voidaan pitää alallaan melko korkeana. Vaihto-opintoihin opinto-ohjaajaopiskelijoita houkuttelevat aineistomme mukaan erilaiset syyt, kuten kielitaidon kehittäminen, uusien kokemusten etsiminen sekä ammatillisesti suuntautuneet tavoitteet.

Ohjauksen kentällä tunnistetaan kansainvälistymisen, monikulttuuristumisen ja

lisääntyneen liikkuvuuden ilmiöt, ja niitä on tutkittukin monista näkökulmista. Lähestymme kansainvälistymistä tulevien ohjaajien eli opinto-ohjaajaopiskelijoiden näkökulmasta, josta aihetta ei ole aiemmin tutkittu. Tässä artikkelissa tarkastelemme, millaisia tulevan ohjaajan kompetensseja ja osaamisen valmiuksia opinto-ohjaajaopiskelijoilla kehittyi kansainvälisessä opiskelijavaihdossa heidän itsensä kertomana. Aineisto on kerätty osana strukturoitua ja prosessimaista pienryhmäohjausta, vaihtopienryhmää, johon opiskelijat ovat osallistuneet ennen kansainvälistä opiskelijavaihtoa, vaihdon aikana sekä vaihdon jälkeen. Käsitämme kansainvälisen opiskelijavaihdon ohjausasiantuntijuutta laajentavana kontekstina opintojen aikana. Tutkimuksien mukaan kansainvälistyminen kartuttaa osaamista ja kansainvälistä pääomaa. Tätä tarkastelemme seuraavaksi tarkemmin.

Kansainvälinen osaaminen

Kansainvälisyyttä, sen myötä karttuvaa osaamista sekä kansainvälistä pääomaa on lähestytty aiemmassa tutkimuksessa monia eri käsitteitä käyttäen. Kansainvälisen pääoman käsitettä on tutkimuksessaan käyttänyt esimerkiksi Resnik (2018). Kansainvälisen pääoman hän kuvaa olevan osa Bourdieun (1986) kulttuurista pääomaa. Pääoma ilmentyy kolmella eri tasolla, jotka hän jaottelee Bourdieun kulttuurisen pääoman tavoin institutionaaliseen, objektiiviseen sekä ruumiillistuneeseen kansainväliseen pääomaan. Institutionaalinen kansainvälinen pääoma koostuu esimerkiksi korkeakoulututkinnoista tai kansainvälisistä kielitesteistä. Objektiivinen kansainvälinen pääoma rakentuu yksilölle mahdollisista pääoman kehittämistoimista, kuten kielten opiskelusta, kulttuurista osaamista rikastavista vierailuista sekä matkustelusta ulkomaille. Ruumiillistunut kansainvälinen pääoma tarkoittaa pitkäaikaisia asenteita tai tapoja toimia erilaisissa tilanteissa. Kansainvälinen pääoma ilmenee avarakatseisuutena, maailmankansalaisuutena, joustavuutena, uteliaisuutena, väkivallattomuutena sekä sopeutumiskykyä. (Resnik 2018, 2–15.)

Suomessa kansainvälistä osaamista on käsitelty perinteisen kansainvälisen osaamisen eli kieli- taidon, suvaitsevaisuuden sekä kulttuurien vä- lisen kompetenssin rinnalla kansainväliseen osaamiseen lukeutuu myös sitkeys, tuottavuus sekä uteliaisuus (Siivonen 2013).

Ulkomailla opiskelun vaikutusta kasvuun ja kehittymiseen on käsitelty myös aiemmassa tutkimuksessa. Kronholzin ja Osbornin (2016) tutkimuksessa havaittiin, että ulkomailla opiske- luku vaikutti osallistujien kiinnostuksen koh- teisiin, arvoihin ja taitoihin sekä kehitti am- matilliseen suuntautumiseen liittyvää päätök- sentekoa. Ulkomailla opiskelun kokemuksella nähtiin olevan myös yhteys selkeämpään am- matilliseen identiteettiin (Kronholz & Osborn 2016, 77). Ulkomailla opiskelun onkin nähty liittyvän vahvasti konkreettisten työllistämistä edistävien hyötyjen lisäksi kokonaisvaltaiseen henkilökohtaiseen kasvuun ja kehittymiseen (Brooks, Waters & Pimlott-Wilson 2012; Jacobone & Moro 2015). Kansainväliseen opiskelija- vaihtoon osallistuneita suomalaisia opiske- lijoita koskeneessa tutkimuksessa opiskelija- vaihtoa jäsennettiin rohkaistumisen, kypsymi- sen ja identiteettimuutoksen kautta (Penttinen, Kosonen & Tuononen 2017). Opiskelijat koki- vat kansainvälisen vaihtokokemuksen tuoneen heille enemmän rohkeutta, aloitteellisuutta, aktiivisuutta, sosiaalista kyvykkyyttä sekä itse- luottamusta. (Penttinen ym. 2017, 27–31.)

Vaikka kohentunut itsetuntemus sekä omien arvojen pohtiminen ja kirkastuminen voidaan nähdä yleisesti tärkeänä, erityisen merkittävi- nä niitä voidaan pitää ohjaajan työssä. Opinto- ohjaajien eettisiin periaatteisiin lukeutuu riip- pumattomuus, joka rakentuu muun muassa omien arvojen, asenteiden ja tunteiden tiedos- tamisesta (Ojanen 2006, 144–145; Suomen opinto-ohjaajat ry 2009). Ohjaustyötä on tar- kasteltu myös työssä tarvittavien kompetens- sien näkökulmasta.

Ohjaajan kompetenssit

Kompetenssien näkökulmasta ohjausosaami- nen määritellään yhdistelmäksi taitoja, tieto- ja sekä asenteita, joita tarvitaan tietyssä työssä

hyvin suoriutumiseen (Mulvey 2013, 271). Kompetensseja on aiemmassa tutkimukses- sa tarkasteltu monista eri näkökulmista. Juu- tilaisen ja Vanhalakka-Ruohon (2011) mu- kaan kompetensseilla tarkoitetaan pätevyyttä ja osaamista ammatillisessa toiminnassa. Kompe- tenssit kattavat tietoja, ymmärrystä, teoreettista ajattelua, taitoja ja työtapoja sekä asennoitu- mista ammatillisissa vuorovaikutustilanteissa (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho 2011, 226).

Kompetenssien määrittelemistä haastaa valinta siitä, nähdäänkö kompetenssit laa- jemmin kaikilta vaadittavina ominaisuuksina vai ympäröivän kontekstin sekä yksilöllisen työnkuvan huomioivina. International Asso- ciation for Educational and Vocational Gui- dancen eli IAEVG:n kompetenssikehystä pi- detään kattavana, sillä se huomioi sekä yleiset että alaspesifit kompetenssit. (Sultana 2009.) Yleiset kompetenssit eli ydinkompetenssit kat- tavat taidot, tiedot sekä asenteet, joita tarvitaan kaikessa ohjaustyössä riippumatta tarkemmas- ta työnkuvasta tai erikoistumisesta, kun taas alaspesifillä erikoisosaamisella viitataan tiet- tyyn työnkuvaan sidonnaisiin kompetenssei- hin (IAEVG 2018). Monet tahot ovat hyödyntä- neet IAEVG:n kompetenssikehystä ohjausosaa- mista jäsentäessään, kuten ammatillisen kou- lutuksen kehittämiskeskus European Centre for the Development of Vocational Training eli Cedefop (ks. Cedefop 2009) sekä Network for Innovation in Career Guidance & Coun- selling in Europe eli NICE (ks. Schiersmann, Ertelt, Katsarov, Mulvey, Reid & Weber 2012).

Ohjaajan kompetensseja on määritetty myös monikulttuuristumisen ja sen tuomien osaamistarpeiden näkökulmasta. Monikulttuu- risuuden tulisi olla kiinteä osa ohjaustyön am- mattitaitoa, jotta työtä voidaan tehdä eettises- ti. Kulttuurisesti päteville ohjaajalle on mää- ritelty standardeja ja kompetensseja, joita tar- kastellaan asenteiden, tietojen ja taitojen ulot- tuvuuksista. (Sue, Arrendo & McDavis 1992, 72–75.) Puukari (2013, 84–86) täydentää jä- sennyksellään monikulttuuristen ohjauskom- petenssien kokonaisuutta. Hän huomioi oh- jaajan valmiuksien pitkäjänteistä kehittämistä

monikulttuurisen tietoisuuden, kulttuurierojen tuntemuksen sekä monikulttuuristen ohjauskäytänteiden näkökulmista. Kompetenssijäsennys tarjoaa ohjaajille monipuolisen tarkastelukehikon heidän kokemiensa monikulttuuristen tilanteiden arviointiin. Tässä tutkimuksessa hyödynnämme eri ohjausosaamisen kompetenssijäsennyksiä laaja-alaisesti. Hahmotamme ohjaajan osaamisen valmiudet ja niistä rakentuvat kompetenssit siirrettävänä osaamisena ohjaajan eri toimintaympäristöissä sen sijaan, että rajaisimme kompetenssitarkastelun vain tietyn työkuvan tai kontekstin huomioimiseen.

Hahmotamme ohjaajana kehittymisen jatkuvana prosessina, jossa ohjaajan omalla aktiivisuudella on keskeinen rooli. Aktiivinen ohjaaja haluaa kehittää itseään ja rakentaa jatkuvasti ohjaustaan huomioiden niin omat kuin ohjattavienkin erilaiset lähtökohdat. (Sue & Sue 2008, 44.) Ohjaajan kompetenssit kehittyvät yhtäältä perus- ja täydennyskoulutusten sekä työssä hankittujen oppien ja kokemusten avulla. Lisäksi eri elämänaalueilla tapahtuva oppiminen ja kehitys ovat tärkeitä kompetenssien kehittymiselle. (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho 2011, 226.) Tässä tutkimuksessa lähtökohtanamme on tarkastella tulevien ohjaajien eli opinto-ohjaajaopiskelijoiden näkökulmasta osaamisen kehittymistä kansainvälisessä opiskelijavaihdossa – yhtäältä koulutuksen myötä karttuvana, toisaalta juuri muualla kuin virallisessa koulutuksessa tapahtuvana oppimisena ja kehittymisenä. Formaalia oppimista edustavat vaihtopienryhmäprosessi sekä kansainvälisen opiskelijavaihdon varsinaiset korkeakouluopinnot. Informaalia oppimista edustaa taas muu usein arjessa ja vuorovaikutuksessa tapahtuva oppiminen.

Opinto-ohjaajaopiskelija vaihtopienryhmässä kertomuksien tuottajana

Hyödynnämme tutkimuksessamme kerronnallista tutkimusotetta tarkastellessamme osaamisen valmiuksien ja kompetenssien

kehittymistä opinto-ohjaajaopiskelijoiden kertomana. Tutkimusotteen valinta perustuu aiempaan narratiiviseen tutkimukseen, joka keskittyy opettajuuden ammatillisen kehittymisen ympärille (mm. Heikkinen 2001, Stenberg 2011). Termi narratiivisuus viittaa joukkoon erilaisia laadullisen tutkimuksen sovelutuksia, ja sitä käytetään monissa merkityksissä (Polkinghorne 1995, 5). Suomen kielessä käytetty vastine kerronnallisuus kuvaa narratiivisen tutkimuksen kokonaisvaltaista kerronnallista luonnetta, jonka kiinnostuksen kohteena ovat kertomukset sekä kertominen tiedon välittäjänä ja rakentajana. Konstruktivistiseen ja tulkinnalliseen paradigmaan pohjautuvassa kerronnallisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, kuinka todellisuus rakentuu kerronnallisessa diskurssissa sekä millainen kertomus toiminnasta muodostuu. (Heikkinen 2018.) Tietämisen tavan ja tiedon luonteen lisäksi tämän tutkimuksen kerronnallisuus perustuu kerronnallisen tutkimusaineiston käyttöön sekä narratiivisen analyysin ja pienten kertomusten lähestymistavan soveltamiseen analyysimenetelmänä.

Käsitämme aineistomme pienistä kertomuksista rakentuvana kokonaisuutena, joissa kertojan ajatellaan luovan tuntua itsestään sekä kokeilevan vaihtoehtoisten identiteettien mahdollisuutta (Bamberg 2004; Bamberg & Georgakopoulou 2008, 380–382). Ymmärrämme pienet kertomukset haastattelutilanteissa rakentuviksi puhejaksoiksi, joissa opiskelijat kuvaavat itseään erilaisissa rooleissa ja kokemuksissa. Bambergin ja Georgakopouloun (2008, 380–382) mukaan pienet kertomukset sopivat isoja kertomuksia paremmin esimerkiksi positiointien tarkasteluun, sillä pienet kertomukset syntyvät aina vuorovaikutuksessa.

Tutkimusaineisto koostuu teemahaastatteluilta, jotka on toteutettu paluuhaastatteluna osana kansainvälistä vaihto-opiskelua tukevaa pienryhmäohjausprosessia. Vaihtopienryhmä on prosessimaiseksi rakennettu (ennen vaihtoa, vaihdon aikana ja vaihdon jälkeen), strukturoitu ja ohjaajaparina toteutettu

pedagoginen ryhmä, jossa ryhmän jäsenet yhdessä tuottavat käsiteltävää sisältöä. Vaihtopienryhmä tarjoaa kansainväliseen opiskelijavaihtoon lähtevälle mahdollisuuden käsitellä vaihto-opiskelu laajempaan, eri vaiheista rakentuvana oppimiskokemuksena. Aiempi tutkimus kansainvälistymiseen ja ulkomailta opiskeluun liittyen viittaa kansainvälisen kokemuksen hyödyntämisen paranevan, kun vaihtoon liittyy sitä tukevia pedagogisia ja ohjauksellisia interventioita. Esimerkiksi Kristensen (2014) korostaa ohjauksen merkitystä vaihtokokemuksesta oppimisessa. Hänen mukaansa vaihtokokemuksen laadullista onnistumista voidaan tukea mentoroinnin, tuutoritoiminnan tai monitoroinnin avulla, jolloin vaihdon erittely kokemuksena jälkikäteen on yksi osa kokonaisvaltaista oppimisprosessia. Kristensenin tapaan myös Rahikainen ja Hakkarainen (2013, 481–482) korostavat kansainvälisen liikkuvuuden näkemistä pedagogisena prosessina pedagogisine tavoitteineen. Aineiston taustakontekstina vaihtopienryhmä tuo tutkimusaineistoon temaattisesti kansainvälistymiseen ja ohjausosaamiseen liittyvää reflektointia kerrontaa. Vaihtopienryhmässä ollessaan ryhmän jäsenet oppivat erilaisten harjoitusten kautta sanoittamaan omaa osaamistaan, prosessiaan ja kokemuksiaan.

Tietyt elämäntapahtuman ympärille kutoituvan kertomuksen nähdään olevan otollinen narratiiviseksi aineistoksi (Hänninen 2010, 163). Kahdeksan vapaaehtoista opinto-ohjaajaopiskelijan haastattelua toteutettiin vaihtopienryhmästä paluun jälkeen, jolloin kokemukset olivat vielä tuoreena mielessä. Paluuhaastattelut ovat pedagoginen osa vaihtopienryhmäprosessia, jossa vaihdosta palaava opiskelija pääsee refleктоimaan ja sanoittamaan kokemuksiaan ja oppimaansa. Haastatteluaineistoa täydennettiin vaihtopienryhmäprosessiin kuuluvilla opiskelijoiden reflektioilla kirjoitelmilla (9) sekä ryhmien nauhoitetuilla tapaamisilla (6), joissa esiintyviä kertomuksia tarkasteltiin haastatteluaineistosta tehdyn analyysin avulla. Kirjoitelmien kirjoittajissa ja ryhmätapaamisissa on ollut haastatteltavien lisäksi

myös muita vaihtopienryhmän jäseniä. Pattonin (1999, 1193) tavoin näemme, että menetelmätriangulaatiolla eli käyttämällä useita tiedonkeruumenetelmiä tutkimusaineiston hankinnassa voidaan tarkastella tutkimustulosten johdonmukaisuutta. Triangulaation tarkoitus ei ole osoittaa eri tavoin kerättyjen aineistojen samaan tulkintaan päätymistä vaan aidosti testata havaintojen yhtenäisyyttä. Erilaiset tiedonlähteet ja tutkimusmenetelmät voivat tarjota toisistaan poikkeavia löydöksiä, sillä osa tutkimusmenetelmistä on herkempiä tosielämän nyansseille. Poikkeavuuksien löytymistä ei tulisi sikaan nähdä heikkoutena, vaan mahdollisuutena syvällisempään ymmärrykseen ilmiöstä. (Patton 1999, 1193.)

De Finan (2009, 234) mukaan haastatteluissa tuotetun aineiston ja sen kertomuksien aitoutta on kuitenkin kritisoitu. Hän arvioi näkemyksen haastatteluiden keinotekoisuudesta kertomuksellisenä aineistona johtuvan siitä, ettei haastatteluissa ilmeneviä kertomuksia ole tutkittu yhtä paljon kuin luonnollisissa tilanteissa ilmeneviä kertomuksia. Vuorovaikutuksellinen haastattelutilanne voi mahdollistaa luonnollista puhetilannetta laajemman kerronnan sekä tapahtumien arvioinnin. (De Fin 2009, 234.) Tutkimuksemme haastattelutilanteen luonne on mahdollistanut haastattavalle tilaisuuden syventyä teemoihin, joista kertoessaan haastattava valikoi näkökulmia ja positioi itseään. Haastattelun teemat koskivat haastattavan taustaa ja aiempia kokemuksia, vaihtoon lähtemistä, vaihto-opiskelukokemusta, Suomeen paluuta sekä tulevaisuuden haaveita. Haastattelijat ovat olleet haastattaville ennestään tuttuja vaihtopienryhmäprosessin ohjaajina, joten haastattelut ovat olleet luonteeltaan melko luonnollisia vuorovaikutustilanteita, joissa kokemuksiaan ja ajatuksiaan on voinut turvallisesti ja luontevasti kertoa. On kuitenkin huomattava, että tuttuus voi myös vaikuttaa siihen, mitä haastatteluissa kerrotaan ja miten.

Käyttämämme narratiivien analyysi on Polkinghornen (1995) jaottelun mukainen toinen narratiivisen aineiston käsittelytapa.

Polkinghornen tekemän jaottelun taustalla on Brunerin (1986, 11–43) näkemys kahdesta tietämisen tavasta: paradigmaattinen ja narratiivinen tietäminen. Polkinghornen (1995, 12, 21) mukaan narratiivien analyysin perusta on paradigmaattisessa tietämisen tavassa, ja tällainen tietämisen tapa tuottaa tietoa käsitteistä. Narratiivien analyysia hyödyntäessä tutkimusaineisto koostuu tutkijan keräämistä kertomuksista, joita analysoidaan paradigmaattisiin prosesseihin.

Lopputulena on kertomuksissa toistuvien teemojen kuvailu tai tarinoiden, henkilöiden tai tapahtumapaikkojen luokittelu. (Polkinghorne 1995, 12.) Lisäksi sovelsimme analyysissämme pienten kertomusten lähestymistapaa, jonka Georgakopoulou (2015) hahmottaa kolmitasoisena. Kertomisen tavat viittaavat verbaalisiin valintoihin, joista kerronta koostuu, kun taas kertomisen paikkojen tasolla kiinnitetään huomiota sosiaaliin ja fyysisiin asetelmiin ja tilanteisiin, joihin kerronta paikantuu. Kolmannella tasolla viitataan itse kertajiin kompleksisina kokonaisuuksina eli tässä ja nyt -kertojiina omine rooleineen, kertomustensa hahmoina, sosiaalisten ja kulttuuristen ryhmien jäseninä sekä ainutkertaisina yksilöinä tapoineen, toiveineen ja pelkoineen. (Georgakopoulou 2015, 258.)

Hyödynsimme näitä näkökulmia paikantaessamme aineistosta pieniä kertomuksia, joissa käsiteltiin muutosta tai kehitystä. Tarkeempaan käsittelyyn valikoitui tutkimuskysymyksen kannalta tärkeät teemat, jotka toistuivat haastattelujen pienissä kertomuksissa: pärjäämisen ja selviytymisen kokemukset sekä tietoiseksi tuleminen. Teemoja tarkasteltiin suhteessa vaihtopienryhmässä tuotettuihin kirjoitelmiin ja ryhmätapaamisten nauhoituksiin. Teemahaastatteluaineiston peilaaminen muihin vaihtopienryhmätoiminnassa tuotettuihin materiaaleihin eli kirjoitelmiin ja nauhoituksiin toi analyysiin luotettavuutta, sillä niin ryhmätapaamisten keskusteluisa kuin vaihtopienryhmäprosessin loppu-tehtävänä käytetyissä kirjoitelmissa samat teemat toistuivat selviytymistä, suhteisuutta

sekä muutosta koskevana pieninä kertomuksina kuvattuina. Kirjoitelmat ovat tärkeä osa opiskelijan reflektointiprosessia, jossa opinto-ohjaajaopiskelijat tekevät näkyväksi omien kertomusten kautta merkityksellisiä tilanteita ja kuvaavat muutosta omassa ajattelussaan.

Monipuolista (ohjaus)osaamista kansainvälisestä opiskelijavaihdosta

Tutkimuksessamme opiskelijat kuvasivat kertomuksiensa kautta muutosta suhteessa aiempaan itseensä. Opiskelijavaihdon aikaisia kokemuksia lähestyttiin etenkin pärjäämisen ja selviämisen teemojen avulla. Kulttuurien välisten kohtaamisten myötä opiskelijat kuvasivat suhteisuuden ja tietoiseksi tulemisen kertomuksia. Opiskelijat positioivat itseään kertojiina välillä aktiivisina toimijoina ja toisinaan ulkopuolisen tarkkailijan roolissa. Vaihdon aikaisessa orientaatioissa ja käyttäytymisessä oli eroja: osa haki vaihdolta enemmän sosiaalisia kontakteja ja arvosti vaihtoa juuri kokemuksellisuuden kautta, kun taas osalla orientaatio ja tavoitteet olivat vahvemmin suuntautuneet akateemisesti tai ammatillisen kehittymisen tavoitteisiin.

Vaikka sisällöllisesti akateemisista opinnoista saatujen oppimiskokemusten laatu opiskelijoiden kuvaamana vaihteli, vaihtokokemuksen aikana opiskelijat kokivat vahvistaneensa osaamistaan esimerkiksi joustavuudessa, yhteistyötaitoissa, itsensä ja muiden ymmärtämisessä, erilaisten ihmisten kohtaamisessa sekä ryhmädynamiikan ja oman sosiaalisen roolin muuttuvaisuuden hahmottamisessa. Kertomuksissa korostuivat omien arvojen, asenteiden ja kulttuuritaustan pohdinta ja tiedostaminen, jotka nähdään erilaisissa kompetenssiluokituksissa keskeisinä ohjaajan kompetensseina (ks. Cedefop 2009, 77; Puukari 2013, 84–86; Sue ym. 1992, 75). Opiskelijat peilasivat karttuneita kokemuksiaan ja osaamistaan erityisesti omaan tapansa suhtautua erilaisiin tilanteisiin sekä konkreettisina esimerkkeinä siitä, kuinka he voisivat

toimia tulevan työelämän potentiaalisissa ohjaustilanteissa.

Pärjäämisen ja selviytymisen kertomukset

Tutkimuksen aineistossa vahvana esiin nousivat kertomukset pärjäämisestä sekä selviytymisestä. Näissä kertomuksissa epämukavuusalueelle ja tuntemattomaan heittäytymisestä haastateltavat ovat löytäneet uusia puolia niin itsestään kuin ympäristöstään. Kansainvälinen opiskelijavaihto näyttäytyy kontekstina, jossa opiskelijat arvioivat mahdollisuuksiaan valmiuksiensa, rohkeutensa ja taloudellisten seikkojen osalta ja saavat vahvistusta sekä varmuutta niin vertaisten selviytymiskokemuksista kuin omista onnistumisen hetkistä prosessin aikana. Pärjäämisen kokemukset korostuvat pienissä arkipäivän tilanteissa sekä kokonaisvaltaisemmin tarkasteluissa vaihtoa ja omaa tulevaisuutta koskien. Seuraavissa esimerkeissä pohditaan, kuinka uudet tilanteet ja niistä selviytyminen ovat kasvattaneet itsetuottamusta:

"Tunne siitä että pärjää vaikka ois uus tilanne mistä ei ihan tiiä miten toimia tai että on epämukavuusalueella. Tuolla vaan oli et ne tilanteet koko ajan tuli uutta ja semmoset et ei oikein tiiä mut sit oli vaan semmonen ei se auta et se on nyt pärjättävä. Selvittävä siitä. Ehkä semmosta, voiks sanoa semmosta minäpystyvyyttä tietyllä tapaa. Et luottaa itseensä." Emilia

"Vaikee sanallistaa mut ehk tietynlainen, itseluottamus et ku lähtee yksin uuteen maahan mis ei koskaan ees käyny, ei oo ikinä lentäny yksin ja näin edes päin niin jotenkin ku huomaa et eipä se nyt sen kummempi juttu oo et sen kun menee vaan. Ehkä tietty itseluottamus ja rohkeus lähtee vähän tuntematonta kohti." Meeri

Kansainvälisen opiskelijavaihdon nähtiin tuovan valmiuksia ja osaamista, jota tähän mennessä opiskelijat eivät olleet kokemuksellisesti riittävästi saaneet omista kotiyliopiston opinnoistaan. Kertomuksissa korostuivat kielitaidon kohentuminen sekä varmuus ja rohkeus vieraan kielen käyttämiseen erityisesti formaaleissa tilanteissa. Samankaltaisia huomioita on ollut myös Penttisen ym. (2017, 27–31)

tutkimuksessa. Toisaalta kertomuksissa korostettiin kansainvälisen opiskelijavaihdon merkitystä melko suoran ammatillisen kehittymisen näkökulmasta, jolloin tuleva ohjaaja pystyy paremmin ymmärtämään sekä kansainvälistymistä haluavia ohjattavia että ohjattavia, jotka tulevat uuteen vieraaseen kulttuuriin. Kertomuksissa nousi myös ohjaajan yleisten kompetenssien kehittyminen joustavuuden, yhteistyötaitojen, itsensä ja muiden paremman ymmärtämisen ja erilaisten ihmisten kohtaamisen osalta. Nämä osa-alueet ovat tulevassa ohjaustyössä ja ohjaustilanteissa tarvittavia tietoja ja taitoja. Muun muassa IAEVG (2018) näkee ohjauksen ydinkompetensseina asiakkaiden ja kollegoiden kanssa toimivan kommunikaation sekä yhteistyökyvyn ammatilaisten kesken. Sopeutumiskyky, uteliaisuus, joustavuus, suvaitsevaisuus ja maailmankansalaisuus ovat taas ruumiillistuneen kansainvälisen pääoman ilmentymiä (Resnik 2018, 10). Opiskelijat kuvailivat olevansa aiempaa joustavampia, rennompia ja rohkeampia. Pärjäämisen ja selviämisen kokemukset näyttävät lisänneen opiskelijoiden resilienssiä ja sitä kautta myös tunnetta pärjäämisestä tilanteessa kuin tilanteessa. Seuraavissa esimerkeissä opiskelijat kuvaavat horisonttien laajentumista ammatillisesti eli siitä, miten he kokevat aiemmin mahdottomalta tuntuneen mahdollisena vaihto-opiskelukokemuksen myötä:

"Tuntuu, että vaihto on kasvattanut minua ihmisenä valtavasti. Joitakin asioita en osaa edes selittää, että kuinka vaihto on minuun vaikuttanut. Mutta ainakin koen, että suhtaudun moniin asioihin nykyään paljon rennommin, on sellainen tunne, että kaikki järjestyy. Myös luotto omaan itseen on kasvanut ja usko omiin kykyihin. Jos minulle vuosi sitten joku olisi sanonut, että olen nyt esimerkiksi [organisaation nimi ja asema], en olisi varmaan uskonut. Vaihdon jälkeen olen uskaltanut mennä tuntematonta päin, ja tavoitella omia unelmia rohkeammin." Katkelma kirjoitelmasta / Netta

"No must tuntuu et nyt se ois kyl paljon helpompi tai ainakin matalampi kynnyks lähtee. Ku on kerran jo asunu ulkomail niin tietää et millasii asioit siin voi tulla vastaan et ehkä ois henkisesti

vähän valmiimpi lähtemään johonkin. Ehkä jotenkin tuli sellast itseluottamust et no kyl mä nyt ehkä selviinkin sillä englannin kielellä, et ei se mun kielitaito oo pelkästään sellast et mä pystyn kattoo Netflixii ilman tekstityksii. Nii, et pystyy keskustelemaan ja oikeesti opiskelemaan sillä kielellä." *Meeri*

Ulkomailla asumisen ja opiskelun nähdään vaikuttavan positiivisesti tulevaisuuden työmahdollisuuksiin ja valmistavan työskentelemään kansainvälisillä työmarkkinoilla (European Commission 2014). Kuten Penttisen ym. (2017) aiemmassa tutkimuksessa, myös tässä tutkimuksessa selviytymisen ja pärjäämisen kokemukset näyttäsivät tuoneen opiskelijoille lisää rohkeutta, uskoa tulevaisuuteen sekä laajempia potentiaalisia mahdollisuuksia tulevien työkenttien suhteen. Opiskelijat tavoittelevat valmistumisensa jälkeen työllistymistä ohjausosaamista ja ohjausasiantuntijuutta vaativiin tehtäviin, tyypillisimmin opinto-ohjaajan tehtäviin oppilaitoskontekstiin. Myös muita ohjauksen toimintaympäristöjä pidettiin mahdollisina työkenttinä. Vaihtokokemuksen tuomat pärjäämisen ja onnistumisen kokemukset avasivat myös opiskelijoiden mahdollisia tulevaisuuden näkymiä, jolloin opiskelijat kokivat työllistymismahdollisuutensa laajempina, mahdollisesti myös kansainvälisiin konteksteihin sijoittuvina.

Tietoiseksi tulemisen kertomukset

Tutkimuksemme kertomuksissa kuvataan kulttuurien välisiä kohtaamisia ja pohditaan niissä korostuvia erilaisia normeja, arvoja ja asenteita. Kertomuksissaan opiskelijavaihdosta opiskelijat tekevät toisaalta selkeää tietoa erontekoa "niihin toisiin suomalaisiin" ja toisaalta kertovat kertomuksia, joissa juuri suomalaisuus on ollut yhdistävänä tekijänä, kuulumisuuden tunteen luojana ja turvallisenä ympäristönä olla oma itsensä. Suen ym. (1992, 75) mukaan kulttuurisesti pätevä ohjaaja pyrkii aktiivisesti tiedostamaan omat käsityksensä ihmisistä, arvoistaan sekä ennakoasenteistaan. Hänen piirteisiinsä kuuluu

tietoisuus omasta maailmankuvastaan, kulttuurisesta taustastaan sekä niiden vaikutuksesta omaan ohjaustyöhönsä. (Sue ym. 1992, 75). Tutkimuksessamme opiskelijat hahmottavat omaa sekä muiden toimintaa osittain kulttuurisiin tapoihin peilaten. Omasta kulttuurisesta taustastaan ja sen vaikutuksesta omaan käytökseen tullaan tietoisemmaksi refleктоimalla tapahtumia, joissa toisen kulttuurin edustaja on toiminut eri tavalla. Kulttuurien välisissä kohtaamisissa pohdittiin omien arvojen lisäksi myös toisesta kulttuurista tulevien arvoja ja käsityksiä.

Seuraavassa kertomuksessa opiskelija kuvaa, kuinka toisen kulttuurin edustajien erilainen käsitys oman tilan antamisesta on herättänyt hänet kyseenalaistamaan käsityksensä oman tilan tarpeesta:

"Jotenkin se miten ne on niin yhteisöllisiä [ja] huolta pitäviä. Aluks se tuntui vähän ahdistavalta, ärsyttävältä, mut sitten huomas et kun siellä oli vaikeita päiviä sit jotenkin ite oli silleen et haluis olla yksin, ja sanookin sillee kun ne kysyi mikä sulla on hätänä, niin sit mä olin et ei, kaikki ihan hyvin mä haluan nyt olla yksin. Sit ne oli silleen okei. Sit kestää pari minuuttia ja ne on kaikki ko-puttamassa ovelle silleen noniin tuu tänne et jutellaan. Ne ei osannut antaa sitä tilaa ehkä mitä ajatteli haluavansa mut sit toisaalta kun ne vähän pakotti, että nyt keskustellaan niin sit huomas että, se tekikin ihan hyvää." *Emilia*

Kulttuurien väliset kohtaamiset korostuivat erityisesti informaaleissa ympäristöissä, kuten asumisyksiköissä ja vapaa-ajanvietossa. Suen ym. (1992) mukaan kulttuurisesti pätevä ohjaaja pyrkii tuomitsematta ymmärtämään kulttuurisesti eritaustaisia asiakkaita. Hän kohtaa heidät kunnioittavasti ja hyväksyy erilaiset maailmankuvat (Sue ym. 1992, 75). Erilaisuuden ja etenkin erilaisten elämäntapojen sekä arvojen ymmärtäminen ovat keskiössä myös Schiersmannin ym. (2012) määrittämässä ohjaajan ydinroolissa eli ohjaus- ja neuvontatyön ammattilaisen toimenkuvassa, joka nähdään yhtenä kaikkia viittä neuvontaja ohjaustyön roolia (kouluttaja, ekspertti, ohjaaja, manageri ja muutosagentti) yhdistävänä tekijänä (Schiersmann ym. 2012, 47–48).

Tutkimuksessamme opiskelijat toivat esiin, kuinka kansainvälisessä ympäristössä tietoisuus omasta muuttuvasta ryhmäroolista ja siihen liittyvästä problematiikasta konkretisoitui. Usein ryhmärooli muuttui kielitaidon vuoksi: jos koki tarvitsevansa vieraan kielen puhumiseen rauhallista aikaa, saattoi ryhmän roolituksessa jäädä sivummalle, ja toisaalta jos kielitaito oli hyvin sujuvaa, saatettiin kohdella ylipäänsä älykkäänä. Opiskelija tuli siis positioituuksi sekä mahdollisesti positioi itsensä osittain kielitaidon tason mukaan suhteessa muihin ympärillä oleviin. Seuraavassa kertomuksessa opiskelija kuvaa koetun kielitaidon tason vaikutusta vuorovaikutustilanteissa:

"Ei ehkä ottanu sitä rooli minkä luontasesti ottas, mihin vaikuttaa ehkä myös kielikin osittain. Tai aika paljonkin, koska siel must tuntuu et, esimerkiks siin ryhmäs kaikil oli paljon vahvempi englannin kieli kun mulla. Niin sit tavallaan mä huomasin et se vaikutti melkein viel enemmän kun se et olinks mä motivoitunu siit aiheesta koska must tuntuu et mä en pysy ees niis keskusteluis mukana, koska mä en kerkee mihinkään väliin sanoo sitä mitä mul ois, mitä mä oikeesti ajattelen, koska väli tuntuu et mun kielitaito ei vaik riitä siihen heti." *Pihla*

Monessa kertomuksessa tietoiseksi tulemistä kuvattiin omasta koulutusjärjestelmästä, sen maksuttomuudesta ja laadukkuudesta ja sitä myötä myös omista etuoikeuksistaan tietoiseksi tulemistä. Seuraavassa kertomuksessa opiskelija kuvaa, kuinka toisenlainen ihmis-käsitys on herättänyt ajattelemaan suomalaista koulujärjestelmää ja arvoja, joihin se perustuu:

"Mä muistan me juteltiin yhen tytön kaa joka oli Hollannista ja sit siellä on jotenkin semmonen systeemi koulussa, että siellä 12-vuotiaana tehdään joku älykkyystestin tapainen testi, joka jotenkin määrittelee, että voitko sä hakee. Tai voitko sä mennä semmoseen kouluun mikä valmistaa sua yliopistoon ja tämmöstä. Sen kaa keskusteltiin ja sit se jotenkin oli mulle silleen et ai voiks teillä tyhmätkin ihmiset mennä yliopistoon. Sit oli jotenkin miten sä voit sanoa, että kukaan tyhmä ihminen tai jotenkin kaikkee tommosta. Siinä just ehkä tajus, et miten suomalainen systeemi ja ehkä myös semmonen pääasiallisesti miten ajatellaan asioista on jotenkin tosi erilainen. Ja omasta mielestä parempi. Jos nyt näin voi sanoo. Ei tietenkään silleen kokonaan mut monissa asioissa kuitenkin." *Emilia*

Sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen perehtyneet Ratts ja Greenleaf (2018) näkevät juuri tietoisuuden omista lähtökohdista ja etuoikeuksista olennaisena ohjaajan kompetenssina. Heidän mukaansa ohjaajan on kyettävä ymmärtämään omaa kulttuurista ja sosiaalista identiteettiään. Jollei ohjaaja tiedosta taustaansa, hän ei myöskään pysty ymmärtämään ohjattavan maailmankuvaa, asettumaan hänen asemaansa eikä tunnistamaan yhteiskunnassa vallitsevia valta-asemia etuoikeuksineen ja epäoikeudenmukaisuuksineen. Tällöin ohjaaja voi tahtomattaan toisintaa vallitsevia sosiaalisia ja kulttuurisia normeja. (Ratts & Greenleaf 2018, 3–4.)

Tutkimuksemme kertomuksissa mahdollisuus ilmaiseen, laadukkaaseen koulutukseen lähtökohdista riippumatta osoittaa tietoisuutta kulttuurisista ja sosiaalisista etuoikeuksista. Tietoisuus ja aktiivinen reflektio omasta maailmankuvastaan, omista arvoistaan, asenteistaan, etuoikeuksistaan ja toisaalta myös epäoikeudenmukaisuuksista omassa elämässään auttaa ohjaajaa kohtaamaan ohjattavan, jonka maailmankuva tai elämäntilanne poikkeaa ohjaajan omasta esimerkiksi poliittisesti, taloudellisesti, uskonnollisesti tai kulttuurisesti.

Johtopäätökset: Kulttuurisesti pätevämmäksi ohjaajaksi vaihtokokemuksen myötä?

Kansainvälinen opiskelijavaihto tarjoaa opinto-ohjaajaopiskelijoille merkityksellisiä osaamisen kehittymisen tilanteita. Tulostemme mukaan perinteisen kansainvälisen osaamisen lisäksi opinto-ohjaajaopiskelijat kehittävät opiskelijavaihdossa myös ohjausosaamisen valmiuksia uskomusten, asenteiden ja tietojen tasoilla. Erityisesti erilaisten kulttuurien ja ihmisten kohtaaminen näyttää käynnistävän pohdinnan omista taustoista ja arvoista sekä niiden vaikutuksesta omaan käyttäytymiseen ja ajatteluun. Opinto-ohjaajaopiskelijat tulevat tietoisemmiksi omista etuoikeuksistaan, kuten ilmaisesta koulutuksesta, kohdatessaan

henkilöitä, joilla ei ole samoja etuoikeuksia. Lisäksi opiskelijoiden kertomuksissa voidaan nähdä toistuva pyrkimys erilaisten kulttuuri- taustojen sävyttämien maailmankuvien ymmärtämiseen ja toimintatapojen tuomitsematta hyväksymiseen. Kertomuksissa erottuvat Puukarin (2013, 84–86) ohjauskompetenssi- kehyksen ulottuvuudet, kuten monikulttuurinen tietoisuus ja kulttuurierojen tuntemus. Niiden kautta jäsennettynä opinto-ohjaaja- opiskelijoiden valmiudet heijastelevat kulttuurisesti pätevän ohjaajan kasvupotentiaalia.

Opinto-ohjaajaopiskelijoiden näkökulma ohjaustyön kompetensseihin osoittaa, miten ohjausosaamisen kehittyminen on reflektointia vaativa, jatkuva prosessi kestäen opiskeluista työelämään. Ohjausosaaminen hioutuu opinnoissa, käytännön harjoitteluissa ja kuten tässä artikkelissa tuomme esiin, myös opiskelijavaihdossa. Aiempi tutkimus tukee ajatusta kansainvälisen kokemuksen paremmasta hyödynnettävyydestä silloin, kun ulkomailla vietetty aika hahmotetaan tavoitteellisenä oppimisprosessina (Kristensen 2014, Rahikainen & Hakkarainen 2013). Kansainvälinen opiskelijavaihto sekä ulkomailla opiskelu ja oleilu näyttävät hedelmällisenä kasvualustana ohjausosaamiselle ja kansainväliselle pääomalle. Osaaminen näyttää kehittyvän erityisesti informaaleissa konteksteissa: vuorovaikutustilanteissa, kulttuurien kohtaamisissa, epämukavuusalueella ja arkipäivän selviytymistilanteissa. Formaaleissa oppimistilanteissa vieraalla kielellä opiskelu ja siitä selviytyminen ovat lisänneet rohkeutta asettaa omia uudenlaisia tavoitteita. Omia tavoitteita ja kehittymistä opiskelijat pohtivat formaalisti vertaisten kanssa myös vaihtopienryhmässä, jossa yhdessä tulevien kollegoiden kanssa opiskelijat toivat näkyväksi oppimisaan valmiuksia, taitoja ja tietoja. Vaihtopienryhmän voidaankin nähdä tukevan opiskelijoiden osaamisen kehittymistä, valmiuksien tunnistamista ja itsereflektiota. Tämä työskentelytapa osaltaan vaikuttaa myös tutkimuksen kertomuksiin ja niiden tapaan muotoutua.

Kehittyneet kompetenssit toimivat avaintekijöinä onnistuneeseen ohjaukseen alati

monimuotoistuvassa maailmassamme. Kansainvälisessä opiskelijavaihdossa karttuneet valmiudet voidaan nähdä siirrettävinä taitoina eri ohjaustilanteiden välillä. Tämän ja aiempien tutkimuksien (Ratts & Greenleaf 2018; Sue & Sue 2008) mukaan juuri oman kulttuurin ja omien etuoikeuksien tiedostaminen sekä ymmärtäminen vaikuttavat vahvasti siihen, miten itse ohjaa. Sue ym. (1992, 72) peräänkuuluttavat monikulttuurisuuden tärkeyttä kiinteänä osana ohjaajien ammattitaitoa. Launikarin, Ahlroosin, Hagenin & Steffánsdóttirin (2020) mukaan ohjaajien kansainväliset kompetenssit ovat välttämättömät, jotta ohjaaja voi tarjota laadukasta ohjausta ja tukea yksilöille, jotka suuntaavat ulkomaille. Heidän mukaansa ohjaajien tulisi pystyä helposti osallistumaan kansainväliseen vaihtoon, jotta ohjaaja voi itse edistää yhä useampien opiskelijoiden ulkomailta opiskelun mahdollisuuksia (Launikari ym. 2020). Tässä tutkimuksessamme ohjaajan kansainväliset kompetenssit ajatellaan liikkuvuuteen liittyvää kansainvälistä ohjausta laajemmin: kun kehittää ohjaamisen taitojaan kansainvälisten kompetenssien osa-alueilla, voi samoja taitoja hyödyntää monissa eri ohjaustilanteissa.

Tutkimuksessamme kansainvälisessä opiskelijavaihdossa käyneestä opinto-ohjaajaopiskelijasta rakentuu kuva kokemuksen myötä vahvemmassa, monenlaisista tilanteista selviävästä tulevasta ohjaajasta, joka ymmärtää omien lähtökohtiensa vaikutuksen ajattelu- ja toimintamalleihinsa. Maailmassa, jossa yhteisöt monimuotoistuvat niin kulttuurisesti, uskonnollisesti, taloudellisesti kuin poliittisesti, tarvitaan entistä enemmän kulttuurisesti päteviä ohjaajia – kaikissa ohjaustilanteissa. Toisaalta ohjaaja kokee problematiikkaa myös silloin, mikäli erilaiset arvot osuvat vastakkain esimerkiksi luokkaohjaustilanteissa. Miten silloin pystyy määrittämään jokaisen yksilön arvoa kunnioittaen mielipiteiden ja kulttuurien rajat? Kiinnostavaa olisikin seuraavaksi tutkia ohjaustyössä olevien ammattilaisten kokemuksia oman vaihto-opintojaksonsa vaikutuksista ohjausosaamiseen, kompetenssien kehittämiseen ja arjen työhön.

Lähteet

- Bamberg, M. 2004. Positioning with Davie Hogan. Stories, tellings, and identities. Teoksessa C. Daiute & C. Lightfoot (toim.) *Narrative analysis: Studying the development of individuals in society*. Thousand Oaks: Sage, 135–157.
- Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. 2008. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk* 28 (3), 377–396. <https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.018>
- Bourdieu, P. 1986. The Forms of capital. Teoksessa J. G. Richardson (toim.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport, CT: Greenwood, 241–258.
- Brooks, R., Waters, J & Pimlott-Wilson, H. 2012. International education and the employability of UK students. *British Educational Research Journal* 38 (2), 281–298. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.544710>
- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard university press. ProQuest Ebook Central.
- Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training). 2009. Professionalising career guidance. Practitioner competences and qualification routes in Europe. Cedefop panorama series 164. Luxembourg: Office of Official Publications of the European Communities. https://www.cedefop.europa.eu/files/5193_en.pdf (Luettu 23.8.2020.)
- De Fina, A. 2009. Narratives in interview – The case of accounts. For an interactional approach to narrative genres. *Narrative Inquiry* 19 (2), 233–258. <https://doi.org/10.1075/ni.19.2.03df>
- European Commission. 2014. The Erasmus impact study – Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/13031399-9fd4-11e5-8781-01aa75ed71a1> (Luettu 28.8.2020.)
- Georgakopoulou, A. 2015. Small stories research: Methods – analysis – outreach. Teoksessa A. De Fina & A. Georgakopoulou (toim.) *The Handbook of Narrative Analysis*. Chichester: Wiley, 255–272.
- Heikkinen, H. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito: narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Väitöskirja Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. L. T. 2018. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 170–187.
- Hänninen, V. 2010. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 160–178.
- IAEVG (International Association for Educational and Vocational Guidance). 2018. International competencies for educational and vocational guidance practitioners. <https://iaevg.com/Framework> (Luettu 9.8.2020.)
- Jacobone, V. & Moro, G. 2015. Evaluating the impact of the Erasmus programme: skills and European identity. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 40 (2), 309–328. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2014.909005>
- Jousilahti, J., Koponen, J., Koskinen, M., Leppänen, J., Lätti, R., Mokka, R., Neuvonen, A., Nuutinen, J., Suikkanen, H. 2017. Työ 2040. Skenaarioita työn tulevaisuudesta. Demos Helsinki & Demos Effect. Helsinki. <https://www.sitra.fi/julkaisut/tyo-2040/> (Luettu 27.8.2020.)
- Juutilainen, P. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2011. Ohjaajan kompetenssit – taidanko, ymmärrätkö, olenko, uskalanko? Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttiniemi. (toim.) *OPO: Opinto-ohjaajan käsikirja*. Helsinki: Opetushallitus, 226–237.
- Kristensen, S. 2014. Mobility counselling – From information provision to motivation and quality assurance. Teoksessa Euroguidance Network (toim.) *Open the door to the world. Euroguidance Network*, 20–23. <https://www.euroguidance.eu/open-the-door-to-the-world> (Luettu 4.8.2020.)
- Kronholz, J.F. & Osborn, D.S. 2016. The impact of study abroad experiences on vocational identity among college students. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 27 (1), 70–84. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v27i1.375>
- Launikari, M., Ahlroos, N., Hagen, E. & Steffánsdóttir, D. 2020. Developing guidance competences for learning mobility. Teoksessa E. Haug, T. Hooley, J. Kettunen & R. Thomsen (toim.) *Career and Career Guidance in the Nordic Countries*. Boston: BRILL, 191–205.
- Mulvey, R. 2013. How to be a good professional: existentialist continuing professional development (CPD). *British Journal of Guidance and Counselling* 41 (3), 267–276. <https://doi.org/10.1080/03069885.2013.773961>
- Ohjauksen koulutus. 2020. Koostetaulukko kansainväliseen opiskelijavaihtoon lähteneistä opiskelijoista. Itä-Suomen yliopisto. Päivitetty 2.9.2020.
- Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. Helsinki: Palmenia, 141–145.
- Opetushallitus. 2019. Tilastoja korkeakouluopiskelijoiden ulkomaanjaksoista 2018. Raportit ja selvitykset 2019:12. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/tilastoja-korkeakouluopiskelijoiden-ulkomaanjaksoista-2018>. (Luettu 7.8.2020.)
- Patton, M. Q. 1999. Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research* 34 (5/II), 1189–1208.
- Penttinen, L., Kosonen, T. & Tuononen, M. 2017. Opiskelijavaihdosta kansainvälistyville työurille - yhdenvertaisten mahdollisuuksien opintopolku? Eurostudent VI

- tutkimuksen artikkelisarja. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:31. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-489-4>
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch, & T. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. ProQuest Ebook Central, 5–24.
- Puukari, S. 2013. Monikulttuurinen ohjaus teoreettisena suuntauksena. Teoksessa V. Korhonen & S. Puukari (toim.) *Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö*. Jyväskylä: PS-kustannus, 72–93.
- Rahikainen, K. & Hakkarainen, K. 2013. Nordic experiences: Participants' expectations and experiences of short-term study abroad programs. *Scandinavian Journal of Educational Research* 57 (5), 467–487. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.668706>
- Ratts, M. J & Greenleaf A. T. 2018. Multicultural and social justice counseling competencies: A Leadership framework for professional school counselors. *Professional School Counseling* 21 (1b), 1–9. <https://doi.org/10.1177/2156759X18773582>
- Resnik, J. 2018. Shaping international capital through international education: The case of the French-Israeli school in Israel. *Journal of Curriculum Studies* 50 (6), 772–788. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1499808>
- Schiersmann, C., Ertelt, B.-J., Katsarov, J., Mulvey, R., Reid, H. & Weber, P. (toim.) 2012. *Handbook for the Academic Training of Career Guidance and Counselling Professionals*. https://nice-network.eu/cm4all/uproc.php/0/Publications/Inhalt%20Vollversion%20NICE%20Handbook.pdf?cdp=a&_=16b2c601775 (Luettu 25.1.2021)
- Siivonen, R. (toim.) 2013. *Piilotettu osaaminen. Emme tunnista nykyajan kansainvälisiä osaajia – mutta juuri heitä jokainen työnantaja tarvitsee muuttuvassa maailmassa*. Demos Helsinki. https://www.opi.fi/sites/default/files/documents/28224_piilotettu_osaaminen_raportti_valmis_paivitetty092013_0.pdf (Luettu 30.8.2020.)
- Stenberg, K. 2011. Working with identities promoting student teacher's professional development. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Sue, D. W., Arredondo, P. & McDavis, R. J. 1992. Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Multicultural Counseling and Development* 20 (2), 64–88. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.1992.tb00563.x>
- Sue, D. W. & Sue, D. 2008. *Counseling the culturally diverse: Theory and practice* (5th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Sultana, R. G. 2009. Competence and competence frameworks in career guidance: complex and contested concepts. *International Journal of Educational and Vocational Guidance* 9 (1), 15–30. <https://doi.org/10.1007/s10775-008-9148-6>
- Suomen opinto-ohjaajat ry. 2009. *Opinto-ohjaajan työn eettiset periaatteet*. <https://www.sopo.fi/yhdistys/eettiset-periaatteet/> (Luettu 23.8.2020.)
- Teeri, T. 2019. *Jokaiselle mahdollisuus kansainvälistymiseen. Selvityshenkilön raportti kansainvälisen liikkuvuuden kaksinkertaistamisesta koulutuksessa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:15. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161526/OKM_2019_15_Jokaiselle_mahdollisuus_kansainvalistymiseen.pdf (Luettu 22.1.2021.)



MERJA KOIVULUHTA

Asiakkaan ohjausprosessi ja ohjauksen tuloksellisuus: Tapaustutkimus TE-toimiston ammatinvalinta- ja uraohjauksesta

Koivuluhta, Merja. 2021. ASIAKKAAN OHJAUSPROSESSI JA OHJAUSENTULOKSELLISUUS: TAPAUSTUTKIMUS TE-TOIMISTON AMMATINVALINTA- JA URAOHJAUKSESTA. Kasvatus 52 (3), 322–333.

Tutkimuksen aiheena on nuoren asiakkaan ohjausprosessi ja ohjauksen vaikuttavuus lyhytkestoisessa ohjauksessa. Tutkimus on tapaustutkimus, jossa yhden ohjausprosessin tarkan kuvauksen ja analysoinnin avulla pyritään kehittämään dialogisen ohjauksen teoriaa ja käytäntöä. Aineistona ovat yhden asiakkaan ohjausprosessin tapaamisten äänitteet. Prosessi koostuu neljästä psykologin ja asiakkaan noin tunnin mittaisesta tapaamisesta. Dialoginen sekvenssianalyysi toimi sekä ohjausprosessin lähtökohtana olleen tapauskuvauksen perustana että aineiston analyysin välineenä. Analyysi osoitti, että ohjaajan prosessin alussa tekemä asiakaskuvaus fokusoii työskentelyn asiakkaan ydinongelmiin ja kannattelee ohjausprosessin etenemistä. Tapauskuvaus toimii ohjauksen yksilöllisen tuloksellisuuden arvioinnin välineenä. Lyhytkestoisessa ohjausprosessissa on mahdollista tukea toimijan havainnoivan suhteen kehittymistä omaan toimintaansa ja vaihtoehtoisen toimintatavan hahmottamista, vaikka toiminnan muutos jää lyhyen ohjausprosessin jälkeiseen aikaan.

Asiasanat: Tapaustutkimus, dialoginen sekvenssianalyysi, ohjaus, vaikuttavuus

Johdanto

Suomessa on viime vuosina kehitetty erityisesti nuorten ohjausta ja rakennettu uutta ohjausjärjestelmää kokoamaan ohjauspalvelut yhdeksi kokonaisuudeksi. Ohjauspalveluiden rakenteellisen kehittämisen lisäksi ja rinnalla on tärkeää kehittää ohjauksen laatua ja tuloksellisuutta. Yksilölliset ohjausprosessit ovat jo resurssisyydestä yleensä lyhyitä, ja haasteena se, miten näissä lyhyissä prosesseissa voidaan tukea asiakkaiden toimijuutta. Dialogisen ohjauksen yhteydessä on kehitetty teoriaan perustuvaa, tavoitteellista lyhytinterventiotyöskentelyä, jota tässä artikkelissa tarkastellaan.

Dialoginen ohjaus on varsin uusi ohjauksen työote, joka on kehitetty erityisesti julkisiin palveluihin kognitiivis-analyttisen psykoterapian perustalta. Ohjauksessa ja psykoterapiassa ilmiöt ovat samoja, vaikka puitteet poikkeavat toisistaan (Leiman 2015b, 48). Dialoginen ohjaus on joustava ohjauksen lähestymistapa, jota voidaan soveltaa mm. opinto- ja uraohjauksessa, työvoimapalveluissa ja sosiaali- ja terveystieteissä. Sitä on kehitetty erityisesti Itä-Suomen yliopistossa sekä eri organisaatioiden ja projektien työkäytännöissä Mikael Leimanin johdolla. (Leiman 2007, 2015a; Koivuluhta & Kauppila 2015.) Vaikka dialogista ohjausta on kehitetty ohjauksen ammattikäytännöissä, sitä on tutkittu vähän.

Ohjauksen vaikuttavuuden arviointi on vaikeaa, sillä ryhmätarkastelu ei tavoita ohjauksen tavoitteena olevaa yksilöllistä kehitystä. Tapaus-tutkimus voi tehdä näkyväksi ohjauksen ilmiöitä ja antaa mahdollisuuden ohjausprosessin tavoittamiseen ja ohjauksen tapauskohtaisen vaikuttavuuden arviointiin. (Leiman 2008b; Puhakka & Koivuluhta 2013.) Artikkelissa kuvataan ja analysoidaan yksi autenttinen ohjausprosessi käyttämällä dialogista sekvenssianalyysia (Leiman 1997, 2002, 2012). Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää ohjauksen kehittämistyössä, jolloin tavoitteena on, että myös lyhyissä ohjaus-suhteissa voidaan tuloksellisesti edistää ohjattavan toimijuuden edellytyksiä tukemalla hänen itsehavainnointinsa kehittymistä.

Dialoginen ohjaus

Dialogisen ohjauksen keskeisiä periaatteita ovat eteneminen ohjattavan hahmotus- ja sietokyvyn rajoissa ja ohjattavan toimijuuden tukeminen keskittymällä sellaisiin ulkoisiin ja miellisiin kohteisiin, joihin ohjattava voi omaksua ns. subjektiposition (Leiman 2015a, 57). Ohjattavan toimijuutta tukeva, asiakaslähtöinen työskentelyote perustuu asiakkaan toimintatapojen yksilölliseen hahmottamiseen (Leiman 2015a). Toimintatapa kuvaa ihmisen toistuvaa, ei-adaptiivista toimintaa (Leiman 2008a).

Asiakkaan tullessa ohjaukseen hänellä on jokin ongelma, johon hän ei löydä ratkaisua, vaan joka ikään kuin hallitsee häntä. Sitä kuvataan tässä objektisuhteena ongelmaan. Ohjaaja käyttää ilmaisia virittäviä ja havainnointia jäsentäviä tekniikoita, jotka auttavat asiakasta saavuttamaan havaintijapaosition ja parantamaan havainnointinsa laatua. (Leiman 2015a, 2015b.) Jo kokemuksen kuvaus toiselle ihmiselle asettaa henkilön havaintijapaatioon. Tätä havaintijapaatiota on kirjallisuudessa kuvattu termeillä mentalisaatio, metakognitio, reflektiivinen funktio ja kolmannen henkilön näkökulma. (Leiman 2012; Tikkanen, Stiles, & Leiman 2013; Wallin 2007.) Tästä uudesta näkökulmasta asiakas voi nähdä alkuperäiset ongelmansa uudessa valossa ja voi alkaa työskennellä niiden kanssa. Subjektiposition käsite kuvaa tätä muuttunutta suhdetta alkuongelmaan. Asiakas saavuttaa uuden suhteen alkuongelmaan ja voi valita vaihtoehdoisen tavan toimia. (Leiman 2015a.)

Tämän prosessin perusedellytys on hyvä yhteistoiminnallinen kannatteleva suhde ohjaajan ja ohjattavan välillä. Toimijuus edellyttää, että yksilö pystyy kehittämään itsensä-elytaitojaan eli havainnoimaan, analysoimaan ja arvioimaan tilannettaan ja omaa toimintaansa, näkemään vaihtoehtoisia tapoja toimia ja muuttamaan toimintaansa. (Leiman 2012, 2015b.)

Ohjauksen tavoitteena on yksilöllinen kehitys ja muutos, joten tavoitteen saavuttamista

ja ohjauksen tuloksellisuutta tulee myös arvioida yksilöllisesti. Yksilöllinen tapausjäsenitys tunnistaa asiakkaan toimijuuden esteitä ja edellytyksiä (Leiman 2007). Tällöin voidaan määritellä ohjauksen yksilöllinen tavoite ja arvioida sen perusteella ohjauksen yksilöllistä tuloksellisuutta (Koivuluhta & Puhakka 2013, 2015; Leiman 2008a).

Lähikehityksen vyöhyke

Ohjaus voi edistää ohjattavan toimijuuden edellytyksiä tukemalla hänen itsehavainnointinsa kehittymistä. Muutos asiakkaan toimijuudessa on mahdollinen lähikehityksen vyöhykkeellä. Vygotskin (1978) lähikehityksen vyöhykkeen käsite kuvaa etäisyyttä itsenäisen ongelmanratkaisun mukaisen nykyisen kehitystason ja aikuisen ohjauksessa saavutetun potentiaalisen kehitystason välillä. Ohjausprosesseissa lähikehityksen vyöhyke kuvaa yhteistoimintaa, jossa asiakas voi yhteistyössä ohjaajan tai vertaisten kanssa siirtyä nykyiseltä kehitystasoltaan kohti potentiaalista kehitystasoaan suhteessa yksilöllisiin ongelmiinsa (Leiman & Stiles 2001; Ribeiro, Ribeiro, Gonçalves, Horvath & Stiles 2012).

Ohjauksen eteneminen määräytyy ohjattavan itsehavainnoinnin laadun ja kehittyneisyyden mukaan hänen lähikehityksensä vyöhykkeellä (Stiles ym. 2006). Ohjaajan antama palaute ei saa olla liian kaukana ohjattavan välittömästä kokemistavasta, mutta se ei myöskään saa toistaa sitä, mistä ohjattava on itsekkin tietoinen. Näiden kahden väliin sijoittuu lähikehityksen vyöhyke, jonka sisäpuolella ohjattavan ja ohjaajan yhteistoiminta auttaa ohjattavaa. (Leiman 2015a; Leiman & Stiles 2001; Ribeiro ym. 2012; Zonzi ym. 2014.)

Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on arvioida ohjauksen yksilöllistä vaikuttavuutta. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten toimijuuden esteitä voidaan lyhenteisissä ohjauksessa hahmottaa ja purkaa?
2. Millainen on ohjauksen asiakasperustainen tuloksellisuus?

Metodi

Aineisto ja dialoginen sekvenssianalyysi

Tutkimuksen aineistona ovat yhden asiakasprosessin nauhoitteet psykologin ja asiakkaan tapaamisista TE-toimiston ammatinvalinta- ja uraohjauksessa. Prosessiin sisältyi neljä noin tunnin mittaista tapaamista. Ohjausprosessin ajallinen kesto oli neljä kuukautta. Sekä asiakas että psykologi ovat antaneet luvan nauhoitteiden käyttämiseen tutkimuksessa. Tutkimus on tapaustutkimus, jossa yhden ohjausprosessin tarkalla havainnoinnilla pyritään analysoimaan intensiivisesti moni-ilmeistä ilmiötä. Tutkimuksen kohderyhmä ovat ammatinvalinta- ja uraohjauksen nuoret asiakkaat. Asiakkaana on 26-vuotias nainen, joka on ollut kahdeksan vuotta pois työelämästä ja tullut ohjaukseen pohtimaan koulutus- ja työsuunnitelmiaan.

Tutkimuksessa tutkitaan kehittyneitä, teoreettisesti ankkuroitua ohjauskäytäntöä. Ohjausprosessissa ohjaajana toiminut psykologi on kokenut ohjauksen ammattilainen, jolla on dialogisen ohjauksen koulutus ja kokemusta sen soveltamisesta käytännön ohjaustyössä.

Aineiston analysoinnissa käytetään dialogista sekvenssianalyysiä (DSA), joka on Mikael Leimanin kehittämä ilmaisun tutkimisen mikroanalyttinen menetelmä. DSA valottaa aineistossa samaan aikaan ilmaisun sisältöä ja puhujan suhtautumista (positioita) ilmaisemaansa sisältöön. (Leiman 1997, 2002, 2012.) Dialogisen sekvenssianalyysin perustana on käsitys kaiken toiminnan kohteellisyydestä. DSA:n analyysiyksikkö on kohde ja suhde kohteeseen, jota Bahtin kutsui semanttiseksi positioksi. (Kivikkokangas & Leiman 2018, 55.) Analyysissä tarkastellaan sitä, mistä toimija puhuu (viittauskohde) ja miten hän puhuu (suhde kohteeseen). Analyysin tavoitteena on

tunnistaa ihmisen toiminnassa toistuvia positioita. (Kivikkokangas & Leiman 2018; Leiman 2012; Stiles ym. 2006.)

Ensimmäisen tapaamisen ilmaisujen mikro-analyysin avulla pyritään tuottamaan tapausjäsenitys, joka on konkreettinen kuvaus asiakkaan ilmiongelmia ylläpitävistä toimintatavoista. Jäsennyttä voidaan käyttää työvälineenä, jonka avulla on mahdollista seurata ongelmallisen kokemuksen tulemista toimijan itsehavainnoinnin ulottuville ja hänen suhtautumisensa muuttumista sen sisältämiin viittauskohteisiin (Leiman & Stiles 2001). Dialoginen sekvenssianalyysi on myös vuorovaikutuksen tutkimisen menetelmä. Puhuja ottaa aina huomioon puheen vastaanottajan. Ohjattava puhuu ohjaajalle ja ottaa hänet huomioon ilmaisussaan. (Kivikkokangas & Leiman 2019.)

DSA on dialogisen ohjauksen työväline, mutta sitä voidaan myös käyttää litteroitujen keskustelujen analyysimenetelmänä, kuten tässä tapaus tutkimuksessa. Dialogista sekvenssianalyysia on käytetty tapaus tutkimuksen menetelmänä mm. psykoanalyysissa (Kivikkokangas & Leiman 2018, 2019) ja terapiatutkimuksessa (Kivikkokangas, Leiman & Laitila 2019; Kivikkokangas, Leiman, Laitila & Stiles 2020; Leiman & Stiles 2001; Leiman 2012; Stiles ym. 2006; Valkonen 2015; Zonzi ym. 2014).

Dialogista sekvenssianalyysia on käytetty tutkimusmenetelmänä myös muissa kuin terapiatutkimuksissa. Dialogiseen sekvenssianalyysiin perustuvan tapausjäsenityksen arvioitiin mielenterveyskeskuksen potilasarvioinnissa voivan auttaa parantamaan psykiatrissa arviointia ja siirtymään lyhyemmässä ajassa yksilö- ja asiakas keskeiseen lähestymistapaan (Savander, Pänkäläinen, Leiman & Hintikka 2019, 226). Tikkanen (2015) käytti dialogista sekvenssianalyysia tutkiessaan vanhemman näkökulman ja vuorovaikutussuhteen muutosta lastenneurologisen tutkimusprosessin kuluessa.

Dialogista sekvenssianalyysia on sovellettu tutkimusmenetelmänä ohjatussa vertaisryhmässä tapahtuvien itsereflektioprosessin

tutkimiseen (Kaunisto 2014; Kaunisto, Estola & Leiman 2013). Tutkimus osoitti, että ohjattu vertaisryhmä voi tarjota tilan, jossa osallistuja voi muodostaa refleksiivisen suhteen alkuperäiseen ongelmaansa ja muuttaa suhdettaan siihen. Tämä edellyttää toisten ryhmäläisten tukea ja luottamuksellista ja turvallista ilma- piiriä sekä aktiivista ohjausta. (Kaunisto 2014; Kaunisto ym. 2013.)

Dialogista sekvenssianalyysia on käytetty tutkimusmenetelmänä arvioitaessa pienryhmäohjausta opiskelijoiden toimijuuden edellytysten kehittäjänä (Koivuluhta & Puhakka 2013, 2015). Opiskelijan suhteesta opiske- luun, itseän ja tulevaan työelämään tehtiin haastattelujen perusteella ennen ja jälkeen ryhmäohjauksen tapausjäsenitykset, joiden avulla muutosta tarkasteltiin. Tutkimus osoit- ti, että opiskelijan toimijuuden esteet ovat yksilöllisiä. Pienryhmäohjaus selkeytti useimpien osallistujien itsehavainnointia ja loi näin edellytyksiä toimijuuden kehittymiselle. Dia- logiseen sekvenssianalyysiin perustuva yksi- löllinen tapausjäsenitys osoittautui toimivaksi menetelmäksi arvioitaessa ohjauksen tuloksel- lisuutta. (Koivuluhta & Puhakka 2013, 2015; Puhakka & Koivuluhta 2013.)

Tutkimuksen kulku ja aineiston analyysi

Aluksi kuunneltiin läpi ohjaustapaamisten nauhoitteet ja muodostettiin kokonaiskuva ohjausprosessista. Tämän jälkeen aineisto lit- teroitiin sanasta sanaan editoiden. Analyysin kohteena oli suhdepuhe: ohjattavan suhde koulutukseen, itseensä ja työelämäänsä. Kiin- nostuksen kohteena olivat itsehavainnoin sävy ja laatu sekä positioinnin muutokset.

Ensimmäisen tapaamisen aineiston perusteella tehtiin tapausjäsenitys asiakkaan suhteesta koulutukseen, itseensä ja työhön, ja tarkasteltiin toimijuuden esteitä ja edellytyk- siä. Jokaisesta tapaamisesta valittiin aiheen kannalta merkityksellisiä kohtia tarkempaan analyysiin ja pyrittiin tavoittamaan ohjaus- prosessin kulkua niiden avulla. Viimeisen ta- paamisen aineiston perusteella tarkasteltiin

tapausjäsenyyttä ja arvioitiin muutosta ensimmäisen tapaamisen perusteella tehtyyn tapausjäsenyykseen. Näin pyrittiin arvioimaan muutosta asiakkaan itsehavainnoinnissa suhteessa koulutukseen, itseän ja työelämään.

Tutkimuksen tulokset

Ensimmäinen tapaaminen: mikä minusta tulee isona?

Asiakas oli 26-vuotias nainen, josta tässä artikkelissa käytetään pseudonyymiä Sanna. Hän oli ollut kahdeksan vuotta poissa työelämästä ensin sairauslomalla ja myöhemmin kuntoutustuella. Ohjauksen alkaessa Sanna oli aloittanut pari viikkoa aiemmin terapeutissa työtoiminnassa ja oli vähitellen suuntautumassa kohti koulutusta ja työelämään.

Sanna tuli tapaamiseen yhdessä työtoiminnan ohjaajan kanssa. Tapaamisen aluksi psykologi kysyi Sannalta, millaisilla ajatuksilla hän oli aikaa toivonut. Kysymykseen vastasi ohjaaja asettaen Sannan kohteen asemaan: "Minun ehotuksesta, niinhän se pitää sanoa. Ei olis varmaan ite tätä toivonut." Psykologi kohdisti kysymyksensä Sannalle: "Mitens sie suhtauduit, kun sulle markkinoitiin tätä?" Seuraavassa Sannan ja psykologin alkukeskustelua:

Sanna: Alkuunhan mä mietin, tai oli jotenkin, että apua, mutta toisaalta sitten kun järeillä mietti niin, kyllä tästä on varsin niin hyötyä, kun mä olen aika hukassa koulun kanssa, jo oon ollut aina yläasteelta, muistan että silloinkin mietin, kun en tiedä mitä minusta tulee isona, ja se sama vastaus pätee nytkin, kun en tiedä mikä minusta tulee isona, että se on vähän.

Psykologi: Kysymysmerkki?

Sanna: Että siihen vähän potkua tarvisi, että mille suunnalle.

Psykologi: Onko se ollut miten suuri ahdistuksen aihe sulle, että et oo tiennyt?

Sanna: Onhan se ollut, ja silloin yläasteen jälkeen, kun ei tiennyt, minne mennä, ja yksi vaihtoehto oli lukio ja toinen, niin silloin oli vapaa paikka tuolla [oppilaitoksen nimi] se oli [opintolinjan nimi] perustutkinto, enkä tiedä onko sitä enää nykypäivänä, ja niitten väliltä piti valita, ja kun mulla ei ole lukupäätä, niin lukio ei käy kysymykseen, joten sitten jouduin sinne.

Sannan luonnehdinta alkuongelmastaan eli mikä minusta isona tulee kuvaa suurta epä-tietoisuutta suhteessa opintoihin ja työhön. Ilmaisu lienee myös yritys keventää itselle hämmentävää tapaamisen alkutunnelmaa. Psykologin jatkokysymys siitä, kuinka suuri ahdistuksen aihe tämä tietämättömyys on ollut, osoitti psykologin responsiivista ymmärtämistä ja rakensi kannattelevaa suhdetta toimijaan. Sannan vastaus kuvasi hänen suhdettaan itseensä, näkemystä, ettei hänellä ole lukupäätä, ja hän joutui koulutukseen ilman omaa aktiivista valintaa.

Sanna opiskeli ammattikoulussa kaksi vuotta, keskeytti ja jäi sairauslomalle. Työtoiminnan ohjaaja oli ehdottanut, että Sanna voisi käydä vuodessa tutkinnon loppuun. Sanna oli itse sitä mieltä, ettei halua sinne, koska se ei ollut ollenkaan oma juttu. Tämän hän toi ohjauksen alkaessa selkeästi esiin ja otti toimijaposition suhteessa hänelle tarjottuun valmiiseen koulutusratkaisuun.

Sannalla oli pian 5-vuotias lapsi, jonka syntymä oli ollut selvä taitekohta hänen elämässään. Sanna totesi, että tytär on syy olla tässä. Tytärtään hän kuvasi pelastavaksi enkeliksi, jonka syntymä merkitsi suurta elämätavan muutosta, ja joka nyt oli tulevan muutoksen kannustin.

Kyllä, pelastava enkeli suorastaan. Se on joku oman elämän, että olla tässä. Se on hurjan hyvä, antaa potkua persuuksiin. Ja pienen ihmisen sanat, jotenkin ne kaikki. Mua on hävettänyt hirveesti kun on kertonut, että muitten vanhemmat käy töissä ja missä ne on töissä, hän kertoo mulle. Ja kysyy missä äiti olet työssä, kun en voi sanoa, apua se on hirmu vaikeeta, että se olisi niin hienoa, että määkin pääsisin työelämään, jotenkin se, että voisi sanoa, että minä teen sitä työkseni lapsen ja itseni vuoksi. Todella aihetta ajatella, että jotain haluaisi tehdä, se pitäisi selvittää mitä.

Opiskelu houkuttaa, selviytyminen pelottaa

Sannan ristiriitainen suhde opiskeluun tuli esiin ensimmäisessä tapaamisessa. Kouluttautuminen houkutti, mutta samalla selviytyminen arjesta pelotti.

...sekin ahistaa siltä pohjalta, että kun yksin joutuu kaikki asiat tekeen, niin se kun opiskelee, niin ruuan valmiiksi tekeminen, ruuan laitto, sit et meillä ei jää iltaan kuin ehkä pari tuntia, jos oon pitkän päivän opiskelemassa. Ja sit se et kun hänet saa nukkuun, niin koulutehtävät illan jälkeen, jotenkin se että pysyykö se homma käsissä, että ei kärsi mikään osa-alue, mitkä on tärkeitä. Jaksanko lapsen kanssa, jaksanko kodin. Mulle on tosi tärkeää että on siistiä, ahdistun liasta, siitakin. Että kaikki pelaa, niin kuin nytkin suurin piirtein.

Psykologi: Kyllä, säilyy joku tasapaino siinä

Sanna: Mulla helposti näinkin pikkuasia kuin tiskit, joskus kävi niin siitä on pitkä aika, että mulle kasaantui ihan hirveästi tiskiä, kun oli kaverikin silloin käymässä, hänhän jätti kaiken, ei likoomaankaan laittanut, se tuntuu niin isolta työltä. Siis multa meni muutamia astioita ihan roskikseen, kun ajattelin, etten minä suoriudu siitä. Että on hyvin tärkeitä, että pidän itseni ruodussa. Tärkeitä, etten mie ahistu ja aattele, että se on ylivoimaista. Tiskeistäkin muun muassa. Jos en sopeuduukaan siihen rytmiin, sitten joku asia menee täl viisiin, että se sitten keikahtaa kunnolla, ettei pysy enää hallinnassa.

Sanna tuntui jo etukäteen musertuvan monien vaatimusten alle. Opiskelu ja yksinhuoltajan velvoitteista selviytyminen loivat luonnollisesti monia paineita, mutta myös hänen itse luomansa suoriutumistavoitteet tekivät vaatimuksista lähes mahdottomia. Samalla Sanna rationaalisesti näki asettamiensa vaatimusten muuttamisen välttämättömyyden, jotta elämänmuutos olisi mahdollinen. Kouluttautuminen ja muutos houkuttivat. Sanna kuvasi tavoitettaan seuraavasti: ”Kyllä, et se olisi niin hyvä juttu, että pääsis johonkin kouluun, sitä työelämää kohti, että sitä ei osaa vielä nähdä, kun se tuntuu niin epätodelliselta, että minä pääsen jonnekin tai minä menen jonnekin, mut se olisi niin kova tavoite sitten.”

Ensimmäinen tapaaminen on ohjausprosessissa erityisen tärkeä, sillä siinä asiakas tuo esiin keskeisen problematiikkansa (Stiles ym. 2006). Sannan toimijuutta suhteessa opiskeluun ja työelämään näytti estävän vaatimus kaiken hallinnasta. Tiskaamatta jääneet astiat eivät olleet vain seuraavaan päivään jäävä työtehtävä, vaan osoitus hallinnan

menettämisestä ja epäonnistumisesta. Ilmaistujen takana näyttäisi olevan täydellisyyden tavoittelu, jolloin oma psyykinen tilanne pysyy hallinnassa. Hänelle riitti vain täydellinen suoritus ja hallinta, ja pienikin särö siinä sai hänet ahdistuksen valtaan. Tätä äkillistä siirtymää toisenlaiseen kokemisen tapaan voi kuvata tilavaihdoksena, joka näyttäytyy asiakkaan kokemuksena kaaoksen tunteena ja itselle vieraana olotilana (Leiman 2015a, 63). Täydellisyyden ja hallinnan tavoittelu oli johtanut välttämiskäyttäytymiseen, jolloin Sanna vältteli tilanteita, joissa oli hänelle sietämätön epäonnistumisen mahdollisuus. Toisaalta Sannan oma halu muutokseen ja äitiyden merkitys muodostivat edellytyksiä toimijuuden kehittymiseen suhteessa koulutukseen ja työhön.

Työskentelykohteen määrittely

Heti ensimmäisen tapaamisen alussa psykologi selvensi ohjauksen tavoitteita, rakensi näin yhteistyösuhdetta ja pyrki vähentämään painetta nopeisiin ratkaisuihin. Sanna osoitti hyväksyvänsä psykologin ehdotuksen.

Psykologi: Ja tääkin on sitten sellaista alustavaa tunnustelua. Katsotaan sitten mihin edetään, mutta ei mitään kiirettä. Ei olla nyt mitään seuraavaa yhteishakua tekemässä.

Ohjaaja: Ei olla, hyvä juttu.

Sanna: No hyvä.

Psykologi: Tavallaan sinun lähtökohdista lähdetään.

Sanna: No se on loistavaa. Kun oon niin helposti stressaava ja ahdistuva ihminen.

Psykologi otti ensimmäisen tapaamisen lopussa uudelleen keskusteluun ohjauksen tavoitteet ja sisällön. Hän osoitti kuulleensa Sannan ongelman koulutus- ja työsuunnitelmien epäselvyydestä, mutta kutsui laajentamaan yhteisen toiminnan kohdetta. Sanna hyväksyi toimintaehdotuksen ja näin syntyi jaettu käsitys työskentelyn tavoitteista ja fokuksista, mikä oli yhteistyösuhteen rakentumisen kannalta olennaista (Vehviläinen & Svinhuvud 2018).

Psykologi: Ja silleen tosiaan, että näin aattelen, ettei aina ole pelkästään fokuksessa ne ammatit tai koulutukset, vaan kyllähän se koko elämä kytkeytyy, miten sinä ajattelet asioista ja minkälaisia kokemuksia on taustalla.

Sanna: Niin.

Psykologi: Että kaikesta voi puhua, minkä koet niinku tärkeäksi täällä.

Sanna: Todella hyvä.

Uhkana arjen hallinnan menetyks

Toiseen tapaamiseen Sanna tuli yksin. Tapaamisessa jatkui yhteinen havainnointi Sannan suhteesta opiskeluun, itseensä ja suoritusvaatimuksiin. Kuten seuraavasta lainauksesta näkyy, Sanna näki etukäteen mahdollisen opiskeluaian erittäin paineisena uutena ajanjaksona, jossa pelkona oli arjen hallinnan menettäminen. Myös näissä ilmaisuissa näyttäytyi täydellisen suorituksen tavoittelu, jossa tiskaamaton astia voi saada Sannan ahdistuksen valtaan.

Sepäs se ja kun oon niin tarkka kodista esim. tiskeistä, minun pitää saada tehdä ne heti, ettei ne kasaannu, mua ahdistaa kauheasti sellainen ajatus, että ne kasaantuu, että mä en jaksa sitten, mulla on semmonen pelko että jos ne kasaantuu, mun on pakko heti ne hoitaa tai illalla viimeistään, että on siistiä aamulla, keittiö on siisti. Se on hirmu tärkeä mulle, että kotona ei ole sotkuista, että haluu pitää nämä asiat tässä arjessa, että koko ajan tekee, ettei ole semmoista rauhotumisaikaa lapsen kanssa. Hän jos katsoo Pikku Kakkosta, niin minä koko ajan teen kotihommia, että sitten ulos ja iltapala, mulla on koko ajan semmoista hommaa siinä.

Sannan kuvaus lapsensa vauva-ajasta toi esiin täydellisen suoriutumisen tavoittelun ja sen aiheuttaman psyykkisen kuormituksen. Sannan kokemukset tyttären vauva-ajasta selittänevät myös aiheen tulemistä useasti tarkasteluun ohjausprosessin aikana.

Sanna: Kun tyttö oli vauva, se meni yli. Hän nukkui 15 minuutin pätkissä. Enhän minä saanut yöllä nukuttua. Sitä kesti monta kuukautta. Päiväuniaikaan mä olin jo niin väsynyt, että en osannut hyödyntää sitä, en osannut mennä nukkua. Minä aukasin vaipat, ja imuroin ja moppasin joka päivä, vaikka meillä ei kukaan käynyt. Putsasin jo kertaalleen putsatun.

Psykologi: Oot käynyt aika kierroksilla?

Sanna: Joo. En tiedä huomasko sitä kukaan. En voinut päivällä nukkua. Et piti hyödyntää se aika, kun vauva nukkui, jotenkin sitä yrittää, ettei se enää menisi tommoiseksi.

Suhde itseän ja omiin mahdollisuuksiin

Kolmannessa tapaamisessa tuli esiin Sannan vähättelevä ja epävarma suhde itseensä opiskelijana. Hän vertasi itseään toisiin ihmisiin, jotka näki pärjäävinä ja lahjakkaina. Samalla omien mahdollisuuksien horisontti kaventui. Sanna kuvasi suhtautumistaan seuraavasti: "Jotenkin itsestä ei oo. Tuntuu hyvältä kuvitella tuommosia juttuja, mihin voisi edetä. Sit tuntuu, että oo, se pitää unohtaa, ei minusta oo siihen. Kun tietää tommosia menestyjiä, ihmisiä, jotka on työssä edenneet. Ikinä ei voi itse yltää tuohon. Se on just suurin este."

Sanna itsekin tunnisti, miten oli kaventanut ja kaventaa omia vaihtoehtojaan, kun ei usko mahdollisuuksiinsa. Hän totesi, että "jotenkin haaveilee tuollaisesta, sen on vaan tehnyt itelleen, ainahan niistä voi haaveilla, mutta ei sinne ikinä pääse. Jotenkin on oikein aina istuttanut itseensä. Että se on karsinut paljon pois, se karsii niitä tulevaisuuden suunnitelmia". Sanna oli lähes kieltänyt itseltään haaveilun ja ainakin haaveiden toteuttamisen mahdollisuuden, jolloin myös säästy pettymyksiltä. Sanna kuvasi suhdettaan haaveisiin seuraavasti: "Se on tavallaan jännä, kun sitä miettii, että jos en yritä olleenkaan, niin sitten ei tule. Sitä tosiaan vetäytyy noista haaveista."

Sanna koki tilanteensa turhauttavana, koska hänellä ei ollut omien sanojensa mukaan hajuakaan siitä, mitä haluaisi tehdä. Samalla hänellä oli selkeä motivaatio oman tilanteensa muuttamiseen. Sanna näki itsensä aivan ääri-rajoiille venyvänä ja siitä selviytymisen kautta onnistumisen kokemuksia saavana. Sannan mielikuva tulevasta oli, "että piru kun on rankkaa ja kauheeta, mutta kun siitä pääsee yli, että tiiätkö, se on jännää". Mielikuvassa tuli esiin voimakas suoriutumisen eetos. Tavoitteena oli arki, joka monella muulla jo oli. "Vaikka ei se

tietenkään siinä tilanteessa kiva oo, kun on ihan räittäpuhki, siinä manaa itseään tietysti, mutta että sitä saisi ehkä sitä arkea, mitä monella muulla on, mihin itsekin kuuluisi tavallaan.”

Päätöstapaaminen:

mietintä jatkuu, jatko jää auki

Päätöstapaamisessa Sanna kuvasi muuttunutta suhdetta opiskeluun seuraavasti:

Psykologi: Mitäs sie nyt sitten ajattelet mahdollisia opintoja?

Sanna: No se on varmaan. Siis aika positiivisella mielellä. Että toki vielä kun ei osaa, oo sitä vielä, sitä terapeuttista työtä tehnyt monena päivänä viikossa, niin toki siinä on vielä semmonen epäily, että apua, jaksankohan minä sitten joka päivä. Mutta se, et kyllä se varmaan sieltä pikkuhiljaa, kuhan kokeilee tämän kautta sitä, et saa sit sen varmuuden siihenkin.

Psykologi: Niinpä.

Sanna: Mut ihan hyvältä on tuntunut se ajatus. Tai semmoselta, että siitä voi sitten olla itsestään ylpeä.

Psykologi: Niin

Sanna: Että tekee semmosta. On se iso työ tehdä opiskelun eteen näitä kaikkee siinä arjessa. Kyl se varmaan sit hyvin menee, uskoisin. Enkä halua miettiä, että menee huonosti. Et nyt yrittää.

Psykologi: Kyllä, kyllä. Se on niinkun ollaan puhuttukin, et siinä voi olla rankkoja juttuja, mut että sit taas niinku päivä kerrallaan. Ja kurssi kerrallaan, ja näin.

Sanna: Kyllä. Et varmasti stressaa kun se tuntuu, et voisit kuvitella et tuntuu et ei tästä tuu mitään. Et apua, mihin mie oon ruvennu. Mut just se, että kun huomaa, että monetkin lapsiperheet kyl niistä pääsee vaan yli aina. Et kyllä jotenkin haluis uskoa, että myös itse sitten, toki ongelmien kautta varmasti joskus.

Sanna näki opiskelun nyt itselleen myöhemmin mahdollisena valintana. Ennakoidut vaikeudet tuntuivat voitettavissa olevilta, samantaisilta kuin muissakin lapsiperheissä. Hän myös piti mahdollisena avun saamisen ja vastaanottamisen, mikä aiemmin oli ollut hänelle vaikeaa.

Sanna: Et kyl niistä aina yli pääsee. Ja se, et kun on äiti ja mun sisko, ettei oo aivan kuitenkaan yksin. Että toki ei aivan kaikesta voi heille puhua,

mut se että varmaan näistä opiskeluasioista voi puhua, että onpas nyten kyllä. Ja katsoisitko lastani vaikka yhtenä viikonloppuna, niin kun aina satunnaisesti. Et kyllä mie uskon, että on siinä heilläkin tällaista jouston varaa.

Psykologi: Kyllä, kyllä.

Sanna: Luultavasti. Että se on itselle tullut vahvaks. Et alkuun mie vähän emmin sitä, että apua enhän mie voi pyytää niiltä, et miehän jään yksinään varmaan. Et miun pittää vaan pärjätä. Mutta sit toisaalta, kyllä nyt on alkanut mieli muuttuun sen suhteen, että kyllä ne varmaan tukee siinä.

Asiakasprosessi päättyi tilanteessa, jossa Sanna oli tarkastellut suhdettaan työelämään ja koulutukseen sekä niiden paikkaa elämänsä kokonaisuudessa. Hän kuvasi ohjausprosessia ja ohjauksesta saamaansa hyötyä seuraavasti:

Kyllä, että näistä on ollut paljon mietittävää. Et se oli hyvä. Alussa vähän kuvitteli et tää ammatinvalintahomma on just sitä, että mulle valitaan jo joku paikka, et apua. Mut just se, et paljon parempi tämä todellisuus, mikä tämä on. Et sitä saa mietintään paljon. Et se on minusta ehkä parempi just tälleen, että sitä mietitään. Eikä se oo sitä hiillostamista tavallaan. Että no niin, sit katotaan ens vuodeks näitä, valmiiksi näitä paikkoja mihin sie ilmoitaudut tyliin. Tai jotenkin silleen. Ettei ei hoppuilla sen suhteen. Vaan et saa miettii.

Rauhassa miettiminen ja oman toiminnan tarkasteluun haastaminen oli Sannalle prosessissa tärkeää. Sekä psykologi että Sanna totesivat prosessin loppuessa, että tässä vaiheessa ei ollut mahdollista päästä eteenpäin pelkällä pohdinnalla. Sanna oli jatkamassa terapeuttisessa työtoiminnassa tavoitteenaan lisätä työpäivät kahdesta kolmeen. Keskustelussa olivat myös työkokeilut, jotka voisivat myöhemmässä vaiheessa selkiyttää koulutusvalintojen pohdintaa. Ohjauksen päättyessä sovittiin, että Sanna mahdollisesti ottaa yhteyttä myöhemmässä vaiheessa ja pohdintoja jatketaan tuolloin.

Pohdinta

Toimijuuden esteiden purkaminen

Sannan ohjauksen alussa esittämä ongelma oli, ettei hän yhtään tiennyt, mihin koulutukseen ja työhön suuntautuisi. Tullessaan ohjaukseen

Sanna koki olevansa objektisuhteessa ongelmaansa (Leiman 2012). Hän ei lainkaan hahmottanut, miten ongelmaa voisi lähteä ratkaisemaan. Keskittyminen alkuongelmaan eli koulutus- ja työvaihtoehtojen selvittelyyn ei kuitenkaan olisi auttanut Sannaa tulevaisuuteen suuntautumisessa, eikä ongelma olisi ratkennut koulutusvaihtoehtoihin tutustumalla. Sen sijaan psykologi lähti yhdessä ohjattavan kanssa tarkastelemaan alkuongelmaa ylläpitäviä toimintatapoja ja toimijuuden esteitä, jotka estivät suuntautumista (Leiman 2015a). Koulutus- ja työvaihtoehtoista kyllä keskusteltiin heti ensitapaamisesta alkaen, mutta niiden pohdinta ei ollut keskiössä ohjauskeskusteluissa. Psykologi tietoisesti vältti kyseenalaistamasta Sannaa kiinnostavia, vaikeasti saavutettavia ammatillisia vaihtoehtoja, jottei olisi joutunut kriittiseen ja arvostelevaan positioon suhteessa ohjattavaan, ja Sannan alkuvaiheessa oleva ammatillinen pohdinta olisi estynyt (Leiman 2015a).

Sannan toimijuuden suurin este suhteessa opiskeluun ja työhön oli vaatimus kaiken hallinnasta ja täydellisyuden tavoittelu, jossa ainoastaan täydellinen suoritus kelpasi. Opiskelun, yksinhuoltajuuden ja kodinhoidon yhdistäminen tulevaisuudessa on niin vaativa tehtävä, ettei siitä ole mahdollista suoriutua täydellisesti. Jotta Sanna voisi selvittää näistä moninaisista vaatimuksista, hänen olisi opittava hyväksymään se, että riittävän hyvä suoriutuminen on tarpeeksi, eikä aiheuta ahdistuksen valtaan joutumista ja epäonnistumisen kokemusta. Ohjauksessa tätä kysymystä tarkasteltiin useasti, ja ilmaisujen analyysi osoittaa, että Sanna pystyi rationaalisesti näkemään oman vaatimustasonsa kohtuullistamisen välttämättömyyden ja täydellisen suoriutumisen mahdottomuuden.

Ohjauksen loppupuolella Sanna näki mahdolliseksi pyytää ja ottaa vastaan apua muilta, mikä aiemmin oli ollut hyvin vaikeaa. Sanna on saavuttanut tässä subjektiposition suhteessa avun hakemiseen ja vastaanottamiseen (Leiman 2015b, 85). Myös Sannan suhde itseensä oli muuttunut, ja ohjauksen päättyessä hän näki opiskelun itselleen mahdollisena

vaihtoehtona. Ohjauksen aikana Sanna pystyi havaitsijapositionista (Leiman 2012) tarkastelemaan ongelmallista toimintatapaansa, mutta ei vielä muuttamaan sitä. Lyhyen ohjausprosessin perusteella ei ollut mahdollista arvioida vaihtoehtoisen toimintatavan toteuttamista käytännössä, vaan uuden toimintatavan toteutuminen jäi ohjauksen jälkeiseen aikaan.

Sanna ei ottanut psykologiin yhteyttä, eikä psykologilla ole tietoa Sannan myöhemmästä tilanteesta. Ohjausprosessin päättyessä olisi mahdollisesti ollut hyötyä, jos myöhempi tapaamisaika olisi sovittu vaikka puolen vuoden päähän. Tämä olisi voinut auttaa asiakasta läpityöskentelyssä eli uudenlaisen itsemääräyksen soveltamisessa erilaisissa tilanteissa ja oman toiminnan muuttamisessa (Kivikkokangas ym. 2019, 106; Leiman & Stiles 2001, 312). Tällöin olisi ollut mahdollista myös edetä ohjausprosessissa kokeiluihin.

Toimijuus on yhteiskunnallisiin suhteisiin jäsentymistä ja määrittäytymistä relationaalisenä käytettävissä ja tarjolla olevien resurssien varassa (Vanhalakka-Ruoho 2015, 50). Asiakkaan ongelma ratkeaa, jos toimijuuden ehdot ovat hänen vallassaan. Näin ei aina ole, ja silloin subjektipositio merkitsee selviytymistä niiden asioiden kanssa, joille ei voi mitään (Leiman, 2015a, 2015b). Sanna oli pitkän työelämästä poissaolon jälkeen vailla ammattikoulutusta ja työkokemusta vaikeassa asemassa työmarkkinoilla, ja pääsy työelämään vie aikaa. Toimijuuden ehdot suhteessa koulutukseen ja työhön eivät olleet hänen vallassaan, jolloin subjektipositio merkitsi selviytymistä niiden asioiden kanssa, joille hän ei itse voi mitään (Koivuluhta & Puhakka 2015; Leiman 2015a).

Tutkimuksen keskeinen tulos on, että ohjauksessa tulee lähteä osallistujan ja ohjaajan yhteisestä asiakkaan toimijuuden esteiden ja edellytysten hahmottamisesta, jotta ohjaus voi fokuoittaa ohjattavan kannalta keskeisiin kysymyksiin ja auttaa toimijuuden esteiden purkamisessa. Jo lyhyessä ohjauksessa on mahdollista lisätä toimijan itsemääräystä hänen ongelmallisista toimintatavoistaan ja löytää niille vaihtoehtoisia tapoja toimia. Tulos on

yhdenmukainen aiempien ryhmäohjauksesta tehtyjen tutkimusten tulosten kanssa (Koivuluhta & Puhakka 2013, 2015; Puhakka & Koivuluhta 2013; Kaunisto ym. 2013). Näkökulma ei ole toimenpiteissä, vaan työskentelyn kohteeksi tulevat toimijan nostamat asiat. Tämä edellyttää ohjaajan ja asiakkaan toimivaa ja kannattelevaa suhdetta (Leiman 2012), jolloin asiakas voi tuoda keskusteluun itse määrittelemänsä ongelmat ja tarkastella niitä ohjausvuorovaikutuksessa.

Ohjauksen asiakasperustainen vaikuttavuus

Tutkimus osoitti, että ohjaus voi edistää ohjattavan toimijuuden edellytyksiä tukemalla hänen itsehavainnointinsa kehittymistä. Dialogiseen sekvenssianalyysiin (Leiman 1997, 2002, 2012) perustuva tapausjäsenitys toimi välineenä hahmottaa ohjattavan toimijuuden esteitä ja edellytyksiä ja fokusoida työskentely asiakkaan ydinongelmiin, jolloin näitä esteitä voitiin yhdessä tarkastella ja purkaa. Työote auttoi ohjauksen tavoitteiden asettamista: mitä sellaista lyhyessä ohjauksessa tavoitella, joka todella auttaa ohjattavaa.

Dialoginen työskentelyote antoi tilaa asiakkaalle. Artikkelin ohjausprosessissa ohjaajana toiminut psykologi mahdollisti riittävän rauhallisella etenemisellä, kiirehtimättä konkreettisten suunnitelmien tekoon, etenemisen ohjattavan hahmotus- ja sietokyvyn rajoissa ja ohjattavan toimijaposition säilymisen koko prosessin ajan, jolloin ohjaus tapahtui asiakkaan lähikehityksen vyöhykkeellä. Tulos on yhdenmukainen aiempien tutkimusten tulosten kanssa, joiden mukaan ohjausprosessin etenemisen tulee tapahtua toimijan lähikehityksen vyöhykkeellä, jotta ohjausinterventio olisi tuloksellinen (Leiman 2015a; Leiman & Stiles 2001; Ribeiro ym. 2012).

Dialogista sekvenssianalyysia käytettiin tutkimusvälineenä aineiston analyysissä. Sen valossa psykologin jäsenitys asiakkaan vaativasta suhtautumisesta itseensä kannatteli ohjausprosessin etenemistä seuraavissa tapaamisissa. DSA toimi hyvin ohjausprosessin analyysimenetelmänä. Tulos on yhdenmukainen

useiden aiempien tutkimusten tulosten kanssa (Tikkanen 2015; Koivuluhta & Puhakka 2013, 2015; Puhakka & Koivuluhta 2013). Tutkimuksen tulokset osoittavat, että lyhytkestoisessa ohjausprosessissa on mahdollista tukea toimijan havainnoivan suhteen kehittymistä omaan toimintaansa, vaihtoehtoisen toimintatavan hahmottamista ja mahdollisesti kokeilemistä. Uuden toimintatavan toteuttaminen käytännössä jää yleensä lyhyen ohjausprosessin jälkeiseen aikaan.

Tutkimuksen perusteella suosituksena ohjaukselle on kehittää teoriaperustaisia, asiakaslähtöisiä, fokuoituja ja tavoitteellisia lyhytinterventioita erilaisille sovellusaloille. Tässä tutkimuksessa keskityttiin asiakkaan itsehavainnoinnin kehitykseen objektipositiosta havaitusijaposition kautta kohti subjektipositiota. Tarkastelun kohteena ei ollut ohjaajan toiminta tai ohjausvuorovaikutus, joka mahdollisesti muutokset asiakkaan itsehavainnoinnissa.

Tutkimuksen rajoitukset

Dialoginen sekvenssianalyysi on vaativa menetelmä ja sen tutkimuskäyttö edellyttää yleensä analyysin tekemistä yhteisesti datasessioryhmässä (Tikkanen 2015,15; Valkonen 2015, 110). Tässä tutkimuksessa ei ryhmän käyttö ollut aikataulusyistä mahdollista, mikä on tutkimuksen kannalta rajoite.

DSA on yksittäistapausten laadullinen tutkimusmenetelmä. Sen tavoitteena ei ole kerätä tapaustutkimuksia, jotta voidaan arvioida, onko saatu malli tyypillinen vai kyseiselle tapaukselle erityinen. Tavoitteena ei myöskään ole listata tyypillisiä semanttisia positioita tai muutoksen yleistä mallia. Semanttiset positiot ovat ainutkertaisia, eikä niiden yksilöllinen kehityshistoria mahdollista vuorovaikutuksen tutkimisen irrottamista siihen osallistuvien psyykkisistä toiminnoista. (Kivikkokangas & Leiman 2018, 2019.) Tässä DSA eroaa esimerkiksi keskusteluanalyysista, joka abstrahoi temaattiset sisällöt vuorovaikutuskäytänteiden tutkimuksesta (esim. Weiste, Tiitinen, Vehviläinen, Ruusuvoori & Laitinen 2020). Yksittäistapaustutkimuksen tieto on aina

kontekstisidonnaista, mutta sen teoreettiset löydökset ovat siirrettävissä (Kivikkokangas ym. 2020; McLeod 2010; Tikkanen 2015, 35).

Tutkimus keskittyi Sannan ilmaisuihin ja siihen, miten hänen suhteensa koulutukseen, työhön ja itseensä muuttui. Tämä tutkimusstrategia jättää fokuksen ulkopuolelle sen, miten ja millaisin ohjaajan toimintatavoin tai vuorovaikutuksen keinoin tämä muutos mahdollistui tai helpottui. Sannan suhtautumisessa opiskeluun, työhön ja itseensä tapahtui muutosta ohjausprosessin aikana vuorovaikutuksessa ohjaajan kanssa. Ohjausvuorovaikutus mahdollisti tiettyjen kohteiden tulemisen puheeksi. Jatkotutkimus voisi suuntautua enemmän siihen, millaisilla vuorovaikutuksellisilla prosesseilla tämä havaittu muutos mahdollistuu.

Tutkimuksen rajoitteena on ohjauksen tuloksellisuuden arvioinnin näkökulmasta se, ettei ohjattavan jatkosta ohjausprosessin päättymisen jälkeen ole tietoa. Seurantatapaaminen olisi ollut tarpeen sekä tutkimuksellisesti että ohjauksellisesti.

Lähteet

- Kaunisto, S.-L. 2014. "Täällä sai puhua sen, mitä kenties muualla ei". Opettajien vertaisryhmä kerronnallisena ympäristönä. *Acta Universitatis Ouluensis. E, Scientiae rerum socialium*, 146.
- Kaunisto S.-L., Estola E. & Leiman, M. 2013. "I've let myself get tired" – one teacher's reflective process in a peer group. *Reflective Practice* 14(3), 406–419. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14623943.2013.767236>.
- Kivikkokangas, S. & Leiman, M. 2018. Amalia X – dialoginen sekvenssianalyysi tapaustutkimuksen menetelmänä psykoanalyysissä. *Psykoanalyttinen Psykoterapia* 14, 53–61.
- Kivikkokangas, S. & Leiman, M. 2019. Amalia X: dialogical sequence analysis as a method in theory-based single case research in psychoanalysis. *Scandinavian Psychoanalytic Review* 41(3), 1–11. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01062301.2019.1597447>.
- Kivikkokangas, S., Leiman, M. & Laitila, A. 2019. Häpeän ilmentyminen ja muutos psykoterapiassa – tapaustutkimus. *Psykoterapia* 38 (2), 103–120.
- Kivikkokangas, S., Leiman, M., Laitila, A. & Stiles, W.B. 2020. Hiding shame – a case study of developing agency. *Romanian Journal of Psychoanalysis*, 13(1), 85–116. <https://doi.org/10.2478/rjp-2020-0008>.
- Koivuluhta, M. & Kauppila, P.A. (toim.) 2015. Toimijuuden tuki: dialoginen ohjaus. *Publications of the University of Eastern Finland. Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology* 12.
- Koivuluhta, M. & Puhakka, H. 2013. Dialogical approach applied in group counselling: case study. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 13(3), 187–202.
- Koivuluhta, M. & Puhakka, H. 2015. Ryhmäohjaus opiskelijoiden toimijuuden edellytysten kehittäjänä. Teoksessa P.A. Kauppila, J. Silvonen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Toimijuus, ohjaus ja elämäntulkku. Publications of the University of Eastern Finland. Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology* 11, 69–88.
- Leiman, M. 1997. Procedures as dialogical sequences: A revised version of the fundamental concept in cognitive analytic therapy. *British Journal of Medical Psychology*, 70(2), 193–207. <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.2044-8341.1997.tb01899.x>.
- Leiman, M. 2002. Toward Semiotic Dialogism: The Role of Sign Mediation in the Dialogical Self. *Theory & Psychology*, 12(2), 221–235. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0959354302012002631>.
- Leiman, M. 2007. Dialoginen ohjaus ja neuvonta. Polku työmarkkinoille -osahankeen julkaisussa *Tuetusta toimijuudesta itsenäiseen toimijuuteen. Dialoginen ohjaus ja neuvonta käytännössä. Optio Työelämään – Joensuun Seudun Työllisyys EQUAL-projekti*, 8–44.
- Leiman, M. 2008a. Kognitiivis-analyttinen näkökulma. Teoksessa S. Kähkönen, I. Karila & N. Holmberg (toim.) *Kognitiivinen psykoterapia*. Helsinki: Duodecim, 494–509.
- Leiman, M. 2008b. Psykologisten interventioiden vaikuttavuus. Teoksessa J. Mäkitalo, J. Turunen & I. Viikkumaa (toim.) *Vaikuttavuus muutoksessa*, Oulu: Verve, 127–142.
- Leiman, M. 2012. Dialogical sequence analysis in studying psychotherapeutic discourse. *International Journal for Dialogical Science* 6 (1), 123–147.
- Leiman, M. 2015a. Dialoginen ohjaus. Teoksessa P.A. Kauppila, J. Silvonen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Toimijuus, ohjaus ja elämäntulkku. Publications of the University of Eastern Finland. Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology* 11, 57–68.
- Leiman, M. 2015b. Lähikehityksen vyöhyke ja itsehavainnoinnin laatu. Teoksessa M. Koivuluhta & P.A. Kauppila, P.A. (toim.) *Toimijuuden tuki: dialoginen ohjaus. Publications of the University of Eastern Finland. Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology* 12, 71–95.
- Leiman, M. & Stiles, W. B. 2001. Dialogical sequence analysis and the zone of proximal development as conceptual enhancements to the assimilation model: The case of Jan revisited. *Psychotherapy Research*, 11, 311–330. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/713663986>.

- McLeod, J. 2010. Case study research in counselling and psychotherapy. London: Sage.
- Puhakka, H. & Koivuluhta, M. 2013. Opiskelijoiden ryhmäohjaus ja sen tuloksellisuus: tapaustutkimus. *Psykologia*, 48(4), 274–291.
- Ribeiro, E., Ribeiro, A. P., Gonçalves, M. M., Horvath, A. O. & Stiles, W. B. 2012. How collaboration in therapy becomes therapeutic: The therapeutic collaboration coding system. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 86(3), 294–314. <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.2044-8341.2012.02066.x>.
- Savander, E., Pänkäläinen, M., Leiman, M. & Hintikka, J. 2019. Implementation of dialogical sequence analysis as a case formulation for the assessment of patients at a community mental health centre: Randomized controlled pilot study. *European Journal of Mental Health*, 14(2), 209–229. <https://doi.org/10.5708/EJMH.14.2019.2.1>.
- Stiles, W. B., Leiman, M., Shapiro, D. A., Hardy, G. E., Barkham, M., Detert, N. B. & Llewelyn, S. P. 2006. What does the first exchange tell? Dialogical sequence analysis and assimilation in very brief therapy. *Psychotherapy Research*, 16(4), 408–421. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10503300500288829>.
- Tikkanen, S. 2015. Development of an empathic stance: Dialogical sequence analysis (DSA) of a single case during clinical child neurological assessment procedures. Publications of the University of Eastern Finland. *Disserations in Education, Humanities, and Theology* 68.
- Tikkanen, S., Stiles, W. B. & Leiman, M. 2013. Achieving an empathic stance: Dialogical sequence analysis of a change episode. *Psychotherapy Research*, 2, 178–189. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10503307.2012.752115>.
- Valkonen, H. 2015. Dialoginen sekvenssianalyysi (DSA) ilmaisujen tutkimisen mikroanalyttisenä menetelmänä - perusteita ja tutkimustuloksia. Teoksessa M. Koivuluhta & P.A. Kauppila, P.A. (toim.) *Toimijuuden tuki: dialoginen ohjaus*. Publications of the University of Eastern Finland. *Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology* 12, 105–121.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2015. Toimijuus ja suunnanotto elämässä Teoksessa P.A. Kauppila, J. Silvonon & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Toimijuus, ohjaus ja elämänkulku*. Publications of the University of Eastern Finland. *Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology* 11, 39–54.
- Wallin, D. J. 2007. Attachment in psychotherapy. New York: Guilford Press.
- Weiste, E., Tiitinen, S., Vehviläinen, S., Ruusuvoori, J. & Laitinen, J. 2020. Counsellors' interactional practices for facilitating group members' affiliative talk about personal experiences in group counselling. *Text & Talk*, 40(4), 537–562. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/text-2020-2068/html>.
- Vehviläinen, S. & Svinhuvud, K. 2018. Työskentelyongelman määrittely opintopsykologin vastaanotolla. *Psykologia* 53(5–6), 364–385.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zonzi, A., Barkham, M., Hardy, G.E., Llewelyn, S.P., Stiles, W. & Leiman, M. 2014. Zone of proximal development (ZPD) as an ability to play in psychotherapy: A theory-building case study of very brief therapy. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 87(4), 447–464. <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/papt.12022>.



SUSANNA HELLSTEN – TEEMU SUORSA – HANNI MUUKKONEN

”Tuottaaks meidän toiminta oikeesti hyvinvointia ja jaksamista?” – Opiskeluhooltoryhmän ammattilaisten tulkinnat työn tavoitteista ja mahdollisuuksista yhteistyötä muovaamassa

Hellsten, Susanna – Suorsa, Teemu – Muukkonen, Hanni. 2021. ”TUOTTAAKS MEIDÄN TOIMINTA OIKEESTI HYVINVOINTIA JA JAKSAMISTA?” – OPISKELUHUOLTORYHMÄN AMMATTILAISTENTULKINNAT TYÖNTAVOITTEISTA JA MAHDOLLISUUKSISTA YHTEISTYÖTÄ MUOVAAMASSA. Kasvatus 52 (3), 334–346.

Tutkimuksessa tarkasteltiin kahdessa peruskoulun monialaisessa opiskeluhooltoryhmässä käytyjä keskusteluja oppilaiden hyvinvoinnin edistämisestä hyödyntäen subjektitieteellisen (Holzkamp 2013) ja systeemisen psykologian (Järvilehto 2009) käsitteistöä ja menetelmällisiä periaatteita. Keskusteluihin osallistui 30 eri ammattiryhmien ja tahojen toimijaa. Analysoimme käytyjä keskusteluja jatkuvan vertailun menetelmällä ja perusteluanalyysillä tunnistuen erilaisia tulkintoja opiskeluhooltotyön tavoitteista ja peilaten näitä opiskeluhooltotyölle lainsäädännössä ja opetussuunnitelmassa asetettuihin yleisiin tavoitteisiin. Tunnistimme aineistosta kolmenlaisia olosuhteita, joista ammattilaiset keskustelevat: 1) olosuhteet, joiden muuttaminen on vaikeaa, 2) olosuhteet, joita koetaan voitavan muuttaa oman ammattiryhmän yhteisenä toimintana ja 3) olosuhteet, joiden muuttamiseksi kytkeydytään yhteiseen toimintaan yli ammattirajojen. Tulosten mukaan ammattilaisten puheesta tunnistetut osallisten tavoitteet tai toimintaperusteet eivät juuri muutu keskustelun aikana. Pedagogisten ammattilaisten tulkinnat ja tavoitteet näyttivät määrittävän keskustelun yhteistä suuntaa. Opiskeluhoollon ammattilaiset ja muut toimijat näyttivät eri tavoin sovittautuvan näihin tulkintoihin. Moniammatillisessa yhteistyössä ei aina pystytä hyödyntämään osallisten asiantuntemusta täysimääräisesti. Oppilashuollon ja ohjauksen tukena olevia moniammatillisen yhteistyön rakenteita on tarkasteltava kriittisesti ja kehitettävä.

Asiasanat: opiskeluhoolto, hyvinvointi, moniammatillisuus, yhteistyö

Johdanto

Oppilaiden hyvinvointiin on yhteiskunnassamme pyritty vaikuttamaan vahvistamalla kouluyhteisössä toimivien ammattilaisten välistä yhteistyötä (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). ”Moniammatillisella yhteistyöllä” tarkoitetaan yleisesti ammattilaisten välistä yhteistyötä ja yhteistä toimintaa jonkin tavoitteen toteuttamiseksi (Nummenmaa 2004). Se voidaan myös nähdä työkaluna, jonka avulla on mahdollista yltää ratkaisuihin, joihin ei päästä yksittäisen ammattiryhmän toiminnan avulla (Koskela 2013; Nummenmaa 2011). Moniammatillisuus ei kuitenkaan synny vain siitä, että monen alan ammatilliset istuvat saman pöydän ääreen (Koskela 2013). Tutkimusten mukaan muun muassa luottamuksellinen ilmapiiri, asiantuntijuuden rajojen ylittäminen ja ajan varaaminen yhteistä keskustelua varten edistävät moniammatillisuuden toteutumista (esim. Edwards 2012; Isoherranen 2012; Hjörne & Säljö 2004; Koskela 2013; Kiilakoski 2014; Pukkila & Helander 2016). Esimerkiksi kiireisessä asiantuntijatyössä (esim. Toivanen 2018) ei ole aina aikaa tunnistaa yhteistyössä eläviä ristivetoisia tavoitteita, toimintaperusteita ja näihin kytkeytyviä toimintatapoja (mm. Axel 2011). Opiskeluhoitotyön ongelmana on pidetty sitä, että moniulotteiset ilmiöt kaventuvat keskustelussa yksilöihin liittyviksi ongelmiksi eikä niissä kyetä hahmottamaan ilmiön kokonaisuutta ja kokonaisuuden osien keskinäisiä vaikutuksia. Opiskeluhoitotyössä käytettyjä käsitteitä pidetään myös itsestään selvyysinä (Hjörne & Säljö 2004). Myös ammattilaisten toimintaa määrittävien lakien ja normien erillisuus voi vaikeuttaa ammattilaisten välisen yhteistyön toteutumista (Kiilakoski 2014).

Opiskeluhoito- ja ohjaustyön tutkimuksessa onkin esitetty, että on olennaista keskittyä työn olosuhteisiin sekä ammattilaisten tulkintoihin niistä (Raetsaari, Suorsa & Muukkonen 2020). Arjen käytänteiden ja niissä piirtyvien osallisuuden rajojen jäsentämistä

on pidetty tärkeänä (Peltola, Suorsa, Karhu & Soini 2020). Oppilaiden ohjausta tukevan moniammatillisen yhteistyön kehittämiseksi tarvitaan tietoa eri ohjauskenttiä edustavien ammattilaisten yhteistyön rakentumisesta, jotta kyetään luomaan kaikkia ammatillaisia yhdistävä ja kokonaisvaltaisemmin oppilaiden tarpeet huomioiva ohjausta (Korhonen & Nieminen 2010).

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) mukaan yhteisöllisellä opiskeluhoitolla tarkoitetaan toimintakulttuuria ja toimia, joilla koko oppilaitosyhteisössä edistetään opiskelijoiden oppimista, hyvinvointia, terveyttä, sosiaalista vastuullisuutta, vuorovaikutusta ja osallisuutta sekä opiskeluympäristön terveellisyttä, turvallisuutta ja esteettömyyttä. Lain mukaan toimintaa koordinoi opiskeluhoitoryhmä. Opiskeluhoitotyössä yhteinen tavoite tuntuu selvältä: kukaan yksittäinen työntekijä tai kouluyhteisö tuskin vastustaa kouluyhteisön kehittämistä turvalliseksi ja terveelliseksi, hyvinvointia ja oppimista tukevaksi. Voidaan kuitenkin pitää empiirisesti avoimena kysymyksenä, millä tavalla näitä tavoitteita kohden edetään käytännössä erilaisissa kouluyhteisöissä yksilöllisten ammattilaisten voimin. Hyvistä aikomuksista ei automaattisesti seuraa sujuvaa yhteistyötä tai toivottuja toiminnan tuloksia.

Subjektitieteellisen tutkimuksen käsitteet tarjoavat mahdollisuuden yhdistää perinteinen psykologinen yksilöä koskeva tarkastelu yhteiskuntatieteille tyypilliseen rakenteiden ja yhteisön näkökulmaan. Esimerkiksi voimme tarkastella ammattilaisen kokemusta osana kouluyhteisöä, ammattilaisten välistä yhteistyötä ja muita koulun toimintaan vaikuttavia yhteiskunnallisia rakenteita. Jos opiskeluhoitotyötä tarkastellaan yhteiskuntatieteellisestä näkökulmasta, se nähdään keinona tarjota kaikille opiskelijoille yhdenvertaiset koulutusmahdollisuudet (Meriläinen 2008). Opiskeluhoitotyössä on kuitenkin viime kädessä kysymys siitä, millä tavoin ammatilliset kykenevät yhdistämään ja ratkaisemaan toisinaan ristiriitaisetkin näkökulmat ja rakentamaan

toiminnan tulosta, joka huomioi eri toimijoiden näkökulmat, kunkin yhteisön ja opiskelijoiden erityiset tarpeet. Opiskeluhuoltotyössä onnistumiseksi tarvitsemme näkökulmaa, joka huomioi koulu yhteisöjen arjen moninaisuuden. Keskittymällä ainoastaan rakenteisiin on vaara, että kadotamme tämän moninaisuuden.

Lähestymme opiskeluhuoltotyötä subjektiivisen (Holzkamp 2013; Suorsa 2014) ja systeemisen psykologian (Järvillehto 2009; Suorsa 2014) käsittein. Tutkimme ammattilaisten keskusteluiden kautta sitä, millaisia tulkintoja ammattilaiset tekevät opiskeluhuoltotyön tavoitteista ja mahdollisuuksista. Suhteutamme ammattilaisten yksilöllisiä tulkintoja toisiinsa pyrkien avaamaan näkyvää ammattilaisten yhteistyöhön ja yhteisen tavoitteen syntymiseen. Pyrimme lisäämään ymmärrystä niistä yksilöllisistä ja yhteisöllisistä prosesseista, joiden seurauksena toiminnan tulokset eivät aina tosiasiasa vastaa osallisten tavoitteita. Tämän tutkimuksen tavoitteena on yhtäältä esitellä tutkimuksellinen tapa tunnistaa opiskeluhuoltotyön koettuja olosuhteita ja ammattilaisten erilaisia suhteutumistapoja olosuhteisiin. Toiseksi tavoitteena on tuottaa tietoa yhteistyön erityisistä haasteista ja tarjota opiskeluhuollon suunnittelijoille ja käytännön toimijoille (käsitteellisiä) välineitä näihin tarttumiseen. Tutkimuskysymykset ovat 1) miten ammattilaiset tulkitsevat tekemänsä opiskeluhuoltotyön olosuhteita ja 2) millä tavoin ammattilaisten tekemät tulkinnat muovaavat yhteiseen tavoitteeseen pyrkivää keskustelua.

Olosuhteet ja toimintaperusteet ammattilaisten tulkintoja avaavina käsitteinä

Tutkimuksen lähtökohtana on ajatus ihmisen ja ympäristön yhteenkuuluvuudesta (Järvillehto 2009) sekä kokemuksen ja toiminnan yhteiskunnallisesta välittyneisyydestä (Holzkamp 2013). Ihminen toimii aina jossakin yhteiskunnallisessa tilanteessa, tietyissä olosuhteissa. Nämä olosuhteet määrittävät ihmisen

toimintaa, toisaalta ihmiset osallistuvat näiden olosuhteiden määrittämiseen sen mukaisesti, mikä heille on mielekästä. Yksilölle olosuhteet näyttäytyvät toimintamahdollisuuksina, joihin hän suhteutuu omista lähtökohdistaan käsin. (Holzkamp 2013.) Esimerkiksi Suomessa historiallisesti rakentuneet monialaisen yhteistyön rakenteet voivat näyttäytyä ammattilaiselle muun muassa innostavana mahdollisuutena tai perustehtävää häiritsevänä muodollisuutena. Samaan tapaan opiskeluhuoltotyölle laissa ja opetussuunnitelmissa määritellyt tavoitteet voivat näyttäytyä ammattilaiselle käytännön työtä jäsentävinä käsitteellistyksinä, kauniina sanoina vailla todellisuuskosketusta, tai jonakin siltä väliltä.

Se, minkälaisina toiminnan mahdollisuuksina – tai rajoituksina – olosuhteet ammattilaisille kulloinkin näyttäytyvät, on ratkaisevaa myös monialaisen yhteistyön toteutumisen kannalta. Esimerkiksi opiskeluhuoltoryhmän kokouksissa elää samanaikaisesti useammanlaisia tulkintoja työn olosuhteista ja tavoitteista. Näitä tulkintoja ei läheskään aina lausuta ääneen ("oikeasti me emme voi tälle asialle mitään, koska oppilasaine on niin heikkoa"), mutta huolellisen analyysin avulla pääsemme erilaisten tulkintojen jäljille. Tässä tutkimuksessa jäljitämme erilaisia tulkintoja keskittymällä analyysissämme keskustelussa hahmottuviin toimintaperusteisiin ja näihin kytkeytyviin yksilöllisiin tavoitteisiin. Toimintaperusteet jäsentyvät tutkimuksen kohteeksi ns. perustelumalleina (ks. Eichinger 2019; Markard 2009; Suorsa 2014). Perusteluanalyyssissa tunnistetaan osallisten toimintaperusteita ja rakennetaan perustelumalleja kuvaamalla 1) millainen tilanne ammattilaisen näkökulmasta oli, 2) miten ammattilainen ajattelee/tuntee/toimii tilanteessa ja 3) miksi hän ajattelee/tuntee/toimii kuvaamallaan tavalla (Suorsa 2014). Yksilölliset tavoitteet muotoutuvat ammattilaisen punnitsessa toiminnan mahdollisuuksia. Keskusteluja tarkastellaan myös siitä näkökulmasta, minkälaisia tuloksia ammattilaiset odottavat toiminnallaan olevan ("odotetut toiminnan tulokset", OTT; ks. Raetsaari

Taulukko 1 esittää tutkimuksessa käytetyt käsitteet ja selkeyttää niiden välisiä suhteita.

Käsite	Käsitteen kuvaus
Toimintaperuste	Kuvataan, kuinka toimija selittää omaa toimintaansa; kuvataan toimijan tunteita jne. suhteessa tekemiseen tai odotettuun toiminnan tulokseen
Odotettu toiminnan tulos	Kuvataan toimijan käsityksiä omista tarpeistaan, tavoitteistaan ja mahdollisuuksistaan; kuvataan toimijan käsityksiä siitä, mitä seurauksia tietyllä tekemisellä tai asiantilalla
Olosuhteet	Kuvataan niitä käytänteitä, instituutioita jne. joihin toimijan kokemat toimintamahdollisuudet liittyvät
Yhteinen toiminnan tulos	Kuvataan järjestelmän uudelleenorganisointumista, joka mahdollistaa järjestelmän uudenlaisen toiminnan ja kehittymisen
Perustelumalli	Tutkijan ammatillaisen puheesta rakentama, ammatillaisen persoonallista kantaa kuvaava teoreettinen jäsenitys

TAULUKKO 1. Tutkimuksessa käytetyt subjektitieteen ja systeemipsykologian käsitteet (Suorsa 2014)

ym. 2020; Suorsa, 2014). Tehdyt perustelumallit voivat valottaa esimerkiksi sitä, millaisena kaikille yhteiseksi tarkoitettu ohjaus näyttäytyy eri alojen ammatillisille. Toimintaperusteisiin ja tavoitteisiin keskittymällä saadaan näkyville vuorovaikutukseen kuuluvia jännitteitä, ja voidaan saada täsmällisempi kuva siitä, mikä osallisten näkökulmasta on mahdollista ja tavoittelemisen arvoista. Tärkeää on myös se, että ammatillainen kykenee ymmärtämään omaa osallisuuttaan yhteisen tavoitteen rakentamisessa.

Aineistona opiskeluhoitoryhmän kokoukset

Tutkimuksen kohteena olevat kaksi opiskeluhoitoryhmän kokousta ovat osa tutkimuskaupungissa käytössä olevaa hyvinvointitiedon arviointiprosessia (kuva 1). Prosessin

päätavoitteena on tuottaa koululle pedagogisia ja toiminnallisia ratkaisuja oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi. Tutkimuksemme kohdistuu kuvaan vahvennetusti merkityn opiskeluhoitoryhmän kokouksessa käytyihin keskusteluihin. Kyseisen kokouksen erityisenä tehtävänä on hakea ammatilaiden välille yhteisymmärrystä siitä, millaisilla asioilla oppilaiden hyvinvointia kyseisissä kouluissa edistetään. Tutkija (SH) oli mukana kokouksessa avaamassa keskustelua, mutta muutoin keskustelu eteni opiskeluhoitoryhmän omien käytänteiden mukaan. Yleinen keskustelua ohjannut kysymys oli: millä tavoin kyselyvastaukset näkyvät sinun työsi arjessa?

Opiskeluhoitoryhmien kokouksiin osallistui yhteensä 30 henkilöä. Osallistujat jaoteltiin aineiston analyysin aikana opiskeluhoitoloissa yleisesti käytetyn jaon mukaisesti pedagogisiin ja opiskeluhoitolojen ammatilaisiin.



KUVA 1. Hyvinvointitiedon arviointiprosessi

Tämän lisäksi kolmannen sektorin, nuoriso- palveluiden, kirjastopalveluiden ja vanhempien edustajat erotettiin analyysissä omaksi ryhmäkseen, vaikka tämän ryhmän rooli näyttäytyi keskustelussa varsin vähäisenä. Kokoukset olivat kumpikin noin kahden tunnin mittaisia. Niihin osallistuneet ammattilaiset antoivat kirjallisesti luvan aineiston käyttämiseen tutkimustarkoituksessa.

Jatkuvasta vertailusta perusteluanalyysiin

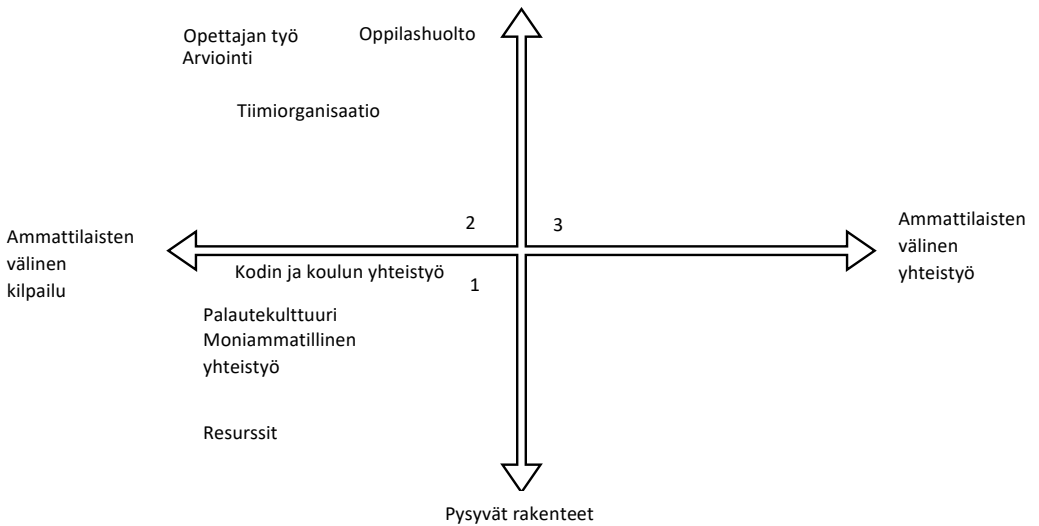
Aineiston käsittelyn ensimmäisessä vaiheessa ryhmäkeskusteluista syntyneet äänitallenteet litteroitiin ja luokiteltiin aineistolähtöisesti jatkuvan vertailun menetelmällä (Glaser & Strauss 1968; ks. Silvonon & Keso 1999). Jatkuva vertailu ja koko analyysi toteutettiin kummankin aineiston osalta erikseen. Aineistoista tunnistettiin ammattilaisten hyvinvointikyselystä esiin nostamia kokonaisuuksia (puheenvuoroja tai sen osia). Saman teeman ympärille kertyneet kokonaisuudet hahmotettiin samaan kategoriaan kuuluviksi. Osallisten näkökulman tavoittamiseksi teemojen sisällä olevat puheenvuorot tai niiden osat kiteytettiin perusteluanalyysissä minä- muotoisiksi kertomuksiksi, joissa ammattilainen kuvaa omaa tiettyyn tilanteeseen liittyvää toimintaa, ajatusta tai tunnetta sekä niihin liittyviä perusteluja (Suorsa 2014; Raetsaari ym. 2020). Esimerkkinä perustelumallista opettaja kertoo: "Koulussa voin helposti olla epämiellyttävässä tilanteessa, että katson jotain sormien läpi, koska haluan päästä tilanteesta pois" (PM11.46). Kaikkiaan aineistoista työstettiin yhteensä 281 perustelumallia, jotka ryhmiteltiin aiemmin tässä artikkelissa esitellyn jaon mukaisesti. Perustelumallit koodattiin jatkuvalla numeroinnilla, esim. PM1.1, missä ensimmäinen numero viittaa tiettyyn ammattilaiseen, toinen numero siihen järjestykseen, jossa ne tunnistettiin aineistosta. Perustelumallit lähetettiin ammattilaisille mahdollisia korjauksia ja tarkennuksia varten. Näin pyrittiin noudattamaan subjektitieteelliseen tutkimukseen kuuluvaa

kanssatutkijuuden periaatetta (ks. esim. Osterkamp 2009). Tulosluvussa ammattilaisten puheesta rakennetut perustelumallit on erotettu lainausmerkein.

Seuraavaksi analyysissä tunnistettiin opiskeluhoitotyön tilanteita, joihin perustelumallit liittyivät. Esimerkiksi perustelumallit PM3.2 ja PM5.4 liittyivät molemmat koulussa tehtävään arviointiin. Yleisemmin perustelumalleissa hahmotuu eräs mahdollinen suhteutumistapa kokemuksen ja toiminnan olosuhteisiin (ks. Suorsa 2014), tässä tapauksessa nimesimme olosuhteeksi arviointi. Tarkastelemalla perustelumalleissa hahmotuvia opiskeluhoitotyön olosuhteita vastattiin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: miten ammattilaiset tulkitsevat tekemänsä opiskeluhoitotyön olosuhteita? Jotta kyettiin vastaamaan siihen, miten yksittäisten ammattilaisten tekemät tulkinnat muovaavat yhteiseen tavoitteeseen pääsemistä, perustelumalleista löydetty samansuuntaiset odotetut toiminnan tulokset (OTT) koottiin yhteen. Ne nimettiin sisältöä kuvaavalla tavalla (odotetut toiminnan tulokset OTT1–OTT4). Kategorisoituja perustelumalleja tarkasteltiin koosteiden sisällä suhteessa toisiinsa ja perustelumalleissa näytettyihin ammattilaisten kokemuksiin mahdollisuuksiin toimia opiskeluhoitotyölle asetettujen tavoitteiden suuntaisesti. Niistä kirjoitettiin kuvaukset (OTT1–OTT4). Tässä vaiheessa analyysia perustelumallia tarkasteltiin myös osana sitä keskustelua, jonka yhteydestä se tunnistettiin. Tämä selvensi perustelumalliin kuuluvaa ajatusta siitä, minkä hänen näkökulmastaan olisi tärkeää toteutua oppilaiden hyvinvoinnin edistämisessä (ks. Raetsaari ym. 2020).

Ammattilaisten tavat suhtautua opiskeluhoitotyön olosuhteisiin

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastattiin tunnistamalla ammattilaisten tapoja suhtautua opiskeluhoitotyön olosuhteisiin. Kuvassa 2 nelikentän vasemmassa alakulmassa on perustelumalleja, jotka liittyvät tilanteisiin,



KUVA 2. Ammattilaisten suhtautuminen olosuhteisiin

joissa ammatillaiset kokevat toimintamahdollisuutensa vähäisiksi. Nelikentän oikeassa yläkulmassa on perustelumalleja, jotka liittyvät tilanteisiin, joissa ammatillaiset kokevat toimintamahdollisuuksiensa olevan laajempia (ks. myös Raetsaari ym. 2020, kuvio).

Nelikentän vasemmassa alaosassa (1) ammatillaisen työtä ohjaa oma selviäminen arjen tilanteista. Ammatillainen tunnistaa oppilaiden kyselyssä esiin tuomia asioita, mutta ei kykene ottamaan niitä huomioon omassa työssään siten kuin haluaisi. Pedagogiset ammatillaiset näkevät toimintaa rajoittavat tekijät haasteellisissa oppilaissa, suuressa ryhmäkoossa ja yleisesti liian vähäisessä määrässä ammatillaisia oppilasmäärään verrattuna. Keskusteluissa ei juuri käsitellä ammatillaisen oman toiminnan muokkaamista muutoksen lähteenä. Organisaation asettamat vaatimukset koetaan liian kovina, mikä kuvastuu opettajan perustelumallissa: ”Työssäni tietopuoleisen aineksen pitäisi vähentyä, jos oppitunneille pukataan hyvinvointijuttuja, koska aikani ei riitä kaikkeen” (PM1.29). Yhteistyö

näyttyy toimintaperusteissa usein ennemminkin kuormittavana tekijänä, joka häiritsee omaa varsinaista työtä.

Nelikentän vasemmassa yläosassa (2) olevat perustelumallit kertovat suhtautumisesta olosuhteisiin, joihin koetaan voitavan vaikuttaa paremmin kuin nelikentän vasemmassa alaosassa (1) olevissa perustelumalleissa. Olosuhteita kyseenalaistetaan ja niistä koetaan voitavan neuvotella oman ammattiryhmän sisällä. Pyrkimystä yhteistyöhön ammattiryhmien välillä olosuhteiden muuttamiseksi on vähän. Ammatillaiset reflektoivat omaa toimintaa, kyseenalaistavat olemassa olevia käytänteitä ja nostavat selkeitä epäkohtia esille. Tätä kuvaa opettajan puheesta tehty perustelumalli: ”Tänä vuonna olen huomannut, että kokeet kannattaa rakentaa helpommista tehtävistä käsin edeten soveltaviin, koska koetilanteessa oppilaat ovat rennompia huomattaessaan, että he selviytyvät tästä kokeesta ja osaavat jotain” (PM3.201). Myös opiskeluhuollon ammatillaiset kyseenalaistavat käytäntöjä, mutta kokevat sen vaikeaksi. Käytänteiden muuttamisen

vaikeus liittyy kokemukseen vähäisistä mahdollisuuksista tehdä yhteistyötä erityisesti pedagogisten ammattilaisten kanssa.

Nelikentän oikeassa yläosassa (3) on perustelumalleja, joissa hahmottuvat tulkinnat olosuhteista tulevat lähelle oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013) määriteltyä yhteisöllisen työn ideaalia. Ammattilaiset kykenevät muuttamaan tarvittaessa omaa toimintaa ja hakevat yhteistyön mahdollisuuksia yli ammattirajojen. Erityisopettaja huomaa toisten ammattilaisten merkityksen niin oman osaamisen ja asiantuntijuuden kuin yhteisöllisten rakenteiden kehittämiseksi: "Kun halutaan lisätä oppilaiden hyvinvointia, koen sen vaikeana, koska en saa lehtoreita ymmärtämään, että kannattaa hyödyntää esimerkiksi nuorisopalveluiden ammattilaista. Hän viettää paljon aikaa nuorten keskuudessa" (PM 4.123). Tässä osassa olevissa perustelumalleissa kuvataan usein vaikeutta saavuttaa ideaalia; esimerkkejä ideaaliin yltävistä ratkaisuista tai toteutuneista toimintatavoista ei juuri esitetä.

Ammattilaisten tavoitteet opiskeluhuoltotyötä muovaamassa

Toiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi tarkasteltiin perustelumalleissa hahmottuvia ammattilaisten eri tilanteissa tekemiä valintoja oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi. Ammattilaiset tietävät, mitä oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi pitäisi tehdä, mutta keskustelut junnaavat ammattilaisten esittämien tavoitteiden tasolla. Yhteisen näkemyksen ja konkreettisten suunnitelmien syntyminen on vaikeaa. Keskustelua rakenteiden muuttamisen mahdollisuuksista ei liiemmästi käydä.

Luottamuksellinen yhteistyö perheiden kanssa (OTT1)

Luottamuksellisen yhteistyön rakentaminen kotien suuntaan nousee selkeänä yhteisenä tavoitteena esille, mutta siihen vaikuttaminen koetaan hankalaksi. Oppilaiden huoliin halutaan vastata selkeyttämällä niin kotien kuin koulun vastuita ja rooleja. Yhteistyötä

vaikeuttaa se, että osa perheistä vaatii oppilaan huolen hoitamista ilman perhettä koulussa. Tähän liittyen terveydenhoitaja toteaa: "Joudun hoitamaan oppilaan huoliasioita ilman vanhempia, koska lapsen huolen hoitaminen on kotien mielestä koulun asia" (PM6.28). Toisaalta luottamuksellisen yhteistyön rakentamista estävät perheiden rakentamat kulissit ja avun hakeminen koulun toimijoiden ulotumattomista: "Yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa perheiden kanssa huomaan, että perheet eivät pyydä minulta apua, koska heillä on suorituspainetta selviytyä yksin, pärjätä ja säilyttää kulissit" (PM5.34). Ammattilaiset eivät koe voivansa vaikuttaa siihen, miten huoltajat toimivat. Keskustelun aikana kuva yhteistyön tärkeydestä ja vaikeudesta tarkentuu. Huolimatta ammattilaisten keskinäisestä yksimielisyydestä esitetyt ajatukset eivät lähde konkretisoitumaan yhteiseksi ratkaisuksi eikä ammattilaisten kesken synny työnjakoa siitä, miten asiaa jatkossa edistettäisiin.

Yhteistyön kehittäminen ammattilaisten välillä (OTT2)

Ammattilaisten välinen yhteistyö näyttäytyy tärkeänä keinona edistää oppilaiden hyvinvointia. Koulupsykologi haluaa tehdä yhteistyötä, "koska tällöin täytän lain asettaman velvoitteen yhteisöllisestä työstä ja koska se on todellinen intressini" (PM5.133).

Yhteistyötä halutaan lisätä, jotta päästäisiin paremmin mukaan työyhteisöön: "Työissäni koulukuraattorina ajattelen, että tarvitsen oppilashuoltoryhmää avukseni siinä, että opettajat ja lehtorit pyytävät mukaan, koska yhteistyötä opettajien kanssa voisi tehdä enemmänkin" (PM7.102). Opiskeluhuollon näkyvyys ja oppilaiden kohtaaminen koulun arjessa herättää myös huolta, johon liittyen koulupsykologi esittää tavoitteen: "Lisättäessä oppilaiden kohtaamisia koulupäivän aikana mieleeni tuli, että voisin mennä mukaan niihin tutustumisiin, joita nuokkari on ruokannu järjestää puoli kymppin välitunnilla, koska se olisi myös meille yksi luonnollinen oppilaiden kohtaamisen paikka" (PM5.131).

Taulukossa 2 kuvataan yhteistyön rakentamista, annetaan esimerkkejä toimintaperusteista ja esitetystä ratkaisusta neljän odotettujen toiminnan tuloksen osalta.

Odotettu toiminnan tulos	Esimerkkejä keskustelussa esitetystä yhteisöllisistä ratkaisuista	Esimerkkejä toimintaperusteista	Yhteistyön toteutuminen
Luottamuksellisen yhteistyön perheiden kanssa (OTT1)	<ul style="list-style-type: none"> - Perheiden kasvatusvastuun lisääminen - Kodin ja koulun vastuiden ja roolien selkeyttäminen - Vanhempien osallistaminen huolikeskusteluihin - Oppilashuollon konsultaatiot oppilaiden huoliasioihin liittyen 	<ul style="list-style-type: none"> - Yhteydenotossa perheiden kanssa saan pyyntöjä, joissa toivotaan minun tapaavan perheen lapsen viisi kertaa, koska koulun tehtävä on hoitaa tällaiset asiat (PM3.29) - Kun puran koulussa oppilaiden huoliin liittyviä asioita, kuvaa sen olevan kuin sipulin kuorien ottamista, koska luottamuksen rakentaminen huoltajiin huolen asioissa vie aikaa (PM13.145) 	<ul style="list-style-type: none"> - Kokonaiskuva tarkentuu keskustelussa - Yksimielisyys muutoksen tarpeellisuudesta - Toiveet muutokselle samansuuntaisia - Käytetään abstrakteja käsitteitä - Esitetty syyt, selitykset ammattilaisten ulottuomissa - Ei hyödynnetä ryhmässä olevaa asiantuntemusta - Eitene konkreettiseen yhteiseen tavoitteeseen
Yhteistyön kehittäminen ammattilaisten välillä (OTT2)	<ul style="list-style-type: none"> - Kollegan viereen meneminen, kun huomaa, että joku putoaa keikasta - Neuvotteluihin mukaan pyytäminen - Konsultaatiopyyntöjen lisääminen - Perhekeskeisen toimintamallin aloittaminen - Ammattilaisten yhteiset välituntitoiminnot 	<ul style="list-style-type: none"> - Kun näen, että opettaja ei huomaa oppilaiden tuen tarpeita, voisin mennä kysymään opettajalta, että onko hän huomannut tuen tarpeita, mutta en tee sitä, koska en tiedä, miten sanoisin asian hänelle (PM9.99) - Välituntitoiminnan kehittämiseksi ehdotan, että joku koulun muu toimija pitäisi kanssani tunteja, koska minunkin olisi luontevampaa olla siinä ja koska oppilaat uskaltautuisivat mukaan helpommin (PM5.127) 	<ul style="list-style-type: none"> - Kokonaiskuva tarkentuu keskustelussa - Ammattilaisten esittämät tavoitteet eivät kohtaa - Yhteistyöpyyntöjen ohittamista - Yhteisymmärryksen syntyminen oppilashuollon ja nuorisopalveluiden välillä
Kohti oppilaiden lähtöisiä arviointikulttuurista (OTT3)	<ul style="list-style-type: none"> - Erytysopettajien ja opettajien yhteistyön lisääminen kokeiden suunnittelussa - Rinnakkaisten arviointijärjestelmien purkaminen - Oppilaiden preppaus ennen koetta - Jaksojärjestelmän purkaminen 	<ul style="list-style-type: none"> - Juteillessani oppilaiden kanssa ymmärsin jaksojärjestelmän olevan huono, koska jakson lopussa olevat kokeet aiheuttavat oppilaille stressiä (PM12.80). - Ennen koerumbaa preppailen oppilaita ja yritän saada oppilaita kärryille, koska on tärkeää, että koe ei ole mörkö (PM10.82) 	<ul style="list-style-type: none"> - Kokonaiskuva tarkentuu keskustelun aikana - Esitetään paljon pedagogisia ja konkreettisia tavoitteita - Esitetty syyt ja selitykset ammattilaisten ulottuilla - Muiden kuin pedagogisten ammattilaisten osallistumisen keskusteluun vähäistä
Koulun tiimitömmän kehittämisen ja johtaminen (OTT4)	<ul style="list-style-type: none"> - Tuntien struktuurien kehittäminen - Tiimiyhteistyön selkeyttäminen oppilaille - Ohjauksen kohdistaminen niihin oppilaisiin, jotka sitä tarvitsevat - Ryhmäytämisen lisääminen - Tiimien vaihtuvuuden vähentäminen 	<ul style="list-style-type: none"> - Keskustellessani oppilaiden kanssa huolestuin siitä, etteivät he löydä paikkaansa tässä koulussa, koska he eivät tiedä, miten tämä systeemi toimii (PM6.85) - Huomatessani, etteivät oppilaat opi tuntemaan toisiaan, tunnen voimattomuutta, koska tiimien vaihtumiseen ja siihen, miten opettajat hyödyntävät tiimejä, on vaikea vaikuttaa (PM12.7) 	<ul style="list-style-type: none"> - Kokonaiskuva tarkentuu keskustelussa - Paljon samansuuntaisia, konkreettisia tavoitteita - Esitetty syyt ja selitykset ammattilaisten ulottuilla - Pedagogijohtoisista keskustelusta - Kriittisiä kannanottoja - Yhteistä suunnitelmia siitä, miten edetään jatkossa ei synny

Opiskeluhuollon työntekijät suhtautuvat varauksellisesti mahdollisuuksiinsa vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin ammattilaisten välisen yhteistyön kautta. He haluaisivat tehdä yhteistyötä enemmän, mutta mahdollisuuksia vaikuttaa voisi olla enemmän.

Nuorisopalveluiden edustaja on huolissaan opettajien työmäärästä ja tuo samalla omaa käytettävissä olevaa resurssiaan paremmin esille: "Kun kuuntelen nuorisotoimen edustajana tätä puhetta hyvinvoinnin ja pedagogiikan yhdistämisestä, kysyn, että onko esim. ryhmähengen parantamiseen tähtäävään toimintaan mahdollista käyttää muita toimijoita, koska opettajalla on muutenkin paljon hommaa" (PM8.48). Keskustelussa nuorisopalvelun edustajan yhteistyötarjoukseen ei tartuttu. Erityisopettajan tavoite yhteistyön lisäämiseksi ja oppilaiden tuen tarpeisiin vastaamiseksi kohdistuu oman ammattiryhmän sisällä tehtävään yhteistyöhön, mutta hän kokee sen hankalana: "Kun näen, että opettaja ei huomaa oppilaiden tuen tarpeita, voisoin mennä kysymään opettajalta, että onko hän huomannut tuen tarpeita, mutta en tee sitä, koska en tiedä, miten sanoisin asian hänelle" (PM9.99).

Keskusteluun osallistuneet ammattilaiset suhtautuvat yhteistyön kehittämiseen myönteisesti ja erilaisia yhteistyölle asetettuja tavoitteita esitetään paljon. Opiskeluhuollon ja pedagogisten ammattilaisten yhteistyölle asetamat tavoitteet eivät aina kohtaa, esimerkiksi pedagogiset ammattilaiset ohittavat opiskeluhuollon toimijoiden esittämiä toiveita. Sen sijaan nuorisopalveluiden ja opiskeluhuollon työntekijät löytävät paikkoja yhteistyön tekemiselle, esimerkiksi välituntitoiminnan järjestämiseen liittyen.

Kohti oppilaslähtöistä arviointikulttuuria (OTT3)

Oppilaslähtöisen arviointikulttuurin kehittämisen tärkeystä ollaan yksimielisiä. Tarkemmin katsottuna tavoitteet ja keinot näytettyvät keskustelussa moninaisina. Pedagogiset ammattilaiset haluavat ottaa käyttöön uudenlaisia arviointitapoja, lisätä opettajien

arviointiosaamista, panostaa oppilaiden osaamisen ennakointiin ennen koetta ja muuttaa kokeiden tasoa oppilaiden tasoa vastaavaksi. Rehtori haluaa kohdistaa huomiota opettajien toimintatapoihin, "koska arvioinnilla on selkeästi vaikutusta siihen, miten opetetaan, mitä ja miten opitaan ja miten hyvin tai huonosti oppilaat voivat" (PM2.187). Erityisopettaja yhtyy rehtorin tavoitteeseen:

"Kun kuulin yhden opettajan omasta systeemistä, jossa oppilas ei pääse kokeeseen ennen kuin jollakin tavalla osoittaa, että hän hallitsee koalueen asiat, pidin sitä mahtavana ideana, jota voitaisiin levittää myös muille opettajille, koska koe on vain yksi osa oppimisprosessia eivätkä opettajat tunnena näitä erilaisia mahdollisuuksia" (PM4.167).

Samalla moninaiset ja osittain päällekkäisetkin tavat arvioida oppilaiden osaamista aiheuttavat stressiä oppilaille. Mahdollisuus kokeista luopumiseksi esitetään keskustelussa, mutta se ei näyttäydä realistisena vaihtoehtona. Opettaja kuvaa ajatuksiaan: "Jutellessani oppilaiden kanssa kokeisiin liittyvästä stressistä, jäin miettimään, että pitäisikö kokeista luopua, koska oppilailla on perinteisten kokeiden lisäksi paljon projekteja ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia" (PM11.48). Opettajien arviointiosaaminen herättää keskustelua erityisesti viittaamisen vaikutuksesta opettajan tekemään arviointiin. Erityisopettaja haluaa muistuttaa opettajia siitä, mihin arvioinnin tulisi kohdistua: "Opettajien miettiessä sitä, millaisia arvosanoja antaa oppilaille palautan mieliin sen, että mieti se opsin sisältö ja työskentelytaidot, koska arvioinnin tulee kohdistua oppimiseen, ei viittaamiseen tai tuntiaktiivisuuteen" (PM4.142).

Keskustelussa esiintyy paljon konkreettisia tavoitteita ja ammattilaisten kuva arvioinnin vaikutuksista oppilaisiin vahvistuu ja tarkentuu keskustelujen aikana. Vaikka muutoksen tarve on ilmeinen, keskustelussa jäädään tavoitteiden esittämisen tasolle. Muut yhteisöllisen opiskeluhoitoryhmän ammattilaiset eivät osallistu tai heitä ei osallistettu keskusteluun. Tältä osin moniammatillisuuden tarjoamat mahdollisuudet jäivät käyttämättä.

Koulun tiimitoiminnan kehittäminen ja johtaminen (OTT4)

Neljäs odotettu toiminnan tulos, koulun tiimitoiminnan kehittäminen ja johtaminen (OTT4) koskee ammattilaisten huolta siitä, ettei toiminnassa ole tarpeeksi huomioitu sen vaikutuksia oppilaisiin eikä sen johdonmukaisesta toteuttamisesta ole huolehdittu. Ammatilliset ovat yksimielisiä muutoksen tarpeellisuudesta ja keskustelun edetessä kuva tiimitoiminnan vaikutuksista oppilaisiin tarkentuu. Ammattilaisten esittämät tavoitteet kiteytyvät oppilastiimien jatkuvan vaihtamisen vähentämiseen, yhteisten toimintatapojen ja näkemyksen saavuttamiseen sekä opettajuuden ja johtamisen vahvistamiseen.

Opinto-ohjaaja toivoo tiimien vaihtovälien pidentämistä "koska huomaan, että oppilaat eivät ehdi oppia tuntemaan toisiaan eivätkä siksi uskalla ilmaista mielipiteitään" (PM 12.7). Huoli näyttäytyy myös kouluterveydenhoitajalle: "ihmettelen, että emmekö me aikuisetkaan tiedä, miten systeemi toimii, koska emme tiedä, missä kohtaa luokanohjaajan tunnit ovat ja mitä silloin voitaisiin tehdä" (PM6.85). Yhteisen käsityksen muodostamista ja toimintatapojen yhtenäistämistä toivotaan, "koska oppilaiden on vaikea toimia tiimeissä, kun eri opettajat odottavat oppilailta aina erilaista toimintaa (PM9.137). Tämä liittyy erityisopettajan mielestä siihen, etteivät ammattilaiset tue tarpeeksi toisiaan: "Havahduin siihen, että tiimijaot ovat lähinnä istumajärjestyksiä, koska en ole käynyt opettajien kanssa riittävästi keskustelua tiimijakojen taustalla olevasta ajatuksesta" (PM10.218).

Apulaisjohtaja pitää tiimitoimintaa tärkeänä, mutta kaipaava resurssien uudenlaista organisoimista: "Rakennettaessa koulun oppimisympäristöjä yhä enemmän itseohjautuvaan, avoimeen ja muunneltavaan suuntaan, olen sitä mieltä, että tarvitaan kahta enemmän suunnittelua ja näkeviä, tuntevia silmiä, koska oppilaat tarvitsevat ohjausta ja valmennusta siihen, että ryhmät kykenevät toimimaan itsenäisesti ja homma sujuu" (PM13.100). Oppilaiden roolia ja yhteistyötä tiimeissä halutaan

vahvistaa, "koska oppilaat eivät koe tulevaisuutta huomioiduiksi pelkästään aikuisten toimesta" (PM12.88). Tämä liittyy tarpeeseen muuttaa opettajuutta enemmän perinteisestä opettajasta valmentajaksi: "koska ilman tiimioppimista ja oppilaiden valmentamista oppilaan itseohjautuvuus ja itsenäinen opiskelu saattaa jopa kärsiä" (PM14.91). Opettajat tarvitsevat muutoksen onnistumiseksi enemmän tukea, "koska pelkkä koulutus ei takaa sitä, että onnistun opettajana tässä asiassa" (PM14.93).

Huolimatta ammattilaisten keskustelussa esittämistä tiimitoiminnan negatiivisista vaikutuksista oppilaisiin ajatellaan, että onnistuessaan tiimitoiminta vaikuttaa positiivisesti niin oppilaiden oppimiseen kuin hyvinvointiin. Keskustelussa esiintyneitä konkreettisia toiveita tarkastellaan pääasiassa pedagogisten ammattilaisten näkökulmasta. Moniammatillisuuden tarjoamat mahdollisuudet tarkastella toimintaa eri professioista ja osaamisesta käsin jää hyödyntämättä. Keskustelussa ei rakennu yhteistä suunnitelmaa siitä, miten asioita voitaisiin yhdessä edistää.

Pohdinta

Tässä artikkelissa on tarkasteltu opiskeluhoitoryhmiin kuuluvien ammattilaisten tulkintoja opiskeluhoitotyön olosuhteista ja tavoitteista peilaten niitä opiskeluhoitotyölle laisäädännössä ja opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin. Tulokset osoittavat, minikälaisia vaikeuksia opiskeluhoitoryhmään kuuluvilla eri alojen ammattilaisilla on toteuttaa opiskeluhoitotyölle asetettuja tavoitteita. Ammattilaisten työtä määrittävien rakenteiden koetaan vaikeuttavan työn tekemistä. Samanaikaisesti ammattilaiset eivät kykene riittävästi huomioimaan niitä mahdollisuuksia, joita eri alojen ammattilaiset voisivat tuoda opiskeluhoitotyön toteuttamiseen.

Olosuhteiden tarkastelu ammattilaisille näyttäytyvinä mahdollisuuksina tarjoaa kiinnostavan lähtökohdan tarkastella opiskeluhoitotyötä. Tutkimusaineiston analyysissä käytetyt subjektitieteellisen (Silvonen 1991;

Suorsa 2014) ja systeemisen psykologian (Järvillehto 1994, 2000, 2009) käsitteet ja menetelmälliset periaatteet auttavat näkemään koulu yhteisöille asetettujen vaatimusten toteutumisen mahdollisuuksia koulun arjessa (vrt. Simola 2015). Artikkelissa esitettyä tutkimuksellista tapaa tunnistaa opiskeluhoitotyön olosuhteita ja ammattilaisten erilaisia suhtautumistapoja on mahdollista hyödyntää lähtökohtana myös muissa vastaavissa organisaatioissa olevien opiskeluhoitoryhmien yhteistyön kehittämisessä.

Tutkimuksemme tuloksissa näyttäytyy koulun arjen ja opiskeluhoitotyölle asetettujen moninaisten vaatimusten ristiriitaisuus. Tässä tutkimuksessa on keskitytty kahden koulun yhteisöllisessä opiskeluhoitoryhmässä käytyyn keskusteluun. Kokemista ja toimintaa määrittävät olosuhteet ovat kuitenkin vastaavia myös muissa kouluissa. Tässä tutkimuksessa jäsenyneet suhteutumistavat olosuhteisiin on hahmotettava erinä mahdollisina suhteutumistapoina, jotka voivat löytyä vastaavina myös muiden koulujen opiskeluhoitoryhmien toimintaa ja keskusteluja tutkittaessa. Luonnollisesti myös toisenlaisia suhteutumistapoja voidaan tunnistaa. Suhteutumistavat eivät kuitenkaan varioi mielivaltaisesti, vaan tutkimuksen edetessä hahmotuttavat yleisempinä mahdollisuustyyppinä (ks. Holzkamp, 2013). Suhteutumistapojen näkyväksi tekeminen on myös ohittamaton ensimmäinen askel toiminnan muuttamisessa.

Ammattilaisten toimijuuden ja toimintamahdollisuuksien ristiriidat näyttäytyvät aineistossa erityisesti sellaisten ammattilaisten puheissa, joissa ammattilaiset joutuvat eniten tasapainoilemaan opiskeluhoitotyölle asetettujen vaatimusten, oppilaiden hyvinvointikokemuksiin vastaamisen ja omassa työarjessa selviämisen kanssa. Näille ammattilaisille asiantuntijuuksien rajapinnoilla työskentely on erityisen vaikeaa (Edwards 2012; Kiilakoski 2014; Peltola ym. 2020). Ammattilaisten hyvät aikomukset hyvinvoinnin edistämisestä kilpistyvät keskusteluissa mm. viittauksiin resurssien riittämättömyydestä, toiveeseen kiireen

vähentämisestä ja huoleen opetussuunnitelman aiheuttamasta liiallisesta työmäärästä. Jos työntekijä joutuu ensi sijassa huolehtimaan omasta selviämisestään, on vaikea nähdä ympärillään olevien ammattilaisten mukanaan tuomia mahdollisuuksia omalle työlleen. Yksittäisen ammattilaisen näkökulmasta tällainen tilanne näyttäytyy ymmärrettävänä. Iso luokkakoko ja ajan varaaminen kaiken muun työn keskellä koetaan vaikeana esim. ryhmäytämisen toteuttamiseksi tai tunne- ja vuoro-vaikutustaitojen opettamiseksi. Kuitenkin oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013) ja perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014) edellytetään opiskeluhoitotyön ulottamista jokaisen ammattilaisen työhön. Opiskeluhoitotyön kehittämisessä olisi tärkeää nostaa esiin arjen toimijoiden perusteluja työssään tekemille valinnoille, keskustella ammattilaisten työssään kokemista ristiriidoista ja sekä vähäisiksi koetuista vaikutusmahdollisuuksista. Samalla tutkimuksissa on syytä tarkastella onnistuneeksi koettuja yhteistyötilanteita sekä tilanteita, joissa omaa työtä ja työn olosuhteita on onnistuttu kehittämään.

Tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että ammattilaisten keskinäisestä puheesta rakentuva yhteinen toiminta ei ole itsestäänselvyys. Analyysimme avulla rakennettujen odotettujen toiminnan tulosten avulla havainnollistuu, että opiskeluhoitotyötä organisoidaan karkeasti ottaen kahdesta suunnasta käsin: pedagogisten ja opiskeluhoillon ammattilaisen muodostamien ryhmittymien kautta. Tässä tutkimuksessa löytynyt ammattiryhmien välinen erillisuus on havaittu myös muissa monialaista yhteistyötä tarkastelleissa tutkimuksissa. Erilaisten asioiden kehittämiseksi on tärkeää purkaa pitkän ajan kuluessa syntyneitä ammattiryhmien välistä erillisyyttä (Edwards, 2012; Koskela 2013; Kiilakoski 2014).

Opiskeluhoillon ammattilaisten tarpeet ja halu tehdä yhteistyötä yli ammattirajojen näkyy selkeästi käydyissä keskusteluissa. Tämä liittyy opiskeluhoillon ammattilaisten pyrkimyksiin kytkeytyä osaksi pedagogaista

rakennetta, joka on muodostunut pitkän ajan kuluessa. Pedagogiset ammattilaiset haavevat yhteistyön mahdollisuuksia opiskelu- huollolle asetettujen tavoitteiden toteutumiseksi enemmän oman ammattiryhmän sisältä. Kolmannen sektorin edustajat ja muihin ryhmiin kuuluvat toimijat liikkuvat pedagogisten ja opiskeluhuollon ammattilaisten välimaastossa tuoden keskusteluun omia näkemyksiään ja mahdollisuuksiaan osallistua yhteistoimintaan, mutta usein tuloksetta. Opiskeluhoitoryhmässä käytyjen keskusteluiden rakenteen tulisi mahdollistaa se, että kukin saa periaatteessa tuoda keskusteluun mukaan niitä asioita, joiden esiintuomista pitää merkityksellisenä. Näin toimien voidaan varmistaa se, että tutkimuksessa esiin nostetut tavoitteet osoittavat ryhmien ammattilaisten yhteisen työn suunnan.

Hjörne & Säljön (2004) tutkimuksessaan esittelemä tulos yhteistyössä käytettävien käsitteiden merkityksestä yhteisen tavoitteen saavuttamiselle tarjoaa tärkeän näkökulman tämän tutkimuksen aineiston tarkasteluun. Käsitteet muokkaavat käytäviä keskusteluja ja sitä kautta ne osaltaan määrittävät koulun arkisia käytänteitä. Tästä syystä jokaisen keskusteluun osallistuvan ammattilaisen olisi hyvä oppia tunnistamaan omaa tapaansa osallistua keskusteluun (Isoherranen 2012). Kun ammattilainen puhuu abstraktilla tasolla kasvatusvastuusta tai luottamuksesta, siihen on muiden ammattilaisten vaikea tarttua siten, että keskustelu etenisi ja rakentaisi jotain uutta. Käytetyt käsitteet ja käydyt keskustelut eivät myöskään ole arvoneutraaleja, vaan sisältävät erilaisia latauksia opiskelu- huoltotyön asemasta ja roolista koulussa (vrt. Hjörne & Säljö 2004). Moniammatillisen työn kehittämiseksi olisi kiinnitettävä huomiota siihen, miten ja millaisilla käsitteillä ammattilaiset keskustelevat.

Yhteistoimintaa tavoittelevat keskustelut rakentuvat monitasoisina kudelmina, joissa tartutaan ja ollaan tarttumatta eri ammattilaisten keskusteluissa esille nostamiin ajatuksiin. Monissa kohdin keskusteluja leimaa niiden liiallinen sujuvuus ja yksimielisyys siitä,

millaiset asiat ovat tärkeitä oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi. Yhteinen konsensus muutoksen tarpeellisuudesta löytyy helposti eikä vasta-argumentteja esitetä (vrt. Hjörne & Säljö 2004). Ammattilaiset tunnistavat ongelmia omassa työssään ja ovat hyviä rakentamaan monisyistä kuvaa vallitsevasta tilanteesta, mutta uutta luova keskustelu on vaikeaa (ks. myös Suorsa 2020). Vaikeus näyttäytyy hienovaraisina asiantuntijuuksien huomiotta jättämisinä ja toimintaehdotuksina, jotka eivät konkretisoidu keskustelussa yhteisiksi suunnitelmiksi. Usein asiat ovat monimutkaisia eivätkä vaikutussuhteet ole suoralta kädeltä selviä. Tärkeää olisi, että kokouksissa voitaisiin tunnistaa asiat, joihin osalliset pystyvät vaikuttamaan suoraan, sekä toisaalta tunnistamaan reittejä, joilla muihin todettuihin epäkohtiin pystytään puuttumaan.

Lähteet

- Axel, E. 2011. Conflictual cooperation. *Nordic Psychology*, 20 (4), 56–78. <https://doi.org/10.1027/1901-2276/a000045>
- Dreier, O. 2011. Personality and the conduct of everyday life. *Nordic Psychology* 63(2), 4–23. DOI: <https://doi.org/10.1027/1901-2276/a000030>
- Edwards, A. 2012. The role of common knowledge in achieving collaboration across practices. *Learning, Culture and Social Interaction*. 1(1), 22–32. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.003>
- Eichinger, U. 2019. What's Up? The possibilities of subject-scientific practice research in social work: A methodological "explorative report". *Annual Review of Critical Psychology* 16, 671–684.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. 1968. *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- Hjörne, Eva and Säljö, Roger (2004) "There Is Something About Julia": Symptoms, Categories, and the Process of Invoking Attention Deficit Hyperactivity Disorder in the Swedish School: A Case Study, *Journal of Language, Identity & Education*, 3:1, 1–24 DOI:10.1207/s15327701jlie0301_1
- Holzcamp, K. 2013. What Could a Psychology from the Standpoint of the Subject be? Teoksessa Schraube E. & U. Osterkamp (toim.) *Psychology from the Standpoint of the Subject. Selected Writing of Klaus Holzcamp*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 46–59.
- Isoherranen, K. 2012. Uhka vai mahdollisuus: Moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Helsingin yliopisto.

- Järvillehto, T. 1994. Ihminen ja ihmisen ympäristö: Systemen psykologian perusteet.
- Järvillehto, T. 2000. Theory of the Organism-Environment System: IV. The Problem on Mental Activity and Consciousness. *Integrative Physiological & Behavioral Science* 35(1): 35–57.
- Järvillehto, T. 2009. The Theory of the Organism-Environment System as a Basis of Experimental Work in Psychology. *Ecological Psychology* 21(2), 112–120. DOI: 10.1080/10407410902877066
- Kiilakoski, T. 2014. Koulu on enemmän – Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat. Nuorisotutkimusseura ry.
- Korhonen, V. & Nieminen, J. 2010. Nuorten ohjauksen kentät ja monialaisen yhteistyön mahdollisuudet. Nuorisotutkimus 28 (3), 3–17.
- Koskela, S. 2013. "Mie teen vaan oman työni": Toimintatutkimus moniammatillisen yhteistyön ja ohjausosaamisen kehittämisestä. Jyväskylän yliopisto.
- Langemeyer, I. 2019. Mindfulness and the Psychodynamics in High-Reliability-Organizations–Critical-psychological Considerations for a Research on High-Tech Work. *Annual Review of Critical Psychology* 2019, Vol. 16, pp. 1237–1257.
- Markard, M. 2009. Einführung in die Kritische Psychologie. Hamburg: Argument
- Meriläinen, R. 2008. Tasa-arvon narratiivi 1990-luvun koulutus poliittisessa keskustelussa. Koulu ja menneisyys: Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja, 54–74.
- Nummenmaa, A. 2004. Moniammatillisen ohjauskulttuurin kehittäminen. Teoksessa Helena Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus, 113–122.
- Nummenmaa, A. 2011. Moniammatillinen ohjaus jaettuina osaamisena. Teoksessa Marita Mäkinen & Vesa Korhonen & Johanna Annala & Pekka Kalli & Päivi Svärd & Veli-Matti Värri (toim.) Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampereen yliopiston julkaisuja, 177–194.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.
- Osterkamp, U. 2009. Knowledge and Practice in Critical Psychology. *Theory & Psychology*, vol. 19, 2: pp. 167–191. DOI: 10.1177/0959354309103538
- Peltola, M., Suorsa, T., Karhu, J., & Soini, H. 2020. Huoli kytkeytyy osallisuuden rajapintoihin: Ammattilaisen arki opiskeluhoollon näyttämöillä. *Aikuiskasvatus*, 40 (2), 127–138.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.
- Pukkila, P., Helander, J. 2016. Työotteena monialaisuus. Nuorisotutkimus 34 (3), 53–57.
- Raetsaari, K., Suorsa, T. & Muukkonen, H. 2020. Ohjaustyön haasteena lukion keskeyttäminen: Ammattilaisen tulkintoja olosuhteista ja työnsä perusteista. *Kasvatus* 51 (1), 38–50, 86.
- Ros, J. & Grossen, M. 2020. Learning through obstacles in an interprofessional team meeting. *Outlines. Critical Practice Studies*, 21(02), 29–59. Retrieved from <https://tidsskrift.dk/outlines/article/view/120891>
- Simola, H. 2015. Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Tampere: Vastapaino.
- Silvonen, J. 1991. "Subjektiiiviset toimintaperusteet" psykologisen determinaation lähtökohtana. *Psykologia* 26 (1), 13–20.
- Silvonen, J. & Keso, P. 1999. Grounded Theory aineistolähtöisen analyysin mallina. *Psykologia* 34(2), 88–96.
- Suorsa, A. R. 2017. Knowledge creation and play: A phenomenological study within a multi-professional and multi-organizational community. *Journal of Documentation*, 73(6), 1167–1191. <https://doi.org/10.1108/JD-11-2016-0141>.
- Suorsa, T. 2014. Todellisinta on mahdollinen: Systeemin ja subjektitieteellinen näkökulma kasvatuspsykologiseen kokemukseen tutkimukseen. *Acta universitatis ouluensis E* 147.
- Suorsa, T. 2018. Kasvatuspsykologia monitieteisessä kokemuksen tutkimuksessa. Kehityksen sosiaalinen tilanne ja perusteltu osallisuus elämisen näyttämöillä. Teoksessa J. Toikkanen & I. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi.
- Suorsa, T. 2019. Identifying and analysing personal participation in Finnish pupil welfare work. *Annual Review of Critical Psychology* 16, 1282–1298.
- Suorsa, T. 2020. Energy, Experience, and Educational Psychology: Changing practices in and beyond Fossil Capitalism. *Nordia Geographical Publications*, 48(6), 31–46.
- Suorsa, T., Kosola, M. & Raetsaari, K. 2020. Teoksessa Lakala, S., Takala, M. & Äikäs, A. Mahdoton inkluusio?: Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. Jyväskylä.
- Toivanen, M. 2018. Asiantuntijatyötä vai toisarvoista puuhastelua? Ei-legitiimi työ ja sen yhteydet hyvinvointiin asiantuntijatyössä. *Työelämän tutkimus* 16 (1), 19–31.



ANNA TONI – ULLA-JILL KARLSSON

Elinikäisen ohjauksen strategisia suuntaviivoja

Globaalit muutokset uuden elinikäisen ohjauksen strategian ajurina

Planeetta, työelämä ja toimialat ovat murroksessa. Osaamistarpeet muuttuvat nyt nopeasti ja muuttuvilla työmarkkinoilla tietoja ja taitoja pitää ylläpitää ja kehittää. Etätyöstä ja monipaikkaisuudesta on tullut uusi normaali ja alustatyö tarjoaa matalalla kynnyksellä toimeentulomahdollisuuksia, mutta haastaa työsuojelua ja työehtosopimusjärjestelmää. Elinikäinen ohjaus tarjoaa konkreettisen välineen tukea kansalaisia näissä suurissa muutoksissa ja auttaa jokaista löytämään omannäköinen ja merkityksellinen koulutus- ja urapolku. Globaalit muutokset edellyttävät kuitenkin muutosta elinikäisen ohjauksen järjestelyiltä, ohjaajilta, työnantajilta ja kansalaisilta itseltään.

Suomessa on perinteikäs historia laadukkaassa ura- ja opinto-ohjauksessa – meillä on laissa säädelyä opinto-ohjausta kaikilla koulutusasteilla ja kaikkien kansalaisten on mahdollista saada työ- ja elinkeinohallinnon tarjoamia ammatinvalinta- ja uraohjauspsykologin palveluita. Suomi on ollut myös kansainvälisesti tarkasteltuna edelläkävijämaa monihallinnollisen, elinikäisen ohjauksen kokonaisuuden koordinoinnissa, sillä meillä on ollut jo noin kymmenen vuotta valtakunnallinen

elinikäistä ohjausta koordinoiva työryhmä ja vajaa kymmenen vuotta myös alueelliset ELY-keskusten koordinoimat elinikäisen ohjauksen ELO-verkostot ja Länsi- ja Sisä-Suomen aluehallintoviraston koordinoimat ruotsinkieliset LIV-verkostot.

Elinikäisen ohjauksen valtakunnallisen työryhmän mandaatti uusittiin keväällä 2020 asettamalla työ- ja elinkeinoministeriön ja opetus- ja kulttuuriministeriön yhdessä johtama uusi ELO-foorumi ja sen alainen, ketterästi ja tiiviisti toimiva työjaosto. ELO-foorumille ja työjaostolle asetettiin tehtäväksi laatia uusi kansallinen elinikäisen ohjauksen strategia, jossa tulisi ottaa huomioon käynnissä olevat uudistukset: jatkuva oppiminen, työllisyystoimet ja oppivelvollisuuden laajentaminen. Strategia julkaistiin joulukuussa 2020, ja siinä ohjausta tarkastellaan koko elinkaaren mittaisena jatkumona, joka on vuoropuhelua yksilön ja hänen omien urasuunnittelutaitojen sekä niitä tukevan tiedon, neuvonnan ja ohjauksen välillä. Strategiasa todetaan, että elinikäistä ohjausta tulisi edistää monihallinnollisena kokonaisuutena, jossa huomioidaan niin yksilöiden, yhteisöjen kuin yhteiskunnankin tavoitteet.

Elinikäisen ohjauksen määritelmät eivät ole yksiselitteisiä

Euroopan unionin neuvoston päätöslauselmassa (2004) elinikäiseen oppimiseen liittyvällä ohjauksella tarkoitetaan erilaisia toimia, joiden avulla kaikenikäiset kansalaiset voivat määritellä valmiutensa, taitonsa ja kiinnostuksensa missä tahansa elämänvaiheessa, tehdä koulutuksen ja ammattiin liittyviä päätöksiä sekä hallita yksilöllistä kehityskaartaan oppimisessa, työssä ja muussa sellaisessa toiminnassa, jossa valmiuksia ja taitoja opitaan ja/tai käytetään. Maailma on kuitenkin muuttunut, ja 2020-luvun Suomessa määritelmä kattaa toimet ja palvelut, joiden avulla kaikenikäiset yksilöt pystyvät missä tahansa elämänvaiheessa

- tunnistamaan osaamisensa, taitonsa, rajoituksensa, kiinnostuksensa ja arvonsa ja peilaamaan näitä edellytyksiä työmarkkinoiden mahdollisuuksiin ja tarpeisiin sekä tarjolla oleviin osaamisen kehittämisen mahdollisuuksiin
- tekemään mielekkäitä koulutukseen, urapolkuun, vapaa-aikaan sekä omaan toimeentuloon liittyviä suunnitelmia ja päätöksiä koko elämänkaaren ajan.
- asettamaan ja edistämään yksilöllisiä oppimistavoitteita koulutuksessa, työelämässä ja muissa konteksteissa.

Palveluita voidaan jaotella sen mukaan, keskittyvätkö ne pääasiassa 1) täsmällisen ja ajan-tasaisen *tiedon antamiseen* 2) yleiseen *neuvontaan* tai yksittäisten tai selkeiden ongelmien ratkomiseen vai 3) *ohjaukseen*, jolla tarkoitetaan henkilökohtaisempaa ja syvällisempää prosessia ohjaajan ja ohjattavan välillä. Tämän vuoksi puhutaan usein myös *tieto-, neuvonta- ja ohjauspalveluista (TNO-palvelut)*, jotka kuuluvat elinikäisen ohjauksen käsitteen piiriin. TNO-palveluja tehdään yhä enemmän digitaalisessa muodossa ja monikanavaisesti.

Palveluiden ohella on tärkeää tarkastella

koko kokonaisuutta, joilla yksilöä tuetaan koko elinkaaren ajan koulutus- ja työurasuunnittelussa ja oman urapolun hallinnassa. *Urasuunnittelutaidot* (career management skills, CMS) omana opittavissa olevana osaamisalueena on sisällytetty Euroopan unionin elinikäisen oppimisen avaintaitoihin (Euroopan unionin neuvoston suositus 2018) ja ELGPN-verkoston määritelmän (ELGPN 2016) mukaan niillä viitataan kompetensseihin (tietoihin, taitoihin ja asenteisiin), joiden avulla kaiken ikäiset ja eri elämäntilanteissa olevat kansalaiset parantavat kykyään hallita omia koulutus- ja työuriaan. Nämä tiedot, taidot ja asenteet liittyvät persoonallisuuden kasvuun, opiskelun suunnitteluun ja urasuunnitteluun.

Suomessa elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikka ja hallinnollinen vastuu jakautuvat useamman ministeriön alaisuuteen kansallisesti ja alueellisesti. Monihallinnollisessa, monialaisessa ja moniammatillisessa yhteistyössä tarkastellaan eri organisaatioiden suhdverkostoja, organisaatioiden tehtävien ja suhteiden erilaisuutta sekä palvelujärjestelyiden yhteistä liittymispintaa.

Monialaisella ja monihallinnollisella yhteistyöllä tarkoitetaan eri hallinnon- ja tieteenaloja yhteen kokoavaa ja niiden rajat ylittävää toimintaa. Monialainen työyhteisö voi koostua esimerkiksi eri organisaatioiden ja ammattiryhmien edustajista, opiskelijoista, asiakkaita ja yhteistyökumppaneista.

Moniammatillinen yhteistyö nähdään yhden tai useamman hallinnonalan välisenä yhteistyönä yhden organisaation sisällä tai eri organisaatioiden välisissä verkostoissa. Asiantuntijoiden yhteinen työ edellyttää, että työn päämäärät ja tavoitteet tunnustetaan eikä tyydytä vain tietojen vaihtamiseen erilaisilla tavoilla. Näin ollen *monialainen ohjaus* tarkoittaa joko sitä, että yksilö saa palvelutarpeensa mukaisesti ohjausta eri asiantuntijoiden, organisaatioiden ja/tai sektoreiden tarjoamana useamman hänen elämäntilanteeseensa liittyvän samankaltaisen tarpeen ratkaisemiseksi.

Elinikäisen ohjauksen tunnistettuja haasteita

Ohjausta toteutetaan Suomessa eri ympäristöissä: koulutuksessa, työuran siirtymävaiheissa ja työpaikoilla. Ohjausta antavat niin julkisen, kolmannen kuin yksityisen sektorin toimijat tai useiden sektoreiden ja organisaatioiden tuottamat yhden luokun palvelut. Ohjauksen kenttä on monimuotoistunut valtavasti viime vuosina, ja ohjaustyötä tehdään myös yhä erilaisemmilla taustoilla ja erilaisissa konteksteissa. Suomessa on toimiva tieto-, neuvonta- ja ohjauspalvelujen kokonaisuus, joka perustuu eri sektoreiden ja toimijoiden työnjakoon ja korkeisiin laatuvaatimuksiin.

Palvelujärjestelmän rakenteelliset muutokset, kuten työllisyyden kuntakokeilut ja suunnitelmat perustaa työllisyyden ja jatkuvan oppimisen palvelukeskus, haastavat pohtimaan elinikäisen ohjauksen rakenteita ja työnjakoa uudelleen sekä tarkastelemaan elinkäistä ohjausta kokonaisuutena. Tämä edellyttää, että ohjauspalveluiden saatavuutta, laatua ja vaikuttavuutta voidaan tarkastella kokonaisuutena sekä määritellä ohjaajien ydin- ja erikoisosaamiset ja varmistaa että ohjaajakoulutus vastaa strategian mukaisiin tarpeisiin. 2020-luvun ohjausosaamisen kehittämistarpeissa nousee esiin teemoja, jotka kumpuavat globaaleista muutosvoimista kuten kansainvälisestä liikkuvuudesta, eriarvoisuuden lisääntymisestä, digitalisaatiosta ja ilmastotavoitteista. Ohjauksen rooli eriarvoisuuden ja rasististen ja sukupuolten segregaatiota aiheuttavien rakenteiden purkamisessa, ilmastotietoisuuden lisäämisessä, yhteiskunnallisen digiloikan tekemisessä sekä ennakkoluulottomien ja hyvinvointia edistävien koulutus- ja työuravalintojen vauhdittajana tulisi tunnustaa ja kehittää ohjausosaamista ja ohjauksen tapoja erityisesti näissä teemoissa.

Lisäksi koulutus- ja urasuunnittelua tukevaa jatkuvan oppimisen digitaalista palvelu-ekosysteemiä ja valtakunnallisten digitaalisten palveluiden kehittymisen tukea olisi järkevää koordinoita ohjauksen näkökulmasta.

Digitaalisuus on myös yksi keino vahvistaa kansalaiset omia urasuunnittelutaitoja. Suomessa ei kuitenkaan ole määritelty 2020-luvun urasuunnittelutaitojen viitekehystä, joka huomioisi linkitykset hallituskauden politiikka-ohjelmiin ja sisältäisi kuvauksen keskeisistä taidoista, miten ja missä niitä voidaan oppia ja miten taitojen kehittymistä arvioidaan.

Elinikäisen ohjauksen kansalliset tavoitteet hallituskaudelle ja sen yli

Elinikäisellä ohjauksella on yhtymäkohtia merkittäviin pääministeri Sanna Marinin hallitusohjelman (2019) politiikkatoimiin. Elinikäisen ohjauksen strategisia tavoitteita onkin pelillattu isompaan kuvaan siitä, mitä tavoitellaan kansalaisille, yrityksille, alueille, yhteiskunnalle ja millä elinikäisen ohjauksen keinoilla tätä tuetaan. Tavoiteltavia lopputulemia on hallitusohjelman valossa ainakin työllisyysasteen nosto ja koronapandemian aiheuttamien lomautusten ja irtisanomisten vaikutusten hillitseminen, osaamistason nosto sekä syrjäytymiskehityksen hillintä esimerkiksi huolehtimalla mahdollisimman monelle toisen asteen tutkinto ja panostamalla yhdenvertaisuuden, hyvinvoinnin ja osallisuuden lisäämiseen. Työelämän kehittämisen näkökulmasta ohjauksella voidaan tukea myös työssä tapahtuvan osaamisen tunnistamista ja työssä oppimista. Koronapandemian myötä työntekijöihin ja työpaikoille on kohdistunut erityisesti paineita digiosaamisen ja etätyöskentelyn osalta.

Uuden kansallisen elinikäisen ohjauksen strategiassa on linjattu kuusi päätavoitetta, jotka on kuvattu kuviossa 1. Päätavoitteet ulottuvat yli hallituskausien, mutta niiden alla on yksityiskohtaisempia alatavoitteita, joita pyritään pääosin toteuttamaan nykyisellä hallituskaudella 2020–2023. Strategiset tavoitteet lähivuosille edellyttävät, että parannetaan ohjauksen saatavuutta, vahvistetaan elinikäisiä urasuunnittelutaitoja sekä edistetään työelämässä tapahtuvaa osaamisen tunnistamista, hankkimista ja urasuunnittelua. Tavoitteena



KUVIO 1. Elinikäisen ohjauksen strategiset tavoitteet (2020).

on toimiva jatkuvan oppimisen digitaalinen palvelukokonaisuus, jossa hyödynnetään paremmin yhteistä koulutus-, työmarkkina- ja osaamistietoa. Eri hallinnonalojen monialaista yhteistyötä tehostetaan ja kootaan valtakunnallinen pysyvä rakenne koordinoimaan elinikäisen ohjauksen tietoon perustuvaa laadun ja vaikuttavuuden kehittämistä sekä tukemaan valtakunnallisia, alueellisia ja paikallisia toimijoita. Palvelujen laatua pyritään edistämään ohjausalan koulutusrakenteiden kokonaisarvioinnilla sekä laatimalla kansalliset ohjaustyön ydin- ja erikoisosaamisten kuvaukset. Ohjauksen tulee omalta osaltaan edistää tasa-arvoista, oikeudenmukaista ja monimuotoista yhteiskuntaa Suomessa.

Koska tämänhetkinen strategia on ottanut aiempaa laajemman näkökulman elinikäiseen ohjaukseen, on sen konkretisointi myös entistä hankalampaa. Strategian toimeenpanoa onkin lähdetty valmistelemaan siitä pääperiaatteesta, että strategisia tavoitteita viedään

muiden isojen hallitusohjelma -hankkeiden osana eteenpäin. Käytännön toteutuksesta vastaavat alueelliset verkostot ja paikalliset toimijat, joten keskustelua siitä missä, miten ja millä resursseilla strategian tavoitteet saavutetaan, on jatkettava (myös) vuoropuhelussa sidosryhmien kanssa.

Lähteet:

- ELGPN (2016) ELGPN Tools No. 4: Urasuunnittelutaidot: Toimintapolitiikan suunnittelu ja toteuttaminen (2016).
- Elinikäisen ohjauksen strategia 2020–2023: ELO-foorumi. Valtioneuvoston julkaisu 2020:34 (2020).
- Euroopan unionin neuvoston päätöslauselma 9286/04 (2004).
- Euroopan unionin neuvoston suositus 2018/C 189/01 (2018).
- Pääministeri Sanna Marinin hallitusohjelma 10.12.2019. OSALLISTAVA JA OSAAVA SUOMI – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. Valtioneuvoston julkaisu 2019:31 (2019).



JOHANNA NIEMI – ULLA-MAIJA LUOMA

Toiminnalliset menetelmät uuden ohjauksen työkaluna

"Mun on pakko panostaa tänä vuosi hulluna" -15-vuotias kerrostalon pihalla

Monen ysiluokkalaisen ajatuksissa on jo syksyllä seuraavan kevään opiskeluvaihto ja yhteishaku. Peruskoulun päättötodistuksella saavuttua ovia ja suljettua niitä. Nuorten suhtautuminen tulevaisuuteen jakautuu helposti ääripäihin: *"ei paljoa väliä menen johonkin"* -leiriin, tai *"tämä vuosi on pakko panostaa ihan hulluna"* -leiriin.

Tulevaisuuden valintoja tehdään yhä nuorempina, yhä isommilla panoksilla. Näihin valintoihin tarvitaan kodin ja läheisten lisäksi hyvää, ammattitaitoista ja ennakkoluulotonta ohjausta.

Ohjauksen tarve jakautuu nuorten kouluisten keskuudessa. Hyvin pärjäävät ja opinnoissa menestyvät nuoret haluavat pohtia vaihtoehtojaan ja keskustella valinnoistaan vaikka toisaalta he ovat niitä, jotka kokevat saavansa riittävästi henkilökohtaista ohjausta (Mäkelä 2019). Heikommin koulussa pärjäävät taas saattavat jäädä vaille ohjauksen kokemuksia vaikka olisivat ohjausta saaneet. Heikojen arvosanojen vuoksi vähentyneet vaihtoehdot eivät innosta nuorta keskustelemaan vaihtoehtoistaan ohjaustilanteissa eikä oman tulevaisuuden miettiminen tunnu luontevalta. (Hyyrykoski 2015, 39). Iso osa nuorista pystyy tekemään koulutusvalintoja koskevat päätökset itsenäisesti tai esimerkiksi lähipiirin avustuksella, mutta on myös paljon niitä nuoria,

jotka tarvitsisivat pitkäkestoista ja systemaattista ohjausta omasta tulevaisuudesta kiinnostukseen.

Tutkimukset osoittavat, että nuoret hyötyivät ohjauksessa pitkäjänteisestä itsetunnon ja -tuntemuksen vahvistumiseen keskittyvästä vuorovaikutteisesta toiminnasta. Oman tulevaisuuden hahmottamisen kannalta itseohjautuvuus osoittautuu tärkeäksi kyvyksi. On myös havaittu, että lukiolaiset ovat ammattikoululaisia itseohjautuvampia ja siinä voi olla yksi syy, miksi lukioon hakeutuneet ovat kokeneet saaneensa enemmän ja parempaa ohjausta kuin ammattikouluun hakeutuneet. (Rantakangas 2009; Hyyrykoski 2015.)

Onko nuorille tarkoitettun ohjauksen ja neuvonnan palveluiden käytännön työ ajan hermolla? Riittääkö keskustelu vai olisiko aika lisätä ohjaukseen ja neuvontaan toiminnallisuutta, kokemuksellisuutta ja elämyksellisyyttä? Ohjauksesta täytyy tehdä houkuttelevaa nuorille, jotta he eivät joutuisi käsittelemään tulevaisuutta koskevia valintoja pahimmassa tapauksessa yksin. Ohjauksen toiminnallistamisesta hyötyvät erityisesti ne nuoret, jotka eivät ole vastaanottavaisia keskusteluun perustavalle ohjaukselle.

Luovilla, liikunnallisilla ja toiminnallisilla menetelmillä nuori muuttuu passiivisesta ohjauksen kohteesta aktiiviseksi tekijäksi ja oman

tulevaisuutensa rakentajaksi. Tässä artikkelissa tarkastelemme ohjausta ja neuvontaa liikunnallisten ja luovien linssien lävitse. Artikkelin taustalla on tapausesimerkki ammattiopistossa toteutetusta monialaisesta ohjauksesta, jossa nuorille järjestettiin liikunnallista ja luovaa toimintaa, johon yhdistettiin elementtejä uraohjauksesta ja tulevaisuussuunnitustuneisuudesta. Käytännön kokemuksia toiminnasta ja kehitetystä toimintamallista voi lukea Höntsäoppaasta (Höntsäopas, 2020). Toimintamalli on kehitetty valtakunnallisessa, Euroopan sosiaalirahaston (ESR) rahoittamassa Höntsä – silta eteenpäin! -hankkeessa vuosina 2018-2020.

Mitä ohjauksella tavoitellaan? Yhteishaku, kasvava itseluottamus vai molemmat

Ohjauksen tavoitteena on tukea nuoren ohjattavan koulutukseen, opiskeluun, uravalintaan ja tulevaisuuteen liittyvien kysymysten käsittelyä sekä auttaa ohjattavaa ymmärtämään omaa tilannettaan ja kohtaamaan elämänsä haasteita (Suomen opinto-ohjaajat ry). Tulevaisuutta, uravalintoja sekä opiskeluja ja koulutusta koskevat kysymykset ovat isoja asioita. Niiden käsitteleminen ja ylipäättään niiden merkityksen hahmottaminen on nuorelle haastavaa. On myös mahdollista, että omien asioiden käsittely keskustellen ei ole nuorelle luontevaa ja mielekästä vaan nuori hyötyisi enemmän toiminnallisesta ja vertaistuen mahdollistamasta toiminnasta ohjauksen yhteydessä (Souto 2014). Ryhmässä tehtävää ohjausta tukee myös Sanna Toiviaisen (2019) nuorten ohjausta käsittelevä väitöskirjatutkimus, jossa esitellään yhteisöllisyyteen ja vertaistukeen painottuvan ohjauksen ja tuen mahdollisuuksia. Ryhmämuotoinen, ilmapiiriltään avoin ja salliva yhteisö ja tuen muoto on se, mitä nuorten omien näkemysten mukaan tarvitaan (Toiviainen 2019).

Nuorten opintojen keskeyttämiselle on havaittavissa yhteisenä tekijänä ohjauksen puute

ja sen hyödyntämättömyys (Hyyrykoski 2015). Nuori, joka ei kykene näkemään omaa tulevaisuuttaan, jonka peruskoulun todistuksen arvosanat ovat heikot ja joka ei välttämättä saa tukea kotoa, on vaarassa ajautua väärälle alalle, koska *”opinto-ohjaaja oli sanonut, että pitää hakea metallille, koska huonolla keskiarvolla ei muualle pääse”* (Hyyrykoski 2015, 39).

Ammattiopistossa nuorten ohjaukseen osallistuu ohjausalan ammattilaisten lisäksi myös opetushenkilöstö. Ohjauksen ollessa myös osa opetushenkilöstön tehtäväkuvaava, on nuorella suurempi todennäköisyys saada ohjausta itselleen tutulta ja luotettavaksi koetulta henkilöltä. Nuorille ohjauksen onnistumisen keskeisimpiä seikkoja ovat ohjaajan luotettavuus ja aito halua kuunnella nuorta (Toiviainen 2019).

Ohjaamisella vahvistuva itsetunto on yhteydessä tulevaisuudensuunnittelu- taitoihin

”Oli meillä vielä haastatteluki opon kanssa. Se kesti tunnin ja oli ihan hyvä kans. Mut ei mun päätös kyllä muuttunu siellä opon luona, kun olin niin kauan jo halunnu hakee sähköille. Olis kyl pitäny mieltää muitaki vaihtoehtoja, ku huti siitä valinnasta tuli.” (Hyyrykoski 2015, 38.)

Itsetunnon ja itsetuntemuksen vahvistamisella nähdään olevan yhteys kehittyviin urasuunnittelutaitoihin. Luovat ja taiteelliset menetelmät ovat yksi toimiva keino tukea nuoren itsetuntemuksen vahvistumista. Luova toiminta mahdollistaa erilaisia tapoja tutkia itseä ja toiminnallisuutensa johdosta ne voivat tehdä ohjaustilanteesta merkityksellisemmän kokemuksen nuorelle. (Laine & Lammi 2018). Kaikki nuoret saavat jonkinlaista ohjausta omissa oppilaitoksissaan, ja suurimmalla osalla asiat ovat hyvin. Hyvä ohjaus tukee niitä, jotka ovat jo löytäneet omia polkujaan ja erityisesti niitä, jotka vielä etsivät seuraavaa opiskelupaikkaa, työpaikkaa tai osaa itsestään. Luovat ja toiminnalliset menetelmät edistävät kirjavissa elämänvaiheissa olevien nuorten tulevaisuudenuskoa, joka näkyy konkreettisissa

valinnoissa esimerkiksi hakulomakkeiden äärellä.

Tällä hetkellä ohjaus ja neuvonta tapahtuvat pääsääntöisesti keskustelemalla. Kuitenkin tiedetään, että omista asioista keskusteleminen voi olla nuorelle hankalaa ja jopa kiusallinen kokemus. Vaarana on myös se, että aikuinen tulee määritelleeksi nuoren mahdolliset haasteet elämässä ilman, että nuori on itse saanut osallisuuden kokemusta omien asioidensa hoitamisesta. (Souto 2014; Hyyrykoski 2015.) Lisäämällä ohjaukseen toiminnallisuutta, voidaan nuorille turvata osallisuuden edellytyksiä omien valintojen käsittelyyn. Aktiivinen osallistuminen, osallisuuden kokemukset ja osallistumaan pyrkiminen eivät välttämättä ole nuorille perustarve, varsinkaan, jos he eivät ole tottuneet vahvaan kokemukseen omasta toimijuudesta. Aktiiviseen osallistumiseen nuoret tarvitsevat paljon aikuisen rohkaisua ja mahdollistamista. Myös ohjauksen suhteen nuoret voivat passivoitua ja suhtautua ohjaukseen vastentahtoisesti. Vastentahtoisuus voi johtua muun muassa siitä, että nuori ei ole kokenut tullessa kuulluksi aiemmissa ohjaustilanteissa eikä ohjauksen ole koettu vaikuttavan omaan päätökseen. (Hyyrykoski 2015; ks. myös Nousiainen & Piekkari 2007.)

Ohjauksen houkuttelevuutta voidaan edistää kiinnittämällä huomiota avoimeen, sallivaan ja välittämistä huokuvaan ilmapiiriin (Hyyrykoski 2015). Myös vertaistuen mahdollistaminen ja painotuksen vaihtaminen yksilöllisyyden korostamisesta kohti yhteisöllistä ohjausta, voi olla toimiva keino lisätä ohjauksen houkuttelevuutta. Ryhmässä tapahtuvan ohjauksen työkaluina toiminnalliset, luovat ja liikunnalliset menetelmät voivat olla yksi toimiva keino onnistuneen ohjaustilanteen synnyttämiseksi.

Uudelleen ajatellut ohjauspalvelut ja -menetelmät ovat osa kokonaisuutta, joka tukee opiskelijan opiskelukyvyyn muodostumista. Luovat ja toiminnalliset menetelmät tukevat siirtymää opiskeluista töihin, ja nuoret tarvitsevat menetelmillä opittuja taitoja myös tulevaisuuden työelämässä toiminnallisilla

menetelmillä on havaittu olevan yhteys myös kouluviihtyvyyteen ja esimerkiksi vähentyneeseen opintojen keskeyttämiseen.

Toiminnalliset harjoitukset lisäävät fyysistä aktiivisuutta

Toiminnallinen ohjaus liikunnallisia, luovia ja yhteistoiminnallisia aktiviteetteja hyödyntämällä edistää nuorten itsetunnon ja itsetunteumuksen kehittymistä. Keholliset kokemukset omista onnistumisista ja oman pystyvyyden huomaaminen voivat muokata minäkuvaa ja käsitystä itsestä tehokkaammin kuin keskustellen käyty pohdinta. Toiminnallisen ja yhteiseen tekemiseen kutsuvan luonteensa vuoksi liikunnalliset ja luovat menetelmät mahdollistavat elämänhallinnan haasteiden läpikäymisen tekemisen lomassa. Soudon (2014) mukaan nuoret eivät välttämättä koe kahdenkeskistä keskustelua ja omien ongelmien keskustelua läpikäyntiä luontevana ja mielekkäänä. Yhteisen toiminnan yhteydessä tekeminen asettuu toiminnan kohteeksi, jolloin nuori ja esimerkiksi toimintaa ohjaava koulukuraattori tai muu aikuinen asettuvat ikään kuin samalle viivalle ja asioista keskusteleminen mahdollisesti helpottuu.

Nuoret hyötyvät yhteisöllisestä ja vertaistukeen painottuvasta ryhmämuotoisesta tuesta ja ohjauksesta, jossa ilmapiiri on avoin ja salliva. Asioiden läpikäymistä toiminnallisesti tukee myös kokemuksellisen oppimisen ajatus. Kehollisesti ja toiminnallisesti koettu asia jättää syvemmän muistijäljen ja muodostuu kokijalleen merkityksellisemmäksi kuin vain yhden aistikanavan varassa tapahtuva kokemus. (Nivala & Rynänen 2019, 209–219; ks. myös Anttila 2013; Toiviainen 2019.)

Liikunnallisten aktiviteettien yhdistäminen ohjaukseen tukee myös nuorten liikkumisen lisäämistä ja nuorten päivittäinen fyysinen aktiivisuus kasvaa. Ammatillisissa oppilaitoksessa opiskelevat nuoret eivät liiku tarpeeksi saavuttaakseen liikunnan terveyshyödyt (Kouluterveyskysely 2019). Liikkumisen ja terveellisten elintapojen yhteys työkykyyn on

kiistaton, ja vähäinen liikunta on riski sille, että nuoret eivät säilytä työkykyään tulevaisuudessa. Ammattikoululaisten liikkumisen edistämiseksi on tehty työtä jo vuosien ajan Liikkuva opiskelu -ohjelman kautta ja lupaavia tuloksia on saavutettu. Liian vähäisestä liikkumisesta kertovat Kouluterveyskyselyn (2019) tulokset, joiden mukaan 43% ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevista nuorista liikkuu korkeintaan 1 tunnin viikossa hengästyen, lisäksi 25% oppilaista on ylipainoisia ja vain 15% liikkuu päivittäin tunnin ajan. Vertailua helpottamaan kerrottakoon, että 13–18 -vuotiaiden tulisi liikkua 1,5 tuntia päivässä (UKK-instituutti).

Kokemukset toiminnallisesta ohjauksesta ja ohjauksen tulevaisuus

Toiminnallista ohjausta on hyödynnetty hyvin tuloksin Oulussa Koulutuskuntayhtymä OSAOlla. Nuoret ovat saaneet opiskelupäivän lomassa onnistumisenkokemuksia luovasta ja liikunnallisesta yhteistoiminnasta, he ovat muun muassa saaneet pohtia yhdessä omia vahvuuksia ja tutustua toiminnallisesti eri ammatteja tukeviin vahvuuksiin. Toiminta on hyödyttänyt myös opettajia, ja kokemuksen mukaan toiminnalliset menetelmät ovat käytössä oppitunneilla. Opetus- ja ohjaushenkilöstöä on koulutettu toiminnallisten menetelmien hyödyntämiseen. Materiaali löytyy kokonaisuudessaan Höntsäopas.fi -sivustolta syksystä 2020 alkaen

Nuorilta kerätyn palautteen perusteella tärkeimmiksi korostuvat sosiaalisten suhteiden merkitys, mukava ja onnistumisen kokemukset mahdollistava toiminta sekä ryhmältä saatava vertaistuki. Ryhmämuotoinen, liikunnallisia ja luovia aktiviteetteja sisältävä malli voi olla tarpeellinen yksilöohjaukseen painotuvan oppilashuollon rinnalle. Liikunnalliset ja luovat aktiviteetit koulupäivän aikana voivat olla myös yksi mahdollisuus lisätä nuorten opiskelumuotivaatiota ja hyvinvointia ja näin ollen tukea kouluyhteisöön kiinnittymistä. Ne mahdollistavat erilaisia onnistumisen

kokemuksia nuorille, jotka eivät koe riittävästi onnistumisia koulupäivien aikana muissa toiminnoissa. Onnistumisen kokemukset lisäävät nuoren halua kiinnittyä kouluyhteisöön, sitoutumista opintoihin ja myönteistä suhtautumista omaan tulevaisuuteen.

Nuoret tarvitsevat ohjausta yhä vaativammiksi muuttuvissa opiskeluvaiheissa ja työelämään siirtymässä. Yhdeksäsluokkalaiset päättävät tulevaisuudestaan yhteishakulomake kädessä ja ammattikoululaiset tarvitsevat uskoa oman urapolun löytämiseen. Näitä valintoja ei pitäisi joutua tekemään yksin - vertaistuki ja ryhmään kuulumisen auttavat hahmottamaan tulevaisuuden valintojen monimuotoisuutta. Uudet ohjauksen menetelmät mahdollistavat oman näköisen tulevaisuuden rakentamista ja tekevät nuoresta passiivisen kohteen sijaan aktiivisen oman elämänsä toimijan. Suosittelemme näitä kaikille alan ammattilaisille.

Lähteet

- Anttila, Eeva 2013. Koko koulu tanssii. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/42322/Acta_Sceniaca_37.pdf (Luettu 2.6.2019)
- Anttila Eeva, Jaakonaho Liisa, Kantomaa Marko, Siljamäki Mariana & Turpeinen Isto 2019. ArtsEqual. Toimintapidesuositus. Tanssi liikuttaa ja tukee oppimista. https://sites.uniarts.fi/documents/14230/0/PB_Tanssi+liikuttaa+1_2019/d27f1e7d31b8-4727-9aff-18499dd90539 (Luettu 3.3.2019)
- Eettiset periaatteet – Suomen opinto-ohjaajat – SOPO ry. <https://www.sopo.fi/yhdistys/eettiset-periaatteet/>. (Luettu 28.8.2020.)
- Hyrykoski, S. 2015. Peruskoulusta ammatillisiin opintoihin: ammatilliset opintonsa keskeyttäneiden nuorten kuvauksia opinpolkujensa vaiheista. Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/45620/URN%253aNB%253afi%253ajyu-201504141569.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Luettu 28.8.2020.)
- Kouluterveyskysely 2019. <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tutkimustuloksia>. (Luettu 28.8.2020)
- Laine, E. & Lammi, M. 2018. Teoriaa ja menetelmiä: taide ja osallisuus itsetuntemuksen kehityksen tukena yläkoulun oppilaanohjauksessa ammatinvalinnan ja urasuunnittelun näkökulmista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57522/URN%3aNB%3afi%3ajyu-201804091974.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Luettu 28.8.2020.)

- Mäkelä, S. 2019. Lukiolaisten kokema hyvinvointi ja opinto-ohjaukselliset tarpeet. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/105411/1554112888.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Luettu 28.8.2020.)
- Nivala, E. & Ryyänen, S. 2019. Sosiaalipedagogiikka Koh-ti inhimillisempää yhteiskuntaa. Helsinki: Gaudeamus.
- Nousiainen, L. & Piekkari, U. 2007. Osallistuva oppilas - yhteisöllinen koulu toimivan oppilaskunnan opas. Opetusministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79402/opm32.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Luettu 28.8.2020.)
- Rantakangas, E. 2009. Peruskoulusta jatko-opintoihin - ohjauksen ja tuen merkitys opintojen nivelvaiheessa opiskelijoiden arvioimana. Tampereen yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/76537/lisuri00118.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Luettu 28.8.2020.)
- Souto Anne-Mari 2014. "Kukaan ei kysellyt mitä mulle kuuluu". Koulutuksen keskeyttäjät ja ammatilliseen koulutukseen kuulumisen ehdot. Nuorisotutkimus 32. <http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.uef.fi:2048/oa/0780-0886/2014/4/kukaanei.pdf>. (Luettu 19.6.2019.)
- Toiviainen Sanna. 2019. Suhteisia elämänpolkuja – yksilöiden elämänhallintaa? Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 217. Helsinki: Uni-grafia.
- UKK-instituutti. <https://www.ukkinstituutti.fi/liikkumisen-suositukset>. (Luettu 28.8.2020.)



ANNA-MAIJA POIKKEUS – MAARIT ALASUUTARI

Miten yksilöiden ja yhteisöjen oppiminen ja hyvinvointi rakentuvat ja millainen on kasvatustieteiden rooli niihin liittyvässä ymmärryksessä ja vaikuttamisessa?

Ajankohtaista – puheenvuoro. Kasvatustieteen päivät 25-26.11.2021 Jyväskylä:
Oppiva ja hyvinvoiva yksilö ja yhteisö

Johdanto

Covid-19 pandemia on globaalisti asettanut koulutuksen instituutiot, terveydenhuollon ja sosiaalisen tuen toteuttajat ja päätöksentekijät tilanteeseen, jossa hyvinvoinnin turvaamisen ehdot ovat heikentyneet. Osalla lapsista ja nuorista hyvinvoinnin ja laadukkaan oppimisen edellytykset ovat vaarantuneet ja monilla on pandemian aiheuttamien koulujen sulkujen ja etäopetuksen haasteiden vuoksi syntynyt osaamisvaje. Kysymys siitä, millainen suhde on hyvinvoinnilla ja oppimisella, osaamisen kehityksellä ja oppimistuloksilla, ei ole uusi tutkimuksen ja huomion kohde. Kiinnostusta siihen, millaista on hyvinvointi koulutuksen ja kasvatuksen kentillä (wellbeing in education), ovat Clarcken (2020) tulkinnan mukaan lisänneet etenkin seuraavat tekijät: hyvinvoinnin yhteiskunnallisen merkityksen vahvistuminen läntisessä maailmassa, hyvinvoinnin mittareiden sisällyttäminen taloudellisen ja sosiaalisen kehityksen indikaattoreiksi, rikkaimpien maiden kansalaisten suuntautuminen post-materialistiseen onnellisuuden tavoitteluun

ja osin myös teknologinen kehitys. Koulun osalta tämä tarkoittaa sitä, että akateemisten taitojen tuottamisen tehtävän lisäksi koulun katsotaan olevan keskeinen yksilön hyvinvoinnin perustan rakentumisessa. Esimerkiksi Iso-Britanniassa oppilaiden emotionaalisen hyvinvoinnin tukeminen on kirjattu opetussuunnitelmaan tavoitteena parantaa oppilaiden oppimistuloksia (Clarke, 2020). Tässä puheenvuorossa tuomme esiin näkökulmia hyvinvoinnin käsitteellistämiseen ja hyvinvoinnin ja oppimisen yhteyksiin tutkimustiedon pohjalta. Viimeksi mainitun osalta keskitymme kuitenkin pääosin yksilöllisen hyvinvoinnin tematiikkaan.

Hyvinvointi vaikeasti rajattavana käsitteenä

Samalla kun hyvinvointi on aiempaa enemmän esillä koulutuksen keskusteluissa ja tavoitteissa, käsitteen laaja-alaisuus, erilaisen teoreettisten tulokulmien moninaisuus

samoin kuin tarkastelun erilaiset mahdollisuudet yksilön tai yhteisön näkökulmista haastavat yhteistä keskustelua ja ymmärryksen rakentamista hyvinvoinnin yhteyksistä oppimiseen. Erilaiset hyvinvoinnin tarkastelun lähtökohdat ovat toisiaan täydentäviä, mutta ne voivat johtaa myös erilaisiin kysymyksiin ja painopisteisiin. Useimmat määritelmät ottavat huomioon sekä objektiiviseksi tulkittavia hyvinvoinnin ulottuvuuksia, kuten terveyteen, asuinoloihin ja toimeentuloon liittyviä mittoja, että yksilöiden itseraportointiin perustuvia mittoja esimerkiksi koetusta tyytyväisyydestä elämään ja ihmissuhteisiin. Erityisesti lasten hyvinvointia tarkasteltaessa jaottelu subjektiivisen ja objektiivisen hyvinvoinnin indikaattoreihin on kuitenkin jossain määrin häilyvä, sillä lasten hyvinvointia ilmentävien tekijöiden ja myös epäsuorasti kokemusten tavoittamisessa joudutaan usein nojaamaan vanhempien, opettajien ja muiden kasvattajien kyselyillä toteutettuihin arviointeihin esimerkiksi lasten haastattelujen sijaan tai rinnalla.

Kansainvälisten organisaatioiden, kuten Maailman terveysjärjestön WHO:n määritelmässä hyvinvointi ymmärretään terveyden käsitteeseen kuuluvaksi fyysiseksi, henkiseksi ja sosiaalisesti hyvinvoinniksi. Unicefin määritelmä lasten hyvinvoinnista vuodelta 2007 sisältää kaikkiaan 40 indikaattoria, joiden pääulottuvuuksina ovat materiaallinen hyvinvointi, terveys ja turvallisuus, perhe- ja toverisuhteet, käyttäytyminen ja riskit, koulutus sekä subjektiivinen hyvinvointi lasten kokemana. Suomessa Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL) esittää hyvinvoinnin ulottuvuuksiksi terveyden, materiaallisen hyvinvoinnin ja koetun hyvinvoinnin tai elämänlaadun. Merkityksellistä on, että THL:n jäsenyys viittaa sekä yksilölliseen hyvinvointiin, jonka osatekijöitä ovat sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttaminen, onnellisuus ja sosiaalinen pääoma, sekä yhteisötason hyvinvointiin, jonka indikaattoreita voivat olla esimerkiksi elinolot, työllisyys ja työolot sekä toimeentulo. Hyvinvointia voidaan tutkia myös hyvinvoinnin jakautumisen ja tasa-arvon näkökulmasta tarkastelemalla,

miten hyvinvointipalvelut ja oppimisen tuen tarjonta kytkeytyvät toisiinsa ja miten kasvatust- ja kouluympäristöissä tunnistetaan hyvinvoinnin riskejä ja onnistutaan ottamaan käyttöön ja ylläpitämään kestäviä ja tehokkaaksi todennettuja preventiivisiä yhteistyömalleja sekä resilienssiä vahvistavia ohjelmia ja työtapoja.

Kasvatustieteiden alueella hyvinvoinnin kehitystä ja suhdetta oppimiseen on tarpeen tarkastella eri ryhmien kuten varhaiskasvatustieteen, koululaisten ja korkeakouluopiskelijoiden keskuudessa sekä opettajien muuntuvan työn näkökulmasta. Hyvinvoinnin kokemuksessa voi olla eroja eri kasvatusaloilla, mihin viittaa esimerkiksi se, että Työterveyslaitoksen seurannassa (Kunta10) varhaiskasvattajien keskuudessa psyykkisen kuormituksen lisääntyminen oli vuodesta 2016 vuoteen 2020 korkeampaa (24 prosentista 30 prosenttiin) kuin luokanopettajilla (25 prosentista 26 prosenttiin). Tuoreet tutkimukset pandemian ajalta ovat osoittaneet, että opettajien keskuudessa on tunnistettavissa erilaisia hyvinvointiprofileja, joissa koetun työkuormituksen sekä työhön kiinnittymisen (energisyys ja innostuneisuus) tasot vaihtelevat heijastaen erilaisia painotuksia stressin kokemuksessa ja resilienssissä (Pöytä, Pakarinen & Lerkkanen, 2021). Opettajien erilaisten ja muuntuvien työnkuvien lisäksi opettajien hyvinvointi ja työssä oppiminen ovat yhteydessä yhteisölliseen hyvinvointiin ja johtajuuden tukeen. Hyvinvoinnin ja oppimisen tarkastelua haastaa tarve ottaa samanaikaisesti huomioon eri tasoilla vaikuttavia tekijöitä ja transaktionaalisia yksilöiden ja yhteisöjen ajallisia muutoksia huomioivia malleja.

Hyvinvointi oppimisessa - kokemuksena, taitoina, resursseina?

Subjektiivisen hyvinvoinnin painoarvo on huomattavasti lisääntynyt lapsilähtöisten menetelmien kehittämisen ja kontekstia ja sosiokulttuurisia vaikutuksia korostavan lähestymistavan myötä koulutuksen ja kasvatuksen kentällä. Oppimisen ja hyvinvoinnin, erityisesti

kouluun kiinnittymisen, välisen suhteen tarkastelussa käytetään Clarken (2020) mukaan enenevästi kulttuurisesti sensitiivisiä tulkintoja maiden välisten objektiivisten hyvinvoinnin vertailujen sijaan ja pyritään tunnistamaan erilisinä kunkin koulutusjärjestelmän sisältämät vahvuudet (mm. osaava opettajakunta) sekä vahvuuksien tuottamat seuraukset (mm. lapsilähtöinen pedagogiikka). Subjektiivisen hyvinvoinnin osalta kiinnostuksen kohteena voivat olla esimerkiksi tyytyväisyys elämään ja elämän mielekkyyden kokeminen. Mielenterveyden ja elämäntien teorioiden näkökulmista lähtevässä psykologisen hyvinvoinnin arvioinnissa huomion kohteena ovat esimerkiksi oman itsen hyväksyntä, positiiviset suhteet toisiin, autonomia, ympäristön hallinta, mielekkyyden ja tarkoituksen kokeminen elämässä sekä henkilökohtainen kasvu (Ryff, 1989).

Salmela-Aro kollegoineen (2021, 2020) on tutkimuksissaan osoittanut, että koulun kontekstissa ilmenevät hyvinvoinnin haasteet, etenkin koulu-uupumus ja ongelmat kouluun kiinnittymisessä (vähäinen kouluinnostus ts. energisyys, päättäväisyys ja uppoutuminen opiskeluun) voivat olla yhteydessä oppilaiden ja opiskelijoiden laaja-alaisempiin hyvinvoinnin ongelmiin. Salmela-Aro näkee sosio-emotionaaliset taidot keskeisinä resursseina, jotka vahvistavat myönteistä kiinnittymistä kouluun ja ehkäisevät koulu-uupumuksen syntymistä COVID-19 pandemian kaltaisessa tilanteessa opiskelijajärjestelyjen ja sosiaalisen tuen muuntuessa ja mahdollisesti heikentyessä. Laajan OECD arviointitutkimuksen (Kankaras & Suarez-Alvarez 2019) mukaan subjektiivista hyvinvointia ja mielenterveyttä tukevat erityisesti seuraavat viisi sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen ulottuvuutta: tehtäväsuuntautuneisuus sisältäen sitkeyden ja vastuullisuuden, tunteiden säätely, sosiaalinen osallistuminen, yhteistyö sisältäen empatian sekä avoimuus uusille ideoille ja luovuudelle. Koulu-uupumus puolestaan on nähty sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen ja ympäristön vaatimusten epäsuhtana, joka johtaa herkästi kuormittumiseen ja voi yleistyä laajemmin koetun hyvinvoinnin

ongelmiksi. Kansainvälisessä tutkimuksessa on havaittu, että monialaisesti arvioitun hyvinvoinnin yhteyksien voimakkuus oppimiseen vaihtelee jossain määrin eri ikävaiheissa, mutta etenkin 7-vuotiaana arvioitu emotionaalinen hyvinvointi ja 13-vuotiaana arvioitu kouluun kiinnittyminen (ts. koulunkäynnin kokeminen innostavaksi) ennustavat parempia oppimistuloksia myöhemmissä ikävaiheissa (Gutman & Vorhaus, 2012).

Hyvinvoinnin ja oppimisen polut ja vaikutusmekanismit

Kansainvälinen tutkimus on tunnistanut useita kehitykseltään erilaisia oppijoiden alaryhmiä: niitä, joiden kehitys etenee myönteisesti sekä hyvinvointia heijastavilla tunne-elämän osa-alueilla että akateemisessa oppimisessa, sekä niitä, joilla on näillä molemmilla alueilla ongelmia. Hyvinvoinnin polkujen ymmärtämiseksi erityisen kiinnostavia alaryhmiä ovat ne, joissa tapahtuu iän myötä muutoksia. Näitä ovat esimerkiksi lapset ja nuoret, joiden haasteet liittyvät erityisesti motivaatioon ja joilla heikkeneminen motivaatioissa tapahtuu ala- ja yläkoulun siirtymässä (Roeser, Eccles, & Freedman-Doan, 1999). Salmela-Aro kollegoineen (2021) tunnisti tuoreessa COVID-19 pandemian ajankohtaan kohdentuneessa tutkimuksessaan viisi kouluhyvinvoinnin (study-related well-being) muutoksiin liittyvää alaryhmää. Kouluhyvinvoinnin (arvioituna kouluinnostuksen ja koulu-uupumuksen itsearvioinnein) heikentyminen oli tavallista, mutta noin neljäsosa nuoremmista oppilaista ja noin kuudesosa vanhemmista oppilaista raportoi sen sijaan hyvinvoinnin lisääntymistä etenkin alueilla, jotka liittyivät sinnikkyyteen, uteliaisuuteen ja joustavuuteen. Ryhmissä, joissa kouluhyvinvointi laski eniten, havaittiin yksinäisyyden lisääntymistä ja kuulumisen tunteen vähenemistä.

Kiuru kollegoineen (2020) on nostanut pitkittäistutkimuksessaan esiin tarpeen tarkastella hyvinvoinnin ja oppimisen kehityksellisiä polkuja transaktionaalisten teoreettisten mallien kautta, jotka ottavat huomioon

epäsuorat vaikutukset sekä evokatiiviset mekanismit. Kouluun liittyvällä kuormituksen kokemuksella havaittiin heikentäviä vaikutuksia koulussa suoriutumiseen, mutta nämä yhteydet olivat epäsuoria ja välittävänä tekijöinä toimivat ajan myötä lisääntyneet vuorovaikutussuhteiden ongelmat, erityisesti konfliktit. Kehityspolussa, jossa yläkoululaisten myönteinen suhtautuminen kouluun tukee koulu-suoriutumista, välittävänä tekijöinä voivat siten olla läheiset suhteet vanhempiin ja opettajiin. Motivationaalisia tekijöitä selvittävät tutkimukset ovat tarkastelleet hyvinvoinnin yhteyksiä oppimispolkuihin koulutuksellissa siirtymävaiheissa. Tuominen kollegoineen (2020) tunnisti erilaisia tavoiteorientaatioprofiileja omaavia alaryhmiä ja tarkasteli näiden oppilaiden kouluun kiinnittymistä ja koulu-uupumusta siirtymävaiheessa. Vaikka tavallisin profiili oli pysyvää myönteistä motivaatiota ilmentävä, pienellä osalla oppilaista ilmeni välttävää motivaatiota ajankohdasta toiseen ja niillä, joilla tapahtui selkeä profiilin muutos, se tapahtui epäsuotuisaan suuntaan kouluun kiinnittymisen kannalta.

Yllä olevat tutkimukset vahvistavat kansainvälistä havaintoa siitä, että hyvinvoinnin ja oppimisen välillä on positiivinen yhteys, mutta suhteeseen vaikuttavat monet tekijät ja mekanismit. Motivaatioon nojaavien lähestymistapojen mukaan oppilaiden kokemus perustavien tarpeiden tyydyttymisestä (autonomia, läheiset suhteet, kokemus osaamisesta) tuottaa parempaa suhdetta kouluun ja suotuisampia oppimistuloksia (Deci and Ryan, 2000). Vaikka erilaisia alaryhmiä koskeva tutkimustieto ja sen myötä ymmärrys lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja oppimisen profiileista ja toisiinsa kytkeytyvistä kehityskuluista on huomattavasti tarkentunut, näyttö on vähäisempää tehokkaista preventiivisistä keinoista riskeihin puuttumiseksi ja resilienssin vahvistamisesta. Lisääntyvä tutkimus oppimisryhmien vuorovaikutusprosesseista, oppimisympäristötekijöistä, opettajien ja monialaisen yhteistyön tahojen toiminnan vaikuttavuudesta ja yhteisöllisen hyvinvoinnin tuesta on kriittistä lasten ja nuorten

hyvinvoinnin ja resilientin koulun ja varhaiskasvatuksen kehityksen kannalta.

Hyvinvointi muuntuvissa oppimisympäristöissä - muuttuuko oppimisvuorovaikutus ja hyvinvoinnin tuki?

Oppijoiden hyvinvointiin on kiinnitetty viime aikoina huomiota oppimisympäristöjen muutoksen yhteydessä. Uudet avoimet, muuntuvat ja digitalisoituvat oppimistilat yhdistyneenä uusittuihin pedagogisiin tavoitteisiin haastavat opettajien työtä samoin kuin oppijoiden yhteistyö- ja itsesäätelytaitoja (Niemi, 2021). Geneeristen oppimisen taitojen (21st century skills) ja ilmiölähtöisyyden korostuminen pedagogisissa tavoitteissa ja käytännöissä samoin kuin digitaalisten välineiden aiempaa merkittävämpi rooli on herättänyt tarpeen tutkia mahdollisia muutoksia oppimisvuorovaikutuksen tavoissa ja tukirakenteissa. Niemi (2021) on selvittänyt, millaisia tukirakenteita opettajien suora ohjaus ja ympäristön tarjoumien epäsuora tuki antavat oppilaille ja heidän muodostamalleen yhteisölle ja millaista tukea opettajat saavat kollegoiltaan pedagogiikan muutokselle ja yhteistyölle.

Havainnointien ja haastattelujen mukaan opettajien hyvinvointia lisäävät yhteisopettajuuden ja suunnittelun onnistunut toteutuminen, mutta sitä sen sijaan haastavat tilanteet, joissa tila rajoittaa opettajan priorisoimien pedagogisten käytäntöjen toteuttamista tai vie aikaa oppilaiden kanssa tapahtuvalta vuorovaikutukselta (Niemi 2021). Opettajien hyvinvoinnin kannalta ongelmallisimpia tilanteita ovat oppimisympäristöt, jotka tuottavat kokemusta siitä, että ei opettajana voi tehdä parastaan ja valita toivomiaan pedagogisia ratkaisuja. Oppilaiden hyvinvoinnin näkökulmasta lisää tutkimusta kaivataan siitä, miten lapset ja nuoret saavat tukea itsesäätelytaidoilleen ja miten oppimistiloissa hyödynnetään yhteistyön rakenteita ja tilallisia ja materiaalisia resursseja. Yläkouluvaiheen hyvinvointia

koskevista kansainvälisissä tutkimuksissa on todettu, että oppilaiden kokemus mahdollisuuksista leikillisyyttä tai toiminnallisuutta sisältäviin työskentelytapoihin on epäsuorasti lisännyt heidän elämään tyytyväisyyttään sosiaalisissa suhteissa koetun hyvinvoinnin kautta (Clarke, 2020).

McCallum (2020) on kiinnittänyt huomiota geneeristen taitojen opettamisen tuomiin muutoksiin opettajien työssä ja opettajien hyvinvointiin tässä muutoksessa. Hänen lähtökohtanaan on näkemys opettajien hyvinvoinnista moninaisena ja muuntuvana, jossa olenaisella sijalla ovat yksilön, perheen ja yhteisön uskomusten, arvojen, kokemusten, kulttuurin, mahdollisuuksien ja erilaisten kontekstien kunnioitus eri aikoina ja myös muutostilanteissa. Hän kuvaa opettajan hyvinvoinnin rakentuvan useilla eri tasoilla Bronfenbrennerin kehien mukaisesti. Opettajan ja hänen välittömän ympäristönsä vuorovaikutukseen vaikuttavat opettajan havainnot ja erilaiset kyvykkyydet samoin kuin koulun tuki, opettajan autonomia ja resurssit ja erilaiset verkostot sekä yhteiskunnalliset ja kulttuuriset tekijät, arvot ja lainsäädäntö. McCallum tuo myös esiin kronosysteemin tason eli erilaisten tapahtumien, päätösten ja toimien ajoituksen opettajan hyvinvoinnin kannalta. Kun koulussa (organisaatiossa) hyvinvointi asetetaan toiminnassa etusijalle, opettajat raportoivat myös parempaa hyvinvointia. Hyvinvointiin vaikuttavat opettajien mukaan muun muassa lyhyellä varoitusaajalla tulevista tehtävistä syntyvät aikapaineet, muiden taholta tuleva opettajan roolin ymmärtämättömyys tai arvostuksen puute sekä konfliktitilanteet. Hyvinvointia puolestaan tukevat opettajien kollegiaalisuus, mahdollisuus henkilökohtaiseen tukeen ja johtajuus.

Pohdinta

Hyvinvoinnin yksilöön ja yhteisöihin liittyvien moninaisten ulottuvuuksien tarkastelu liittyneenä oppimisprosesseihin ja kehityksellisiin oppimispolkuihin ei ole mahdollista

yksittäisen tutkimuksellisen lähestymistavan tai rajattujen indikaattorien kautta. Hyvinvoinnin ja oppimisen suhteen tarkastelu edellyttää välittävien mekanismien ja vaikuttavien tekijöiden kokonaisuutena muodostuvien transaktionaalisten kehityskulkujen ymmärtämistä. On myös esitetty, että kognitioita, tunteita ja käyttäytymistä yhdistävien mallien kuvaamat yksilöiden implisiittiset teoriat tai uskomukset ("mindsets" mm. Dweck and Leggett, 1988) ovat merkityksellisiä hyvinvoinnin ja oppimisen yhteyden myönteiselle rakentumiselle silloin kun ne ovat jatkuvaa kasvua tukevia.

Hyvinvoinnin ja oppimisen mahdollisuuksien ja resurssien yhteen kietoutumisen ymmärtämiseen voidaan rakentaa dynaaminen tavoitteiden asettamista tukeva näkökulma myös *sosiaalisen kestävyuden* käsitteen kautta. McKenzie (2004) on kuvannut edellytyksiä resilienssien ja osallisuutta vahvistavien yhteisöjen rakentumiselle ja kestäville sosiaalisille prosesseille. McKenziin mukaan sosiaalinen kestävyys on elämää vahvistavia yhteisöjen sisäisiä tiloja ("life-enhancing condition within communities") ja prosesseja näiden tilojen saavuttamiseksi. Näiden tilojen ehtoina ja askelina niiden saavuttamiseksi ovat muun muassa tasa-arvoinen palvelujen saavutettavuus liittyen terveyteen, koulutukseen, asumiseen, vapaa-aikaan ja liikkumiseen, kansalaisten osallisuuden mahdollistaminen päätöksentekoon ja vaikuttamiseen eri tasoilla, kulttuurien arvostaminen ja suojeleminen sekä sosiaaliseen kestävyteen liittyvä yhteisöllinen vastuu sukupolvelta toiselle.

Sosiaalisen kestävyuden näkökulma on mielestämme erityisen soveltuva hyvinvoinnin tarkasteluun oppimisen konteksteissa ja oppimisen mahdollistajana. Sosiaalisen kestävyuden käsitteen ytimessä on sosiaalinen oikeudenmukaisuus sekä osallisuus päätöksentekoon koskien sosiaalista pääomaa, sosiaalisia infrastruktuureja ja hallintoa (Cuthill 2020). Sosiaalinen kestävyys koskee hyvinvoinnin keskeisten peruselementtien kuten riittävän toimeentulon saavutettavuutta,

oikeutta ja mahdollisuutta oppimiseen, hyvään elämään ja hyvinvointiin sekä sukupolvien sisäistä ja välistä oikeudenmukaisuutta (Boström, 2012). Sosiaalisen kestävyysnäkökulman tarjoaa hyvinvointierojen kartoittavan tai oppimisen riskien ja vahvuuksien kuvailun sijaan haasteen etsiä aktiivisesti vastauksia kysymykseen, miten eroja voidaan vähentää ja resilienssiä tukea ja millaista yhteistyötä se vaatii.

Lähteitä

- Boström, M. (2012). A missing pillar? Challenges in theorizing and practicing social sustainability: introduction to the special issue. *Sustainability: Science, Practice and Policy*, 8(1), 3–14.
- Clarke, T. 2020. Children's wellbeing and their academic achievement: The dangerous discourse of 'trade-offs' in education. *Theory and Research in Education*, 18(3) 263–294.
- Cuthill, M. 2010. Strengthening the 'social' in sustainable development: Developing a conceptual framework for social sustainability in a rapid urban growth region in Australia. *Sustainable Development*, 18(6), 362–373.
- Deci E.L. & Ryan R.M. 2000. The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry* 11(4): 227–268.
- Dweck C. & Leggett E. 1988. A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Gutman L.M. & Vorhaus J. (2012) The impact of pupil behaviour and wellbeing on educational outcomes. London: Department for Education, Childhood Wellbeing Research Centre.
- Kiuru, N., Ming-Te Wang, M-T., Salmela-Aro, K., Kannas, K., Ahonen, T. & Hirvonen, R. 2020. Associations between adolescents' interpersonal relationships, school well-being, and academic achievement during educational transitions. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 1057–1072
- Kankaras, M., & Suarez-Alvarez, J. 2019. Assessment framework of the OECD study on social and emotional skills. OECD Education Working papers No. 207. Paris: OECD.
- McKenzie, S. 2004. Social sustainability: Towards some definitions. Hawke Research Institute, Working Paper Series No 27. University of South Australia.
- Niemi, K. 2021. 'The best guess for the future?' Teachers' adaptation to open and flexible learning environments in Finland. *Education Inquiry*, 12(3), 282–300,
- Pöysä, S., Pakarinen, E. & Lerkkanen, M-K. 2021. Patterns of teachers' occupational well-being during the COVID-19 Pandemic: Relations to experiences of exhaustion, recovery, and interactional styles of teaching. *Front. Educ.* 6:699785.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Freedman-Doan, C. 1999. Academic functioning and mental health in adolescence: Patterns, progressions, and routes from childhood. *Journal of Adolescent Research*, 14, 135–174.
- Ryff, C. 1989. Happiness in everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069–1081.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. 2020. School engagement and school burnout profiles during high school - The role of socio-emotional skills. *European Journal of Developmental Psychology*, 17(6), 943–964.
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Vinni-Laakso, J., & Hietajarvi, L. 2021. Adolescents' Longitudinal School Engagement and Burnout Before and During COVID-19—The Role of Socio-Emotional Skills. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 796–807.
- Tuominen, H., Niemivirta, M., Lonka, K., & Salmela-Aro, K. 2020. Motivation across a transition: Changes in achievement goal orientations and academic well-being from elementary to secondary school. *Learning and Individual Differences*, 79, 101854.



TEEMU SUORSA

Ohjaus, motiivit ja teknologia koulussa ja työssä – Ohjausalan tutkimuksen verkoston kevätkonferenssi 2021

Ohjauksen moniulotteisuus näkyi myös 7.5.2021 järjestetyssä Ohjausalan tutkimuksen verkoston kevätkonferenssissa. Kaikkiaan konferenssi kokosi n. 60 ohjausalan tutkijaa ja tutkimuksesta kiinnostunutta keskustelemaan ohjauksesta. Ohjelma kokonaisuudessaan löytyy sivulta www.oulu.fi/psychology/node/209784

Konferenssin keynote-luennon piti professori Morten Nissen Aarhusin yliopistosta. Nissen on tutkinut muun muassa nuorten päihitteiden käyttäjien ohjausta Kööpenhaminassa sekä motiivien ilmenemistä ja rakentumista ohjauskeskusteluissa. Luennossaan hän keskittyi erityisesti motivaation ja metamotivaation käsitteisiin sekä näiden työstämiseen uusissa ohjauksen taidevaikutteisissa muodoissa. Vaikka motivoiva haastattelu ja muun muassa Decin ja Ryanin motivaatioteoriat ovat suomalaisille ohjaajille ja ohjausalan tutkijoille tuttuja, luennon jälkeen heräsi kuitenkin kysymys siitä, voisiko keskustelu 'motivaatiosta' olla myös suomalaisen psykologian ja kasvatustieteiden kentällä moninaisempaa. Nissen nosti erityisesti esille Ute Osterkampin jäsenyyksen motivaation käsitteestä, jolla voisi olla paljon annettavaa nykykeskusteluihin. Missä kaikkialla herää kysymys metamotivaatiosta: Olemmeko motivoituneita motivoitaviksi? Suosittelem seuraamaan Nissenin johtaman

projektin 'Rearticulating the formation of motivation' tuotoksia.

Päivän ensimmäisessä työryhmässä 'Ohjaus, koulu ja kasvatus' käsiteltiin opettajien ohjaustaitoja ja toimijuutta (Sanna Vehviläinen) sekä näkökulmia työssäoppimisen ohjausprosessista (Marika Matengu ja Laura Huhtala). Susanna Hellsten ja Kirsi Raetsaari kertoivat väitöskirjatutkimuksistaan tarkastellen toimintaperusteisiin keskittymistä ohjaustyössä sekä sitä, miten toimintaperusteita analysoimalla saadaan näkyville monialaisessa opiskeluhoultotyössä vaikuttavia ristivetoisia tavoitteita. Työryhmässä päädyttiin muun muassa ikuisuusksymyksen äärelle: miten jatkaa hyviä tuloksia tuottanutta toimintaa erillisen hankerahoituksen päättymisen jälkeen. Toisaalta toimintaa uudelleen organisoimalla – muun muassa ohjauskeskusteluissa kehkeytyvää ymmärrystä opiskeluhoillon solmukohdista hyödyntämällä – uskottiin myös päästävän toiminnan aitoon kehittämiseen ja uudennlaiseen toiminnan tuloksiin, myös ilman mittavia hankerahoituksia.

Konferenssin toisessa työryhmässä 'Ohjaus, teknologia ja käytänteiden kehittäminen' kuvattiin ohjauksellisen ja opinnollistavan toimintakonseptin kehittämisen haasteita työpajatoiminnassa (Sirpa Ylimaula). Anni Silvola ja Egle Gedrimiene tarkastelivat oppimisanalytiikan

mahdollisuuksia tukea koulutukseen hakeutumista sekä akateemisia ohjauskäytänteitä. Erääksi keskeiseksi huomioksi nousi, että erilaisten ohjauksen tueksi tarkoitettujen sovellusten kehittämiseen olisi ensiarvoisen tärkeää saada mukaan myös ohjausalan asiantuntijoita; tämä ei aina ole teknologioiden kehittämisessä itsestään selvää.

Konferenssin päättäneessä työryhmässä käsiteltiin ohjausta työikäisten ja työelämän näkökulmasta. Johanna Rantanen esitteli Suomeen tuomaansa ja kollegoidensa kanssa edelleen kehittämäänsä Työn merkitysten ja täyttymysten -kyselyä. Kysely on suunnattu käytännönläheiseksi työelämä- ja uraohjauksen työvälineeksi. Teea Ojan ja Marja Keväjärvän tutkimukset aikuisten ohjauskokemuksista alleviivasivat jatkuvan ja elinikäisen ohjauksen tarvetta. Yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan kannalta mielekäs työ ei ole itsestäänselvyys. On

yksilön, organisaation ja yhteiskunnan etu, että työelämään luodaan tiloja, joissa on mahdollista pysähtyä tarkastelemaan työn merkityksiä – ja tarvittaessa suuntautumaan uudelleen.

Ohjausalan tutkimuksen verkosto on viimeisen kymmenen vuoden aikana kasvanut merkittäväksi yhteisöksi, joka kokoaa tutkijoita ja ohjaajia tieteen ja yhteiskunnan eri alueilta. Vaikka osallistujien taustat ja tutkimusten aiheet ovat moninaisia, kokemus yhteisen kohteen äärellä olemisesta on vahva. Ohjausalan moninaistuessa ja kasvaessa myös tarve tällaiselle yhteisölle kasvaa. Ohjausalan tutkimuksen verkostoon ja sen toimintaan ovat tervetulleita kaikki ohjausalan tutkimuksesta kiinnostuneet. Ohjeet verkoston sähköpostilistalle liittymiseen löytyvät Suomen kasvatus-tieteellisen seuran SIG-ryhmien esittelysivuilta: www.kasvatus.net/sig-ryhmat/ohjausalan-tutkimuksen-verkosto



Kirjoittajakutsu Koronaviruspandemian vaikutukset kasvatukseen ja koulutukseen -teemanumeroon

Koronaviruspandemia on koetellut suomalaisia yhteiskuntaa monin eri tavoin. Kenties tulevaisuuden kannalta potentiaalisesti kauaskantoisimmat pandemian vaikutukset liittyvät kuitenkin lapsiin, nuoriin ja nuoriin aikuisiin sekä heidän kanssaan työskenteleviin kasvatukseen ja koulutuksen ammattilaisiin. Alustavien kansainvälisten ja kansallisten tutkimustuloksien valossa pandemian vaikutukset lapsiin ja nuoriin ovat olleet ensi sijassa negatiivisia. Sen on esitetty lisänneen oppimisvajetta, lasten ja nuorten pahoinvointia sekä rapauttaneen sosiaalisen tuen verkostoja. Koulutusjärjestelmä on avainasemassa pandemian jälkeisessä resurssien jälleenrakentamisessa ja pandemian aiheuttamien ongelmien ratkaisemisessa. Osuvien, kestävien ja vaikuttavien ratkaisujen rakentaminen vaatii kuitenkin tutkittua tietoa muun muassa seuraavista kysymyksistä: Miten koronaviruspandemia on vaikuttanut eri toimijoihin koulutusjärjestelmässämme aina varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen saakka?; Millaiset tekijät suojaavat pandemian negatiivisilta vaikutuksilta?; Millaiset käytännöt ja toimintatavat ovat osoittautuneet toimiviksi pandemian aikana?

Tässä teemanumerossa tarkastelemme kas-

vastustieteellisen tutkimuksen valossa koronaviruspandemian vaikutuksia koulutusjärjestelmämme eri tasoihin ja toimijaryhmiin sekä haemme keinoja negatiivisten vaikutusten puskueroimiseksi. Pyydämme lähettämään artikkelikäsikirjoituksia, jotka käsittelevät eri näkökulmista pandemian vaikutuksia lapsiin, nuoriin, perheisiin, koulutukseen, kasvatuksen ammattilaisiin tai koulutusinstituutioihin. Ensisijaisesti toivomme empiirisiä artikkeleja, systemaattisia kirjallisuuskatsauksia ja meta-analyysyjä.

Kirjoittajaohje ja aikataulu

Lähetä max. 300 sanan tiivistelmä teemanumeron toimittajille viimeistään 31.1.2022. Tiivistelmästä tulee käydä ilmi artikkelin aihe, tutkimustehtävä, käytettävä aineisto, alustavat tulokset ja niiden merkitys. Ilmoitamme kirjoittajille 7.2.2022 mennessä ehdotuksen hyväksymisestä. Valmiiden artikkelikäsikirjoitusten viimeinen lähetyspäivä toimitukseen on 15.4.2022. Tämän jälkeen artikkelit lähtevät referee- ja korjauskierrokselle. Valmiiden, palautteen pohjalta korjattujen käsikirjoitusten tulee olla toimituksessa 31.7.2022 mennessä. Teemanumero ilmestyy marraskuussa 2022.

Avainpäivämäärät:

- 31.1.2022: Teemanumeroon julkaistavaksi tarkoitettujen käsikirjoitusten tiivistelmät tulee lähettää lehteen.
- 7.2.2022: Tieto tiivistelmän hyväksymisestä
- 15.4.2022: Valmiit artikkelikäsikirjoitukset lehden toimitukseen
- 15.6.2022: Kirjoittajat saavat arvioitsijoiden palautteet käsikirjoituksistaan.
- 31.7.2022: Korjatut käsikirjoitukset lehden toimitukseen
- 31.9.2022: Hyväksyntäilmoitukset teemanumerossa julkaistavien käsikirjoitusten kirjoittajille
- Teemanumeron julkaisuajankohta marraskuu 2022

Otamme vastaan ehdotuksia lyhyiksi kirjoituksiksi, puheenvuoroiksi, kolumneiksi ja kirja-arvioiksi teemanumeroon 31.8.2022 saakka. Kirjoituksissa tulee noudattaa Kasvatus-lehden yleisiä kirjoittajaohjeita ja tekstien ohjepituuksia. Pyydämme kiinnostuneita kirjoittajia tutustumaan jo hyvissä ajoin lehden kotisivulla oleviin kirjoittajaohjeisiin (<https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/kasvatus/ohjeita-kirjoittajalle>).

Teemanumeron toimittajat

Rauno Huttunen rakahu@utu.fi

Kirsi Pyhältö kirsi.pyhalto@helsinki.fi



Ajankohdaista • Tapahtumia

Kasvatus-lehden päätoimittajan tehtävä haettavana

Kasvatus-lehti on Suomen kasvatustieteellisen seuran tieteellinen julkaisu. Kasvatus-lehti on korkeatasoinen ja arvostettu vertaisarvioitu kasvatusalan julkaisu (JUFO2), jolla on keskeinen rooli suomalaisessa tieteellisessä keskustelussa ja tutkimustiedon välittämisessä. Kasvatus-lehti tehdään yhteistyössä Suomen kasvatustieteellisen seuran ja Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen kanssa. Lehtä kehitetään jatkuvasti vastaamaan tieteellisen julkaisemisen uusiin vaatimuksiin, avoimuuteen sekä saavutettavuuteen.

Haemme Kasvatus-lehteen toista **päätoimittajaa** vastaamaan korkeatasoisesta julkaisutoiminnasta ja sen kehittämisestä vuoden 2022 alusta alkaen yhteistyössä lehden vastaavan päätoimittajan kanssa.

Kasvatus-lehden päätoimittaja

Päätoimittaja vastaa Kasvatus-lehden sisällöstä ja sen kehittämisestä kokonaisvaltaisesti. Hän tekee lehtä yhdessä vastaavan päätoimittajan, toimitusneuvoston ja kustannustoimittajan kanssa. Päätoimittajan paikka tarjoaa erinomaisen näkymän korkeatasoiseen suomenkieliseen kasvatustieteellisen tutkimuksen kenttään sekä mahdollisuuden vaikuttaa julkaisujen korkeaan tasoon.

Etsimme päätoimittajaksi professoria, apulaisprofessoria tai ansioitunutta dosenttia, jolla on avarakatseista näkemystä ja kokemusta kotimaisten ja kansainvälisten kasvatustieteellisten julkaisujen toimittamisesta ja käsikirjoitusten arvioinnista. Kasvatus-lehtä kehitetään parhaillaan digitaaliseksi ja avoimeksi julkaisuksi. Päätoimittajan sitoutuminen ja halu uudistaa Kasvatus-lehtä on erittäin tärkeää. Päätoimittajan tehtävä on kolmivuotinen (2022–2024). Uusi päätoimittaja työskentelee vastaavan päätoimittajan työparina. Tehtävästä maksetaan Kasvatustieteellisen seuran vuosittain vahvistama palkkio.

Hakeminen ja aikataulu

Tehtävään haetaan vapaamuotoisella hakemuksella, joka toimitetaan 31.12.2021 mennessä Kasvatus-lehden toimitukseen osoitteella kasvatus-toimitus@jyu.fi. Hakemuksessa pyydetään kuvaamaan oma näkemys kyseisen julkaisufoorumin ja julkaisemisen kehittämisestä sekä omat ansiot tieteellisen julkaisemisen alueella. Hakemukseen pyydetään liittää mukaan ansioluettelo ja julkaisuluettelo.

Tiedustelut: Kasvatus-lehden vastaava päätoimittaja professori Kirsi Pyhältö (kirsi.pyhalto@helsinki.fi) tai toimitusneuvoston puheenjohtaja professori Risto Rinne (rinne@utu.fi).

Kasvatustieteen päivät 2021

25.-26.11. etäkonferenssi

OPPIVA JA HYVINVOIVA YKSILÖ JA YHTEISÖ

Kutsumme pohtimaan oppimisen ja hyvinvoinnin kysymysten yhteenkietoutumista niin yksilöiden kuin yhteisöjenkin tasolla. Mitä on hyvinvointi ja miten sitä voidaan vahvistaa? Miten tunnistamme oppimisen ja hyvinvoinnin yksilöllisiä ja yhteisöllisiä mekanismeja ja kehityskulkuja?

PÄÄPUHUJAT

Faye McCallum

(University of Adelaide, Australia)

Katariina Salmela-Aro

(Helsingin yliopisto)

Jouni Välijärvi

(Jyväskylän yliopisto, emeritus)

Tutustu päivien ohjelmaan, symposiumeihin ja teemaryhmiin sekä esiseminaareihin (24.11.): jyu.fi/kt-paivat2021



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ



Kasvatus 2021 Vol. 52 No 3

The Finnish Journal of Education

Harjula, Samira – Kalalahti, Mira – Varjo, Janne. 2021. Voices from the field of guidance - analysing the arguments of guidance development. *The Finnish Journal of Education* 52 (3), 269–281.

Career guidance is seen as a way to support youth participation and smooth transitions in work life. The goals of guidance are typically based on a political struggle between social justice and economic efficiency. In this article we study how supranational guidance discourses about labour market policies, lifelong learning and social justice transform into Finnish rationalities of guidance development. We ask what is being pursued with guidance and how it should be developed. The material consists of nine educational policy documents. We describe how the Finnish guidance policy conforms supranational discourses in their problem setting with varying emphasis. Guidance is evolving into an individual service supporting smooth transitions while following the requirements of knowledge-based society and labour market policies.

Descriptors: Career guidance, lifelong learning, knowledge society, rationalities

Taru Lilja – Päivi Pukkila – Jaakko Helander. 2021. Studying transdisciplinary counselling in counselling situations: is transdisciplinary counselling indeed transdisciplinary? *The Finnish Journal of Education* 52 (3), 282–296.

Transdisciplinary guidance services are justified by their positive effects on clients, employees and the service providers involved, but empirical and theoretical research evidence on transdisciplinary guidance is so far limited. In our study, we look at how transdisciplinary guidance is implemented at the operational level. The data consists of observational data collected in 2018–2019 in counselling situations of Finnish One-Stop Guidance Centers, which provide guidance and counselling services for young people ($n = 68$). We determine which different acts transdisciplinary counselling comprises based on the form of counselling work and professional practices. As a result of a cluster analysis, three different types of counselling were identified from the data, which were named 1) long-term transdisciplinary counselling, 2) unstructured individual counselling that utilizes the expertise of another employee, and 3) short-term employment matters. Based on the findings, 43 per cent of the counselling situations belonged to the cluster “short-term employment matters”, which did not show transdisciplinarity. The results provide new empirical information on the utilization of counselling methods and professional practices in transdisciplinary guidance services. Furthermore, the results highlight a new perspective: the counselling situations of a transdisciplinary guidance service are often not built in a transdisciplinary way.

Descriptors: counselling methods, non-participatory observation, professional practices of counselling, transdisciplinary counselling, transdisciplinary guidance service,

Kirsi Raetsaari – Teemu Suorsa – Hanni Muukkonen. 2021. "Should I quit school?" Grounds for action, dialectics of agency and counselling in general upper secondary students' everyday school life. *The Finnish Journal of Education* 52 (3), 297–309.

The article discusses questions of agency and the challenges experienced by general upper secondary school students with reference to early school leaving using the theoretical framework of subject-scientific psychology. The data is based on discussions with nine graduates and nine early school leavers who had encountered challenges in their studies. From the discussions, fabrics of grounds were captured and written in chronological stories. First, the challenges experienced by the students were identified and examined in relation to counselling and support. The crucial elements in considering whether or not to continue their studies proved to be the perceived relevance of general upper secondary education, social support and the degree of flexibility provided by the school. Secondly, the students' grounds for action were analysed with reference to the dialectics of agency. The grounds for action were emphasized differently in different students' stories, indicating three types of agency. The results show that the support provided for students is perceived differently according to these emphases. We suggest that identifying the fabrics of grounds and recognizing their dialectics of agency introduce useful tools in counselling with which to help students discover new possibilities to act both in their everyday school life and in their future. It is essential, therefore, to develop practices that support students' agency in everyday school life.

Descriptors: general upper secondary school, early school leaving, graduating, school difficulties, counselling, agency

Tuononen, Mira– Uotila, Mirkku – Marjomaa, Nadja – Antikainen, Janne. 2021. Professional development of career counsellor students' guidance competences in international student exchange. *The Finnish Journal of Education* 52 (3), 310–321.

The themes of internationalization, mobility, and multiculturalism have long been central in guidance and counselling research. However, the role of student exchange in developing career guidance competences has not been extensively researched. This article utilizes a narrative research approach to examine the students' developing competences in the setting of international student exchange. The participants were career guidance students at a Finnish university and have participated in a pedagogical group structured as a process and implemented as a pair of counsellors. The research data consists of theme interviews after the students' international exchange, supplemented with reflective essays and recorded group meetings. Our research finds that career counsellor students strive to understand themselves and others around them and become more culturally aware. In addition to formal contexts, competence develops in informal contexts, such as cultural encounters and everyday situations.

Descriptors: guidance, competence, internationalization, international student exchange, students

Merja Koivuluhta. 2021. Counselling process and effectiveness of counselling Case study of career counselling and guidance in the TE services. *The Finnish Journal of Education* 52 (3), 322–333.

This study examines one counselling process of a young client and the effectiveness of a short-term counselling intervention. It presents a case study where the exact description and analysis of a single counselling process aim to develop theory and practice of dialogical counselling. The data used for this study include the recordings of a counselling process consisting of four hour-long sessions. The dialogical sequence analysis served both as the basis for the case formulation that formed the starting point for the counselling process and as a tool for the analysis of the data. The analysis showed that the case formulation carried out by the psychologist at the beginning of the process focused the counselling on the client's core problems and supported the progress of the

counselling process. Case formulation served as a tool for assessing the individual impact of counselling. The results show that in the short-term counselling process, it is possible to support the development of the client's self-observation and the perception of an alternative way of acting, even though the change in action will remain after the short-term counselling intervention.

Descriptors: Single case study, dialogical sequence analysis, counselling, efficacy

Susanna Hellsten – Teemu Suorsa – Hanni Muukkonen. 2021. Do our attempts produce well-being for students? Professionals' interpretations of student welfare work shaping multiprofessional cooperation. The Finnish Journal of Education 52 (3), 334–346.

The article analyses discussions about enhancing students' wellbeing that were conducted in multidisciplinary communal welfare groups of two comprehensive schools using the methodological principles of subject-scientific theory (Holzkamp 2013) and systemic psychology (Järvillehto 2009). The data is based on discussions with 30 different actors and professionals. We analyze the discussions using the method of continuous comparison and the concept of FOG (fabrics of grounds), identifying different interpretations of the goals of student welfare work and mirroring these to the general objectives set for student welfare work in legislation and the curriculum. From the discussions three kinds of conditions were recognized: 1) conditions that are difficult to change, 2) conditions that are possible to change within one's own professional group, 3) conditions in which change is linked to joint action across professional boundaries. According to the results, the goals and subjective grounds for action of the participants barely change during the discussions. The interpretations of the pedagogical professionals seem to define the common direction of the discussion. Student welfare professionals and other actors seem to adapt to these interpretations in different ways. In multi-professional cooperation, it's not always possible to make full use of the expertise of the participants. We suggest that the structures of multiprofessional cooperation of student welfare and guidance should be critically examined and developed.

Descriptors: student welfare, wellbeing, multiprofessionalism, cooperation

**Kirjoittajat****TÄSSÄ NUMEROSSA KIRJOITTAVAT**

ALASUUTARI, MAARIT, professori,
Kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto
maarit.alasuutari@jyu.fi

ANTIKAINEN, JANNE, KM, opinto-ohjaaja
Polvijärven koulu ja lukio
jmantikainen@gmail.com

HARJULA, SAMIRA, väitöskirjatutkija
Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
samira.harjula@helsinki.fi

HELANDER, JAAKKO, dosentti, tutkijayliopettaja
Hämeen ammattikorkeakoulu
jaakko.helander@hamk.fi

HELLSTEN, SUSANNA, väitöskirjatutkija
Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto
shellste19@student oulu.fi

KALALAHTI, MIRA, kollegiumtutkija
Turku Institute for Advanced Studies, kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto
mira.kalalahti@utu.fi

KARLSSON, ULLA-JILL
Opetus- ja kulttuuriministeriö
ulla-jill.karlsson@gov.fi

KOIVULUHTA, MERJA, PsT, tuntiopettaja
Ohjauksen koulutus, Itä-Suomen yliopisto
merja.koivuluhta@uef.fi

LILJA, TARU, väitöskirjatutkija
Jyväskylän yliopisto
taru.h.lilja@student.jyu.fi

LUOMA, ULLA-MAIJA, projektityöntekijä, YTM,
ODL Liikuntaklinikka
ulla-maija.luoma@odl.fi

MARJOMAA, NADJA, KK, valmentaja,
Joensuun kaupunki
nadja.marjomaa@gmail.com

MUUKKONEN, HANNI, professori
Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto
hanni.muukkonen@oulu.fi

NIEMI, JOHANNA, lehtori
Metropolia AMK
Johanna.Niemi@metropolia.fi

POIKKEUS, ANNA-MAIJA, professori, dekaani
Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto
anna-maija.poikkeus@jyu.fi

PUKKILA, PÄIVI, väitöskirjatutkija, lehtori
Hämeen ammattikorkeakoulu
paivi.pukkila@hamk.fi

PUUKARI, SAULI, lehtori
Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto
sauli.puukari@jyu.fi

RAETSAARI, KIRSI, väitöskirjatutkija
Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto
kirsi.raetsaari@gmail.com

SILVONEN, JUSSI, PsT, dosentti
Itä-Suomen yliopisto
jussi.silvonen@uef.fi

SUORSA, TEEMU, yliopistonlehtori
Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto
teemu.suorsa@oulu.fi

TONI, ANNA, erityisasiantuntija
Ulkoministeriö
anna.toni@formin.fi

TUONONEN, MIRA, KM opinto-ohjaaja, verkko-ohjaaja
Mikkelin kaupunki
mira.tuononen@gmail.com

UOTILA, MIRKKU, KM, opinto-ohjaaja
mirkku.uotila@hotmail.fi

VARJO, JANNE, apulaisprofessori
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
janne.varjo@helsinki.fi