

Camilla Gustaws & Maiju Väli-Klemelä

LÄHETIN LAPSENI ELÄMÄÄN, KUIN LAIVAN MERELLE

Huoltajien käsityksiä yhteistyöstä oppilaanohjaajan kanssa

jatko-opintoihin ohjaamisessa

Gustaws Camilla ja Väli-Klemelä Maiju

LÄHETIN LAPSENI ELÄMÄÄN, KUIN LAIVAN MERELLE - Huoltajien ajatuksia yhteistyöstä oppilaanohjaajan kanssa jatko-opintoihin ohjaamisessa.

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu 2013, s. 81

Tutkimuksessamme selvitämme millaisia odotuksia ja toiveita huoltajalla on kodin ja oppilaanohjaajan välisestä yhteistyöstä 9. luokalla, ennen jatko-opintoihin hakemista. Koska aiemmissa työtehtävissämme on korostunut huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö, halusimme lähteä tutkimaan asiaa. Toivomme tutkimuksemme tuovan uusia ajatuksia oppilaanohjaajan ja huoltajan välisen yhteistyön toteuttamiseen.

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Taustasuuntauksesi valikoitui fenomenografinen tutkimusote, jossa korostuu jokaisen ihmisen ainutkertainen suhtautumistapa tutkittavaan ongelmaan. Tutkimuksemme aineistona on yhdeksän 9. luokkalaisten oppilaiden huoltajien haastattelua. Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Analysoimme aineiston teoriasidonnaista sisällönanalyysiä käyttäen, koska analyysiprosessissamme korostuu aiemman tutkitun teorian merkitys. Pyrimme painottamaan laadulliselle tutkimukselle ominaista ymmärtävää tulkintaa, selittävän lähestymistavan sijasta.

Muodostimme analyysin tuloksena kolme pääluokkaa, jotka vastaavat asettamaamme tutkimuskysymykseemme. Ensimmäinen pääluokka kuvaa huoltajan ja oppilaanohjaajan välistä yhteydenpitoa. Toisessa pääluokassa kuvataan oppilaanohjauksen vaikutusta koulunkäyntiin. Pääajatuksesi tässä nousi oppilaan saaman ohjauksen muoto: onko oppilas saanut yksilöohjausta vai onko ohjaus toteutettu pelkästään luokkamuotoisena ohjauksena. Yksilöohjauksen kautta koettiin rakentuvan luottamuksen, jota tarvitaan ohjauksellisen suhteen muodostumisen pohjaksi. Kolmas pääluokka kuvaa huoltajan ajatuksia yhteistyöstä jatko-opintoihin ohjaamisessa. Tutkimustulosten pääluokissa esiintyneet huoltajien toiveet ja odotukset jaettiin kolmeen kategoriaan, joista ensimmäisessä huoltajat eivät osanneet odottaa tai toivoa yhteistyöltä juuri mitään, toisessa yhteistyön toivottiin olevan tiedottavampaa ja kolmannessa oppilaanohjauksen toivottiin olevan holistista ja kokonaisvaltaista. Näiden yhteenvedojen perusteella muodostimme kaksi teemaa, joiden perusteella huoltajat rakensivat näkemyksensä siitä, mitä odottavat tai toivovat yhteistyöltä oppilaanohjaajan kanssa jatko-opintoihin ohjauksessa. Teemat ovat: henkilökohtainen ohjaussuhde sekä luottamuksen rakentuminen ohjaussuhteen kautta.

Asiasanat: oppilaanohjaus, vanhemmuus, kasvatuskumppanuus

SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO	5
2. OHJAUKSEN KÄSITTE TUTKIMUKSESSAMME	7
2.1 OHJAUKSEN MÄÄRITELMIÄ.....	7
2.1.1 <i>Sosiodynaaminen ohjaus</i>	8
2.1.2 <i>Eettisyys ja arvot ohjauksessa</i>	10
2.2 OPPILAANOHIJAUS PERUSKOULUSSA	13
2.2.1 <i>Ohjauskeskustelu ja ryhmänohjaus keskeisiä työmuotoja koulun oppilaanohjauksessa</i>	16
2.3 JATKO-OPINTOIHIIN OHJAUS.....	18
3. VANHEMMUUS.....	21
3.1 NUORUUS ELÄMÄNVAIHEENA	21
3.2 VANHEMMAT JA SOSIALISAATIO	22
3.3 AIKAMME PERHE	24
3.4 ARVOT ASUVAT KOTONA - KOTIKASVATUKSEN KULTTUURIA ETSIMÄSSÄ	25
3.5 RAJAT JA RAKKAUS - KASVATUKSEN VAIKEUS	27
4 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ VOIMAVARAKSI.....	29
4.1 KOHTI YHTEISTYÖTÄ JA SEN PÄÄMÄÄRIÄ	29
4.2 KASVATUKSNUMPPANUUS	31
5. TUTKIMUSONGELMAT	34
6. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	35
6.1 FENOMENOGRFIA TUTKIMUKSEMME TAUSTASUUNTAUKSENA	35
6.2 AINEISTON HANKINTA JA TUTKIMUSJOUKON KUVAILU	37
6.2.1 <i>Aineistonkeruumenetelmä</i>	37
6.2.2 <i>Tutkimuskohteen valintakriteerit ja kuvailu</i>	37
6.2.3 <i>Aineistonkeruun toteutus</i>	39
6.3 AINEISTON KÄSITTELY JA ANALYSOINTI	42
6.3.1 <i>Analyysimenetelmän taustoja</i>	42
6.3.2 <i>Analyysin eteneminen</i>	45
7. TULOKSET	49
7.1 KONTEKSTIN YLEISKUVAUS	50
7.2 HUOLTAJAN JA OPPILAANOHIJAAN VÄLINEN YHTEYDENPITO.....	51

7.3 OPPILAAHOHJAUKSEN VAIKUTUS NUOREN KOULUNKÄYNTIIN	56
7.4 HUOLTAJAN AJATUKSIA YHTEISTYÖSTÄ NUOREN JATKO-OPINTOIHIH OHJAAMISESSA.....	60
8. YHTEENVETO	64
8.1 ANALYYSIPROSESSIN MYÖTÄ SYNTYNEET TEEMAT	64
9 POHDINTA	67
9.1 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS.....	67
9.2 KOULUTUKSEN PERIYTYVYYDESTÄ.....	70
9.3 KEHITTÄMISIDEOITA JA EHDOTUKSIA AIHEIKSI JATKOTUTKIMUSTA VARTEN.....	72
LOPUKSI	76
LÄHTEET:.....	77

1. JOHDANTO

Opinto-ohjaajan ammattirakenne on Suomessa vielä melko nuori. Ensimmäiset oppilaanohjaajat aloittivat peruskouluissa työnsä 1970-luvun alussa peruskoulun luomisen yhteydessä ja toiminta laajeni muihin oppilaitosmuotoihin 1980-luvulla. Oppilaanohjaajat nähtiin tuolloin toisaalta oppilaan yksilöllisten valintojen ohjaajina ja toisaalta koulun muutosagentteina, jotka osaltaan edistivät peruskoulun kehittämistä. (Lairio, Puukari & Varis, 1999.) Nykyisin ohjauksen merkitys osana koulutusjärjestelmää tunnustetaan laajalti (Väljärvi, 2004). Siitä kertoo myös oppilaanohjauksen vankka määritelmä perusopetuslaissa. Perusopetuslain 31 a § määrittää oppilaan oikeuden saada maksutonta oppilashuoltoa. Laki määrittelee oppilashuollon toteutettavan yhteistyössä oppilaan ja hänen huoltajansa kanssa. Huoltajan rooli ohjauksessa on tärkeä ja korvaamaton. Huoltajan ohjausrooli määrittyy yleensä nuoren säännöllisestä koulunkäynnistä vastaamiseen, mutta huoltajalle voisi antaa ohjauksessa suuremmankin osan. (Siippainen, 2012.)

Nuori elää samanaikaisesti sekä kodin että koulun vaikutuspiirissä, mutta myöskin ystäväpiirillä saattaa olla suuri vaikutus. Ensisijainen vastuu lapsen ja nuoren kasvatuksesta on huoltajilla. Koulu tukee koteja kasvatustehtävässään ja vastaa oppilaan kasvatuksesta ja opetuksesta kouluyhteisön jäsenenä. Koulun on oltava yhteistyössä huoltajien kanssa niin, että he voivat osaltaan tukea lastensa tavoitteellista oppimista ja hyvää koulunkäyntiä. Huoltajilla tulee olla mahdollisuus osallistua koulun opetus- ja kasvatustyön suunnitteluun ja arviointiin yhdessä koulun muun henkilökunnan kanssa, joka omalta osaltaan edistää yhteistyötä. Huoltajilla on oikeus riittävään informaatioon mm. opetussuunnitelmista ja oppilashuollosta, mikä edellyttää opettajien aktiivista aloitetta yhteistyössä sekä keskustelua ja tiedottamista huoltajien, opettajan ja oppilaan oikeuksista sekä velvollisuuksista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004.)

Koulun ja kodin yhteistyön lähtökohtana tulee olla eri osapuolien kunnioitus, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. Erilaisia kodin ja koulun yhteistyötä tukevia keinoja tulee kehittää koko perusopetuksen ajan ja erityisesti siirryttäessä kouluasteelta toiselle tai muissa siirtymävaiheissa. Perusopetuksen päättövaiheessa huoltajille tulee antaa tietoa ja tarvittaessa mahdollisuus keskustella oppilaan jatkokoulutukseen liittyvistä kysymyksistä ja mahdollisista ongelmista oppilaanohjaajan ja oppilashuollon eri asiantuntijoiden kanssa. Yhteistyö oppilaanohjaajan kanssa korostuu erityisesti nuoren siirtyessä perus-

opetuksesta toiselle asteelle. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004.) Tutkimuksemme ydin nivoutuukin tämän ajatuksen ympärille. Haluamme selvittää huoltajien odotuksia ja toiveita kodin ja oppilaanohjaajan välisestä yhteistyöstä 9. luokalla, ennen jatko-opintoihin hakemista. Oppilaanohjaajan työssä huoltajan sitouttaminen mukaan ohjaukseen on tarpeellista ja velvoitettua. Seuraavaksi suora lainaus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2004) kohdasta, jossa määritellään ohjauksen toteuttamisesta peruskouluissa:

”Oppilaalla ja hänen huoltajallaan on oltava mahdollisuus saada tietoa perusopetuksen työtavoista, valintamahdollisuuksista ja niiden merkityksestä oppilaan oppimiselle ja tulevaisuudelle. Oppilaalle ja hänen huoltajalleen tulee selvittää ohjauksen järjestämiseen, opiskeluun, oppilashuoltoon ja tukipalveluihin liittyvät koulukohtaiset asiat. Huoltajalle tulee järjestää tilaisuuksia neuvotella oppilaan opiskeluun ja valintoihin liittyvistä kysymyksistä opettajan, oppilaanohjaajan, oppilaan ja huoltajan yhteisissä tapaamisissa.”

Kodin ja koulun yhteistyöstä määritellään myös perusopetuslaissa sekä valtioneuvoston asetuksessa, joita esittelemme myöhemmin tutkimuksessamme tarkemmin. Kodin ja koulun yhteistyötä pidetään niin tärkeänä, että se on määritelty lain kautta velvoittavaksi. Halusimmekin tutkimuksessamme selvittää huoltajien ajatuksia siitä, kuinka yhteistyö heidän kokemustensa mukaan todella käytännössä toteutuu.

Tutkimuksen tärkeimpänä tehtävänä on selvittää millaisia odotuksia ja toiveita huoltajalla on kodin ja oppilaanohjaajan väliselle yhteistyölle 9- luokan aikana jatko-opintoihin ohjauksessa. Tutkimuksemme aineistona on yhdeksän 9. luokkalaisten oppilaiden huoltajien haastattelua. Toivomme, tutkimuksemme tuovan esiin erilaisia näkökulmia oppilaanohjaajan ja huoltajan välisestä yhteistyöstä nuoren jatko-opintoihin ohjauksessa nimenomaan huoltajan näkökulmasta katsottuna. Huoltajien vastuusta ja velvollisuuksista nuoren kasvatuksessa ja elämänvalinnoissa puhutaan paljon. Haluammekin tutkimuksessamme selvittää, kokevatko huoltajat todella voivansa tehdä yhteistyötä nuoren jatko-opintojen valinnassa oppilaanohjaajan kanssa. Kyselimme huoltajien ajatuksia oppilaanohjaajan ja huoltajan välisen yhteydenpidon merkityksestä, oppilaanohjaajan vaikutuksesta nuoren koulunkäyntiin sekä jatko-opintoihin ohjauksen merkityksestä.

2. OHJAUKSEN KÄSITE TUTKIMUKSESSAMME

Tässä luvussa määrittelemme käsitettä ohjaus. Keskitymme käsittelemään aihetta tutkimuksemme näkökulmasta. Aluksi esittelemme ohjauksen yleisiä määritelmiä, jonka jälkeen avaamme tarkemmin sosiodynaamista ohjausajattelua, joka on teoreettisena pohjana perusopetuksessa toteutettavalle ohjaukselle (Kasurinen, 2006). Lisäksi pohdimme ohjauksen eettisyyttä. Kerromme myös, mitä ohjaus tarkoittaa koulukontekstissa toteutettuna oppilaanohjauksena. Viimeiseksi käsittelemme jatko-opintoihin ohjausta, koska tutkimuskysymyksemme liittyvät peruskoulunsa päättävien oppilaiden huoltajien ajatuksiin tulevan jatko-opiskelupaikan valinnan kynnyksellä.

2.1 Ohjauksen määritelmiä

Käsitteelle ohjaus löytyy monta eri määritelmää, koska ohjausta sovelletaan monissa ammateissa. Ohjaus on työmenetelmä, joka voidaan käsittää myös ammatillisen keskustelun muotona. Ohjaustyön kuvaukset poikkeavat toisistaan sen mukaan, korostetaanko niissä ohjaajan ja ohjattavan välistä vuorovaikutussuhdetta, menetelmää vai prosessia, johon ohjauksella pyritään vaikuttamaan. Parhaimmillaan ohjaustyö on ohjattavan ja ohjaajan neuvottelua, joka edistää keskustelun keinoin ohjattavan kykyä parantaa elämänsä haluamallaan tavalla. Ohjauksen tavoitteena on auttaa ohjattavaa elämään aiempaa tasapainoisemmin ympäristönsä kanssa ja käyttämään omia mahdollisuuksiaan tavoitteellisesti hyväkseen. (Onnismaa, 2011.) George ja Christiani (1990) määrittelevät ohjaukselle viisi keskeisintä päämäärää, jotka korostuvat useimmissa ohjausteorioissa ja malleissa:

1. Edistää yksilön käyttäytymisen muutoksia
2. Auttaa yksilöä kehittämään ihmissuhteitaan
3. Lisätä yksilön sosiaalisia vuorovaikutustaitoja ja selviytymiskykyä
4. Tukea yksilön päätöksentekoprosesseja
5. Tukea ja monipuolistaa yksilön omia mahdollisuuksia ja itsensä kehittämistä

Ohjaus voidaan nähdä prosessinomaisena palvelujärjestelmänä, jolloin ohjaustoiminnan kohteena ei ole ohjattava, vaan prosessi, jossa ihminen oppii arvioimaan ja kehittämään omia vahvuusalueitaan suhteessa niihin mahdollisuuksiin, joita omassa

toimintaympäristössä on (Pekkari, 2009). Peavy (2004) käsittää sosiodynaamisen ohjauksen näkökulmasta ohjausprosessin ja sen tuloksen auttajan ja avunhakijan yhteisenä aikaansaannoksena, vuorovaikutuksen tuloksena. Gladdingin (1996) mukaan ohjaus on suhteellisen lyhytaikainen, yksilöiden välinen, teoriaperustainen prosessi, jossa autetaan psyykkisesti terveitä yksilöitä ratkaisemaan kehityksellisiä ja tilannesidonnaisia ongelmiaan.

Ohjaukselle on ominaista, että se suuntautuu eteenpäin. Ohjaukselta haetaan tukea eteenpäin vievään muutosprosessiin. Tavoitteet ovat tärkeä osa muutosprosessia. Muutos ei kuitenkaan ole mahdollinen, jos ohjattavalla ei ole kykyä arvioida nykyistä tilaansa, todellisuuttaan. Ohjauksen tuleekin olla määrältään ja laadultaan sellaista, ettei se lisää riippuvuutta ohjaajasta. Sen sijaan ohjauksen tarkoituksena on saada aikaan voimaantumista ja valtaistumista siihen, että asiakas kykenee itsenäisesti hoitamaan asiansa. (Lerkkanen, 2012.)

Ohjaukselle on toimintona ja käsitteenä tyypillistä se, että sillä voi olla useita määrittelyjä ja merkityksiä eri kohderyhmillä ja eri toimintaympäristöissä. Yhteisinä tekijöinä ohjaukselle ovat kuitenkin hyvinvoinnin lisääminen, itsenäisyyden ja yksilön kehittymisen edistäminen sekä täysipainoisen elämän tukeminen. Yksi väline näiden tavoitteiden saavuttamiseen on asiakkaiden päätöksentekovalmiuksien kehittäminen. (Lerkkanen, 2012.)

2.1.1 Sosiodynaaminen ohjaus

Nyky- yhteiskunnassa ei voida kieltää poliittisen ja taloudellisen pääoman merkitystä. Yhtä tärkeää on myös sosiaalinen pääoma eli kaikki se, millä ihmisen hyvinvointia ja arvokkuutta yksilönä, perheenjäsenenä ja yhteisön jäsenenä tuetaan. Sosiaalinen pääoma koostuu ihmisistä, heidän sosiaalisesta ja henkilökohtaisesta hyvinvoinnistaan, taidoistaan ja kyvyistään sekä sosiaalipoliittisista käytännöistä ja tukijärjestelmistä. Itsensä toteuttaminen on nyky- yhteiskuntien jäsenten keskeinen päämäärä. Ohjaus on prosessi, jossa ohjaaja varta vasten auttaa toista (avunhakijaa) arkisen elämän ongelmien ratkaisemisessa. Kahden kesken tapahtuvana auttamisprosessina ohjaus on yksi harvoista nyky-yhteiskunnassa jäljellä olevista eksistentiaalisista kohtaamistilanteista, joissa voi tapahtua aitoa kuuntelemista ja jossa yksilön huolenaiheet voidaan ottaa käsittelyyn ja

etsiä niihin ratkaisuja yhdessä. Vaikka ohjaus ei voikaan muuttaa sosiaalisia rakenteita tai nyky-yhteiskunnan toimintatapoja, se on kuitenkin olennainen väline sosiaalisen pääoman rakentumisessa yksilöllisessä ja ihmisten välisessä sosiaalisessa elämässä. (Peavy, 2006.)

Sosiodynaaminen filosofia ei kannata sellaisia itsensä esittämisen strategioita, joissa ohjaaja asettautuu auktoriteettiasemaan suhteessa avunhakijaan. Enemmän korostetaan sitä, että ohjaustilanteessa pitäisi tapahtua aito ja inhimillinen kohtaaminen, jossa kummallakin osapuolella on oikeus saada osakseen kunnioitusta. Auktoriteetin pitäisi seurata tiedosta eikä asemasta tai sosiaalisesta arvostuksesta. Ohjattavan ja ohjaajan ei oleteta olevan kaikin tavoin samanlaisia: heidän eroavaisuuksiaan tulee kunnioittaa eikä niitä pidä käyttää vallankäytön ja hallinnan välineinä. Peavy on siteerannut mm. Martin Buberia seuraavasti: ”Sosiodynaaminen ihanne on, että auttajan ja avunhakijan välille syntyy yhteistyösuhde, joka perustuu erilaisuuden kunnioittamiseen ja siihen, että molemmat ovat ihmisiä. Sekä auttaja että avunhakija tuovat ohjaustilanteeseen oman tärkeän panoksensa.” (Peavy, 2006.)

Ohjauksessakin on korostettu vuosikymmenien ajan tuloksellisuuden arvioimista. Toki kaikkien ohjausmenetelmien tuleekin kantaa huolta siitä, että niiden soveltaminen todella auttaa asiakkaita heidän ongelmissaan. On kuitenkin yhtä tärkeä muistaa pohtia edistääkö kyseinen menetelmä viisaiden valintojen tekemistä. Hyödyntääkö se ohjattavan kulttuuriperintöön sisältyvää viisautta? Auttaako tämä menetelmä vastaamaan kysymykseen: ”Miten minun pitäisi elää elämäni?” Viisautta ei ole vain yhtä lajia, eikä sitä voi siksi määritellä tarkasti. Se on joukko tavallista parempia ideoita siitä, miten elämää tulisi elää ja miten ongelmia tulisi ratkaista. Ihmisillä on myös tapana ilmaista viisautta eri tavoin eri tilanteissa. Viisauteen kuuluu muun muassa totuuden etsiminen, virheellisten oletusten tunnistaminen, harkitseva ja tuloksellinen toimintatapa, kokonaisuutta korostava näkökulmasta toimiminen, eksistentiaalisen tilanteen ymmärtäminen, reflektiivinen ja kriittistä ajattelua suosiva asennoituminen ja ongelmien ennakointi. Peavy (2006) tarkoittaa määrittellessään ohjauksen viisauteen perustuvaksi toiminnaksi sitä, että etsitään vastausta kysymykseen siitä, miten ihmisen pitäisi elää elämänsä soveltamalla ja arvioimalla hyviä ideoita. Toiseksi ohjauksen määrittelemisen viisauteen perustuvaksi toiminnaksi merkitsee sitä, että auttaminen on eettisten ratkaisujen ohjaamaa toimintaa.

Sosiodynaamisessa ohjauksessa pyritään tarvittaessa kiinnittämään huomiota myös elämäntyylin valintaan ja elämänlaatuun liittyviin kysymyksiin. Tämä valmius käsitellä asiakkaan elämäntyyliin liittyviä kysymyksiä kuvastaa sosiodynaamisen ohjauksen holistista luonnetta. (Peavy, 2006.)

Holistinen ohjauksikäsitelmä ei ole parantamismenetelmä eikä mielenterveyden tai tunne-elämän häiriöiden hoitomenetelmä, vaan se on elämän suunnittelemisen yleismenetelmä. Ihmiset hakeutuvat ohjaukseen saadakseen apua johonkin konkreettiseen käytännön elämän ongelman selvittämiseen. Ohjaus perustuu siihen oletukseen, että ihmiset ovat kykeneviä tutkimaan niitä todellisuuksia, joissa elävät ja että he ovat kykeneviä omaksumaan uudenlaisia ajattelu-, päätöksenteko- ja toimintatapoja. Toinen oletus on, että ihminen pystyy käsitteidensä, valintojensa ja huoltensa tutkimiseen paremmin yhteistyötä korostavassa, toivorikkaissa ja selventämistä tukevassa ympäristössä. Sosiodynaamiset ohjaajat pyrkivät luomaan tällaisen viestintä- ja vuorovaikutusympäristön yhdessä avunhakijoiden kanssa. Sosiodynaaminen ohjaus pyrkii saamaan aikaan sellaiset olosuhteet, jotka edistävät uusien näkökulmien oppimista ja uusien kykyjen kehittymistä. Tavoitteena on luoda myös sellaiset olot, että ihminen voi mahdollisimman hyvin löytää kokonaan uusia tai tarkistettuja näkökulmia, miten voisi päästä eteenpäin omien valintojensa pohjalta ja mitä voisi seuraavaksi tehdä. (Peavy, 2004.)

Ohjaus on pohjimmiltaan vuorovaikutusta, johon huoltajat tulee osallistaa. Tiedon lisäksi huoltajat tarvitsevat myös kokemukseen perustuvaa asiantuntemusta ja mutkattomia, säännöllisiä mahdollisuuksia keskustella nuorensa opinpolun asioista opettajan, oppilaanohjaajan tai muun koulun henkilöstön kanssa. (Rinkinen & Siippainen, 2012.) Huoltajat ovat oppilaanohjaajien tärkeimpiä yhteistyökumppaneita. Jos huoltajia ei oteta aktiivisesti mukaan ohjaustyöhön, jää suuri ohjauksen voimavara hyödyntämättä. Huoltajilla on myös velvollisuus olla kiinnostuneita lastensa asioista. Vaikka pääasiassa puhummekin huoltajien osallistamisesta yhteistyön, on se myös heidän velvollisuutensa, johon heitä tulee vaatia.

2.1.2 Eettisyys ja arvot ohjauksessa

Viime vuosien aikana uudistunut opetustoimen lainsäädäntö korostaa kodin ja koulun yhteistyötä. Siihen kuuluvat yhteiset keskustelut lapsen ja nuoren kasvusta ja kehityk-

sestä, oppimisen ohjaamisesta ja oppilaan arvioinnista. Yhteistyöhön kuuluvat myös koulun kehittämiseen ja toiminnan arviointiin osallistuminen. Opettajan ja huoltajien näkökulmat ovat erilaiset, mutta kumpaakin tarvitaan. Yhteistyölle on tärkeää, että vanhemmat ja opettajat löytävät keskinäisen luottamuksen kasvatuskumppaneina. Tämän takia halusimme nostaa teeman esille myös omassa tutkimuksessamme. Eettisyys ja arvot, joita toteutamme nuorten kanssa koulussa, ovat pohjana myös vanhempien kanssa tehtävälle yhteistyölle.

Oppilaanohjaajan tulee hyväksyä ja ottaa huomioon oppija ja ohjattava ainutkertaisena ihmisenä. Oppilaanohjaaja kunnioittaa nuoren oikeuksia ja suhtautuu häneen inhimillisesti ja oikeudenmukaisesti. Oppilaanohjaajan tehtävänä on pyrkiä ohjattavan lähtökohtien, ajattelun ja mielipiteiden ymmärtämiseen sekä käsittelemään hienotunteisesti nuoren persoonaan ja yksityisyyteen liittyviä asioita. Koko koulun henkilökunnan on tärkeää ottaa huomioon huolenpitoa ja suojelua tarvitsevat oppijat, eikä hyväksyä missään muodossa esiintyvää kiusaamista tai toisen ihmisen hyväksikäyttöä. Oppilaanohjaajan tehtävään kuuluu muun henkilökunnan ohella nuorten kasvattaminen yhteistyöhön ja hyviksi yhteiskunnan jäseniksi. Myös luottamuksen ja hyvien ihmissuhteiden rakentaminen kuuluu oppilaanohjaajan työhön. (OAJ, 2012.)

Oppilaanohjaajan tulee arvostaa tehtäväänsä ja kunnioittaa työtovereitaan. Hän pyrkii voimavarojen rakentavaan yhdistämiseen ja löytämään tasapainon oman autonomiansa ja työyhteisönsä välillä. Työtoverien yksilöllisyyden hyväksyminen, ymmärtäminen sekä keskinäinen apu ja tuki ovat keskeisiä periaatteita työyhteisössä. Oppilaanohjaajan on kuitenkin syytä muistaa rajata oma työnkuvansa hyvin oman jaksamisen kannalta. (OAJ, 2012.)

Opetus- ja ohjaustyö ovat yhteiskunnan keskeisiä tehtäviä. Oppilaanohjaajien sekä opettajien mahdollisuudet toimia työssään ja huolehtia ammatillisesta kehittämisestään ovat riippuvaisia paitsi heidän omasta sitoutumisestaan, myös ohjaus- ja opetustyöhön ja koulutukseen osoitetuista voimavaroista. Oppilaanohjaaja edistää kasvatuksen ja kasvun mahdollisuuksia. Oppilaanohjaaja edustaa ennen kaikkea nuoren oikeuksia ja etuja. Tässä tehtävässä hän myös kasvattaa ohjattavaa tasapuolisen yhteiskunnan osavaksi vastuulliseksi jäseneksi. Koko koulun henkilökunta pitää huolta siitä, että kaikille oppijoille ja ohjattaville kuuluvat samat yhteiskunnan jäsenen oikeudet ja velvoitteet. He huolehtivat myös, että nuorten ja heidän huoltajiensa kulttuureja ja maailmankatso-

musta kunnioitetaan tasapuolisesti eikä ketään syrjitä niiden perusteella. Kun sovittelua yhteiskunnan jäsenyyden vaatimusten ja kulttuuritaustan välillä tarvitaan, se tehdään yhteistyössä ohjattavan huoltajan kanssa. (OAJ, 2012.)

Ohjauksen peruseriaatteena on ohjattavan ihmisarvon kunnioittaminen, hyvinvoinnin ja tasa-arvon edistäminen. Ohjaajan keskeinen työväline on hänen oma persoonansa. Omien, ammattikuntansa ja yhteiskunnassa yleisesti hyväksytyjen arvojen tiedostaminen ja niiden mukaan toimiminen on ohjaustyön perusta. (Sundvall-Huhtinen, Treifeldt & Auvinen, 2010.) Itsereflektion avulla ohjaaja voi tarkastella aikaisempia kokemuksia, pyrkiä ymmärtämään niitä sekä nähdä asioita uudessa valossa. Reflektointi ei ole pelkästään taakse katsomista vaan myös tulevaisuuden suunnittelua. Ammatillisuuden perusedellytyksenä on ohjaajan itsetuntemus sekä oman persoonan kehittäminen. Ohjaajan tulee olla tietoinen omista tarpeistaan, auttamismotiiveistaan, tunteistaan sekä henkilökohtaisista vahvuuksistaan, heikkouksistaan sekä puolustuskeinoistaan. Kehittäessään itse tiedostustaan, ohjaaja pystyy näkemään asiat objektiivisemmin ja välttämään ns. sokeita pisteitä. Ohjaajalla itsellään on oltava hyvä psyykkinen terveys, jottei hän siirrä omia ongelmiaan ohjattavaan. Kyky tarkastella objektiivisesti ohjattavaa sekä ohjaussuhdetta onkin keskeinen hyvän ohjaajan ominaisuus. (Lairio ym., 1999.)

Ohjaajan ja opettajan työn taustalla vaikuttavat hyvin samat arvot. Eettisten periaatteiden lähtökohtana on ihmisen kohtelemisen itseisarvona. Siihen kuuluu, että ohjattava nähdään ajattelevana ja itseään kehittävänä persoonana. Ihmisarvoa tulee kunnioittaa riippumatta ihmisen sukupuolesta, sukupuolisesta suuntautuneisuudesta, ulkonäöstä, iästä, uskonnosta, yhteiskunnallisesta asemasta, alkuperästä, mielipiteistä, kyvyistä ja saavutuksista. (OAJ, 2012.)

Totuudellisuus on keskeinen arvo niin opettajan kuin ohjaajankin perustehtävässä. Molemmat ohjaavat nuorta elämän ja ympäristön kohtaamiseen. Tutkiva lähestymistapa edellyttää avointa keskustelua ja totuuden etsimistä. Rehellisyys itselle ja muille sekä keskinäinen kunnioitus kaikessa vuorovaikutuksessa kuuluu työn perustaan. Yksittäisen ohjattavan ja ryhmän kohtaamisessa sekä muun työyhteisön toiminnassa oikeudenmukaisuuden toteutuminen on tärkeää. Oikeudenmukaisuuteen kuuluu erityisesti tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen sekä syrjinnän ja suosimisen välttäminen. Oikeudenmukaisuuden tulee toteutua myös etujen ja rasitteiden jaossa, rikkomusten ja ristiriitojen käsittelyssä. (OAJ, 2012.)

Meille jokaiselle arvot ovat merkittävä osa maailmankatsomustamme ja vaikuttavat valintoihimme ja päätöksiimme, joita teemme elämämme aikana. Arvot vaikuttavat siihen, miten me reagoimme tietyissä tilanteissa ja arvot toimivat ikään kuin tienviitoina, yleisinä ohjaavina periaatteina. Arvot vaikuttavat siis kaiken aikaa myös ohjaustilanteeseen ja siinä käsiteltäviin kysymyksiin. Ohjaajan tulee olla hyvin tietoinen omista arvoistaan sekä käsitellä ohjaustilanteessa eteen tulevia kysymyksiä ja mahdollisia pulmia ohjattavan arvolähtökohtia kunnioittaen. (Parkkinen, Puukari & Lairio, 2001.)

2.2 Oppilaanohjaus peruskoulussa

Ohjauksen järjestämiseen oppilaitoksissa vaikuttavat oppilaitoksen koko, kouluaste ja ohjauksen traditiot. Suurissa oppilaitoksissa ohjausvastuun jakaminen on välttämätöntä. Henkilökunnan yhteinen suunnittelutyö on tärkeää, jotta opetus- ja ohjaussuunnitelmat ovat toimivia ja toteutuvat. Ohjaustoiminnan tavoitteena on vastata opiskelijoiden yksilöllisiin ohjaustarpeisiin. Oppilaitoksen sisällä tulisi kuitenkin olla yhteinen käsitys ohjauksen käsitteistä ja tavoitteista. Ohjaukselle tulisi varata myös riittävästi resursseja, jolloin voidaan taata ohjauksen riittävä saatavuus ja vaikuttavuus. Ohjausmenetelmiä tulisi käyttää monipuolisesti ja tarkoituksenmukaisesti. Suunniteltaessa ohjauspalveluita, tulisi huomioida, että ohjauspalvelut kattavat koko opiskelijan polun ja että seuranta-järjestelmä toimii opintopolun nivelvaiheissa. Myös ohjaushenkilöstöltä olisi vaadittava tiettyä osaamisen tasoa. (Kasurinen, 2004.)

Ohjauksen tavoitteiden lähtökohtana perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) on sosiodynaaminen ohjauskäsitys (Kasurinen, 2006). Sosiodynaaminen ohjauskäsitys on siis konstruktivistinen, yleisluontoinen ja kokonaisvaltainen elämänsuunnittelun menetelmä (Peavy, 1997). Ohjaus ei ole pelkästään tietojen ja taitojen ohjaamista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004) on kirjattu, että oppilaat ja opiskelijat hankkivat sellaisia valmiuksia, joiden avulla he selviävät valinta- ja päätöksentekotilanteissa sekä valintoja seuraavissa olosuhteissa. Näitä valmiuksia ja taitoja ovat esimerkiksi itsetuntemus, kulttuurinen kompetenssi, tiedonhankinta- ja opiskelutaidot sekä kyky toimia ja työskennellä erilaisissa ryhmissä. Ohjauksen avulla tulisi yhä enemmän voida hankkia elämänhallintataitoja ja kykyä selvitä arkielämässä ja yhteiskunnassa. Tavoitteena olisi myös yksilön voimaantumisen kokeminen, tunne siitä,

että pystyy selviytymään tulevaisuuden mukana tuomista haasteista, niin opiskelussa kuin työelämässä ja elämässä yleensäkin. (Kasurinen, 2006.)

Oppilaiden ja opiskelijoiden oikeus ohjaukseen koulupäivien aikana määritellään opetusta koskevassa lainsäädännössä. Se edellyttää, että oppilaanohjausta sisällytetään opetussuunnitelmiin kaikilla luokka-asteilla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan työelämään ja ammatteihin tutustuminen aloitetaan jo alaluokkien aikana. Asetuksissa korostetaan omatoimista ja kriittistä tiedonhankintataitoa sekä kykyä yhteistyöhön erilaisissa tilanteissa. Ohjauksessa ja oppimistaitojen kehittämisessä painotetaan valmiuksia ja halua jatko-opintoihin sekä koko elämän kestävään oppimiseen. (Kasurinen, 2006.)

Yksi tärkeimmistä oppilaanohjaajan tehtävistä peruskoulussa on ohjata oppilasta pohtimaan omaa jatkokoulutuspolkuaan sekä miettimään tulevaa ammattiaan (Gibson & Mitchell, 1995). Oppilaan ohjauksen tehtäväalueet jäsentyvät perinteisesti kaikilla kouluasteilla ohjaukseen, kasvun ja kehityksen tukemiseen sekä ammatillisen suuntautumisen ohjaukseen. Koulukohtaiset opintosuunnitelmat mahdollistavat sen, että oppilaanohjausta voidaan suunnitella ja toteuttaa aiempaa joustavammin. Oppilaanohjaajien itsensä kuvaamat oppilaanohjauksen ydintehtävät voidaan jakaa kuuteen pääluokkaan:

- 1) Kasvun ja kehityksen tukeminen
- 2) Opiskelun ohjaus
- 3) Ammatillisen suuntautumisen ohjaaminen
- 4) Oppilaitoksen sisäinen kehittäminen
- 5) Oppilaitoksen ulkoinen verkostotyö
- 6) Muut tehtävät

Valtaosa opinto-ohjaajista, varsinkin peruskoulussa työskentelevät, näkivät oppilaanohjauksen ydintehtävänä ohjattavan kasvun ja kehityksen tukemisen, monet pitivät myös opiskelun ohjausta keskeisenä ydintehtävänä. (Lairio ym., 1999.)

Kasurisen (2006) mukaan ohjaustoimintaa voidaan pitää osana ennaltaehkäisevää oppilashuoltotyötä. Ohjaukseen liittyvä varhainen tunnistaminen ja seuranta ovat keskeisiä ennaltaehkäisevän työn muotoja. Oppilaanohjauksen tarkoituksena on edistää koulutyön tuloksellisuutta, lisätä hyvinvointia koulussa sekä ehkäistä syrjäytymistä. Sen avulla edistetään myös koulutuksellista, etnistä ja sukupuolten välistä tasa-arvoa. (Sundvall-Huhtinen ym., 2010.) Ohjauksen vaikuttavuuden kannalta on kuitenkin olen-

naista se, kuinka onnistuneesti toiminta integroituu osaksi koko koulun toimintakulttuuria ja välittyy siten myös eri sisältöalueiden opetukseen. Ohjausta ei enää nähdä erillisenä oppiaineena vaan kaiken opetustyön elimellisenä osana. Elinikäisen oppimisen valmiuksien edistäminen on yksi keskeinen päämäärä koulutuksen kehittämiseksi. Perusta elinikäiselle oppimiselle luodaan jo peruskoulussa. Opiskelutaitojen kartuttaminen, kyy arvioida omia oppimistarpeitaan ja suunnitella oppimistaan sekä motivaatio jatkuvaan uuden oppimiseen rakentuvat jo oppimisen varhaisvuosina. (Väljærvi, 2004.)

Oppilaanohjaajilla on yläkouluissa kokonaisvastuu oppilaanohjauksesta. Aineenopettajat ohjaavat oman aineensa opiskelumenetelmiin sekä lisäävät oppilaiden työelämätietoutta aineensa kannalta. Alakoulujen luokanopettajat sekä yläkoulujen luokanvalvojat eli ryhmänohjaajat toimivat oppilaiden tukiverkostossa huolehtien osaltaan opinto-polun etenemisestä ja siirtymävaiheiden ylityksistä. (Sundvall-Huhtinen ym., 2010.) Hyvin toimiva ohjausjärjestelmä vaikuttaa osaltaan koko koulun pedagogiseen toimintaan ja organisaation ilmapiiriin sekä oppilaiden ja opiskelijoiden hyvinvointiin. (Kasurinen, 2006).

Oppilaanohjaaja voi toimia koulussa myös konsulttoijana. Toiset opettajat, muut koulun työntekijät sekä oppilaiden huoltajat voivat hakea tukea oppilaanohjaajalta erilaisiin oppilasta koskeviin asioihin. Oppilaanohjaajan tehtäviin kuuluu myös koordinoida muuta koulussa tapahtuvaa ohjaustyötä. (Gibson & Mitchell, 1995.) Oppilaanohjaukselta edellytetään myös yhä enemmän yksilöllisyyttä sekä joustavuutta. Opiskelijoiden itseohjautuvuus sekä omavastuisuus lisääntyvät kaikilla kouluasteilla. Näitä taitoja tulisi oppia jo alakoulussa ja painottaa yläkoulussa. Oppilaanohjaaja toimii kouluyhteisössä valintojen ja prosessin asiantuntijana. Tässä korostuu eniten prosessin ohjauksen merkitys. (Lairio ym., 1999.)

Perusopetuksen vuosiluokilla 7.-9. ohjausta järjestetään muun muassa luokkamuotoisena ohjauksena, henkilökohtaisena yksilöohjauksena, sosiaaliseen vuorovaikutukseen perustavana pienryhmäohjauksena sekä työelämään tutustumisjaksoina. Yksilöohjauksessa oppilaalla on mahdollisuus keskustella opintoihinsa, koulutus- ja ammatinvalintoihinsa sekä elämäntilanteeseensa liittyvistä kysymyksistä. Oppilaille järjestetään pienryhmäohjausta, jonka aikana he oppivat ryhmässä käsittelemään kaikille yhteisiä tai kunkin ryhmään osallistuvan opiskelijan henkilökohtaisia, muiden oppilaiden kanssa jaettavissa olevia ohjauksellisia kysymyksiä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman pe-

rusteet, 2004.) Vertaisten tuki, hyväksyntä ja kannustus ovat hyvin tärkeitä peruskoulun päätösvaiheessa olevalle nuorelle ja tällöin juuri pienryhmäohjauksen merkitys korostuu.

2.2.1 Ohjauskeskustelu ja ryhmänohjaus keskeisiä työmuotoja koulun oppilaanohjauksessa

Oppilaanohjauksen yksi menetelmä on ohjauskeskustelu. Se on oppilaanohjauksen henkilökohtaisin osa ja juuri se osa, josta sekä ohjattava että ohjaaja tutkimusten mukaan eniten hyötyvät. Toisaalta se on myös ohjaajan työn yksi vaativin osa-alue. Ohjattavat lataavat keskusteluun paljon henkilökohtaisia toiveita ja odotuksia. Ohjattavan aiemmat kokemukset vaikuttavat myös hänen ennakoasenteidensa myönteisyyteen tai kielteisyyteen. (Pekkari, 2009.) Yksilökeskusteluista oppilaat saavat ohjaajalta tukea, neuvontaa ja ohjausta. Keskusteluun hakeutumisen taustalla voi olla vaihtelevasti erilaisia, hyvin henkilökohtaisiakin syitä. (Gibson & Mitchell, 1995.) Ohjauspalveluiden järjestämisen ja suunnittelun lähtökohdana tulisi olla yksilön tarpeet. Oppilaat ja opiskelijat löytävät onnistuneen ohjaustoiminnan ansiosta motivaation opiskella ja sitoutuvat siten paremmin asettamiinsa tavoitteisiin. (Kasurinen, 2006.)

Tavoitteena on, että yhden ohjauskeskustelun prosessi ohjauskeskustelujen sarjassa sisältää mm. aineksia keskusteluihin valmistautumisesta, tavoitteiden asettamisesta kullekin keskustelulle ja toisaalta prosessin päättymiselle, asioiden reflektointia sekä tietoista pyrkimystä ohjattavan metataitojen kehittämiseen sekä myös ohjattavan omaan voimaantumiseen. Tuomme tässä esiin ohjauskeskustelun vaiheita erityisesti ohjaajan näkökulmasta Pekkarin (2009) mukaan:

- 1) Valmistautumisvaiheessa ohjaajan on hyvä palauttaa mieleen edellinen ohjauskeskustelu ohjattavan kanssa sekä perehtyä ohjattavaan liittyvään materiaaliin. Myös ohjauksen tavoitteita on hyvä miettiä etukäteen. Ohjaajan kuuluu myös järjestää sopiva tila ja aika ohjaukselle.
- 2) Keskustelun aikana tavoitteet asetetaan yhteistyössä ohjattavan ja ohjaajan kanssa. Ohjaajan tehtävään kuuluu myös hyvästä ilmapiiristä huolehtiminen sekä purkamisen (ohjattavan itsetuntemus syventyy) ja rakentamisen (ohjattava ymmärtää entistä paremmin omaa toimintaa ja ajattelua) prosessin

käynnistäminen. Holistinen näkemys ohjattavasta on tärkeää. Keskustelua käytäessä ohjaajan ohjausprosessin kuljettamisen taidot tulevat esiin. Myös ajan jakaminen edistää oleellisissa asioissa pysymistä.

3) Päätösvaiheessa on tarkoitus, että keskustelun tavoitteita on edistetty jollain tavalla. Ohjaaja huolehtii mahdollisesti uuden ajan varaamisesta sekä antaa ohjattavalle palautetta. Ohjaajan on tärkeää arvioida myös, mihin seuraavaksi kannattaa keskittyä. Ohjaajan oman ohjausstrategian tunnistaminen sekä sen vaikutus ohjauskeskustelun edistämisessä sekä itsereflektio omista ohjaustoimenpiteistä syventävät ohjaajan ammatillista osaamista.

Eri keskustelukertojen muodostumista jatkumoksi voidaan edistää jäsennellyllä prosessirakenteella. Ohjauskeskusteluserjassa keskustelujen välissä vuorottelevat valmistautumisen ja reflektoinnin toimenpiteet ennen ja jälkeen keskustelujen. (Pekkari, 2009.)

Sosiodynaamiseen ohjausajattelun ohjauskäsityksen mukaan ohjaajan osaamisalueisiin liittyy prosessin ohjaaminen, kyky dialogiseen vuorovaikutukseen, taito ottaa ohjattavan elämäntilanteen huomioon ja halu konstruktivistiseen työotteeseen (Auvinen, 2004).

Toinen keskeinen oppilaanohjauksen muoto on ryhmäohjaus. Strukturoimattomassa ryhmäohjauksessa korostuu oppimisteoreettinen ja pedagoginen ulottuvuus. Mallissa korostetaan kokemuksellista oppimista ja reflektointia ja sen perustana on näkemys siitä, että ihminen on aktiivinen oman toimintansa ja oppimisensa arvioija ja suuntaaja. Se sisältää myös vahvan psykologisen ulottuvuuden, jossa keskeisintä on osallistujien sisäinen työskentely ja pohdinta sekä henkilökohtaisen reflektoinnin ja kehittymisen ulottuvuus. Strukturoidussa ryhmäohjauksessa keskeistä ovat selkeästi määritellyt tavoitteet, oppimista edistävät työskentelypuitteet ja oppimistehtävät. Yhteiset (omat & ryhmän) oppimistehtävät ovat strukturoidussa ryhmäohjauksessa kokemuksellisen oppimisen peruselementti. (Vanhalakka-Ruoho, 2004.)

Kiurun väitöstutkimuksessa (2008) tutkittiin toveriryhmien merkitystä nuorten koulutussuunnitelmissa ja koulutuspoluissa sekä kouluopeutumisessa siirtymävaiheessa toisen asteen koulutukseen. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että samaan toveriryhmään kuuluvat nuoret muistuttavat toisiaan useiden asioiden suhteen. Ensinnäkin toveriryhmien jäsenet muistuttivat toisiaan sekä koulutussuunnitelmien että peruskoulun jäl-

keisten koulutuspolkujen suhteen. Toiseksi toveriryhmien jäsenet muistuttivat toisiaan yleisen ja kouluun liittyvän sopeutumisen suhteen. Kolmanneksi toveriryhmien jäsenet muistuttivat toisiaan perhetaustan suhteen. Lisäksi tulokset osoittivat, että samaan toveriryhmään kuuluvat nuoret eivät muistuttaneet toisiaan ainoastaan yksittäisten piirteiden ja käytösten suhteen vaan ryhmän jäsenet muistuttivat toisiaan myös laajempien piirre yhdistelmien kuten laajemman akateemisen orientaation suhteen. Toveriryhmän jäsenen jakaman akateemisen orientaation voidaan ajatella edustavan ryhmälle tyypillisiä normeja ja asenteita koulutusta kohtaan ja sillä saattaa olla pitkäaikaisempia vaikutuksia nuorten koulutuspolkuihin. Myös erilaiset yleiseen sekä kouluun liittyvään sopeutumiseen liittyvät ongelmat näyttivät kasaantuvan toveriryhmätasolla: toveriryhmillä, joiden jäsenten sopeutuminen oli heikkoa, myös tavoitteet tulevan koulutuksen suhteen olivat alhaisemmat verrattuna paremmin sopeutuviin ryhmiin. (Kiuru, 2008.)

2.3 Jatko-opintoihin ohjaus

1950- luvulla nähtiin maailmassa olevan tietyt ammatit, joissa vaaditaan tiettyjä ominaisuuksia. Tuolloin ja edelleenkin nähdään myös ihmisillä olevan tiettyjä persoonallisuuden piirteitä ja kykyjä. Ohjauksen tehtävänä oli näin ollen sovittaa nämä ihmiset heille sopivaan ammattiin. Ammatissa tapahtuviin muutoksiin tai ihmisen kehitykseen ei kuitenkaan kiinnitetty niinkään huomiota. Tällainen ajattelu on ollut uravalinnan pohjana. Nykyään ammatin- ja uranvalinta nähdään enemmän kokonaisvaltaisena prosessina ja huomiota kiinnitetään enemmän muutokseen niin yksilössä itsessään kuin ammatissakin. (Juutilainen, 2003.)

Truong (2011) käsittelee artikkelissaan ammatinvalinnan ohjauksen merkitystä nuorille. Tutkimuksessa perehdyttiin kahden ohjaajan ja 35 oppilaan välisiin ohjauskusteluihin. Oppilaat raportoivat heidän jatko-opintotoiveistaan ja -ajatuksistaan. Tässä yhteydessä tuli ilmi, että kokemuksellinen oppiminen (työharjoittelut) olivat ratkaisevassa roolissa jatko-opintojen kannalta. Tutkimuksessa ilmeni kuitenkin samoja ongelmia, joiden kanssa oppilaanohjaajat joutuvat painimaan myös täällä Suomessa: ajan puute sekä suuret oppilasmäärät. (Truong, 2011.)

Jatko-opintoihin ohjauksen merkitys peruskoulussa korostuu merkittävästi oppilaan siirtyessä yhdeksännelle luokalle. Ammattien kenttä on laajentunut vuosien varrella ja nykypäivänä puhutaan sadoista, jopa tuhansista eri ammanteista. Tässä riittää haastetta

myös oppilaanohjaajalle peruskoulussa. Työelämään tutustumisten merkitys ja siihen panostaminen on varmasti asia, jota tulisi yläkoulun oppilaanohjauksessa kehittää yhä parempaan suuntaan. Verkostoituminen alueen eri ammattilaisten kanssa ja heidän hyödyntäminen ohjaustyössä nousee keskiöön. Koska oppilaanohjaajan on aivan mahdoton edes yrittää perehtyä kaikkiin ammatteihin, kuka muu kuin itse ammattilainen on tällöin paras kertomaan työnkuvasta. Yhteistyö paikallisten yrittäjien ja toimijoiden kanssa on nykypäivänä ehdottoman tärkeää. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004.)

Rantakangas (2009) on lisensiaatti työssään tutkinut millaiseksi opiskelijat arvioivat ohjauksen peruskoulussa, opintojen siirtymävaiheessa sekä toisen asteen opintojen alkuvaiheen aikana sekä miten he kehittäisivät ohjausta ja tuen antoa. Tutkimus antoi myös vastauksen itseohjautuvuuden, tuen tarpeen määrän ja henkilökohtaisen ohjauksen määrän vaikuttavuudesta. Peruskoulun oppilaanohjauksen luokkatunneilla oppilaat olivat parhaiten saaneet tietoa koulutusmahdollisuuksista ja työelämästä. Vähiten opiskelijat arvioivat oppilaanohjauksen oppituntien lisänneen heidän itsetuntemustaan tai auttaneen heidän oppimisessaan. Osa toivoi tunteja lisää ja tuntien sisältöä toivottiin mielenkiintoisemmiksi ja virikkeellisemmiksi. Oppilaanohjauksen luokkatunneilla oli merkitystä opiskelijoille lähinnä jatko-opintoihin ohjauksen näkökulmasta. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella peruskoulun ohjauksessa on kehitettävä erityisesti opiskelutaitojen ja oppimisen ohjausta. Opettajien ja ohjaajien tulisi käyttää opiskelijakeskeisempiä opetusmenetelmiä, itsearviointia sekä tukea itseohjautuvuuden ominaisuuksien kasvua ja kehitystä. Nuoret tarvitsevat tietoa työelämästä ja ammateista omaa ammatinvalintaansa ja jatko-opiskelupaikan valintaa varten, sekä ymmärtääkseen eri ammattien erityispiirteitä ja vaatimuksia. Ura- ja ammatinvalinnanohjausta pitää tehostaa ja painottaa sen tärkeyttä myös pojille. Opiskelijat lisääisivät peruskouluun eri ammattialoihin ja oppilaitoksiin tutustumista. Työelämään tutustumisjaksot lisäävät paljon tietoa työelämästä ja ne auttoivat päättämään jatko-opiskelupaikasta. Oppilaanohjauksen luokkatuntien lisäksi opiskelijat saivat vain vähän työelämätietoutta muilla oppitunneilla. Työelämätietouden integrointia muihin oppiaineisiin on tehostettava. Opettajia on kannustettava yritysyrityshöön jatarjottava halukkaille mahdollisuutta mennä työelämään tutustumisjaksoille. Opiskelijat pitivät työelämään tutustumista ja ammatin hankkimista tärkeänä ja he pitivät tarpeellisena työelämätietouden käsittelyn lisäämistä peruskoulussa.

Opiskelijat, erityisesti tytöt kaipasivat henkilökohtaista ohjausta ja tukea sekä palautetta enemmän opettajilta mm. omasta kehittymisestään. Tytöt arvioivat myös saaneensa ohjausta ja tukea peruskoulussa merkittävästi vähäisemmin kuin pojat. Tytöt arvioivat tarvitseensa tukea peruskoulussa enemmän kuin pojat, mutta saadun tuen vaikuttavuudessa ei ollut merkittävää eroa eri sukupuolten välillä. Tytöt saivat enemmän henkilökohtaista ohjausta kuin pojat. Henkilökohtaisen ohjauksen määrän kasvaessa opiskelijoiden arviot peruskoulun oppilaanohjauksen oppitunneista ja ohjausprosessin eri vaiheista paranivat. Tämä voi selittyä sillä, että oppilaanohjaaja tulee tutummaksi useampien tapaamisten ansiosta ja tuntien merkitys itselle saatetaan oivaltaa paremmin. Henkilökohtainen ohjaus lisäsi informaation saantia nivelvaiheissa ja siten auttoi jatko-opintojen suunnittelua. (Rantakangas, 2009.)

Oppilaan turvallista siirtymistä opintopolun nivelvaiheissa tuetaan oppilaanohjaajien ja toisen asteen oppilaitosten ohjauksesta vastaavien opinto-ohjaajien sekä opettajien välisellä yhteistyöllä, joka ylittää oppilaitosten ja kouluasteiden väliset rajat (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004). Ohjauksellisen yhteistyön muotoja tarvitaan opintopolun nivelvaiheissa. Tämä edellyttää kuntatasolla tehtyjä suunnitelmia, joissa on kuvattu yhteistyön toimintamallit. Ohjauksen tulisi muodostaa jatkumo, jonka avulla oppilaat voivat suunnitella ja tehdä valintojaan suhteessa tulevaisuuteen kuitenkin tietoisina siitä, että mikään valinta ei määritä lopullisesti työelämään sijoittumista. (Kasurinen, 2006.)

3. VANHEMMUUS

Työ- ja perhe-elämän yhteensovittaminen, työelämän jatkuvasti kasvavat vaatimukset ja perherakenteiden muutokset asettavat suuria haasteita vanhemmuudelle. Lapsen ja nuoren perinteisten kasvuyhteisöjen rooli on vähentynyt ja esimerkiksi median vaikutus nykypäivän nuorten elämässä on vastaavasti vahvistunut. Yksilö- ja suorituskeskeisyyden lisääntyessä yhteisöllisyyden asema on vähentynyt myös kouluissa. Ajan haasteiden myötä myös oppilaanohjaus ja opinto- ohjaus ovat muuttuneet. Perinteisen jatko-opintoihin ohjauksen ohella ohjauksessa joudutaan yhä enemmän vastaamaan lasten ja nuorten lisääntyneeseen ja monimuotoiseen tuen tarpeeseen. (Kasurinen ym., 2011.)

Tässä luvussa tarkastelemme vanhemmuuden merkitystä ja siihen liittyviä haasteita nykypäivänä muun muassa sosialisatio käsitteen kautta. Millaista tukea peruskoulun päättävä nuori tarvitsee vanhemmilta ja minkälainen rooli oppilaanohjaajalla on tässä elämänvaiheessa.

3.1 Nuoruus elämänvaiheena

Erik. H. Erikson, kehityspsykologian yksistä uranuurtajista jakaa lapsen ja nuoren kehityksen eri kehitystehtäviin. Kehitystehtävät Erikson liittää lapsen elämän kriittisiin vaiheisiin ja näistä suoriutuminen vaikuttaa lapsen koko persoonallisuuden kehittymiseen. Yhdeksäsluokkalainen elää Eriksonin teorian viimeistä kehitysvaihetta (13–17-vuotias), hämmennyksen-identiteetin vaihetta. Nuoruusiän tärkeimpänä kehitystehtävänä voidaan tämän mukaan pitää oman identiteetin löytämistä. (Erikson, 1982.) Tässä tutkimuksessa keskitymme Eriksonin jaon mukaan tarkastelemaan nuorta, joka elää suurten kysymysten äärellä, pohtiessaan omaa itseään sekä tulevaisuuttaan.

Nuoruusikä on yksi elämän keskeisistä siirtymävaiheista: siirtymä lapsuudesta aikuisuuteen. Sitä voidaan luonnehtia myös muutosten elämänvaiheena. Nuoruudelle ovat tyypillisiä ainakin seuraavanlaiset muutokset, kuten puberteetti ja fyysinen kasvu, abstraktin ajattelun ja tulevaisuuden suunnittelun kehittyminen, muutokset perhe- ja kaverisuhteissa sekä muutokset sosiokulttuurisissa ympäristöissä, esimerkiksi koulutus siirtymien muodossa. (Kiuru, 2008.)

3.2 Vanhemmat ja sosialisatio

Sosialisatio nähdään nykyään monisyisenä prosessina, jossa on perheen lisäksi muita erilaisia merkityksellisiä vaikuttajatahoja, kuten laajentunut perhe, muut lähipiirin aikuiset, epäviralliset ja viralliset perheen tukimuodot sekä lapsen kaverit ja ystävät. Perheen ohella päiväkodin, koulun ja kodin lähiympäristön fyysiset, sosiaaliset ja kulttuuralliset alueet toimivat lapsen kehitykseen vaikuttavina konteksteina tarjoten erilaisia voimavaroja lapsen kasvuun ja kehitykseen suorasti tai epäsuorasti perheen ja vanhempien välityksellä. Sekä perhe että vertaiset vaikuttavat lapsen sosiaaliseen kehitykseen yhdessä ja erikseen. Sosialisatio perustuu ihmisen tarpeeseen olla yhteydessä toisten ihmisten kanssa. Tämä yhteys toteutuu vanhemman ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa, jossa vanhemmat suojelevat, hoivaavat sekä osoittavat kiintymystä ja lämpöä lapsilleen. Lapsen ja vanhemman välinen biologinen suhde ei ole samalla tavoin katkaistavissa kuin esimerkiksi opettajan ja lapsen välinen suhde. Yhteiskunnallisesti vanhemmille on määräytynyt ensisijainen sosialisatiotehtävä. (Neitola, 2011.)

Perheeseen liittyviä tekijöitä ja prosesseja voidaan jakaa kahteen ryhmään sen mukaan, millaisia vaikutuksia niillä on lasten sosiaalista kompetenssia ajatellen. Ladd ja Pettit (2002) joihin Neitolakin tukeutuu omassa tutkimuksessaan, ovat nimenneet nämä kaksi ryhmää epäsuoriksi – ja suoriksi vaikutustekijöiksi. Ensimmäiseen ryhmään eli epäsuoriin vaikutustekijöihin kuuluvat ne, jotka tapahtuvat perheen arjessa ja ovat osa perhe-elämää. Nämä tekijät kuuluvat perheen sisäiseen systeemiin. Ne voivat vaikuttaa lapsen sosiaaliseen kompetenssiin, mutta niillä ei ole välttämättä suoraa yhteyttä lapsen sosiaaliseen verkostoon. Perheen ja vanhempien epäsuora vaikuttaminen välittyy vertaissuhteisiin lapsen sosiaalisten käyttäytymismallien kautta. Nämä mallit hän on oppinut perhekontekstissa. Epäsuorat vaikutustekijät ovat yhteydessä lapsen sosiaalisen kompetenssin ja vertaissuhteiden laatuun. Näihin vaikutustekijöihin kuuluvat ulkoiset voimavarat, kuten perheen materiaaliset resurssit, asuminen, perherakenne, vanhempien koulutustaso, perheen kriisit, kotikasvatus ja sen laatu, vanhempien kasvatusta koskevat asenteet, uskomukset ja havainnot, vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutus, vanhempien kasvatuskäytännöt, vanhempien kurinpitotavat sekä vanhempien oma sosiaalinen verkosto. (Neitola, 2011.) Epäsuorat vaikutustekijät luovat tietyllä tavalla paineita myös vanhemmille. Hyvätuloista työtä pidetään ennen kaikkea merkityksellisenä asia-

na, jotta voidaan tarjota lapselle parasta mahdollista ja tässä tapauksessa kyse on materiaalista. Halutaan välttää trendikkäin vaattein ja mopoautoin sitä, ettei oma lapsi syrjäytyisi tai joutuisi kiusaamisen kohteeksi.

Suoriin vaikutuksiin sisältyvät tekijät, jotka ilmenevät perheessä tai perheen jäsenten välisissä suhteissa, mutta muokkaantuvat lapsen vertaiskokemuksiin kaveripiirissä tai vanhempien havaintoihin lapsen sosiaalisen kanssakäymisen tarpeista. Suorilla tekijöillä ymmärretään vanhempien selkeitä yrityksiä ja tapoja johtaa lapsen sosiaalista kehitystä ja hallinnoida hänen sosiaalista verkostoaan. Vanhemmat toimivat lapsensa sosiaalistumisprosessissa ohjaajina ja neuvojina sekä hänen sosiaalisen ympäristönsä muokkaajina. Näissä rooleissa vanhemmat vaikuttavat lapsensa normien ja sääntöjen omaksumiseen, joita tämä tarvitsee yhteisönsä sosiaalisessa kanssakäymisessä. Vanhemmat myös säätelevät lapsensa sosiaalisia toimintamahdollisuuksia ja auttavat häntä kohtaamaan sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteita ja ongelmatilanteita sekä tukevat lasta niiden ratkaisemisessa. Suoraksi vaikutukseksi kutsutaan sellaisia vanhempien määräyksiä, neuvoja ja ohjaamiskäytäntöjä ja rooleja, joiden avulla vanhemmat valmistavat lastaan vertaissuhteisiin ja vahvistavat vertaisryhmässä tarvittavien taitojen saavuttamista. (Neitola, 2011.) Nykypäivänä on hyvin vaikea arvioida, onko epäsuorilla vai suorilla vaikutustekijöillä enemmän vaikutusta nuoriin. Ulkoiset seikat, kuten vaatetus ja esimerkiksi puhelimet ovat iso osa nuorten arkea ja vanhempien voi olla vaikea ymmärtää tällaisten asioiden merkitystä suhteessa esimerkiksi koulussa viihtymiseen.

Murrosikäinen nuori kaipaa ja tarvitsee yhtä lailla rajoja kuin nuorempikin. Vaikka välittämistä ja huolehtimista vastaan kipuillaankin, ilman sitä nuori kokee itsenä hylätyksi. Tämä on Neitolankin mukaan tärkeää, jotta nuoren sosiaalistumisprosessi voi onnistua. Toisaalta moni vanhempi tuskin on tietoinen omista kasvatustai ohjaustyyleistään. Kasvatustyylin Neitola määrittelee asenteeksi ja tavaksi olla vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Sosiaalistumisessa voidaan ajatella olevan myös erilaisia osa-alueita, joissa on ratkaistavana erilaisia kehityksellisiä tehtäviä ja joita määrittävät säännöt ovat erilaisia. Lapsen sosiaalisesti kasvattaminen edellyttää vanhemmilta huolehtimista lapsen turvallisuudesta ja suojasta, vuorovaikutusta ja auktoriteettia sosiaalisissa tilanteissa, yhteistä etujen jakamista perheessä sekä yksilöllisten suhteiden luomista perheen jäsenten kesken. Turva ja suoja toteutuvat lapsen ja vanhemman läheisyydessä, jota lapsi aktiivisesti hakee suhteessa vanhempiinsa. Läheisyyden ja turvan kautta lapsi oppii

luottamaan vanhempansa hyvää tarkoittavana ja vastuullisena aikuisena sekä säätelemään negatiivisia tunteitaan. (Neitola, 2011.)

3.3 Aikamme perhe

Ihmisillä on erilaisia käsityksiä ja ajatuksia perheestä, mikä tarkoittaa, että perheen määritelmät vaihtelevat. Useimmiten perhe määritellään kahden sukupolven yksiköksi. Pohjoismainen ihminen on oppinut pitämään varsinaista ydinperhettä perheenään, mutta kun mietimme Etelä-Eurooppaa, Afrikkaa tai Aasiaa, niin perheisiin luetaan koko lähisuku. Tällöin perhe nähdään laajana sukuperheenä, joka kantaa vastuuta jäsenistään. Nykyisessä hyvinvointivaltiossa sukuperhe on taloudellisen muutoksen ja nousun myötä menettänyt merkitystään, koska meille on taattu yhteiskunnan turvaa esimerkiksi sosiaalilainsäädännöllä. Huoltosuhteen merkitys on vähentynyt. Tälläkin asialla on nurja puolensa. Kun ydinperhe privatisoituu, tärkeitä lähisuhteita on yhä vähemmän ja niiltä aletaan vaatia kohtuuttoman paljon. Viranomainen ei korvaa omaisia, sukulaisia ja ystäviä. Nyky-yhteiskunnassa elävän tulisi nähdä perhekäsitys laajemmin kuin vain ydinperheenä. Erilaisiin perheisiin, kuten pariskuntiin, yksinhuoltajaperheisiin, uusperheisiin, adoptioperheisiin ja sateenkaariperheisiin törmää varmasti niin koulu- kuin työelämässäkin. (Ijäs, 2009.)

Vanhemmuus- ja perhesuhteet ovat vain yksi osa lapsen ja nuoren sosiaalisia suhteita. Psykologisesti ja kulttuurisesti ne ovat kuitenkin ainutkertaisia ja merkityksellisiä. Maailma ja yhteiskunta muuttuvat ja nykypäivänä näille suhteille on ominaista niiden monimuotoisuus. Vanhemmuus- ja perhesuhteiden muoto tai merkitykset eivät ole itsestään selviä. Pösö (2006) haastatteli koulukodissa asuvia nuoria ja pyysi heitä kuvaamaan muun muassa perhesuhteitaan. Nuorien tavasta puhua perheistään ja erityisesti vanhemmuussuhteistaan oli huomionarvoista nähdä, että nuoret selittämällä täsmensivät vanhempien tai muiden perheenjäsenten henkilöllisyyttä. ”Vanhempi” ei viittanut aina yksiselitteisesti biologiseen tai juridiseen vanhempaan vaan hän oli henkilö, joka merkitsi nuorelle turvallista aikuista. Tällainen merkitys saattoi olla sijaisvanhemmilla, biologisen vanhemman avio- tai avoliiton kautta tulleella äiti- tai isäpuolella tai muulla läheisellä. Pösön (2006) mukaan merkityksellistä täsmennyksille oli biologisen ja juridisen vanhemmuuden erottaminen sosiaalisesta ja psykologisesta vanhemmuudes-

ta. Tärkeitä vanhemmuussuhteita olivat sosiaalisesti ja psykologisesti vahvat suhteet. (Hermanson ja Martsola, 2006.)

Nuorten täsmennykset ja tarkennukset puhuttaessa perhe- ja vanhemmuussuhteista osoittaa hyvin ajan, jonka keskellä elämme. Myös koulumaailmassa opettajat ja ohjaajat kohtaavat monista eri sosiaaliluokista tulevia perheitä ja nuoria, joilla käsite ydinperheestä vaihtelee. Se miten aikuinen arvottaa nämä asiat itselleen on tärkeä tiedostaa.

3.4 Arvot asuvat kotona - kotikasvatuksen kulttuuria etsimässä

Koti on se paikka, josta lapsen kasvu ja kehitys lähtee liikkeelle. Vanhemmat luovat lapsen varhaisimman fyysisen, sosiaalisen ja kulttuurisen kasvuympäristön. Tavallisesti koti säilyy pitkälle nuoruusikään asti merkittävimpänä kasvuympäristönä. Yhteiskunnalliset olot ja kuten aiemmin tuli jo esille, erilaiset perhekohtaiset olosuhteet asettavat kodille ja vanhemmuudelle omat reunaehdonsa, mahdollistaen ja rajoittaen. Inhimillisessä toiminnassa yleensä, siten myös vanhempana toimimisessa arvot antavat suuntaa ja sisältöä. Arvothan koskevat sekä päämäärää että keinoja niiden saavuttamiseksi eli yhtäältä sitä, mitä tavoitellaan ja toisaalta sitä, miten tämä tehdään. Vanhempien pyrkimykset ja toimintatavat ilmaisevat sen, mitä he kasvattajina arvostavat, pitävät elämässä tärkeänä ja haluavat lapsilleen. Lapsen oma arvotajunta saa varhaisimmat rakennuspuunsa omilta vanhemmiltaan. (Hämäläinen, 2010.)

Inhimillisen olemassaolon kokonaisuudessa arvot koskevat pohjimmiltaan sitä, mitä elämässä pidetään ylipäänsä tavoiteltavana ja tärkeänä. Kun puhutaan kotikasvatuksen arvoista, ratkaisevaa on se, millaista elämää vanhemmat toivovat lapsilleen. Tämä taas on yhteydessä vanhempien arvotajuntaan, joka määrittää ratkaisevalla tavalla sen, millaisen kasvuympäristön he luovat lapsilleen. Kasvuympäristö taas merkitsee lapsille henkilökohtaisen kehityksen reunaehtoja, jotka koskevat myös heidän persoonallisen arvotajuntansa kehittymistä. Arvotajunnan kehittyminen nähdään ihmisessä olevana mahdollisuutena samaan tapaan kuin esimerkiksi puheen oppiminen. Se versoo esiin vain, jos sille luodaan ulkoapäin mahdollisuus. Arvotajunnan kehittyminen on prosessi, jonka kasvuympäristö mahdollistaa ja jota se aktiivisesti muovaa, mutta jonka rakentumiseen lapsi myös itse osallistuu. (Hämäläinen, 2010.)

Kotien ja vanhempien kesken on suuriakin eroja siinä, mitä arvoja lapsille välitetään. On olemassa muun muassa viitteitä siitä, että saman kulttuuripiirin vanhemmilla on kasvatuservoissa samansuuntaisia painotuksia ja että vastaavasti kulttuuripiirien kesken kasvatuservoissa on tunnistettavia eroja. Vanhempien kautta lapsille välittyy oman kulttuuripiirin ylisukupolvisesti rakentuneita käsityksiä, tapoja, uskomuksia ja käyttäytymismuotoja. Tältä osin kodin arvokasvatus on perusta sille, mitä käsitelimme ja aiemmassa kappaleessa eli sosialisatiolle. Vastaavasti kasvatustavat ja -ihanteet siirtyvät suvuissa henkisenä perintönä sukupolvelta toiselle. (Hämäläinen, 2010.)

Jokaisella meillä on jonkinlainen maailmankatsomus, ihmiskäsitys ja aatemaailma. Useasti aatteet ovat vahvasti kodinperintöä. Myös poliittiset suuntaukset ja uskonnolliset sekä filosofiset vaikutukset voivat näkyä pitkänäkin jatkumona usean sukupolven ajan perheissä. Pohjoismaisessa kulttuurissamme tietyt maailmankatsomukset vaikuttavat hyvinkin vahvasti ajatteluamme, kuten kristillinen, humanistinen ja materialistinen eri muodoissaan ja nykypäivänä myös toisiinsa sekoittuneina. Suomalaiseen arvomaailmaan voidaan liittää vahva itsenäisyyden ja vapauden pyrkimys. Elämän lahjat eivät aina jakaudu oikeidenmukaisesti, eikä syntymämme ole meidän oma valintamme. Sen mukaan me saamme kuitenkin kodin, sen arvot, tavat ja tottumukset. Vaikka perheen arvot olisivat ristiriidassa nuoren omien arvojen kanssa ja niitä vastaan kapinoidaan kaikin keinoin, tästä huolimatta arvot säilyvät sitkeästi sydämessämme ja ovat tunnetasolla läsnä. Vanhoille arvoille voidaan antaa uusi sisältö. Käsite uushenkisyys sopii ilmeisen hyvin yksilöllisyyttä korostavalle ajallemme, jolloin ajatellaan, että ihminen itse rakentaa tarjolla olevista aineksista elämänsä katsomuksensa. (Ijäs, 2009.)

Kodin arvot ovat sellaista pääomaa, jota kukaan ei voi ottaa lapsiltamme pois, elleivät he niistä itse halua luopua. Ohjaajina ja kasvattajina, meidän on oltava tietoisia omista sekä sen instituution ja työyhteisön arvoista, jossa työskentelemme. Kuinka moni vanhempi kuitenkin pohtii omia arvoja ja valintojaan, joita antaa eteenpäin omille lapsilleen ja nuorilleen. Tavallista on, että lapsia kasvatetaan sen kummemmin miettimättä, millaiset henkiset eväät he elämäänsä saavat. Nuoresta tulee hyvin haavoittuva, jos hänen tulevaisuutensa rakentuu pelkästään oman viihtymisen ja menestymisen, julkisuuden tai vallan tavoittelun ympärille. Jotta ihminen kykenisi saavuttamaan kestävän onnellisuuden, hänen tulisi kokea hyvyys, rakkaus ja totuus joksikin itseään paljon suuremmaksi energianlähteeksi. Esimerkiksi perheestä huolehtiminen ja hyödyllisen ansio-

työn tekeminen ovat hyvää toimintaa, kun niitä on mielekästä tehdä. Näiden tehtävien kautta aikuiset välittävät asenteita ja arvoja nuorille.

3.5 Rajat ja rakkaus - kasvatuksen vaikeus

Useissa kasvatustilanteissa on toistunut eri muodoissa ja painotuksin ajatus siitä, että lapsi ja nuori tarvitsee kahta asiaa; rajoja ja rakkautta. Johdonmukaisuus kasvatuksessa ja samoin rajojen asettaminen luovat turvallisuutta ja välittämistä. Rajat tulisi nähdä enemmänkin mahdollisuutena kuin rajoittavana tekijänä. (Solasaari, 2010; Gummesson, 2013.) Samalla mediajulkisuudessa nousseet otsikot ovat useimmiten huoli- ja ongelmakeskeisiä. Kasvatuksesta puhutaan silloin, kun on tapahtunut jotakin ikävää tai kun empiiriset tutkimukset osoittavat huolestuttavia tutkimustuloksia lasten ja heidän perheidensä hyvinvoinnista. Käytännön ja teorian ristiriita näkyy kasvatusteoreetikkojen ja käytännön kasvatuksen kohtaamisen hedelmättömyytenä. Kasvatus on luonteeltaan käytännöllistä toimintaa, siksi arjen ongelmat ovat keskustelun ja kiistelystä lähtökohtia. (Värri, 2010.)

Nuoret ovat peilimme ja yhteiskunnan kuva. Nyt ja tulevaisuudessakin nuoren elämän perusta on niiden ihmisten vastuulla, joiden kanssa nuori elää arkea niin koulussa kuin kotona. Nuorta ei voi kasvattaa kuin pörssi-yhtiötä, eivätkä hienoimmat tietokoneetkaan voi taata myönteistä kehitystä. Jokainen nuori etenee omaa tahtiaan sen tuen ja kannustuksen voimalla, jota hän arjen keskellä saa hänen kanssaan eläviltä ihmisiltä. Inhimillistä vuorovaikutusta ei korvaa mikään. Ihminen nähdään yhä yksipuolisemmin vain välineenä, jonka tehtävänä on vastata teknis- taloudellis- teollisen kulttuurimme lisäntyviin tehokkuuspyrkimyksiin. (Määttä, 2007.)

Määttä (2007) käyttää itse käsitettä vanhempainrakkaus. Sen lähtökohtana ja päämääränä tulee olla kasvavan ja kehittyvän nuoren oma erityisarvo. Kuten me useimmat ajattelemme, jokaisella ihmisellä on erityinen arvo, jota ei saisi uhrata yhteiskunnallisen tehokkuuden tai rahan nimissä. Myös nuori on oma inhimillinen persoonallisuus, joka ei ole vain väline hyödynnettäväksi, vaan päämäärä itsessään. Oppilaanohjaajan tulee nähdä jokainen nuori tärkeänä, arvokkaana ja ainutlaatuisena riippumatta siitä, miten hyvin hän koulussa menestyy tai millaisen panoksen hänen arvioidaan antavan yhteiskuntamme hyväksi tulevaisuudessa. Rakkaus antaa nuorelle sen tuen, jota nykyinen koulujärjestelmä ei pysty enää tarjoamaan. Ja näinhän sen tulisi ollakin: ne

läsnä olevat aikuiset nuoren arjessa, ovat he sitten sijaisvanhempia tai biologisia vanhempia, ovat vanhempainrakkauden lähteitä, joita koulu tukee omalla toiminnallaan. Vanhempainrakkaus nojautuu siihen perusnäkemykseen, että jokaisella yksilöllä on oma tehtävänsä tässä yhteiskunnassa ja jokaiselle on annettava mahdollisuus keskittyä tekemään parhaansa. Vanhempainrakkauden merkitys korostuu entisestään, kun nuoriin kohdistetaan lisääntyviä ulkoisia vaatimuksia. Vanhempainrakkaus ilmenee parhaimmillaan paitsi inhimillisyytenä myös kärsivällisyytenä niin nuorta kuin kasvattajaa itseäänkin kohtaan. (Määttä, 2007.)

Arvostamme oppilaanohjaajissa inhimillisiä ja tasapuolisia piirteitä kasvattajina. Nuorta tulee arvostaa siten, että hän tulee ymmärretyksi ja hyväksytyksi myös ollessaan heikko tai sopeutumaton. Silloinkin, kun hän ei täytä niitä ihanteellisia toiveita ja odotuksia, joita vanhemmat, koulu ja ystävät häneen kohdistavat. Kun nuori kokee itsensä hyväksytyksi kaikkine vikoineen ja epäonnistumisineen hän voi kasvaa ja kehittyä – vapautua ja ryhtyä miettimään miten tahtoisi ehkä muuttaa itseään ja tulla yhä enemmän sellaiseksi, joksi hänellä olisi voimavaroja ja rahkeita kehittyä. Onnistunut kasvatus, ohjaus ja opetus eivät pyri poistamaan kaikkia esteitä, vaan auttamaan nuoria oppimaan vaikeuksien kohtaamista, sietämistä ja voittamista.

Vaikka perheessä ei olisikaan suuria ongelmia, monista asioista ja varsinkin haasteista on vaikea keskustella. Perheiden vuorovaikutustaidoissa on pulmia, joihin tulisi tarttua, koska muuten puhumattomuus sekä kyvyttömyys kuulla ja ymmärtää toista siirtyvät lapsille ja nuorille. Tunteista keskusteleminen on aina tuntunut olevan perinteisesti suomalaisille hyvin vaikea asia, mutta se, että arjen asioista keskusteleminen on jäänyt lähes kokonaan pois, on huolestuttavaa. Haasteet kuuluvat murrosikään ja ne heijastuvat usein vanhempiin. Se millainen malli ongelmienratkaisuun on annettu, näkyy tässä vaiheessa elämää. Aikuisten on ehdottoman tärkeää pystyä jakamaan asioita myös nuorten kanssa, liittyvät ne sitten arkeen tai pulmiin. Keskinäinen jakaminen kertoo, että olemme toisillemme tärkeitä ja kiinnostuneita toinen toistemme kokemuksista ja kuulumisista. Koulumaailma on muuttumassa keskusteluvampaan suuntaan ehkä oppimiskäsitysten muuttumisen seurauksena ja näin ollen nuoret tarvitsevat keskustelutaitoja. Kun koulu pyrkii omalta osaltaan tukemaan ja kehittämään yhteiskuntaa keskusteluvampaa kulttuuria kohden, vaatii se myös nuoren muilta arjen aikuisilta panostusta.

4 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ VOIMAVARAKSI

Kodin ja koulun yhteistyö on lapsen ja nuoren koulupolun tärkein tukimuoto. Sen merkitys lapsen ja nuoren hyvinvoinnille on kiistaton. Koti ja koulu ovat lapsen ja nuoren keskeisiä kasvuyhteisöjä, ja niiden vuorovaikutus on tärkeää oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun, hyvinvoinnin ja hyvän oppimisen rakentamisessa. Aikuistuvan nuoren kannalta yhteistyön tarkoituksena on myös opiskelijan itsenäisyyden, vastuullisuuden ja elämäntaitojen vahvistaminen. (Kasurinen, Merimaa ja Pirttiniemi, 2011.)

Vielä viime vuosikymmenellä voitiin todeta, että suomalainen kodin ja koulun yhteistyö kaipaa toimintatapojen uudistamista kipeästi. Syrjälän, Annalan ja Willmanin (1997) tutkimus osoitti, että suurinta tyytyväisyys kodin ja koulun yhteistyöhön oli vuosiluokilla 1-6 (84%). Ylemmillä luokilla taas sekä yhteistyö että tyytyväisyys siihen vähenevät nopeasti. (Launonen, Pohjola & Holma, 2004.)

4.1 Kohti yhteistyötä ja sen päämääriä

Kodin ja koulun yhteistyö on käsitteenä epämääräinen. Kodin ja koulun yhteistyötä on käytetty varsin itsestään selvästi kuvaamaan oikeastaan kaikenlaista yhteydenpitoa kodin ja koulun välillä niin koulutuspolitiikan, koululainsäädännön, tutkimuksen kuin koulun arjen tasolla. Usein vain päädytään toteamaan, että yhteistyötä pitää olla, mutta missään asiakirjoissa yhteistyön tavoitteita ja ennen kaikkea sisältöjä ei ole määritelty. Yhteistyöstä on tullut sanonta, jota toistetaan eri yhteyksissä tietämättä, mitä sillä oikeastaan edes tarkoitetaan ja mitä sen pitäisi pitää sisällään. Näin ollen myös vanhemmille saattaa olla epäselvää, mitä he kodin ja koulun yhteistyöltä käytännössä voivat odottaa. (Metso, 2004.)

Koululakien mukaan opetushallitus päättää kodin ja koulun tai oppilaitoksen yhteistyön ja oppilas- ja opiskelijahuollon keskeisistä periaatteista ja kirjaa nämä opetussuunnitelman perusteisiin. Opetussuunnitelman perusteet ovat kansallisia asiakirjoja, joissa kuvataan kodin ja koulun yhteistyön ja toisella asteella kodin ja oppilaitoksen välisen yhteistyön keskeiset periaatteet. Niiden tarkoituksena on ohjata ja helpottaa paikallisen opetussuunnitelman laatimista ja kehittämistä siten, että opetussuunnitelman toteuttaminen koulun jokapäiväisessä arjessa on mahdollista. Opetussuunnitelman pe-

rusteiden mukaan paikallisessa opetussuunnitelmassa tulee määritellä, miten vanhemmat voivat osallistua opetus- ja kasvatustyön suunnitteluun ja arviointiin. Vanhemmille tulee antaa tietoa opetussuunnitelmasta ja opetuksen järjestämisestä, oppilashuollosta ja mahdollisuudesta osallistua kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Tämä edellyttää koululta ja koulun henkilöstöltä aktiivista roolia. On tärkeää luoda edellytykset vanhempien keskinäiselle vuorovaikutukselle. Koulun tulee aktiivisesti pohtia erilaisia yhteistyömuotoja, jotta vanhemmille taattaisiin mahdollisuus osallistua koulutyön suunnitteluun ja arviointiin yhdessä opettajan ja oppilaiden kanssa. Yhdessä kehitettäviä asioita voisivat olla muun muassa koulun kasvatustavoitteet, arvot, arviointi sekä yhteisöllisyyttä ja osallisuutta edistävä toiminta. (Sundvall-Huhtinen ym., 2010).

Huoltajat ovat yleensä kiinnostuneita lapsistaan ja saattavat puhua heidän koulunkäynnistään vaikkapa työpaikan kahvihetkillä. Sitä vastoin koulun järjestämään toimintaan osallistutaan yhä vähemmän. Keskeisin huoltajien osallistumista määrittävä tekijä on aika ja sen puute. Koulun haasteena on löytää aitoja kohtia vanhempien kokemusmaailmaan ja osallisuuteen kuitenkin niin, ettei nuoren tarvitse välittää kaikkia kouluelämän merkityksiä vanhemmilleen. Vuoteen 2004 asti kodin ja koulun yhteistyötä on Suomessa tehty ilman opetussuunnitelmaan kirjattuja periaatteita ja toimintamalleja. Huoltajien rooli on ollut passiivinen ja heidän asiantuntemusta on hyödynnetty hyvin vähän. Koulukulttuuristamme puuttuvat kantavat perinteet vanhempien osallisuudelle. (Launonen, ym., 2004.)

Mitä sitten kodin ja koulun yhteistyöllä tarkoitetaan? Yhteistyöllä on periaatteessa selvät päämäärät; lapsen oppimisen ja kasvun tukeminen, joka käytännössä sisältää monia eri ulottuvuuksia. Yhdessä voidaan selvittää mm. oppilaan terveyteen, opiskeluun, vahvuuksiin ja jatko-opintoihin liittyviä kysymyksiä. Kun opitaan toimimaan yhdessä ja tekemään sopimuksia, myös ongelmiin voidaan tarttua nopeasti. Ongelmiin tarttuminen ei kuitenkaan saisi olla ainut yhteistyön motiivi. Nykyään aikuisten ja nuorten elämänpiirit eroavat aika lailla toisistaan. Nuorten varhaista itsenäistymistä pidetään useasti jopa tavoittelemisen arvoisena ja suomalaisessa kulttuurissa ajatellaan, että nuorilla on tarve ottaa etäisyyttä huoltajistaan. Tämä heijastuu niin huoltajien asennoitumisessa kuin nuorisotyönkin käytänteissä ja käsityksissä. Psykologisesta näkökulmasta tarkasteltuna aikuisten olisi kuitenkin tärkeää olla läsnä nuorten elämässä myös keskilapsuuden ja nuoruuden kehitysvaiheissa. (Launonen, ym., 2004.)

Ala-Luopan (2000) tekemän tutkimuksen mukaan vanhemmat arvostavat yhteistyötä sitä enemmän, mitä parempi kiintymyssuhde lapsen ja vanhemman välillä on. Näin ollen, huoltajien ei pitäisikään luopua liian helposti kasvavistaan nuorista. Yhteiselle jakamiselle olisi löydettävä enemmän tilaa, ja sille olisi pyrittävä löytämään koulun toiminnassa sopivat kulttuuriset käytänteet. (Launonen, ym., 2004.)

4.2 Kasvatuskumppanuus

Nykypäivänä, erityisesti varhaiskasvatuksen puolella, puhutaan huoltajien sekä päivähoidon henkilöstön välisestä yhteistyöstä termillä kasvatuskumppanuus. Käsite on vahvasti ottanut sijansa myös koulumaailmassa. Kodin ja koulun yhteistyö tulisi nähdä kasvatuskumppanuutena, jossa tuetaan yhteistyössä oppilaan ikä- ja kehitysvaiheen kannalta ajankohtaista kasvuprosessia. Kasvatuskumppanuus edistää lapsen ääntä arvostavan palvelukulttuurin, dialogisen vuorovaikutuksen ja luottamuksellisten yhteistyösuhteiden luomista lapsen kasvu- ja kehitysympäristöihin. Kasvatuskumppanuus rakentuu kuulemisen, kunnioituksen, luottamuksen ja dialogisuuden periaatteille. Kumppanuudessa huomiota kiinnitetään siihen, miten vanhemman lasta koskeva tietämys tulee kuulluksi, vastaanotetuksi, keskustelluksi ja jaetuksi vuoropuhelussa ammattilaisten kanssa. (Kari-la, Alasuutari, Nummenmaa ja Rasku- Puttonen, 2006.)

Kasvatuskumppanuudessa ammattilaiset muun muassa koulussa, lastensuojelussa ja lapsen vapaa-ajan ympäristöissä sitoutuvat lapsen huolenpidon, edun ja oikeuksien edistämiseen yhteisymmärryksessä vanhempien kanssa. Kasvatuskumppanuus aikuisten yhteisvastuullisena huolenpitona lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta on kaikkien lasten ja nuorten oikeus. Kasvatuskumppanuuden tavoitteena on edistää vanhempien osallisuutta palveluihin sijoittuvissa lapsen kehitysympäristöissä. Kasvatuskumppanuus on kirjattu Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin, Laatu kodin ja koulun yhteistyöhön -laatusuosituksiin sekä opetusministeriön Perusopetuksen laatukriteereihin. Kodin ja koulun kasvatuskumppanuus toteuttaa lasten ja nuorten yhteisvastuullista kasvatusta. Kasvatuskumppanuudessa koulu rakentaa yhteyttä koteihin ennakoivasti ja vaiheittain. Kodin ja koulun kasvatuskumppanuus rakentuu osapuolten tutustumisen, verkostoitumisen ja kumppanuuteen sitoutumisen kautta. (<http://www.thl.fi>. Luettu 31.7.2012.)

Kodin ja koulun yhteistyö muodostaa jatkumon, joka alkaa varhaiskasvatuksesta, etenee esiopetuksen kautta perusopetukseen ja jatkuu lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa kodin ja oppilaitoksen yhteistyönä. Kodin ja koulun yhteistyötä määrittelevät valtakunnalliset ja paikalliset päätökset, jotka muodostavat koulun toimintaa ohjaavan kokonaisuuden. Näitä päätöksiä ovat muun muassa:

- Perusopetuslaki ja -asetus
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta
- Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet
- Opetuksen järjestäjän hyväksymä opetussuunnitelma
- Opetussuunnitelmaan perustuva perusopetusasetuksen 9 pykälän mukainen vuosittainen suunnitelma
- Lukiolaki ja -asetus
- Lukion opetussuunnitelman perusteet
- Laki ammatillisesta koulutuksesta
- Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet

Perusopetuslain (628/1998) kolmannen pykälän mukaan koulun tulee olla yhteistyössä kotien kanssa. Tätä opetuksen järjestämistä koskevaa pykälää on perusopetuslain muutoksessa (477/2003) vahvistettu seuraavasti: “*Opetus tulee järjestää iän ja edellytysten mukaisesti ja siten, että se tukee tervettä kasvua ja kehitystä*”. Valtioneuvoston asetuksessa (1 435/2001) perusopetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta määritellään kodin ja koulun yhteistyön merkitys: “*Opetus ja kasvatus tulee järjestää yhteistyössä kotien ja huoltajien kanssa siten, että jokainen oppilas saa oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea. Opetuksessa otetaan erityisesti huomioon tyttöjen ja poikien erilaiset tarpeet sekä kasvun ja kehityksen erot*”. Kodin ja koulun yhteistyötä ohjaavat myös perusopetuslaissa määritellyt oppilaan oikeudet esi- ja perusopetukseen, turvalliseen opiskeluympäristöön, oppilashuoltoon ja kouluruokailuun. Lapsilla ja nuorilla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön myös lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa. (Opetushallitus,

2007.)

Koulun ja kodin välisen vuorovaikutuksen kuvaaminen juuri kumppanuudeksi on herättänyt joissain tutkijoissa myös kritiikkiä. Tutkijat ovat pohtineet, että onko kysymys ennemminkin koulutuspoliittisesta puhetavasta kuin koulun arkea ohjaavasta ja sitä kuvaavasta toimintatavasta. Kuten jo edellä tuli esille, kumppanuus pitää sisällään ajatuksen tasa- arvoisista ja vastavuoroisista suhteista, mutta jättää kokonaan huomiotta muun muassa jännitteet ja konfliktit, joita kodin ja koulun väliseen vuorovaikutukseen väistämättä liittyy. (Metso, 2004.)

Kumpaakin käsitettä, niin yhteistyötä kuin kumppanuuttakin mietittäessä, korostuu luottamus ja avoin dialogi lapsen ja nuoren asioista vanhempien ja henkilökunnan välillä. Valitettavaa on kuitenkin se, että useat vanhemmat kokevat yhteydenotot ja keskustelut huoli- ja ongelmakeskeisiksi. Tämä saattaa johtua ainakin osaksi siitä syystä, että alakouluissa luokanopettajilla on selkeästi enemmän kasvatuksellinen ote. Tämä selittyy jo luokanopettajien saaman koulutuksen puolesta, mutta mahdollisesti luokanopettajilla on aineopettajia enemmän myös aikaa ja jaksamista laittaa vanhemmille viestiä viikolla tapahtuneista positiivisista asioista, koska useimmiten he opettavat enimmäkseen omaa luokkaansa. Yläkoulussa aineenopettajat ovat enemmän oman aineensa asiantuntijoita ja tiedon ja taitojen opettaminen korostuu enemmän. Aineenopettajat myös opettavat määrällisesti hyvin paljon suurempaa joukkoa oppilaita, joten aikaa on rajallisesti. Niinpä hyvin usein ne asiat, joihin tartutaan ja joista laitetaan viestiä kotiin, ovat yleensä niitä, joihin nuori tarvitsee tukea. Oppilaanohjaajan rooli tässä yhdessä ryhmänohjaajan kanssa voisi olla nimenomaan positiivisten viestien välittäminen huoltajille. Tämä positiivinen viestintä kantaisi varmasti hedelmää yhteistyön näkökulmasta.

Oppilaitoksessa työskentelevien ihmisten tausta voi olla hyvin monenlainen. Käsitys siitä, mitä ohjauksella ja ohjaustoiminnalla tarkoitetaan, voi eri henkilöillä olla hyvin erilainen. Työnjaon lähtökohtina tulisi toimia oppilaiden ohjaustarpeiden tunnistaminen ja niihin vastaaminen yhteisesti sovituin periaattein. Kaikkien koulussa toimivien ohjaustehtäviin kuuluu muun muassa oppimisen taitojen ja valmiuksien kehittäminen sekä opintoihin liittyvien ongelmien ennaltaehkäiseminen. Kokonaisvaltaisella ohjauksella tuetaan tehokkaasti erityisesti syrjäytymisvaarassa olevia oppilaita, mutta ennen kaikkea kaikkia nuoria. (Lätti, 2008.)

5. TUTKIMUSONGELMAT

Huoltajilla on nuoren elämässä suuri rooli sekä vastuu. Sen vuoksi myös ohjauksessa tulisi huomioida nuoren lisäksi myös huoltajien näkemykset erityisesti jatko-opintoihin ohjauksessa. Hyvin usein, kun puhutaan jatko-opintoihin ohjaamisesta, sillä tarkoitetaan pääasiassa oppilaanohjaajan ja nuoren välistä ohjauksellista suhdetta, joka on tietenkin kaiken perusta. Itse ajattelemme, että myös huoltajalla on tässä kuviossa keskeinen rooli. Nuori usein haluaa tehdä itse päätöksen siitä, mihin hakee jatko-opintoihin, mutta yhtä vahvasti, elleivät jopa vahvemmin mukana päätöksenteossa ovat nuoren huoltajat, kun kyseessä on alaikäinen henkilö. Mikäli oppilaanohjaaja tukee vain nuorta ja tekee yhteistyötä vain nuoren kanssa eikä keskustele myös huoltajien kanssa, saattaa nuori olla melko tukalassa tilanteessa, jos hän kokee, että huoltajat eivät ole samaa mieltä nuoren kanssa hänen tulevaisuudensuunnitelmistaan. Huoltajat saattavat myös kokea tällaisessa tilanteessa tulevansa syrjäytetyksi oman nuorensa elämästä. Tässä tilanteessa on erityisesti hyötyä oppilaanohjaajan ammattiosaamisesta. Halusimmekin juuri näistä syistä johtuen tuoda tutkimuksessamme kuuluviin erityisesti huoltajien ajatuksia ja näkemyksiä jatko-opintoihin ohjaamisesta 9. luokan aikana.

Tutkimuskysymyksemme onkin:

- ♣ **Millaisia näkemyksiä vanhemmilla on yhteistyöstä oppilaanohjaajan kanssa erityisesti jatko-opintoihin ohjauksesta 9. luokan aikana.**

6. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksemme luonteen ja tutkimusongelmiemme vuoksi työssämme korostuu erityisesti tutkittavien oma näkökulma, jonka esille tuomista pidetään kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimustavan vahvuutena (Eskola & Suoranta 1999). Analyysissa pyrimme painottamaan myös laadulliselle tutkimukselle ominaista ymmärtävää tulkintaa, selittävän lähestymistavan sijasta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004). Tämän takia pidämme kvalitatiivista tutkimusmenetelmää luonnollisena valintana työssämme. Tutkimuksemme metodologiseksi taustasuuntaukseksi valikoitui fenomenografinen tutkimusote. Siinä korostuu jokaisen ihmisen ainutkertainen suhtautumistapa tutkittavaan ongelmaan. Aineiston analysoinnissa käytimmekin teoriasidonnaista sisällönanalyysia, koska analyysiprosessissamme korostuu aiemman tutkitun teorian merkitys. Sisällönanalyysin avulla pyritään muodostamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kuvaus, joka kytkee tulokset ilmiön laajempaan kontekstiin ja aihetta koskeviin muihin tutkimustuloksiin. Tutkimusaineistomme keräsimme teemahaastatteluilla, joka onkin yleisesti käytetty tapa kerätä aineistoa fenomenografisella tutkimusotteella. (Tuomi & Sarajärvi, 2002; Rissanen, 2006.)

Tässä luvussa pyrimme antamaan mahdollisimman kattavan kuvan tutkimusprosessimme menetelmällisestä osuudesta. Esittelemme ensin tutkimuksemme taustasuuntausta lyhyesti, jonka jälkeen perehdymme aineiston hankintamenetelmiin ja kuvailemme tutkimusjoukkoa. Lopuksi kerromme tutkimuksessa käyttämästämme analyysimenetelmästä ja tarkastelemme analyysin etenemistä.

6.1 Fenomenografia tutkimuksemme taustasuuntauksena

Fenomenografisen tutkimuksen ideana on tuoda esiin tutkittavien erilaisia käsityksiä ilmiöstä. Tutkimuksen kohteena ovat erilaiset arkipäivän ilmiöitä koskevat käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat. Fenomenografia voikin olla tutkimusprosessia ohjaava tutkimussuuntaus eikä pelkästään tutkimus- tai analyysimenetelmä. (Huusko & Paloniemi, 2006; Rissanen, 2006.)

Fenomenografista tutkimusotetta on käytetty erityisesti kasvatustieteellisissä tutkimuksissa. Lähtökohtana on, että ihmisillä on hyvinkin erilaisia ja toisistaan poik-

keavia ajatuksia ja näkemyksiä tutkittavasta asiasta. Fenomenografisessa tutkimuksessa ei tehdä todellisuutta koskevia väitelauseita, vaan tarkoituksena on kuvata ihmisten käsityksiä todellisuuden ilmiöistä. Fenomenografiset taustafilosofiat muistuttavat konstruktivismia ja fenomenologiaa. Konstruoinnin sijasta fenomenografiassa puhutaan konstituoinnista eli siitä, miten käsitykset muodostuvat tai millaisia ne ovat luonteeltaan. Yksilö rakentaa tulkintaa tilanteista aiempien käsitystensä, tietojensa ja kokemustensa perusteella. Erona fenomenografiassa fenomenologiaan on se, että fenomenologiassa pyritään pääsemään kiinni yksilöiden käsitysten ja kokemusten kautta ilmiöihin itseensä, kun taas fenomenografiassa keskitytään käsitteiden erilaisuuksien tutkimiseen. (Huusko & Paloniemi, 2006; Rissanen, 2006.)

Fenomenografisessa tutkimusotteessa käytettävät aineistot ovat useimmiten empiirisiä laadullisia haastatteluaineistoja, joiden kautta nostetaan esiin haastateltujen esittämiä erilaisia käsityksiä ja niiden laadullisia eroja tutkittavasta ilmiöstä. Fenomenografisessa tutkimusotteessa on keskeistä tutkittavan ilmiön kontekstin tunnistaminen, sillä juuri konteksti eli ilmiön "taustamaailma" kiinnittää erilaatuiset käsitykset kohdeilmiöön. Fenomenografista tutkimusotetta soveltavan tutkijan ei tulisikaan kohdella haastatteluaineiston sisältöä irrallisina, yksilöllisinä käsityksinä konteksteistaan, vaan merkityksenä siitä kontekstista mitä asiasta sanottiin. Fenomenografiassa käsitykset ymmärretään merkityksenantoprosesseina ja niille annetaan mielipidettä syvempi merkitys. Käsitys on ymmärrystä tietyistä ilmiöistä sekä suhde yksilön ja ympäristön välillä. Tällöin vältytään siltä, että asioista puhutaan liian yleisellä tasolla. Fenomenografisen tutkijan tavoitteena on onnistua tuomaan esiin se konteksti, johon haastateltavan käsitykset liittyvät. Tämänäyttypisen ajattelun taustalla on näkemys siitä, että ihmisten kokemukset ovat aina yhteydessä siihen, missä tilanteessa ja asiayhteydessä ne tapahtuvat. Maailma ei esittäydy meille sellaisenaan, vaan sen suhteen kautta, mikä meillä on tähän maailmaan. Tästä syystä myös fenomenografinen tutkija voi itse havahtua huomaamaan, että tutkittava ilmiö voidaan ymmärtää muillakin tavoilla kuin hän on tehnyt. (Huusko & Paloniemi, 2006; Rissanen, 2006.) Omaan tutkimukseemme ajattelimme fenomenografian taustasuuntauksena soveltuvan juuri tämän vuoksi erinomaisesti. Korostuuhan tutkimuksessamme nimenomaan konteksti, jonka ymmärtäminen on tutkimuksemme kanalta olennainen asia.

6.2 Aineiston hankinta ja tutkimusjoukon kuvailu

Tässä alaluvussa pyrimme antamaan mahdollisimman tarkan ja selkeän kuvan aineistomme keruumenetelmästä sekä aineistomme hankinnasta. Lisäksi kuvailemme tutkimusjoukkoa sekä sitä, kuinka sen valitsimme.

6.2.1 Aineistonkeruumenetelmä

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistona on mahdollista käyttää sekä valmista teksti-
muotoista aineistoa että tutkimusta varten itse kerättyä aineistoa (Eskola & Suoranta, 1999). Koska pyrimme tutkimuksessa tuomaan esille nimenomaan huoltajien näkemyksiä asiasta, koimme luontevaksi *kerätä aineiston haastattelulla*, joka on yksi yleisimmistä tutkimuksen tiedonkeruumuodoista (Hirsjärvi & Hurme, 2001). Näin toivoimme pääsevämme aineistossa kiinni juuri niihin asioihin, joihin tutkimusongelmissamme viittaamme, sillä konkreettisesti vuorovaikutustilanteessa tutkijalle tarjoutuu mahdollisuus kohdentaa tiedonhankinnankulkua itse tilanteessa. Lisäksi haastattelu tiedonkeruumuotona tarjoaa myös mahdollisuuden tarkastella ei-kielellistä viestintää, joka sekä selkiyttää vastauksien sisältöjä, että myös auttaa ymmärtämään vastausten takana olevaa merkitystä. (Hirsjärvi & Hurme, 2001; Tuomi & Sarajärvi, 2004.)

6.2.2 Tutkimuskohteen valintakriteerit ja kuvailu

Tilastollisten yleistyksien sijaan laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan mahdollisimman tarkasti ja kattavasti jotakin ilmiötä, sekä tuottamaan tästä ilmiöstä teoreettisesti mielekästä tulkintaa. Aineiston tieteellisyyden kriteeriksi nousee tällöin määrän sijasta laatu. (Eskola & Suoranta, 1999; Tuomi & Sarajärvi, 2004.) Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on löytää ja systematisoida ajattelutapoja, jotka ovat sosiaalisesti merkittäviä ja jaettuja. Käsitteistä ei siis pyritä tuottamaan yksilötason kuvauksia, vaan tarkoituksena on saada selville käsitysten eroja tietyssä ryhmässä. Käsitysten ja niiden välisten erojen kuvaamisessa käsitteet tehdään ymmärrettäviksi niiden omissa ajatteluyhteyksissään. Merkityksenannot muodostuvat suhteessa laajempaan kokonaisuuteen, jolloin yksilö suhteuttaa osakokonaisuuksia toisiinsa ja saa näin muodostettua ilmiöstä kokonaiskäsitteksen. Koska käsitysten luonne on suhteellinen ja saa merkityk-

sensä kokonaisuuksista sekä on sosiaalisesti rakentuva, vaatii tällainen käsitysten ymmärtäminen kontekstuaalisuuden huomioimista. Kontekstuaalisuus liittyy tulkinna ja raportoinnin kysymyksiin sekä tutkimushenkilöiden tarkoituksenmukaiseen valintaan. Tämän vuoksi käytimme haastateltavien valinnassa sattumanvaraisen otannan sijasta harkinnanvaraisesti valittua tutkimusjoukkoa. (Huusko & Paloniemi, 2006.)

Haastateltavien hankinnassa saimme apua kouluissa työskenteleviltä oppilaanohjaajilta, jotka informoivat koulujensa 9. luokkalaisten oppilaiden huoltajia tekemästämme tutkimuksesta. Haastatteluun halukkaat huoltajat ottivatkin oppilaanohjaajan kautta meihin yhteyttä. Lisäksi toinen meistä kävi kertomassa tutkimuksestamme ja sen taustoista 9. luokan vanhempainillassa, jonka jälkeen halukkaat huoltajat saivat ilmoittautua mukaan tutkimukseemme. Osa haastatelluista oli toiselle meistä jo entuudestaan tuttuja, joten heitä pystyimme pyytämään haastateltaviksi suoraan. Haastattelun etuna on se, että vastaajiksi voidaan valita varmuudella juuri niitä henkilöitä, joilla on kokemusta tai tietoa tutkittavasta asiasta (Tuomi & Sarajärvi, 2004).

Haastattelimme *yhdeksää huoltajaa* kahdesta eri kunnasta: Vihdistä ja Naantalista. Kunnat valitsimme aiempien kontaktiemme perusteella. Tutkimuksessamme emme vertaile näiden kuntien välisiä keskinäisiä eroja ohjauksen toteuttamisessa. Haastattelimme henkilöt ovat kaikki 9. luokkalaisen peruskoulun viimeistä luokkaa käyvien oppilaiden huoltajia. Kahdeksan haastatelluista on äitejä ja yksi haastatelluista on isä. Halusimme valita haastateltavien joukkoon niin yleisopetuksen oppilaiden, erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden sekä joustavassa perusopetuksessa opiskelevien oppilaiden huoltajia, jotta saamme mahdollisimman kattavan kuvan huoltajien ajatuksista oppilaanohjauksesta 9. luokan aikana. Haastatteluiden kestot vaihtelivat 14 minuutin ja 65 minuutin välillä. Merkitsimme näkyviin myös onko perheen esikoinen haastatteluhetkellä 9. luokalla.

TAULUKKO 1 Haastateltavien sukupuolijakauma, haastattelujen kesto sekä tieto siitä, onko perheen lapsista nyt esikoinen peruskoulun viimeisellä luokalla.

Sukupuoli	Haastattelun kesto min/s	Onko esikoinen nyt 9. luokalla kyllä / ei
H1 nainen	22 min 35 s	ei
H2 nainen		
H3 nainen	68 min 26 s	kyllä
H4 mies	15 min 2 s	
H5 nainen	17 min 12 s	kyllä
H6 nainen		
H7 nainen	56 min 35 s	ei
H8 nainen		
H9 nainen	65 min 14 s	ei

Koska haastatteluidemme tarkoituksena oli saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta ilmiöstä, informoimme haastateltavia tutkimuksemme aiheista jo etukäteen (Tuomi & Sarajarvi, 2004). Oletamme tämän myös osaltaan vähentäneen mahdollista haastattelun aiheuttamaa jännitystä. Lähetimme jokaiselle haastatteluun osallistuvalla sähköpostilla etukäteen tiedoksi haastattelumme kolme pääteemaa.

6.2.3 Aineistonkeruun toteutus

Koimme helpoimmaksi haastatella kaikki huoltajat erikseen, jotta saimme jokaiselle varattua heidän arkeensa sopivan haastatteluajankohdan. Haastattelumuodoksi valitsimme *teemahaastattelun*, jossa keskustelun pääteemat ovat etukäteen määriteltä, mutta kysymysten tarkat muodot ja esitysjärjestykset puuttuvat (Eskola & Suoranta, 1999). Etukäteen valitut teemat loimme aiempien tutkimusten ja teorioiden herättämien ajatusten pohjalta eli ne perustuvat tutkimuksemme viitekehykseen (ks. Liite 1).

Laadimme teemahaastattelut seuraavien pääteemojen ympärille:

- 1) Huoltajan ja oppilaanohjaajan välinen yhteydenpito
- 2) Huoltajan ajatuksia oppilaanohjauksen vaikutuksesta nuoren koulumenestykseen sekä valintoihin

3) Huoltajan ja oppilaanohjaajan välinen yhteistyö nuoren jatko-opintopaikkaa valittaessa

Haastattelun etukäteen strukturoimaton luonne antoi vapauden toimia haastateltavien kanssa heille itselleen sopivalla tavalla. Uskomme teemahaastattelun luoneen myös itse haastattelutilanteeseen vapaamman ilmapiirin. Teemojen rajaamisella pystyimme kuitenkin kontrolloimaan haastattelun kulkua ja varmistamaan, että jokainen tutkimukselle oleellinen sisältö tuli käytyä läpi. Haastattelumuoto sopi tutkimukseemme erityisen hyvin, sillä siinä korostuvat ihmisten tulkinnat asioista sekä heidän asioille antamansa merkitykset. Lisäksi metodi kuvaa miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme, 2001.)

Ennen varsinaista aineistonkeruuvaihetta suoritimme koehaastattelun, jota suositellaan oikeanlaisen teemarungon varmistamiseksi ja epäoleellisten osioiden karsimiseksi (ks. mm. Hirsjärvi & Hurme, 2001). Kävimme läpi haastattelurungossa olleet kysymykset huoltajan kanssa, joka oli ennestään toiselle meistä tuttu. Hänen lapsensa pääsi jo edellisvuonna 9. luokalta. Pyysimme häntä koehaastattelun jälkeen selvittämään, mitä hän kysymyksillämme ymmärsi. Tällä pyrimme varmistamaan sen, että löytäisimme haastateltavien kanssa ”yhteisen sävelen” ja välttämään huonot kysymykset. Koehaastattelu sujui hyvin, eikä koehaastateltavallamme ollut vaikeuksia ymmärtää kysymyksiämme. Saimme hyvin teemoihimme vastauksia, joten pitäydyimme alkuperäisessä haastattelurungossa.

Haastatteluajankohdista sovimme yhden haastateltavan kanssa puhelimitse ja muiden kanssa sähköpostilla. Koimme yhteydenottotavat hyväksi, sillä samalla pystyimme antamaan haastateltaville yksityiskohtaisen kuvauksen siitä, mitä haastattelutilanteessa tapahtuisi sekä haastateltavalla oli näin mahdollisuus itse valita rauhassa ehdottamistamme ajankohdista sopivin. Haastattelut tapahtuivat niillä kouluilla, joissa haastateltavien lapset olivat oppilaana. Tapaamispaikaksi valitsimme koulun, koska uskoimme sen olevan sopivan neutraali paikka haastatteluun. Koska emme tunteneet haastateltavia ennestään, olisi ollut ehkä liian tuttavallista kutsua itseään kylään haastateltavan kotiin ja välimatkojen puolesta taas koulut sijaitisivat haastateltavia lähempänä kuin esimerkiksi omat kotimme. Kouluilta saimme myös helposti varattua rauhallisen tilan, jossa teimme haastattelut keskeytyksettä. Koska tarkoituksenamme oli rakentaa haastattelutilanteesta mahdollisimman luonteva ja vapautunut keskustelu, koimme parhaaksi

vaihtoehdoksi tallentaa haastattelut digitaalisella ääninauhurilla. (Hirsjärvi & Hurme, 2001.) Nauhoittamisesta kerroimme haastateltaville etukäteen.

Tunnelma haastatteluissa oli rento ja luottavainen. Kerroimme haastattelujen aluksi hieman tutkimuksestamme sekä itsestämme, mitä opiskelemme ja miksi nimenomaan huoltajien haastattelemisen oli itseämme kiinnostava asia. Kerroimme myös alussa haastatteluun varatusta ajasta, mutta painotimme, että jokainen haastattelu on yksilöllinen tapahtuma eikä sen kestolla ole suoraa yhteyttä haastattelun onnistumiseen. Viivyimme jokaisessa teema-alueessa niin kauan kuin haastateltavalla riitti aiheesta kerrottavaa. Saimme käytyä jokaisessa haastattelussa läpi jokaisen teema-alueen sisällöt niiltä osin, kuin haastateltavilla kustakin temasta riitti kommentoitavaa. Haastateltavat perustelivat näkemyksiään monipuolisesti ja nostivat esille omakohtaisia esimerkkejä aiheesta. Tämä takaa osaltaan aineiston luotettavuutta, sillä esimerkkien avulla voimme olettaa lausuntojen olevan heidän omia ajatuksiaan, eikä yleisiä muilta omaksuttuja fraaseja. Haastattelussa ei ollut häiriötekijöitä, koska laitoimme puhelimet kaikki äänettömiksi haastattelun ajaksi ja käytössämme oli koululla tila, joka oli vain meille tuoksi ajaksi varattu ja jonka ovi oli mahdollista sulkea.

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa tarvitaan juuri sen verran kuin aiheen ja asetetun tutkimuskysymyksen kannalta on välttämätöntä. Aineiston riittävyttä voidaan tarkastella sen saturaation eli kylläntymisen kautta. Aineiston voidaan ajatella olevan riittävän, kun se ei enää tuo tutkimuskysymyksen kannalta olennaista uutta tietoa vaan alkaa ikään kuin toistaa itseään. (Eskola & Suoranta, 1999.) Pääsimme jokaisessa haastatteluissa asioihin syvällisesti kiinni ja saimme jokaisen teeman alle riittävästi tietoa. Tietysti jokainen lisähaastattelu toisi aina esiin jollain tavalla uuden näkökulman aiheeseen, koska tutkimuksemme keskittyy tarkastelemaan haastateltavien subjektiivisia kokemuksia ja ajatuksia yhteistyöstä oppilaanohjaajan kanssa. Tehdyt haastattelut kuitenkin osoittivat, ettei haastateltavilta olisi enää teemojen puitteissa tullut tutkimustamme hyödyttävää tietoa, koska haastatteluissa saimme käytyä jokaisen haastateltavan kanssa kaikki tutkimuksemme teemat läpi ja huomasimme, että joidenkin teemojen kohdalla alkoi tulla jo toistoa aiempiin aihealueisiin liittyen. Näin pystyimme toteamaan kyseisen haastattelun antaneen riittävästi vastauksia tutkimuskysymyksiimme ja saavuttaneen saturaatiopisteen. Esimerkiksi, kun kyselimme huoltajan toiveita yhteistyön jatkamisesta oppilaanohjaajan kanssa 9. luokan aikana jatko-opintoihin liittyen, eli kolmannen

tutkimusteemamme sisältöä huomasimme, että vastauksia tähän teema-alueeseen oli löydettävissä jo aiemmistakin teema-alueista. Mikäli tämän kaltaista toistoa ilmeni haastattelussa, emme jääneet ”jankkaamaan” enempää kyseisen teeman sisälle, vaan palasimme vielä hetkeksi edelliseen teema-alueeseen ja varmistimme näin, ettei mitään ollut jäänyt sanomatta tai huomaamatta edellisen teeman puitteissa. Tarkoituksenamme ei ollut kerätä määrällisesti suurta aineistoa vaan ennemminkin pyrkiä pureutumaan jokaisen haastateltavan henkilökohtaisiin ajatuksiin ja näkemyksiin aiheesta.

Haastatteluiden jälkeen litteroimme keskustelut kirjalliseen muotoon analyysivaihetta varten. Koska haastattelijalla on niin sanottu vapaus litteroida valikoiden ja poimia haastattelusta vain hänen mielestään oleelliset kohdat, päätimme toimia näin ajan säästämiseksi. Lisäksi kuuntelimme haastatteluita useaan otteeseen läpi, jotta ne tulivat tutuiksi. Koska tutkimusongelmamme rakentuivat aiemman teorian tiedon sekä omien kokemustemme pohjalta ja olivat näin ollen määriteltyjä ennen haastatteluiden tekemistä, pystyimme kuuntelemaan haastatteluja niin, että poimimme litteroitavaksi pääasiassa vain niitä kohtia, jotka olivat sidoksissa tutkimusongelmiimme. Litterointeja kävimme läpi etsimällä haastatteluista kohdat, jotka vastasivat suoraan tutkimustee-moihimme. Merkitsimme oleellisimmat kohdat koodein, joiden avulla saimme jäsennel-tyä tekemiämme tulkintoja. Käydessämme koodattua haastatteluaineistoa läpi, saimme hahmoteltua jokaisen teeman alle vastauksia tutkimuskysymyksiimme.

6.3 Aineiston käsittely ja analysointi

Tässä luvussa kuvaamme käyttämämme analyysimenetelmän taustoja sekä perustelemme, miksi valitsimme kyseisen menetelmän käyttööme. Lisäksi pyrimme antamaan mahdollisimman tarkan kuvauksen analyysimme etenemistä.

6.3.1 Analyysimenetelmän taustoja

Perustamme tutkimuksemme aineiston analysoinnin teoriasidonnaiseen sisällönanalyysiin, jossa analyysi lähtee pääosin aineistosta käsin ja aiempi tieto toimii vain analyysia ohjaavana viitekehyksenä. Teoriasidonnaisen analyysin voidaan katsoa olevan jonkinlainen aineisto- ja teorialähtöisen tutkimuksen välimaastoon sijoittuva menetelmä. Teoriasidonnaisessa menetelmässä aineiston analyysi ei perustu suoraa teoriaan, mutta kyt-

kennät siihen ovat havaittavissa. Aineistosta tehdyille löydöksille etsitään tulkintojen tueksi teoriasta selityksiä tai vahvistuksia. Myös huomioita empirian vastaamattomuudesta aiempiin tutkimuksiin voidaan tehdä. Teoriasidonnaista lähestymistapaa aineistoon voidaan kutsua myös abduktiiviseksi päättelyksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2004.) Perusajatuksena voidaan pitää, että uudet tieteelliset löydöt ovat mahdollisia vain, kun havaintojen teko perustuu johonkin johtoajatukseen. Aineiston tarkasteluahan ohjaavat yleensä tutkijan omat ennakkokäsitykset tai perehtyneisyys tutkimusaiheeseen liittyvään kirjallisuuteen. Uusi teoria ei synny siis pelkkien havaintojen pohjalta, kuten induktiivisessä päättelyssä. (Grönfors, 1982.) Puhdas induktiivinen päättely ei kuitenkaan olisi ollut tutkimuksessamme mahdollista, koska se perustuu pelkkään havaintojen kuvaamiseen ilman minkäänlaisia ennakkokäsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Aiemman työkokemuksemme pohjalta, jonka kautta meillä molemmilla on kokemusta vanhempien kanssa tehdystä yhteistyöstä, olisi ollut mahdotonta toteuttaa puhtaasti induktiivinen analyysi, jossa siis aikaisemmilla havainnoilla, tiedoilla ja teorioilla ei tulisi olla merkitystä lopputulokseen. Absoluuttisesti aineistolähtöistä tutkimusta olisi ollut taas vaikea toteuttaa jo siksi, että siinä havainnot olisivat yleisesti hyväksytyyn ajatuksen mukaan teoriapitoisia. Tutkimuksessamme ei siis ole olemassa objektiivisia havaintoja, sillä esimerkiksi käytetyt käsitteet ja menetelmät ovat tutkijoina meidän asettamia ja vaikuttavat tuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2004.)

Pyrimme paneutumaan tutkittavaan ilmiöön mahdollisimman syväälle ja luomaan analysoinnin pohjalta teoreettisesti mielekästä tulkintaa. Laadullisessa aineistossa analyysin perimmäisenä tarkoituksena on selkiyttää aineistoa ja tiivistää sitä, menettämättä kuitenkaan sen sisältämää informaatiota. Analyysissa pyritään siis kasvattamaan informaatioarvoa luomalla hajanaisesta aineistosta selkeää ja mielekästä. (Eskola & Suoranta, 1999.) Päätimme pitäytyä analysoinnissamme ilmissällön analysoinnissa, jättäen mahdollisten piilossa olevien viestin etsimisen analyysistämme pois. (Tuomi & Sarajärvi, 2004.)

Myös laadullisessa tutkimuksessa voi olla tilastolliselle tutkimukselle ominaisia kvantitatiivisia piirteitä. Tällöin aineiston analyysikeinona toimii kvantifioiminen eli sisällön määrälliseen muotoon luokittelu ja tilastointi. Tutkimuksessamme pitäydyimme kuitenkin perinteisesti käsitetyssä laadullisessa tutkimuksessa, jonka johdosta pyrimme kuvaamaan aineiston sisältöä sanallisesti. (Tuomi & Sarajärvi, 2004.)

Aineiston analyysimetodiksi valitsimme siis abduktiivisen sisällönanalyysin, joka ei puhtaasti perustu pelkkään aineistoon, vaan taustalla on teoritietoa. Aiemman teorian tarkoituksena on avata uusia näkökulmia tutkittavaan asiaan. Näin ollen tutkimus etenee oletuksista johtopäätökseen. Keskeistä on antaa myös päättelylle perusteluja, miksi tiettyyn johtopäätökseen on päädytty. Päättelyn perusteiden ja todistusketjujen esittämistä kutsutaan argumentaatioksi. Argumentaatio rakentaa yhteyden päättelyn perusteiden ja päättelyn johtopäätöksen välille. Johtopäätös on väite, jonka puolesta päätelyssä argumentoidaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2004.)

Merkitysten tutkimisessa on tärkeää, että ilmiö sijoitetaan aikaan, paikkaan ja siihen kulttuuriin, johon ilmiö todellisuudessa kuuluu. Yksittäisten merkityksenantojen voidaan nähdä rakentuvan kulttuurissa vallitsevien toimintatapojen ja tarinoiden varaan. Hirsjärvi ja Hurme (2001) kuvaavat kuinka Deyn (1993) mukaan juuri konteksti voidaan nähdä avaimena merkitysten ymmärtämiseksi. Mikäli kontekstia ei ole ymmärretty, on mahdotonta päästä ilmiöön tarpeeksi syvällisesti kiinni. (Hirsjärvi & Hurme, 2001; Moilanen & Rähä, 2001.) Myös fenomenografisessa tutkimusotteessa on keskeistä tutkittavan ilmiön kontekstin tunnistaminen, sillä juuri konteksti eli ilmiön "taustamaailma" kiinnittää erilaatuiset käsitykset kohdeilmiöön (Rissanen, 2006). Tutkimuksessamme korostuu siis tutkittavien eli huoltajien maailmaan samaistuminen sekä koulukontekstin ymmärtäminen. Uskomme kontekstin ymmärtämistä helpottaneen sen, että olemme molemmat aiemmissa työpaikoissamme tehneet hyvin paljon yhteistyötä huoltajien kanssa. Meille molemmille on siis kertynyt jo kokemusta huoltajien kanssa keskustelusta sekä kasvatuskumppanuuden toteutumisesta. Myös koulu kontekstina on meille molemmille tuttu työkokemuksemme kautta. Toisaalta nämä aiemmat kokemuksemme ovat saattaneet jossain määrin myös johdatella ajatuksiamme ennalta jo tiettyyn suuntaan. Tutkimustuloksiin paneutuessamme huomasimmekin yllättyvämmä joidenkin vastausten kohdalla. Tämä auttoi meitä ymmärtämään myös sitä, että jokainen oppilaanohjaaja ja koulun työntekijä rakentaa omalla tavallaan ja omalla persoonallaan yhteistyötä oppilaiden huoltajiin. Se, millä tavalla itse olemme aiemmissa työpaikoissamme tottuneet toimimaan ja olemaan yhteistyössä huoltajien kanssa, ei välttämättä ollutkaan luonteva tapa toimia haastateltavien koulujemme oppilaanohjaajille. Tätä ajatusta tukee myös fenomenografinen tutkimusotteemme, jossa korostuu se, että jokaisella ihmisellä on omanlaisensa näkemys tutkittavaan asiaan (Rissanen, 2006). Tosin pitää

huomioida, että tutkimustuloksemme rakentuvat pääasiassa vain huoltajien näkemykseen yhteistyöstä. Tutkimuskysymyksemme rajauksen vuoksi emme selvittäneet koulujen oppilaanohjaajien näkemyksiä yhteistyöstä.

6.3.2 Analyysin eteneminen

Useiden haastatteluaineiston kuuntelukertojen jälkeen litteroimme aineistoa. Yhteenlaskettujen litteroitujen sivujen määrä on yhteensä n. 70 sivua. Koska litteroimme molemmat tahoillamme ja litteroinnin yhteydessä jaottelimme tuotoksia jo haastatteluteemojen alle, on vaikea sanoa tarkkaa litteroitujen sivujen kokonaismäärää. Aineiston käsitteilyä varten nimesimme haastateltavat sattumanvaraisesti anonymiteetin säilyvyyden takaamiseksi koodein huoltaja 1, huoltaja 2, huoltaja 3, huoltaja 4, huoltaja 5, huoltaja 6, huoltaja 7, huoltaja 8 sekä huoltaja 9. Pyrimme jo litteroinnin yhteydessä jaottelemaan aineistoa tutkimusteemojemme alle, joten aineiston analyysi käynnistyi heti litteroinnin yhteydessä. Vaikka analyysivaiheessa oleellista on löytää haastatteluista oikeat ja relevantit kohdat, eivät haastateltavien lausunnot ole suoraan muutettavissa tuloksiksi. Tutkimuksemme analyysiyksiköinä ovat haastattelulauseet tai kokonaiset puheenvuorot. Pidemmät puheenvuorot ja lauseet pelkistimme yksinkertaisempaan muotoon, jotta niitä olisi jatkossa helpompi käsitellä. Analyysiyksiköiden poimimisen jälkeen analyysin edetessä on vuorossa teemoittelu. Ennen teemoittelua pitää tietenkin olla hyvin selvillä se, mitä tutkimuksesta lähdetään hakemaan eli palauttaa mieleen tutkimustehtävät ja -kysymykset sekä tutkimukseen vaikuttavat taustateoriat. Tutkimuksemme aiheena on alusta alkaen ollut selvittää *millaisia ajatuksia huoltajilla on yhteistyöstä oppilaanohjaajan kanssa 9. luokan aikana*. Tutkimuksemme taustasuuntausta kuvaamme tarkemmin luvussa 6.1. ja tutkimuksemme analyysin perusteita kuvaamme luvussa 6.3.1.

Haastattelut etenivät selkeästi haastatteluteemojemme mukaisesti. Jaottelimme litteroidusta aineistosta löytyneet ilmaukset muodostamiemme pääluokkien alle ja aloimme etsiä aineistosta yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia, joista saimme muodostettua alaluokkia. Alaluokat muodostuivatkin hyvin pitkälle haastatteluteemojemme mukaisesti. Tutkittavien vastaukset ovat johtolankoja itse tuloksiin, joihin päästään vasta tulkitsemalla näitä. Analyysissa tarkoituksemme on siis päästä varsinaisten havaintojen

”taakse” ja löytää niistä merkityksiä, jotka sijaitsevat haastateltavien puheen pinnan alla. (Alasuutari, 1994; Moilanen & Rähkä, 2001.)

Seuraavien taulukkojen avulla 2 ja 3 kuvaamme analyysiprosessimme etenemistä. Aluksi lähdimme koodaamaan aineistoa sen perusteella, kuinka usein huoltajat ovat aiemmin pitäneet yhteyttä oppilaanohjaajaan ja mitä yhteydenpitovälinettä he kaikista luontevimmin olivat käyttäneet. Ensimmäiseksi pääluokaksi muodostui tutkimuskysymyksemme mukaisesti huoltajan ja oppilaanohjaajan välinen yhteydenpito. Tämän ja oimme vielä alaluokkiin analyysiyksiköiden perusteella. Alaluokiksi muodostuivat: yhteydenpidon määrä, sen laatu sekä käytetty yhteydenpitokanava. Teemaksi muodostui huoltajan ja oppilaanohjaajan välille syntynyt tarve yhteydenpitoon. Sen tulkitsimme rakentuneen säännöllisen yhteydenpidon ja kohtaamisen kautta. Kuvaamme tätä analyysiprosessia yhteydenpidon laadun osalta alla olevassa taulukossa 2.

TAULUKKO 2 Analyysin kulku

Alkuperäinen analyysiyksikkö	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Teema	Pääluokka
<i>Huoltaja 9: ”Mun mielestä hän [oppilaanohjaaja] on tullukki hirveen hyvin esille, et hän on tullu niinku tutuksi... --- on ollu eri yhteyksissä täällä, häneen on matala kynnyks ottaa yhteyttä.”</i>	Oppilaanohjaajan ja huoltajan välillä on säännöllistä yhteydenpitoa, jonka seurauksena heille on muotoutunut kiinteä yhteys.	Yhteydenpidon laadulla on suuri merkitys sen tärkeyden tunnistamisessa jatkossa.	Henkilökohtainen ohjaussuhde	Huoltajan ja oppilaanohjaajan välinen yhteydenpito
<i>Huoltaja 8: ”Mahdollisuus tapaamiseen on ollut koko ajan, mutta erityisesti lapsen ollessa nyt 9.luokalla halusin tavata omon yhdessä lapsen kanssa.”</i>	Oppilaanohjaaja on saatavilla ja häntä on mahdollista tavata.			

Yhdeksi pääluokaksi tutkimuksessamme muodostui oppilaanohjaajan vaikutus nuoren koulunkäyntiin. Tämän pääluokan jaoimme vielä alaluokkiin niin, että tarkastelimme oppilaanohjaajan vaikutusta nuoren koulunkäyntiin luokkamuotoisen ohjauksen ja henkilökohtaisen keskustelun näkökulmista. Näiden pohjalta teemaksi muodostui luottamuksen rakentuminen ohjaussuhteessa. Kuvaamme alla olevassa taulukossa 3 henkilökohtaisen ohjaussuhteen merkitystä luottamuksen rakentumiselle oppilaan ja oppilaanohjaajan välillä.

TAULUKKO 3 Analyysin kulku

Alkuperäinen analyysiyksikkö	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Teema	Pääluokka
<i>Huoltaja 9: ”Ihan ekaa kertaa näen, et tääl niinku konkreettisesti tehään niitä juttuja... haetaan vaihtoehtoja ja pohditaan ja näki sen et lapselle ja opinto-ohjaajalle oli syntyny jo yhteys, joka on hirveen hyvä ja tärkee asia, et siihen päästään.. --- [oppilaanohjaaja] oli ollu hyvin lähellä sitä oppilasta.”</i>	Oppilaan ja oppilaanohjaajan välille on huoltajan näkemyksen mukaan syntynyt luottamuksellinen ohjaussuhde.	Yksilöohjaus on väylä henkilökohtaiseen ohjaussuhteen muodostamiseen	Luottamuksen rakentuminen	Oppilaan-ohjaajan vaikutus nuoren koulunkäyntiin
<i>Huoltaja 7: ”Ois hyvä jutella hänen [oppilaan] kanssaan siitä, et mikä ois hyvä jatko...”</i>	Ohjaussuhteen luominen nähdään positiivisena ja toivottavana asiana.			
<i>Huoltaja 5: ”Jos ois yksilöohjaus niin se vois myös sitä nuorta auttaa, et hei toi ihan oikeesti välittää musta ja se miettii mun kanssa, et miks pitäis olla niin tai näin tai noin...”</i>	Yksilöohjauksen tärkeys tunnistetaan.			

7. TULOKSET

Tässä luvussa esittelemme analyysimme pääluokkien ja alaluokkien antamia tuloksia. Kappaleessa 8 esittelemme saamiemme tulosten yhteenvedona keskeisimmät laajemmat näkökulmat eli teemat, jotka analyysiprosessin kautta tulivat esiin. Koska tutkimuksemme tausta-ajatuksena olevan fenomenografian keskeisenä ajatuksena on tutkimuskontekstin ymmärtäminen, esittelemme ensin lyhyesti sitä. Tämän jälkeen esittelemme varsinaiset analyysimme tulokset. Ne vastaavat tutkimuskysymykseemme huoltajien näkemyksistä yhteydenpidosta oppilaanohjaajan kanssa. Koska erityisesti merkitysrakenteiden tulkinnan analyysissä puheet ovat vihjeitä pinnan alla olevista rakenteista, nousee autenttisten lainausten esitleminen tulosten yhteydessä keskeiseen asemaan (Moilanen & Rähkä, 2001). Aineistosta lainattujen kohtien tarkoituksena on antaa havainnollistavia esimerkkejä ja tarjota lukijalle todiste siitä, että tutkijalla todellakin on ollut jokin aineisto, johon hän analyysinsä pohjaa ja että aineisto on antanut johtolankoja juuri näiden teemojen muodostamiseen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Tämän takia käytämme suoria lainauksia aineistosta tutkimustuloksien kuvailemiseen. Aineistosta poimitut sitaattit olemme kursivoineet hahmottamisen helpottamiseksi. Monessa kohdassa sitaatti voisi sopia useaan kohtaan, mutta kyseessä oleva sitaatti viittaa aina sitä edeltävään tekstikehykseen.

Pyrimme tutkimuksessamme selvittämään kuinka paljon huoltajat ovat pitäneet yhteyttä oppilaanohjaajan kanssa aiemmin ja toisaalta kuinka tiivistä yhteydenpitoa he toivovat ja odottavat viimeiselle peruskoulun vuodelle. Muodostimme analyysin tuloksena **kolme pääluokkaa**, jotka vastaavat asettamaamme tutkimuskysymykseemme ja ovat johdettavissa haastatteluteemoistamme. Ensimmäinen pääluokka kuvaa huoltajan ja oppilaanohjaajan välistä *yhteydenpitoa yleensä*. Toisessa pääluokassa kuvataan *oppilaanohjauksen vaikutusta nuoren koulunkäyntiin*. Tätä tarkastelemme erityisesti siitä näkökulmasta, onko oppilaanohjaajan ja oppilaan säännöllisellä yhteistyöllä huoltajan näkemyksen mukaan ollut vaikutusta nuoren koulumenestykseen ja sitä kautta tulevaan jatko-opiskelupaikan valintaan. Kolmas pääluokka kuvaa *huoltajan ajatuksia yhteistyöstä nuoren jatko-opintoihin ohjaamisessa*. Kutakin pääluokkaa kuvaavan kappaleen alkuun olemme koonneet kehyksen, jossa kerrotaan jokaiseen pääluokkaan sisältyvät alaluokat. Kukin alaluokka on merkitty tekstin sekaan lihavoiduksi otsikoksi.

7.1 Kontekstin yleiskuvaus

Haastattelimme 9. luokkalaisten oppilaiden huoltajia. Osalle haastatelluista kyseessä oli perheen esikoinen, joka siis haastatteluhetkellä opiskeli 9. luokalla, osalla haastatelluista oli myös vanhempia lapsia. Tämän koimme merkittäväksi sen puolesta, että pystyimme haastatteluissa hieman myös kuulostelevaan sitä, onko haastateltavalla aiempaa kokemusta yhteistyöstä oppilaanohjaajan kanssa. Jotkut haastatelluista toivatkin esiin vertauksia aiempiin kokemuksiinsa vanhempien lastensa kautta. Toisille haastatelluille tämä vuosi on ensimmäinen, jolloin oma lapsi pohtii peruskoulun jälkeistä tulevaisuuttaan.

Murrosikäisen nuoren huoltajan tehtävän voidaan sanoa olevan hyvin vastuullinen. Murrosikään kuuluu tietty kapinointi, jonka tarkoituksena on johtaa nuoren itsenäistymiseen. Teini-ikäisen nuoren huoltaja kohtaa arjessaan monia haasteita ja tilanteita, joissa on pystyttävä miettimään mikä on omalle nuorelle parhaaksi. Ammatinvalinta ja jatko-opiskelupaikan valinta on yksi keskeinen asia, josta nuoren on kyettävä päättämään. Tähän nuori voi tarvita huoltajiensa tai kenties oppilaanohjaajan apua ja tukea. Mikäli nuori tukeutuu pohdinnoissaan paljon huoltajaan, omiin vanhempiinsa, saattaa olla, että vanhemmat kokevat silloin tarvitsevansa itselleen tukea joltain taholta. Luontevinta on silloin, että vanhemmat tekevät yhteistyötä koulun oppilaanohjaajan kanssa. Ohjauksellinen suhde rakentuu ennen kaikkea oppilaan ja oppilaanohjaajan välisen suhteen muodostumisen mukaiseksi, mutta koska kyseessä on alaikäinen nuori, on silloin velvoitettua ottaa huomioon myös hänen huoltajiensa näkemyksiä asiasta. Koska vanhemmuuden kenttä voidaan nähdä hyvin laajaksi, pidimme tärkeänä esitellä tätä kenttää laajasti tutkimuksemme teoreettisessa viitekehysessä. Luvussa 3 kuvaammekin melko monipuolisesti vanhemmuuden haasteita, perhekäsitystä sekä perheistä omaksuttuja arvokäsityksiä.

Koska huoltajat ovat keskeisessä asemassa tässä vaiheessa nuoren elämässä, vaikuttaa tähän luonnollisesti huoltajien oma koulupolku. Kaikki haastateltavat huoltajat suhtautuivat kouluun ja opiskeluun myönteisesti, vaikka eriasteisia koulutuksia löytyikin aina ammatillisista tutkinnoista akateemisiin. Useampi vanhempi kuitenkin korosti, että omalla koulutustaustalla ei ole merkitystä siihen, mihin kannustavat omaa nuortaan hakemaan.

Toinen keskeinen konteksti tutkimuksessamme on koulu. Suomalaisen koulujärjestelmän vahvuus on yhtenäisessä peruskoulussa, jota kaikki lapset käyvät ensimmäi-

sestä yhdeksänteen luokkaan ilman eriytyneitä koulutuslinjoja. Koulumme on suuntautunut tiedolliseen oppimiseen ja opettamiseen, vaikka koulukasvatuksella on toki muitakin päämääriä. Suomessa, kuten monissa muissakin maissa pohditaan sitä, miten koulu yhteiskunnan ylläpitämänä instituutiona voisi tulla vastaan työn, kodin ja koulun muodostaman kolmion rakentamisessa. Tämän kolmion yhteensovittamisessa tuskailevat monet perheet. Koulun tehtävänä on opetuksen ohella ennen kaikkea tukea vanhempia heidän kasvatustehtävässään. Kodin ja koulun yhteistyötä tarvitaan yksittäisen oppilaan kasvun tukemisen lisäksi myös koulun yleisessä kehittämisessä. Opetussuunnitelmat linjaavat koulujen toimintaa. Vanhemmille tulee antaa tietoa ja välineitä, jotta he voivat osallistua opetussuunnitelmien kehittämiseen. Kodin ja koulun yhteistyötä tarvitaan myös koulunkäynnin nivelkohdissa, kuten esimerkiksi lapsen siirtyessä uuteen kouluun tai kun siirrytään perusopetuksesta jatko-opintoihin. Vanhemmat ovat tärkeä koulutyön resurssi myös keskinäisenä yhteistyöverkostonä. Koululle on paljon apua, jos yhteishenkeä ja -toimintaa syntyy koko kouluyhteisön kesken. Kodin ja koulun yhteistyölle tarvitaan myös rakenteellisia puitteita. Se voi merkitä esimerkiksi vanhempien tapaamiseen tarkoitettua rauhallista tilaa ja riittävää aikaa. Yhteistyön tärkeimpiä edellytyksiä on kuitenkin sen näkeminen tärkeäksi ja sen arvostaminen. Tähän kontekstiin liittyy tutkimuksemme näkökulmasta erityisesti käsitys kasvatuskumppanuus. Kodin ja koulun yhteistyötä sekä käsitettä kasvatuskumppanuus kuvaamme tarkemmin luvussa 4.

7.2 Huoltajan ja oppilaanohjaajan välinen yhteydenpito

Halusimme aluksi selvittää huoltajien yleisiä käsityksiä yhteydenpidosta oppilaanohjaajan kanssa. Yhteydenpito-päälukon alle kokoamamme kolme alaluokkaa kuvaavat tai selventävät kaikki jollain tavalla huoltajan ajatuksia huoltajan ja oppilaanohjaajan välisestä yhteydenpidosta.

Alaluokat:

- yhteydenpitotapa
- yhteydenpidon laatu ja määrä
- toiveita yhteydenpidolle jatkossa

Yhteydenpitotapa

Halusimme selvittää minkä yhteydenottotavan huoltajat kokevat helpommaksi ja nopeimmaksi. Lähes kaikki haastatellut kokivat, että Wilmaa¹ on nopein ja helpoin käyttää yleisten asioiden informointiin.

Huoltaja 1: ”Varmaan Wilma --- Wilma tai sähköposti.”

Huoltaja 3: ”Kyl Wilma varmasti on helpoin.”

Huoltajilla on useita eri väyliä ottaa yhteyttä kouluun ja opinto-ohjaajaan. Kaikissa kouluissa, joissa haastateltavien nuoret ovat oppilaina, on käytössä sähköinen reissuvihkojärjestelmä Wilma. Wilman kautta niin opettaja kuin huoltajakin pystyvät lähettämään niin sanottuja pikaviestejä toisilleen. Wilman kautta oppilaanohjaajan on myös helppo tiedottaa huoltajille asioita, joita koulussa oppilaanohjaajan tunneilla on käsitelty. Muita yhteydenottotapoja ovat esimerkiksi sähköposti, puhelu, tekstiviesti sekä tapaamisen sopiminen.

Toisaalta Wilma koettiin jossain määrin ”kasvottomaksi”, kun kyseessä oli henkilökohtaisempi asia. Näissä tapauksissa huoltajat toivoivat puhelua tai sovittua tapaamista asioiden läpi käymiseen. Varsinkin negatiivisten palautteiden saaminen Wilman kautta koettiin tylyksi.

Huoltaja 6: ”Wilman kautta on tapahtunut kaikki kontaktointi, se on äärimmäisen hyvä tapa. Sit jos enemmän joskus asiaa, ni on hyvä tavata joskus naamakkainkin.”

Huoltaja 2: ”---Yhteydenpito Wilman kautta on niin kauheen kasvotonta ja anonyymia ja kaikkee muuta, mut se on hirveen kätevää enkä tiedä tulisko senkään vertaa sit oltua, jollei se lykkäis viestiä sähköpostiin.”

Yläkouluun siirryttäessä yhteydenpito koteihin tarkoittaa usein vain huolenaiheisiin tarttumista, jolloin muun muassa vanhempainillat keskittyvät uhkakuvien ja vaarojen käsittelyyn nuoruuden kynnyksellä. Useimmiten huoltajat jättäytyvät tällöin pois yhteistyöstä, vaikka juuri tässä nuoren kehitysvaiheessa heitä tarvittaisiin. Kodin ja koulun haasteena onkin löytää yhteydenpidolle myönteinen ja positiivinen luonne ja sellaiset toimintatavat, jotka auttavat toimimaan yhdessä koko perusopetuksen ajan. Tavoit-

1 Wilma =Oppilaitoksen hallinto-ohjelman www-liittymä, jota myös käytetään oppilaitoksissa sähköisenä viestintäkanavana.

teena olisi pyrkiä siihen, että yhteydenpito on avointa vuorovaikutusta ja tavoitteellista toimintaa oppilaan parhaaksi. (Launonen ym., 2004.)

Oikeusturvan kannalta Wilman käytössä on hyvät puolensa, koska lähetetyt viestit jäävät molemmille osapuolille näkyviin ja niihin voidaan tarvittaessa palata.

Huoltaja 5: ”Mä koen, et se [Wilma] saavuttaa sitte, et se tieto on johkiin menny.”

Selvitimme myös, kokevatko huoltajat, että oppilaanohjaajaan on helppo ottaa yhteyttä vai kokevatko he, että kynnyks yhteydenottoon on kovin korkea. Oppilaanohjaaja nähdään koulussa melko neutraalina oppilashuollon työntekijänä ja kynnyks ottaa yhteyttä koettiin olevan matala. Oppilaanohjaajaan ei liity pelkoja tai jännityksiä, vaan ennen kaikkea huoltajat kokevat, että oppilaanohjaajan apuun voi tarvittaessa helposti turvautua.

Huoltaja 1: ”Jos ois asiaa, ni ottasin yhteyttä. Ei mitään pelkoa.”

Huoltaja 8: ” Opoa on helppo lähestyä millä keinoin tahansa, koska hän ei tavallaan ole opetushenkilökuntaa, eikä lapsellakaan ole tapaamista vastaan.”

Yhteydenpidon laatu on myös yleisesti ottaen sidoksissa siihen, mitä viestintäkanavaa huoltajat ovat tottuneet muuten käyttämään. Mikäli huoltaja esimerkiksi omassa työssään on tottunut viestimään paljon sähköisesti, koettiin Wilma helpoksi ja matalan kynnyksen kanavaksi. Internetin käyttö ei ole sidoksissa niinkään aikaan ja paikkaan. Vanhemmat voivat vastata viesteihin vaikkapa ruokatunnilla älypuhelimensa sähköpostin kautta. Jotkut haastateltavat kuitenkin kokivat Wilman kautta ilmaisun hankalaksi, koska kirjoitettu viesti lisää aina virhetulkintojen määrää erityisesti, jos viesti on kirjoitettu vaikeasti eikä viestin sisältö aukea heti ensi lukemalla.

Yhteydenpidon laatu ja määrä

Suurimman osan haastatelluista mukaan yhteydenpito 7. ja 8. luokkien aikana on rajoittunut lähinnä yleisiin Wilma-viesteihin ja tiedotteisiin, vain kaksi haastatelluista mainitsi yhteydenpidon olleen säännöllistä kummankin osapuolen taholta.

Huoltaja 1: ”Seiskalla ei kyl ollu juuri mitään, ei ainakaa tuu mieleen, öö, kasilla tietyst tuli joku ku oli näit tet-jaksoja...wilman kautta hän on lähestynyt kyllä. --- Viime tipassa tuli nyt tää viimeinen, kauhee sanoo, mut vähän paniikin omainen... --- mut siis ei hirveesti oo tullu tietoa.”

Huoltaja 9: ”Itseasiassa 7. ja 8. luokan aikana opinto-ohjaajan kanssa ei juurikaan oo mitään ollu tekemisissä...---ainoastaan jos Wilman kautta tulee jotain tiedotteita. --- tiivistyny aika paljon tänne 9. luokan puolelle, ku aletaan oikeesti miettiin, et mikä on se ala.”

Vähäisen yhteydenpidon taustalla saattaa olla syynä myös se, että oppilas on ollut erityisluokalla koko yläkoulun ajan. Tässä tapauksessa huoltaja kokee, että on keskustellut oppilaanohjauksellisista asioista usein oman erityisluokanopettajan kanssa. Tarvetta oppilaanohjaajan kanssa keskusteluun ei tällöin ole tullut ilmi. Oppilaanohjaajan ja erityisopettajan välisen yhteydenpidon tulisi kuitenkin olla tiivistä ja konsultatiivista.

Huoltaja 7: ”Opontuntei kumminki on niin vähän--- on ihannetilanne, kun [erityisluokanopettaja] on [nuoren] kanssa niinku jatkuvasti. Et [erityisluokanopettaja] tuntee [nuoren] kunnolla, ni on helpompi oikeesti jutella [erityisluokanopettajan] kanssa niist asioista kun opon kanssa...”

Toisaalta, mikäli huoltaja on kokenut, että oppilaanohjaajaan on ollut mahdollista pitää säännöllisesti yhteyttä, näkee huoltaja yhteydenpidon tarpeelliseksi myös jatkossa. Tärkeää onkin, että huoltajalla on tunne siitä, että mikäli tarvetta yhteydenpitoon ilmenee, on se mahdollista.

Huoltaja 8:”Mahdollisuus tapaamiseen on ollut koko ajan, mutta erityisesti lapsen ollessa nyt 9.luokalla halusin tavata opon yhdessä lapsen kanssa. Lähinnä näkisin yhteydenottotarpeen lähtevän oppilaan tarpeesta ja epätietoisuudesta jatko-opinnoista.”

Hallintolaki edellyttää huoltajan kuulemista mm. oppilaan jatko-opiskelupaikan valinnassa, niinpä huoltajien osallistumista ohjaustilanteisiin on pyritty lisäämään. Yhdeksän luokalla järjestetään jokaisessa yläkoulussa vanhempainilta jatko-opinnoista. Illassa esitellään lähialueen ammatillista koulutusta sekä lukiokoulutusta. Vanhemmille tarjotaan mahdollisuus tavata oppilaanohjaaja henkilökohtaisesti ja yleensä myös nuori on mukana näissä ohjaustilanteissa, koska hänen jatko-opinnoistaan keskustellaan. Sähköisenä yhteydenpitovälineenä toimii Wilma, jonka kautta huoltaja voi olla yhteydessä ohjaajaan ja opettajiin. Oppilaanohjaaja voi merkitä henkilökohtaisessa ohjauksessa esille tulleet asiat Wilmaan huoltajan nähtäville. (Sundvall-Huhtinen ym., 2010.)

Yhteydenpito lukukauden aikana

Kyselimme huoltajien toiveita siitä, haluaisivatko he oppilaanohjaajan ottavan heihin yhteyttä nyt 9. luokan aikana. Tulokset vaihtelivat hyvin tapauskohtaisesti. Mikäli halukkuutta yhteydenpitoon oli, niin lähes poikkeuksetta aloitetta tähän toivottiin oppilaanohjaajalta. Ainoastaan yksi haastatelluista mainitsi voitavansa itse tarvittaessa ottaa yhteyttä oppilaanohjaajaan. Toiveet olivat hyvin pitkälle sidoksissa siihen, oliko oppilaanohjaajan kanssa ollut yhteydenpitoa aiemmin. Mikäli yhteydenpito oppilaanohjaajan kanssa oli ollut tiivistä aiemmilla luokka-asteilla, sen toivottiin jatkuvan.

Huoltaja 9: ”Mä oisin sitä [yhteydenpitoa] toivonu enemmänki --- Opinto-ohjaus on hirveän tärkeää niinku jatkoon... sehän on niinku suurimpia asioita mitä voi ollakkin niin --- sellaset niinkutsutut kolmikantakeskustelut myös opinto-ohjaajan kanssa...---myöski se informaatio vanhemmille, et mistä sitä voi nuoren kanssa niitä juttuja kattoo...”

Jos aiempaa yhteydenpitoa ei ollut tapahtunut henkilökohtaisella tasolla, niin ei siihen koettu tarvetta nytkään. Niissä tapauksissa, joissa huoltajat eivät kokeneet tarvetta yhteydenpitoon, he uskoivat saavansa tarvittavat tiedot internetistä tai ottamalla yhteyttä suoraan jatko-opintopaikkoihin.

Huoltaja 5: ”No emmä tiä siis miten se tuntee mun lastani--- jos se ei tunne sitä, ni se on ihan sama.”

Huoltaja 1: ”No toki, jos ois jotain aihetta...Emmä tiä. Siis nyhän ne valitsee sen, mihin ne menee peruskoulun jälkeen ja no me tiedetään että lukioon. --- voishan sitä kartottaa vaihtoehtoja, et mitä muita lukioita on. --- mut eihän se hänen [oppilaanohjaajan] tehtävä oo ensimmäisenä välttämättä ollakkaan, mehän voidaan sitte pyytää apua sieltä kyllä.”

Huoltajat pohtivat myös oppilaanohjaajan resursseja ja niiden kohdentamista. Moni koki oman nuoren tilanteen niin hyvänä, etteivät halunneet ”vaivata” oppilaanohjaajaa, koska uskoi tämän olevan liian työllistetty.

Huoltaja 3: ”Meillä on niin selvät sävelet, et en mä usko, että sellasta tarvetta tulis.”

Ainoastaan yksi huoltaja siis koki, että halua ja tarvetta yhteydenpidolle kuluva lukukauden aikana on. Muut suhtautuivat yhteydenpitoon joko välinpitämättömästi tai pitivät sitä jopa tarpeettomana. Oppilaanohjauksen toteuttamisen ja sen merkittävyyden kannalta tämä on tietenkin erittäin ikävä tulos. Pohdinta-kappaleessa pohdimmekin mi-

ten oppilaanohjauksen vaikuttavuutta voitaisiin lisätä ja tätä kautta yhä useampi huoltaja voisi kokea, että oppilaanohjaajan ammattitaidolla on sijansa nuoren tulevaisuudensuunnitelmia tehtäessä.

7.3 Oppilaanohjauksen vaikutus nuoren koulunkäyntiin

Selvitimme tutkimuksessamme myös sitä, miten huoltajat kokevat oppilaanohjauksen vaikuttaneen nuorensa koulumenestykseen tähän asti. Peilaamme tätä pääluokkaa erityisesti suhteessa siihen, kuinka ohjauksen vaikutus määritellään suhteessa siihen, koetaanko jatkossa yhteydenpito tärkeänä. Tämän pääluokan analyysin perusteella muodostui seuraavat alaluokat:

Alaluokat:

- luokkamuotoisen ohjauksen vaikutus nuoren koulunkäyntiin
- yksilöohjauksen vaikutus nuoren koulunkäyntiin

Luokkamuotoisen ohjauksen vaikutus nuoren koulunkäyntiin

Koska oppilaanohjaus käsittää peruskoulussa niin paljon laajemmankin kentän kuin vain jatko-opintopaikkojen esittelyn sekä yhteishaun teettämisen, halusimme kysellä huoltajien ajatuksia siitä, mitä he käsittävät oppilaanohjauksen sisältävän. Tällä pyrimme kartoittamaan sitä, miten huoltajat ajattelevat oppilaanohjauksen vaikuttaneen oman nuoren koulunkäyntiin. Yllätykseksemme monikaan huoltaja ei tiennyt mitä oppilaanohjauksen oppitunnit ja oppilaanohjaus itsessään sisältävät.

Huoltaja 1: ”Ei mitään mielikuvaa, en suoraan sanottuna tiedä yhtään mitä ois ollu --- ei ainakaan kotiin asti. Et en mä kyllä tiedä oikeesti mitä opon tunneilla tapahtuu. Jos mä nyt ihan rehellinen oon.---.ehän mä nyt oikeesti tiedä mitä ne siä on tehny. Muutaku yhteishaku tuli tässä ny mieleen.--- jotenki tää on vähän sellanen epämääräinen tää opo, nyt kun mä oikein tätä mietin... --- sitä vaan ajattelee, et se sit kertoo mihin mennään peruskoulun jälkeen että --- todennäköisesti jotain muutaki, tuskin seittämännel luokalla vielä puhutaan siitä.”

Huoltaja 5: ”Mä koitin kysellä just sillon viime keväänäkin, ku itsekin mietin, et jotain pitäis tehdä---mä vaan sain sen olon, et olik siä tehty mitään mitä mä kysyin mun lapseltani.”

Huoltaja 3: ”En oo kuullu --- ei oo tehty mitään tai kerrottu. Vaan nyt näit tetti-asioita on nyt täs ysin aikana hoidettu. --- jos ne on siellä käyny oikeesti jotain oppimistekniikoita, ei mul oo hajuukaan”

Huoltaja 7: ”En mä oo silleen huomannu mitään---enemmän tullu luokassa ne oppimis (taidot)...”

Jäimme pohtimaan, johtuuko tietämättömyys siitä, että oppilaanohjaus on ammattialana melko vieras huoltajille. Toisaalta tietämättömyys oppilaanohjauksen sisälöstä ja mahdollisuuksista voi johtua myös siitä, että huoltajat asioivat yleensä nuorensa asioissa ryhmänohjaajan tai luokanvalvojan kanssa. Näin ollen huoltajalle asti ei kantaudu välttämättä se tiedonsiirto, joka tapahtuu kouluissa oppilaanohjaajan ja luokanvalvojan välillä.

Luokkamuotoisen ohjauksen tavoitteena eri luokka-asteilla peruskoulun yläkoulussa on, että nuori muun muassa muodostaa kokonaiskäsityksen opetuksesta ja koulun toimintatavoista, oppii käyttämään erilaisia opiskelumenetelmiä ja tiedonhankintakanavia sekä arvioimaan omia opiskelutaitojaan. Erityisesti 7. vuosiluokan alussa luokkamuotoisen oppilaanohjauksen tavoitteena on saada uusi ryhmä toimimaan kouluyhteisössä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004.)

Yksilöohjauksen vaikutus nuoren koulunkäyntiin

Vain kaksi haastatelluista oli tietoisia nuoren ja oppilaanohjaajan käymistä yksilöohjauskeskusteluista, mutta niiden vaikutus koettiin hyvin vähäisenä. Vain yksi haastatelluista kertoi oppilaanohjaajan ja nuoren välisen suhteen olevan läheinen.

Huoltaja 9: ”Ihan ekaa kertaa näen, et tääl niinku konkreettisesti tehään niitä juttuja... haetaan vaihtoehtoja ja pohditaan ja näki sen et lapselle ja opinto-ohjaajalle oli syntyny jo yhteys, joka on hirveen hyvä ja tärkeä asia, et siihen päästään.. --- [oppilaanohjaaja] oli ollu hyvin lähellä sitä oppilasta.”

Huoltaja 3: ”Sen tiedän, et viime vuonna meidän [nuori] ainakin ite yritti hakee sellasta kontaktia...lähestyi, mut jotenki siihen ei sit ilmeisesti vastattu...--- se oli kyl sääli”

Huoltaja 5: ”Ei oo ainakaan sanonu, ei.--- jos ois yksilöohjausta ni mä luulen se vois sitä nuorta auttaa, et hei toi ihan oikeesti välittää musta ja se miettii mun kans, et sen pitäis olla niin tai näin tai noin--- et jos vaan kaikille puhutaan, ni ohhoh...”

Huoltaja 8: ”Oma lapseni kokee ehkä opettajia tavattaessa tilanteiden olevan negatiivisia ja johtuvan jostain käyttäytymis- tai oppimisvaikeuksista...”

Myös eri luokka-asteilla tapahtuvan yksilöohjauksen painotuksia olisi syytä pohtia. Esimerkiksi 8. luokalla on tärkeää miettiä edessä olevaa yhteishakua, mutta kontekstia käydä asioita läpi oppilaiden kanssa voisi pohtia. Koska yksilöohjauksessa olisi olennaista keskittyä vuorovaikutuksen rakentamiseen sekä luottamuksellisen ohjaussuhteen syntymiseen dialogin kautta, ei ole ehkä aiheellista keskittyä todistuksen pisteiden laskemiseen yhteishakua varten.

Huoltaja 2: ”-- kauheesti se keskitty niitten pisteiden laskuun viime keväänä, mä oon ollu kahen vaiheilla, että laitanko jotain palautetta siitä tonne koululle rehtorille. --- Sitä ei pidä odottaa, et se olis mitään ammatinvalintapsykologin tasosta palvelua, mut kyl täytyis olla jonkun verran ymmärrystä siitä, että miten houkutellaan nuoresta esiin sellasta pohdintaa ja peilausta.”

Oppilaanohjaajan oppilashuollollista roolia ei myöskään moni haastatelluista tiedostanut. Oppilaanohjauksen ei nähty olevan niin kokonaisvaltaista, kuin se parhaimmillaan voisi olla.

Huoltaja 5: ”Onks opo ohr:ssä² yläkoulussa?--- emmä oo ees tienny.”

Huoltaja 5: ”Jos se alkais seiskalla niin, et se opo tuntis ne...---vähän niinku käydään terkalla³, kävis just sielläki [oppilaanohjaajan luona] yksitellen juttelee.”

Huoltaja 9: ”---ei oo sitä massaa, on omia persooniaan jokaisella on omat toiveet ja pelotkin tavallaan. Pitää mennä sinne henkilökohtaiselle tasolle.”

Ohjaussuhteen rakentamisen ajoittaminen koettiin myös tärkeäksi. Moni huoltaja toivoi henkilökohtaisen ohjaussuhteen muodostamista jo heti 7. luokalla. Oppilaanohjaajan roolia 7. luokalla tulisi lisätä esimerkiksi ryhmäytymisvaiheessa. Oppilaanohjaaja ja ryhmäohjaaja tai erityisluokanopettaja voisivatkin toimia enemmän työparina yläkoulun alkuvaiheessa.

Koska niin monen haastatellun käsityksen mukaan heidän nuorensa ei ole saanut lainkaan yksilöohjausta, herääkin kysymys, mitä asioita oppilaanohjauksessa kouluissa

2 Ohr:ssä = oppilashuoltoryhmässä

3 Terkalla = kouluterveydenhoitajalla

tulisi painottaa. Mikäli tieto mahdollisista yksilöohjauksista ei ole kulkenut oppilaanohjaajalta huoltajalle asti, on oppilaanohjaaja jossain määrin laiminlyönyt huoltajan perusopetuslaissa määriteltyä oikeutta saada tietää omaa lastaan koskevista asioista. Toisaalta taas voidaan katsoa asiaa myös huoltajan ja nuoren vuorovaikutussuhteen kautta, onko huoltaja ollut kiinnostunut nuorensa asioista ja muistanut kysellä nuorelta koulukuulumisia. Koska tutkimuksemme tarkoituksena on tutkia nimenomaan huoltajien ajatuksia yhteistyöstä oppilaanohjaajan kanssa, emme lähteneet tarkastamaan yksilöohjauksen määriä tai toteutumista kouluilta. Tutkimuksemme pääajatuksen kannalta, joka jossain määrin on huoltajan roolin vahvistaminen osana oman nuorensa elämänsuunnittelua, on tietenkin erittäin huolestuttavaa se, etteivät huoltajat yleisesti ottaen ole tietoisia onko heidän nuorensa saanut henkilökohtaista ohjausta.

Yksilöohjaus on yksi tärkeä osa oppilaanohjausta. Ammatillisesti katsottuna ohjaajan tärkeimpiä taitoja ovat ajattelu-, viestintä-, empatia- ja keskustelutaidot. Kun keskustelulla halutaan edistää ohjattavan kasvua ja itsetuntemusta, ajattelun taitojen kehittäminen on oleellisempaa kuin tiedon lisääminen. (Pekkari, 2009.) Myös Korpisen ja Nummisen (2000) tutkimuksessa vanhemmat toivovat eniten henkilökohtaisia keskusteluja opettajan kanssa sekä yhteistyötä oppilashuollon henkilöstön kanssa. Myös Laukaan kunnassa toteutetun kodin ja koulun yhteistyön kehittämishankkeen yhtenä keskeisenä tavoitteena oli vanhempien ja oppilaanohjaajan yhteistyön tiivistäminen. Tapaamisten toivottiin olevan säännöllisesti ja niitä toivottiin ennaltaehkäisevässä hengessä. Koululla ja vanhemmilla on hyvä olla samansuuntainen näkemys nuoren tilanteesta ja kasvatuksesta. Näin nuorta pystytään tukemaan myös ongelmatilanteissa parhaiten. (Nappari, 2012.)

Sosiodynaamisen ohjauskäsityksen mukaan ohjaus ymmärretään sosiaalisesti konstruoiduksi käytännöksi. Ohjausprosessi ja sen tulos nähdään auttajan ja avunhakkijan yhteisenä aikaansaannoksena, heidän vuorovaikutteisen yhteistyönsä tuloksena. Sosiodynaaminen ohjaus nähdään myös viisauteen perustuvana käytäntönä, jota osaltaan määrittelevät kielenkäyttö sekä kulttuuristen kontekstien tavat. Sosiodynaaminen ohjaus on holistista toimintaa, ihmiset nähdään siinä kokonaisvaltaisina olentoina. (Auvinen, 2004.)

7.4 Huoltajan ajatuksia yhteistyöstä nuoren jatko-opintoihin ohjaamisessa

Halusimme tutkimuksessamme selvittää myös huoltajien ajatuksia nuoren jatko-opintoihin ohjaamisesta. Kokevatko huoltajat, että nuori tarvitsee jatko-opintoihin ohjaamiseen paljon tukea oppilaanohjaajalta. Haastatteluidemme perusteella huoltajien näkemykset jatko-opintoihin ohjautumisesta voidaan jakaa kahteen alaluokkaan. Alaluokiksi muodostuivat:

Alaluokat:

- nuori saa itse päättää jatko-opinnoistaan
- oppilaanohjaajan rooli päätöksenteossa nähdään merkittävänä

Nuori saa itse päättää jatko-opinnoistaan

Haastattelemamme huoltajat pohtivat, miten suuri merkitys esimerkiksi kaverien jatkokoulutus ajatuksilla on oman nuoren ajatuksiin. Toisille ystävät merkitsevät enemmän ja näin ollen saattavat vaikuttaa suurensakin määrin siihen, mihin nuori hakee peruskoulun jälkeen.

Huoltaja 5: ”Kyllä se lukio on ---- vähän vaan mietityttää kun on ollu puhetta, et ois ainoa kaveripiirissään joka lukioon on suuntaamassa... et mitä jos alkaa sit perumaan”

Huoltaja 7:”...ku [sisarus] on siä, niin on vähän väläytelly, et hänki vois sitä ajatella... --- se on nähny mitä [sisarus] tekee, ni sen takii se ois niinku turvallinen vaihtoehto.”

Huoltaja 5: ”Hänhän [nuori] sit sen päätöksen tekee itte mitä halua --- mitä ne numerot on.”

Ympäristön kulttuuriset arvot ja asenteet vaikuttavat koulutusammatin valintaan, mm. sukupuoliroolien sekä tovereiden asenteiden ja valintojen kautta. (Kärkkäinen, 2004). Nuoruusvuosina ikätovereiden merkitys kasvaa ja ikätoverisuhteet muuttuvat aikaisempaa läheisemmiksi. Nuorilla on erityinen huoli siitä, mitä muut ihmiset itsestä ajattelevat. He alkavat myös yhä enemmän ajatella tulevaisuuttaan, esimerkiksi koulutustaan ja ammatin valintaa. Koulutusvalinnoilla ja koulumenestyksellä on tärkeä merkitys nuorten myöhemmän elämän kannalta. Kyseessä on kaksisuuntainen tapahtuma-

kulku. Nuoret yhtäältä aktiivisesti muodostavat koulutukseen liittyviä tavoitteita ja odotuksia; toisaalta nuorten koulutusennakoinnit ja -toiveet rakentuvat ympäristön ja vallitsevien koulutusjärjestelmien pohjalta. Esimerkiksi koulutus siirtymät kanavoivat yksilöiden elämänpolkuja, mikä tarkoittaa, että nuoret suuntaavat ja rakentavat kehitystään ympäristön asettamissa rajoissa. (Kiuru, 2008.)

Yli-Kosken (2004) tutkimuksessa nuoren tekemiin valintoihin vaikuttivat eniten nuorelle läheiset ihmiset, etenkin kaverit. Samoin Kärkkäisen (2004) tutkimus tuki tätä tulosta. Myös näiden tutkimustulosten pohjalta voidaan todeta vertaispienryhmäohjauksen tärkeys perusopetuksen oppilaanohjauksen menetelmänä. Vertaiset motivoivat toisiaan sekä vertaisten kunnioitus ja arvostus toisten mielipiteille on aivan toista, kuin aikuisen sanomana. Yli-Kosken (2004) tutkimuksesta käy kuitenkin ilmi, että suurin osa perheistä osallistuu hyvinkin aktiivisesti nuorensa tulevan jatko-opiskelupaikan pohtimiseen. Tosin tutkimuksessa oppilaanohjaajan roolia nuoren ja perheen tukemiseen valintojen tekemisessä ei selvitetty.

Oppilaanohjaajan rooli päätöksenteossa nähdään merkittävänä

Tutkimustuloksistamme kävi ilmi, että huoltajat toivovat oppilaanohjaajan välittävän tietoa hakuprosessista sekä eri ammattialoista kattavasti. Oppilaanohjaajan rooli jatko-opintoihin ohjauksessa ja siihen liittyvässä päätöksenteossa nähtiinkin ennen kaikkea melko informatiivisena, tiedon jakajan roolina.

Huoltaja 4: ”Pitäis ehdottomasti tehdä niin, et ois yrittäjät, jotka kävis kertomas omasta työstään...”

Huoltaja 7: ”Jaa-a... Silleen vaan, et sitä tietoo sais mahdollisimman laajasti. Että vaihtoehtoja on. --- jos sä nyt valitset --- ei sun tarvii loppuelämän, jos se tuntuu, et se ei oo sun juttu. Sit sä voit niinku valita näin ja näin...”

Huoltaja 9: ”---mitkä on tulevaisuuden näkymät milläki ammattikunnalla--- jollekin se on ihan sydämen asia johonki ammattiin mennä, mut siin ei oookaan tulevaisuutta...”

Haastattelemamme huoltajat pitivätkin erityisen tärkeänä sitä, että nuorille jaetaan tietoa todenmukaisesti eri ammattialojen haasteista ja tulevaisuudennäkymistä. Työelämään tutustumisen jaksojen avulla nuoret saavat tutustua eri ammattialoihin,

mutta monen huoltajan näkemyksen mukaan nämä tet- jaksot eivät tarjoa nuorelle aivan todenmukaista kuvaa alan työtehtävistä.

Huoltaja 4: ”enemminkin oikeeta elämää, ei niin, että se on koululta oton kautta tapahtuvaa, vaan... --- vierailtais erilaisissa oppilaitoksissa tai sit oppilaitoksista kävis ehkä toisen vuoden opiskelijoita...--- ja se TET- jakso vois olla kaikilla heti pitempi, se yks viikkoon ihan vaan höpö, höpö... ”

Huoltaja 9: ”Tuohon [TET] vois kyllä....tahtoo olla sitä marketeissa työskentelyä-- -Pitäiskö siihen luoda joku kuitenkin virtuaalimaailma, jossa ne ihan oikeesti tekee ihan erilaisia työtehtäviä, joutuvat niinku tekemään ja pohtimaan niitä...--- ammatteja on hirveen paljon.”

Huoltaja 5: ”Tetti on hyvä asia tietysti, mut se mihin nuori pääsee,ni on aika rajalliset, et mihin otetaan.”

Jokaisen haastateltavan kohdalla kävi kuitenkin selvästi ilmi se, että tulevasta jatko-opintopaikasta on ainakin kotona käyty jo keskustelua. Haastatellut toivat esiin näkemyksensä siitä, että haluavat ensin itse käydä oman nuorensa kanssa kotona pohdintaa jatko-opintopaikasta, ennen kuin edes pohtivat sitä, onko oppilaanohjaajan apu tarpeen. Tämä saattaa johtua siitä, että henkilökohtaista suhdetta oppilaanohjaajan ja nuoren välille ei ole koettu muodostuneen aiemmilla vuosiluokilla.

Huoltaja 2: ”Mulla ei oo ite niin ku mikään tarve lykätä lasta lukioon, vaikka meil molemmilla ite on se tausta, mut must kummallakin se on ollu se valinta ettei tiedä mitä tekis.”

Mikäli nuori ja huoltajat ovat eri mieltä siitä, mihin jatko-opiskelupaikkaan nuoren tulisi hakea, olisi perusteltua, että huoltajat ilman muuta kääntyisivät siinä kohtaa oppilaanohjaajan puoleen ja pyytäisivät oppilaanohjaajan apua tilanteen kartoittamiseen. Vastoin tätä perustelua, käy Yli-Kosken (2004) tutkimustulosten pohjalta ilmi, että perhe on ratkonut eriävät mielipiteensä keskustellen keskenään, ilman oppilaanohjaajan tukea. Omassa tutkimuksessamme haastateltavamme eivät kuitenkaan tuoneet esiin ajatuksia siitä, että erimielisyyksiä jatko-opintopaikasta olisi ollut. Syynä saattaa olla haastatteluiden ajankohta, 9. luokan syksy, jonka vuoksi yhteishaku tuntui vielä kaukaiselta

huoltajien mielestä. Enemmänkin huoltajat toivat esiin odottavia näkemyksiä keväälle ja yhteishalun tekemiseen.

Huoltaja 5: ”Tytöllähän ne vaihtuu joka päivä ne mielipiteet mikä se on...--- aika hajanaista.”

Iso askel kohti päätöksentekoa on tietoisuus mahdollisuuksista. Tällä tarkoitetaan ammatteihin ja koulutuksiin liittyvää tietoa. Ammattitietoa ovat esimerkiksi osaa-misvaatimukset, jotka liittyvät eri työtehtäviin. Koulutustieto on vastaavasti informaatiota koulutustarjonnasta sekä opiskeluhausta ja -valinnasta. Tieto ja itsetuntemus mahdollisuuksista rakentavat perustan päätöksenteolle. Varsinaiset päätöksenteon prosessin vaiheet ovat oivaltaminen, tietojen jäsentäminen, valinnan vaihtoehtojen laajentaminen tai rajaaminen, valintojen tekeminen, toteuttaminen ja arviointi. (Lerikkanen, 2012.)

Päätöksenteko saattaa johtaa myös tilanteeseen, jossa asiakas löytää vain vähän valinnan vaihtoehtoja. Silloin ohjauksessa on tarpeen laajentaa vaihtoehtojen määrää. Toisaalta voidaan taas olla tilanteessa, jossa ohjattavalla on liian monta hyvää vaihtoehtoa valittavanaan. Tällöin ohjausta tarvitaan kiteyttämään ohjattavan ajatuksia. Kiteyttämällä rajataan toisilleen lähellä olevia vaihtoehtoja muutamaa todennäköiseen vaihtoehtoon. (Lerikkanen, 2012.)

Valitsemisessa ohjattava tekee vertailua ja asettaa vaihtoehtoja paremmuusjärjestykseen. Ohjattava myös arvioi, kuinka kukin vaihtoehto mahdollistaa tavoitteiden saavuttamisen. Samalla ohjauksessa arvioidaan, mitä haittoja ja hyötyjä valinnoista voi koitua asiakkaalle, hänen läheisilleen ja yhteiskunnalle. Tavoitteena on löytää kaksi tai kolme toteuttamiskelpoista vaihtoehtoa. Toteuttamisvaiheessa ohjattava tekee valittujen vaihtoehtojen toteuttamisen suunnitelman ja saattaa sen käytäntöön. Ohjauksen tehtävänä on tässä vaiheessa tukea asiakkaan sitoutumista suunnitelmansa toteuttamiseen. Päätöksentekoprosessi päättyy arviointiin. Siinä käydään läpi, millaisten vaiheiden kautta valintakysymykset ovat ratkenneet ja millä tavoin päätöksentekovalmiudet ja -taidot ovat kehittyneet. Lisäksi arvioidaan lisäohjauksen tarvetta. (Lerikkanen, 2012.)

8. YHTEENVETO

Seuraavaksi vedämme tuloksia yhteen ja esittelemme analyysiprosessimme myötä syntyneet kaksi keskeistä teemaa, joiden perusteella vastaamme varsinaisesti tutkimuskysymykseemme. Tutkimuskysymyksemme oli siis selvittää millaisia näkemyksiä huoltajilla on yhteistyöstä oppilaanohjaajan kanssa erityisesti jatko-opintoihin ohjaukseen liittyen 9. luokan aikana.

8.1 Analyysiprosessin myötä syntyneet teemat

Huoltajien esittämät toiveet ja odotukset jaettiin kolmeen kategoriaan pääluokista syntyneiden alaluokkien tulosten perusteella. Ensimmäisessä kategoriassa huoltajat eivät osanneet odottaa tai toivoa yhteistyöltä juuri mitään, toisessa yhteistyön toivottiin olevan tiedottavampaa ja kolmannessa oppilaanohjauksen toivottiin olevan holistista ja kokonaisvaltaista. Näiden yhteenvetojen perusteella muodostimmekin kaksi teemaa, joiden perusteella huoltajat rakensivat näkemyksensä siitä, mitä odottavat tai toivovat yhteistyöltä oppilaanohjaajan kanssa jatko-opintoihin ohjauksessa. Teemat ovat: *Henkilökohtainen ohjaussuhde sekä luottamuksen rakentuminen ohjaussuhteen kautta.*

Henkilökohtaisen ohjaussuhteen muodostuminen

Perusopetuslaissa sekä Vihdin ja Naantalin kunnan opetus- ja ohjaussuunnitelmissa määritellään huoltajan ja koulun sekä oppilaanohjaajan välisestä yhteistyöstä hyvin perusteellisesti ja tarkasti. Yllätyimmekin tutkiessamme haastatteluvastauksiamme siitä, että moni huoltaja koki yhteydenpidon oppilaanohjaajan kanssa melko väljäksi. Oppilaanohjaus koettiin epämääräiseksi ja vieraaksi. Huoltajat ajattelivat oppilaanohjaajan hoitavan yhteishaun 9. luokan aikana, mutta laajempaa käsitystä oppilaanohjauksen sisällöstä ei juuri ollut. Koska suurin osa haastatelluista koki oppilaanohjaajan vieraaksi, ei heillä ollut odotuksia tai toiveita kuluvalle lukuvuodellekaan yhteistyöstä. Nuoren tulevaisuuden suunnitelmat ja jatko-opiskelutoiveet nähtiin enemmänkin nuoren omana ja perheen omana asiana. Ensimmäinen teema jonka nostamme esiin, on: *henkilökohtainen ohjaussuhde.* Tässä käsitteellä ohjaus tarkoitamme niin oppilaan ja oppilaanohjaajan kuin huoltajan ja oppilaanohjaajan välistä ohjauksellista suhdetta. Tutkimustulos-

temme perusteella tämä muodostuu sen perusteella, kuinka tiivistä yhteydenpito on ollut aiemmilla vuosiluokilla. Mikäli oppilaanohjaajan ei ole koettu vaikuttaneen mitenkään merkittävästi nuoren koulunkäyntiin aiemmilla vuosiluokilla, ei tarvetta henkilökohtaisen ohjaussuhteen muodostumiselle nähty nyt viimeiselläkään peruskoulun vuosiluokalla. Mikäli taas oppilaanohjaajan merkitys oli ollut havaittavissa tai jopa merkittävä, oli huoltajille itsestään selvää, että henkilökohtainen ohjaussuhde säilyy myös viimeisen lukuvuoden ajan.

Luottamuksen rakentuminen ohjaussuhteen kautta

Oppilaanohjaajan tärkein tehtävä yleisesti ajatellen on tukea jokaista nuorta löytämään oma elämänpolkunsaa. Monen haastatellun mukaan nyt 9. luokalla ohjausta on kyllä saatavilla, mutta sen koettiin olevan myöhäistä sen puolesta, että kahdenkeskistä kontaktia oppilaanohjaajan ja oppilaan välillä ei ole ollut aiemmilla vuosiluokilla. Tästä johtuen huoltajat kokivat, ettei oppilaanohjaaja tunne riittävän hyvin heidän nuortaan ohjatakseen häntä ammatinvalinnassa tai jatko-opintojen suhteen. Toinen teemamme rakentui edellisen ajatuksen ympärille ja on: *luottamuksen rakentuminen ohjaussuhteen kautta*.

Oppilaanohjaajan tuki koulunkäynnissä ja hyvien arvosanojen saamisessa nähtiin tärkeämpänä jo 7. ja 8. luokalla. Moni huoltaja koki, ettei nuori enää 9. luokan aikana ehtisi nostamaan arvosanojaan riittävästi, vaan oppilaanohjaajan tukea olisi tarvittu jo aiemmin. Jatko-opiskelupaikkaa ja -toiveita nuori voi oppilaanohjaajan tuella pohtia, mutta mahdollisuudet päästä haluamaansa paikkaan opiskelemaan ovat sitä heikommat, mitä alempia arvosanoja todistukseen jää. Jatko-opintoihin ohjaus nähtiinkin vaan jonkinlaisena päätepisteenä yhteiselle matkalle, jonka oppilas, hänen huoltajansa ja oppilaanohjaaja aloittavat jo alempien luokka-asteiden aikana.

Huoltaja 5: ”Se oon tarve ois ollu suurempi jo esimerkiks kasilla, nyt ollaan tavallaan myöhässä. --- esimerkiks viime lukuvuoden todistuksen perusteella, et mitä pitäis tehdä, et vois saavuttaa sitä, tätä, tota, eiks se koulu oo niinku antanu mitää ohjeit--- vähän niinku et sulla pitäis olla tälläsii numeroit jos sä haluut vaikka lukioon tai jotain pitäis ehkä tehdä jos sä haluut sinne lukioon.---

Avainasiana tähän onnistuneeseen ohjaussuhteeseen sekä luottamuksen rakentamiseen pidettiin oppilaan ja oppilaanohjaajan välistä tiivistä kontaktia läpi koko ylä-

koulun. Myös Laukaan kunnan oppilaanohjauksen kehittämishankkeen vastauksissa vanhemmat toivoivat oppilaanohjauksessa kiinnitettävän huomiota nuoren kasvun ja kehityksen tukemiseen mm. siten, että yksinäiset nuoret tunnistettaisiin ja heitä aktivoitaisiin ja rohkaistaisiin esimerkiksi harrastusten pariin. (Napari, 2012.) Kaiken perustana voidaankin nähdä perustavanlaatuisen luottamuksen rakentumista oppilaan ja oppilaanohjaajan välille. Tämä luottamuksen välittyminen koteihin asti toisi myös oppilaiden huoltajille turvallisuuden tunnetta sen suhteen, että oppilaanohjaaja on kiinnostunut heidän nuorensa tulevaisuudesta. Haastattelemamme huoltajat pitivät tärkeänä oppilaanohjaajan ja nuoren välistä henkilökohtaista suhdetta.

Nuoren valmiuksia päätöksentekoon voidaan kehittää itsetuntemuksen kehittämisellä. Ohjauksen klassinen kysymys ”kuka minä olen?”, on hyvin ajankohtainen. Itsetuntemus on asiakkaan realistista käsitystä luonteenpiirteistään, ominaisuuksistaan, taidoistaan sekä asioista jotka ovat hänelle arvokkaita. Itsetuntemus rakentuu elämäntapahetimitä sekä niihin liittyvistä muistoista ja tunteista. Nämä muodostavat asiakkaan identiteetin, joka kertoo sisäisenä mallina kuka ja millainen minä olen. Identiteetin muodostamiseen tarvitaan reflektiokykyä. Tämän kehittymistä ohjaaja voi tukea toimimalla peilinä, joka antaa itsetuntemukseen liittyvää palautetietoa asiakkaalleen. (Lerkkanen, 2012.)

9. POHDINTA

Tässä luvussa pohdimme tutkimuksen teon jälkeisiä ajatuksiamme. Ensin kertaamme tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen vaikuttavia asioita. Lopuksi tuomme vielä mieleemme nousseita ajatuksia tutkimuksestamme sekä tutkittavasta aiheestamme.

9.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi kulkee läpi koko tutkimusprosessin, eikä sitä täten voida erottaa omaksi tutkittavaksi alueekseen. Koska tutkija ja hänen persoonansa on keskeisessä asemassa tutkimuksen onnistumisen kannalta, on laadullisen tutkimuksen lähtökohdana tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen. Voidaan siis katsoa, että laadullisen tutkimuksen eräänlainen objektiivisuus syntyy tutkijan oman subjektiivisuuden tiedostamisesta. (Eskola & Suoranta, 1999.) Koska tämän johdosta laadullisen tutkimuksen pääasialliseksi luotettavuuden kriteeriksi nousee tutkija, on tutkimusprosessin kuvaukseen tutkimusraportissa kiinnitettävä huomiota. Tutkimusessamme olemme pyrkineet kuvaamaan tämän prosessin toteutumista tarkasti ja huolellisesti, jotta lukija saa mahdollisimman kattavan kuvan tutkimuksen lähtökohdista lähtien aina tutkimustuloksiin asti. Tiedostimme tutkimusta tehdessämme heti alkumetreiltä lähtien subjektiivisuutemme. Tällä tarkoitamme sitä, ettemme voineet lähteä tutkimuksen tekoon puhtaalta pöydältä. Olemme työskennelleet huoltajien kanssa aiemminkin, joten meillä molemmilla oli joitakin ennakkokäsityksiä ja olettamuksia siitä, mitä huoltajat vastaisivat ja mitä heiltä kannatti kysyä. Toisaalta pidimme tätä etukäteistietoutta rikkautena, sillä osasimme paneutua heti juuri niihin kohtiin, jotka mielestämme kaipasivat lisätutkimusta.

Kvantitatiivisesta tutkimuksesta poiketen, ei laadullisen tutkimuksen arvioinnissa yleensä käytetä validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä (Eskola & Suoranta, 1999). Osaltaan kuitenkin tässäkin tutkimuksessa pohdimme sekä tutkimuksen pätevyyttä että myös toistettavuutta. Laadullisen tutkimuksen pätevyyttä voi Malinowskin (1961, ks. Moilanen & Räihä, 2001) mukaan lisätä kolmella tapaa. Nämä liittyvät läheisesti raportoinnin merkittävyyteen. Ensimmäisen mukaan tutkijan on kuvattava tarkasti tutkimuksen menetelmäosuutta. Olemme perehtyneet tähän raportin osaan kattavasti ja tarkoituk-

senamme oli auttaa lukijaa ymmärtämään, miten olemme aineistomme hankkineet ja miten kyseisiin tuloksiin päästiin. Toiseksi tutkijan on tuotettava sellainen raportointi, jonka perusteella lukija pystyy arvioimaan luotettavuutta. Kolmas neuvo korostuu merkitysrakenteiden tulkinnassa, sillä sen mukaan tutkijan on muistettava pitää tulkinnat erossa tutkittavien suorista vastauksista. Tähän kiinnitimme huomiota, sillä pelkän aineiston kuvailun sijasta pyrimme näkemään juuri tutkittavien lausuntojen taakse, ja löytämään merkitykset vasta tätä kautta.

Haastatteluiden luotettavuuden pohdinta käynnistyy jo siitä, olemmeko osanneet operationalisoida keskeiset käsitteet tarpeeksi kattavasti teemahaastattelurungoksi. Tämän luotettavuutta lisää suorittamamme esihaastattelu, joka myös Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan parantaa tutkimuksen pätevyyttä, kun tiedetään varmasti mitä kysymyksillä tavoitellaan. Haastattelun luotettavuus kasvoi myös siksi, että olimme ennen tutkimukseen ryhtymistä molemmat tehneet muutamia haastatteluja jo aiemmissa opinnoissamme ja päässeet täten harjoittelemaan haastatteluiden tekemistä. Hirsjärvi ja Hurme (2001) tukevat tätä ajatusta, sillä heidän mielestään onnistuneen haastattelun teko on vaativaa ja edellyttää haastattelijakoulutusta.

Harkinnanvarainen tutkimusjoukko oli mielestämme tutkimuksen pätevyyden kannalta perusteltua, sillä tarkoituksena oli saada haastatteluista mahdollisimman paljon tutkimusta eteenpäin vievää tietoa. Haastattelun haittapuolina on haastateltavien taipumus tuottaa sosiaalisesti suotavia vastauksia, jolloin asioita mahdollisesti kaunistellaan (Hirsjärvi & Hurme, 2001). Pyrimme välttämään tämän kertomalla haastateltaville, että on hyväksyttävää vastata, ettei tiedä jostain asiasta, joka on haastateltavalle vieras. Ongelmana voi nähdä myös haastattelutilanteen kontekstisidonnaisuuden, sillä tutkittavat saattavat puhua haastattelutilanteessa toisella tavoin, kuin mitä normaalisti puhuisivat (Hirsjärvi ym., 2004). Haastatteluiden alussa pyrimmekin rentouttamaan tunnelmaa juttelemalla haastateltavien kanssa ensin muista aiheista ja vielä ennen siirtymistä varsinaisiin tutkimuskysymyksiimme, rohkaisimme heitä vastaamaan juuri niin kuin he asiasta ajattelevat. Kerroimme haastateltaville myös tarkasti heidän anonymiteetin säilyttämisestä tutkimuksessamme, jottei heidän tarvitsisi pohtia sitä vastatessaan kysymyksiimme.

Luotettavuus liittyy myös siihen, olemmeko osanneet esittää asiat oikein, kysymmekö liian suoria kysymyksiä tai johdattelimmeko haastateltavia liikaa. Luotetta-

vuutta lisää varmasti ainakin hyvin sujunut koehaastattelu, jonka palautteen mukaan haastattelukysymyksemme olivat hyvin ymmärrettävissä, mutta eivät kuitenkaan liian suorita ja rajaavia. Haastatteluja tehdessämme pyrimme kiinnittämään huomiota kuuntelemiseen ja annoimme haastateltavan puhua rauhassa. Haastatteluja kuunnellessamme pystyimmekin toteamaan haastattelujen menneen suunnittelemaamme tavalla. Haastateltavat olivat suurimmaksi osaksi äänessä ja itse haastattelijoina huolehdimme lähinnä siitä, että jokainen haastatteluteema tuli käsiteltyä. Joissain kohdissa haastateltavia piti johdatella takaisin teemojemme pariin, mutta tämän katsomme olleen vain ajan säästämisen ja tutkimuksen kannalta parhaan mahdollisen tuloksen saamiseksi välttämätöntä. Toisaalta sivu raiteille poikkeaminen voidaan nähdä onnistuneena ilmapiirin luomisena haastattelu tilanteessa. Haastatellut kokivat tilanteet miellyttäväksi, avoimiksi ja luotettaviksi. Suora palaute jonka saimme haastatteluiden jälkeen haastateltavilta, oli myönteistä. Vaikka teemat, joiden ympärillä haastattelut käytiin, oli joillekin vaikeita. Siitä huolimatta naurahdukset ja hymyt haastatteluiden aikana kertoivat onnistumisesta hyvän ilmapiirin luomiseksi.

Aaltolan (1992) mukaan kielen sanoma ja sitä kautta tulkittava merkitys voidaan selvittää vain suhteessa viitekehukseen. Haastatellut huoltajat puhuvat siis omasta viitekehksestään käsin ja kielen varsinainen sanoma on kiinteästi liitoksissa tähän viitekehukseen. Viitekehys muodostuu elämäkäytännöistä, joten heidän käyttämänsä kieli rakentuu ikään kuin sen kulttuurin tuottamana, jossa he elävät. (Moilanen & Räihä, 2001.) Viitekehukseen eli huoltajan maailmaan pääseminen oli meille melko helppoa, koska olemme molemmat tehneet yhteistyötä huoltajien kanssa ennenkin. Herkkyys aistia vanhempien tunnetiloja ja ymmärtää vaikeitakin lähtökohtia, oli meidän vahvuutemme haastatteluista tehdessä. Toisaalta oli vaikeaa olla tilanteessa täysin samalla viivalla olematta asiantuntijan roolissa. Tietty nöyryys ja kunnioitus haastateltavia kohtaan olivat molemmille itsestään selvyys, joka auttoi viitekehukseen pääsemistä.

Tutkimuksen eettisyydessä kiinnitimme huomiota anonymiteetin takaamiseen, jolla pyrimme tutkittavien ja meidän välisen luottamuksen synnyttämiseen. Haastattelussa on yleisesti ottaen vaikeampi taata anonymiteettia kuin lomaketutkimuksessa (Hirsjärvi & Hurme, 2001). Muuttamalla tutkittavien nimet koodeiksi sekä poistamalla aineistosta kaikki ne osiot, joissa viitataan peruskouluun, jota huoltajan nuori käy, uskomme anonymiteetin säilyneen. Ennen aineiston keruuta varmistimme jokaiselta haas-

tateltavalta heidän halukkuuden osallistua haastatteluun. Lisäksi kerroimme hyvissä ajoin etukäteen mitä tutkimus koskee, mitä itse haastattelutilanteessa tapahtuu sekä haastattelun nauhoittamisesta.

9.2 Koulutuksen periytyvyydestä

Lopuksi haluamme hieman tarkastella myös 2000-luvulla keskusteluun nousutta ilmiötä koulutuksen periytyvyydestä, koska ajattelemme tämän ilmiön olevan suoraan yhteydessä vanhempien rooliin nuoren ammatinvalinnan pohtimisen kanssa. Keskustelu koulutuksen periytyvyydestä on erittäin ajankohtainen. Opetusministeri Jukka Gustafsson kertoo opetus- ja kulttuuriministeriön sivuilla 5.10.2012 julkaistussa tiedotteessaan, että valtioneuvosto tulee vuoden 2013 aikana hyväksymään ensimmäistä kertaa koulutuksellisen tasa-arvon toimenpideohjelman, jonka tavoitteena on vähentää sukupuolten välisiä osaamis- ja koulutuseroja sekä koulutuksen periytyvyyttä kaikilla koulutusasteilla. Perusopetuksen osalta tavoitteena on erityisesti puolittaa koulujen ja alueiden väliset erot, sukupuolten osaamistasoero sekä sosiaalisen ja etnisen taustan selitysosuus perusopetuksen oppimistuloksista vuoteen 2020 mennessä. (Gustafsson, 2012.) Lisäksi perehtyessämme tutkimustamme varten eri teorioihin, törmäsimme käsitteeseen koulutuksen periytyvyys. Koulutuksen periytyvyydellä tarkoitetaan siis sitä, että perheen sosioekonominen tausta vaikuttaa siihen, mihin nuori suuntautuu jatko-opintoihinsa.

Vanhemmuuden perimä voidaan linkittää myös koulutuksen periytyvyyteen. Kärkkäisen (2004) väitöstutkimuksessa tuli esille samansuuntaisia johtopäätöksiä, joita nousi esille myös tekemissämme haastatteluistamme. Esimerkiksi koulutusmahdollisuuksien paranemisesta huolimatta edelleen vanhempien koulutus ja ammattimukainen sosiaaliluokka vaikuttavat heidän lapselleen asettamiinsa koulutustaso tavoitteisiin, tämän omiin koulutustavoitteisiin, koulumenestykseen, koulutustasoon ja -ammattiin sekä sijoittumiseen työelämässä. Vanhempien koulutus lisää koulutuksen arvostusta eli koulutusmyönteisyyttä. Alempien sosiaaliryhmien ja vähiten koulutettujen vanhempien lapset selviytyvät koulutuksessa ja sijoittuvat työelämään suhteellisesti muita huonommin. (Kärkkäinen, 2004.)

Haastatteluissamme nousi esille yhteys sen välille, mitä korkeammin koulutettu vanhempi oli, sitä myönteisemmin hän suhtautui oman nuoren jatkokoulutus ajatuksiin, vaikka ne eivät olisikaan suuntautuneet lukioon ja sen myötä korkeakouluopintoihin.

Toisaalta alemmin koulutetut vanhemmat halusivat lapselleen ennen kaikkea mieluisan jatko-opiskelupaikan, useat toivoivat parempaa koulutusta kuin mitä itsellään on. Kuten Kärkkäisenkin (2004) tutkimuksessa tuli esille, niin vanhemmat pyrkivät antamaan lapsilleen itseään paremman tai vähintään samantasoisien koulutuksen ja auttamaan sillä heitä selviytymään elämässä itseään paremmin. Alla vielä osuva lainaus tekemistämme haastatteluista liittyen koulutuksen periytyvyyden ajatukseen:

Huoltaja 9: ”Tuleeko se jopa vanhempien painostuksesta, et lapsethan suuntautuu aika pitkälle sinne mitä vanhemmat tekee --- tai mitä suvussa tehdään --- mä itse en anna ollenkaan näitä ohjureita, et sillä vaan, et mitä voi ja tähän persoonaan kattoo sit, et ei suinkaan sitä mitä suvussa tehdään...--- ei aina tiedä onko se sen nuoren valinta. ---helposti se on vanhempien kunnianhimoo.”

Koulutus on nähty investointina inhimilliseen pääomaan ja siten lasten mahdollisuutena selviytyä vanhempiaan paremmin elämässä sekä sosiaalisen liikkuvuuden väylänä. Siihen perustuen Suomessa on perinteisesti vallinnut koulutusmyönteinen kulttuuri. Koulutusta on pidetty investointina inhimilliseen pääomaan myös maan koulutuspolitiikassa. (Kärkkäinen, 2004.)

Esiteollisella aikakaudella oli hyvinkin tavallista, että lapset perivät vanhempiensa ammatin ja jatkoivat heidän työtään. Voidaan siis sanoa, että koulutus tai ainakin käsitykset koulutuksen merkityksestä ovat periytyneet vanhemmilta lapsille. 2000-luvun Suomessa akateemisen perheen lapsella on ei-akateemisen perheen ikätoveriin verrattuna moninkertainen todennäköisyys päätyä korkeakoulutukseen ja sitä vaativille aloille, joten koulutuksen voidaan edelleen ajatella olevan periytyvä käsite. Suomen ylioppilaskuntien liiton koulutuspoliittinen vastaava Jukka Vornanen julkaisi kolumnin Turun Sanomissa elokuussa 2010, jossa hän pohti koulutuksen periytyvyydestä aiheutuvia ongelmia. Vornasen mukaan koulutuksen periytyvyys on vähentynyt viimeisen viidenkymmenen vuoden aikana huomattavasti, mutta periytyvyyskertoimet ovat edelleen merkittäviä. Koulutussosiologian professorin Osmo Kivisen mukaan ”lapsi tuo kouluun kotitaustansa edut ja haitat. Nämä määrittävät osaltaan sitä, missä määrin kukin omakseen koulun tarjoamat tiedot, taidot, arvot ja asenteet ja miten niiden avulla elämässä etenee”. Kotitaustan vaikutuksiin on kodin ulkopuolella vaikea puuttua, mutta periytyvyyden voimakkuuteen vaikuttavat myös useat perheen ulkopuoliset tekijät. Koulujen alueellinen sijoittuminen, liian aikainen valinnaisuus, jatko-opiskelupaikkojen arvotta-

minen, sekä tiedon puute vaihtoehtoista vahvistavat periytyvyyttä jo perusasteella. Lasten ja nuorten tulevaisuuden kannalta koulutuksen periytyvyys tarkoittaa ennen kaikkea epätasa-arvoisia mahdollisuuksia ja tietoisesti tai tiedostamatta luotuja valmiita suunta- viivoja. Yksilöiden sekä yhteiskunnan kannalta olisi kuitenkin parempi, että jokainen lapsi ja nuori löytäisi omia kykyjään ja lahjojaan vastaavan itselleen sopivan koulutus- ja työuran. (Vornanen, 2010.) Ministeri Jukka Gustafssonin mukaan työ koulutuksen periytyvyyttä vastaan olisi tehtävä menestyksekkäämmiin. Koulutetut perheet antavat hyvää mallia siinä, kuinka hyviin tuloksiin lapset voivat päästä, kun saavat tuen toteuttaa omaa lahjakkuuttaan. Tämä tuki täytyy tarjota jokaiselle, ettei tausta muodostuisi elämälle kahleeksi vaan ponnahduslaudaksi. (Gustafsson, 2012.)

9.3 Kehittämisideoita ja ehdotuksia aiheiksi jatkotutkimusta varten

Omassa tutkimuksessamme haastatellut toivat esiin muutamia kehittämisideoita yhteydenpidolle jatkossa, etenkin jatko-opintoihin liittyen. Jokainen haastatelluista piti oppilaanohjauksen merkitystä tärkeänä ja hieman harmitteli sitä, että yhteydenpito oppilaanohjaajan kanssa on jäänyt niin vähäiseksi. Haastatellut kaipasivatkin selkeämpää informaatiota siitä, mitä oppilaanohjaus peruskoulussa pitää sisällään. Huoltajat toivoivat esimerkiksi oppilaanohjaajan lähettävän lukukauden alussa Wilman kautta tietoa koteihin, mitä oppilaanohjaus milläkin luokka-asteella pitää sisällään. Näin myös huoltajat voisivat halutessaan aktiivisemmin olla yhteyksissä oppilaanohjaajaan, kun tietäisivät, mitkä asiat kuuluvat oppilaanohjaajan vastuualueeseen.

Koska tutkimustuloksemme osoittivat sen, ettei huoltajilla edes ole tarvetta pitää yhteyttä oppilaanohjaajan kanssa, niin on syytä pohtia yhteydenpidon merkitystä myös hieman laajemmassa mittakaavassa. Yleisellä tasolla ajateltuna erilaisia kodin ja koulun vuoropuhelua tukevia yhteistyömuotoja tulisi kehittää koko perusopetuksen ajan ja erityisesti siinä vaiheessa, kun siirrytään kouluasteelta toiselle tai muissa siirtymävaiheissa. Tieto- ja viestintäteknikkaa käytetään parantamaan ja monipuolistamaan tiedon kulua ja yhteydenpitoa kodin ja koulun välillä. Perusopetuksen päättövaiheessa huoltajalle tulee antaa tietoa ja mahdollisuus keskustella oppilaan jatkokoulutukseen liittyvistä kysymyksistä ja mahdollisista ongelmista oppilaanohjaajan ja oppilashuollon eri asiantuntijoiden kanssa. (Sundvall-Huhtinen ym., 2010.) Myös Laukaan kunnan kodin ja koulun yhteistyön tiivistämistä koskevan kehittämishankkeen tuloksissa nousi esiin vanhempi-

en toive saada enemmän tietoa nuoren koulukäynnistä ja elämästä. Yhteydenpidon toivottiin olevan avoimempaa ja yhteydenpitokynnys haluttiin mahdollisimman matalaksi. (Napari, 2012.) Jäimmekin pohtimaan, onko Wilman monet hyvät puolet jollain tapaa ajanut alas perinteisemmän yhteydenpidon. Nyt Wilman kautta saa yhteyden koteihin nopeasti, mutta moni haastatelluistammekin koki Wilman kautta yhteydenpidon kasvotomaksi, jolloin henkilökohtaisen ohjaussuhteen muodostuminen ei toteudu.

Kuten Vihdin opetussuunnitelmassa, niin myös Naantalın opetussuunnitelmassa korostetaan koulun ja kodin välisen yhteistyön merkitystä. ”*Opetus ja kasvatustulee järjestää yhteistyössä kotien ja huoltajien kanssa siten, että jokainen oppilas saa oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea.*” (Naantalın kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma, 2011, 165). Tärkein päämäärä on se, että jokaisen koulun työntekijän tulisi nähdä, että vuorovaikutus kodin kanssa lisää opettajan oppilaantuntemusta ja auttaa opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Kodin ja koulun toimivalla yhteistyöllä on vaikutusta oppilaiden koulumenestykseen, kotitehtävien tekemiseen ja yleiseen asenteeseen opiskelua kohtaan. Epsteinin (2004) mukaan, joka on tutkinut paljon kodin ja koulun yhteistyötä, laadukkaan yhteistyön tulokset näkyvät aina konkreettisesti oppilaissa ja heidän koulunkäynnissään. (Launonen, ym., 2004.)

Vastuu kodin ja koulun yhteistyön edellytysten kehittämistä on luonnollisesti opetuksen järjestäjällä. Yhteistyö edellyttää koulun koko henkilöstön halua yhteistyöhön ja aktiivisuutta sekä keskustelua ja tiedottamista huoltajan, opettajan ja oppilaan oikeuksista sekä velvollisuuksista. Yhteistyön lähtökohtana on eri osapuolien keskinäinen kunnioitus. Kodin ja koulun yhteistyössä otetaan huomioon perheiden erilaisuus, yksilölliset tarpeet sekä perheen kieli- ja kulttuuritausta. Huoltajille annetaan tietoa opetussuunnitelmasta, opetuksen järjestämisestä, opintoihin liittyvästä arvioinnista, oppilaan tuen tarpeista ja tuen saannin mahdollisuuksista. Huoltajille kerrotaan myös mahdollisuudesta osallistua kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä kouluyhteisön hyvinvoinnin ja turvallisuuden edistämiseen. (Naantalın kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma, 2011; Vihdin kunnan opetussuunnitelma vuosiluokille 1-9. Yleinen osa. 2009.)

Varsinaisesti jatko-opintoihin ohjaukseen liittyen kehittämisideoita haastateltavien puolesta esitettiin lähinnä TET-jaksojen järjestämisen suhteen. Nykyisin järjestelyin toteutettuna työelämään tutustumisen mahdollisuus nähtiin melko kapeana. Oppilas

osallistuu kahden viikon ajan jonkun työpaikan arkeen, mutta varsinaisiin alan työtehtäviin oppilas pääsee hyvin harvoin kunnolla tutustumaan tai ainakaan niitä kokeilemaan. Esimerkiksi kaupan alalla huoltajien kokemusten mukaan työtehtävät saattavat olla tautoktilojen siivoamista tai muuten hyvin kaukana sen alan varsinaisista työtehtävistä. Eräs haastatelluista heittäkin ilmoille ajatuksen virtuaalisesta tet-jaksosta. Tämän kautta oppilas pystyisi tutustumaan virtuaalisesti alan työtehtäviin ja saisi ehkä konkreettisemmän kuvan siitä, mitä alla työskentely vaatii ja mitä työtehtäviä kuhunkin työhön kuuluu. Tämä mahdollistaisi myös useampaan vaihtoehtoon tutustumisen. Taloudellisen tiedotustoimiston TATin koordinoima Yrityskylä on 6.-luokkalaisille suunnattu yhteiskunnan, työelämän ja yrittäjyyden oppimisympäristö. Yrityskylässä on yli viidentoista eri yrityksen ja julkisen palvelun toimitilat. Oppilas työskentelee Yrityskylässä omassa ammatissaan, josta hän saa palkkaa sekä toimii kuluttajana ja kansalaisena osana yhteiskuntaa. (www.yrityskylä.fi) Mikäli tätä Yrityskylä-ideaa hieman lähtisi kehittelemään, voisi se olla yksi ratkaisu myös yläkouluikäisille oppilaille päästä tutustumaan toden mukaisesti eri alojen työtehtäviin. Lisäksi työelämävalmiuksia sekä -tietoutta olisi hyvä integroida eri oppiaineiden sisältöihin yhä enemmän. Laukaan lukion työelämämallissa (www.peda.net/veraja/lukiohanke) on mm. erittäin hyvin lueteltu miten eri lukioaineiden opetuksen sisällöissä on pystytty huomioimaan työelämäyhteyksiä. Tätä soveltaen olisi mahdollista pohtia samaa myös peruskouluihin. Tähän samaan ajatukseen liittyen huoltajat esittivät toiveita eri ammattialojen vierailijoiden käynneistä oppitunneilla kertomassa oppilaille uudenlaisia näkemyksiä eri ammattialojen työtehtävistä.

Itse ajattelimme myös vertaisryhmien merkityksen korostamisen oppilaanohjauksessa yläkoulussa olevan tärkeä asia jatko-opintoihin ohjaamisessa. Mikäli oppilaanohjauksessa pystyttäisiin vielä enemmän hyödyntämään pienryhmäohjausta, voisivat oppilaat saada vertaisiltaan tukea ja näkemystä jatko-opintohaaveisiinsa. Vertaisten avulla oppilaat voisivat olla vastaanottavaisempia kuulemaan realistista näkemyksistä jatko-opintosuunnitelmiinsa liittyen. Ja toisaalta, kuten jo aiemmin mainitsimme, on vertaisten merkitys myös valintojen tekemisessä nuorilla erittäin suuri. Tätä vertaisryhmissä työskentelyn ideaa voitaisiin soveltaa myös vanhempainiltoihin, etenkin 9. luokalla ennen yhteishakua olevaan vanhempainiltaan. Perinteisen luento- tai tiedotustyyppisen vanhempainillan sijaan koulu voisi oppilaanohjaajan johdolla järjestää ns. keskusteluvanhempainillan, johon vanhemmat voisivat osallistua yhdessä nuorensa kanssa.

Vanhempainillan tarkoituksena voisi olla herätellä vanhempia ja nuoria yhdessä pohtimaan nuoren vahvuuksia sekä kiinnostuksen kohteita tulevaisuutta silmällä pitäen. Pohdiskelu ja keskustelu voitaisiin järjestää pienryhmissä, joissa niin huoltajat kuin nuoretkin saisivat tukea ajatuksilleen toisilta huoltajilta ja nuorilta.

Ohjauksen piirissä on paljon teemoja ja aihealueita, joita voitaisiin tutkia lisää ja näin ollen kehittää eteenpäin. Kaustisen seudulla toteutetussa kehittämishankkeessa haluttiin kiinnittää huomiota tukea tarvitsevien oppilaiden jatko-opintoihin ohjaukseen. Tukea tarvitsevien oppilaiden huoltajilla ei kovinkaan usein ole tarpeeksi tietoa eri oppilaitoksissa tarjolla olevista tuen muodoista ja yksilöllisistä mahdollisuuksista suorittaa opintoja, jolloin tarkoituksenmukaisen opiskelupaikan valitseminen voi tuntua hyvinkin vaikealta. Tulevaisuudessa voisikin olla aiheellista tutkia ja pohtia toimivaa mallia jatko-opintoihin ohjauksessa tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla. Millaisia eri mahdollisuuksia ns. tavallisten jatko-opiskeluvaihtoehtojen lisäksi löytyy, esimerkiksi koulutuskokeilut ym., missä vaiheessa olisi hyvä aloittaa jatko-opintojen suunnittelu jne. Useimmissa jatko-opintoilloissa erilaisten tukimuotojen esittely jää muiden asioiden varjoon, vaikka opiskelun ja elämänhallinnan tukemisella voi olla ratkaiseva merkitys tukea tarvitsevien oppilaiden opintojen sujumisessa. (Rinkinen ym., 2012.)

Toholammen kunnassa on otettu käyttöön luokkaillat uutena yhteistyömuotona. Ideana on, että 7. luokan oppilaiden vanhemmat kokoontuvat luokittain eri iltoina keskustelemaan eri teemoista. Mukana luokkailloissa ovat olleet erityisopettaja, luokanohjaaja, kuraattori, oppilaanohjaaja ja kouluterveydenhoitaja. Vanhemmat ovat uuden mallin mukaan sitoutuneet aivan eri tavoin koulun toimintatapoihin. Avoin keskustelu, ajatusten jakaminen ja uusiin ihmisiin tutustuminen hyvässä hengessä kahvien ääressä ovat nostaneet vanhempien aktiivisuutta ja osallistumisprosessi on ollut huomattavasti korkeampi kuin perinteisissä vanhempainilloissa. (Hylkilä, 2012.) Mallia olisi mielenkiintoista kokeilla alueittain tai jopa valtakunnallisesti ja seurata tuloksia.

Vanhempien aktiivisuus saattaa olla sidoksissa myös mediaan ja siihen, miten paljon tai vähän esimerkiksi lehdissä uutisoidaan koulutushakuihin liittyvistä muutoksista ja mahdollisuuksista. Aivan tutkimuksen loppuvaiheessa, kun olimme vielä Naantalnin oppilaanohjaajaan yhteydessä kiitosten merkeissä, saimme kuulla, että kuluneen lukuvuoden 2012-2013 yhdeksännen luokan vanhemmista 56 oli käynyt keskustelemas-
sa nuoren jatko-opinnoista. Kaikkiaan yhdeksäsluokkalaisia oli 86. Jatko-opintoinfoa ei

ollut mitenkään muutettu, mutta vanhempien aktiivisuus edellisvuosiin verrattuna oli aivan huimaa, toki vain positiivisessa mielessä.

LOPUKSI

”Lähetin lapseni elämään, kuin laivan merelle. Ompelin purjeet ja neuvoisin väylät parhaan taitoni mukaan – mutta tuulille en voinut mitään.”(V. Välimäki)

Tämä ajatus, jonka alku on myös osa tutkimuksemme otsikkoa, kuvastaa mielestämme herkällä tavalla sitä ajatusta, joka kumpuaa niin monen huoltajan sisältä, heidän ajatellessaan oman nuorensa saattamista kohti aikuisuutta. Toivomme tämän työmme antavan myös huoltajille rohkeutta ja aloitteellisuutta ottaa vastaan ohjausta sekä olla avoimia yhteistyölle oman nuorensa asioiden kanssa. Jokaisen nuoren elämänpolku on tärkeä ja merkittävä. Yhteistyössä on voimaa, hyvässä yhteistyössä sitä on roimasti enemmän.

LÄHTEET:

Aaltola J., 1992. Merkityksen käsite ihmistutkimuksen ja kasvatuksen perusteiden analyysin lähtökohtana. Kokkola: Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti.

Ahonen, H. 1997. Vuorovaikutus auttamisen välineenä. Helsinki: Kirjayhtymä.

Alaja, K, 2007. Kasvun keskellä – Elämää murrosikäisen vanhempana. Helsinki. Kirjapaja.

Alasuutari P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Auvinen. 2004. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet. Jyväskylä: PS-kustannus, 16-47.

Erikson, H.1982. Lapsuus ja yhteiskunta. Jyväskylä: Gummerus.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Galdding, S. T. 1996. Counseling. A comprehensive profession. 3. ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

George R. L. & Christiani, T. S. 1990. Counseling: Theory and practice. 3 ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Gumesson, E., 2013. Good enough för föräldrar. Stockholm: Bokförlaget forum.

Gustafsson, J. 2012. Tasa-arvoinen koulu vaatii nopeita korjaustoimia. [online]. [viitattu 11.10.2013]. Saatavana www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/10/gustafsson_yhtenaiskouluseminaari.htm [!lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/10/gustafsson_yhtenaiskouluseminaari.htm).

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Helsinki: WSOY.

Hermanson, E.&Martsola, R. (toim.), 2006. Aikuinen vanhemmuus- katoavan kasvatuksen jäljillä. Helsinki: Kirjapaja.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.

HIGH SCHOOL CAREER EDUCATION: POLICY AND PRACTICE

Hanh Quah Theresa Truong, Murdoch University. A considerable Canadian Journal of Educational Administration and Policy, Issue #123, August 18, 2011. (<http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ946403.pdf>) viitattu 1.10.2012.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.

Hylkilä, M., 2012. Luokkaillat kodin ja koulun yhteistyön muotona. Teoksessa Rinkinen, A. & Siippainen, M. (toim.) Ohjauksen polkuja. Perusopetuksen oppilaanohjauksen kehittämistoiminnan hyvät käytänteet. Helsinki: Opetushallitus, 113-114.

Hämäläinen, J., 2010. Kotikasvatuksen arvot lapsen henkisenä pääomana. Teoksessa Jantunen, T. & Ojanen, E. (toim.) Arvot kasvatuksessa. Helsinki: Tammi, 57-72.

Ijäs, K. 2009. Arvot asuvat kotona – Ajatuksia perhearvoista. Helsinki. Kirjapaja.

Juutilainen, P-K, 2003. Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto- ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. Kehittämishanke.

Karila, K., Alasuutari, M., Nummenmaa, A.-R. & Rasku- Puttonen, H., 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Kasurinen, H. 2006. Ohjauksen kehittämisen lähtökohdat. Teoksessa Karjalainen, M. & Kasurinen H., (toim.) Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos,13-29.

Kasurinen, H., Merimaa, E. ja Pirttiniemi, J. (toim.) OPO Opinto- ohjaajan käsikirja. Opetushallitus, oppaat ja käsikirjat 2011:3.

Kiuru, N. 2008. Kaverit vaikuttavat nuorten suunnitelmiin ja koulusopeutumiseen. *Psykologia*,5/2008, vol. 40. 370-373.

Saatavilla pdf-muodossa: <URL:

<http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.jyu.fi/se/p/0355-1067/43/5/kaveritv.pdf>

Kärkkäinen, T., 2004. Koulutuksen ja lapsi-vanhempisuhteen yhteys elämässä selviytymiseen : Sosiaalinen perimä ja koulutuskulttuurisen pääoman periytyminen sukupolvesta toiseen. [viitattu 18.2.2013]. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 250. Saatavilla www- muodossa: <URL:

<https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/3767/koulutuk.pdf?sequence=1>

Lairio, M., Puukari, S. & Varis, E., 1999. Opinto-ohjaajan toimenkuva. Teoksessa Lairio, M. & Puukari, S. (toim.). Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 1, 21-41.

Launonen, L., Pohjola, K. & Holma, P., 2004. Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa Launonen, L. & Pulkkinen, L., (toim.). Koulu kasvuyhteisönä: kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä : PS-kustannus, 91-111.

Lerkkanen, J. 2012. Ohjaus-käsite ja päätöksenteon tukeminen. [online]. [viitattu 17.9.2012]. Saatavana www-muodossa: <http://www.erkkeri.info/fi/ohjaus-kiikarissa/31-ohjaus-kasite-ja-paatoksenteon-tukeminen->.

Lätti, M., 2008. Ohjaus osana opettajan työtä. Perusopetuksen aineenopettajien käsityksiä ohjauksesta. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja A: Tutkimuksia, 20. Joensuu. Viitattu, 7.5.2013.
http://www.karelia.fi/julkaisut/sahkoinenjulkaisu/A20_verkkojulkaisu.pdf.

Metso, T., 2004. Koti, koulu ja kasvatus- kohtaamisia ja rajakäyntejä. Suomen kasvatus-tieleellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 19.

Moilanen, P & Räihä P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola J. & Val-li R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tut-kimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 44–67.

Määttä, K. (toim.) 2007- Helposti särkyvää – Nuoren kasvun turvaaminen. Helsinki: Kirjapaja.

Naantalın kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma 2011.

Napari, L. 2012. Vanhempien kohtaaminen Laukaan kunnassa. Teoksessa Rinkinen, A. & Siippainen, M. (toim.) Ohjauksen polkuja. Perusopetuksen oppilaanohjauksen kehittä-mistoiminnan hyvät käytänteet. Helsinki: Opetushallitus, 120-122.

Neitola, M., 2011. Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen – vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat. Väitöskirja. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, kas-vatustieteiden laitos. Painosalama Oy. [Viitattu 18.2.2013.] Saatavilla www- muodossa. URL:<[http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/72512/AnnalesC324Neitola.pdf?seq-
uence=1](http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/72512/AnnalesC324Neitola.pdf?sequence=1)

OAJ, 2012. Opettajien ammattietiikka. [online]. [viitattu 19.12.2012]. Saatavana www-muodossa:
http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447767&_dad=portal&_schema=PORTAL.
http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447767&_dad=portal&_schema=PORTAL

Onnismaa, J. 2011. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.

Opetushallitus, 2007. Laatuja kodin ja koulun yhteistyöhön. [online]. [viitattu 24.7.2012]. Saatavana www-muodossa:
http://www.oph.fi/download/115274_laatuja_kodin_ja_koulun_yhteistyohon.pdf.

Parkkinen, J., Puukari, S. & Nissilä, P., 2001. Ohjauksen filosofinen perusta. Arvot ja eettiset kysymykset ohjauksessa. Teoksessa Lairio, M. & Puukari, S. (toim.). Muutok-sista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 23-39.

Peavy, R.V. 1997. Sociodynamic counselling. A constructivist perspective for the practice of counselling in the 21st century. Victoria: Trafford Publishing.

Peavy, R. V. 2004. Sosiodynaaminen näkökulma ja ohjauksen käytäntö. Suomentanut Petri Auvinen. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T., (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. ohjaustyön välineet. Jyväskylä: PS-kustannus, 16-44.

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

Perusopetuksen laatukriteerit, 2010. Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriön julkaisuja 2010:6. <http://www.minedu.fi/OPM/julkaisut>.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004. Opetushallitus. [online] [Viitattu 25.7.2013]. Saatavana www-muodossa: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus.

Pyykkö, A. 1990. Kriisit kasvun lähteenä. Loimaa: Loimaan kirjapaino.

Rantakangas, E. 2009. Peruskoulusta jatko-opintoihin – ohjauksen ja tuen merkitys opintojen niveltämisessä opiskelijoiden arvioimana. Lisensiaatin tutkimus, kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tampereen yliopisto.[online] [viitattu 9.9.2013]. Saatavilla www- muodossa: <URL: <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/lisuri00118.pdf>

Rinkinen, A. & Siippainen, M. 2012. Huoltajat ohjauksen tukena. Teoksessa Rinkinen, A. & Siippainen, M. (toim.) Ohjauksen polkuja. Perusopetuksen oppilaanohjauksen kehittämistoiminnan hyvät käytänteet. Helsinki: Opetushallitus, 109-118.

Rissanen, R. 2006. Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (15.6.2013)

Siippainen, M. 2012. Kunnalliset ja seutukunnalliset ohjaussuunnitelmat. Teoksessa. Rinkinen, A. & Siippainen, M. (toim.) Ohjauksen polkuja. Perusopetuksen oppilaanohjauksen kehittämistoiminnan hyvät käytänteet. Helsinki: Opetushallitus, 17-28.

Sinkkonen, J., 2010. Nuoruusikä. Helsinki: WSOY.

Solasaari, U., 2010. Arvot, rakkaus ja rajat. Teoksessa Jantunen, T. ja Ojanen, E. (toim.) Arvot kasvatuksessa. Helsinki: Tammi, 30-41.

Sundvall-Huhtinen, A., Treifeldt, T. & Auvinen, J. 2010. Vihdin perusopetuksen ohjaussuunnitelma, vuosiluokat 6-9.

Truong, 2011. High school career education: Policy and practice. [online]. [viitattu 1.10.2012]. Saatavana www-muodossa: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ946403.pdf>.

Tuomi & Sarajärvi 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
Vanhalakka-Ruoho, M. 2004. Ryhmänohjaus opinto-ohjauksen työmuotona. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksissa. Helsinki: Opetushallitus, 135-144.

Vihdin kunnan opetussuunnitelma vuosiluokille 1-9. Yleinen osa. 2009. [online]. [viitattu 15.3.2013]. Saatavana www-muodossa: http://www.vihti.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vihti/embeds/15676 OPS_yleinen_osa.pdf.

Vornanen, J. 2010. Koulutuksen periytyvyys on edelleen ongelma. [online]. [viitattu 11.10.2012]. Saatavana www-muodossa: <http://www.ts.fi/mielipiteet/lukijan+kolumni/152927/Koulutuksen+periytyvyys+on+edelleen+ongelma>.

Väljjarvi, J. 2004. Opinto-ohjaus tasa-arvoisen osaamisen mahdollistajana. Teoksessa Kasurinen, H. (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksissa. Helsinki: Opetushallitus, 21-39.

Värri, V.-M., 2010. Kasvatuksen ihanteista ja päämääristä tässä ajassa. Teoksessa Jantunen, T. & Ojanen, E. (toim.) Arvot kasvatuksessa. Helsinki: Tammi.

Yli-Koski, J. 2004. *Kuinka moni asia on vaikuttanut mutta lopullinen päätös on oma!?* Keskiasteen koulutuspaikan valinta yhdeksäsluokkalaisten kertomana. [viitattu 14.2.2013]. Pro gradu. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos. Saatavilla www-muodossa:
<URL: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/8875/URN_NBN_fi_jyu-200524.pdf?sequence=1>