

# **Tunteiden ja tavoitteiden tulkki**

Kriittinen diskurssianalyysi Perusopetuksen opetussuunnitelman  
perusteista oppilaanohjauksen osalta

Marjut Manka

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2015

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Manka, Marjut. 2015. Tunteiden ja tavoitteiden tulkki. Kriittinen diskurssi-analyysi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista oppilaanohjauksen osalta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.**

Suomessa ohjaukoulutuksen perustana käytettävä kirjallisuus esittää ohjauksen ohjattavan elämään liittyvien ongelmien ratkaisemisena yhteistyössä ohjaajan kanssa. Peruskoulussa toteutettava oppilaanohjaus kuitenkin saa opetuksen järjestämistä pakottavasti ohjaavassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa toisenlaisia tavoitteita. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kriittisen diskurssi-analyysin keinoin, millaisia diskursseja peruskoulussa tarjottavaan oppilaanohjaukseen liittyy ja miten ohjaus niissä ymmärretään.

Tutkimuksen aineisto koostui Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2004 ja 2014). Kriittinen diskurssi-analyysi toteutettiin kahdessa vaiheessa, joista ensimmäinen suoritettiin aineistolähtöisesti ja toinen ensimmäisen vaiheen havaintojen sekä tutkimuskirjallisuudesta nousseiden näkökulmien pohjalta. Aineiston tulkinnassa käytettiin tukena erityisesti kapitalistisen yhteiskunnan kritiikkiä, positiointiteoriaa ja indoktrinaation käsitettä.

Ensimmäisen analyysivaiheen tuloksena löytyi neljä diskurssia, joille tyypillistä oli, että niillä oli välineellinen arvo onnistuneiden elämän- ja uravalintojen tekemisen tukena. Toisessa analyysivaiheessa löytyi kaksi suurempaa diskurssia, humanistinen ja kapitalistista yhteiskuntaa tukeva. Näistä ensimmäinen sijaitsee lähestulkoon kokonaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) yleisissä osissa, kun taas oppilaanohjausta koskevat luvut koostuvat enimmäkseen jälkimmäiseen diskurssiin liittyvistä lausumista.

Tutkimuksessa esitetään, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilaanohjaaja saa ristiriitaisia tehtäviä oppilaan ja yhteiskunnan palvelemisessa, mikä ohjaajan tulisi tiedostaa.

Hakusanat: opetussuunnitelma, oppilaanohjaus, peruskoulu, kriittinen diskurssi-analyysi, valta, positiointi

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>OHJAUKSESTA</b> .....	<b>13</b>
2.1	Ohjaus ammattialana syntyy.....	13
2.2	Mitä ohjaus on? .....	15
2.3	Ohjaus instituutioissa .....	20
2.4	Ohjaus kouluissa .....	21
2.5	Humanistinen lähestymistapa .....	22
2.6	Konstruktivistinen lähestymistapa .....	24
<b>3</b>	<b>OPETUSSUUNNITELMISTA</b> .....	<b>28</b>
3.1	Millainen asiakirja on opetussuunnitelma? .....	28
3.2	Opetussuunnitelmatutkimuksia ja kriittinen orientaatio .....	32
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN KULKU</b> .....	<b>34</b>
4.1	Kriittinen diskurssianalyysi metodina.....	34
4.2	Positointi .....	46
<b>5</b>	<b>AINEISTO JA LÖYDETYT DISKURSSIT</b> .....	<b>50</b>
5.1	Aineiston analyysi .....	50
5.2	Ensimmäinen analyysivaihe.....	51
5.2.1	Ohjaus koulutus- ja uravalintojen vauhdittajana -diskurssi .....	51
5.2.2	Ohjaus opiskelutaitojen valmentajana ja koulutyön tukena - diskurssi.....	56
5.2.3	Ohjaus yhteiskunnan palveluksessa -diskurssi .....	60
5.2.4	Ohjaus henkilökohtaisten valintojen ja elämän tukena -diskurssi .	63
5.3	Toinen analyysivaihe: kaksi kilpailevaa diskurssia .....	69
5.3.1	Kasvatus humanismiin -diskurssi.....	70

5.3.2	Kapitalistisen yhteiskunnan ääni -diskurssi.....	77
5.3.3	Ristiriitaisuuksien ristipaineessa – yhteenveto .....	86
<b>6</b>	<b>TULOKSET.....</b>	<b>89</b>
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>106</b>
7.1	Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotuksia.....	106
7.2	Tutkimuksen arviointi.....	107
<b>8</b>	<b>LOPPUSANAT .....</b>	<b>116</b>
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>118</b>

# 1 JOHDANTO

Jokaiselle länsimaiselle lapselle lienee tuttu sarjakuvissa ja animaatioissa käytetty kuva päähenkilön olkapäillä istuvista enkelistä ja paholaisesta. Toinen kuiskaa korvaan, mikä olisi oikein, ja toinen houkuttelee tekemään täsmälleen päinvastoin. Nämä pienet kuiskijat asettavat päähenkilön vaikean valintatilanteen eteen, oman eettisen harkintansa varaan. Katsojan tehtäväksi jää jännittää, mitä päähenkilö päättää tehdä.

Omissa ohjauksen opinnoissani ja käytännön harjoitteluissani heräsin huomaamaan kuilun opinnoissa tarjotun ”ideaalin” ja harjoitteluissa esitetyn ”realismin” välillä. Siinä, missä ohjausalan kirjallisuudessa ohjaus esitetään varsin humanina auttamisprofessiona, havaitsin käytännön ohjaustyön koostuvan lähinnä oppilaiden auttamisesta koulutusportaalta toiselle ja lopulta työuralle. Minulle heräsi kysymys, mistä nämä erot johtuvat ja onko ohjaustyötä mahdollista tehdä toisenlaisesta orientaatiosta käsin. Lisäksi halusin selvittää, kenen palveluksessa oppilaanohjaaja lopulta on ja mitkä ovat todellisuudessa oppilaanohjaajalle määritetyt tehtävät suomalaisessa peruskoulussa. Onko oppilaanohjaajan mahdollista kulkea rinnalla vai onko hän pikemminkin kuin opas, jolla on onkivavan päähän kiinnitetty muovivirus, jotta jokainen näkisi, mihin heitä ollaan kuljettamassa?

Kun puhutaan oppilaanohjauksen sisällöistä ja tavoitteista suomalaisessa peruskoulussa, keskeinen toimintaa ohjaava asiakirja on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Erilaisten toimintavaihtoehtojen välillä kamppailevan oppilaanohjaajan voisi ajatella löytävän tukea tekemilleen ratkaisuille juuri kyseisestä asiakirjasta, sillä kaikkien koulujen on noudatettava Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita ja tätä kautta myös kaikki opettajat ja ohjaajat toteuttavat omaa työtään tämän asiakirjan tarjoamasta viitekehyksestä käsin. Niinpä otin tutkimukseni aineistoksi Perusopetuksen opetussuunnitelman pe

rusteet (erityisesti 2014, mutta vertaillen myös vuoden 2004 perusteisiin). Kävin perusteasiakirjasta läpi yleiset osat ja oppilaanohjausta koskevat luvut.

Pidän tutkimuksen yhtenä tavoitteena yhteiskuntaan vaikuttamista, josta syystä tutkimusmenetelmäkseni valikoitui kriittinen diskurssianalyysi. Ajattelinkin pääseväni sen avulla parhaiten kiinni Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista löytyviin ideologisiin merkityksiin. Tutkimukseni liittyykin kriittiseen opetussuunnitelmatutkimukseen, jonka avulla on Aun (2012, 5) mukaan kyseenalaistettu valtasuhteita kouluissa, mutta myös työskennelty tasapuolimpien ja useampia eri näkökulmia sisältävien opetussuunnitelmien puolesta. En kuitenkaan kyennyt löytämään yhtään suomalaista tutkimusta, joissa olisi tutkittu opetussuunnitelmien perusteita kriittisellä diskurssianalyysillä. Tutkijana samastun Suorannan ja Ryynäsen (2014) esittelemään taistelevan tutkimuksen tekijään, sillä pyrin tutkimukseni avulla tuomaan esiin erilaisia valtarakenteita ja perusopetuksessa olevien oppilaiden positiointia. Tavoitteenani on tätä kautta herättää keskustelua siitä, mitä on ohjauksen suhde hyvään elämään ja kuka kenenkin hyvän elämän saa määrittää.

Ohjaus rinnastuu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa muihin oppiaineisiin, mutta kuitenkin siihen liittyy erityispiirteitä, jotka erottavat sen muista oppiaineista. Yksi tällainen erityispiirre on esimerkiksi se, että oppilaanohjauksesta ei anneta arvosanaa. Toinen erityispiirre on, että oppilaanohjaukseen sisältyy luokkamuotoisen ja pienryhmissä toteutettavan työskentelyn lisäksi henkilökohtaisia tapaamisia oppilaanohjaajan kanssa ja ohjaajalle annetaan tehtäväksi myös oppilaan henkilökohtaisista asioista keskusteleminen. Kun tiedetään, että ohjauksen määritelmät ovat olleet eri aikana erilaisia ja että niitä on lukuisia (Lairio, 1996, 16–17), on hämmentävää, että on olemassa ohjausta pakottavasti ohjaava asiakirja, jossa ohjauksen erityislaatu suhteessa muihin oppiaineisiin on jätetty selkiyttämättä.

Kun tutkitaan opetussuunnitelmia, voidaan esittää myös kysymys indoktrinaatiosta. Puolimatkan (1997, 17) mukaan indoktrinaatio edellyttää, että joku käyttää hyväksi etuoikeutettua asemaansa saadakseen oppilaat uskomaan us-

komuksia, joita he eivät omaksuisi, jos heitä opetettaisiin rehellisemmin. Indoktrinaatioon liittyy siis valta, ja vaikka Puolimatka puhuuakin erityisesti opettajan harjoittamasta indoktrinaatiosta, voidaan myös ajatella, että opetustyötä ohjaavalla asiakirjalla voi tällaisia tavoitteita tai piirteitä olla. Kuten Au ja Apple (2009, Aun, 2012, 51 mukaan) ovat kirjoittaneet, opetussuunnitelmat sisältävät eksplisiittisiä ja implisiittisiä viestejä siitä, mitkä episteemiset orientaatiot katsotaan arvokkaiksi ja asetetaan oppilaille tarjolle, toisten ryhmien näkökulmien joutuessa väistymään. Au (2012, 11) toteaaakin, että opetussuunnitelmalla on suhde siihen, miten me ajattelemme maailmasta ja ymmärrämme sen. Siis opetussuunnitelman perusteet eivät missään nimessä ole arvovapaa asiakirja, vaan se ottaa kantaa siihen, mikä ympäröivässä maailmassa on tärkeää.

Suoranta ja Ryyänen (2014, 44) toteavat, että kielen käyttö on siinä mielessä aina poliittista ja ideologiapitoista, että sillä suunnataan huomiota, saadaan ajattelemaan tietyllä tavalla, häivytetään joitain asioita ja nostetaan toisia esiin (Suoranta & Ryyänen, 2014, 44). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteetkaan ei siis ole neutraali, objektiivinen asiakirja, vaan se välittää väijäämättä jotakin maailmankuvaa ja poliittista ideologiaa. Fairclough (2013, 67) on viitannut Althusseriin ja Gramsciin sanoessaan, että ideologioilla on taipumus muuttua luonnollisiksi, maalaisjärjeksi. Miten luonnolliseksi naamioituvaa ideologiaa vastaan voi taistella? Miten torjua positio, jota ei tiedä edes vastaanottaneensa? Nämä ovat tutkimukseni keskeisiä kysymyksiä. Suoranta ja Ryyänen (2014, 39) toteavat, että yhteiskunnallinen muutos lähtee tietämättömyyden vastaisesta taistelusta. Uskaltaisin väittää, että ideologioita välittävien diskurssien ja näissä diskursseissa tarjottujen positioiden näkyväksi tekeminen lisää tietoisuutta näiden ilmiöiden olemassaolosta, ja sitä kautta tekee myös mahdolliseksi niiden kriittisen tarkastelun, omaksumisen tai torjunnan.

Suoritin analyysin kahdessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa lähdin etsimään diskursseja aineistolähtöisesti. Toisessa vaiheessa palasin aineistoon ensimmäisessä vaiheessa tekemieni havaintojen ja tutkimuskirjallisuudesta nousevien näkemysten perusteella. Ensimmäisessä vaiheessa löysin aineistosta neljä puhumisen tapaa, jotka nimesin seuraavasti: Ohjaus koulutus- ja uravalin-

tojen vauhdittajana, Ohjaus opiskelutaitojen valmentajana ja koulutyön tukena, Ohjaus yhteiskunnan palveluksessa ja Ohjaus henkilökohtaisten valintojen ja elämän tukena. Aineistosta oli siis löydettävissä neljä diskurssia, joista kolme liittyi tavalla tai toisella yksilön valintoihin, uraan ja tulevaisuuteen ja yksi puolestaan selvästi ohjauksen yhteiskunnalle tuottamaan hyötyyn. Näitä diskursseja heijastin sitten vasten ohjausalan keskeistä kirjallisuutta ja pyrin löytämään erilaisia railoja ja epäjohdonmukaisuuksia ohjausalan kirjallisuuden ("ideaalit") ja Perusopetuksen opetussuunnitelmasta löydettyjen ohjausta koskevien diskurssien ("ideologiat") välillä. Samalla kiinnitin huomiota myös siihen, mitä aineistossa ei sanota. Kuten Hall (1999, 98) on todennut, diskurssi mahdollistaa aiheen näkemisen tietyllä tavalla, ja se myös rajoittaa muita tapoja, joilla aihe voitaisiin esittää. Diskurssi siis aiheuttaa eräänlaisen valintatilanteen: kun jokin sanotaan, jotakin muuta ei sanota.

Toisessa analyysivaiheessa lähdin etsintäretkelle aivan tietty kysymys mielessäni: löytyisikö aineistosta tosiaan kaksi kilpailevaa suurempaa diskurssia, humanistinen ja kapitalistista yhteiskuntaa tukeva, niin kuin näytti? Toisen analyysivaiheen aikana siis etsin juuri näihin kahteen diskurssiin liittyviä lausumia, vain huomatakseni että nämä kaksi diskurssia todella löytyvät aineistosta ja ovat lisäksi suhteellisen tasavahvoja, vaikka ovatkin monessa suhteessa toistensa vastakohtia. Nimesin löytämäni humanistisen diskurssin Kasvatus humanismiin -diskurssiksi ja kapitalistista yhteiskuntaa tukevan diskurssin Kapitalistisen yhteiskunnan ääni -diskurssiksi. Merkillepantavaa oli, että löysin näistä kahdesta diskurssista useita ristiriitaisuuksia, jotka voivat pahimmillaan jopa rampauttaa oppilaanohjaajan tekemän ohjaustyön. Lisäksi huomasin, että Kasvatus humanismiin -diskurssi oli löydettävissä lähestulkoon kokonaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) yleisistä osista, kun taas Kapitalistisen yhteiskunnan ääni -diskurssi dominoi oppilaanohjausta käsitteleviä lukuja. Työssäni esitänkin, että riskinä on, että humanistiset näkökulmat jäävät käytännön ohjaustyössä kapitalististen näkökulmien jalkoihin, kun oppilaanohjausta koskevat luvut koostuvat lähestulkoon yksinomaan kapitalistista yhteiskuntaa tukevista näkökulmista.



Löytämäni diskurssit johdattavat kysymään, mistä oppilaanohjaus perusopetuksessa koostuu. Kun ohjausalan kirjallisuudessa puhutaan ajan, huomion ja kunnioituksen antamisesta ohjattavalle (vrt. esim. Onnismaan, Pasasen & Spangarin, 2000a ja 2000b, teosten kansitekstit), Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ohjaus näyttäytyy pikemminkin uran tai ammatinvalinnan ohjauksena sekä siihen liittyen opiskelutaitojen valmentamisena. Näyttää siltä, että oppilaanohjaukselle ladataan erityisen paljon odotuksia onnistuneiden koulutus- ja uravalintojen tekemisestä sekä työnteon arvostamisesta. Siinä, missä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) alussa puhutaan oppilaan kokonaisvaltaisesta ja laaja-alaisesta kasvusta ja kehityksestä, oppilaanohjausta koskevissa luvuissa puhutaan inhimillisen pääoman kasvattamisesta. Keskeinen tutkimustulokseni onkin, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on asiakirjana ristiriitainen ja sellaisenaan melko haasteellinen noudatettava. Tietyissä kohdissa oppilaanohjaus on määritelty hyvin tarkkaan, toisissa kohdissa puolestaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet lyövät toisiaan korvalle. Työssäni esitän, ettei ohjaajan tulisi ajautua toisaalta-toisaalta -kysymyksiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita lukiessaan.

Esimerkiksi Peavy (1999, 18) on todennut, että ohjaus antaa ihmiselle tilaisuuden tutkia, mitä seurauksia on siitä, miten hän elämäänsä elää, ja että ohjaus myös antaa mahdollisuuden pohtia, miten hän voisi elää ja millaisia polkuja kulkea jatkossa. Olisikin huolehdittava, etteivät ihmiset ja heidän toimintansa muuttuisi tavaroiksi, joilla on itseisarvon sijaan vain väline- ja vaihtoarvoa, kuten Suoranta ja Ryytänen (2014, 42) toteavat Marxin näkemyksiin viitattaessaan. Tämä on siis kapitalismille ominainen tapahtumaketju, josta syystä kapitalismin kritiikki on läsnä tässäkin tutkimuksessa. Suoranta ja Ryytänen (2014, 42) toteavat, että kapitalistisen talouden arvonmuodostuksessa ihmiset ovat pelkkiä toisiinsa vaihdettavia resursseja. Tällöin siis voidaan ajatella, ettei ohjausta tarjota peruskoulussa siitä syystä, että annettaisiin oppilaille tilaisuus tutkia Peavyn tarkoittamalla tavalla, miten eläisivät elämäänsä, vaan siksi, että oppilaiden on tuotettava yhteiskunnalle jotain vastineeksi saamastaan peruskoulutuksesta.

Yhteiskunta on toki valmis viivästyttämään saamaansa tuottoa, mikäli oppilas päättää hakeutua jatkokoulutukseen, mutta vain siksi, että valmistuttuaan jatkokoulutuksesta oppilas tuottaa yhteiskunnalle vielä enemmän.

Puolimatka (1997, 21) esittää, että mikäli tuotantoelämän tarpeiden sanelema taloudellis-tuotannollinen tarkastelutapa korvaa kasvatuksellisen näkökulman, saatetaan oppilaan inhimillistä kehitystä palveleva opetus alkaa näkemään voimavarojen tuhlauksena. Nähdäkseni ohjaustyö pohjautuu ohjausalan kirjallisuudessa täysin kasvatukselliseen näkökulmaan, mutta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 2014) on luettavissa myös taloudellistuotannollista tarkastelutapaa. Tästäkin syystä on tärkeää perehtyä siihen, mitä puhumisen tapoja peruskoulusta on. Se, mikä peruskoulun tehtäväksi nähdään, heijastaa vaikutuksensa myös siihen, mitä sisältöjä koulussa tarjotaan ja millä tavoin ne oppilaille esitetään. Omassa tutkimuksessani pyrin selvittämään, millaisia puhumisen tapoja peruskoulussa tarjottavaan oppilaanohjaukseen liittyy, ja siltä osin siis myös lisäämään tietoisuutta peruskoulun asemasta ja tehtävistä yhteiskunnassamme.

Oppilaanohjaus sellaisena toimintana, jossa ohjaaja työskentelee ohjaajan ja opettajan kaksoisroolissa oppilaitoksen sisällä, on kansainvälisesti verrattuna omintakeinen, juuri Suomen koulujärjestelmään kehitetty ratkaisu (Vuorinen, 2000, 71). Tämä johtaa myös siihen, että oppilaanohjaus itse asiassa tarkoittaa yläkoulussa lähinnä muihin oppiaineisiin rinnastuvaa, luokkamuotoista oppiainetta, kuten olen yllä maininnut. Toisaalta tämä johtaa myös siihen, että ohjausta tarjotaan kaikille, halusivatpa he sitä tai eivät. Kun esimerkiksi Peavy (1999) esittää, että ohjaus on toimintaa, jossa ohjattava hakee itselleen apua, niin suomalaisessa koulumaailmassa ohjaus on toimintaa, joka on pakollista kaikille. Tämä ristiriita herättää kysymyksen, onko ohjauksen tehtävänä lähinnä varmistaa, että kukin oppilas löytää oman alansa, joka realisoituu joko opiskelu- tai työpaikkana peruskoulun jälkeen. Voidaanhan ajatella, että suomalaiseen koulutusjärjestelmään kohdistuvien satojen miljoonien eurojen leikkausten aikakautena peruskoulussa ei tarjota mitään ”turhaan”, jolloin jos oppilaanohjauksella ei olisi jotain yhteiskuntaa välittömästi hyödyttävää funktiota, voitaisiin

kouluissa tarjottava ohjaus rinnastaa pikemminkin koulupsykologin tai koulukuraattorin palveluihin, ja täten asettaa tarjolle vain apua tarvitseville oppilaille. Tämä on siis ohjauspalvelujen toinen ääripää, jota en itse tietenkään toivo näkeväni käytännössä, mutta kenties tämän mahdollisuuden ajattelu ohjaa huomaamaan, että oppilaanohjauksella on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa varsin itsestään selvänä annettu asema ja tehtävät, jotka ohjaajan on vain otettava vastaan.

Tutkimuksessani pohdin yksilön ja yhteiskunnan välistä jännitettä erityisesti vallan ja indoktrinaation käsitteiden kautta. Pohjaan tutkimukseni kapitalistisen yhteiskunnan kritiikkiin. Tutkimukseni kautta pyrin herättämään keskustelua siitä, miksi ohjausta tarjotaan peruskoulun oppilaille ja ketä tämä ohjaus palvelee. Tuon esiin tutkimuksessani, että yksilö ja yhteiskunta eivät toki ole kaiken aikaa jännitteisessä suhteessa toisiinsa nähden, vaan myös näiden tahojen tavoitteet voivat olla toisinaan yhteneväiset. Yksilön hyvä voi siis edistää yhteiskunnan hyvää, ja päinvastoin. Tämän toteutuminen aidosti edellyttää kuitenkin sen mahdollistamista, että yksilö voi valita olla palvelematta yhteiskuntaa lainkaan, tai palvella sitä yhteiskunnan välittömien etujen vastaisesti (esimerkiksi kansalaisaktiivisilla, jolla pyritään parantamaan jotakin yhteiskunnallista epäkohtaa pidemmällä tähtäimellä). Argumentoin tutkimuksessani, että mikäli ohjaus pyritään järjestämään aidosti yksilöä palvelevaksi, on vallan oltava mahdollisimman pitkälle yksilön käsissä. Tällöin ohjaaja pääsee rooliin, joka hänelle ohjausalan (suomalaisessa kontekstissa) keskeisessä kirjallisuudessa annetaan: henkilöksi, jolla on asiantuntemusta ohjausvuorovaikutuksesta ja ehkä tietoakin valitun toiminnan tueksi, mutta ei valmiita vastauksia ja vaatimuksia ohjattavaa kohtaan (ks. esim. Peavy, 1999; McLeod, 2013; Onnismaa ym. 2000a; Onnismaa ym. 2000b; Carl Rogers, 1951). Esitän tutkimuksessani, että oppilaanohjaus hyötyisi siitä, että humanistisia sävyjä löytyisi enemmän myös oppilaanohjauksen tavoitteista. Alkuun palatakseni: se, että oppilaanohjaajalla istuu harteillaan päinvastaisia neuvoja antavat neuvonantajat liian useasti, jotta helposti oppilaanohjauksen laadun vaihteluun eri kouluissa, sillä oppilaanohjaajat päätyvät tulkitsemaan opetussuunnitelman perusteita ja noudat-

tamaan niitä valikoiden, ja toisaalta saattaa uuvuttaa työhönsä tunnollisesti suhtautuvan oppilaanohjaajan. Katkera lopputulos olisi myös, jos oppilaanohjaaja lopulta päättäisi viitata kintaalla kaikelle ohjauksen opintojen aikana opiskellulle vain, koska arkirealismen eläminen on yksinkertaisempaa kuin loputtomat eettiset pohdinnat. Tällöin myös peruskoulun humanistinen perusta romuttuisi ja koulu siirtyisi helposti täysin kapitalistisen yhteiskunnan palvelukseen. Omassa tutkimuksessani olen koettanut tuoda esiin tarvetta kirjata opetussuunnitelman perusteisiin selvästi, kenen palveluksessa oppilaanohjaajan nähdään kulloinkin olevan. Olen myös nostanut nähtäväksi selkeitä ristiriitaisuuksia ja epäohdonmukaisuuksia. Uskon, että kaikkia osapuolia hyödyttäisi, jos opetussuunnitelman perusteisiin kirjattaisiin entistä huomattavasti selkeämmin oppilaanohjaajan kaksoisrooli toisaalta oppilaan, toisaalta yhteiskunnan palveluksessa. Ohjaaja auttaa ihmisiä elämään merkityksellistä elämää. Oppilaanohjaajan tehtävä on aineiston perusteella lisäksi ratkaista kohtaantongelmaa eli sovittaa yhteen osaamisen kysyntää ja tarjontaa yhteiskunnassa. Uskon, että tutkimuksen keinoin voidaan vähintään pitää huolta siitä, ettei kohtaantongelman ratkaisemisesta tule ohjauksen ainoa sisältö.

## 2 OHJAUKSESTA

### 2.1 Ohjaus ammattialana syntyy

Ohjauksen synty kietoutuu kahden lähestymistavan ympärille: toisaalta ohjauksella on vahvat juuret ammatinvalinnan ja uraohjauksen saralla, toisaalta ohjaus ammattina on kehittynyt myös psykologisen lähestymistavan perustalle. McLeod (2013, 32) kirjoittaa, että Frank Parsons pyrki auttamaan nuoria ihmisiä oman alansa löytämisessä perustamassaan ammatinvalintatoimistossa jo 1900-luvun alussa. Ammatinvalinnanohjaus perustuikin pitkään Platonin Valtio-teen ajatukseen, jonka mukaan yhteiskunnassa ”oikea mies” tulisi saada ”oikealle paikalle” (Spangar, Pasanen & Onnismaa, 2000, 8). Lisäksi ammatinvalinnan ja urakehityksen ohjaus perustui ajatukselle elämänmittaisesta urasta (Peavy, 2000, 15).

Ammatinvalinnan ja uraohjauksen ohella ohjaus on ammentanut myös psykoterapiasta. McLeod (2013, 57) toteaa, että psykoterapia alkoi järjestyä 1900-luvulla useiden eri teoreettisten mallien tai lähestymistapojen ympärille, joista tärkeimmät ovat olleet psykodynaaminen, kognitiivis-behavioraalinen ja humanistinen lähestymistapa. Peavy (1999, 18) on jaotellut pääsuuntaukset samaan tapaan, joskin hän on erotellut kognitiivisen ja behavioralistisen lähestymistavan toisistaan. Varsinaisen ohjauksen (counselling, erotuksena psykoterapiasta) voidaan katsoa saaneen alkunsa Carl Rogersin vuonna 1942 julkaisemasta teoksesta *Counselling and Psychotherapy*, jossa hän esitteli humanistiseen psykologiaan perustuvan asiakas- ja henkilökeskeisen, non-direktiivisen ohjauksen mallin (Sinisalo, 2000, 191).

Humanistisen psykologian edustajat jakoivat näkemyksen psykologiasta, jossa olisi sijaa ihmisen kyvyille luovuuteen, kasvuun ja valintaan, ja saivat vaikutteita eurooppalaisesta eksistentiaalisen ja fenomenologisen filosofian samoin kuin tiettyjen itämaisten uskontojen, erityisesti buddhalaisuuden, traditioista (McLeod, 2013, 166).

Suomessa ohjauksen kehittyminen kiinnittyy läheisesti kahteen tieteenalaan, psykologiaan ja kasvatustieteeseen, sekä kahteen yhteiskunnallisen toiminnan alueeseen, koulun oppilashuoltoon ja työvoimapolitiikkaan (Sinisalo, 2000, 191). Kouluissa tapahtuva opinto-ohjaus on yksi keskeisimmistä suomalaisen ohjaustoiminnan toiminta-alueista. (Vuorinen, 2000, 71). Suomessa opinto-ohjaus on saanut alkunsa 1960-luvulla peruskoulun kehittämisen myötä, ja opinto-ohjaus onkin vakiinnuttanut asemansa keskeisenä osana suomalaisen nuoren koulunkäyntiä ja opiskelua (Vuorinen, 2000, 70). Mielenkiintoinen on Lairion, Puukarin ja Variksen (1999, 51) tutkimustulos, jonka mukaan opinto-ohjaajien joukossa on Suomessa varsin vähän psykologitaustaisia henkilöitä, vaikka psykologia on yksi keskeinen ohjaukseen kytkeytyvä tieteenala.

Psykologia tuli ohjauksen ja neuvonnan tieteelliseksi perustaksi heti alusta alkaen. Ohjaus ja neuvonta suuntautuivat kahdelle alueelle: koulun oppilashuoltoon ja työvoimapolitiikan toiminta-alueelle. Näistä kehittyivät oppilaanohjaus kouluun ja ammatinvalinnanohjaus työvoimahallintoon. (Sinisalo, 2000, 190.) Carl Rogersin teoria ja ohjausmalli muodostui nopeasti yhdeksi 1900-luvun jälkipuoliskon hallitsevaksi ohjauksen suuntaukseksi. Se tuli hallitsemaan Suomessa erityisesti ammatinvalinnanohjauksen kenttää. (Sinisalo, 2000, 191) Ohjaus ja neuvonta onkin kehittynyt nimenomaan ammatinvalinnanohjauksen alueella. Näin on myös luonnollista, että ohjauksen tutkimuksen painopiste on ollut ammatinvalinnanohjauksen alueella (Sinisalo, 2000, 192).

Suomalaisen opinto-ohjauksen asema on vahva. Tämä seikka on ymmärrettävissä juuri suomalaisen opinto-ohjauksen kehitystaustaa vasten. Opinto-ohjaukseen on ladattu instituution perustamisesta lähtien runsaasti odotuksia. (Vuorinen, 2000, 71) Kuitenkin sellainen ohjaustoiminnan muoto, jossa ohjaaja työskentelee opettajan ja ohjaajan kaksoisroolissa oppilaitoksen sisällä, on kansainvälisesti omintakeinen (Vuorinen, 2000, 71).

Kuten todettua, opinto-ohjaukselle on annettu eri aikoina hieman erilaisia merkityksiä. Vuorinen (2000, 71-72) toteaa, että 1980-luvulla ohjauksen painopiste siirtyi opintojen ohjauksesta entistä enemmän uranvalinnan ohjauksen suuntaan, ja toisaalta 1990-luvun aikana opinto-ohjaus lähestyi teoreettisesti ja

toiminnallisesti entistä selvemmin konstruktivistisesti orientoitunutta counseling-liikettä. Vuorinen (2000, 75) jatkaa kuvailemalla 1990-luvun laman vaikutuksia kouluun ja oppilaanohjaukseen. Laman jälkimainingeissa Suomeen onnistuttiin ajamaan uusliberalistista koulutuspolitiikkaa markkinatalouden termein; koulutuksesta tuli muutamassa vuodessa markkinatavaraa ja opinto-ohjaajista myyntimiehiä, ja opettajat joutuivat markkinoimaan oppiaineitaan ja rehtorit koulujaan. (Vuorinen, 2000, 76–77). Myös normien purku johti villiin tilanteeseen, jossa joissakin oppilaitoksissa henkilökohtaista ohjausta oli tarjolla ja toisissa ei juurikaan (Vuorinen, 2000, 77). Nykyään oppilaan ja opiskelijan perusoikeuksiin katsotaan kuuluvan myös oppijan oikeus saada opiskeluun ja uranvalintaan liittyvää ohjausta (Vuorinen, 2000, 78).

Vuorinen (2000, 80) toteaa, että konstruktivismia ajettiin sisään suomalaiseen kouluun koko 1990-luvun ajan, ja vaikka tämä on tuonut mukanaan paljon myönteistäkin, ollaan vielä varsin kaukana siitä, että oppilaan omaa oppimista ja elämää kehitettäisiin yksilöllisesti myös käytännössä. Onkin ehkä syytä pitää mielessä, että suomalainen opinto-ohjaus on rakennettu aikanaan kansallisten tarpeiden pohjalta, ja että sen institutionaalinen kehitys on noudattanut aina kulloisia koulutuspolitiikan trendejä (Vuorinen, 2000, 71).

## **2.2 Mitä ohjaus on?**

Oman tutkimukseni kannalta kysymys siitä, mitä ohjaus on, on vain osin kiinnostavaa. Koska tutkimukseni on aineistolähtöistä, ohjaus määrittyy aineiston perusteella. Kuitenkin on syytä paneutua siihen, mitä ohjausalan kirjallisuudessa sanotaan ohjauksesta, ja myös tehdä eroa ohjauksen ja psykoterapian välille. On huomattava, että oppilaanohjaus sellaisena kuin me sen tunnemme, on maailmanlaajuisesti ajatellen ainutlaatuinen ratkaisu, kuten yllä on esitetty. Kuitenkin omissa ohjausalan opinnoissani ohjausta on lähestytty laaja-alaisesti ja ohjausalan kirjallisuuden mukaisesti pikemmin kuin vain suomalaisen koulujärjestelmän näkökulmasta. Tästä syystä on syytä pysähtyä hetkeksi ohjauksen määrittelyn äärelle.

Vuorinen (2000, 71) toteaa, että ohjaustoiminnan määrittely on ollut haastavaa niin suomalaisessa kuin kansainvälisessäkin kontekstissa. Ohjaus ja neuvonta menevät keskenään sekaisin, ja myös psykoterapia tulee lähelle ohjaustyötä kansainvälisessä kontekstissa. Vehviläinen (2014, 14–15) toteaa lisäksi, että ohjaus hahmotetaan usein lähinnä kahdenväliseksi ohjauskeskusteluksi, mikä kuitenkin on vain yksi ohjaustoiminnan alue ja muoto. Ohjaustoiminnan kohteena voi olla yksilön lisäksi myös ryhmä tai laajempi yhteisö (Spangar ym. 2000, 6–7). Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 2014) mainitaan, että oppilaanohjausta toteutetaan yksilöllisiin kysymyksiin syventyvänä henkilökohtaisena ohjauksena, pienryhmäohjauksena ja luokkamutoisena ohjauksena. Ohjaus on siis monimuotoista toimintaa, joka voi kohdistua yhteen tai useampaan ihmiseen kerrallaan. Ongelma onkin, että ohjauksen kirjallisuudessa ja tutkimuksissa keskitytään usein vain yhteen ohjauksen lajiin ja näkökulmaan; tällöin ohjauksen kenttä näyttää helposti varsin pirstoutuneelta (Vehviläinen, 2014, 6). Ohjausta on kuitenkin tarjolla yhä useammassa muodossa: on muun muassa uraohjausta, ammatinvalinnanohjausta, monikulttuurista ohjausta, opinto-ohjausta, hops-ohjausta, työharjoittelun ohjausta, työnhajausta ja opinnäytteen ohjausta (Vehviläinen, 2014, 5). Ohjausprosessit ovat useimmiten pitkäkestoisia kasvu- ja oppimisprosesseja, ja vaikka toisinaan ohjausta tarvitaan siirtymävaiheissa, valintatilanteissa tai vastaavissa elämäntilanteisiin kuuluvissa ongelmanratkaisutilanteissa, niissäkin on usein mukana oppimista, harjaantumista tai kypsymistä (Vehviläinen, 2014, 12).

Määrittelyn haasteista huolimatta ohjaustoiminnalle toki on annettu täsmällisiä määritelmiä. Spangar ym. (2000, 7) viittaavat British Association of Counsellorsin määritelmään, jonka mukaan ”ohjaus- ja neuvontatyössä toimitaan silloin, kun henkilö, jolla on säännöllisesti tai tilapäisesti ohjaajan rooli, antaa tai sopii antavansa aikaa, huomiota tai kunnioitusta määräaikaaisesti asiakkaan roolissa olevalle henkilölle tai henkilöille.” British Association of Counsellorsin määritelmässä todetaan myös, että ”ohjauksen tehtävänä on antaa asiakkaalle tilaisuus tutkia, keksiä ja selkeyttää tapoja elää voimavaraisemmin ja hyvinvoivemmin” (mt.). Spangar ym. (2000, 7) huomauttavat, että kyseessä on



varsin radikaali kannanotto, sillä lisääntyvien tehokkuusvaatimusten keskellä juuri aika, huomio ja kunnioitus käyvät helposti rajallisiksi luonnonvaroiksi; tällöin ohjauksen lähtökohdaksi tulee ohjattavan kuulluksi, hyväksytyksi ja ymmärretyksi tuleminen ja sitä kautta eteenpäin pääseminen.

Useissa ohjauksen määritelmässä puhutaan myös ongelmien ratkaisemisesta ja päätösten tai valintojen tekemisestä (ks. esim. Peavy, 1999, 53). Esimerkiksi McLeodin (2013, 7) käyttäjäkeskeisessä määritelmässä todetaan, että ”ohjaus on tavoitteellista, luottamuksellista keskustelua, joka syntyy yhden tai useamman ihmisen tavoitteesta pohtia ja ratkaista elämisen ongelmia, ja toisen ihmisen halukkuudesta auttaa tämän tavoitteen saavuttamisessa.” Huomionarvoista on, että ohjaus nähdään siis yhdessä konstruoiduksi projektiksi, se on siis kahden ihmisen yritys työskennellä yhdessä toisen kokemien elämisen ongelmien ratkaisemiseksi (Peavy, 1999, 120).

Spangar ym. (2000, 7) esittävät, että ohjaus voidaan käsittää kaikenlaisen elämänsuunnittelun vuoropuhelun metodologiana; luodaanhan ohjausdialogisissa ja -toiminnassa mahdollisuuksia nähdä ja tehdä asioita ainakin jossain määrin toisin. Ohjauksesta elämän suunnittelun menetelmänä puhuu myös Peavy (1999, 156). Vehviläinen (2014, 12) määrittelee ohjauksen yhteistoiminnaksi, jossa tuetaan ja edistetään ohjattavan oppimis-, kasvu-, työ- tai ongelmanratkaisuprosesseja siten, että ohjattavan toimijuus vahvistuu. Toisaalta Vehviläinen (2014, 30) esittää myös, että ohjausprosessi on ohjattavan itseksi tulemisen prosessi.

Peavy (1999, 27) esittää, että ”ohjauksen tarkoitus on auttaa ihmistä arvioimaan, hyväksymään tai muuttamaan joitakin aspekteja itsestään, suhteistaan tai konteksteistaan. Ohjauksen avulla ihminen yrittää tehdä valintoja sekä ymmärtää ja parantaa tilannettaan.” Peavy näkee ohjauksen prosessiksi, jonka seurauksena yksilö pystyy tekemään valintoja ja päätöksiä sekä arvioimaan ja analysoimaan asioita (mt.) Voidaan siis sanoa, että ohjauksen kautta yksilö kehittyi subjektiksi (Spangar, 2000, 21). Ohjauksen jälkeen yksilö siis hallitsee omaa elämäänsä ja kykenee tekemään valintoja ja päätöksiä. Lisäksi hän oppii tunnistamaan omia mahdollisuuksiaan ja tulee autonomiseksi toiminnassaan ja

vuorovaikutuksessaan toisten kanssa (Vuorinen & Sampson, 2000, 54). Kyse ei siis ole vain yksilön omista päätöksistä ja elämän valinnoista, vaan myös siitä, että ohjaus auttaa ihmisiä osallistumaan sosiaaliseen elämään mielekkäällä tavalla (Spangar ym. 2000, 9). Tavoitteena siis on, että ohjattava aktivoituisi ja löytäisi itselleen mielekäästä tekemistä, joka auttaisi häntä osallistumaan paremmin johonkin sosiaalisen elämän puoleen, kuten työhön, oppimiseen, vapaa-ajan viettoon tai muuhun vastaavaan (Peavy, 1999, 120).

Vehviläisen (2014, 20) mukaan ohjaus ei ole ohjausta ilman aitoa kontaktia ohjattavan kokemukseen ja jotain konkreettista toiminnallista kontekstia, josta käsin jokin tulevaisuusperspektiivi ja sitä kautta myös muutoksen mahdollisuus on hahmotettavissa. Hyvä ohjaus vaatii aitoa läsnäoloa ja kuuntelua, kokemusta dialogista; silloin ohjaus tuo ohjattavan elämään toivoa ja rohkaisua, asiat selkiintyvät ja ohjattava pystyy osallistumaan aktiivisesti sosiaaliseen elämään (Peavy, 1999, 17). Vehviläinen (2014, 12) muistuttaa hyvään ohjaukseen kuuluvan myös kunnioittavat, rakentavat kohtaamiset dialogisen vuorovaikutuksen lisäksi.

Ohjaus perustuu siis erityisesti keskustelulle, ja aivan erityisesti dialogiselle keskustelulle (McLeod, 2013, 8). Ohjauksessa ohjaaja ja ohjattava etsivät ratkaisuja yhdessä neuvotellen, konstruoiden ja toisiaan opettaen (Peavy, 1999, 60). Tämä tarkoittaa ensinnäkin sitä, että ohjaus rakentuu sosiaalisen konstruktion periaatteiden mukaisesti ohjaajan ja ohjattavan välille, ja toiseksi, että myös ohjaajan tulee olla valmis muuttamaan prosessin aikana. Spangar (2000, 16) puhuikin neuvottelu-käsitteestä ohjausta kuvaavampana käsitteenä, sillä neuvottelussa osapuolet positioituvat tasavertaisemmiksi ja prosessin sopimuksellisuus ja ohjaajan ja ohjattavan työskentely yhdessä yhteisymmärryksen saavuttamiseksi tulevat huomioiduksi.

Peavy (1999, 19) toteaa, että useimmat ohjausmenetelmät painottavat ohjaajan ja ohjattavan välisen viestinnän toimivuuden tärkeyttä. Useimmista ohjausmenetelmistä onkin Peavyn (mt.) mukaan löydettävissä viisi tärkeää tekijää:

1. Ohjaussuhde tarjoaa tukea, huolenpitoa, lohtua ja toivoa
2. Asiakkaalle annetaan tarvittaessa asiallista ja oikeaa tietoa

3. Asiakkaita autetaan selventämään ja luomaan kuvaa omista tavoitteistaan ja omasta tulevaisuudestaan
4. Asiakkaita autetaan tunnistamaan omia voimavarojaan ja rajoituksiaan
5. Asiakkaita autetaan tekemään ja toteuttamaan vaihtoehtoisia valintoja ja suunnitelmia. Heitä autetaan käsittelemään tavoitteiden saavuttamisen tiellä olevia esteitä. Kertovalla kielellä ilmaistuna asiakkaita autetaan löytämään omat äänensä ja toimintamahdollisuutensa tarinoissa, joita he kertovat ja luovat.

On myös hyvä todeta, että useimpien ohjaajien mielestä ohjauksen tavoitteena on auttaa ihmistä itseään saavuttamaan käsitys siitä, mikä on heille hyväksi, eli ratkaisun ulkopuolelta antaminen ei ohjaukseen kuulu (McLeod, 2013, 508). Ohjauksessa ei siis kerrota ohjattaville, mitä heidän pitäisi tehdä, vaan sen sijaan etsitään ja tulkitaan eri vaihtoehtoja, suunnitellaan ja arvioidaan omaa toimintaa dialogissa ohjaajan kanssa (Vuorinen & Sampson, 2000, 54). Peavy (2000, 26) toteaa, että asiakkailla on usein ohjaukseen tullessaan oletamus, että ohjaus on neuvontaprosessi, vaikka konstruktivistisessä ohjauskeskustelussa asiakas ja ohjaaja ryhtyvät rekonstruoimaan asiakkaan näkökulmaa siten, että asiakkaan huolenaihe asettuu kontekstiinsa ja syrjään sysätyt ja vaimennetut äänet päästetään kuuluville. Ohjaaja ja asiakas siis työskentelevät tiiminä, joka tutkii asiakkaan elämänkenttää ja elämäntilannetta ja suunnittelee asiakkaalle sellaisia henkilökohtaisia projekteja, jotka mahdollistavat toivotunlaisen tulevaisuuden tavoittelemisen (Peavy, 2000, 23). Tärkeää onkin huomata, että ohjausprosessin tulos on asiakkaan ja ohjaajan innovatiivisen yhteistyön tulosta, ei asiakkaan ominaisuuksien, historian ja työelämän vaatimusten yhteen saattamista; ulkoa sisälle -tradition sijaan ohjaus tulisi nähdä sisältä ulos -prosessiksi (Spangar, 2000, 16).

## 2.3 Ohjaus instituutioissa

Koska ohjaus on suunnattu tavallisille ihmisille toisin kuin esimerkiksi psykoterapia, ohjaus ei keskity oireiden vähentämiseen vaan yksilön kannalta merkityksellisen ja tyydyttävän elämän elämisen mahdollistamiseen (McLeod, 2013, 8). Tähän liittyen ohjaus on myös ihmisten saavutettavissa; se sijaitsee siellä, missä ihminen elää, työskentelee tai opiskelee eikä ohjaajan tapaamista määritä mikään ”portinvartija” (McLeod, 2013, 9). Ohjaajan tavatakseen ei siis tarvitse hankkia lausuntoa lääkäriltä tai etsiä apua hankalista paikoista. Ohjausta on tarjolla siellä, missä ihmisetkin ovat. Myös koska tavoitteena ei ole oireiden vähentäminen vaan ratkaisujen löytäminen ja valintojen mahdollistaminen, käyttää ohjaus hyväkseen monia teoreettisia lähestymistapoja, kun taas psykoterapia ammentaa usein vain yhdestä lähestymistavasta kerrallaan (McLeod, 2013, 58).

Vehviläisen (2014, 13) mukaan ohjauksen kohteena olevat prosessit kuuluvat usein jonkin nimenomaisen instituution piiriin tai työskentelykenttään. Näiden prosessien kautta yksilö ja instituutio kohtaavat toisensa ja parhaassa tapauksessa toiminta onnistuu sekä ohjattavan että instituution näkökulmasta: tällöin ohjattavat tekevät tyydyttäviä ja perusteltuja ratkaisuja koulutus- ja uravalintojensa suhteen, saattavat opintonsa päätökseen ja tunnistavat oman paikkansa yhteisöissä, motivaationsa olla niissä mukana ja kehittävät myös joustavia tapoja toimia niissä. (Vehviläinen, 2014, 13.)

Vehviläinen (2014, 13) kirjoittaa, että jotkin ohjauksen kohteena olevat prosessit tulevat ihmiselle vastaan vain, jos he osallistuvat tiettyihin instituutionaalisiin käytäntöihin, kuten esimerkiksi työharjoitteluun, opiskeluun tai opinnäytteen tekemiseen. Jotkin taas ovat kenen tahansa elämänkulun haasteita esimerkiksi koulutukseen, työhön ja uraan liittyvinä valintoina. Näitä prosesseja jäsennetään aina jaetun kielen ja yhteisten kulttuuristen merkitysten avulla, yhteistyössä muiden kanssa ja siksi ohjausta kannattaa tarkastella yhteistyönä ja sosiaalisena käytäntönä. (Vehviläinen, 2014, 13.)

Ohjaus lähtee liikkeelle ohjattavan tilanteesta ja päämääristä, mutta kuitenkin myös instituutiot tarjoavat ohjaukselle tavoitteita, painotuksia ja rajoja. Hyvässä ohjauksessa nämä erilaiset tavoitteet ja päämäärät tulevat selkeästi nimetyiksi ja yhteensovitetuiksi niin, että molemmat osapuolet tietävät ja hyväksyvät asetetut päämäärät. Ohjaustilanteessa on läsnä monentyyppisiä päämääriä, joita voidaan joutua sovittelemaan yhteen. (Vehviläinen, 2014, 17.) Ohjausalan kirjallisuudessa Vehviläinen edustaa näkemyksineen varsin käytännönläheistä linjaa, monetkaan kirjoittajat eivät juuri puhu instituution tavoitteiden huomioon ottamisesta. Kuitenkin mielestäni on keskeistä ymmärtää, että instituutiot asettavat yksilöille omia tavoitteitaan, koska tätä kautta myös nämä instituutioiden tavoitteet voidaan altistaa niiden kriittiselle tarkastelulle. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet puolestaan välittävät tätä instituutio-naalista valtaa oppilaanohjaajille.

## 2.4 Ohjaus kouluissa

Omassa tutkimuksessani keskityn ohjaukseen kouluinstituution sisällä, josta syystä on paikallaan tarkastella sitä vielä tarkemmin. Lisäksi tämä on mielestäni tärkeää, koska tiedetään, että koulussa tarjottava oppilaanohjaus on keskeisimpiä ohjauksen ympäristöjä (McLeod, 2013, 645). Oppilaanohjauksen tehtäväalueet puolestaan jäsentyvät perinteisesti kaikilla kouluasteilla opiskelun ohjaukseen, kasvun ja kehityksen tukemiseen sekä ammatillisen suuntautumisen ohjaukseen (Lairio ym. 1999, 15). McLeod (2013, 645–646) esittää myös toiveikkaana, että ohjauksen ominaisluonne toteutuu todennäköisesti koulussa paremmin kuin joissakin muissa instituutioissa, koska nuorten kanssa tullaan helposti omaksuneiksi joustava, monista eri tietolähteistä ammentava työskentelymalli ennemmin kuin jokin jäykkä hoitoprotokolla. Toki myös kouluissa toteutettava ohjaus on luonteeltaan sellaista, ettei minkään hoitoprotokollan omaksuminen edes vastaisi niihin tavoitteisiin, joita oppilaanohjauksen järjestämiselle on asetettu. McLeod (2013, 646) toteaaakin, ettei kouluissa toteutettava ohjaus myös-

kään sitoudu diagnostisiin leimoihin vaan on omaksunut pikemminkin kehityksellisen näkökulman.

Oma ongelmansa on, mihin ohjaus kouluinstituutiossa sijoittuu. Ohjaus on toimintana tietyn luonteista ja toisaalta institutionaalisella tasolla siltä odotetaan tiettyjä tuloksia. Vuorinen ja Sampson (2000, 50) kirjoittavatkin, että opetus suunnitelmien perusteissa ohjaus on ollut ikään kuin oppiaine muiden aineiden joukossa ja ohjausta on tarkasteltu erityisesti ohjaajan toimenkuvan kannalta. Se, että ohjaus tulee näin väkisin rinnastuneeksi muihin oppiaineisiin, tuo oppilaanohjaukselle oman erityisen luonteensa verrattuna esimerkiksi koulukuraattorin tai koulupsykologin palveluihin, jotka ovat tarjolla vain niitä tarvitseville. On mielenkiintoista, että ohjausta on päätetty tarjota tarpeesta riippumatta aivan kaikille oppilaille, sillä vaikka McLeod (2013, 516) esittääkin yhdeksi ohjauksen eettiseksi periaatteeksi oikeudenmukaisuuden periaatteen eli sen, että kaikilla olisi yhdenvertaiset mahdollisuudet saada ohjausta, olisi tämä periaate toki toteutettavissa muutenkin kuin vaatimalla, että kaikki oppilaat tarpeesta riippumatta osallistuvat oppilaanohjaukseen.

Ohjausprosessi voidaan nähdä pohjimmiltaan oppimisprosessiksi: ohjattava oppii, kasvaa tai harjaantuu jossain asiassa tai jollain toimintakentällä vietyään läpi työskentelyprosessin (Vehviläinen, 2014, 27). Ohjaus voidaan siis nähdä yhtä paljon oppimisprosessiksi kuin mahdollistamis- ja auttamisprosessiksi (Vuorinen & Sampson, 2000, 47–48). Ohjaus on siis pedagogista toimintaa, mikä sisältää tietynlaisen tavan mieltää ihminen ainutkertaiseksi yksilöksi, jolla on tietoa itsestään ja ympäröivästä maailmasta (Ruponen, Nummenmaa & Koivuluhta, 2000, 165). Vehviläinen (2014, 27) huomauttaa myös, että kun ohjaaja asettuu ohjausprosessin tueksi, hän ottaa myös kasvattavan eli eettisesti virittyneen suhteen ohjattavaan.

## **2.5 Humanistinen lähestymistapa**

Ohjauksen lähestymistavoista suomalaisessa kontekstissa keskeisimmät ovat humanistinen ja konstruktivistinen lähestymistapa, josta syystä esittelen mo-

lemmat lyhyesti. Humanistinen lähestymistapa on saanut alkunsa Carl Rogersin työstä ja sille ominaisinta on vallan luovuttaminen ohjattavalle. C. Rogers (1951, 20) kirjoittaa:

Tärkeää on ohjaajan asenne yksilön arvoa ja merkitystä kohtaan. Kuinka katsomme toisiamme? Näemmekö, että jokaisella ihmisellä on arvoa ja arvokkuutta? Jos sanallisesti sitoudummekin tähän näkemykseen, näkyykö se myös teoissa? Onko yksilö tärkein omassa elämänfilosofiassamme? Arvostammeko hänen kykyään ja oikeuttaan ohjata elämäänsä itse vai uskommeko pohjimmiltamme, että paras olisi, jos me ohjaisimme hänen elämäänsä? Mihin pisteeseen saakka haluamme dominoida toisia? Olemmeko halukkaita antamaan yksilön valita omat arvonsa, vai ohjaako toimintaamme (yleensä ääneen lausumaton) uskumus, että yksilö olisi onnellisin jos antaisi meidän valita itselleen arvonsa ja päämääränsä sekä standardinsa?

Kuitenkaan asiakaskeskeisen ohjauksen (terapian) tarkoituksena ei ole, että ohjaaja ei tekisi mitään, että ohjaaja ”pysyttelisi pois asiakkaan tieltä” vaan ohjaajan rooli on selkeyttää ohjattavan asenteita tai tunteita (C. Rogers 1951, 27–28). Ohjaaja siis toimii sen hypoteesin pohjalta, että yksilöllä on riittävästi edellytyksiä käsitellä kaikkia elämänsä osatekijöitä (C. Rogers 1951, 24). On huomattava, että asiakaskeskeinen ohjaus ei tarkoita hienovaraista tapaa ohjalla asiakasta samalla kun teeskentelee antavansa asiakkaan ohjata itse itseään (C. Rogers 1946, 420–421, C. Rogersin 1951, 30 mukaan). Sen sijaan ohjaussuhde mahdollistaa ohjattavalle vastuullisten valintojen tekemisen ilmapiirissä, jossa oletetaan, että hän on kykeneväinen tekemään valintoja oman elämänsä suhteen (C. Rogers, 1951, 51). Ohjaajan tulee kuitenkin olla täysin sitoutunut siihen, että mikä tahansa lopputulos, mikä tahansa suunta voi tulla valituksi (C. Rogers, 1951, 48). Ohjaajan tehtäväksi jää tunnistaa mahdollisimman pitkälle ohjattavan sisäinen viitekehys eli havaita maailma ja ohjattava ohjattavan silmin, laittaen sivuun kaikki ulkoiset viitekehukset ja sitten kommunikoida tämä empaattinen ymmärryksensä ohjattavalle (C. Rogers, 1951, 29). Ymmärtääkseni tämä tarkoittaa siis sitä, että ohjaajan asiantuntijuus on tunteiden, asenteiden ja käsitysten sanoittamisen taitoa siten, että kun ohjaaja kykenee eläytymään ohjattavansa elämisen maailmaan, hänellä on taito ilmaista ohjattavalle selkeästi, mitä hän näkee niin, että ohjattava itse ymmärtäisi itseään paremmin. Fenomenologinen lähestymistapa on keskeistä asiakaskeskeiselle terapialle, koska ihmisen ajattelun siinä reagoivan maailmaan sen perusteella, mitä hän hetkestä hetkeen kokee (McLeod 2013, 172). McLeod (2013, 172) esittää, että asiakaskeskeisessä te-

ripsiassa ensimmäinen periaate on, että ohjaaja pyrkii luomaan ohjattavan kanssa suhteen, jota luonnehtii arvostus, tasa-arvoisuus ja aitous, ja että ohjattavaa pidetään oman elämänsä ja ongelmiansa asiantuntijana, joka pääsee tunnistamaan ja hyväksymään omat ratkaisunsa elämänsä ongelmiin mahdollistavan suhteen kontekstissa; toinen periaate puolestaan on se, että ohjattavat saadaan tietoisiksi ”tässä ja nyt” -kokemuksistaan.

Ihmiskeskeisessä lähestymistavassa nähdään, että ihminen pyrkii täyttämään kaksi ensisijaista tarvettaan: ensinnäkin hän haluaa toteuttaa itseään ja toiseksi hän haluaa olla rakastettu ja arvostettu (McLeod, 2013, 172). Peavy (1999, 35) pitää humanistista viitekehystä käytännön työn kannalta turhan korkealentoisena ja toteaakin, että humanistinen viitekehys olettaa ihmisten olevan tammenterhojen kaltaisia: tukea antavassa ympäristössä ne laajenevat ja kasvavat ja toteuttavat näennäisen loputtomia mahdollisuuksiaan. Toisaalta näen humanistisessa ja Peavyn konstruktivismille pohjautuvassa sosiodynaamisessa lähestymistavassa yhtäläisyyksiäkin, esimerkiksi itsetuntemus tai itse on keskeinen käsite molemmissa lähestymistavoissa. Ihmiskeskeisessä teoriassa itsetuntemus käsitetään niiksi kokemuksen alueiksi, joista ihminen voi sanoa ”minä olen...” (McLeod, 2013, 172). Samansuuntaisesti on teoretisoinut myös Peavy. Kuvaan seuraavaksi konstruktivistista lähestymistapaa ohjaukseen.

## 2.6 Konstruktivistinen lähestymistapa

Konstruktivistinen lähestymistapa ohjaukseen on löydettävissä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista humanistista lähestymistapaa selkeämmin. Kenties juuri konstruktivismin läsnäolo opetussuunnitelman perusteissa osoittaa selkeimmin, että opetussuunnitelman perusteita kirjoittaa useampi taho, jolloin eri osapuolten intressit myös näkyvät lopputuloksessa.

Konstruktivismin katsotaan usein olevan teoriaperhe, joka koostuu monista toisiinsa vain löyhästi liittyvistä, eri oppialojen alueelle (filosofia, psykologia, sosiologia, kirjallisuuskritiikki, luonnontieteet, ohjaus, psykoterapia, kasvatustiede ja tutkimusmenetelmät) kuuluvista teorioista ja näkökannoista (Peavy, 1999,



39). McLeod (2013, 248) toteaa, että konstruktivismiin voidaan nähdä lepäävän kolmen perusolettaman varassa: ensinnäkin yksilö nähdään aktiiviseksi tietäjäksi, joka tietoisesti osallistuu elämänsä ymmärtämiseen, toiseksi ajatellaan, että kieli toimii ensisijaisena keinona, jonka kautta ihminen rakentaa ymmärrystä maailmasta ja kolmanneksi uskotaan, että ihmisen kyvyllä rakentaa maailmaansa on kehityksellinen ulottuvuus. Siis ihminen on aktiivinen, elämäänsä rakentava ja kasvava olento, jonka ymmärrys maailmasta kasvaa ensisijaisesti kielen kautta.

Kriittiset konstruktivistit korostavat, että ihmisyksilöt konstruoivat yhdessä henkilökohtaiset ja sosiaaliset todellisuutensa, vuorovaikutuksessa ja vastavuoroisessa riippuvuudessa ympäröivien sosiaalisten ja fyysisten maailmojen kanssa. Kriittiselle konstruktivistille yksilö ei ole elämänsä ainoa tuottaja, vaan hän tuottaa oman elämänsä yhdessä toisten kanssa ja suhteessa fyysiseen ympäristöön. (Peavy, 1999, 40.) Konstruktivistinen ohjaaja siis ymmärtää, että ihmiset elävät vuorovaikutuksen, kommunikaation ja keskinäisissä suhteissa toimimisen kautta konstruoidussa sosiaalisessa maailmassa; kaikki sellaiset inhimilliset ilmiöt kuten perheen tai ryhmän normit, yhteisön odotukset, kulttuuriset perinteet, instituutiot, menettelytavat ja lait on konstruoitu, yhteiskunnan jäsenet ovat konstruoineet ne yhdessä (Peavy, 1999, 42). Tästä voidaan johtaa myös se oletus, että ohjaus on sosiaalisena toimintana myös sosiaalisesti konstruoitua (Peavy, mt., 42). Peavy (1999, 76) kirjoittaa:

--- konstruktivistisen ohjausnäkemysten kannalta keskeinen oletus on oletus sosiaalisesta konstruktioista. Me ihmiset tuotamme oman elämämme, muodostamme omat merkityksemme, muodostamme omat perheemme, sosiaaliset verkostomme ja perinteemme. Me olemme kulttuurin tekijöitä, me rakennamme oman elämäntapamme, minuutemme, projektimme, suhteemme. Luomme tietysti (enimmäkseen) myös omat ongelmamme ja omat ratkaisumme.

Näin ollen siis myös ongelmat katsotaan sosiaalisesti konstruoiduiksi, jolloin myös ratkaisut ovat sosiaalisesti konstruoitavissa. Konstruktivistisessa ohjauksessa ajatellaan, että sekä asiakkaalla että ohjaajalla on tärkeää tietoa ja asiantuntemusta: ohjaajalla elämän kokonaistilanteen selventämisessä ja kartoittamisessa sekä joissakin kommunikaatioon liittyvissä asioissa, asiakkaalla taas oman

elämänkokemuksensa ja mahdollisesti myös kulttuurisen tiedon suhteen (Peavy, 1999, 74).

Koska todellisuus rakentuu ihmisten välisissä kohtaamisissa, konstruktivistinen ohjaaja olettaa, että on olemassa monia todellisuuksia eikä vain yksi oikea, objektiivinen todellisuus (Peavy, 1999, 42). Samaten koska ihmisen elämä on kielellistä elämää, merkitykselliset teot, tarinat, narratiivit, metaforat, konstruktiot ja monet muut ihmisen mielekkään toimimisen tavat muodostavat konstruktivistisen ohjauksen perustan. Tästä syystä ohjaajan on opittava käyttämään työssään ihmisten tarinoita ongelmanratkaisun välineinä ja arvostamaan niitä metaforia, joita ihmiset käyttävät kuvatessaan itseään ja elämäänsä. (Peavy, 1999, 43.) Konstruktivistisen ohjaajan on siis hyväksyttävä todellisuuden moninaiset kasvot ja myös se, että ohjattavat ilmentävät kokemaansa todellisuutta moninaisin tavoin.

Peavy (1999, 43) jatkaa, että konstruktivistinen ohjaaja olettaa, että kieli on tärkein merkityksen rakentamisen väline. Ohjaus onkin kommunikaatioprosessi, jonka keskeisin osa on keskustelu, ja aivan erityisesti dialoginen keskustelu (Peavy, 1999, 87). Konstruktivistinen viitekehys puolestaan toimii karttana, josta seuraa ohjaajan toimintaan kunnioittava suhtautuminen, erojen tunnustaminen, merkityksen korostaminen, arvostaminen, tilan antaminen, huolen pitäminen, vastuu, rohkeus, valinnan mahdollisuus, autonomia, luotettavuus ja yhteistyö (Peavy, 1999, 76). Peavy (1999, 201) toteaa lisäksi, että yksilön tasolla konstruktivistinen ohjaus pyrkii kriittiseen ajatteluun, reflektiivisyyteen ja itsetuntemukseen; nämä nähdään erinomaisena tapana toteuttaa aitouden, vastuuntunnon ja huolenpidon etiikkaa.

Kun Peavy (1999) kritisoi teoksessaan humanistista lähestymistapaa liiallisesta epärealistisuudesta, hänen oma kiteytyksensä konstruktivismista on hyvinkin maanläheinen. Hänen mukaansa neljä olettamusta muodostavat konstruktivistisen viitekehysten ytimen: oletus monista todellisuuksista, ainutlaatuisuuden oletus (jokainen ihminen ja hänen tilanteensa on ainutlaatuinen), oletus kontekstin tai kulttuurin asettamista rajoista (ihminen näkee maailman oman kulttuurinsa ohjaamalla tavalla) ja oletus siitä, että luomme itse oman

henkilökohtaisen ja sosiaalisen todellisuutemme (Peavy, 1999, 76). Ihmisellä ei siis käytännössä ole rajattomasti mahdollisuuksia toteuttaa itseään, mutta siitä huolimatta hän osallistuu oman henkilökohtaisen ja sosiaalisen todellisuutensa luomiseen joten hän ei ole myöskään "olosuhteiden uhri" vaan aktiivinen toimija. Vaikka Peavy (1999) näyttäisi hakevan jonkinlaista vastakkainasettelua humanistisen ja konstruktivistisen näkökulman välille, en näe mielekkääksi asettaa humanistista ja konstruktivistista lähestymistapaa vastakkain. Pikemminkin näen, että ne lähestymistapoina täydentävät toisiaan ja tarjoavat myös ohjaajalle mahdollisuuden toteuttaa mielekästä ohjausta valitsemallaan tavalla. Molemmat lähestymistavat voidaankin nähdä rinnakkain suomalaisen ohjausajattelun taustalla.

### 3 OPETUSSUUNNITELMISTA

#### 3.1 Millainen asiakirja on opetussuunnitelma?

Tutkimukseni asemoituu opetussuunnitelmatutkimuksen piiriin. On siis paikallaan tarkastella opetussuunnitelmia opetusta ohjaavina asiakirjoina ja sitä, miksi opetussuunnitelman kaltainen asiakirja ylipäänsä on olemassa. Opetussuunnitelmien tutkimus sinänsä on aiheellista, koska kuten esimerkiksi Malinen (1992, 9) toteaa, opetusta ohjataan varsinkin peruskoulussa, lukiossa ja ammatillisissa oppilaitoksissa juuri opetussuunnitelmien avulla, joten niillä on tärkeä merkitys koulutyössä. Toisaalta esimerkiksi Kari (1991, 61) esittää, että kysymys siitä, kenellä on oikeus päättää toisen ihmisen kasvatuksesta, on sekä yksilön itsensä että yhteiskunnan kannalta mitä keskeisin ongelma. Lisäksi on huomattava, että koululaitoksessa välitetään tiettyjä arvoja (Kari, 1991, 62). Toisaalta Kari (1991, 83) kirjoittaa myös:

Vapaan maan vapaalla kansalaisella pitää olla ainakin periaatteellinen vapaus kehittää itseään taipumustensa mukaisesti ja kykyjensä ääri rajoille. Mikään ideologinen, poliittinen tai muu aatteellinen tavoitteenasettelu ei saa rajoittaa kasvavan tai koulutettavan pyrkiä etsiä itse omaa ihmisyyttään ja samalla paikkaansa yhteiskunnassa.

Siis tiedetään, että koulujärjestelmässä välitetään tiettyjä arvoja ja ymmärretään opetussuunnitelmien opetusta ohjaava luonne, mutta toisaalta oppilaiden vapautta kehittää itseään omien taipumustensa ja kykyjensä mukaisesti ei saisi rajoittaa. Samaten didaktiikassa korostetaan sitä, että opettajalla on ja tuleekin olla menetelmien vapaus opetussuunnitelman rajoissa (Kari, 1991, 83). Malinen (1992, 57) vetoaakin professori Matti Bergströmin toteamukseen, jonka mukaan se joka hallitsee järjestelmän arvot ja määrittää tavoitteet, hallitsee järjestelmän toiveet; Malisen kysymys onkin, eikö tavoitteiden ja arvojen määrittely kuuluisi yhtä hyvin opettajille ja oppilaille kuin hallintohenkilöille? Hänen mukaansa opettajien ja oppilaiden ei tulisi jättäytyä vain toiminnan välineiksi koulujärjestelmässä.

Kari (1991, 85) esittää, että yleissivistävän koulutuksen tärkeimpiä päämääriä on vallitsevan kulttuurin ja kulttuuriperinnön säilyttäminen ja siirtämi-

nen kasvavalle sukupolvelle, jotta yksilö integroituisi kulttuuriin mahdollisimman hyvin. Hän (mt., 79) toteaa myös, että opetussuunnitelman tarkoituksenmukaisuus on aina myös yhteiskunnan huoli; tulevan polven kansalaisilla täytyy olla valmiuksia, joilla he voivat palvella maataan ja koko maailmaa, ja lisäksi koulutuksen tuloksena täytyy olla myös asennetason yhteiskuntakelpoisuus. Kari (mt., 79) toteaaakin, että tämän takia myös toteutetun opetussuunnitelman valvonta on aina kuulunut tavalla tai toisella kouluviranomaisten tehtäviin. Karin näkemyksen mukaan siis yhteiskunnalla on oikeuskin vaatia koulua käyviltä tiettyä osaamista, asennetta ja kykyä palvella yhteiskuntaa ja jopa koko maailmaa. Nähdäkseni asetelma on koululaisen kannalta siinä mielessä haastava, että Suomessa oleva oppivelvollisuus koskettaa jokaista, ja vaikka kyseessä ei olekaan velvollisuus käydä koulua, lähestulkoon kaikkien lasten kohdalla oppivelvollisuus toteutuu juuri koulunkäyntinä. Näin ollen siis käytännössä katsoen kaikki lapset ajautuvat yhteiskunnan odotusten ja vaatimusten piiriin. On siis huomattava, että opetussuunnitelmatutkimuksessa ajaudutaan hyvin nopeasti arvokeskusteluun.

Kiinnostus opetussuunnitelmien käyttöön aiheutti sen, että Suomeen asetettiin vuonna 1972 ensimmäinen yleinen opetussuunnitelmakomitea. Komiteanmietinnöissä (Komiteanmietintö, 1975 ja 1976) kartoitettiin monipuolisesti opetussuunnitelmatilanne, muotoiltiin opetussuunnitelmien rakennetta ja selviteltiin opetussuunnitelmien kehittämistä. Näissä mietinnöissä näkyi selvästi jo laaja tehtävä opetussuunnitelmille. Ne voidaankin nähdä paitsi pedagogisiksi myös yhteiskunta- ja kulttuuripoliittisiksi ohjelmiksi. 1970-luvulla, jolloin tapahtui nopeita koulutus uudistuksia, haluttiin opetussuunnitelmatkin palvelemaan suunniteltua koulutuspolitiikkaa. (Malinen, 1992, 18–19.)

Opetussuunnitelmakomitean mietinnön mukaan opetussuunnitelma on koulutusta säätelevä ohjelma, jossa määritellään oppilaiden kehitysprosessin sekä kasvatus- ja opetustoiminnan tavoitteita, sisältöjä ja muotoja (Komiteanmietintö, 1975, 193), mikä kuvaa opetussuunnitelman asemaa melko monipuolisesti (Malinen, 1992, 25). Malisen (mt., 27) mukaan opetussuunnitelmia laaditaan edelleenkin pääasiassa hallinnon ja opetuksen ohjauksen tarpeisiin, kun

taas didaktiikassa opetussuunnitelmia käsitellään oppilaan ohjausprosessin osana. Kuitenkin kun opetussuunnitelmat otettiin koulutuspolitiikan välineeksi, opetussuunnitelmia ei voitu laatia enää pelkästään koulun opetustilanteita varten, joten opetuksen suunnittelun didaktiset mallit eivät enää sopineet tähän tilanteeseen (Malinen, 1992, 27). Pinar, Reynolds, Slattery ja Taubman (2002, 246) huomauttavat, että opetussuunnitelman ymmärtäminen poliittiseksi tekstiksi on vaatinut myös ideologian käsitteen mukaan ottamista.

Tällä hetkellä opetussuunnitelmalla on vakiintunut asema opetuksen suunnitteluprosessissa (Malinen, 1992, 27). Opetussuunnitelman laadinnassa lähtökohtana ovat koulutusjärjestelmän ja kasvatuksen päämäärät, joiden avulla määritellään yksityiskohtaisia tavoitteita; tämä määrittely perustuu arvoasetelmiin, joten opetussuunnitelmien laadinta on luonteeltaan normatiivista (Malinen, 1992, 48). Keskeiset asiat opetussuunnitelmasta esitetään peruskoulun osalta peruskoululain 30§:ssä: opetussuunnitelman perusteiden tuottaminen on prosessissa Opetushallituksen vastuulla, ja kunta puolestaan laatii opetussuunnitelman perusteasiakirjan perusteella (Malinen, 1992, 32; ks. myös peruskoululaki, 30§).

Mielenkiintoinen kysymys on, mihin valtakunnan tasoista suunnittelua tarvitaan. Koulutuksen yleistyminen on lisännyt myös koulutuksen suunnittelua, mikä on vaikuttanut Suomessa muun muassa siten, että opetussuunnitelmat on todettu tärkeäksi koulutuspolitiikan vaikutuskanavaksi ja ne on haluttu valjastaa myös koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisen varmistamiseen. Toisaalta koulutuksen kustannusten nousu on lisännyt painetta säädellä opetuksen kustannuksia myös opetussuunnitelmassa ja kun tieteellinen tieto on lisääntynyt nopeasti, on opetussisältöjä muokattu yhteiskunnan tavoitteita vastaaviksi. (Malinen, 1992, 18.) Opetussuunnitelmilla on siis poliittisia ja ideologisiaakin tavoitteita ja ne ovat alisteisia tietyille yhteiskunnassa vallitseville realiteeteille, kuten taloustilanteelle. Kuten Pinar ym. (2002, 244) muistuttavat, opetussuunnitelmatekstit ovat aina poliittisesti värittyneitä.

Päätöksenteon hajauttamiselle ja keskittämiselle on löydettävissä argumentteja puolesta ja vastaan: esimerkiksi toisaalta on demokraattisempaa antaa

toimijoiden ratkaista itseään koskevia asioita itse, toisaalta taas keskitetyssä ratkaisussa voidaan taata yhtenäisyys hajautettua mallia paremmin. Luontevinta on kuitenkin yhdistää edellä mainitut näkökohdat niin, että saavutetaan kummankin edut: tällöin on hyväksyttävä hallinnollista hierarkiaa ja toisaalta siitä huolehtiminen, että pedagoginen tavoitesidonnaisuus ehtii ajoissa mukaan suunnittelujärjestelmään. (Malinen, 1992, 58–59.) Toisaalta vaikeutena suunnitelmien hyväksymisessä on se, että päätökset ovat pakostakin kompromissien tuloksia ja avoimia kritiikille (Malinen, 1992, 62). Malinen (mt., 81) huomauttaakin, että nykyinen pedagogis-hallinnollinen opetussuunnitelmajärjestelmä on kehittynyt peruskouluun, lukioon ja ammatillisiin oppilaitoksiin vuosikymmenien kuluessa kompromissien tuloksena ja siinä korostuukin yhteiskunnallinen ja hallinnollinen sidonnaisuus pedagogisten näkökohtien jäädessä toisarvoiseksi. Täydellisenä nykyistä järjestelmää voidaan tuskin pitää, mutta kentiesyllä esitetystä voi päätellä, ettei opetussuunnitelmajärjestelmä ole eikä ehkä voikaan olla yksinkertainen tai kaikista näkökulmista katsottuna erinomainen.

Kuitenkin opetussuunnitelma on tärkeä työkalu ja ohjekirja opettajalle. Sen avulla hän tekee omassa koulussaan ja luokassaan parhaansa ohjatessaan oppilaiden oppimista ja kehittymistä tasapainoisiksi persoonallisuuksiksi. Opetussuunnitelmissa rakenteet, sisällöt ja käytettävissä olevat voimavarat ovat ohjenuoria opetustyölle. Myös didaktikassa opetussuunnitelman merkitys on keskeinen, sillä opetussuunnitelmaopin perustana on, että opetuksen tulee olla järjestelmällisesti ja perusteellisesti suunniteltua, jotta se olisi riittävän tavoitteellista, tiedostettua toimintaa. (Kari, 1991, 79).

Lopuksi onkin paikallaan käsitellä tavoitteita vielä hieman tarkemmin. Karin (1991, 62–63) mukaan kasvatus- ja opetustyö on tavoitteellista toimintaa ja tavallisesti ajatellaan, että yhteiskunta asettaa tavoitteet koulutyölle. Ongelmallista voi olla, mikäli tavoitteiden saavuttamista mitataan behavioristisen oppimiskäsitysten mukaisesti eli käyttäytymisten muutoksia mittaamalla (Kari 1991, 77). Näyttäisi siltä, että koulujärjestelmässä moni kysymys kietoutuu talouden määräämien määrällisten mittareiden käytön ympärille. Miten mitata yksilön kokemusta vaikkapa oman elämänsä laadusta?

### 3.2 Opetussuunnitelmatutkimuksia ja kriittinen orientaatio

Opetussuunnitelmia on tutkittu monilla eri tieteenaloilla siten, ettei ole mahdollista puhua yhtenäisestä tutkimuskohteesta kun puhutaan opetussuunnitelmatutkimuksesta. Opetussuunnitelmia on tarkasteltu muun muassa historiallisen kehityksen kannalta, didaktiikan osana, filosofisena ongelmana, yhteiskunnallisena ilmiönä tai opettajan työn kannalta. (Malinen, 1992, 89.) Yleisesti voidaan todeta, että positivismiin väistyttyä amerikkalaisessa opetussuunnitelmatutkimuksessa on siirrytty kohti laadullista tutkimusta, joka on ammentanut muun muassa humanistisista tieteistä ja sosiaalitieteistä (Pinar ym. 2002, 52). Oma tutkimuksenhaaransa on kriittinen tutkimus, jossa voidaan keskittyä esimerkiksi analysoimaan sosiaalisten rakenteiden tai kasvatuksen tai valtionhallinnon byrokratian tuhoavia vaikutuksia (Pinar ym. 2002, 57). Oma tutkimukseni liittyy kriittisen opetussuunnitelmatutkimuksen piiriin, sillä pyrin paljastamaan aineistostani sen taustalla vaikuttavia diskursseja ja vallankäyttöä sekä siihen liittyvää oppilaiden ja oppilaanohjaajien positiointia. Hyvän selvityksen kriittisestä opetussuunnitelmatutkimuksesta on tehnyt esimerkiksi Au (2012).

Pinar ym. (2002, 244) toteavat, että politiikantutkijat syyttävät usein talousjärjestelmää, siis erityisesti kapitalismia, esimerkiksi köyhyydestä, kodittomuudesta, rasismista ja poliittisesta alistamisesta, mutta että myös koulujen nähdään osallistuvan tällaisen alistavan järjestelmän ylläpitoon. Pinarin ym. (mt.) mukaan koulu ja erityisesti opetussuunnitelma ovatkin merkittävässä roolissa niin alistamisen kuin alistamisesta vapautumisenkin työkaluina.

Koska ohjaus ei maailmanlaajuisesti varsinaisesti kuulu osaksi opetussuunnitelmaa toisin kuin Suomessa, ohjaukseen ja opetussuunnitelmiin liittyviä tutkimuksia on vaikeaa ellei jopa mahdotonta löytää. Suomessakaan ei juuri ole keskitytty nimenomaisesti oppilaanohjaukseen opetussuunnitelmissa.

Pro gradu -tason diskurssianalyttisiä töitä on olemassa Suomessakin, muun muassa Österin (2011) tutkimus oppilaanohjauksen oppikirjoista. Rokan (2001) pro gradu -tutkielma opetussuunnitelmien perusteista puolestaan tulee sisällöllisesti lähelle omaa tutkimustani, vaikka hänen tutkimusotteensa oli nar-



ratiivinen. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet ohjaavat koko maassa toteutettavaa peruskoulutusta, jonka piirissä käytännössä on lähes 100% kustakin ikäluokasta. Onkin huomionarvoista, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat jääneet lopputyötään tekevien opiskelijoiden tutkittaviksi, ja ettei kriittistä diskurssianalyysiä ole tehty tästä aiheesta lainkaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat siis jääneet vaille kriittistä tutkimusta; voisi kuitenkin kuvitella, että nimenomaan se, mitä kokonaiset ikäluokat oppivat ja ottavat osaksi identiteettiään, olisi kiinnostava kysymys, puhumattaakaan oppilaiden ja koulussa työskentelevien elämään vaikuttavasta vallankäytöstä.

Lähimmäksi omaa tutkimustani tulivatkin erilaiset kapitalismikriittiset tutkimukset erityisesti yhdysvaltalaisesta koulumaailmasta. Ayersin (2005) tutkimuksessa käsiteltiin julkisten yliopistojen missiolauseita ja uusliberaalia ideologiaa. Ayersin tutkimus myös innosti minua palaamaan aineistoni pariin vielä kertaalleen ensimmäisen analyysivaiheen jälkeen. Lisäksi tutkimukseni kannalta tärkeiksi kirjoittajiksi osoittautuivat Giroux (2002) ja Sloan (2008), joista ensiksi mainittu on julkaissut useita kapitalismikriittisiä tekstejä kapitalistisesta koulumaailmasta, jälkimmäiseksi mainitun puolestaan tutkittua yhdysvaltalaisen peruskoulun kaupallistumista. Lisäksi tutkimukseni kannalta keskeisiä tekstejä olivat McLarenin ja Farahmandpurin (2005) teos, jossa globaali kapitalismi liitettiin koulumarkkinoihin, sekä Sennettin (2007) teos uuden kapitalismin kulttuurista.

## 4 TUTKIMUKSEN KULKU

### 4.1 Kriittinen diskurssianalyysi metodina

Tutkimusmetodini on kriittinen diskurssianalyysi. Pyrin sen avulla selvittämään, millaisia puhumisen tapoja peruskoulussa tarjottavaan oppilaanohjaukseen liittyy ja miten ohjaus näissä diskursseissa ymmärretään. Lisäksi pyrin selvittämään, kenen palveluksessa oppilaanohjaaja lopulta on ja mitkä ovat todellisuudessa oppilaanohjaajalle määritetyt tehtävät suomalaisessa peruskoulussa.

Fairclough (2013, 66) kirjoittaa, että ohjauksen juuret sijaitsevat terapia-työssä, mutta nykyään se on käytössä monissa instituutioissa. Ideologisesti ohjaus on hyvin kaksijakoista. Suurin osa ohjaajista näkee itsensä hahmoina, jotka antavat tilaa yksilöllisyydelle maailmassa, joka kohtelee ihmisiä kasvottomina numerosarjoina – tällöin ohjaus voidaan nähdä hegemonian vastaisena käytäntönä. Kuitenkin nykyään ohjausta käytetään useissa instituutioissa pakottavampien metodien sijasta, jolloin ohjaus vaikuttaa pikemminkin hegemoniselta tekniikalta saada vedettyä ihmisten yksityiselämän osioita hienovaraisesti valtakäytön alle. Hegemoninen kamppailu ideologisesta järjestelmästä tapahtuu osittain ohjauksen kautta ja osittain sen yli. (Fairclough, 2013, 66.) Kysymykseni onkin, voidaanko ohjausta ohjaavista asiakirjoista päätellä jotain siitä, kenen palveluksessa ohjaajat ovat? Eräänlaisena työkysymyksenä pidin provosoivaa kysymystä: ”Jos syrjäytyminen yhteiskunnasta olisi yhteiskunnalle täysin makсутonta, olisiko meillä minkäänlaista ohjaustoimintaa?”

Kriittisestä diskurssianalyysistä on olemassa useita eri versioita, joista Faircloughn versio on yksi (Fairclough, 2015, vii). Fairclough kuitenkin on tutkinut kriittisen diskurssianalyysin avulla uusliberaalia kapitalismia (Fairclough, 2013, 12) ja korostaa ideologisen diskurssin merkitystä ja sen tutkimista pelkän manipuloinnin ja taivuttelun tutkimuksen sijaan (Fairclough, 2015, 2–3). Faircloughn lähestymistapa sopii myös minun tutkimukseeni, sillä pyrin löytämään Opetushallituksen julkaisemasta asiakirjasta muun muassa poliittisia ideologioita.

Fairclough (2015, 46) huomauttaa, että useimmille maailman ihmisille olemassa oleva sosiaalinen todellisuus saa muotonsa kapitalismista, jolloin on tarpeellista ymmärtää paremmin suhteet diskurssien ja muiden sosiaalisten elementtien välillä kapitalistisissa yhteiskunnissa. Fairclough (2013, 1) myös muistuttaa, että talousjärjestelmä vaikuttaa kaikkiin sosiaalisen elämän osatekijöihin. Ennakko-oletukseni oli, että löydän ohjausta ohjaavista asiakirjoista kapitalistisia sisältöjä, mutta toisaalta vallitsevassa kapitalistisessa todellisuudessa muuta mahdollisuutta ei ehkä edes ole.

Fairclough (2013, 7) toteaa, että kriittinen diskurssianalyysi keskittyy siihen, mikä on väärin yhteiskunnassa ja miten vääryyksiä voidaan korjata. Tällöin kritiikki perustuu arvoihin, erityisesti näkemyksiin hyvästä yhteiskunnasta ja ihmisen hyvinvoinnista sekä kukoistuksesta, jolta pohjalta olemassa olevaa yhteiskuntaa ja muutoksen mahdollisuuksia arvioidaan. Kritiikissä siis arvioidaan, mitä on, mitä voisi olla ja mitä pitäisi olla koherenttien arvojen perusteella. Ainakin jossain määrin kyse on silloin siitä, että korostetaan eroja sen välillä, mitä yhteiskunta väittää olevansa (oikeudenmukainen, demokraattinen, huolehtiva tms.) ja mitä se todellisuudessa on. (Fairclough, 2013, 7.) Oman tutkimukseni kannalta tämä tarkoittaa sitä, että pyrin osoittamaan tutkimistani teksteistä erilaisia keinoja piilottaa tekstiin todellisia motiivointeja ohjauksen järjestämiseen.

Menetelmäkseni kriittinen diskurssianalyysi valikoitui, koska sen avulla ”on mahdollista tehdä näkyväksi niitä hienovaraisia tapoja, joilla --- käsityksiä jokapäiväisessä tiedonvälityksessä luodaan”, samoin kuin se mahdollistaa niiden taustalla vaikuttavien yhteiskunnallisten valtasuhteiden tarkastelun (Aapola-Kari, 2006, 7).

### **Kriittisen diskurssianalyysin lähtökohta**

Käsitteenä kriittinen diskurssianalyysi voidaan johdattaa Faircloughn (1989) teokseen *Language and Power* (ks. esim. Blommaert & Bulcaen 2000, 454; Rogers, Malancharuvil-Berkes, Mosley, Hui & O’Garro Joseph, 2005, 365). Fairclough (1992, 4) itse on todennut yrittäneensä yhdistää teoriassaan kielen analyysin ja

sosiaaliteorian. Rogersin ym. (2005, 366) mukaan diskurssianalyysin ja sosiaaliteorian yhdistämisellä yritettiin kuvailla, tulkita ja selittää sitä, kuinka diskurssit rakentavat, tulevat rakentuneiksi, esittävät ja tulevat esitetyiksi sosiaalisessa maailmassa ja sosiaalisen maailman toimesta. Diskurssianalyysi liittyykin läheisesti sosiaaliseen konstruktionismiin, joka perustuu olettamukseen kielestä toimintana; kielen avulla siis tuotetaan sosiaalista todellisuutta (Alasuutari & Karila, 2009, 74).

Tässä yhteydessä on todettava, että Foucault aloitti poststrukturalismin esittäessään, ettei perinteinen jaottelu puheen ja kielen (parole ja langue) välillä ollut kovin hedelmällinen; Foucault pyrki ymmärtämään, miten luonnollisina pidetyt rakenteet, kuten älykkyys, on luotu ja missä määrin nämä rakenteet ovat vallan ja tiedon välisen suhteen tuottamia (Rogers ym. 2005, 370). Tämä tarkoittaa sitä, että kieltä ei voi pitää vain heijastuksena sosiaalisesta maailmasta, mutta sen osana: kieli on työkalu, jolla sosiaalisia merkityksiä, ja niiden kautta sosiaalisia käytänteitä luodaan (Fowler, Hodge, Kress & Trew, 1979, 1). Foucault (1972, Hallin 2001, 73 mukaan) on lisäksi todennut, että maailma on olemassa myös diskurssien ulkopuolella, mutta merkityksellinen maailma on olemassa vain diskurssien sisällä. Kriittinen diskurssianalyysi muodostaakin kriittis-realistisen lähestymistavan mikä tarkoittaa sitä, että kriittinen diskurssianalyysi tunnustaa, että sosiaalinen maailma on rakentunut sosiaalisesti, luonnollinen maailma ei (Fairclough, 2013, 4).

Fairclough (1992, 9) on esittänyt, että kriittistä metodologiaa tarvitaan saattamaan diskursiiviset, sosiaaliset ja kulttuuriset muutokset läpinäkyviksi, sillä ne eivät luonnostaan sitä ole. Saman seikan nostavat esiin myös Fowler ym. (1979, 3). Tämä tarkoittaa sitä, etteivät sosiaaliset prosessit ole niihin osallistuville selkeitä, jolloin todellisuudesta tulee mielivaltaisesti rakentunut.

Fairclough (2015, 67) kirjoittaa, että diskursseista on pyritty yhä enenevässä määrin riisumaan vallan ja auktoriteetin merkkejä, jolloin on menty kohti simuloitua tasa-arvoa. Tällaisen kehityskulun voi nähdä niin markkinoinnissa, koulutuksessa kuin valtion päätöksenteossakin. Tällöin hänen mukaansa vaarana on, että ihmisten kontrollointi muuttuu entistäkin piilotetummaksi. Näin

ollen voitaneen sanoa, että on entistä tärkeämpää paljastaa valtiovallan diskurssiivisia käytänteitä.

### **Mikä on diskurssi?**

Fairclough (1992, 3) on todennut, että diskurssin käsitteen hankaluus on aiheutunut siitä, että sillä on useita keskenään ristiriitaisia ja myös päällekkäisiä merkityksiä; joskus kielitieteissä diskurssi on valjastettu koskemaan vain kielellistä vuorovaikutusta, mutta diskurssin käsitettä voidaan soveltaa myös kirjoitettuihin teksteihin. Joka tapauksessa on laajasti hyväksytty tosiasia, että kieli on sosiaalisen käytänteen muoto (Fairclough, 1992, 63; Rogers ym. 2005, 369). Diskurssit siis rakentavat sosiaalisen maailman; eri diskurssit puolestaan positionoivat ihmisiä eri tavoin sosiaalisina subjekteina ja luovat käsitteitä kuten ”mielisairaus” eri tavoin, ja juuri näitä ilmiöitä diskurssianalyysin avulla on mahdollista tutkia. (Fairclough, 1992, 3-4.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esimerkiksi ”syrjäytyminen” on tällainen käsite, jota olisi syytä tutkia diskurssianalyysin keinoin. Fairclough (2015, 7-8) kuvaa diskurssia myös kieleksi, jota tarkastellaan tietyllä tavalla sosiaalisen prosessin (sosiaalisen elämän) osana ja joka liittyy muihin osiin. Kieli siis voidaan nähdä sosiaalisena käytäntönä, joka määrittyy sosiaalisten rakenteiden kautta. Näin ollen kieli toimii ikään kuin kulkuneuvona diskursseille, jotka puolestaan välittävät esimerkiksi arvoja, asenteita tai positioita.

Fairclough (2015, 67-68) huomauttaa myös, että diskurssit määrittyvät sosiaalisten rakenteiden kautta, mutta toisaalta diskurssit myös muokkaavat sosiaalisia rakenteita. Onkin tärkeää, että diskurssianalyysi tutkii jännitettä kielenkäytön kahden eri puolen välillä: sosiaalisesti muotoutuneen kielenkäytön ja sosiaalista rakentavan (Fairclough, 2013, 92). On huomattava, että rakenteet muokkaavat diskurssia, mutta diskurssi myös osallistuu rakenteiden muokkamiseen ja uudelleenmuokkamiseen, niiden uudelleentuottamiseen ja muuttamiseen (Fairclough, 2013, 59). Suhde diskurssien ja sosiaalisen elämän välillä on kaksisuuntainen: kumpikin vaikuttaa toiseen.

Kumaravadivelu (1999, 459-460) puolestaan viittaa Foucaultin (1972) kolmiulotteiseen diskurssin määritelmään: Foucaultin mukaan diskurssit ovat sekä puheen ja kirjoittamisen tapahtumia että diskurssin osa-alueita, mutta myös sosiopoliittisia tekstejä; kaikilla näillä kolmella tasolla tietoa tuotetaan ja uudelleentuotetaan, mikä tarkoittaa sitä, että pelkkiä puheita tai tekstejä ei pidä tutkia, vaan myös sitä, mikä tulee määritellyksi puhuttavaksi asiaksi ja mistä puolestaan ei saa puhua; toisin sanoen, olisi hyvä tutkia sitä, mitkä ovat ne mekanismit, joiden kautta jostakin aiheesta tulee hyväksyttävä puheenaihe, kun taas jokin toinen aihe saattaa muodostua tabuksi. Diskurssit määrittävätkin sitä, mitä missäkin tilanteessa voi sanoa ja mitä pitää toisaalta jättää sanomatta, sen lisäksi että ne myös suuremmin ohjaavat ihmisten käyttäytymistä (Blommaert & Bulcaen, 2000, 461; Hall, 2001, 72). Hall (1999, 98) on todennut, että diskurssi lopulta myös rajoittaa muita tapoja, joilla asia voitaisiin esittää. Lehtonen (1996, 71) esittää myös, että muokatessaan sosiaalista todellisuutta diskurssit ovat suhteessa toisiin diskursseihin ja diskursiivisiin muodostelmiin ja tätä suhdetta kutsutaan interdiskursiivisuudeksi. Siinä, missä jotkut diskurssit ovat vallitsevampia ja itsestäänselvempiä kuin toiset, toisten on käytävä kovaa kamppailua tullakseen tunnustetuiksi ylipäättään mahdollisiksi puhetavoiksi saati sitten saadakseen vallitsevan diskurssin aseman (Lehtonen, 1996, 71). Tämä tarkoittaa sitä, että diskurssilla on jo lähtökohtaisesti valtaa; valitsemalla tietyt puhumisen tavat tietyt toiset puhumisen tavat tulevat hylätyiksi. Se, jolla on valtaa – omassa tutkimuksessa tällainen taho olisi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet kirjoittanut työryhmä – voi määrittää, mitä ja miten ohjauksesta puhutaan. Puhumalla tietyllä tavalla toiset äänet vaimentuvat.

Rogers ym. (2005, 376) esittävät, että kielen, sosiaalisten käytänteiden ja sosiaalisen maailman kehityksessä kielellä ja sosiaalisella maailmalla on historiallinen perustansa ja ne ovat lisäksi dialogisia ja intertekstuaalisia. Kriittinen diskurssianalyysi keskittyykin kielen, diskurssien, puheen ja sosiaalisten rakenteiden välisiin yhteyksiin (Blommaert & Bulcaen, 2000, 449), mutta ei siis sovi unohtaa sitä, että diskurssit eivät esiinny tyhjiössä vaan ovat aina sidoksissa aikaansa.

### **Kriittistä vai ei-kriittistä?**

Kriittisen diskurssianalyysin ”kriittisyys” voidaan ymmärtää eräänlaiseksi työkaluksi piilevien yhteyksien ja syy-seuraussuhteiden paljastamiseen; samalla tavoin kriittisen diskurssianalyysin käyttöön liittyy sisäsyntyisesti odotus interventioiden käynnistämisestä (Fairclough, 1992, 9). Blommaert ja Bulcaen (2000, 449) ovatkin todenneet, että kriittisen diskurssianalyysin tulisi ottaa kantaa käsittelemisi aiheisiin ja esimerkiksi ehdottaa muutoksia ja korjauksia tutkimuksen kohteena oleviin diskursseihin. Tässä nouseekin esiin merkittävä ero kriittisen diskurssianalyysin ja ei-kriittisen diskurssianalyysien välillä: siinä missä ei-kriittisten lähestymistapojen voidaan käsittää tarjoavan kuvauksia diskursiivisista käytännteistä, kriittinen diskurssianalyysi paljastaa, kuinka vallan ja ideologioiden välinen suhde vaikuttaa diskursseihin.

Kriittiselle diskurssianalyysille selitysten etsinnän sydämessä on kysymys, kuinka diskurssi kumulatiivisesti osallistuu makrojärjestelmien uudelleentuottamiseen. (Fairclough, 2013, 45.) Kriittisen diskurssianalyysin pääasiallinen tarkastelun kohde on siis valtasuhteiden vaikutukset ja epätasa-arvoisuus sosiaalisten epäoikeudenmukaisuuksien tuottamisessa, erityisesti valtasuhteiden ja epätasa-arvoisuuksien diskursiivisissa aspekteissa (Fairclough, 2013, 8). Tämä tarkoittaa sitä, että kriittinen diskurssianalyysi etsiytyy jo lähtökohtaisesti sinne, missä epätasa-arvoa ja sosiaalisia epäoikeudenmukaisuuksia esiintyy, ja pyrkii korjaamaan niitä.

Fairclough (2015, 6) tiivistää kriittisen analyysin seuraavasti: Kriittinen diskurssianalyysi yhdistää diskurssien kritiikin ja selityksen, kuinka se liittyy ja osallistuu olemassa olevaan sosiaaliseen todellisuuteen. Nämä muodostavat perustan toiminnalle, jonka tavoitteena on muuttaa tuota todellisuutta tietyissä kohdin. Tavoitteena on ei enempää eikä vähempää kuin muuttaa olemassa olevia yhteiskuntia parempaan suuntaan. Siksi pelkkä kritiikki ei riitä. (Fairclough, 2015, 6.) Kritiikki täytyy sitoa olemassa olevaan todellisuuteen.

## Kriittinen diskurssianalyysi kriittisten teorioiden kentällä

Kriittinen diskurssianalyysi ei kuitenkaan ole vain teoria, vaan myös metodologia, tai kuten Rogers ym. (2005, 387) ovat todenneet, sekalainen yhdistelmä teorioita ja metodologioita. Hyvä lähtökohta kriittisen diskurssianalyysin ymmärtämiseen on tutustua kriittisten teorioiden yleiseen luonteeseen: esimerkiksi Rogers ym. (2005, 368) huomauttavat, että kriittiset teoriat yleisesti ottaen painautuvat vallan ja oikeudenmukaisuuden tyyppisiin kysymyksiin ja siihen, miten talous, rotu, luokka, sukupuoli, uskonto, koulutus ja seksuaalinen suuntautuminen rakentavat, tuottavat tai muuttavat sosiaalisia systeemeitä. Rogers ym. (2005, 369) myös esittävät, että kriittisesti orientoituneet tutkijat työskentelevät paljastaakseen vallan kautta tapahtuvan dominoinnin mekanismeja, joita voi löytyä niin ideologisista, kielellisistä kuin kulttuurisistakin muodoista.

Sääntönä voitaneen pitää sitä, että kriittisesti suuntautuneet teoreetikot yleisesti jakavat käsityksen kielen keskeisestä roolista silloin, kun subjektiviteetteja ja alistussuhteita muodostetaan (Rogers ym. 2005, 368). Yksinkertaisesti sanottuna kriittinen diskurssianalyysi keskittyy kielen välittämän vallan ja epätasa-arvon välisen suhteen selvittämiseen (Blommaert & Bulcaen, 2000, 447). Toisaalta Rogers ym. (2005, 369) muistuttavat, että vaikka kriittisesti suuntautuneet diskurssianalyytikot ymmärtävätkin vallan kietoutuneen läheisesti kieleen, valta itsessään ei ole ”hyvää” tai ”paha”, vaan sillä voi olla sekä vapauttavia että alistavia muotoja. Kriittinen diskurssianalyysi ei siis ole vain diskurssien kritiikkiä, vaan koko olemassa olevan sosiaalisen todellisuuden kritiikkiä, joka keskittyy diskurssien ja muiden elementtien välisiin dialektisiin yhteyksiin (Fairclough, 2015, 48).

Faircloughn (2015, 3) mukaan kriittisen diskurssianalyysin tehtävänä on kasvattaa ihmisten tietoisuutta siitä, kuinka kieli osallistuu toisten ihmisten dominointiin, jotta sosiaalinen emansipaatio mahdollistuu. Kriittistä diskurssianalyysiä tarvitaankin paljastamaan vallankäytön muotoja, jotta ihmiset ymmärtäisivät todellisuutta ja paremmin ja kykenisivät tarvittaessa muuttamaan todellisuutta, jossa elävät. Ilman ymmärrystä vallankäytön muodoista taistelu valtaapitäviä vastaan on lähestulkoon mahdotonta. Mahdollisuus muuttaa



olemassa olevaa sosiaalista todellisuutta paremmaksi riippuu siitä, että sitä ymmärretään paremmin (Fairclough, 2015, 46).

Hall (1999, 104) viittaa myös Foucaultin näkemykseen vallan ja diskurssin välisestä yhteydestä: hänen mukaansa diskurssi ei vain sisälly aina valtaan, vaan on myös yksi niistä ”järjestelmistä”, joiden kautta valta leviää. Hänen mukaansa jonkin diskurssin tuottama tieto muodostaa perustan tietynlaiselle valalle, jota harjoitetaan niitä kohtaan, joista ”tiedetään”.

### Kriittinen diskurssianalyysi ja ideologiat

Diskurssi rinnastuu sosiologien ”ideologiaksi” kutsumaan ilmiöön ja on siis joukko lausumia tai uskomuksia, jotka tuottavat tietoa, joka palvelee tietyn ryhmän tai luokan etuja (Hall, 1999, 100). Vallan ja luokkasuhteiden analyysi vaatiikin ideologian käsitettä, koska ideologiat ovat merkittävä elementti niissä prosesseissa, joiden kautta valtasuhteet luodaan, säilytetään, esitetään ja siirretään taholta toiselle (Fairclough, 2013, 26). On huomattava, että diskursiiviset käytänteet ovat ideologisia niin kauan kun ne osallistuvat valtasuhteiden ylläpitoon tai murentamiseen (Fairclough, 2013, 67).

Ideologista valtaa voidaan Faircloughn (2015, 65) mukaan käyttää pääsääntöisesti kahdella tavalla: pakottamisen tai yleisen mielipiteen muokkauksen kautta. Näistä yleisen mielipiteen muokkausta pidetään vähemmän riskialttiina, vaikka yhteiskunnassa usein ilmenee kummankin lähestymistavan kombinaatioita. Joka tapauksessa ideologia on tärkein mekanismi yleisen mielipiteen muokkaamisessa. Diskurssi on ideologian välittämisen suosittu väline ja sitä myötä myös ihmisten yleisen mielipiteen kautta kontrolloinnin väline (Fairclough, 2015, 67). Faircloughn (2015, 64) viittaus Forgacsin (1988) mainintaan siitä, kuinka diskurssit teknologisoituvat ja miten valtio ohjaa kansalaiset sopimaan talouden vaatimukseen, on hyvä esimerkki siitä, miten ihmiset saadaan toimimaan valtiovallan haluamalla tavalla ilman pakottamista. Tällä hetkellä esimerkiksi Suomessa käydään hyvin kriittistä keskustelua sosiaalisista tulonsiirroista jopa sellaistenkin henkilöiden toimesta, jotka näiden tulonsiirtojen varassa ovat. Toisaalta Fairclough (2015, 4–5) syyttää kapitalismia monista yh-

teiskunnan ongelmista ja nostaa esiin kielenkäytön, joka on tehnyt sosiaalituella elävistä ”rikollisia” ja ”työtä kaihtavia”, vaikka tosiasiaa Britanniassa suurin osa sosiaalituista maksetaan pienipalkkaista työtä tekeville. Fairclough (mt.) toteaaakin, että tarvitaan kriittistä diskurssianalyysiä paljastamaan nämä mekanismit. Ideologinen valta, siis valta ilmaista käytäntöjä ikään kuin universaaleina ja maalaisjärjen mukaisina, on tärkeä lisä taloudelliselle ja poliittiselle vallalle, ja erityisen merkityksellistä tässä, koska sitä harjoitetaan diskursseissa (Fairclough, 2015, 64).

Hall (1999, 100–101) esittää ideologia-käsitteen kritiikkiä viitattaessaan Foucaultin näkemykseen siitä, että sosiaalista, poliittista tai moraalista maailmaa koskevat lausumat ovat tuskin koskaan yksinkertaisesti tosia tai epätosia ja että oikeastaan faktoja ei voi olla sellaisena kuin sen arkikielessä ymmärrämme; faktat voidaan konstruoida monin eri tavoin ja niihin nojautuessaan ihminen ajautuu loputtomiin päätöstilanteisiin siitä, mikä on totta ja mikä ei. Näin ollen siis ideologia ei välttämättä ole paras käsite diskurssien tutkimukseen, ja tässäkin tutkimuksessa olen tukeutunut pikemminkin kapitalistisen yhteiskuntajärjestelmän viitekehukseen ja näin välttänyt ideologiseen keskusteluun ajautumisen. Kuitenkin kuten Hallkin (1999, 102) toteaa, diskurssin käsite ei väistä valtaa koskevia kysymyksiä, vaan pikemminkin päinvastoin: valtaa koskeville kysymyksille annetaan suuri paino. Hall (1999, 102) kiteyttää asian näin:

--- valta – eivätkä suinkaan todellisuutta koskevat faktat – tekee asioista ”tosia”.

### **Diskurssin tuottajat ja kuluttajat eivät ole aina samassa tilassa**

Faircloughn (2015, 78) mukaan nyky-yhteiskunnassa iso osa diskursseista muodostuu toisistaan ajallisesti ja tilallisesti erotettujen osallistujien välille. Tällöin myös valtasuhteet ovat epäselviä, jolloin voidaan puhua piilotetuista valtasuhteista. Lisäksi joillakin instituutioilla on yleisö, joille viestit osoitetaan, ja joiden jäsenten joskus oletetaan tulkitsevan viestejä instituution asettamien normien mukaisesti, vaikka instituutio ei suoraan ole vuorovaikutuksessa ”subjektiansa” kanssa (Fairclough, 2013, 41).

Selkein ero kasvokkaisesti välittyneen diskurssin ja mediadiskurssin välillä on jälkimmäisen ”yksipuolisuus”; siinä missä kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa osapuolet vuorottelevat tekstin tuottamisen ja tulkinnan välillä, mediadiskurssissa, kuten yleensäkin kirjoituksessa, on jyrkkä raja tuottajien ja tulkitsijoiden välillä (Fairclough, 2015, 78). Tämä raja on nähtävissä myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa: teksti on nimellisesti Opetushallituksen tuottamaa, mutta kirjoittajia ei mainita. Koska Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita on pakko noudattaa, voidaan olettaa kaikkien opettajien lukevan kyseisen asiakirjan läpi. Kyseessä on kuitenkin monitahoinen ja ristiriitaisiakin näkemyksiä sisältävä asiakirja, jolloin lukija joutuu tulkitsemaan tekstiä erityisen paljon. Koska lukija ei pysty saamaan yhteyttä tekstin kirjoittajiin ja vaikka saisi yhteydenkin, joutuu silti noudattamaan annettuja määräyksiä, voidaan sanoa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden olevan hyvin yksipuolinen (tai yksisuuntainen) asiakirja.

### **Kriittisen diskurssianalyysin kritiikkiä**

Kriittinen diskurssianalyysi ei kuitenkaan ole selvinnyt täysin ilman siihen kohdistunutta kritiikkiä. Ensinnäkin Rogers ym. (2005, 378) nostavat esiin kritiikin, jonka mukaan kriittinen diskurssianalyysi on ”kontekstin ulkopuolella”, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkijat saattavat valita paloja tutkimistaan teksteistä ja analysoida niitä niiden alkuperäisen kontekstin ulkopuolella, jolloin yhteys tekstin osien tuottamiseen, kuluttamiseen, jakeluun ja uudelleentuottamiseen katkeaa. Samansuuntaisesti Rogers ym. (2005, 368) toteavat myös, että koska kriittistä diskurssianalyysiä on kritisoitu ideologioiden siirtämisestä aineistoon ja täten siis eräänlaisesta totuuden vääristämisestä, olisi erittäin tärkeää, että tutkija pystyisi selittämään, mitkä kielen piirteet suorittavat mitäkin toimintoja. Rogers ym. (2005, 387) esittävätkin, että kriittisesti suuntautuneiden diskurssianalyttikoiden tulisi informoida lukijoitaan näkemyksistään mikro- ja makrotason välisistä yhteyksistä diskursseissa, samoin kuin heidän tulisi kyetä selittämään, miksi he analysoivat tiettyjä osia mutta jättivät toiset osat analysoimatta, ja heidän tulisi myös tehdä päätöksentekoprosessinsa mahdollisimman nä-

kyviksi lukijoilleen; Rogersin ym. (mt.) mukaan vain näiden toimenpiteiden kautta kriittinen diskurssianalyysi voi päästä yli siihen kohdistetusta kritiikistä.

Lienee myös tärkeää, että käytettäessä kriittistä diskurssianalyysiä tutkija pohtii menetelmän lingvististä taustaa. Tutkijoiden keskuudessa ei näytä vallitsevan yksimielisyyttä siitä, kuinka merkityksellinen tämä kielellinen tausta on. Kun esimerkiksi Rogers ym. (2005) esittävät, että kriittinen diskurssianalyysi on ensisijaisesti lingvistinen teoria, ilmaisevat Blommaert ja Bulcaen (2000, 46) huolensa kriittisen diskurssianalyysin lingvistikista ”ulkomuodosta”, joka heidän mukaansa tarpeettomasti rasittaa ja ehkäisee lingvististen ja ei-lingvististen puolien yhdistelemistä toisiinsa tutkimuksessa. Saattaakin olla helpointa tukeutua Faircloughn (1992, 74) näkemukseen, jonka mukaan kriittisellä diskurssianalyysillä saattaa olla lingvistinen tausta, mutta nykyään diskurssianalyysi on monialainen menetelmä eikä siis enää ole välttämätöntä, että diskurssianalyysikolla olisi itsellään kielitieteellinen koulutus.

Kriittinen tutkija, tuottaessaan erilaisia tulkintoja ja selityksiä tutkimastaan sosiaalisen elämän osa-alueesta myös tuottaa diskurssia. Millä perusteilla siis voidaan sanoa, että tämä kriittinen diskurssi on tutkittujen diskurssien yläpuolella, enemmän oikein todellisuutta kuvaavaa? Ainoa keino tähän on se, että tutkija tarjoaa selityksiä, joilla on muita diskursseja suurempi selitysvoima. (Fairclough, 2013, 8.)

### **Kriittinen diskurssianalyysi metodina**

Diskursseista voidaan Faircloughn (1992, 73; 2013, 59) mukaan erottaa kolme eri tasoa: teksti, diskursiivinen käytäntö (joka sisältää tuottamisen, jakamisen ja kuluttamisen) ja sosiaalinen käytäntö. Tietyn diskurssin analyysi vaatii kaikkien näiden kolmen ulottuvuuden ja niiden keskinäisten suhteiden tutkimista (Fairclough, 2013, 59). Rogers ym. (2005, 371) esittelevät Faircloughn (1989; 1992; 1995) työtä ja nostavat esiin hänen kolmiulotteisen kaavionsa, joka sisältää analyysin teksteistä, vuorovaikutuksesta ja sosiaalisista käytänteistä paikallisella, institutionaalisella ja sosiaalisella tasolla; diskurssianalyysi alkaa teksteistä ja jatkuu kohti yleisempiä tasojia. Fairclough (1992, 4) itse on todennut, että tekstin

taso liittyy tekstien kielen analyysiin, diskursiivisen käytännön taso määrittelee tekstien tuottamisen ja tulkinnan prosessit ja sosiaalisen käytännön taso liittyy sosiaalisen analyysin esiin nostamiin ongelmiin, jotka liittyvät sen ymmärtämiseen, kuinka organisaatioiden ja instituutioiden olosuhteet muokkaavat diskursseja ja niiden todellisuutta rakentavia vaikutuksia. Kaikkia näitä ulottuvuuksia voidaan analysoida (Rogers ym. 2005, 371).

Vaikka Fairclough (1992, 225) esittääkin, että kriittistä diskurssianalyysiä voidaan lähestyä useammalla tavalla ja että on olemassa lukemattomia tapoja suorittaa diskurssianalyysiä riippuen tutkimusprojektin luonteesta ja tutkijoiden käsityksestä diskurssista ja vaikka Aapola-Kari (2006, 14) toteaaakin, että jokaisen diskurssianalyytikon tulee rakentaa oma analyysinsä vuorovaikutuksessa aineistonsa kanssa, tarjoavat jotkut tutkijat kuitenkin suuntaviivoja diskurssianalyysin suorittamiseen: esimerkiksi Rogers ym. (2005, 371) nostavat esiin, että diskursiivisia käytänteitä tutkittaessa tekstien tuottamista, kuluttamista ja uudelleentuottamista tulisi tutkia; myös sosiokulttuurallinen kehys tulisi ottaa huomioon ja sitä tulisi tutkia. Fairclough (1992, 231) puolestaan argumentoi sen puolesta, että analyysissä esitettäisiin kullekin diskurssille tyypillisiä piirteitä, toistuvia ilmiöitä ja rakenteita ja että tutkimus paljastaisi, miten kyseiset diskurssit näyttäisivät tulevan järjestetyiksi, toisin sanoen kaikkeen siihen tulisi keskittyä, mikä on kullekin aineistolle ominaista ja erityistä. Tämä ohje saattaa tuntua yksinkertaiselta, mutta todennäköisesti se on se puoli analyysistä, joka tuottaa tutkijalle eniten päänvaivaa suuren tulkinnanvaraisuutensa vuoksi. Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt ottamaan huomioon diskurssianalyysin eri tasot siten, että olen perehtynyt aineistoon kielen tasolla (käytetyt ilmaukset, miten asiat sanotaan), tekstin käytön tasolla (mitä asiakirjojen noudattamisesta seuraa) ja selityksen tasolla (tutkimuksen tulokset, millaista maailmaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet luovat ja heijastavat). Olen lisäksi tutkimuksessani käsitellyt sitä, missä osassa asiakirjaa löytämäni humanistinen ja kapitalistista yhteiskuntaa tukeva diskurssi sijaitsevat, ja mitä vaikutuksia sillä voi olla oppilaanohjauksen järjestämiseen.

Fairclough (2015, vi) on todennut, että on tärkeää kirjoittaa siitä, kuinka kieli toimii nyky-yhteiskunnassa valtasuhteiden ylläpitäjänä ja muuttajana, ja millaisin analysoinnin keinoin tällaiset prosessit voidaan paljastaa. Tätä kautta ihmiset voivat tulla tietoisemmiksi niistä ja kykeneväisemmiksi vastustamaan ja muuttamaan niitä. Nähdäkseni ilman, että yleistä mielipidettä muokkaavia diskursseja paljastetaan, ei tämä ole mahdollista. On tiedettävä, että tiettyä positiota tarjotaan, jotta se voidaan torjua. Tätä pidän johtotähtenä omassa tutkimuksessani.

## 4.2 Positiointi

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritetään, miten opetus tulee perusopetuksessa järjestää. Kun puhutaan opetuksen järjestämisestä, on hyödyllistä myös tarkastella sitä, kenestä tekstissä puhutaan ja missä valossa tämä tekstin kohde esitetään. Voidaan puhua tarjotuista positioista, joita omassa aineistossani on tarjolla suuremmin oppilaille ja epäsuoremmin oppilaanohjaajille.

Positiointiteoriaa ovat kehittäneet erityisesti Harré ja van Langenhove (1991) sekä Davies ja Harré (1990), mutta Harrén ja van Langenhoven (1991, 395) mukaan ensimmäisenä positioinnin ja position käsitettä on sosiaalitieteissä käyttänyt Hollway (1984); hän tutki subjektiivisuuden rakentumista heteroseksuaalisissa suhteissa.

Vaikka positio on käsitteenä suhteellisen lähellä roolin käsitettä, positio on kuitenkin dynaamisempi kuin staattinen roolin käsite (Harré & van Langenhove, 1991, 393). Tämä tarkoittaa sitä, että positio ei ole yhtä pysyvä kuin rooli. Positio liittyy myös läheisesti vuorovaikutukseen ja diskursseihin; Davies ja Harré (1990, 43) ovatkin todenneet, että positioinnin käsite on avannut uusia mahdollisuuksia kielellisesti suuntautuneille sosiaalitieteilijöille, sillä se mahdollistaa diskurssien tutkimisen. Palaan tähän hieman edempänä.

Positiointi voi olla joko tietoisista tai tiedostamatonta (Harré & van Langenhove, 1991, 398; Davies & Harré, 1990, 48) ja kohdistua joko itsen tai toisiin

ihmisiin; itseen kohdistuvaa positiointia voidaan kutsua reflektiiviseksi positioinniksi ja muihin kohdistuvaa positiointia vuorovaikutteiseksi positioinniksi (Davies & Harré, 1990, 48). Harré ja van Langenhove (1991, 398) kuitenkin muistuttavat, että itsen ja toisten positiointi ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa, eikä esimerkiksi vain itsen positiointi välttämättä ole lainkaan mahdollista, vaan määrätessään position itselleen yksilö vääjäämättä tulee myös ottaneensa kantaa muiden positioihin – ja päinvastoin.

Positiot puolestaan sijaitsevat Harrén ja van Langenhoven (1991, 398) mukaan erilaisten enemmän tai vähemmän moraalisten vastakohtaparien muodostamilla janoilla ja positiot voivatkin siis olla esimerkiksi ”voimakas” (powerful) tai ”voimaton” (powerless), taikka ”dominoiva” tai ”alistuva” (Harré & van Langenhove, 1991, 395). Niinpä positio määrittyykin tekemällä yhteenveto siitä, missä yksilö sijaitsee useammalla janalla, tai kuten Harré ja van Langenhove (1991, 395) esittävät, positio on se kohde, jonne yksilön määritteet tulevat kerätyiksi.

Edellä jo esitettiin, että positiot liittyvät läheisesti diskursseihin ja vuorovaikutukseen. Esimerkiksi Harré ja van Langenhove (1991, 395) toteavatkin, että positiointi voidaan käsittää diskursiivisesti rakentuneiksi kertomuksiksi itsestä ja että näiden kertomusten kautta sekä yksilöt että yksilöiden toiminta saa mielekkyytensä sosiaalisessa ympäristössään.

Davies ja Harré (1990, 46) esittävät, että diskurssin voima piilee sen tarjoamissa subjektipositioissa. Heidän mukaansa yksilö voi löytää useita mahdollisia vastauksia siihen, kuka hän on, riippuen saavutettavissa olevista positioista, joiden saavutettavuus puolestaan riippuu diskursiivisista käytänteistä, jotka muodostuvat kertomuksista, joiden kautta omasta ja muiden elämästä tehdään merkityksellisiä. Davies ja Harré (1990, 48) siis ymmärtävät positioinnin diskursiivisena prosessina, jonka kertomuksissa yksilöllä on omat sijaintinsa. Siis, kuten Harré ja van Langenhove (1991, 398) tiivistävät, on olemassa diskursiivisia käytänteitä, joissa ihmiset positioivat itseään, toisiaan, ja tulevat toisten positioimiksi. Voidaan ehkä esittää, että kaikki nämä käytänteet toimivat todellisuudessa yhdenaikaisesti.

Valta ja vallankäyttö liittyvät läheisesti positiointiin. Ensinnäkin, kuten Hermans (2001, 263-264) esittää, ihmiset ovat lapsuudesta alkaen osallisia dialogeihin, joissa yhteisön edustajat (kuten vanhemmat ja opettajat) asettavat heille tiettyjä positioita; näistä "sinä olet" -lausumista rakentuu "minä olen" -lausumia yksilön rakentaessa kertomusta itsestään. Kuten Harré ja van Langenhove (1991, 406) huomauttavat, positiointiin liittyy useita henkilökohtaisia piirteitä, mutta myös ainakin kolme tekijää, jotka liittyvät itsen tai toisten positioinnin mahdollistamiseen: ensinnäkin, ihmiset eroavat toisistaan oman positiointikapasiteettinsa mukaan, toiseksi, ihmiset eroavat toisistaan positiointihalukkuutensa mukaan ja kolmanneksi, ihmisillä on hallussaan erilaiset määrät valtaa, jota positioinnin onnistumiseen tarvitaan. Niinpä jos huomioidaan edellä esitetty Hermansin näkemys, jonka mukaan yksilö joutuu lapsesta alkaen positioinnin kohteeksi, voidaan todeta, että positiointi tapahtuu usein sen toimesta, jolla valtaa on enemmän suhteessa positioitavaan. Harrén ja van Langenhoven (1991, 406) esittelemistä tekijöistä kaksi ensimmäistä on heidän mukaansa yksilöön liittyviä, mutta viimeinen sosiaalinen tekijä: valtaa jaetaan sosiaalisissa yhteisöissä ja ympäristöissä.

Yksilön valta-asema voi johtaa eräisiin mutkikkaisiin asetelmiin. Esimerkiksi Anderson (2009, 293) esittää, että opettajat voivat rajoittaa positioita, jotka ovat heidän oppilaidensa tavoitettavissa ja Reeves (2009, 34) puolestaan nostaa esiin sen seikan, että opettajat voivat osoittaa oppilailleen ei-toivottuja identiteettejä. Reeves (2009, 39-40) esittää myös perutellun huolen liittyen opettajien valta-asemaan ja positiointiin: kouluympäristössä opettajat ovat oppilaitaan vahvempia, jolloin oppilailla on automaattisesti normaalia vähemmän valtaa uudelleenpositioida itseään. Kuitenkin, kuten Harré ja Moghaddam (2003, 7) toteavat, yksilö voi myös haastaa toisen henkilön oikeuden määrätä positioita. Tällöin voidaan puhua positioista kieltäytymisestä tai kenties toisen valtaposition kyseenalaistamisesta.

Positiointi, kuten edellä on jo todettu, ei ole yksioikoinen tapahtuma siinä mielessä, että yksilö voi paitsi luoda tai vastaanottaa position, myös hylätä tarjotun identiteettiposition; identiteettiposition vastaanottaminen, vahvistami-



nen ja vastustaminen liittyvät identiteettineuvotteluihin (Reeves, 2009, 35). Kiinnostavaa on kuitenkin se, että kun yksilö vastaanottaa, tai jopa valitsee position monista samanaikaisesti käynnissä olevista diskursseista, alkaa hän myös nähdä maailman tämän tietyn position kautta.

Positioinnilla on siis selkeä sosiaalinen luonteensa. Harré ja Moghaddam (2003, 3) ovatkin todenneet, että sosiaalisen käyttäytymisen tärkeä piirre on, että sosiaalinen todellisuus on yhteisesti rakennettu ja että tiettyjä tulkintoja maailmasta pidetään yhdessä yllä. Toisaalta Hermans (2001, 255) liittyy positioinnin myös kulttuurissa tapahtuviin muutoksiin. Näihin liittyen Davies ja Harré (1990, 52) toteavat, että omat kokemuksemme tietyistä positioista, esimerkiksi positioista "äiti" vaikuttavat siihen, millaiseen vuorovaikutukseen ryhdymme äiti-position haltijoiden kanssa; meillä siis on ymmärrys niistä oikeuksista, velvollisuuksista ja odotuksista, joita kyseiseen positioon liitetään, koska meillä on jonkinlaista kokemusta kyseisestä positioista ja ymmärrys myös kyseiseen positioon liitetyistä kertomuksista.

Aivan lopuksi on hyvä todeta, että positiointiteoria on saanut myös kritiikkiä osakseen ja esimerkiksi Anderson (2009, 292) toteaaakin, että positiointiteoria nojaa liiaksi yksittäisiin vuorovaikutuksen hetkiin, joihin positiointia toki tapahtuu, mutta näin fokuoimalla jää helposti huomaamatta, että positiointi on itse asiassa pidempikestoinen prosessi, johon liittyy usein monia vuorovaikutustilanteita. Positiointiteoria on kaikesta huolimatta hyödyllinen työkalu silloin, kun tutkitaan sitä, miten yksilöt kokevat positioinnin käytänteet erilaisista sosiaalisista ja poliittisista asemista (Anderson, 2009, 293).

## 5 AINEISTO JA LÖYDETYT DISKURSSIT

### 5.1 Aineiston analyysi

Aineistoni muodostui Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista vuosilta 2004 ja 2014. Ensimmäisessä analyysivaiheessa käsittelin näiden opetussuunnitelmatekstien oppilaanohjausta koskevia lukuja, jotta löytäisin vastauksen siihen, millaisia puhumisen tapoja ohjauksesta niissä on. Etsin toistuvia termejä, käytin omaa esiyymmärrystäni ja yritin sitä kautta nähdä, mitä tekstistä mahdollisesti puuttuu, erotin ohjausta koskevien lukujen lauseet toisistaan ja järjestelin niitä uudestaan ja uudestaan. Tämän työskentelyn seurauksena aineistosta kirjastui neljä puhumisen tapaa, jotka nimesin seuraavasti: Ohjaus koulutus- ja uravalintojen vauhdittajana, ohjaus opiskelutaitojen valmentajana ja koulutyön tukena, ohjaus yhteiskunnan palveluksessa ja ohjaus henkilökohtaisten valintojen ja elämän tukena. Näissä diskursseissa käytetään valtaa ja määritellään myös ohjattavaa.

Aineistosta nousseiden huomioiden ja tutkimuskirjallisuuden innoittamana palasin aineistoon vielä kerran ja etsin vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista humanistisia ja kapitalistista yhteiskuntaa tukevia äänenpainoja ja lausumia hyödyntäen sekä asiakirjan alusta löytyviä yleisiä, koko opetuksen järjestämistä koskevia osia, ja oppilaanohjausta koskevia lukuja. Tällä tavoin löydetty diskurssit nimesin Kasvatus humanismiin ja Kapitalistisen yhteiskunnan ääni -diskursseiksi. Syy siihen, että tutkin toisessa analyysivaiheessa vain vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, oli se, että nimenomaisesti vuoden 2014 asiakirja koostuu laajoista yleisistä osista, jotka halusin ottaa mukaan tähän toiseen analyysivaiheeseen. Lisäksi ajattelin, että olisi hyödyllistä tutkia uudempaa asiakirjaa silloin, kun kysymys on yhteiskunnallisten ihanteiden välittymisestä opetussuunnitelman perusteista.

## 5.2 Ensimmäinen analyysivaihe

Merkillepantavaa ensimmäisessä analyysivaiheessa löytämässäni diskursseissa oli, että jokainen ohjausta käsittelevä lause sijoittui johonkin näistä neljästä puhetavasta. Samassa lauseessa saattoi olla elementtejä kahdesta eri diskurssista, esimerkiksi puhuttaessa ura- ja henkilökohtaisista valinnoista. Tällöin olen sijoittanut kyseisen lauseen kumpaankin diskurssiin, mutta merkinnyt sulkeilla ne osat, jotka eivät kyseiseen diskurssiin kuulu. Analyysin ulkopuolelle jäi vain ohjauksen järjestämistä koskevia lauseita ja paikallisten opetussuunnitelmien laatimista koskevia lauseita. Jätin nämä lauseet analyysin ulkopuolelle siitä syystä, että niissä ei käsitelty itse ohjaustapahtumaa tai ohjattavaa.

Nimesin löytämäni diskurssit seuraavasti:

- 1) Ohjaus koulutus- ja uravalintojen vauhdittajana
- 2) Ohjaus opiskelutaitojen valmentajana ja koulutyön tukena
- 3) Ohjaus yhteiskunnan palveluksessa
- 4) Ohjaus henkilökohtaisten valintojen ja elämän tukena

Löytämiäni diskursseja luonnehti se, että jokainen diskurssi esitti yhden näkökulman ohjaukseen ja sen tehtäviin, mutta myös se, että diskurssit näyttivät olevan vahvasti verkottuneita toistensa kanssa. Esittelen löytämieni neljän diskurssin sisältöjä seuraavaksi.

### 5.2.1 Ohjaus koulutus- ja uravalintojen vauhdittajana -diskurssi

Ohjaus koulutus- ja uravalintojen vauhdittajana -diskurssille ominaista on se, että ohjaus nähdään siinä välineenä koulutus- ja uravalintojen tekemiseen. Ilman ohjausta oppilaalta puuttuisi tietoa ammattialoista tai työelämässä vaadittavasta osaamisesta. Ohjauksen tavoitteena on, että oppilas tai hänen huoltajansa tiedostaisivat koulussa tehtyjen valintojen merkityksen tulevien opintojen tai työelämän kannalta. Ohjauksen keinoja ovat oppilaiden altistaminen työelämäkokemuksille, mutta myös ryhmässä toimiminen ja mahdollisuus henkilökohtaisille keskusteluille. Tässä diskurssissa tähtäimessä on kaiken aikaa opintojen

sujuminen ja jouhevat siirtymät nivelvaiheissa sekä peruskoulun päättövaiheessa, ja lopulta uravalintojen tekeminen. Jotta tämä mahdollistuisi, ohjauksen tulee olla keskeytyksetöntä:

Ohjaustoiminnan tulee muodostaa koko perusopetuksen ajan kestävä, perusopetuksen jälkeisiin opintoihin ulottuva jatkumo. (POP 2014, 442)

Tällä tulkitsem tarkoitetun sitä, ettei oppilasta saa päästää katoamaan, vaan hänellä on koko ajan ohjaavan aikuisen huomio, myös perusopetuksen jälkeen. Tavoitteena on, että opintojen jatkuminen turvataan.

Ensimmäisiä oppilaille näkyviä ohjaustoimia ovat erilaisten koulutusvalintojen yhteydessä toteutetut ohjaustoimenpiteet. Tällainen toiminta aloitetaan jo ensimmäisten luokkien aikana, mikä antaa koulussa tarjottavalle ohjaukselle voimakkaasti sosiaalistavan luonteen. Ohjauksen avulla varmistetaan, että oppilas (ja hänen huoltajansa) ymmärtää tehtyjen valintojen seuraukset. Koska tällainen toiminta aloitetaan jo ensimmäisillä luokilla, voidaan tulkita, että tavoitteena on kasvattaa oppilaat ottamaan vastuuta omasta opintopolustaan jo alusta alkaen.

Oppilaanohjauksella tuetaan oppilaita ja huoltajia tekemään ensimmäisiä koulutukseen liittyviä valintoja ja näkemään valintojen merkityksen tulevien opintojen kannalta. (POP 2014, 151, vuosiluokat 1-2)

Valintojen tueksi tarjottu ohjaus auttaa kirkastamaan myös koulun oppiaineiden merkitystä. Ohjauksella on siis tehtävä myös koulun sisäisesti: ohjauksessa oppilas saadaan näkemään opiskeltavien oppiaineiden merkitys oman elämänsä kannalta.

Oppilaanohjauksen tehtävänä yhdessä muiden oppiaineiden kanssa on selkeyttää opiskeltavien oppiaineiden merkitystä jatko-opintojen (ja työelämätaitojen) kannalta sekä laajentaa oppilaiden käsityksiä työelämästä, työtehtävistä, yrittäjyydestä ja tulevaisuuden osaamistarpeista. (POP 2014, 442)

Oppilaanohjauksen tehtävänä on siis kirkastaa oppilaiden mieliin, minkä vuoksi koulua käydään – ei niinkään koulun tai oppimisen itsensä, vaan jatko-opintojen ja sitä myötä työelämän vuoksi. Ohjauksen määrittely tällä tavalla ohjaa kysymään, onko oppilaanohjauksen keskeinen tehtävä siis valmistella oppilaita jatko-opintoihin ja niiden kautta työelämään ja toisaalta, onko tällöin

peruskoululla sama tehtävä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kirjoitetaan perusopetuksen arvoperustan yhteydessä, että jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä, ja toisaalta että oppiessaan oppilas rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja -katsomustaan sekä paikkaansa maailmassa. Samaten kirjoitetaan, että oppimisesta syrjäytyminen merkitsee sivistyksellisten oikeuksien toteutumatta jäämistä ja on uhka terveelle kasvulle ja kehitykselle ja että perusopetus luo edellytyksiä elinikäiselle oppimiselle, joka on erottamaton osa hyvän elämän rakentamista (POP 2014, 15). Kun siis perusopetuksen arvopohjan yhteydessä korostetaan oppimista sivistyksen ja hyvän elämän mahdollistajana, ohjausta käsittelevässä luvussa tuodaan esiin pikemminkin opiskeltavien oppiaineiden merkitys jatko-opintojen ja työelämään sijoittumisen kannalta. Ohjausalan kirjallisuuden perusteella voisi ajatella, että sellaiset ilmaukset kuin ”täyteen mittaansa kasvaminen ihmisenä” tuotaisiin esiin nimenomaan oppilaanohjauksen yhteydessä. Käsittelen näitä kysymyksiä enemmän toisen analyysivaiheen yhteydessä.

Tärkeässä roolissa ohjauksen onnistumisessa on myös tiedonhaun ja hankitun tiedon arvioinnin taidot. Ohjauksen avulla siis paitsi tuetaan oppilaita heidän valinnoissaan, myös kehitetään oppilaiden tiedonhankinnan taitoja.

Oppilas oppii etsimään tietoja ja hankkimaan taitoja opiskelua, tulevaisuutta sekä elämää koskevia suunnitelmia ja valintoja varten käyttäen myös tieto- ja viestintäteknologian tarjoamia mahdollisuuksia. (POP 2004, 157, Oppilaanohjauksen tavoitteet)

Perusopetukselle luonteenomaista on, että oppilaiden ensisijaiseksi jatkosijoituspaikaksi katsotaan koulutukseen hakeutuminen. Ohjaukselle annetaankin tärkeä tehtävä koulutusvalintojen kirkastamisessa.

Ohjauksen tehtävänä on (edistää opintojen loppuun saattamista sekä) yhteishaun yhteydessä tehtävän jatkosuunnittelun avulla tukea siirtymistä perusopetuksen jälkeisiin opintoihin. (POP 2014, 442)

Merkillepantavaa on, että ohjaukseen liitetään oppilaan pidemmän elämänsä hallintaa: ohjauksessa ei tule keskittyä vain oppilaan peruskoulun päättämiseen tai seuraavalle koulutusportaalle siirtymiseen, vaan huomioon on otettava

myös se, mihin tehdyt valinnat johtavat. Tällöin kuvaan astuu työelämän tuntemus ja uravalinnat.

Oppilaanohjauksen kautta oppilaat tutustuvat lähiseudun ammatteihin, työpaikkoihin ja elinkeinoelämään. Mahdollisten tutustumiskäyntien ja vierailujen yhtenä tehtävänä on esitellä oppilaille työelämää, yrittäjyyttä ja erilaisia ammatteja. Niillä myös edistetään oppilaiden ammatillisen kiinnostuksen heräämistä. (POP 2014, 277, vuosiluokat 3-6)

Oppilaalle tulee järjestää työelämään tutustumisjaksoja koulutus- ja ammatinvalintojensa perustaksi ja työn arvostuksen lisäämiseksi. (POPS 2004, 158, Vuosiluokat 7-9)

Ohjauksen tärkeänä tehtävänä on siis tuoda oppilaat ja työelämä yhteen. Se, miksi tämä katsotaan ohjauksen tehtäväksi, on mielenkiintoinen kysymys. Siihen vastauksen antaa omalta osaltaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2014:

Oppilaanohjaus yhdistää koulua yhteiskuntaan ja työelämään. (POP 2014, 442)

Oppilaanohjauksen on siis toimittavana siltana koulun ja työelämän (ja laajemmin yhteiskunnan) välillä. Tällöin ohjauksen käsite lähestyy ammatinvalinnanohjausta ikään kuin erotuksena sellaiselle (esimerkiksi Peavyn teoretisoinnalle) ohjaukselle, jossa ohjattava voi pyrkiä ratkaisemaan *mitä tahansa* elämänsä liittyviä ongelmia. Tällä tarkoitan sitä, että jos ohjaukselle annetaan tässä diskurssissa tehtäväksi yhdistää koulua ja työelämää toisiinsa, ja toisaalta nähdään tärkeäksi ohjata oppilaita näkemään peruskoulun merkitys jatko-opintojen ja myöhemmin työelämän kannalta, on koulussa annettava ohjaus jo määritelmällisesti aivan eri asia kuin esimerkiksi se ohjaus, josta esimerkiksi Peavy kirjoittaa.

Oppilaanohjauksen yhteydessä toteutettavan työelämään tutustumisen tehtäväksi nähdään myös työn *arvostuksen* lisääminen. Onko ohjauksen tehtävänä siis osoittaa ohjattavalle, että työ *on* arvostettavaa? Tällainen lähestymistapa jo itsessään rajaa ohjauksen mahdollisuuksia, sillä ohjauksen on lähdettävä liikkeelle siitä taustaolettamasta, että työ on arvostettavaa ja että myös oppilaiden on se opittava ymmärtämään. Tärkeää on myös, että oppilas oppii arvioimaan omaa osaamistaan ja tarvittaessa lisäämään sitä.

Oppilaita ohjataan tiedostamaan erilaisten itsearviointimenetelmien ja -välineiden taustat sekä tunnistamaan niiden käyttämahdollisuuksia omassa urasuunnittelussaan. (POP 2014, 445, Oppilaan oppimisen arviointi oppilaanohjauksessa vuosiluokilla 7–9)

Työelämään suuntautuva oppiminen: Ohjata oppilasta kehittämään taitoaan arvioida eri työtehtävissä tarvittavaa osaamista, vuorovaikutus- ja viestintätaitoja sekä itselleen sopivia ammattialoja ja vahvistamaan valmiuksia hakea tietoa vaadittavan osaamisen hankkimisesta perusopetuksen jälkeen. (POP 2014, 443, Oppilaanohjauksen opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 7–9)

Ohjauksen tehtäväksi nähdään tukea oppilaita omassa ratkaisussaan ja lopulta vahvistaa oppilaiden omaa toimijuutta koulutus- ja uravalintoihin liittyvässä päätöksenteossa. On kuitenkin huomattava, että toimijuus liitetään vain koulutus- ja uravalintoihin siinä missä ohjauksen tuella voidaan pohtia myös muita elämään liittyviä kysymyksiä.

Ohjauksen tuella oppilas tekee omiin kykyihinsä ja kiinnostuksiinsa perustuvia opiskelua, koulutusta, arkielämää ja elämänuraa koskevia ratkaisuja. (POP 2004, 157, Oppilaanohjaus)

Ohjauksella vahvistetaan oppilaiden toimijuutta ja oma-aloitteisuutta koulutus- ja uravalintoihin koskevassa päätöksenteossa. (POP 2014, 442)

Kokonaisuudessaan Ohjaus koulutus- ja uravalintojen vauhdittajana -diskurssi rajaa ohjauksen työelämään ja yhteiskuntaan suuntautuvaksi toiminnaksi, jonka tarkoituksena on auttaa oppilaita ymmärtämään työn merkitys. Ohjauksen tavoitteena pidetään sitä, että oppilaat kasvaisivat toimijuuteen koulutus- ja uravalintojen suhteen. Tästä diskurssista voidaan tulkita, että opintojen jatkuminen tai työuran löytäminen on parempi vaihtoehto kuin koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle jääminen. Sitä ei käsitellä, mitä koulutuksen tai työelämän ulkopuolelle jääminen voisi tarkoittaa. Vaihtoehtoina ovat opiskelu- tai työuran löytäminen tai syrjäytyminen. Samaten oppilaille annetaan vaatimus työn arvostamisesta. Tämä seikka sopiikin hyvin yhteen sen kanssa, että yhteiskunta vaatii kaikkia päätyämään peruskoulun jälkeen töihin joko suoraan tai opintojen kautta. Kun kuitenkin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) yleisissä osissa puhutaan arvoista ja kriittisestä suhtautumisesta tietoon, on kiinnitettävä huomiota siihen, miten ehdottomasti tässä diskurssissa tuodaan esiin tarve työn arvostuksen kasvattamiselle.

## 5.2.2 Ohjaus opiskelutaitojen valmentajana ja koulutyön tukena - diskurssi

Ohjaus opiskelutaitojen valmentajana ja koulutyön tukena -diskurssille ominaista on se, että ohjaus nähdään työkaluna oppilaiden koulutyön onnistumiseen. Koulutyöhön kuuluu niin opiskelun taitoja kuin ryhmässä toimimista ja tiedonhakuakin. Lisäksi ohjauksen avulla oppilaat kasvatetaan vastuunottoon omasta koulutyöstään. Osana koulutyön onnistumista on se, että oppilaat tuntevat koulun työ- ja toimintatavat. Opintojen sujumisen varmistaminen ja opintojen loppuun saattaminen nähdään oppilaanohjauksen tehtäväksi. Tässä diskurssissa oppilaanohjaaja on erityisesti kouluinstituution palveluksessa.

”Oppilaanohjauksella edistetään oppilaiden koulutyön onnistumista, opintojen sujumista ---” (POP 2014, 442)

”Ohjauksen tehtävänä on edistää opintojen loppuun saattamista ---” (POP 2014, 442)

Kokonaisuudessaan ohjaukselle annetaan tehtäväksi saada oppilaat ottamaan vastuuta opiskelusta ja kehittämään oppimisen taitojaan. Näistä oppimisen taidot mainitaan aineistossa kaikkein useimmiten.

Ohjaus auttaa oppilaita omaksumaan erilaisia opiskelussa tarvittavia oppimisen, työskentelyn, tiedon omaksumisen sekä tiedonhallinnan taitoja ja menetelmiä, tunnistamaan oppiaineiden ominaispiirteitä sekä valitsemaan kuhunkin oppiaineeseen soveltuvia opiskelumenetelmiä. (POP 2014, 277, vuosiluokat 3–6)

Oppilaanohjauksen tavoitteena on edistää oppilaan opiskelunvalmiuksien kehittymistä ja tukea hänen sosiaalista kasvuaan sekä osaltaan estää oppimisvaikeuksien syntyä. (POP 2004, 158, vuosiluokat 1–2)

Elinikäinen oppiminen: Luoda edellytyksiä oppilaan halulle oppia, arvioida osaamistaan, tunnistaa ja hyödyntää taitojaan ja vahvuuksiaan, kehittää kykyään tunnistaa oppimis-kohteitaan sekä antaa valmiuksia muuttaa tarvittaessa suunnitelmiaan ja toimintamallejaan. (POP 2014, 443, Oppilaanohjauksen opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 7–9)

Oppilaanohjauksessa siis panostetaan oppimaan oppimiseen, johon liittyen oppilaat saavat tietoa erilaisista oppimistyyleistä ja oppimisvaikeuksista sekä opiskelustrategioista. Kaikkiin näihin liittyy nimenomaisesti se, että oppilas oppii tunnistamaan niitä itsessään ja tarvittaessa muokkaamaan niitä, jotta opinnot saadaan sujuviksi. Oppilaan on opittava valitsemaan kuhunkin oppiaineeseen soveltuvat opiskelumenetelmät, ja oppilaanohjauksen tehtävä on siis



mahdollistaa tämä. Oppilaanohjaus onkin siis myös koulun palveluksessa: oppilaanohjauksessa oppilaat tulevat paremmiksi oppijoiksi, mistä hyötyy koko koulu. Tähän ajatukseen ohjaa myös se seikka, että oppilaanohjaukseen liitetään tässä diskurssissa myös koulun työtapojen tuntemus:

Oppilas muodostaa kokonaiskäsityksen koulun toimintatavoista ja opiskelumahdollisuuksista. (POP 2004, 159, Luokkamuotoisen ohjauksen tavoitteet)

Vuosiluokilla 7–9 oppilaanohjauksen tehtävänä on tukea oppilaiden siirtymistä vuosiluokkien 7–9 oppimisympäristöön ja työskentelytapoihin. (POP 2014, 442)

Keskeisenä keinona oppilaiden opiskeluun ja siihen liittyvään tavoitteiden asettamiseen nähdään oppilaanohjaajan antama myönteinen tai kannustava palaute. Oppimisen taidot nostetaan esiin myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) yleisissä osissa, joten yksin oppilaanohjaajan vastuulle niiden opettamisen ei pitäisi jäädä. Toisaalta oppilaanohjauksessa oppimisen taitoihin liitetään myös tavoitteiden asettaminen ja ryhmän jäsenenä toimiminen, mikä johtaa ajattelemaan oppimaan oppimista välineenä sujuvaan koulutyöhön ja lopulta uran valintaan.

Oppilaanohjauksen tavoitteiden kannalta on tärkeä valita työtapoja ja palautteen antamisen tapoja, jotka mahdollistavat oppilaiden myönteisen käsityksen muodostumisen itselleen oppijoina ja ryhmän jäsenenä. (POPS 2014, 151, vuosiluokat 1–2)

Opiskelun taitoihin liitetään myös tiedonhaun ja tiedon arvioinnin taidot, mutta teemana se on koko Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita läpileikkaava, enkä käsittele sitä tässä sen syvällisemmin. Sen sijaan yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja korostetaan ja tähän tavoitteeseen liitetään myös toisten ihmisten huomioon ottamista ja taitoa toimia eri ympäristöissä. Oppilaanohjauksen tehtävä on siis saada oppilaat toimimaan yhteistyössä toisten kanssa erilaisissa ympäristöissä ja siihen liittyen omaksumaan erityisesti opiskelussa ja työelämässä tarvittavia vuorovaikutustaitoja.

Oppilas oppii yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. (POP 2004, 157, Oppilaanohjauksen tavoitteet)

Oppilasta tulee ohjata myös yhteistoiminnallisuuteen ja toisten ihmisten huomioon ottamiseen. (POP 2004, 158, Vuosiluokat 3–6)

Ryhmässä toimimisen ja vuorovaikutustaitojen lisäksi tässä diskurssissa korostetaan itsenäisyyttä ja vastuullisuutta omasta koulutyöstä. Vastuullisuuden kasvattaminen aloitetaan jo ensimmäiseltä vuosiluokalta alkaen, joten on pääteltävissä, että vastuullista suhtautumista koulutyöhön pidetään erittäin tärkeänä arvona peruskoulussa. Kouluinstituutio määrittää siis sisällöt, jotka oppilaan on omaksuttava, ja joiden opiskeluun hänen tulee lisäksi suhtautua vastuullisesti. Oppilaanohjaaja, jonka pitäisi olla oppilaan palveluksessa, muuttuukin tässä kohdassa mitä suurimmassa määrin instituution edustajaksi vastuullisuuden edistämisen vaatimuksineen.

--- tukea oppilasta itsenäiseen toimintaan ja vastuun ottamiseen opiskelustaan ja tekemistään valinnoista. (POP 2014, 443, Oppilaanohjauksen opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 7-9)

Kokonaisuudessaan oppilaanohjaajalle annetaan varsin laaja tehtäväkenttä, jota kuvaa esimerkiksi seuraava Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitetty kuvaus oppilaan oppimisen arvioinnista:

Oppilaat pohtivat yhdessä opettajan kanssa ja oppivat arvioimaan valmiuksiaan, osaamistaan ja taitojaan, toimintakykyään, toimijuuttaan ja voimavarojaan, ohjaus- ja tuentarpeensa määrää ja laatua sekä ryhmätyö- ja vuorovaikutustaitojaan. (POP 2014, 445, Oppilaan oppimisen arviointi oppilaanohjauksessa vuosiluokilla 7-9)

Näiden tekijöiden pohtiminen liittyyvät siis oppilaan arviointiin vuosiluokilla 7-9 ja syytä onkin muistuttaa, että oppilaanohjaus on ainoa oppiaine, josta oppilaat eivät saa arvosanaa. Arviointi koostuu siis lähinnä itsetuntemuksen kasvatamisesta ja on luonteeltaan itsearviointin kaltaista. Sitä, miksi oppilaanohjausta ei arvioida kun taas kaikki muut oppiaineet arvioidaan, ei avata. Esitänkin, että tällaiset itsestään selvinä pidetyt seikat tulisi kyetä perustelemaan, eikä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kaltaisessa pakottavassa asiakirjassa saisi olla mitään vaille perustelua jäävää. En siis esitä, että oppilaanohjauksesta annettaisiin arvosana, vaan pyrin tuomaan esiin oppilaanohjauksen erityisen aseman, joka hyvin pitkälle otetaan itsestänselvyytenä. Väitän, että olisi hyödyksi kaikille osapuolille, jos oppilaanohjauksen erityislaatu muihin oppiaineisiin nähden kirjoitettaisiin auki Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin.

Jos oppilaanohjauksen tavoitteena siis on oppimaan oppiminen ja sitä kautta opintojen sujuminen ja opiskeluista kiinnostuminen, niin luonnollisena päätepisteenä tälle jatkumolle on työntekijän tarvitsemat ryhmätyö- ja vuorovaikutustaidot. Tämä tulkinta ohjaa ajattelemaan, että oppilaanohjauksen tehtävänä on mahdollistaa tämän jatkumon toteutuminen eli vaikka Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) yleisissä osissa puhutaankin oppilaan sivistyksellisistä oikeuksista, niin oppilaanohjauksen yhteydessä oppiminen nähdään välineenä työelämään päätymiseen ja siellä menestymiseen. Ehkä tähän suuntaan viittaakin seuraava esimerkki:

Oppilaanohjauksen tarkoituksena on edistää koulutyön tuloksellisuutta, lisätä hyvinvointia koulussa sekä ehkäistä syrjäytymistä. (POP 2004, 157)

Ohjaajan on siis autettava oppilasta saattamaan opintonsa loppuun, edistettävä koulutyön tuloksellisuutta ja jopa autettava syrjäytymisen ehkäisyssä. Keinoja tähän ei ole annettu, mikä mahdollistaa ohjaajan oman harkinnan ohjauksen suunnittelussa.

Oppimaan oppiminen nähdään tässä diskurssissa jonkinlaiseksi ohjauksen päätavoitteeksi. Tällä turvataan opintojen sujuminen. Opintojen sujuminen puolestaan mahdollistaa jatko-opinnot ja sitä kautta työelämään siirtymisen. Huomattava on, että tämä jatkumo on merkityksellinen myös siten, että opintojen sujuminen mahdollistaa nimenomaan sijoittumisen mahdollisimman hyvään ammattiin valmistavaan koulutukseen, mikä taas tuo yhteiskunnalle tuottoa kun yksilön taidot ovat maksimaalisessa käytössä. Kun oppilaanohjauksen tavoitteet laajasti ajatellen ovat koulutyön sujuminen, opinnoissa jatkaminen ja työelämään päätyminen, voidaan kysyä, mitä myönteisen käsityksen luominen oppimisen taidoista palvelee. On ideologisesti merkittävää, pyritäänkö oppilaille tarjoamaan kasvualusta, jolla he voivat reflektoida itseään ja elämäänsä omista lähtökohdistaan käsin, vai pyritäänkö heitä suorastaan indoktrinoimaan yhteiskunnan (tietynlaisiksi, ennalta määritellyn kaltaisiksi) jäseniksi.

Oppilaanohjaaja on siis jossakin määrin myös julkilausutusti koulun palveluksessa. Hänen tehtävänsä on, että oppilas ottaa vastuuta koulunkäynnistä ja myöhemmin myös tekemistään valinnoista. Toisaalta tämä ei ole yllättävää,

koska ohjaajalle annetaan tehtäväksi myös yleisesti oppilaan tutustuttaminen koulun käytäntöihin ja koulutyön tuloksellisuuden edistäminen.

Tässä diskurssissa kysymykseksi nousee, mikä katsotaan ensisijaiseksi ohjauksen tavoitteeksi – koulutyön sujuminen ja opintojen loppuun saattaminen vai esimerkiksi yksilön hyvä elämä. Juuri tähän jännitteeseen kilpistyy Ohjaus opiskelutaitojen valmentajana ja koulutyön tukena -diskurssissa esitetty ohjauksen määritelmä. Siinä, missä ohjaus esitetään ohjausalan kirjallisuudessa toimintana, jossa ohjattava saa tukea jonkin elämäänsä liittyvän kysymyksen ratkaisemiseen, tässä diskurssissa ohjaus nähdään pikemminkin toimintana, jossa oppilaat saadaan menestymään opinnoissaan ja siirtymään sujuvasti jatko-opintojen kautta työelämään. Myönteisiä kokemuksia tai tunteita tarvitaan lähinnä siihen, että asenne opiskelua ja myöhemmin työelämää kohtaan rakentuu myönteiseksi.

### **5.2.3 Ohjaus yhteiskunnan palveluksessa -diskurssi**

Merkittävä diskurssi on myös Ohjaus yhteiskunnan palveluksessa -diskurssi. Se ei saa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tilaa yhtä paljon kuin muihin diskursseihin liittyvät sisällöt, mutta se linkittyy useammasta kohdasta myös muihin diskursseihin. Tähän diskurssiin sisällytin kaikki ne ohjaukseen liitetyt sisällöt, joissa ohjausta valotetaan siitä yhteiskunnalle koituvan suoran tai välillisen hyödyn kautta. Keskeistä tälle diskurssille on koulun linkittyminen yhteiskuntaan, työelämän arvostamisen herättäminen oppilaissa, osallisuus ja syrjäytymisen ehkäisy. Kaikkiin näihin liittyy oppilaan sosiaalistaminen yhteiskunnan jäsenyyteen.

Kuten edellä olen todennut, ohjaus on se tekijä, joka yhdistää koulua ja ympäröivää yhteiskuntaa toisiinsa:

Oppilaanohjaus yhdistää koulua yhteiskuntaan ja työelämään. (POP 2014, 442)

Oppilaanohjaus nähdään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuin siltana, jota pitkin varsin irrallaan yhteiskunnasta opiskelevat oppilaat voivat

kävellä työelämään ja palata sieltä mukanaan erilaisia taitoja ja jopa työn arvostusta. Tähän liittyen oppilaanohjauksesta todetaan myös:

Oppilaanohjauksella on keskeinen merkitys sekä oppilaiden, koulun että yhteiskunnan näkökulmasta. (POP 2014, 150)

Se, miten yhteiskunta hyötyy oppilaanohjauksesta, näyttäisi liittyvän ainakin kahteen pääteemaan: oppilaat ymmärtävät työn merkityksen yhteiskunnan kannalta ja kasvavat aktiivisiksi kansalaisiksi. Erityisesti näistä ensimmäisen tueksi oppilas saa tietoa:

Työelämätietous, elinkeinorakenne ja ammattialat. (POP 2004, 159, Luokkamuotoisen opetuksen keskeiset sisällöt)

Suomen koulutusjärjestelmä. (POP 2004, 159, Luokkamuotoisen opetuksen keskeiset sisällöt)

Vaikka tiedonhaku ja saadun tiedon arviointi sisältyy tavalla tai toisella kaikkiin diskursseihin, tässä tiedolla on välineellinen tehtävä: oppilas ikään kuin kastetaan työelämään ja koulutukseen liittyvään tietoon ja sen kautta uskotaan oppilaan omaksuvan myönteisen asenteen kouluttautumista ja työelämää kohtaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tämä asia myös ilmaistaan varsin suoraan:

Työelämään suuntautuva oppiminen: Auttaa oppilasta ymmärtämään työn merkitys oman elämänsä ja yhteiskunnan kannalta sekä edistää oppilaan taitoa tunnistaa opiskeltavien oppiaineiden merkitys tulevien opintojen sekä työelämässä ja työllistymisessä tarvittavan osaamisen kannalta. (POP 2014, 443, Oppilaanohjauksen opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 7-9)

Näin ollen siis yksi keskeinen oppilaanohjauksen tavoite on, että oppilas ymmärtää työn merkityksen oman elämänsä ja yhteiskunnan kannalta, ja siihen liittyen hyväksyy myös hänelle tarjotut opetussisällöt. Lisäksi näihin käsityksiin liitetään työvoiman kysynnän ja tarjonnan yhteensovittaminen:

Oppilaanohjauksessa kehittyvät tiedot ja taidot edistävät osaltaan osaavan työvoiman saatavuutta sekä osaamisen kysynnän ja tarjonnan yhteensovittamista tulevaisuuden työelämässä. (POP 2014, 442)

Onko ohjauksessa kyse sittenkin pikemminkin oppilaan indoktrinaatiosta, sillä ohjaukselle annetaan tehtäväksi koulutus- ja työelämämyönteisten asenteiden kehittämisen lisäksi jollakin näkymättömällä mekanismilla tuottaa vastaavuutta

osaamisen kysynnän ja tarjonnan välille? Toisaalta halutaan edistää oppilaiden osallisuutta ja vaikuttamismahdollisuuksia, toisaalta taas ilmaistaan suoraan, että oppilaanohjaus ratkaisee omalta osaltaan epäsuhtaa osaamisen kysynnän ja tarjonnan välillä. Mihin oppilaiden tulisi siis vaikuttaa, jos jopa omaan ammatinvalintaan vaikuttaa osaamisen kysyntä yhteiskunnallisella tasolla?

Oppilaille tarjotaan mahdollisuuksia osallisuuteen ja vaikuttamiseen omassa koulu-yhteisössä ja lähiympäristössä, jolloin heidän käsityksensä yhteiskunnallisista vaikutusmahdollisuuksista alkaa muotoutua. (POP 2014, 277, vuosiluokat 3–6)

Ohjaus yhteiskunnan palveluksessa -diskurssiin kuuluvaksi laskin myös jonkin keskeisen yhteiskunnallisen ihanteen edistämisen, joista merkittävin oli tasa-arvo:

Sen [oppilaanohjauksen] avulla edistetään oikeudenmukaisuuden, yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja osallisuuden toteutumista sekä ehkäistään syrjäytymistä koulutuksesta ja työelämästä. (POP 2014, 442)

Osittain tähän tarjotaan keinoja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, erityisesti tuen tarpeessa olevien oppilaiden kohdalla ja sukupuoleen liittyvien seikkojen osalta. Käytännössä jotta ohjaus voisi toteuttaa näitä päämääriä, tulisi käytössä olla positiivista diskriminaatiota.

Ohjaus yhteiskunnan palveluksessa -diskurssille tyypillistä on siis se, että siinä ohjaukselle annetaan vahva välinearvo. Yhteiskunta määritetään koulutuksen osapuoleksi, jolla on oikeus vaatia tuottoa vastineeksi panostuksistaan yksilöihin. Oppilaanohjauksen avulla huolehditaan siitä, että osaamisen kysyntä ja tarjonta ovat tasapainossa, oppilailla on riittävästi tietoa työelämästä ja että he myös ymmärtävät työn teon merkityksen yhteiskunnan kannalta. Tällainen kuva ohjauksesta on varsin yksipuolinen, ja vaikka Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) peruskoululle annetaan useita muitakin tehtäviä, on huomionarvoista, että oppilaanohjaus on yhteiskunnan palveluksessa ennen kaikkea siltä kannalta, että se yhdistää koulua ja yhteiskuntaa toisiinsa sillan tavoin. Pienempään rooliin jäävät yhteiskunnassa vallitsevien ihanteiden, kuten tasa-arvon edistäminen.

#### 5.2.4 Ohjaus henkilökohtaisten valintojen ja elämän tukena -diskurssi

Neljäs aineistosta löytynyt diskurssi on Ohjaus henkilökohtaisten valintojen ja elämän tukena. Tässä diskurssissa ohjaukselle annetaan sellaisia tehtäviä, jotka tukevat oppilaan taitoja tehdä itsensä kannalta merkittäviä valintoja. Keskeisin käsite tässä diskurssissa on itsetuntemus, ja muita keskeisiä käsitteitä ovat kasvu, arvot ja niihin pohjautuvat päätökset ja valinnat osana elämänsuunnittelua. Keinona tässä diskurssissa esitettyjen tavoitteiden saavuttamiseen tarjotaan ensisijaisesti henkilökohtaista ohjausta. Tässä diskurssissa oppilaanohjaaja on erityisesti oppilaan palveluksessa.

Henkilökohtaisessa ohjauksessa oppilaalla on mahdollisuus keskustella (opintoihinsa, koulutus- ja ammatinvalintoihinsa sekä) elämäntilanteeseensa liittyvistä kysymyksistä. (POP 2014, 444, Oppilaanohjauksen oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvät tavoitteet vuosiluokilla 7-9)

Itsetuntemus nousee tässä diskurssissa esiin kaikista käsitteistä useimmin. Itsetuntemus liitetään omiin kykyihin, edellytyksiin ja kiinnostuksiin sekä yleisemmin omiin valintoihin vaikuttaviin tekijöihin, mutta myös itsenäisyyteen, vastuullisuuteen, vuorovaikutustaitoihin ja ammatilliseen kehitykseen. Täten esitettynä itsetuntemus linkitetään voimakkaasti yksilön toimintaan: itsetuntemuksen avulla toimintaa suhteutetaan, tullaan itsenäiseksi ja vastuulliseksi. Huomiota kiinnittää myös, että itsetuntemus ja vuorovaikutustaidot on rinnastettu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa luokkamuotoisen ohjauksen tavoitteiden yhteydessä. Tällöin on tulkittavissa, että nämä kaksi nähdään toisiinsa linkittyvinä tai sellaisina taitoina, joita voi opiskella yhdessä. Toinen huomiota herättävä seikka on, että itsetuntemus ja ammatillinen kehitys liitetään toisiinsa. Tämä paljastaakin kenties parhaiten, mikä on itsetuntemuksen kasvattamisen perimmäinen tarkoitus. Kokonaisuudessaan itsetuntemuksen kasvattaminen mahdollistaa parempien valintojen tekemisen ja lisää hyvältä työntekijältä odotettavia valmiuksia, kuten itsenäisyyttä, vastuullisuutta ja vuorovaikutustaitoja. Itsensä tunteva ihminen myös kykenee kehittämään itseään, myös ammatillisesti.

Oppilas oppii itsetuntemusta ja vuorovaikutustaitoja. (POP 2004, 159, Luokkamuotoisen ohjauksen tavoitteet)

Tässä diskurssissa myös oppilaiden arvot nousevat esiin toisin kuin muissa kolmessa diskurssissa. Huomionarvoista kuitenkin on, että arvot liitetään kaikissa yhteyksissä valintoihin ja päätöksiin. Arvot voisi liittää myös itsetuntemukseen, mutta näin ei kuitenkaan ole tehty. Valintojen ja päätösten lisäksi arvojen yhteydessä mainitaan uskomukset, yksilölle itselleen merkittävien ihmisten vaikutus, asenteet, yksilön taidot ja sosiaaliset verkostot, valmiudet, lähtökohdat ja kiinnostukset. Tärkeäksi nähdään, että oppilas osaisi analysoida ja tunnistaa omia arvojaan ja muita lähtökohtiaan, jotta hän kykenisi tekemään perusteltuja päätöksiä ja valintoja.

Oppilaita ohjataan tunnistamaan arvojen, uskomusten ja itselleen merkittävien ihmisten vaikutusta valintoihin ja päätöksiin. (POP 2014, 445, Oppilaan oppimisen arviointi oppilaanohjauksessa vuosiluokilla 7-9)

Oppilaanohjaus tukee oppilaita tekemään omiin valmiuksiinsa, arvoihinsa ja lähtökohhtiinsa sekä kiinnostukseensa perustuvia arkielämää, opiskelua, jatko-opintoja sekä tulevaisuutta koskevia päätöksiä ja valintoja. (POP 2014, 442)

Arvot ovat tärkeässä roolissa myös Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) yleisissä osissa, joissa mainitaan muun muassa, että oppilaita tuetaan rakentamaan omaa arvoperustaansa. Oppilaiden kanssa käydään arvokeskusteluja, jotta he oppivat tunnistamaan ja nimeämään kohtaamiaan arvoja ja arvostuksia sekä pohtimaan niitä myös kriittisesti (POP 2014, 15). Siinä, missä näissä yleisten osien teksteissä arvoja pohditaan, tunnistetaan ja nimetään ja keinona käytetään arvokeskusteluja, oppilaanohjauksen yhteydessä arvot esitetään ikään kuin jo valmiina ja lähinnä huolehditaan, että oppilas tunnistaa arvonsa, jotta osaisi tehdä onnistuneita valintoja. Yleisissä osissa todetaan, että oppilaita tuetaan rakentamaan arvoperustaansa, kun taas oppilaanohjauksen yhteydessä oppilasta lähinnä tuetaan valintojen tekemisessä ja arvojen tunnistaminen on vain väline oppilaanohjauksen onnistumiseen eli onnistuneisiin valintoihin ja päätöksiin. Ohjausalan kirjallisuuden perusteella voisi kuitenkin ajatella, että arvoista keskusteleminen ja oppilaan arvopohjan haastaminenkin olisi myös oppilaanohjauksen tehtävä (vrt. esim. Peavy, 1999). Joissakin tapauksissa voi olla jopa epäeettistä vain auttaa tunnistamaan arvot ja tekemään valinnat sen pohjalta, jos arvot ovat esimerkiksi tuhoisia jonkun toisen ihmisryhmän tai



vaikkapa luonnon kannalta. Yleisissä osissa toki tuodaan esiin, että oppilaita ohjataan pohtimaan myös, millaisia asioita ei voida ihmisoikeuksien vastaisena hyväksyä (POP 2014, 21). Näin ollen tällaisia sisältöjä tulisi liittyä myös oppilaanohjaukseen. Kuitenkin näen ongelmallisena sen, jos oppilaanohjausta käsittelevissä luvuissa mainitaan vain arvojen tunnistaminen valintojen tekemisen taustalla, mutta ei näitä yleisempiä ihmisarvoon ja yhteiskunnallisiin ihanteisiin liittyviä arvokysymyksiä.

Myös tässä diskurssissa vastuunotto nousee esiin. Tässä diskurssissa vastuulla tarkoitetaan lähinnä sitä, että yksilö viime kädessä vastaa valinnoistaan ja päätöksistään, mutta myös siitä, miten toimii omassa yhteisössään. Voidaan tulkita, että myös se, että oppilaita ohjataan tunnistamaan ja arvostamaan niin omia kuin toistenkin vahvuuksia, kykyjä ja taitoja, liittyy vastuunottoon yhteisössä toimimisen kautta. Vastuunotto tässä merkityksessä on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppilaanohjausta koskevien osien humanisintia antia ja on liitettävissä esimerkiksi Peavyn ja Rogersin näkemyksiin. Toki myös puhutaan vastuusta omiin valintoihin ja opiskeluun nähden, mutta myös toisten taitojen ja vahvuuksien arvostaminen sekä aktiivinen toimijuus omassa yhteisössään ohjaa näkemään vastuun esimerkiksi Peavyn (1999) esittämästä sosiaaliseen elämään osallistumisen näkökulmasta.

Heitä [oppilaita] tuetaan ottamaan vastuuta elämästään, opiskelustaan, valinnoistaan sekä toiminnastaan ryhmän ja lähiyhteisönsä aktiivisena jäsenenä ja toimijana. (POP 2014, 277, vuosiluokat 3–6)

Oppilaita ohjataan tunnistamaan ja arvostamaan sekä omia että toisten vahvuuksia, kykyjä ja taitoja. (POP 2014, 277, vuosiluokat 3–6)

Kuitenkin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) yleisissä osissa toisten arvostaminen liitetään sivistykseen. Perusteissa mainitaan muun muassa, että sivistys ilmenee tavassa suhtautua itseän, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia ja että sivistynyt ihminen pyrkii toimimaan oikein, itseään, toisia ihmisiä ja ympäristöä kunnioittaen. Vastuunotto puolestaan liitetään omaan kehittymiseen ja hyvinvointiin (POP 2014, 16). Toisin sanoen siinä, missä yleisissä osissa vastuunotto liitetään sivistykseen ja hyvinvoinnista huolehtimiseen, oppilaanohjauksen yhteydessä vastuunotto

liitetään lähinnä opiskeluun ja valintojen tekemiseen. Sivistyksen kaltaiset ihan-  
teet jäävät mainitsematta. Tärkeämpää on esimerkiksi tavoitteiden asettaminen:

Tavoitteiden asettaminen: Ohjata oppilaita asettamaan sekä pitkän että lyhyen aikavälin  
tavoitteita, tekemään niitä koskevia suunnitelmia sekä arvioimaan niiden toteutumista.  
(POP 2014, 443, Oppilaanohjauksen opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 7-9)

Voikin väittää, että oppilaanohjauksella on koko ajan taustalla varsin tiukkaan  
säädelty fokus, joka on opiskeluun ja työhön liittyvien valintojen tekeminen.  
Oppilaalle keskeistä on oppia tekemään suunnitelmia, arvioimaan niiden toteu-  
tumista ja tarvittaessa myös muuttamaan suunnitelmiaan.

Oppii kehittämään päätöksentekotaitojaan sekä toteuttamaan ja arvioimaan tulevaisuu-  
densuunnitelmiaan myös muuttuvissa olosuhteissa. (POP 2004, 157, Oppilaanohjauksen  
tavoitteet)

Oppilaan olisi siis opittava suunnittelemaan tulevaisuuttaan myös osin epä-  
varmoissa, muuttuvissa oloissa. Siihen nähden, minkälaisen muutoksen vallas-  
sa yhteiskuntamme on, on hämmästyttävää, miten vähäisellä huomiolla muu-  
tokseen suhtautuminen on oppilaanohjausta käsittelevissä luvuissa. Käsittelen  
muutosta tarkemmin toisessa analyysivaiheessa.

Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tärkeäksi  
nostetaankin ongelmanratkaisutaitojen kehittymistä myös tilanteissa, joissa  
valmista ratkaisua ei ole olemassa.

--- kehittävät taitojaan ratkaista ongelmia tilanteessa, jossa valmista ratkaisua ei ole an-  
nettu. (POP 2014, 444, Oppilaanohjauksen tavoitteisiin liittyvät keskeiset sisältöalueet  
vuosiluokilla 7-9)

Onko Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sanoma siis, että me  
emme oikeastaan tiedä, mihin olemme yhteiskuntana menossa? Näkisin, että  
yllä mainitun esimerkin sisältö ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perus-  
teiden muut sisällöt ovat keskenään ristiriitaisia. Jos ajattelemme, että keskeistä  
on oppia ongelmanratkaisua tilanteessa, jossa valmista ratkaisua ei ole olemas-  
sa, miten siihen kuvaan sopii onnistuneen ammatinvalinnan tekeminen? Näki-  
sin, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin tunnustetaan, että  
on olemassa sellaisia tekijöitä kuten arvot, kyvyt tai kiinnostuksen kohteet,  
mutta toisaalta kukaan ei tiedä, mitä tulevaisuuden ihmiseltä odotetaan. Siihen

nähdessä keskeistä olisikin keskittyä lisäämään oppilaiden taitoa selviytyä elämässä kohtaamistaan muutoksista ja epäjatkuvuuksista sen sijaan, että pääasialliset voimavarat keskitetään onnistuneiden päätösten ja valintojen tekemiseen. Tunnustan, ettei tämä ole helppo tehtävä, mutta esimerkiksi Maarit Korhonen (2014) peräänkuuluttaa pamfletissaan Herää koulu! kunnan koulu-uudistusta. Teemme oppilaille karhunpalveluksen, jos valmistelemme heitä peruskoulun läpi maailmaan, jota ei enää tälläkään hetkellä ole olemassa.

Kenties edellä sanottuun voisi liittää Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilaanohjauksen yhteydessä mainitut elämässä tarvittavat tiedot ja taidot. Ovatko nämä juuri niitä tietoja ja taitoja, joiden avulla luovitaan muutuvissa oloissa? Tämä kysymys jää vaille vastausta, koska näitä käsitteitä ei avata lainkaan. Jokaisen oppilaanohjaajan vastuulle jää siis päätellä, mitä nämä sisällöt mahtavat olla. Toki oppimiseen ja käsitykseen itsestä oppijana nämä tiedot ja taidot liittyvät. Aineistosta on tulkittavissa, että elämässä tarvittavat tiedot ja taidot lähinnä palvelevat opintojen sujumista.

Oppilaanohjauksen tehtävänä on edistää oppilaiden kasvua ja kehitystä siten, että oppilaat pystyvät (kehittämään opiskeluvalmiuksiaan ja vuorovaikutustaitojaan sekä) oppimaan elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja. (POP 2014, 442)

Tässä neljännessä diskurssissa oppilaille annetaan siis mahdollisuus keskustella omaan elämäänsä liittyvistä kysymyksistä, annetaanhan tässä diskurssissa tukea nimenomaan henkilökohtaiselle elämälle ja valinnoille. Erityisesti korostetaan oppilaiden yksilöllisyyttä ja ohjauksen eriyttämistä.

Ohjausta eriytetään ottamalla huomioon oppilaiden henkilökohtaiset tavoitteet, kokemukset, harrastukset, kiinnostuksen kohteet, osaamisalueet sekä elämäntilanteeseen vaikuttavat tekijät. (POP 2014, 445, Ohjaus, eriyttäminen ja tuki oppilaanohjauksessa vuosiluokilla 7-9)

Ohjauksen avulla myös autetaan oppilaita näkemään, että he voivat itse vaikuttaa elämänsä kulkuun.

Ohjauksen avulla oppilaat oppivat tiedostamaan mahdollisuutensa vaikuttaa oman elämänsä suunnitteluun ja päätöksentekoon. (POP 2014, 442)

Voitaisiin toki tulkita myös, että oppilaat tiedostaisivat myös omien mahdollisuuksiensa rajat. Tällaisia rajoja voisivat olla omien kykyjen ja arvojen lisäksi

esimerkiksi yhteiskunnan tarpeet tai muut tekijät. Toisaalta näiden mahdollisuuksien tiedostamisen voisi nähdä johtavan myös vastuunottoon oman elämän suunnittelusta ja päätöksistä sekä lopulta myös aktiiviseen kansalaisuuteen. Mahdollisuuksien tiedostamisen ei siis tarvitse johtaa vain yksilön henkilökohtaiseen, omaan elämäänsä liittyvään toimintaan, vaan se voi myös herättää innostuksen vaikuttaa ympäröivään yhteiskuntaan. Kuitenkin yllä esitetyssä esimerkissä tuodaan esiin vain oman elämän suunnittelu ja päätöksenteko. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden yleisissä osissa oppiminen liitetään erottamattomasti yksilön ihmisenä kasvamiseen ja yhteisön hyvään elämään (POP 2014, 17). Kenties oppilaanohjauksessakin olisi syytä tuoda esiin yksilön valintojen vaikutusta yhteisöön, jonka jäsen on sen sijaan, että vain korostetaan yksilön vastuuta palvella yhteiskuntaa.

Ohjaus henkilökohtaisten valintojen ja elämän tukena -diskurssille erityistä muihin löytämiini diskursseihin verrattuna on se, että siinä oppilas nähdään muita diskursseja enemmän yksilönä, ja henkilökohtaiset keskustelut ohjaajan kanssa liittyvät enimmäkseen juuri tähän diskurssiin. Oppilaalle tarjotaan mahdollisuuksia keskustella omaan elämäänsä liittyvistä kysymyksistä kahden kesken ohjaajan kanssa. Toisaalta tässäkin diskurssissa monilla sisällöillä on välineellinen tarkoitus, esimerkiksi itsetuntemusta kasvatetaan ja arvoja tunnistetaan, jotta tehtäisiin onnistuneempia valintoja. Oppiminen oppimisen ilosta tai ihmisenä kasvamisen tavoite liittyvät enemmän Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden yleisissä osissa esitettyyn peruskoulun arvopohjaan ja oppimiskäsitykseen, ja voikin sanoa, että tässäkin diskurssissa yksilö näyttyy lähinnä valintoja ja päätöksiä tekevänä henkilönä, eli henkilökohtaisista asioista keskusteleminen palvelee lähinnä onnistuneita koulutus- ja uravalintoja. Toisaalta tässä diskurssissa sivutaan myös käynnissä olevaa yhteiskunnan muutosta, mutta kuten olen pyrkinyt tuomaan esiin, siihen viitataan vain ohimennen ja koko perusteasiakirjassa (2014) ei pohdita, millaiseen maailmaan oppilaita valmistellaan, vaikka tiedetään taloudelliset, teknologiset ja ympäristöön liittyvät haasteet, joiden edessä yhteiskuntamme ja koko maailma tällä hetkellä on. Oppilaanohjaus, jonka voisi ajatella olevan keskeinen foorumi näi-

den kysymysten pohdinnalle, keskittyy lähinnä valintojen ja päätösten tekemiseen erityisesti koulutuksen ja uran suhteen. Tästä syntyy nähdäkseni paradoksi: uravalinta ei voi onnistua, koska emme tiedä, mitä tulevaisuuden ihmiseltä vaaditaan, ja kuitenkin uravalinnan onnistuminen nähdään oppilaanohjauksen keskeiseksi tehtäväksi.

Lopuksi on todettava, että tämä neljäs diskurssi sisältää kaikista diskursseista eniten oppilaiden yksilöllisyyteen ja henkilökohtaiseen elämään liittyviä elementtejä. Ne siis ovat läsnä myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ohjausta käsittelevissä luvuissa, mutta erotuksena yleisiin osiin niihin ladataan enemmän välinearvoja kuin yleisissä osissa, joissa ihmisyyys ja sivistys nousevat keskeisiksi ja itseisarvoisiksi arvoiksi.

### **5.3 Toinen analyysivaihe: kaksi kilpailevaa diskurssia**

Ensimmäisessä analyysivaiheessa tein havainnon, että laajemmin katsoen kaksi kilpailevaa näkökulmaa näyttäisivät esiintyvän aineistossa rinta rinnan: niin sanottu pedagoginen tai tarkemmin sanoen humanistis-kasvatuksellinen näkökulma ja toisaalta yhteiskunnan etua ja vaatimuksia korostava näkökulma. Näistä ensin mainittu näyttäisi liittyvän saumattomasti siihen, mitä ohjausalan (suomalaisessa kontekstissa) keskeisessä kirjallisuudessa esitetään, jälkimmäinen taas ei niinkään. Näin ollen palasin aineistoon vielä kerran ja hain siitä kaikki humanistis-kasvatukselliset ja toisaalta kapitalistisen yhteiskunnan näkökulmat. Näistä muodostui kaksi suurta diskurssia, jotka näyttäisivät kilpailevan elintilasta keskenään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Nimesin nämä diskurssit Kasvatus humanismiin -diskurssiksi ja Kapitalistisen yhteiskunnan ääni -diskurssiksi. Tässä toisessa analyysivaiheessa nojasin lisäksi ensimmäistä analyysivaihetta enemmän tutkimuskirjallisuuteen, erityisesti Ayersin (2005) tutkimusasetelmaan ja toisaalta Österin (2011) pro gradu -työssään esiin nostamiin diskurssien yhteenliittymiin.

### 5.3.1 Kasvatus humanismiin -diskurssi

Kasvatus humanismiin -diskurssi on luonteeltaan humanistinen, demokratiaa ja ihmisen hyvää elämää korostavaa. Löytämäni diskurssi liittyy pedagogisen diskurssin käsitteeseen, josta ovat kirjoittaneet muun muassa Ayers (2005) ja Ahonen (1999). Ayers (mt., 542) on omassa tutkimuksessaan osoittanut, kuinka talouteen liittyvä diskurssi kolonisoii pedagogisen diskurssin yliopistomaailmassa. Ahonen (1999, 50) puolestaan on peräänkuuluttanut tutkimustietoa, joka ankkuroituisi koulutuksellisten lähtökohtien tasoittamiseen, yleissivistyksen, kasvatuksellisen eetoksen ja huolenpidon sekä hyvän oppimisprosessin käsitteisiin, jotta pedagoginen diskurssi ei koulukeskustelussa jäisi kokonaan taka-alalle. Oman tutkimukseni perusteella näitä humanistisia näkökulmia on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) varsin paljon, mutta ongelmaksi muodostuu jo aiemmin mainitsemani kahtiajakoisuus aineistossa: toisaalta korostetaan humanistista näkökulmaa, toisaalta taas annetaan tilaa myös kapitalistisen yhteiskunnan äänelle.

Kasvatus humanismiin -diskurssi on löydettävissä ennen kaikkea Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) ensimmäisiltä sivuilta, erityisesti perusopetuksen arvoperustaa, oppimiskäsitystä ja perusopetuksen tehtävää käsittelevistä luvuista. Humanistisia näkökulmia kuitenkin saattoi löytää jossakin määrin myös oppilaanohjausta käsittelevistä luvuista.

Kasvatus humanismiin -diskurssin henki on vahvan humanistinen:

Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. (POP 2014, 15)

Eettisyyden ja esteettisyyden näkökulmat ohjaavat pohtimaan, mikä elämässä on arvokasta. (POP 2014, 15)

Mielestäni tässä kohtaa määritellään perusopetus ennen kaikkea ihmisyyteen kasvattamisen tehtävästä käsin. Oppilas positoidaan tässä lähtökohtaisesti ”hyvään” nojaavaksi ja eettiseksi toimijaksi.

Lisäksi Kasvatus humanismiin -diskurssissa painotetaan ihmisoikeuksia ja elämän kunnioittamista. Samaten vedotaan suomalaisen yhteiskunnan demo-

kraattisiin arvoihin, erityisesti yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoon. Tämä on siis se perusta, jolta koko peruskoulu instituutioon ponnistaa.

Elämän, toisten ihmisten ja luonnon kunnioittamisen rinnalla korostetaan ihmisarvon loukkaamattomuutta, ihmisoikeuksien kunnioittamista ja suomalaisen yhteiskunnan demokraattisia arvoja, kuten yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. (POP 2014, 19)

Ihmisyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen kasvattava tavoite on nähdäkseni jakamaton:

Keskeisenä tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen (POP 2014, 19)

Ottaen huomioon, että Kasvatus humanismiin -diskurssi rakentuu yllä mainituille ihmisyyden ja yhteiskunnan kansalaisuuden edistämisen ihanteille, joka on käytännössä katsoen kapitalistisen yhteiskunnan vastakohta, on luonnollista, että Kasvatus humanismiin -diskurssi ottaa kantaa myös kaupallisuuteen:

Koulua ja opetusta ei saa käyttää kaupallisen vaikuttamisen kanavana. (POP 2014, 16)

Useat kirjoittajat ovat kiinnittäneet huomiota kapitalismin mukanaan tuomaan kansalaisuuden muutokseen kohti kuluttajuutta ja vapauden käsitteen liudentumista kohti kuluttajan valinnanvapautta myös koulumaailmassa (ks. esim. McLaren & Farahmandpur 2005; Sloan 2008). Tämä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) linjaus onkin merkittävä arvovalinta, jonka tarkoituksiksi voidaan tulkita ensisijaisesti kansalaisten kasvattaminen ja demokraattisen yhteiskunnan tukeminen. Kuitenkin, kuten myöhemmin argumentoin, tämä linjaus on myös osin ristiriidassa aineistosta löytyvän kapitalistisen yhteiskunnan äänen kanssa. Yllättävintä kenties onkin se, että tämä kaupallisen vaikuttamisen kieltö löytyy Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014) näin selkeänä. Optimistinen tutkija voisi nähdä tämän seikan myös jonkinlaisena todisteena Kasvatus humanismiin -diskurssin elinvoimasta.

Kasvun ja kehityksen tukeminen on teema, joka liittyy Kasvatus humanismiin -diskurssiin kaikkein puhtaimmin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 18) mukaan tämä tarkoittaa oppilaiden oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemista yhteistyössä kotien kanssa.

Siis oppilaiden kasvun ja kehityksen tukeminen on koulun keskeisin tehtävä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) tämä tuodaan esille jo tekstin aluksi:

Opetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ja siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. (POP 2014, 14)

Samassa yhteydessä viitataan YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen:

Sopimuksen mukaan jokaisella lapsella on oikeus hyvään elämään sekä yksilölliseen, ruumiilliseen, henkiseen, hengelliseen, moraaliseen ja sosiaaliseen kehittymiseen. (POP 2014, 15)

Peruskoulu siis nojaa periaatteelle, jonka mukaan laaja-alainen kehittyminen on lapsen oikeus. Kiinnostavaa on myös, että tässä yhteydessä mainitaan hyvä elämä. Tässä kehittyminen nähdään siis nimenomaan kehittymiseksi ihmisenä, mitä on tarpeen verrata edempänä esittelemäni Kapitalistisen yhteiskunnan ääni -diskurssin yhteydessä mainittuun inhimillisen pääoman kehittymiseen.

Kasvatus humanismiin -diskurssille ominaisesti oppilaiden arvo ei perustu millekään ulkoiselle tekijälle tai osaamiselle:

Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. (POP 2014, 15)

Tämä tarkoittaa sitä, että oppilasta arvostetaan hänen omista lähtökohdistaan ja ominaisuuksistaan käsin. Humanistisesta näkökulmasta katsottuna koulun tehtävänä on tunnistaa oppilaan ainutlaatuisuus ja mahdollistaa kehitys oppilaan omista lähtökohdista käsin. Tätä mahdollisuutta ei saa keneltäkään oppilaalta riistää:

Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. (POP 2014, 15)

Kasvatus humanismiin -diskurssin pohjavire on myönteinen ja ihmiseen luotava, humanistisen lähestymistavan mukainen:

Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että koulu-yhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. (POP 2014, 15)

Siis se, että oppilas kokee, että häntä kuullaan ja arvostetaan ja että hänen hyvinvoinnistaan välitetään, mahdollistaa täyteen mittaan kasvamisen ihmisenä.



Esimerkiksi McLeod (2013, 172) kiteyttää humanistisen lähestymistavan todeksaan, että ihmiskeskeisessä lähestymistavassa nähdään, että ihminen pyrkii täyttämään kaksi ensisijaista tarvettaan: ensinnäkin hän haluaa toteuttaa itseään ja toiseksi hän haluaa olla rakastettu ja arvostettu. Carl Rogers on (ks. esim. 1951) pohjannut koko humanistisen lähestymistavan ajatukselle, että ihminen kykenee itse ohjaamaan elämäänsä, jos häneen suhtaudutaan arvostavasti ja myönteisesti.

Kasvatus humanismiin -diskurssissa tuodaan esiin, että oppiminen on väline ihmisyyteen kasvamisessa:

Oppiessaan oppilas rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja -katsomustaan sekä paikkaansa maailmassa. (POP 2014, 15)

Oppiminen siis on se työkalu, jonka avulla ihmisyyteen kasvaminen tapahtuu. Tällainen lähestymistapa antaa oppimiselle ennen kaikkea ihmisen kasvuun ja kehitykseen liittyviä merkityksiä. Seurauksena on, että oppilaista kasvaa tasa-painoisia ja terveen itsetunnon omaavia ihmisiä. Sen nähdään mahdollistavan, että yksilö lähtee rakentamaan myös yhteisön hyvää:

Oppiminen on erottamaton osa yksilön ihmisenä kasvua ja yhteisön hyvän elämän rakentamista. (POP 2014, 17)

On tärkeää huomata, että verrattuna Kapitalistisen yhteiskunnan ääni -diskurssiin tässä yhteisön hyvän elämän rakentaminen tulee määritellyksi väljemmin. Kasvatus humanismiin -diskurssissa yhteisön hyvä seuraa yksilön kasvua ihmisenä. Siis humanistisesta viitekehuksesta käsin katsottuna voisi nähdä yksilön alkavan toteuttaa itseään tavoilla, jotka hyödyttävät myös yhteisöä. Tällaisessa merkityksessä yksilön kasvun seurauksena voi avautua myös mahdollisuus esimerkiksi kansalaisaktivismiin: yksilö on ikään kuin selvittänyt itselleen, mikä on hyvää ja oikein, ja toimii sen mukaisesti. Tällöin kyse on huomattavasti laajemmasta asiasta kuin onnistuneista uravalinnoista.

Keinona tällaiseen kasvuun tarjotaan muun muassa arvokeskustelujen käymistä ja jopa oppilaiden haastamista omien arvostustensa kriittiseen tarkasteluun:

Arvokeskustelu oppilaiden kanssa ohjaa oppilaita tunnistamaan ja nimeämään kohtaan arvoja ja arvostuksia sekä pohtimaan niitä myös kriittisesti. (POP 2014, 15)

Kuitenkaan koulun ei tule antaa oppilaille arvoja sellaisenaan, vaan pikemminkin tarjotaan tukea omien arvojen kirkastamiseen:

Oppilaita tuetaan rakentamaan omaa arvoperustaansa. (POP 2014, 15)

Kasvatus humanismiin -diskurssi ei kuitenkaan maalaa vain suuria suuntaviivoja, kuten demokratiaa tai hyvyyden, totuuden ja kauneuden kaipuun synnyttämistä, vaan se liittyy myös perusteltujen valintojen tekemiseen konstruktivismin hengessä (vrt. Peavy 1999).

Oppilaanohjaus tukee oppilaita tekemään omiin valmiuksiinsa, arvoihinsa ja lähtökohhtiinsa sekä kiinnostukseensa perustuvia arkielämää, opiskelua, jatko-opintoja sekä tulevaisuutta koskevia päätöksiä ja valintoja. (POP 2014, 442)

Kasvatus humanismiin -diskurssiin tämä tavoite liittyy siksi, että se tarjoaa niin laajan sovellusalueen ohjauksen tuottamalle valintojen tekemisen mahdollistamiselle. Erityisesti arkielämän ja tulevaisuuden maininta liittyvät vahvasti Kasvatus humanismiin -diskurssiin, mutta ihmisen kanssa työskennellessä kaikki edellä mainitut seikat tulee huomioida (vrt. Peavy 1999).

Demokraattiseen yhteiskuntaan kasvaminen, ihmisoikeuksien tunnustaminen ja valmius muuttaa maailmaa paremmaksi voidaan kaikki liittää sivistyksen sateenvarjon alle. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) sivistyksen käsite saakin huomattavan paljon tilaa verrattuna muihin käsitteisiin. Opetussuunnitelman perusteissa (2014, 14) todetaankin, että perusopetus luo perustan oppilaiden yleissivistykselle ja että oppimisesta syrjäytyminen merkitsee sivistyksellisten oikeuksien toteutumatta jäämistä, mikä muodostaa uhan terveelle kasvulle ja kehitykselle (2014, 15).

Sivistykselle annetaan aineistossa laaja yhteisöön liittyvä määritelmä ja jossain määrin myös yksilön valistuneisuuteen liittyvä määritelmä:

Sivistys merkitsee yksilöiden ja yhteisöjen taitoa tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan perusteella. (POP 2014, 15-16)

Sivistys on siis tässä laajempi asia kuin tiedollinen yleissivistys, joka toki myös mainitaan aineistossa. Sivistys on sitä, että malttaa asettua toisen asemaan ja

tehdä valintoja harkitusti ja tietoon nojautuen. Tällöin sivistyksen vastakohtaksi voitaisiin ehkä määritellä itsekeskeinen, lyhytjänteinen ja ei-informoitu toiminta. Siis koulu tarjoaa paitsi tiedollisia valmiuksia, myös mahdollisuuden kehittää omaa eettistä ajatteluaan sekä taitoaan asettua toisen asemaan. Tällainen lähestymistapa koulun tehtäviin on luonteeltaan varsin humanistinen. Samalla tunnustetaan myös, että sivistykseen kuuluu taito käsitellä todellisuuden ja pyrkimysten välistä jännitettä eettisesti ja myötätuntoisesti:

Ihmisyyteen kasvussa jännitteet pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välillä ovat väistämättömiä. (POP 2014, 15)

Sivistykseen kuuluu taito käsitellä näitä ristiriitoja eettisesti ja myötätuntoisesti sekä rohkeus puolustaa hyvää. (POP 2014, 15)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) sivistyksen määritelmään sisältyy niin itseen kuin yhteisöönkin suuntautuvia suhtautumistapoja, mutta myös ympäristöstä sekä terveydestä ja hyvinvoinnista huolehtimista. Sivistynyt ihminen myös hillitsee itsensä ja kykenee ottamaan vastuuta itseltään.

Sivistys ilmenee tavassa suhtautua itseen, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia. (POP 2014, 15)

Sivistykseen nähdään kuuluvaksi myös yhteistyö ja vastuullisuus, terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen, kasvu hyviin tapoihin sekä kestävä kehityksen edistäminen. (POP 2014, 19)

Vastuullisuus on käsite, jota käytetään niin ohjausalan kirjallisuudessa (ks. esim. Peavy, 1999) kuin oikeistolaisessa, erityisesti uusliberalistisessa kielenkäytössäkin, mikä tarkoittaa sitä, että siihen liittyy vivahde-eroja. Vastuullisuutta on siis lähestyttävä siten, että pyritään selvittämään, missä käytössä se kussakin tilanteessa on. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) vastuullisuus näyttäisi liittyvän sekä Kasvatus humanismiin -diskurssiin että Kapitalistisen yhteiskunnan ääni -diskurssiin. Kasvatus humanismiin -diskurssissa vastuullisuus tarkoittaa sitä, että yksilö ymmärtää miten hän liittyy muihin ja että hänellä loppujen lopuksi on avaimet oman elämänsä käsikirjoittamiseen:

Oppilaita ohjataan myös ottamaan huomioon toimintansa seuraukset ja vaikutukset muihin ihmisiin ja ympäristöön. (POP 2014, 17)

Kuten edellä mainituista esimerkeistä saattaa huomata, Kasvatus humanismiin -diskurssissa yksilöä peilataan jatkuvasti yhteisöön. Tunnustetaan siis, että yksilön toiminta vaikuttaa muihin ja uskotaan siihen, että yksilö pyrkii aina toimimaan yhteisön hyväksi, jos vain on saanut mahdollisuuden kasvaa tasapainoiseksi ihmiseksi. Yhteisönäkökulmaan liittyykin osallisuuden ja aktiivisen kansalaisuuden ihanne:

Yhtä tärkeä on kokemus osallisuudesta ja siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia. (POP 2014, 15)

Perusopetuksen tehtävä on siis mahdollistaa oppilaalle kokemus osallisuudesta ja antaa käsitys, että yhteisön hyvinvointia voidaan rakentaa yhdessä. Opetussuunnitelman perusteissa tämä liitetään laajemminkin yhteiskuntaan osallistumiseen:

Perusopetus edistää hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa. (POP 2014, 16)

Oppimaan oppiminen ja elinikäinen oppiminen ovat teemoja, jotka voidaan nähdä sisältyviksi sekä humanistiseen että kapitalistista yhteiskuntaa tukevaan diskurssiin. Humanistisempia sävyjä oppimaan oppimisen ja elinikäisen oppimisen yhteyteen tuovat opetussuunnitelman perusteiden maininnat, jotka viittaavat Sennettin (2007) esiin tuomaan käsityöläismäiseen asenteeseen, asioiden tekemiseen hyvin niiden itsensä vuoksi:

Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista. (POP 2014, 17)

Oppimista voidaan käyttää myös tienä itsetuntemuksen kasvamiseen:

Uusien tietojen ja taitojen oppimisen rinnalla oppilas oppii refleктоimaan oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan (POP 2014, 17)

Kokonaisuudessaan Kasvatus humanismiin -diskurssi voidaan nähdä humanistisena puheenvuorona peruskoulun - ja siinä ohessa myös oppilaanohjauksen - merkityksestä. Kasvatus humanismiin -diskurssissa tuodaan esiin elämän itseisarvoa, oppimisen tuottamaa iloa sekä sivistynyttä ja osallistuvaa kansalaisuutta. Yksilön ja yhteisön nähdään olevan keskinäisriippuvaisessa suhteessa ja

yhteisö on siinä mielessä systeeminen, että yksilön valintojen ja tekojen nähdään vaikuttavan koko yhteisöön. Sivistystä on se, että ottaa toiset huomioon, harrastaa eettistä pohdintaa ja pyrkii toimimaan oikein. Kaupallisuus ei sovi kouluun, koska se ei edistä mitään edellä mainituista arvoista.

On tärkeää huomata, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on varsin vahva humanistinen diskurssi. Yhtä tärkeää on huomata, ettei se esiinny opetussuunnitelman perusteissa yksin. Käsittelen seuraavaksi Kapitalistisen yhteiskunnan ääni -diskurssia, joka sisältää merkittäviä ristiriitoja edellä esittelemäni Kasvatus humanismiin -diskurssin kanssa.

### **5.3.2 Kapitalistisen yhteiskunnan ääni -diskurssi**

Kapitalistisen yhteiskunnan ääni -diskurssi rakentuu erilaiselle pohjalle kuin Kasvatus humanismiin -diskurssi. Sen mukaan yksilöt ovat vastuussa omasta urasuunnittelustaan, kun taas oppilaanohjaajan tehtävä on sovittaa yhteen osaamisen kysyntää ja tarjontaa. Oppilaiden puolestaan tulee tutustua työelämään ja yrittäjyyteen, jotta oppivat arvostamaan työtä ja pystyvät tekemään parempia valintoja uraansa suunnitellessaan. Osittain Kapitalistisen yhteiskunnan ääni -diskurssi tarjoaa myös käsitteitä, jotka päältä päin katsoen ovat poliittisesti neutraalin kuuloisia, kuten inhimillisen pääoman tai elinikäisen oppimisen käsitteet, mutta joiden tarkempi tarkastelu kuitenkin paljastaa niiden alta kapitalistista yhteiskuntaa tukevia merkityksiä. Siinä, missä Kasvatus humanismiin -diskurssille ominaista on elämän itseisarvoisuus, Kapitalistisen yhteiskunnan ääni -diskurssille ominaista on pikemminkin se, että yksilöiden arvo määrittyy sen perusteella, miten he hyödyttävät yhteiskuntaa. Kapitalistisen yhteiskunnan ääni -diskurssin laajuuden vuoksi käsittelen sitä alaotsikoittain.

#### **Tarvitaan joustavaa yksilöä ja elinikäistä oppimista**

Sennett (2007) käsittelee teoksessaan laajasti uutta kapitalismia, joka asettaa uudenlaisia joustavuuden ja sitoutumattomuuden vaatimuksia yksilöille. Yhteiskunnan muutos on myös Glastran, Haken ja Schedlerin (2004, 292) mukaan todellisuutta, joka on tuonut mukanaan yksilöihin kohdistuvan vaatimuksen

kohdata muutoksen nopeus ja laajuus yksin. Muutoksen kohtaaminen nouseekin esiin paikoitellen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014):

Oppilaita rohkaistaan suhtautumaan uusiin mahdollisuuksiin avoimesti ja toimimaan muutostilanteissa joustavasti ja luovasti. (POP 2014, 24)

Koulua ympäröivän maailman muutos vaikuttaa väistämättä oppilaiden kehitykseen ja hyvinvointiin sekä koulun toimintaan. Perusopetuksessa opitaan kohtaamaan muutostarpeita avoimesti, arvioimaan niitä kriittisesti ja ottamaan vastuuta tulevaisuutta rakentavista valinnoista. (POP 2014, 18)

Työelämä, ammatit ja työn luonne muuttuvat mm. teknologisen kehityksen ja talouden globalisoitumisen seurauksena. Työn vaatimusten ennakointi on vaikeampaa kuin ennen. (POP 2014, 23)

Glastra ym. (2004, 292) ovat todenneet, että yksilöllisestä erottautumisesta on tullut uusi postmoderni pakko sosiaalisen tai moraalisen yhdenmukaisuuden jäädessä sivuun; traditioista luopuvassa maailmassa naisten ja miesten odotetaan tekevän omat suunnitelmansa ja päätöksensä siitä, kuinka rakentavat henkilökohtaisen, työ- ja julkisen elämänsä ja erityisesti, kuinka he yhdistävät nämä tekijät ”hyvän elämän” kokonaisuudeksi. Koska tiedon käytöstä kaikilla sosiaalisen elämän sektoreilla on tullut kaikkein dynaamisin piirre myöhäismodernien yhteiskuntien muutoksessa, on oppimisesta muodostunut sosiaalisen elämän pysyvä piirre (Glastra ym. 2004, 293). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa elinikäinen oppiminen onkin merkittävässä roolissa:

Perusopetus luo edellytyksiä elinikäiselle oppimiselle, joka on erottamaton osa hyvän elämän rakentamista (POP 2014, 15)

Se (perusopetus) ohjaa oppilaita löytämään omat vahvuutensa ja rakentamaan tulevaisuutta oppimisen keinoin (POP 2014, 18)

T3 Elinikäinen oppiminen: luoda edellytyksiä oppilaan halulle oppia, arvioida osaamistaan, tunnistaa ja hyödyntää taitojaan ja vahvuuksiaan, kehittää kykyään tunnistaa oppimiskohteitaan sekä antaa valmiuksia muuttaa tarvittaessa suunnitelmiaan ja toimintamallejaan (POP 2014, 443) (vuosiluokat 7–9)

Edellä mainituissa esimerkeissä tavoite vaikuttaisi olevan sama: tulevaisuuden rakentaminen. Se on mainittu aineistossa suoraan, mutta samalla tavalla se voidaan nähdä linkittyväksi hyvään elämään. Oppiminen nähdään siis keinona luoda itselleen hyvä elämä. Toisaalta oppimisen valmiuksien tulee olla olemassa jatkuvasti, sillä koskaan ei tiedä, milloin suunnitelmia tai toimintamalleja on muutettava. Glastra ym. (2004, 291) toteavatkin, että globaali hyperkilpailu,

liikkuvat markkinat ja yksilölliset kuluttajavalinnat asettavat vaatimuksia teknologiselle ja kulttuuriselle työn organisoinnin älykkyydelle. Kun olosuhteet ovat jatkuvassa muutoksessa, myös organisaatioista ja työntekijöistä täytyy tulla joustavia. Elinikäisestä oppimisesta on tullut tietoyhteiskunnan ylistyslaulu. (Glastra ym. 2004, 291.) Tämä on keskeinen syy sille, että elinikäinen oppiminen voidaan laskea nimenomaan Kapitalistisen yhteiskunnan ääni -diskurssin osaksi. Elinikäinen oppiminen siis ikään kuin mahdollistaa yksilölle joustavuuden ja nahan luonnin välineen sen sijaan, että se liittyisi pikemminkin Sennettin (2007) tarkoittamaan käsityöläismäiseen asenteeseen. Sekä Sennett (2007) että Glastra ym. (2004) kirjoittavat yksilön liikkuvasta asenteesta ja muokattavissa olevasta identiteetistä; nykymaailmassa sitoutuminen siihen, että osaa tehdä yhden asian hyvin, ei välttämättä enää riitä vaan saattaa jopa muodostua rasitteeksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) tämä esitetään näin:

Laaja-alaisen osaamisen lisääntynyt tarve nousee ympäröivän maailman muutoksista. Ihmisenä kasvaminen, opiskelu, työnteko sekä kansalaisena toimiminen nyt ja tulevaisuudessa edellyttävät tiedon- ja taidonalat ylittävää ja yhdistävää osaamista. (POP 2014, 20)

Kun joustavuudesta muodostuu elämän ja työorganisaatioiden keskeinen ominaisuus, jota yksilöiltä vaaditaan, vakaasta identiteetistä saattaa tulla rasite (Glastra ym. 2004, 294). Käytännössä katsoen siis laaja-alainen osaaminen tarkoittaa sitä, että yksilön on pystyttävä omaksumaan yhä useampia sisältöjä ja työtapoja ja luovuttava käsityöläismäisestä, yhteen asiaan tai taitoon keskittyvästä asenteesta.

### **Valintoja ja vastuunkantoa tehdyistä valinnoista**

Yhteiskunnan muutosta ja joustavuuden vaatimusta vasten voidaan peilata myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainittua valintojen tekemisen taidon vaatimusta.

Oppilaita autetaan hahmottamaan valintojen vaikutusta opintoihin ja tulevaisuuteen. (POP 2014, 442) (vuosiluokat 7-9)

Oppilaat harjoittelevat asettamaan itselleen opiskeluun liittyviä tavoitteita opintojen eri vaiheissa, arvioimaan itsenäisen toiminnan kehittymistä ja tavoitteiden toteutumista sekä ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan, opintoihin liittyvien valintojen tekemisestä sekä opintojensa etenemisestä (POP 2014, 444) (vuosiluokat 7-9)

Glastra ym. (2004, 293-294) kirjoittavat yksilöllistymisen aiheuttamasta valitsemisen paineesta: yksilö joutuu yhä enenevässä määrin valitsemaan itse, mutta myös kantamaan valintojensa seuraukset. Tämä saattaa tuottaa epävarmuutta, joka puolestaan herättää kysymyksiä identiteetistä. Kapitalistisen yhteiskunnan ääni -diskurssissa yksilö nimenomaan joutuu tällaisten valintatilanteiden eteen. Oppilaanohjauksen tehtäväksi nähdään valintojen tekemisessä auttaminen ja - mikä on merkillepantavaa - myös tehtyjen valintojen vaikutusten kirkastaminen oppilaalle ja hänen huoltajilleen. Tärkeää on huomata, että oppilaanohjaaja voi toki tukea oppilaan valintoja myös humanistisessa tai konstruktivistisessä merkityksessä, mutta tässä kohdassa on myös mahdollista ajautua vahvistamaan hegemoniaa. Mikäli oppilas esimerkiksi ei koe koulutyötä mielekkääksi, oppilaanohjaaja saattaa helposti ajautua sanomaan: "Jos et nyt panosta opintoihisi, hyvä opiskelupaikka peruskoulun jälkeen jää kyllä vain haaveeksi." Toinen vaihtoehto olisi kysyä Peavyn (1999) viitoittamassa hengessä vaikkapa: "Mitä opiskelu sinulle merkitsee?"

Jotta oppilaanohjaaja voi kirkastaa oppilaalle ja hänen huoltajalleen valintojen vaikutukset, tulee hänen olla hyvin selvillä yhteiskunnasta, johon hän oppilaita luotsaa:

Opettajat hyödyntävät työssään ajantasaista tietoa jatko-opinnoista, työelämästä ja työtehtävistä sekä niissä tapahtuvista muutoksista. (POP 2014, 442)

Verrattuna Kasvatus humanismiin -diskurssiin tässä diskurssissa korostuu oppilaanohjauksen ja ylipäänsä peruskoulun yhteiskunnallinen tehtävä. Siinä, missä Kasvatus humanismiin -diskurssissa yksilöä katsotaan oman itsensä lisäksi yhteisönsä jäsenenä, Kapitalistisen yhteiskunnan ääni -diskurssissa viitekehystenä toimii kasvottomampi kapitalistinen yhteiskunta rakenteineen ja talouselämää pyörittävine koneistoinen. Kenties juuri tämä seikka tuo oppilaanohjaajalle häneltä vaaditun kaksoisroolin: toisaalta olisi arvostettava oppilasta juuri sellaisena kuin hän on, toisaalta on viestittävä oppilaalle, mitä hänen



tekemänsä valinnat tarkoittavat tuon kasvottoman kapitalistisen yhteiskunnan kannalta.

Kuten olen jo Kasvatus humanismiin -diskurssin yhteydessä todennut, vastuu on käsitteenä kahtalainen. Sitä voidaan käyttää keskinäisriippuvuuden ja huolenpidon merkityksissä, mutta myös vastuuna yhteiskunnasta tai omasta oppimisprosessista. Ensimmäiseen määritelmään voidaan liittää vapaaehtoisuuden ja sivistyksen määritelmiä – eettisesti toimiva ihminen kantaa vastuuta myös ympärillään olevista ihmisistä – kun taas jälkimmäinen määritelmä sisältää pakottavaa velvollisuus- tai velka-ajattelua. Siis yksilö on ikään kuin velkaa yhteiskunnalle ja hänen on pakko tuota velkaa maksaa. Myös tässä jälkimmäisessä merkityksessä yksilö on ennen kaikkea yksin:

Oppimisprosessistaan tietoinen ja vastuullinen oppilas oppii toimimaan yhä itseohjautuvammin. (POP 2014, 17)

--tukea oppilasta itsenäiseen toimintaan ja vastuun ottamiseen opiskelustaan ja tekemistään valinnoista. (POP 2014, 443)

### **Viivästettyjä palkkioita ja yksilöllistä näkökulmaa**

Vastuuseen liittyen puhutaan myös sivistyksestä. Tämä käsite esiintyy erityisesti Kasvatus humanismiin -diskurssissa, mutta se saa myös joitakin kapitalistisen yhteiskunnan kannalta merkittäviä määritelmiä aineistossa:

Sivistykseen kuuluu myös pyrkimys itsesääteilyyn ja vastuunottoon omasta kehitymisestä ja hyvinvoinnista. (POP 2014, 16)

Yllä mainittu esimerkki liittyy myös humanistiseen näkökulmaan, mutta on hyvä käsitellä, millä tavoin kapitalistisessa yhteiskunnassa näitä käsitteitä on lähestytty. Kuten Sennett (2007) on todennut, viivästetty palkkio oli yksi keskeinen sosiaalisen kapitalismin hyve ihmisellä. Tämä tarkoitti sitä, että yksilö oli valmis kestämään kurjuutta ja työskentelemään, koska tiesi palkkion olevan tulossa lopulta. Kuitenkin kuten Sennettkin (2007) toteaa, viivästetyssä palkkiossa ei kuitenkaan nyky-yhteiskunnassa ole enää mieltä, koska kukaan ei voi enää olla varma oman työnsä jatkumisesta tai ylipäänsä siitä, että jos tekee

työnsä hyvin, saa pitää työpaikkansa. Samaten kuten Sloan (2008, 557) on todennut, yksilöllisestä tulee oikeistolaisessa ajattelussa merkittävämpää kuin yhteisöllisestä. Siis yhteisö ei voi pitää huolta yksilöistä, vaan yksilö on yhteiskunnassa ennen kaikkea omillaan. Vaatimuksesta, että sivistynyt ihminen hillitsee mielihalunsa ja kykenee kehittämään itseään suunnitelmallisesti, onkin luettavissa oikeistolaisia äänenpainoja. Yllä esitetystä esimerkistä siis tarkoitetaan sitä, että sivistynyt ihminen hillitsee mielihalunsa ja kykenee kehittämään itseään suunnitelmallisesti. Myös yksilön hyvinvointi on ennen kaikkea yksilön itsensä vastuulla.

Tästä huolimatta esiin nostetaan myös inhimillisen pääoman sisältöjä:

Perusopetus kartuttaa inhimillistä ja sosiaalista pääomaa. Inhimillinen pääoma koostuu osaamisesta ja sosiaalinen pääoma ihmisten välisistä yhteyksistä, vuorovaikutuksesta ja luottamuksesta. Yhdessä ne edistävät yksilöllistä ja yhteiskunnallista hyvinvointia ja kehitystä. (POP 2014, 18)

Inhimillinen pääoma on ikään kuin kapitalistisen yhteiskunnan vastine humanistiselle keskinäisriippuvuudelle. Ayers (2005, 538) viittaa Leviniin (2001) esittäessään, että koulutuksen tarkoitus on siirtynyt kognitiivisesta, älyllisestä, henkisestä, moraaliseen ja henkilökohtaisesta kehityksestä inhimillisen pääoman kehittymiseen, mikä tarkoittaa sitä, että oppijasta on tehty talouteen liittyvä kokonaisuus. Kyse on siis siitä, että koulutukselle annetaan aiemmasta ihmisen kokonaisvaltaisesta kehityksestä poikkeava inhimillisen pääoman kehittymisen tavoite. Tällöin pidetään keskeisenä sitä, että yksilölle tulee mahdolliseksi haalia itselleen ”valuuttaa”, jonka avulla hän voi ”hankkia” itselleen töitä valmistumisen jälkeen. Sosiaalinen pääoma puolestaan on Sennettin (2007) mukaan ongelmallinen rakennettava, koska uuden kapitalismin kulttuurissa tiimit ja työkaverit vaihtuvat, kenenkään työpaikka ei ole turvattu, ja jopa tiimit kilpailevat keskenään, jolloin kollegan ja kilpailijan välinen ero hämärtyy. Ongelmallista on juuri se, että ensisijaiseksi tavoitteeksi ei nähdä oppilaan kasvamista ihmisyyteen, vaan juuri edellä mainitun pääoman kasvattamisen, joka toimii välineenä työuran rakentamiseen.

## Oppilaanohjaus on silta koulun ja työelämän välillä

Kenties kaikkein keskeisimmin Kapitalistisen yhteiskunnan ääni -diskurssissa nousi esiin työn arvostamisen vaatimus ja ylipäänsä oppilaiden tutustuttaminen työhön ja yrittäjyyteen.

Oppilaiden tulee perusopetuksessa saada yleisiä valmiuksia, jotka edistävät kiinnostusta ja myönteistä asennetta työtä ja työelämää kohtaan. (POP 2014, 23)

Oppilaiden on tärkeä saada kokemuksia, jotka auttavat oivaltamaan työn ja yritteliäisyyden merkityksen, yrittäjyyden mahdollisuudet sekä oman vastuun yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä. (POP 2014, 23)

Koulutyö järjestetään niin, että oppilaat voivat kartuttaa työelämäntuntemustaan, oppia yrittäjämäistä toimintatapaa ja oivaltaa koulussa ja vapaa-ajalla hankitun osaamisen merkityksen oman työuran kannalta. (POP 2014, 23)

Vuosiluokilla 3–6 ... Oppimisympäristönä oman kouluyhteisön ja lähiympäristön lisäksi voivat toimia lähiseudun yritykset ja muut yhteistyötahot. (POP 2014, 277)

Oppilaanohjauksen kautta oppilaat tutustuvat lähiseudun ammatteihin, työpaikkoihin ja elinkeinoelämään. Mahdollisten tutustumiskäyntien ja vierailujen yhtenä tehtävänä on esitellä oppilaille työelämää, yrittäjyyttä ja erilaisia ammatteja. Niillä myös edistetään oppilaiden ammatillisen kiinnostuksen heräämistä. (POP 2014, 278) (vuosiluokat 3–6)

Oppilaanohjauksen tehtävänä yhdessä muiden oppiaineiden kanssa on selkeyttää opiskeltavien oppiaineiden merkitystä jatko-opintojen ja työelämätaitojen kannalta sekä laajentaa oppilaiden käsityksiä työelämästä, työtehtävistä, yrittäjyydestä ja tulevaisuuden osaamistarpeista. (POP 2014, 442) (vuosiluokat 7–9)

T6 Työelämään suuntautuva oppiminen: auttaa oppilasta ymmärtämään työn merkitys oman elämänsä ja yhteiskunnan kannalta sekä edistää oppilaan taitoa tunnistaa opiskeltavien oppiaineiden merkitys tulevien opintojen sekä työelämässä ja työllistymisessä tarvittavan osaamisen kannalta (POP 2014, 443)

Oppilaalle tulee järjestää perusopetuksen 7–9 vuosiluokkien aikana työelämään tutustumisjaksoja (TET) koulutus- ja ammatinvalintojensa perustaksi ja työn arvostuksen lisäämiseksi (POP 2014, 444) (vuosiluokat 7–9)

Edellä mainituissa katkelmissa on luettavissa useita vaatimuksia. Ensinnäkin oppilaiden on opittava arvostamaan työtä. Lisäksi heidän tulee nähdä työntöiden merkitys yhteiskunnan kannalta, mikä liittyy suoraan edellä mainittuun vastuu-velvollisuus-ajatteluun. Koulun on tarjottava oppilaille kontaktipintaa paikallisen yrityselämän kanssa ja oppilaanohjaajan on kirkastettava oppilaille opiskeltavien oppiaineiden merkitys jatko-opintojen ja työelämätaitojen kannalta. Tässä on tärkeää huomata, ettei Kapitalistisen yhteiskunnan ääni -diskurssi anna ymmärtää, että koulussa opittaisiin sivistyksen kasvattamiseksi, arvojen

kirkastamiseksi tai maailman muuttamiseksi, vaan opiskelu tähtää yhteen tavoitteeseen: oikeanlaisten valintojen tekemiseen ja työelämään päättymiseen. Tässä kohdassa Kasvatus humanismiin -diskurssi ja Kapitalistisen yhteiskunnan ääni -diskurssi asettavatkin peruskoululle hyvin toisistaan poikkeavat tavoitteet. Koska työelämään tutustuminen on varsin suurelta osin nimenomaisesti oppilaanohjaukseen kuuluva työmuoto, joutuu oppilaanohjaaja myös työskentelemään tämän vaatimuksen mukaisesti. Ongelmallisinta on kenties se, että juuri nämä enemmän tai vähemmän kapitalistiset vaatimukset esiintyvät nimenomaisesti oppilaanohjauksessa käsittelevissä luvuissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014), kun taas Kasvatus humanismiin -diskurssin tavoitteet on löydettävissä opetussuunnitelman perusteiden yleisistä luvuista. Vaikka jokaisen opettajan tehtävänä on noudattaa myös näitä ensimmäisten, yleisten lukujen vaatimuksia ja lähtökohtia, voidaan kuitenkin esittää, että käytännön toimintaa ohjaavat nimenomaisesti ne tavoitteet ja sisällöt, jotka on kirjoitettu kyseisen oppiaineen alle.

Työn arvostamisen lisäksi oppilaanohjaukselle asetetaan tehtäväksi paitsi urasuunnittelu, myös jatko-opintoihin siirtyminen.

Ohjauksen tehtävänä on edistää opintojen loppuun saattamista sekä yhteishaun yhteydessä tehtävän jatkosuunnittelun avulla tukea siirtymistä perusopetuksen jälkeisiin opintoihin. (POP 2014, 442)

Oppilaanohjaaja toimii siis tässäkin hegemoniaa vahvistavassa työssä. Hänen tehtävänä on varmistaa, että siirtymä peruskoulusta seuraavalle koulutusasteelle sujuu jouhevasti. Lisäksi oppilaanohjaajan tehtävänä on kirkastaa oppilaiden mieliin, millaisia taitoja työelämässä tarvitaan. Kokonaisuudessaan Kapitalistisen yhteiskunnan ääni -diskurssissa oppilaanohjauksesta maalataan hyvin erilainen kuva kuin Kasvatus humanismiin -diskurssissa:

Oppilaanohjauksella edistetään oppilaiden koulutyön onnistumista, opintojen sujumista sekä koulutuksen tuloksellisuutta ja vaikuttavuutta. (POP 2014, 442)

Huomattavaa on, että tämä tavoite esitetään nimenomaan oppilaanohjauksesta, kun taas Kasvatus humanismiin -diskurssin esittämät tavoitteet liittyvät koko peruskouluun. Oppilaanohjauksen erityistehtävänä on siis yhteiskunnan palve-

leminen ja oppilaiden saattaminen jatko-opintoihin ja lopulta työelämään. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) asia todetaan hyvin suoraan:

Oppilaanohjauksella on keskeinen merkitys sekä oppilaiden, koulun että yhteiskunnan näkökulmasta. (POP 2014, 442)

Siis vaikka olen aiemmin esittänyt, että oppilaanohjaaja palvelee kahta isäntää, voi olla, että koulu voitaisiin tulkita kolmanneksi isännäksi. Tällöin oppilaanohjaajan tulisi ottaa työssään huomioon paitsi Kasvatus humanismiin -diskurssin asettamat ihanteet ja sitä myötä oppilaiden ainutlaatuisuus ja toisaalta Kapitalistisen yhteiskunnan ääni -diskurssin asettamat työelämän arvostamisen ja onnistuneiden uravalintojen tekemisen vaatimukset, myös itse koulutyön sujumisen edistämisen vaatimukset. Kuitenkin koulutyön sujuminen näyttäisi aineistossa liittyvän ennen kaikkea Kapitalistisen yhteiskunnan ääni -diskurssiin sitä kautta, että opiskelun nähdään toimivan väylänä jatko-opintoihin ja lopulta työelämään siirtymiseen.

Periaatteessa koulutyön sujumiseen toki voitaisiin liittää myös ihmisenä kasvamisen taidot ja eettisen ajattelun vahvistuminen, jotka ovat keskeisiä Kasvatus humanismiin -diskurssissa. Kuitenkaan tällaisia sisältöjä ei löydy oppilaanohjausta koskevista luvuista lainkaan. Vaarana onkin, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) alussa kuvatut perusopetuksen tavoitteet ja lähtökohdat jäävät irrallisiksi käytännön koulutyöstä. Tätä taustaa vasten ei olekaan ihme, että oppilaanohjauksesta todetaan:

Oppilaanohjaus yhdistää koulua yhteiskuntaan ja työelämään. (POP 2014, 442)

Oppilaanohjauksessa kehittyvät tiedot ja taidot edistävät osaltaan osaavan työvoiman saatavuutta sekä osaamisen kysynnän ja tarjonnan yhteensovittamista tulevaisuuden työelämässä (POP 2014, 442)

Kapitalistisen yhteiskunnan ääni -diskurssissa siis suoraan esitetään, että oppilaanohjaus toimii ikään kuin siltana koulun ja työelämän välillä. Samaten oppilaanohjaajan tehtävä on yhteensovittaa osaamisen kysyntää ja tarjontaa. Tämä on mielestäni erittäin tärkeä huomio, sillä se on ristiriidassa ohjausalan kirjallisuuden esittämän ohjaajan tehtävän kanssa. Ohjausalan kirjallisuudessa (ks.

esim. Peavy 1999) ohjaaja esitetään henkilöksi, joka auttaa yksilöä ratkaisemaan jonkin sosiaalisen elämän ongelman. Rogersilaisessa (ks. esim. 1951) ajattelussa ohjaaja toimii eräänlaisena peilinä yksilön tunteille ja asenteille. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) puolestaan ohjaajalla on myös tietoa yhteiskunnasta ja taitoa saatella oppilas oikeanlaiselle jatko-opintopolulle, ei ainoastaan oppilaslähtöisesti vaan myös yhteiskunnan tarpeista lähtien.

### 5.3.3 Ristiriitaisuuksien ristipaineessa – yhteenveto

Toisen analyysivaiheen keskeisin havainto oli, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) sisältävät useita keskenään ristiriitaisia tavoitteita, joiden keskellä oppilaanohjaaja työtään tekee. Ensinnäkin aineistosta on luettavissa niin humanistinen laaja-alaisen kehittymisen tukemisen vaatimus kuin kapitalistista yhteiskuntaa tukeva inhimillisen pääoman kasvattamisen ihannekin. Näistä ensiksi mainittu liittyy yksilön kehittymiseen ihmisenä, jälkimmäisen on puolestaan argumentoitu liittyvän ennemminkin yksilön työmarkkinakelpoisuuden kasvattamiseen.

Toinen merkittävä ristiriita on se, millaiseksi oppilas positoidaan. Humanistinen lähestymistapa olettaa yksilön pyrkivän toimimaan luontaisesti ”oikein”, kun hän saa tukea ja löytää oman arvomaailmansa. Kapitalistisen yhteiskunnan näkökulma taas lähtee liikkeelle velvollisuusajattelusta: yksilön on nähtävä työnteon merkitys yhteiskunnalle ja opittava arvostamaan työtä, koska vain sitä kautta voi maksaa yhteiskunnalle velkansa, joka on aiheutunut yhteiskunnan panostuksesta yksilön kasvatukseen ja koulutukseen.

Kolmas ristiriita liittyy siihen, miten oppimista lähestytään. Kasvatus humanismiin -diskurssissa oppiminen liittyi käsityöläismäiseen asenteeseen, oppimisen tuomaan iloon ja jonkin tekemiseen hyvin vain sen itsensä takia. Kapitalistisen yhteiskunnan ääni -diskurssi puolestaan tuo esiin elinikäisen oppimisen käsitteen, joka on näennäisen neutraali, mutta kuitenkin lähemmin tarkasteltuna pitää sisällään kapitalistisen joustavuuden ja liikkuvaisuuden ihanteen. Siis siinä missä humanistisessa lähestymistavassa oppiminen tuo tyydytystä itsessään, kapitalistisessa lähestymistavassa oppiminen on pakko, mikäli mieli

pysyä mukana työelämässä ja yhteiskunnassa. Tällöin oppimisesta katoaa itseisarvo tai ainakin se jää vähemmälle huomiolle, ja välinearvon merkitys kasvaa.

Oppimiseen liittyen on löydettävissä myös neljäs ristiriita, sillä humanistinen lähestymistapa tuo esiin ihmisen ”itsensä löytämistä” ja on nähtävissä, että Kasvatus humanismiin -diskurssissa yksilö nähdään yhä enemmän kohti omaa itseään kehittyväksi henkilöksi. Tällöin kasvaminen ja oppiminen ikään kuin hiovat ja jalostavat yksilöä. Kapitalistisen yhteiskunnan ääni -diskurssissa puolestaan puhutaan muutoksiin sopeutumisesta ja elinikäisestä oppimisesta, joka, kuten edellä on mainittu, on pakollista yhteiskunnan muutoksissa mukana pysyäkseen. Tällöin pysyvä identiteetti saattaa muuttua lähinnä rasitteeksi (vrt. Glastra ym. 2004, 294).

Viides ristiriita on yritys yhteistyön ja kaupallisen vaikuttamisen kiellon yhteensovittaminen. Kasvatus humanismiin -diskurssissa koulun käyttäminen kaupallisen vaikuttamisen kanavana on selväsanaisesti kielletty, mutta Kapitalistisen yhteiskunnan ääni -diskurssissa sen sijaan tuodaan useaan otteeseen esille, kuinka tärkeää yritys yhteistyö ja lähiyhteisön yrityksiin tutustuminen on. Periaatteessa nämä tekijät eivät ole välttämättömässä ristiriidassa, mutta etenkin oppilaanohjaajan, jonka tehtäväksi nähdään nimenomaisesti koulun ja yhteiskunnan yhdistäminen toisiinsa, tulisi harrastaa vakavaa eettistä pohdintaa tämän kysymyksen äärellä. Periaatteessa kaikki yritys yhteistyö on luonteeltaan kaupallista vaikuttamista, eikä oppilaanohjaaja voi koskaan olla täysin varma yhteistyötä tekevien yritysten tarkoituspelistä. Lisäksi koska Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kaupallisuuden kieltäminen esiintyy kerran ja toisaalta oppilaanohjausta käsittelevissä luvuissa yritys yhteistyötä käsitellään moneen otteeseen, on vaarana, että tämä kieltäminen jää myös käytännön työssä altavastajaksi.

Lopuksi on todettava, että oman haasteensa asettaa se, että Kasvatus humanismiin -diskurssi löytyy käytännössä katsoen kokonaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) yleisistä osista, kun taas Kapitalistisen yhteiskunnan ääni -diskurssi on leimallisesti oppilaanohjaukseen liittyvä dis-

kurssi. Tällöin käy helposti niin, että ohjaus noudattaa Kapitalistisen yhteiskunnan ääni -diskurssia. Tällöin humanistiset ja ylevät kasvatustavoitteet jäävät toteutumatta ja peruskoulussa toteutettavasta oppilaanohjauksesta tulee lähinnä indoktrinaation väline: oppilaat muokataan yhteiskunnan tarpeisiin sopiviksi, eikä heille synny välttämättä koskaan humanistista aktiivisen kansalaisen eetosta, jonka mukaan yksilön tehtävä on työskennellä sen eteen, että yhteiskunnasta tulisi ihmiselle sopivampi paikka.

Siis jos verrataan toisiinsa humanistista ja kapitalistista diskurssia, humanistinen on aina välttämättä laajempi, koska se sulkee sisäänsä koko ihmiselämän kirjon kun taas kapitalistinen diskurssi lähtee tiukemmasta velkaajattelusta ja kysymyksestä, millä tavoin yksilö voi hyödyttää yhteiskuntaa, jolloin esimerkiksi yksilön yksityiselämään liittyvät kysymykset tulevat helposti rajatuiksi kokonaan ohjaustilanteen ulkopuolelle.

Nähdäkseni Kasvatus humanismiin -diskurssin mukainen ohjaus voi mahdollistaa yksilölle hyvän elämän elämisen ilman Kapitalistisen yhteiskunnan ääni -diskurssia, mutta Kapitalistisen yhteiskunnan ääni -diskurssi vaatii rinnalleen Kasvatus humanismiin -diskurssia, jotta vältetään pelkkään uraohjaukseen ajautuminen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet mahdollistavat oppilaiden omien kysymysten ja elämäntilanteiden käsittelyn ohjauksessa, ja toivoakseni näitä mahdollisuuksia myös hyödynnetään.

Kasvatus humanismiin -diskurssin ja Kapitalistisen yhteiskunnan ääni -diskurssin väliin jäävä tila on todennäköisesti se, josta käsin oppilaanohjaaja työtään tekee. Oppilaanohjaaja on siis tässä kohdassa välittävä ja tulkitseva henkilö, joka onnistuessaan pystyy asettamaan näiden kahden diskurssin vaatimuksia ja näkökulmia mahdollisimman paljon päällekkäin. Siis hyvä ohjaus voi pitää sisällään uran valintaa ja koulutyön tukemista yhtä lailla kuin ihmisyyteen kasvamisen mahdollistamista ja sivistyksen hankkimista. Ongelmaksi nämä kaksi erilaista näkökulmaa muodostuvat tilanteessa, jossa oppilaanohjaaja ei joko tunnista näitä ristiriitaisia tavoitteita, tai ei käytä toimissaan eettistä harkintaa, jolloin jää hämäräksi, kenen asialla oppilaanohjaaja kussakin tilanteessa on.



## 6 TULOKSET

Keskeisimpänä havaintona tutkimuksessani pidän sitä, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilaanohjaajan tehtäväksi annetaan palvella kahta isäntää: toisaalta hän on oppilaan palveluksessa ja tarjoaa asiantuntemustaan oppilaan omaan elämään liittyvien kysymysten ratkaisussa, toisaalta hän palvelee instituutiota, jossa työskentelee, ja laajemmin ajateltuna myös yhteiskuntaa. Oppilaanohjaajan tehtävä on huolehtia, että oppilaat eivät "katoa" yhteiskunnalta, vaan siirtyvät peruskoulun jälkeen joko seuraavalle koulutusportaalille tai työelämään. Tämä tavoite tuskin aiheuttaa ongelmia oppilaiden enemmistön kanssa. Kuitenkin on otettava huomioon myös, että yhteiskuntaa voi palvella muutenkin kuin työtä tekemällä ja toisaalta toisinaan yhteiskunnalle voi olla hyväksi myös yhteiskunnan välittömien etujen vastainen toiminta, esimerkiksi kansalaisaktiivisuuden keinoin. Tällaisissa tilanteissa oppilaanohjaaja joutuu valitsemaan, kenen intresseistä käsin toimii. Lisäksi, koska humanistisemmat äänenpainot ja toisaalta kapitalistista yhteiskuntaa tukevat äänenpainot löytyvät Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) eri puolilta (ensiksi mainitut yhteisistä osista ja jälkimmäiset oppilaanohjausta koskevista luvuista), voi oppilaanohjaajan olla vaikea mieltää näiden kahden näkökulman olemassaoloa ja vaikutusta omaan työhönsä. Oppilaanohjaaja onkin tietoa tulkitseva ja välittävä agentti, jonka olisi harjoitettava eettistä pohdintaa, jotta hän kykenee yhdistämään näitä paikoin vastakkaisiakin näkökulmia toisiinsa. Ilman eettistä pohdintaa ohjaustyöstä saattaa tulla mielivaltaista tai vähintäänkin harkitsematonta.

On myös huomattava, että oppilaanohjauksen tulisi huolehtia muun muassa oppilaiden onnistuneista koulutus- ja ammatinvalinnoista ja sitä kautta siitä, että oppilaat siirtyvät peruskoulun jälkeen työelämään joko suoraan tai jatko-opintojen kautta hyödyttämään yhteiskuntaa koko potentiaalillaan, vaikka samalla tunnustetaan, että yhteiskuntamme on muutoksessa ja tärkeää olisi täten myös joustavuus ja muutoksiin reagoiminen. Vaarana onkin, että oppilaanohjaajan tehtäväksi muodostuu valmistella oppilaita yhteiskuntaan, jota ei

ole tälläkään hetkellä olemassa. Oppilas voi kasvaa äärimmäisen vastuuntuntoiseksi ja työelämätaitoiseksi, mutta varmaa työpaikkaa ei tällaisellekaan oppilaalle ole tiedossa.

Löydetyt neljä diskurssia maalaavat ohjauksesta vahvasti ammatinvalinnanohjauksellisen ja uraohjauksellisen kuvan. Jo ensimmäisiltä luokilta alkaen oppilaat ohjataan ymmärtämään valintojensa seuraukset ja ottamaan vastuuta opintojensa sujumisesta. Tavoitteena on työn arvostuksen lisääminen ja osaamisen kysynnän ja tarjonnan yhteensovittaminen. Tässä yhtälössä yksilön hyvä elämä redusoituu onnistuneeksi uravalinnaksi. Jopa löytämäni neljäs diskurssi, jossa ohjauksen nähdään tukevan yksilön henkilökohtaisia valintoja ja elämää laajemminkin, sisältää välinearvoihin liittyviä seikkoja. Esimerkiksi itsetuntemusta kasvatetaan, jotta tehdään onnistuneempia valintoja. Samaten omat arvot tunnustetaan, jotta päätökset ovat perustellumpia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) yleisissä osissa esimerkiksi sivistys nostetaan keskeiseksi ihanteeksi oppimisessa ja ylipäänsä ihmisenä toimimisessa, mutta oppilaanohjausta koskevissa luvuissa tärkeimmäksi seikaksi nostetaan päätösten ja valintojen tekemisen taidot. Jos kaikkia neljää diskurssia katsoo yhdessä, on nähtävissä, että oppilaanohjaus tähtää siihen, että oppilaat päätyvät peruskoulun jälkeen lopulta työelämään. Yhteiskunta odottaa oppilailta vastineeksi koulutukseen panostamisesta yksilön kontribuutiota yhteiskunnan hyväksi.

Määritelmällisesti ohjaus voidaan nähdä toimintana, jossa ohjattava hakeutuu ohjaajan luokse omaehtoisesti selvittääkseen jonkun itseään askarruttavan kysymyksen elämäänsä liittyen, tai toimintana, jossa ohjaaja pikemminkin huolehtii siitä, että kaikki ohi kulkevat osaavat kääntyä risteyksestä oikeaan (samaan) suuntaan. Tässä jälkimmäisessä määritelmässä ohjaajalla voidaan nähdä olevan ohjattavaansa parempaa tietoa, kun taas ensimmäisessä määritelmässä ohjaaja ja ohjattava osallistuvat ongelman ratkaisuun yhdessä. Löytämässäni neljässä diskurssissa on huomattavan paljon piirteitä jälkimmäisestä määritelmästä. Siis ikään kuin on jo etukäteen päätetty, mitä ohjauksen tuloksena tulee tapahtua. Oppilaiden on opittava oppimaan ja suuntauduttava jatko-opintoihin ja työelämään. Lisäksi heidän on ymmärrettävä valintojensa merki-

tys yhteiskunnalle. Näin ollen myös vastuunoton merkitys laajenee pelkästään omien opintojen edistämisestä yhteiskunnan hyödyttämisen suuntaan. Tällainen vastuullisuus on täysin eri asia kuin Peavyn (1999, 105) tarkoittama hänen todetessaan, että ohjaus liittyy ennen kaikkea valintojen tekemiseen ja vastuullisuuteen, arvoihin ja havaintoihin, tietoon ja itsetuntemukseen. Vastuullisuus siis itsessään on varmastikin tavoiteltava ominaisuus ja myös yhteiskunnan kannalta tarpeen, mutta Peavyn esittämänä siitä puuttuu velvollisuusnäkökulma, joka puolestaan nousee esiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Peavy (1999, 146) esittääkin, että tulevaisuuden valitseminen on askel vastuunottamisen suuntaan. Vastuu merkitsee hänelle siis ensisijaisesti yksilön vastuunkantoa omasta elämästään. Peavyn tarkoittama vastuu liittyykin eksistentialismiin, kun taas Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tarkoitettu vastuu liittyy pikemminkin yksilön velkaan yhteiskunnalle.

On myös hyvä paneutua Lehtosen (1996, 71) mainitsemiin heikompiin diskursseihin, jotka eivät saa jalansijaa samalla tavalla kuin vahvemmat diskurssit. Omassa aineistossani yhden suuren diskurssin muodostaa oppilaiden valmentaminen kohti työelämää ja siihen liittyen valintojen onnistuminen. Heikompi diskurssi puolestaan näyttäisi olevan yksilön henkilökohtaiseen elämään liittyvät kysymykset, joiden ratkaisemiseen oppilaanohjaaja voi myös antaa apuaan. Koska Kasvatus humanismiin -diskurssi ei esiinny oppilaanohjausta käsittelevissä luvuissa, sillä on riski jäädä heikommaksi diskurssiksi oppilaanohjausta toteutettaessa. Siis kun Kasvatus humanismiin -diskurssissa esi-merkiksi tasa-arvo ja osallisuus ovat keskeisiä käsitteitä, ohjausta käsittelevissä luvuissa niillä on lähinnä välinearvo: ne kontribuoivat oppilaiden opintojen sujumiseen ja opintojen loppuun saattamiseen sekä onnistuneisiin uravalintoihin. Itseisarvoa näillä käsitteillä ei nähdä olevan ohjausta käsittelevissä luvuissa, toisin kuin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden yleisissä osissa.

Siis esimerkiksi opiskelulla ei ole arvoa itsessään, vaan nimenomaan välinearvo oppilaanohjausta koskevissa luvuissa. Samaten itsetuntemusta pyritään kasvattamaan, jotta uravalinnat osuisivat paremmin oikeaan. Ryhmässä

toimimisen taidot liittyvät työelämän ja yhteiskunnan vaatimuksiin. Yksilölle jää tehtäväksi vain jatko-opintoihin suuntautuminen ja lopulta työelämään sijoittuminen. Tällöin myös ohjaus saa pikemminkin rajaavan ja eteenpäin työntävän kuin rinnalla kulkevan luonteen. Ohjattava positioidaan paradoksaalisesti voimattomaksi, jota toisaalta pyritään voimaannuttamaan ohjauksessa. Voisi väittää, että koulu tarjoaa oppilaille mahdollisuuden toteuttaa itsensä vain niillä tavoilla, jotka yhteiskunta voi hyväksyä – siis kouluttautumalla tai valitsemalla itselleen uran. Ihanneoppilaasta kasvaa myös muiden kanssa yhteistyöhön kykenevä ja itseohjautuva.

Miksi sitten ohjaus saa juuri nämä tehtävät itselleen? Öster (2011, 53–54) on omassa pro gradu -tutkielmassaan todennut, että uusliberalistisen markkinatalouden diskurssille on ominaista, että yksilön tehtäväksi yhteiskunnassa katsotaan työn tekeminen ja yhteisön hyvän eli jatkuvan talouskasvun tukeminen. Hänen mukaansa epäonnistuminen omassa elämässä johtuu yksilön vastuutomuudesta ja yksilön arvo määrittäyty suurelta osin sen perusteella, hyödyttääkö hän talouskasvua vai ei. Tällöin myös oman paikan löytäminen maailmassa ja yhteiskunnassa tarkoittaa lähinnä sitä, että löytää oman paikkansa osana työelämää. (Öster 2011, 53–54.) Olen omassa tutkimuksessani löytänyt hyvin samantyyppiset diskurssit kuin Öster omassa oppilaanohjauksen oppikirjoja tutkineessa työssään, ja myös johtopäätökset ovat hänen kanssaan yhteneväiset. On myös selvää, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista ja oppilaanohjauksen oppikirjoista on löydettävissä samoja puhumisen tapoja, koska oppikirjat saavat sisältönsä opetussuunnitelman perusteista.

Joka tapauksessa väitän aineistoni perusteella, että oppilaanohjauksen järjestämistä ohjaa vahva kapitalistisen yhteiskunnan ote, koska Kapitalistisen yhteiskunnan ääni -diskurssilla on oppilaanohjausta käsittelevissä luvuissa niin vahva rooli. Tässä diskurssissa yhteiskuntaa hyödyttää parhaiten, että yksilö sijoittuu työelämään ja täten välttyy syrjäytymiseltä. Samalla tunnustetaan, että maailma pirstaloituu ja muutoksia tapahtuu nopeastikin; lääkkeeksi tähän tarjotaan uudelleen orientoitumisen taitojen kasvattamista. Ympäröivän yhteiskunnan muutokseen ei kuitenkaan paneuduta syvällisesti eikä koherenttia ku-

vaa muutoksen kokonaisuudesta anneta. Tämä on huomionarvoista, sillä ohjausalan kirjallisuudessa yhteiskunnan muuttuminen on ollut keskeisenä ohjaukseen vaikuttavana tekijänä mukana jo pitkään. Esimerkiksi Peavy (1999, 50) toteaa, että koko maailman tasolla tehdään sosioekonomisia kokeiluja eikä kukaan enää voi kovin hyvin ennustaa tulevaisuutta ja erilaisten taloudellisten ja poliittisten muutosten vaikutuksia. On syytä kysyä, valmisteleeko Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritelty ohjaus oppilaita todella siihen maailmaan, jossa todellisuudessa elämme, vai pikemminkin vanhan ajan maailmaan, jossa jokaiselle on tarjolla kykyjään ja toiveitaan vastaavaa työtä? Yhteiskunnassa, jossa yt-neuvottelut seuraavat toisiaan ja työntekijöitä irtisanotaan tuottavistakin työpaikoista ”tuotannollisin ja taloudellisin perustein”, voisi olla paikallaan pohtia ylipäänsä työn merkitystä yksilön elämässä. Onnistunutkaan uravalinta ei takaa pysyvää työsuhdetta, eikä varmasti paraskaan oppilaanohjaaja kykene ratkaisemaan osaamisen kysynnän ja tarjonnan kohtaantongelmaa ainakaan ilman jonkinlaista väkivaltaa oppilaidensa taipumuksia ja toiveita kohtaan.

Maailma on muutenkin muutoksessa. Kuten Peavy (2000, 16) on todennut, postmoderni minuuus on jatkuvasti kehitteillä oleva projekti. Oma itse täytyy rakentaa refleksiivisesti, mahdollisuus- ja valintaviidakon keskellä (Giddens, 1991, 3). Omaa elämää on osattava ohjata maailmassa, joka on pikemminkin epäselvä kuin selkeä, joka tarjoaa pikemminkin epävarmuutta kuin turvallisuutta; elämästä on tullut projekti, jossa oma inhimillisuus on koottava ja rakennettava henkilökohtaisesti mielekkääksi ja eettisesti kestäväksi (Spangar ym. 2000, 5). Peavy (1999, 50) kutsuukin nyky-yhteiskuntaa tee-se-itse -yhteiskunnaksi, jossa ihmiset ovat entistä enemmän omillaan ja itse vastuussa kehittyvien ja sopeutuvien minuuksiensa muokkaamisesta. Sennett (2007, 4) toteaa, että useilla aloilla työntekijöiden täytyy uudelleen koulutautua keskimäärin 8–12 vuoden välein. Uusi ihanneihminen on sellainen henkilö, joka oppii jatkuvasti uusia taitoja ja kykenee muuttaman tietovarantoaan (Sennett, 2007, 44). Ottaen huomioon nämä tekijät, on hämmästyttävää, miten vähän muutosta ja elämän epävarmuuteen suhtautumista käsitellään Perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteissa, siitä huolimatta, että esimerkiksi Peavy (1999, 52) toteaa että ohjaajien osa on toimia suoraan niiden ihmisten kanssa, joiden toimintamahdollisuuksia yhteiskunnalliset muutokset vähentävät. Myös Vehviläinen (2014, 20) kirjoittaa, että ohjauksessa haetaan keinoja, jotka auttavat ohjattavaa tunnistamaan omat tietonsa, taitonsa ja voimavaransa, arvioimaan toimintatapojensa toimivuutta, harjoittelemaan uusia tapoja ja osallisuutta, jotta ohjattavan toimintamahdollisuudet laajenisivat. Ohjausalan kirjallisuudessa siis nähdään, että yhteiskunnalliset muutokset nimenomaan ainakin paikoin vähentävät ihmisten toimintamahdollisuuksia, ja ohjauksen tehtäväksi nähdään tällöin taistella tätä kehitystä vastaan ohjattavien rinnalla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei toimintamahdollisuuksien vähenemisestä puhuta mitään, vaikka maailman muutosta siellä jonkin verran käsitelläänkin. Tärkeää olisikin, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa otettaisiin kantaa tähän kysymykseen, sillä se määrittelee myös ohjaajan työtä voimakkaasti.

Suoranta ja Ryyänen (2014, 43) kirjoittavat vieraantumisteoriasta, jonka mukaan ihmiset on johdateltu uskomaan ja tottelemaan sellaisia asioita, jotka eivät palvele heidän hyvinvointiaan, vaan päinvastoin etäännyttävät heidät niistä. Koulussa toteutettavan oppilaanohjauksen ei soisi toimivan tällaisen vieraannuttamisen välikappaleena, mutta riski siihen on tiedostettava. Giddens (1991, 6) toteaa, että moderneilla instituutioilla on mahdollisuus yksilöiden emansipaation mahdollistamiseen, mutta kuitenkin ne usein kehittävät pikemminkin itsen tukahduttamisen mekanismeja kuin itsen toteuttamisen mekanismeja. Mielestäni tämä liittyy juuri kapitalistiseen maailmankuvaan; kapitalistisen järjestelmän perusajatus on, että pääoma kasautuu ja että on mahdollista elää toisten tekemän työn tuotoilla. Jokainen voi toki tavoitella paikkaa pyramidin huipulla, mutta ei tietenkään ole realistista ajatella, että jokainen voisi sinne päästä. Näin ollen sellaiset seikat kuin itsekuri ja työn arvostaminen nousevat keskeisiksi. Koulun tehtävänä on johdattaa oppilaat näiden ominaisuuksien äärelle, jolloin emansipaation kaltaiset tekijät muodostavat olemassa olevalle järjestelmälle lähinnä uhan. Ohjausalan kirjallisuudessa ohjauksen tavoitteeksi nähdään usein myönteinen asiakkaiden voimaannuttaminen (McLeod,

2013, 474) ja ohjaus voi saada aikaan myös sen, että yksilö voimaantuu työskentelemään sosiaalista epäoikeudenmukaisuutta vastaan yhdessä toisten kanssa (McLeod, 2013, 504). Tällainen ohjaus muodostaa kuitenkin olemassa olevalle järjestelmälle uhan, ainakin silloin kun sosiaalinen epäoikeudenmukaisuus sijaitsee järjestelmässä, jolloin tarpeelliseksi tulee rajoittaa kouluissa toteutettavaa ohjaustoimintaa. Tämä tarkoittaisi siis sitä, että ohjaukselle annettaisiin selkeät, yhteiskuntaa palvelevat tehtävät ja tavoitteet ja pidettäisiin täten ohjaajat kiireisenä näiden tavoitteiden toteuttamisen kanssa.

Tässä yhteydessä on käsiteltävä myös indoktrinaatiota, joka edellyttää auktoriteettisuhdetta (Puolimatka, 1997, 17) ja jolle oppilaat tästä syystä ovat erityisen alttiita. Puolimatka (1997, 21–22) toteaa, että indoktrinoiva opetustyyli näyttäisi vastaavan paremmin aikamme tehokkuusvaatimukseen kuin oppilaan yksilölliseen kehitykseen pyrkivä kasvatuksellinen opetustyyli, sillä jälkimmäinen ei välttämättä näy myönteisesti määrällisillä mittareilla arvioituna; kasvatukselliseen näkökulmaan pohjautuvan opetustyylin tarkoituksena on parantaa oppilaiden elämän laatua tavalla, jota ei välttämättä pystytä mittaamaan konkreettisesti. Määrällisen tulosvastuun pohjalta toimivassa kasvatusjärjestelmässä se joutuu sen vuoksi herkästi syrjäytetyksi (Puolimatka, 1997, 21–22). Myös Kari (1991, 84) huomauttaa, että lapsen ja ihmisyyksilön omaehtoista ja yksilöllistä kasvua korostavat suuntaukset kasvatuksessa joutuvat helposti ristiriitaan joustavuuden ja tehokkuuden vaatimusten kanssa. Ohjaus tuskin on tälle ilmiölle sen immuunimpi kuin muutkaan oppiaineet tai koulussa tarjottavat palvelut. Spangar ym. (2000, 9) muistuttavat kuitenkin, että tehokkuuspaineista huolimatta hyvä ohjaus on inhimillistä kohtaamista, ei taloudellista toimintaa. Samaten myös Peavy (1999, 52–53) esittää, että ohjauksen määrän ja tiheyden tulisi määräytyä ennen kaikkea avunhakijan tarpeiden, ei organisaation tehokkuusvaatimusten perusteella, koska ohjauksen tehtävän laajuus ja mutkikkuus vaihtelevat ihmisestä ja tilanteesta toiseen.

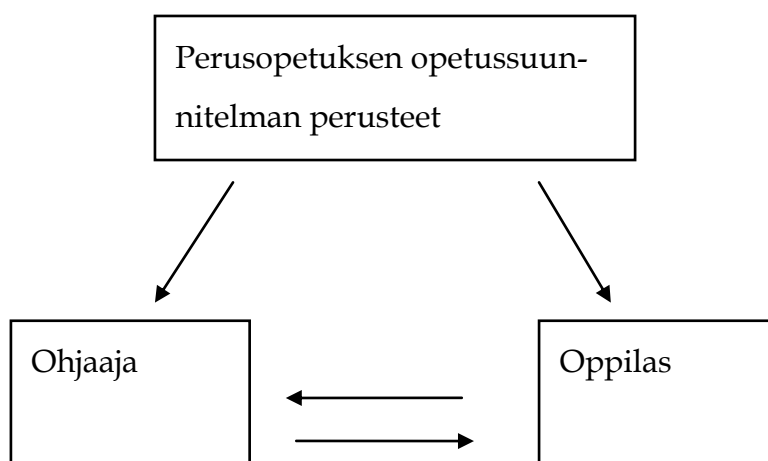
Peavy (1999, 151) toteaa myös, että asiakkaan ja ohjaajan erilainen sosiaalinen asema institutionaalisessa tai kulttuurisessa hierarkiassa ei saa johtaa siihen, että asiakkaasta tulee ohjaajan vallankäytön kohde. Inhimillisen kohtaami-

sen mahdollisuutta ei voi hyvältä ohjaajalta viedä, niin kuin ei ylipäänsä keneltäkään opettajalta, mutta jälleen kerran kysymykseksi nouseekin, miksi ohjausta ei ole selväsanaisesti määritelty Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, vaikka esimerkiksi koulutus- ja uravalintojen merkitykselle on annettu runsaasti tilaa. Kun ohjauksen määritelmä puuttuu, ja kun ohjaukselle samaan aikaan on asetettu yksilön valintojen onnistumiseen liittyviä tavoitteita, on vaarana juurikin se, että ohjattavasta tulee ohjaajan vallankäytön kohde. Lisäksi voidaan todeta, että aineistosta on luettavissa myös indoktrinoivia piirteitä, tai vähintäänkin uhkana on oppilaiden indoktrinaatio, esimerkiksi työn arvostaminen esitetään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kyseenalaisittamattomana tavoitteena. Peavy (1999, 67) onkin esittänyt, että ohjaus on antautunut instituutioiden palvelukseen, jolloin vaarana on, että se käy yksittäisen ihmisen kannalta hyödyttömäksi, siitäkin huolimatta että ohjaus voisi parhaimmillaan pitää yksilöistä huolta yhä teknistyvämmässä ja byrokratisoituneemmassa sosiaalisessa elämässä. Kuten olen aiemmin todennut, Fairclough (2013, 66) on esittänyt, että ohjaustoiminta on vaarassa muuttua hegemonian vastaisesta työstä hegemonian työkaluksi. Juuri tällaisia piirteitä mielestäni on löydettävissä myös omasta aineistostani. Tärkeää on huomata, että ohjaajalla on velvollisuus tehdä jatkuvaa valintaa indoktrinoivan ja vapauttavan ohjaustyylin välillä, mutta todellisuudessa hänen mahdollisuutensa tehdä oman ammattietiikkansa mukaisia valintoja kaikissa tilanteissa ovat rajatut. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet asettavat ohjaukselle omat vaatimuksensa, ja koska kyseisessä asiakirjassa on myös keskenään ristiriitaisia vaatimuksia, ohjaajalta vaaditaan erityisen paljon eettistä pohdintaa ratkaisujensa tueksi. Siis Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitetyt oppilaanohjauksen tavoitteet ja sisällöt toimivat pääasiallisesti vallitsevaa järjestystä ylläpitävästi sen sijaan, että ne mahdollistaisivat yksilöiden todellisen oman elämänsä pohittamisen ja yksilöllisten valintojen tekemisen.

Kouluissa toteutettavan ohjauksen keskeisin dilemma on tasapainoilu yksilön ja yhteiskunnan välisellä jännitteellä. Vehviläinen (2014, 28) viittaaakin Immanuel Kantin esittämään pedagogiseen paradoksiin: miten kasvatetaan yk-



silö itsenäiseksi ja kulttuuria uudistavaksi, kun hänet samalla kuitenkin sosiaalistetaan vallitsevaan kulttuuriin ja kasvattajakin on tämän saman kulttuurin tuote? Vehviläinen jatkaakin, että ohjauksessa etsitään vastausta siihen, miten toimia niin, että ohjattava toisaalta ”sosiaalistuu” riittävästi, jotta hänen prosessinsa etenee yhteisössä vaadittavin tai menestyksekkäin tavoin, ja toisaalta toimii autonomisesti niin, että prosessista muodostuu hänen toteuttamansa ja hänen omaa panostaan ilmentävä (Vehviläinen, 2014, 28). On siis olemassa joitain asioita, jotka yksilön tulee oppia ja omaksua toimiakseen yhteiskunnassa, ja toisaalta yksilön tulisi kokea tekemänsä valinnat omikseen. Peavy (1999, 99) puolestaan esittää, että elämässä vallitsee (määräyksiin, tapoihin, sosiaalisiin normeihin, markkinavoimiin) alistumisen ja luovuuden välinen jännitys, vaikka konstruktivistinen oletus onkin, että luomme itse sosiaalisen elämämme, yhteiskuntamme ja minuutemme. Ohjauksen tulisi kuitenkin aina perustua ohjattavan omille päämäärille ja tavoitteille (Vehviläinen, 2014, 16). Omassa työssäni pedagogisen paradoksin lisäksi keskeiseksi nousee ohjaajalle ylhäältä päin asetetut vaatimukset eli yhteiskunnan ja instituution ohjaajaa kohtaan käyttämä valta, joka puolestaan välittyy ohjaajan oppilaille.



Kuvio 1. Vallan välittyminen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista oppilaille

Ottaen huomioon, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita on pakko noudattaa, on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteilla itse asiassa merkittävää valtaa. Näin ollen kysymykseksi nouseekin, miten ohjaaja voi tehdä työtään omaan eettiseen pohdintaansa nojautuen, kun hänen työnsä todellisuudessa on alisteista instituution ja yhteiskunnan käyttämälle vallalle, joka hänen tulee välittää puolestaan oppilaalle? Kuten kuviosta käy ilmi, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista lähtevä valta on aina yksisuuntaista: joko suoraan ohjaajaan tai oppilaaseen kohdistuvaa valtaa. Ohjaajan ja oppilaan välillä taas on vuorovaikutteinen suhde, jossa he voivat yhdessä konstruoida ohjaustapahtuman sisältöjä. Oppilas sen paremmin kuin ohjaajakaan eivät kuitenkaan voi vaikuttaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden osoittamaan institutionaaliseen valtaan.

Kun siis Kantin pedagoginen paradoksi liittyy ohjaajan ja oppilaan väliin suhteeseen, syntyy opetussuunnitelmatutkimuksessa vielä yksi dilemma: miten ohjaajan on mahdollista palvella sekä oppilasta että instituutiota, etenkin kun vain oppilaan kanssa suhde on vuorovaikutteinen? Toinen kysymys tähän liittyen on, mitä mahdollisuuksia ohjaajalla todellisuudessa on toimia oppilasta voimaannuttavasti ja vapauttavasti, kun Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ilmaistu institutionaalinen valta on opettajaa ja koko koululaitosta pakottavaa? Ja silloinkin kun ohjaaja noudattaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, jossa esitetyt tavoitteet ovat paikoin ristiriitaisia, minkä tavoitteiden mukaisesti hänen tulee toimia? Olen edellä esittänyt, että hyvä ohjaaja pystyy asettamaan humanistisia ja kapitalistisen yhteiskunnan tavoitteita päällekkäin ainakin jossain määrin. Tämä vaatii kuitenkin ohjaajalta kriittistä otetta omaan työhönsä ja eettistä pohdintaa. Samaten tämä vaatii ohjaajalta sitä, että hän tunnistaa opetussuunnitelman perusteista löytyvät ristiriitaisuudet ja ottaa niihin työssään kantaa.

McLeod (2013, 7) on esittänyt käyttäjäkeskeisen määritelmän ohjaukselle, jonka mukaan ohjaus on tavoitteellista, luottamuksellista keskustelua, joka syntyy yhden (tai useamman) ihmisen tavoitteesta pohtia ja ratkaista elämisen ongelmia, ja toisen ihmisen halukkuudesta auttaa tämän tavoitteen saavuttamises-

sa. Määritelmällisesti ohjaus voi siis tapahtua vain, jos apua etsivä henkilö haluaa sen tapahtuvan (McLeod, 2013, 7). Mielestäni tämä on keskeistä myös oman tutkimukseni kannalta; perusopetuksessahan ohjausta tarjotaan kaikille riippumatta siitä, haluavatko he sitä tai eivät. Kun otetaan huomioon lisäksi, että ohjaukselle on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa myös annettu varsin tiukat tavoitteet työelämäorientaatioineen ja onnistuneine uravalintoineen, repeää McLeodin määritelmä varsin kauas suomalaisessa peruskoulussa toteutettavasta ohjauksesta. McLeod (2013, 9) toteaa myös, että käyttäjäkeskeinen määritelmä luonnehtii ohjausta hakevan ihmisen aktiiviseksi ja resurssena omaavaksi henkilöksi, joka hakee tietoisesti ratkaisua elämiseen liittyviin ongelmiin sen sijaan, että hän olisi ”hoidon” kohde. Ongelmaksi muodostuu se, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilaan elämiseen liittyvät ongelmat ovat ylipäänsä sivuosassa, ja vaikka useammassa kohdassa mainitaan, että oppilas voi keskustella elämäänsä liittyvistä kysymyksistä oppilaanohjaajan kanssa, tärkeämmäksi nousee onnistuneiden valintojen ja päätösten tekeminen. Esimerkiksi henkilökohtaiseen elämään liittyvien kysymysten yhteydessä ei kertaakaan mainita, miksi tällainen mahdollisuus on tarjolla oppilaille. Nähdäkseni tämäkin seikka on yksi itsestään selvänä pidetty ohjauksen erityislaatuisuuteen liittyvä tekijä, joka olisi syytä käsitellä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.

Peavyn (1999, 52) mukaan ohjaustyössä suunnitellaan tikkaita, joiden avulla asiakkaat voivat nousta voimattomuuden ja sosiaaliseen elämään osallistumattomuuden montusta; nämä pakoreitit johtavat päivittäiseen sosiaaliseen elämään osallistumiseen ja oman elämän hallinnan parantamiseen. Toisaalta Peavy (1999, 55) toteaa myös, että elämme maailmassa, jossa monenlaiset valinnat ovat mahdollisia, ja jokaisen on opittava miten voi ennakoida valintojensa seurauksia, ja sitten rakennettava sellainen elämäntapa, joka auttaa kulkemaan haluttuun suuntaan. Kuitenkin vaikka Peavy puhuukin tässä valinnoista ja valintojen seurauksista, kyseessä vaikuttaisi olevan kokonaisvaltaisempi lähestymistapa valintoihin kuin tutkimukseni aineistossa, jossa valinnat liittyivät lähinnä opintoihin ja uraan. Peavy (1999, 61) toteaaakin, että yksilön on välttämä-

töntä oppia suunnistamaan ennustamattomissa oloissa valintojensa mukaan toimiessaan, ja on osittain ohjausammattilaisten tehtävä auttaa ihmisiä tässä suunnistuksessa. Juuri tällainen lähestymistapa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista näyttäisi puuttuvan; muuttuviin oloihin reagointi on vain vähäisellä huomiolla, vaikka yhteiskunnan muutos on käsinkosketeltavaa todellisuutta yhä useammalle yhteiskunnan jäsenelle. Kuten Peavy (1999, 204) asian esittää, elämme hyvin suuren epävarmuuden aikaa ja nyt tarvitaan sellaisia ohjauksen muotoja, jotka eivät välttele sosiaalisen elämän epävarmuutta, vaan tunnustavat sen ja auttavat ihmisiä suunnistamaan kulttuurisen epävarmuuden oloissa.

Millaista ohjauksen pitäisi sitten olla? Peavy (1999, 66) ehdottaa, että ohjaus tulisi uudistaa siten, että se auttaisi ihmisiä kartoittamaan mahdollisia tulevaisuuksia, jopa keksimään uusia tulevaisuuksia epävarmuuden ja nopeiden sosiaalisten muutosten oloissa. Peavy (1999, 205) peräänkuuluttaa myös sellaisia ohjauksen muotoja, joissa korostettaisiin elämäkokemuksen, huolenpidon, uutuuden ja innovaatioiden, filosofisten ja hengellisten näkemysten sekä minuuden ja suhteiden konstruoinnin kaltaisia tekijöitä. Peavy (1999, 64) myös kyseenalaistaa ammatinvalinnanohjauksellisen näkökulman ja esittää, että tärkeää olisi myös moraalinen ja eksistentiaalinen oman kohtalon ja omien valintojen pohdinta. Peavy (1999, 64) viittaa myös minuuden rakentamiseen projektina, jolloin ihmisen tehtävänä on muun muassa minuuden suunnittelu, riskin ottaminen ja kokeileminen, oman elämönhallinnan lisääminen, tulevaisuuden rakentaminen mielikuvien pohjalta, syrjäytymisen vastustaminen ja tuen hankkiminen. Peavy kysyykin, eivätkö juuri nämä asiat vaikuta ohjauksen tulevaisuuteen; hänen ehdotuksensa on, että ohjaajat hylkäisivät romanttisen ja saavuttamattoman itsensä toteuttamisen tavoitteen ja ottaisivat sen sijaan tehtäväkseen ihmisten ja kansalaisten syrjäytymisen vastaisen taistelun (Peavy, 1999, 63–64). Syrjäytymisen ehkäisystä puhutaan myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, mutta siinä missä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa syrjäytymistä ehkäistään lähinnä onnistuneilla koulutus- ja uravaihtolinnoilla, Peavy (1999, 66) nostaa keskeiseksi sellaiset ohjausmallit, joiden kes-

keisenä käsitteenä on dynaaminen sosiaalisen elämän muutos ja henkilökohtaisesti merkityksellisten projektien konstruointi joiden avulla ihmiset pystyvät muodostamaan joustavia, mutta vakaita identiteettejä postmodernissa sosiaalisessa elämässä; olisi puhuttava elämän suunnittelusta uran tai ammatinvalinnan suunnittelun sijaan.

Yksi aineistosta löytnyt diskurssi oli Ohjaus yhteiskunnan palveluksessa -diskurssi. Ohjaukselle annetaan kyseisessä diskurssissa tehtäväksi yhdistää koulua työelämään ja ratkaista osaamisen kysynnän ja tarjonnan kohtaantongelmaa osaltaan. Vaikka monet tähän diskurssiin liittyvät seikat ovat yksilön kannalta ongelmallisia, esimerkiksi se, että yksilön tulisi saada valittua itselleen ammatti osaamisen kysynnän paikoin kapealtakin vyöhykkeeltä, ei ohjauksen ja yhteiskunnan välinen suhde ole yksiselitteisesti huono. Esimerkiksi Vehviläinen (2014, 16) toteaa, että ohjauksen avulla yritetään kiinnittää ihmisiä yhteiskuntaan siten, että samalla heitä autetaan rakentamaan elämäänsä ja toimintaansa mielekkäällä ja omien arvojen mukaisella tavalla. Toisaalta Peavy (1999, 61) esittää, että kaikilla sosiaalisen rakenteen muutoksilla on suoria ja merkittäviä vaikutuksia yksittäisten ihmisten elämään samoin kuin yksilöiden kumulatiiviset päätökset heijastavat vaikutuksensa sosiaalisiin rakenteisiin. Tästä syystä Peavy (1999, 61) peräänkuuluttaakin ohjauksen sosiologiaa individualistisen psykologian sijaan: ohjaajien tulisi tarkastella jokaista ihmisyksilön huolenaihetta yleisenä (yhteiskunnallisena) asiana ja jokaista yleistä, yhteiskunnallista kysymystä asiana, joka voi aiheuttaa huolta ainakin joillekin yksittäisille ihmisille. Ongelmat eivät niinkään sijaitse yksilöiden päässä, vaan niissä suhdeverkostoissa, joita kutsutaan yleisesti sosiaalisiksi elämäksi tai laajemmin kulttuuriksi ja yhteiskunnaksi (Peavy, 1999, 72). Kuitenkin etenkin Peavyn näkemys eroaa keskeisiltä osiltaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitetystä lähestymistavasta ohjauksen ja yhteiskunnan väliseen suhteeseen; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei pohdita yksilön ja yhteiskunnan ta-soja, vaan nimenomaisesti määritetään yhteiskunta pysyväksi ja tarvitseväksi ja oppilas puolestaan positioidaan yhteiskunnan palveluksessa olevaksi henkilök-si. Tämä tarkoittaa sitä, että yksilö ei voi esittää vaatimuksia yhteiskunnalle,

mutta yhteiskunta voi esittää vaatimuksia yksilölle. Ideaalitapauksessa yksilö haluaa palvella yhteiskuntaa kykyjensä ja kiinnostustensa mukaisesti, ja niin ikään tällaisessa ideaalitalanteessa yksilön kyvyille on yhteiskunnassa käyttöä. Hyvä esimerkki voisi olla vaikka se, että oppilas on kiinnostunut lähihoitajan ammatista ja haluaa opiskella siihen ja myös tehdä kyseistä työtä. Tällöin yhteiskunnan ja yksilön tavoitteet ovat samansuuntaisia ja molemmat hyötyvät. Ristiriita syntyy siis lähinnä siinä tilanteessa, kun yksilön ja yhteiskunnan hyvä eroavat toisistaan. Lisäksi näkisin, että ongelmiin ajaututaan, jos jokaista oppilasta tarkastellaan yksilönä suuressa yhteiskunnassa. Tällöin ei nähdä yhteisöön liittyvää keskinäisriippuvuuden systeemistä rakennelmaa, vaan yksilö on yksin vastuussa yhteiskunnalle omista päätöksistään.

Oppilaanohjaus tapahtuu kouluinstituution sisällä ja sille on annettu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa myös tiedollisia sisältötavoitteita. Mielenkiintoista on, että ohjaus näyttäytyy oppilaille ennen kaikkea luokkamuotoisena oppiaineena ja oma kokemukseni ohjausalan harjoitteluista on, että juuri luokkamuotoisessa opetuksessa jaetaan erityisesti tiedollisia sisältöjä. Kuitenkin esimerkiksi Peavy (1999, 81) on todennut, että tullakseen hyödylliseksi informaatio on käännettävä tiedoksi ja toiminnaksi ja se tulee kyetä integroimaan henkilökohtaisesti mielekkäällä tavalla. Ottaen huomioon, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on annettu oppilaanohjaukselle selkeät sisältötavoitteet, tietoa jaetaan kaikille yhteisesti oppilaanohjaajan päättämällä hetkellä ja tällöin on riskinä se, ettei tieto integroidu oppilailla mihinkään, koska sille ei juuri sillä hetkellä ole välttämättä tarvetta. Toisaalta Peavy (1999, 135) toteaa myös, että ohjaus on ajautunut yhä enemmän lisääntyvien tehokkuus- ja taloudellisuusvaatimusten ja markkina-arvojen ohjaamaksi ja entistä enemmän sopeutumista korostavaksi, vaikka reduktionististen mikrotaitojen kouluttaminen ja behavioristis pohjaiset interventiot näyttävätkin yhä epätarkoituksenmukaisemmilta.

Instituutiot ylläpitävät yhteiskunnassa normeja, odotuksia ja keskustelua siitä, millaista on "hyvä" tai "normaali" elämä ja yksi ohjauksen tehtävä voikin olla tutkia ja puntaroida näitä erilaisia odotuksia ja normeja, ottaa niihin etäi-

syyttä ja ehkä myös kritisoida niitä (Vehviläinen, 2014, 18). Tämä vaatisi sitä, että ohjaaja osaisi ottaa itselleen tilan tämän toteuttamiseen, etenkin kun Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet nimenomaan tuottavat näitä normeja ja odotuksia vaatimalla jokaiselta oppilaalta koulutus- ja uravalintoja. Peavy (1999, 218) antaa ohjaajille myös haastavan tehtävän, siirtymisen yksilön hyvän elämän edistämisestä hyvän yhteiskunnan ja sosiaalisen vastuuntunnon edistämiseen sekä yhteiskunnan rakenteiden kehittämiseen. Kuitenkin kuten olen jo aiemmin todennut, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yhteiskunta esitetään tarvitseväksi ja oppilaasta katsoen ”tuolla ulkona” olevaksi, työvoimaa vaativaksi organismiksi, joten ohjaajalle jää helposti tehtäväksi vain uusia jäsentyä jo olemassa olevaa.

Peavy (1999, 116) toteaa, että parhaimmillaan ohjaus on mahdollisuuksia avaava prosessi, jonka myötä asiakas voimistuu etsimään ratkaisuja ja jonka kautta hänen mahdollisuutensa sosiaaliseen elämään osallistumiseen paranevat. Juuri tämä sosiaaliseen elämään osallistuminen, joka Peavyn (1999, 105) mukaan voi tarkoittaa esimerkiksi johonkin koulutusohjelmaan pääsyä, jonkinlaisen taloudellisen tuen saamista, työmahdollisuuksien löytämistä, tyydyttävien perhesuhteiden kehittymistä tai muuta parempaa mahdollisuutta osallistua sosiaaliseen elämään, puuttuu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista tällaisenaan. Peavy siis esittää, että sosiaaliseen elämään voi osallistua monella tavalla, ja ohjaaja voi auttaa ohjattavaa löytämään itselleen sopivan tavan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa puolestaan tavoitteet asetetaan ennalta ja ohjaajan tehtäväksi jää huolehtia, että kaikki oppilaat täyttävät nämä tavoitteet. Kuitenkin Peavy (1999, 69–70) muistuttaa, että päämääriä luodaan elämän kuluessa, eikä elämässä kuulu etsiä ennakolta määriteltyjä tavoitteita. Mielestäni tämä onkin keskeinen oppilaanohjauksen ongelma: kun kerran ohjauksen tehtäväksi katsotaan ohjattavien auttaminen heitä askarruttavissa asioissa ja mielekkäiden projektien kehittäminen yhdessä heidän kanssaan, miten tätä voidaan toteuttaa peruskoulussa, jossa suurin osa ohjauksesta toteutuu luokkamuotoisena opetuksena ja jossa oppilaanohjaukselle on asetettu selkeät tavoitteet?

Yhtenä tutkimukseni tulokulmana on ollut positiointiteoria. Olen pyrkinyt selvittämään, miten oppilaita ja ohjaajia positioidaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, ja mitä tämä puolestaan kertoo yhteiskunnasta, jossa elämme. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ohjausta koskeville luvuille ominaista on, ettei oppilasta määritellä selvästi, vaan tarjotut positiot rakentuvat sen perusteella, mitä mahdollisuuksia oppilaille ohjauksen seurauksena avautuu. Keskeinen havainto on, että oppilaat positioidaan voimattomiksi valitsemaan oman tulevaisuutensa rajattomista vaihtoehtoista, mutta toisaalta heidät positioidaan rajattoman voimakkaiksi valitsemaan rajatusta mahdollisuuksien joukosta haluamansa tulevaisuus. Ohjaajan tehtäväksi jää huolehtia, että tämä rajattu mahdollisuuksien tarjotin on oppilaan ulottuvilla, ja toisaalta että oppilas tekee valintansa juuri tältä tarjottimelta.

Työssäni olen pyrkinyt osoittamaan, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sisältävät useita keskenään ristiriitaisia arvoja, mikä selittyy sillä, että toisaalta kyseessä on yhteiskunnan ja sen kouluinstituution tuottama asiakirja, jossa ohjataan koulutuksen järjestämistä, ja toisaalta taas se kytkeytyy ohjauksen ihanteisiin kuten yksilön toimijuuden edistämiseen. Elämme kapitalistisessa yhteiskunnassa, ja tämän järjestelmän odotukset ja tavoitteet myös näkyvät Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Toisaalta ohjausalan kirjallisuudesta perusteasiakirjaan heijastuu humanistisia, konstruktivistisia ja eksistentiaalisia sävyjä. Näiden kahden todellisuuden törmäys on synnyttänyt monitulkintaisen asiakirjan, mikä näkyy siten, että vaikka tiettyjä käsitteitä kuten vastuu tai syrjäytyminen esiintyy sekä institutionaalisessa kielenkäytössä että ohjausalan kirjallisuudessa, niillä on omat sävynsä ja juuri näiden käsitteiden tutkiminen tuo esiin perusteasiakirjan kapitalistiset ja institutionaalista valtaa käyttävät sävyt. Siinä, missä Peavy on tarkoittanut syrjäytymisellä sosiaalisesta elämästä syrjäin jäämistä, ja sosiaalisella elämällä mitä tahansa sosiaalista toimintaa, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa syrjäytyminen redusoituu epäonnistuneeksi koulutus- tai ammatinvalinnaksi. Tällöin tunnustamatta jää elämän moninaisuus, ja samalla ohjaajan toimintamahdollisuudet tulevat rajoitetuimmiksi. Kokonaisvaltaisena johtopäätöksenä voi pitää sitä, että



ohjaajien tulisi tiedostaa tämä ohjaajan kaksinainen rooli ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tarjoama kahtalainen tehtävä. ”Kenen joukoissa seisot?” on ainakin oppilaan kannalta katsottuna äärimmäisen tärkeä kysymys. Ohjaajan kannalta kysymys tarkoittaa sitä, että ohjaajalle tärkeää on tunnistaa tämä kahteen suuntaan vetävä tehtävä, jonka ratkaiseminen vaatii ohjaajalta jatkuvaa eettistä pohdintaa, kuten olen tuonut esiin. Viitaten alussa mainittuihin olkapäillä istuviin neuvonantajiin voisi todeta, että ohjaaja on monessa suhteessa samanlaisessa asemassa kuin näiden animaatioiden päähenkilö. Ohjaajan harkinnan varaan jää, millä tavoilla hän saamansa ohjeet ja neuvot integroi toiminnaksi. Ohjaaja on siis se tulkki ja välittäjä, joka luo opetussuunnitelman perusteiden kokonaisuudesta toimintaa jokapäiväisessä ohjaustyössään.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotuksia

Kriittisen teorian tavoitteena on edistää yhteiskunnallista muutosta tuottamalla tietoa kapitalistisesta järjestelmästä ja sen epäoikeudenmukaisuuksien seurauksista (Moisio, 2008, 249), ja oma tutkimukseni sitoutuu tähän lähestymistapaan. Omassa tutkimuksessani olen kiinnittänyt huomiota erityisesti siihen, että oppilailta vaaditaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa työn arvostamista ja vastuunkantoa yhteiskunnasta, ja toisaalta siihen kuinka oppilaille tarjotaan mahdollisuutta myös tehdä valintoja omista lähtökohdistaan ja arvoistetaan käsin. Olen tuonut esiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ristiriitaisuuden ja ohjaajan kaksinaisen roolin toisaalta oppilaan, toisaalta koulun instituution ja laajemmin yhteiskunnan palveluksessa.

Oppilaanohjausta ei määritellä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sen paremmin instituution kuin oppilaankaan hyvän edistämisen vuoksi olemassa olevaksi, ja molempia teemoja on löydettävissä kyseisestä asiakirjasta. Kysymykseksi nousee, miten hyvin oppilaanohjaajat tiedostavat oppilaanohjauksen erityisluonteen ja kahden isännän palvelemisen. Jatkotutkimusta olisi kiinnostavaa tehdä muun muassa siitä, mihin oppilaanohjaaja oman eettisen pohdintansa perustaa, ja millä tavoin hän ratkaisee ristiriitaisia tavoitteita instituution ja yhteiskunnan sekä oppilaan välillä.

Myös oppilaiden ja ohjaajien positiointia Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tulisi tutkia lisää. Erilaisten sekä yhteiskunnalta että ohjausalan kirjallisuudesta tulevien käsitteiden, kuten syrjäytyminen tai osallisuus, merkitys ja niiden Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilaille tarjoamat positiot ansaitsisivat tulla tutkituiksi. Tällä tavoin oppilaille voisi avautua mahdollisuus nousta vastustamaan tarjottuja positioita, ja mahdollisesti valita omat positionsa itse.

Jatkotutkimuksen kannalta keskeisimpinä tutkittavina asioina pidän yllä mainitsemaani oppilaiden ja ohjaajien positiointia. Myös Perusopetuksen ope-

tussuunnitelman perusteiden kriittinen pohdinta kokonaisuutena olisi tärkeää, samoin kuin peruskoulun tehtävien ja tulevaisuuden pohdinta. Omalta osaltani olen koettanut vastata siihen, miksi oppilaanohjausta peruskoulussa tarjotaan, ja mitä haasteita tähän toimintaan liittyy. Toivon, että tutkimukseni on tuonut lisää tietoa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden monitulkintaisuudesta ja kyseisen asiakirjan noudattamisen vaikeudesta. Toivon, että kriittistä opetussuunnitelmatutkimusta tehtäisiin enemmän ja systemaattisemmin kuin tähän saakka on tehty. Vain tällöin voimme todella kehittää peruskoulua kohti sellaista instituutiota, joka pystyy tarjoamaan tarpeellisia taitoja ja ominaisuuksia tulevaisuuden yhteiskunnassa eläville. Jotta tämä mahdollistuisi, tulisi mahdollistaa myös se, että koulujen todellisuutta elävät – siis opettajat ja oppilaat – pääsisivät myös entistä avoimemmin vaikuttamaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sisältöihin ja tavoitteisiin. Oman tutkimukseni avulla olen nyt korkeintaan kyennyt koskettamaan tätä kysymystä.

## 7.2 Tutkimuksen arviointi

Tutkimukseni tavoitteena on ollut tarkastella Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita oppilaanohjauksen näkökulmasta. Olen tutkimuksessani pyrkinyt vastaamaan siihen, millaisia puhumisen tapoja peruskoulussa tarjotavaan oppilaanohjaukseen liittyy ja miten ohjaus näissä diskursseissa ymmärretään. Lisäksi pyrin selvittämään, kenen palveluksessa oppilaanohjaaja lopulta on ja mitkä ovat todellisuudessa oppilaanohjaajalle määritetyt tehtävät suomalaisessa peruskoulussa.

Pohjaan tutkimukseni arvioinnin kahdelle tukijalustalle: sille, miten hyvin olen kyennyt noudattamaan kriittisen diskurssianalyysin metodin periaatteita ja toisaalta, miten hyvin olen kyennyt vastaamaan tutkimukseni eettisiin haasteisiin. Lisäksi pohdin sitä, miten olen onnistunut ratkaisemaan asettamani ongelmat, millaisia rajoituksia menetelmäni liittyi, millaista tietoa tuli lisää, miten tutkimustuloksia voidaan hyödyntää ja lopuksi vielä, millaisia jatkotutki-

mushaasteita tutkimukseni synnyttää (vrt. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2000, 244).

Kriittinen diskurssianalyysi on moninainen metodi, ja jokaisen tutkijan on viime kädessä itse ratkaistava, miten sitä käyttää (Fairclough, 1992, 225; Aapola-Kari, 2006, 14). Ei siis ole olemassa mitään selkeää kaavaa, jota noudattamalla tutkimus varmasti olisi kriittistä diskurssianalyysiä. Toisaalta Fairclough (1992; 2005; 2013) samoin kuin myös esimerkiksi Rogers ym. (2005) ovat antaneet lukuisia määritelmiä siitä, mitä kriittisessä diskurssianalyysissä pitää tapahtua. Olen kuvannut näitä tekijöitä kriittistä diskurssianalyysiä käsittelevässä luvussa, mutta nostan tutkimukseni kannalta keskeiset seikat esiin vielä tässä.

Diskursseista voidaan Faircloughn (1992, 73; 2013, 59) mukaan erottaa kolme eri tasoa, jotka ovat teksti, diskursiivinen käytäntö (vuorovaikutus tekstin tuottajan ja kuluttajan välillä) sekä sosiaalinen käytäntö, joka Faircloughn (1992, 4) mukaan tarkoittaa sosiaalisen analyysin esiin nostamia ongelmia, jotka liittyvät sen ymmärtämiseen, kuinka organisaatioiden ja instituutioiden olosuhteet muokkaavat diskursseja ja niiden todellisuutta rakentavia vaikutuksia. Olen omassa työssäni pyrkinyt noudattamaan tätä kolmen tason näkemystä: olen tutkinut itse tekstiä ja sen ilmauksia (ensimmäinen taso), olen perehtynyt tekstin tuottamiseen ja kuluttamiseen liittyviin kysymyksiin (toinen taso) ja lopuksi olen pyrkinyt herättämään kysymyksiä, millaista todellisuutta nämä tekstit rakentavat ja miten siitä syntyvät ongelmat olisivat ratkaistavissa (kolmas taso). Olen myös pyrkinyt tuomaan esiin vallankäyttöön liittyviä kysymyksiä aineistossani, ja käyttänyt siinä työssä hyväkseni positointiteoriaa.

Kriittisen diskurssianalyysin keskeisin ero ei-kriittiseen diskurssianalyysiin verrattuna on se, että kriittisen diskurssianalyysin seurauksena pitäisi aina olla toimenpide-ehdotuksia vallitsevan todellisuuden tai vallalla olevien diskurssien muuttamiseksi (Fairclough, 1992, 9; Blommaert & Bulcaen, 2000, 449). Omassa työssäni olen paitsi kiinnittänyt huomiota eroihin ohjausalan kirjallisuuden ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tarjoamissa ohjauksen tavoitteissa ja arvoissa ja toisaalta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sisäisiin ristiriitaisuuksiin, myös esittänyt erilaisia toimenpide-

ehdotuksia. Näistä tärkeimpinä pidän Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden monitulkintaisuuden vähentämistä sekä opettajien ja oppilaiden parempia vaikutusmahdollisuuksia Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sisältöihin. Lisäksi olen ehdottanut jatkotutkimusaiheita, jotka selkeyttäisivät opetussuunnitelman perusteisiin pohjautuvaa ohjaustyötä. Fairclough (2013, 45) on todennut, että kriittiselle diskurssianalyysille selitysten et-sinnän sydämessä on kysymys, kuinka diskurssi osallistuu kumulatiivisesti makrojärjestelmien uudelleentuottamiseen. Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt vastaamaan tähän kysymykseen pohtimalla kapitalistisen yhteiskunnan asettamia vaatimuksia koulutukselle sekä käsittelemällä vallankäyttöä ja oppilaiden sekä opettajien positiointia Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Olen tutkimuksessani esittänyt huolenaiheen, että tämänhetkisessä muodossaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet voivat estää niin kutsutun vapauttavan ohjauksen, ja että voidaan tulkita, että tämä seikka ni-menomaisesti osallistuu vallitsevan järjestelmän ylläpitoon.

Olen työssäni myös esittänyt, että koska peruskoulu tavoittaa lähes 100% kustakin ikäluokasta, ei ole yhdentekevää, miten heitä opetetaan. Koska Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet toimivat kaiken perusopetuksen pohjana maassamme, eikä niissä tarjottuja sisältöjä tai tavoitteita voi ohittaa, olen pyrkinyt tuomaan esiin tarpeen tutkia kriittisesti kyseisessä asiakirjassa tarjottuja positioita. Ensisijaisena tavoitteenani on ollut osallistua keskusteluun, jonka tavoitteena on kehittää koululaitostamme ja yhteiskuntaamme kohti parempaa. Siinä olen toteuttanut myös Faircloughn (2015, 6) kriittiselle diskurssianalyysille antamaa tehtävää.

Fairclough (1992, 231) on esittänyt, että analyysissä keskityttäisiin etsimään kullekin diskurssille tyypillisiä piirteitä, toistuvia ilmiöitä ja rakenteita. Omassa analyysissäni olen pyrkinyt tuomaan esiin esimerkiksi tiettyjä termejä ja teemoja, jotka nousevat löytämissäni diskursseissa toistuvasti esiin ja toisaalta olen myös tuonut esiin eroja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden yleisten osien sekä kyseisen asiakirjan oppilaanohjausta käsittelevien luku- jen välisiä eroja. Samaten Fairclough (2015, 5) on esittänyt, että diskurssit ja

muut sosiaalisen elämän elementit kuten valtasuhteet, ideologiat, talous sekä poliittiset strategiat ja käytänteet liudentuvat toisiinsa, ja sen vuoksi diskursseja ei ole mielekästä tutkia irrallaan vallitsevasta todellisuudesta. Omassa työssäni olenkin pyrkinyt kaiken aikaa pitämään mielessäni sen yhteiskunnallisen kontekstin, johon Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet liittyvät: olen käsitellyt perusteasiakirjaa opettajan ja oppilaan, mutta myös kapitalistisen yhteiskunnan näkökulmasta. Tässä kohdassa on kuitenkin tunnustettava, että työni tuntui jäävän kesken; toisaalta en ole varma, voiko kriittinen diskurssianalyysi koskaan tulla täysin valmiiksi tältä osin. Valtasuhteisiin, ideologioihin, talouteen ja politiikkaan liittyvät kirjoitukset sisältävät erilaisia ideologioita ja poliittisia ambitiesiä, ja lisäksi on tutkijan omat ennakkokäsitykset ja arvot. Näin ollen koen maaperän hetteiseksi ja sen vuoksi tyydyn toteamaan, että sosiaalisen elämän elementit ovat olleet tutkimuksessani mukana, ja lukijan arviotavaksi jää, olenko tuonut niitä esiin riittävästi.

Onnistumistani tutkimuksessa voi tarkastella myös Faircloughn (2013, 10–11) esittämien kriittisen diskurssianalyysien piirteiden valossa:

1. Kriittisen diskurssianalyysin tulisi olla osa jotain monitieteistä diskurssien ja muiden sosiaalisten prosessien osien välisten suhteiden analyysiä
2. Kriittinen diskurssianalyysi ei ole vain yleinen diskurssien selitys, vaan sisältää jonkinlaisen systemaattisen tekstien analyysin
3. Kriittinen diskurssianalyysi ei ole vain kuvailevaa, vaan myös normatiivista ja se kohdistuu siis sosiaalisten vääryyksien diskursiivisiin aspekteihin ja mahdollisiin tapoihin oikaista vääryydet.

Olen pyrkinyt sitomaan tutkimustani vallitsevaan yhteiskuntajärjestelmään, opettajien ja oppilaiden asemaan koululaitoksen sisällä, institutionaaliseen valtakäyttöön ja indoktrinaatioon. Diskurssien olen nähnyt palvelevan sekä instituutiota että yhteiskuntaa laajemminkin, mutta myös oppilaita. Olen sitonut tutkimukseni kriittiseen opetussuunnitelmatutkimukseen ja käyttänyt viitekehystenäni positiointiteoriaa sekä kapitalistisen yhteiskunnan kritiikkiä. Olen pyrkinyt tekemään työni huolellisesti ja systemaattisesti. Analyysini oli aineis-

tolähtöinen, joten olen verrannut löytämiäni diskursseja vasta analyysin jälkeen kirjallisuuteen. Tutkimukseni selitysvoimaa saattaa heikentää se, että en ole kyennyt löytämään vastaavia tutkimuksia, mutta löytämiäni diskursseja näyttäisi tukevan ainakin Österin (2011) pro gradu -tutkielmassa löydetty samankaltaiset diskurssit. Johtotähtenäni tutkimuksen teossa on ollut kiinnittää huomiota yhteiskunnalliseen epäkohtaan, eli siihen että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet käyttävät merkittävää valtaa, mutta silti kaikkia siinä ilmaistuja tavoitteita ja sisältöjä ei perustella. Erityisesti oppilaanohjauksen erityisasema muiden oppiaineiden rinnalla jää perustelematta, mitä olen työssäni pitänyt ongelmallisena.

Kuten olen aiemmin tässä työssä esittänyt, kriittinen diskurssianalyysi on saanut osakseen kritiikkiä ideologioiden siirtämisestä aineistoon, ja siksi olisi-kin tärkeää, että tutkija pystyisi selittämään, mitkä kielen piirteet suorittavat mitäkin toimintoja (Rogers ym. 2005, 368). Kriittistä diskurssianalyysiä suorittavan tutkijan tulisi myös informoida lukijoitaan näkemyksistään diskurssien mikro- ja makrotason välisistä yhteyksistä ja kyetä selittämään, miksi on valinnut analyysiin tietyt osat tekstistä ja tiettyjä ei; päätöksentekoprosessin pitäisi olla mahdollisimman läpinäkyvä lukijoille (Rogers ym. 2005, 387). Olen omassa tutkimuksessani pyrkinyt vastaamaan tähän haasteeseen kuvaamalla analyysiprosessin seikkaperäisesti ja selittämällä, miksi olen rajannut aineiston niin kuin olen. Olen myös pyrkinyt perustelevaan, miksi keskityin ensimmäisessä analyysivaiheessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ohjausta koskeviin lukuihin ja miksi toisessa analyysivaiheessa puolestaan paneuduin ohjausta käsittelevien lukujen lisäksi myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) yleisiin lukuihin, mutta rajasin ulkopuolelle vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, koska tiedostan, että myös muunlaiset ratkaisut olisivat olleet mahdollisia. Näen jatkotutkimushaasteena käsitellä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita kokonaisuutena, tässä työssäni minulla ei ole ollut siihen mahdollisuutta aineiston laajuuden vuoksi. Lisäksi olen pitänyt tärkeänä perehtyä tässä vaiheessa nimenomaisesti oppilaanohjaukseen, ja näitä tuloksia olen verrannut Perusopetuksen opetussuunni-

telman perusteiden (2014) yleisiin osiin. Lukijan päätettäväksi jää, heikentävätkö nyt tekemäni ratkaisut aineiston erilaisesta rajauksesta eri analyysivaiheissa tutkimukseni arvoa.

Olen pyrkinyt tässä tutkimuksessani löytämään selityksiä löytämilleni diskursseille yhteiskunnan ja instituution asettamista vaatimuksista, oppilaanohjauksen kirjallisuuden esittämistä ohjauksen päämääristä sekä oppilaan ja oppilaanohjaajan tarpeista. Olen siis ainakin tavoitellut sitä, että tutkimuksessani olisi esitetty yhteyksiä mikro- ja makrotason ilmiöiden välille. Fairclough (2013, 8) on todennut, että myös kriittinen tutkija tuottaa osaltaan diskurssia tuottaessaan erilaisia tulkintoja ja selityksiä tutkimastaan sosiaalisen elämän osa-alueesta, ja tämä uusi diskurssi voi olla tutkittuja diskursseja parempi vain, jos sillä on niitä suurempi selitysvaivoima. Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt hakemaan tukea tulkinnoilleni ohjausalan kirjallisuudesta samoin kuin myös yhteiskunnallisesta kirjallisuudesta. Olen kaiken aikaa pyrkinyt myös kyseenalaistamaan tekemiäni tulkintoja. Uskon, että joku toinen tutkija olisi voinut päätyä erilaisiin diskursseihin, tai olisi kiinnittänyt löydetyissä diskursseissa huomionsa eri asioihin kuin mihin itse olen kiinnittänyt huomiota. Kuitenkin uskon myös, että omat tutkimustulokseni tarjoavat totuudenmukaisen kuvan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista.

Oma ennako-oletukseni oli, että löytäisin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista kapitalistista yhteiskuntaa tukevia sisältöjä. Tutkimuksen kuluessa saatoin huomata, että aineistosta löytyy kapitalistista yhteiskuntaa tukevia, mutta myös äärimmäisen humanistisia sisältöjä. Se, että ohjaus näytetään niin pitkälti yhteiskunnan palveluksessa olevana toimintana, oli odottamaton tulos. Olen pyrkinyt käsittelemään kaikkea aineistosta löytämäni tasapuolisesti ja omasta arvomaailmastani irtautuen. Toki oma arvomaailmani näkyy tässä työssä, ja tuskinpa olisin voinut valita kriittistä diskurssianalyysiä metodiksni, jos yhteiskunnan vaikutus yksilön hyvinvointiin olisi minulle yhdentekevää. Laadullisena tutkijana minun on hyväksyttävä, että kädenjälkeni näkyy tässä tutkimuksessa. Tuloksiin tai niiden käsittelyyn en ole kuitenkaan omien käsitysteni tai asenteiden antanut vaikuttaa. En siis voi irtautua omista



ajatuksistani täysin, mutta olen pyrkinyt olemaan kaiken aikaa tietoinen siitä, mikä on omaa ajattelua ja mitä puolestaan kirjallisuuden perusteella tiedetään. Äärimmäisen mielenkiintoista olisi, mikäli joku täysin toisenlaisilla arvoilla varustettu tekisi tällaisen tutkimuksen. Kenties vasta sitten pääsisimme todelliseen keskusteluun Perusopetuksen opetussuunnitelman sisällöistä ja tavoitteista – ja niihin väistämättä liittyvistä arvoista.

Moisio (2008, 249) huomauttaa, että yhteiskunnallisen elämän kritiikin ei tulisi olla mitä tahansa kritiikkiä, eikä siinä tulisi asettua omavaltaisesti ja omahyväisesti olemassa olevien ilmiöiden ulkopuolelle väittäen tietävänsä asiat paremmin kuin kukaan muu tarkastelevana olevan totaliteetin puitteissa elävä ja toimiva ihminen; virheiden osoittaminen olemassa olevassa järjestelmässä paikantamatta näiden virheellisyyksien juuria tai esittämättä ratkaisuyrityksiä niille jättää analyysin puolitiehen. Omassa työssäni olen keskittynyt siihen, että nivoisin kaiken löytämäni olemassa olevaan kirjallisuuteen, ja olen myös esittänyt erilaisia toimenpide-ehdotuksia. Kuitenkin on myös todettava, että tällaisessa tutkimuksessa työsarkaa olisi huomattavasti enemmän kuin mihin yhdessä opinnäytetyössä on mahdollista paneutua. Tämä tulee erityisen todeksi ottaen huomioon, että kriittinen opetussuunnitelmatutkimus on Suomessa varsin vähäistä, ja kriittisellä diskurssianalyysillä toteutettua opetussuunnitelmatutkimusta ei näyttäisi olevan lainkaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ansaitisivat perusteellisen kriittisen tutkimuksen, ja ehkä ennen kaikkea sellaisen tutkimuksen ansaitisivat ne, joiden elämään kyseinen asiakirja joka päivä vaikuttaa.

On myös syytä altistaa tutkimukseni eettiselle tarkastelulle. Kuula (2011, 21) on todennut, että lakien ja eettisten normien tuntemus auttaa tutkijaa konkreettisten ratkaisujen tekemisessä, mutta tutkimustyössä tehtävistä ratkaisuista ja valinnoista kantaa jokainen itse vastuun. Omassa työssäni niin kutsutut yleiset tutkimuseettiset kysymykset eivät ole kovin relevantteja: aineistoni on vapaasti luettavissa Opetushallituksen [www-sivuilla](http://www.sivuilla), ja koska olen tutkinnon suoritettunani kelpoinen sekä luokanopettajaksi että oppilaanohjaajaksi, on jopa suotavaa, että olen tähän asiakirjaan perehtynyt. Aineiston säilytyksestäkään mi-

nun ei tarvitse samasta syystä kantaa huolta – aineisto on ja pysyy verkossa, kunnes seuraavien vuosikymmenten aikana korvautuu uusilla perusteasiakirjoilla. Minun ei ole tarvinnut anonymisoida tutkimukseen osallistuvia tai keräillä tutkimuslupia, koska olen tutkinut Opetushallituksen asiakirjaa. Tutkimaani asiakirjaa ei ole tuotettu minua varten, kuten vaikkapa haastattelututkimuksessa tai jos olisin tehnyt kirjoituspyyntöjä jostakin aiheesta. Näin ollen minun ei myöskään tarvitse pohtia, mikä on ollut oma vaikutukseni siihen, millainen tutkimani asiakirja on. Kaikki tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö työhöni sisältäisi eettistä problematiikkaa.

Keskeisimpänä eettisenä ongelmana pidän omien arvojeni suhdetta tutkimukseni aiheeseen. Millaista yhteiskuntaa itse pidän arvossa? Millainen ihmiskäsitys minulla on? Miten suhtaudun valtion suorittamaan vallankäyttöön ja instituutioihin? Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan ääni kuuluu, enhän voi riisua itseäni omista ajatuksistani. Olen kuitenkin kaiken aikaa tavoitellut objektiivisuutta eli sitä, että tuon esiin, mikä on omaa ajatteluaani. Olen myös pyrkinyt tiedostamaan omat ennakoasenteeni ja löytämään aineistosta niiden vastaisia tekijöitä. Sanotaan, että jos osaa käyttää vain vasaraa, näkee ympärillään vain nauloja. Omassa työssäni olen jatkuvasti pitänyt mielessäni mahdollisuuden, että joku toinen voisi lukea samat asiat toisin. Olen siis pyrkinyt kyseenalaistamaan omia tulkintojani. Oma ääneni kuuluu erityisesti kohdissa, joissa olen kommentoinut löytämiäni seikkoja kärkkäästi; joku toinen olisi kenties käyttänyt toisenlaista kieltä. Olen kuitenkin vältellyt sitä, että poimisin aineistosta vain omaan arvomaailmaani sopivia sisältöjä. Eettinen pohdinta on siis kulkenut rinnallani kaikissa valintatilanteissa koko tutkimusprosessin ajan.

Eettiseen pohdintaan kuuluu myös se, että olen pyrkinyt pitämään mielessä, että käsittelen nyt asiakirjaa, joka vaikuttaa lähes kaikkien kouluikäisten lasten ja jokaisen peruskouluopettajan arkeen. Millä oikeudella siis ruodin sitä, kun en itse ole työssä koulumaailmassa? Pyrinkö mahdollisesti vaikuttamaan siihen, että koulumaailmasta tulisi toisenlainen, ja onko minulla oikeutta vaatia muutosta koulumaailmaan, kun en siellä ole läsnä? Tässä on siis kysymys siitä, millä oikeudella jonkun järjestelmän ulkopuolinen henkilö kritisoi järjestelmää,

ja voinko olla varma, että järjestelmässä mukana olevat näkevät nämä samat ongelmat. Puolustukseksi sanottakoon kuitenkin, että itse näen itseni pikemminkin koulujärjestelmän reunamilla sijaitseväksi henkilöksi: olen tehnyt työtä koulussa ja myös viettänyt viikkotolkulla aikaa opetusharjoittelussa, ja vasta nyt valmistuessani saan luokanopettajan ja oppilaanohjaajan pätevyyden. Miksi siis en saisi ottaa kantaa siihen, millaiseen maailmaan olen astumassa? Lisäksi koen kansalaisvelvollisuudekseni yhteiskunnalliseen keskusteluun osallistumisen, ja koulun julkisena palveluna tulisi mielestäni olla myös muiden kuin koulussa työskentelevien ja opiskelevien kiinnostuksenaiheena. Laajemmin ajateltuna tutkimustani ohjaava ajatus onkin ollut yhteiskunnallisen keskustelun herättäminen siitä, millaisessa yhteiskunnassa haluamme elää ja mitkä voimat elämäämme määrittävät. Tavoitteeni on tarkoituksellisen suureellinen, mielestäni joskus on syytä kurottaa tähtiin kattolampun sijaan.

## 8 LOPPUSANAT

Oppilaanohjaaja on peruskoulussa erityisessä roolissa: toisaalta hän rinnastuu muihin opettajiin, näyttäytyyhän oppilaanohjaus oppilaille ennen kaikkea lukujärjestykseen kirjattuna oppiaineena. Toisaalta oppilaanohjaaja myös on oppilaan puolella: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on selvästi kirjattu, että oppilaalla on mahdollisuus keskustella oppilaanohjauksessa elämänsä liittyvistä kysymyksistä. Yhteiskunta ja kouluinstituutio asettavat oppilaanohjaajalle omat tavoitteensa, toisaalta ohjausalan kirjallisuudesta nousee tavoitteita, jotka ohjaajan on oman ammattietiikkansa vuoksi otettava huomioon. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet näyttäytyvätkin säätiedotuksista tuttuina ukkosrintamana, joka syntyy kylmän ja lämpimän ilmamassan törmäämisestä. Toisaalta kyseisessä asiakirjassa näkyvät yhteiskunnalliset ja institutionaaliset tavoitteet, toisaalta taas ohjausalan kirjallisuudessa ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) yleisten osien tavoitteet ja lähtökohdat. Kun ilmamassat törmäävät, syntyy sadetta ja salamoita. Sadetta tarvitaan, ja ennen vanhaan salamakin saattoi tehdä kulotustyötä ja siten edistää luonnon monimuotoisuuden lisääntymistä. Näen, että parhaimmillaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet tarjoavatkin hedelmällisen maaperän yhteiskunnan uudistumiseen. On kuitenkin huolehdittava siitä, että lopputulos on hedelmällinen eikä tuhoava. Tässä työssäni olen pyrkinyt esittämään keinoja siihen, ja kiinnittämään huomiota keskeisimpiin esiin nousseisiin kysymyksiin. Kaiken kaikkiaan oppilaanohjaajalle näyttäisi lankeavan tärkeä rooli toisaalta yhteiskunnallisten, toisaalta oppilaan, tarpeiden yhteensovittamisessa. Oppilaanohjaajan olisi tiedostettava tämä kahtalaisuus työnkuvassa, ja pyrittävä hahmottamaan kenen intresseistä käsin milloinkin valintojaan tekee.

Usein sanotaan, että sääntöjä opitaan, jotta niitä voidaan sen jälkeen rikkoa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet pakottavat oppilaanohjaajaa, mutta oppilaanohjaajalle jää kaikesta huolimatta tilaa uida vastavirtaan ja olla vähän kapinallinenkin. Kuitenkin, kuten olen työssäni argumentoinut, tarjottu positio pitää ensin tiedostaa, ennen kuin sen voi torjua. Jos tämän työn

seurauksena joku oppilaanohjaaja herää pohtimaan omaa rooliaan ja toimintamahdollisuuksiaan, en ole turhaan käyttänyt kesää ja alkusyksyä 2015 tämän tutkimukseni tekoon. Onko koulun viimeinen käyttöpäivä todella mennyt? Näkisin, että siihen me voimme vaikuttaa, ja ei liene liikaa sanoa, että meillä on siihen jopa velvollisuus.

## LÄHTEET

- Aapola-Kari, S. 2006. Nuoret sankarit ja sankarittaret? Menestyneet nuoret median valokiilassa. Teoksessa T.-A. Wilska & J. Lähteenmaa (toim.) Kultainen nuoruus. Kurkistuksia nuorten hyvinvointiin ja sen tutkimiseen. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura: Verkkojulkaisusarja, 7–27.
- Ahonen, S. 1999. Miten käy lähikoululle markkinoilla? Uusliberalistisen koulu-politiikan tarkastelua. *Tiedepolitiikka* 2, 43–50.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2009. Lapsuuden ja lapsen tulkinnat lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 70 - 88.
- Anderson, K. T. 2009. Applying Positioning Theory to the Analysis of Classroom Interactions: Mediating micro-identities, macro-kinds, and ideologies of knowing. *Linguistics and Education*, 20, 291–310.
- Au, W. 2012. *Critical curriculum studies: education, consciousness, and the politics of knowing*. New York: Routledge.
- Ayers, F. D. 2005. Neoliberal Ideology in Community College Mission Statements A Critical Discourse Analysis. *The Review of Higher Education*, 28 (4), 527–549.
- Blommaert, J. & Bulcaen, C. 2000. Critical Discourse Analysis. *Annual Review of Anthropology*, 29, 447–466.
- Davies, B. & Harré, R. 1990. Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the theory of social behaviour*, 20 (1), 43–63.
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

- Fairclough, N. 2013. *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. Lontoo: Routledge.
- Fairclough, N. 2015. *Language and power*. Third edition. Lontoo: Routledge.
- Fowler, R., Hodge, B., Kress, G. & Trew, T. 1979. *Language and Control*. Lontoo: Routledge.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Padstow, Cornwall: Polity Press.
- Giroux, H. A. 2002. Neoliberalism, Corporate Culture, and the Promise of Higher Education: The University as a Democratic Public Sphere. *Harvard Educational Review* 72(4), 425–463.
- Glastra, F. J., Hake, B. J. & Schedler, P. E. 2004. Lifelong Learning as Transitional Learning. *Adult Education Quarterly*, 54(4), 291–307.
- Hall, S. 1999. *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Hall, S. 2001. Foucault: Power, Knowledge and Discourse. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (toim.) *Discourse Theory and Practice. A Reader*. Lontoo: SAGE, 72–81.
- Harré, R. & van Langenhove, L. 1991. Varieties of positioning. *Journal for the theory of social behaviour*, 21 (4), 393–407.
- Harré, R. & Moghaddam, F. 2003. Introduction: the Self and Others in Traditional Psychology and in Positioning Theory. Teoksessa R. Harré & F. Moghaddam (toim.) *The Self and Others: Positioning Individuals and Groups in Personal, Political and Cultural Contexts*. Westport, CT: Praeger, 1–11.
- Hermans, H. J. M. 2001. The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243–281.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2002. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hollway, B. 1998 (1984). Gender Difference and the Production of Subjectivity. Teoksessa J. Henriques, W. Hollway, C. Urwin, L. Venn, and V. Walkerdine (toim.). *Changing the subject: Psychology, Social Regulation and subjectivity*. Lontoo: Methuen, 227–263.

Kari, J. (toim.) 1991. *Didaktiikka ja opetussuunnittelu*. Juva: WSOY.

Korhonen, M. 2014. *Herää, koulu!* Helsinki: Into Kustannus Oy.

Kumaravadivelu, B. 1999. Critical Classroom Discourse Analysis. *Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL)*, 33(3), 453-484.

Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Jyväskylä: Vastapaino.

Lairio, M., Puukari, S. & Varis, E. 1999. *Opinto-ohjaajien ammattikunta osana suomalaista ohjausjärjestelmää*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Opetuksen perusteita ja käytänteitä* 32.

Lairio, M. 1996. *Opinto-ohjaajakoulutuksen uudet painotukset*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Opetuksen perusteita ja käytänteitä* 22.

Lehtonen, M. 1996. *Merkitysten maailma*. Tampere: Vastapaino.

Malinen, P. 1992. *Opetussuunnitelmat koulutyössä*. Helsinki: VAPK-kustannus.

McLaren, P. & Farahmandpur, R. 2005. *Teaching Against Global Capitalism and the New Imperialism: A Critical Pedagogy*. Maryland: The Rowman & Littlefield Publishing Group, Inc. Luettu Kindle-kirjana.



- McLeod, J. 2013. *An Introduction to Counselling*. 5th edition. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Moisio, O.-P. 2008. Jälkisanat Välineellisen järjen kritiikkiin. Teoksessa Horkheimer, M. Välineellisen järjen kritiikki. Tampere: Vastapaino, 231–262.
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) 2000a. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Juva: PS-kustannus.
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) 2000b. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Porvoo: PS-kustannus.
- Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjautyöhön. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Peavy, R. V. 2000. Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Juva: PS-kustannus, 14–40.
- Pinar, W.F., Reynolds, W.M., Slattery, P. & Taubman, P.M. 2002. *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Puolimatka, T. 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa Tampere: Vastapaino.
- Reeves, J. 2009. Teacher investment in learner identity. *Teaching and Teacher Education*, 25, 34–41.
- Rogers, C. R. 1951. *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Rogers, R., Malancharuvil-Berkes, E., Mosley, M., Hui, D. & O'Garro Joseph, G. 2005. Critical Discourse Analysis in Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 365-416.
- Rokka, P. 2001. Opetussuunnitelmien perusteiden yhteiskunnallisuus. Opetussuunnitelmatekstin analyysia ja tulkintaa. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti. Pro gradu -tutkielma.
- Ruponen, R., Nummenmaa, A.R. & Koivuluhta, M. 2000. Ryhmäohjaus muutoksen mahdollisuuden maisemana. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Juva: PS-kustannus, 162-188.
- Sennett, R. 2007. Uuden kapitalismin kulttuuri. Tampere: Vastapaino.
- Sinisalo P. 2000. Ohjauksen ja neuvonnan tutkimuksesta Suomessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Juva: PS-kustannus, 190-206.
- Sloan, K. 2008. The Expanding Educational Services Sector: Neoliberalism and the Corporatization of Curriculum at the Local Level in the US. *Journal of Curriculum Studies*, 40(5), 555-578.
- Spangar, T. 2000. Ohjaajan ja asiakkaan kohtaaminen "sisältä ulos". Ammatinvalinnanohjaus kehkeytyvänä prosessina, Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Porvoo: PS-kustannus, 14-23.
- Spangar, T., Pasanen, H. & Onnismaa, J. 2000. Alkusanat. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Juva: PS-kustannus, 5-11.
- Suoranta, J. & Rynänen, S. 2014. Taisteleva tutkimus. Helsinki: Into Kustannus Oy.

Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus.

Vuorinen, J. 2000. Opinto-ohjaus – ohjausta koulunuorison keskuudessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Porvoo: PS-kustannus, 70–88.

Vuorinen, R. & Sampson, J. P. 2000. Ohjaus opintojen suunnittelun ja arvioinnin tukena – strategisia kysymyksiä. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Porvoo: PS-kustannus, 46–69.

Öster, K. 2011. Kohti tulevaisuutta ja työelämää. Diskurssianalyttinen tutkimus oppilaanohjauksen oppikirjoista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

### **Internet-lähteet**

Peruskoululaki 30§: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830476>  
(Haettu 30.10.2015.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004:  
[www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf) (Haettu 30.10.2015)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014:  
[www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (Haettu 30.10.2015)