

**Peruskoulun oppilaanohjaajien kokemuksia koko koulu
ohjaa -ajattelun toteutumisesta**

Sanna Puputti

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2018
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Puputti, Sanna. 2018. Peruskoulun oppilaanohjaajien kokemuksia koko koulu ohjaa -ajattelun toteutumisesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 101 sivua.

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia peruskoulun oppilaanohjaajilla on koko koulu ohjaa -ajattelun toteutumisesta työyhteisöissään ja erityisesti aineenopettajien toteuttamana. Tutkimuksen kannalta kiinnostavaa on, millaisia ohjauksellisia käytäntöjä kouluissa on. Koko koulun ohjausvastuuta on pyritty kehittämään jo vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja nyt vuoden 2014 perusteissa se on tuotu entistä laajempaan ajatteluun opettajuuteen ja koulujen toimintakulttuuriin.

Tutkimusaineisto kerättiin 5.10.-29.11. 2017 haastattelemalla seitsemää peruskoulun oppilaanohjaajaa Keski-Suomesta ja Uudeltamaalta. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina, joiden perustana käytettiin holistista ohjausmallia, johon kuuluu oppimaan oppimisen ohjaus, kasvun ja kehityksen ohjaus sekä elämänsuunnittelun ja uravalinnan ohjaus. Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin sisällönanalyysia, jonka avulla aineistosta eroteltiin erilaisia merkitysluokkia alaluokkien ja yläluokkien kautta pääluokkiin, joita syntyi lopulta kolme.

Oppilaanohjaajat kokivat koulunsa ohjausajattelun olevan kokonaisuudessaan hyvin hoidettu, vaikka he näkivät siinä myös kehittämistä. Oppilaanohjaajien kokemusten mukaan aineenopettajat ottavat työssään huomioon kaikki kolme holistisen ohjauksen osa-aluetta. Oman roolinsa oppilaanohjaajat näkivät koordinoivana ja konsultoivana suhteessa koko koulun ohjausajatteluun. Yhteistyötä pidettiin tärkeänä ohjauksellisissa asioissa.

Avainsanat: ohjaus, peruskoulu, yhteistyö, oppilaanohjaus

SISÄLTÖ

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | JOHDANTO..... | 4 |
| 2 | OHJAUSAJATTELU PERUSOPETUKSESSA..... | 7 |
| | 2.1 Ohjaus koko koulun tehtävänä | 8 |
| | 2.2 Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteet ajattelun ja käytännön toiminnan muuttajina | 10 |
| | 2.3 Ohjaukselliset osaamisalueet | 12 |
| | 2.4 Sosiodynaaminen ohjauksikäsitelmä | 15 |
| | 2.5 Holistinen ohjausmalli | 16 |
| 3 | TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN..... | 20 |
| | 3.1 Tutkimuskysymykset | 20 |
| | 3.2 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä ja haastattelujen toteutus | 21 |
| | 3.3 Fenomenologinen näkökulma tutkimuksen lähtökohtana..... | 26 |
| | 3.4 Aineiston analyysi | 27 |
| | 3.5 Tutkimuksen luotettavuus | 31 |
| 4 | TUTKIMUSTULOKSET: KOKO KOULU OHJAA | 34 |
| | 4.1 Oppilaanohjaajan vastuullinen rooli koko koulun ohjausajattelussa ... | 35 |
| | 4.1.1 Oppilaanohjaaja neuvonantajana..... | 36 |
| | 4.1.2 Oppilaanohjaaja koordinaattorina..... | 39 |
| | 4.1.3 Oppilaanohjaajan auttamis- ja tiedotusrooli | 43 |
| | 4.2 Ohjaus koulun toimintakulttuurissa..... | 45 |
| | 4.2.1 Koulun johdon ja työyhteisön tuki ohjausajattelulle | 47 |
| | 4.2.2 Koulun yhteisen toiminnan ohjauksellisuus..... | 54 |
| | 4.2.3 Ohjaus perustuu yhteistyöhön | 58 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 4.2.4 | Yhteistyö vaatii kehittämistä | 68 |
| 4.3 | Aineenopettajien ohjauksen holistisuus | 72 |
| 4.3.1 | Luokanohjaajien ohjausvastuu | 74 |
| 4.3.2 | Ohjaus aineenopettajan arkityössä | 77 |
| 4.3.3 | Ohjaus työelämään ja jatko-opintoihin | 82 |
| 4.3.4 | Ohjaus kasvun ja kehityksen tukemisena..... | 86 |
| 5 | POHDINTA..... | 89 |
| | LÄHTEET | 97 |
| | LIITTEET..... | 101 |

1 JOHDANTO

Suomessa on puhuttu jo pitkään etenkin peruskoulun opettajien lisääntyneestä työmäärästä ja haasteista työssään. Yhteiskunnalliset muutokset vaativat myös opettajilta uutta asennoitumista opetustyötä kohtaan, ja digitalisaation myötä niin oppimisympäristöt kuin oppimisprosessit ovat kohdanneet uudistusvaatimuksia. Tämä tutkimus syntyi kiinnostuksesta päästä ainakin yhdellä osa-alueella tarkastelemaan muutoksen tasoja, koska olen ollut kymmenisen vuotta aineenopettajana keskellä tuota muutosta.

Tiedän omasta kokemuksestani, millaisia vaatimuksia ja mahdollisuuksia vuoden 2004 opetussuunnitelma tarjosi aineenopettajille, ja nyt uuden opetussuunnitelman kynnyksellä on jännittävää seurata, miten sen tuomat uudistukset otetaan vastaan ja saadaan osaksi koulujen toimintakulttuuria. Yksi suuri asenteellinen muutos opetusurani aikana on ollut ohjauksellisen ajattelun lisääntyminen aineenopettajan arjessa, ja nyt uusi opetussuunnitelma pyrkii tuomaan sen entistä intensiivisemmin keskeiseksi osaksi koko koulun henkilöstön toimintatapoja. Aineenopettajana tiedän, kuinka tämä ohjauksellinen ote näkyy omassa työssäni ja monen aineenopettajakollegani työssä, joten kiinnostuin siitä, miten oppilaanohjaajat kokevat kokonaisvaltaisen ohjausajattelun toteutumisen työyhteisöissään.

Koko koulu ohjaa -ajattelu on nostettu esille jo vuoden 2004 opetussuunnitelman myötä, joten sillä on ollut nyt reilut kolmetoista vuotta aikaa itää koulujen toimintakulttuureissa. Halusin ottaa selvää siitä, miten oppilaanohjaajat kokevat tämän ajattelumallin rantautuneen, mitä hyviä ohjauksen käytänteitä heidän työyhteisöissään on ja mitä asian eteen on erilaisissa yläkouluissa tehty.

Opintojen ohjausta on ollut peruskoulussa sen alkumetreiltä lähtien, eli jo 1970-luvulla opiskeltiin oppiainetta nimeltä oppilaan ohjaus. Lukioihin ja ammatillisiin oppilaitoksiin oppilaanohjaus rantautui hieman myöhemmin, mutta ohjauksen käytännöt oli vakiinnutettu hyvinkin jo 1990-luvulle tultaessa. 1990-luvun alussa oppilaanohjauksen tuntijakoa pienennettiin

perusopetuksessa kolmesta vuosiviikkotunnista nykyiseen kahteen vuosiviikkotuntiin. Samalla oppilaanohjauksen asema muuttui peruskoulussa epävarmemmaksi päätösvallan siirryttyä paikalliselle tasolle, eikä aiempi valtakunnallinen ohjauksen yhtenäisyys enää ollut itsestään selvä ja säädöksillä turvattu asia. (Atjonen 2011, 32–34.)

Ohjaukselle nähtiin selkeästi muutos- ja kehittämistarpeita yhteiskunnallisen sekä taloudellisen tilanteen kohentuessa 1990-luvun lopulle tultaessa. 2000-luvun alussa käynnistetyssä opetusministeriön oppilaanohjauksen kehittämishankkeessa todettiin, että julkisen palvelun ohjauksessa paikalliset opetussuunnitelmat ovat yksi keskeinen kehittämisalue oppilaitosverkoston toimivuuden ohella. Oppilashuollollisten toimenpiteiden sekä ohjaustoiminnan nähtiin olevan keskeisiä tekijöitä syrjäytymisen ehkäisyssä. Haasteiksi nähtiin 2000-luvun alussa muun muassa opintojen keskeytymisen vähentäminen, opintopolun sujuvuus nivelvaiheissa sekä seurantajärjestelmien kehittäminen. (Opinto-ohjauksen ja työvoimapalvelujen yhteistyöryhmä 2004, 10.)

Kehittämistyöryhmän muistiossa (2004) odotetaan uuden opetussuunnitelman mukanaan tuoman ohjaussuunnitelmavelvoitteen parantavan hajanaista ohjauksen tilaa peruskouluissa, kun kunnat ja/tai koulut velvoitetaan tekemään ohjauksen järjestämistä selkeyttävä suunnitelma. Työryhmä näkee yhtenä keskeisenä haasteena ohjauksen toteutumiselle yhteisen ohjausnäkökulman puuttumisen oppilaitoksen sisällä. Suurimmat puutteet nähtiin kuitenkin oppilaan opiskelutaitojen ja opiskelumenetelmien ohjauksessa. Elinikäisen opiskelun näkökulmasta olennaista olisi tunnistaa omat vahvuutensa ja heikkoutensa opiskelijana sekä hallita erilaisia opiskelumenetelmiä. (Opinto-ohjauksen ja työvoimapalvelujen yhteistyöryhmä 2004, 29.)

Työryhmän kehittämissuosituksissa on hyvin paljon sellaisia ohjauksellisia asioita, jotka on lisätty uuteen valtakunnalliseen vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteisiin. Tällaisia ovat esimerkiksi huomion kiinnittäminen alakoulun ohjaukseen, nivelvaiheen ohjaus, monialainen

yhteistyö sekä työelämän ja ammattialojen tuntemuksen lisääminen opetukseen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.

Muistiossa huomautetaan, miten Suomen vahvuuksina kansainvälisissä arvioinneissa mainitaan esimerkiksi ohjauksen sisällyttäminen peruskoulun opetussuunnitelmiin. 2000-luvulla toteutettuja kansallisia ohjauksen arviointeja sekä niiden perusteella aloitettuja toimenpiteitä pidetään niin ikään hyvinä käytänteinä. Kokonaisuudessaan muistiossa toivotaan lisää yhteistyötä eri ohjaustahojen kesken, oppilaitoksiin selkeämpää työnjakoa sekä vastuunjakoa ja täydennyskoulutusta edistämään varhaisen tunnistamisen ja puuttumisen keinoja. (Opinto-ohjauksen ja työvoimapalvelujen yhteistyöryhmä 2004, 49–51.)

Seuraavassa ohjauksen kehittämishankkeessa vuonna 2007 keskityttiinkin enemmän koulutuksen ulkopuolelle jääneiden nuorten (15-19-vuotiaiden) ohjaukseen sekä kansallisen tason ohjausyhteistyön kehittämiseen (Opinto-ohjauksen ja työhallinnon ohjauspalveluiden työryhmä. 2007).

Tutkimukseni kannalta olennainen asenteellinen muutos ohjaukseen luotiin vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa, kun ohjauksesta tehtiin koko kouluyhteisöä koskeva asia. Samalla visioitiin, miten ohjaustoiminnan tulee muodostaa koko perusopetuksen kestävä jatkumo. Kaikkien opettajien tehtäväksi määriteltiin ohjata oppilaita oppiaineiden opiskelussa sekä auttaa heitä kehittämään oppimaan oppimisen taitoja ja oppimisen valmiuksia sekä ennaltaehkäistä opintoihin liittyvien ongelmien syntymistä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; Väyrynen 2011, 118.)

Viime vuosina niin kotimaisissa kuin kansainvälisissä oppimiseen ja opetusympäristöihin liittyvissä kehittämishankkeissa on pyritty hahmottamaan yksittäisiä oppiaineita laajempia, yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavia osaamisalueita. Tulevaisuuden peruskoulu -raportissa (2015) opetustyö määritellään yhteisölliseksi asiantuntijatyöksi ja erityisen tärkeiksi tavoitteiksi asetetaan ajattelun, oppimaan oppimisen ja itseohjautuvuuden tavoitteet, jotka toteutuvat vain "jos kaikessa opetuksessa ja kaikissa oppiaineissa nostetaan esiin niitä ajattelumuotoja, joita esimerkiksi eri tieteet edellyttävät, sekä

osoitetaan opittavien asioiden yhteydet toisiinsa ja oppilaiden kokemaan maailmaan.” (Ouakrim-Soivio, Rinkinen & Karjalainen, 2015.)

Tässä tutkimuksessani keskityn tarkkailemaan ohjausta nimenomaan uuden opetussuunnitelman perusteiden lähtökohdasta, koska uusi opetussuunnitelma tulee muuttamaan käytännön toimintaa ja ajattelua kouluyhteisöissä. Tutkimuksessani keskityn haastattelujen pohjalta luomaan kuvaa siitä, millaisia kokemuksia peruskoulujen oppilaanohjaajilla on koko koulu ohjaa -ajattelun toteutumisesta ja käytänteistä omassa työyhteisössään.

2 OHJAUSAJATTELU PERUSOPETUKSESSA

Ohjauksen voidaan tämän tutkimuksen yhteydessä määritellä Sanna Vehviläisen (2014, 12) sanoin yhteistoiminnaksi, erilaisten prosessien ohjaamiseksi sekä ohjattavan toimijuuden vahvistamiseksi. Ohjaus ja ohjaustarpeet ovat hyvin moninaisia, mutta jollain tavalla niissä pyritään lähes aina tukemaan ohjattavan kasvua tai oppimista. Ohjauksen kohteena olevat prosessit kuuluvat usein jonkin tietyn instituution piiriin, mihin suomalainen peruskoulukin opetussuunnitelmineen kuuluu. (Vehviläinen 2014, 13-14.)

Vehviläinen (2014, 15) jaottelee ohjauksen kolmelle tasolle: yksilön, yhteisön tai organisaation tasolle. Tässä tutkimuksessa korostuu oppilaanohjaajan kokemuksellisuuden lisäksi ohjauksen yhteisöllinen taso, koska ohjaus yhteisötasolla tarkoittaa kaikkia yhteisesti sovittuja virallisia tai puolivirallisia järjestelyjä, toimia ja rakenteita, joiden avulla ohjauksen kohteena olevia prosesseja systemaattisesti tuetaan. Olennainen näkökulma yhteisötason ohjaukseen on myös kieli, jolla ohjauksesta on totuttu – tai ei olla totuttu – puhumaan.

Vuonna 2016 käyttöön otettujen paikallisten opetussuunnitelmien myötä kouluille määriteltiin uusia tavoitteita, jotka enteilevät tulevaisuuden osaamisvaatimuksia. Avainsanoja ohjauksellisen kouluyhteisön kannalta ovat yhteistyö ja verkostoituminen koulun ulkopuolistenkin tahojen kanssa.

Opettajaa tarvitaan myös oppilaiden henkilökohtaisessa ohjauksessa, ja sen vuoksi opetukseen sisältyvä vuorovaikutus on opettajan työn ydintä (Niemi H. 2016, 24). Uuden opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet koskettavat ja velvoittavat jokaista kouluyhteisön jäsentä, ja ne antavat mahdollisuuden kehittää suomalaisesta peruskoulusta innostava, kannustava, rohkaiseva ja kukoistava oppimisympäristö.

2.1 Ohjaus koko koulun tehtävänä

Suomen perusopetuksen etuja ohjauksen kannalta on se, että perusopetuslaissa on määritelty opinto-ohjaajan pätevyysvaatimukset ja oppilaan subjektiiviset oikeudet saada ohjausta (Perusopetuslaki 11§, Perusopetuslaki 30§, 24.6.2010/642). Noin 10–15 vuoden välein uusittu yleissivistävä perusopetuksen opetussuunnitelma on keskeinen hallinnollinen asiakirja, jolla yhteiskunta ohjaa koulujen toimintaa. Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet sekä niiden pohjalta työstettävät paikalliset opetussuunnitelmat ovat opettajien pedagogisia asiakirjoja, joita seuraamalla yksilöidään oppiainekohtaisia sisältöjä ja hahmotetaan koulukasvatuksen kokonaisuutta. (Atjonen 2011, 40.)

Vuoden 2004 valtakunnallisissa perusteissa nostettiin tavoitteeksi määritellä paikallisissa opetussuunnitelmissa ohjauksen periaatteet ja toiminta. Jo tuolloin monet kunnat ja oppilaitokset laativat oman ohjaussuunnitelmansa täydentämään paikallista opetussuunnitelmaa ja asian tukemiseksi perustettiin monia kehittämistyöryhmiä kansallisen hanketoiminnan nimissä (Atjonen 2011, 41). Samassa valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa nostettiin ohjaus yhteiseksi kasvatukselliseksi tehtäväksi: ”Kaikkien opettajien tehtävänä on ohjata oppilasta oppiaineiden opiskelussa sekä auttaa häntä kehittämään oppimaan oppimisen taitojaan ja oppimisen valmiuksiaan sekä ennaltaehkäistä opintoihin liittyvien ongelmien syntymistä. Jokaisen opettajan tehtävänä on oppilaiden persoonallisen kasvun, kehityksen ja osallisuuden tukeminen.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 23.)

Opetushallituksen käynnistämä perusopetuksen kehittämishanke toteutettiin vuosina 2003-2007, ja siinä ohjauspalveluiden kehittäminen otettiin yhdeksi keskeiseksi kehittämisen kohteeksi, koska vuoden 2002 aikana toteutetussa arvioinnissa todettiin ohjauksen saatavuudessa olevan suuria eroja ja ongelmakohtia (Karjalainen & Kasurinen 2006, 5). Opetushallituksen käynnistämä kansallinen kehityshanke on yksi osoitus siitä, miten edellisen peruskoulun opetussuunnitelman (2004) aikana alettiin kiinnittää erityistä huomiota nuorten ohjaukseen ja sen kehittämiseen. Silloin jo nähtiin, miten ohjauksella on laaja-alaisempi merkitys koulun toimintakulttuurissa ja koko koulun henkilöstöllä tulee olla omat vastualueensa ohjauksessa. Perusopetuksen ohjaukseen toivottiin jo tuolloin moniammatillista ja laajaa yhteistyötä koulu yhteisön ulkopuolellekin. Yhteisöllinen vastuu sekä varhainen puuttuminen ja sitä kautta ongelmien ennaltaehkäisy nähtiin kehittämisessä olennaisina. (Karjalainen & Kasurinen 2006, 14–15.)

Ennen uusimpien opetussuunnitelman perusteiden julkaisua oli tehty jo paljon työtä sen eteen, että ohjauksen keskiössä on oppilas, jonka oppimaan oppimisen taitoja, itsetuntemusta ja tulevaisuuden valintojen tekemistä tuetaan. Opetussuunnitelma nostaa ohjauksen tavoitteiden ja sisältöjen lisäksi keskiöön myös ohjauksen menetelmät, koska ohjauksen tulee muodostaa selkeä kokonaisuus, joka rakentuu luokkamuotoisesta ohjauksesta, henkilökohtaisesta ohjauksesta, sosiaaliseen vuorovaikutukseen perustuvasta pienryhmäohjauksesta, työelämään tutustumisesta sekä jatko-opintoihin liittyvien tietojen ja taitojen harjoittelusta. (Väyrynen 2011, 119.)

Vuonna 2016 peruskoulun 7. luokalla käyttöön otettu viimeisin opetussuunnitelma tuo esille aiempaa enemmän koulujen yhteiskunnallista tehtävää sekä kulttuuri- ja tulevaisuustehtävän näkökulmaa. Tietysti ensimmäiseksi ja keskeisimmäksi sijoittuu koulun opetus- ja kasvatustehtävä, jossa oppilaiden kehittymistä, kasvua, oppimista ja hyvinvointia tuetaan yhteistyössä kotien kanssa. Se rakentaa oppilaiden myönteistä identiteettiä ja antaa monia mahdollisuuksia osallisuuden kokemiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 18.)

Perusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Kulttuuritehtävä puolestaan lisää ymmärrystä kulttuurien moninaisuudesta ja omasta kulttuuri-identiteetistä. Opetussuunnitelman perusteissa tähdätään tulevaisuuteen opettelemalla tietoja ja taitoja, joita todennäköisesti tarvitaan tulevaisuuden työelämässä sekä valmistaudutaan kohtaamaan muuttuva maailma ympärillämme mm. kestävän kehityksen periaatteiden myötä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 18.)

2.2 Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteet ajattelun ja käytännön toiminnan muuttajina

Uusimman opetussuunnitelman henki ja sisällöt ovat kokeneet kohtalaisen suuren muutoksen aiempaan verrattuna. Muutos ei tullut yllätyksenä, mutta sen toteuttaminen tulee vaatimaan aikaa ja monia kokeiluja, ennen kuin se on osana opetustyön arkea.

Ensimmäisenä uusi opetussuunnitelma edellyttää huomion kiinnittämistä koulun toimintakulttuuriin. Jokaisella koululla on omanlaisensa toimintakulttuuri, johon kuuluvat muun muassa erilaiset työskentelyä ohjaavat normit, tavoitteiden tulkinta, yhteisön osaaminen ja kehittäminen sekä johtaminen ja työn organisointi, suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi. Toimintakulttuuri kertoo työyhteisön vuorovaikutuksesta, siitä, miten ihmiset suhtautuvat toisiinsa ja työhönsä. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 15.)

Toimintakulttuurin kehittäminen jaetaan opetussuunnitelman perusteissa seitsemään eri osa-alueeseen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 27–29). Keskeisenä periaatteena on oppivan yhteisön rakentaminen, johon päästään dialogin ja vahvistavan yhdessä tekemisen kautta. Oppiva yhteisö luo edellytyksiä tutkimiseen ja kokeilemiseen, se antaa sopivasti haasteita ja tukee vahvuuksien löytämistä sekä hyödyntämistä. Työhön syventymistä ja oppimisessa tarvittavaa ponnistelua arvostetaan.

Ohjauksen kannalta hyvinvoinnin ja turvallisen arjen tavoittelu luovat edellytyksiä oppimiselle ja tarjoavat kaikille oppilaille yhdenvertaisen mahdollisuuden saada tarvitsemaansa ohjausta ja tukea sekä kehitykseensä että oppimiseensa niin yksilöinä kuin ryhmän jäseninä. Oppilaan vahvuuksien ja identiteetin kehittämisen kannalta vuorovaikutus, yhteistyö ja monipuolinen työskentely ovat tärkeitä elementtejä. Oppimisprosessi sekä kokonaisuuksien opiskelu korostuvat, ja yhteistyötä tehdään paitsi koulun sisällä, myös kouluyhteisön ulkopuolisten toimijoiden kanssa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 27.)

Koulu oppivana yhteisönä on osa muuttuvaa ja monimuotoista yhteiskuntaa, jossa paikallinen ja globaali kohtaavat. Kouluyhteisöstä tulisi pyrkiä kehittämään myös kielitietoinen yhteisö, jossa ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa ja vuorovaikutuksessa sekä keskustellaan kieliin tai kieliyhteisöihin liittyvistä asenteista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 28.)

Toimintakulttuurissa tulisi pyrkiä osallistavaan ja demokraattiseen toimintaan. Oppilaita kasvatetaan aktiivisiksi kansalaisiksi, ja heille tarjotaan kokemuksia kuulluksi ja arvostetuksi tulemisesta yhteisön jäseninä. Oppilaita osallistetaan niin ikään koulun toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 28.)

Kaikki edellä mainitut toimet lisäävät tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta ja arjen valinnoilla kouluyhteisön tulisi myös ilmentää vastuullista suhtautumista ympäristöön ja olla mukana luomassa kestäväää elämäntapaa.

Toinen suuri uusi kokonaisuus vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa on laaja-alainen osaaminen. Sillä tarkoitetaan tulevaisuudessa todennäköisimmin tarvittavien tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta. Näiden osaamisalueiden kehittämiseen vaikuttavat keskeisesti oppilaan saama ohjaus, tuki ja palaute. Laaja-alaisen osaamisen seitsemän kokonaisuutta liittyvät jollain tavalla toisiinsa eikä niitä kuvata opetussuunnitelmassa listana asioita, jotka oppilaan tulee oppia vaan asioina, joihin oppilaita ohjataan: kokonaisuuksien kuvailuissa toistuvat hyvin

usein sanat ”ohjataan” ja ”rohkaistaan”. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 20–24.)

Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ovat aika pitkälle samoja kuin edellä esitetyt toimintakulttuurin kehittämisen osa-alueet. Niistä löytyy kulttuuriin ja vuorovaikutukseen liittyviä tavoitteita, mutta myös hyvinvointiin, arkeen, osallisuuteen ja kestäväan kehitykseen kuuluvia osa-alueita. Näiden lisäksi huomiota kiinnitetään erityisesti oppilaanohjaukseen perinteisesti liitettyihin työelämätaitoihin ja yrittäjyyteen, tieto- ja viestintäteknologiseen osaamiseen, monilukutaitoon sekä ajatteluun ja oppimaan oppimiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 20–24.)

Laaja-alaisen osaamisen kehittämisellä on perusopetuksessa kaksi tehtävää. Yhtäältä se tukee oppilaan ihmisenä kasvamista, henkilökohtaisen opintopolun rakentamista, vahvuuksien löytämistä, kehittämiskohteiden tunnistamista sekä mahdollisuutta löytää oma paikkansa elämässä, jatko-opinnoissa ja työelämässä. Toisaalta laaja-alainen osaaminen liittyy yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi kasvamiseen, ja sen tavoitteena on herättää kiinnostusta rakentaa kestävää tulevaisuutta. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 49.)

2.3 Ohjaukselliset osaamisalueet

Tämän tutkimuksen yhteydessä en määrittele ohjausta kaikissa sen merkityskentissä. Tutkimuksen kannalta keskeistä on, miten koulussa tapahtuva ohjaus eroaa monella tavalla muissa konteksteissa toteutetusta ohjauksesta. Juutilainen ja Vanhalakka-Ruoho (2011, 228–229) tiivistävät hyvin ajatuksen siitä, miten kouluohjaus on kasvatuksellisten ja kauas tulevaisuuteen suuntautuvien tavoitteidensa vuoksi usein laaja-alaisempaa ja kokonaisvaltaisempaa kuin muualla tapahtuva ohjaus. Käytettävissä oleva aika ja tila tekevät kouluissa tapahtuvan ohjauksen myös ehkä perinteisestä ohjausmallista poikkeavaksi, sillä ohjaustilanteet saattavat syntyä hyvin

spontaanisti missä tahansa ja kestää vain muutaman minuutin. Ohjauksen ytimessä on silti oppilaan kohtaaminen.

Koska tutkimukseni kontekstina on perusopetus ja kouluyhteisön ohjaukselliset toimet, on tarkoituksenmukaista selventää perusopetuksen ohjaukselliset perustehtävät ja teen sen Juutilaisen ja Vanhalakka-Ruohon (2011) tekemän selkeän jaottelun mukaisesti. Lähtökohtana on ajatus siitä, miten ohjaus toimii yksilöiden ja yhteisöjen tukena heidän ottaessaan suuntaa erilaisissa elämäntilanteissa ja tehdessään elämänkulkuaan ohjaavia valintoja. Ohjaus voidaan tiivistää neljään sanaan: huolenpito - toimijuus - osallisuus - tasavertaisuus. (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho 2011, 230.)

Peruskoulussa on tiettyjä ohjauksen osaamisalueita, jotka kuuluvat olennaisesti oppilaanohjaajan asiantuntijuuteen, mutta koko koulu ohjausajattelun hengessä ne osoittavat oivallisesti muullekin henkilöstölle ohjauksen merkitystä koulukontekstissa. Juutilaisen ja Vanhalakka-Ruohon (2011, 230) mukaan ensimmäisenä tulee kiinnittää huomiota ohjauksen eettisyyteen. Perusetiikkaan kuuluu lyhyesti ilmaistuna yksilön kunnioitus ja arvostus. Tästä lähtökohdasta tuetaan yksilön toimijuuden kehittymistä, jotta hän voisi löytää omaan elämäntilanteeseensa uutta ymmärrystä ja voimavaroja. Ohjauksella pyritään edistämään nuoren taitoa luoda ja tunnistaa oman elämänsä suuntaa, taitoa tavoitella ja saavuttaa näitä pyrkimyksiään ja elämänsuunnitelmiaan siitä elämäntilanteesta käsin, jossa hän elää.

Ohjaus on rinnalla kulkemista eli ohjaajan täytyy usein ottaa keskustelijan, kuuntelijan, ymmärtäjän ja suunnanoton tukijan roolin lisäksi toimijan rooli. Siinä ohjaaja voi joutua auttamaan nuorta tunnistamaan ja haastamaan tämän omaan tilanteeseen liittyviä esteitä ja häiriötekijöitä, jotka hankaloittavat nuoren tilannetta. Toimiessaan ohjattavan tukena ohjaaja voi joutua toimimaan yksin tai yhdessä nuoren kanssa nuoren puolesta tai jonkin sosiaalisen olosuhteen poistamiseksi tai luomiseksi. (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho 2011, 231-232.)

Peruskoulun ohjauksessa tarvitsee hyvää lapsiin ja nuoriin - miksei myös ihmisiin yleensä - liittyvää tietämystä ja ymmärrystä. Nykypäivänä lasten, nuorten ja perheiden moninaisuus kasvattaa kulttuurisensitiivistä pätevyyttä.

Nykypäivän Suomessa lapset ja nuoret elävät hyvinkin erilaisissa olosuhteissa kulttuurien ja sosiaalisen hyvinvoinnin suhteen, mikä on tärkeää pystyä ottamaan ohjauksessa huomioon. Lisäksi maamme on entistä monikulttuurisempi ja kouluissamme on paljon oppilaita, jotka tarvitsevat erityistä tukea. (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho 2011, 232.)

Ohjaustyössä vaaditaan yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamista niin kahdenkeskisissä kohtaamisissa kuin työskentelyssä ryhmien tai erilaisten yhteistyökumppaneiden kanssa. Vahvana osaamisvaatimuksena ohjaajalle on tällöin sosiaalisen lukutaidon ja havainnoivan herkkyyden sekä läsnäolon ylläpitäminen ja uudistaminen. Lisäksi laajentuneeseen yhteistyöosaamiseen kuuluu verkostojen luominen, ylläpitäminen ja kehittäminen sekä toiminta niissä. (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho 2011, 232.)

Koulussa ohjaajalta odotetaan myös menetelmäosaamista, joista keskeisiä ovat muun muassa henkilökohtainen ohjauskeskustelu, ryhmänohjaus, luokkamuotoinen ohjaus sekä tehokas viestiminen. Menetelmäosaamiseen linkittyvät vaatimukset erilaisiin toimintaympäristöihin liittyvästä osaamisesta. (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho 2011, 233.)

Ohjaaja tarvitsee siis jatkuvaa tiedon päivitystä monikulttuuristuvasta ja kansainvälistyvistä yhteiskunnasta sekä työ- ja elinkeinoelämään liittyvistä muutoksista. Yhä enemmän vaaditaan taitoja toimia projekteissa sekä ymmärtää kouluohjauksen lisäksi ja rinnalla toimivia oppimis- ja ohjausympäristöjä.

Lopuksi Juutilainen ja Vanhalakka-Ruoho (2011, 233) mainitsevat ohjaustyön kivijalaksi tutkivan kehittämisen. Ohjaajalta vaaditaan reflektio-osaamista, jotta hän osaisi asettua kriittisesti arvioivaan ja pohtivaan asemaan suhteessa omaan tietämiseensä ja taitamiseensa, hankittuun ammatilliseen kokemukseen sekä eri puolilta tulvivaan monenlaiseen tietoon. Tiedonhankinta- ja hallintavalmiudet korostuvat oppilaanohjaajan työssä, kun on kyse hänen tutkimusammattitaidostaan.

2.4 Sosiodynaaminen ohjauskäsitys

Holistisen ohjauskäsityksen lisäksi peruskoulun ohjauksessa sovelletaan muun muassa Peavyn kehittämää sosiodynaamisen ohjauskäsityksen mallia, jossa keskeistä on kohdata ohjattava arvostavasti ja kunnioittavasti. Sosiodynaaminen ohjaus perustuu ohjattavan auttamiseen, jotta hän tunnistaisi saavutuksiaan, vahvuuksiaan ja mahdollisuuksiaan. Siinä pyritään itseohjautuvuuteen sekä tunnistamaan sosiaalisten kontekstien aiheuttamia ongelmia sen sijaan, että uskottaisiin ongelmien olevan jotenkin ihmisen mielessä tai persoonallisuudessa. (Peavy 2006, 25.) Perusopetuksessa ohjausajattelu pohjautuu holistiseen näkemykseen ohjattavan tilanteesta, ja Peavyn ohjausajattelu lähtee tästä samasta näkökulmasta, jossa valmius käsitellä ohjattavan elämäntyyliin ja elämänlaatuun liittyviä kysymyksiä on jo holistista. (Peavy 2006, 42.)

Peavyn (2006) auttamisfilosofian voi hänen mukaansa tiivistää kolmeentoista kohtaan, jotka jäsentyvät erilaisissa ohjaustilanteissa hyvin eri tavoilla, eikä niitä kaikkia voi olettaa löytyvän jokaisesta ohjaustilanteesta. Näistä keskeisistä ideoista Peavy nostaa esiin muun muassa sosiaalisen pääoman merkityksen ohjattavan hyvinvoinnissa. Nyky-yhteiskunnassa itsensä toteuttaminen on tärkeä päämäärä ja ohjauksen avulla meidän tulisi mahdollisuuksien mukaan vahvistaa ja tukea yksilöitä tässä päämäärässä ottamalla huomioon kuitenkin myös sitä rajoittavat tekijät, kuten köyhyys tai syrjäytyminen. Vaikka yhteiskunnalliset toimintatavat ja rakenteet sekä lainsäädäntö luovat puitteet sosiaalisen pääoman kehittymiselle, on yksilön kannalta olennaisen tärkeää, että hän pääsisi sellaiseen ohjaussuhteeseen, jossa tapahtuu aitoa kuuntelemista ja etsitään ongelmiin ratkaisuja yhdessä. (Peavy 2006, 34.)

Sosiodynaaminen ohjaus perustuu siihen ajatukseen, että toisten auttaminen on eettinen hyvä. Auttamisen tulisi tapahtua toista kunnioittaen ja hänen ainutlaatuisuuttaan arvostaen. Ohjaajan tulisi kohdata autettava aidosti ja inhimillisesti asettamatta itseään auktoriteettiasemaan suhteessa ohjattavaan. Sosiodynaaminen ihanne on, että ohjaajan ja ohjattavan välille syntyy

yhteistyösuhde, joka perustuu erilaisuuden kunnioittamiseen ja siihen, että molemmat ovat ihmisiä. Auttamisella voi olla lukuisia tarkoituksia, mutta sen vaikutuksen tulisi aina perustua siihen, että se edistäisi autettavan arvokkuutta ja valinnanvapautta sekä hänen tavoitteidensa toteutumista tai voimavarojensa lisääntymistä. (Peavy 2006, 35–37.)

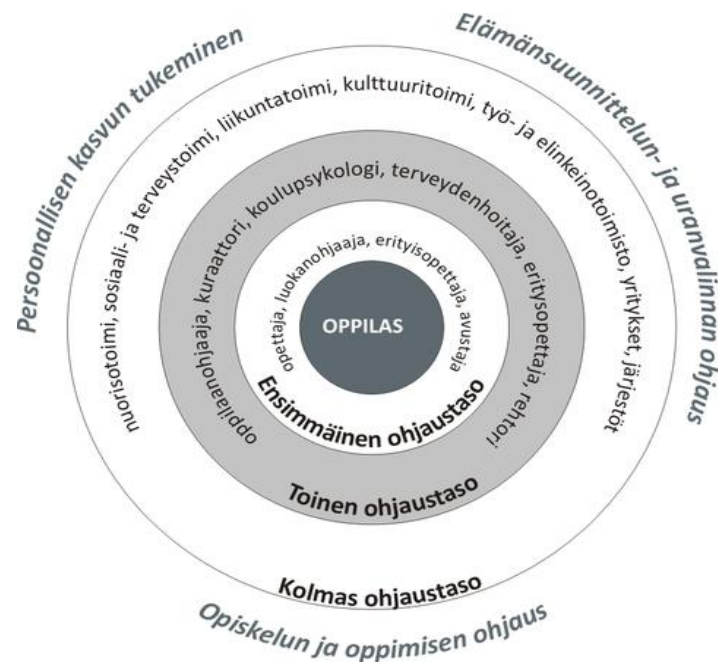
Peavyn (2006, 39–40) mukaan ohjauksen tulisi lisätä ohjattavan valinnanvapautta, mitä ohjaaja tukee niin, että ohjattava pystyisi kehittämään kykyjään parhaansa mukaan. Kaikkia niitä asioita, joita ihminen mielellään on tai joita hän mielellään tekee, voidaan nimittää hänen kyvyikseen. Jos ihmisen kehittymistä ja oppimista tuetaan, hänen valinnanvapautensa lisääntyy ja sitä kautta myös yleisempi henkilökohtainen vapaus lisääntyy.

Hyvän ohjauksen kulmakivinä Peavy (2006, 53) mainitsee erikseen yhteistoiminnan ja kunnioituksen. Nämä molemmat syntyvät dialogissa, johon kuuluu olennaisesti myös kuuntelu. Dialoginen kuuntelu puolestaan on Peavyn mukaan erinomainen keino rakentaa uudistavaa oppimista tukevaa ympäristöä. Uudistavassa oppimisessa uusien merkitysten, uusien tulkintojen ja uuden ymmärryksen nähdään syntyvän oppimiskokemusten tuloksena. (Peavy 2006, 81.) Uudet havainnot voivat muuttaa niitä tulkintoja, joita teemme aikaisemmista kokemuksistamme (Peavy 2006, 83).

2.5 Holistinen ohjausmalli

Uuden opetussuunnitelman perusteissa tuodaan esille monta kertaa ohjauksen holistisuus. Esimerkiksi oppimista ja koulunkäynnin tukea selvitettäessä opetussuunnitelman perusteissa todetaan: ”Jokaisen opettajan tehtävänä on ohjata tukea tarvitsevaa oppilasta koulunkäynnissä ja eri oppiaineiden opiskelussa. Ohjaus liittyy kaikkiin opetustilanteisiin, oppiaineisiin ja oppilaalle annettavaan arviointipalautteeseen. Ohjauksen tavoitteena on, että tukea tarvitsevan oppilaan itseluottamus, itsearviointi- ja oppimaan oppimisen taidot sekä kyky suunnitella tulevaisuuttaan vahvistuvat.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 62.)

Useissa tutkimuksissa (esim. Jääskelä ja Nissilä 2011) kuvaus perusopetuksen holistiseen sisältöön on otettu van Esbroeckin ja Wattsin (1998) ohjausmallista. Mallissa kaiken keskiössä on oppilas ja kaavio havainnollistaa paitsi ohjaukseen tarvittavat yhteistyöverkostot myös erilaiset yksilön



tarvitsemat tukimuodot. (Puukari & Parkkinen 2017, 37.)

Kuvio 1. Ohjaustyö peruskoulussa Van Esbroeckin & Wattsin (1998) oppilaskeskeisen holistisen ohjausmallin avulla jäsennettyä (Niemi 2011, 11).

Mallissa ohjaustoiminta on jaoteltu kolmeen sisältöalueeseen, jotka näkyvät myös opetussuunnitelman perusteissa selkeästi. Sisältöalueet eivät ole erillisiä, vaan usein päällekkäisiä ja samalla toisiaan tukevia. Alueet ovat kasvun ja kehityksen tukeminen, opiskelun ja oppimisen ohjaaminen sekä elämänsuunnittelun ja uravalinnan ohjaus. Malli sisältää myös toisen ulottuvuuden, jossa määritellään eri ohjaustasojen yhteistyöverkostot ja tämä ulottuvuus tukee vahvasti koko koulu ohjaa -ajattelua.

Kasvun ja kehityksen tukeminen tarkoittaa kaikkea sellaista psykososiaalista tukea, jolla autetaan yksilöä hänen henkilökohtaisissa kysymyksissään, kuten itsetuntokysymyksissä, jännittämisessä tai ihmissuhdeongelmissa. (Puukari & Parkkinen 2017, 38.) Kasvun ja kehityksen ohjaus on osallistumista nuoren ja ympäristön väliseen vuoropuheluun, ja sen keskeinen toimintamuoto on varhainen puuttuminen. (Niemi 2011, 25.)

Kasvun ja kehityksen ongelmien ennaltaehkäisyn tavoitteena on luoda myönteisen vuorovaikutuksen kulttuuria kouluyhteisössä. Ohjaustyön näkökulmasta ennaltaehkäisevä työ voidaan jakaa ryhmäyttämiseen, yhteistoimintaan ja minä-taitoihin. Ryhmäyttämisen avulla on tarkoitus suunnitelmallisesti kehittää yhteenkuuluvuuden tunnetta: hyvin toimivassa ryhmässä sen jäsenillä on positiivinen keskinäinen riippuvuus, ryhmän toiminta on vuorovaikutteista ja yksilöllä on vastuu ryhmän toiminnasta. (Niemi 2011, 26–27.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilas nähdään ainutlaatuisena yksilönä, jonka tulisi saada kokemuksia siitä, että häntä kuunnellaan, arvostetaan ja hänen hyvinvoinnistaan välitetään kouluyhteisössä. Oppiessaan oppilas rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja -katsomustaan sekä etsii paikkaansa maailmassa. Hän luo suhdetta itseensä, toisiin ihmisiin sekä ympäröivään yhteiskuntaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15.) Kaikessa tässä kehittämisessä olennaista on oppilaan saama rohkaiseva ohjaus, joka vahvistaa hänen uskoaan omiin mahdollisuuksiinsa ja samalla hän oppii ottamaan vastuuta opinnoistaan ja valinnoistaan.

Vuorovaikutustaidot ja omien vahvuuksien löytäminen ovat osa uuden opetussuunnitelman mukaisen toimintakulttuurin kehittämistä. Oppilaat nähdään osana yhteisöä, joka rohkaisee yrittämään, oppimaan virheistä ja hyödyntämään omia vahvuuksia. Hyvinvointia koulussa pyritään edistämään hyväksyvän ilmapiirin ja monipuolisen työskentelyn avulla (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 27).

Opiskelun ja oppimisen ohjaus auttaa oppilasta tunnistamaan omaa oppimisen tapaansa, kehittämään ja monipuolistamaan omaa oppimistaan sekä muodostamaan itsestään realistista ja positiivista kuvaa oppijana (Puukari & Parkkinen 2017, 38). Oppimisen lähtökohtana on pyrkimys ymmärtävään oppimiseen, jossa liitetään uudet oppimisen kokemukset aiempiin kokemuksiin. Ohjauksessa on mahdollista oppia antamaan aiemmin omaksutuille kokemuksille uusia, toimintaan vaikuttavia merkityksiä. Ohjaustyössä tulee ottaa huomioon oppilaan valmiudet ja kokemusmaailma. Asioiden järkeenkäypä selittäminen, itsearviointi sekä toimivien ja toimimattomien käytänteiden pohtiminen muodostavat ohjaustyön ytimen. (Niemi 2011, 24.)

Peruskoulussa oppilaita tulee ohjata tavoitteelliseen oppimiseen. Opetussuunnitelma perustuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija, joka oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia itsenäisesti sekä yhteistyössä muiden kanssa. Kun oppilasta ohjataan tiedostamaan omat oppimistapansa ja hän käyttää tätä tietoa oman oppimisensa edistämiseen, se luo pohjan tavoitteelliselle ja elinikäiselle oppimiselle. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17.)

Elämänsuunnittelun ja uravalinnan ohjaus auttaa yksilöä tunnistamaan omia arvojaan, kiinnostuksen kohteitaan, vahvuuksiaan, kehittämistarpeitaan ja muita tekijöitä, jotka auttavat häntä hahmottamaan jatko-opiskeluaan ja työelämäänsä sekä tekemään niitä koskevia päätöksiä. (Puukari & Parkkinen 2017, 38.)

Niemi (2011, 38) tiivistää kauniisti opettajan ohjaustyön olevan mahdollisuuksien luomista, tulevaisuuden toivon ylläpitämistä sekä voimavarojen tunnistamista ja hyödyntämistä. Hänen mielestään jokaisen oppilaan tulisi saada kokea ylpeyttä omien suoritustensa ja voimavarojensa mukaisista jatko-opintovaihtoehdoista.

Koko koulu ohjaa -ajattelun kannalta on olennaista, ketkä tätä kaikkea ohjausta ensisijaisesti tekevät. Koulu yhteisössä ohjausvastuu kuuluu ensimmäisellä tasolla opettajille, luokanohjaajalle, erityisopettajalle ja

mahdollisille avustajille. Oppilaan ensisijaisia tuen lähteitä ovat kuitenkin oma perhe ja läheiset ihmiset. Koulun arjessa opettajat näkevät oppilaitaan päivittäin ja osana opetustyötään ohjaavat oppilaita opiskeluun liittyvissä asioissa, tukevat oppilaiden kasvua ja kehitystä sekä tutustuttavat heitä työelämän mahdollisuuksiin opetuksen yhteydessä. (Sinkkonen, Puhakka & Meriläinen 2017, 202.)

Toisen ohjaustason muodostavat oppilaanohjaaja ja rehtori yhdessä muun oppilashuollollisen henkilöstön kanssa. Nämä asiantuntijat (esimerkiksi kuraattori, terveydenhoitaja, koulupsykologi ja erityisopettaja) ovat erikoistuneet yhteen tai useampaan ohjauksen sisältöalueeseen. Koulukuraattorien ja koulupsykologien tehtävät painottuvat usein psykososiaaliseen tukeen, erityisopettajan tehtävät opiskelun ja oppimisen ohjaamiseen, kun taas oppilaanohjaajan työssä ovat vahvasti mukana kaikki kolme sisältöaluetta. Etenkin erityistä tukea tarvitseville oppijoille on tärkeää, että tämän tason henkilöiden välinen yhteistyö sujuu saumattomasti. (Puukari & Parkkinen 2017, 38–39.)

Kolmanteen ohjaustasoon kuuluvat kaikki koulun ulkopuoliset eri ohjauksen sisältöalueisiin erikoistuneet asiantuntijat. Esimerkiksi yhteistyö työ- ja elinkeinoelämän kanssa laajentaa oppilaan näkemystä työelämästä osana aikuisuutta ja yhteiskunnan toimintaa (Niemi 2011, 36).

Parhaimmillaan holistinen ohjausmalli tarjoaa yhteisen ajattelutavan kaikille ohjaustyötä tekeville ammattilaisille. Tällöin se luo yhtenäisen toimintakulttuurin sekä edistää eri hallinnonalojen yhteistyötä ja alueellisten verkostojen muotoutumista.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimuskysymykset

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää peruskoulun oppilaanohjaajien kokemuksia koko koulu ohjaa -ajattelun toteutumisesta

heidän työyhteisöissään pääasiassa aineenopettajien toteuttamana. Haastattelujen avulla tarkoitukseni oli saada jonkinlaista kokonaiskuvaa siitä, missä vaiheessa eri kouluissa ollaan ohjauksen käytäntöjen kanssa ja kuinka oppilaanohjaajat kokevat yhteistyön lähinnä aineenopettajien kanssa toimivan.

Tässä tutkimuksessa etsin vastauksia seuraavaan kysymykseen:

Miten oppilaanohjaajat kokevat koko koulu ohjaa -ajattelun aineenopettajien toteuttamana, ja millaiset toimintatavat heidän kokemuksensa mukaan edistävät ohjausajattelun toteutumista?

Haastattelujen pohjana toimii holistinen oppimiskäsitys, joka määritellään valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Ohjausajattelun toteutumista peilataan niin ikään vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitettyihin ohjauksen kriteereihin.

3.2 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä ja haastattelujen toteutus

Tiesin heti tutkimukseni aiheen päätettyäni haluavani tehdä tutkimuksen haastattelujen perusteella, koska sillä tavalla saa monipuolisimman kuvan ihmisten kokemuksista tietyistä ilmiöistä. Olen tehnyt aiemminkin oppinnäytetyön, joka pohjautui osittain haastatteluihin ja pidin sitä hyvänä tapana lähteä selvittämään ihmisten kokemuksia jostain asiasta. Kun luin tarkemmin aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä, päädyin tekemään haastattelut teemahaastatteluina, koska halusin varmistaa haastateltavien pysyvän nimenomaan kokemuksien kuvaamisessa, eikä käsityksien.

Totesin hyvin pian puolistrukturoidun teemahaastattelun olevan sopivin tapa lähteä hankkimaan tutkimusaineistoa, koska siinä jokin haastattelun näkökulma on lyöty lukkoon, mutta silti se antaa vapauksia kerronnallisempaan suuntaan. Teemahaastattelulle on ominaista, että haastateltavilla on kokemuksia tietyntilanteista ja haastattelu

suunnataan näin ollen haastateltavien subjektiivisiin kokemuksiin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48.)

Koska olin kiinnostunut saamaan haastateltavien kokemusten ohella tietoa siitä, miten nämä kokemukset yhdistyvät uuden opetussuunnitelman ohjausajatteluun, valitsin teemoikseni holistiseen oppimiskäsitykseen perustuvat ohjauksen osa-alueet: opiskelun ja oppimisen ohjauksen, kasvun ja kehityksen ohjauksen sekä elämänsuunnittelun ja uravalinnan ohjauksen. Haastattelukysymykset löytyvät liitteestä 1.

Työstin haastattelukysymyksiäni niin, etteivät ne ohjailisi haastateltavia liikaa vastaamaan tietyllä tavalla pitäen perustana opetussuunnitelman ohjauksen periaatteet. Olin kiinnostunut tietämään, mikä rooli ohjaussuunnitelmalla on haastateltavien työyhteisön ohjausajattelussa, mutta en halunnut niitä tutkimukseni varsinaiseksi aineistoksi, koska en saanut niitä jokaiselta haastateltavalta, enkä olisi näin ollen pystynyt systemaattisesti vertailemaan niiden toteuttamista. Sen lisäksi niiden analysointi olisi vienyt tutkimusta kauemmas kokemuksellisuudesta.

Tutkimusaineistoni muodostuu seitsemästä peruskoulun oppilaanohjaajan haastattelusta, jotka tein 5.10.–29.11.2017. Tarkoitukseni oli tehdä haastattelut lokakuun loppuun mennessä, mutta kolme haastattelua siirtyi marraskuulle useista joko minuun tai haastateltavaan liittyvistä syistä. Kolme alun perin sopimaani haastattelua peruuntuivat aikataulullisten ongelmien takia, ja jouduin etsimään tilalle uudet haastateltavat. Haastattelujen määrän suhteen pidin mielessäni saturaation ajatuksen: kun aineisto alkaa toistaa itseään eikä haastatteluista ilmene enää mitään uutta, on aineisto todennäköisesti riittävä. (esim. Eskola & Vastamäki 2015, 41.)

Ensimmäiset kaksi haastateltavaa valitsin sen perusteella, että he olivat ennestään minulle tuttuja ja helposti tavoitettavissa. Loput viisi haastattelemaani oppilaanohjaajaa olivat minulle ennestään tuntemattomia, ja valitsin heidät ainoastaan joko koulun sijainnin tai koon perusteella. Viimeisimmän haastateltavan kanssa päädyin keskustelemaan ohjauksesta muussa yhteydessä ja pyysin häneltä sen jälkeen haastattelua, koska hän edusti

vielä erilaista koulua kuin aiemmat. Eskolan ja Vastamäen (2015, 28–29) mukaan haastateltavat suostuvat haastatteluun yleensä ainakin kolmesta syystä: tutkimushaastattelun kautta he saavat oman mielipiteensä esille, he haluavat jakaa kokemuksiaan, joista ehkä joku muukin voi hyötyä ja he ovat saattaneet osallistua tieteelliseen tutkimukseen aiemminkin ja heille on jäänyt siitä hyviä kokemuksia. Kolmen haastateltavani kanssa tuli puheeksi heidän motiivinsa osallistua haastatteluun, ja heille kaikille oli yhteistä se, että he pitivät ohjauksellista tutkimusta tärkeänä ja olivat jonkinlaisen tutkimuksen kanssa olleet tekemisissä viime vuosina.

Otin yhteyttä kaikkiin haastateltaviini ensin sähköpostitse, ja haastatteluajkojen sopiminen heidän kanssaan oli mutkatonta. Tein kahta lukuun ottamatta haastattelut oppilaanohjaajien omissa työhuoneissa joko heidän työpäivänsä aikana tai sen jälkeen ja kaksi oppilaanohjaajien kotona heidän aloitteestaan. Kaikki haastattelutilanteet olivat lähtökohtaisesti rauhallisia, vaikka kaksi haastattelua keskeytyikin ulkopuolisten tullessa tilaan hetkeksi.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 73) nostavat esille haastattelun erityispiirteitä ja painottavat sitä, miten tärkeää on antaa haastateltaville etukäteen tiedoksi vähintään haastattelun teema ja mielellään myös kysymykset. Aiheen tai kysymysten kertomiseen liittyy myös eettisyys, mutta toisaalta on hyvin loogista – kuten Tuomi ja Sarajärvikin toteavat –, etteivät ihmiset lupaudu haastateltaviksi tutkimukseen, elleivät he tiedä, mistä siinä on kyse. Omista haastateltavistani vain yksi pyysi etukäteen saada haastattelukysymykset, mutta hän tyytyi lopulta vain täsmennettyyn tutkimuskysymykseeni. Aiheen kerroin kaikille jo ensimmäisessä lähettämässäni haastattelupyynnössä, jossa samalla esittelin itseni, työtaustani sekä tutkimuksen tarkoituksen.

Valitsin haastateltavat oppilaanohjaajat niin, että heidän koulunsa oppilasmäärissä olisi eroja samoin kuin oppilaanohjaajien työvuosissa tai urataustoissa. Yksi valinnan peruste oli sijainti kahdesta näkökulmasta: halusin mukaan erilaisilla alueilla sijaitsevia kouluja ja minulle sijainniltaan helposti tavoitettavia. Halusin mukaan yläkouluja erikokoisilta paikkakunnilta, niin että

joillakin paikkakunnilla koulu oli ainoa yläkoulu ja joillakin yläkouluja sekä jatko-opiskelumahdollisuuksia oli monia. Kaikki oppilaanohjaajat olivat kuitenkin saaneet työhönsä pätevöittävän ohjaajakoulutuksen. Haastateltavien valinnassa oli keskeistä, että he ovat alansa ammattilaisia ja heillä on kokemusta tutkittavasta asiasta. Tämä laadullisen tutkimuksen kriteeri täyttyi tutkimuksessani hyvin; laadullisessa tutkimuksessa on hyvä muistaa kuitenkin se, ettei siinä olla tekemässä tilastollisia yleistyksiä, vaan annetaan jollain tavalla teoreettisesti mielekäs tulkinta tutkittavalla asialle. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86.)

Haastatelluista oppilaanohjaajista yksi työskentelee Keski-Suomessa ja loput kuusi pääkaupunkiseudulla tai sen läheisyydessä. Työkokemusta ohjauksesta haastattelemillani oppilaanohjaajilla oli kahdesta vuodesta reiluun kahteenkymmeneen vuoteen. Koulujen koot taas vaihtelivat noin 210 oppilaasta 650 oppilaaseen. Vain suurimmassa koulussa oli työsuhteessa kaksi oppilaanohjaajaa (Oppilaanohjaajan virkoja koululla oli 1,5 kpl).

Toteutin haastattelut nauhoittamalla ja tallentamalla ne puhelimeeni sekä kannettavaan tietokoneeseen. En tehnyt haastattelujen aikana muistiinpanoja, mutta saatoin kirjoittaa jonkin kysymyksen tai asian muistiin paperille, jotta muistaisin palata siihen haastattelun edetessä. Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja, joissa etenin pääasiassa tietyn haastattelurungon mukaan, mutta saatoin vaihtaa kysymysten järjestystä, jos haastateltava alkoi oma-aloitteisesti kertomaan jostain aiheesta. Haastattelijan tärkein tehtävä onkin varmistaa, että kaikki teemat tulevat läpikäytyiksi, järjestyksestä riippumatta (Eskola & Vastamäki 2015, 29). Tein tarkentavia kysymyksiä, kun se tuntui tarpeelliselta ja annoin keskustelun edetä ajoittain sivuraiteellekin haastattelurungostani, jos haastateltavalla oli joku asia, josta hän selkeästi halusi puhua. Ajallisesti lyhyin haastattelu kesti noin 47 minuuttia ja pisin haastattelu noin yksi ja puoli tuntia. Kolme haastattelua keskeytyi tai häiriintyi siitä, kun joku ulkopuolinen tuli tilaan, mutta en kokenut sen haittaavan haastattelujen etenemistä häiriötekijän poistuttua.

Oman tutkimukseni osalta voin olla samaa mieltä Tuomen ja Sarajärven (2009, 73) kanssa haastattelujen eduista tutkimusaineiston hankinnassa. Valitsin tutkimusmenetelmäkseni teemahaastattelun, jotta saan varmemmin vastauksia tutkimuskysymyksieni aihepiiriin, mutta etenin haastatteluissa kuitenkin joustavasti tehden tarkentavia kysymyksiä ja vaihdellen kysymysten järjestystä. Joissain tapauksissa havainnoin myös sitä, kuinka asiat sanotaan, mutta en kokenut sillä olevan merkitystä kuin muutamissa tapauksissa, joissa joko painotettiin jotain tiettyä sanaa tai asiasta olisi voinut saada eri käsityksen, mikäli asiaan liittyvä naurahdus olisi jätetty huomioimatta.

Muodostin haastattelukysymykseni perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ohjausajattelun pohjalta eli muokkasin kysymykseni niin, että saan kertomuksia liittyen holistisen ohjauksikäsitteen osa-alueisiin. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 75) toteavatkin, ettei teemahaastattelussa voi kysellä ihan mitä tahansa, koska kysymyksillä pyritään saamaan merkityksellisiä vastauksia tutkimustehtävään liittyen. Teemahaastattelu ja puoliavoimet kysymykset toimivat tässä tutkimuksessa hyvin, koska valitut teemat ovat keskeisiä oppilaanohjaajan työssä eikä niiden tulkitseminen haastateltavan näkökulmasta vaikuta tutkimuksen luotettavuuteen.

Litteroin haastattelut aika pian sitä mukaa kuin sain ne tehtyä, eli ensimmäiset oli litteroitu, kun seuraavia vasta suunnittelin. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 185) mukaan haastattelun laatua voidaan parantaa sillä, että se litteroidaan mahdollisimman nopeasti haastattelun tekemisen jälkeen. Pidän nopeaa litterointia hyvänä myös sen takia, että tajusin kiinnittää myöhemmissä haastatteluissa enemmän huomiota omaan tapaan kysyä asioita haastateltavilta. Ensimmäisissä haastatteluissa lähdin ennakkovalmisteluistani huolimatta joissain kohden johdattelemaan haastateltavaa turhan paljon tarkentavilla kysymyksilläni. Toinen kehitettävä asia haastattelijan roolissa oli kokemusten korostaminen. Huomasin monen haastateltavan lähtevän kertomaan ohjauksesta omasta näkökulmastaan ja omista käsityksistään lähtien, joten yritin painottaa kokemuksellista puolta, kun vastaukset lähtivät

niiltä osin sivuraiteille. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 112 sivua (fontti Calibri, kirjasinkoko 11, riviväli 1).

3.3 Fenomenologinen näkökulma tutkimuksen lähtökohtana

Lähtökohtana tutkimuksessani on fenomenologinen näkökulma, jota pyrin tuomaan esille tarkastelemalla sitä, miten oppilaanohjaajat itse tulkitsevat ilmiönä koko koulu ohjaa -ajatusta omien kokemustensa pohjalta ja millaisia merkityksiä he sille antavat. Jos olisin haastatellut rehtoreita, erityisopettajia tai aineenopettajia, olisin saanut varmasti erilaisia näkökulmia koko koulun ohjaukseen heidän omien kokemustensa myötä. Vaikka opetussuunnitelma antaa raamit koko koulu ohjaa -ajattelun toteuttamiseen, jokainen tarkastelee sitä omasta roolistaan käsin: rehtorin tai aineenopettajan perustehtävä on lähtökohdiltaan erilainen kuin opinto-ohjaajan, vaikka kaikilla onkin oletuksena keskiössä oppilas. (Laine 2015, 30.)

Oma tutkimukseni asettuu hermeneuttis-fenomenologiseen tutkimusperinteeseen, koska tarkoitus on ymmärtää haastateltavien ilmiölle antamia merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35). Tutkija päätyy siis tekemään tulkintoja jostain asiasta, joka jo tiedostetaan, mutta jota ei ehkä ole nimetty. Fenomenologian näkökulmasta ihmisten suhtautuminen ympäröivään maailmaan on intentionaalinen eli kaikki kokemamme merkitsee meille jotain, emmekä pysty suhtautumaan ympäröivään maailmaan täysin neutraalisti. Havaintomme ympäristöstä määräytyvät sen mukaan, mikä on pyrkimyksemme, uskomme tai kiinnostuksen kohteemme, ja näiden mukaan myös toimimme arjessa. Tähän tutkimukseen soveltuu hyvin fenomenologinen ajatus siitä, miten kaikkeen liittyy merkityksiä, joita me luomme osana yhteisöä ja suhteessa toisiin. (Laine 2015, 31.) Tutkimuksessani fenomenologia toimii selittävänä tekijänä sille, millaisia merkityksiä yksittäiset havainnoijat luovat ilmiölle, jolle auktoriteetit ovat antaneet tietyt reunaehdot, mutta toteutus lähtee lopulta yhteisöstä, sen rakenteista ja on yhteisöön kuuluvien jäsenten summa.

Tutkimuksessa on tärkeää huomioida metodologisissa ratkaisuissa tutkijan suhde tutkittavaan aiheeseen ja aineistoon. Laine (2015, 35–36) korostaa tutkijan itsekriittisyyttä ja reflektointia tutkimuksen eri vaiheissa, jotta tutkijan ennakko-oletukset eivät tule tutkimuksen ja aineiston väliin. Tunnistan tämän tärkeänä osana omaa tutkimustani, jossa koko koulu ohjaa -ajattelu on kuitenkin kuulunut työnkuvaani aineenopettajan näkökulmasta. Olennaista on siis pyrkiä etäännyttämään itsensä spontaanista tulkinnasta ja pysähtyä etsimään nimenomaan toisen omaa, erityislaatuista, koettua suhdetta tutkittavaan asiaan.

Jo haastattelukysymyksiä muotoillessani pidin haastavana sitä, että saan pidettyä tutkimuksen fokuksen oppilaanohjaajien omissa kokemuksissa eikä käsityksissä tai mielipiteissä. Laine (2015, 41) osoittaa käsitysten ja kokemusten välisen dilemman mm. siinä, miten käsityksemme ei aina pohjaudu kokemuksiimme. Käsityksemme saattavat olla opittuja tulkintoja, jotka olemme saaneet erilaisista ihmisyyhteisöistä kasvatuksen ja opetuksen tai kaiken viestinnän kautta. Käsitykset eivät siis välttämättä pohjaudu mihinkään yksilön käyttämään toimintatapaan, mikä tekisi niistä vasta fenomenologisesti kiinnostavia.

3.4 Aineiston analyysi

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi sopi tutkimukseen hyvin, koska haastatteluista oli luontevaa etsiä analyysiyksiköitä, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin. Analyysiyksiköiden löytämisen jälkeen tein alkuperäisistä ilmaisuista pelkistettyjä, ja sen jälkeen aloin teemoitella niitä eri alaluokkiin. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 110) käyttävät teoksessaan käsitteiden ryhmittelystä nimitystä alaluokka, alaluokkien ryhmittelystä nimitystä yläluokka. Yläluokat he yhdistelevät pääluokiksi ja ne edelleen yhdistäviksi luokiksi.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 124) muistuttavat, ettei jokainen tutkimus välttämättä noudata samaa sisällönanalyysin mallia ja luokkien yhdistelyssä

saattaa jäädä puuttumaan esimerkiksi alaluokat tai yläluokat. Sisällönanalyysissa on siis monia vaihtoehtoisia malleja ja variaatioita, ja kategorioiden syntyminen on vain yksi sisällönanalyysin teoreettinen malli.

Koko koulu ohjaa -ajattelua voidaan yhtäältä tulkita myös merkitysrakenteiden kautta. (esim. Moilanen ja Räihä 2015, 54) Lähtökohdaksi voisi ottaa esimerkiksi ohjauksen merkityksen ymmärtämisen kouluyhteisöissä. Ohjaukselle annetaan tietynlainen kaikkia velvoittava tai ohjaileva merkitys valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa, mutta eri alueilla ja erilaisissa kunnissa sekä kouluissa sitä tulkitaan eri tavalla. Kouluissa rehtorit, oppilaanohjaajat ja aineenopettajat luovat taas omia merkityksiään ohjaukselle omista lähtökohdistaan käsin. Haastatteluaineistosta nousee esille jonkin verran niin tiedostettuja kuin tiedostamattomia merkityksiä ohjauksesta, jotka liittyvät yksilötasoon tai yhteisölliseen tasoon.

Tutkimukseni eteni laadullisen tutkimuksen analyysin perusrungon mukaan (esim. Laine 2015, Tuomi & Sarajärvi 2009), eli haastattelujen äänittämisen jälkeen litteroin ne melko pian. Sen jälkeen lähdin lukemaan aineistoa uudestaan ja aloin poimia sieltä asioita, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiini.

Aineistosta nousi monia mielenkiintoisia aiheita, mutta pysyttelin ohjeistuksen mukaisesti rajaamassani aiheessa tarkoitukseni kertoa siitä mahdollisuuksien mukaan kaikki, mitä irti saan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92). Pidän avainajatuksena, että analyysiyksiköt eivät ole ennalta määrättyjä vaan valikoituvat aineistosta tarkoituksen tai tehtävänasettelun mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.) Samaa asiaa korostavat myös Auerbach ja Silverstein (2003, 37–38) eli kaikkea aineistoa ei ole tarkoitukseen käyttänyt tutkimuksessa, vaan sieltä etsitään niitä ilmaisuja, jotka vastaavat tutkimuskysymykseen.

Tutkijan oma käsitys aiheesta täytyy pystyä perustelemaan aineiston avulla: omat kiinnostuksen kohteet tutkimuskysymysten perusteella voivat olla aivan erilaisia verrattuna haastateltavien esille nostamiin asioihin. Haastateltavien esille nostamia asioita ei tule sivuuttaa omien

tutkimusintressien perusteella, jos haluaa osoittaa aidosti olevansa kiinnostunut haastateltavien tuottamasta kertomuksesta. (Auerbach & Silverstein 2003, 33.)

Lähdin tutkimuksessani aineistolähtöisen lähestymistavan mukaisesti etsimään aineistosta teemoja, joista haastateltavat puhuvat ja jotka osittain olin jo teemoittanut omien haastattelukysymysteni kautta. Jätin kuitenkin syrjään tässä vaiheessa haastattelukysymyksissäni tekemäni jaottelun holistisen mallin mukaan. Tärkeintä oli löytää merkityksiä, joita haastateltavat antavat aineiston eri teemoille.

Teemojen etsimisen jälkeen täsmensin niiden merkityssisältöä. (esim. Moilanen & Rähä 2015, 61.) Lähdin toteuttamaan muun muassa Auerbachin ja Silversteinin (2003, 47) esittelemää yksinkertaista tapaa, jossa lähdetään lukemaan tekstiä tutkimuskysymyksen näkökulmasta ja samalla alleviivataan ne asiat, joiden ajatellaan liittyvän tutkimukseen. Lopuksi kopioidaan vain alleviivatut osiot erilliseen tiedostoon ja luodaan jokaiselle haastateltavalle oma tiedosto vielä tässä vaiheessa.

Teemoittamisessa keskeisintä on pysyä uskollisena tekstile, eikä tutkija saa lähteä etsimään merkityksiä sieltä, missä niitä ei ole; koko ajan on tarkasteltava mahdollisia ristiriitoja tulkintojen välillä sekä arvioida konstruoitujen merkitysten pätevyyttä. Lopulta pyrkimyksenä on rakentaa mahdollisimman johdonmukainen merkitysten verkosto. (Moilanen & Rähä 2015, 62.)

Auerbach ja Silverstein (2003, 60–65) antavat selkeän yksityiskohtaisia esimerkkejä, miten aineiston analysoimisessa kannattaa edetä. Kun siis alkuperäisestä aineistosta on löydetty tutkimuskysymyksiin liittyvät analyysiyksiköt, niitä aletaan teemoitella alaluokkien ryhmiksi. Ryhmät muotoutuvat sen perusteella, mitkä ajatukset toistuvat joko saman haastateltavan kertomuksessa useaan kertaan tai usean haastateltavan kertomuksissa. Auerbachin ja Silversteinin mukaan aineistosta nousevia toistuvia ideoita eli käytännössä alaluokkia olisi hyvä olla noin 40–80. He muistuttavat myös siitä, että mikäli joku aihe toistuu useassa haastattelussa, se

on hyvä ottaa aineistosta talteen, vaikka se ei vastaisi tutkimuskysymykseen, koska se voi kuitenkin olla tutkimuksen kannalta olennainen.

Omasta haastatteluaineistostani poimin kultakin haastateltavalta 34–60 analyysiyksikköä, jotka yhdistin 45 erilaiseen alaluokkien ryhmään. Aloitin tekemään teemoittelua kopioimalla haastatteluista analyysiyksiköt omiin tiedostoihinsa, mutta koin tavan lopulta hankalaksi. Päädyin lopulta perinteisempään ja manuaaliseen toimintatapaan, eli leikkasin tulostetuista papereista kunkin analyysiyksikön omaksi kokonaisuudekseen, kirjoitin erilliselle paperille tutkimuskysymykseni silmäilläkseni sitä teemoittelun jokaisessa vaiheessa ja aloin lajitella analyysiyksiköitä paperisuikale kerrallaan yhteisiin teemoihin samalla, kun joka kerta mietin, mitä analyysiyksikkö kertoo tutkittavasta asiasta. Näin sain muodostettua joukon alaluokkia, jotka sitten etsin alkuperäisistä haastatteluista ja ryhmittelin tekstinkäsittelyohjelman tiedostoiksi.

Kun alaluokat on löydetty, Auerbach ja Silverstein (2003, 65–73) kehottavat jatkamaan alaluokkien ryhmittelyä yläluokiksi samaan tapaan kuin edellisessä analyysivaiheessa, eli jälleen ryhmitellään toisiinsa liittyviä ideoita. Tässä vaiheessa heidän mukaansa sopiva ryhmien määrä olisi 10–20, niin että jokaisessa yläluokassa olisi 3–4 ideaa alaluokasta. Lopuksi yläluokat nimetään jälleen niitä yhdistävien ideoiden mukaan. Omat alaluokkani yhdistin 13 erilaiseen yläluokkaan.

Prosessissa lähestytään koko ajan tutkimuskysymysten ydintä, joten seuraava vaihe on yhdistellä yläluokat pääluokiksi abstraktimpien ajatusten perusteella, jotta niistä saadaan tutkimuksen teoreettinen konstruktio. Viimeistään tässä vaiheessa täytyy siis ajatella aineistoa sen ulkopuolelta käsin. Tässä vaiheessa aineistosta tulisi olla jo syvempi ymmärrys, koska siitä on nähtävillä, miten valittu aineisto liittyy laajempaan teoriaan. Tutkijan tulee nyt luoda joko omia teorioita tutkimusaiheesta tai liittää se johonkin jo olemassa olevaan teoriaan. (Auerbach & Silverstein 2003, 67–68.) Omasta tutkimuksestani löytyi kolme pääluokkaa. Esimerkki luokittelun etenemisestä löytyy liitteestä 2.

Viimeinen vaihe aineiston analyysissä on luoda teoreettinen narratiivi haastattelijoiden tuottamasta aineistosta teoreettisen konstruktion kautta. Konstruktiosta on siis tässä vaiheessa luotava jollain tasolla henkilökohtainen tarina, joka kuvaa haastateltujen todellisia kokemuksia, mutta kuitenkin tieteellisestä teoriasta käsin. (Auerbach & Silverstein 2003, 40; 73.)

3.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullista tutkimusta arvioitaessa huomiota kiinnitetään tutkijan toimintaan, valintoihin ja tulkintoihin, joten näin ollen koko tutkimusprosessi on arvioinnin kohteena (Eskola ja Suoranta 1998, 210). Olen avannut alaluvuissa 3.2 ja 3.4 tutkimusprosessin etenemistä erityisesti haastattelujen ja aineiston järjestämisen osalta.

Etenkin laadullisen tutkimuksen aineistonkeruun yhteydessä voidaan puhua tarkoituksenmukaisesta otannasta, joka tarkoittaa sitä, miten haastateltavat on valittu sillä tavoin, että he edustavat mahdollisimman hyvin keruun kohteena olevaa aineistoa ja heillä olisi siitä mahdollisimman paljon sanottavaa, kokemusta tai tietoa. Tutkimuksen uskottavuutta lisää perusteltu haastateltavien valinta. (Rubin & Rubin 2005, 64.)

Tutkimukseni haastateltavien valinnassa käytin mahdollisimman monia vaihtelevuutta tarjoavia kriteerejä ja onnistuin hyvin valitsemaan haastateltaviksi sellaiset henkilöt, joilla oli monipuolista kokemusta tarkastelun kohteena olleesta ohjaustyöstä. Haastateltavien määrä oli tutkimuskysymyksen kannalta riittävä, sillä aineiston kylläntyminen ja toistuvuus näkyi kerätyssä aineistossa. Lisäksi laadullinen tutkimus ei vaadikaan erityisen laajaa otantaa, sillä tarkoitus ei ole tehdä yleistyksiä, vaan luoda syvempi käsitys tutkittavaan aiheeseen.

Tiesin haastattelun olevan vaativa menetelmä, koska se edellyttää tutkijalta jokapäiväisiä keskustelutaitoja vaativampien vuorovaikutuksen, keskustelun hallinnan ja havainnoinnin taitoja, mutta näin sen parhaimmaksi

tavaksi saada tietoa haluamastani aiheesta: kyselytutkimuksella en olisi todennäköisesti saanut riittävän laajoja ja monipuolisia vastauksia.

Tutkijan on tärkeää osata muotoilla haastattelukysymyksensä harkiten, kuunnella herkästi, reagoida haastateltavan puheisiin ja mahdollisesti houkutella jatkokysymyksillä haastateltavaa kertomaan lisää. (Rubin & Rubin 2005, 12–13.) Haastattelukysymyksien tekemiseen sain tukea ja näkökulmia graduseminaarini osallistujilta sekä ohjaajaltani ja onnistuin mielestäni hyvin johdattelemaan jatkokysymyksillä haastateltavista lisää kertomuksia kokemuksista. Joissain haastatteluissa olisi ollut tarpeen muistuttaa haastateltavaa puhumaan enemmän koko koulun ohjausajattelusta eikä vain omastaan, mutta nämä tutkimuskysymykseen vastaamattomat kohdat oli helppo jättää tutkimuksesta pois.

Teemahaastattelu ei ole Laineen (2015, 39) mukaan kaikista otollisin fenomenologiselle tutkimukselle, vaan hän korostaa avoimen haastattelun merkitystä. Joissain kohden haastatteluteemani olivat ehkä liian strukturoituja fenomenologiaa ajatellen ja saattoivat pohjautua enemmän haastateltavien käsityksiin ja mielipiteisiin. Laine osoittaa kokemusten ja käsitysten välisen ongelman artikkelissaan (2015, 40–41), joten aineistoa analysoidessa oli tärkeää olla sekoittamatta käsityksiin perustuvaa tulkintaa fenomenologiaan.

Merkitysten tulkinnassa rikkaasta ja monipuolisesta aineistosta on hyötyä, mutta tutkijan täytyy olla tarkkana siinä, miten hän haastattelukysymyksillään ilmentää tavoitettaan saada selville haastateltavan kokemuksia tai käsityksiä. Moilanen ja Räihä (2015, 60) tuovat esille sen, ettei molempia välttämättä pysty tutkimaan samasta aineistosta, koska niiden erottaminen on hyvin hienovaraista ja mahdollisesti monimutkaista: kokemukset ovat hetkellisiä ja usein kielellisen ilmaisun ulottumattomissa, kun taas käsitykset ovat tutkimuskohteena pysyvämpiä ja kielellisiä, mutta osittain myös tiedostamattomia.

Tiedostin jo tutkimuksen aihetta valitessani, että omat ennakkokäsitykseni saattavat vaikuttaa analyysiini, koska tutkin kuitenkin ilmiötä, johon minulla on tiivis omakohtainen kosketus oman päivätyöni kautta, vaikka en

työskentelekään oppilaanohjaajana. Minulla oli siis jo valmiiksi jonkinlainen näkemys siitä, miten itse saattaisin oppilaanohjaajana suhtautua koko koulu ohjaa -ajatteluun. Ennakko-oletukseni oli kuitenkin lähinnä se, että kouluissa ollaan hyvin eri vaiheissa koko koulu ohjaa -ajattelun toteuttamisessa ja oppilaanohjaajat näkevät varmasti aineenopettajien osallistumisen hyvin eri tavoin eli ennakkokäsitykseni liikkuvat hyvin yleisellä tasolla. En siis usko, että omat käsitykseni aiheesta ovat vaikuttaneet vääristävällä tavalla tutkimuksen analyysiin. Tuomi ja Sarajärvin (2009, 96) pohtivat tätä aineistolähtöisen tutkimuksen ongelmaa jonkin verran.

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin apuna voi käyttää esimerkiksi käsitteitä uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus (Eskola & Suoranta 1998, 210). Uskottavuuteen pyrin tutkimuksessani sillä, että tulkintani vastaavat mahdollisimman hyvin haastateltavina olleiden käsityksiä tutkittavasta asiasta ja siirrettävyys puolestaan näkyy tutkimustulosten sovellettavuutena tai siirrettävyytenä toiseen toimintaympäristöön. Tutkimuksen varmuuteen liittyviä tutkimuksen tekemisen ennakkoehtoja pohdin jo luvussa 3 ja vahvistuvuutta tutkimukseen tuo tulosten verrattavuus muihin samankaltaisiin tuloksiin muissa tutkimuksissa. (Eskola & Suoranta 1998, 210.) Aiheeni on erityisen ajankohtainen, koska sen tarkastelu perustuu vasta vuonna 2016 voimaan tulleen uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden vaatimuksiin.

Tutkimukseni eettisyyden kannalta keskeisiä ovat haastatteluihin liittyvät eettiset näkökohdat. Hirsjärvi ja Hurme (2009, 20–21) korostavat haastatteluiden näkökulmasta tutkittavien henkilöiden suostumusta, tietojen luottamuksellisuutta ja yksityisyyden suojaamista raportoinnissa. Oman tutkimukseni osalta haastateltavilla oli mahdollisuus kieltäytyä haastattelusta halutessaan ja jotkut niin tekivätkin. Kerroin heille jo heti ensimmäisessä yhteydenottoviestissäni, mihin tarkoitukseen haastattelu tulee ja vakuutin, että haastateltavien anonymiteetti säilyy tutkimustuloksia analysoitaessa. Tämän vuoksi haastattelujen tai sitaattien yhteydessä ei ole mainittu haastateltavien kotikaupunkia sen enempää kuin sukupuolta tai työpaikkaa. Haastattelujen

toteutusta kuvatessani esittelin yleisemmällä tasolla, miltä alueelta haastateltavien opinto-ohjaajien koulut ovat, mutta anonymiteetti säilyy silti läpi tutkimuksen. Haastattelujen nauhoitteet sekä litterointimateriaali ovat olleet vain omassa käytössäni, eikä niitä tulla käyttämään muuhun tarkoitukseen kuin tähän tutkimukseen.

Olen noudattanut tutkimuksessani tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja eli rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.) Avoimuuteen ja huolellisuuteen olen tutkimuksessani paneutunut mm. tutkimustulosten esittelyssä sekä haastattelujen toteutuksen kuvailussa. En pyytänyt haastateltavilta erikseen tutkimuslupia eivätkä he niitä vaatineet, mitä pidän myös luottamuksen osoituksena tutkimustani kohtaan. Joissain haastatteluissa haastateltavat kertoivat sellaisiakin asioita, jotka pyysivät jälkikäteen jättämään varsinaisesta tutkimuksesta pois ja näin toiminkin.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeen (2012, 6) mukaan olen ottanut muiden tutkijoiden työn ja saavutuksen huomioon niin, että olen kunnioittanut heidän työtään ja viitannut heidän julkaisuihinsa asianmukaisella tavalla. Olen kiinnittänyt erityistä huolellisuutta siihen, että erotan oman tulkintani jonkun jo aiemmin tekemistä päätelmistä tai tutkimustuloksista. Tätä olen varmistanut muun muassa luetuttamalla työtäni sen eri vaiheissa muilla samaan alaan perehtyneillä asiantuntijoilla.

4 TUTKIMUSTULOKSET: KOKO KOULU OHJAA

Olen jakanut aineiston analyysissä muodostuneet yläluokat kolmeen eri pääkategoriaan. Luvussa 4.1 tarkastelen sitä, millä tavalla oppilaanohjaajat kokevat oman tehtävänsä suhteessa koko koulun ohjausajatteluun ja -toimintaan. Luvussa 4.2 ohjaus näyttäytyy koulun toimintakulttuurin ja

rakenteiden kautta erilaisena yhteistyönä. Lopuksi luvussa 4.3 tarkastelun kohteena on aineenopettajan toteuttama ohjaus sellaisena kuin haastattelemani oppilaanohjaajat sen kokivat.

4.1 Oppilaanohjaajan vastuullinen rooli koko koulun ohjausajattelussa

Oppilaanohjaaja

- neuvoo opettajia uravalinnoista, ammateista ja jatko-opinnoista puhumisessa
- tuo ohjausta yleisesti esille työyhteisössä
- osallistuu yhteistyössä luokanohjaajan tehtävän toteuttamiseen ja kehittämiseen
- tekee ehdotuksia tai neuvoo opettajia oppimiseen liittyvissä asioissa
- haluaa auttaa opettajia ohjauksessa
- hoitaa annettuna tiettyjä ohjauksen tehtäviä

Oppilaanohjaajan roolin pohjana tulisi olla perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaiden kasvun ja kehityksen monipuolinen edistäminen. Ohjauksen avulla oppilailla on mahdollisuus oppia tiedostamaan omat vaikutusmahdollisuutensa elämänsä suunnitteluun ja päätöksentekoon. Oppilaanohjaus yhdistää koulua yhteiskuntaan ja työelämään, ja sitä toteutetaan niin huoltajien kanssa kuin opettajien välisellä ja oppilaanohjaajien keskinäisellä yhteistyöllä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 442.)

Oppilaanohjaajan sekä koulun muiden toimijoiden rooli ja vastuu ohjauksessa tulisi olla kirjoitettuna koulun ohjaussuunnitelmaan. Tämän lisäksi ohjaussuunnitelmassa kuvataan oppilaanohjauksen järjestämisen rakenteet, toimintatavat sekä monialaiset verkostot, joita tarvitaan ohjauksen tavoitteiden toteuttamisessa. Suunnitelmaan kirjataan kodin ja koulun ohjausyhteistyön muodot, koulun työelämäyhteistyö sekä työelämään tutustumisen järjestelyt. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 442.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden aikana todettiin oppilaanohjaajalla olevan pääsääntöisesti merkittävä rooli oppilaanohjauksen toteuttajana. Rooliin kuului paljon yhteistyötä niin koulun sisällä kuin ulkopuolellakin. Keskeisimmät oppilaanohjaajan yhteistyötahot olivat luokanohjaajat, aineenopettajat, erityisopettajat, oppilashuolto, kodit, toisen asteen oppilaitokset, työelämä sekä työvoimatoimistojen ammatinvalinnanohjaus. Jos yhteistyötä pohdittiin erikseen koulun opetussuunnitelmassa, välittyi kuva siitä, että yhteistyö on koko kouluyhteisön tehtävä ja sisältöjä voidaan helposti integroida muihin oppiaineisiin. (Koskinen 2011, 113.)

Oppilaanohjaajan ohjausvastuu tarkoittaa sitä, että hän vastaa oppilaiden jatko-opiskelusuunnitelmista, yhteishakuun osallistumisesta, tukee ja auttaa valinta- ja päätöksentekotilanteissa, osallistuu koulun oppilashuoltoon, ohjaa ja tukee koulutuksen nivelvaiheissa, seuraa, tukee ja tarvittaessa ohjaa oppilaiden koulunkäyntiä yhteistyössä luokanvalvojien, aineenopettajien ja oppilashuoltoon kuuluvien henkilöiden kanssa ja ottaa tarvittaessa yhteyttä oppilaan huoltajaan. (Väyrynen 2011, 122.)

Tutkimusaineistossa oppilaanohjaajan rooli korostui opettajia neuvovana sekä yhteistyötä kehittävänä. Oppilaanohjaaja näyttäytyi aloitteellisena ja ohjausilmapiiriä ylläpitävänä henkilönä, joka onnistuu muodostamaan luottamuksellisia ja molemminpuoliseen arvostukseen perustuvia suhteita aineenopettajiin. Oppilaanohjaajan neuvontaroolin motiivina on halu auttaa opettajia ja sitä kautta oppilaita saamaan enemmän ohjausta.

4.1.1 Oppilaanohjaaja neuvonantajana

Haastatteluissani esille tulleet kuvaukset oppilaanohjaajan tehtäväkentästä tukeutuvat hyvin oppilaanohjauksen opetussuunnitelmaan ja kertovat osaltaan siitä, miten laaja oppilaanohjaajien tehtäväkenttä voi peruskoulussa olla suhteessa ohjausajatteluun koko koulun tehtävänä. Ohjaus tukeutuu edelleen hyvin paljon oppilaanohjaajan tekemään työhön.

Suuri osa haastattemieni oppilaanohjaajien ja aineenopettajien välistä yhteistyötä on erilaisten ohjauksellisten vinkkien jakaminen aineenopettajille. Haastattelujen perusteella oppilaanohjaajat jakavat neuvoja ja ehdotuksia niin oppimiseen, uravalintoihin kuin kasvuun ja kehitykseenkin liittyen. Esimerkiksi uraohjaukseen liittyen kyseessä on usein tilanne, jossa opettaja on epävarma siitä, mitä hänen täytyisi kertoa oppilaille oman alansa työllistymismahdollisuuksista ja hän hakee tukea siihen oppilaanohjaajalta. Oppilaanohjaaja muistuttaa myös usein opettajia kertomaan omia uratarinoitaan nuorille.

”Sit mä oon semmosta ehdottanu, en tiiä kuin paljo se on toteutunu, mut musta ois ihan kiva, jos aineenopettajat kertois omia uratarinoitaan joskus noille oppilaille, et miten heistä tuli juuri vaikka fysiikan opettaja tai muuta.” Opo 1

Kylkilahden tutkimuksessa kollegiaalisen työyhteisön rakentamisesta tutkimuksen kohteena olleet opettajat näkivät ihannetilanteessa ideoiden, vinkkien ja osaamisen jakamisen kehittävän opettajan ammattitaitoa. (Kylkilahti 2016, 45.)

Jatko-opinto- ja uraohjaus

Nykypäivän monimuotoistuvassa yhteiskunnassa on tarjolla niin paljon koulutus- ja uravalintoja, että oppilaanohjaajilla ja opettajilla on vaikeuksia hallita niitä edes kohtuullisesti. Nuoret saattavat kyseenalaistaa tai sivuuttaa koulun asiantuntemusta ja mukautuvat mielipiteidensä muotoutumisessa esimerkiksi kavereihinsa tai sosiaaliseen mediaan. Tämän takia on olennaisen tärkeää, että koulun kaikki aikuiset tekevät yhteistä työtä ja esittelevät eri ammattialoja. (Atjonen 2011, 43.)

Haastattelujen perusteella hyvin usein ammatinvalintaan liittyvät ohjaustehtävät osoitetaan oppilaanohjaajalle, jonka perustehtävään niiden ajatellaan kuuluvan. Myös vanhemmat ottavat usein suoraan yhteyttä oppilaanohjaajaan luokanvalvojan sijaan, jos heitä askarruttavat nuoren urahaaveisiin tai jatko-opintoihin liittyvät asiat.

Haastateltavat eivät oleta, että opettajat pystyisivät kertomaan laajasti tai ajantasaisesti jonkun tietyn alan trendejä tai työllisyystilastoja, sillä oppilaanohjaajat ajattelevat sen olevan pääasiassa heidän tehtävänsä. Opettajien olisi hyvä kuitenkin kertoa omista kokemuksistaan työelämässä - myös omista kesätyökokemuksistaan tai työelämään tutustumisjaksoistaan - ja miten he ovat päätyneet opettajiksi. Toisaalta opetussuunnitelman perusteissa edellytetään opettajilta ajantasaisen tiedon hyödyntämistä opetuksessaan jatko-opintoihin, työelämään ja työtehtäviin sekä niissä tapahtuviin muutoksiin liittyen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 442).

Jo opetussuunnitelman perusteella opettajien pitäisi kyetä linkittämään oma oppiaineensa työelämään ja sen tarpeisiin, mutta monet haastattelemistani oppilaanohjaajista eivät tieneet, tekevätkö opettajat tällaista ohjausta, koska asiasta ei ole keskusteltu ja opettajien työ on perinteisesti ollut niin itsenäistä, etteivät oppilaanohjaajat ole katsoneet voivansa puuttua siihen. Oppilaanohjaajat luottavat siihen, että opettajat ottavat aineensa yhteyden työelämään puheeksi, koska se on etenkin oppilaanohjaajille itsestään selvä asia.

” Jotenkin sitäkin miettii niin itsestänselvyytenä, et hei tottakai se kuuluu siihen aineeseen ja tottakai jokaisen aineenopettajan pitäis jotenkin ekanakin viiä sitä omaa oppiainettaan niinku arkeen, siihen ruohonjuuritasolle, että me opiskellaan nyt tätä koska, ja sä tarviit näissä tilanteissa.” Opo 6

Ainoastaan yksi haastatelluista kertoi ehdottelevansa opettajille lukion opiskelutapojen tai ainesisältöjen esille ottamista omilla oppitunneillaan (yläkoulun kanssa samassa rakennuksessa sijaitsee lukio). Toiset haastatellut eivät yksilöineet jatko-opintojen ohjausta näin tarkasti, vaan liittivät sen lähinnä opettajan urapolusta kertomiseen.

Oppimisen tukeminen ja ohjaaminen

Oppilaiden oppimisen tukemiseen liittyvissä asioissa haastateltavien kokemukset jakaantuivat selkeästi: toiset keskustelevat paljonkin opettajien kanssa oppimisen ohjauksesta ja toiset taas eivät tehneet asian suhteen juuri

mitään yhteistyötä opettajien kanssa. Heidän perusteluistaan ei tullut esille, tekevätkö opettajat oppimisen tukemisessa sen sijaan pääasiassa yhteistyötä erityisopettajan kanssa.

Oppilaanohjaajan rooli oppimisen ohjaamisen tukemisessa on haastateltavien mukaan yleensä joko sitä, että hän käy kertomassa ideoitaan esimerkiksi aineryhmissä, ehdottaa yhteistyötä oppimistekniikoiden opettamisessa tai sitten opettajat tulevat kysymään häneltä neuvoa, etenkin nyt uuden opetussuunnitelman myötä arviointiin tai laaja-alaisen osaamiseen liittyen.

Haastateltavat näkevät ohjauksellisen tilanteen usein yksittäisen oppilaan näkökulmasta ja he auttavatkin opettajaa silloin, jos jonkun oppilaan opiskelusuoritukset alkavat olla kovin heikkoja, jos he huomaavat oppilaan mahdollisesti hyötyvän jostain opiskelua tukevasta keinosta, kuten äänikirjasta tai jos opettaja muuten tulkitsee oppilaan tarvitsevan ohjauksellista keskustelua. Usein yleiseen oppimisen tukemiseen liittyvät haasteet kuuluvat luokanvalvojan tehtäviin, eivätkä ne välttämättä päädy oppilaanohjaajan hoidettaviksi, ellei oppilaanohjaajalla ole kouluyhteisössä sellaista roolia, jossa hän on tavallisesti käytettävissä yhteistyöhön tällaisissa asioissa – joka koulussa näin ei ole.

”Ja sit tulee just ottaan yhteyttä, muutaman kerran on mulle vinkannu sellasista oppilaista, jotka mä en ois osannu ihan sillä tavalla arvata, et vaikka kasiluokkalaisesta, jota on itte pitäny, et no sillä on varmaan asiat ihan ok, ni ne on sanonu, et se kyllä tarvis varmaan jo nytte keskustelua, ku se tuntuu olevan aivan kujalla tai jotain tällasta.” Opo 7

4.1.2 Oppilaanohjaaja koordinaattorina

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden osalta kolmasosa paikallisista ohjauksen suunnitelmista oli laadittu perusteiden mukaisesti koulun paikallinen omaleimaisuus ja toimintakulttuuri huomioiden. Kolmasosassa suunnitelmista ohjauksen suunnitelma oli sanatarkka kopio valtakunnallisista opetussuunnitelman perusteista tai sitä ei ollut ollenkaan. Jäljelle jäävässä

kolmanneksessa ohjaus sisällytetään oppilaanohjauksen opetussuunnitelmaan tai sen ajatellaan olevan sama asia, ja näin oppilaanohjauksen vastuulle tulee oppilaiden ohjauksen lisäksi vastata koko kouluyhteisön ohjauksellisista toimintatavoista. (Koskinen 2011, 108.)

Haastattelemani oppilaanohjaajat näkevät oman roolinsa koko koulun ohjausajattelun ylläpitäjinä tai kehittäjinä, mutta toisaalta eivät ota siitä kokonaan vastuuta itselleen. Esimerkiksi oppilashuoltoryhmän, koulun johtoryhmän tai muiden opetushenkilöstön tiimien kautta oppilaanohjaajat pääsevät luontevasti sellaiseen rooliin, josta heidän on helppo ottaa kantaa työyhteisöä koskeviin ohjauksellisiin kysymyksiin. Oppilaanohjaajan voidaan nähdä toimivan holistisessa mallissa koordinaattorina, kun hän esimerkiksi huolehtii siitä, että ohjaussuunnitelman täydentämisen yhteydessä pohditaan yhdessä kunkin asian, toiminnan tai kokonaisuuden tavoitteita. Tällainen tavoitteiden asettaminen helpottaisi ohjauksen toteutumisen arviointia, edistäisi ohjaussuunnitelman päivittämistä ja kehittämistä sekä toisi paremmin näkyväksi monipuolisen ohjauksellisen työn. (Väyrynen 2011, 120.)

Haastateltavat ottavat helposti sellaisen ohjauksellisen roolin kuin sen opetussuunnitelman mukaan pitäisi ollakin: koordinoivana ja opettajia konsultoivana. Esimerkiksi uraohjauksen kysymyksissä oppilaanohjaajat näkevät tehtäväkseen tulkita asioita laajemmassa kentässä, kun aineenopettajilta odotetaan vain omaan aineeseensa liittyvää uratietämystä. Haastatteluissa korostui se kokemus, että opettajat ovat aina ohjanneet, mutta he eivät ole tehneet sitä kovin tiedostetusti ja oppilaanohjaajan mahdollisuudet voisivat olla tämän tietoisuuden lisäämisessä.

” No kyllähän mä miellän, että se kuuluu, mun pitäis nimenomaan nähdä se, tai nimenomaan se jotenki pitää kartalla enemmän sitä muiden toimijoiden roolia siinä ohjauskentässä, että hekin muistaisivat, että ai niin munkin pitäis tuoda oman aineeni tai luokanopettajuuteni kautta näitä asioita, niinku mä sanoin että tehdä nimenomaan se tietoiseksi.” Opo 4

”Meillon siis, me ollaan pidetty opettajille pedagogisia kahviloita ja me ollaan pidetty huolen puheeksiotto -koulutuksia ja me ollaan niinkun pidetty tällasii yhr:n jouluglögejä, mis me ollaan niinku

puhuttu näistä ja mä jotenkin niinkun nään, että myös sitten kun opettajille puhutaan asioista, ni sit ne niinku tajuu, et ei se ehkä ookaan niin vaarallista ja kyl niist voi kysyy ja kyl sen nuoren voi kohdata ihan ihmisenä.” Opo 6

Ohjauksellisen työtteen tuominen osaksi aineenopettajien arkea ei ole ihan yksinkertainen toimenpide, sillä opettajien yksin puurtaminen on aikojen saatossa juurtunut opetustyön rutiineihin, oppimisympäristön rakenteisiin, ajankäyttöön ja arviointitapoihin, eikä se ole vain opettajien henkilökohtaisesta asennoitumisesta tai tunnetilasta johtuvaa. Yksin tekemisen kulttuuri elää edelleen vahvana, vaikka kouluihin onkin tullut tiimityötä, vertaistukea, mentorointia ja kouluista on kehitetty oppivien yhteisöjen kaltaisia. (Hellström, Johnson, Leppilampi & Sahlberg 2015, 83.)

Luokanohjaajan työn kehittäminen ja tukeminen

Oppilaanohjaajilla on monenlaisia mahdollisuuksia osallistua aineenopettajan keskeisen ohjaustehtävän eli luokanohjaajan toiminnan kehittämiseen. Muun muassa Marianne Vainion pro gradu -tutkimuksessa haastatellut kaksi yläkoulun oppilaanohjaaja mainitsivat yhtenä tärkeimmistä koulun sisäisistä yhteistyökumppaneista luokanohjaajina toimivat aineenopettajat. Luokanohjaajat nähtiin tärkeinä tiedonvälittäjinä oppilaiden opiskelujen etenemisestä ja mahdollisista huolenaiheista. (Vainio 2017, 36.) Luokanohjaajan tehtävät eivät kouluissa peruseriaatteiltaan juuri eroa, mutta haastattelujen perusteella niistä löytyi joitain koulukohtaisia erityispiirteitä.

Yksi haastateltavista piti oppitunteja ja ohjauskeskusteluja vain 8.- ja 9.-luokkalaisille. Hän ei ollut itse osallistunut toimintatavan kehittämiseen, vaan oli tullut koululle vasta myöhemmin oppilaanohjaajaksi. Seitsemänsien luokkien ohjauksesta vastaavat koululla luokanvalvojat, ja oppilaanohjaaja toimii heidän osaltaan ainoastaan konsulttiapuna tarvittaessa. Hänen mukaansa luokanvalvojat hoitavat tehtävää hyvin itsenäisesti, mutta oppilaanohjaaja saattaa osallistua esimerkiksi ryhmäyttämistä tai työrauhaongelmia käsitteleviin palavereihin.

"Just puhuttiin siitä, et jos mä voisin, mietittiin sitä, että pitäiskö mun opinto-ohjaajana käydä puhumassa kans, mutta mä, luokanvalvojat monta kertaa haluaa ite hoitaa nämä asiat hyvin seiskoilla. Että jätettiin vielä ainakin tässä vaiheessa, että mä en mee sinne puhumaan sitten. Että täällä on niin kasille ja ysille keskittynyt se opinto-ohjaus selvästikin. Se on niinku nähty tällasena mallina, että se on hyvä." Opo 5

Toisaalla taas oppilaanohjaaja oli itse halunnut ryhtyä tänä lukuvuonna 7. luokan luokanvalvojaksi, koska hän oli päässyt joskus toimimaan luokanvalvojan sijaisena ja pitänyt tehtävästä. Samalla hän halusi muiden 7. luokkien luokanvalvojien kanssa ryhtyä kehittämään koulunsa luokanvalvojuutta tiiminä. Hän näki tarpeelliseksi ryhtyä kehittämään yhteistyötapoja luokanvalvojille, koska niitä ei heidän koulussaan ollut aiemmin järjestelmällisesti kehitetty. Luokanvalvojan tehtäviin häntä houkutteli myös ohjaussuunnitelma, sillä oppilaanohjaaja halusi nähdä, onko luokanvalvojan työssä paljon sellaista, mitä ei ole ohjaussuunnitelmaan kirjattu.

"Mie en tiiä onks se mun toimi, mutta nytten halusin olla luokanvalvoja ja siihen annettiin mahdollisuus ja meillä on siinä tarkoitus vähän uuden opsin hengessä tai muutenki niinku viritellä uudelleen sitä, että luokanvalvojat tekis enemmän yhteistyötä ja sillä tavalla se kasvatusvastuu jakaantuis vähän monen ihmisen harteille siinä, ettei tarvi yksin huolehtia ja miettiä, että mitäs tässä nyt tällä viikolla luokanvalvojan tuokiossa on." Opo 3

Kolmannessa esimerkkikoulussa luokanvalvojan - tai luokanohjaajan, kuten koulussa oli totuttu jo sanomaan - tehtäviä oli kehitetty järjestelmällisesti jo yli kymmenen vuoden ajan. Rehtorin tuella ja yhdessä opettajien kanssa luokanohjaajan tehtäviä alettiin 2000-luvun puolivälissä kehittää niin, että työstä saadaan tehokkaampaa ja sitä myötä mielekkäämpää opettajille. Kehittämisen taustalla oli oppilaanohjaajan liian suuri työmäärä, koska siinä vaiheessa hän teki monia luokanohjaajille kuuluvia kasvatuksellisia tehtäviä.

"Ja pikku hiljaa niinku yhteistyössä opettajien kanssa tehtiin semmosia erilaisia ratkasuja, jolla sitä luokanohjaajan työtä saatiin tehostettua. Otettiin niinku jotenkin sillai, miten mä sanosin, paremmin suunniteltiin luokanohjaajan tunteja ja otettiin siihen sellasta jatkumoa ja et siinä oli niinku joku järki siinä lukuvuoden kulussa." Opo 2

Luokanohjaajan työtä helpottavana asiana voidaan pitää koulun sisäisen ja ulkoisen yhteistyöverkoston tuntemusta, ja yhteistyö esimerkiksi oppilaanohjaajan ja muun oppilashuoltohenkilöstön sekä huoltajien kanssa helpottaa ja selkeyttää luokanohjaajan työtä muun muassa oppilaan tuen tarpeen havainnoinnissa, opiskelun seurannassa ja oppilaan ohjaamisessa saamaan tukea. Koulun toimintakulttuurista riippuu, kuinka paljon oppilaanohjaajan odotetaan tekevän yhteistyötä muiden kanssa, mutta yhteistyö kuuluu kuitenkin aina jossain määrin työhön. (Haime & Huttunen 2011, 166–167.)

4.1.3 Oppilaanohjaajan auttamis- ja tiedotusrooli

Poikkeuksetta haastatteluista välittyi oppilaanohjaajien halu auttaa opettajia ohjauksessa: kenelläkään haastatelluista ei ole tarvetta pitää kaikkia lankoja vain omissa käsissään, vaan yhteistyö kuuluu olennaisena ja luonnollisena osana ohjaustyöhön. Haastateltavien vastauksissa oli nähtävissä halu jakaa omaa ammattitaitoaan ja toimia ennen kaikkea oppilaan parhaaksi. Koska haastateltavilla on oppilaanohjaajina näkemys siitä, miten nuoria ohjataan näkemään mahdollisuutensa tulevaisuuden suhteen, he usein esimerkeillään pyrkivät osoittamaan opettajille, miten tärkeää on kohdata oppilaat hetkessä ja pysähtyä.

”Mä vaan teen sitä, kun se opettajan kohtaaminen on mulle yhtä tärkeätä kun sen oppilaan kohtaaminen, ni sit mä jotenkin niinkun haluan puhua niistä asioista avoimesti ja levällään, että et ku niinku ne näkee, et mä teen sitä ihan vaan tolleen, eikä se oo niin iso juttu, et heille tulis sellanen olo, että no ku toiki, ni sit mäkin voin.” Opo 6

Haastateltavat eivät epäröi linkittää muita oppiaineita oppilaanohjauksen sisältöihin, ja samoin he toivovat opettajien tarttuvan heidän heittämiinsä ideoihin. Haastattelujen perusteella oppilaanohjaajat eivät suhtaudu ideoiden ja neuvojen jakamiseen vaativasti tai vakavasti, vaan kunnioittavat opettajien

vapautta työnsä suhteen ja jättävät opettajan itsensä päätettäväksi, miten tämä ideoihin suhtautuu.

”No mun rooli ihannetapauksessa ois myös heitellä aineenopettajille sellasia niinkun ideoita ja varsinkin sellasia helposti tartuttavia juttuja. Mä oon ollu tyytyväinen tällaseen just, että kun puoliks jo järkänny valmiiks, et hei teillä ois mahdollisuus siellä matikan tunnilla et tulis tällanen opettaja tai et hei sun tunnilla vois tehdä tällasta, niin se on mun mielestä aika sellanen ihanteellinen opon rooli, että tekee aineenopettajien hommasta helpompaa ja auttaa niitä tässä ohjaustehtävän suorittamisessa.”
Opo 7

Oppilaanohjaajien rooli voidaan nähdä yhtenä osatekijänä koulun johtamisessa, hallitsemassa kokonaisuuksia. Oppilaanohjaajaa pidetään opettajana, joka tuntee laajalti koulun oppilaat, oppiaineiden sisällöt eri koulu muodoissa ja hallitsee hallinnollisia asioita. (Niinisalo 2011, 151.)

Ohjausvastuun ja -tietoisuuden jakaminen opettajille

Moni haastattelemani oppilaanohjaajista jakaa tietoisesti ohjausvastuuta opettajille useista syistä. Yleensä syynä on se, ettei hän itse ehdi millään tehdä kaikkea oppilaan tarvitsemaa ohjauksellista työtä, oppilas hyötyy mahdollisimman monen aikuisen läsnäolosta tai oppilaanohjaaja näkee kaikkien työtä helpottavana asiana tehdä yhteistyötä esimerkiksi samanaikaisopettajuutena.

Selkeänä oppilaanohjaajan roolin muotoutumisessa koulu yhteisön kannalta näyttäytyy haastattelujen perusteella se, millaisella intensiteetillä oppilaanohjaaja itse lähtee tekemään ohjaustyötä tai kuinka suuri määrä ohjattavia oppilaita hänellä on. Joskus oppilaanohjaajat voivat ottaa itselleen jollain tavalla tarpeettoman paljon vastuuta oppilaiden hyvinvoinnista tai oppimisen haasteiden selvittämisestä: heidän roolinsa voi olla muotoutunut jo vuosia sitten sellaiseksi, johon kuuluu tarkka oppilaiden opintomenestyksen seuranta tai osallistuminen lukuisiin kasvatuksellisiin keskusteluihin, jotka esimerkiksi luokanvalvoja voisi hoitaa. Haastattelemani oppilaanohjaajat eivät

tuoneet esille sitä, että heillä olisi jollain tavalla ylivoimaisen paljon työtä tai vastuita. Jos aiemmin näin oli ollut, ongelma oli onnistuttu jo ratkaisemaan.

”Niin ja se, et mä oon yrittäny tuoda sitä hirveen vahvasti esiin, että aina saa kysyä, aina pitää kysyä ja siis meiltä opettajat paljo kysyykin ja siis silleen, että jos ne on yhtään epävarmoja, ne tulee aina jutteleen ja sit me yhes mietitään ja usein mä tuun sitte niinku työpariks erilaisiin tilanteisiin.” Opo 6

Oppilaanohjaajan hoidettavaksi päätyy usein sellaisia koulun toimintakulttuuriin liittyviä käytäntöjä, jotka joltain osin ovatkin luonteva osa hänen ohjausvastuutaan tai ovat perinteisesti siihen kuuluneet. Usein toiminta tapahtuu tiimeissä ja oppilaanohjaaja saattaa haastateltujen mukaan luontevasti päätyä tiimiin, jonka sisällöt kuuluvat hänen toimenkuvaansa, kuten tiimi, jonka vastuulla on ryhmäyttäminen tai tiimi, joka vastaa oppilaita osallistavasta toiminnasta.

Luokanohjaajan tai opettajan sijaan oppilaanohjaajille päätyvistä ohjauksellisista kysymyksistä ei kuitenkaan haastatteluissa puhuta negatiiviseen sävyyn, vaan samalla reflektoidaan sitä, mistä tilanne voisi johtua. Usein päädytään siihen, että se johtuu oppilaanohjaajan itse itselleen ottamasta roolista tai esimerkiksi luokanvalvojan tehtävien runsaudesta.

”No kai mä oon niinku ohjannu ja johtanu sen koko orkesterin siinä sitten, kun mä tiedän, kun mä oon ollu, kun oon tehny sitä niin pitkään. Ja se on niinku meidän tiimin, meillä on yhteistyö- ja yritystiimi, mä oon siinä mukana, niin se on meidän tiimin tehtävä nimenomaan tää ryhmäytyspäivän järkkääminen ja sen takia mä oon siinä ollu, tai se on menny aina vähän mun mukana sille tiimille, koska se on niin pitkään ollu mun hanskassa.” Opo 4

4.2 Ohjaus koulun toimintakulttuurissa

- rehtori tukee ohjaustyötä
- koko koulu ohjaa -ajattelun toteuttamiseen suhtaudutaan positiivisesti
- opettajat antavat tukensa ohjaustyölle
- työyhteisössä keskustellaan ohjauksellisista asioista
- ohjaussuunnitelma ohjausajattelun pohjana
- oppilaita osallistavat ohjaukselliset toimintatavat
- toimintakulttuurin toimivat ohjaukselliset käytänteet

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään hyvin moninaisesti koulun toimintakulttuurilta toivottavat osa-alueet ja kehittämisen tavoitteet. Toimintakulttuuri ilmentää kouluyhteisön kulttuurisesti muotoutunutta tapaa toimia ja on kokonaisuus, johon kaikki koulun käytänteet ja vuorovaikutus kuuluvat. Siihen kuuluu niin tiedostettuja kuin tiedostamattomia tekijöitä, jotka muovaavat sitä. Peruseriaatteena voi pitää esimerkiksi ajatusta, että aikuisten tapa toimia välittyy oppilaille, jotka sen myötä omaksuvat kouluyhteisön arvoja, asenteita ja tapoja. Tavoitteena on luoda toimintakulttuuria, joka edistäisi oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestävä elämäntapaa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 26.)

Ohjauksen hyvä tavoite on moniammatillisuus, jotta yksittäinen ammatti-ihminen ei näännytä itseään ratkomalla oppilaiden ongelmia aina yksin. Jos ohjausvastuu saadaan jakautumaan koko opettajakunnalle, kaikkien työtaakka kevenee ja oppilaiden ohjauspalvelut paranevat. (Atjonen 2011, 45.)

Koulun toimintakulttuuri tulee eniten näkyväksi tavassa, jolla ihmiset koulussa kohtaavat toisensa. Kouluyhteisön aikuisten ja oppilaiden keskinäinen, opettajan ja oppilaiden välinen ja erityisesti koulun ja kodin vuorovaikutus heijastuvat koko työyhteisön hyvinvointiin. (Järvinen & Laitinen 2011, 198.) Koulussa toteutettavaa oppilaanohjausta määrittelee koulun oma toimintakulttuuri: omat perinteet, tavat, normit, ohjeet, oppilaanohjaukseen kehittynyt kulttuuri sekä kouluyhteisön arvostus oppilaan ohjausta ja tukemista kohtaan. Jos oppilaanohjaaja on ainoa ammattikuntansa edustaja koulussa, yhteistyö opettajien ja muun kouluyhteisön kanssa on erittäin tärkeää oppilaanohjauksen sujuvan toteutumisen kannalta. (Väyrynen 2011, 117.)

Periaatteessa kaikki aineiston analyysissä esille tulleet ohjauksen ilmentymät ovat osa koulun toimintakulttuuria, mutta niissä näkökulma on erilainen. Tässä luvussa ohjausta tarkastellaan enemmän koulun rakenteista ja yhteistyöstä käsin.

4.2.1 Koulun johdon ja työyhteisön tuki ohjausajattelulle

Koulun johdon eli rehtorin rooli on olennainen koko koulun ohjausajattelun toimimisen kannalta ja se käy ilmi jokaisesta haastattelusta. Koulussa myös johdon tehtävänä on näyttää omalla toiminnallaan mallia toivotusta käytöksestä. Samasta asiasta on kysymys silloin, kun organisaatiossa opetellaan positiivisen palautteen, kannustuksen ja tuen antamista (Hellström, Johnson, Leppilampi & Sahlberg 2015, 139). Rehtori luo ohjauksen johtamisella toimintaedellytykset koko koulun ohjaukselle ja huolehtii siitä, että ohjaukseen osallistuvilla on siihen mahdollisuus ja riittävät resurssit. Tarvittaessa rehtori osallistuu ohjauksen suunnitteluun, tekee yhteistyötä kaikkien ohjauksessa toimivien henkilöiden kanssa ja varmistaa, että oppilaan oikeus ohjaukseen toteutuu. (Niinisalo 2011, 152.)

Tärkeänä pidetään rehtorin myönteistä ja uudistuksiin kannustavaa asennetta ohjaukseen. Oppilaanohjaaja joutuu viime kädessä varmistamaan hyväksynnän ideoilleen rehtorilta ja haastateltavien tapauksessa rehtori ei ole ollut jarruna, kun esimerkiksi oppilaanohjaajan työtaakkaa on täytynyt kasvaneen opiskelijamäärän takia keventää: rehtori on ollut mukana suunnittelemassa oppilaanohjaajan kasvatustehtävien siirtämistä luokanohjaajille, toisen henkilön osoittamista ohjauksen tehtäviin oppilaanohjaajan tueksi tai hyväksynyt ohjauksellisten tiimien perustamisen opettajista. Rehtori saattaa jopa muistutella opettajia kohtaamaan nuoria aidosti ja kysymään heiltä kuulumisia kohdattaessa.

”Nyt sitten tässä on sellanen tilanne, että meillä on tohon alakoulun puolelle valittu virkaan toinen opon pätevyuden omaava henkilö, niin heti kun hän tuli tähän taloon, niin mähän olin välittömästi rehtorin kanssa, että hei nyt, että tuota nyt ruvetaan kehittämään sitä oikeesti tätä opoilua myöskin, koska mullahan on työmäärä tässä paisunu ihan hurjasti monestakin syystä, niin tuota rehtorin

kanssa ruvettiin neuvottelemaan, että miten hyödynnetään sitä.”
Opo 4

Rehtorin ja oppilaanohjaajan työ koulussa on enemmän rinnakkain kulkevaa yhteistyötä kuin esimiehen ja alaisen välinen suhde. Rehtorin työhön koulun sisällä esimerkiksi lukujärjestysasioissa, uusien oppilaiden sisääntulovaiheessa, valinnaisainevalinnoissa ja oppilashuollossa vaikuttaa eniten oppilaanohjaajan tekemä tai tekemättä jättämä työ. Tämän takia ohjaustyön johtamiseen ja kehittämiseen täytyy kiinnittää aina erityistä huomiota. (Niinisalo 2011, 151.)

Eräällä haastateltavista oli kokemusta koulun ohjauksen kehittämisestä jo reilun kymmenen vuoden ajalta, kun he olivat yhdessä rehtorin kanssa alkaneet pohtia ratkaisua oppilaanohjaajan kaoottiseen työtilanteeseen, koska suurin osa hänen työajastaan meni oppilashuollollisten tehtävien hoitamiseen. Erityisopettajaa lukuun ottamatta muuta oppilashuollon henkilökuntaa ei tuolloin juuri ollut. Rehtori ja oppilaanohjaaja totesivat tarkoituksenmukaiseksi kiinnittää huomiota siihen, miten luokanohjaajien vastuuta voitaisiin lisätä niin, että heidän tehtävänsä olisi kuitenkin edelleen mielekästä.

”Mutta se tilanne oli semmoinen että, me todettiin silloin yhdessä rehtorin kanssa, että mä niinku tarvitsen sitä kollegoitten, muitten opettajien niinku apua näihin ohjaustehtäviin enemmän ja me ruvettiin niinku kiinnittämään enemmän huomiota siihen, millä lailla luokanohjaajat hoitaa omaa tehtäväänsä.” Opo 2

Kylkilahden tutkimustulosten perusteella rehtorin tärkeimmäksi rooliksi kollegiaalisen yhteistyön kehittämisessä nousivat rakenteiden luoja ja mahdollistajan roolit (Kylkilahti 2016, 15). Rakenteiden luomiseen kuuluvat esimerkiksi erilaisin perustein luodut opettajien tiimit ja mahdollistamiseen kannustava ja joskus jopa velvoittava suhtautuminen alaisten väliseen yhteistyöhön. (Kylkilahti 2016, 53; 63.)

Työyhteisön myönteinen suhtautuminen ohjaukseen

Opettajien tekemää yhteistyötä on monenlaista ja monen tasoista. Työyhteisöissä se ilmenee usein juttujen, ideoiden ja materiaalien vaihtamisena ja keskinäisenä auttamisena. Parhaimmillaan yhteistyö on yhtenäistä työn tekemistä, jolloin opettajat opettavat ja suunnittelevat yhdessä sekä tutkivat oppimista yhdessä. Jos yhteistyötä tehdään vain pyydettyä ja velvollisuudesta tai ajatuksia ja ideoita vain vaihdellaan, eikä niitä kehitetä yhdessä, yhteistyö on vain perinteisten sosiaalisten suhteiden ylläpitämistä. Jos tavoitteena on yhteistoiminnallinen kulttuuri, tavoitteet, arvot ja niiden suhteet käytäntöön ovat yhteisössä koko ajan keskustelun aiheina. (Hellström, Johnson, Leppilampi & Sahlberg 2015, 83–84.)

Kaikki haastattelemi oppilaanohjaajat ovat tyytyväisiä siihen, miten ohjaukseen suhtaudutaan heidän työyhteisössään. Vaikka toisaalta haastatteluissa tuotiin esille ohjauksen haasteita, kokonaisuudessa ei nähty mitään erityistä moitittavaa.

Hyvä ohjausilmapiiri olisi oppilaanohjaajien tavoittelema tila kouluyhteisössä. Ilmapiiri muodostuu haastateltavien mukaan monista eri asioista, ja jokainen nimesi ainakin yhden itselleen merkityksellisen seikan. Yhdelle tärkeää ohjauksen kehittymisen kannalta on vahva tahtotila kunnan tasolla ohjauksen kehittämiseen koko koulu ohjaa -suuntaan. Yksi iloitsee koulun lisääntyneestä erityisopettajaresurssista, joka vapauttaa erityisopettajille enemmän aikaa tukea oppilaita arjessa. Joku on ylpeä luokkien ilmapiirin parantamiseen tähtäävistä toimenpiteistä, jotka ovat saaneet kiitosta opetustoimessa saakka, vaikka koululla onkin paljon muita haasteita. Yksi iloitsi siitä, että opettajat ovat aidosti kiinnostuneet oppilaiden tulevaisuudesta ja toinen siitä, miten ohjaus saa lisäsyvyyttä siitä, kun oppilaanohjaaja ja suuri osa opettajista ovat olleet kyseisessä työyhteisössä jo vuosia ja he tuntevat toisensa hyvin, jolloin yhteistyön tekeminen ja vastuun ottaminen oppilaista on helpompaa.

Kaiken kaikkiaan oppilaanohjaajat ovat tyytyväisiä avoimeen ja keskustelemaan ilmapiiriin, jossa myös epäonnistumiset tai huonot päivät

suvaitaan. Edellä mainitut asiat ovat hyvin subjektiivisia kokemuksia, mutta koska ne ovat positiivisia kokemuksia, niistä ei voi ajatella olevan haittaa.

”Se on mun mielestä ehdottoman tärkeä periaate tällasessa ohjauksessa, koska jos ohjaus eristetään sellaseksi jonnekin opon gettoon, ni sit se tulee, se jää niin erilliseks silloin. Et oppilaat ikään kuin suorittaa koulua ja sit ohjaus on jotain, joka lätkästään siihen päälle, ni ei se oikein tartu. Sen pitää olla sellasta, että se läpäisee koko koulun ja siks mä oon hyvin tyytyväinen, et se on sellanen nykyinen periaate ja meiän koulussa se on otettu hirveen hyvin vastaan.” Opo 7

Oppilaanohjaajat eivät tuo missään vaiheessa esille, että tilanne olisi heidän kokemuksensa mukaan ohjauksen kannalta ideaali, mikä kertonee varmasti myös oppilaanohjaajan työn luonteesta, eli muutos nähdään laajassa kehityksessä ja on totuttu siihen, että uudistumisen ja kehittymisen tarve on jatkuvaa. Oman koulun tilannetta ei haastatteluissa verrata toisiin kouluihin, vaan siihen, mitä koko koulu ohjaa -ajattelu kullekin haastateltavalle tarkoittaa ja mihin sillä pyritään. Monissa puheenvuoroissa korostui hyvän yhteistyön merkitys, vaikka yhteistyö ei välttämättä ihan jokaisen työyhteisön jäsenen kanssa onnistuisikaan yhtä hyvin. Oppilaanohjaajat ovat myös taitavia näkemään arjessa ne pienetkin asiat, jotka vievät ohjausta eteenpäin.

”Eli että kyllä se siellä, mä oon sitä mieltä, että kaikki ohjaa, kaikki opinto-ohjaa, mutta se että niin tottakai, siis se että nyt kun se ohjaussuunnitelma tehtiin meillekin, niin se on ensimmäinen versio, eikä se oo varmasti paras mahdollinen, mutta se oli hyvää opettelua meille kaikille niinku, että mitäs, missä se opinto-ohjaus tapahtuu, missä kaikissa pienissä.” Opo 5

Työyhteisön opettajien tuki oppilaanohjaukselle on tärkeää, jotta yhteistyö tai ylipäättään yleinen ohjauksellinen asenne on mahdollista. Haastateltavat selkeästi varovat tyrkyttämästä omia ideoitaan tai muulla tavoin häiritsemästä opettajien opetustehtävää, eli opettajien työtä kunnioitetaan. Haastattelujen perusteella oppilaanohjaajat tukevat monessa tilanteessa aineenopettajan kasvatustehtävää ja kokevat opettajien ymmärtävän, miten tärkeää esimerkiksi yhdeksäsluokkalaisten on päästä tutustumaan jatko-opiskelupaikkoihin. Oppilaanohjaajat saattavat tässä yhteydessä potea huonoa omaatuntoa siitä,

että "vievät oppilaita oppitunneilta", mutta opettajat ovat suhtautuneet tähän hyvin positiivisesti.

"No kun mulla nyt on kun vien tuonne toisen asteen oppilaitoksiin tutustumaan, no kaikki ymmärtää sen, että se on ysién kannalta hirveen tärkeätä ja että ne oppilaat käy muutenkin itsenäisesti, mikä musta taas on äärimmäisen tärkeätä, että he pääsee kattoon näitä jatko-opiskelupaikkoja, mut aina tiiätkö vähän semmonen huono omatunto, että taas mä oon viemässä noita oppilaita tonne, mut opettajat hirveen hyvin suhtautuu, siis aivan varaukseton on mulla tää tuki sille asialle, että en mä kyllä heiltä kuule narinoita, että taasko ne sun oppilaat on menossa sinne tai tänne tai tonne." Opo 4

Keskustelua ohjauksesta

Koulujen toimintakulttuureissa on monia luontevia paikkoja käydä ohjauksellista keskustelua koko henkilökunnan kesken. Haastattelujen perusteella keskustelua käydään niin välitunneilla kuin tapahtumia suunniteltaessa tai yhteissuunnittelukokouksien ja erilaisten tiimipalaverien yhteydessä. Haastatellut oppilaanohjaajat tunnistavat monet käydyistä keskusteluista ohjaukseen liittyviksi, mutta heidän kokemuksensa mukaan opettajat eivät läheskään aina liitä niitä tietoisesti ohjauksen kentälle. Monilla kouluilla on viime aikoina otettu puheeksi koko koulun ohjausajattelua, kun on tehty uutta opetussuunnitelmaa ja käyty läpi siihen liittyviä uusia velvoitteita ja vastuita.

"Ensin opettajat sano mulle, että ei me mitään opinto-ohjausta anneta tuolla, mutta sit kun keskusteltiin, niin sit ne rupes tajuamaan, että koko ajan opintoja ohjataan, eikä sen tarte välttämättä jotain tulevaisuuden opintoja vaan se on tässä ja nyt. Eli kyllä mä, mun mielestä me niinku kaikki annetaan opinto-ohjausta. Mutta se niin kuinka tiedostettua, suunnitelmallista, tavoitteellista se on, niin se on sitte eri juttu." Opo 5

Välitunnit tarjoavat vapaamuotoisen foorumin ohjauskeskustelulle, mutta kunnallisessa opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimuksessa määritelty yhteissuunnittelu-aika (vuosittainen kokonaistuntiaika korkeintaan 126 tuntia) tarjoaa mahdollisuuden käydä koko työyhteisöä koskevia keskusteluja ja

toisaalta siihen sisältyy niin ikään opettajien erilaista tiimi- ja työryhmätyöskentelyä, joilla pyritään kehittämään koulua yhteisvastuullisesti.

”No siinä vaiheessa ku työstettiin tuota uutta opetussuunnitelmaa meidänki koulusta oli useampia opettajia eri aineryhmistä tuolla niinku tekemässä sitä kuntakohtasta, ni silloin meillä oli aika paljon koululla niinku oli tommosta opettajien yhteissuunnittelu-aikaa, ni me pidettiin esimerkiks puheenvuoroja ja esittelyjä silleen, etä jokainen aineenopettaja oli valmistellu siitä omasta oppiaineestaan ja niistä sit keskusteltiin, ni silloin oli puhetta enemmän tästä koko koulu ohjaa -ajattelusta, mutta nyt sitten nyt ei oo hirveesti ollu.”
Opo 1

Myös opettajien ohjauksikäsitteeseen kuuluu henkilökohtainen vuorovaikutus ja yksilöllinen huomioiminen. Ohjaus määrittyy opettajillekin kuuntelemisena, keskustelemisena, kontaktin hakemisena ja saamisena oppilaaseen. Välittäminen ja huolenpito näkyvät oppilaille heidän kuulemisenaan ja kuuntelemisena, lupauksen pitämisenä asioita hoidettaessa, kuulumisten kysymisenä ja ”epävirallisina” keskusteluina oppituntien jälkeen tai välitunneilla. (Lätti 2008, 52.)

Ohjaussuunnitelma

Paikallisesti yksittäisen koulun tasolla ohjauksen suunnitelmalla voidaan kuvata koko lapsen lähiyhteisön kasvatuksellista tehtävää ja ehyen koulupolun saavuttamisen konkreettisia keinoja. Koulun yhteisölliseen ohjaukskulttuuriin pääsemisessä suunnitelmaan olisi hyvä kuvata yhteistyö osaksi toimintakulttuuria sekä sille määritellyt tavoitteet, tavat, tekijät, vastuut ja työnjako. Keskeisiä osa-alueita suunnitelmassa tulisi olla kodin ja koulun yhteistyö, nivelvaiheet, työelämään tutustuminen jo alakoulusta lähtien sekä oppilashuollon kanssa tehtävä yhteistyö. Toimintatavoissa ja tavoitteissa pitäisi huomioida ohjauksen ennalta ehkäisevä funktio samalla, kun jokaista kouluyhteisön jäsentä veloitetaan ohjaamaan oppilasta oppimisessa ja opiskelutaidoissa, eri oppiaineiden liittämässä työelämä vaatimukseen ja mahdollisuuksiin sekä ottamaan huomioon erilaisten oppijoiden tarvitsema tuki. (Koskinen 2011, 108–109.)

Uuden opetussuunnitelman lisäksi ohjauskeskustelua opettajien keskuudessa on monella koululla lisännyt koulukohtainen ohjaussuunnitelma, joka uusissa opetussuunnitelman perusteissa määrätään kouluille tehtäväksi. Ohjaussuunnitelmien tekeminen edellisen opetussuunnitelman perusteiden aikana oli vaihtelevaa, eikä kaikilla kouluilla välttämättä sitä ollut valmiina tai se oli vähän suppeamassa muodossa kirjattu koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan. Nyt moni haastateltavista kertoi tehneensä uuden ohjaussuunnitelman, jota varten oli käynyt keskustelua etenkin luokanvalvojen kanssa siitä, millaisia ohjausvastuita opettajille ja luokanohjaajille suunnitelmaan kirjataan. Jos ohjaussuunnitelma oli jo aiemmin tehty yläkoulun osalta, yhtenäiskouluissa sitä täydennettiin alakoulun osalta, ja näin oppilaanohjaajat kävivät keskustelua ohjauksesta myös luokanopettajien kanssa.

”Mä juttelin noiden alakoulun luokanopettajien kanssa. Mä laitoin ihan sellasen sähköpostiviestin ja kysyin, et hei jos teillä on jotain, ni vastatkaa tähän ja sit mä juttelin niiden kanssa tuolla ihan yksitellen, että mitäs kaikkee te nyt, mitäs kaikkee tänne voisi laittaa.” Opo 7

Kaikilla haastateltavilla oli koulullaan jonkinlainen asiakirja siitä, miten ohjausta järjestetään ja miten ohjausvastuut jakautuvat. Yksi haastateltavista ei ollut tehnyt varsinaista ohjaussuunnitelmaa, mutta vastaavat asiat on hänen mukaansa kirjattu koulun perehdytyskansioon sekä koulukohtaisen opetussuunnitelman ohjausta käsittelevään osioon.

”Mut sitä on tuotu esiin semmoseen, että kun mä teen meiän koulun perehdytysmateriaalin, semmonen vihko misson kaikki, kriteerit käytösarvioinnille ja täältä saat avaimet ja tuolta haet kopiopaperia ja kaikki tämmöst, et siinon niinku kaikki, et siinon myös niinku tämmönen, tämmönen puoli sitte otettu huomioon, että miten vaikka esimerkiks niinku tuntimerkintöjä kirjaat wilmaan, et muista kohdata se nuori itsenänsä ja älä niinkun, se ei ole rikosrekisteri ja muista löytää lapsesta ne hyvät puolet ja niinkun et siellä on avattu sit myös, myös näit tämmösi.” Opo 6

Pelkkä ohjaussuunnitelman tekeminen tai päivittäminen ei tietenkään vielä tarkoita sitä, että opettajat alkaisivat toteuttaa ohjausta organisoidummin.

Oppilaanohjaajien puheessa korostui, miten keskustelemalla opettajien kanssa ohjaussuunnitelman sisällöistä ne saatiin konkreettisemmin opettajille tiedoksi. Mikäli ohjaussuunnitelmaa ei käydä yhdessä läpi, se jää monen haastateltavan kokemuksen mukaan lukematta ja saattaa hautautua kaikkien muiden koulukohtaisten asiakirjojen joukkoon.

Opettajat olivat haastateltavien kokemusten mukaan saaneet ohjaussuunnitelmaa tehtäessä oivalluksia siitä, miten he tekevät jo ohjausta, mutta eivät olleet vain tulleet sitä aiemmin ajatelleeksi. Monet ohjaussuunnitelmaan kirjatut opettajan vastualueet ovat olleet sellaisia, joiden jo pelkästään opetussuunnitelman perusteella pitäisi olla kaikilla opettajilla tiedossa ja hallussa.

”No meillä on jo kirjattu siihen meiän vanhaan ohjaussuunnitelmaan, että tärkein on jotenkin se, että aineenopettaja onnistuis niinku innostamaan sen oman aineen opiskeluun ja sitten tietysti aineenopettajan vastuulla on meillä niinku ajateltu et se on se oman opetettavan aineen tai opetettavien aineiden niinku opiskelutekniikat et esimerkiks millä tavalla kannattaa opiskella kieliä ja miten sä niinku luet vaikka historian kokeeseen ja löydät sielt teksistä. Et se on niinku semmost aineenopettajan ydinaluetta.” Opo 1

4.2.2 Koulun yhteisen toiminnan ohjauksellisuus

Kysyessäni kasvun ja kehityksen ohjauksesta kahta haastateltavaa lukuun ottamatta kaikki muut toivat esille erilaisia koulussa toimivia oppilaita osallistavia ryhmiä tai kursseja – tämä ei tietenkään tarkoita, etteikö vastaavia olisi myös näissä kahdessa muussakin koulussa. Esimerkiksi oppilaskunta toimii jokaisessa koulussa ja monessa on jonkinlaista tukioppilastoimintaa. Vastaavista oppituntien ulkopuolisista vapaaehtoisuuteen perustuvista toimintamuodoista haastatteluissa tuli esille vertaissovittelu eli Verso, ympäristöagentit ja kummiluokat. Näiden kaikkien toiminnasta vastaa toimintaa ohjaava opettaja.

Oppituntien puitteissa tapahtuvaa selkeää ohjauksellisuutta löytyy esimerkiksi valinnaisaineista. Eräällä koululla oli valinnaisaine nimeltä

opiskelun tuki, jossa käydään laaja-alaisen erityisopettajan johdolla oppilaanohjaajan ja aineenopettajien suunnitteleman materiaalin pohjalta läpi erilaisia opiskelutekniikoita ja -strategioita.

”Sit meillä on kans semmonen valinnaisaine jokaiselle ikäluokalle, ku opiskelun tuki. Ni siellä tota aika paljon tulee näit tämmösi, mitä opossakin käydään läpi ja kaikkii niinkun opiskelutekniikoita ja -strategioita ja miten valmistaudut kokeeseen. Se on tavallaan samalla myös sitä elämänhallintaa, et miten niinku valmistaudut etukäteen asioihin ja muuta niin siinä tulee. Se oli itse asiassa nytten kun ysit ottaa aina tän loppukirin, ni se oli oli nytten tänä vuonna yks meiän suosituimpia kursei, et ne loppu ihan niinku kesken, et meiän piti perustaa yks ylimääräinen ryhmä, et ees osa niistä ulkopuolelle jääneistä sai sitten.” Opo 6

Usein erilaiset yksittäiset projektit ja teemapäivät sisältävät ohjausta. Vain yksi haastatelluista mainitsi koulullaan pidetyn ilmiöviikon, mutta muuten kukaan ei ottanut puheeksi monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Niiden toteuttaminen ei välttämättä ollutkaan vielä niin ajankohtaista syyslukukaudella 2017. Monialaiset oppimiskokonaisuudet sisältävät kuitenkin monia ohjauksen osa-alueita, kun tavoitteena on mm. eri tiedonalojen tietojen yhdistäminen, vuorovaikutus, tutkiva oppiminen ja yhteistyö myös koulun ulkopuolelle.

”Meilläkin oli viime vuonna ilmiöviikko Super School, se on yks viikko se se, koska me järjestettiin se, ne kilpailut. Niin sitäkin me mietittiin, että sielläkin mehän annetaan aivan valtavasti opinto-ohjausta, siellä pitää hoitaa cateringit, siellä pitää majottomiset hoitaa, siellä pitää hoitaa niin, olla turistioppaana, miettiä se turistikierrros. Siellä oli monta asiaa, mitä niinku se tulee, mitä ne nuoret saa kokeilla, vaikka ne ei osallistuis siihen joukkueeseen varsinaisesti.” Opo 5

Muunlaisia ohjauksellisia käytänteitä ovat olleet esimerkiksi yhden koulun tsemppiryhmä, joka kootaan syksyllä yhdeksäsluokkalaisista, jotka tarvitsevat erityistä kannattelua ja tsemppausta kerran viikossa. Ryhmää pitävät oppilaanohjaaja, kunnan erityisnuorisotyöntekijä ja seurakunnan nuorisotyöntekijä. Yhdellä koululla oli oppilashuoltoryhmän aloitteesta päädytty julistamaan koulun ruokala kännykättömäksi alueeksi ja sen myötä oli

keksitty myös teemapäivä, jolloin kännyköiden käyttäminen koulun sisätiloissa oli kielletty.

”Meillä oli viime viikolla kännykätön keskiviikko ja me lähetettiin toteuttamaan sitä sillai hirveen matalalla profiililla ja meillä oli keskiviikko iltapäivänä opettajain kokous ja me oltiin ihan äimän käkenä, kun me oltiin ohjeistettu se niin, että kännykkää sai käyttää vain ulkona, että sinne saa mennä, kun meidän on hirveen vaikee saada heitä ulkoilemaan, että josko sen kännykän kanssa sitte lähetään ulos ja jos jää sisälle viettämään välitunteja, ni sitte ollaan ilman kännykkää. Seiskaluokan tytöt tuli sanomaan mulle ruokavälkällä, että tää on aivan mahtava idea. Se oli kuitenkin aika yksinkertainen idea, eikä nyt niin mitään maailmaa syleilevää, mutta se oli niinku heille virkistävä asia.” Opo 2

Teemapäiviin saatetaan yhdistellä eri oppiaineita teemaan liittyvillä oppitunneilla tai sitten koulun ulkopuolisten yhteistyökumppaneiden vierailuja. Joillakin kouluilla tuntui olevan erityisen paljon yhteistyötä esimerkiksi kunnan tai seurakunnan nuorisotyöntekijöiden kanssa – erityisesti ryhmätyksessä – tai muiden ulkopuolisten kumppaneiden kanssa.

”Joo, en tiä mistä se on lähtösin, mut että ollaan me saatu siitä palautetta, et niinku teidän koulu on niinku tosi kiva, kun te teette näin, kun toivotatte aina tervetulleeksi. Mutta niinku meillehän se on vaan etu, et me saadaa niinku erilaisia juttuja tänne avuksi ja, niin. Ja on se musta hirveen hyvä viesti myös jotenkin oppilaille, et me ei olla mitenkään tämmönen yksinäinen saareke täällä jossaki tää koulu, vaan että on oikeesti tässon tää kaikki ympärillä oleva niinku maailma myös, jonka kanssa me niinku yritetään tehdä paljon kaikenlaisii juttuja.” Opo 1

Työryhmät ja tiimit ohjausta edistämässä

Yhteissuunnitteluajana koulujen opettajat tekevät paljon yhteistyötä erilaisissa ryhmissä. Yhteissuunnitteluajaa on yleensä viikoittain tunti tai kaksi tuntia koulupäivän alussa tai sen päätteeksi. Usein tuona aikana on opettajien yhteinen kokous, mutta myös monia koulun omia työryhmiä ja tiimejä. Tiimit voivat olla perustettu esimerkiksi aineryhmittäin yhdistelemällä, luokkatasoisin, teemaviikkojen suunnittelua varten tai vaikkapa vertaismentorointiryhmiin jakamisen perusteella.

”Meillä on aika paljon erilaisia näitä tiimejä ja siis ideana on se, et keskimäärin, ku meillä on siis aina keskiviikkosin ys-aikaa kaks tuntia niinku lukujärjestykseen laitettua, ni sit et niistä käytettäis aina vähintään kerran kuussa aikaa niinku luokkatasotiimeille, vähintään kerran kuussa aineryhmille, sitten meillä on semmoset ops-tiimit tavallaan, mihin on jaettu erilaisia aiheita, et miten niitä edistetään koulussa ja sitten. No sitten meillä on vaik niinku teemaviikot, ni sit on semmoset teemaviikkoryhmät ja sit on vielä se Verme vertaismentorointi, et meillä on aika paljon kaikkia tällasia.” Opo 1

Yksi haastateltavista koki, että heidän koulussaan on panostettu enemmän tällaisiin opettajien työryhmiin kuin aineenopettajien kanssa arjessa tehtävään yhteistyöhön. Työryhmätkin saavat tietysti paljon aikaiseksi, jos kyseessä on esimerkiksi ilmiöviikon tai jonkun teemapäivän järjestäminen tai ohjaukseen liittyvien koulun käytäntöjen päivittäminen. Myös oppilashuoltoryhmä osallistuu paljon yhteisten teemojen tai muiden koulun ohjausajattelua edistävien toimien suunnitteluun.

Erityisen toimivalta kuulosti erään haastateltavan esittely heidän luokkatasotiimeistään, joihin jokaiseen oli sijoitettu joku koulun hyvinvointiryhmän – eli käytännössä oppilashuoltoryhmän – jäsen, kyseisen luokkatason luokanvalvojat sekä kyseisiä luokkia opettavia aineenopettajia. Työnjakoa voi haastattelujen perusteella tehdä monella tavalla, ja mikä tahansa tapa voi olla ohjauksen kannalta optimaalisin, jos päästään haluttuun lopputulokseen.

”Niin ni sitte niissä käydään esimerkiks tarvittaessa keskustelua tämmösistä yleisistä niinku asioita, tai ehkä se on enemmän niinku semmonen tuki luokanvalvojille, kun moni kokee hankaliksi tämmöset pedagogiset asiakirjat ja niissä voidaan miettiä yhdessä yleisellä tasolla vaikka poissaoloihin puuttumista, että mitähän näissä nyt kannattais tehdä. Ja samalla tavalla meillä on jaettu niinku muillekin sitte, että jollain erityisopettajalla on vaikka kasit ja jollain seiskat ja niinku.” Opo 1

4.2.3 Ohjaus perustuu yhteistyöhön

Yhteistyö

- monen eri toimijan kanssa
- alakoulun kanssa nivelvaiheessa
- huoltajien kanssa
- luokkien ryhmyttämisessä
- yritysten ja toisen asteen oppilaitosten kanssa
- jatkuvana kehittämisen kohteena

Sekä aineenopettajan että oppilaanohjaajan ohjaustyötä helpottaa olennaisesti yhteistyö koulun sisällä ja ulkopuolella olevien toimijoiden kanssa. Lätin tutkimuksessa ohjauksesta opettajan työnä yhteistyö merkitsee opettajille oppilaan ongelmien hoitamista yhdessä sekä tietojen vaihtamista ja tiedottamista. Yhteistyön näkökulmassa ohjaus painottuu selkeästi luokanohjaajan tehtäväksi. Luokanohjaajan roolista käsin opettajat tekevät yhteistyötä koulun muiden opettajien ja muiden toimijoiden, oppilaiden vanhempien ja joskus koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. (Lätti 2008, 57.) Ohjaus yhteistyönä merkitsee sitä, että opettajan ei tarvitse hoitaa ongelmia yksin, vaan hän saa apua koulun muilta toimijoilta koulun käytänteiden mukaisten toimintamallien mukaan (Lätti 2008, 59).

Koko koulun ohjauksessa yhteistyötä tehdään monen eri tahon kanssa: aineenopettajat tekevät yhteistyötä keskenään ja oppilaanohjaajien sekä erityisopettajien kanssa päivittäin. Useimmilla kouluilla on lisäksi oppilashuoltohenkilöstöä, kuten terveydenhoitaja, koulupsykologi ja koulukuraattori. Koulun ulkopuolisten yhteistyökumppaneiden määrä sekä yhteistyön intensiivisyys vaihtelee tarpeen ja paikkakunnan mukaan. Suuremmalla paikkakunnalla on mahdollisuus saada ohjauksellista tukea hyvinkin monelta koulun ulkopuoliselta taholta, kuten eräs haastateltavista osoittaa.

”No ehkä sen vois erityispiirteenä mainita, mikä kyllä liittyy kyllä myös ohjaukseen vielä, niin on siis ylipäänsä tällöinen meidän koulun tapa tehdä yhteistyötä ihan todella laajasti niinku erilaisten tahojen kanssa. Et me tavataan vuosittain kaikkia meidän yhteistyökumppaneita ja osaa vuosittain ja sit osan niinku silleen harvemmin.” Opo 1

Yhteistyökumppanuus liittyy heidän koulunsa osalta erilaisiin lasten, nuorten ja perheiden tukipalveluihin perheneuvolasta lähtien. Yhteistyötä tehdään perinteisesti kunnan nuorisotyöntekijöiden, seurakunnan ja kirjaston kanssa. Koululla on ollut mahdollisuus päästä myös erilaisten järjestöjen hankkeisiin mukaan sekä erilaisten maahanmuuttajapalvelujen piiriin. Jopa alueen kauppiat ovat vierailleet koululla ennaltaehkäistäkseen mahdollisia varkaus- ja sotkemistapauksia. Yhteistyö sosiaali- ja terveystoimen kanssa on tärkeää etenkin silloin, kun on kyse turvallisen oppimisympäristön edistämisestä, lapsen suojelusta ja varhaisesta puuttumisesta. Jos vanhempien kasvatusvastuu on heikentynyt, oppilashuollon ja muun moniammatillisen yhteistyön merkitys korostuu. (Peltonen 2005, 33.)

Koulujen arkea on kuitenkin se, että koulun sisällä tehdään moniammatillista yhteistyötä, ja haastattelemieni oppilaanohjaajien puheissa suuren arvon saavat koulujen erityisopettajat, joiden työn oppilaanohjaajat asettavat oppilaanohjaajan ja aineenopettajan välimaastoon.

”Ja meillä on hirveen hyvä yhteistyö erityisopettajien kanssa, et kaikki aineenopettajat, erityisopettajat, opo ja terkkari tehdään paljon yhteistyötä ja kenellä se huoli sitten herääkin tästä puolesta, niin on velvollinen ottamaan sen esille.” Opo 2

”Tai kun me nyt ollaan meidän erityisopettajan kans aika tälleen, limittäin menee osa näistä hommista ja tehdään paljon yhdessä, niin jommankumman puoleen ja me sit vähän siinä katotaan, että mitäs tehtäis, kumpi ottaa koppia enemmän.” Opo 3

Opettajien näkökulmasta ohjauksessa tehty yhteistyö liittyy vahvasti ongelmien ja vaikeiden asioiden hoitamiseen. Ongelmat liittyvät oppilaisiin, heidän käyttäytymiseensä ja elämäntilanteeseensa, joita kaikkien opettajien olisi

velvollisuus hoitaa, mutta käytännössä ne päätyvät tavallisesti luokanohjaajan hoidettaviksi ja kuuluvat hänen tehtäviinsä. (Lätti 2008, 58.)

Niina Kylkilahden tutkimuksessa kollegiaalisen yhteistyön ihannetilanteessa kaikki koulun aikuiset ovat yhdessä vastuussa kaikista oppilaista eli yhteisen vastuunkantamisen nähdään lisäävän koulun mennekeä. Ihannetilanteessa yhteistyö olisi osaamisen jakamista, jossa työyhteisössä työskentelee mahdollisimman eri ikäisiä ihmisiä, joilla on erilaisia taitoja ja kiinnostuksen kohteita. (Kylkilahti 2016, 42–43.)

Yhteistyö alakoulun kanssa

Alakoulussa ohjaus on useimmiten koko luokkaryhmän ohjausta ja siitä on vastuussa luokanopettaja. Ohjaus painottuu kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen ohjaamiseen ja vasta ylemmille luokille siirryttäessä oppimisen ja opiskelun ohjaus kasvaa. (Niinisalo 2011, 153.)

Edellisen opetussuunnitelman perusteiden aikana käynnistetyissä aluekohtaisissa ohjauksen kehittämishankkeissa tunnistettiin monia hyviä käytänteitä, jotka edistävät alakoulusta yläkouluun siirtymisen nivelvaiheen sujumista: tiedonsiirtopalaverit, tutustumiskäynnit, leirikoulut, toimintapäivät, vanhempainillat, vanhempain vartit ja tukioppilastoiminta auttavat oppilaita siirtymässä. Näillä käytänteillä halutaan varmistaa hyvä oppilaantuntemus heti yläkoulun alusta ja näin ollen mahdollistetaan ongelmien varhainen tunnistaminen. (Karjalainen & Kasurinen 2006, 47.)

Haastattelujen perusteella alakoulun kanssa tehdään todennäköisemmin yhteistyötä, jos kyseessä on yhtenäiskoulu. Yhteistyö hankaloituu siinä vaiheessa, jos yläkouluun tulee oppilaita monelta eri alakoululta. Haastattelujen perusteella yhteistyö alakouluun on keskimäärin aika satunnaista ja sitä tapahtuu pääasiassa silloin, jos alakoulun luokanopettajat ovat sitä toivoneet oppilaanohjaajalta.

Nivelvaihe kuudennelta luokalta seitsemännelle on erityinen hetki oppilaan kannalta ja silloin alakoulun viimeisen vuoden keväällä tehdään jo usein yhteistyötä yläkouluun siirtymisessä. Yhdellä haastateltavista oli ollut

mahdollisuus käydä pitämässä oman yhtenäiskoulunsa kuudesluokkalaisille – ja jopa viidesluokkalaisille – pari oppituntia siitä, millaisia asioita on odotettavissa yläkouluun siirryttäessä ja miten opiskelu muuttuu verrattuna alakouluun.

”Me puhuttiin, että...kutosille mä oon pitäny aina, jo ennen ku me oltiin yhtenäiskoulu, mä oon käyny tuleville seiskoille eli meiän syöttävien koulujen kutosille puhumaan vähän siitä, millasta on siirtyä yläkouluun. Mutta nyt kun meistä tuli yhtenäinen koulu niin juteltiin vähän rehtorin kanssa, että vois olla fiksuu vetää vitosille jo, että alottaa sieltä jo sellain valmistautuminen, ettei se tuu kutosella sitte liian jännittäväksi.” Opo 7

Jossain koulussa puolestaan oli kehitelty yhdessä alakoulun opettajien kanssa tiedonsiirtolomakkeistoa nivelvaihetta varten alakoulun opettajien aloitteesta. Koulussa oli kehitelty muutakin yhteistyötä ala- ja yläkouluun välille eli opettajille oli tarjottu mahdollisuutta käydä tutustumassa toistensa työhön: luokanopettajille yläkoulussa ja aineenopettajille alakoulussa. Kovin moni opettaja ei ollut kuitenkaan käyttänyt tätä tilaisuutta hyväkseen. Kukaan haastatelluista ei maininnut tekevänsä erityistä yhteistyötä peruskoulun päättymistä seuraavaa nivelvaihetta varten.

”Sitte tottakai, mä oon tehny semmosta nivelvaiheprojektia alakouluun, tai yhteen alakouluun tässä tohon, joka on meitä lähimpänä, se oli silleen helpoin ja sieltä tulee meille eniten ja sieltä tulee meille niinku puolet oppilaista, ni siellä kehitettiin sit semmosta tiedonsiirtolomakkeistoa.” Opo 3

Yksi haastateltavista kertoi oman koulunsa ohjauksen kehittämiseen suuntautuvasta asenteesta esimerkkinä opettajilta lähteneen toiveen päästä tekemään yhteistyötä luokanopettajan ja aineenopettajan välillä. Opettajat kokevat tärkeäksi päästä tutustumaan oman aineensa opetuksen jatkumoon alakoulusta yläkouluun. Näin ajatellaan pystyttävän paremmin huomioimaan oppiaineen näkökulmasta sisältöjen ja opiskelutaitojen kehitys. Yhteistyötä ei ole vielä aloitettu, mutta suunnittelu on jo käynnissä.

”Mut et nyt ku me ollaan yhtenäiskoulu, ni tässon myös aika vahva tahtotila ollu myös siihen, tää on lähteny ihan opettajilta, että olis niinku hirveen kiva, että aineenopettajat tapais luokanopettajat ja

yhdessä katottas se kaari esimerkiksi matikassa, että mitä ne tekee ykkösellä, mitä kakkosella, mitä kolmosella, mitä nelosella ni meillä tulis jotenkin semmonen kokonaiskuva kaikilla. Et onhan sekin itse asiassa aika ohjauksellista, jos miettii, että siinä mietitään just sitä että just sen oman oppiaineen näkökulmasta, niitten opiskelutaitojen ja sisältöjen kehittymistä myös.” Opo 1

Nivelvaiheen ohjausta pidetään tärkeänä myös kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta. Kodin ja koulun yhteistyön jatkumiselle on tärkeää luoda mahdollisimman hyvät puitteet ja uutena haasteena voi olla uusien toimivien yhteistyömallien löytäminen murrosikäisten nuorten kotien kanssa. (Peltonen 2005, 34–35.)

Yhteistyö huoltajien kanssa

Yhteistyö kotien kanssa kuuluu aineenopettajan ja luokanohjaajan jokapäiväisiin perustehtäviin. Yleensä aineenopettajat ottavat huoltajiin yhteyttä silloin, kun oppilaalla on vaikeuksia koulukäynnissä, opettaja on muusta syytä huolissaan oppilaasta tai tämän käytöksestä tai oppilas on syyllistynyt koulun sääntöjen rikkomiseen. Joskus vanhemmat ottavat itse yhteyttä luokanohjaajaan, jos he ovat huolestuneita lapsestaan ja haluaisivat apua lapsen tukemiseen. Yhteistyö ei aina opettajan näkökulmasta suju toivotulla tavalla. (Lätti 2008, 59.)

Onnistunut yhteistyö puolestaan edellyttää vanhemmille mahdollisuutta tutustua koulun kulttuuriin ja tiedonsaantia opetussuunnitelmasta, opetuksen järjestämisestä, oppilashuollosta, ohjauksesta ja arvioinnista. Vanhemmille täytyy tarjota aito mahdollisuus tulla kuulluksi ja osallistua koulun kasvatustavoitteita ja toimintatapoja koskevaan keskusteluun. (Järvinen & Laitinen 2011, 196.)

Haastattelemi oppilaanohjaajat pohtivat kotien kanssa tehtävää yhteistyötä enemmänkin omasta näkökulmastaan ja yhteistyön kehittämisen näkökulmasta kuin aineenopettajien tekemän ohjauksen näkökulmasta. Yksi haastateltavista kaipasi enemmän yhteistyötä huoltajien kanssa työelämään tutustumisjaksojen ideoinnissa.

”Mä haluaisin ottaa vanhemmat mukaan enemmän, siis se on sellanen homma, mitä mä oon aina välillä miettiny, että kodit saisi olla tässä mukana paremmin. Ja ihan sellanen yksinkertainen juttu, joka menee ihan mun piikkiin, että mä en oo tätä tehny, niinku noiden tetti-paikkojen suhteen vois niinku kerätä kasien ja ysien huoltajilta semmosta listaa, että ketkä on valmiit ottaan tettiäisiä omalle työpaikalleen, silleen et ei ota omaa lastaan, vaan jonkun toisen sieltä. Ni sit siitä saisi jo vähän valmiin listan, johon saisi ne huoltajat mukaan vähän tähän ohjaukseen paremmin.” Opo 7

Luokanohjaajien toteuttama yhteistyö huoltajien kanssa nähtiin enemmän kasvatuksellisena, kun taas aineenopettajat ovat yhteydessä koteihin lähinnä oppilaan oppimista koskevissa asioissa. Haastattelujen perusteella oppilaanohjaajien yhteistyö huoltajien kanssa riippuu paljon sekä oppilaanohjaajan että luokanvalvojen persoonista eli rajat voivat olla hyvinkin häilyviä tässä kohtaa. Oppilaanohjaajat ovat pääasiassa luokanohjaajan tukena keskustelemassa heidän ja oppilaiden kanssa, mutta yhteydenpidon kotiin hoitaa todennäköisimmin luokanohjaaja. Kun on kyse jatko-opiskeluista, sekä opettajat että huoltajat konsultoivat usein suoraan oppilaanohjaajaa lisätiedon toivossa.

”Wilma on niin helppo, ni ne ottaa suoraan muhun yhteyttä opoasioissa. Ne selvästi erottelee nää ura- ja opintopolut mun tehtäväksi. Ja ne ottaa muhun itse asiassa yhteyttä muissakin asioissa, mutta ehkä se on tehny, mä oon itte tehny kaiken niin avoimeksi ja helpoksi muhun yhteyden ottamisen, että niin harvemmin, seiskaluokalla käy enemmän luokanvalvojat sitte kyselemässä multa ja neuvoo vanhempia tai vanhemmat kyselee heidän kautta. Kasilla ja ysillä on enemmän, että vanhemmat ottaa suoraan yhteyttä.” Opo 5

Yhteistyötä ryhmäyttämisessä

Haastattelujen perustella luokanohjaajat, oppilaanohjaajat ja kunnan sekä seurakunnan nuorisotyöntekijät tekevät yhteistyötä usein luokkien ryhmäyttämiseen liittyvissä asioissa. Ensimmäinen seitsemättä luokkaa koskeva ryhmäyttämisen tilanne saattaa olla jo kuudennen luokan keväällä, kun joissain kouluissa oppilaat pääsevät silloin tapaamaan oman uuden tulevan luokkansa. Seuraava ryhmäyttäminen, ehkä yksi tärkeimmistä, on heti

seitsemännen luokan syksyllä. Tähän ryhmäyttämiseen on useissa kouluissa panostettu enemmän niin, että siihen on varattu koko päivä ja tilakin on usein jossain muualla kuin kouluympäristössä. Oppilaanohjaaja ei välttämättä itse osallistu päivään, mutta on ollut sitä suunnittelemassa. Sen sijaan monella haastatelluista kouluista ryhmäyttämispäivässä ovat mukana koulun tukioppilaat.

”Ja sitten syksyllä, kun meillä on lauantaikoulupäivä, meillä on sitten ryhmäytyspäivä ja se on aina tuolla [...] ja mä oon niinku molemmissa näissä mukana, mä oon niinku se, joka on luonu sen ohjelman ja oon koordinoinu ja oon mukana siellä ryhmäytyspäivässä. Siellä on taas mukana seurakunta ja nuorisotoimi ja tukarit vetää sitte molemmissa, siis sekä tutustumispäivässä että ryhmäytyspäivässä tukarit on hyvin vahvasti mukana. [...] Ja ne luokanvalvojat on tietysti mukana, sekä että, ne on silloin keväällä tutustumispäivänä ja näkee ensimmäistä kertaa, että ahaa tämmönen porukka mulle on tulossa luotsattavaks ja ne oppilaat on sitte sen luokanvalvojan ja sama sit siellä ryhmäytyspäivänä, sama juttu luokanvalvoja luotsaa sen porukkansa.” Opo 4

Yhtä laajamittaista ja yhdessä suunniteltua ryhmäyttämistä ei haastateltujen mukaan välttämättä tehdä enää yläkoulun aikana, vaan vastuu siitä siirtyy enemmän luokanohjaajan harteille, ja hän saa toteuttaa sitä haluamallaan tavalla pääasiassa luokanohjaajan tuntien yhteydessä. Jos kuitenkin luokassa ilmenee ilmapiiriongelmaa esimerkiksi kiusaamisen tai työrauhan puuttumisen takia, ryhmäyttämiseen ryhdytään taas ehkä jopa koulun ulkopuolisten nuorisotyöntekijöiden avulla. Joissain kouluissa yhteistyöhön nuorisotoimen kanssa saattaa olla hyvinkin vakiintuneet käytännöt.

”Sit meillä on Nuta-tunti kerran viikossa, et sinne tulee tällaset luokat, mis on jotain ilmapiiriongelmaa, et ensin ne ja sen jälkeen niinku muitakin luokkia voidaan ottaa sinne, missä sitte nää erityisnuorisotyöntekijät niinku ryhmäyttää ja niinkun yrittää tehdä töitä sen ilmapiirin eteen, et se on niinku se alotus ja luokanvalvoja lähtee sit kuraattorin kans tavallaan jatkaan sitä toimintaa, et sekin on niinkun menee ehkä tän ohjauksellisen piiriin.” Opo 6

Yritys- ja oppilaitosvierailut

Ammatilliseen suuntautumiseen liittyvä päätöksenteko on oppilaille pitkä prosessi, minkä takia esimerkiksi työelämän ja ammattialojen tuntemusta tulisi sisällyttää opetukseen jo varhaisessa vaiheessa oppilaiden edellytysten vaatimalla tavalla. Tulevaan koulutukseen ja ammattiin liittyviä päätöksiä tehdään muutenkin kuin mielikuvien varassa, kun kouluaikana saadaan omakohtaisia kokemuksia ja työelämäntuntemus lisääntyy. Koko oppilaitoksen tasolla olisi hyvä löytää yhteyksiä ympäröivään työ- ja elinkeinoelämään. Eri oppiaineita ja oppilaanohjausta olisi mahdollista integroida, kun oppiaineiden opetukseen sisällytetään kokonaisuuksia, jotka yhdistävät oppiaineen tiedot ja taidot työelämän tarjoamiin mahdollisuuksiin ja vaatimuksiin. (Kasurinen & Merimaa 2008, 58.)

Ohjauksellinen yhteistyö koulun seinien ulkopuolelle toteutuu erilaisissa yritys- ja oppilaitosvierailuissa. Usein koulu saa myös vieraita näistä yrityksistä tai oppilaitoksista. Tällaisten vierailujen järjestäminen on yleensä joko oppilaanohjaajan tai kyseistä ainetta opettavan vastuulla ja vaihtelee hyvin paljon kouluittain. Haastattelujen perusteella vierailut kuuluvat pääasiassa matemaattis-luonnontieteellisten alojen yhteyteen eli esimerkiksi biologian tunneille saadaan vieraita metsäalalta tai kemian tunneilla tehdään yhteistyötä jonkun kemian alan yrityksen kanssa. On kuitenkin hyvin mahdollista, etteivät haastateltavat ole edes selvillä kaikista opettajien järjestämistä vierailuista.

”Nyt esimerkiks just meillä on biologia-maantietokin niin on metsäalan vierailut tulossa, jota me niinku yhdessä tehdään, jossa tulee niinku sitä biologiaa ja sitä maantietoa ja tulee niitä maa- ja metsätalouden ammatteja, että sekin on kyllä hoidossa aika mukavasti.” Opo 2

Yhteistyön tekemisen intensiteetti vaihtelee hyvin paljon: jotkut haastatelluista totesivat, että yritysvierailuja ei juurikaan ole, koska niitä on hankala järjestää tai etteivät aineenopettajat itse järjestä niitä ollenkaan. Usein vierailut hoituvat niin, että oppilaanohjaaja lähettää hänelle tulleen sähköpostin jostain vierailutarjouksesta opettajalle ja opettajan vastuulla on, haluaako hän tarttua tarjoukseen.

”No yläasteen puolella on välillä ollu hankalaa noita vierailijoita ja muita saada, mutta toki meillä on ollu jotain koulun esittelyjä, mihin sit katotaan että, painottuen kyllä ysiluokille, että tässä on ehkä mitä pitäis kehittää jatkossa.” Opo 3

Haastateltavien mukaan oppilaitosyhteistyön järjestäminen on käytännössä aina oppilaanohjaajan vastuulla. Matalan kynnyksen yhteistyötä syntyy joissain kouluissa silloin, kun entiset oppilaat tulevat vierailemaan koululla ja oppilaanohjaaja – harvoin joku opettajakin – pyytää näitä oppilaita omille tunneilleen kertomaan peruskoulun jälkeisestä opiskelusta tai yhyttää jopa alaa suunnittelevan oppilaan juttelemaan tätä jo opiskelevan kanssa. Se, kuinka paljon entisen oppilaat vierailevat koululla, on hyvin koulukohtaista ja ennalta suunnittelematonta.

”Ja meillä on kyllä sellanen kiva puoli meidän koulussa, että meillä käy viikottain meidän entisiä oppilaita. Aina kun lukiossa on koeviikko, niin tulee sankoin joukoin kokeen jälkeen porukkaa moikkaamaan ja aina opotunnille mä otan heitä kertomaan kuulumisia ja kertomaan, missä he opiskelee ja miltä on opinnot maistunut ja siinähan sitä tulee tietoa tosi helposti ja autenttista.” Opo 2

Hyvin suunniteltu yritysten hyödyntäminen oppimisympäristöinä soveltuu erinomaisen hyvin aineenopetukseen. Aineenopettaja pystyy käytännön esimerkein kannustamaan nuoria oppitunnilla alan opintoihin ja työelämään, kun hän tietää opetettavan aineensa koulutuksesta ja työtehtävistä. (Tenhunen-Ruotsalainen 2011, 215.)

Oppilaitosvierailuja tehdään haastateltujen kouluissa yleensä joko oppilaiden kanssa ryhmänä, jolloin oppilaanohjaaja on yleensä se, joka lähtee mukaan tai niin, että oppilaat saavat omatoimisesti käydä vierailemassa haluamiensa oppilaitosten avointen ovien päivissä. Haastatellut oppilaanohjaajat pyrkivät ottamaan oppilaitosvierailuille aina opettajia mukaan niin, että kaikki opettajat pääsisivät jossain vaiheessa tutustumaan alueen toisen asteen oppilaitosten tarjontaan. Lähes kaikissa haastatteluissa tuli esille aineenopettajien välittämä epävarmuus tai tietämättömyys etenkin

ammattillisista opinnoista, joten haastateltavat näkivät tärkeänä viedä opettajia tutustumaan ammatillisen opetuksen nykypäivään.

”Me käytiin kyl koko koulu itse asiassa tuolla [...] ammattioppilaitoksessa [...] tässä viime kevään. Ja se oli tosi monelle sellanen positiivinen kokemus, et moni oli silleen, et ai vau, amiksessa tehään näin makeita juttuja, mäki haluun tänne. Et se oli niinku silleen, et huomasi siinä että ei monikaan tiedä, koska onhan ammatillinenkin koulutus kehittyny vuosien varrella ihan hurjasti ja muuttunu.” Opo 1

Työelämään tutustumisen käytänteet ja yhteistyö

Joillain haastateltavien kouluilla on järjestetty muutamia vakiintuneita tapahtumia, jotka liittyivät ammatillisen tietoisuuden lisäämiseen kouluissa. Tällaisista esimerkkeinä mainittiin ”Taiteilija tuli taloon” -tilaisuus, jossa lähialueen taiteilijat ja käsityöläiset tulevat koululle esittelemään ammattejaan sekä ”Ammattien aamu”, jossa vanhemmat käyvät kertomassa omista ammateistaan.

Yksi haastateltavista oli erityisen tyytyväinen heidän koulullaan tapahtuneeseen edistykseen, sillä koululla oli päästy siihen tilanteeseen, että opettajat käyvät tapaamassa oppilaita näiden työelämään tutustumisen jaksoilla. Oppilaanohjaaja oli onnellinen etenkin siitä, miten opettajat lähtevät mielellään katsomaan oppilaita, vaikka eivät saa siitä erillistä korvausta. Toki tet-viikon aikana opettajilta vapautuu aina oppitunteja, joiden aikana oppilaanohjaaja toivoo näitä vierailuja tehtävän. Opettajat ovat olleet itsekin innostuneita näkemään, millaisilla vahvuuksilla oppilaat ovat liikkeellä heidän oppituntiensa ulkopuolisissa tilanteissa.

”Ja sittehän me ollaan päästy semmoseen hirveän ihanaan tilanteeseen, että meillähän opettajat käyvät mielellään työpaikoilla katsomassa tetteiläisiä. Esimerkiks jos jollain vapautuu tetteiviikon aikana 7 tuntia, ni hän voi käyttää vaikka kolme tuntia siihen, että hän käy tetteipaikoilla ja sitte neljä tuntia johonkin muuhun. Mä en silleen koordinoi näitä, että se on hyvin pitkälti sen oman mielenkiinnon mukaan ja mä teen semmoset listat, että 9a:n nimet ja työpaikat ja työpaikkojen osotteet ja sit mä laitan sinne, että kuka käy ja sinne saa sitte merkata.” Opo 2

Petri Niemen tekemässä tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin peruskoulun päättöluokkalaisten ohjaukokemuksia urapohdinnan selittäjinä, oppilaat kokivat, että koulujen yritys yhteistyössä ja opettajien osallistumisessa työelämään tutustuttamisen käytäntöihin oli kehittämistarpeita. Oppilaat kaipaivat pääasiassa lisää työelämään ja oppilaitoksiin tutustumista. Uuden opetussuunnitelman mukaan oppilaille tulisi taata mahdollisuuksia tutustua työelämään, harjoitella vuorovaikutus- ja työelämätaitoja sekä saada kokemuksia työelämästä. (Niemi P. 2016, 139–140.)

4.2.4 Yhteistyö vaatii kehittämistä

Yleisesti koulujen suuri haaste ohjauksen kehittämisessä on sen toteuttajien erilaiset käsitykset asiasta. Lätin tutkimuksen mukaan holistisen ohjausmallin kolmesta osa-alueesta opettajien käsityksissä painottui erityisesti oppimisen ohjaaminen, jota ilmensi erityisesti opettajien käsitys opettamisesta pedagogisena toimintana ja opiskelemisen ohjaamisena. Opettajien käsitys ohjauksesta yhteistyönä oli erityisesti oppilaiden ongelmien hoitamista. Opettajat näkivät haasteena ohjaukselle myös sen, että aineenopettaja saattaa opettaa yhtä luokkaa viikossa vain 45 minuuttia ja opetusryhmiä voi olla kymmeniä. (Lätti 2008, 80–81.) Usein on niin, että työyhteisön ja koulukulttuurin muutostarve tiedostetaan, mutta sille ei ole aikaa ja resursseja tai sitten nekään eivät mahdollista itsessään yhteisöllisen työyhteisön kehittymistä. Kylkilahden tutkimustuloksissa muutoksen onnistumisessa painottuvat rehtorin asenne ja johtaminen sekä opettajien halukkuus ja innokkuus muutokseen. (Kylkilahti 2016, 75.)

Haastatteleillani oppilaanohjaajilla oli erilaisia näkemyksiä siitä, mihin suuntaan heidän kokemustensa mukaan koulun ohjausta pitäisi kehittää, mutta kaikki kuitenkin haaveilivat jonkinlaisesta tulevaisuuden tilasta koko koulun ohjausajattelun suhteen. Yleisin ajatus oli se, miten ohjausajattelua saisi enemmän osaksi opettajan työn arkea ja niin, että mahdollisimman moni sitä toteuttaisi. Yhtenä ratkaisuna tähän nähdään ohjaustietoisuuden lisääminen esimerkiksi niin, että kunnan tasolla on olemassa joku ohjauksen yleinen

kehikko, jota sitten päivitetään joka vuosi koulukohtaisesti kunkin koulun erityispiirteet huomioon ottaen ja vastuualueet jakaen.

Vastuualueiden toteutuminen edistyisi oppilaanohjaajien ja opettajien yhteistyötä kehittämällä. Haasteena tälle haastatteluissa nähtiin mm. oppilaanohjaajien ja opettajien erilainen työaikamalli ja ajalliset rajoitteet ylipäätään. Lätti tiivistä tutkimuksessaan ohjausasiantuntijuuden syntymisen prosessiksi, johon tarvitaan opettajan lisäksi ohjauksellisesti suuntautunut yhteisö. Ohjauskulttuuri muotoutuu vastavuoroisesti, eli yksittäisen opettajan ohjausosaamista määrittelee paljolti koko koulun toimintakulttuuri ja toisaalta yksittäiset opettajat luovat oman koulunsa ohjauksellista toimintakulttuuria (Lätti 2008, 82).

Muutoksia toivottiin myös siihen, että opettajat pääsisivät vielä paremmin tutustumaan työelämään koulun ulkopuolella, vaikka monella onkin jo laajat kontaktit ja verkostot. Yhdessä kunnassa tavoitteena oli saada opettajia kiinnostumaan enemmän esimerkiksi opettajien työelämään tutustumisen jaksosta.

”Et musta tuntuu että, että me tarvittais varmaan opettajillekin aika paljon semmosta päivittämistä siinä, että minkälaista niinku tuo työelämä täällä koulun ulkopuolella on. Nyt mä vähän kärjistän, koska onhan siis monellaki erittäin paljonkin kontakteja ja verkostoja, mut että kyllä yks asia, mikä liittyy tähän et [...] halutaan just kehittää tätä koko koulu ohjaa -ajattelua, ni siihen liittyy myös se, miten me saatais meidän opettajia enemmän niinku käymään esimerkiks tällasissa ope-teteissä, niinku et käyvät jonkun aikaa tutustumassa jossain yrityksessä tai toisen asteen oppilaitoksessa vaikka esim ammatillisella puolella.” Opo 1

Uudet opetussuunnitelman perusteet lisäävät painetta kehittää ohjausta, ja sen myötä voitaisiin haastateltavien mielestä esimerkiksi avata paljon enemmän opetussuunnitelman tavoitteita oppilaille, koska kaikki opettajat eivät sitä varmastikaan tee. Haastattelujen perusteella muutokset valinnaisaineissa vaikuttavat ohjaukseen, ja samalla nähdään tärkeänä lähteä ohjaamaan jo kahdeksaluokkalaisia enemmän tulevaisuuden suuntaan ensimmäisen tet-jakson yhteydessä.

”Mutta sanotaan, että yhteistyötä tässä [yrittäjäys] tarvittais, en mä sano, mutta niinniin aina täytyy muistaa, että raamit on raamit ja opettajilla on nää opetustunnit.” Opo 5

Suurin osa haastateltavista ei tuonut esille sellaisia ohjauksen kehittämisprojekteja, joita olisi tehty pitkällä aikavälillä tai kauan aikaa sitten. Usein kehittäminen on tapahtunut ihan viime aikoina opetussuunnitelmauudistuksen myötä tai ollut erillinen projekti, joka on vastannut johonkin yksittäiseen ohjauksen tarpeeseen.

Vain yhdessä haastattelussa paneuduttiin keskeisesti koulun toimintakulttuuriin liittyneeseen kehittämistarpeeseen, kun luokanohjaajien työnkuvaa pyrittiin selkeyttämään. Kerroin jo aiemmin, miten koulun oppilaanohjaaja oli hukkaa työmääräänsä, joten asiaan lähdettiin etsimään ratkaisua yhdessä rehtorin kanssa. Kehittämistyötä on tehty reilun kymmenen vuoden ajan, ja sillä on saatu parannettua paitsi oppilaanohjaajan työtä, myös luokanohjaajien työn mielekkyyttä. Monessa yhteydessä haastateltava tuo esille sen, miten tämän kehitystyön myötä opettajat kohtaavat paljon aidommin oppilaita arjen tilanteissa.

”Me ollaan myös haluttu kehittää koulua sillä tavalla, että luokanohjaajan työtä arvostetaan ja oppilaat arvostavat, että tässä on niinku meiän luokanohjaaja, et se on niinku merkittävä henkilön sen oppilaan elämässä.” Opo 2

Vuonna 2008 Opetushallitukselle tekemässään opetussuunnitelma-analyysissa Tarja Koskinen päätyy luettelemaan mielestään tärkeiksi kehittämiskohteiksi ohjauksessa muun muassa alakoulujen oppilaanohjauksen, nivelvaihteyden, oppimaan oppimisen taitojen kehittämisen, suunnitelmallisen yhteistyön ja opettajien työelämäntuntemuksen. (Koskinen 2011, 115.) Petri Niemi puolestaan toteaa oman väitöstutkimuksensa tulosten perusteella kehittämistarvetta olevan erityisesti tavoitteellisuuteen ohjaamisessa sekä oppimaan oppimisen ohjaamisessa. Koulun tulisi hänen mukaansa tukea kaikkia oppilaita, mutta erityisesti koulussa heikommin menestyviä ja niitä, joilla on koulunkäyntiongelmia. (Niemi P. 2016, 137.)

Ohjauksen sisäistäminen riippuu opettajasta

Kylkilahden tutkimustuloksissa opettajat korostivat yhteistyön tekemisessä henkilökemioiden yhteensopivuutta ja rehtorit puolestaan tulkitsivat opettajien asenteen olevan henkilökemioita suuremmassa roolissa. Persoona ja henkilökemiat nähtiin yhteistyön haasteina siitä huolimatta, että ihannetilanteessa työyhteisön ajateltiin koostuvan mahdollisimman eri ikäisistä ja erilaista ihmisistä. Kylkilahti arvelee jonkinlaista sosiaalisuutta tarvittavan, jotta yhteistyö onnistuu. (Kylkilahti 2016, 71–72.)

Kaikki haastateltavat myönsivät sen, että viime kädessä koulussa tapahtuva yhteinen ohjaus on kiinni opettajan persoonasta. Kaikkia aineenopettajia ei nähty yhtä paljon kasvatuksesta kiinnostuneina, vaan enemmänkin oman oppiaineensa asiantuntijoina, joilla ei välttämättä ole oppilaan kohtaamiseen vaadittavia kykyjä tai haluja. Tämä herätti haastateltavissa ajoittain suurta turhautumista, vaikka loppujen lopuksi pyrittiin ymmärtämään, että jokainen on oma persoonansa, eikä kaikilta voi vaatia samaa syventymistä ohjaukseen. Kouluissa tuntuu olevan yksi tai muutama sellainen opettaja, jotka haastateltavan kokemuksen mukaan kieltäytyvät yhteistyöstä tai ujuttavat kasvatukselliset keskustelut muiden hoidettavaksi.

”Että toki osa tekee enemmän ja paljo suuremmin kaikkee, mikä on hyvä, mutta en mä nyt sitte tiiä tarviiko kaikkien tehdäkään niinku samalla tasolla, vaan se on enemmän se oma persoona.” Opo 3

”Joissakinhan se ihan selvästi näkyy, että se on sisäänrakennettuna, et se on hyvin luonteva osa monen opettajuutta. Mutta ei ehkä kaikilla niin tietosta ja ehkä kaikilla niin tiedätkö sellasessa mittakaavassa mitä ehkä ite toivosin.” Opo 4

Vaikka haastatteluissa on todella paljon puhetta tällaisesta asioiden tekemisestä ”minimivaatimusten mukaan” tai ”suurella sydämellä”, oppilaanohjaajat eivät silti näe ohjauksen laajemmalla koulun tasolla kärsineen

tästä, koska aina löytyy joku, joka paikkailee toisten jättämiä ohjauseukkoja. Ja vaikka haastatteluissa joidenkin opettajien tekemättömyydestä paasataan, ei henkilöä silti lopulta syyllistetä, vaan pyritään hyväksymään se, että teemme työtä erilaisilla persoonilla.

Ongelman ei nähdä välttämättä johtuvan opettajan työvuosista ja koulutuksen tuoreudesta: joku haastateltavista arveli koulutuspaikan saattavan vaikuttaa asiaan tai sitten sen, onko tehnyt erityispedagogiikan opintoja tai onko muuten kokemusta erityispedagogiikan alalta. Jotkut haastateltavista pohtivat sitä, voisiko asiaan vaikuttaa jotenkin ja saada useampia sitoutumaan ohjaamiseen. Tässä kohtaa esille nousee ohjauksen tekeminen enemmän tietoiseksi, asioista keskusteleminen, opettajan tukeminen hankalissa tilanteissa sekä oman esimerkin näyttäminen.

”Ku välilä tuntuu, et se on niin hirveen vaikea vaikka joku huolenpuheeksotto oppilaan kanssa, et ku pitäis niinkun perustaa joku monialanen asiantuntijaryhmä ja sit sen aineenopettajan pitäis sanoa sille nuorelle, että hei mullon huoli susta, mä haluisin että tästä asiasta voitais puhua ja ruveta ratkoon tätä, ni voi pyhä elämä, et sekin voi olla vaikeeta joskus. Joissain opettajissa on sitä ja joissain opettajissa ei oo sitä.” Opo 6

Opettajat joutuvat usein pohtimaan omia ohjaustaitojaan yllättävissä tai haastavissa ohjaustilanteissa. Läti (2008) tutkimuksen perusteella opettajat kokivat vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa yllättävissä tilanteissa vaikeaksi. Opettajat saattavat olla epävarmoja siitä, kuuluuko asian hoitaminen opettajan tehtäviin ja jos kuuluu, niin miten se tehdään ”oikein”. Epävarmuus johtuu usein siitä, etteivät opettajat ole saaneet koulutusta tällaisten yllättävien tilanteiden käsittelyyn, jossa usein odotetaan sanojen valitsemista oikein ja hienotunteista ohjauksellista toimintaa. (Lätti 2008, 55.)

4.3 Aineenopettajien ohjauksen holistisuus

Holistinen ohjaus

- ohjausta luokanvalvojan tunneilla ja tuokioissa
- luokanvalvojan kokonaisvaltainen ohjausrooli
- oppimaan oppiminen ja opiskelutekniikat aineenopettajien toteuttamina
- oppiaineiden yhteiset sisällöt mahdollistavat yhteistyön
- oppilaan tuen tarpeen arviointi ja ratkaisu yhteistyössä
- ammatit ja työelämä tutuksi eri aineiden oppitunneilla
- yritys- ja oppilaitosvierailut eri aineissa

Lassila ja Matilainen (2015, 39) ovat tutkineet opettajuutta vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa. Heidän keskeinen tutkimuksellinen päätelmänsä on, että opettaja nähdään uudessa opetussuunnitelmassa hyvin vahvasti arvokasvattajana. Opettajat nähdään sen lisäksi merkittävässä roolissa oppilaiden kannustajana ja monipuolisten oppimisympäristöjen suunnittelijana. Yhteisöllisyys, yhteinen hyvinvointi ja yhteistoiminnallisuus kuuluvat opetussuunnitelman perusteiden mukaan hyvään opettajuuteen.

Opettajuudelle annettavien ohjeiden perusteella se näyttäisi olevan opetussuunnitelman perusteiden keskeinen arvo (Lassila & Matilainen 2015, 54). Ohjeet asettavat paljon tavoitteita opettajuudelle, eivätkä niinkään oppilaalle. Opetussuunnitelman perusteissa toistuu usein opettajan velvoite kannustaa oppilasta, jonka tarkoitus on johtaa oppilaan terveen itsetunnon kasvattamiseen ja jokaisen oppilaan näkemiseen arvokkaana. (Lassila & Matilainen 2015, 51-52.)

Opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitys lähtee siitä ajatuksesta, että oppimista tehdään yhdessä: se tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä erilaisten oppimisympäristöjen ja yhteisöjen kanssa. Jos oppiminen on yhdessä tekemistä, ajattelua, suunnittelemista ja tutkimista, se vaatii myös opettajilta halua ja taitoa yhdessä tekemiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17.)

Onnismaa ei puolestaan määrittele ohjauksen ja opetuksen eroa kovin suureksi: hänen mielestään niiden vastakkaisuutta on korostettu ajoittain tarpeettomasti. Opettaminen on nähty perinteisesti asi tiedon jakamisena, mutta ohjauksellinen opetus tuo oppimiseen oppijan näkökulman. Samoin ohjauksessa on paljon pedagogista toimintaa. (Onnismaa 2011, 24.)

4.3.1 Luokanohjaajien ohjausvastuu

Opettajat tekevät eniten ohjausta hoitaessaan luokanohjaajien velvollisuuksiaan. Luokanohjaajan tehtävät on määritelty opetussuunnitelmassa, ja niistä keskeisimpiä ovat kodin ja koulun välinen yhteistyö, erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimissuunnitelmien hoitaminen, yleisen oppimisen tukeminen sekä kasvun ja kehityksen tukeminen, jotka ovat tietysti samalla kaikkien opettajien velvollisuuksia, vaikka näiden toteutumisen seurannasta oman valvontaluokkansa osalta vastaavat luokanohjaajat. (Haime S. Huttunen M-L. Kuikka J. Pesonen A. & Suoja P. 2007, 5.) Tarkemmat luokanohjaajan tehtävät kirjataan koulun ohjaussuunnitelmaan, ja ohjauksellisen vastuun jakaminen sekä muut järjestelyt ovat yksityiskohdiltaan koulun päätettävissä. Luokanohjaajan ohjaustyön toimintaedellytyksiin vaikuttavat koulun toimintakulttuurin lisäksi koulun koko, koulun toimintaympäristö ja jopa alueellinen sijainti (Haime & Huttunen 2011, 160).

Lähes jokainen haastateltava kertoi koulullaan olevan säännöllisesti luokanohjaajan tuokioita tai tunteja, jolloin luokanohjaaja tapaa luokkaansa ja käy läpi heidän kanssaan joko ennalta määrättyjä tai itse valitsemiaan koulunkäyntiin liittyviä asioita. Luokanohjaajan tuokioita tai tapaamisia järjestetään joissain kouluissa joka toinen viikko ja jossain kerran kuukaudessa. Mikäli tunnin sijaan järjestetään lyhyempiä tapaamisia, niitä on yleensä välitunneilla kerran viikossa.

Luokanvalvojien tunneilla tai tuokiossa käydään haastateltavien kouluissa yleensä läpi joitain tiedotettavia asioita tai muulla tavoin ajankohtaisia asioita sekä parannetaan ja luodaan luokan ilmapiiriä ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Joillain kouluilla tunneille suunnitellaan yhteisiä teemoja, joiden suunnittelu on yleensä joko oppilashuoltoryhmän tai luokanohjaajien tiimin vastuulla.

”Mutta jokainen sitte oman persoonansa turvin niitä luokanohjaajan tunteja tietenkin vetää ja saakin sitte vapauksia niihin, mutta yleensä ne teemat on sellasia niinku käytännönläheisiä, esimerkiksi

käyttäytyminen juhlatilanteissa, kännykän käyttö koulussa tai koulun ulkopuolella, tetissä, vierailuilla, salitilaisuuksissa. Tämmösiä. Ja ruokailukäyttäytyminen ja bussikäyttäytyminen ja mitä teen, jos jotkut tappelee ja kaikkia tämmösiä. Hyvin käytännönläheisiä.” Opo 2

Haastateltavien kokemuksen mukaan luokanohjaajat hoitavat vähän eri painotuksella ohjaustyötä koulusta riippuen. Koululla, jolla oppilaanohjauksen tunnit ovat vasta kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla, luokanohjaajat joutuvat tekemään seitsemännellä luokalla kaiken ryhmäyttämisen ja yläkoulun opiskelukäytänteiden sekä kasvun ohjauksen, jotka sisältävät paljon työtä. Kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla luokanohjaajan työ on oppilaanohjaajan mukaan enemmän käytännön asioiden hoitamista.

”Seiskojen luokanvalvojat on joutunu tekemään paljonkin tämmösessä kuinka yläkoulussa opiskellaan ja kuinka täällä ollaan ja mitä tarkoittaa se, että se itseohjautuvuuden ja tämmösen oman toiminnan ohjauksen, ni mitä se vaatii näiltä nuorilta ja näin niin. Ni sitä on aika paljon nää seiskaluokan opettajat kertoneet, että ovat joutuneet tekemään ja se on varmaan se yks, että se nivelvaihe johtuu siitä ja luokanvalvojat on kyllä avainasemassa seiskoilla, selvästikin.” Opo 5

Luokanohjaajalla on yleensä luontaisesti erilaisia ohjaustehtäviä nuoren opintopolun eri vaiheissa. Nivelvaiheessa tehtävään kuuluu jollain tavalla tutustua luokkaan etukäteen, jotta luokanohjaaja saa kokemusta ryhmän toimivuudesta. Varsinainen työ alkaa kuitenkin nuoren yläkouluopintojen alussa, jolloin luokanohjaajan tavoitteena tulisi olla luottamuksellisen ilmapiirin luominen mahdollisimman pian, tutustuminen oppilaiden lisäksi heidän vanhempiinsa sekä perehdyttää oppilaat koulun käytänteisiin. Opintojen aikana luokanohjaajan tehtävä on tukea oppilaiden persoonallisuuden kasvua ja kehitystä, mikä tarkoittaa luokanohjaajan kannalta oppilaantuntemuksen taitojen kehittämistä. Olennaista on myös seurata oppilaiden opintojen etenemistä ja tarvittaessa puuttua ja ohjata oppilasta opintojen suhteen, oppilaan tukeminen ottamaan vastuuta opiskelustaan tai erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ohjaaminen erityisen tuen piiriin. Opintojen

loppuvaiheessa luokanohjaajan rooliin liittyy enemmänkin tiedottamista, kun oppilaanohjaajalla on päävastuu jatko-opintoihin suuntaamisesta. (Haime & Huttunen 2011, 161–163.)

Yksi haastateltavista kertoo omaa työtään helpottavan olennaisesti, miten luokanohjaajat hoitavat valinnaisainevalinnat oppilaiden kanssa. Muutenkin hän kiittelee luokanohjaajien hoitavan hyvin päivittäiset opiskeluun liittyvät asiat, kuten sen, tulevatko oppilailla kaikki kurssit täyteen sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön. Luokanohjaajien työtä helpottamaan taas on määrätty jokaiselle työparit. Muutkin haastateltavat ovat tyytyväisiä luokanohjaajien tekemään työhön, jota on useilla kouluilla kehitettykin siitä lähtökohdasta, että luokanohjaajan olisi mahdollisimman miellyttävä tehdä työtään, esimerkiksi siten, että hänelle on osoitettu koulun rakenteissa mahdollisuuksia kohdata huoltajia eri tilanteissa.

”Ja sitte sisällytettiin näitä vanhempainiltoja ja niihin liittyviä luokanohjaajan tuokioita, luokanohjaajan huoltajatapaamisia ja tämmösiä, jotka toi siihen luokanohjaajan työhönkin semmosta mielekkyyttä.” Opo 2

Toinen haastateltavista oli halunnut itse lähteä kokeilemaan luokanohjaajan tehtävää, koska koulussa oli suunniteltu perustettavaksi luokanohjaajien tiimi, joka voisi lähteä kehittämään luokanvalvojien tehtävien täsmentämistä ja suunnittelua seitsemänneltä luokalta lähtien. Tehtävää markkinoitiin sellaisille, jotka haluavat lähteä tekemään työtä yhdessä ja kehittämään toimintaa. Haastateltava kertoi heidän jakaneen vastuuta niin, että yksi luokanohjaaja on aina vastuussa yhdestä jaksosta, jolloin hän laatii tiedotteet asioista, joita käydään läpi luokanohjaajan tuokioissa. Luokanohjaajiksi lupautuneet olivat jo edellisenä keväänä suunnitelleet alustavan vuosikalenterin lukuvuoden kulusta ja miten siinä huomioitaisiin yhteisöllisyyttä. Vastaavaa yhteistyötä luokanohjaajien kesken ei koululla ole aiemmin tehty.

”Ei oo ollu näin tiivistä, et on ollu aikasemmin, että he sopii tai on joku juhlavastuu tai semmonen, mut ei siis tämmöstä jatkuvaa, viikottaista.” Opo 3

4.3.2 Ohjaus aineenopettajan arkityössä

Aineenopettajan arjessa ohjaus tapahtuu oman aineen opettamisen yhteydessä. Se ilmenee yleisimmin opettajan antamina ja välittämänä tietoina, jotta oppimista tapahtuisi, ja siihen sisältyy erilaisia pedagogisia ratkaisuja sekä pyrkimys tuoda esille erilaisia tapoja ymmärtää ja oppia opetettava asia. (Lätti 2008, 49–50.)

Piipposen kehittämishankkeessa aineenopettajien antamissa kyselyn vastauksissa oppilaita ohjataan itsenäisyyteen, vastuullisuuteen ja itsetuntemukseen mm. ohjaamalla huolehtimaan työvälineistään ja muusta materiaalista, ohjaamalla tekemään läksyt, opastamalla käyttäytymään muut huomioon ottaen, opastamalla vastuuseen kasvamiseen ryhmässä ja antamalla mahdollisuuksia tehdä valintoja. Keinona oppilaiden itsetuntemuksen lisäämiseen nähtiin arviointi eri muodoissaan. (Piipponen 2007, 28.)

Kaikki haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että heidän koulussaan opettajat huolehtivat opiskelutekniikoiden opettamisesta omissa oppiaineissaan: osa perusteellisemmin kuin toiset, mutta se tulee kuitenkin aina hoidettua. Haastateltavat luottavat opettajien ammattitaitoon ja siihen, että oppimaan oppiminen on perusasia, joka kuuluu aineenopettajan työhön. Kurssimuotoisessa peruskoulussa käydään joka kurssin alussa läpi kurssin tavoitteita, suoritustapoja ja arviointia, opetetaan oppilaille tavoitteen asettamista ja saavuttamista sekä aineen opiskelutekniikkaa ja vastaustekniikoita. Osallistavan pedagogiikan näkökulmasta opettajan roolissa painottuukin juuri aktiivinen oppimisen ohjaaminen, jossa opettaja suunnittelee ja ohjaa sellaisia oppimisprosesseja, jotka rohkaisevat aktiiviseen osallistumiseen, tutkimiseen, luovuuteen ja yhteisen tiedon rakentamiseen (Kangas, Kopisto & Krokfors 2016, 88).

Haastateltavien mukaan opiskelua yritetään helpottaa erilaisilla opiskelumenetelmillä mm. pienryhmässä opiskeluna tai järjestämällä erilaisia tukikursseja esimerkiksi kielissä. Tarvittaessa aineenopettajat lähtevät liikkeelle

ihan perusasioista eli ohjaavat oppilaista läksyjen muistiin merkitsemisestä lähtien. Samoin heitä opastetaan esimerkiksi kokeisiin lukemisessa, kielten sanojen opettelussa tai vaikka vihkotyöskentelyn tärkeydessä.

”Ja sitte arviointia selitetään oppilaille jokaisen aineen yhteydessä ja mitä merkitystä on vihkotyöllä ja mitä merkitystä on sillä, että sä oot aina paikalla ja sä osallistut tunnilla ja mitä voi tehdä, jos iso koe menee pieleen ja että onko mahdollisuuksia paikata, miten rakennetaan esitelmiä ja et kyllä tosi paljon tulee ohjausta siihen opiskelutekniikkaan.” Opo 2

Niemi nostaa väitöstutkimuksessaan esille näkökulman itseohjautuvuudesta ohjaustavoitteena ja oppimisympäristön komponenttina, joka määrittää koulun tapaa organisoida opetusta. Hän varoittaa itseohjautuvuuden tarkastelemista olettamana, että yläkouluikäinen on omatoiminen koulutyössään. (Niemi P. 2016, 137.)

Haastattelujen perusteella oppilaanohjaajalle on luontevaa miettiä yhteistyötä opettajien kanssa oppilaanohjauksen oppiaineen sisältöjen kautta, ja haastateltavat tuntuivat olevan hyvin perillä siitä, mitä sellaisia teemoja muissa oppiaineissa on, jotka liittyvät oppilaanohjaukseen. Kahdessa koulussa oli joko suunniteltu tai tehty aikanaan kartoitusta siitä, mitä samoja opetettavia teemoja eri oppiaineissa on, jotta heidän olisi helpompi tehdä yhteistyötä ja toisessa niistä kartoituksen jälkeen oli muodostunut edelleen toimivia yhteistyön muotoja. Uuden opetussuunnitelman myötä tällainen kartoitus voisi olla hyödyllistä monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa.

Haastatelluille on helppoa nähdä oman aineensa yhteys muihin aineisiin, esimerkiksi yhteiskuntaopin, uskonnon, vieraiden kielten tai äidinkielen opiskelun sisältöihin. Tämä oppilaanohjauksen yhdistely muihin aineisiin puoltaa myös sitä ajatusta, että oppilaanohjaus ei ole mikään erillinen saareke, vaan sen aiheet linkittyvät erittäin moneen asiaan.

Haastatelluista yksi oli lähtenyt edellisenä vuonna kokeilemaan samanaikaisopettajuutta historian ja uskonnon kanssa. Käytännössä se tarkoitti sitä, että oppilaanohjaaja oli luopunut osasta ohjaustuntejaan ja kyseinen tuntimäärä käytettiin yhteisten oppituntien pitämiseen kahdeksaluokkalaisten

historian projektissa ja yhdeksäsluokkalaisten uskonnossa. Oppilaanohjaaja ja aineenopettaja olivat suunnitelleet opetuskokonaisuuden sisällöt yhdessä, eikä oppilaanohjaaja pitänyt suunnittelua kovin raskaana prosessina. Historiassa teemana oli rakennemuutos eli oppitunneilla vertailtiin 1960–1970-luvun rakennemuutosta ja nykypäivän rakennemuutosta. Aiheeseen liittyi hyvin paljon erilaisista ammateista puhumista. Uskonnossa teemana oli hyvä elämä, jossa painotettiin myös ryhmätyötaitojen opettelua ja oltiin ohjauksen ytimessä, kun keskusteltiin siitä, mitä on hyvä työelämä tai millaiset asiat tekevät elämässä onnelliseksi ja mitkä ovat tavoittelemisen arvoisia.

Kyseinen oppilaanohjaaja näki samanaikaisopettajuudessa paljon hyviä puolia. Hänen kokemuksensa mukaan projekti tuo ohjauksen kiinni muuhun kouluarkeen. Oppilaanohjaaja uskoo muutenkin oppiaineiden integroimiseen ja siihen, että luodaan ilmiöitä. Lisäksi hän uskoo, että aineenopettajien ottaminen mukaan ohjaukseen saattaa edistää ohjauksen siirtymistä helpommin niillekin tunneille, missä oppilaanohjaaja ei ole mukana. Samanaikaisopettajuus saattaa nostaa esille sellaisia kysymyksiä, jotka muuten olisivat jääneet käsittelemättä – esimerkkitapauksessa ammatillisen etiikan kysymykset – ja sen avulla saadaan toteutettua yhteistyössä sellaisia projekteja, joita ei yksin voisi tehdä.

”Ensinnäkin se tuo sen kiinni siihen muuhun kouluarkeen, et se ei oo just sellasessa omassa irtonaisessa saarekkeessaan, mikä on itsessään jo mun mielestä hyvä. Mä uskon tollaseen oppiaineiden integroimiseen ja siihen, että luodaan näitä ilmiöitä. Et se mun mielestä parantaa oppimista kyllä, et saa semmosen holistisemman näkemyksen. Toiseksi se just niinku, et millä otetaan aineenopettajat mukaan siihen ohjaukseen ja siin on se toivo ja luottamus, että se tarttuu se ohjaajuus, että myös muilla tunneilla, silloin kun mä en oo niitten kans samanaikaisopettamassa, niin ne osaa ottaa samanlaisia kysymyksiä huomioon myös muilla tunneilla.” Opo 7

Toinenkin haastateltava nosti esille samanaikaisopettajuuden, koska hänen mielestään siitä olisi hyötyä oppilaanohjaajan ja aineenopettajan yhteistyössä, johon se toisi selkeän kontaktin siihen asiayhteyteen, missä jotain tiettyä taitoa tarvitaan.

”Ehkä semmoinen mihin mä toivosin, tai tuleeks tää kysymyksenä jossain vaiheessa, mutta tota tai näkisin, missä ois erityisen paljon kehitettävää ois se, kun seiskan opossa on nää opiskelutekniikat ja kokeisiin valmistautuminen ja tällanen niin ni et ne kannattais oikeesti opettaa esimerkiks opon ja aineenopettajan samanaikaisopettajuutena eikä sillä tavalla et me käydään vähän niinku teoriassa, tai voishan niitä käydä vähän niinku teoriassa tuolla opotunneillakin, mut sit paljo hedelmällisempää ois oikeesti kytkee se sinne ihan missä niitä tarvitaan.” Opo 1

Yhteistyö oppilaiden oppimisen tukemisessa ja koulumenestyksen seuraamisessa

Yksi keskeisimpiä koulun ohjauksen tavoitteita on varhaisen puuttumisen toteutuminen. Jokaisella opettajalla pitää olla valmiudet huomata, jos oppilaalla on oppimisessa vaikeuksia – joko oppimisvaikeuksia tai muita ongelmia, jotka vaikeuttavat oppilaan keskittymistä opiskeluun. Salliva ja turvallinen ilmapiiri varmistavat sen, että oppilas kokee voivansa jutella opettajan kanssa oppimisen vaikeuksistaan, jotka hän on itse tunnistanut. (Kasurinen & Merimaa 2008, 56.)

Nuorten oppimisen tukeminen silloin, kun oppilaalla on siinä erityisiä haasteita, nähtiin haastatteluissa tärkeänä osana oppimisen ohjausta. Oppilashuoltolaki velvoittaa koulut ottamaan huomioon erityistä tukea tarvitsevat oppilaat, mutta jo varhaisemmassa vaiheessa tai kun tuen tarve ei ole niinkään suuri, kouluissa tehdään paljon yhteistyötä oppilaan opiskelun lähtökohtien parantamiseksi. Inklusion lisääminen on lisännyt aineenopettajien tarvetta pysyä ajan tasalla opetusryhmien oppimaan oppimisen strategioista ja lisännyt oppilaanohjaajien näkökulmasta varhaisen puuttumisen merkitystä.

Aineenopettajilla on apunaan oppilaanohjaajien lisäksi erityisopettajia. Lähes kaikki haastateltavat kertoivat, kuinka heidän kouluillaan käydään järjestelmällisesti heti syksyn alussa uusien seitsemäsluokkalaisten tuen tarve läpi. Usein erityisopettajat ovat tehneet listan luokkien tuen tarpeessa olevista oppilaista sekä tuen tarpeen laadusta. Tämä helpottaa huomattavasti sekä luokanohjaajien että aineenopettajien työtä oppimaan ohjaamisessa, vaikkei välttämättä ole riittävä tapa käsitellä asiaa.

”Että meillä erityisopettajat tekee sellasen listan aineenopettajille, mist voi nopeesti tsekkaa, et kuin monta vaik tehostetun tuen oppilasta on tietyllä luokalla. Ja sit siin voi lukee lyhyesti et vaikka kielelliset vaikeudet tai matematiikassa hankaluutta tai hahmottamisen hankaluutta tai jotain tällasta näin mutta tuntuu et ei tommoset listat riitä. Et ihan oikeesti meiän pitäs taas istua alas.”

Opo 1

Haastattelujen perusteella kouluissa on aika paljon eroja siinä, miten oppilaiden koulumenestyksen seuranta hoidetaan. Joissain tapauksissa aineenopettaja on heti yhteydessä oppilaanohjaajaan, jos näyttää siltä, että jonkun oppilaan arvosanat alkavat laskea tai oppilaalle tulee hylättyjä arvosanoja. Joissain tapauksissa oppilaanohjaaja itse seuraa aktiivisesti kaikkien oppilaiden koulumenestystä. Opetussuunnitelman mukaan luokanohjaajan pitäisi kuitenkin olla se, joka on kartalla ohjattavan luokkansa tilanteesta ja hänelle pitäisi myös aineenopettajan ilmoittaa heikentyneistä opiskelutuloksista.

”Opettajat mulle viestittää välittömästi, kun alkaa näyttää huonolta eli alkaa olla nelosia rupee paukkumaan, on paljon poissaoloja, eli kuraattorihan on tietysti toinen tällanen avainhenkilö, eli pyritään puuttumaan mahdollisimman varhain, ettei ongelmat pääse kasautumaan. Ja sitten mä istun, ku nythän on yksilöllinen oppilashuolto, ni mua kutsutaan palavereihin vähän riippuen mikä siinä on agendalla.” Opo 4

Kouluilla on onneksi monia eri keinoja lähteä auttamaan oppilasta opiskelumotivaation tai muiden opiskelun hankaluuksien selättämisessä aina tukiopeuksesta lähtien. Oppilas ei jää yksin ongelmansa kanssa, mikäli hän on valmis ottamaan apua vastaan. Opiskelun ongelmiin puuttumisesta yksi haastateltava kertoi esimerkin hänen ja erityisopettajan yhteistyöstä, jolla pyrittiin auttamaan niitä oppilaita, joiden keskiarvo oli seitsemännen luokan päätteeksi alle seitsemän. Tilannetta seurattiin vielä kahdeksannen luokan syksyn alku ja mikäli parannusta tilanteeseen ei näkynyt, aloitettiin teho-ohjaus, jossa pyrittiin keksimään oppilaan opiskelumotivaatiota lisääviä tukitoimia. Huoltajat otettiin ohjaukseen mukaan ja oppilaan kanssa tapaamisia oli tarpeen mukaan.

”Kaikki ne, kellä oli keskiarvo alle seiskan, ni me järjestettiin heille semmonen teho-ohjaus, missä oli huoltajat mukana ja muuta, yritettiin tsemjata vielä niinku siihen koulunkäyntiin ja mietittiin erilaisia tukitoimia ja muita ja tähän saatiin niinku hyväksyntä.”
Opo 3

Opettajuudessa oppimisen ohjaamisen haasteet tulevat varmasti muuttumaan tulevaisuudessa. Koulun ja yhteiskunnan muuttuminen entistä monimuotoisemmiksi tarkoittavat sitä, että oppimista tapahtuu paljon myös koulun ulkopuolella. Opettajan rooli kehittyä oppimisen ohjaajaksi laajemmassa mielessä kuin vain yksittäisessä oppiaineessa tai oppitunnissa, ja keskeiseksi taidoksi opettajille nousee oppilaiden oppimisprosessin syvempi ymmärtäminen. (Niemi 2016, 27.)

4.3.3 Ohjaus työelämään ja jatko-opintoihin

Opettajien käsityksissä tulevaisuuteen ohjaaminen liittyy jatko-opintojen suunnitteluun sekä yläkoulun jälkeiseen elämään valmistautumiseen. Opettajat kertovat ja keskustelevat oppitunneillaan ammateista ja saattavat kannustaa oman alansa jatko-opintoihin oppiaineessaan menestyvää tai siitä kiinnostunutta oppilasta. Jotkut opettajat ovat kuitenkin sitä mieltä, että ammatinvalinnanohjaus kuuluu oppilaanohjaajan tehtäviin ja ovat siis hänen vastuullaan. (Lätti 2008, 65.)

Vaikka haastateltavat monelta osin suhtautuivat epäilevästi siihen, minkä verran opettajat ottavat työelämänäkökulmaa opetuksessaan esille tai olivat sitä mieltä, että opettajat osallistuvat liian vähän yritys- ja oppilaitosvierailuihin, jokaisesta haastattelusta löytyi kuitenkin konkreettisia esimerkkejä tiettyjen aineiden opettajista, jotka kutsuvat vierailijoita tunneilleen ja kertovat oman aineensa mahdollisuuksista työelämässä.

Tavallisinta aineenopettajien toteuttamaa työelämäyhteistyötä ovat haastateltavien kokemuksen mukaan erilaiset omaan oppiaineeseen linkitettävät vierailut tai vierailijat. Yhteiskuntaopin tunnilla saatetaan retkeillä eduskuntataloon, uskonnon tunnilla tutustutaan seurakunnan ammatteihin

vierailijoiden välityksellä tai luonnontieteellisten aineiden tunneilla poiketaan lähellä sijaitsevilla yrityksissä tai teollisuuslaitoksissa, kuten jätevedenpuhdistamolla tai energialaitoksessa. Tällaisten vierailujen toteuttaminen on sekin hyvin opettajakohtaista, eli aktiivisimmat toteuttavat näitä tai ideoivat yhdessä oppilaanohjaajan kanssa.

” Mut toki joskus sitte jotku aineenopettajat, sellaset aktiivisemmat, ni ne ite tulee sanoon, et hei mulle tuli tämmönen idea et mä aattelin että tää liittyy niinku opoon, että me tehtäs näin. Joo, esimerkiks bilsan ja mansan ope on yks sellanen aktiivinen, ni se on jotenki tosi hienosti linkittänyt joitaki sellasii, ne on käyny vaikka jotain työelämään liittyviä juttuja läpi, niinku et oppilaat on tehny oikeestaan semmosia tehtäviä, mitä vois tehä opossaki eli niinku suunnitellu jotain tai ettiny tietoa eri koulutuksista.” Opo 1

Jotta opetussuunnitelman työelämää koskevat tavoitteet toteutuisivat paremmin, tulisi yhteistyön paikallisen työ- ja elinkeinoelämän kanssa sisältyä koko koulun toimintaan. Työelämään liittyviä tavoitteita vahvistaisi vielä paremmin se, jos eri oppiaineiden opetukseen saataisiin entistä paremmin sisällytettyä kokonaisuuksia, jotka liittävätkin opiskeltavan aineen antamat tiedot ja taidot työelämän vaatimuksiin ja mahdollisuuksiin. Tällaiseen tilanteeseen voidaan päästä oppilaanohjaajan ja aineenopettajan aktiivisella yhteistyöllä. (Väyrynen 2011, 120.)

Pienimuotoisemmin työelämään ja uravalintoihin suuntaavaa ohjausta tehdään haastateltavien mukaan oppitunneilla silloin, kun opettaja kertoo omasta urapolustaan tai perustelee oppilaille, mitä hyötyä hänen opettamansa oppiaineen opiskelusta on työelämässä. Näitä asioita haastateltavatkin pitivät tärkeinä. Jotkut opettajat ottavat opetuksessaan huomioon teemat, jotka saattaisivat liittyä oppilaanohjaukseen ja keskustelevat silloin usein oppilaanohjaajan kanssa siitä, miten aihetta kannattaisi käsitellä, ettei tule turhaa päällekkäisyyttä. Oppilaanohjaajat toivat haastatteluissa myös esille ongelmana sen, ettei heillä aina ole tietoa siitä, miten paljon opettajat oikeasti ottavat työelämän aiheita oppitunneilla esille, koska heillä ei välttämättä ole aina mahdollisuutta keskustella näistä asioista opettajien kanssa.

” Sit semmosii tulee keskusteluun usein, et hei että terveystiedon opettaja sanoo, että mä aattelin tämmösii asioita käsitellä, että missä määrin te käytte niitä opossa läpi. Ja sitte mä kerron, miten me käyään niitä opossa läpi, et sit okei, mä otan sit vähän eri näkökulman tähän, ettei tuu päällekkäisyyttä.” Opo 6

Muutammat haastateltavat kertoivat tekevänsä paljon yhteistyötä opettajien kanssa, kun he välittävät näille tietoa erilaisista vierailukohteista tai -kutsuista samoin kuin koulutuksissa saatua materiaalia. Joku mainitsi yhteistyönsä taitoja ja taideaineiden opettajien kanssa olevan pääasiassa vain sitä, että oppilaanohjaaja välittää heille saamiaan vierailukutsuja, niin että esimerkiksi valinnaisaineiden ryhmät pääset tutustuman ammattioppilaitokseen niihin koulutusaloihin, jotka liittyvät kädentaitoihin. Oppilaanohjaajat näkevät vierailuideoiden välittämisen olevan hyvä tapa kannustaa opettajia uravalintojen ohjaukseen.

”Se on sellasta, jossa mä oon yrittäny olla alotteellinen just tässä viime vuosina ja me ollaan tehty just aineenopettajien kanssa, mä oon just kattonu, että jos vaikka jotkut avoimet ovet menee sopivasti, ni että jotkut kemian alan avoimet ovet on silloin, kun on kemian tunti, ni mä oon vihjannu sille opettajalle, että hei, voisitte, voitasko mennä ton ryhmän kanssa sinne laboratorioalaan tutustuun kemman tunnilla.” Opo 7

Uusi opetussuunnitelma kannustaa kuitenkin opettajia luomaan oppitunneille mahdollisuuksia koulun ulkopuolisten toimijoiden hyödyntämiseen. Opettajan rooli on olla yhä enemmän suunnittelija, joka toimii taustalla ja antaa oppimisen tapahtua luonnollisissa oppimisympäristöissä oppilaiden oman toiminnan kautta. (Lassila & Matilainen 2016, 45.)

Tiettyjen oppiaineiden opettajien kanssa haastateltavat kertovat tekevänsä säännöllistä yhteistyötä erityisesti työnhakuun liittyvissä aiheissa. Äidinkielen, englannin kielen ja yhteiskuntaopin sisältöihin osuvat sopivasti ansioluettelon ja työhakemuksen tekeminen. Yhteiskuntaopin yhteydessä on kätevä tehdä yhteistyötä miettimällä työelämän pelisääntöjä ja jakamalla vastuuta työelämätaitojen tai työnhakuprosessin opettamisessa.

”No sitten meillä on yhteiskuntaopin kanssa tietysti paljon yhteistä, mietitään esimerkiksi työelämän pelisääntöjä. Siellä meidän yhteiskuntaopin opettajat teettävät oppilaille työhakemukset ja cv:t, että he harjoittelevat sitä, koska ne on niin tärkeitä dokumentteja, mitkä sitten oppilaille tulee kuitenkin vastaan, kun he työelämään siirtyy ja mä tietysti puhun siinä aina työnhakuprosessista ja te-keskuksen palveluista ja kaikkeen mikä liittyy työnhakuun ja työelämään ja tietysti nää tetit on siinä yks osa myöskin. Että tällösiä niinku muutama esimerkki.” Opo 4

Haastateltavat tekivät lisäksi yhteistyötä äidinkielen opettajien kanssa tet-raporttien kirjoittamisessa: tavallisesti oppilaanohjaaja käy oppilaiden kanssa läpi sisällön ja äidinkielen opettaja puuttuu enemmän kieliasuun. Raportit voidaan kirjoittaa sekä oppilaanohjauksen että äidinkielen tunneilla. Oppilaanohjaajalta on saattanut tulla jopa uudistusideoita raportin toteuttamiseen.

”No, esimerkiksi ku mä tulin tänne, ni täällä ei ollu koskaan, täällä oli aina tehty tet-raportti word-muotoon, ni mähän puristelin päätä, että ehei enää, että blogeja ja vlogeja, että nyt muutetaan tähän, tai tehdään animaatioita tai videokosteita.” Opo 5

Petri Niemen väitöstutkimuksen tuloksissa näkyi oppimaan oppimisen taitojen edistäminen, osallistaminen koulutyöhön ja oppilaan oppimisprosessin edistäminen selkeästi yhteydessä oppilaan valmiuteen prosessoida ura- ja koulutusvalintaan liittyvää informaatiota. Tästä näkökulmasta oppilaan koulumyönteisyyden ylläpito olisi tärkeää ja työtapojen tulisi tukea oppilaan tavoitteellista oppimisprosessia. Oppilaan koulumenestys ja suhtautuminen kouluun ovat yhteydessä myös siihen, kokeeko hän, että peruskoulussa on ohjausta tarjolla. (Niemi P. 2016, 136.)

Niemen tutkimuksen näkökulmasta oppilaiden hyvää urapohdintavalmiutta ennustaisivat tietynlaiset oppimisympäristöt ja ohjaus, joista osa on suoraan yhdistettävissä koko koulun ohjausajatteluun ja -velvollisuuteen. Koulun yhteistoimintaan kannustava ilmapiiri, oppilaan kehittymistä tukevat ohjausmekanismit ja erilaiset ryhmät huomioonottavat ohjauskäytännöt, joiden avulla tavoitellaan oppilaiden yhteistyö- ja

vuorovaikutustaitojen kehittymistä, olisivat Niemen mukaan keskeisiä. Hän haluaisi opettajien osallistuvan aktiivisemmin yritysvierailuihin ja työelämään tutustumisen käytäntöjen toimeenpanoon. Lisäksi opettajien tulisi mahdollistaa oppilaiden omatoimisuus ja tukea oppilaiden itseohjautuvuuden kehittymistä. (Niemi P. 2016, 149.)

4.3.4 Ohjaus kasvun ja kehityksen tukemisena

Ohjaukseen liittyy paljon sellaista kasvun ja kehityksen tukemista, mitä ei tehdä aina kovin tietoisesti, eikä välttämättä muusta ohjauksesta erillään. Kasvun ja kehityksen ohjaus voi liittyä yhtä hyvin koulun yhteisten sääntöjen ja erilaisten käyttäytymisnormien toteuttamiseen kuin yksittäisten oppilaiden kohtaamiseen.

Opettajat käsittävät itse kasvun ja kehityksen ohjauksen pääasiassa toimintana, joka tähtää koulun järjestyssääntöjen noudattamiseen, koulunkäynnin arkisen sujuvuuden ja yleisen työrauhan säilyttämiseen, jolloin ohjaukseen liittyy myös sanktioiden mahdollisuus ja rajojen asettaminen. (Lätti 2008, 61.)

Arviointikeskustelut

Mervi Lätin (2008) tutkimuksessa opettajien käsityksissä ohjaus oli paljon oppimisesta tehtäviä arviointeja ja palautetta, joka saattoi tapahtua myös oppilaan ja vanhempien kanssa käydyissä keskusteluissa. Oppimisen etenemiseen liittyvät arvioinnit ja palaute kuuluivat opettajien käsitysten mukaan myös opiskelumotivaation ylläpitämiseen tai sen uudelleen löytämiseen tähtäävään ohjaukseen. (Lätti 2008, 50–51.)

Arviointikeskustelut ovat yksi kasvun ja kehityksen tukemisen osa-alue, jota jokaisen opettajan pitäisi työssään tehdä. Näiden keskustelujen toteutumisesta haastatelluilla oppilaanohjaajilla ei aina ole selkeää käsitystä, koska asiasta ei välttämättä ole sovittu kouluyhteisössä mitään yhteisiä käytänteitä. Haastateltavat nostivat esille arviointikeskustelun tärkeyden mm. siitä näkökulmasta, että oppilaan takia sen pitäisi olla jatkuvaa ja oppilaalle

pitäisi antaa mahdollisuuksia osoittaa osaamistaan eri tavoilla. Haastateltavat ovat vakuuttuneita, että opettajat käyvät tällaisia keskusteluja oppilaiden kanssa, vaikka oppilaanohjaajat eivät ole välttämättä itse olleet todistamassa näitä tilanteita.

”Nyt meillä on yks kehitettävä alue toi arviointi ja must tuntuu että siihen liittyen on nyt tullu jotenkin tosi positiivisia juttuja, tämmöst et niinku opettajat on lähteny niinku miettiin tämmösiä arviointikeskusteluja enemmän sen oppiaineenkin puitteissa oppilaitten kautta ja myös et asetetaan niitä tavoitteita, et lyhyt keskustelu kaikkien kanssa, et mitkä ois vaikka mun tän syksyn tavoitteet ja sit palataan vaik ennen joulua niihin.” Opo 1

Haastateltavat kertovat, miten he tekevät yhteistyötä aineenopettajan kanssa esimerkiksi silloin, jos joku oppilas käy oppilaanohjaajan kanssa keskustelemassa oppimisen hankaluuksista ja he lähtevät yhdessä selvittämään kyseisen aineen opettajalta, mitä asialle voisi tehdä tai mitä on jo tehty.

”Ja monestihan mä joudun oppilaalle sanomaankin, että mun on vaikee ottaa tähän asiaan kantaa, ku mä en oo ollu siellä tunnilla, että mennäänkö nyt yhdessä Annen puheille ja kysytään, et miten Anne-ope on sua ohjeistanu.” Opo 2

Oppilaiden kohtaaminen

Tärkeä osa opettajan työtä on oppilaiden itsetuntemuksen lisääminen ja elämänsuunnan löytämisen tukeminen. Opettajan tehtävänä olisi vahvistaa oppilaan itsetuntoa, auttaa häntä löytämään vahvuuksiaan ja rohkaista mielipiteenilmaisuun. (Lätti 2008, 70.)

Opettajien erilaiset persoonat tulevat esille jälleen, kun oppilaat kohdataan oppituntien ulkopuolisissa tilanteissa, esimerkiksi välitunneilla. Monet haastateltavista toivoivat, että kaikki opettajat pystyisivät käymään vapaamuotoisia keskusteluja oppilaiden kanssa ja osoittamaan sillä tavalla kiinnostuksensa nuoren asioihin. Kaikki eivät ilmeisesti tähän kykene, mutta haastateltavat olivat tyytyväisiä siihen, että moni heidän koulunsa opettajista tekee näin. Välitunnit inspiroivat monia opettajia keskustelemaan oppilaiden kanssa. Jotkut taito- ja taideaineiden opettajat ovat todenneet haastatelluille oppilaanohjaajille, että heidän oppituntiansa etu on siinä, että tekeminen on

vähän rennompaa ja vapaamuotoisempaa, joten tilaa jää oppilaiden kanssa juttelulle.

”Mun mielestä varsinkin osa opettajista juttelee oppilaiden kanssa ihan älyttömän paljon, siis silleen tosi mukavasti. Välitunnillakin huomaa, että jutellaan, jäädään jutteleen oppilaiden kanssa ja just käsitellään sellasii kasvuun ja kehitykseen liittyviä asioita selvästi. Niin, ei tietysti kaikki, mut niiton monta opettajaa. Ja se on ihan mukava sellanen, sellanen henki koulussa. Opettajien ja oppilaiden välillä on aika välittömät ja läheiset suhteet.” Opo 7

Haastateltavien kouluissa opettajat juttelevat paljon oppilaista keskenään esimerkiksi lounasaikaan tai välituntisin kahvipöydän ääressä. Toisilta haetaan tukea ehkä hankalaan opetustilanteeseen tai oppilaan kohtaamiseen.

”Ne on enemmän sit semmosii vapaan hetken, et välitunnilla puhutaan opettajanhuoneessa tai kun syödään lounasta, niin siin samalla puhutaan, mut ne on kauheen epävirallisii.” Opo 6

Moni haastateltavista kertoi saavansa usein opettajilta pyynnön hoitaa heille nousseen huolen jostain oppilaasta. Näissä tilanteissa oppilaanohjaaja usein kannustaa opettajaa puhumaan itse oppilaan kanssa. Yksi haastateltavista nimesi haasteeksi sen, miten joillekin opettajille on vaikeaa huolen ottaminen puheeksi oppilaan kanssa, vaikka juuri se olisi olennaista. Se nähtiin monessa koulussa positiivisena, että opettajat kuitenkin ottavat oppilaiden esille tuomissa ongelmatilanteissa vastuuta, eivätkä jätä oppilaan asiaa hoitamatta. Opettajat huolehtivat sen jonkun toisen hoidettavaksi, jos eivät itse siihen syystä tai toisesta pysty.

”Tässä koulussa on mun mielestä hirveen hienoa se, että täällä opettajat kantaa niinku vastuuta niinku siitä ajattelusta, että ei niinku helposti heitetä. Täällähän on se ajattelu muutenkin, että jos oppilas tulee sanomaan sulle jotakin, niin sä oot vastuussa hoitamaan sen loppuun asti.” Opo 5

Haastateltavat olivat tyytyväisiä siihen, että opettajien tai vanhempien huoli oppilaiden opiskelusta menee tavallisesti sille, kenelle pitäisikin, eli luokanohjaajalle. Jotkut haastatelluista oppilaanohjaajista ovat ottaneet asiasta aiemmin enemmän vastuuta, mutta nykyään he kokevat sen olevan

luokanohjaajan tehtävä. Luokanohjaaja saattaa ottaa mukaan oppilaanohjaajan tai erityisopettajan tai kuraattorin tai ketä katsoo asian koskevan, jos asia on esimerkiksi liian monimutkainen hänen itsensä selvitettäväksi.

”Ja meillä onkin, me ollaan ensisijaisesti ohjeistettukin vanhempia ottamaan aina yhteyttä kouluasioissa luokanohjaajaan. Ja luokanohjaaja hoitaa aina niin pitkälle, kunnes sitten tulee semmonen tilanne, että tarvitaan erityisopettaja, tarvitaan kuraattoria, tarvitaan rehtoria, opinto-ohjaajaa, terveydenhoitajaa. Mutta silloinki koko koulu kyllä yhteistyössä niinku sit ohjaa.” Opo
2

5 POHDINTA

Tutkimusaineiston perusteella koko koulun ohjausajattelun toteutumisen avainsana on yhteistyö. Haastateltujen oppilaanohjaajien puheissa koko koulun ohjaus oli hyvin pitkälle yhteistyötä, jonka toimintamuotoja oppilaanohjaajat olivat usein itse luomassa. Koulun toimintakulttuuri puolestaan antoi viitekehyksen yhteistyölle ja ohjauksen asenneilmastolle. Aineenopettajan rooli ohjauksessa näyttäytyi monessa kohden aika jäsentymättömänä, mutta luokanohjaajien toteuttamaa ohjausta pidettiin tärkeänä ja senkin luonteeseen kuuluu yhteistyön tekeminen.

Koko koulun ohjaus oppilaanohjaajan roolin kautta

Haastateltavat tulkitsivat koko koulun ohjauksen tilaa hyvin pitkälle oman roolinsa ja tehtävänkuvansa kautta. Haastatteluissa oli paljon sellaista puhetta, missä oppilaanohjaaja toimii työyhteisössään ohjausajattelun vakiinnuttajana ja esille tuojana. Heidän kokemuksensa mukaan hyvä tapa tuoda ohjausajattelua opettajien keskuuteen on olla heidän apunaan neuvojen ja vinkkejä antaen. Tällaisessa oppilaanohjaajasta lähtevässä neuvontayhteistyössä tuli haastateltavien kokemuksen mukaan käytyä läpi

kaikkia holistiseen ohjausajatteluun liittyviä osa-alueita eli niin oppiminen, uravalinnat kuin kasvun ja kehityksen tukeminen. Järjestelmällisintä yhteistyö on ollut luokanohjaajan tehtävänkuvaa kehitettäessä, koska nämä tehtävät ovat usein sellaisia, jotka kuuluvat myös oppilaanohjaajan työnkuvaan.

Haastateltavat kokevat koordinoivansa ohjauskenttää työyhteisöissään. He ovat usein roolissa, jossa pääsevät osallistumaan ohjausta koskevaan päätöksentekoon koko koulun mittakaavassa esimerkiksi osallistumalla koulun johtoryhmään. Monet haastateltavista näkivät tehtäväkseen tehdä ohjausta tietoisemmaksi toiminnaksi opettajien keskuudessa. Usein oppilaanohjaajat tekevät kehittämistyötä ohjauksellisissa toimintatavoissa tai koulun ohjauskulttuuriin liittyen. Haastateltavien tapauksessa kehittäminen oli liittynyt pääasiassa luokanohjaajien työnkuvan täsmentämiseen ja tehokkuuden lisäämiseen, jotta luokanohjaajan työ olisi mielekkäämpää.

Haastateltavien kertomuksista on pääteltävissä, että oppilaanohjaajan rooli ohjauksessa on useissa kouluissa niin vahva ja he ovat tottuneet ottamaan vastuuta oppilaiden hyvinvoinnista, että tilaa ei välttämättä jää kovin helposti aineenopettajien tekemälle ohjaukselle. Oppilaanohjaajat ovat tottuneet käymään erilaisia kasvatuskeskusteluja tai seuraamaan oppilaiden opintomenestystä, eivätkä aina delegoi työtä opettajille.

Ohjausasetteet työyhteisössä

Jotta ohjaus voisi näkyä ja toteutua koulun toimintakulttuurissa, sille täytyy olla koulun johdon tuki. Tuki voi näkyä monella tavalla, mutta oppilaanohjaajien kokemuksina se on hyvin pitkälle rehtorin mahdollistamia aikaresursseja ja muita resursseja. Haastattelussa oppilaanohjaajat eivät korostaneet rehtorin merkitystä kovin yksilöidysti, mutta rehtorin tuesta nähtiin olevan apua joissain ohjauksellisissa ongelmatilanteissa. Ylipäätään rehtorin merkitys koulun toimintakulttuurin kehittämiseksi on suuri, oli sitten kyseessä ohjaus tai vaikka erilaiset päätöksenteon tavat. Koulun johdon merkitystä ohjauksessa ei voi sivuuttaa, mutta merkitys ei ole muuta toimintakulttuuriin liittyvää kehittämistä korostuneempaa juuri ohjauksessa.

Lähtökohtaisesti haastateltavat olivat tyytyväisiä siihen, miten koulussa hoidetaan ohjausta. He korostivat hyvän ilmapiirin merkitystä sekä nostivat esille erilaisia konkreettisia toimenpiteitä, jotka heidän kokemuksensa mukaan edistävät ohjauksellista ajattelua koulussa. Haastattelujen perusteella oppilaanohjaajien kokemukset koko koulu ohjaa -ajattelusta lähtevät hyvin paljon yksilöiden tasolta ja perustuvat pitkälti aineenopettajien käymään keskusteluun ja vuorovaikutukseen niin oppilaiden kuin kollegojen kanssa. Ohjauksellisuus lähtee heidän kokemustensa mukaan pienistä toimista oppilaiden arjessa, eikä siihen tarvita mitään suurta agenda ja perinpohjaisia suunnitelmia. Kyse on myös luottamuksesta kollegojen kesken ja toisen työn kunnioittamisesta.

Aineistosta on pääteltävissä selkeästi keskustelun merkitys koko koulun ohjausajattelulle. Keskustelua ohjauksellisista kysymyksistä käydään virallisissa koulun rakenteisiin kuuluvissa muodoissa, kuten yhteissuunnitteluajalla tai erilaisissa tiimeissä ja työryhmissä, joihin opettajat on saatettu johdon taholta määrätä. Haastateltavat korostavat myös vapaamuotoisen keskustelun merkitystä ja pitävät tärkeänä yhteisiä juttutuokioita opettajien kanssa niin kahvipöydän ääressä kuin muissakin välituntitilanteissa. Haastattelemani ohjaajat uskovat oman esimerkin voimaan, kun on kyse siitä, miten nuorta tuetaan oppimisessa tai eri asioihin liittyvissä valintatilanteissa.

Ohjaukselliset toimintatavat

Uusi opetussuunnitelma johdattaa opettajia ohjauksen pariin monessa yhteydessä, mutta yksi konkreettisimmista ohjausta kehittävästä asioista on ohjaussuunnitelma, joka täytyisi uuden opetussuunnitelman myötä olla jokaisessa koulussa. Koska ohjaussuunnitelmaan kirjataan yleensä kaikki ohjausta koskevat velvollisuudet ja sen työnjako, opettajat eivät voi jättää ohjausta täysin huomiotta työssään. Uskon opetussuunnitelman selventävän monessa koulussa erityisesti luokanvalvojien, erityisopettajan ja oppilaanohjaajan vastuualueita koko koulun ohjauksessa. Haastattelemani oppilaanohjaajat toivat puheissaan esille usein näiden kolmen toimijan

yhteistyön tärkeänä oppilaan hyvinvoinnin kannalta. Ne oppilaanohjaajat, joiden kouluissa ei aiemmin ollut tehty vastaavaa ohjaussuunnitelmaa, eivät vielä osanneet kertoa kokemuksiaan sen toimivuudesta koulun ohjauskenttää selkeyttävänä asiakirjana, mutta kukaan ei tyrmännyt sitä täysin turhana suunnitelmana.

Kasvun ja kehityksen ohjaamista on monen haastateltavan mielestä etenkin kaikissa koulun oppilaita osallistavissa toimintamuodoissa, kuten oppilaskunta- tai tukioppilastoiminnassa. Tällaiset läpi lukuvuoden vuodesta toiseen toimivat ryhmät ovat selkeä ja näkyvä osa koulun rakenteita, mutta niihin osallistuvat aktiivisesti vain osa opettajista tai oppilaista, vaikka koko kouluyhteisö kuuluukin niiden vaikutuspiiriin. Ohjauksellisen ilmapiirin kannalta ne ovat oivia esimerkkejä aktiiviseen kansalaisuuteen, osallistamiseen ja toisista huolehtimiseen kasvattamisesta. Ohjauksellista suunnittelutyötä tehdään paljon erilaisissa opettajien tiimeissä ja työryhmissä, joiden tarkoitus on usein parantaa jollain tavalla koulun arkea ja lisätä koulussa opiskelevien hyvinvointia.

Yhteistyön merkitys

Kun haastateltavat kertoivat kokemuksistaan koko koulu ohjaa -ajattelun toteutumisesta työyhteisössään, he toivat lähes poikkeuksetta esille yhteistyön opettajien tai koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Ohjausta on ihan varmasti ilman yhteistyötäkin, mutta kun kyseessä olivat haastateltavien kokemukset, yhteistyö oli ohjauksen luonteva ilmenemismuoto. Lähes poikkeuksetta haastateltavat myös toivoivat yhteistyötä olevan enemmän ja näkivät sen edistävän ohjausajattelua työyhteisössään.

Haastatteluissa oppilaanohjaajat eivät täsmentäneet kovin tarkasti, millä tavoin koulun ulkopuoliset yhteistyökumppanit, kuten kunnan erityisnuorisotyöntekijät, edistävät koko koulun ohjausta: onko vastuu heidän kanssaan työskentelystä oppilaanohjaajalla, oppilashuoltoryhmällä vai luokanohjaajilla? Ulkopuoliset ohjauskumppanit työskentelevät usein ryhmäytämisen parissa tai jonkun erityistä tukea tarvitsevan oppilasryhmän

tai oppilaan kanssa. Yhteistyötä tehdään paljon oppilashuollollisten kysymysten kanssa, ja haastateltavien kertomat esimerkit ohjauksellisesta yhteistyöstä liittyivät usein juuri oppilashuollollisten ongelmien ennaltaehkäisyyn ja varhaiseen puuttumiseen. Yhteistyö huoltajien kanssa ei noussut vahvana teemana esille haastatteluissa. Haastateltavat toivat kotien kanssa tehtävän yhteistyön esille itsestänselvyytenä, joka kuuluu jokaisen aineenopettajan sekä erityisesti luokanohjaajan velvollisuuksiin.

Eri alojen asiantuntijat kohtaavat usein ohjauksessa myös mietittäessä oppilaan oppimisen pulmia ja niiden vähentämistä. Erityisopettajat toimivat usein aineenopettajien tukena yhteistyössä oppilaanohjaajan kanssa, kun lähdetään suunnittelemaan esimerkiksi erilaisia tukitoimia opiskelumotivaation kohentamiseksi tai opiskelun ongelmien häivyttämiseksi. Oppilaan tuen tarpeen kartoitukseen liittyy haastateltavien kokemuksen mukaan monia ohjauksellisia näkökulmia itsetuntemuksen kehittämistä lähtien.

Peruskoulun jälkeisen nivelvaiheen osalta haastateltavat kertoivat useita kokemuksiaan aineenopettajien toteuttamista yritysvierailuista tai vierailijoiden kutumisesta koululle. Joillakin kouluilla tietyt opettajat vaikuttivat olevan hyvin aktiivisia vierailujen suhteen, mutta hyvin usein oppilaanohjaajat kertoivat itse järjestävänsä vierailuja, vaikka ne olisikin pidetty jonkun aineen oppitunneilla. Oppilaitosvierailut olivat pääsääntöisesti oppilaanohjaajien vastuulla, mutta usea haastateltava kertoi aktivoivansa aineenopettajia mukaan tutustumaan esimerkiksi ammatilliseen koulutukseen. Haastatteluissa pidettiin tärkeänä sitä, että opettajatkin tuovat omassa ohjauksessaan esille sitä, ettei koulu ole mikään muusta yhteiskunnasta eristäytynyt saareke.

Ohjaus aineenopettajan toteuttamana

Suuri osa aineenopettajan tekemästä ohjaustyöstä tapahtuu luokanohjaajan roolissa. Näistä luokanohjaajan hoitamista ohjauksellisista tehtävistä haastateltavilla oli monia onnistuneita esimerkkejä, joista pääosa liittyi johonkin sellaiseen tehtävään, joka oli kuulunut tai olisi voinut kuulua oppilaanohjaajalle. Tällaisia olivat esimerkiksi valinnaisainevalinnat tai

ryhmäyttäminen. Lähes kaikki haastateltavat kertoivat koulun rakenteiden tukevan luokanohjaajan työtä niin, että ohjaajan ja luokan tapaamiseen oli varattu säännöllinen aika vähintään kerran kuukaudessa. Koko koulun ohjausajattelu näkyi myös niissä esimerkeissä, missä koko koulun yhteinen oppilaiden hyvinvointia parantava teema oli valjastettu toteutettavaksi luokanohjaajien johdolla. Edelleen yhteistyöllä nähtiin saatavan hyviä tuloksia myös luokanohjaajien toimintakenttään.

Haastateltavat eivät maininneet missään vaiheessa opettajien perustyön olevan lähtökohdiltaan ohjauksellista, vaikka oppimaan oppimisen taitojen kehittäminen eri oppiaineissa tulikin esille jokaisessa haastattelussa. Haastateltavat keskittyivät pohtimaan selkeitä käytänteitä tai tilanteita, joissa he ovat nähneet aineenopettajan toteuttavan ohjausta tai tilanteita, joissa he ovat tehneet sitä yhteistyössä aineenopettajien kanssa. Yksimielisiä oltiin kuitenkin siitä, että aineenopettajat toteuttavat haastateltavien kokemusten mukaan järjestelmällisesti opiskelutekniikoiden ja oppimaan oppimisen ohjausta omissa oppiaineissaan. Kaikki pitivät tätä yhtenä aineenopettajan tekemän ohjauksen kulmakivistä, jonka pitäisi kuulua itsestään selvyytensä opetettavan aineen tunneille. Haastateltavat olivat pääosin tyytyväisiä siihen, miten erilaiset oppijat otetaan huomioon ja ohjaus on usein hyvin pienistä perusasioista lähtevää läksyjen muistiin kirjaamista, jos siihen nähdään tarvetta.

Eri oppiaineiden sisältöjen linkittämisessä oppilaanohjauksen oppiaineen teemoihin haastateltavat ovat oman kokemuksensa mukaan aktiivisempia kuin työyhteisönsä aineenopettajat. Heidän arjessaan oli yleistä liittää oppilaanohjauksen sisältöjä muihin oppiaineisiin, kuten yhteiskuntaoppiin tai äidinkieleen. Näin ollen näiden aineiden opettajien kanssa tehtiin myös yleisimmin eniten yhteistyötä. Parin haastateltavan kokemuksissa samanaikaisopettajuus nähtiin hyvänä mahdollisuutena integroida oppiaineita ja yhdistää asiantuntijuutta.

Konkreettisimmat esimerkit eri oppiaineissa tehtävästä ohjauksesta haastateltavilla oli kertoa työelämä tietoisuuden ja uraohjauksen teemoista. Työelämään ohjataan kertomalla omista urapoluista, linkittämällä oma

oppiaine työelämässä tarvittaviin tietoihin ja taitoihin, pyytämällä eri ammattien edustajia vierailulle tunneille tai tekemällä yritysvierailuja koulun ulkopuolelle. Työelämässä tarvittavia taitoja tuotiin tiettyjen aineiden oppitunneille myös tekemällä työhaastatteluja, ansioluetteloita sekä tet-raportteja.

Kasvun ja kehityksen ohjaamisesta haastateltavat tuovat esille pääasiassa vain uuden opetussuunnitelman velvoittamat arviointikeskustelut sekä huolen puheeksi ottamisen oppilaan kanssa. Arviointikeskustelut he näkevät tärkeinä oppilaiden opiskelun sujuvan etenemisen turvaamisen kannalta. Varsinaisten arviointikeskustelujen lisäksi haastateltavat kokivat tärkeänä keskustella opintojen etenemisestä muutenkin oppilaiden kanssa. Lähes kaikissa haastatteluissa oltiin tyytyväisiä siihen, että opettajat tuntevat ohjausvastuunsa ja jos eivät itse saa hoidettua oppilaan kanssa huoleksi noussutta asiaa oppilaan opiskeluissa, he huolehtivat siitä, että joku koulun henkilökunnasta ottaa oppilaan huolen hoitaakseen.

Tulosten tarkastelu

Tutkimuksen tulokset olivat linjassa muuhun aiheesta tehtyyn ja sitä sivuavaan tutkimukseen. Uusimman peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin liittyvää ohjauksen alan tutkimusta ei vielä ole kovin paljon, koska opetussuunnitelma on ollut käytössä vasta syksystä 2016 saakka. Opetussuunnitelman sisältöjä ovat tutkineet muun muassa Lassila ja Matilainen (2015) opettajuuden näkökulmasta. Heidän tutkimustuloksensa vahvistavat omaakin käsitystäni opetussuunnitelman perusteiden ohjauksellisuudesta ja siitä, että opettajan rooli nähdään keskeisenä oppilaan minäkuvan kasvattamisen ja terveen itsetunnon kehittämisen kannalta. (Lassila & Matilainen 2015, 52).

Yhteistyön näkökulmasta on tehty monia peruskoulun toimintakulttuuriin liittyviä tutkimuksia, joista yksi viimeisimmistä on Marianne Vainion pro gradu -tutkielma (2017) yhteistyöstä yläkoulun, lukion ja ammattikoulun opinto-ohjaajan työssä. Vainio toteaa opinto-ohjaajien tekevän eniten yhteistyötä

toisten opinto-ohjaajien ja aineenopettajien kanssa, mutta hän mainitsee tutkimuksessaan muutkin samat yhteistyötahot, jotka omassa aineistossani nousivat esiin. (Vainio 2017, 70.) Vainio ei tosin tutkimuksessaan paneutunut kovin pitkälle opinto-ohjaajien kokemuksiin yhteistyön muodoista, vaan hän korosti enemmän sitä, olivatko yhteistyön kokemukset positiivisia vai negatiivisia ja mitkä asiat vaikuttivat näihin kokemuksiin. Yhteistyön tekemisen muodoista hän mainitsee tiedon jakamisen, konsultoinnin ja vierailut puolin ja toisin, yhteiset palaverit yhteiseen suunnitteluun tai opiskelijoiden asioihin liittyen tai yhteisten opintojen tai tapahtumien järjestämisen (Vainio 2017, 72).

Yhteistyöhön perustuvaa tutkimusta on myös Niina Kylkilahden pro gradu -tutkimus (2016) opettajien ja rehtoreiden kokemuksille sekä käsityksille kollegiaalisesta työyhteisöstä. Tutkimuksen mukaan uuden opetussuunnitelman perusteiden mukainen koulukulttuuri ja siihen liittyvä oppimiskäsitys tarjoavat hyvän pohjan kollegiaaliselle yhteistyölle peruskoulussa.

Ohjausta peruskoulussa on tutkittu myös aika paljon ohjauksen vuorovaikutuksen tai jatkokoulutusvalintojen suhteen. Tällaisia tutkimuksia on tehnyt muun muassa Miia Oksanen, joka tarkasteli nuorten perusteita koulutusvalinnoilleen (2014) pro gradu -tutkimuksessaan tai Petri Niemi, joka on tehnyt väitöstutkimuksen (2016) peruskoulun päättöluokkalaisten kokemuksista ohjauksen saatavuudesta ja hyödyllisyydestä sekä urapohdinnasta.

Suuri osa tutkimustani olivat erilaiset kehittämishankkeet, joita on tehty jo vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistuksen tiimoilta. Niissä ohjauksen tilaa tarkastellaan usein koko valtakunnan tasolla tai kohtalaisen laajan tutkimusaineiston perusteella.

LÄHTEET

Atjonen P. 2011. Oppilaanohjaus osana perusopetuksen pedagogista kehittämistä. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttiniemi (toim.) OPO: Opinto-ohjaajan käsikirja. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2011:3, 36-45.

Auerbach C.F. & Silverstein L. B. 2003. Qualitative data. An introduction to coding and analysis. New York: New York University Press.

Eskola J. & Vastamäki J. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 27-44.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Haime S. & Huttunen M-L. 2011. Luokan- ja ryhmänohjaajan työ ja tehtävät. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttiniemi (toim.) OPO: Opinto-ohjaajan käsikirja. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2011:3, 160-170.

Haime S. Huttunen M-L. Kuikka J. Pesonen A. & Suoja P. 2007. Luokanohjaajan käsikirja. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishanke 2003-2007. Helsinki: Opetushallitus.

Hellström M. Johnson P. Leppilampi A. & Sahlberg P. 2015. Yhdessä oppimaan. Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet. Helsinki: Into Kustannus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Juutilainen P-K & Vanhalakka-Ruoho M. 2011. Ohjaajan kompetenssit - taidanko, ymmärrätkö, olenko, uskallanko? Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttiniemi (toim.) OPO: Opinto-ohjaajan käsikirja. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2011:3, 226-238.

Järvinen R. & Laitinen K. 2011. Kodin ja koulun yhteistyö. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttiniemi (toim.) OPO: Opinto-ohjaajan käsikirja. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2011:3, 196-203.

Jääskelä P. & Nissilä P. 2011. Näkökulmia valmistumisen tukemiseen. Oppimisympäristöstä ohjausympäristöön. Teoksessa Jääskelä P. ja Nissilä P. (toim.) Valmistumisen tukeminen korkeakouluopinnoissa. Ohjauksen ja työelämätietojen kehittäminen korkea-asteella - ESR-hanke 2008-2011.

Kangas M, Kopisto K. & Krokfors L. 2016. Tulevaisuuden koulussa opitaan kaikkialla, yhdessä ja luovasti – elämää varten. Teoksessa Cantell H. ja Kallioniemi A.(toim.) Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan? 77–94.

Karjalainen M. & Kasurinen H. 2006. Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen raportti. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuselosteita 31.

Kasurinen H. & Merimaa E. 2008. Oppilaanohjaus. Teoksessa H. Peltonen (toim.) Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi. Helsinki: Opetushallitus. 43–62.

Koskinen T. 2011. Kunnalliset opetussuunnitelmat ja ohjauksen järjestäminen. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttiniemi (toim.) OPO: Opinto-ohjaajan käsikirja. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2011:3, 107–116.

Krokfors L., Kangas M., Kopisto K., Rikabi-Sukkari L., Salo, L. & Vesterinen O. 2015. Yhdessä. Luovasti. Oppien. Opetuksen ja oppimisen muutos 2016. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Kylkilahti N. 2016. Kollegiaalista työyhteisöä rakentamassa. Opettajien ja rehtoreiden käsityksiä ja kokemuksia kollegiaalisesta työyhteisöstä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Laine T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli R. ja Aaltola J. (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 29–51.

Lassila N. & Matilainen K. 2015. Opettajuus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Luostarinen A. & Peltomaa I-M. 2016. Reseptit OPSin käyttöön. Opettajan opas työssä onnistumiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Moilanen P. & Räihä P. 2015. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Valli R. ja Aaltola J. (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 52–73.

Niemi H. 2016. Erinomaisuus, sitoutuminen ja eettisyys. Miten hyvän työn kriteerit toteutuvat opettajan ammatissa? Teoksessa Cantell H. ja Kallioniemi A.(toim.) Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan? Jyväskylä: PS-kustannus. 19–38.

Niemi L-M. 2016. Yhteisöllisen toimintakulttuurin rakentaminen koulussa. Teoksessa Cantell H. ja Kallioniemi A.(toim.) Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan? Jyväskylä: PS-kustannus. 95–108.

Niemi P. 2011. Kyl määki. Turun peruskoulujen oppilaanohjauksen käsikirja. Turku.

Niemi P. 2016. Ohjaus ja oppilaiden urapohdinta. Turkulaisten peruskoulun päättöluokkalaisten ohjauskokemukset urapohdinnan selittäjinä. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja.

Niinisalo T. 2011. Rehtorin rooli opinto-ohjauksen johtajana. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttiniemi (toim.) OPO: Opinto-ohjaajan käsikirja. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2011:3, 151–159.

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

Opinto-ohjauksen ja työvoimapalvelujen yhteistyöryhmä. 2004. Nuorten ohjauspalvelujen järjestäminen. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:29. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

Opinto-ohjauksen ja työhallinnon ohjauspalveluiden työryhmä. 2007. Nuorten ohjauspalveluiden tehostaminen. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:39. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

Ouakrim-Soivio N., Rinkinen A. & Karjalainen T. (toim.) 2015. Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8.

Peavy R.V. 2006. Sosiodynaamisen ohjauksen opas. Helsinki: Psykologien kustannus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Peltonen H. 2005. Kodin ja koulun yhteistyö. Teoksessa H. Peltonen (toim.) Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi. Helsinki: Opetushallitus. 16–39.

Piipponen A. 2007. Ohjauksellisuus osana koulun toimintaa. Aineenopettajat ja luokanvalvojat oppilaidensa ohjaajina Helsingin ranskalais-suomalaisessa koulussa. Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä ISSN 1796-4717. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.

Puukari S. & Parkkinen J. 2017. Ohjauksen ja neuvonnan erilaiset mallit ohjaustyön jäsentäjinä – peruslähtökohtia. Teoksessa Puukari S., Lappalainen K., Kuorelahti M. (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus. 33-46.

Rubin H. J. & Rubin I. 2005. Qualitative Interviewing: The art of hearing data. 2.painos. Thousand Oaks, CA: Sage.

Sinkkonen H-M. Puhakka H. & Meriläinen M. 2017. Ammatinvalinta ja päätöksenteko. Teoksessa Puukari S., Lappalainen K., Kuorelahti M. (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus. 201-224.

Tenhunen-Ruotsalainen L. 2011. Työ + elämä + yhteistyö = Työelämäyhteistyö. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttiniemi (toim.) OPO: Opinto-ohjaajan käsikirja. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2011:3, 204-227.

Tuomi J. & Sarajärvi A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki 2013.
http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf 17.3.2018.

Vainio M. 2017. "Että jokainen kantaa aina sen oman osaamisensa siihen koriin, ja että sitä jaetaan." Yhteistyö yläkoulun, lukion ja ammattikoulun opinto-ohjaajan työssä. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma.

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

Väyrynen M. 2011. Opinto-ohjaajan koulun tason tehtävät ja työn organisointi perusopetuksessa ja lukiossa. Teoksessa Kasurinen H. Merimaa E. ja Pirttiniemi J. (toim.), OPO: Opinto-ohjaajan käsikirja. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2011:3. 117-129.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelukysymykset

HAASTATTELUKYSYMYKSET

- Kerrotko lyhyesti työhistoriasi? Kuinka kauan olet ollut tässä koulussa töissä?
- Paljonko koulussanne on oppilaita?

- Mitä "koko koulu ohjaa" tarkoittaa sinulle/ mitä ajattelet siitä, että ohjaus on kaikkien tehtävä koulussa?
- Miten koulunne ohjaussuunnitelma on syntynyt?
 - o Miten se otetaan huomioon/ millainen rooli sillä on koko koulun ohjauksessa?

- Miten paljon "koko koulu ohjaa" -ajattelusta puhutaan työyhteisössasi ja miten?
 - o Onko koulussanne tehty jotain erityisiä toimenpiteitä/ muutoksia ohjausajattelussa?

- Millaisena näet koulusi aineenopettajien roolin ohjauksessa oman kokemuksesi perusteella?
 - o Miten aineenopettajat omasta näkökulmastasi hoitavat a) opiskelun ja oppimisen ohjauksen, b) kasvun ja kehityksen ohjauksen, c) elämän suunnittelun ja uravalinnan ohjauksen?

- Millaista yhteistyötä teet aineenopettajien kanssa ohjauksessa? (kts. edellisen kohdan osa-alueet)

- Toivoisitko jonkinlaista muutosta koko koulu ohjaa -ajatteluun tai -toimintaan koulussanne? Millaista?
 - o Mikä on mielestäsi oma vastuusi asiassa?

Liite 2. Esimerkki aineiston luokittelusta.

| alkuperäinen ilmaus | pelkistetty ilmaus | alaluokka | yläluokka | pääloukka |
|---|---|--|--|--|
| Sit mä oon semmosta ehdottanu, en tiiä kuin paljo se on toteutunu, mut musta ois ihan kiva, jos aineenopettajat kertois omia uratarinoitaan joskus noille oppilaille, et miten heistä tuli juuri vaikka fysiikan opettaja tai muuta. | Opo ehdottaa aineenopettajille omien uratarinoidensa kertomista. | Opo neuvo opettaji uravalinnoista, ammateista ja jatko-opinnoista puhumisessa. | Opo neuvo ja tekee ehdotuksia opettajille ohjauksellisissa asioissa. | Oppilaanohjaajan vastuullinen rooli koko koulun ohjausajattelussa. |
| ...mutta esimerkiks just niistä pitääkö minun osata oman alani työllistymistilanteesta sanoa, ni voi sit sanoa, että ei, mutta voit kertoa mitä kaikkea siellä on tai vinkata vaikka sen koulun, missä oot ollu ni sinne nettisivuille tai jotain tämmöstä. | Opot neuvovat aineenopettajille, miten kertoa työelämästä oppilaille. | Opo neuvo opettaji uravalinnoista, ammateista ja jatko-opinnoista puhumisessa. | | |
| Oman roolini mä nään niin, mikä on ehkä jonnekin kirjattukin että tavallaan opon | Opo näkee roolinsa koordinoimassa kokonaisuutta ja | Opon rooli liittyy yleisesti ohjauksen esille | | |

| | | | | |
|---|---|---|--|--|
| <p>tehtävä on koordinoida sitä niinku kokonaisuutta ja tavallaan konsultoida opettajia eri asioissa, mutta tota.</p> | <p>konsultoimassa opettajia.</p> | <p>tuomiseen työyhteisössä.</p> | | |
| <p>...että nyt kun mä itekin niinku tiedostan, että kyllähän mä teen tätä tavallaan koko ajan, sehän se mun ajattelumaailma on sellanen, kun mä sanoin, että mä nään että kaikkien tehtävähän tämä on ja yritän miettiä sitä sitten, että miten tää yhteistyö toimii niinkun tän meidän koko koulun osalta.</p> | <p>Opon ajatusmaailmaan kuuluu sen näkeminen, että yhteistyö ohjauksessa on koko koulun tehtävä.</p> | <p>Opon rooli liittyy yleisesti ohjauksen esille tuomiseen työyhteisössä.</p> | | |
| <p>Must tuntuu, et se on enemmän lähteny ehkä nyt siitä, että mulla tulee joku idea, et miten hei tää ois hyvä juttu, ni sit mä käyn ja vierailen noissa eri aineryhmissä keskustelemassa eli vien niinku sitä kautta.</p> | <p>Opo saa mielestään hyvän idean [ohjauksen suhteen] ja vie sen eri aineryhmille keskusteltavaksi.</p> | <p>Opo haluaa auttaa opettajia ohjauksessa.</p> | | |