

YLÄKOULUN KIELTENOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ OHJAUKSESTA

Anneli Tikkanen

Ohjausalan ja Saksan kielen ja kulttuurin pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
Kielten ja viestintätieteiden laitos
2018

TIIVISTELMÄ

Tiedekunta – Faculty: Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tdk, Kasvatustieteiden ja psykologian tdk	Laitos – Department: Kieli- ja viestintätieteiden laitos, opettajankoulutuslaitos
Tekijä – Author: Anneli Tikkanen	
Työn nimi – Title: Yläkoulun kieltenopettajien käsityksiä ohjauksesta	
Oppiaine – Subject: Saksan kieli ja kulttuuri, Ohjausala	Työn laji – Level: Pro Gradu -tutkielma
Aika – Month and year: Elokuu 2018	Sivumäärä – Number of pages: 72
Tiivistelmä – Abstract	
<p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä yläkoulun kieltenopettajilla on ohjauksesta, koko koulun ohjausvastuusta ja ohjauksesta osana omaa työtään. Aihe on ajankohtainen, sillä viimeisessä kahdessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on korostettu koko koulun olevan vastuussa ohjauksesta. Myös uusissa lukion opetussuunnitelman perusteissa tämä tuodaan selkeästi ilmi. Usein kriittisenä vallitseva keskustelu opetussuunnitelmien ympärillä herättää kysymyksen siitä, mitä opettajat asiasta ajattelevat.</p> <p>Tutkimusta varten haastateltiin kuutta Jyvässeudulla toimivaa kieltenopettajaa. Tutkimus noudattaa fenomenografista tutkimusmenetelmää, jossa analyysi keskittyy käsitysten kirjoja ilmaisevan luokittelun muodostamiseen. Luokittelun tuloksena muodostui 5 kuvauskategoriaa: 1) ohjauksen työnjako, 2) ohjauksen toteutumisen edistäjät, 3) ohjaus ja opettajuus ammatillisina rooleina, 4) ohjauksen ilmenemismuodot koulussa, ja 5) ohjauksen toteutumiseen liittyviä haasteita.</p> <p>Tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että ohjaus ei ole keskusteluissa erityisemmin läsnä tällä hetkellä. Ohjaus oli monelle vaikeasti sanoitettava asia, joka selkiintyi opettajuuden roolien ja työnjaon kautta. Tutkimuksessa keskityttiin lopulta tarkastelemaan syvemmin konkreettisia ohjauksen näkymispaikkoja, joista selkeimpiä olivat tunnetason tukeminen ja oppimisen ohjaaminen. Ohjausta tehdään usein miettimättä ja luonnollisena osana omaa työtä, mutta koulutusta erityisesti ohjauksen teemoihin toivottiin.</p>	
Asiasanat – Keywords fenomenografia, käsitykset, yläkoulu, ohjaus, kieltenopettaja	
Säilytyspaikka - Depository JYX	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	OHJAUS OPETUSSUUNNITELMISSA	7
	2.1 Ohjaus vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa	7
	2.2 Ohjaus Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelmassa 2004.....	8
	2.3 Ohjaus vuoden 2016 opetussuunnitelman perusteissa.....	10
	2.4 Ohjaus Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelmassa 2016.....	12
3	TUTKIMUKSEN ETENEMINEN	13
	3.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	13
	3.2 Käsitusten tutkiminen	13
	3.3 Teemahaastattelu aineistonkeruumetodina	15
	3.4 Aineiston esittely	16
	3.5 Aineiston analysointi fenomenografisessa tutkimuksessa	17
	3.6 Eettiset kysymykset	21
	3.7 Tutkimuksen luotettavuus.....	22
4	ANALYYSI – TULOSOSA	26
	4.1 Ohjauksen työnjako	27
	4.1.1 Aineenopettaja ohjaa.....	27
	4.1.2 Luokanohjaaja ohjaa	28
	4.1.3 Koko koulu ohjaa	29
	4.2 Ohjauksen toteutumisen edistäjät	31
	4.2.1 Henkilökunnan yhteistyö.....	31
	4.2.2 Yhteiset pelisäännöt	32
	4.3 Ohjaus ja opettajuus ammatillisina rooleina.....	33
	4.3.1 Ohjaus on roolin muutosta	33
	4.3.2 Ohjaus on osa aikuisena olemista.....	34
	4.3.3 Ohjaus on osa opettajuutta	35

4.4	Ohjauksen ilmenemismuodot koulussa	36
4.4.1	Ohjaus arvioinnissa ja arviointina	36
4.4.2	Ohjaus motivoinnissa ja motivointina.....	37
4.4.3	Ohjaus arjen ja päätöksenteon tukena	38
4.4.4	Ohjaus sääntöinä ja kasvatustoimintana.....	39
4.4.5	Ohjaus itseohjautumiseen ja itsetuntemukseen	40
4.4.6	Ohjaus oppimistaitoihin	41
4.5	Ohjauksen toteutumiseen liittyviä haasteita	42
4.5.1	Koulutuksen ja yhtenäisten käsitysten puute	42
4.5.2	Aika- ja resurssipula.....	43
4.5.3	Koulun toimintakulttuurin hidas muutos	44
5	TULOSTEN TARKASTELU.....	45
5.1	Opettajien ohjausajattelun kokoavaa tarkastelua	45
5.2	Kouluarjen ohjausilmiöiden tarkastelua	50
5.2.1	Opettajan antamasta tuesta	50
5.2.2	Itseohjautuvuudesta.....	52
5.2.3	Arvioinnista.....	54
5.2.4	Motivoinnista	55
5.2.5	Oppimistaidoista.....	57
5.2.6	Kasvatuksesta	60
6	POHDINTA	63
7	JATKOTUTKIMUSHAASTEET	66
	LÄHTEET.....	68
	LIITTEET	71

1 JOHDANTO

Opettajan työhön ei kuulu nykyään enää pelkkä oppiaineeseen liittyvän tiedon eteenpäin kertominen. Opettaminen yläkoulussa on monialaista osaamista, yhteistyötä ja laajaa inhimillistä ymmärrystä vaativa työ, jossa kasvatuksellisilla ilmiöillä on vielä suuri rooli. Viime aikoina, ja erityisesti lukion uusien opetussuunnitelman perusteiden voimaantulon jälkeen, on tullut yhä laajemmin keskusteluun ajatus, että ohjaus koko koulu on vastuussa ohjauksesta. Viimeisissä kahdessa opetussuunnitelman perusteissa korostetaan ohjauksen tärkeyttä ja viimeisimmissä 2016 voimaan tulleissa perusteissa on sana *ohjaus* tullut hyvin laajasti käyttöön osittain korvaten sanan *opettaa*.

Uudet opetussuunnitelman perusteet herättävät aina laajaa keskustelua, mikä on tapahtunut myös nyt, erityisesti oppilaan itseohjautuvuuteen opettamisen ja arvioinnin muuttumisen teemojen ympärillä. Samalla, kun kouluun tulee suuria muutoksia, on yleisessä keskustelussa ollut myös koulutukseen laitettavien määrärahojen vähyys ja esimerkiksi digiloikan toteutumisen vaatiman koulutuksen puute. Kiinnostus aiheen tutkimiseen heräsi, koska arvelin myös ohjauksen määrän kasvamisen ja enemmän ohjaukselliseen suuntaan kehittyvän koulumaailman herättävän opettajissa ajatuksia. Näin tärkeänä selvittää, millainen käsitys opettajilla on tästä ohjauksesta, jota heidän tulisi tehdä. Tulevana kieltenopettajana ja ohjausalan ammattilaisena teemojen yhdistäminen tuntuu hyvin kiinnostavalta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä yläkoulun kieltenopettajilla on ohjauksesta yleensä, ohjauksesta osana koulun yhteistä vastuuta ja ohjauksesta osana heidän työtään. Tutkimusta varten haastateltiin kuutta Jyvässeudulla toimivaa yläkoulun kieltenopettajaa syksyn 2017 aikana. Saadut haastattelut analysoitiin fenomenografisen tutkimusmetodin mukaisesti. Analyysin tuloksena muodostui viisi kuvauskategoriaa, jotka sisältävät yhteensä seitsemäntoista merkityskategoriaa. Nämä merkitys- ja kuvauskategoriat pyrkivät valaisemaan haastateltujen opettajien kollektiivista käsitysten kirjoa.

Tutkimus alkaa taustatietoluvulla, jossa avataan lyhyesti kahta viimeistä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (OPS 2004 ja OPS 2016) ohjauksen näkökulmasta. Tämän lisäksi tarkastellaan myös Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelmia paikallisesti sovittavien asioiden osalta. Taustatietoluvun jälkeen käsitellään tutkimuksen tarkoitusta ja etenemistä tarkemmin esitellen myös aineisto, sen keräämismetodi ja analysointiaskeleet. Myös fenomenografiseen tutkimukseen ja aineistonkeruumetodina toimineeseen teemahaastatteluun liittyviä eettisiä kysymyksiä ja tutkimuksen luotettavuutta pohdiskellaan tässä luvussa.

Fenomenografisen analyysin tarkoituksena on luoda kattava kuva käsitysten kirjosta luokittelun avulla. Tutkimuksen etenemistä käsittelevän luvun jälkeen esitellään aineiston analyysin perusteella muodostuneet kategoriat tarjoten myös kategoriaa havainnollistavia suoria lainauksia aineistosta. Analyysiluvun jälkeen esitellään kategoriat vielä yhden kerran tiiviimmässä muodossa pyrkien luomaan käsitysten kautta näkyvästä ohjauksesta selkeä kokonaiskuva. Lisäksi kuvauskategoriaa 4, joka sisältää konkreettiset ohjauksen ilmenemismuodot koulumaailmassa, käsitellään tulosten tarkastelun luvussa syvällisemmin heijastaen opettajien käsityksiä teoriaan ja aikaisempiin tutkimuksiin.

Pohdinnassa käsitellään tutkimuksen tuloksia suhteessa aikaisemmin tehtyihin tutkimuksiin samasta aiheesta ja sitä huolta, mitä opettajat tuntevat oman työnkuvan laajenemisesta. Lopuksi mietitään vielä millaista tutkimusta aiheesta olisi hyvä tehdä tulevaisuudessa.

2 OHJAUS OPETUSSUUNNITELMISSA

Syksyllä 2016 voimaan tulleiden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja erityisesti samaan aikaan voimaan tulleiden lukion opetussuunnitelman perusteiden¹ julkaisun jälkeen on koulumaailmassa alettu puhua käsitteestä *koko koulu ohjaa*. Tässä luvussa avataan koko koulun ohjausvastuun ja yleisesti ohjauksen näkymistä 2004 ja 2014 vuoden opetussuunnitelman perusteissa ja Jyväskylän kaupungin omissa opetussuunnitelmissa. Luvun tarkoitus on tarjota taustatietoa, jonka perusteella lukijan olisi helpompi ymmärtää se konteksti, missä haastateltavat ovat teemasta puhuneet.

2.1 Ohjaus vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa

2004 vuoden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPS2004) käsitellään ohjauksen teemoja kahdessa eri osiossa. Opiskelun yleistä tukea määrittävässä kappaleessa (OPS2004, 22–25) avataan lyhyesti ohjauksen järjestämisen periaatteita ja todetaan, että jotta ohjaustoiminta olisi koko perusopetuksen ajan kestävä jatkumo, tulee ohjaukseen osallistuvien opettajien toimia yhteistyössä oppilaan opintopolun ajan ja opiskelun nivelvaiheissa. Kaikkien opettajien tehtäväksi mainitaan erityisesti *ohjata oppilasta oppiaineiden opiskelussa, auttaa kehittämään oppimaan oppimisen taitoja, oppimisen valmiuksia ja ennaltaehkäistä opintoihin liittyvien ongelmien syntymistä*. Jokaisen opettajan tehtävänä on myös *tukea oppilaan persoonallista kasvua, kehitystä ja osallisuutta*. Ohjaustoiminnan periaatteet ja työnjako on perusteiden mukaan paikkakuntakohtaisesti määriteltävissä oleva asia, jonka tulee näkyä paikallisissa opetussuunnitelmissa (OPS2004, 23). Näiden yleisten periaatteiden mukaan eri oppiaineiden opetuksessa tulee kiinnittää huomiota opiskeltavan aineen ja työelämän vaatimusten ja mahdollisuuksien linkittämiseen. (OPS2004, 23.) Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa ei mainittu oppilaanohjaajia tai oppilaanohjausta oppiaineena tässä osiossa millään tavalla, mutta kun kolmiportaisen tuen periaatteiden takia tehtiin tarkennuksia perusteisiin yleisesti, tehtiin tarkennuksia myös ohjauksen järjestäminen -osioon (Opetushallitus 2011, 35–37). Lisäyksissä mainitaan ohjaus

¹ Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015:

https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/lukio_koulutus

opettajien, oppilaanohjaajien ja muun henkilöstön yhteiseksi tehtäväksi koko perusopetuksen ajan sekä nivelvaiheissa (Opetushallitus 2011, 36).

Yleisen ohjauksen järjestämistä koskevan kappaleen lisäksi ohjauksen teemoja käsitellään oppilaanohjauksen oppiaineosiossa, jossa avataan sen tavoitteita ja keskeisiä sisältöjä eri vuosiluokilla (OPS2004, 258–260). Myös tässä osiossa toistetaan yleistä ajatusta siitä, että oppilaitos- ja kouluasterajat ylittävä yhteistyö oppilaanohjaajien, opinto-ohjaajien ja opettajien välillä opintopolun nivelvaiheissa on tärkeää oppilaan turvallisen siirtymisen tukemiseksi. Vaikka alakouluissa ei ole oppilaanohjaajia, on opetussuunnitelman perusteissa kuitenkin eritelty tavoitteet oppilaanohjaukselle vuosiluokille 1–2 ja 3–6 (OPS2004, 258–259). Näillä vuosiluokilla ohjaus toteutetaan opetussuunnitelman perusteiden mukaan pääasiassa eri oppiaineiden opetuksen ja koulun muun toiminnan yhteydessä. Vuosiluokilla 3–6 ohjaukselle voidaan myös varata oppitunteja paikallisissa opetussuunnitelmissa, mutta opetussuunnitelman perusteet ei ota kantaa siihen, kuka nämä oppitunnit toteuttaa. Opetussuunnitelman mukaan oppilaan tulisi saada henkilökohtaista ohjausta opiskelunsa ja valintojensa tueksi sekä erilaisissa arkielämän kysymyksissä kuitenkin jo alakoulussa. Myöskään vuosiluokkien 7–9 ohjauksen tavoitteissa ei mainita ohjauksen toteuttajaa millään tavalla, vaan kerrotaan yleisesti siitä, mitä kaikkea ohjaukseen kuuluu. Ohjauksen toteuttajan mainitsematta jättäminen on ymmärrettävää, kun otetaan huomioon aikaisemmassa kappaleessa mainittu paikkakuntakohtainen määrittelyoikeus. (OPS2004, 258–260.)

2.2 Ohjaus Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelmassa 2004

Paikallinen opetussuunnitelma noudattaa opetussuunnitelman perusteiden rakennetta tarkentaen paikkakuntakohtaisesti päätettävissä olevia osa-alueita (Jyväskylän kaupunki 2011)². Tämän vuoksi myös paikallisessa opetussuunnitelmassa on ensin yleinen osio ohjauksen järjestämiselle ja sitten oppiaineosiossa eriteltyt tavoitteet ja sisällöt. Ohjauksen järjestämisen osiossa sanotaan heti aluksi, että ohjaus kuuluu kaikkien opettajien tehtäviin. Kaupunki on myös luonut tarkan työnjaon koulun eri toimijoiden välille, joista oppilaanohjaajan ja aineenopettajan velvollisuudet ovat nähtävissä

² Paikallinen opetussuunnitelma on saatavilla vain peda.net palvelussa, jossa jokainen opetussuunnitelman osio on oma sivunsa. Tästä johtuen, tässä osiossa ei ole valitettavasti mainittu tarkempia viitetietoja.

taulukossa 1. Aineenopettajan ohjaukselliseen vastuuseen kuuluu taulukon mukaan *oppiaineelle relevanttien elämäntaitojen kartuttamisessa ja opiskelutaitoihin liittyvien asioiden hoidossa*. Kuten opetussuunnitelman perusteissa sanotaan, on oppilaan persoonallisen kasvun ja kehityksen tukeminen koko koulun tehtävä, joten se näkyy myös aineenopettajan ohjauksellisissa vastuualueissa. Tässä työnjaossa oppilaanohjaajalla näyttää olevan lähinnä hallinnollisia tehtäviä, mutta se johtuu varmaankin siitä, että oppilaan kasvun ja kehityksen tukemiseen liittyvät tavoitteet voidaan niputtaa muun kaiken muun tehtävän työn lomaan. Näiden kahden toimijan lisäksi ohjaukselliset velvollisuudet eritellään opetussuunnitelmassa myös rehtorille, luokanopettajalle, luokanvalvojalle³, erityisopettajalle, koulunkäynninohjaajalle, koulukuraattorille, koulupsykologille ja kouluterveydenhoitajalle/-lääkärille. (Jyväskylän kaupunki 2011.)

Taulukko 1: Ohjaus Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelmassa (Suora lainaus: Jyväskylän kaupunki 2011)

Oppilaanohjaaja:	Aineenopettaja:
koordinoi koulun ohjaustoimintaa	ohjaa oppilasta omassa oppiaineessaan opiskelutekniikassa, tiedonhankinnassa ja yhteistyötäidoissa ja tukee oppilaan persoonallista kasvua ja kehitystä
toimii oppilashuoltoryhmässä	seuraa oppilaidensa opintomenestystä opettamansa aineen osalta ja informoi luokanvalvojaa, opinto-ohjaajaa ja erityisopettajaa oppilaan opintomenestyksen ja käyttäytymisen muutoksista ja on myös yhteydessä huoltajiin tarpeen mukaan
toimii yhteistyössä opettajien kanssa oppilaan kasvun ja kehityksen tukemiseksi	perehdyttää oppilaat oppiaineen arviointiin
tekee yhteistyötä alakoulujen, toisen asteen oppilaitosten ja työelämän toimijoiden kanssa	sisällyttää opetukseensa ainesta, joka liittyy opiskeltavan asian työelämän mahdollisuuksiin ja vaatimuksiin
osallistuu oppimissuunnitelmien ja HOJKSien laatimiseen ja päivittämiseen ohjauksen osalta	osallistuu aineensa osalta yleisen tuen, tehostetun tuen ja erityisen tuen prosesseihin
seuraa, ohjaa ja tukee oppilaiden opintoja yhteistyössä opettajien ja oppilashuoltohenkilöstön kanssa	ohjaa oppilasta omien oppimistulosten itsearvioinnissa
antaa luokkamuotoista, pienryhmä- ja henkilökohtaista ohjausta ja ohjaa oppilaan ammatinvalinnassa	
organisoi työelämään tutustumisjaksot	
tiedottaa oppilaille ja huoltajille yhteisvalinnasta ja jatko-opintoihin hakeutumisesta	
seuraa oppilaiden sijoittumista jatko-opintoihin syksyn laskentapäivään 20.9. saakka	
huolehtii nivelvaiheen tietojen siirtämisestä toiselle asteelle yhteistyössä erityisopettajan	

³ Sanoja luokanvalvoja ja luokanohjaaja käytetään tässä tutkimuksessa synonyymeinä. Vanhan opetussuunnitelman aikana käytettiin yleisesti sanaa luokanvalvoja, mutta nykyään on siirrytty vähitellen käyttämään enemmän sanaa luokanohjaaja. Lätin (2008, 30) mukaan tällä on pyritty suuntaamaan työtehtäviä valvonnasta enemmän ohjaukselliseen suuntaan.

kanssa huomioiden sekä tehostettua että erityistä tukea saaneet oppilaat (yksilöidyt tiedonsiirtoluvat oppilaan huoltajalta)	
välittää nuorisolain säädösten mukaisesti kaupungin etsivälle nuorisotyölle niiden oppilaiden yhteystiedot, jotka eivät ole saaneet tai ottaneet vastaan toisen asteen opiskelupaikkaa 9. luokan jälkeen	
osallistuu ohjauksen laadun arviointiin ja kehittämiseen	
osallistuu ammattitaitoa ylläpitävään koulutukseen	

Kaupungin opetussuunnitelman oppilaanohjauksen oppiainekohtaisessa osiossa avataan oppilaanohjauksen tavoitteita lisää, minkä lisäksi määritetään oppilaanohjauksen päävastuullisiksi alakoulussa luokanopettajat, kun yläkoululla taas vastuun jakavat luokanvalvoja, aineenopettaja ja opinto-ohjaaja⁴ (Jyväskylän kaupunki 2011). Luokanopettaja ja luokanvalvoja vastaavat oppilaan opintojen etenemisen seuraamisesta ja siitä, että jokainen oppilas saa tarvitessaan apua. Opinto-ohjaajan vastuulle jäävät erityisesti tulevaisuuden suunnittelemisen kysymykset ja yhteydenpito työelämän ja oppilaitosten kanssa. (Jyväskylän kaupunki 2011.)

2.3 Ohjaus vuoden 2016 opetussuunnitelman perusteissa

Uusissa vuonna 2016 voimaan tulleissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPS2016) ei ohjauksen järjestämisen määräyksille ole enää omaa osiota, vaan ohjauksesta puhutaan yleisemmällä tasolla läpi opetussuunnitelman. Sanaa *ohjata* käytetään opetussuunnitelmatekstissä hyvin moniulotteisesti kuvaamaan koulun toimintaa. Koulu ohjaa oppilaita taitojen oppimisessa, eikä opeta niitä. Valintaa ei perustella missään, mutta sen voisi nähdä korostavan oppilaan aktiivista osallisuutta toimintaan, esimerkiksi: ”Oppilaita ohjataan yhdessä toimimiseen, omatoimisuuteen ja vastuunottoon omista koulutehtävistä” (OPS2016, 98). Perinteisesti oltaisi saatettu puhua opettamisesta ja esimerkiksi vuoden 2004 perusteissa käytetään ohjaukseen liittyvän osion ulkopuolella sanaa *ohjata* melkein eksklusiivisesti oppilaanohjauksesta puhuttaessa. Työtapoihin liittyvässä 2004 vuoden perusteiden osiossa käytetään molempia termejä sanoen, että opettajan tehtävänä on opettaa ja ohjata sekä yksittäisen

⁴ Yläkoulussa puhutaan yleisesti oppilaanohjauksesta ja oppilaanohjaajista, mutta opetussuunnitelmissa puhutaan oppilaanohjaajista ja opinto-ohjaajista sekaisin. Tässä luvussa on käytetty kutakin termiä sen mukaan, mitä opetussuunnitelman osiossa on käytetty.

oppilaan että koko ryhmän oppimista ja työskentelyä (OPS2004, 19). Vuoden 2016 perusteissa sana *opettaa* on hävinnyt tällaisissa yhteyksissä kokonaan.

Ohjauksellisuus näkyy Oppimisen arviointi -osiossa (OPS2016, 47) useammasta eri näkökulmasta. Arviointi nähdään asiana, jonka tehtävä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Painopiste asetetaan oppimista edistävälle arvioinnille, jonka yhteydessä mainitaan opettajan ohjaavan palautteen antamisen tärkeys. Oppilaita pyritään myös ohjaamaan oman ja yhteisen työskentelyn havainnointiin. (OPS2016, 47.)

Ohjauksen periaatteita käsitellään arviointi- ja oppiaineosioiden lisäksi luvussa *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki*, jossa käsitellään ohjauksen toteuttamista oppilaan saaman tuen aikana (OPS2016, 62). Heti aluksi mainitaan, että *jokaisen opettajan tehtävä on ohjata tukea tarvitsevaa oppilasta koulunkäynnissä ja eri oppiaineiden opiskelussa*. Ohjauksen sanotaan liittyvän kaikkiin opetustilanteisiin, oppiaineisiin ja oppilaalle annettavaan arviointipalautteeseen. Yleisluontoista puhetta koulun yhteisestä vastuusta ohjauksen osalta löytyy myös Oppimista ja hyvinvointia edistävä koulutyön järjestäminen -osiossa (OPS2016, 34–46). Tässä osiossa tärkeänä viestinä on opettajien, muun henkilökunnan ja oppilaiden yhteinen vastuu koulupäivän sujumisesta ja oppilaan oikeuksien toteutumisesta. Kasvatustyö ja hyvinvoinnin edistäminen kuuluvat opetussuunnitelman perusteiden mukaan kaikille koulun aikuisille tehtävästä riippumatta ja tähän sisältyy myös siitä huolehtiminen, että oppilaan oikeus ohjaukseen, opetukselliseen ja oppilashuollolliseen tukeen toteutuu. (OPS2016, 34–46.)

Oppilaanohjauksen tavoitteet ja sisällöt löytyvät uusissa perusteissa jokaisen vuosiluokkaryhmän loppuksi perusteiden oppiaineosiossa (OPS2016). Näissä osioissa mainitaan kaikkien vuosiluokkien kohdilla samoja tavoitteita, jotka kulkevat käsi kädessä opetussuunnitelman perusteissa mainittujen yleisten arvojen kanssa. Vuosiluokkien 1–2 ja 3–6 ohjauksesta vastaavat luokanopettajat ja muut opettajat yhteistyössä, kun taas 7–9 vuosiluokkien ohjauksesta päävastuu on opinto-ohjaajalla (OPS2016, 442). On sinänsä mielenkiintoista, että vaikka uudessakin opetussuunnitelmassa sanotaan ohjauksen työnjaon ja toteutuksen olevan paikkakuntaakohtaisesti määritettävissä oleva asia, mainitaan siinä silti näin selkeästi päävastuu, toisin kuin vanhoissa perusteissa, joissa ei millään tavalla otettu kantaa ohjauksen järjestäjään. Vaikka päävastuu ohjauksesta onkin

opinto-ohjaajalla, sanotaan oppilaanohjauksen tehtävänä vuosiluokilla 7-9 kuitenkin myös olevan *yhdessä muiden oppiaineiden kanssa opiskeltavien oppiaineiden merkityksen selventäminen jatko-opintojen ja työelämätaitojen kannalta ja oppilaiden käsityksien laajentaminen työelämästä, työtehtävistä, yrittäjyydestä ja tulevaisuuden osaamistarpeista* (OPS2016, 442).

2.4 Ohjaus Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelmassa 2016

Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman paikallisen osion laatiminen on vielä kesken. Uudet opetussuunnitelman perusteet ovat tällä hetkellä voimassa vasta seitsemännellä luokalla, eikä siksi paikallista opetussuunnitelmaa ole vielä tehty kuin tähän vuosiluokkaan asti. Paikallinen opetussuunnitelma (Jyväskylän kaupunki 2016)⁵ toisintaa tällä hetkellä suurelta osin opetussuunnitelman perusteita. Lisäyksiä on tehty monialaisia oppimiskokonaisuuksia käsitteleviin osioihin sekä yleisiin periaatteisiin tiettyjen painotuksien suhteen.

Ohjaaminen terminä ja käsitteenä nousee paikallisessa opetussuunnitelman painotuksissa yleisissä periaatteissa muutamassa kohtaa (Jyväskylän kaupunki 2016). Puhuttaessa arvioinnin tehtävästä ja oppimista tukevasta arviointikulttuurista mainitaan opettajan tehtävänä *toimia oppilaan oppimisen ja sen arvioinnin konkretisoivana ohjaajana*. Tästä näkyy useassakin kohdassa painottuva osallisuuden lisääminen. Opettajan tehtävänä on ohjata oppilasta löytämään omat tavoitteensa ja oma suuntansa. Ohjauksen merkitys näkyy laajemmin osioissa, joissa puhutaan oppilaan saamasta tuesta. Esimerkiksi Yleinen tuki -osiossa mainitaan erilaisia paikallisia ohjausalan toimijoita, kuten ohjaus- ja tukipalvelut, Etsivä työ ja oppilaanohjaus. Näiden lisäksi mainitaan myös oppilaiden toisilleen antama tuki ja ohjaus.

Paikallisen opetussuunnitelman osioissa ei ole ohjauksellisesta näkökulmasta muita painotuksia, vaan näkyvissä on vain opetussuunnitelman perusteiden osiot. Oppiainekohtaisia painotuksiakaan ei ohjauspuolelta ole määritetty.

⁵ Myös uusi paikallinen opetussuunnitelma on saatavilla vain peda.net palvelussa, eikä siksi tähänkään osioon ole mahdollista liittää tarkempia viitetietoja.

3 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen kulun. Aluksi avaan tutkimuksen tarkoitusta ja tutkimuskysymyksiä. Sen jälkeen kuvaan tutkimuksessa käytettyä fenomenografista lähestymistapaa yleisesti ja aineistonhankinnan näkökulmasta sekä esittelen tutkimuksen aineiston. Lopuksi avaan vielä tutkimukseni analysoinnin vaiheita fenomenografisesta näkökulmasta.

3.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia yläkoulussa toimivien kieltenopettajien käsityksiä ohjauksesta osana koko koulun ohjausvastuuta ja kehittyvää ohjausroolia. Lisäksi minua kiinnostaa opettajien käsitykset ohjauksesta osana kieltenopettajan työtä. Tarkoituksena oli selvittää käsitysten kirjo ja luoda kuvauskategoriat kuvaamaan tätä kirjoa. Tutkimuskysymyksiksi muodostui näiden kiinnostuksenkohteiden perusteella:

1. Millaisia käsityksiä yläkoulun kieltenopettajilla on ohjauksesta?
2. Miten ohjaus näkyy kieltenopettajien työssä?

Tutkimuksessa ei olla kiinnostuneita siitä, mikä on oikea tapa ohjata tai miten ohjaus pitäisi olla rakennettu koulumaailmassa, vaan kiinnostuksen kohteena on opettajien käsitykset asiasta huolimatta siitä, ovatko ne tiettyjen tahojen mukaan oikeita tai vääriä.

3.2 Käsitysten tutkiminen

Fenomenografia on laadullinen tutkimussuuntaus, joka on kiinnostunut siitä, miten erilaiset ihmiset kokevat ja ymmärtävät tietyn käsitteen tai ilmiön (Kettunen und Tynjälä 2017, 2). Huuskon ja Paloniemen (2006, 162–163) sanoin: ”Fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat erilaisia arkipäivän ilmiöitä koskevat käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat”. Martonin (Huusko ja Paloniemi 2006, 162) mukaan maailmassa on olemassa vain rajattu määrä kokemisen, käsittämisen ja ymmärtämisen tapoja, joita fenomenografia yrittää löytää ja kuvata. Fenomenografia pyrkii siis korostamaan ja tuomaan esiin näiden käsitysten erilaisuutta. Fenomenografialla ja fenomenologialla nähdään olevan samankaltaisuuksia, mutta juuri tämä käsitysten

erilaisuuden korostaminen on näiden suuntausten kriittinen ero (Kettunen & Tynjälä 2017, 2). Osoittaakseen tämän eron Kettunen ja Tynjälä (2017, 2) viittaavat Larssonin ja Holmströmin tutkimukseen, jossa sama aineisto analysoitiin niin fenomenografisin kuin fenomenologisin menetelmin. Fenomenografinen analyysi osoitti neljä erilaista tapaa, joilla tutkittavat ymmärsivät oman työnsä, ja fenomenologinen analyysi paljasti, mikä on tutkittavien työn yhteinen ydin. Toinen tärkeä ero fenomenografian ja fenomenologian välillä on se, että fenomenologiassa keskitytään selkeiden kokemusten tutkimiseen käsitysten ja ajatusten sijaan, kun fenomenografiassa ei tällaista erottelua käsitysten ja kokemusten välillä pyritä tekemään. (Kettunen & Tynjälä 2017, 2.)

Fenomenografia voidaan nähdä, ei pelkästään tutkimus- tai analyysimenetelmänä, vaan myös koko tutkimusprosessia ohjaavana tutkimussuuntauksena (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Ontologiselta ajattelultaan fenomenografia on non-dualistinen, mikä tarkoittaa sitä, ettei ole olemassa kahta erillistä maailmaa jaettuna todelliseen ja koettuun, vaan nämä kaksi vaikuttavat yhtä aikaa yhdessä maailmassa (Huusko & Paloniemi 2006, 162–164; Kettunen & Tynjälä 2017, 2–3). Todellisuutta ei voi tulkita tai tarkastella ilman, että mukana on tulkitsija tai tarkastelija, jonka takia tulkinta on aina subjektiivista toimintaa, johon vaikuttaa tutkijan ja tutkimuskohteen vuorovaikutus (Huusko & Paloniemi 2006, 165; Paakkari 2012, 23). Maailma on olemassa meille sen suhteen kautta, mikä meillä on maailmaan. Fenomenografiassa kuvataan tämän vuoksi ihmisten käsityksiä todellisuudesta, eikä tehdä väitteitä todellisuuden luonteesta itsestään. (Huusko & Paloniemi 2006; Kettunen & Tynjälä 2017). Myös Marton (1988, 145) korostaa, että fenomenografiaa kiinnostavat myös käsitykset, jotka voitaisiin nähdä tieteellisesti 'väärinä'.

Paakkari (2012, 24–25) tuo esiin myös keskustelun vanhasta ja uudesta fenomenografiasta. Vanhalla fenomenografialla tarkoitetaan hänen mukaan tutkimusta, jossa ollaan kiinnostuneita siitä, millä eri tavoilla tietty ilmiö käsitetään ja koetaan. Tässä vanhassa fenomenografiassa tavoitteena on luoda kuvauksia erilaisista tavoista käsittää ilmiö. Uusi fenomenografia taas keskittyy enemmän kysymään, millä tavoilla ihminen yleensä käsittää ilmiöitä ja millä tavoilla kaksi eri käsitystä samasta asiasta eroaa. Tämä muutos vie fenomenografiaa metodologiasta enemmän teoreettiseen, analyttiseen ja pedagogiseen suuntaan. (Paakkari 2012, 24–25).

3.3 Teemahaastattelu aineistonkeruumetodina

Fenomenografisessa tutkimuksessa käytetään usein aineistona kirjalliseen muotoon muokattuja yksilöhaastatteluja, jotka toteutetaan avoimen tai teemahaastattelun periaatteella (Huusko & Paloniemi 2006). Suomessa on lisäksi käytetty ryhmähaastatteluja, kirjoitelmia, dokumentteja ja kyselyitä sekä näiden yhdistelmiä sekä havainnointia ja piirroksia. Niikko (2003, 31) kuvailee haastattelua dialogiseksi ja reflektiiviseksi prosessiksi, jossa korostetaan tutkijan roolin herkkyyttä. Haastattelutilanteessa on tarkoitus rohkaista haastateltavaa pohdiskelemaan tutkittavan ilmiön eri ulottuvuuksia, jolloin päästään kiinni siihen, millainen haastateltavan kokonaisnäkemys tutkittavasta ilmiöstä on (Niikko 2003, 31). Kysymysten suunnittelussa pyritään mahdollisimman avoimeen kysymyksenasetteluun, jolloin haastateltavalla on mahdollisuus keskittyä niihin kysymyksen ulottuvuuksiin, joihin hän itse haluaa. Haastateltavalta voidaan kysyä täydentäviä kysymyksiä selventämään epäselviä kuvauksia tai helpottamaan merkitysten ymmärtämistä, mutta haastattelu kuitenkin etenee kaiken aikaa haastateltavan vastauksiin pohjaten. (Niikko 2003, 31–32.)

Teemahaastattelu sopi tämän tutkimuksen aineistonkeruumetodiksi hyvin, koska se on luonteeltaan puolistrukturoitu ja tarkoitus on keskittyä tiettyihin teemoihin tutkimuskysymyksen ympäriltä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48). Yleisesti puolistrukturoidussa haastattelussa jokin osa haastattelusta on määritetty, esimerkiksi kysymysten muoto osapuilleen, mutta muut osat, esimerkiksi kysymystenasettelun järjestys, ei (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47). Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa haastattelun yhteinen aspekti on ennalta valitut teemat (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48).

Oma tutkimushaastatteluni noudatti tätä teemahaastattelun muotoa, joten haastattelurunko (liite 1) oli mietitty etukäteen ja sitä käytettiin haastattelussa tukena, mutta haastattelukysymysten muotoilu ja niiden järjestys ei lopulta ollut tiukka, vaan haastattelussa pyrin ainoastaan varmistamaan, että jokainen pääteema tuli katettua. Nämä teemat olivat opettajan ottama rooli, käsitykset ohjauksesta, käsitykset *koko koulu ohjaa* -ajattelusta, ohjauksen näkyminen omassa työssä, valmiudet ohjata, ohjausvastuun jakautuminen ja opetussuunnitelman vaikutus omaan työskentelyyn. Teemat eivät ole selkeästi haastattelurungossa eroteltuna, mutta tulevat kysymysten kirjossa käsiteltyä eri tavoilla.

Teemahaastattelu sopii tutkimuksen luonteeseen myös siksi, koska se on hyvä tapa tutkia aihetta, joka on joko arka tai heikosti tiedostettu (Metsämuuronen 2006). Näen ohjauksikäsitteiden olevan teema, joka voi olla heikosti tiedostettu ja vaikeasti kuvailtava, koska teema ei ole välttämättä opettajille hyvin tuttu, eikä *ohjaus*, termin laajuuden ja epämääräisyyden vuoksi, ole välttämättä arjessa usein käytössä.

3.4 Aineiston esittely

Tämän tutkimuksen aineistona on kuusi Jyväskylän yliopiston opettajille tehtyä teemahaastattelua, jotka toteutettiin vuoden 2017 syksyn aikana. Haastateltavien kohdalla ei tehty erottelua siinä, mitä kieltä he opettavat, vaan haastateltavien joukossa on niin pakollisten kuin valinnaistenkin kielten opettajia.

Haastattelujen toteuttamisen vaiheessa osa opettajista ei ollut vielä ehtinyt opettaa uuden opetussuunnitelman mukaisesti, koska uudet opetussuunnitelman perusteet olivat olleet voimassa vasta syksystä 2016 lähtien ja yliopiston seitsemännellä luokalla vasta syksystä 2017 lähtien. Jyväskylän kaupungin omaa opetussuunnitelmaa ei oltu myöskään tehty vielä loppuun. Suurin osa opettajista oli kuitenkin ollut jollain tavalla mukana opetussuunnitelmatyössä ja heillä oli suhteellisen selkeä käsitys opetussuunnitelman muutoksista.

Useampi haastateltavista ilmaisi epävarmuutta *ohjaus*-käsitteen merkityksen ja käytön suhteen. Haastattelijana pyrin muistuttamaan fenomenografisen metodin mukaisesti, etten ole etsimässä oikeita vastauksia, vaan olevani kiinnostunut haastateltavan omista ajatuksista ja yritin johdattaa haastateltavia ajattelemaan ohjauksen eri näkymismuotoja ja yhteistyötekijöitä liikaa termeihin tarttumatta.

Kaikki haastattelut nauhoitettiin, minkä jälkeen ne litteroitiin kirjalliseen muotoon sana sanalta. Litteroinnissa keskityin litteroimaan merkitystä, eikä siellä siksi ole huomioitu taukoja tai yleisiä äännähdyksiä, elleivät ne tuoneet tilanteeseen selkeää merkityseroa. Litteroidusta tekstistä on myöskin häivytetty sellaisia ilmauksia, jotka voisivat vaarantaa anonymiteetin säilymisen, kuitenkin varoen muuttamasta merkitystä. Aineistoa litteroidessani huomasin, että välillä haastateltavilla oli jäänyt osa ajatuksista kesken,

koska he olivat päätyneet puhumaan toisesta aiheesta keskustelun lomassa. Tämä johti siihen, että osa heidän käsityksistään on saattanut jäädä dokumentoimatta tai merkitys on saattanut jäädä puolittaiseksi. Kuvailun mukaiset tilanteet ovat harmillisia, mutta päädyin pitkällisen pohdinnan jälkeen olemaan palaamatta asiaan opettajien kanssa, koska näen, että keskustelu oli näissä tilanteissa edennyt haastateltavan määrittämään suuntaan pois kysymyksistä, mikä kuitenkin on sallittava metodin mukaisena. Jokainen tällainen tilanne on pohdittu tapauskohtaisesti, enkä nähnyt, että ajatus olisi jäänyt niin kesken, että mahdollisuutta väärinymmärrykselle olisi voinut kohtuuttomasti syntyä.

Haastattelupyynnöt lähetettiin sähköpostitse valtaosalle Jyvässeudun kieltenopettajista. Haastateltavien saaminen oli lopulta haastavaa, johtuen todennäköisesti opetussuunnitelmatyön aiheuttamasta kiireestä ja stressistä. Aineistoni osoittautui kuitenkin monivivahteiseksi ja käsitysten kirjo oli laaja.

3.5 Aineiston analysointi fenomenografisessa tutkimuksessa

Fenomenografisella tutkimussuuntauksella ei ole mitään selkeästi määriteltyä aineiston analyysitapaa, vaan analyysi noudattaa laadulliselle tutkimukselle ominaisia analysoinnin peruspiirteitä, joihin voidaan nähdä lukeutuvan muun muassa (Niikko 2003, 32–33):

- analyysin jatkuminen koko aineiston keruujän
- systemaattinen (mutta ei jäykkä) analyysiprosessi
- analysoinnin reflektiivisyys
- merkitysten löytäminen kadottamatta kokonaisuutta
- löydettyjen yksiköiden luokittelu systemiksi
- sisällön ulottuvuuksien vertailu
- jalostuvat kriteerit aineiston lajittelussa
- analyysi käytännöllisenä toimintana ja
- tulokset esimerkiksi teoreettisina kategorioina

Fenomenografisen tutkimuksen pääasiallinen lopputulos on aineiston analysoinnin tuloksena syntynyt luokittelu (Marton 1988, 146).

Fenomenografinen lähestymistapa on aineistolähtöinen, joten teoriasta ei etsitä valmiita luokitteluja aineistolle eikä teoriasta johdeta oletuksia (Huusko & Paloniemi 2006,

166). Marton (1988, 147) vertaa fenomenografisen tutkimuksen luokittelujen tekoa ennestään tuntemattoman saaren kasviston luokitteluun. Täysin uusien lajien kategorisoinnissa ei vanhoilla kategorioilla ole alkuvaiheessa virkaa (Marton 1988, 147). Kun tulkinnallisia kategorioita on jo muodostettu, käydään keskustelua aikaisempien, vastakkaisten ja kategorioita tukevien teorioiden perusteella ja kanssa (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Martonin (1988, 147) kasvivertauksessa otettaisiin tässä vaiheessa vanhat kategoriat käyttöön, joihin uusia löydettyjä kasvilajien kategorioita verrattaisiin. Huusko ja Paloniemi (2006, 166) viittaavat Ahosen käyttämään termiin *teoreettinen perehtyneisyys* kuvaamaan teorian merkitystä aineistolähtöisissä tutkimuksissa. Vaikka teoria muodostetaan vasta tutkimusprosessin aikana, on tutkijan tärkeää tiedostaa omat käsitykset ja olettamukset, jotta avoin suhtautuminen toisen käsityksiin olisi mahdollinen. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.)

Omassa tutkimuksessani tämä teoreettinen perehtyneisyys tarkoittaa sitä, että olen opinnoissani tutustunut erilaisiin ohjausalan teorioihin ja reflektoinut omaa suhtautumistani niihin. Ymmärtääkseni aiheeni paremmin, päätin laatia tämän tutkielman alussa olevan koonnin ohjauksen näkymisestä ja työnjaosta opetussuunnitelmissa. Tämä antoi minulle yleisen käsityksen teemasta, jolloin haastattelurungon laatiminen on helpompaa. Pyrin haastattelutilanteessa olemaan varovainen ja hyvin tietoinen siitä, mitä itse tiedän ohjauksesta, jotten johdattelisi haastateltavia itse haluamaani suuntaan.

Huusko ja Paloniemi (2006, 166) kuvaavat fenomenografisen tutkimuksen analyysiä vaiheittaisena prosessina, jossa tulkinta ja merkitysten jäljittäminen tapahtuvat samanaikaisesti. Jokainen vaihe vaikuttaa seuraavaan vaiheeseen luoden sille merkityksen (Huusko ja Paloniemi (2006, 166). Prosessin reflektiivinen luonne aiheuttaa kuitenkin myös sen, että seuraavan vaiheen käsittelyn aikana tulee tilanteita, joissa täytyy palata takaisin edelliseen vaiheeseen (Lätti 2008, 42). Aineistoa käsitellään kokonaisuutena, eikä tarkoitus ole keskittyä yksittäisiin vastauksiin (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Myös Niikko (2003, 33) tähdentää tutkittavien välisten rajojen häivyttämistä, nostaa sen sijaan kiinnostuksen kohteeksi aineistosta nousevat merkitykset. Huusko ja Paloniemi (2006, 166–167) jakavat analyysiprosessin kahteen vaiheeseen: merkitysyksiköiden etsimiseen ja merkitysyksiköiden kategorisointiin.

Ensimmäisessä, merkitysyksiköiden etsimisen vaiheessa, tutkija kohdistaa tutkintansa ajatuksellisiin kokonaisuuksiin (Huusko & Paloniemi 2006, 167). Tutkija määrittelee merkitysyksikön tilannekohtaisesti, tarkkailemalla miten pitkälle teeman asiansyhteys ulottuu tekstissä. Huusko ja Paloniemi puhuvat kokonaisuuksiin keskittymisestä ja teemojen löytämisestä, kun taas Niikko (2003, 33) näkee ensimmäisenä analyysin vaiheena aineistosta niiden ilmauksien etsimisen, jotka ovat tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta tärkeitä. Hänen mukaansa analyysiyksiköksi voidaan valita sana, lause, tekstin kappale, puheenvuoro tai koko haastattelu (Niikko 2003, 33). Käytetyillä sanoilla ja ilmaisuilla ei itsellään ole fenomenografisessa tutkimuksessa merkitystä, vaan merkitys syntyy niiden suhteessa käsiteltävään ilmiöön. On tärkeää huomioida, että samat sanat voivat kuvata eri merkitystä, ja eri sanat samaa merkitystä. (Niikko 2003, 34.)

Oman analyysiprosessini aloitin lukemalla aineiston muutaman kerran kokonaisuutena läpi. Tällä tavalla sain jo ensimmäisen kosketuksen siihen, millä tavoilla eri haastateltavat olivat vastanneet asettamiini kysymyksiin. Koska aineiston laajuus tuntui aluksi vaikeasti hallittavalta, lajittelin aineiston seuraavaksi sen mukaan, minkä teeman tai ajatuksen ympärillä vastaus pyörii. Käytännössä lajittelin aineiston siis alustavien ajatuskokonaisuuksien mukaan. Näitä paloitteluja tekstipätkiä lähestyin seuraavaksi miettimällä jokaisen kohdalla, mistä haastateltava puhuu ja mitä merkityksiä tekstipätkästä löytyy. Kun olin käynyt aineiston uudestaan läpi tällä tavalla, huomasin, että osa paloittelusta oli ollut hätäistä ja päädyin yhdistämään tiettyjä ajatuksia, jotka olin ensimmäisellä silmäyksellä katkaissut. Aineiston monipuolista jatkokäsittelyä silmällä pitäen siirsin nämä alustavat merkitykset Excel-taulukkoon, samalla suoria lainauksia aineistosta keräten. Lainauksia kertyi tässä vaiheessa yhteensä 140 kappaletta, joissa merkitysyksiköiden määrä oli 125 kappaletta. En siis vielä tässä vaiheessa pyrkinyt luomaan samankaltaisia kategorioita.

Analyysin toisessa vaiheessa tutkija käyttää löytyneitä merkitysyksiköitä ja lajittelee ne kategorioihin. Kategorioiden rajoja etsitään vertailemalla merkitysyksiköitä koko aineiston merkitysten joukkoon. (Huusko & Paloniemi 2006, 168.) Oleellista kategorisoinnissa on Huuskon ja Paloniemen (2006, 168) mukaan löytää kriteerit jokaiselle kategorialle ja selkeät erot niiden välille. Kategorioiden erityispiirteet kuvaillaan ja tutkimukseen liitetään suoria lainauksia aineistosta. Kun kategorioiden

sisältöjä kirjoitetaan auki, selkiintyy myös kategorioiden väliset suhteet. (Huusko & Paloniemi 2006, 168.) Niikko (2003, 34) kertoo analyysin ytimen olevan samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien, ja rajatapausten ja harvinaisuuksien etsiminen. Kriteerien määrittämisessä Niikko (2003, 34) palaa uudestaan siihen, miten tärkeää on käsitellä ilmauksia ajatuksellisina kokonaisuuksina, eikä siten katkaista niiden yhteyksiä.

Analyysi jatkuu toista vaihetta toistamalla, kunnes lopullinen kuvauskategoriajärjestelmä on muodostunut (Huusko & Paloniemi 2006, 168). Tässä järjestelmässä ei saa enää löytyä limittymistä kategorioiden laadullisten erojen osalta. Huuskon ja Paloniemen (2006, 168) sanoin: ”Tavoitteena on luoda rakenteellinen viitekehys, johon muodostetut kategoriat voidaan suhteuttaa”. Tämän vaiheen voi nähdä olevan myös erillinen kolmas analyysin vaihe, jossa toisessa vaiheessa etsityt merkitysyksiköt käännetään kategorioiksi suhteuttamalla ne koko aineiston merkitysten joukkoon (Niikko 2003, 36). On tärkeää muistaa aineistoa analysoidessa, että kategorioiden sisäisten ilmausten määrällinen suhde ei ole keskeistä, vaan niiden laadulliset erot ovat fenomenografisessa tutkimuksessa tärkeitä. Tätä lopullista kuvauskategoriaa kutsutaan myös tulosalueeksi (Huusko & Paloniemi 2006, 169).

Niikko (2003, 36–37) kuvaa Huuskon ja Paloniemen (2006) mainitsemien kahden vaiheen lisäksi myös aikaisemmin mainitun kolmannen vaiheen ja neljännen, kuvauskategorioiden määrittämisen, vaiheen. Nämä kuvauskategoriat ovat ”abstrakteja konstruktioita ja sisältävät käsitysten ja kokemusten ominaispiirteet sekä niiden empiirisen ankkuroinnin aineistoon” (Niikko 2003, 37). Löydettyjen käsitysten välisiä suhteita määritellään usein sanallisten keinojen lisäksi myös graafisessa muodossa (Huusko & Paloniemi 2006, 169). Perinteisesti kuvauskategorioita rakennetaan horisontaalisesti, vertikaalisesti tai hierarkkisesti. Horisontaalinen systeemi korostaa kategorioiden samanarvoisuutta ja tasavertaisuutta, vertikaalinen systeemi tuo esiin kategorioiden välisiä suhteita esimerkiksi tärkeyden, yleisyyden tai ajan perusteella, ja hierarkkinen luo kategorioille eri tasoja esimerkiksi teoreettisuuden tai laaja-alaisuuden perusteella. (Huusko & Paloniemi 2006, 169).

Omassa tutkimuksessani noudatin näiden vaiheiden mukaista kaavaa ja aloitin toisen vaiheen lukemalla Excelliin siirtämäni lainaukset ja niille antamani merkitykset uudestaan ja pohtimalla lainausten kautta vielä kerran, mistä niissä tarkasti ottaen puhutaan. Tällä

kertaa pyrin luokittelemaan aineiston etsimällä tiettyjä sanamuotoja, jotta saisin alustavan kategorioinnin muodostettua. Tämän vaiheen jälkeen päädyin tilanteeseen, missä aineistosta oli muodostunut 40 kategoriaa. Nämä olivat vieläkin kategorioita, joilla oli päällekkäisyyksiä ja risteävyyksiä, jonka takia toistin prosessin useamman kerran uudestaan. Jokaisella lukukerralla muutama lainaus siirtyi toiseen tai kategorian nimi kehittyi laajemmaksi.

Tämän vaiheen jälkeen kategorisointi jatkui miettimällä, millaiseen kysymykseen kategoriassaan olevat lainaukset vastaavat. Tätä metodia toistamalla päädyin tilanteeseen, jossa minulle muotoutui viisi yläkategoriaa, jotka mielestäni kuvasivat käsitysten kirjoa laajemmin. Nämä viisi yläkategoriaa eli kuvauskategoriaa sisältävät yhteensä 17 alakategoriaa eli merkityskategoriaa. Tulevassa analyysiluvussa avaan näitä kuvaus- ja merkityskategorioita tarkemmin.

3.6 Eettiset kysymykset

Tutkimuksen teon eettiset kysymykset olivat läsnä koko tutkimusprosessin ajan. Haastatteluun osallistuneet allekirjoittivat kaikki suostumuslomakkeen (liite 2), jossa kerrottiin perustiedot tutkimuksen tarkoituksesta ja mahdollisuudesta perua suostumus missä tahansa vaiheessa tutkimuksen tekoa. Osallistujilta kysyttiin myös lupa säilyttää aineisto nauhalta tekstiksi purettuna mahdollisia jatkotutkimuksia varten. Haastatteluiden ääninauhat poistettiin tutkimuksen loppumetreillä ja tekstiksi muutetut haastattelut säilytetään salasanan takana. Haastatteluiden alussa selitin tutkimuksen tarkoituksen vielä tarkemmin haastateltaville ja varmistin, että heille ei jäänyt mitään epäselväksi. Haastattelut toteutettiin haastateltaville mieluisissa paikoissa, joissa pystyttiin varmistamaan häiriötön haastattelutilanne.

Ensimmäisissä haastatteluissa pyysin haastattelun alussa varmuuden vuoksi haastateltavia kertomaan oman nimensä ja koulun missä opettaa, mutta koska näillä ei sinänsä ollut merkitystä, lopetin tämän tekemisen muissa haastatteluissa. Henkilötietoja ei litteroitu. Kuten aikaisemmin mainitsin, litterointivaiheessa aineistosta poistettiin myös haastattelun aikana nousseita nimiä ja ilmauksia, jotka voisivat paljastaa haastateltavan henkilöllisyyden tai opetuskoulun. Tehdessäni haastatteluita en ollut vielä varma, onko tarpeellista mainita Jyvässeutua, joten lupaa siihen ei suostumuslomakkeessa kysytty.

Tähän kysyin kuitenkin kaikilta haastateltavilta jälkikäteen luvan. Eräs haastateltavista pyysi aineiston analyysin nähtäville ennen tutkimuksen julkaisua, jotta hän voisi tarkistaa anonymiteetin säilymisen, johon tietenkin suostuin.

Anonymiteetin eettiset kysymykset ovat helppoja täyttää fenomenografisessa tutkimuksessa. Koska pyrkimyksenä on nostaa esiin käsitysten kirjoja ja häivyttää yksilölliset käsitykset massan alle, ei tutkimuksen aikana ole mitenkään tarkoituksenmukaista käsitellä tutkittavien opetettavia aineita, työkokemusta, opetuskoulua, sukupuolta tai henkilökohtaisen tason käsitysten jakaumaa. Seuraavaksi tulevassa aineiston analyysissä on nähtävillä lainauksia, joiden tarkoitus on kuvata tiettyä kategoriaa. Näillä sitaateilla on vain juokseva numerointi, eikä niitä ole eritelty tietyn haastateltavan sanomiksi, joten niidenkään kautta ei ole mahdollista luoda kuvaa yksittäisen opettajan käsityksistä.

3.7 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimusten luotettavuuden kysymyksiä on hyvä miettiä, vaikka tutkimuksessa pyritäänkin välttämään virheitä. Fenomenografisessa tutkimuksessa tämä on erityisen haastava kysymys, koska laadulliseen tutkimukseen ja erityisesti käsitysten tutkimukseen on vaikea käyttää samoja luotettavuuden mittareita kuin määrälliseen tutkimukseen.

Tutkimuksen tulosten toistettavuus on yksi yleisimmin käytetyistä tutkimuksen luotettavuuden mittareista (Sandberg 1997, 130). Toistettavuus voidaan todeta esimerkiksi niin, että eri arvioijat päätyvät samanlaiseen tulokseen tai samaa henkilöä tutkitaan useamman kerran samoilla tuloksilla. Laadullisessa tutkimuksessa toistettavuuden vaatimista on kyseenalaistettu, koska esimerkiksi ihmisten kuvaukset maailmasta voidaan nähdä olevan aina ainutlaatuisia (Hirsjärvi et al. 2009, 231–233).

Sandberg (1997, 130–131) käsittelee fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta ja siihen liittyviä toistettavuuden kysymyksiä. Toistettavuudella on hänen mukaansa kaksi peruskysymystä, joita täytyy miettiä fenomenografisen tutkimuksen lähtökohdista: 1. Päätyisivätkö muut tutkijat samoihin kategorioihin kuin alkuperäinen tutkija? ja 2. Tunnistaisivatko muut tutkijat alkuperäiset löydetyt käsitykset omien kategorioiden kautta? Sandbergin mielestä on oikeutettua odottaa toistettavuutta toisen kysymyksen

kautta, mutta ei ensimmäisen, koska kuvauskategoriat ovat löydös, eikä löydöksiä pidä pystyä toistamaan, koska ne ovat aina tutkijan muotoilemia. (Sandberg 1997, 130–131.)

Sandberg (1997, 130–133) jatkaa kertomalla, että fenomenografisessa tutkimuksessa luotettavuutta mitataan usein arvioijien keskinäisen yhdenmukaisuuden kautta (interjudge reliability). Tämä tarkoittaa, että tutkimuksen luotettavuutta arvioija tutkija tutustuu aineistoon ja vertaa aineistoa alkuperäisen tutkijan kategorisointiin. Suuri prosentuaalinen yhdenmielisyyys käsitysten luokittelun suhteen ilmaisee korkeaa luotettavuutta. Tässäkin on kuitenkin ongelmia. Käsitykset, jotka pitävät sisällään useampaan kategoriaan sisältyviä ajatuksia voivat olla vaikeita toisen tutkijan huomata. Myös tilanteet, missä käsitys muodostuu useamman henkilön käsitysten summana voi olla haastavaa huomata, jos tutkija ei ole erittäin syvällisesti tutustunut aineistoon. Koska fenomenografisessa tutkimuksessa analyysiprosessiin vaikuttaa tutkijan ennakkokäsitykset ja ennakkotieto niin vahvasti, on myös tässä mielessä yhdenmukaisuuden vaatimus hankala. (Sandberg 1997, 130–133.)

Näiden luotettavuuteen liittyvien ongelmien takia Sandberg (1997, 137–140) ehdottaa tutkijan tulkinnallisen tietoisuuden ilmaisua luotettavuuden mittariksi. Osoittaakseen mahdollisimman hyvää uskollisuutta informanttien käsityksiä kohtaan, tulee tutkijan demonstroida, millä tavalla hän on kontrolloinut ja tarkistanut omien tulkintojen vaikutuksia tutkimuksen eri vaiheissa. (Sandberg 1997, 137–149.) Olen pyrkinyt avaamaan omaa tutkimus- ja analyysiprosessiani mahdollisimman tarkasti ottaen huomioon luotettavuuden määrittämiseen liittyvät haasteet.

Kuten yleisesti fenomenografisessa tutkimuksessa, myös omassa tutkimuksessani on ollut haasteena omien ennakkokäsitysten ja ennakkoajatusten vaikutus niin haastattelutilanteessa kuin analyysivaiheessakin. Pyrin välttämään ylimääräistä aiheeseen tutustumista ennakkoon, koska en halunnut johdatella haastateltavia, mutta olin kuitenkin laatinut taustatietokappaleen, missä käsittelen opetussuunnitelmien ohjausta, jo ennen haastatteluja. Jälkikäteen katsottuna koen tämän taustatiedon antaneen minulle lähinnä tärkeää ymmärrystä tilanteeseen, koska en olisi muuten voinut ymmärtää sitä kontekstia, missä opettajat puhuvat. Jyväskylän kaupungin 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmassa ollut työnjakotaulukko (taulukko 1) ohjasi haastattelurungon laadintaa ja vaikutti myös haastattelutilanteessa omaan suhtautumiseeni. Kerran

huomasin kysyväni useammalla eri tavalla tietystä aiheesta, koska yritin kaivaa opettajasta *oikeaa* opetussuunnitelmassa kerrottua vastausta, mutta huomasin tämän nopeasti ja päätin, että koska useampi mahdollisuus tarttua kysymykseen oli annettu, eikä siihen tartuttu, oli tilanne hyvä keskeyttää. Näiden tilanteiden huomaaminen jo haastattelun aikana helpotti omien ennakoajatusten tiedostamista analyysin hetkellä.

Suuremmaksi haasteeksi koin haastatteluiden vaikutuksen toisiinsa. Vapaa haastattelurunko mahdollistaa sen, että aikaisempien haastatteluiden vastaukset pystyivät ohjaamaan haastattelutapaani ja kysymystenasettelua sellaiseen suuntaan, että haastateltavat vastasivat tietyllä tavalla. Erityisesti tämä nousi niissä tilanteissa, missä haastateltavat kamppailivat sanan *ohjaus* kanssa ja toivoivat minun määrittävän sitä edes jonkin verran. Pysin käyttämään suurta varovaisuutta siinä tuessa, mitä haastateltaville tarjosin, koska en halunnut antaa heille oikeita vastauksia. Tällaiset ongelmat ovat tietenkin hyvin luonnollisia ottaen huomioon noviisitutkijan ensimmäisen haastattelututkimuksen.

Erityismaininnan luotettavuushaasteissa ansaitsee myös määrien ilmaisu fenomenografisen tutkimuksen kontekstissa. Koska olen pyrkinyt häivyttämään yksilölliset erot aineistosta ja käsitellyt aineistoani kokonaisuutena, on analyysin purussa tullut vastaan haaste siitä, miten käsitelen semanttisesti käsityksiä, jotka ovat ilmenneet vain yhdellä tai muutamalla opettajalla ja miten varon määrien ilmaisemista. Vaikka laadullisessa tutkimuksessa ei tutkita määriä, eikä tehdä tilastollisia havaintoja, käytetään määrää ilmaisevia sanoja silti usein. Myös haastateltavien pieni määrä luo haasteen sille, että esimerkiksi ilmaisu suurin osa, voi tarkoittaa silti vain neljää haastateltavaa.

Olen pyrkinyt tutkimuksessani käyttämään erityistä varovaisuutta ja harkinnut kaikkia yleistyksiä ja tulkintoja tarkoin. Oma taustani ja ymmärrykseni aiheesta on kuitenkin mahdotonta häivyttää, joten on tärkeää olla tekemättä liian laajoja yleistyksiä aineistoni perusteella. Tutkielmani aihealue on, kuten jo useammassa yhteydessä on tullut selväksi, osalle opettajista vaikeasti hahmotettava. Tämä on varmasti johtanut siihen, että haastattelupyynnöön on vastannut opettajia, jotka jostain syystä uskaltavat asiasta puhua. Onnekseni haastatteluun osallistui myös muutama opettaja, jotka eivät olleet opetussuunnitelmatyössä vahvasti mukana, joten se luo aineiston otantaan kirjoja.

Hirsjärvi et al. (2009, 231–233) mainitsevat laadullisen tutkimuksen luotettavuuden yhtenä mittarina olevan tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta. Tätä selostusta tulee tehdä kaikissa tutkimuksen vaiheissa ja esimerkiksi luokittelun muodostuminen ja se luokittelun perusteet olisi hyvä kirjoittaa selkeästi auki. (Hirsjärvi et al. 2009, 231–233.) Näiden periaatteiden mukaisesti olen pyrkinyt avaamaan tutkimusprosessia mahdollisimman selkeästi tutkimuksen eri luvuissa. Näiden kuvailujen perusteella lukijalle tulisi muodostua suhteellisen tarkka kuva tutkimuksen haasteista ja etenemistavoista.

4 ANALYYSI – TULOSOSA

Tutkimukseni tarkoitus on kuvata ja jäsentää sitä, miten yläkoulussa toimivat kieltenopettajat käsittävät ohjauksen osana koko koulun tehtävää ja omaa työtään. Tässä luvussa aineistosta nousseet käsitykset on fenomenografisen tutkimussuuntauksen mukaisesti koottu kuvauskategorioiksi, joita nousi lopulta viisi kappaletta (koonti taulukossa 2). Näiden kuvauskategorioiden sisällä on useampia merkityskategorioita, jotka muodostuivat aineistosta löytyneiden yhteneväisyyksien ja eroavaisuuksien perusteella. Kuvaus- ja merkityskategoriat on koottu alla olevaan taulukkoon satunnaisessa järjestyksessä eikä ilmenemismääränsä mukaan, koska mielestäni jokainen käsityksistä on merkittävä itsessään, eikä siksi hierarkkiselle järjestelylle ole tarvetta.

Taulukko 2 – Opettajien käsityksiä kuvaavat kuvaus- ja merkityskategoriat

Kuvauskategoriat	Merkityskategoriat
1. Ohjauksen työnjako	1.1 Aineenopettaja ohjaa 1.2 Luokanohjaaja ohjaa 1.3 Koko koulu ohjaa
2. Ohjauksen toteutumisen edistäjät	2.1 Henkilökunnan yhteistyö 2.2 Yhteiset pelisäännöt
3. Ohjaus ja opettajuus ammatillisina rooleina	3.1 Ohjaus on roolin muutosta 3.2 Ohjaus on osa aikuisena olemista 3.3 Ohjaus on osa opettajuutta
4. Ohjauksen ilmenemismuodot koulussa	4.1 Ohjaus arvioinnissa ja arviointina 4.2 Ohjaus motivoinnissa ja motivointina 4.3 Ohjaus arjen ja päätöksenteon tukena 4.4 Ohjaus sääntöinä ja kasvatustoimintana 4.5 Ohjaus itseohjautumiseen ja itsetuntemukseen 4.6 Ohjaus oppimistaitoihin
5. Ohjauksen toteutumiseen liittyviä haasteita	5.1 Koulutuksen ja yhtenäisten käsitysten puute 5.2 Aika- ja resurssipula 5.3 Koulun toimintakulttuurin hidas muutos

Tulevissa alaluvuissa esitellään kuvauskategoriat ja niiden sisällä olevat merkityskategoriat sekä esitetään aineistosta suoria lainauksia, jotka havainnollistavat esille tulevaa käsitystä opettajan omin sanoin. Koska tutkimuksessa ei olla kiinnostuneita yksilöiden käsityksistä, vaan keskitytään ja korostetaan käsitysten moninaisuutta ja

kirjoa, ei analyysissä ole määritetty, kuka haastateltavista on minkäkin lainauksen takana. On myös tärkeää ymmärtää, etteivät käsitykset ole toisiaan poissulkevia, vaan sama opettaja on voinut ilmaista käsityksiä useammasta merkityskategoriasta saman kuvauskategorian sisältä.

4.1 Ohjauksen työnjako

Kysymykset ohjauksesta selkeytyivät monelle opettajalle työnjaon käsittelyn ja purkamisen kautta. Käsitykset ohjausvastuusta jakoutuivat kolmeen eri kategoriaan: *aineenopettaja ohjaa, luokanohjaaja ohjaa ja koko koulu ohjaa*. Kaikissa kategorioissa näkyi tietynlainen ongelman vakavuuteen liittyvä jaottelu, joka määritti ohjausvastuullisen tilanteeseen. Aineenopettaja on vastuussa pienimmistä ongelmatilanteista, isommissa ongelmissa vastuussa on luokanohjaaja tai erityisopettaja, jonka jälkeen vasta tilanteeseen otettiin mukaan oppilaanohjaaja, kuraattori tai rehtori.

4.1.1 Aineenopettaja ohjaa

Käsitykset aineenopettajan ohjausvastuusta ilmenivät aineistossa selkeästi yhteydessä oman aineen, vieraiden kielten, ohjaukseen. Tämä nähtiin kauan voimassa olleena, yleisenä periaatteena koulussa. Erityisesti valinnaisten kielten opettajille tuntui laajempaa vastuuta tulevan sitäkin kautta, että kielitaidon puutteen takia he saattoivat hoitaa itse kaiken tuen antamisesta myös oppimisvaikeustilanteissa. Heillä ei ole välttämättä erityisopettajan koulutusta, mutta kielitaitoa kuitenkin. Tukea erityisopettajilta tietenkin näissä tilanteissa saatiin. Tämän nähtiin olevan oppilaan edun mukaista.

1. Et meillä ei oo erityisopettajan koulutusta, mutta kun meillä on sit se kielitaito, joka sit taas erityisopettajilta puuttuu, niin me on monta vuotta jo tehty se niin, että se on näiden oppilaiden edun mukaista, että me saadaan sit just heidän vaatimallaan tavalla käydä läpi ne jutut siellä pikkutunnilla.

Aineenopettajan ohjausvastuu näkyi erityisesti tilanteissa, missä mitään kovin vakavaa ei ole tapahtunut, vaan puhuttiin perusarkeen kuuluvista ohjaustarpeista ja tilanteista. Muiden toimijoiden, kuten erityisopettajien, kuraattoreiden ja oppilaanohjaajien nähdään saavan ohjausroolia vasta ongelmatilanteissa. Opettajat pyrkivät hoitamaan tilanteen mahdollisimman pitkälle itse.

2. Meidän opo ei oo oikeestaan mukana, et mä kerkeen toimimaan oman oppiaineeni ohjauksessa jo itse sekä oppilaan kanssa, että huoltajien kanssa. Mahdollisesti erityisopettajaa konsultoiden. Sit vasta jos alkaa tulemaan semmonen tilanne, että kuraattoria pitäisi ruveta kutsumaan paikalle, niin

siinä kohtaa opon kanssa on keskusteltu, mutta hän ei toimi tässä kohtaa meillä automaattisesti ensimmäisenä. Vaan minä oon se, joka hoidan ite yhteydenotot vanhempiin sen mun oppiaineen kohdalta. Ja tää on sellainen selkee työnjako mikä meillä on. Ja suora yhteys kotiin.

Oppilaanohjaukseen liittyviä teemoja, kuten TET-harjoittelua ja ammatinvalintaa, käytiin läpi myös kielentunneilla siihen sopivissa tilanteissa. Kun oppilaat olivat menossa TET-harjoitteluun, saattoivat opettajat käydä ihan luokkatasolla keskusteluja niistä paikoista, minne oppilaat ovat menossa. Jos joltain puuttui vielä TET-paikka, opettaja mainitsi esimerkkejä paikoista, missä oppilaita oli aikaisemmin ollut. Tämän tyylliset keskustelut nähtiin normaalina osana arkea ja niitä saatettiin käydä vaikka välitunnilla oppilaita kohdatessa. Ammatinvalintaa koskeviin keskusteluihin liittyen mainitsivat opettajat esimerkiksi kaikkien kielten opetuksessa suunnilleen samaan aikaan kirjasarjoissa ilmenevät ammattikappaleet. Näiden kappaleiden kohdalla käytiin keskusteluja ammatinvalinnasta tai työelämästä yleisesti.

3. Mä sivuan sitä ammatinvalinnanohjausta sillä lailla siinä, että kyllähän me jutellaan siitä siellä [tunneilla joilla käsitellään kappaleessa ammatteja]. Että ruksaappas nyt sieltä 3 sun suosikkiammattia tai me puhutaan [kielten] tunnilla ysiluokkalaisten kanssa, että... tai pareittain keskustellaan vaikka, että minkälaiseen ammattiin haluaisit tai muuta. Että ne niinku, sitä aihepiiriä käydään kyllä läpi, mutta enhän minä niinku ohjaa, että se ei tuu niinku multa se ohjaus, että mikä sulle nyt sopisi.

Arjessa tapahtuva ohjauksellinen keskustelu tai läsnäolo aineenopettajan vastuuna näkyy läpi aineiston osana erilaisia käsityksiä.

4. Sitten mä rupesin loppuen lopuks jututtaa niitä niinku kielen opettajan roolissa, niinku muista kielistä mitä ne opiskelee, tai jopa, se laajeni siihen, että kun me oltiin käyty ne kielet läpi, -- nii sit mä rupesin niinku... vähä niinku opot, että rupesin antaa vinkkiä, että hei mitkä ne on ne kouluaineet mitä sun pitää nostaa, että sä saa... pääset sinne lukioon.

Kun keskusteluyhteyteen nuoren kanssa päästiin, ei oppiainerajoilla välttämättä ollut merkitystä, vaan tukea ja ohjausta annettiin myös yleiseen koulumenestykseen ja tulevaisuussuunnitelmiin liittyen.

4.1.2 Luokanohjaaja ohjaa

Suurin osa haastatelluista opettajista oli toiminut myös luokanohjaajana, koska kouluissa on usein kiertävä luokanohjaajuus käytössä. Samalla, kun oman oppiaineen ohjaus oli selkeästi kieltenopettajan vastuulla, painottui yleinen ohjausvastuu kaikissa vastauksissa luokanohjaajille. Luokanohjaaja oli se henkilö, kehen otettiin usein ensimmäisenä yhteyttä melkein kaikissa tilanteissa ja kenen vastuulla oli pitää omaa luokkaa vähän tarkemmin silmällä. Luokanohjaajan roolissa myös yhteys oppilaanohjaajan kanssa oli

luonnollisempi. Tavanomaisena kieltenopettajana ei saattanut olla juurikaan kontaktia oppilaanohjaajan kanssa, mutta luokanohjaajana kyllä.

5. Mä oon tehnyt sitä niin, että jotenkin että jos mä opetan, kun yleensä opettaa aina omia valvontaluokkia, niin niitä tulee jotenkin ns. ohjattua enemmän kuin että jos opetat kaksi tuntia viikossa jotain ryhmää. Niin, ei siinä tule ns. ohjattua, niinku omia tulee sitten niille tulee sitten piettyä ns. tätä kasvatusta sitten enemmän ja ohjausta, että lopeta tuo hölömöily. Tietysti muillekin, mutta kyllä sitä omaa ryhmää kattoo eri vinkkelistä.
6. Aika paljon ohjausvastuuta tulee luokanohjaajille. Näin sanoisin. Ja nyt sä kysyt, että miten koulu jakaa tän ohjausvastuun meidän opettajien kesken...et siinä ehdottomasti nää luokanohjaajat, heillä on siinä tietenkin suurempi rooli kuin että jos sinä et opettajana ole luokanohjaaja.

Tässäkin merkityskategoriassa näkyy, kuten koko kuvauskategorian sisällä, ajatus siitä, että työnjako perustuu tilanteen vakavuuden arviointiin.

7. No siis tuntitilanteissa kaikkien kanssa, mut luokanvalvojalla on sitten se... luokanvalvojille kerääntyy ne huonot uutiset, että hän joutuu sit ojentamaan oppilaita esimerkiksi enemmän kuin sitten ihan aineenopettajana. Että.. sanotaan että hankalimmissa tilanteissa luokanvalvoja ottaa sitä vastuuta, mutta että koko ajanhan me nyt niinku normaaleja käytöstapoja opetetaan kaikille esimerkiksi. Toisten huomioimista tai muuta.

Luokanohjaaja näkyy tekijänä siinä vaiheessa, kun puhutaan tietyn luokkatilanteen ulkopuolelle ulottuvista asioista.

4.1.3 Koko koulu ohjaa

Käsitys ohjauksesta osana koko koulun jaettua ohjausvastuuta tuli ilmi koko aineiston laajuisesti. Jokaisen opettajan ja jopa jokaisen koulussa toimivan aikuisen tehtävänä oli ohjata nuoria kasvun tiellä, joten jokainen on eri toimissaan ohjaaja. Koulun yhteiset periaatteet määrittävät opettajien toimintaa, jonka kautta koulu yhteisönä ohjaa nuoria.

8. Minusta se voisi olla ihan kaikkien täällä töissä olevien ihmisten tehtävä. Ohjata nuoria kasvun tiellä, elikkä se vois koskea ihan jokaista, ruokalan henkilökuntaa, vahtimestaria, eli jokaisella on ilman muuta on siellä oma roolinsa.

Yhteistyö ja työnjako näkyy aineistossa myös tässä kuvauskategoriassa osittain ongelman vakavuus -retoriikan kautta. Ohjaus siirtyy koko koulun tehtäväksi silloin, kun aineenopettajan omat työkalut tai valtuudet eivät enää riitä. Se, kuka tilanteeseen tarttuu tai kenelle tilanne siirretään voi riippua oppilaan yhteistyökyvystäkin. Koulun kaikilla toimijoilla on oma roolinsa oppilaan elämässä, joten vastuu avusta ja ohjauksesta siirretään eteenpäin, kun on tarpeellista.

9. Ongelmatilanteissa, jos on oppilas, joka ei ole esimerkiksi pääsemässä kurssista läpi, niin sitten tehdään yhteistyötä erityisopettajan kanssa, opon kanssa. Ja sitten jos tulee vielä hankalampaa, että päästäänkö luokalta, niin sit alkaa rehtorikin konsultoida, että miten me saadaan tää siirrettyä seuraavalle luokalle. -- aineenopettajana mä esitän sen huoleni luokanvalvojalle ja luokanvalvoja ottaa sitten yhteyttä, että oisko tää kuraattorin asia.

Edellisessä merkityskategoriassa painotettiin luokanohjaajan olevan ensimmäinen yhteistyökumppani suurimmassa osassa tilanteista. Eräs haastateltavista kuitenkin mainitsi olevansa mielellään jonkun muun kanssa ensin yhteydessä, koska luokanohjaajille tippuu niin paljon vastuuta ja he ovat usein hyvin kuormittuneita. Ensimmäinen yhteistyökumppani voi olla myös kuka tahansa opettaja, johon luottaa ja joka tuntee oppilaan ja hänen tilanteensa.

10. Mutta tuota sit se [eka yhteistyökumppani] on joku kollega, joka, jonka... joka... joku semmoinen kollega, jonka mä tiedän, että se pystyy auttamaan tässä asiassa, tai johon mä luotan, tai jonka kanssa niinku homma sujuu, sillä lailla -- Jos se on joku huoli, niin sitten luokanohjaajaan ihan ensimmäisenä, eikä kehenkään muuhun. Mutta jos se on joku muu juttu, joku.. vaikka että joku on tehnyt jotain ikävää, niin sitten se on kyllä, se voi olla ihan kuka, toinen opettaja, joka tuntee sen oppilaan tai se rehtori.

Tämä toimijoiden jaksamiseen liittyvä aspekti tuli esiin myös muissa haastatteluissa. Selkeä työnjako ja mahdollisuus siirtää suurin huoli eteenpäin toiselle ihmiselle helpottaa opettajan työtä hyvin paljon. Vastuun ja kannettavan huolen määrä voisi olla hyvinkin kohtuuton, jos jokaisen oppilaan huoli olisi opettajan harteilla. Vastuun jakautuminen tuntui kuitenkin olevan usein selkeästi määriteltynä rakenteissa.

11. Ainakin se mikä mulle riviaineenopettajana/luokanvalvojana näkyy, niin meillä on erittäin hyvä toimintasuunnitelma siihen miten se tapahtuu, ja tavallaan se aineenopettaja, jos se ohjaa eteenpäin kenet tahansa oppilaan, että se näkee, että siellä on jotain problematiikkaa niin sen rooli tavallaan sitten katkee siihen muuta kuin se, että se edelleen kuuntele mitä ne muut ammattiryhmät kertoo ja ottaa sen huomioon siellä tunneillaan ja tarkkailee edelleen sitä tilannetta ja ottaa uudestaan. Et se menee sitten sille opolle ja luokanvalvojalle ja terveydenhoitajalle ja kuraattorille ja mihin se sitten tavallaan siirtyy se muu problematiikka. Ja se on musta ihan hyvä roolijako, se olis vähän liian rajuu, jos sulla on vuoden aikana joku 150 oppilasta ja sun pitäis kaikista ottaa sitä huolta, niin ei se onnistu. Että mun mielestä työnjakojen tekeminen on hyvä tämmösessä asiassa.

Koulun ohjausyhteistyö tukee parhaimmillaan nuoren elämässä etenemistä ja luo nuorelle ympäristön, jossa oikea ammattilainen löytyy riippumatta tilanteesta. Ne taidot mitä koulussa oppii tai olisi hyvä oppia, ovat paljon laajempia kuin tietyt oppiaineet.

12. Kun peruskoulun lapsi ja nuori käy, että hän sais koululta eväät koulunjälkeiseen elämään. Että hän on oppinut siellä erilaisii taitoja tietenkin, eri aineissa, mutta että hän on oppinu myöskin paljon ihmisenä olemisesta, mitä kaikkea siihen nyt sitten liittyykään, vuorovaikutustaitoja, yhteistyötaitoja, ehkä vähän omaa itsetuntemustakin jollain tavalla. Että tässä kaikessa koulu varmasti pystyy olemaan ohjaajana. Et kun se on niin, se koulun ympäristö on niin laaja, siellä on niin paljon eri asioiden asiantuntijoita ja alojen asiantuntijoita.

Koulu on täynnä eri alojen asiantuntijoita, jotka voivat auttaa nuorta oppimaan myös näitä elämänhallintaan liittyviä taitoja.

4.2 Ohjauksen toteutumisen edistäjät

Ohjauksen toteutumisen edellytykset ja edistäjät -kuvauskategoria sisältää kaksi merkityskategoriaa: *henkilökunnan yhteistyö* ja *yhteiset pelisäännöt*. Nämä merkityskategoriat heijastavat ajatusta, että ohjaus ei voi toteutua oppilaan edun mukaisesti ilman yhteistyötä ja yhteisiä sääntöjä. Koulu toimii yhdessä yksilöiden yhteisen panoksen takia.

4.2.1 Henkilökunnan yhteistyö

Yhteistyön ja tuen merkitys ohjauksen toteutumiselle näkyi opettajien käsityksissä muutamalla eri tavalla. Liittyen koko koulun ohjausvastuuseen yhteistyön merkitys tuli ilmi konkreettisesti tiedonjaossa ja oman pedagogisen tietotaidon käyttämisessä muiden hyödyksi. Aineenopettajat ovat useimmiten läsnä oppilaan elämässä enemmän kuin muut koulun toimijat, jonka takia he saattavat tuntea oppilaan esimerkiksi oppilaanohjaajaa paremmin. Informaatio, mikä opettajilla on oppilaan historiasta ja kiinnostuksenkohteista, voi olla tärkeää jakaa ohjausta tekeville tahoille, jotta ohjaus on mahdollisimman paljon oppilasta hyödyttävää.

13. Monesti käy silleen, että vielä ysiluokan alussa mä tunnen sen oppilaan paremmin kuin se opo -- Niin mä tuen sillä lailla, että mä tuon semmosia näkökantoja siihen keskusteluun, joita se opo ei tiedä mutta mä tiedän. Oppilaan vahvuuksia, heikkouksia, jos mä tiedän sen jotakin ajatuksia suunnitelmista tai mitä sillä on edellisenä vuonna ollut joitakin ajatuksia niin mä tuon niitä siihen, jotta sillä opolla on mistä lähteä liikkeelle tai tavallaan semmonen väli.

Toisaalta esimerkiksi muut opettajat saattavat nähdä oppilaan täysin eri näkökulmasta johtuen oppiaineintressien eroista, joten yhteistyö ja tiedonjako edistää oppilaan edun toteutumista kaikissa aineissa. Erityisopettajien asema oppilaan tarpeiden ja vahvuuksien ymmärtämisessä niin oppiainetasolla kuin ohjauksellisissa asioissa pidettiin myös tärkeänä.

14. On oppilaita, joilla menee kaikki kielet saman lailla. -- Mut sit on myös niitä tilanteita, että mä kuuntelen, että onko tuo edes sama lapsi tai sama nuori. -- Et mun mielestä tää tämmöinen opettajien yhteistyö ja [poistettu kuvaus arvioinnista] niin sekin palvelee tavallaan sitä ohjausta.
15. Sen [erityisopettaja] kanssa kyllä jutellaan paljon just siitä, että okei tässä ryhmässä on se ja se, että niille sopii niinku... kokeileppa niille tollaista juttua, tai että kokeessa sä voisit kokeilla

tällaista, että leikkaatkin ne tehtävät erikseen ja näitä tämmöisiä juttuja. Että sieltä saa kyllä tosi paljon vinkkejä. Sellaisia neuvotellaan kyllä paljon.

Koko koulun ohjausvastuusta keskustellessa opettajien yhteistyö ja tuki näkyi myös kollegoiden välisenä ohjauksena. Erityisesti monialaiset oppimiskokonaisuudet eli monet näkyivät esimerkkeinä opettajien yhteistyöstä ja kollegoiden välisestä tuesta ja ohjauksesta. Kollegoiden välisen ohjauksen esille nouseminen tutkimusaineistossa osoittaa mielestäni mielenkiintoista ja laajaa käsitystä *koko koulu ohjaa* -ajattelusta.

16. Sellaisissa tilanteissa, kun ollaan kaikki läsnä ja sitten rehtori johtaa puhetta, niin siinä voisin nähdä [ohjausta]. Ja kun suunnitellaan yhteisiä asioita, että kun sellaisia mihin koko koulu osallistuu, esimerkiksi tässä opsissa on nyt nämä monopäivät, monialaiset oppimiskokonaisuudet, niin sellaisissa kai se on se ohjaus läsnä, että me suunnitellaan yhdessä ja sitten me ohjaamme toisiamme kuinka me tehdään ja sitten me ohjaamme oppilaita.
17. Tällä hetkellä mä koen, että mä oon aika vahvasti se, joka ohjaa muita, tässä opsissa, mutta sitten mä tarviin itse hirvittävästi ohjausta noihin tietotekniisiin tai näihin digitaalisiin juttuihin. Että semmonen niinku kollegoiden välinen ohjaus tästä ehkä vielä puuttuu laajemmassa kuvassa.

Koulu ei näissä käsityksissä ole vain paikka, missä opitaan, vaan se on yhteisö, joka toimii yhdessä oppimisen hyväksi laajemmassa merkityksessä.

4.2.2 Yhteiset pelisäännöt

Ohjauksen toteutumisen edellytyksenä nousi aineistosta yhteisten sääntöjen ehdoton tarpeellisuus. Yläkoulu koostuu hyvin eri alojen ammattilaisista, jotka ovat opintojen ja uransa aikana tottuneet tietynlaiseen tapaan toimia. Yhteistyö saattaa olla tämän takia haasteellista ja yhteistyön edistämiseksi yhteiset pelisäännöt, pienin yhteinen nimittäjä, on tärkeä määrittää. Jokainen opettaja joutuu toimimaan jossain vaiheessa ohjaajana, esimerkiksi luokanohjaajana, ja silloin pitäisi olla yhteinen sopimus siitä, mitä tämä tarkoittaa.

18. Mä tykkään siitä pienimmän yhteisen nimittäjän ajatuksesta, että jos opettajakunnassa on 50 solistia, niinku aina on, niin pitäis kuitenkin olla se säännöissä laajemminkin, ja koko koulun toiminnassa, että ei oo monta, mutta ne on tärkeitä juttuja, että ne olisi kaikille yhteiset. Sen jälkeen voi tehdä mitä lystää. Mutta esimerkiksi vaikka välituntivalvonta, on vaan pakko valvoa. Ei voi kauheesti luistaa. Se on sitä pienintä. Pitää olla paikalla, mutta miks ei tässä ohjauksessakin. Pitäisi olla ne tietyt perus näkemykset, kyllä me sitä kohti ollaan oltu menossa.

Koulutustakin tähän pienimpään yhteiseen nimittäjään toivottiin. Suunnan nähtiin kuitenkin olevan tällä hetkellä juuri sinne päin.

4.3 Ohjaus ja opettajuus ammatillisina rooleina

Ohjaus ja opettajuus rooleina -kuvauskategoria muodostuu kolmesta merkityskategoriasta: *ohjaus on roolin muutosta*, *ohjaus on osa aikuisena olemista* ja *ohjaus on osa opettajuutta*. Näissä kategorioissa käsitykset ohjauksesta muotoutuvat niiden roolien kautta, joissa opettajat työssään ovat. Aikuisuuden, ohjauksellisuuden ja opettajuuden roolit näkyivät aineistossa eri vahvuisina ja osa kyseenalaisti erilaisten roolien olemassaolon kokonaan.

4.3.1 Ohjaus on roolin muutosta

Ohjauksellisuus kieltenopettajan työssä avautui käsityksissä usein roolin muutoksen kautta. Ohjauksellisuus oli erilainen tapa olla luokassa ja erilainen tapa olla läsnä, nahka joka nyky maailmassa pitää luoda. Ohjaava opettaja ei ole pääosan esittäjä, vaan sivurooli oppilaan oppimisen tukemisessa.

19. Nythän ollaan menossa enemmän siihen ohjaavampaan tyyliin, että minäkin yritän tässä luoda nahkaani. Että mulla on kuitenkin vuosia jo takana. Että pois siitä, että minä siellä olen se pääosan esittäjä, vaan oppilas itse sitten ohjaa itseään ja minä vaan siinä sitten vähän komppaan vierestä.

Aineistosta nousi myös ajatus siitä, että ohjauksellinen rooli on suunta, mihin pitäisi pyrkiä ja opettajakeskeisyys vanhanaikaista, jotain mistä pitää luopua. Ohjat ja langat pysyivät tietenkin myös ohjauksellisen opettajan käsissä, mutta vallasta voitiin yrittää vähän luopua ja antaa päätöksiä myös oppilaiden tehtäväksi. Myös ajatus itsensä tarpeettomaksi tekemisestä näkyi käsityksissä. Opettajalla oli pyrkimys saada oppilaat toimimaan tilanteen sallimissa rajoissa ilman opettajan puuttumista. Opettaja ei halua enää näyttäytyä edessä seisovana pomona, vaan ohjaajana, joka kulkee luokassa auttamassa oppilaita oppimisen tiellä.

20. No se on just sitä mitä tässä nyt jo sivuttiin, elikkä että mä en olis se pomo siellä eessä joka sanon yksitellen oppilaille, että näin, näin, näin ja kuka vastaa nyt ja sitä vanhanaikaista vaan että mä olisin enemmän se ohjaaja, että ne.. mulla on nyt jonkun verran kyllä jo ollut sitä, että mä oon niinku ottanut uudestaan käyttöön esimerkiksi jotkut työpistetyöskentelyt ja sellaiset, että mä niinku kuljen siellä ohjaamassa.

Ohjauksellinen rooli ja opettajarooli olivat myös arjessa vaihtelevia rooleja, joita käytettiin niille sopivissa tilanteissa. Kielen rakenteeseen liittyvät asiat voitiin käydä hyvinkin perinteisesti läpi, mutta tietyissä tilanteissa oppilaalla oli mahdollisuus kuitenkin käydä asioita itseopiskeluna johonkin pisteeseen asti, jolloin hän voi valita, haluaako hän perinteistä opettamista vai enemmän ohjausta opettajalta.

Ajatus roolin muutoksesta ei ollut välttämättä negatiivinen, vaan joillekin opettajista hyvinkin luonnollinen suunta, jonne on halunnut mennä jo kauan.

21. Siis mulle se on pelkästään, tai mä aattelen sitä pelkästään hyvänä asiana, koska mä en oo sellainen niinku.. koskaan ollut sellainen, aineenopettajana sellainen tota, miten mä sanoisin, semmoinen aine, kouluainekeskeinen, että mun täytyy nyt pakosti käydä nämä ja nämä asiat, että mä en, mä en tee muuta mun tunneilla, vaan pikemminkin mä oon aina kokenut olevani sellainen kasvattaja tai ohjaaja.

Ohjaus ja kasvattaminen oli joillekin opettajista juuri se työn suola, eikä kouluainekeisyys tuntunut välttämättä luonnolliselta.

4.3.2 Ohjaus on osa aikuisena olemista

Opettajia pyydettiin haastattelussa arvioimaan omia valmiuksiaan ohjaustyön tekemiseen. Melkein poikkeuksetta opettajat arvioivat, että heillä on hyvä valmiudet tehdä ohjaustyötä. Myös opettajat, jotka empivät sanan *ohjaus* kanssa tunsivat valmiutensa hyviksi. Näiden valmiuksien nähtiin tulevan luonnostaan esimerkiksi työ- ja elämäkokemuksen sekä iän tuoman viisauden kautta. Aikuisuuden nähtiin olevan ominaisuus, jonka kautta tulee luonnostaan taitoa ohjata lapsia ja nuoria, suuremman ihmistuntemuksen ja kokemuksen kautta.

22. Ne valmiudet mitä mulle on tullut, niin ne on tullut elämäkokemuksen ja omien lasten ja niiden kymmenien ja kymmenien peruskoululaisten ja lukiolaisten kohdalla joita on saanut opettaa. Että on nähnyt miten menee, ja se että vaikka tässä yläkouluvaiheessa, näkee joillakin, että alisuoriudutaan ja ei oikein tiedä mihin haluaa. Niin sen on nähnyt niin monta kymmentä kertaa, että se on ohimenevä vaihe.

Eräs opettaja sanoi, ettei ohjausta oikeastaan analysoi tai mieti. Sitä vain tekee ja jälkikäteen voi sitten pohtia, jos ylipäättään pohtii, mitä oikeastaan edes teki. Tämä kuvaa hyvin sitä, miten ohjauksellista toimintaa tehdään koulussa usein hyvin vahvasti persoonana ja miettimättä. Tästä huolimatta myös lisäkoulutuksen merkitys mainittiin, koska halu ohjata *oikein* tai *vaatimusten mukaan* on kuitenkin olemassa. Esimerkiksi aineenopettajakoulutuksesta ei saatu hirveästi välineitä ohjaustyöhön. Ohjausvalmiuksien nähtiin siis olevan jo olemassa ja ne tuntuivat olevan luonnollinen osa kasvamista ihmisenä. Silti halu ja kiinnostus kehittymiseen on olemassa.

23. Kokemus tuo semmoista elämän viisautta ja sillä lailla että... olen aikuinen, niin osaan jo sillä pohjalla ohjata lapsia ja nuoria. Mutta sitten se koulutus tuo taas toisella tavalla sitä kapasiteettia ohjata aineenoppimiseen esimerkiksi. Et joo, on olemassa valmiuksia, mutta sitten kun maailma

muuttuu ja opsi muuttuu ja tällaiset muuttuu, niin sitten kaipaa itse vähän kättä pidempää, että pystyy ohjaamaan sitten taas niinku mitä meiltä vaaditaan, niinku uuden opsin mukaan toimimista.

Itsevarmuutta ohjaustyöhön löytyi myös sitä kautta, että oppilaasta kiinnostunut ja oppilaan tunteva opettaja, aikuinen, näkee oppilaan kohtaamisen helppona asiana, jossa ohjaus tulee kohtaamisessa mukana miettimättä.

4.3.3 Ohjaus on osa opettajuutta

Ohjaus on osa opettajuutta -merkityskategoriassa olevissa käsityksissä kyseenalaistettiin ohjauksen irrallisuutta opettajuudesta. Ohjaus ja opettajuus nähtiin kulkevan kaiken aikaa käsikädessä osana opettajan työtä. Merkityskategoriassa ohjaus näkyy edellisen kategorian mukaisesti tietynlaisen luonnollisuuden kautta, mutta tässä kategoriassa se ilmenee enemmän siinä, miten opettajuuteen itsessään kuuluu ohjaus luonnollisena osana. Ohjauksen ja opettajuuden roolien erottelun vaikeuden nähtiin olevan myös mahdollinen syy siihen, miksi ohjaus käsitteenä ja ohjauksesta puhuminen tuntuivat niin vaikealta. Vain erikseen miettimällä, mikä voisi olla ohjausta ja mikä opettamista löytyi käsitys siitä, että teoratiedon opettaminen ja tiedon *kaataminen*, voisi olla opettamista, kun taas neuvominen ja kielen ulkopuoliset tuntikeskustelut olisivat sitä ohjauksellista puolta. Toisaalta taas kaikki, mitä luokassa tehdään voisi olla ohjaamista ja opettamista.

24. Ei se kyllä oo kaks eri roolia. Jos ruvetaan saivartelemaan, niin sitten kyllä, mutta että niinku. Et jos ruvetaan opettajan ammatista pilkkomaan erilaisia rooleja, niin sitten, mutta että ei se niinku siinä oikeesti siinä arjessa niin näy ollenkaan. Että siinä joka ikisellä oppitunnilla mä oon molempia. Että... joo. Ja välitunnillakin varmaan molempia, mutta tuota... hmm. Mut kyllä mä pystyn niinku sitten jos rupeen miettimään jotain tilanteita, niinku, niin kyllä mä pystyisin antaa esimerkkejä tai niinku jälkeinpäin just aattelemaan, että okei tuossa mä olin varmaan ohjaaja ja tossa mä... tietenkun sillon kun mä opetan ja sillon kun mä puhun just sitä turhankin päiväistä liikaa sitä... tietoa kaadan niille, niin sitten mä oon se opettaja, mutta että kun siinä koko ajan mä oon niinku.. Koko ajan mä puhun jotain muutakin -- kyllähän se on nyt opettamista, että mä kierrän siellä luokassa neuvomassa ja tälleen. Mutta että ehkä sitä vois tosiaan nimittää sitten ohjaamiseksi.

Ohjaukselliseen opettamiseen siirtyminen tuntui myös hyvin luonnolliselta suunnalta, joka sopii yhteiskunnan kehitykseen. Opetussuunnitelman suuret teemat *teknologia* ja *yhteisöllisyys* ovat nykyaikaa, joita ei voi välttää. Ohjauksen nähtiin olevan myös välttämättömyys, joka auttaa hyvin perustavanlaatuisissa kysymyksissä koulumaailmassa, kuten eriyttämisessä.

25. Just kaikki yhteisöllisyys, ja kaikki tällaiset niinku, mitkä kuuluu nykyajan elämään jokapaikassa, niin. Ja teknologia ja kaikki.

26. Mulla on vähän sellainen näkemys, ei mulla oo mitään faktatietoa siitä. Mulla on sellanen oletus, että se on välttämättömyys. Ja sitten kun ajattelee, että se eriyttäminen ja se että jokainen oppilas opiskelee tavallaan itselleen ja henkilökohtaisesti, niin ei ole mitään muuta vaihtoehtoa, kuin se ohjaaminen. Että se on mun mielestä nykyään hyvän opettajan kuvauksessa, että täytyy olla.

Ohjaaminen opettamisen ohessa voisi olla asia, joka kuuluu nykypäivänä jo hyvän opettajan kuvaukseen.

4.4 Ohjauksen ilmenemismuodot koulussa

Ohjauksen ilmenemismuodot koulussa -kuvauskategoria on laajin kuvauskategoriaista. Se sisältää 6 merkityskategoriaa, jotka kuvaavat niitä tapoja, miten kieltenopettajat näkevät ohjauksen näkyvän koulumaailmassa ja heidän työarjessaan. Käsityksiä ohjauksesta nousi *arvioinnin, motivoinnin, tukena olemisen, kasvattamisen, itsetuntemukseen ohjaamisen ja oppimistaitojen opettamisen* kautta. Osa käsityksistä nousi suorina ”ohjaus on...” -lauseina ja osa näkyi enemmän sitä kautta, millaista ohjaustyötä opettajat kokivat itse tekevänsä.

4.4.1 Ohjaus arvioinnissa ja arviointina

Opettajien työssä kaikista näkyvin ja eniten puhuttava aihe on tällä hetkellä arvioinnin kehittyminen. Valtaosa opettajista mainitsi arvioinnin ja sen kehittämisen yhtenä suurimpana haasteena ja henkilökohtaisen oppimisen paikkana. Numeroarvioinnin poistuminen ja uuden opetussuunnitelman vaatima jatkuva ja monipuolinen arviointi on aiheuttanut monissa opettajissa epävarmuutta. Varsinkin itsearvioinnin lisääntyminen ja näihin tapoihin nuorten opettaminen tuli ilmi yhtenä tapana, miten ohjaus lisääntyy opettajan normaalissa työarjessa.

27. Esimerkiksi tällä hetkellä meidän työkenttänä viime vuonna jo, ja tänä vuonnakin on arviointi, joka on tietysti yksi asia joka myös ohjaa oppilaan työtä. Että millä tavalla häntä arvioidaan. Että hirveesti korostettu jatkuvaa arviointia ja itsearviointia ja vertaisarviointia ja yritetty löytää uusia työkaluja siihen, että miten niitä käytettäis ja hyödynnettäis.

Itsearviointi ja myöhemmin käsiteltävä itseohjautuvuus on tällä hetkellä vielä nuorille niin uusi asia, että yli- ja alilyöntejä arvioinnissa voi helpostikin tapahtua. Nuoret tarvitsevat paljon ohjausta siihen, miten arviointia voi tehdä realistisesti ja niin, että siitä olisi eniten hyötyä itselle. Arvioinnin skaalakin tuntuu niin laajalta nykypäivänä, että ohjausta arviointiin tarvitaan.

28. [Puhuesssa oppilaan ohjaamisesta arvioinnin metodein] Se on aika laaja sit kuitenkin se skaala mistä puhutaan, sillan kun puhutaan oppilaan kehittymisen arvioinnista, oppimisen arvioinnista, niin siinä on sit mukana nää mainitut asiat, käytös, vuorovaikutustaidot, työskentelytaidot, se on osa sitä arvioinnin kohdetta.

Monella oppilaalla ei myöskään ole käsitystä siitä, miten arvosanat tai taitotasot muodostuvat ja eräs opettajista esimerkiksi ehdotti eurooppalaisen viitekehyksen säännöllistä luetuttamista oppilailla. Opettajat ilmaisivat myös uuteen arvioinnin tapaan oppimisen tärkeyttä. Jatko-opinnoissa itsearviointia tapahtuu kaiken aikaa enemmän ja siksi on tärkeää oppia sen rakentava tekeminen. Suullisen, keskustelelevan arvioinnin merkitys nähtiin, mutta opettajat pohtivat kriittisesti, miten aika- ja resurssipaineet tähän sopivat.

4.4.2 Ohjaus motivoinnissa ja motivointina

Yläkoulussa käytetään paljon aikaa siihen, että oppilaita yritetään saada motivoitua oppimiseen. Oppilailla on hyvin erilaiset kiinnostuksenkohteet ja varsinkin tiettyjen kielten kohdalla ymmärrystä kielen oppimisen tärkeydestä ei välttämättä ole. Aineistosta löytyy käsityksiä niin valinnaisten kuin pakollistenkin kielten opettajilta ja motivoinnin kysymykset heräsivät molempien kieliryhmien opettajissa. Eräs konkreettinen tapa, miten ohjaus näkyy opettajien töissä, oli juuri oppimiseen motivointi ja kielten arvostuksen kehittäminen. Ohjauksellinen ote, mikä nähtiin perinteistä opettamista rennompana, voi olla yksi tapa nostaa oppilaiden motivaatiota.

Erityisesti ruotsin kieli näkyy jatkuvasti asiana, jonka tärkeyttä on vaikea saada sisäistettyä. Kuten esimerkin 30 opettaja asian ilmaisee, riippumatta siitä, minne yläkoulun jälkeen menee, on ruotsin opinnot aina edessä ainakin jossain muodossa. Opettajat yrittävät siis helpottaa omalla toiminnallaan myös oppilaan tulevaisuuden opintoja.

29. Et mä yritän kaikkia mahdollisia reittejä löytää semmoista oppimisen motivaatiota. Ettei se tuntus pakolta. Ja sit on nää elämän realiteetit, et meetsä suomenmaassa mihin tahansa kouluun, ammattiopintoihin, joko perusopetuksen jälkeen tai lukion jälkeen sul on aina ruotsin kielen opinnot edessä. Niin siinä tavallaan se motivoinnin ja sit niitten oikeitten oppimistapojen löytäminen on mun mielestä vielä tärkeempää kuin jossain muussa aineessa, koska se perusasenne saattaa joillakin olla niin pahasti pielessä.

Eräs opettaja mainitsi motivoinnin myös rohkaisun ja tuen antamisen kontekstissa. Kyseinen opettaja tapasi jututtaa nuoria rohkaisevasti ja kannustavasti heidän kielten taidoistaan ja yritti antaa vinkkejä, miten he voisivat jatkopanostuksella helpottaa tulevaa

kieltenopiskelua. Tästä panostuksesta olisi hyötyä jatko-opinnoissa. Tällainen juttelu osoittautui myös nuorille tärkeäksi, koska he hakivat tilanteita, missä pääsisivät juttelemaan näistä asioista opettajan kanssa.

30. Mistä mä oon jututtanut niitä, niin ne liittyy just siihen päättönumeroon ja siihen hakemiseen ja siihen -- että kun sä meet sinne lukioon niin sun kannattaa, tai että sulla.. sä pärjää hyvin tässä ruotsissa, että mä yritän kannustaa siihen, että jatkat nyt vaan tätä panostamista, kun tää helpottaa sua sitten jatkossa. Tai vaikka siellä ammatillisella puolella, että kun nyt osaat noin hyvin, niin, ja oot tehnyt noin hyvin töitä, nii sä saat hyvän, niinku suoritat hyvin siellä ens vuonna ammatillisella puolella sen yhden kurssin tai mitä niillä onkaan.

Englannin kielellä on kiistattomasti hyvin vahva asema maailmassa ja sen takia englannin kielen osaamisen merkitystä joutuu harvemmin suurelle joukolle vakuuttamaan. Muiden kielten osalta tilanne ei kuitenkaan ole tällainen ja ajatusta siitä, että näiden kielten osaaminen voi olla hyvin palkitsevaa, joutuu välillä viemään sinnikkäästi eteenpäin.

31. Aina kun mahdollista, niin yritän näille nuorille tuoda esille sitä, että kielitaito on aika tärkeä taito. Että mitä kaikkea sä voit saavuttaa osaamalla edes vähän jotain muutakin kieltä kuin vaikka englantia. -- Et tää on tavallaan yks tämmöinen, et yritän vaikuttaa siihen heidän ajatteluunsa, että onpa hienoa, että mä ymmärrän jotakin, mitä toi sanoo, mä oon tätä kieltä opiskellut.

Käsityksistä heijastui ajatus kieltenopettajan roolista nuoren ajattelun kehittämisessä. Se ympäristö, missä nuori oppii kieliä voi vaikuttaa nuoren ajattelun suuntautumiseen ja kieliäsenteen kasvuun.

4.4.3 Ohjaus arjen ja päätöksenteon tukena

Opettajan merkitys oppilaan elämässä voi olla hyvinkin merkittävä. Oppilas viettää nuoresta elämästään suuren osan eri opettajien kanssa ja joillekin oppilaista opettajat saattavat olla eräitä tärkeimmistä aikuisista heidän elämässään. Opettajien käsityksissä näkyi tämä opettajan merkityksellisyys oppilasta elämässä ja päätöksissä tukevana tekijänä.

Opettajan empaattinen ja ymmärtäväinen läsnäolo nousivat aineistosta yhteydessä erilaisiin opettajan ottamiin rooleihin ja näiden roolien ohjaukselliseen osaan. Itkevää oppilasta ei jätetä yksin ja ymmärtävyyttä yhden oppitunnin merkitykseen kokonaisen elämän kontekstissa löytyi. Nuoret hakevat myös opettajissa ihan arkista kontaktia aikuiseen. Kun nuori käy läpi vaikeita elämäntilanteita, voi opettajan ohjaus tuoda uutta näkemystä ja tukea eteenpäin menemiseen ja oppilaan ideoiden vahvistamiseen.

32. Tavallaan ihmisenä kasvamista ja ehkä apua ohjaus... siis ohjaus voi olla apua jossakin vaikeassa elämäntilanteessa. Löytämään ehkä taas jotain merkitystä elämään, ehkä jonkun uuden polun, mitä alkaa kulkea. Että kyllä se olisi semmosta tukea.. tuen antamista, ja vahvistamista ehkä sit siinä.. niissä omissa ajatuksissa ja uusien ideoiden saamista.

Yläkoulun aikana alkaa nuorilla ajatukset suuntautua tulevaisuuteen ja opettajien käsityksissä näkyi nuorten yleinen huoli omasta pystyväisyydestä ja niistä taidoista, joita jatko-opinnot vaativat. Myllertävä yläkouluikä ei kaikilla nuorilla suju omien odotusten mukaisesti niin, että jatko-opintojen ajattelu olisi innostavaa ja voimauttavaa. Oppilas voi kokea huonommuuden tunnetta, jolloin opettajalla on hyvä mahdollisuus tukea oppilasta ja tarjota voimauttavaa tietoa, joka voi parhaimmillaan helpottaa nuoren huolta tulevaisuudesta.

33. Että jos joku oppilas mulle tulee sanomaan, että mä en kyllä sit lukioon mee, mä oon niin surkee. Niin kyllä mä sit siitä käyn keskustelua, että ootko nyt tosissas, et kuule ihminen pystyy ihan mihin vaan. Mut sit jos on joku, jolla on todellisia pulmia, niin sit saattaa sanoa, kuule mä oon ihan samaa mieltä, et kyl tää voi olla tosi vaikeeta. Mut ikinä mä en kyllä sano, että älä missään nimessä mee. Vaan sit sanoo, et kyl sun itse pitää tietää. Ja jos sua yhtään polttee, niin sit sä voit kokeilla. Ja ainahan sä voit sit hakee toiseen. Että tavallaan semmoinen, ku ei nuorelle, mä en ainakaan koskaan halua antaa sellaista kuvaa, että sun ties on tässä. Vaan että aina on sit se joku tie joka vie eteenpäin.

Kuten esimerkin 33 opettaja tähdentää, aina on jokin tie, joka vie nuorta eteenpäin. Sen löytämisessä voi myös opettaja olla apuna. Esimerkiksi heikko kielitaito ei välttämättä pilaa kaikkia suunnitelmia, vaan ratkaisuja voidaan löytää lähes loputtomasti.

4.4.4 Ohjaus sääntöinä ja kasvatustoimintana

Ohjaus sääntöinä ja kasvatustoimintana -merkityskategoria muodostui hyvin nopeasti aineiston analysointivaiheessa. Opettajien käsityksissä näkyy selvästi koulun asema kasvatuksellisena instituutiona. Paikkana, jossa opitaan säännöt ja toimintatavat tulevaisuutta varten. Kasvatus, opettaminen ja ohjaaminen olivat hyvin läheisesti kytköksissä olevia asioita, joiden rajoja on vaikea määrittää.

34. Sehän on kasvatusta kaikki, sehän on ihan sama, veljen työkaveri sanoi kerran hyvin, että kaikkihan me ollaan kasvattajia. Se väline on vaan matikka tai ruotsi tai englantti. Kasvatus se on se mitä me tehdään. Se kaikki ohjauskin liittyy .. hyvin harvoin mä ohjaan ruotsin kielessä tai enkussa, voin ohjata että lue sanoja näin ja tee näin, mutta se muu ohjaus on kasvatuksellista ohjausta. Tai miksi sitä sanotaankaan.

Ohjaus saattoi olla linjavetoja siitä, miten koulussa suhtaudutaan esimerkiksi energijuomiin, jolloin kyseiset säännöt tai linjavedot ohjaavat oppilaan toimintaa. *Käytös* on myös termi, joka tuli usein aineistossa vastaan. Oppilaita ohjataan tietynlaiseen

käyttäytymiseen niin rangaistuksilla kuin kasvatuskeskusteluillakin. Varsinkin juuri yläkouluun tulleet nuoret täytyy aina opettaa koulun tavoille ja tietynlaiseen vastuunottoon. Kieltenopettajan arjessa myös oppituntitilanteissa on paljon kasvatuksellista ohjaamista, aikuisen kommentointia, jolla vahvistetaan tai kitketään pois tietynlaista käytöstä.

35. Mä kiertelen juttelemassa oppilaiden kanssa, niin onhan se.. sehän on nimenomaan sitä käytöksen ohjausta, koska mä... se on sitä sellaista niinku, aikuisen kommentointiahan se on koko ajan. Mihän mä meenkään, niin siellä on jotain, että mä saatan kommentoida, että hei, älä viitti noin tehdä. Tai jotain. Siis kun yläkoululaisista on kyse, niin väkällä siellä tapahtuu niin paljon kaikkee. Niin se on sellaista käytöksen ohjaamistahan me tehdään aina kun me kohdataan niitä.

Ohjauksen työnjako -kuvauskategoriassa tätä kasvatuksellista aspektia tuotiin myös esiin ja niistä käsityksistä näkyi työnjako varsinkin kasvatuksen saralla. Opettajien käsityksistä näkyi kuitenkin selkeästi ajatus siitä, että yleiset käytöstavat, toisten kunnioitus ja huomiointi, ovat asioita, jotka ovat jokaisen opettajan vastuulla.

4.4.5 Ohjaus itseohjautumiseen ja itsetuntemukseen

Kuten arvioinnin kysymykset, myös oppilaan itsetuntemus ja itseohjautuvuus olivat teemoja, jotka painoutuivat aineistossa. Opettajat olivat tietoisesti alkaneet suunnitella enemmän itsenäistä työskentelyä vaativia oppimiskokonaisuuksia. Näiden oppimiskokonaisuuksien itsenäinen suorittaminen vaatii paljon taitoja, mitä ei itsestään välttämättä opi, vaan johon tarvitsee toisinaan paljonkin ohjausta. Oppilaat joutuvat uudessa tavassa tekemään paljon enemmän itse päätöksiä, joiden tekemisessä heitä sitten ohjataan. Osa oppilaista ei ole välttämättä siihen koskaan valmis ja osa saattaa olla sitä heti seitsemännen luokan alusta.

36. Juu ja sieltä tulee sitten se että jos mä mietin vieraan kielen opetussuunnitelman kautta niin, mä ohjaan, kun nykyään on kieltenopetustaidot, jotka arvioidaan myös päättöarvioinnissa ja me ollaan aika vahvasti kirjattu ne eri vuosiluokkiin vähän vaativammaksi ne ja siihen vastuun... että ne menee sitä kohti sitä vastuunottoa, niin se on semmoinen mitä joutuu vahvasti ohjaamaan. Ja sitten toinen on tietysti se kielitaito ja se kielenoppiminen mitä ennen opetettiin sieltä opettajajohtoisesti. Niin nykyään ohjataan, että oppilaat menee oikeaan suuntaan ja hoksaa itse niitä ratkaisuja tekee. Ja siellä se opettaminen tavallaan on vähentynyt. Että kyllä mun mielestä se tulee aika kautta linjan nykyään se ohjaaminen. Monella eri.. Se on aika semmoista perustavaa laatua olevaa.

Itseohjautumiseen ja itsetuntemukseen liittyvät teemat toivat ilmi myös tarpeen sille, että vääriäkin ratkaisuja voi tehdä. Opettaja ei ole kaiken aikaa tarkkailemassa oppilaan valintoja, vaan joidenkin oppilaiden on opittava myös kantapään kautta. Tämä ei tietenkään tarkoita, että oppilasta olisi jätetty heitteille, vaan väärän valinnan tekemisen

voi nähdä olevan tärkeä kokemus, joka kehittää tarvittavia taitoja. Oppilaat joutuvat itse pohtimaan, millaisiin suorituksiin he tähtäävät, miten paljon he ovat valmiita panostamaan, mutta myös sitä, miten paljon he tällä hetkellä pystyvät.

37. Me käydään jatkuvasti keskusteluja oppilaan kanssa siitä, että ottaako hän itselleen tarpeeksi haasteita, ottaakohan liian kovia haasteita, ja ne on mun mielestä semmoisia ohjaavia keskusteluja, mutta ne voi myös samalla olla sellaisia arviointikeskusteluja. Ja se on joka tuntista, joka tunti mä käyn monta tämmöstä keskustelua.

Ohjausta ei tapahtunut opettajien käsityksissä ainoastaan niiden suuntaan, joilla itseohjautumisen taidot ovat heikot, vaan myös niiden suuntaan, jotka ottavat itselleen aina paljon vastuuta ja tekemistä. Nähtiin hyvänä myös kyseenalaistaa sitä, että tarvitseeko oppilaan aina tehdä niin paljon. Riittäisikö vähempikin.

4.4.6 Ohjaus oppimistaitoihin

Viimeinen merkityskategoria tässä kuvauskategoriassa on *ohjaus oppimistaitoihin*. Käsitukset tässä merkityskategoriassa linkittyvät ajatukseen itseohjautuvuuden lisääntymisestä. Oppimistaidot tuntuivat olevan hukassa oppilailla ja välillä saattoi olla hyvinkin epäselvää, kuka koulussa yleisiä oppimistaitoja opettaa. Kieltenoppimistaidot kuuluivat kuitenkin ilmiselvästi kieltenopettajien vastuulle. Nämä taidot tuntuivat niin tärkeiltä, että niihin olisi mielellään voinut käyttää paljon enemmänkin aikaa.

38. Onhan se ohjaus sitäkin, että ohjataan oppilasta oppimaan miten sinä itse opit ja ohjaat itseäsi, niinku niitä... oppimaan oppimisen ohjausta. Et miten kieltä opitaan, miten sinä voisit oppia paremmin ja löytää sen oman oppimistyyliä, et mikä sopii kellekin. Sitä ei välttämättä aina painota, että nyt minä opetan sinulle tästä tämän asian vaan se tulee siinä sitten aina... tehään joku juttu, että tälläkin lailla voidaan tehdä.

Yksi opettajista sanoi, ettei hänen työnsä enää ole opettamista, vaan lähinnä ohjaamista. Eri ikäluokilla hän ohjaa erilaisissa asioissa. Yläkoulu alkaa sillä, että oppilasta ohjataan työmenetelmissä ja tuntemaan itsensä oppijana. Tällä tavalla pystytään luomaan hyvä pohja uudelle, itseohjautuvammalle, oppimistyyliille. Kahdeksannella luokalla taas ohjataan opettajan mukaan käytöstä ja sinnikkyyttä.

39. Kyllä mä sanoisin, että se, että mun työ ei ole enää opettamista vaan se on ohjaamista. Se on oppilaan ohjaamista työmenetelmissä, sillä lailla, että mä ohjaan -- jos mä mietin seiskaa...sitä oppilasta kokeilemaan erilaisia oppimistapoja, oppimisen... myöskin erilaisia materiaaleja... ja se seiska on semmosta, että kokeillaan uutta ja ohjataan uuden pariin ja kannustetaan ylittämään omia rajoja... näin minä sen koen. Kasilla ohjataan käytöstä. Kasilla ohjataan sitä mikä lukee se sinnikkyys työskennellä.

Tietenkin on myös tilanteita, missä opettaja ei voi olla ohjaaja. Kuten *ohjausta itseohjautuvuuteen* -merkityskategoriassa ilmeni, ei osa oppilaista ole koko yläkoulun aikana vielä valmis itsenäiseen työskentelyyn ja vastuunkantoon. Tämä näkyy myös oppimistaitojen ohjaamisessa. On ikäluokkia ja ryhmiä, joissa ohjauksellinen lähtökohta ei toimi. Näissä tilanteissa täytyy olla vielä vahvasti kasvattaja ja kurinpitäjä.

40. Se [onko työssään ohjaaja] riippuu tunnista, se riippuu ryhmästä ja se riippuu tunnista. Että kyllä mulla edelleen on vieläkin sellaisia tunteja, että minä olen kurinpitäjä siellä. -- Mutta kyllä minä sanoisin, että alkaa.. nyt kun oppilas on saanut tähän tapaan... tottumaan tähän tapaan tehdä töitä... niin mä oon pääsääntöisesti ohjaaja siellä... Oppimisen ohjaaja siellä tunnilla. En mikään opo, vaan sen oppilaan oppimisen ohjaaja.

Vaikka itseohjautuvuuteen kykenemättömiä ryhmiä löytyy, oli esimerkin 40 opettaja silti sitä mieltä, että pääsääntöisesti hän on nykyään ohjaaja työssään.

4.5 Ohjauksen toteutumiseen liittyviä haasteita

Ohjauksen toteutumiseen liittyviä haasteita -kuvauskategoria sisältää kolme merkityskategoriaa: *koulutuksen ja yhtenäisten käsitysten puute, aika- ja resurssipula* sekä *koulun toimintakulttuurin hidastuminen*. Nämä kategoriat käsittelevät niitä aineiston osia, joissa opettajien epävarmuus ja osittain myös kritiikki uutta opetussuunnitelmaa koskien tulevat ilmi.

4.5.1 Koulutuksen ja yhtenäisten käsitysten puute

Suurin osa haastatteleistani opettajista kokivat sanan *ohjaus* haastavana. Minua pyydettiin usein määrittämään, mitä sillä tarkoitan. Haastatteluiden kokonaisuuksista pystyy huomaamaan, miten hyvin eri tavoilla opettajat lähestyivät tutkimukseni teemaa. Käsitteistä näkyi selkeitä yhteneväisyyksiä, mutta varsinkin opettajat, jotka eivät olleet vahvasti mukana opetussuunnitelmatyössä, tunsivat termin käytön vaikeaksi. Opettajat saattoivat puhua eri kohdissa haastattelua eri asioista ohjauksena, mikä on hyvin ymmärrettävää, kun haastattelun edetessä oma ajattelu on voinut kehittyä ja selkiintyä.

41. Riviopettajan näkökulmasta ohjaus on kauheen iso möykky. Että onko se ohjaus sitä mitä mä äsken sanoin, että opiskele näin. Onko se ohjausta? Tai sitten älä hölömöile. Onko se ohjausta? Ne on vähän niinku eri asiat, mutta meneekö ne saman katon alle. -- Jos sitä miettii, niin onhan ne. Ne on sama asia, mutta eri puoli. Opiskele sanat näin, sehän ei ole kasvatusta, vaan opiskelutekniikkaa. No ohjaustahan se sekin on. Mutta tämä älä hölömöile, älä tee noin, sehän on ihan muuta.

Monet opettajista mainitsivat, että he eivät oikeastaan kuule sanaa *ohjaus* käytettävän. Yksi opettajista tajusi haastattelun loppuvaiheessa, että koulunkäynninavustajat ovat nykyään koulunkäynninohjaajia ja se on ainut paikka, missä muistaa kuulleen sanan *ohjaus* oppilaanohjauksen ulkopuolella. Eräs opettajista arveli, että ohjauksellisuus ja ohjaus voisivat olla arvioinnin jälkeen keskusteluun tuleva asia. Haastattelun hetkellä paikallisen opetussuunnitelman laatiminen oli vielä kesken, joten heillä oli lähinnä arviointi mielessä.

Koulutuksen puutetta harmitteli useampi haastateltavista. Omissa pedagogisissa aineopinnoissa ei heillä ollut puhetta ohjauksesta eikä lisäkoulutustakaan ole ollut tarjolla. Opettajien välillä tietenkin tuetaan toinen toistaan, mutta se ei tuntunut kokonaisvaltaiselta, eikä silloin tule selkeää kuvaa teemasta.

42. Kyllä meillä tuetaan toisiamme, mut se ei ole semmoista kokonaisvaltaista. Kurssi sieltä, toinen täältä ja sit joku tv-tukitunti silloin ja toinen tällön, että se on vähän semmoista palapelin kasaamista.

Suurin osa asioista on opettajien pitänyt opetella itse, tai keräämällä palapeli kasaan erilaisista pienistä infotilaisuuksista tai muiden opettajien kertomuksista.

4.5.2 Aika- ja resurssipula

Aika- ja resurssipula on teema, jota ei voi välttää keskusteltaessa koulun haasteista. *Ohjauksen työnjako* -kuvauskategoriassa ilmeni useammassa kohdassa ongelman vakavuus -jaottelu. Käsitelyksissä nousi tähän teemaan liittyen ajatus siitä, että ohjaus painottuu koulumaailmassa hyvin vahvasti niihin, joilla on ongelmia tai joiden kanssa yhteistyö ei suju. Harvemmin ohjausta saa ne, joilla koulu menee todella hyvin ja joiden kanssa käytöksellisiä ongelmia ei ole. Tällä on juurensa varmastikin juuri aika- ja resurssipaineessa.

43. Se on käytännössä silleen, että se ohjaus tuntuu painottuvan huonompien puolelle. Ne ketkä jää vähemmälle, eikä varmaan tarviikaan niin paljon, on ne parempisaattoiset, ne jotka ymmärtää puhetta ja joiden kanssa hommat hoituu, joita kuitenkin on se 90% porukasta aina, riippumatta oppiainemenestyksestä.

Itseohjautuvuuden saralla opettajat mainitsivat kuitenkin myös lahjakkaiden ohjauksen ja ylisuorittamisen kyseenalaistamisen. Eräs opettajista sanoi myös eksplisiittisesti, että normaalin aineenopettajan tekemä ohjaus on aina kaikki oppilaat kattavaa. Tämä varmasti onkin tahtotila, joka välillä häviää erilaisten vaatimusten alle. Opetussuunnitelmaa

tarkasteltiin haastatteluissa niin kriittisesti kuin myös hyviin muutoksiin keskittyen. Muutos oli toivottua, mutta toisaalta vaatimukset saattoivat tuntua mahdottomilta.

44. En nää onko se nyt varsinaisesti kielten opettajien, tai aineenopettajien, miten paljon ehtii ohjata. Ei tosielämässä varmaan hirveesti, kun on niin mahottomat opsin vaatimukset. Kauheesti pitäisi ehtiä tehdä sen aineen kanssa. Nii se on väistämättä ohjauksen ja sen kustannuksella. Oon miettinyt joskus sitä, että tekisi mieli tinkiä oppisisältövaatimuksista ohjauksen hyväksi, ohjauksen ja kasvatuksen hyväksi.

Kysymyksenä nousikin, pitäisikö oppisisällöistä karsia, jotta olisi enemmän aikaa kasvatukselle ja ohjaukselle.

4.5.3 Koulun toimintakulttuurin hidas muutos

Viimeisenä merkityskategoriana on *koulun toimintakulttuurin hidas muutos*. Eräs opettajista ilmaisi huolensa siitä, miten todennäköistä käytännön muutos suomenlaajuisesti on. Osa opettajista pitäisi mielellään kiinni vanhoista tavoista toimia, mikä itsessään saattaa hidastaa koulun muuttumista. Opettajan roolin muutos ja muuttuva työ voi herättää vastustusta opettajissa, jotka eivät näe tehtäväkseen ohjata nuoria.

45. Mutta että tiän kyllä, että se... tai mä pelkään, että muuttuuko käytännössä niinku kouluissa oikeesti mikään, koska siellä on, mä nyt sanon sen tässä ääneen, mut siellä on niin paljon sitä sellaista...se on niin sellainen vanhoillinen paikka siinä mielessä, että siellä on niin paljon semmoisia opettajia, jotka ei halua muuttaa mitään käytänteissään ja niinku just pelkää, että mähän oon englannin opettaja, en mä rupee ohjaamaan mitään niinku... en mä tiedä. Jotenkin mä pelkään, että siinä tulee sellaisia esteitä, mutta että mun mielestä se on hyvä juttu.

Vastustus sinänsä voi olla ymmärrettävää, jos otamme huomioon erään opettajan mietteitä opetussuunnitelmasta yleisesti. Opetussuunnitelmatyö tuntui ylhäältä määritellyltä politiikalta, jossa hyvin harvoin tunnuttiin nostavan hyviä käytänteitä alhaalta arjen työstä. Ylhäältä päin annetut määräykset nostavat helposti vastustusta.

5 TULOSTEN TARKASTELU

Tutkimuksessani analysoidaan yläkoulussa toimivien kieltenopettajien käsityksiä kehittyvästä ohjausroolistaan sekä ohjauksesta osana koko koulun ohjausvastuuta. Lisäksi minua kiinnostaa opettajien käsitykset ohjauksesta konkreettisena osana kieltenopettajan työtä. Tarkoituksena oli selvittää opettajien käsitysten kirjo ja luoda kuvauskategoriat kuvaamaan tätä kirjoa. Tässä luvussa pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiin kahdesta eri näkökulmasta.

Ensin kuvaan analyysissä muodostuneet kategoriat tiiviisti ja vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: Millaisia käsityksiä yläkoulun kieltenopettajilla on ohjauksesta? Pyrin myös luomaan kokonaiskuvan siitä, millainen käsitys ohjauksesta syntyy tutkimuksen pohjalta. Tämän jälkeen avaan tarkemmin *ohjauksen ilmenemismuodot koulussa* -kuvauskategoriaa ja peilaan ilmenneitä käsityksiä opetussuunnitelman perusteiden vuosiluokille asettamiin erityistehtäviin, aiempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen. *Ohjauksen ilmenemismuodot koulussa* -kuvauskategoria valikoitui lähemmän tarkastelun kohteeksi siksi, koska sen sisällä olevat käsitykset ilmentävät erityisen hyvin kiinnostuksen kohteena olevia ohjauskäsityksiä huomattavan konkreettisesta ja arkisesta näkökulmasta vastaten täten toiseen tutkimuskysymykseen: Miten ohjaus näkyy kieltenopettajien työssä?

5.1 Opettajien ohjausajattelun kokoavaa tarkastelua

Analyysin tarkoituksena oli muodostaa aineiston moninaisuutta kuvaava kategorisointi. Kategorisoinnin tuloksena muodostui viisi kuvauskategoriaa, jotka sisältävät yhteensä 17 merkityskategoriaa. Kategoriat on rakennettu horisontaalisesti korostaen kategorioiden samanarvoisuutta. Ne ovat vain laadullisesti erilaisia ilman hierarkkista tasoerottelua. (Uljens 1989, 47.) Tässä luvussa kuvataan kategoriat ensiksi tiiviissä muodossa, jonka jälkeen tarkastelen opettajien käsityksistä muotoutunutta kokonaisajatusta ohjauksesta.

Ensimmäisessä kuvauskategoriassa (taulukko 3) opettajien käsitykset ilmentävät ohjauksen työnjakoa.

Taulukko 3 – Ensimmäinen kuvauskategoria

1. Ohjauksen työnjako
<ul style="list-style-type: none">• Aineenopettaja ohjaa• Luokanohjaaja ohjaa• Koko koulu ohjaa

Työnjaolla oli opettajien käsityksissä merkittävä asema, koska vaikka ohjauksen nähtiin olevan ehdottomasti koko koulun vastuulla, tuli jonkinlaista jakoa kuitenkin olla, jotta yksittäiset toimijat eivät kuormittuisi. Jakoa luotiin usein sen suhteen, miten vakavasta problematiikasta puhuttiin. Jokainen opettaja ja koulun aikuinen puuttui tilanteisiin, mutta asia vietiin eteenpäin seuraavalle asiasta tietävälle tai asialle jotain voivalle toimijalle. Usein kielenopettajasta seuraava toimija oli erityisopettaja ja luokanohjaaja, mutta koska nämä toimijat olivat usein myös ylityöllistettyjä, saattoi uskoutuminen ja tuen pyyntö suuntautua myös muuhun luotettavaan kolleegaan. Ohjauksellista vastuuta kielenopettajille kertyi erityisesti kielenoppimisen osalta, mutta nuorille haluttiin kuitenkin myös antaa mahdollisuus puhua sellaiselle aikuiselle kehen luottaa, joten jos keskusteluyhteyteen oppilaan kanssa päästiin, ei virallisilla titteleillä ollut väliä.

Taulukossa 4 on nähtävillä toisen kuvauskategorian sisältämät merkityskategoriat. Tässä kuvauskategoriassa käsitykset ilmensivät niitä tekijöitä, jotka edistävät koko koulun ohjauksellisen vastuun ja kielenopettajan ohjauksellisen aseman toteutumisen.

Taulukko 4 – Toinen kuvauskategoria

2. Ohjauksen toteutumisen edistäjät
<ul style="list-style-type: none">• Henkilökunnan yhteistyö• Yhteiset pelisäännöt

Yhteistyön merkitys ilmeni muun muassa ajatuksessa siitä, että riviopettaja on usein nuoren kanssa tekemisissä enemmän kuin muut koulun toimijat ja saattavat siksi tuntea nuoren arjen ja kiinnostuksen kohteet paremmin kuin vaikkapa oppilaanohjaaja. Opettajien ja koulun muiden toimijoiden välisessä yhteistyössä nuoren hyvin tunteva

opettaja voi tuoda keskusteluihin sellaista tietoa, joka edistää oppilaan tulevaisuudensuunnittelua tai oppimista. Oppilas saattaa olla esimerkiksi hyvin kiinnostunut kalastuksesta ja jos kielten opettaja tietää tästä, voi hän kalastusesimerkkejä käyttämällä saada oppilaan keskittymisen kiinnittymään kielenoppimiseen. Yhteisten pelisääntöjen sopiminen myös ohjauksellisissa asioissa helpottaa monipuolisen ohjauksen toteutumista koulussa merkittävästi. Kun jokainen on tietoinen työnjaosta, ohjausvastuista ja muiden toteuttamasta ohjauksesta, pysyy kaikilla oma asema ohjauksen kentällä selkeämpänä.

Kolmas kuvauskategoria (taulukko 5) käsittelee ohjausta opettajan ammatin kautta tulevissa rooleissa.

Taulukko 5 – Kolmas kuvauskategoria

3. Ohjaus ja opettajuus ammatillisina rooleina
<ul style="list-style-type: none">• Ohjaus on roolin muutosta• Ohjaus on osa aikuisena olemista• Ohjaus on osa opettajuutta

Ohjauksellisuuden lisääntyminen opettajan työssä muutti opettajien roolia enemmän oppilaskeskeiseksi ja oppilaan toimijuutta vahvistavaksi. Ohjauksellinen opettaja on oppilaan oppimisen tukena, eikä tarkoituksena ole kaataa tietoa oppilaan päähän. Ohjauksellinen opettaja hyppii selkeän opettajuuden ja oppilaan ohjaamisen välillä oppilaan senhetkisen tarpeen mukaan. Ohjaajuuden ja opettajuuden roolit eivät välttämättä ole edes toisistaan irralliset, vaan juuri tämä tilannesidonnaisuus voi olla rooliero tuova tekijä. Ohjaus näkyy kuvauskategorian käsityksissä myös asiana, joka on hyvin luonnostaan tapahtuva osa opettajan työtä. Koulutusta eivät opettajat kokeneet saaneensa, mutta luotto omiin ohjaustaitoihin oli silti olemassa. Ohjaus näkyy käsityksissä taitona, joka kertyy iän ja työkokemuksen myötä, eikä sitä tarvitse erityisemmin ajatella. Ohjauksellinen suhtautuminen nuoriin voi olla osa aikuisena olemista.

Neljäs kuvauskategoria (taulukko 6) kuvastaa käsityksiä konkreettisista ohjauksen paikoista koulumaailmassa.

Taulukko 6 – Neljäs kuvauskategoria

4. Ohjauksen ilmenemismuodot koulussa
<ul style="list-style-type: none">• Ohjaus arvioinnissa ja arviointina• Ohjaus motivoinnissa ja motivointina• Ohjaus arjen ja päätöksenteon tukena• Ohjaus sääntöinä ja kasvatustoimintana• Ohjaus itseohjautumiseen ja itsetuntemukseen• Ohjaus oppimistaitoihin

Kuvauskategorian käsityksissä ohjaus näkyi selvästi oppilaan tunne-elämään, kasvuun ja muuttuvaan elämäntilanteeseen liittyvänä tukena sekä työkaluna, jolla pyritään helpottamaan konkreettista koulutyön ja arjen sujumista. Tätä kuvauskategoriaa avataan luvussa 5.2 syvemmin.

Ohjauksellinen suunta ei ole pelkästään luonnollinen ja selkeä, vaan siihen liittyy myös haasteita, jotka näkyvät viidennessä kuvauskategoriassa (taulukko 7).

Taulukko 7 – Viides kuvauskategoria

5. Ohjauksen toteutumiseen liittyviä haasteita
<ul style="list-style-type: none">• Koulutuksen ja yhtenäisten käsitysten puute• Aika ja resurssipula• Koulun toimintakulttuurin hidas muutos

Opettajia ei ole koulutettu ohjauksen toteuttamiseen eikä heillä ole välttämättä selkeää käsitystä siitä, mitä ohjaus edes voisi olla. Ohjauksellinen ajattelu on opettajien mielessä vielä kesken ja aikaa kehitykseltä vie opetussuunnitelman merkittävät muutokset, kuten arviointi. Aikaa ja resursseja ei ole koskaan tarpeeksi, ei koulutukselle, mutta ei myöskään kaikille oppilaille. Vaikka osa opettajista on sitä mieltä, että ohjaus kattaa kaikki oppilaat, on mukana nähtävissä myös huolta siitä, ettei aikaa kuitenkaan ole tarpeeksi kaikkien ohjaamiselle. Kaikki haastatellut opettajat näkevät ohjauksen osaksi työtään, mutta opettajat tiedostavat myös, etteivät kaikki ajattele näin. Koulu on tunnettu hitaasta muuttumisesta eikä se ruohonjuuritasollakaan ole erilaista. Vastustuksen puhetta on ollut nyt jo kuultavissa.

Aineiston kokonaisuutta tarkastellessa on nähtävissä, että ohjauksen teemat ovat vahvasti läsnä opettajien arjessa. Vaikka ongelmia tuntui olevan monella haastateltavalla sanatasolla, oli kaikilla opettajilla kuitenkin jonkinlainen käsitys ohjauksesta ja sen näkymisestä omassa työssään. Epävarmuutta aiheutui vain siitä, että opettajat eivät olleet varmoja siitä, ovatko heidän kuvailemansa asiat ohjausta vai jotain muuta. Ohjauksen voi tämän epävarmuuden perusteella sanoa olevan jonkin verran muotoutumaton käsite henkilökohtaisella tasolla, vaikka joukkona katsottuna kategoriatasolla ohjauksesta muotoutuukin arjessa monipuolinen oppilaan minuutta ja oppijan omistajuutta vahvistava asia.

Kokonaisuutena ohjaus näkyi käsityksissä ehdottomasti koko koulun vastuulla olevana asiana. Koko koulu yhteisönä on toistensa tukena siinä suuressa työssä, mitä nuorten kasvun ja koulutuksen hyväksi pyritään tekemään. Kaikilla tekijöillä on oma roolinsa ohjausverkostossa, jossa roolijako näyttäytyy osittain hyvin selkeänä ja osittain lisää johdon puolelta tai yhteisestä sopimuksesta tulevaa määrittystä kaipaavana. Yhteisten pelisääntöjen sopiminen on tällä hetkellä osittain radikaalisti muuttuvassa koulumaailmassa hieman kesken ja resursseja ei ohjauksen selkeytymiselle ole tarjolla. Ohjauksellinen näkökulma koulumaailmaan hukkuu tällä hetkellä suurempien muutosten kuten arvioinnin alle, eikä ohjausta tematisoida arjessa oikeastaan ollenkaan.

Arjen ohjaus konkretisoituu käsityksissä erityisesti ammatillisten roolien kautta. Opettajuuden ja ohjaajuuden roolit eivät ole selkeästi kuvailtavissa erilaisina rooleina, vaan erilaiset tavat lähestyä oppilasta ja oppilasryhmää olivat hyvin konteksti- ja ryhmäsidonnaisia. Ohjaus näkyy käsityksissä osana nykyaikaista opettajuutta kaikessa vuorovaikutuksessa. Käsitysten perusteella voidaan sanoa, että opettajana toimimisen ominaisuudet ovat muuttumassa tällä hetkellä ja ohjaus on se asia, joka tulee osaksi perinteisesti auktoritatiivista ammattia. Kaikissa ohjauksen ilmenemismuodoissa ohjaus näkyy osana normaalia ja perinteisestikin opettajan tehtävänä ollutta opetus- ja kasvatustyötä erilaisena tapana suhtautua oppimiseen ja oppilaaseen.

Tulkitsen ohjauksen olevan opettajien käsityksissä hyvin laajalle vaikuttava, jopa ideologinen kysymys. Kysymys siitä, kuka oppilasta tukee ja millaisissa tilanteissa ja keneltä voidaan koulumaailmassa vaatia minkälaista sitoutumista tilanteeseen.

5.2 Kouluarjen ohjausilmiöiden tarkastelua

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (OPS2016) on jaoteltu kolme vuosiluokkaryhmää, joille on määritetty tietty erityistehtävä: vuosiluokat 1–2, vuosiluokat 3–6 ja vuosiluokat 7–9. Vuosiluokkien 7–9 erityistehtävänä on yhteisön jäsenenä kasvaminen (OPS2016, 280–281). Tätä erityistehtävää on avattu eri näkökulmista määrittäen taitoja, mitä yläkoulun aikana tulisi oppia ja opettaa. Aineistosta nousseet käsitykset ohjauksesta osana opettajan työtä heijastavat myös näissä erityistehtävissä mainittuja taitoja. Tässä luvussa aineistoa peilataan opetussuunnitelman, sen yläkoululle asettaman erityistehtävän, kirjallisuuden ja aikaisempien tutkimuksien kautta.

5.2.1 Opettajan antamasta tuesta

Opetussuunnitelman yläkoulun erityistehtävässä mainitaan heti aluksi, että vuosiluokkien 7–9 tehtävänä on ohjata ja tukea oppilaita voimakkaiden kehitysvuosien aikana ja huolehtia siitä, että peruskoulun oppimäärä opiskellaan loppuun (OPS2016, 280). Muun muassa *ohjaus arjen ja päätöksenteon tukena* –merkityskategorian (luku 4.4.3) käsitykset nostivat esiin riviopettajan tuen merkityksen oppilaan elämässä. Riviopettajan tekemä ohjaus oli esimerkiksi tuen antamista elämässä eteenpäin menemiseen ja oppilaan oman ajattelun vahvistamista. Eräs opettajista sanoi, ettei yhdellä yksittäisellä huonosti menneellä kielten oppitunnilla ole niin paljon merkitystä, että esimerkiksi käytävällä yksin itkevän oppilaan luokse ei ehtisi mennä. Arjen keskellä tapahtuvassa myllerryksessä juuri riviopettajalla voi siten olla hyvin merkittävä rooli. Peavyn (1999, 24) mukaan ohjauksen yksi merkitys on olla suojapaikka, jossa saa toivoa, tukea, selvyyttä ja toimintamahdollisuuksia. Nykymaailmassa ei enää eletä suurten, mutta läheisten ja turvaa tuovien yhteisöjen keskellä, joten ohjaus voi toimia joillekin nuorille tärkeänä turvapaikkana (Peavy 1999, 24).

Opettajan tärkeää ohjauksellista roolia kouluyhteisössä käsittelevät myös Puukari ja Parkkinen (2017, 38) kertoen, että oppilaiden tarpeet tulevat kokonaisvaltaisimmin huomioiduksi silloin, kun he saavat tukea oppimiseen ja elämän rakentumiseen osana heidän arkeaan. Puukarin ja Parkkisen esittelemässä holistisessa opiskelijakeskeisessä ohjausmallissa, opettajat ja muut oppilaan kanssa päivittäin tekemisissä olevat työntekijät muodostavat ohjauksen ensimmäisen tason (Puukari & Parkkinen 2017, 37). Vasta tämän

ensimmäisen tason jälkeen siirrytään koulun erityisasiantuntijoihin, kuten kuraattoreihin ja oppilaanohjaajiin (Puukari & Parkkinen 2017, 37). Puukari ja Parkkinen painottavat varsinkin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden yläkoulusta eteenpäin siirtymisen vaativan tiukkaa moniammatillista yhteistyötä. Holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin nähdään olevan nykyaikaisen perusopetuksessa toteutettavan ohjauksen pohja (Lätti 2008, 28).

Opettajalla voi olla myös tärkeä asema oppilasta itseään vahvistavana tekijänä. Eräs opettajista kertoi tilanteesta (esim. 33), missä oppilas oli aivan varma, ettei hän pärjää lukiossa eikä siksi aikonut hakea. Opettaja yritti muistuttaa, että aina löytyy joku tie, jota kautta pääsee eteenpäin. Ihminen pystyy mihin vaan ja aina kannattaa kokeilla oli opettajan viesti. Tällaiset nuoren ajatukset liittyvät muun muassa minäpystyvyyden käsitteeseen. Esimerkkejä minäpystyvyyden vahvistamiseen liittyvistä käsityksistä ilmeni tukeen liittyvän merkityskategorian (luku 4.4.3) lisäksi kahdessa muussa kategoriassa: ohjaus motivoinnissa ja motivointina (luku 4.4.2), ja ohjaus itseohjautumiseen ja itsetuntemukseen (luku 4.4.5). Nämä kolme merkityskategoriaa olivat niitä, joissa yleisestikin käsitykset keskittyivät erityisesti tunnemaailmaan liittyviin tilanteisiin ja nuorten tunne-elämän vahvistamiseen. Söderholm (2017, 167) määrittää minäpystyvyyden yksilön käsityksenä omista kyvyistä ja mahdollisuuksista suoriutua jostakin tehtävästä. Minäpystyvyys ei ole pysyvä tila, vaan se perustuu ihmisen uskomuksiin ja on täten muokattavissa. Se voi olla myös erilainen eri tilanteissa, kuten eri oppiaineissa. (Söderholm 2017, 167.)

Minäpystyvyyssuskomusten kehittymiseen vaikuttaa Banduran (1994, 2–3) mukaan neljä eri osa-aluetta: yksilön onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset, sijaiskokemukset, sosiaalinen vahvistaminen ja viimeisenä kehon fysiologiset ja somaattiset tunnetilat. Näistä merkittävin vaikutus on yksilön henkilökohtaisilla onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksilla (Söderholm 2017, 167). Onnistumisen kokemukset eivät kuitenkaan saa Banduran (1994, 2–3) mukaan olla pelkästään helppoja onnistumisia, koska ne kasvattavat nopeiden tulosten odottamiseen, joka taas edistää pettymysten kokemista erityisen musertavana. Kestävä minäpystyvyys edellyttää *haasteiden kautta voittoon* -tyyppistä onnistumista (Bandura 1994, 2). Myös eräs haastatelluista opettajista kertoi tästä ilmiöstä. Oppilaiden harjoittellessa itseohjautumisen taitoja ja itsetuntemusta ei opettaja pyrkinyt estämään väärin valintojen tekoa, esimerkiksi itseopiskelupakettien

haastavuuden suhteen, vaan näki väärät valinnat ja pienet epäonnistumiset tärkeänä oppimiskokemuksena, tietenkin vieressä tukien. Söderholmkin (2017, 180) korostaa, että koulumaailmassa tulisi huomioida juuri epäonnistumisen ja onnistumisen kokemusten merkitys minäpystyvyyden muodostumisessa. Epäonnistumiset pitäisi sallia ja onnistumisen kokemusten saaminen tehdä helpommaksi opetus- ja arviointimenetelmiä kehittämällä (Söderholm 2017, 180).

Opettajien työhön kuului aineiston mukaan tärkeänä osana oppilaan tsemppaaminen, motivointi ja rohkaisu. Henkilökohtaisia epäonnistumisen kokemuksia on Banduran (1994, 3) mukaan vaikea nollata sosiaalisella vahvistamisella, mutta ympäristöllä on silti myös suuri vaikutus siihen, miten ihminen kokee oman pystyväisyytensä. Erityisen tärkeä merkitys minäpystyvyyssuomuksissa on ulkopuolelta tulevilla negatiivisilla viesteillä (Söderholm 2017, 167–168). Kun kyseessä on yksilölle merkityksellinen henkilö, jollaiseksi opettaja monelle nuorelle muotoutuu, on sosiaalisella vahvistamisella merkittävä vaikutus niin minäpystyvyyttä vahvistavana kuin heikentävänä asiana. (Söderholm 2017, 167–168.)

5.2.2 Itseohjautuvuudesta

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPS2016, 280) mukaan vuosiluokkien 7–9 tarkoituksena on myös huolehtia siitä, että jokainen oppilas saisi mahdollisimman hyvät edellytykset jatko-opinnoille ja oppisi pohtimaan omia ratkaisuja realistisesti ja tietoon perustuen. Tästä ratkaisujen realistisuudesta puhutaan erityistehtävän lisäksi myös seuraavaan koulutusvaiheeseen siirtymistä käsittelevässä opetussuunnitelman osiossa (OPS2016, 280–281). Valintojen teko onkin olennainen osa yläkoulua sen ollessa usein ensimmäinen elämänvaihe, jossa oppilaalla on mahdollisuus tehdä päätöksiä oman tulevaisuutensa suhteen. POPS:n (OPS2016, 280) mukaan uuteen elämänvaiheeseen siirtyminen edellyttää nuorilta lisääntyvää elämäntalintaa, itsenäisyyttä ja vastuullisuutta, ja näiden kehittämisessä koulun tulisi olla tukena. Haastateltujen opettajien käsityksissä näkyi juuri tällaisia elämäntalintaa, itsenäisyyteen ja vastuullisuuteen kasvattamisen ja ohjaamisen ominaisuuksia.

Kouluissa ollaan siirtymässä itsenäisempiin opiskelupolkuihin ja näiden polkujen suorittaminen vaatii juuri samankaltaisia taitoja, kuin yläkoulun jälkeinen nivelvaihe ja jatko-opinnot vaativat. Näitä taitoja ei tietenkään opi itsestään, vaan oppilaille annetaan

tukea ja ohjausta prosessin aikana. Tietenkin näiden taitojen oppiminen voi olla joillekin hyvinkin haastavaa, mutta jatko-opinnot huomioon ottaen on itseohjautumisen taitojen kehittäminen ensiarvoisen tärkeää. Kouluissa toteutettavan ohjauksen tavoite on Lätin (2008, 22) mukaan pyrkimys oppilaan kasvun ja kehityksen tukemiseen ja toimijuuden vahvistamiseen. Koulun tulisi keskittyä myös oppijan kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen. (Lätti 2008, 22.) Opettaminen on Lätin (2007, 66) mukaan oppimisen ohjaamista. Hänen mukaansa ”opettajan tehtävänä on luoda sosiaalista vuorovaikutusta ja reflektiivistä toimintaa edistävä oppimisympäristö, jossa oppijaa voidaan tukea, kannustaa ja ohjata aktiiviseksi toimijaksi.” (Lätti 2007, 66.)

Annevirta (2016) korostaa, ettei itseohjautuvuus ole taitona pysyvä yksilön ominaisuus, vaan asia, joka pitää opetella. Oppilaan itseohjautumisen taitojen kehittymiseen vaikuttaa merkittävästi se tapa, miten hänen ja muun oppilasryhmän kanssa toimitaan. Ajattelemaan kannustaminen, oppimisprosessin edistymisen tiedostaminen ja arvioiminen ja vastuun ottamiseen ohjaaminen mainitaan tapoina, jotka vaikuttavat itseohjautumisen kehittymiseen. Itseohjautuvuuden ei pitäisi Annevirran (2016) mielestä olla tavoite, vaan tapa työskennellä yhdessä ja turvallinen ympäristö, jossa uskalletaan kertoa omista ajatuksista ja työskentelytavoista.

Ohjausteoreettisesti katsottuna itseohjautuvuuden kysymykset ovat koulukontekstissa hyvin merkittäviä. Ohjauksen eräs perustavanlaatuinen tarkoitus on toimia voimauttavana tekijänä ihmisen elämässä. Peavyn (1999, 22) mukaan ohjauksen tulisi auttaa ihmistä kokemaan, että hänen elämänsä on hänen hallinnassaan. Tämä liittyy Peavyn mukaan oman ajattelun, tunteiden ja tavoitteiden hallintaan. Ohjauksen avulla ihminen voi tarkastella omaa elämäänsä ja niitä olettamuksia, joiden perusteella hän elää. Kyseenalaistamisen kautta voi elämässä oleville asioille löytyä myös uusia merkityksiä. (Peavy 1999, 22.) McLaughlinin (2009, 13) mukaan kouluohjauksessa on aina kyse vuorovaikutuksesta, jonka tavoitteena on auttaa oppilasta tutkimaan omaa tilannettaan. Nämä oman elämän tarkastelun ja voimaannuttamisen merkitykset linkittyvät ajatukseen siitä, että yläkoulun tärkeänä tehtävänä on auttaa nuorta kasvamaan vastuunkantoon ja itsensä ohjaamiseen.

Hamblinin (1993, 1–2) mukaan oppilaiden vastuullisuuden ja itsekunnioituksen kehittämisen kannalta olisi myös ensiarvoisen tärkeää ottaa oppilaat mukaan koulun

ohjausmallien ja -käytäntöjen kehittämiseen. Jos oppilaita ei oteta mukaan kehittyvään ohjaukseen ja sen tarkoituksen määrittelyyn, saattaa oppilaiden epäluulot ohjausta kohtaan vahvistua. Opettajien tekemän ohjauksen nähdään helposti olevan kiero käytöksenhallinnan metodi tai tapa olla alentava oppilaita kohtaan. (Hamblin 1993, 35.) Nyt kun opettajiltakin kaivataan tietynlaisen ohjauksen tekemistä ja ohjauksellisten taitojen hallintaa, olisi hyvä ottaa myös oppilaat keskusteluun mukaan.

5.2.3 Arvioinnista

Arvioinnin kehittyminen yksilöllisempään suuntaan ja keskustelut oppilaan henkilökohtaisista tavoitteista ja pystyvyydestä näkyivät useissa haastatteluissa. Muuttuva arviointi oli opettajien mielestä suurin haaste ja oppimiskokemus tällä hetkellä. Söderholmin (2017, 180) mainitsema arvioinnin kehittämisen tarve onnistumisenkokemusten mahdollistajana (luku 5.2.1) pohjaa Banduran (1994, 3) ajatukseen siitä, että menestyksekkäät minäpystyvyyden vahvistajat eivät käytä pelkästään sosiaalista vahvistamista, vaan he myös rakentavat tilanteita, joissa vahvistamista tarvitsevat henkilöt voivat onnistua turvallisesti. He mittaavat onnistumista tapahtuneen kehityksen kautta, eivätkä verrattuna muiden onnistumiseen (Bandura 1994, 3). Minäpystyvyydellä on suuri merkitys siihen, millaiseksi oppilaan koulutus- ja elämänpolku muotoutuu, joten sitä vahvistavaan peruskoulutukseen keskittyminen olisi myös opetussuunnitelman erityistehtävän määritelmien mukaista (Söderholm 2017, 179–189; OPS2016, 280–281).

Kuten tämän tutkimuksen luvussa 2.3 mainitaan, näkyy uusissa opetussuunnitelman perusteissa ohjaus arvioinnissa useasta eri näkökulmasta. Arvioinnin tehtävänä nähdään opiskelun ohjaaminen ja siihen kannustaminen sekä itsearvioinnin edellytysten kehittäminen. Erityinen painopiste asettuu oppimista edistävälle arvioinnille. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPS2016, 280–281) yläkoulun erityistehtävä ohjaa arvioinnin ja palautteen antamisen käytäntöjen suunnittelua ja toteutusta sanomalla, että niiden tulisi olla ”vuorovaikutteisia ja oppimista ohjaavia sekä kannustavat oppilaita työskentelemään tavoitteellisesti yksilöinä ja ryhmänä”. Haastatellut opettajat olivat selkeästi suuntautumassa opetussuunnitelman vaatiman ja Banduran suosittelemaan arviointiin ja kysymyksenä oli vain sen selkeyttäminen, miten arviointi voidaan tehdä kaikista eniten oppilasta hyödyttävästi ja oppilaan toimintaa kehittävästi. Arvioinnin monipuolisuutta korostetaan opetussuunnitelmatasolla, joten

itse- ja vertaisarviointeihin opettaminen ja niiden teossa ohjaaminen näyttäytyi opettajille yhä suurempana osana myös omaa ohjaustyötä.

Itsearviointi on välttämätön osa kehittävää arviointia, koska se tekee arvioinnista paljon luotettavampaa (Räisänen 2005, 114). Arvioitavalla henkilöllä on Räisäsen mukaan itsellään paras käsitys arvioitavasta toiminnasta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Hänen mukaansa sen avulla saadaan tietoa myös toiminnan taustalla olevasta tiedosta, joka ei näyttäydy toiminnassa pinnalla. Arviointi voi olla myös konsultatiivista, jolloin ulkopuolinen asiantuntija auttaa itsearviointia tekevää näkemään sellaisiakin asioita, jotka eivät välittömästi näyttäydy esimerkiksi oppimisen osana. (Räisänen 2005, 114.) Opettajien mainitsema itsearviointiin ohjaaminen ja opettaminen voitaisiin nähdä tällaisena konsultatiivisena itsearviointina.

Itsearviointin tarkoituksena on Annevirran (2016) mukaan ohjata oppilasta tiedostamaan ja ymmärtämään hänen oma vastuunsa oppimis- ja työskentelytaitojen kehittämisessä. Oppilas tutkii itsearviointin kautta sitä, mitä hän jo osaa ja mitä pitäisi vielä harjoitella. Itsearviointin kautta oppilas voi oppia asettamaan itselleen realistisia tavoitteita, joka on myös jatkokouluttautumisen kannalta tärkeä taito. Parhaimmillaan itsearviointi voi toimia välineenä, jonka kautta nuori voi tiedostaa oman tilanteen erilaisissa oppimisympäristöissä. (Annevirta 2016.)

Erilaisiin arvioinnin metodeihin opettaminen nähtiin tärkeänä myös opettajien käsityksissä. Kehittyvä arviointi ei ole pelkästään peruskoulussa oleva ilmiö, vaan itsearviointin määrä kasvaa mitä pidemmälle opinnoissa mennään. Yläkoulun erityistehtävissä näkyvä tavoite antaa oppilaille hyvät valmiudet edetä seuraavaan koulutusvaiheeseen ja turvata opiskelun edellytykset käytännössä vaativat tulevaisuudessa tarvittavien arviointitaitojen opettelua jo peruskoulussa.

5.2.4 Motivoinnista

Tulevaisuuden opiskelujen edellytysten turvaaminen ja etenemisen valmiuksien antaminen löytyy ajatuksena myös *ohjaus motivoinnissa ja motivointina* -kuvauskategoriassa. Erityisesti ruotsia opettavat opettajat joutuivat käymään hyvin paljon keskustelua oppilaiden kanssa ruotsin merkityksestä oppilaiden tulevaisuuden

opinnoissa. Ruotsin kieli on vastassa riippumatta jatkokoulutusvalinnoista, joten motivaation ylläpitäminen peruskoulun aikana voi helpottaa merkittävästi oppilaan jatko-opiskelua. Eräs opettaja pohti, ovatko motivoinnin kysymykset erityisesti juuri kielissä läsnä, koska oppilaan perusasenne saattaa olla hyvinkin negatiivinen. Ruotsi on ainut koulun oppiaine, josta puhutaan *pakko-etuliitteellä*.

Juurakko-Paavola (2012, 3) viittaa tutkimukseen⁶, jossa selvitettiin peruskoulun oppilaiden asenteita ruotsin kieleen ja kulttuuriin. Tutkimuksessa selvisi, että tytöt pitivät ruotsin kieltä hyödyllisenä, mutta he eivät kuitenkaan pitäneet siitä aineena. Pojilla taas oli asenne kaikilla aspekteilla huonompi. Erityisesti he olivat sitä mieltä, että heidän oma ruotsin kielen taitonsa on heikko. Muissa Juurakko-Paavolan (2012, 4) tarkastelemissa tutkimuksissa osoittautui, että ammatilliselta puolelta ammattikorkeakouluun tulleilla tekniikan alan opiskelijamiehillä oli heikoin motivaatio ruotsin kielen opiskeluun. Kautta tutkimusten näkyi, että heikolla motivaatiolla ja heikoilla oppimistuloksilla oli korrelaatio oppilas- ja opiskelijaryhmissä. Kun AMK-opiskelijoilta kysyttiin heidän motivaation lähteistään, nousivat ruotsin kielen opettaja ja kielten opintojen lähtötaso amk-ruotsissa tärkeimmiksi. Heidän mielestään ruotsin opettajan tulisi olla hyvä ja kannustava, ja lähtötason pitäisi huomioida opiskelijoiden todellinen osaamisen taso. (Juurakko-Paavola 2012, 4.)

Myös tutkimukseni opettajilta löytyi ajatus ohjauksellisesta ja sitä kautta rennommasta opettajasta motivaatiota helpottavana tekijänä. Oppilaita yritettiin kannustaa ja innostaa eri tavoilla, jotta tulevaisuuden opinnot helpottuisivat. Opetussuunnitelman perusteiden yläkoulun erityistehtävä (OPS2016, 280) linkittää opettajan tavan kohdata oppilas opiskelumotivaatioon mainiten välittämisen, yksilöllisen kohtaamisen sekä työskentelytapojen ja oppimisympäristöjen monimuotoisuuden vahvistavan opiskelumotivaatiota.

Sointu et al. (2017, 111–128) liittävät motivaation ja motivoinnin teemat koulukiinnittymisen kysymykseen vahvuuksien tukemisen kautta. Tutkimusten mukaan

⁶ Tuokko, E. (2011). Hur behärskar elever svenska i den finska grundläggande undervisningen? En utvärdering av inlärningsresultat i B-svenska i årskurs 9 våren 2008. Teoksessa: T. Juurakko-Paavola & Å. Palviainen (toim.) Svenska i den finska skolan och högre utbildningen. Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier. HAMKin julkaisuja 11/2011, s. 23–40.

omien vahvuuksien tunnistamisella ja kouluun kiinnittymisellä on yhteys opinpolulla selviämiseen ja koulumotivaatioon. Myös minäpystyvyyden käsite on yhteydessä motivaatioon ja koulukiinnittymiseen, koska myönteinen käsitys itsestä ja omasta osaamisesta vaikuttavat näiden muotoutumiseen. (Sointu et al. 2017, 111.) Nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä myönteisen minäkuvan vahvistaminen ja myönteisen ajattelun tukeminen ovat tärkeässä asemassa (Nurmi 2011). Sointu et al. (2017, 112) pohtivat, että vahvuuksien ja kiinnostuksen kohteiden tunnistamisen sekä myönteisen minäkuvan vahvistamisen sisältävä oppilaiden ohjaus on varmaankin siksi yksi keskeisimmistä peruskoulun tehtävistä, koska koulumenestyksellä on merkittävä vaikutus jatkokoulutusmahdollisuuksiin ja sitä kautta syrjäytymisen ehkäisemiseen. Eräs aineistoni opettajista tapasi nostaa oppilaiden motivaatiota viimeisen kevään rutistukseen juttelemalla heidän kanssaan mahdollisesta päättönumerosta ja sen vaikutuksesta tulevaisuuden opintoihin. Hän rohkaisi nuoria jatkamaan kieleen panostamista ja kertoi, miten tulevat kieliopinnot ovat sen myötä ovat helpompia. Niille oppilaille, joilla kielten opiskelu ei sujunut, hän yritti antaa pieniä vinkkejä, miten loppuvaiheen tunneista saisi eniten irti tulevaisuutta varten.

5.2.5 Oppimistaidoista

Keskeisenä taitona jatkokouluttautumista varten voidaan pitää myös oppimaan oppimisen taitoja. Opettajat ilmaisivat huolta siitä, että oppimistaidot tuntuivat olevan usein hukassa nuorilla. Kouluissa ei myöskään aina ollut selvää tehtävänjakoa siitä, kenen kaikkien näitä taitoja pitäisi opettaa ja eri vuosiluokilla nähtiin olevan erilaiset oppimistaitojen ohjauksen tarpeet. Erityisen vahvasti työnjaon kysymykset näkyivät yleisten koulunkäynnin ja oppimisen taitojen ohjaamisessa. Kielten opiskelu ja oppiminen kuvataan usein koko elämän läpi jatkuvana prosessina. Jaakkola (2000, 9) tähdentää, että ihmisen on mahdotonta omaksua koulussa kielitaito, joka kattaisi läpi elämän. Tämän vuoksi olisi tärkeää, että koulun kielenopetus tarjoaisi myös taitoja kielen omatoimiseen ja koulun jälkeiseen oppimiseen (Jaakkola 2000, 9).

Oppimaan oppimisen taidot ovat juuri näitä tulevaisuuden omatoimista opiskelua helpottavia taitoja. Voi olla vaikea määrittää, mitä oppimaan oppimisen taitoihin kuuluu ja mitkä taidot ovat erityisesti kieltenoppimistaitoja ja mitkä aineiston opettajien mainitsemia yleisiä koulunkäynnin taitoja. Viita-Leskelä (2016) määrittää opiskelutaidot ja -strategiat yleisesti menettelytapoina, taktiikoina ja ongelmanratkaisumenetelminä,

joita oppilas käyttää opiskelutilanteissa. Niiden käyttö on usein automaattista, eivätkä ne siksi välttämättä ole tiedostettuja. Kyky organisoida näitä strategioita ja toimintatapoja kuuluu myös opiskelutaitoihin. (Viita-Leskelä 2016.)

Oppimaan oppimisen taidot ovat osa oppijan yleisiä kykyjä, tietoja, taitoja ja ominaisuuksia (Jaakkola 2000, 9). Eurooppalainen viitekehys (Viitekehys 2003, 146–155) luo yhden määritelmän näistä kielestä irrallisista yleisistä kompetensseista. Viitekehysten mukaan oppijan yleisiin kompetensseihin kuuluu neljä osa-aluetta: deklaratiivinen tieto, taidot ja tietotaito, elämänhallintataidot ja oppimiskyky (Viitekehys 2003, 146–155). Erityisen voimakkaasti oppilaan kykyyn oppia vierasta kieltä vaikuttaa Jaakkolan (2000, 9) mukaan elämänhallintataidot. Näihin elämänhallintataitoihin kuuluvat oppijan asenteet, motivaatio, arvot, uskomukset, kognitiiviset tyyliin ja persoonallisuus (Viitekehys 2003, 151). Osaan näistä taidoista ja ominaisuuksista voi Jaakkolan (2000, 9–10) mukaan olla vaikea vaikuttaa, mutta niiden kehittymistä voi edistää tukemalla oppilaan itseluottamusta, sosiaalisia taitoja ja itseopiskelua. Omien heikkouksien ja vahvuuksien tiedostaminen auttaa Jaakkolan mukaan omaehtoisuuden ja realistisen minäkuvan syntymisessä (Jaakkola 2000, 9–10).

Tämä huomioon ottaen opettajien mainitsemat muut ohjauksen konkreettiset näkymispaikat ovat vahvasti kytköksissä myös oppimistaitojen ohjauksen ja kehittymisen kanssa. Viitekehys (2003, 153–155) määrittää oppimiskyvyn kykyinä havainnoida uusia kokemuksia ja liittää uusi tieto vanhaan, samalla muuttaen vanhaa tietoa tarvittaessa. Kielenoppimiskyvyt auttavat oppijaa käsittelemään uusia kielenoppimishaasteita tehokkaammin ja itsenäisemmin. Oppimiskyvyn osatekijöihin kuuluvat myös opiskelutaidot. Näihin taitoihin sisältyvät viitekehysten mukaan (Viitekehys 2003, 154):

- kyky käyttää tehokkaasti hyväksi opetustilanteiden luomia oppimismahdollisuuksia
- kyky käyttää saatavilla olevia materiaaleja itsenäiseen opiskeluun
- kyky järjestää ja käyttää materiaaleja itseopiskeluun
- kyky opiskella tehokkaasti sekä kieleen että sosiokulttuuriin kuuluvia asioita observoimalla viestintätapahtumia ja osallistumalla niihin
- tietoisuus oppijana omista vahvoista ja heikoista puolista

- kyky tiedostaa omat tarpeet ja tavoitteet
- kyky järjestää strategiat ja menettelytavat oman persoonallisuuden ja voimavarojen mukaisesti

Haastateltujen opettajien mainitsema työjaon tärkeys ja siihen liittyvät kysymykset ovat hyvin relevantteja opiskelutaitojen ohjaamisessa. Viitekehysten listaamat opiskelutaidot ovat suureksi osaksi kieltenopiskelusta irrallisia yleisiä valmiuksia, joiden opettelua olisi hyvä tapahtua koko koulun laajuisesti. Viitekehys (2003, 206) mainitsee useamman tavan, millä kielten oppimiskykyä voi kehittää. Opiskeluvastuuta voi pyrkiä hiljalleen siirtämään opettajalta oppilaalle ja kannustaa heitä pohtimaan omaa oppimistaan sekä jakamaan omia kokemuksiaan muiden oppilaiden kanssa. Oppilaat osallistuvat monenlaisiin oppimis- ja opetusprosesseihin, joihin liittyvää tietoisuutta voi systemaattisesti pyrkiä kasvattamaan ja oppilaiden olisi myös hyvä kokeilla erilaisia opetusjärjestelyjen vaihtoehtoja. Lisäksi oppilaita voi opastaa tunnistamaan oma kognitiivinen tyyli ja auttaa kehittämään omia opiskelustrategioita. (Viitekehys 2003, 206.)

Oppimisen taitojen ohjaamisen keskiössä on Annevirran (2016) mukaan pyrkimys saada oppilaat pohtimaan ja ymmärtämään oma vastuu oppimisen eteenpäin saattamisessa, eli omien taitojen kehittämisessä. Oppimisen taidon tukemiselle olisi tärkeää saada herätettyä oppilaan tietoisuus omasta oppimisesta jo työskentelyn aikana. Oppilaita voidaan ohjata pysähtymään kesken tekemisen, jotta he voivat tarkastella heidän eri oppimistilanteissa käyttämiä oppimisstrategioita. Käytännössä tämä tarkoittaa, että opettajan tulisi olla oppimistilanteessa kiinnostunut siitä, mitä oppilaat ajattelevat ja miten he opetettavan asian ymmärtävät. Ongelmanratkaisuprosessien purkaminen yhteisesti tekee oppilaille näkyväksi sitä ajatusketjua, jota he itse käyvät tehtävien aikana läpi ja opettaa uudenlaisia ajatusketjuja muille oppilaille. (Annevirta 2016.) Tämän tyylistä oppimistapaa näkyi myös aineiston esimerkeissä. Oppilaiden kanssa käytiin läpi sitä, miten eri tavoilla oppimista voi tapahtua, jotta kaikki löytäisivät itselleen parhaita tapoja. Tätä ei myöskään käyty eksplisiittisesti läpi ajatuksella, että 'nyt minä teille kerron', vaan tilanteet tulivat oppimisen ohessa.

5.2.6 Kasvatuksesta

”Sehän on kasvatusta kaikki”, sanoi eräs haastateltavista. Ohjauksellisuus ja ohjaus kasvatuksellisenä toimintana nousi opettajien käsityksistä vahvana. Kasvatuksen ja ohjauksen eroa oli vaikea määrittää ja koulu nähtiin paikkana, jossa opitaan yhteiskunnan säännöt ja toimintatavat, paikkana, jossa ohjataan ja kasvatetaan käytöstä yhteiskunnan normien mukaiseksi. Tämänkaltainen ajattelu ohjauksesta opettajan työssä ei ole yllättävää. Myös Lätin (2008, 61–64) aineiston käsityksissä ohjaus nähtiin muun muassa rajojen, kontrollin ja sanktioiden kautta. Kuten Lätin aineistossa, niin myös omassani kasvatukselliset keskustelut nousivat tärkeäksi tavaksi ohjata nuorta. Kasvatus ei omassa tutkimuksessani näkynyt vahvasti rangaistusretoriikan kautta, vaan kasvatuksellinen ohjaus oli enemmän aikuisen kommentointia ja nuoren suuntaamista yleisesti haluttuun suuntaan. Eräs opettajista kertoi, miten moni kollega antaa toistuvista sääntöjen rikkomisesta heti jälki-istunnon, mutta hän koittaa ensin keskustelun kautta hoitaa tilanteen, ikään kuin korostaen keskustelun tärkeyttä ohjauksellisessa opetustyyliässä.

Ohjauksen perimmäinen tarkoitus voidaan nähdä olevan pyrkimys auttaa ihmistä, joka apua haluaa (McLeod 2013; Peavy 1999; McLaughlin 1999). Erityisesti puhuttaessa kasvatuksellisista lähestymistavoista ohjaukseen on ensiarvoisen tärkeää, että opettaja on tietoinen siitä tavasta, miten hän kasvattaa ja itseään ilmaisee. Hamblinin (1993, 3) mukaan opettajan uskomukset siitä, miten paljon ja millaisia asioita oppilaan käytöksessä voidaan muokata ja mitä pitää pystyä kestäämään vaikuttavat merkittävästi opettajan arvioon oppilasta ja siitä seuraavaan reaktioon. Ohjauksellisia taitoja⁷ (counselling skills) käytetään hänen mukaansa ohjauksen välittömällä eli luokkahuonetasolla siihen, että voidaan luoda positiivista oppimisympäristöä ja vahvistaa oppilaiden itsetuntoa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita hänen mielestään sitä, että opettajan tulisi vahvistaa kaikkea, mitä nuori sanoo ja tekee. Oikein tehty konfrontaatio, jossa oppilas saadaan ajattelemaan oman puheen ja toiminnan tai tunteiden ja käytöksen välisiä ristiriitoja, on tärkeä ohjaustaito. (Hamblin 1993, 3; 51.)

Heron (2001, 3–6) käsittelee tätä teemaa kuuden interventiotyyppin kautta. Nämä kuusi interventiotyyppiä on jaettu autoritaariseen ja mahdollistavaan toimintaan. Konfrontaatio

⁷ Ohjauksellisiin taitoihin kuuluu muun muassa taito kuunnella, palautteenannon taito ja sopivien kysymysten asettamisen taito. (McLaughlin 1999)

on yksi autoritaarisen intervention muodoista, jossa pyritään nostamaan tietoisuuteen henkilöä rajoittavia asenteita ja käyttäytymistä. Heron korostaa, että autoritaarinen toiminta ei ole enemmän eikä vähemmän arvokasta tai hyödyllistä kuin mahdollistava toiminta, vaan toiminnan laatu pitää valikoida roolin, ohjattavan tarpeiden ja kontekstin perusteella. (Heron 2001, 3–6.)

Opetussuunnitelman erityistehtävä (OPS2016, 280) korostaa kodin ja koulun yhteistyötä kasvavan nuoren elämässä. Yhteisistä pelisäännöistä ja hyvistä käytöstavoista tulisi sopia oppilaiden ja huoltajien kanssa, koska se luo turvallisuutta ja edistää koulunkäynnin onnistumista (OPS2016, 280). Tällaisen kasvatuskumppanuuden teemat ovat tärkeitä käsitellä koulussa ja huoltajien kanssa. Epäselvyydet kasvatuskumppanuuteen liittyvistä kysymyksistä ja linjavedoista voivat aiheuttaa epävarmuutta ja huolta lapsen kotona, kuten Rantasen et al. (2017, 243–277) tutkimuksesta voi huomata. Ensisijainen kasvatusvastuu on tietenkin vanhemmilla ja koulun tehtävä on tukea vanhempia tässä kasvatus tehtävässä, mutta kasvatusta ja opetusta ei voi erottaa kokonaan toisistaan. Koululla ja kodilla on yhtäläinen, mutta erilainen vastuu kasvatuksesta, opetuksesta ja sen tukemisesta. (Rantanen et al., 272.)

Oppilas viettää niin suuren osan ajasta kouluympäristössä, että kasvatusta ja yleisiä käytöstapoja vahvistavaa kommentointia aikuiselta tulee saada myös opettajilta. Eräs aineistoni opettajista kertoi tilanteesta, jossa juuri aloittanut seitsemäsluokkalainen oppilas tuli opettajainhuoneeseen koputtamatta ja opettaja koki tarpeelliseksi käyttää aikaa tilanteen läpikäymiseen oppilaan kanssa. Voi olla, ettei oppilaalla ole ollut kyseisen tapaisia tilanteita vastassa ennen ja oli tarpeellista ohjata käytöstä oikeaan suuntaan. Tällaisessa tilanteessa esimerkiksi kasvatustoimenpiteet voivat olla hyvinkin ohjauksellisia, vaikka virallisen ohjausmäärittelmän alle ne eivät ehkä osuisikaan.

Latomaan (2011, 53) mukaan ohjaus ei ole kasvattamista, psykoterapiaa, opettamista tai uudelleen koulutusta. Ohjaus kuitenkin liikkuu kaikkien näiden toimintamuotojen kentässä sen mukaan, millaisia tarpeita ohjattavalla on. Ohjaus tulisi nähdä omana pedagogisen toiminnan muotona, joka lähestyy muita toimintamuotoja ja saaden näiden piirteitä, mutta koskaan muuttumatta yhdeksikään niistä. Latomaa ilmaisee tarpeen määrittää myös ihmisen suhde maailmaan ja näiden maailmansuhteiden vaikutus

pedagogisen toiminnan kategorioistiin. Hän viittaa Niiniluodon (Latomaa 2011⁸, 53–54) määritelmään maailmasta, johon kuuluu luonto, psyyke ja kulttuuri, tai ”maailma, minä ja kulttuuri”. Näille erilaisille maailmoille voidaan määrittää mentaalaisia maailmansuhteita suhteessa ihmiseen. Ihmisellä on maailmaan: **kognitiivinen suhde**, joka sisältää luonnonmaailmaa koskevan tiedon ja taidon omaksumisen ja oppimisen; **ekspressiivinen suhde**, joka sisältää minuuteen liittyvän itseymmärryksen omaksumisen ja kasvun; sekä **moraalinen suhde**, johon kuuluu kulttuurin arvojen ja normien omaksuminen. Näihin liitettyjen kompetenssien kautta voidaan Latomaan mukaan löytää myös näitä vastaavat pedagogisen toiminnan muodot: opettaminen, kasvattaminen ja sosiaalistaminen kulttuurin arvoihin ja normeihin. Nämä kolme pedagogisen toiminnan muotoa pyrkivät varmistamaan, että ihmiselle kehittyy erilaiset maailmansuhteet monipuolisesti huomioonottavat mentaaliset ja toimintakompetenssit. Opettajat eivät täten ainoastaan opeta tietoja ja taitoja, vaan myös kasvattavat ja sosiaalistavat. (Latomaa 2011, 53–55.)

Latomaa (2011, 47) huomauttaa, että teoriankin perusteella voi olla vaikea hahmottaa, mitä ohjaus on ja miten se eroaa siitä, mikä ei ole ohjausta. Hän viittaa Suomessakin usein käytettävään Iso-Britannian ohjaajien kansallisen järjestön määritelmään ohjauksesta toimintana, joka on ”aikaa, huomiota ja kunnioitusta”. Se osoittaa ohjauksen määritelmän epämääräisyyden. (Latomaa 2011, 47–48.) Latomaan tuomat näkökulmat ohjaukseen huomioon ottaen on ymmärrettävää, että mielipiteitä siitä, onko ohjaus kasvatusta vai ei, löytyy kaikkiin suuntiin. Erään opettajan mainitsema ajatus siitä, että hän on loppuen lopuksi nykykoulussa oppimisen ohjaaja ei tunnu tässä kontekstissa kummalliselta. Maailmansuhteiden avulla eroteltuna hänet voidaan nähdä ohjaajana, joka liikkuu opettamisen, kasvattamisen ja sosiaalistamisen välissä. Perinteinen opettajan rooli on selkeästi ollut muuttumassa jo vuosikymmeniä. Tutkimuksia opettajan työn muutoksesta ja sen aiheuttamasta huolesta löytyy jo edellisen opetussuunnitelman laadinnan ajalta (kts. mm. Syrjäläinen 2002; Kiviniemi 2000). Opettajan roolin muutoksesta puhutaan paljon huoliajattelun kautta, mutta voisiko tulevaisuuden opettajuus olla itsestäänselväsi jotain muuta, kuin mitä sen perinteisesti nähdään olevan. Latomaan määritelmäpohdinnat ohjauksesta voisivat aivan hyvin kuulua myös koulun opettajien määritelmään.

⁸ Niiniluoto, Ilkka. 1990. *Maailma, minä ja kulttuuri : emergentin materialismin näkökulma*. Helsinki: Otava.

6 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli avata opettajien käsityksiä ohjauksesta yleisenä ilmiönä ja osana heidän työtään kieltenopettajina. Analyysin ja tulosten tarkastelun perusteella voidaan sanoa, että ohjaus on opettajille osittain muotoutumaton käsite, jota he kuitenkin toteuttavat arjessa hyvinkin monipuolisesti ja intuitiivisesti. Ajatus koko koulun ohjausvastuusta tuli selkeästi ilmi haastatteluista, kuitenkin samalla ilmentäen toivetta työjaon ja määritelmien selkeyttämiselle. Ohjaus konkretisoitui erityisesti opettajien erilaisten ammatillisten roolien kautta, jossa ohjauksellisuus ilmentyi oppilaan itseohjautumista, vastuunottoa ja omistajuutta tukevana ilmiönä. Aineistosta nousi myös ohjauksen, opettamisen ja kasvattamisen välisten erojen pohdiskelu ja erottelun kyseenalaistaminen. Erityisesti kasvatuksen ja ohjauksen välinen suhde näkyi merkittävänä.

Aikaisemmissa tutkimuksissa (Lätti 2008, 28) ilmeni, että opettajat näkevät ohjauksen tärkeänä asiana, joka tukee tässä tutkimuksessa selkeytyneitä käsityksiä ohjauksesta. Ohjaus liitettiin näissä aikaisemmissa tutkimuksissa kuitenkin usein oppilaiden ongelmiin, eikä ohjausta jäsennetty oppilaiden ja heidän tarpeiden kautta (Lätti 2008, 28; Howieson & Semple 2000, 280–381). Vaikka omassakin tutkimuksessani opettajat usein ilmaisivat ohjauksen tarpeen näkymistä ja ilmentymistä erilaisten oppilaiden ongelmien kautta (mm. tuen tarve, epävarmuus, ylisuorittaminen, oppimisvaikeudet, muuttuvaan arviointiin tottuminen ja käyttäytyminen), ei niissä kuitenkaan näkynyt Howiesonin ja Semplen (2000) tutkimuksessa näkynyttä ajatusta siitä, että oppilaiden huono käyttäytyminen olisi usein ohjaustarpeen aiheuttaja. Moni haastatelluista opettajista korosti, että juuri heidän ohjaus on kaikki oppilaat kattavaa, toisin kuin Howiesonin ja Semplen (2000, 380) aineistossa, jossa vallitsi konsensus sen suhteen, että normaalit ja hyvät oppilaat saavat vain minimaalisen verran ohjausta. Huomattava kuitenkin on, että myös omassa aineistossani nousi ajatus siitä, että usein kaikenkattavalle ohjaukselle ei ole aikaa, vaikka tarvetta olisi.

Monille haastatteluun osallistuneista opettajista vaikutti sana *ohjaus* olevan hyvin haastava käyttää. Käsite on niin laaja, että pelkästään sanomalla *ohjaus*, ei voi tietää mitä toinen tarkoittaa. Opetussuunnitelmassa sanaa on käytetty hyvin laueasti, eikä kaikkien

opettaa sanojen vaihtaminen ohjaamiseksi ole välttämättä hyvä asia. Ohjausta on siellä ja täällä ja tuolla, mutta määritelmiä siitä, mitä sillä tarkoitetaan missäkin kontekstissa, on vaikea löytää. Sanaa käytetään hyvin konkreettisesti merkityksessä, mutta myös filosofisesti. Tätä tekivät myös haastatteluun osallistuneet opettajat.

Latomaa (2011, 56–57) määrittää ohjauksen sanomalla, että ”ohjaus on pedagogista toimintaa, jossa ohjaaja pyrkii ohjattavan maailmasuhteita, elämäntilannetta, kokemusta ja toimintaa tulkitsemaan ja ymmärtämään, ja tätä ymmärrystä ohjattavalle välittämällä edesauttamaan ohjattavan uusien mentaalisten ja toiminnan kompetenssien sisäistymistä ja mahdollistamaan vanhojen puutteellisten, vanhentuneiden tai vääristyneiden korjaantumista.” Tällaisen määritelmän perusteella myös opettaja voi olla tärkeä ohjauksen toteuttaja, kuten hän usein onkin. Opettajan tekemässä ohjauksessa kysymyksen herättää kuitenkin merkittävällä tavalla aika- ja resurssipaineet koulun muutoksessa.

Jo uuden vuosituhannen alussa edellisen opetussuunnitelman perusteiden laadinnan aikaan, Syrjäläinen (2002, 94) tutki muun muassa opettajien käsityksiä arvioinnin ja opettajan työn muutoksesta. Näissä käsityksissä näkyi vahvasti huoli opettajan työnkuvan muutoksesta ja siitä laajenevasta vastuusta, mitä opettajien tulee tulevaisuudessa kantaa. He kokivat olevansa sosiaalityöntekijöitä, poliiseja, tuomareita, sairaanhoitajia, psykiatreja ja psykologeja. Usein opettaja kuitenkin halusi olla vain opettaja, joka on vastuussa oppilaan oppimisen tukemisesta. Syrjäläinen liittyy tähän jo silloin yleisessä keskustelussa olleeseen vanhemmuuden häviämisen käsitteeseen. (Syrjäläinen 2002, 94) Vanhemmuus oli häviämässä ja opettajan ammattikuva ylilaaenemassa jo vuonna 2002, eikä tilanne ole varmasti monenkaan mielestä muuttunut tästä. Vaikka haastateltavien käsityksissä ohjauksellisuus ja ohjauksellinen opettajuus näyttäytyivät suureksi osaksi myönteisen kautta, oli taustalla kuitenkin kuultavissa myös huolta omasta jaksamisesta ja oppilaan pysymisestä kiinni muutoksessa.

Myös McLaughlin (1999, 11) käsittelee tätä opettajien huolta opettajan tekemän ohjauksen tarkoituksesta ja laajuudesta. Hänen tutkimuksensa opettajat ilmaisivat huolta siitä, että heistä tulisi sosiaalityöntekijöitä, jotka kuuntelisivat pitkällisiä selityksiä oppilaiden hankalista kotioloista. Tämä ei sopinut yhteen sen kanssa, mitä tutkimukseen osallistuneet nuoret kertoivat omista ohjauksellisista tarpeistaan. Kun yhteinen tavoite ja

ohjaustyön tarkoitus selkeytyivät, ja kun opettajat saivat koulutusta ja tukea työhönsä, helpottuivat nämä huolet ja heidän ohjausasetuntonsa kohosi. (McLaughlin 1999, 11.)

Tutkimuksessa mukana olleet opettajat näyttivät tekevän hyvinkin luonnostaan monia ”oikeita” asioita oppilaiden ohjauksessa. Kaikki opettajat ilmaisivat koulutuksen vähyyden ongelmana ja silti he tekivät asioita oppilaiden kanssa, jotka ovat tutkimusten valossa hyvin perusteltuja. Eri ammattilaisista koostuva, rakentava ja keskusteleva työyhteisö voi olla syynä sille, että oikeanlaisia toimintamalleja tulee käytäntöön ilman opettajien lisäkoulutusta. Tässä tutkimuksessa nostettiin esiin vain ilmenneiden käsitysten moninaisuus, ja siksi on hyvä muistaa, että jokainen opettaja ei tee tai ajattele ohjauksesta niin kuin tutkimuksessa nousseet käsitykset osoittavat. Tosiasiassa kenelläkään opettajalla ei ollut kaikkia tutkimuksen käsityksiä. Olisikin siksi hyvä, jos mahdollisuus kouluttautumiseen olisi olemassa ja eri kouluissa toimivat opettajat pääsisivät osallisiksi toistensa osaamisesta.

Haastatteluissa ilmi tullut ajatus siitä, että opetussuunnitelmat ovat usein ”ylhäältä määritettyä politiikkaa” ja ”korkealla liitävää haihattelua” on ymmärrettävää. Avoimuus siitä, mihin tietoon ja mihin tutkimuksiin opetussuunnitelmatyö pohjaa, voisi helpottaa uuden opetussuunnitelman tuloa seuraavaa ahdistusta arjessa ponnistelevien opettajien mielessä. Avoimuus voisi helpottaa myös opettajankoulutuksen ja opettajien lisäkoulutuksen suunnittelua ja toteutusta. Taustalla olevan filosofian ja filosofisen pedagogiikan avaaminen voisi tuoda opettajia lähemmäksi sitä ihmiskäsitystä, mihin koulutusauktoriteetit haluavat koulutuksen menevän. Tulosten tarkastelussa mainitut teoriat esimerkiksi tuovat hyvää lisänäkemystä siihen, miksi esimerkiksi arviointia on hyvä kehittää.

Aikaisemmissa tutkimuksissa ilmennyt opettajien huoli oman työnkuvan laajenemisesta on sekin tärkeä pitää mielessä. Vaikka opettajilla on merkittävä rooli monipuolisen ohjauksen toteutumisessa, tulisi kiinnittää kuitenkin huomiota myös siihen, mihin resurssit riittävät. Työnjaon tärkeys näkyi opettajien käsityksissä, eikä siihen liittyviä kysymyksiä voi väistää. Opettajien ei ole tarkoitus korvata oppilaanohjaajia, vaan täydentää ja tukea koko koulun tekemää ohjausta. Ohjaus voi näyttäytyä helposti asiana, joka tuottaa opettajille lisätyötä, varsinkin, jos se on käsitteenä hieman etäinen ja epämääräinen. Yhä nopeammin kehittyvä teknologia ja sen vaikutukset kouluun, nuoriin,

opetusmenetelmiin ja yhteiskunnan asettamiin vaatimuksiin peruskoulun päättävälle nuorille vaatii opettajalta joustavuutta ja avoimuutta itsensä kehittämiseen ja uuden oppimiseen. Tällaisena muutoksen aikana kysymykset työnjaosta ja rooleista ovat erityisen tärkeitä.

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPS2004) käsitellään ohjauksen kysymyksiä selkeästi omissa luvuissaan, kun taas uusissa 2016 voimaan tulleissa perusteissa (OPS2016) ohjauksen kysymykset on kirjoitettu enemmän sisälle muihin lukuihin ja yleisiin periaatteisiin. Tämä piilottaa ohjauksen kysymykset mielestäni muiden, suurempien muutosten alle, ikään kuin koko koulun ohjausvastuu olisi asia, joka on hoidettu kuntoon jo edellisen opetussuunnitelman aikana. Pidän toivottavana, että arvioinnin kysymysten selkiinnyttyä ja uuden opetussuunnitelman nostattaman pölyn laskeuduttua keskusteluun voitaisiin nostaa myös kauan taustalla mukana olleita kysymyksiä, kuten ohjauksen toteutuminen sen erilaisissa muodoissa.

7 JATKOTUTKIMUSHAASTEET

Tutkimuksessani keskityttiin hyvin pieneen osaan opettajakuntaa yhdeltä tietyltä maantieteelliseltä alueelta. Ottaen huomioon opettajien kokema haasteellisuus sanan *ohjaus* käytön kanssa ja käsitteellisen ohjauksen osittaisen muotoutumattomuuden, olisi hyvä tehdä tutkimusta siitä, miten tilanne näkyy laajemmin Suomessa. Erityisesti tätä olisi hyvä tutkia muutaman vuoden päästä uudestaan, kun uuden opetussuunnitelman laatimiseen ja kehittyvän arvioinnin suunnitteluun ei mene niin paljon koulun resursseja ja mahdollisuuksia normaalille kouluarjelle on enemmän.

Ohjaus on hyvin filosofinen tieteenala, joten sen syvällisempi ymmärrys ja konkretisoiminen vaativat aikaa, jota tällä hetkellä ei ole. Ajatus koko koulun ohjausvastuusta on ollut kasvatustieteellisessä keskustelussa jo vuosia, eikä opettajilla silti tunnu olevan itsevarmuutta sanoa, että he ymmärtäisivät, mitä sillä tarkoitetaan. Tälle olisi ehdottomasti tehtävä jotain. Tutkimusten tuoma lisäinformaatio voisi helpottaa opettajankoulutuksen ja opettajien lisäkoulutuksen suunnittelua sellaiseksi, etteivät nämä opettajantyön sivujuonteet tuntuisi niin etäisiltä ja epävarmuutta aiheuttavilta.

Kuten luvussa 5.2.2 mainittiin, oppilaat saattavat helposti ajatella, että tietynlainen ohjauksellinen asenne opettamiseen on vain tapa manipuloida oppilaita ja hallita käytöstä. Oppilaiden epäluuloa ohjausta kohtaan helpottaakseen Hamblin (1993, 1–2) ehdotti oppilaiden mukaan ottamista ohjauksikäytänteitä kehitettäessä. Hamblinin ajatusta mukailen, mielestäni olisi hyvä tutkia kehittyvää ohjausta nuorten näkökulmasta ja heidän kertomanaan. Tällaista tutkimusta on tehty aikaisemmin, mutta ei niinkään Suomen kontekstissa, joten olisi hyvä tietää, millaista ohjausta suomalaisessa koulussa olevat nuoret kokevat haluavansa opettajilta.

Kieltenopiskelijan näkökulmasta olisi myös äärimmäisen kiinnostavaa saada lisää tietoa siitä, mihin opetussuunnitelmassa käytettävät kielelliset valinnat perustuvat ja millaista oppimiskäsitystä ne ilmentävät. Opetussuunnitelma luo kuvaa peruskoulusta sillä kielellä, mitä he käyttävät, eivätkä valinnat ole varmasti sattumanvaraisia. Tekstin sisällönanalyysiä opetussuunnitelman välittämästä ohjauksesta on tehnyt muun muassa Salminen ja Annevirta (2014) vuoden 2004 opetussuunnitelmasta, mutta siitä näkökulmasta, miten opetussuunnitelma ohjaa opettajaa. Olisikin kiinnostavaa saada tietää, miten vuoden 2016 ja 2004 opetussuunnitelmat eroavat tässä opettajan työn ohjaamisen näkökulmasta, mutta myös siitä näkökulmasta, miten käytetty kieli vaikuttaa yleisesti muodostuvaan ohjauskuvaan.

LÄHTEET

- Annevirta, Tiina. 2016. Miten arviointi tukee oppilaan oppimisen taitoa? https://www.edu.fi/perusopetus/oppilaan_arviointi/artikkeleita/miten_arviointi_tukee_oppilaan_oppimisen_taitoa Luettu: 24.05. 2018.
- Bandura, Albert. 1994. Self-efficacy. Teoksessa *Encyclopedia of human behavior*, V. S. Ramachaudran, 71-81. New York: Academic Press.
- Hamblin, Douglas. 1993. *The teacher and counselling*. 2. p. Hemel Hempstead: Simon & Schuster Education.
- Heron, John. 2001. *Helping the client: a creative practical guide*. 5. p. London: SAGE.
- Hirsjärvi, Sirkka; Hurme, Helena. 2000. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko; Sajavaara, Paula. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15. uud. p. Helsinki: Tammi.
- Howieson, Cathy; Semple, Sheila. 2000. The evaluation of guidance: Listening to pupils' views. *British Journal of Guidance & Counselling* 28: 373-387.
- Huttunen, Irma; Jaakkola, Hanna, 2003. *Eurooppalainen viitekehys: kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: WSOY.
- Huusko, Mira; Paloniemi, Susanna. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 37: 173.
- Jaakkola, Hanna. 2000. Kielenoppijan opiskelutaitoja kehittämässä. Teoksessa *Kielenoppijan opiskelutaitoja kehittämässä: kokemuksia opetuskokeilusta*, Jaakkola, Hanna, 7-18. Helsinki: Opetushallitus.
- Juurakko-Paavola, Taina. 2012. Ruotsin kielen osaamisesta ja oppimismotivaatiosta eri kouluasteilla. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. 3(1). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2012/ruotsin-kielen-osaamisesta-ja-oppimismotivaatiosta-eri-kouluasteilla>
- Jyväskylän kaupunki. 2011. Jyväskylän perusopetuksen opetussuunnitelma 2004. https://opspro.peda.net/jyvaskyla/viewer.php3?DB=jkl_ops_2012 Luettu: 16.02.2017.
- Jyväskylän kaupunki. 2016. Jyväskylän perusopetuksen opetussuunnitelma 2016. <https://peda.net/opetussuunnitelma/ksops/jyvaskyla> Luettu: 16.02.2017.
- Kettunen, Jaana; Tynjälä, Päivi. 2017. Applying phenomenography in guidance and counselling research. *British Journal of Guidance & Counselling* 1-11.

- Kiviniemi, Kari. 2000. *Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle: opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista*. Helsinki: Opetushallitus.
- Latomaa, Timo. 2011. Mitä ohjaus on?: ohjaus pedagogisena toimintana. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 42: 46-57.
- Lätti, Mervi. 2008. *Ohjaus osana opettajan työtä: perusopetuksen aineenopettajien käsityksiä ohjauksesta*. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Marton, Ference. 1988. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa *Qualitative research in education: focus and methods*, Sherman, Robert R.; Webb, Rodman B., 141-159. London: Falmer.
- McLaughlin, Colleen. 1999. Counselling in schools: looking back and looking forward. *British Journal of Guidance & Counselling* 27: 13.
- McLeod, John. 2013. *An Introduction To Counselling*. 5. p. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Metsämuuronen, Jari. 2006. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: opiskelijalaitos*. 2. laitos, 3. uud. p. Helsinki: International Methelp.
- Niikko, Anneli. 2003. *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nurmi, Jari-Erik. 2011. Miksi nuori syrjäytyy? *NMI-bulletin: Niilo Mäki instituutin tiedotteita ja raportteja* 21(2): 28-35.
- Opetushallitus. 2011. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPS2014 = Opetushallitus. 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- OPS2016 = Opetushallitus. 2015. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Paakkari, Leena. 2012. *Widening horizons: a phenomenographic study of student teachers' conceptions of health education and its teaching and learning*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Peavy, R. V. 1999. *Sosiodynaaminen ohjaus: konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön*. Helsinki: Psykologien kustannus.
- Puukari, Sauli; Parkkinen, Juha. 2017. Ohjauksen ja neuvonnan erilaiset mallit ohjaustyön jäsentäjinä: peruslähtökohtia. Teoksessa *Ohjaus ja erityisopetus*

oppijoiden tukena, Puukari Sauli; Lappalainen Kristiina; Kuorelahti Matti, 33-45. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Räisänen, Anu. 2005. Kehittävään arviointiin. Teoksessa *Kehittämissuuntaa arvioinnista*, Lyytinen, Heikki K.; Räisänen, Anu, 109-127. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Rantanen, Johanna; Vehkakoski, Tanja; Kurkinen, Hanna; Kilpeläinen, Tiina. 2017. Tulistuva lapsi, rauhalliset aikuiset?: kasvatuskumppanuus kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Teoksessa *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*, Puukari, Sauli; Lappalainen, Kristiina; Kuorelahti, Matti, 243-277. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salminen, Jaanet; Annevirta, Tiina. 2014. Opetussuunnitelman perusteiden välittämä ohjaus - mitä, kenelle ja miksi? *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 45: 409.
- Sandberg, Jörgen. 1997. Are Phenomenographic Results Reliable? *Higher Education Research & Development* 16: 203-212.
- Sointu, Erkko, Tuomo Virtanen, Kristiina Lappalainen und Risto Hotulainen. 2017. Vahvuuksien ja motivaation tukeminen edistämässä koulupolulle kiinnittymistä ja hyvinvointia. Teoksessa *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*, Puukari, Sauli; Lappalainen, Kristiina; Kuorelahti, Matti, 243-277. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Syrjäläinen, Eija. 2002. *Eikö opettaja saisi jo opettaa?: koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Uljens, Michael. 1989. *Fenomenografi - forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Viita-Leskelä, Ursula. 2016. Opiskelutaidot. <https://www.edu.fi/perusopetus/kielet/opiskelutaidot> Luettu: 21.06. 2018.

LIITTEET

Liite 1 – Haastattelupohja

SINÄ OPETTAJANA:

- Perustiedot (opetettavat aineet ja koulut)
- Millainen olet opettajana?
- Millainen rooli sinulla on luokassa?

OHJAUS SUN TYÖSSÄ:

- Mitä sinulle tulee mieleen sanasta ohjaus?
- Mitä ”koko koulu ohjaa” tarkoittaa sinulle?
- Minkä verran koko koulu ohjaa -ajattelusta puhutaan työyhteisössäsi?
- Mitä sä ajattelet siitä, että ohjaus olisi kaikkien tehtävä?
- Millä tavoin ohjaus näkyy omassa työssäsi? Minkälaista ohjaustyötä sisältyy sinun työhösi?
- Millaiset valmiudet sinulla mielestäsi on toimia ”ohjaajana”?
- Miten kuvailisit koulunne ohjausvastuita? Miten se jakaantuu? Missä tehdään yhteistyötä?

OPS:

- Miten vahvasti/millä tavalla olet ollut mukana kaupungin OPS-työssä?
- Millainen merkitys opetussuunnitelmalla on työssäsi?
- Oletko muuttanut työskentelyäsi uuden opetussuunnitelman pohjalta? / Aiotko muuttaa?

VAPAA SANA:

- Millaisia ajatuksia uusi ops on herättänyt sinussa? Huonoja? Hyviä? Yleisesti, entäs sitten ohjaus huomioon ottaen?

Liite 2 - Suostumuslomake

Annan luvan käyttää haastatteluani opinnäytetyössä, jossa tutkitaan Jyvässeudulla toimivien kieltenopettajien käsityksiä koko koulun ohjausvastuusta.

Olen tietoinen siitä, että osallistumiseni on vapaaehtoista ja että voin keskeyttää osallistumiseni milloin tahansa ilman, että se vaikuttaa mitenkään kohteluuni nyt tai vastaisuudessa. Allekirjoituksellani annan suostumukseni haastattelussa kertomieni tietojen käyttämiseen niin, että yksittäiset tarinat, ihmiset, koulut, ym. eivät ole ulkopuolisten tunnistettavissa.

Paikka ja päiväys _____

Allekirjoitus _____

Nimen selvennys _____

Annan suostumukseni myös ottaa minuun uudelleen yhteyttä, jos haastattelijalla on lisäkysymyksiä.

Kyllä _____

Ei _____

Puhelinnumero: _____

Sähköpostiosoite: _____

Annan suostumukseni myös säilyttää haastattelumateriaalin lukkojen/salasanan takana nauhalta tekstiksi purettuna kaikki tunnistettavat henkilötiedot poistaen mahdollista myöhempää käyttöä varten. Tällainen käyttötarkoitus voisi olla laajemman tutkimuksen/jatkotutkimuksen tekeminen aiheesta.

Kyllä _____

Ei _____