

*"Pysyvät lisäresurssit eivät kasvaneet samassa suhteessa
haasteiden kanssa."*

**Toisen asteen oppilaitosten opinto-ohjaajien
kokemuksia oppivelvollisuuden pidentämisestä**

Noora Rosenqvist

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Monografiamuotoinen

Kevätlukukausi 2023

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Rosenqvist, Noora. 2023. "Pysyvät lisäresurssit eivät kasvaneet samassa suhteessa haasteiden kanssa." - Toisen asteen oppilaitosten opinto-ohjaajien kokemuksia oppivelvollisuuden pidentämisestä. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 71 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää toisen asteen oppilaitosten opinto-ohjaajien kokemuksia elokuussa 2020 voimaan astuneen oppivelvollisuuden pidentämisen vaikutuksista omaan työhön. Tutkimuksessa tarkastelu kohdentuu toisen asteen opinto-ohjaajien työssä jaksamiseen ja työnkuvaan oppivelvollisuus uudistuksen kontekstissa. Tutkimus pyrkii löytämään vastauksia siihen, millaisia muutoksia toisen asteen opinto-ohjaajien työssä on tapahtunut ja siihen, miten opinto-ohjaajat suhtautuvat oman työnkuvansa näkökulmasta oppivelvollisuuden pidentämiseen.

Tutkimus toteutettiin sähköisenä kyselynä, ja se julkaistiin tammikuussa 2023 sosiaalisen median alustalla. Avoimiin kysymyksiin perustuvaan kyselyyn osallistui 19 lukion ja ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajia eri puolilta Suomea. Tutkimusote on laadullinen, ja se nojaa fenomenologiseen metodologiaan. Tutkimusaineiston analysoinnissa hyödynnettiin sisällönanalyysia, jonka avulla tutkittavien kokemukset luokiteltiin.

Tutkimuksessa havaittiin, että oppivelvollisuuden pidentäminen on lisännyt etenkin ei-ohjauksellisten tehtävien ja verkostotyön määrää kyselyyn vastanneiden opinto-ohjaajien työssä. Toinen keskeinen havainto liittyy opinto-ohjaajien kuvauksiin haasteellisista kokemuksista, joissa korostuivat puutteet oppilaitoksen ohjaus- ja tukipalveluiden resursseissa sekä tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden määrän kasvu. Kyselyn vastauksissa painottui haasteelliset kokemukset, ja myönteisiä kokemuksia ilmaistiin selvästi vähemmän.

Asiasanat: oppivelvollisuuden pidentäminen, opinto-ohjaaja, toinen aste, lukio, ammatillinen koulutus

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	5
2 OPPIVELVOLLISUUS SUOMESSA	11
2.1 Katsaus oppivelvollisuuden historiaan	12
2.2 Oppivelvollisuuden laajeneminen vuonna 2020.....	14
3 TOISEN ASTEEN OPINTO-OHJAAJAN TYÖSTÄ	17
3.1 Ohjauksen tavoitteet ja opinto-ohjaajan työnkuva	17
3.2 Opinto-ohjaajan työssä jaksaminen.....	20
3.2.1 Jaksamista haastavia tekijöitä	21
3.2.2 Jaksamista edistäviä tekijöitä.....	25
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	28
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	28
4.2 Tutkimusmetodi.....	28
4.2.1 Kvalitatiivinen tutkimusote	29
4.2.2 Fenomenologia metodologiana.....	30
4.2.3 Sähköinen kyselytutkimus.....	31
4.3 Tutkimusaineisto.....	34
4.4 Tutkimusaineiston keruu.....	36
4.5 Aineiston analyysi	36
4.6 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	39
5 TULOKSET	44
5.1 Opinto-ohjaajien kokemuksia oppivelvollisuuden laajenemiseen liittyvistä työn muutoksista	44
5.2 Opinto-ohjaajien kokemuksia oppivelvollisuuden laajenemisen liittyvistä haasteista	47

5.3 Opinto-ohjaajien kokemuksia oppivelvollisuuden laajenemiseen liittyvistä hyvistä puolista.....	51
5.4 Opinto-ohjaajien kehitysehdotuksia oppivelvollisuuden laajenemiseen liittyen.....	53
6 YHTEENVETO JA POHDINTA.....	56
LÄHTEET	62
LIITTEET.....	67

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen avulla haluan tuoda esille toisen asteen opinto-ohjaajien kokemuksia oppivelvollisuuden laajenemisen vaikutuksista omaan työhön. Kiinnostukseni aiheeseen heräsi syksyllä 2021 ammatillisen koulutuksen opinto-ohjauksen tehtävissä työskentelevien henkilöiden kertomista kokemuksista oppivelvollisuus uudistukseen liittyen. Näissä kokemuksissa kuvattiin uudistukseen liittyvää työmäärän kasvua sekä muutoksia opiskelijoiden käyttäytymisessä ja opiskelukyvyyssä. Opetusalan ammattijärjestö (OAJ) selvitti vuoden 2022 alussa jäseniensä kokemuksia oppivelvollisuuden laajenemisesta osana peruskoulujen ja toisen asteen oppilaitosten nykytilannetta käsitteleviä kyselyjä. Näiden kyselyjen tuloksia käsittelevät Ilmapuntari- raportit (OAJ 2022a ja 2022b) vahvistivat niitä ennako-oletuksia, joita olin muodostanut opinto-ohjaajien minulle kuvaamista kokemuksista. Päätin siis ryhtyä selvittämään tarkemmin, millaisia käytännön muutoksia uudistus on tuonut mukanaan toisen asteen opinto-ohjaajien työhön. Erityisesti minua kiinnosti se, miten opinto-ohjaajat suhtautuvat näihin muutoksiin, ja uudistukseen ylipäätään. Halusin kohdentaa huomioni etenkin toisen asteen opinto-ohjaajien työssä jaksamiseen oppivelvollisuus uudistuksen yhteydessä.

Toisen asteen koulutusta on uudistettu monin tavoin lähivuosina. OAJ (2022b, 13) esittää, että uudistusten rahoitus ei kuitenkaan vastaa niiden tosiasiallisia kustannuksia. Uudistusten lisäksi myös koronapandemia vaikutti monin ennalta arvaamattomin tavoin oppilaitosten arkeen lukuvuosina 2020–2021. Pandemian vaikutukset lasten ja nuorten hyvinvointiin ovat varmasti vielä kauaskantoisempia. Ammatillista koulutusta on uudistettu, ja uudistetaan, paraikaa varsin perustavalaatuisilla tavoilla. Ammatillisen koulutuksen reformi, jossa uudistettiin koulutuksen rahoitusta, ohjausta, toimintaprosesseja, tutkintojärjestelmää ja järjestäjäjärakenteita, astui voimaan vuonna 2018 (OAJ 2022a, 12). Lähtökohtina uudistukselle oli osaamisperusteisuus ja

asiakaslähtöisyys. Tämän lisäksi asteittainen ammatillisen perustutkinnon perusteiden uudistus käynnistyi samanaikaisesti reformin kanssa, ja uudistus jatkuu vuoteen 2024 (OAJ 2022a, 13). OAJ (2022a, 13) arvioi, että etenkin opintojen henkilökohtaistaminen vaatii ohjaus- ja opetushenkilöstöltä osaamista, joten ohjauksen ja tuen riittävyyttä tulisi siitä syystä tarkkailla jatkossa. Myös lukiokoulutus on ollut monien uudistusten kohteena, jotka ovat tapahtuneet verrattain lyhyessä ajassa. Vuonna 2018 lukiolaki uudistettiin samanaikaisesti ylioppilastutkintoa koskevien säädösmuutosten kanssa. Opetussuunnitelman perusteita on niin ikään uudistettu lukioissa kahteen kertaan, vuotena 2015 ja 2021. (OAJ 2022b, 13.) Palanderin (2021) mukaan lukioissa opinto-ohjaajia onkin työllistänyt näiden kahden opetussuunnitelman siirtymäajan päällekkäisyys.

Näiden hiljattain niin koulujärjestelmäämme, kuin koko yhteiskuntaamme vaikuttaneiden muutosten, ja toiselle asteelle tehtyjen uudistusten lisäksi suomalaista koulutusjärjestelmää uudistettiin vuoden 2021 elokuusta alkaen pidentämällä oppivelvollisuusikää 18 vuoteen. Tavoitteet uudistetulle oppivelvollisuudelle esitetään Oppivelvollisuuslain (2020) pykälässä 1 seuraavanlaisesti:

Oppivelvollisuuden tavoitteena on turvata kaikille elämässä ja yhteiskunnassa tarpeellinen perusosaaminen ja sivistys sekä edistää yhdenvertaisia mahdollisuuksia kehittää itseään kykyjensä ja tarpeidensa mukaisesti. Lisäksi oppivelvollisuuden tavoitteena on nostaa koulutus- ja osaamistasoa, kaventaa oppimiseroja ja lisätä koulutuksellista yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja lasten ja nuorten hyvinvointia.

OAJ esitti vuonna 2018 oman mallinsa oppivelvollisuuden uudistamisesta, joka poikkesi säädetystä mallista (OAJ 2018; OAJ 2022b, 11): Mallissa painotettiin sitä seikkaa, ettei oppivelvollisuuden laajentaminen vain loppupäästä riitä keinoksi oppivelvollisuuslain tavoitteille, vaan koko koulupolkuja tulisi uudistaa. Mallissa haluttiin oppivelvollisuusiän nostamisen lisäksi muun muassa pidentää ja joustavoittaa esiopetusta sekä taata oppilaille riittävä tuki ja opinto-ohjaus niin perus- kuin toisen asteen aikana sekä nivelvaiheessa. Myös Kiilakoski ja Johnson (2020, 12–13) kritisoivat uudistusta ja toteavat, että oppimisvaikeuksiin sekä oppimistuloksia ja opiskelumotivaatiota heikentäviin tekijöihin oppivelvollisuuden laajeneminen ei tarjoa yksinkertaista ratkaisua.

Ongelmalliseksi he (s. 21–22) kokevat muun muassa sen, että oppivelvollisuus päättyy 18 ikävuoteen, jolloin monella toisen asteen opiskelijalla on vielä tutkinnon suorittaminen kesken, ja opintojen keskeyttämisen riski saattaa kasvaa. Vakaampi pohja opinnoissa menestymiselle ja toisen asteen opintoihin kiinnittymiselle saavutetaan Kiilakosken ja Johnsonin (s. 12–13 & 40) mukaan lisäämällä resursseja opintojen suorittamisen henkilökohtaistamiseen ja positiivisen erityiskohtelun toimia, painottaen perusasteen tukimuotoja.

Oppivelvollisuuden laajentamisen yhteydessä päätettiin toteuttaa opinto-ohjauksen kehittämisohjelma perusopetuksessa, ammatillisessa koulutuksessa ja lukiokoulutuksessa. Tämä kehittämisohjelma toteutettiin aikavälillä 18.6.2020 – 31.12.2022. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, ei pvm.a.) Opetus- ja kulttuuriministeriö (ei pvm.a.) tuo esiin, että kehittämisohjelman toteutukseen on varattu pysyvää rahoitusta 19 miljoonaa euroa vuodessa, josta oppivelvollisuuden laajentamiseen on varattu 14,7 miljoonaa euroa ja oppilaanohjauksen sekä opinto-ohjauksen kehittämiseen 9,3 miljoonaa euroa. Toisen asteen oppilaitoksissa oppivelvollisuus uudistukseen liittyvän ohjaustarpeen kasvun arvioidaan johtuvan muun muassa siitä, että oppivelvollisella on uudistetun oppivelvollisuuslain (2020) pykälän 12 mukaan oikeus saada lisää opinto-ohjausta keskeyttämishuhtilanteessa (esim. OAJ 2022b, 9; Pelander 2021). OAJ (2022b, 9) arvioikin, että tämä voi edellyttää lisärekrytointeja opinto-ohjaukseen.

Näyttäisi kuitenkin siltä, että oppivelvollisuus uudistuksen myötä uudistettuihin ohjausvelvoitteisiin varattua lisärahoitusta ei ole ainakaan toisella asteella käytetty ohjauksen lisähenkilöstön palkkaamiseen odotetulla tavalla (OAJ 2022b, 25–26; OAJ 2022a, 26; Pelander 2021). OAJ:n tutkimus (2022b, 34) näet paljastaa, että lukioissa opinto-ohjaajat kokivat oppivelvollisuuden laajentamiseen liittyvät velvoitteet muita opetushenkilöstöryhmiä kuormittavammiksi. Ammatillisissa oppilaitoksissa oppivelvollisuuden pidentämiseen liittyviä resursoimattomia työtehtäviä oli OAJ:n (2022a, 29) mukaan tullut niin ikään opinto-ohjaajille. Pelanderin (2021) mukaan ohjauksen resurssointi kuuluu ennen kaikkea kuntapäätäjille, jotka päättävät, miten

kasvatuksen ja koulutuksen valtiosuudet käytetään kunnissa. OAJ:n (2022a, 24 ja 2022b, 20) tutkimuksesta käy ilmi, että toisella asteella suurin osa opetushenkilöstöstä, mukaan lukien opinto-ohjaajat, ei pitänyt oppivelvollisuuden pidentämistä tervetulleena uudistuksena. Miten kuntapäätäjät ovat vastaanottaneet tämän tiedon?

OAJ:n (2022b, 8) sekä Johnsonin ja Kiilakosken (2020, 11–12) mukaan Pisa-arviointien tulosten perusteella nähdään, että oppilaissa erityisen heikkojen osaajien osuus on viime vuosina kasvanut, ja näin ollen kaikilla toiselle asteelle siirtyvillä ei oletettavasti ole siirtymiseen tarvittavia taitoja ja valmiuksia. Koska oppivelvollisuuslaki (2020) velvoittaa peruskoulun päättäneitä kuitenkin hakeutumaan toisen asteen koulutukseen, on tästä todennäköinen seuraus se, että toisen asteen opintoihin hakeutuu aiempaa enemmän opiskelijoita, joilla on tarvetta tukipalveluille. Tämä tulee heijastumaan myös toisen asteen opinto-ohjaukseen, jonka pitäisi pystyä vastaamaan tähän kasvavaan tuen tarpeeseen. Ilmiö voi koskea erityisesti ammatillisia oppilaitoksia. Oppivelvollisuuden pidentämisen myötä ohjaustehtäviä on OAJ:n (2022a & 2022b) tutkimuksen mukaan siirtynyt toisen asteen oppilaitoksissa muille kuin opinto-ohjaajille. Tämä herättää pohtimaan ohjauspalveluiden laadun säilymistä. Mikäli ohjauspalvelut eivät kykene vastaamaan uudistuksen mukana tuomaan tuen tarpeen kasvuun, toteutuuko oppivelvollisuuslain (2020) pykälän 1 tavoite, jonka mukaan lailla halutaan ”edistää yhdenvertaisista mahdollisuuksista kehittää itseään kykyjensä ja tarpeidensa mukaisesti”.

Koska oppivelvollisuuden laajeneminen on ilmiönä tuore, ei sen seurauksia ole tutkittu vielä kovin monipuolisesti ja kattavasti. Kivikallio (2021) selvitti tammikuussa 2021 pro gradututkielmaansa varten yläkoulun oppilaanohjaajien ennakkokäsityksiä oppivelvollisuus uudistuksesta laadullisella kyselytutkimuksella. Kivikallion tutkimus kohdistui nimenomaan ennakkokäsityksiin, ja pääkiinnostuksen kohteena oli oppivelvollisuuden laajentumisen vaikutukset nuorten syrjäytymiseen. Oma tutkimukseni, joka kohdistuu toisen asteen opinto-ohjaajiin ja heidän kokemuksiinsa uudistuksen konkreettisesta vaikutuksesta omaan työhön eroaa siis selvästi Kivikallion

tutkimuksesta. Myös OAJ:n (2022a & 2022b) tekemä tutkimus peruskoulun ja toisen asteen oppilaitosten nykytilasta poikkeaa lähtöasetelmaltaan omastani, sillä tutkimusraporteista käy ilmi, että opinto-ohjaajat edustivat vastaajajoukosta hyvin pientä osuutta. Lisäksi OAJ:n kyselytutkimus toteutettiin pääasiassa määrällisen tutkimusotteen avulla, strukturoituja kysymyksiä hyödyntäen, ja oppivelvollisuus uudistukseen liittyvät kysymykset olivat vain yksi niistä aihealueista, joita kyselyssä käsiteltiin. Näin ollen laadullista tutkimusta, jossa keskitytään nimenomaan toisen asteen opinto-ohjaajien itse kuvaamiin kokemuksiin oppivelvollisuuden pidentämisestä, ei ole vielä julkaistu.

Koska opinto-ohjaajat näyttäisivät kokevan oppivelvollisuus uudistuksen työmäärällisesti kuormittavana (OAJ 2022a & OAJ 2022b), koen tarpeelliseksi saada tämän uudistuksen seurauksista vastuuta kantavan joukon äänen kuuluviin. Mikäli opinto-ohjaajien työhyvinvointi laskee, heikkenee samalla heidän kykynsä palvella koulutusjärjestelmää, työorganisaatioitaan ja asiakkaitaan, eli nuoria ja heidän perheitänsä (Lambie 2018, 291; Rayle 2006, 14). Yhteiskunnallisesta näkökulmasta tarkasteltuna on kaikkien etu, että huolehditaan näiden nuoria työkseen ohjaavien ja tukevien ammattilaisten työhyvinvoinnista. Toivon mukaan tutkimukseni herättää toisen asteen oppilaitoksissa keskustelua muun muassa ohjaus- ja tukipalveluiden resurssoinnista, opinto-ohjauksen merkityksen tärkeydestä ja sen keskeisimmistä tehtävistä sekä opinto-ohjaajien työhyvinvointiin liittyvistä tekijöistä. Samalla haluan tutkimukseni toimivan uudistuksista päättävillä tahoille signaalina siitä, miten kasvatus- ja koulutusalan uudistukset koetaan käytännön tasolla, millaisia vaikutuksia uudistuksilla on alalla toimivien ihmisten työhön ja miten uudistusten laatimista voitaisiin jatkossa kehittää.

Pyrin tutkimuksellani löytämään vastaukset seuraaviin kysymyksiin: 1. Millaisia muutoksia toisen asteen opinto-ohjaajien työssä on tapahtunut oppivelvollisuuden pidentämisen myötä? sekä 2. Millaisia kokemuksia toisen asteen opinto-ohjaajilla on oppivelvollisuuden pidentämisen vaikutuksista omaan työhön? Tutkielmani alussa kuvaan tutkittavaan ilmiöön liittyvää teoreettista viitekehystä. Ensimmäiseksi luon katsauksen Suomen

oppivelvollisuuden aatteelliseen taustaan, jonka jälkeen kohdennan tarkasteluni vuoden 2020 oppivelvollisuus uudistukseen. Seuraavassa kappaleessa paneudun toisen asteen opinto-ohjaajan työhön. Kappaleen alussa käsittelen toisen asteen koulutuksen ohjauksen tavoitteita ja opinto-ohjauksen sisältöä sekä lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa työskentelevien opinto-ohjaajien työnkuvaa. Kappaleen toisessa osiossa keskityn opinto-ohjaajan työssä jaksamiseen liittyvään tutkimukseen, ja nostan esille niin työn jaksamista haastavia kuin edistäviä tekijöitä. Neljännessä kappaleessa kuvaan tutkimustehtävän, -kysymykset ja -metodin, sekä tutkimusaineiston, aineiston keruutavan ja aineiston analyysin. Kappaleen lopuksi pohdin tutkimukseeni liittyviä eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä seikkoja. Viides kappale keskittyy tutkimustuloksiin, jossa kuvaan aineiston pohjalta tekemiäni havaintoja ja tiivistän keskeiset tulokset. Tutkielmani viimeisessä kappaleessa peilaan tutkimuksen päähavaintoja teoriataustaan ja esitän ehdotuksia jatkotutkimukselle.

2 OPPIVELVOLLISUUS SUOMESSA

Tässä kappaleessa käsitellään oppivelvollisuuden taustaa sekä vuonna 2020 laajennettua oppivelvollisuutta. On oleellista ymmärtää sitä aatteellista ja poliittista kehystä, johon oppivelvollisuus ja siihen liittyvä sääntely asettuvat. Tässä tutkimuksessa tehtyjä havaintoja opinto-ohjaajien kokemuksista oppivelvollisuuden laajenemiseen liittyen on näin helpompi ymmärtää osana laajempaa ilmiötä ja julkista keskustelua.

Varjo (2021, 5) määrittää oppivelvollisuuden tietyn kansanopetuksen tason varmistamiseksi lainsäädännön keinoin. Se, millaiseksi tämä taso on eri aikakausina Suomessa säädetty, ja ketä se on koskenut, ei ole aivan näin virtaviivainen asia, Varjo (5) jatkaa. Ahonen (2021, 43) toteaa, että oppivelvollisuuteen liittyvä säätäminen on ollut Suomessa kytköksissä kulloisenkin ajan poliittiseen ja yhteiskunnalliseen tilanteeseen. Oppivelvollisuuteen suhtautumisessa ei suinkaan aina ole saavutettu konsensusta, vaikka myös yhteistä tahtotilaa sen edistämiseksi onkin ollut nähtävissä, Ahonen (43) pohtii. Vuonna 1920, 1968 ja 2020, kun oppivelvollisuuteen liittyvää sääntelyä on tehty, erilaiset aatteet ovat olleet törmäyskurssilla, joka on Ahosen (s.10) mukaan näkynyt myös julkisissa asiakirjoissa ja keskusteluissa. Torsti (2021, 171) esittää, että suhtautumisessa oppivelvollisuuteen on ollut sadan vuoden ajan nähtävissä kahtiajakoisuutta, jossa vasemmisto ajaa kaikille yhteistä ja pakollista koulutuslinjaa, ja oikeisto ainakin osin erillisen ja valinnaisen linjaa. Keskusta, RKP ja vihreät ovat Torstin (171) mukaan häilyneet kannoissaan. Puntarissa näyttäisi siis lopulta aina paineen vasemmiston ajama linja koulutuksen pakollisuudesta tasa-arvon edistäjänä, kun oppivelvollisuuslakeja on säädetty.

2.1 Katsaus oppivelvollisuuden historiaan

Kun oppivelvollisuuslaki säädettiin vuonna 1921, oli sen taustalla ajatus siitä, että jokaiselle 7–12-vuotiaalle lapselle kuuluu oikeus ja velvollisuus opetukseen, perhetaustasta ja asuinalueesta riippumatta (Ahonen 2021, 10). ”Oppivelvollisuus ei ollut aikoinaan mikään läpihuutojuttu”, pohtii Varjo (2021, 3). Lainsäädäntöön liittyvä prosessi oli kestollisesti pitkä, eikä vastoinkäymisiltä välttytty, Varjo (3) jatkaa. Nirhamo (2021) esittää, että lakia säädettäessä poliittisilla puolueilla oli kuitenkin yhteneviä ajatuksia siitä, että kyseessä on äärimmäisen tärkeä asia muun muassa siksi, että Suomessa oli kehityksessä jääty jälkeen muusta Euroopasta. Ajatus oppivelvollisuudesta ei toki ponnistanut tyhjästä, vaan siitä oli käyty keskustelua jo 1800-luvun puolivälissä, Nirhamo jatkaa. Juuret juontuivat Ranskan suureen vallankumoukseen ja länsimaisen valistusajattelun leviämiseen, jonka mukaan oikeus sivistykseen ei saanut olla riippuvainen säädystä, Ahonen (11) jäsentää. Ahonen (11–12) täsmentää, että taustalla vaikuttivat lisäksi kansakunnan rakentamiseen pyrkivä nationalismi, valtion roolia kansaa tasavertaistavan kansakoulun rakentajana korostava sosiaaliliberalismi sekä työväenluokalta valistunutta valveutuneisuutta ja siksi koulunkäyntiä peräänkuuluttava sosialismi. Oppivelvollisuudesta säätäminen jäi kuitenkin Nirhamon mukaan tuolloin yhteiskunnallisten olosuhteiden jalkoihin, kun Suomeen vaikuttivat venäläistämiskaudet, maailmansodat ja sisällissota. Kun Suomi itsenäistyi ja sisällissota päättyi, vasemmisto ja liberaalit alkoivat jälleen edistää asiaa, jatkaa Nirhamo. ”Oppivelvollisuuslain säätäminen olikin, näin jälkepäin tarkasteltuna, toimenpide jakautuneen kansakunnan yhdistämiseksi koulun avulla”, Varjo (3) pohtii.

Vuoden 1921 oppivelvollisuuslain astuttua voimaan se viidennes lapsista, jotka eivät aiemmin olleet käyneet kansakoulua loppuun, kävi nyt koulua vaaditut kuusi luokkaa (Ahonen 2021, 22–23 & Varjo 2021, 4). Ahonen (22–23) mainitsee, että lain myötä kuntien oli pakko alkaa rakentamaan kouluverkkoa maan eri osiin. Varjo (4) tuo esille, että oppivelvollisuuslain säätäminen oli etenkin syrjäseuduille merkittävä asia, sillä kaupunkikunnissa valtaosa väestöstä

kävi jo kansakoulua, kun taas syrjäseuduilla koulua saattoi käydä selvä vähemmistö kouluikäisistä. Ahonen (22–23) mainitsee, että vaikka mahdollisuudet tasa-arvolle näyttivätkin edistyvän, oli säädetyssä laissa silti sudenkuoppia: Lakiin sisältyi pääosin syrjäseuduille kohdennettu niin sanotun supistetun kansakoulun mahdollisuus, jota hyödynnettiin maaseuduilla melko ahkerasti. Supistetun kansakoulun vuoksi koulu oli sivistykselliseltä anniltaan suppeampi tälle osalle väestöä. Supistetun koulun vaihtoehto pysyi kuitenkin laissa aina vuoteen 1947 asti. Vuonna 1948 oppivelvollisuuslakia uudistettiin, jolloin kansakouluun lisättiin seitsemäs luokka, Varjo (5) toteaa.

Vuonna 1968 oppivelvollisuutta päätettiin Suomessa laajentaa 16-vuotiaisiin asti (Ahonen 2021, 29–30). Oppivelvollisuus uudistus antoi nyt nuorille yhtäläiset mahdollisuudet hakeutua toisen asteen koulutukseen, Ahonen (29–30) tuo esille. Oppivelvollisuuden laajeneminen liittyi peruskouluuudistukseen, jolla pyrittiin kansalaisten yhdenvertaisuuteen, joka oli ollut poliittisen vasemmiston koulutuksellinen päätavoite itsenäistymisestä lähtien, Torsti (2021, 172) pohtii. Ahosen (29–30) ja Torstin (172) mukaan koulujärjestelmä oli Suomessa eriytynyt kansan ja eliitin kouluttamiseen: Tämä ei kuitenkaan enää vastannut vallitsevaa ilmapiiriä, vaan peruskoulu nähtiin nyt hyvinvointivaltion palveluna, jonka kustannukset ja hyödyt kuuluvat koko kansalle. Uudistuksen taustalla vaikutti sodanjälkeinen yhteiskuntien demokratisoituminen, jonka myötä vasemmisto lisäsi Euroopassa kannatustaan, Ahonen (24) lisää. Suomessa vuoden 1968 lakia oli edeltänyt vuosien poliittinen jakautuneisuus, mutta laki hyväksyttiin silti laajalla yhteisymmärryksellä, Torsti (172) toteaa.

2000-luvun alun Suomessa nuorten osaamiserot kouluissa olivat kansainväliseen tasoon verrattuna pienet (Ahonen 2021, 28–29). Silti tutkimuksissa havaittiin, että nuorten sosioekonominen tausta näytti yhä periytyvän, Ahonen (29–30) huomauttaa. Suomen koulutusjärjestelmän tasa-arvoistavaa vaikutusta ei siinä valossa ollut vielä nähtävissä. Tämän tosiasian tiedostaminen vaikutti Ahosen mukaan (29–30) siihen, että eduskunta päätti vuonna 2020 laajentaa oppivelvollisuuden 18-vuotiaisiin asti. Lain uudistamisen taustalla painoi myös näkemys siitä, että yhteiskunnalliset ja

työelämässä tarvittavat taidot ovat ajan saatossa muuttuneet (Ahonen 2021, 29–30 & Alanen 2021, 90). Oikeiston puolelta esitettiin Ahosen (29–30) mukaan vastalauseita talouteen ja ihmisten koulutettavuuteen liittyen, mutta sosiaalidemokraattien johtama hallitus, keskusta liittolaisenaan, ajoi uudistuksen läpi.

2.2 Oppivelvollisuuden laajeneminen vuonna 2020

Oppivelvollisuus päättyy uuden oppivelvollisuuslain 1214/2020 pykälän 2 mukaan, kun oppivelvollinen täyttää 18 vuotta tai, kun hän suorittaa hyväksytysti ylioppilastutkinnon tai ammatillisen koulutuksen tutkinnon. Oppivelvollisuutta voi suorittaa lukiossa, ammatillisessa koulutuksessa, perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen väliin sijoittuvassa TUVA- (tutkintokoulutukseen valmentava) koulutuksessa, kansanopistojen oppivelvollisille suunnatussa koulutuksessa, TELMA- (vaativan erityisen tuen) koulutuksessa. Oppivelvollinen voi myös jatkaa lasten perusopetuksessa tai siirtyä aikuisten perusopetukseen, mikäli hän ei ole suorittanut perusopetuksen oppimäärää sen lukuvuoden päättyessä, jolloin hän täyttää 17 vuotta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, ei pvm.b.)

Uuden oppivelvollisuuslain 1214/2020 pykälässä 16 säädetään oikeudesta opintojen maksuttomuuteen 20 ikävuoteen saakka. Granbom-Herranen (2021, 141–142) mukaan oppivelvollisuuskouluun on Suomessa alusta alkaen liitetty maksuttomuus. Yhteiskunnalliset aatteet, kuten humanismi ja filantropismi, sekä käytännön realiteetit ovat vaikuttaneet maksuttomuuden taustalla, Granbom-Herranen (142) jatkaa. Torsti (2021, 170) tuo esille näkemyksen siitä, että ”oppivelvollisuus edellyttää maksuttomuutta, mutta maksuttomuus ei edellytä oppivelvollisuutta”. Maksuttoman toisen asteen koulutuksen kannattajina onkin viime vuosikymmenen aikana olleet monet tahot, jotka eivät kuitenkaan kannata oppivelvollisuutta, Torsti (170) jatkaa.

Jo lakia valmisteltaessa, aiempien oppivelvollisuus uudistusten tavoin, vuoden 2020 oppivelvollisuus uudistus kohtasi kritiikkiä, Ahonen tuo esille

(2021, 31–34): Lakia varten kerätyistä lausunnoista käy ilmi, että oppivelvollisuuden laajentamista ei kannatettu yhtenäisenä rintamana. Esimerkiksi Suomen yrittäjät -järjestö ja monet kunnat olivat sitä mieltä, että opintojen suhteen taloudellisesti haastavassa tilanteessa olevia nuoria pitäisi tukea kohdennetummin. Opinto-ohjaajien yhdistys ja opettajien ammattijärjestö näkivät puolestaan yksilölliset opiskeluvaihtoehdot ja uudistetut pedagogiset käytännöt oppivelvollisuuden laajentamista parempina keinoina pyrkimyksessä tasa-arvoisempaan koulutusjärjestelmään.

Oppivelvollisuuden laajenemisen rinnalle laadittiin opinto-ohjauksen kehittämisohjelma, joka koskee sekä perusastetta että toista astetta. Kehittämisohjelma toteutettiin aikavälillä 18.6.2020 – 31.12.2022. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, ei pvm.a.) Kehittämisohjelman on opetus- ja kulttuuriministeriön (ei pvm. a) mukaan tarkoitus ”vahvistaa oppilaan- ja opinto-ohjauksen toteutumista, toimintatapoja, yhteistyötä, systemaattisuutta sekä jatkumoa etenkin peruskoulusta toiselle asteelle, mutta myös siitä eteenpäin jatko-opintoihin tai työelämään.” Ammatillisen koulutuksen kohdalla opinto-ohjauksen kehittämisen tavoitteiksi asetettiin ammatillisen koulutuksen laadun varmistaminen, oppimisessa ja oppimistuloksissa näkyvien erojen kaventaminen sekä ja tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen. Lukioissa opinto-ohjauksen kehittämisen tavoitteet ovat osin yhteneviä ammatillisen koulutuksen tavoitteiden kanssa. Kehitystyöllä pyritään lukiokoulutuksen hyvään laatuun ja saavutettavuuteen, edistämään opiskelijoiden oppimista ja hyvinvointia sekä vahvistamaan tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, ei pvm.a.)

Opinto-ohjauksen kehittämisohjelma osoittaa, että hallituksessa mitä ilmeisimmin tiedostettiin opinto-ohjauksen merkitys oppivelvollisuuden laajenemisen yhteydessä. OAJ:n tutkimuksissa (2022b, 25–26; 2022a, 26) havaittiin kuitenkin, ettei ainakaan opinto-ohjauksen henkilöstöä ole lisätty odotetulla tavalla, vaikka Opetus- ja kulttuuriministeriön (ei pvm. a) mukaan opinto-ohjauksen kehittämisohjelman toteutukseen on varattu pysyvää rahoitusta 19 miljoonaa euroa vuodessa, josta oppivelvollisuuden laajentamiseen

on varattu 14,7 miljoonaa euroa. Voisiko siis olla, että opetus- ja kulttuuriministeriön asettamat tavoitteet opinto-ohjauksen kehittämiseksi ja tavoitteiden toteuttamiseen varattu rahoitus eivät kohtaa? Vai onko niin, että opinto-ohjauksen kehittämiseen varattua rahoitusta on oppilaitoksissa kohdennettu muualle kuin opinto-ohjaukseen? Tälle syynä voisi olla esimerkiksi oppivelvollisuuden laajenemisen muut kustannukset, kuten maksuttoman oppimateriaalin mahdollistaminen tai se, että opinto-ohjauksen palveluita ei ole priorisoitu rahoituksen kohdentamisesta päätettäessä. Kuinka siis käy opinto-ohjauksen kehittämistavoitteille? Toteutuvatko opetus- ja kulttuuriministeriön (ei pvm. a) tavoitteet oppimisen ja oppimistuloksien erojen kaventamiselle ammatillisessa koulutuksessa sekä opiskelijoiden oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseksi lukioissa? Ainakin Johnson ja Kiilakoski (2021, 37) epäilevät, että opinto-ohjauksen kehittämisohjelmaan budjetoitu rahoitus on riittämätön. He (36) kritisoivat myös sitä, että kehitysohjelma päättyy nykyisen hallituskauden lopussa, jolloin jatkumoa opinto-ohjauksen kehittämiseksi ei pääse syntymään.

3 TOISEN ASTEEN OPINTO-OHJAAJAN TYÖSTÄ

Jotta voidaan ymmärtää koulutusjärjestelmän uudistusten, tässä tapauksessa vuonna 2020 laajennetun oppivelvollisuuden, vaikutuksia opetus- ja kasvatusalalla työskentelevien ihmisten työhön, on tärkeää ensin hahmottaa heidän työnsä ydin. Seuraavaksi avaankin toisen asteen oppilaitosten ohjauksen tavoitteita sekä siellä toimivien opinto-ohjaajien työnkuvaa. Tämän jälkeen siirryn pohtimaan toisen asteen opinto-ohjaajien työhön liittyviä haasteellisia piirteitä, keskittyen työssä jakamista heikentäviin ja toisaalta edistäviin tekijöihin.

3.1 Ohjauksen tavoitteet ja opinto-ohjaajan työnkuva

Opetushallitus (2023a ja 2023c) on kuvannut yleisellä tasolla toisen asteen opinto-ohjauksen sisältöä erikseen sekä lukion että ammatillisen koulutuksen osalta. Näistä kuvauksista löytyy joitakin painotuseroja. Opetushallituksen (2023a) mukaan lukiossa ohjauksella pyritään tukemaan opiskelijan hyvinvointia, kasvua ja kehitystä sekä lisäämään opiskelijan itsetuntemusta. Lisäksi ohjauksen avulla kannustetaan opiskelijaa aktiiviseen kansalaisuuteen ja itseohjautuvuuteen. Lukiossa opiskelijan saa henkilökohtaista, ryhmämuotoista, aineensisäistä sekä pienryhmä- ja vertaisohjausta. (Opetushallitus 2023a.) Huomionarvoista on se, että Opetushallituksen (2023 c) laatima kuvaus ammatillisen koulutuksen opinto-ohjauksen sisällöstä on summittaisempi ja suppeampi kuin lukiolla. Kuvauksessa opinto-ohjauksen keskeiseksi tehtäväksi määritellään niiden valmiuksien vahvistaminen, joita opiskelija tarvitsee opiskelun ja uran suhteen tehtävissä valinnoissa sekä omien kiinnostuksen kohteiden tunnistamisessa. Jokaisella ammatillisen koulutuksen opiskelijalla on oikeus saada opinto-ohjausta, jota antavat opinto-ohjaajien lisäksi ryhmänohjaaja ja opettajat, sekä yksilöllisesti että ryhmässä. (Opetushallitus 2023c.)

Toisen asteen opinto-ohjauksen kuvauksen ja yleisten tavoitteiden lisäksi Opetushallitus (2023b) on laatinut ”Hyvän ohjauksen kriteerit”, jossa

tarkennetaan ohjauksen tavoitteita. Hyvän ohjauksen kriteerit ovat Opetushallituksen (2023b) mukaan ”suositus, joka on laadittu perusopetuksen, lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen ohjauksen laadun kehittämistä ja varmistamista varten.” Suosituksen laatimisella Opetushallitus (2023b) pyrkii siihen, että nuorten ja lasten ohjaus olisi laadukasta ja monipuolista asuinpaikasta ja olosuhteista riippumatta. Hyvän ohjauksen kriteerit ovat hyödynnettävissä sellaisenaan tai niitä voi muokata opetuksen ja koulutuksen järjestäjän tarpeiden mukaan, Opetushallitus (2023b) ohjeistaa.

Osana hyvän ohjauksen kriteerejä Opetushallitus (2023b, 9–17) on laatinut sekä peruskoulun että toisen asteen ohjauksella kymmenen yhteistä, ohjauksen tavoitteisiin liittyvää teemaa, joiden sisällöt vaihtelevat peruskoulun, lukion ja ammatillisen koulutuksen kohdalla. Teemat ovat: 1) Riittävä ja monipuolinen ohjaus 2) Aktiivisuuden, osallisuuden ja vastuullisuuden tukeminen 3) Ohjaus on yhteistä työtä 4) Osaava ja ammattitaitoinen henkilöstö 5) Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen 6) Ohjaussuunnitelma 7) Koulutuksen nivelvaiheet 8) Ohjaus koulutukseen ja uravalintoihin liittyvien päätösten tukena 8) Työelämätaidot ja työelämään tutustuminen 9) Vuorovaikutteinen yhteistyö ohjauksen tukena sekä 10) Ohjauspalveluista tiedottaminen. Sisällöllisesti nämä kymmenen teemaa ovat melko yhtenevät lukion ja ammatillisen koulutuksen osalta. Ammatillisessa koulutuksessa ohjauksen tavoitteiden painotus on kuitenkin enemmän ammatillisen osaamisen kehittämisessä sekä sujuvassa siirtymisessä työelämään, kun taas lukiossa ohjauksessa korostuu siirtyminen jatko-opintoihin, ja siihen liittyvä opiskelijan tekemä suunnittelutyö. (Opetushallitus 2023b, 9–17.)

Suomen opinto-ohjaajien järjestö (SOPO ry 2023) on määritellyt lukion ja ammatillisen opinto-ohjaajan työnkuvaa ja siihen sisältyviä keskeisiä tehtäviä: Lukiossa opinto-ohjaajan on ylläpidettävä ja kehitettävä ammattitaitoaan monin eri tavoin, sillä koulutusjärjestelmässä, työelämässä ja yhteiskunnassa ylipäätään tapahtuu jatkuvasti muutoksia. Lukiossa opinto-ohjaajan tehtäväkokonaisuuksiin kuuluu opetustyö, henkilökohtainen ohjaus, tiedotus- ja yhteydenpitotehtävät, opiskelijahuoltoon liittyvä työ sekä opinto-ohjauksen

suunnitteluun liittyvät tehtävät. Opetukseen kiinteänä osana kuuluu erilaisten opinto- ja tutustumiskäyntien järjestäminen. Henkilökohtaisessa ohjauksessa tehtäviin lukeutuu muun muassa opiskelijan henkilökohtaisten suunnitelmien laatimisessa tukeminen, erityistilanteessa olevien opiskelijoiden ohjaus, jatko-opintoihin ja urasuunnitteluun liittyvä ohjaus sekä jatko-opintopaikkaa vaille jääneiden ohjaus (lukiolain 2018 mukaisesti). Tiedotukseen ja yhteydenpitoon liittyvät moninaiset tehtävät voidaan jaotella oppilaitoksen sisäisiin ja ulkoisiin tiedotus- ja yhteydenpitotehtäviin, verkostoyhteistyöhön sekä opiskelijavalintaan liittyviin tehtäviin. Opiskelijahuoltoon kuuluvaa työtä on opiskelijahuoltoryhmän toimintaan osallistuminen, opiskelijan henkilökohtainen ohjaus sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö. Opinto-ohjauksen suunnittelun tehtäviin määritellään kuuluvaksi oman lukion ohjausjärjestelmän suunnittelu yhdessä kouluyhteisön kanssa, ohjaussuunnitelman laatiminen sekä opetussuunnitelman laatimistyöhön osallistuminen.

Ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajan työnkuvaa SOPO ry (2023) määrittelee tiivistetysti näin: Myös ammatillisen opinto-ohjaajan työssä korostuu oman osaamisen ylläpitäminen ja kehittäminen, sillä ammatillinen koulutus muuttuu alati. Tyypillistä ammatillisen koulutuksen opinto-ohjauksessa on se, että opinto-ohjaajan tehtävät vaihtelevat eri ammatillisen koulutuksen järjestäjien, jopa yksiköiden välillä. Näin ollen työnkuvaus tässä yhteydessä on esimerkinomainen. Tehtäväkokonaisuuksiksi opinto-ohjaajalle määritellään ammatilliseen koulutukseen hakeutumisen ohjaus, opiskelijan henkilökohtainen ohjaus, opiskelijoiden ohjaus ryhmissä ja pienryhmissä sekä monialainen yhteistyö. Esimerkkejä opinto-ohjaajan tehtävistä koulutukseen hakeutumiseen liittyen ovat markkinointityö, hakijoiden tiedotus ja ohjaus sekä hakemusten käsittely. Opiskelijoiden ohjauksessa työtehtäviin kuuluu muun muassa osallistuminen HOKS- (= henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma) prosessiin, osaamisen tunnistaminen, ohjaus- ja tukitoimenpiteiden kartoittaminen, uraohjaus, jälkiohjaus jatko-opintopaikkaa vaille jääneille sekä siirtyvien ja eroavien opiskelijoiden ohjaus (uudistetun oppivelvollisuuslain

2020 myötä). Monialaisessa yhteistyössä korostuu laajoissa yhteistyöverkostoissa toimiminen, joihin kuuluu oman oppilaitoksen sisällä esimerkiksi koulun opetushenkilöstö, opiskeluhuolto, opintosihteeri ja huoltajat. Muita yhteistyön tahoja voivat olla haku- ja viestintä- sekä markkinointipalvelut, muut toisen asteen oppilaitokset, korkeakoulut, ohjaamot, TE-palvelut, työelämän eri toimijat sekä hankkeet. Ammatillisen opinto-ohjaajan työhön voi kuulua myös erityistehtäviä, jotka vaativat erityistä osaamista.

Opetushallituksen (2023a, 2023b ja 2023 c) laatimien opinto-ohjauksen kuvauksien ja ohjauksen tavoitteiden perusteella näyttäisi siltä, että lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa on verrattain yhtenevät ohjaukselliset tavoitteet. Joitakin painotuseroja toki on, sillä lukiokoulutus tähtää ensi sijassa jatko-opintoihin hakeutumiseen ja ammatillinen koulutus työelämään kiinnittymiseen, vaikka toki jatko-opintoihin hakeutumiseen saa tukea ammatillisessa koulutuksessakin. Kun puolestaan tarkastellaan SOPO ry:n (2023) laatimia opinto-ohjaajan työnkuvan määritelmiä, erot lukioden ja ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajien työssä alkavat näkymään selvemmin. Lukion opinto-ohjaajan tehtävät näyttäisivät olevan tarkemmin rajatut, kun taas ammatillisessa koulutuksessa opinto-ohjaajan tehtävien kirjo vaikuttaa laajemmalla, koska siihen voi sisältyä monia erityistehtäviä. Selvää on kuitenkin SOPO ry:n (2023) kuvausten perusteella se, että toisen asteen opinto-ohjaajan työ sisältää monia tehtäväkokonaisuuksia, joista ohjaustyö on vain yksi osa-alue.

3.2 Opinto-ohjaajan työssä jaksaminen

Kappaleen alkuosassa kuvattiin toisen asteen opinto-ohjauksen sisältöjä ja tavoitteita, sekä opinto-ohjaajien työnkuvaa. Seuraavaksi siirryn pohtimaan niitä seikkoja, jotka vaikuttavat siihen, miten hyvin opinto-ohjaajat pystyvät työssään vastaamaan näihin tavoitteisiin ja suoriutumaan lukuisista tehtävistään. Kim ja Lambie (2018, 291) esittävät, että mikäli halutaan opinto-ohjaajien olevan kykeneviä tarjoamaan laadukkaita palveluja asiakkailleen, nuorille, on tärkeää ennaltaehkäistä ja vähentää niitä seikkoja, jotka uuvuttavat opinto-ohjaajia

työssä. Opinto-ohjaajien työssä jaksamisen ja viihtymisen taustalla vaikuttavia tekijöitä on tutkittu laajalti. Tutkimuksissa on havaittu tiettyjä, toistuvia elementtejä, jotka näyttävät yleisesti liittyvän siihen, miten hyvin opinto-ohjaajat työssään jaksavat. Seuraavaksi luonkin katsauksen siihen, mitkä tekijät tutkimusten mukaan heikentävät ja mitkä puolestaan edistävät tai ennalta ehkäisevät opinto-ohjaajien työssä jaksamista.

3.2.1 Jaksamista haastavia tekijöitä

Raylen (2006, 14) tutkimuksen mukaan opinto-ohjaajan kokema stressi ja toisaalta se, miten merkitykselliseksi henkilöksi hän itsensä työssään kokee vaikuttavat siihen, miten tehokkaasti hän voi palvella oppilaita, perheitä ja työorganisaatiotaan. Stressin tiedetään vähentävän työssä viihtymistä ja työhön sitoutumista (mm. Baggerly & Osbourne 2006, 4 ja 16.) On mahdollista, että opinto-ohjaajat ovat alttiimpia työssä uupumiselle työmäärän kuormittavuuden ja työnkuvan epäselvyyden vuoksi sekä siksi, että yhteistyö työnjohdon kanssa voi olla puutteellista (Moyer 2011, 23 ja Rantanen 2019, 17). Korhonen (2018, 24) tuo esiin sen, että ammatillisissa oppilaitoksissa työskentelevät kokevat muita opinto-ohjaajia useammin, ettei aikaa ja resursseja ohjaustyön tekemiseen ole riittävästi. Niin ikään osa heistä kokee, että esimiehen kanssa tehty yhteistyö takkuu, opinto-ohjaajan vaikutusmahdollisuudet ovat heikot ja ohjausjärjestelmä on epätoimiva, Korhonen (s. 24) jatkaa. Wilkerson (2009, 435) esittääkin, että opinto-ohjaajien ottaminen mukaan koulua koskeviin päätöksentekoprosesseihin lisää heissä uskoa omiin kykyihinsä ja ohjauspalveluiden merkitykseen.

Rantanen (2019, 17) toteaa, että suuret oppilas- ja opiskelijamäärät ovat opinto-ohjaajien yksi keskeisimmistä haasteista työssään. Kun tähän lisätään vielä se tosiasia, että oppilaisaines alati monipuolistuu, voi opinto-ohjaajien työssä jaksaminen olla lujilla. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrän kasvu yhdistettynä ohjauspalveluiden riittämättömyyteen näkyy paitsi opinto-ohjaajien oman ammatti-identiteetin määrittelyn haasteina, mutta myös ohjauksen saavutettavuuden ongelmina, joka voi olla este lasten ja nuorten

osaamisen edistymiselle. (Baggerly & Osbourne 2006, 16; Granello & Sears 2002, 170; Rayle 2006, 214 & Välijärvi 2018, 25.) Rantasen (2019, 16–17) mukaan monet opinto-ohjaajat kokevat, että heidän osaamisensa erityistä tukea tarvitsevan oppijan tuessa ja ohjauksen hallinnassa on puutteellista. Olenkin kuullut toisen asteen opinto-ohjaajien sanovan, että he kokevat riittämättömyyttä erityisopetuksen piiriin kuuluvien tehtävien hoitamisessa, kun erityisopetusta ei ole saatavilla tarpeesta huolimatta. Sama tilanne toistuu myös koulupsykologin palvelujen saatavuusongelman kohdalla. Joillakin opinto-ohjaajilla saattaa kokemuksen mukaan olla myös puutteellista tietoa tukipalveluista oppilaitoksen ulkopuolella, jolloin he eivät tiedä mihin jatko-ohjata nuoria, jos koulun omien tukipalvelujen resurssit eivät riitä nuoren hyvinvoinnin turvaamiseen. Puhakka ja Silvonen (2011, 259) toteavat, että mikäli opinto-ohjaaja kokee työn vaatimukset suurina siksi, ettei hänellä ole aikaa tehdä työtä hyvin tai häneltä puuttuu osaamista, hän kuormittuu. Puolestaan, jos vaatimukset ja työntekijän voimavarat kohtaavat, ja opinto-ohjaaja saa tarpeeksi tukea työssään, työhön sitoudutaan paremmin ja työssä viihtyminen lisääntyy, Puhakka ja Silvonen (2011, 259) jatkavat.

Mäkikangas, Puukari, Rantanen ja Silvonen (2020) selvittivät vuonna 2017 kyselyn avulla eri koulutusasteiden opinto-ohjaajien työhyvinvointia, sillä he kokivat sen aiheelliseksi koulutussektoria hiljattain koskeneiden säästötoimenpiteiden ja uudistusten vuoksi. Kyselynsä perusteella Mäkikangas ym. (s.154) havaitsivat, että ammatillisten oppilaitosten opinto-ohjaajat olivat muita opinto-ohjaajia useammin uupuneita ja kuormittuneita Tutkimuksen mukaan ammatillisten oppilaitosten opinto-ohjaajat kokivat, että heillä on vähemmän voimavaroja, enemmän työn vaatimuksia ja enemmän ohjattavia kuin muilla opinto-ohjaajilla (s. 154). Mäkikankaan ja kollegoidensa (2020, 140) mukaan "...liiallinen työn tehostuminen vaatimuksia lisäämällä ja samanaikaisesti resursseja vähentämällä on riskitekijä työntekijälle." Tutkimuksen (s. 154) päätulos on kuitenkin se, että suurin osa opinto-ohjaajista voi työssään hyvin.

Myös Hiltunen (2020) havaitsi opinto-ohjaajia koskeneessa tutkimuksessaan, että Suomessa monet opinto-ohjaajat kokevat työtahdin kiivastuneen ja vaatimusten lisääntyneen viime vuosina, mutta pääosin opinto-ohjaajat olivat yhä hyvin tyytyväisiä työhönsä. Yhteneväisesti Mäkikankaan ja kollegoidensa (2020) tutkimuksen kanssa Hiltunen päätyi tutkimuksessaan siihen tulokseen, että ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajat kokivat työnsä tehostuneen ja vaatimusten kasvaneen enemmän kuin peruskoulun ja lukion opinto-ohjaajat, ja he olivat myös vähemmän tyytyväisiä työhönsä verrattuna peruskoulun ja lukion opinto-ohjaajiin. Suurella ohjattavien määrällä oli Hiltusen tutkimuksen mukaan yhteys kokemukseen työn tehostumisesta. Hiltunen pohtii, että työn tehostuminen voi toimia parhaimmillaan työntekijälle myönteisenä haasteena, mutta jos työ tehostuu liikaa, voi kääntöpuolena olla kuitenkin kasautunut uupumus ja väsymys. Hän tarkentaa, että tehostuminen voi näkyä opinto-ohjaajien työssä ohjattavien määrän kasvuna, lisääntyneenä ohjauksen tarpeena (esimerkiksi jonkin uudistuksen seurauksena) sekä opetussuunnitelmien ja koulutusjärjestelmien muutoksina. Työntekijälle tulee näissä tilanteissa painetta suoriutua työssään nopeammin, paremmin ja tehokkaammin, Hiltunen avaa. Hiltunen pohtii tutkimuksensa perusteella sitä, onko etenkin ammatillisen koulutuksen (reformin jälkeen) opinto-ohjaajien työn määrässä ja kiristyneessä työtahdissa ylittymässä kohtuuden raja.

On huomioitava, että Mäkikankaan ja kollegoidensa (2020) sekä Hiltusen (2020) tutkimusten jälkeen etenkin toisen asteen koulutukseen on kohdistunut lisää uudistuksia ja muutoksia, viimeisimpänä oppivelvollisuuden pidentäminen elokuussa 2020. Lienee siis perusteltua pohtia, onko opinto-ohjaajien työhyvinvointi voinut ottaa askeleen huonompaan suuntaan. OAJ:n (2022a, 26; 2022b, 25–26) tutkimus näet osoittaa, että viime vuosien uudistukset eivät ole johtaneet opinto-ohjaajien määrän lisäämiseen odotetulla tavalla. Jos työn tehostuminen, etenkin ammatillisten opinto-ohjaajien kohdalla, huolesti Hiltusta (2020) jo kolme vuotta sitten, mikä onkaan tilanne nyt? OAJ:n (2022b, 34) kyselyistä käy ilmi, että oppivelvollisuuden työmäärällisesti kuormittavammaksi ovat kokeneet toisella asteella opinto-ohjaajat.

Lukuisat tutkimukset (mm. Baggerly & Osbourne 2002, 4.; Cervoni & Delucia-Waack 2011, 17-19; Draves, Kolodinsky, Lindsey, Schroder & Zlatev 2009, 193 & 197; Kim & Lambie 2018, 289-291; Moyer 2011, 2; Rayle 2006, 214 ; Wilkerson 2009, 428) osoittavat, että opinto-ohjaajien työajan käyttö on yhteydessä heidän työviihtyvyyteensä: Mitä enemmän opinto-ohjaajilla on aikaa tehdä ohjauksen ydintehtäviä, eli käydä ohjauskeskusteluja, pitää opinto-ohjauksen oppitunteja, osallistua opiskelijoita koskeviin interventioihin, konsultoida työtovereita, koordinoida ja tehdä opintosuunnitelmiin liittyviä tehtäviä, sitä paremmin he viihtyvät työssään. Työssä viihtyminen puolestaan vähenee, jos opinto-ohjaajat kokevat työmäärän uuvuttavaksi sekä, jos työaika kuluu paljon ei-ohjauksellisiin työtehtäviin. Opinto-ohjaajien työn ytimen ymmärtämisessä voi olla epäselvyyttä niin työnjohdon, kouluyhteisön kuin itse opinto-ohjaajankin taholla. Ei-ohjauksellisia tehtäviä voivat olla esimerkiksi opiskelijoiden rekisteröinti, kokeiden valvonta, sihteerille kuuluvat työt ja erilaiset kurinpitoon liittyvät toimet. Koska opinto-ohjaajia saatetaan toistuvasti pyytää tekemään ylimääräisiä työtehtäviä, voivat he kokea painetta tehdä päätöksiä siitä, mitä ohjaukseen liittyviä palveluita he voivat tarjota, kun aika ja resurssit ovat rajalliset. Tämä paine suorittaa suuria määriä työtehtäviä, joista moni ei liity ohjaukselliseen työhön, voi vaikuttaa työssä viihtymiseen sitä heikentävällä tavalla. Opinto-ohjaajilla ei välttämättä ole tällöin mahdollista kiinnittää huomiota omaan työhyvinvointiinsa riittävällä tavalla.

Puhakka ja Silvonen (2011, 257) nostavat esille sen tosiasian, että on vaihtelua siinä, miten ohjaustoiminta kouluissa järjestetään, sillä opinto-ohjauksen järjestämisestä ja resursoinnista vastaa kunta. Myös oma kokemukseni on, että saman kunnan sisälläkin, jopa samalla oppilaitosasteella, opinto-ohjauksen järjestämisessä on oppilaitoksien välillä vaihtelua. On selvää, että kenenkään opinto-ohjaajan työtehtävät eivät välttämättä ole täysin identtisiä toisen oppilaitoksen opinto-ohjaajan tehtävien kanssa. Rayle (2006, 214) toteaa, että opinto-ohjaajan työn arvostaminen työyhteisössä näkyy siten, että tällä on enemmän aikaa tehdä nimenomaan ohjauksellista työtä. Näin ollen suuri

vaihtelu opinto-ohjaajan työtehtävissä saman oppilaitosasteen sisällä voisi liittyä siihen, miten hyvin opinto-ohjaajan ydintyötä arvostetaan ja hahmotetaan.

3.2.2 Jaksamista edistäviä tekijöitä

Väljærvi (2018, 28) arvioi, että ohjaustarpeen kasvaessa ohjauksen henkilöstöä tulee lisätä, mutta se ei ole yksinomaan riittävä toimi. Koko ohjausjärjestelmää pitäisi uudistaa ja esimerkiksi teknologiaa voitaisi hyödyntää aiempaa tehokkaammin (s. 28). Tämä vaatii resursseja, kuten mikä tahansa kehitystyö. Opinto-ohjaaja ei voi olla tästä ainoa vastuussa oleva henkilö, rajallisella työajallaan. Väljærvi (s. 29) esittääkin, että tarvitaan koko oppilaitoksen henkilöstön sitoutumista ohjauspalveluiden ja -ajattelun kehittämiseen. Hän (s. 29) täsmentää, että toimivien ohjauskäytäntöjen kehittäminen peräänkuuluttaa hyvää yhteistyötä oppilaitoksen johtajan ja henkilöstön välillä.

Väljærvi (2018, s.30) nostaa esille ammatillisten osaamisen kehittämisen tärkeyden osana laadukasta opinto-ohjausta. Väljærvi (s. 30) muistuttaa siitä, miten tärkeää on huolehtia, että opinto-ohjaajille annetaan mahdollisuus ja aikaa päivittää omaa osaamistaan. Hän (s. 30) jatkaa, että oppilaitoksissa tulee varmistaa se, että henkilöstön systemaattista ammatillista kehitystä tuetaan. Väljærven (s. 30) mukaan, kun tarkastellaan tilannetta kansainvälisesti, Suomessa opetushenkilöstön osaamisen kehittämiseen panostetaan turhan maltillisesti. Tämä siitäkin huolimatta, että opinto-ohjaajan minäpystyvyyden tunteen tiedetään lisäävän työssä viihtymistä ja työhön sitoutumista (Baggerly & Osbourne 2002, 2). Olen kuullut toisen asteen opinto-ohjaajien tuskailevan osaamisensa riittämättömyyttä ja sitä valitettavaa tosiseikkaa, ettei aikaa lisäkouluttautumiselle ole. Väljærven (2018) huomiot opetushenkilöstön ammatillisten osaamisen kehittämisen tärkeydestä eivät siis ole itsestään selviä asioita oppilaitoksissa.

Jotta opetus ja ohjaus säilyvät laadukkaana, tulee opetushenkilöstön, mukaan lukien opinto-ohjaajan, hyvinvoinnista pitää huolta (Väljærvi 2018, 30). Pirttiniemi ja Vehviläinen (2018, 33) mainitsevat, että ohjaustyön laatuun voi vaikuttaa se, jos opinto-ohjaaja ei viihdy työssään. Mikäli opinto-ohjaaja

kohdellaan siis työyhteisössä hyvin, voidaan jo tällä saada aikaan lisää tehoa ohjauspalveluihin, Pirttiniemi ja Vehviläinen (s. 33) jatkavat. He (s.36) korostavat, että etenkin oppilaitoksen johdon tulee osoittaa tiedostavansa opinto-ohjauksen tärkeyden, sillä se lisää opinto-ohjaajan työmotivaatiota ja oman työn tärkeäksi kokemista: Pienilläkin eleillä, kuten julkisella kiittämisellä, on jo merkitystä. Pirttiniemi ja Vehviläinen (s. 34) puhuvat myös suvaitsevaisen ilmapiirin tärkeydestä työyhteisöissä. Tällaisissa yhteisöissä oman epävarmuuden tai epätietoisuuden osoittaminen sekä avun pyytäminen on sallittua, ja sen voidaan nähdä edesauttavan työn tuloksellisuutta. Näin siis myös opinto-ohjauksessa. Opinto-ohjauksessa tämä on erityisen tärkeää jo siksi, että näin nuoret saavat esimerkin siitä, että avun tarve kannattaa ilmaista ääneen. Kun avun tarvetta ei kätketä, voi tämä ennaltaehkäistä mahdollisia tulevia ongelmia. Tämä koskee luonnollisesti myös yhteydenpitoa koulun ja kodin välillä. (Pirttiniemi ja Vehviläinen 2018, s. 34.)

Työnjohdon tulisi luoda otolliset puitteet opinto-ohjaajien työssä viihtymiselle ja työhön sitoutumiselle. Painottamalla ohjauksellisia ja vähentämällä ei-ohjauksellisia tehtäviä voidaan mahdollisesti vähentää opinto-ohjaajien loppuun palamisen riskiä (Baggerly & Osbourne 2002, 2; Kim & Lambie 2018, 289). Toinen keskeinen keino lisätä työhyvinvointia on mahdollistaa riittävä yhteistyötä opinto-ohjaajan ja työnjohdon sekä kollegoiden tai muiden vertaisten kanssa. (Baggerly & Osbourne 2006, 18; Granello & Sears 2002, 170; Kim & Lambie 2018, 289; Moyer 2011, 23–24.) Toimiva vuorovaikutus työnjohdon kanssa on tärkeää siksi, että keskustelemalla esimiehensä kanssa opinto-ohjaaja voi saada lisävarmuutta sille, että hän toimii roolissaan oikein. Esimiehelle pitäisi pystyä myös ilmaisemaan huolet kuormittumisesta tai muista haasteista työssä. (Moyer 2011, 23–24.) Tämä voi auttaa stressin hallinnassa, joka on niin ikään keskeinen työssä viihtymistä edistävä seikka (Baggerly & Osbourne 2006, 18 & Moyer 2011, 23–24). Kollegoiden vertaistuki on tärkeää siksi, että sen avulla opinto-ohjaajilla on mahdollisuus saada vertaisten näkökulmia työhönsä ja sen haasteisiin (Butler & Constantine, 2005).

Opinto-ohjaajien koulutukseen vaikuttaminen on yksi mahdollinen keino opinto-ohjaajien työstressin ennaltaehkäisyyn. Koulutuksessa tulisi panostaa enemmän siihen, että tulevat opinto-ohjaajat ymmärtävät työn realiteetteja paremmin. Alaa opiskelevien tulisi tiedostaa, että opinto-ohjaajan työlle on tyypillistä se, että oppilaitosten ilmapiiri ja työtehtävät vaihtelevat, ja opinto-ohjaajien täytyy tietoisesti korostaa ohjauksen tärkeyttä ja ydintehtäviä, jotta välttyy epäselvyyksiltä työroolissaan, tai liian suurilta työmääriltä (Granello & Sears 2002, 170; Kim & Lambie 2018, 289; Moyer 2011, 23.) Opinto-ohjaajat voivat tutkimusten mukaan hyötyä tehtäväorientoituneista selviytymistaidoista työstressin hallinnassa (Kim & Lambie 2018, 289–291). Tällöin keskitytään ongelmanratkaisuun ja pyritään suoralla toiminnalla poistamaan stressiä aiheuttavia tekijöitä (Dafna & Heiman 2005, 75). Opinto-ohjaajien koulutuksessa tulisikin avoimesti kertoa, että tuleva työympäristö voi sisältää stressille altistavia tekijöitä, sillä tehtäväorientoituneiden selviytymistaitojen kehittäminen jo koulutusvaiheessa on tärkeää (Kim & Lambie 2018, 289–291; Wilkerson 2009, 435–436). Tehtäväorientoituneiden selviytymistaitojen kehittämisen ja hyödyntämisen kannalta on kuitenkin tärkeää, että opinto-ohjaaja uskoo toiminnallaan olevan vaikutusta, ja että hän saa tukea työlleen työorganisaatioltaan (Cervoni & Delucia-Waack 2011, 456).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää toisen asteen opinto-ohjaajien kokemuksia oppivelvollisuuden pidentämisen vaikutuksista omaan työhön. Pysin tutkimuksellani tuomaan esille niin myönteiset kuin kielteiset kokemukset, joita opinto-ohjaajille on kertynyt uudistuksesta tammikuuhun 2023 mennessä. Kiinnostuksen kohteena tutkimuksessani on myös se, millä konkreettisilla tavoilla oppivelvollisuuden pidentäminen on vaikuttanut opinto-ohjaajien työhön. Etsin vastauksia muun muassa seuraaviin kysymyksiin: Onko opinto-ohjaajien työmäärä lisääntynyt? Onko opinto-ohjaajien työnkuva muuttunut? Millä tavoin opinto-ohjaajien työnkuva on muuttunut? Onko opinto-ohjaajien määrää lisätty oppivelvollisuuden pidentymisen myötä? Mitä myönteisiä ja kielteisiä kokemuksia opinto-ohjaajilla on uudistuksesta?

Tarkemmat tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia muutoksia toisen asteen opinto-ohjaajien työssä on tapahtunut oppivelvollisuuden pidentämisen myötä?
2. Millaisia kokemuksia toisen asteen opinto-ohjaajilla on oppivelvollisuuden pidentämisen vaikutuksista omaan työhön?

4.2 Tutkimusmetodi

Tutkimukseni keskittyy yksilöiden kokemuksen tutkimukseen, joten kvalitatiivinen tutkimusote oli luontainen valinta ilmiön syvällisemmän ymmärtämisen kannalta. Metodologiassa olen nojannut fenomenologiseen tutkimusperinteeseen, jossa korostuu tutkijan rooli tulkitsijana aineiston analyysissä (Tökkäri 2018, 68). Näitä tieteellisen tutkimuksen työkaluja hyödyntämällä laadin sähköisen kyselytutkimuksen. Seuraavaksi perustelen ja kuvaan tarkemmin tutkimusmetodiani.

4.2.1 Kvalitatiivinen tutkimusote

Juutin ja Puusan (2020b, 35) mukaan tieteenfilosofiset taustaoletukset ovat aina läsnä tutkimuksen jokaisessa vaiheessa, sillä tutkijan metodologiset valinnat ovat sidoksissa vahvasti tutkijan tieteenfilosofiin taustaoletuksiin. Näitä taustaoletuksia ovat ontologiset käsitykset todellisuudesta, epistemologiset käsitykset tiedon luonteesta ja rakentumisesta sekä ihmiskäsitys (s. 35). Laadullisessa, eli kvalitatiivisessa, tutkimuksessa tieto näyttää subjektiivisena ja kokemuksellisenä. Oleellista on ajatus siitä, että ihmisessä itsessä on tieto, ja ihminen onkin paras tiedonlähde. Tällainen käsitys tiedosta perustuu relativistiseen todellisuuskäsitykseen, jossa todellisuutta ymmärretään ja tulkitaan yksilön, ei ulkopuolisen havainnoijan näkökulmasta. (s. 38.)

Kun pohditaan sitä, millaisen tutkimusotteen avulla voidaan parhaiten valottaa tutkimuskohteena olevaa ilmiötä, olennaista on miettiä ainakin seuraavia asioita: Mitä ja missä tutkitaan sekä mikä on tutkijan rooli tutkimusprosessissa? Mikäli pyrkimyksenä on ymmärtää ja tulkita ihmisiin ja heidän sosiaaliseen kanssakäymiseensä liittyviä ilmiöitä luonnollisissa tilanteissa, kallistuu vaaka kvalitatiivisen tutkimuksen puolelle. Kvantitatiivisen, eli määrällisen, tutkimuksen lähtökohtana on puolestaan testata tutkimushypoteesia ja muodostaa tutkittavasta ilmiöstä yleistyksiä. Tällainen tutkimus tapahtuu usein epäluonnollisissa ympäristöissä (esimerkiksi laboratoriossa), perustuu testaamiseen ja kattaa suuria ihmisjoukkoja. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan rooli on merkittävä, sillä tutkijan on paitsi kerättävä tutkimusaineisto, myös tulkittava sitä ja muodostettava sen pohjalta merkityksiä. Määrällisessä tutkimuksessa tutkijalla on sen sijaan objektiivisempi rooli, ja lähestymistapa aineistoon on neutraalimpi ja ulkopuolisempi. (Lichtman 2014, 8–9 & 12.) Omassa tutkimuksessani huomio kohdistuu opinto-ohjaajien itsensä kirjallisesti kuvaamiin kokemuksiin ja käsityksiin, jolloin kvalitatiivinen tutkimustapa näyttää otollisena valintana kohdallani, koska siinä edellytetään tutkijalta tulkitsevaa tutkimusotetta.

4.2.2 Fenomenologia metodologiana

Mitä tulee laadullisen tutkimuksen metodologiaan, erilaisia suuntauksia on useita, vaikkakin monilla on juuret fenomenologiassa (Juuti & Puusa 2020a, 9). Fenomenologinen tutkimus poikkeaa fenomenografisesta tutkimuksesta termien samankaltaisuudesta huolimatta. Molemmat suuntaukset tukeutuvat toki laadulliseen tutkimusotteeseen, mutta siinä missä fenomenologinen tutkimus pyrkii löytämään samankaltaisuuksia yksilöiden kokemuksista, fenomenografia tutkii yksilöiden kokemusten variaatiota ja eroavaisuuksia (Kettunen & Tynjälä 2018, 2). Tutkimukseni metodologiassa nojaan fenomenologian suuntaan, sillä lähtöoletukseni tutkimustyöhön ryhtyessäni oli, että opinto-ohjaajien kokemuksissa oppivelvollisuuden pidentämisen vaikutuksista työhönsä voi esiintyä samankaltaisuutta. Uskoin siis, että erojen sijaan yhteneväisyyksien esille tuominen on merkityksellisempää, kun muodostan johtopäätöksiä tutkimustuloksista. Kiinnostukseni kohteena olevaa ilmiötä on jo jonkin verran tutkittu, vaikkakin melko vähän, joten fenomenografista metodologiaa hyödyntämällä en olisi päässyt hyödyntämään fenomenografisen tutkimuksen erityispiirrettä nimenomaan sellaisten ilmiöiden hahmottamisessa, joita ei vielä ole tutkittu (Huusko & Paloniemi 2006, 171).

Fenomenologista tutkimusta voidaan pitää eräänlaisena paikallistutkimuksena, jossa ollaan kiinnostuneita yksilön, yhteisön tai muun tutkimuksen kohteena olevan ihmisjoukon sen hetkisestä merkityksmaailmasta. (Tökkäri 2018, 68; Laine 2018, 33–34.) Mielestäni tällainen tutkimusorientaatio onnistuu kuvaamaan hyvin niitä merkityksiä, joita tutkimuskohde, eli tapauksessani opinto-ohjaajat antavat tutkittavalle ilmiölle, eli oppivelvollisuuden pidentymisen vaikutuksille opinto-ohjaajien työnkuvaan. Kokemukset sijoittuvat tiettyyn aikaan, tässä tapauksessa melko tuoreen ilmiön yhteyteen, ja se tekee niistä ainutlaatuisia. Myöhemmin toteutettu kysely, jolloin uudistus olisi jo vakiintunut kiinteäksi osaksi ohjaajien työnkuvaa, voisi tuottaa aivan toisenlaisia vastauksia. Toisaalta kouluvuodessa on tyypillisesti työn suhteen kuormittavampia ajanjaksoja, joten eittämättä kyselyn ajankohdalla on tässäkin suhteessa väliä tutkimustulosten kannalta. Myös nämä ajankohdan

ainutlaatuisuuteen liittyvät seikat painoivat vaakalaudalla, kun mietin sitä, miksi kannattaisi lähestyä tutkimusaiheeni juuri fenomenologisesta tulokulmasta.

4.2.3 Sähköinen kyselytutkimus

Tutkimukseni ei tapahtunut luonnollisessa ympäristössä, kuten laadulliselle tutkimukselle on luonteenomaista, vaan se toteutettiin sähköisenä verkkokyselynä sosiaalista alustaa apuna käyttäen. Perusteluna valinnalleni ovat menetelmän taloudellisuus ja nopeus. Näin meneteltynä tutkijalle tai tutkittavillekaan ei synny kuluja. Lisäksi menetelmä mahdollistaa aineiston keräämisen suuremmalta joukolta kuin esimerkiksi haastattelut. Toisaalta tutkimustulosten käsittely helpottuu, kun tutkijan ei tarvitse erikseen litteroida vastauksia, sillä ne ovat valmiiksi sähköisessä muodossa. Sähköisten kyselyjen lähettäminen suoraan kyselyyn vastaavalle tai sosiaalisia alustoja hyödyntäen onkin nykypäivänä yhä yleisempää. (Perkkilä & Valli 2018, s. 100.)

Vaikka laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä tutkimustapoja ovat haastattelu ja havainnointi, jotka tapahtuvat siis luonnollisissa ympäristöissä, ei kyselyjen käyttäminen ole kuitenkaan harvinaista. Mikäli tutkittavan ilmiön kannalta olisi olennaista tarkastella nimenomaan vuorovaikutuskäyttäytymistä, näyttäytyisi havainnointi otollisena aineistonkeruumenetelmänä. Näin ei kohdallani kuitenkaan ole. Jäljelle oleviksi vaihtoehdoiksi jäävät siis kohdallani haastattelut ja kyselyt. Tutkimusmenetelmän valintaan vaikuttaa se, mikä on tutkimuksen lähtöasetelma. Tutkimukseni kohdalla kysymyksessä on formaali, mutta strukturoimaton tutkimusasetelma, jolloin laadullisessa tutkimuksessa voidaan hyödyntää avointa kyselyä aineistonkeruumenetelmänä. Tällöin tutkimusaineisto teemoitetaan. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 62; Valli 2018, 98.) Käytinkin kyselyssäni avoimia kysymyksiä, jotka jättävät tutkittavalle itselle tilaa kuvata kokemuksiaan omin sanoin. Uskon, että aineistonkeruumenetelmäni tuotti ilmiön kuvaamisen kannalta merkityksellistä tutkimusaineistoa, eikä haastattelu ollut välttämätöntä. Haastattelussa menetelmänä on toki etunsa, muun muassa haastattelutilanteen joustavuus, havainnointimahdollisuus ja vastaamatta jättämisen poissulkeminen. Kyselytutkimukseen verrattuna se on

kuitenkin aikaa vievämpi ja kalliimpi menetelmä. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 62–63.)

Olennaista ennen kyselyn laatimista on selvittää kiinnostuksen kohteena olevasta ilmiöstä aiemmin tehty tutkimus, jotta vältetään päällekkäisyyksiltä. Koska oppivelvollisuus uudistus astui voimaan alle kaksi vuotta sitten (elokuussa 2021), ei ilmiötä ole ennätetty tutkia vielä kovin laajalta. Aiheeseeni läheisesti liittyvää tutkimusta on kuitenkin jo jonkin verran tehty. Kivikallio selvitti tammikuussa 2021 pro gradututkielmaansa varten yläkoulun oppilaanohjaajien ennakkokäsityksiä oppivelvollisuus uudistuksesta laadullisella kyselytutkimuksella. Kivikallion tutkimus kohdistui kuitenkin ennakkokäsityksiin, ja pääkiinnostuksen kohteena oli oppivelvollisuuden laajentumisen vaikutukset nuorten syrjäytymiseen. Oma tutkimukseni tarkentuu tutkimaan opinto-ohjaajien kokemuksia uudistuksen konkreettisista vaikutuksista heidän työhönsä, muun muassa työnkuvan muutoksiin ja mahdolliseen kuormittumisen tunteeseen. Toinen ero on tutkimuskohteessa, eli siinä, että tutkin nimenomaan toisen asteen opinto-ohjaajien kokemuksia. Myös OAJ on tutkinut aihetta alkuvuonna 2022 selvittämällä neljällä erillisellä kyselyllä opettajien ja esihenkilöiden kokemuksia oppivelvollisuuden laajentamisen käytännön kokemuksista perusopetuksessa ja toisella asteella. Kyselyt toteutettiin kuitenkin määrällisen tutkimusotteen avulla, jolloin tutkimuslähtökohdat ja -tulokset poikkeavat merkittävästi siitä, mihin itse pyrin tutkimuksellani. Lisäksi, vaikka myös opinto-ohjaajat vastasivat OAJ:n kyselyihin, heidän kokemuksensa omin sanoin kuivailtuna eivät kuuluneet osaksi tutkimuksia. Näin ollen laadullista tutkimustietoa kiinnostukseni kohteena olevasta ilmiöstä nykytilanteessa ei ole vielä julkaistu. OAJ:n (2022a ja 2022b) tutkimustuloksista oli minulle kuitenkin apua kyselylomakkeeni kysymysten muodostamisessa. Tämä siksi, että OAJ:n tutkimustulokset antoivat osviittaa siitä, millaisia kokemuksia opinto-ohjaajilla on yleisesti oppivelvollisuuden laajentumiseen liittyen. Koska OAJ on jo siis tutkimustuloksia käsittelevissä raporteissaan (2022a & 2022b) esitellyt tilastoja oppivelvollisuus uudistukseen liittyvistä yleisistä kokemuksista, en aio käyttää

tutkimuksessani lainkaan strukturoituja tai suljettuja kysymyksiä, joiden vastausten pohjalta kuvaisin toisen asteen opinto-ohjaajien kokemuksia numeerisessa muodossa. Hyödynsinkin omassa kyselyssäni yksinomaan avoimia kysymyksiä, lukuun ottamatta taustatietoihin liittyviä kysymyksiä.

Etenkin OAJ:n (2022a & 2022b) tutkimustulokset johdattivat minua perehtymään opinto-ohjaajien työssä jaksamiseen liittyvään tutkimukseen, sillä kyseisten tutkimustuloksien perusteella oli ilmeistä, että uudistukseen liitetyt kielteiset kokemukset voivat olla kytköksissä siihen. Toki tutkimustyöhön ryhtymiseen motivoineet seikat, eli toisen asteen opinto-ohjaajilta kuullut ajatukset uudistuksesta, ohjasivat minua taustatyössäni samaan suuntaan. Lähtöoletukseni oli siis näihin tutkimuslähtökohtiin peilaten, että oppivelvollisuuden laajeneminen on voinut lisätä toisen asteen opinto-ohjaajien työmäärää muun muassa oppivelvollisten valvomiseen ja seurantaan liittyvien työtehtävien sekä kasvavan ja/ tai muuttuneen tukitarpeen vuoksi. Olin myös kiinnostunut selvittämään sitä, miten nämä muutokset ovat mahdollisesti vaikuttaneet opinto-ohjaajien työssä viihtymiseen ja työhyvinvointiin. Kyselyn kysymyksiä muodostaessani koin kuitenkin tärkeäksi, etten johdattele vastaajia kysymyksillä, vaan kysymykset ovat yleisluonteisia, jolloin vastaaja itse voi kuvata kokemuksensa ilman tarkempaa aiheajasta (liite 1). Liitin kyselyn alkuun lyhyen kuvauksen (liite 1) tutkimuksen taustalla olevasta ilmiöstä, eli oppivelvollisuus uudistuksesta, joten yksittäisten kysymysten yhteyteen en kokenut enää aiheelliseksi liittää tarkentavia kysymyksiä tai määritelmiä. Kyselyn huolellinen suunnittelu on erityisen tärkeää sähköisessä kyselytutkimuksessa, sillä tutkija ei voi tarkentaa vastaajalle kysymyksiä vastaushetkellä, kuten esimerkiksi haastattelutilanteessa (Sarajärvi & Tuomi 2018, 62). Tärkeää on myös miettiä kyselylomakkeen rakennetta: Missä järjestyksessä kysymykset kannattaa esittää, ja miten pitkä kysely on sopiva? Alussa kysytään yleensä taustakysymykset, sitten seuraa helpohkot kysymykset, jonka jälkeen voidaan kysyä hieman arkaluontoisempia asioita, ja loppuun kannattaa sijoittaa taas helpompia kysymyksiä. Oma kyselyni sisälsi taustakysymysten lisäksi vain muutaman avoimen kysymyksen, joten kyselyn

rakenne oli loogista koostaa siten, että ensin kysytään taustakysymykset ja sitten avoimet kysymykset. Pidin myös kysymyksiä ja niiden määrää pohtiessani mielessäni sen seikan, että jos kysely on kovin pitkä, voi vastaajalla hiipua into jo ennen aloittamista. Mietin myös kielellistä asua. Kielen tulee olla kyselyssä selkeää ja oikeaoppista. (Valli 2018, s. 81–83.) Koska vastaajani ovat kuitenkin korkeakoulutettuja, en kokenut aiheelliseksi selkiyttää kysymysten kieltä enempää, kuten esimerkiksi lasten ja nuorten kohdalla olisi voinut olla tarpeellista. Käytin kyselyssäni testaaajia, jotka tutustuivat ensimmäiseen ja toiseen versioon kyselystäni, ja muutin kyselyäni hieman testausten perusteella. Mielestäni tämä on hyvä tapa parantaa kyselyn laatua, joka puolestaan voi johtaa parempiin tutkimustuloksiin.

4.3 Tutkimusaineisto

Aineisto koostuu lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten opinto-ohjaajien vastauksista kyselyyn, jonka aiheena oli oppivelvollisuuden laajenemiseen liittyvät kokemukset. Oppivelvollisuuden pidentyminen 18 vuoteen velvoittaa kaikkia nuoria hakeutumaan peruskoulun jälkeen toisen asteen koulutukseen (Oppivelvollisuuslaki 1214/2020). Ammatilliset oppilaitokset ja lukiot ovat näitä perusopetuksen päättäneitä nuoria vastaanottava taho. Toisen asteen opinto-ohjaajien tehtävä on ohjata oppilaitoksessa opiskelevia nuoria, etenkin opintojen keskeyttämisen riskiä silmällä pitäen. Oppivelvollisuuslain (2020) pykälän 12 mukaan opiskelijalla on oikeus saada lisää opinto-ohjausta keskeyttämisuhkatilanteessa. Koska oppivelvollisuuslaki on luonteeltaan velvoittava, asettaa se nuorelle paineita hakeutua jatko-opiskelemaan, vaikka opiskelumotivaatio ja -taidot eivät välttämättä olisikaan riittävällä tasolla. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna toisen asteen opinto-ohjaajien rooli on oppivelvollisuus uudistuksen myötä keskeinen, ja koinkin siksi aiheelliseksi keskittyä juuri heidän kokemuksiinsa.

Kyselyyni osallistui kaiken kaikkiaan 19 toisen asteen opinto-ohjaajaa. Määrä ei ole kovin suuri, mutta se vastaa ennakkoon asettamiani tavoitteita

saada noin 15–20 vastausta. Pidin tuota tavoitetta realistisena perehdyttyäni Pro gradu- tutkielmiin, jotka muistuttivat lähtöasetelmaltaan omaa tutkimustani. Sarajärven ja Tuomen (2018, 76) mukaan vastausten sopivaan määrään vaikuttaa se, mitä tutkitaan. Pyrinkö kuvailemaan vastausten avulla ilmiössä esiintyvää samankaltaisuutta vai sen erityispiirteitä? Samankaltaisuuksien tutkiminen vaatii pienemmän aineiston kuin eriävyyksien etsiminen. (s. 76.) Oletuksenani oli, että jo tuolla vastausmäärällä aineistossa alkaa esiintyä samankaltaisia teemoja, ja Sarajärven ja Tuomen (s. 75) mainitsema saturaatio, eli kylläntyminen, toteutuu aineistoni kohdalla. Näin todella tapahtui, eli vastauksissa alkoi toistua samat asiat. Siksi koen, että suurempi vastausmäärä ei olisi välttämättä tuottanut tutkimani ilmiön ymmärtämisen kannalta oleellista lisätietoa. Koska kyseessä on fenomenologinen tutkimus, oli tarkoitukseni alun perinkin tuoda esille ja tulkita kohderyhmän juuri tämänhetkisiä merkityks maailmaa (Laine 2018, 32.). Eri ajankohtana toteutettu kysely olisi voinut tuottaa tyystin erilaisen aineiston.

Kyselyyn osallistui huomattavasti enemmän (74 %) opinto-ohjaajia ammatillisista oppilaitoksista kuin lukioista. Suurin osa vastaajista työskenteli Etelä-Suomessa (53 %) ja loput työskentelivät joko Länsi- tai Itä-Suomessa tai Oulun läänissä. Suurin osa (68 %) vastaajista oli työskennellyt opinto-ohjauksen tehtävissä 11–20 vuotta. Sekä lukioissa, että ammatillisissa oppilaitoksissa tämä oli yleisin työvuosien määrä. Ammatillisissa oppilaitoksissa 79 % vastaajista kuului tähän ryhmään, lukioissa 40 % vastaajista. Kaikista vastaajista alle 2 vuotta työskennelleitä oli 5 % ja yli 20 vuotta työskennelleitä puolestaan 11 %. Muut vastaajat jakautuivat 2–5 ja 6–10 työvuoden ryhmiin. Suurimalla osalla (79 %) vastaajista oli yli 250 ohjattavaa. SOPO ry:n ja OAJ:n suositus on, että toisella asteella yhdellä opinto-ohjaajalla tulisi olla enintään 200 ohjattavaa (Pelander, 2021). 21 %:lla vastaajista, jotka olivat kaikki lukion opinto-ohjaajia, oli 200–250 ohjattavaa, mutta yhdelläkään vastaajista ei ollut alle 200 ohjattavaa. Yli 400 ohjattavaa oli peräti 26 %:lla vastaajista, ja kaikki vastaajat, joilla oli yli 350 ohjattavaa olivat töissä ammatillisissa oppilaitoksissa. Vastaajista 15 oli naisia, 2 miestä ja 2 ei halunnut ilmoittaa sukupuoltaan.

4.4 Tutkimusaineiston keruu

Laadin kyselyni sähköisesti Webropol- sovelluksella. Valitsin tämän sovelluksen siksi, että Webropolissa kaikki kysymykset ovat vastaajalle nähtävissä yhtä aikaa samalla lomakkeella. Vastaaaja voi näin vertailla aiempia vastauksiaan, jolloin kokonaisuuden hahmottaminen parantuu, ja vastauksia on helppo täydentää tai muuttaa. (Perkkilä & Valli 2018, s. 103.) Jaoin kutsun kyselyyn sosiaalisen median alustalla, tarkemmin Facebook- ryhmässä. Ryhmässä ”Opinto-ohjausta kaikille kiinnostuneille” on kokemukseni mukaan paljon kyselyn kohderyhmään kuuluvia henkilöitä. Kyselytutkimuksen yksi keskeisistä haasteita on riittävän vastaajamäärän saaminen (Valli 2018, 96). Tämän vuoksi pyrin perustelemaan kyselytutkimukseni merkityksellisyyttä kyselykutsun (liite 2) yhteydessä. Hyödynsin myös omia suhteitani jakamalla kyselyn linkkiä ohjausalaan opiskeleville, jotta he voisivat edelleen hyödyntää omaa verkostoaan, ja jakaa sitä toisen asteen oppilaitoksissa, jotka sijaitsevat eri puolilla Suomea. Facebook-alustaa ja suhteitani hyödyntämällä sain vastauksia ympäri Suomea, joka antaa tutkittavasta ilmiöstä monipuolisemman ja kattavamman kuvan, kuin esimerkiksi keskittymällä yhden kaupungin tai alueen opinto-ohjaajiin. Oppilaitosten opinto-ohjauksen käytänteissä ja resurssoinnissa on tietävästi alueellisia eroja. Kun julkaisin kyselyni ensimmäisen kerran tammikuun 2023 alussa, sain vastauksia alle puolet tavoittelemastani määrästä. Hyödyntämällä verkostojani ja muistuttamalla kyselystä uudelleen Facebook-ryhmässä tammikuun loppupuolella sain vastauksia yli puolet lisää, ja saavutin aineistolle vastausmäärän osalta asettamani tavoitteet.

4.5 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa analyysi tapahtuu aineistolähtöisesti, ja sisällönanalyysi on tähän toimiva menetelmä. Se sopii käytettäväksi kaikenlaisessa laadullisessa tutkimuksessa. Sisällönanalyysissä on tärkeää osata rajata kiinnostuksen kohde tutkimusaineistosta, sillä yhdessä tutkimuksessa ei voida tutkia mielekkäästi kovin montaa asiaa. Vastauksista nousee usein esille

ilmiöitä, joita tutkija ei ole osannut ennalta olettaa, mutta tehtäväni tutkijana on huolehtia siitä, että tutkimusongelma ja tutkimuksen aineistoanalyysi ovat linjassa keskenään. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 78.) Koska olen tutkimuksessani kiinnostunut toisen asteen opinto-ohjaajien työnkuvan mahdollisista muutoksista ja opinto-ohjaajien työhyvinvointiin liittyvistä kokemuksista oppivelvollisuus uudistukseen kontekstissa, peilaan tutkimusaineistoani siis näihin teemoihin, enkä lähde liiammin laventamaan tutkimusta muihin suuntiin.

Sisällönanalyysissa aineisto luokitellaan, teemoitetaan tai tyypitellään. Luokittelu on menetelmänä usein yksinkertaistempimpi, ja se mielletäänkin määrällisen tutkimuksen aineistoanalyysin menetelmäksi. Teemoitus voi muistuttaa luokittelua, mutta sille on ominaista painottaa sitä, mitä kustakin teemasta on sanottu. Aineisto siis ryhmitellään eri aihepiirien mukaan. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 78–79.) Koen, että aineiston luokittelu laadullisin menetelmin oli oman aineistoni kohdalla toimiva tapa analysoida tutkimusaineistoa, vaikka luokittelua suuntasivatkin tietyt teemat. Luokittelu pohjautui sisällönanalyysissä käytettävälle aineiston koodaukselle, jossa pyrin tunnistamaan ja nimeämään aineistostani löytämiäni eri aihekokonaisuuksia. Koodaus voi sisällönanalyysissä tapahtua täysin aineistolähtöisesti tai teoriaan pohjautuen, mutta usein yhdistellään näitä molempia tapoja (Kallinen & Kinnunen, ei pvm). Koen, että koodaustani ohjasi osin teoria ja osin aineisto, eli vaikka aineiston luokittelu ala-, ylä- ja pääluokkiin tapahtuikin aineistolähtöisesti, oli minulla jo valmiiksi kolme teemaa, joihin kiinnitin huomiota aineistoa lukiessani. Nämä teemat muodostuivat ilmiön teoreettisen viitekehyksen pohjalta tehtyihin ennakko-oletuksiini siitä, että oppivelvollisuuden laajeneminen on voinut lisätä opinto-ohjaajien työmäärää sekä muuttaa työnkuvaa siten, että opinto-ohjaajien työhyvinvoinnissa ja/tai työssä viihtymisessä on mahdollisesti tapahtunut muutoksia. Kyselyni (liite 1) avoimissa kysymyksissä kolme ensimmäistä kysymystä kohdentuikin kartoittamaan juuri näihin teemoihin liittyviä kokemuksia, eli kysyin millaisia muutoksia vastaajan työssä on tapahtunut, mitä haasteita työhön on tullut ja mitä myönteisiä kokemuksia vastaajalla on uudistukseen liittyen. Viimeinen avoin

kysymys oli niin sanottu "Vapaa sana"- osio, joka jätti vastaajalle tilaa kertoa muita ajatuksia uudistukseen liittyen.

Aloitin analyysin lukemalla kyselyn vastaukset huolellisesti. Tämän jälkeen aloin redusoimaan, eli pelkistämään aineistoa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 123) jaottelamalla vastauksissa esiintyviä ilmaisuja neljän teeman mukaisiin ryhmiin värikoodeja hyödyntäen. Aiheita olivat oppivelvollisuus uudistukseen liittyvät 1. muutokset työssä 2. haasteelliset kokemukset, 3. myönteiset kokemukset sekä 4. kehitysehdotukset. Kolme ensimmäistä teemaa nousi esille siis teorialähtöisesti tutkimuskysymyksiäni kautta, ja siten melko suoraan kyselyn kysymyksistä (liite 1), joten niihin liittyviä ilmauksia oli verrattain mutkatonta löytää tutkimusaineistosta. Annetut vastaukset eivät kuitenkaan olleet aina johdonmukaisesti kulloiseenkin kyselyn kysymykseen liittyviä, vaan vastaukset saattoivat polveilla siten, että kysytyyn kysymykseen vastattiinkin jonkun toisen kysymyksen kohdalla. Esimerkiksi vastaukset kysymykseen "Millaisia muutoksia työtehtävissäsi on tapahtunut oppivelvollisuuden laajenemisen myötä?" saattoivat sisältää jo vastauksen kysymykseen "Millaisia haasteita oppivelvollisuuden laajeneminen on tuonut työhösi?", tai toisinpäin. Tämän vuoksi ilmaisujen värikoodaaminen oli tarpeellista. Neljäs tarkastelemani aihealue, opinto-ohjaajien esittämät kehitysehdotukset, muodostui puhtaasti keräämäni aineiston perusteella, ja siihen liittyviä ilmaisuja löytyi jokaisen avoimen kysymyksen vastauksista. Jätin ryhmittelyn ulkopuolelle ilmaisut, jotka eivät liittyneet rajaamiini aihepiireihin. Tällainen rajaaminen on tutkimuksessa tarpeellista, jotta tutkimus ei laajene liikaa, vaan se pysyttelee kiinnostuksen kohteena olevan ilmiön tarkastelussa (Sarajärvi & Tuomi 2018, 78).

Seuraavaksi aloin tulkitsemaan aihepiireittäin ryhmiteltyjä ilmaisuja luokitellen ne ala-, ylä- ja pääluokkiin. Värikoodasin erikseen lukion ja ammatillisten oppilaitoksen opinto-ohjaajien ilmaisut, jotta voin verrata näiden kahden ryhmän kokemuksia keskenään. Lisäksi liitin jokaisen ilmaisun yhteyteen koodin (esim. OO1 = opinto-ohjaaja 1), jolloin pystyin palaamaan oikeaan vastauslomakkeeseen ja alkuperäiseen ilmaisuun tarvittaessa. Määrittelin alaluokat tulkitsemalla ilmaisujen sisältöjä etsien niistä

samankaltaisuutta, ja ryhmittelin edelleen alaluokat yläluokiksi ja lopulta pääluokiksi käsitteellistämällä alempien luokkien sisältöjä. Tätä menetelmää kutsutaan abstrahoinniksi. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 124–126.) Analyysiprosessi on kuvattu liitteessä 3.

4.6 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tieteellistä tutkimusta tehtäessä puolueettomuus on tärkeä tukipilari tutkimustyölle. Tutkimusaihetta valittaessa on pidettävä mielessä se, miksi tutkimukseen ryhdytään. Jo tutkimuskysymys itsessään voi sisältää puolueellisen näkemyksen. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 113–114.) Oman tutkimukseni kohdallani tämä voisi näkyä siten, että olisin muotoillut tutkimuskysymyksen esimerkiksi seuraavanlaisesti: ”Miten oppivelvollisuus uudistus kuormittaa toisen asteen opinto-ohjaajia?”. Kysymys pitää sisällään ajatuksen siitä, että uudistus kuormittaa opinto-ohjaajia, jolloin tämä ennako-oletus toimisi tutkimukseni johtotähtenä. Puolueettomampi kysymisen tapa on: ”Millä tavoin opinto-ohjaajat kokevat oppivelvollisuus uudistuksen vaikuttaneen työhönsä?”. Tämä kysymys antaa kyselyyn vastaaville tilaa kuvata itse vapaasti kokemuksiaan, sisälsivät ne sitten kuormittumiseen liittyviä ajatuksia tai eivät.

Kaikessa tutkimuksessa tulee noudattaa hyviä tieteellisiä käytäntöjä. Viittauksissa, menetelmien ja tutkimustulosten raportoinnissa sekä tulosten käsittelyssä täytyy siis olla tarkka, jotta ei tule toimineeksi vastoin tutkimusta ohjaavia eettisiä linjanvetoja. Kun tutkitaan ihmisiä, olennainen osa tutkimusta on myös muistaa tutkittavien ihmisoikeudet. Tietosuoja- ja tutkimuslupa-asioihin tulee siis paneutua huolella, jotta tutkimukseen suostuessaan tutkittava tietää, mihin todella suostuu ja miten tutkimustuloksia tullaan käsittelemään. Anonymiteetin suojeleminen ja luottamusperustainen osallistuminen tutkimukseen ovat ensiarvoisen tärkeitä seikkoja eettisessä tutkimustyössä. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 111 ja 116.) Koska laadin kyselyn, koskevat nämä ihmisoikeuksiin liittyvät eettiset periaatteet tutkimustani. Liitin kyselyni

yhteyteen tutkimuksestani kertovan tiedotteen sekä tietosuojailmoituksen. Suojelin tutkittavien anonymiteettia esimerkiksi siten, että minimoin henkilötietojen keräämisen kyselyssäni. Ainoat henkilötiedot, joita kysyin, olivat epäsuorat taustaa kartoittavat tunnistetiedot, kuten vastaajan sukupuoli, työkokemus vuosina, asuinalue laajemmin, työpaikan koulutusaste ja ohjattavien lukumäärä. Huomioin anonymiteetin suojelun myös siten, että kun julkaisin kyselyni Facebook-ryhmässä, suljin sen yhteydessä olevan kommentointiosion, jotta mahdollisten vastaajien henkilöllisyydet eivät näkyisi julkisesti, jos he haluaisivat kommentoida julkaisuani esimerkiksi kertomalla osallistumishalukkuudestaan. Tutkimusaineistoni oli aina salasanalla suojatussa paikassa sähköisessä muodossa, joten ulkopuolisten pääsy käsiksi siihen oli siten estetty. Lisäksi hävitän tutkimusaineiston valmistumiseni jälkeen, ja kerroin tutkimukseen osallistuville tietosuojailmoituksessa tämän tiedon.

Tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus on ensiarvoisen tärkeää, kun arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimusraportista tulisi käydä ilmi tutkimuksen kohde ja tarkoitus sekä aineiston keruu- ja analyysitavat. Tutkimuksen luotettavuuden arviointi on myös olennainen osa raporttia. Kun tutkimusaineistoa lähestytään aineistolähtöisen analyysin menetelmällä, kuten omassa tutkimuksessani, erityinen haaste piilee siinä, että tutkijan omat ennakkoluulot voivat ohjata aineiston analyysia. Fenomenologista tutkimusperinnettä noudatettaessa, johon oma tutkimuksenikin nojaa, tutkijan tulisikin kirjoittaa tutkimusraporttiin auki omat ennakkokäsitykset ja pitää ne mielessä myös analyysivaiheessa. (Laine 2018, 48–49; Sarajärvi & Tuomi 2018, 80, 121–122.) Oman tutkielmani kohdalla olen pyrkinyt menettelemään juuri näin. Olen kirjannut ja tehnyt näkyväksi analyysini vaiheet, jotta tutkimukseni puolueettomuus ja luotettavuus paranisivat.

Laadullisessa kyselytutkimuksessa on menetelmänä lähtökohtaisesti omia haasteitaan, mitkä voivat horjuttaa tutkimuksen luotettavuutta. Yksi tällainen seikka on se, että avoimiin kysymyksiin saatetaan antaa nopeita, summittaisia vastauksia (Kauppi 2015, 46). Omassa aineistossani oli jonkin verran suppeaksi määriteltäviä vastauksia, mutta toisaalta mukana oli myös laajoja vastauksia,

joten kokonaisuutena aineisto oli mielestäni riittävä. Valli (2018, 98) pohtii, että kyselyissä kysymys voidaan myös ymmärtää väärin, jolloin vastaus menee ohi aiheen. Hän (s. 98) jatkaa, että näissä tapauksissa vastaukset eivät tuota merkityksellistä tutkimusaineistoa. Pysin laatimaan omat kysymykseni siten, että vastaajan näkökulmasta katsottuna niiden monitulkintaisuudelle jäisi mahdollisimman vähän sijaa (liite 1). En koe, että aineistossani on ohi aiheen meneviä vastauksia. Myös tutkimuksen kertaluonteisuus voi vaikuttaa tutkimustuloksiin. Oman tutkimukseni kohdalla kyselyn ajankohta voi niin ikään heijastua kyselyn vastauksiin. Opinto-ohjaajan työssä on oletettavasti kiireisempiä kausia, joka voi vaikuttaa muun muassa kokemuksiin työn kuormittavuudesta. Oma kyselyni ajoittui tammikuulle, jolloin opinto-ohjaajat palaavat joululomilta.

Oman tutkimukseni kohdalla on mahdollista, jopa todennäköistä, että kyselyn vastaajiksi valikoitui erityisesti sellaisia opinto-ohjaajia, joilla on enemmän kielteisiä kuin myönteisiä kokemuksia oppivelvollisuusudistuksen vaikutuksista. Kyselyn aihe mahdollisesti puhuttelee enemmän, ja kyselyyn tulee vastattua, kun kokemuksiin liittyy voimakkaita tunnelatauksia. Toisaalta on toki mahdollista, että kyselyyn vastasivatkin sellaiset opinto-ohjaajat, joilla oli kyselyn julkaisuhetkellä riittävästi aikaa ja voimavaroja vastata kyselyyn. Näin ollen kaikista kuormittuneimmat opinto-ohjaajat ovatkin voineet jättää vastaamatta kyselyyn. Avoimen kyselyn sijaan eri puolilla Suomea työskenteleville toisen asteen oppilaitosten opinto-ohjaajille systemaattisesti lähetetty kysely olisi voinut tuottaa ilmiötä monipuolisemmin kuvaavan aineiston. Näin meneteltynä kyselyn vastaajaprosentin olisi pitänyt olla kuitenkin verrattain suuri, eli vastaamiselle olisi täytynyt olla jonkinlainen velvoite, sillä kyselyyn osallistumisen vapaaehtoisuus olisi johtanut todennäköisesti nykyisenkaltaiseen tutkimusaineistoon.

Olennaista laadullista tutkimustyötä tekevälle on muistaa tutkimuksen punainen lanka, eli mistä ilmiöstä oltiin lähtökohtaisesti kiinnostuneita, ja mikä olikaan alkuperäinen tutkimusongelma. Vaikka kyselytutkimuksessa vastauksista voi kummuta monia eri teemoja, ei niiden kaikkien käsittely saman

tutkimuksen puitteissa ole mahdollista, tai edes mielekästä (Sarajärvi & Tuomi 2018, 78.) Uskoakseni hyvän tutkimuksen, ja tutkimusraportoinnin, merkki on se, että tutkija nostaa esille ne teemat ja ilmiöt, jotka ovat kyseisessä tutkimuksessa jääneet käsittelemättä. Tällä tavoin tarjotaan reittejä jatkotutkimuksille. Kaiken kaikkiaan, tutkimuksen voidaan katsoa olevan onnistunutta, ja siis luotettavaa, jos tutkimuksen valmistuttua kiinnostuksen kohteena olevaa ilmiötä ymmärretään jäsentyneemmin ja monipuolisemmin. (mm. Laine 2018, 48–49; Sarajärvi & Tuomi 2018, 80, 121–122.)

Koko suomalainen koulutusjärjestelmä on ollut erilaisten muutosten kourissa viime vuosina. Toiseen asteen oppilaitoksiin ovat vaikuttaneet muun muassa uudistettu lukiolaki (2018) ja ammatillisten oppilaitosten reformi. Myös korona- pandemia on eittämättä vaikuttanut monin ennalta arvaamattomin tavoin niin opetuksen järjestäjiin kuin opiskelijoihin. Oppivelvollisuus uudistus tapahtui näiden muutosten lomassa. Tällä seikalla voi olla jonkinlaisia vaikutusta tutkimustulosten luotettavuuteen. Voi nimittäin olla, että kyselyssäni opinto-ohjaajilla oli jonkinlaisia haasteita eritellä näistä päällekkäin ajoittuvista muutoksista johtuvia seurauksia. Etenkin nuorten hyvinvointiin liittyviä kokemuksia voi olla haastavaa kohdentaa tiettyyn uudistukseen liittyväksi. Koin kuitenkin aiheelliseksi keskittyä selvittämään kyselyssäni juuri oppivelvollisuuden laajenemiseen liittyviä kokemuksia, jotta sain rajattua tutkimukseni tämän ilmiön ympärille. En halunnut, että tutkimusaiheeni laajenisi käsittelemään kokemuksia, jotka liittyvät kaikkiin lähivuosina toista astetta koskeneisiin uudistuksiin, tai opinto-ohjaajien työhyvinvointia yleisluonteisesti. Mielestäni on tärkeää nostaa tarkasteluun koulujärjestelmää koskevien uudistusten välittömiä seurauksia keskittymällä pienen ryhmän omin sanoin kuvaamiin kokemuksiin. OAJ (2022a & 2022b) on tehnyt tutkimuksessaan ilmiöön liittyvää kokemusten tarkastelua jo yleisellä tasolla, ja näistä tuloksista kävi niin ikään ilmi, että uudistus on vaikuttanut opinto-ohjaajien työmäärään, eikä uudistukseen ole suhtaudutta yleisesti kovin myönteisesti toisen asteen opetushenkilöstön taholta. Uskon siis, että ilmiötä pystyy tutkimaan ja hahmottamaan verrattain luotettavasti valitsemastani rajauksesta huolimatta.

Toisaalta, vaikka opinto-ohjaajien kokemukset voivat tässä tutkimuksessa liittyä osin muihin koulutusjärjestelmässä tapahtuneisiin muutoksiin, kokemusten julki tuominen on yhtä lailla tärkeää, ja voi auttaa hahmottamaan toisen anteen koulutusjärjestelmän nykytilaa juuri opinto-ohjaajien näkökulmasta.

5 TULOKSET

Tutkimuksen aineistosta hahmottui neljä teemaa, ja kuhunkin teemaan liittyvät ilmaukset ryhmittäytyivät pääluokkiin, joita oli kolmesta viiteen. Teemoja olivat toisen asteen opinto-ohjaajien kokemukset oppivelvollisuuden laajenemiseen liittyvistä työn 1) muutoksista, 2) haasteista, 3) hyvistä puolista sekä 4) opinto-ohjaajien kehitysehdotukset oppivelvollisuuden laajenemiseen liittyen. Kuvaan seuraavaksi näiden teemojen sisältöjä tarkemmin sekä tekemiäni havaintoja ja tulkintoja niihin liittyen. Kyselyyn vastanneiden opinto-ohjaajien sitaattien yhteydessä käytän koodeja "OO-LU" lukion ja "OO-AM" ammatillisten koulutuksen opinto-ohjaajan kohdalla.

5.1 Opinto-ohjaajien kokemuksia oppivelvollisuuden laajenemiseen liittyvistä työn muutoksista

Toisen asteen opinto-ohjaajien kokemukset liittyen muutokseen omassa työssä jakautuivat vastausten perusteella neljään pääluokkaan, jotka ovat muutokset liittyen 1) ei-ohjauksellisiin tehtäviin, 2) verkostotyöhön, 3) ohjaukseen ja 4) asiantuntijuuteen. Luonnollisesti opinto-ohjaajien havaitsemat muutokset työssä ja muutokseen liitetyt kokemukset kulkivat monissa vastauksissa käsi kädessä. Koen kuitenkin aiheelliseksi käsitellä työn muutokset ja muutokseen liittyvät kokemukset erillisinä teemoina, sillä tämä helpottaa mielestäni hahmottamaan sitä, miten oppivelvollisuus uudistuksen vaikutukset näyttäytyvät opinto-ohjaajien työssä tehtävätasolla.

Kyselyn vastausten perusteella todetaan, että opinto-ohjaajat kokivat etenkin ei-ohjauksellisten tehtävien määrän kasvaneen uudistuksen myötä. Yli puolet (11) vastaajista ilmaisivat vastauksissaan tähän teemaan liittyviä kokemuksia. Sekä ammatillisten oppilaitosten, että lukioiden opinto-ohjaajat mainitsivat oppivelvollisuus uudistukseen liittyvien, ei-ohjauksellisten tehtävien lisääntymisen. Ei-ohjauksellisia tehtäviä olivat pääasiassa oppivelvollisten

Taulukko 1. Toisen asteen opinto-ohjaajien kokemuksia työn muutoksista oppivelvollisuuden laajenemisen seurauksena.

Ei- ohjauksellisiin tehtäviin liittyvät muutokset	Verkostotyöhön liittyvät muutokset	Ohjaukseen liittyvät muutokset	Asiantuntijuuteen liittyvät muutokset
Lisääntynyt opiskelijoiden valvontatyö	Enemmän yhteistyötä oppilaitoksen ulkopuolisen verkoston kanssa	Ohjaustarpeen kasvu	Työtapojen kehittämiseen liittyviä tehtäviä
Lisääntynyt opiskelijoiden seurantatyö	Enemmän yhteistyötä opiskeluhuollon kanssa	Muutokset ohjaustarpeissa	Tiedonhaukkuvia tehtäviä
	Enemmän yhteistyötä opettajien kanssa		
	Enemmän yhteistyötä huoltajien kanssa		

valvontaan ja seurantaan liittyvät työt. Yksi ammatillisen oppilaitoksen opinto-ohjaajista mainitsi lisäksi markkinointityön määrän lisääntyneen oppivelvollisuus uudistuksen jälkeen. Myös opintojen maksuttomuuteen liittyvä seurantatyö, joka koski lukioiden ylioppilaskirjoituksia, mainittiin yhdessä vastauksessa. Etenkin erilaisten kirjausten määrän ja byrokratian koettiin lisääntyneen. Uudistuksesta johtuvaan opintojen seurantaan ja byrokratiaan liittyviä kokemuksia kuvattiin vastauksissa esimerkiksi näin:

- - oppivelvollisuuden määräaikainen keskeyttäminen sekä siihen liittyvät toimenpiteet + seuranta Valpas-järjestelmässä ”kipataan” opolle. OO-AM
- - lisääntynyt tiedonsiirto, byrokratia (oppivelvollinen ei voi erota itse ilman opiskelupaikkaa, vaan hänet katsotaan eronneeksi). OO-AM
- - Opintojen seurannan tarkentaminen on tuonut lisää vastuuta myös opolle. Poissaolojen seuranta on tehtävä enemmän. OO-LU

Myös verkostotyön määrän koettiin kasvaneen oppivelvollisuuden laajenemisen seurauksena. Kasvua nähtiin oppilaitosten ulkopuolisten verkostojen, opiskeluhuollon, opettajien ja huoltajien välisessä yhteistyön määrässä. Yli puolet (10) vastaajista ilmoitti verkostotyön lisääntyneen. Vastauksissa kuvattiin verkostotyön muutoksia esimerkiksi seuraavanlaisesti:

- - enemmän jatko-ohjausta muualle, enemmän yhteistyötä kuntien etsivien nuorisotyöntekijöiden ja viranomaisten kanssa. Erittäin paljon yhteistyötä tuvan kanssa. OO-AM

-- opiskelun tukeen ja opiskeluhuoltoon liittyvät yhteistyötapaamiset... on selvästi lisääntynyt. OO-AM

Enemmän kasvatuksellisia tehtäviä kuten huoltajapalavereita -- OO-AM

Osa (7) opinto-ohjaajista koki, että ohjaustyö on muuttunut uudistuksen seurauksena. Opinto-ohjaajat kertoivat, että ohjauksen tarve on kasvanut ja sen luonne on hieman muuttunut. Etenkin lukioiden opinto-ohjaajat mainitsivat ohjaustyön muuttuneen, mutta myös ammatillisen oppilaitosten opinto-ohjaajien vastauksissa oli samankaltaisia kokemuksia. Opinto-ohjaajat kokivat, että uudistuksen jälkeen opintojen henkilökohtaiseen suunnitteluun on käytettävä ohjauksessa enemmän aikaa, ohjauksellista tukea tarvitsee useampi, jälkiohjausta on enemmän, oppimisen haasteita ilmenee enemmän, ohjattavat opiskelijat käyttäytyvät haastavammin ja opiskelijoiden opintoihin kiinnittymiseen tulisi panostaa enemmän. Ohjaustyön muutoksiin liittyviä kokemuksia kuvattiin esimerkiksi tähän tapaan:

Enemmän pitää miettiä opiskelijoiden opintosuunnitelmia, ettei kalliita keskeytyksiä tulisi opintojaksoilla. OO-LU

Erilaisten koulutuspolkujen ja vaihtoehtojen kartoittamista enemmän, joustavien opiskelupolkujen suunnitteleminen oppivelvollisille. OO-AM

-- työ on muuttunut enemmän opiskeluhuollollisesti painottuneeksi eli oppimisen haasteet korostuvat enemmän. OO-LU

Enemmän -- opiskelijoiden keskinäisten kahnausten selvittelyä. OO-AM

Myös omassa asiantuntijaroolissa koettiin tapahtuneen muutoksia. Kaksi vastaajista kertoi, että uudistuksen myötä heillä on ollut tarve kehittää oppilaitoksen toimintatapoja ja tehdä enemmän tiedonhakuun liittyvää työtä:

-- olen kehittänyt toimintatapoja ja lomakkeiston oppivelvollisille liittyen opintojen keskeyttämissiin, eroamiseen jne. OO-AM

Tiedonhakeminen on omassa työssäni lisääntynyt. OO-AM

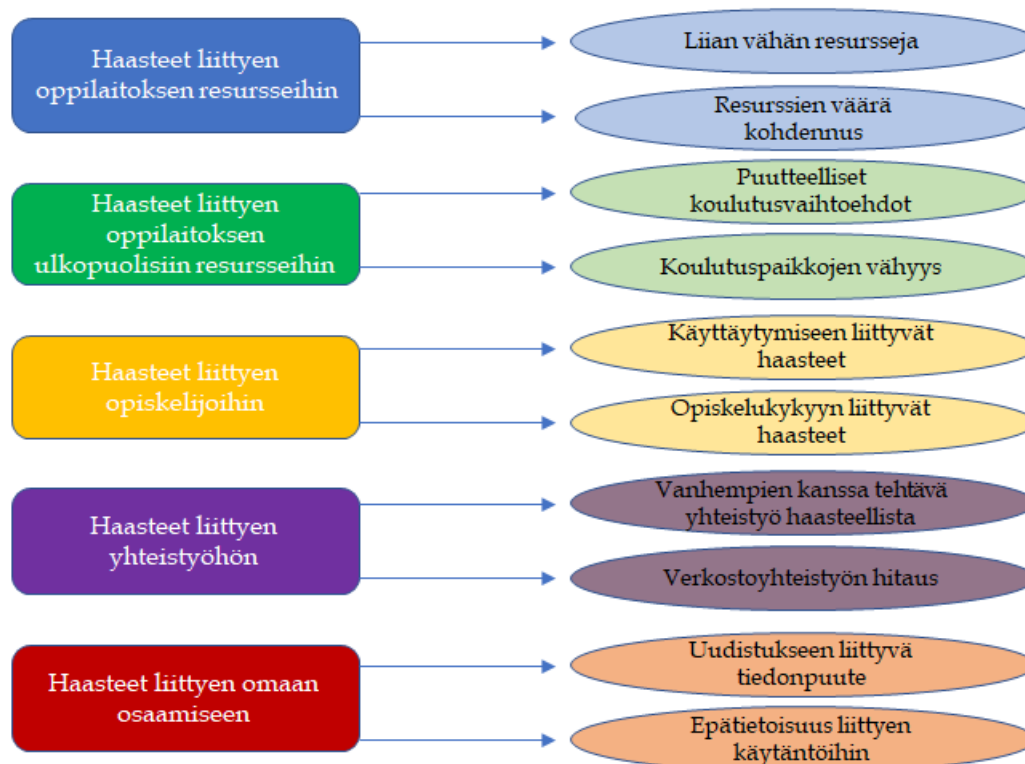
Aineison perusteella näyttäisi siltä, että lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa opinto-ohjaajilla on yhteneviä kokemuksia oppivelvollisuuden laajenemiseen liittyvistä muutoksista työssään. Tiivistyksenä muutoksia käsittelevien kokemusten osalta mainittakoon, että oppivelvollisuuden

laajenemisen seurauksena opinto-ohjaajien työajasta näyttäisi nyt kuluvan enemmän aikaa etenkin ei-ohjauksellisiin työtehtäviin ja verkostotyöhön.

5.2 Opinto-ohjaajien kokemuksia oppivelvollisuuden laajenemisen liittyvistä haasteista

Opinto-ohjaajien kokemukset uudistukseen liittyvistä haasteista painottuivat tutkimusaineistossa, sillä tähän teemaan liittyviä ilmauksia oli vastauksissa eniten. Nämä kokemukset jakoutuivat viiteen eri pääluokkaan, joita olivat haasteet liittyen: 1) oppilaitoksen resursseihin, 2) oppilaitoksen ulkopuolisiin resursseihin, 3) opiskelijoihin, 4) yhteistyöhön ja 5) omaan osaamiseen.

Kaavio 1. Toisen asteen opinto-ohjaajien kokemuksia oppivelvollisuuden laajenemiseen liittyvistä haasteista.



Haasteista, jotka liittyivät oppivelvollisten opiskelijoiden vointiin, opiskelukykyyhin sekä käyttäytymiseen oli määrällisesti eniten mainintoja aineistossa. Opinto-ohjaajista 13, sekä lukion että ammatillisen oppilaitoksen, ilmaisi vastauksissaan tähän teemaan liittyviä kokemuksia. Opinto-ohjaajat

olivat huolissaan oppivelvollisten opiskelijoiden hyvinvoinnista, johon liittyi myös tuntemuksia omasta ja oppilaitoksen tuen riittämättömyydestä. Etenkin sairaiden, vammaisten, tai muutoin rajalliset opiskelukyvyt omaavien oppivelvollisten nuorten tuki- ja ohjaustarpeet koettiin haasteellisiksi niin opinto-ohjaajan työn kannalta, kuin myös koko oppilaitoksen näkökulmasta. Oppivelvollisten nuorten opiskelukykyyntä liittyviä haasteellisia kokemuksia kuvattiin esimerkiksi tällä tavoin:

- - ja usein pulmat oppivelvollisella ovat niin pitkään jatkuneita, että tuntuu koulun keinot loppuvan kesken. Huoli on jatkuva! OO-AM

Opiskelijat voivat selkeästi aiempaa huonommin. OO-LU

OKM ei ymmärrä vaikeimmin vammaisten nuorten etuja, vaan katsoo kapeasti asiaa tasa-arvon näkökulmasta. Ryhmämuotoinen oppilaitoksessa tapahtuva opiskelu ei kaikille terveydellisistä syistä sovi ja se viesti ei vain sinne uppoa. OO-AM

Kaksi vastaajista mainitsi kuormittumisen tunteesta työssään, joka liittyi useampaan eri tekijään, mutta ennen kaikkea työmäärään sekä opiskelijoiden tukitarpeiden kasvuun ja oppilaitoksen kykenemättömyyteen vastata niihin. Toinen näistä opinto-ohjaajista suunnittelikin alan vaihtoa, ja kuvasi kuormittumiseen liittyviä kokemuksiaan näin:

Oppivelvollisuusudistuksen myötä kuormitus lukiossa on kasvanut (työntekijän, mutta varmaan myös opiskelijan) ja olen alkanut tehdä toisia opintoja työn ohella, tavoitteena siirtyä pois koulumaailmasta. Tämä saa minut hieman surulliseksi, sillä opon työ on kuitenkin parasta mitä tiedän. Sitä ei vaan jaksakaan enää eläkkeelle asti. OO-LU

Opiskelijoiden opiskelumotivaation koettiin heikenneen oppivelvollisuusudistuksen myötä, sillä pakotetta pidettiin huonona lähtökohtana toisen asteen opintojen suorittamiselle. Jotkut opinto-ohjaajista kokivat myös, että opiskelijoiden käyttäytyminen oli muuttunut huonompaan suuntaan oppivelvollisuuden laajenemisen jälkeen. Vastauksissa ilmaistiin opiskelumotivaatioon liittyviä haasteita esimerkiksi seuraavanlaisesti:

Opiskelijat käyttäytyvät huonommin, ovat negatiivisempia opintojensa suhteen, kun asenne on erilainen. OO-AM

En edelleenkään kannata sitä. Pakko on huono motivaattori. Syrjäytymisuhassa olevat olisi voitu ohjata tehokkaammin jotenkin muutoin. OO-LU

Liki puolet (9) vastaajista kuvaili oppilaitoksen resurssien puutteellisuuteen liittyviä, haasteellisia kokemuksia. Pääosa tähän liittyvistä ilmaisuista yhdistettiin resurssien riittämättömyyteen juuri ohjaustyössä. Resurssien väärä kohdennus tuli ilmi kahden opinto-ohjaajan vastauksista. Niin lukioiden kuin ammatillisten oppilaitoksen opinto-ohjaajat kokivat, että uudistuksen seurauksena tukea tarvitsevia on määrällisesti enemmän ja yksilöllistä tukea tarvitaan enemmän. Jotkut kyselyn vastaajista kertoivat resurssien puutteen johtaneen siihen, että ohjauspalveluita joudutaan priorisoimaan siten, että osa opiskelijoista ei saa riittävästi ohjausta. Puutteita ohjaus- ja tukipalveluiden resursseissa kuvattiin esimerkiksi näin:

Koulussamme palkataan kaikenmaailman ohjaajia eri nimikkeillä sen sijaan että ois palkattu lisää opoja, erkkoja ja kuraattoreita sekä opettajia. Tällainen tätiarmeija tuntuu toivottomalta opiskelijan näkökulmasta. OO-AM

Opiskelijoita on resurssien näkökulmasta jo alettu lajitella oppivelvollisiin, ja muihin ja ne muut tупpaavat jäämään vaille priorisointia, vaikka nuoria ovat edelleen ja yhtä pihalla kuin oppivelvollisetkin. OO-AM

- - opinto-ohjauksen resursoinnissa ei ole huomioitu ammatillisella toisella asteella oppivelvollisuuden laajenemista millään tavoin. Aika ei riitä lainkaan ennaltaehkäisevään ohjaukselliseen työhön. OO-AM

- - pysyvät lisäresurssit eivät kasvaneet samassa suhteessa haasteiden kanssa. OO-AM

Oppilaitoksen ulkopuolisissa resursseissa koettiin olevan myös puutteita. Osa (7) opinto-ohjaajista kertoi, että omalla paikkakunnalla ei välttämättä ole nuorelle sopivaa koulutusvaihtoehtoa tai opiskelumuotoa. Lisäksi vastauksissa mainittiin haasteeksi TUVA- koulutuspaikkojen ja ammatillisten oppilaitosten jatkuvan haun paikkojen riittämättömyys. Ulkopuolisiin resursseihin liittyvät ilmaiset olivat esimerkiksi seuraavanlaisia:

Kun opiskelu ei ole lähtenyt etenemään vaihtoehtojen löytäminen on haastavaa. Oppilaitoksen omat vaihtoehdot ei aina riitä ja ulkopuolinen verkosto, missä oppivelvollisen opinnollistaminen toteutuu, on suppea. OO-AM

Opiskelukyvyyttömille ei ole paikkoja. TUVAt täynnä. OO-AM

Ammatillisen paikat täynnä, joten koulun vaihtaminen kesken vuoden ei enää onnistu lukiosta ammatilliseen; jatkuvaan hakuun ei jää paikkoja. OO-LU

Jotkut (5) opinto-ohjaajista kokivat, että oppivelvollisuus uudistukseen liittyvässä yhteistyössä on ollut haasteita. Esimerkiksi verkostoyhteistyön hitaus mainittiin haasteeksi. Lisäksi vanhempien koettiin olleen välillä yhteistyöhaluttomia:

Oppilaitoksesta eroaminen ei enää noin vain onnistu terveydellisiin syihin vedoten, vaan huoltajan pitää hakea keskeytystä. Välillä tässä on ongelmia: opiskelijan oma terveydenhuolto suosittaa eroa/keskeytystä, jotta voisi keskittyä kuntoutukseen, mutta kodin kanssa asiointi ei onnistu. OO-AM

Yhteistyö huoltajien kanssa on tiivistynyt, mutta kahnauksilta ei ole vältytty. OO-AM

Yksi vastaajista ilmoitti, ettei ole saanut omassa työyhteisössään riittävästi tukea oppivelvollisuus uudistukseen liittyviin uusiin tehtäviin:

Lastensuojeluilmoituksia joutuu tekemään aiempaa enemmän ja oppilaitoksen sisältä ei saa kaipaamaansa tukea ko. prosessiin. OO-AM

Haasteista liittyen puutteisiin omassa osaamisessa mainitsi neljä vastaajista. Nämä opinto-ohjaajat kertoivat, etteivät tunne lain asettamia velvoitteita tarpeeksi hyvin ja, että lakiin liittyvät käytänteet ovat heille epäselviä. Omaan osaamiseen liittyviä puutteita kuvattiin vastauksissa esimerkiksi seuraavanlaisesti:

Finlexiä saa vähän väliä olla lukemassa ja tulkitsemassa, koska tuntuu, että oppilaitoksen johto ei ole asiaan perehtynyt ja huolestuttaa, tuleeko kaikki tehtyä oikein. OO-AM

- - oppivelvollisuus runnottiin hallituksen päätöksellä läpi ja kentän käytänteitä ei ehditty miettiä. "Lennossa" miettiminen on usein melko pientä ja päätöksentekoa ohjaa pragmatismi. OO-LU

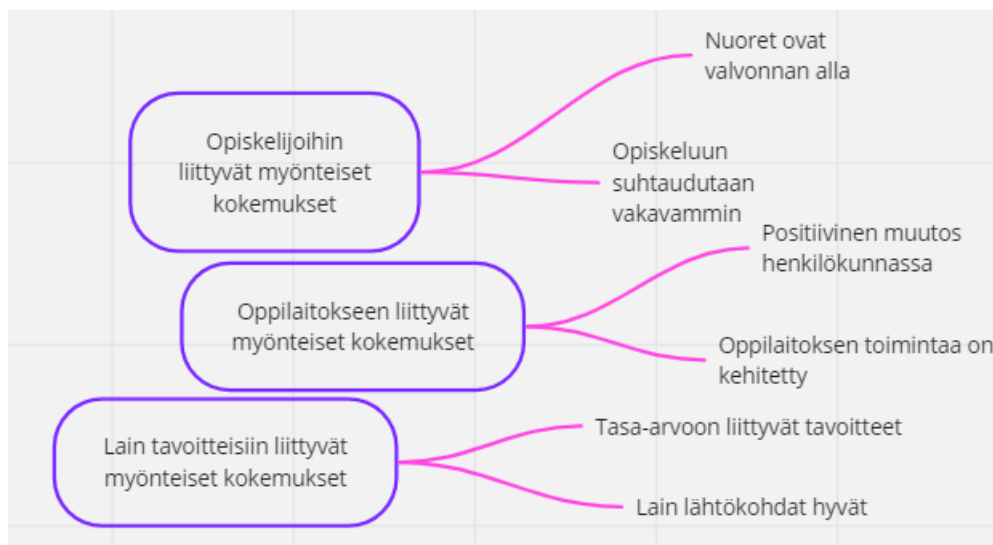
Aineiston perusteella todetaan yhteenvetona, että sekä lukioissa että ammatillisissa oppilaitoksissa opinto-ohjaajilla on yhteneviä kokemuksia oppivelvollisuuden laajenemiseen liittyvistä haasteista. Kyselyyn vastanneet opinto-ohjaajat kuvasivat vastauksissaan kokemuksia siitä, miten oppivelvollisuus uudistuksen seurauksena oppivelvollisissa nuorissa on nyt niitä, jotka eivät ole koulukuntoisia, ja joita oppilaitos ei voi tukea tarpeeksi. Lisäksi oppilaitoksen resurssien koettiin olevan tavoitteiden mukaiseen ohjaustyöhön riittämättömät. Toisaalta myös oppilaitoksen ulkopuolisten

resurssien puutteellisuus ja vaihtoehtojen vähyys koettiin vastausten perusteella haasteelliseksi.

5.3 Opinto-ohjaajien kokemuksia oppivelvollisuuden laajenemiseen liittyvistä hyvistä puolista

Aineistossa oli verrattain vähän ilmaisuja oppivelvollisuuden laajenemiseen liittyvistä hyvistä puolista. Tämä siitäkin huolimatta, että yksi kyselyn kysymyksistä (liite 1) keskittyi nimenomaan hyvien puolien kartoittamiseen. Positiiviset kokemukset jakautuivat kolmeen pääluokkaan, joita olivat 1) opiskelijoihin, 2) oppilaitokseen ja 3) lain tavoitteisiin liittyvät kokemukset.

Kaavio 2. Toisen asteen opinto-ohjaajien myönteiset kokemukset oppivelvollisuuden laajenemiseen liittyen.



Yli puolet (10) vastaajista, jotka ilmaisivat myönteisiä kokemuksia kokivat, että uudistetun oppivelvollisuuslain taustalla on hyvä tarkoitus. Oppivelvollisuuden laajenemisen koettiin olevan lähtökohtaisesti ainakin joidenkin kohdalla toimiva ratkaisu. Myönteiseksi koettiin myös lain tasa-arvoon liittyvä tavoite, joka näkyy oppimateriaalien maksuttomuutena. Lain tavoitteisiin liittyvät ilmaisut olivat esimerkiksi tällaisia:

Ns terveille yksilöille hyvä ratkaisu. OO-AM

Taustalla on hyvä ajatus siitä, että koulutus tavoittaa kaikki ja kuuluu kaikille. OO-AM

Materiaalien maksuttomuus on positiivista ja mahdollistaa vähävaraisemmillekin kaikki opinnot. OO-AM

Opiskelijoihin liitettyjä myönteisiä kokemuksia ilmaisivat yksinomaan ammatillisten oppilaitosten opinto-ohjaajat. Näitä ilmaisuja oli vastauksissa 10. Vastajat kokivat hyväksi puoleksi oppivelvollisuus uudistuksessa sen, että oppivelvolliset nuoret ovat nyt valvonnan alla ja turvallisessa ympäristössä, eikä kukaan katoa peruskoulun jälkeen koulutuksen ja palvelujen piiristä. Oppivelvollisuuslain nuorta ja oppilaitosta velvoittava luonne koettiin myös joidenkin nuorten kohdalla hyväksi keinoksi saada heidät ja vanhempansa sitoutumaan nuoren opiskeluun. Myönteisiä kokemuksia opiskelijoihin liittyen kuvattiin esimerkiksi tähän tapaan:

Opiskelijat eivät vain katoa. Ovat jonkun "käsissä". OO-AM

Poissaoloihin on puututtava nopeammin, joka ehkä joissain tapauksissa auttaa nuorta käymään koulua. OO-AM

Opiskelijat ja huoltajat suhtautuvat vakavammin koulunkäyntiin, kun vetoaa lakiin ja mahdollisiin sakkoihin. OO-AM

Oppilaitokseen tai oppilaitoksen henkilökuntaan liittyviä myönteisiä kokemuksia ilmaisi kolme vastaajista. Vastauksista käy ilmi, että uudistuksen myötä oppilaitokset ovat kehittäneet koulutusta, uusia toimintatapoja ja keinoja tukea opiskelijaa:

Oppilaitoksen henkilökunta on suhtautunut hyvin uuteen lakiin ja ovat ottaneet uusia toimintatapoja käyttöön. OO-AM

Koulun on ollut pakko alkaa miettiä sisäisiä siirtoja ja lisätukea opinnoissa. OO-AM

Vastaukset osoittavat, että kyselyyn osallistuneilla opinto-ohjaajilla on oppivelvollisuuden laajenemiseen liittyen vähemmän myönteisiä kokemuksia kuin kielteisiä tai haasteellisia kokemuksia. Aineistossani tämä pätee sekä lukioihin että ammatillisiin oppilaitoksiin. Erona lukioden ja ammatillisten oppilaitosten opinto-ohjaajien myönteisissä kokemuksissa on kuitenkin se, että

lukioiden opinto-ohjaajat eivät ilmaisseet lainkaan myönteisiä kokemuksia, jotka liittyvät jollain tavalla oppivelvollisiin nuoriin.

5.4 Opinto-ohjaajien kehitysehdotuksia oppivelvollisuuden laajenemiseen liittyen

Opinto-ohjaajilta ei kysytty kyselyssä suoraan kehitysehdotuksia liittyen oppivelvollisuuden laajenemiseen. Tästä huolimatta useissa vastauksissa oli nähtävissä tähän teemaan liittyviä ilmaisuja. Ilmaisuja oli niin lukioiden kuin ammatillisten oppilaitosten opinto-ohjaajien vastauksissa. Ilmaisut jakautuivat kolmeen pääluokkaan, joita ovat: 1) Oppilaitosten resursseja tulee lisätä, 2) Koulutusjärjestelmän tukimuotoja pitäisi kehittää ja 3) Toisen asteen tutkinnolle pitäisi olla muita vaihtoehtoja.

Kaavio 3. Toisen asteen opinto-ohjaajien kehitysehdotuksia oppivelvollisuuden laajenemiseen liittyen.



Oppilaitosten resursseihin kohdistuvia kehitysehdotuksia ilmaistiin viidessä eri vastauksessa, joista yksi tuli lukion opinto-ohjaajalta ja kolme ammatillisten oppilaitosten opinto-ohjaajilta. Näissä ehdotuksissa opinto-ohjaajat ilmaisivat tarpeen lisärahoitukselle, henkilökunnan määrän lisäämiselle, ja tuki- ja erityisopetuksen määrän lisäämiselle sekä pysyville ohjauksen

resursseille. Kehitysehdotuksia oppilaitoksen resursseihin liittyen ilmaistiin esimerkiksi tällä tavalla:

Tukiopetusta ja erityisopettajan palveluja pitäisi vaan olla saatavilla huomattavasti enemmän, jotta nuoret menestyisivät opinnoissaan. OO-AM

- - käytännössä kouluihin tarvitaan lisää väkeä täyttämään lain velvoitteita. Tarvitaan lisää aikuisia oppivelvollisten rinnalla kulkemaan ja tukemaan ja ohjaamaan kohti tutkintotavoitetta. OO-AM

Toinen esiin nousseista kehityksen teemoista, jossa toisen asteen tutkinnon suorittamiselle haluttiin muita vaihtoehtoja, oli nähtävissä neljässä eri vastauksessa. Näiden ammatillisten oppilaitosten opinto-ohjaajien mielestä työpaja- toimintaa pitäisi kehittää, perusopetusta täytyisi olla tarjolla nuorten perusopetuksessa täysikäisyyteen asti ja TUVA- koulutuksen paikkoja tulisi lisätä sekä koulutuksen sisältöä kehittää. Vaihtoehtoihin liittyviä kehitysehdotuksia kuvattiin esimerkiksi tähän tapaan:

Tuvan rinnalle voisi kehittää tai laajentaa Tuvaa välivuosi-idealla niin, että se olisi pakollinen vaihtoehto nuorelle, joka ei ole päässyt haluamaansa koulutukseen ja joka ei innostu muista tarjotuista tai olevista vaihtoehdoista. OO-AM

Osalle peruskoulu aiheuttaa koulukammosa ja osallisuutta tukisi, että voisi esim. työpajassa tms. työstää asiaa, mutta oppivelvollisuus estää sen. OO-AM

Koulutusjärjestelmän tukimuotojen kehittämiseen liittyviä ilmaisuja oli neljällä vastaajalla, joista kolme oli lukioden opinto-ohjaajilla. Vastaajat kokivat, että tukemiseen liittyviä toimintamalleja tulee toisen asteen oppilaitoksissa kehittää, jotta opiskelu on mahdollista niillekin, joille se osoittautuu haasteelliseksi. Tärkeäksi koettiin myös se, että ne, joille toisen asteen tutkinnon suorittaminen normaalissa oppilaitosympäristössä ei ole mahdollista, ohjataan suoraan tuetun oppimisen tai kuntoutuksen piiriin. Resurssien kohdentaminen ennalta ehkäisevään toimintaan varhaiskasvatukseen, perusopetukseen sekä koulujen sosiaali- ja nuorisotyöhön määriteltiin niin ikään koulutusjärjestelmän kehityskohteiksi. Kehitysehdotukset koulutusjärjestelmän tukitoimiin liittyen olivat esimerkiksi seuraavanlaisia:

Paremmiin opiskelijan kokonaisvaltaista kuntoutusta tukisi, jos voisi siirtyä jo peruskoulun jälkeen itselle tarpeeksi tuettuun ja turvalliseen ympäristöön ilman ylimääräistä lenkkiä oppilaitoksen kautta - - Esim. syvästi autistinen nuori - - OO-AM

Järkevämpää olisi kohdistaa vähät resurssit peruskouluun ja varhaiskasvatukseen ja luoda siellä parempi pohja tulevalle. OO-LU

Yksi kyselyyn vastanneista ammatillisen oppilaitoksen opinto-ohjaajista koki, että verkostotyötä pitäisi kehittää siten, että yhteys eri toimijoiden välillä paranee tai mahdollistuu:

Joustavat oppimisympäristöt, riittävä opiskeluhyväksyntä ja ohjaus sekä verkostoyhteistyö ovat ensiarvoisen tärkeitä! Lisää yhteistä keskustelua ja tiedonjakoa eri toimijoiden kesken. OO-AM

Yleiskatsauksena oppivelvollisuus uudistukseen liittyvistä kehittämisen tarpeista ilmaisuista tuodaan esille, että kyselyyn vastanneet toisen asteen opinto-ohjaajat kokevat aiheelliseksi tehdä muutoksia oppivelvollisuus uudistukseen. Opinto-ohjaajat ehdottivat kyselyn vastauksissa, että oppilaitosten resursseja tulee lisätä, koulutusjärjestelmän tukimuotoja täytyy kehittää sekä monipuolistaa, ja lisäksi tulisi olla vaihtoehtoja toisen asteen tutkinnon suorittamiselle. Toiseen asteen tutkinnolle vaihtoehtoja kaipaavat nimenomaan ammatillisten oppilaitosten opinto-ohjaajat, kun taas lukioiden opinto-ohjaajat peräänkuuluttivat ennen kaikkea koulutusjärjestelmän tukimuotojen kehittämistä.

6 YHTEENVETO JA POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää millä tavoin toisen asteen opinto-ohjaajat kokevat oppivelvollisuuslaissa 1214/2020 määritellyn oppivelvollisuuden pidentämisen vaikuttaneen omaan työhönsä. OAJ:n (2022a ja 2022b) vuosi sitten toteuttamasta tutkimuksista käy ilmi, että oppivelvollisuus uudistukseen on suhtauduttu ristiriitaisesti toisen asteen opetushenkilöstön taholla. Julkisessa keskustelussa (esim. Pelander 2021) on niin ikään esitetty kritiikkiä uudistusta kohtaan, ja jo lain valmisteluvaiheessa eri tahot nostivat esille uudistukseen liittyviä epäkohtia (Ahonen 2021, 31–34). Enemmistö OAJ:n (2022a & 2022b) kyselyn vastaajista, mukaan lukien opinto-ohjaajat, ei pitänyt oppivelvollisuuden pidentämistä tervetulleena uudistuksena. Lisäksi OAJ:n (2022a, 29) tutkimuksessa havaittiin, että ammatillisissa oppilaitoksissa oppivelvollisuuden pidentämiseen liittyviä resursoimattomia työtehtäviä oli kohdistunut juuri opinto-ohjaajille. OAJ:n (2022b, 34) tutkimuksen mukaan lukioissa opinto-ohjaajat kokivat oppivelvollisuuden laajentamiseen liittyvät velvoitteet muita opetushenkilöstöryhmiä kuormittavammiksi. Etenkin OAJ:n (2022a & 2022b) tekemät havainnot näyttivät minulle suuntaa aloittaessani tutkimustyötäni, mutta pyrin kuitenkin pitämään ennakko-oletukseni taka-alalla, ja kartoittamaan mahdollisimman puolueettomasti opinto-ohjaajien kokemuksia.

Tutkimuskysymyksiä oli tässä tutkimuksessa kaksi. Niistä ensimmäinen oli: ”Millaisia muutoksia toisen asteen opinto-ohjaajien työssä on tapahtunut oppivelvollisuuden pidentämisen myötä?” Kysymyksen avulla halusin selvittää, millaisia muutoksia opinto-ohjaajien työmäärässä ja -tehtävissä on mahdollisesti tapahtunut elokuun 2020 jälkeen, uudistetun oppivelvollisuuslain (2020) astuttua voimaan. Toteuttamani kyselyn vastauksissa ilmaistaan eniten kokemuksia siitä, että työaika kuluu uudistuksen jälkeen enemmän etenkin ei-ohjauksellisiin työtehtäviin ja verkostotyöhön. Tämän tutkielman opinto-ohjaajien työhyvinvointia käsittelevässä osiossa esitettiin lukuisten tutkimusten (mm. Baggerly & Osbourne 2002, 4.; Cervoni & Delucia-Waack 2011, 17–19;

Draves, Kolodinsky, Lindsey, Schroder & Lävet 2009, 193 ja 197; Kim & Lampia 2018, 289–291; Moyer 2011, 2; Raolle 2006, 214; Wilkerson 2009, 428) pohjalta tehty päätelmä siitä, että työajan käyttö on yhteydessä työviihtyvyyteen: Opinto-ohjaajat viihtyvät työssään silloin, kun saavat keskittyä ohjaukselliseen työhön. Kyselyssäni toisen asteen opinto-ohjaajat ilmaisivat toistuvasti kokemuksia siitä, miten byrokratia on työssä lisääntynyt oppivelvollisuus uudistuksen myötä, ja että aikaa kuluu nyt enemmän opiskelijoiden valvontaan, seurantaan ja erilaisiin kirjauksiin. Opinto-ohjaajat kertoivat kyselyni vastauksissa myös verkostotyön määrän kasvaneen. Työkavereiden konsultoinnin opinto-ohjaajat liittivät osaksi ohjauksellista työtä, yllä mainittujen tutkimusten mukaan, mutta mikäli verkostotyöhön kuluu aiempaa enemmän aikaa, voi tästä muodostua opinto-ohjaajalle ajankäytöllisiä haasteita. Tämä herättää kysymään: Jos ohjauksen resurssit pysyvät samoina, mitä työtehtäviä opinto-ohjaajan on karsittava pois ei-ohjauksellisten tehtävien ja verkostotyön lisääntyessä? Jos opinto-ohjaajan odotetaan puolestaan suoriutuvan lisääntyneestä työmäärästä ilman työtehtävien priorisointia, miten käy opinto-ohjaajan työssä jaksamiselle? Jo ennen oppivelvollisuus uudistusta etenkin toisen asteen opinto-ohjaajat kokivat työtahdin kiivastuneen ja vaatimusten kasvaneen viime vuosina (Hiltunen 2020; Mäkikangas ym. 2020). Stressin tiedetään vähentävän työssä viihtymistä ja työhön sitoutumista, ja stressi vaikuttaa siihen, miten hyvin opinto-ohjaaja pystyy palvelemaan oppilaita, perheitä ja työorganisaatiotaan (Baggerly & Osbourne 2006, 2 & 16).

Toinen tutkimuskysymykseni oli: ”Millaisia kokemuksia toisen asteen opinto-ohjaajilla on oppivelvollisuuden pidentämisen vaikutuksista omaan työhönsä?” Halusin selvittää niin haasteellisia kuin myönteisiä kokemuksia, joten kyselyssäni oli erikseen kysymys molemmille kokemuksille (liite 1). Huomionarvoista vastauksissa oli se, että haasteellisia kokemuksia ilmaistiin merkittävästi enemmän kuin myönteisiä kokemuksia. Haasteellisten kokemusten osalta vastauksista nousi esille etenkin toisen asteen opinto-ohjaajien kokemukset siitä, että uudistuksen seurauksena oppivelvollisten joukossa on nyt opiskeluun kykenemättömiä nuoria, joita oppilaitos ei pysty

tukemaan tarpeeksi. Jahnukaisen (2021, 57) mukaan uuden oppivelvollisuuslain (2020) myötä tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden yhtäläiset oikeudet oppivelvollisuuden suorittamiselle ja tukitoimille mahdollistuvat toisella asteella. Kyselyyn osallistuneiden opinto-ohjaajien kokemuksissa toistui kuitenkin ilmaisut siitä, että oppilaitoksen resurssit ovat riittämättömät vastaamaan oppivelvollisuuden laajenemisen myötä lisääntyneeseen tuen tarpeeseen. Jos opinto-ohjaajat kokevat työn vaatimukset liian suurina, joko osaamisen tai ajan puutteen vuoksi, seurauksena voi olla kuormittuminen (Puhakka ja Silvonen 2011, 259). Kyselyni vastaajista yksi suunnittelikin alan vaihtoa todeten opinto-ohjaajan työstä näin: ”Sitä ei vaan jaksa enää eläkkeelle asti.” Osa kyselyyni vastanneista opinto-ohjaajista ilmoitti olevansa huolissaan oppivelvollisista nuorista. Yksi vastaajista puhuikin ”eettisestä kuormituksesta”, joka on tullut uudistuksen myötä opinto-ohjaajan työhön. Opiskelijoita on joidenkin vastaajien mukaan jouduttu uudistuksen myötä alkamaan priorisoida ohjauksen suhteen.

Opetushallitus (2023a, 2023b & 2023c) on määritellyt lukuisia ohjaukseen liittyviä tavoitteita, jotta nuorten ohjaus toteutuisi oppilaitoksissa laadukkaana ja sitä olisi riittävästi. Lisäksi Opetus- ja kulttuuriministeriö (ei pvm.a.) laati opinto-ohjauksen kehittämisohjelman oppivelvollisuuden laajenemisen rinnalle. Millä tavoin nämä tavoitteet ja kehitystyö näkyvät oppilaitoksissa? ” - - opinto-ohjauksen resursoinnissa ei ole huomioitu ammatillisella toisella asteella oppivelvollisuuden laajenemista millään tavoin.”, mainitsee yksi vastaajista. Useiden tutkimukseeni osallistuneiden opinto-ohjaajien työorganisaatioissa laadukkaalle ohjaukselle asetetut tavoitteet ja niiden toteuttamiseen varatut resurssit eivät näyttäisi kyselyn vastausten perusteella kohtaavan.

Ajatus siitä, että oppivelvollisuuden taustalla on hyvä tarkoitus, oli yleisin myönteinen kokemus kyselyni vastauksissa. Tähän kokemusten ryhmään kuuluvat ilmaukset eivät kuitenkaan olleet aina yksinomaan myönteisiä, vaan niiden kautta ilmaistiin myös haasteellisia kokemuksia, esimerkiksi tällä tavoin: ”Itsessään laki oppivelvollisuudesta tavoitteineen on hyvä, mutta käytännössä kouluihin tarvitaan lisää väkeä täyttämään lain tavoite.” Kyselyn vastauksissa

osa ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajista koki lisäksi myönteiseksi sen, että kaikki nuoret ovat lain myötä valvonnan alla. Aineistossa oli muutama yksittäinen maininta oppivelvollisuuden pidentämisen positiivisista vaikutuksista oppilaitokseen ja sen henkilökuntaan. Tutkimusaineistossani myönteiset kokemukset jäivät kuitenkin melko vähäisiksi. Yksikään vastaajista ei tulkintani mukaan suhtautunut uudistukseen varauksetta myönteisesti. Tämän tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta käsittelevässä osiossa nostin esille sen mahdollisuuden, että tutkimukseeni valikoitui enemmän kielteisiä kokemuksia omaavia opinto-ohjaajia. Näin ollen tutkimustulosteni yleistettävyyteen tulee suhtautua kriittisesti. On kuitenkin muistettava, että laadullisessa, fenomenologisessa tutkimuksessa yhteneväisyyksien etsiminen vastauksista (Huusko & Paloniemi 2006, 171), ei yleistysten tekeminen vastausten pohjalta, on lähtökohtana tutkimustyössä. Kyselyni ajankohta ja kyselyyn vapaasti valikoituneet vastaajat muodostavat yhdessä ainutkertaisen ja omaleimaisen tutkimusaineiston, ja keskeistä tutkielmassani on tämän pienen tutkimuskohteen kuvailu.

Kyselyn vastauksista kumpusi esille myös opinto-ohjaajien halu kertoa, millä tavoin oppivelvollisuus uudistusta voitaisi kehittää tai sen seurauksia hallita paremmin. Haasteellisiin kokemuksiin peilaten, vastauksissa oletettavasti kehoitettiin kasvattamaan ohjauksen ja tuen resursseja. Toiseksi keskeiseksi kehityskohteeksi nimenomaan ammatillisten koulutuksen opinto-ohjaajat esittivät vastauksissaan toisen asteen tutkinnolle vaihtoehtoisten koulutusten ja tukimuotojen tarjoamisen ja/ tai niiden kehittämisen. Haasteellisten kokemusten kuvailuissa olikin useita ilmaisuja liittyen oppilaitoksen ulkopuolisten resurssien rajallisuuteen, tarkemmin koulutusvaihtoehtojen puutteellisuuteen ja vähyyteen. Niille oppivelvollisille nuorille, joilta toisen asteen tutkinnon suorittaminen tavallisessa oppilaitosympäristössä ei luonnistu, tulisi ilman muuta olla vaihtoehtoja oppivelvollisuuden suorittamiselle. Osa kyselyyni vastanneista opinto-ohjaajista kuitenkin koki, ettei tällaisia vaihtoehtoja ole tarpeeksi. Vastaajan työskentelykunta voi olla kytköksissä näihin kokemuksiin, sillä kuten aiemmin todettiin, kunnallisella tasolla on

vaihtelua siinä, miten koulutuksen valtionosuudet käytetään (Palander 2021; Puhakka & Silvonen 2011, 257).

Yhteiskunnallista keskustelua koulutuksen uudistuksista leimaa tyypillisesti risteävät näkökulmat (Ahonen 2021, 31–34). Kun asiaa tarkastellaan poliittisesti, näyttäisi siltä, että vasemmisto on tyypillisesti ajanut kaikille yhteistä ja pakollista koulutuslinjaa, jota oikeisto osin vastustaa korostaen erillistämiseen ja valinnaisuuteen perustuvan koulutuslinjan tärkeyttä (Torsti 2021, 171). Nykyinen hallitus nojasi siis perinteiseen, vasemmistolaiseen linjaan toteuttaessaan oppivelvollisuuslain uudistusta. En kuitenkaan lähde tässä tutkimuksessa sen enempää analysoimaan tutkimukseen osallistuneiden opinto-ohjaajien mahdollisia poliittisia vaikuttimia suhtautumisessaan oppivelvollisuus uudistukseen. Jotain opinto-ohjaajien yleisestä suhtautumisesta lakiuudistukseen kertonee se, että Suomen opinto-ohjaajien järjestö ja Opetusalan ammattijärjestö pitivät lain valmisteluvaiheessa oppivelvollisuuden laajentamisen sijaan yksilöllisiä opiskeluvaihtoehtoja ja pedagogisten käytäntöjen uudistamista parempina keinoina saavuttaa tasa-arvoisempi koulutusjärjestelmä (Ahonen 2021, 31–34).

Jatkotutkimusta ajatellen olisi hedelmällistä tehdä syvällisempää tutkimusta opinto-ohjaajien kokemuksista hyödyntäen aineiston keruussa haastatteluja. Näihin haastatteluihin kannattaisi osallistuttaa myös niitä toisen asteen opinto-ohjaajia, joilla on oppivelvollisuuden laajenemisesta myönteisiä kokemuksia, tai ainakin neutraalimpi suhtautumistapa uudistukseen. Lisäksi lukion opinto-ohjaajien kokemuksia olisi hyvä kartoittaa enemmän, sillä omassa tutkimuksessani valtaosa vastaajista oli ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajia. Vain noin neljännes vastaajista oli lukion opinto-ohjaajia. Tutkimukseni perusteella näyttäisi siltä, että oppivelvollisuuden pidentäminen puhuttelee ilmiönä enemmän ammatillisissa oppilaitoksissa työskenteleviä opinto-ohjaajia. On mahdollista, että oppivelvollisuus uudistuksen vaikutukset ovat siellä näkyvämpiä. Yksi syy tähän voi olla se, että heikommat opiskelutaidot omaavat oppivelvolliset nuoret saattavat hakeutua todennäköisemmin ammatilliseen koulutukseen kuin lukiokoulutukseen, ja tämä heijastuu siellä opinto-ohjaajien

työhön. Toisaalta niissä lukioissa, joissa on matala sisäänpääsyn keskiarvo, voisi kuvitella olevan samoja haasteita opiskelutaitojen ja -motivaation osalta. Myös tämä näkökulma kannattaisi ottaa huomioon mahdollisessa jatkotutkimuksessa.

Tutkimukseeni osallistuneilla ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajilla oli selvästi enemmän ohjattavia kuin lukioiden opinto-ohjaajilla, kuten tutkimusaineistoa käsittelevässä osiossa kuvasin. Suuret oppilas- ja opiskelijamäärät haastavat opinto-ohjaajia työssään (Rantanen 2019, 17). Lisäksi ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajan työnkuva on vaihtelevampi, mahdollisesti laajempikin kuin lukion opinto-ohjaajilla, kuten SOPO ry:n (2023) työn kuvauksistakin käy ilmi. Korhosen (2018, 24) mukaan ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajat kokevatkin muita opinto-ohjaajia useammin, että ohjaustyön aika ja resurssit ovat puutteellisia. Lisäksi osa heistä kokee, että esimiehen kanssa tehty yhteistyö takkuaa, opinto-ohjaajan vaikutusmahdollisuudet ovat heikot ja ohjausjärjestelmä on epätoimiva (Korhonen 2018, s. 24). Oppivelvollisuuden pidentämisen vaikutusten syvällisemmän ymmärtämisen kannalta olisikin tärkeää tarkastella myös työhyvinvointiin liittyviä teemoja osana opinto-ohjaajien kokemusten kartoittamista. Siihen, miten hyvin opinto-ohjaaja viihtyy työssään, ja millaisia kokemuksia hänellä on siis kerrottavana, voi vaikuttaa moni seikka. Työhyvinvointiin vaikuttaa esimerkiksi se, kuinka hyvin koulutus on valmistanut opinto-ohjaajaa tulevan työn haasteisiin, yhtä hyvin kuin se, millaiset suhteet opinto-ohjaajalla on esimieheensä ja kollegoihinsa (Baggerly & Osbourne 2006, 18; Granello & Sears 2002, 170; Kim & Lambie 2018, 289; Moyer 2011, 23-24). Jos opinto-ohjaajaa arvostetaan ja kohdellaan työyhteisössä hyvin, on selvää, että se lisää työssä viihtymistä. Työssä viihtymiseen liittyvät tekijät voivat selittää ainakin osin sitä, miksi osa opinto-ohjaajista kokee koulutusjärjestelmän uudistukset kuormittavampina kuin toiset. Tässä tutkimuksessa ei ole tarkasteltu työhyvinvointiin liittyvien taustatekijöiden yhteyttä opinto-ohjaajien kuvaamiin kokemuksiin oppivelvollisuuden laajenemisen vaikutuksista.

LÄHTEET

- Ahonen, S. (2021). Kiistelty oppivelvollisuus. *Koulu ja menneisyys*, 58, 9-37.
- Alanen, P. (2021). Oppivelvollisuuskoulu yhteiskunnallisten viiteongelmien ratkaisukeinona - kokemuksia sivistämisen ja urille valikoitumisen vaikeuksista ja tietämättömyyden seurauksista elämänculussa. *Koulu ja menneisyys*, 58, 66-97.
- Baggerly, J. N. & Osborn, D. (2006). *School Counselors Career Satisfaction and Commitment: Correlates and Predictors*. Florida State University Libraries. file:///C:/Users/hp/Downloads/FSU_libsubv1_scholarship_submission_1522166111_6b7bb809.pdf.
- Cervoni, A. & Delucia-Waack, J. L. (2011). Role conflict and ambiguity as predictors of job satisfaction in high school counselors. *Journal of School Counseling*, 9(1), 1-30.
- Dafna, H. & Heiman, T (2005). Task-oriented versus emotion oriented strategies: The Case of college students. *College Student Journal*, 39 (1), 72-89.
- Draves, P., Kolodinsky, P., Lindsey, C., Schroder, V. ja Zlatev, M. (2009). Reported Levels of Satisfaction and Frustration by Arizona School Counselors: A Desire for Greater Connections with Students in a Data-Driven Era. *Professional School Counseling*, 12 (3), 193-199.
- Granbom-Herranen, R. (2021). Oppivelvollisuus vai oppioikeus? - Oppivelvollisuuslainsäädännön muutokset sadassa vuodessa. *Koulu ja menneisyys*, 58, 130-153.
- Granello, D. H. & Sears, S. J. (2002). School counseling now and in the future: A reaction. *Professional School Counseling*, 5, 164-171.
- Hiltunen, P. (2020). Uhkaako työn tehostuminen opinto-ohjaajien työhyvinvointia? *Ruusupuiston kärkiuutiset*, 2020 (2). <https://peda.net/jyu/ruusupuisto/uutisarkisto/2-2020/1>
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162-173.

- Jahnukainen, M. (2021). Erityisopetus ja oppivelvollisuus - kansakoulun marginaalista yleisopetuksen yhteyteen. *Koulu ja menneisyys*, 58, 38-65.
- Johnson, P. & Kiilakoski, T. (2020). *Oppivelvollisuuden laajentaminen 2021? Arviointia uudistuksen kestävydestä ja vaikuttavampia vaihtoehtoja*. Selvitys 30.10.2020. EK.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020a). Johdanto: Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (9-19). Gaudeamus.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020b). Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (23-38). Gaudeamus.
- Kauppi, T. (2015). *Opettaja kiusattuna: Peruskoulun opettajien kokemuksia vertaisrajat ylittävästä kiusaamisesta*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.]
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6202-9>
- Kallinen, T. & Kinnunen, T. (ei päivämäärää). Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa Jaana Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].
 <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metodit/metodit/>>. [Viitattu 10.3.2023.]
- Kettunen, J., & Tynjälä, P. (2018). Applying phenomenography in guidance and counselling research. *British Journal of Guidance and Counselling*, 46 (1), 1-11.
- Kim, N. & Lambie, G.W. (2018). Burnout and Implications for Professional School Counselors. *The Professional Counselor* 8(3), 277-294.
- Kivikallio, P. (2021). *“Ei kannettu oppilas koulussa pysy”*: Oppilaanohjaajien käsityksiä oppivelvollisuuden laajentamisesta ja sen vaikutuksesta nuorten syrjäytymiseen. [Pro gradu- tutkielma, Tampereen yliopisto.]
<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/125239>
- Korhonen, E. (2018). *Ohjaajat työn imussa: Työolot ohjaustyön voimavaroina*. [Pro gradu- tutkielma, Itä-Suomen yliopisto.] <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uef-20180406>

- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (29–50). PS-kustannus.
- Lichtman, M. (2014). Introduction. Teoksessa *Qualitative Research for the Social Sciences* (1-20). SAGE Publications, Inc.
- Lukiolaki 2018/714. Annettu Helsingissä 10 päivänä elokuuta 2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714>
- Moyer, M. (2011). Effects of Non-Guidance Activities, Supervision, and Student-to-Counselor Ratios on School Counselor Burnout. *Journal of School counseling* 9, 1-31.
- Mäkikangas, A., Puukari, S., Rantanen, J. ja Silvonen, J. (2020). Opinto-ohjaajien työhyvinvointiprofiilit ja niiden yhteys työn vaatimuksiin ja voimavaroihin. *Psykologia* 55 (02-03), 140-161.
- Nirhamo, A. (2021, joulukuu 2.). *Oppivelvollisuuden säätämisestä tuli tänä vuonna 100 vuotta! Mitä koulutus uudistukset kertovat yhteiskunnastamme?* <https://oppiminen.edita.fi/oppivelvollisuus-100-opus/>
- OAJ (2022a). *Ammatillisen koulutuksen ilmapuntari. Amis uudistusten keskellä – missä mennään ja miltä tuntuu.* OAJ:n jäsenkysely 2022. OAJ.
- OAJ (2022b). *Lukiokoulutuksen ilmapuntari. Lukio uudistusten keskellä – missä mennään ja miltä tuntuu.* OAJ:n jäsenkysely 2022. OAJ.
- OAJ (2018). *Opinpolku uusiksi! OAJ:n oppivelvollisuusmalli.* OAJ.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (ei pvm.a). *Opinto-ohjauksen kehittäminen.* <https://okm.fi/opinto-ohjauksen-kehittaminen>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (ei pvm.b). *Kysymyksiä ja vastauksia oppivelvollisuudesta.* <https://okm.fi/kysymyksiä-ja-vastauksia-oppivelvollisuudesta>
- Opetushallitus (2023a). *Opinto-ohjaus lukiossa.* <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opinto-ohjaus-lukiossa>
- Opetushallitus (2023b). *Hyvän ohjauksen kriteerit.* https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/hyvan_ohjauksen_kriteerit.pdf

- Opetushallitus (2023c). *Opinto-ohjaus ammatillisessa koulutuksessa*.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opinto-ohjaus-ammattillisessa-koulutuksessa>
- Oppivelvollisuuslaki, 1214/2020. Annettu Helsingissä 30 päivänä joulukuuta 2020. <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214>
- Pirttiniemi, J. & Vehviläinen, J. (2018). Teoksessa H. Kasurinen, J. Kettunen, E. Merimaa, J. Pirttiniemi ja R. Vuorinen (toim.), *OPO 2 - Opinto-ohjaajan käsikirja* (33–44). Opetushallitus.
- Pelander, H. (2021). Näkyykö oppivelvollisuuden laajentaminen opinto-ohjaajien rekrytointeina? OAJ- Arena, 9.9.2021.
<https://www.opettaja.fi/ajassa/uusien-ohjausvelvoitteiden-edessa/>
- Perkkilä, P. & Valli, R. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa: R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (100–109). Otavan kirjapaino, Keuruu.
- Puhakka, H. & Silvonen, J. (2011). Opinto-ohjaajan työstä ja työhyvinvoinnista. *Kasvatus* 42 (3), 256–267.
- Rantanen, J. (2019). Opinto-ohjaajien työn ja työolojen tutkimus jatkuu – Tutkimustiedote. *Opinto-ohjaaja*, 3, 16–19.
- Rayle, A. 2006. Do school counselors matter? Mattering as a moderator between job stress and job satisfaction. *Professional School Counseling* 9 (3), 206–215.
- Sarajärvi, A & Tuomi, J. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (1. painos). Tammi.
- SOPORy (2023). *Opinto-ohjaajan työnkuvat eri kouluasteilla*.
<https://www.sopo.fi/yhdistys/aineistot/>
- Torsti, P. (2021). Yhteinen ja pakollinen vai erillinen ja valinnainen? Toisen asteen oppivelvollisuus uudistus osana sadan vuoden kamppailua ja jatkumoa. *Koulu ja menneisyys*, 58, 155–177.
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen

- & I. A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI* (64–84). Lapland university press.
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa: R. Valli (toim.) 2018. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (81–99). Otavan kirjapaino, Keuruu.
- Varjo, J. (2021). Oppivelvollisuus 100 vuotta. *Kasvatus*, 1, 3-6.
- Väljärvi, J. (2018). Ohjaus sivistyskunnan tehtävänä. Teoksessa H. Kasurinen, J. Kettunen, E. Merimaa, J. Pirttiniemi ja R. Vuorinen (toim.), *OPO 2 - Opinto-ohjaajan käsikirja* (24–32). Opetushallitus.
- Wilkerson, K. (2009). An examination of burnout among school counselors guided by stress-strain-coping theory. *Journal of Counseling and Development*, 87(4), 428–437

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomake



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

2. asteen opinto-ohjaajien kokemukset oppivelvollisuuden laajenemisesta

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä ()*

Toisen asteen koulutusta on uudistettu viime vuosina monin tavoin. Lisäksi koronapandemia on vaikuttanut oppilaitosten toimintaan ja arkeen. Oppivelvollisuuslaissa 1214/2020 määritelty oppivelvollisuuden laajeneminen astui voimaan elokuussa 2021. Uudistuksen myötä opinto-ohjaajien työhön on tullut muutoksia, esimerkiksi työmäärässä tai työtehtävissä on saattanut tapahtua muutoksia.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millaisia kokemuksia 2. asteen opinto-ohjaajilla on oppivelvollisuuden laajenemisesta. Tutkimuksen avulla kerätään kokemustietoa oppivelvollisuus uudistuksen käytännön vaikutuksista 2. asteen opinto-ohjaajien työhön. Vastausten avulla oppilaitoksissa voidaan pohtia muun muassa ohjaus- ja tukipalveluiden resurssointiin, ohjausajatteluun sekä opinto-ohjaajien työhyvinvointiin liittyviä kysymyksiä.

Tutkimus liittyy pro gradu- tutkielmaan, ja kyselystä saadut vastaukset tulevat olemaan vain tutkielman tekijän hallussa. Tutkimuksessa ei kerätä mitään sellaista tietoa, josta vastaajan voisi tunnistaa, ja tutkimustulokset hävitetään tutkielman valmistuttua. Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista eikä osallistumisesta makseta palkkiota.

Lisätietoja tutkimuksesta antaa tutkimuksen tekijä: Noora Rosenqvist, maisteriopiskelija, ohjausala, Jyväskylän yliopisto, noora.e.rosenqvist@student.jyu.fi

Lataa ja avaa tietosuojailmoitus tästä

1. Olen lukenut tutkimuksen tietosuojailmoituksen. Vastaamalla kyselyyn annan suostumukseni vastausteni käyttöön tutkimuksessa. *

Kyllä

Ei

2. Sukupuoli *

Nainen

Mies

Muu

En halua vastata

3. Työpaikkani *

Lukio

Ammatillinen oppilaitos

Muu 2. asteen oppilaitos, mikä?

4. Työpaikan sijainti *

Etelä-Suomi

Itä-Suomi

Länsi-Suomi

Oulun lääni

Lapin lääni

5. Työkokemus vuosina *

alle 2 vuotta

2–5 vuotta

6–10 vuotta

11–20 vuotta

yli 20 vuotta

6. Ohjattavien lukumäärä *

Alle 200

200–250

251–300

301–350

351–400

yli 400



7. Millaisia muutoksia työtehtävissäsi on tapahtunut oppivelvollisuuden laajenemisen myötä? *

8. Millaisia haasteita oppivelvollisuuden laajeneminen on tuonut työhösi? *

9. Millaisia myönteisiä kokemuksia sinulla on oppivelvollisuuden laajenemiseen liittyen?
*

10. Vapaa sana! Mitä muita ajatuksia haluat jakaa oppivelvollisuuden laajenemiseen liittyen? *

Kiitos vastauksestasi!



Kysely luotu Webropolilla
[Klikkaa tästä](#) ja lue lisää

Liite 2. Kutsu kyselyyn

Hei, sinä toisen asteen opinto-ohjaaja!

Haluaisitko jakaa kokemuksiasi siitä, miten oppivelvollisuuden laajeneminen on vaikuttanut työhösi? Olen ohjausalan maisteriopiskelija Jyväskylän yliopistosta, ja toteutan laadullisen kyselytutkimuksen osana pro gradu- tutkielmani. Olen kiinnostunut tutkimaan sitä, millaisia muutoksia oppivelvollisuus uudistus on tuonut tullessaan toisen asteen opinto-ohjaajien työhön. Pohdin tutkimuksessani muun muassa seuraavia kysymyksiä liittyen uudistukseen: Miten uudistus on vaikuttanut opinto-ohjaajien työmäärään ja -tehtäviin? Mitä haasteita uudistukseen liittyy? Mitä myönteisiä kokemuksia opinto ohjaajilla on uudistuksesta?

Kyselyyn osallistuminen tuottaa merkityksellistä tietoa oppivelvollisuus uudistuksen käytännön vaikutuksista toisen asteen ohjaustyöhön. Vastausten avulla oppilaitoksissa voidaan pohtia muun muassa ohjaus- ja tukipalveluiden resurssointiin, ohjausajatteluun sekä opinto-ohjaajien työhyvinvointiin liittyviä kysymyksiä. Vastauksesi edistää myös gradututkielmani (ja samalla omista opinnoistani) valmistumista. Kysely ei ole pitkä, sillä se sisältää vain joitakin taustakysymyksiä, sekä muutaman avoimen kysymyksen, joissa pääset kuvailemaan kokemuksiasi omin sanoin.

Tutkimukseni on anonyymiä, joten huomioithan tämän myös omissa vastauksissasi. Vastausten perusteella kenenkään henkilöllisyys tai työorganisaatio ei tulisi olla tunnistettavissa. Vastaamalla kyselyyn suostut vastausten käyttämiseen tutkimuksessani. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Kyselyn vastauksia käsitellään luottamuksellisesti, ja tutkimuksen aineisto hävitetään asianmukaisesti tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Lisätietoa tietosuojaan liittyvistä asioista saat kyselyn yhteydessä olevasta tietosuojailmoituksesta.

Kysely on avoinna 31.1.2023 asti.

Linkki kyselyyn: <https://link.webropolsurveys.com/S/6DF9ED1F76156846>

Suuri kiitos osallistumisestasi!

Olethan yhteydessä minuun, jos sinulla on kysymyksiä tutkimukseen liittyen.

Noora Rosenqvist, noora.e.rosenqvist@student.jyu.fi

Pro gradu- tutkielmani ohjaajana toimii Jyväskylän yliopiston apulaisprofessori Mira Kalalahti, VTT, dosentti (kasvatustieteologia) / Doc.Soc.Sc., mira.m.kalalahti@jyu.fi.

Liite 3. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Esimerkki aineiston analyysistä.

Opinto-ohjaajien kokemuksia oppivelvollisuuden laajenemiseen liittyvistä haasteista.

Ilmaisu	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
"Nyt resursseja ei ole riittävästi lisätty, mikä kuormittaa kouluja ja niiden hallintoa."	Kuormitus on kasvanut kouluissa	Liian vähän resursseja	Haasteet liittyen resursseihin
"Työn määrän on lisääntynyt, mutta resurssi ei - - "	Resursseja ei ole lisätty		
"Mitään lisäresursseja ei tullut meillä opinto-ohjaukseen - - "			
" - - opinto-ohjauksen resursoinnissa ei ole huomioitu ammatillisella toisella asteella oppivelvollisuuden laajenemista millään tavoin."			
" - - pysyvät lisäresurssit eivät kasvaneet samassa suhteessa haasteiden kanssa."	Haasteiden ja resurssien kohtaamattomuus		
" - - mutta resurssia on liian vähän ja muutos tuli liian nopeasti, asiat jäivät valmistelematta."	Resurssointiin liittyvät aikataululliset haasteet		
"Opiskelijoita on resurssien näkökulmasta jo alettu lajitella oppivelvollisiin, ja muihin ja ne muut tупpaavat jäämään vaille priorisointia - - "	Resurssien priorisointi		
"Koulussamme palkataan kaikenmaailman ohjaajia eri nimikkeillä sen sijaan että ois palkattu lisää opoja, erkkoja ja kuraattoreita sekä opettajia."	Muuta henkilöstöä palkattu lisää	Resurssien väärä kohdennus	