

LUKIOLAISEN ALKUMATKA JA SEN OHJAUS

Taina Lehtonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kasvatustieteen laitos

yhteistyössä Chydenius-Instituutin

avoimen yliopiston kanssa

Jyväskylän yliopisto

Syksy 1999

TIIVISTELMÄ

LEHTONEN, T. (1999). Lukiolaisen alkumatka ja sen ohjaus. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteen laitos yhteistyössä Chydenius-Instituutin avoimen yliopiston kanssa. Jyväskylän yliopisto. 213 sivua.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin luokattoman lukion opiskelijoiden kasvua itsenäisiksi ja vastuuntuntoisiksi yksilöllisen opinto-ohjelman toteuttajiksi ensimmäisenä lukiovuonna. Tavoitteena oli kehittää lukion alkumatkalle ohjauskäytänteitä, jotka edistävät nuorten kasvua itseohjautuvina oppijoina. Tutkimus tehtiin kvalitatiivisena toimintatutkimuksena ja aineisto kerättiin 17 opiskelijalta ensimmäisen lukiovuoden ajalta kirjallisina dokumentteina sekä teemahaastattelun avulla.

Toimintatutkimuksen tuloksena saatiin uusi kehittyneempi ohjausjärjestelmä sekä muuttunut koulun toimintakulttuuri. Fenomenologisen tutkimusotteen tuloksena löydettiin opiskelijoista kolmenlaisia matkaajia itsenäisyyden ja vastuuntunnon suhteen: voimakkaasti edistyvät, itsenäiset matkaajat sekä horjuvat matkaajat. Tutkimuksen tuloksena päädyttiin yksilölliseen, epälineaariseen ja dynaamiseen ohjaukseen. Ohjausjärjestelmän merkitys todettiin tärkeäksi tukipilariksi, mutta keskeisimmäksi tutkimuksessa nousi ohjaajan merkitys opiskelijan matkan taustalla. Ohjausjärjestelmän kehittämisprosessi nosti esiin ohjaajan kasvuprosessin. Muuttunut toimintakulttuuri korosti avoimen oppimisympäristön ja uuden opettajuuden merkitystä, jotta opiskelijasta kehittyisi itseohjautuva oppija.

Asiasanat: itseohjautuvuus, luokattomuus, ohjaus, tutorointi, yksilöllinen opiske-
luohjelma, hops.

SISÄLLYSLUETTELO

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLLYSLUETTELO	3
1 JOHDANTO	6
2 LUOKATTOMAN LUKION MAHDOLLISTAJAT, ULKOISET RAKENTEET	11
2.1 Muutosten aika	11
2.2 Luokattomuus, tuntijako, opetussuunnitelman perusteet sekä yo-tutkintouudistus	14
2.3 Lukiotoiminnan arviointia	18
2.4 Kaustisen musiikkilukio muutosten ajassa	22
3 KAUSTISEN MUSIIKKILUKION IHMIS-, OPPIMIS- JA TIEDONKÄSITYKSEN AINEKSIA.....	25
c 3.1 Humanistinen ihmiskäsitys.....	27
3.2 Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys	29
3.3 Kehittyvä tiedonkäsitys	31
4 KAUSTISEN MUSIIKKILUKION NUORI.....	33
4.1 Minäkäsityksen kehittyminen.....	33
4.2 Musiikkilukio minäkäsityksen edistäjänä.....	38
5 LUOKATTOMAN LUKION OHJAUSJÄRJESTELMÄ.....	42
5.1 Ohjauksen kehittäminen Kaustisen musiikkilukiassa	44
5.2 Ohjausjärjestelmän aikataulun kehittäminen.....	46
5.3 Henkilökohtainen opintosuunnitelma, HOPS.....	49
5.4 Opiskelijan ohjaus käytännössä.....	52
5.5 Lukiolaisen itseohjautuvuuden tukeminen	55
5.6 Koulumme dynaaminen toimintakulttuuri.....	59
6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA SEN TOTEUTTAMINEN	61
6.1 Tutkittavat ilmiöt	61
6.2 Tutkimuksen menetelmälliset ratkaisut	64
6.2.1 Kvalitatiivisesta tutkimusotteesta	64
6.2.2 Toimintatutkimus tutkimusstrategiana.....	66
6.3 Ohjausjärjestelmän kehittäminen toimintatutkimuksen avulla.....	69

6.3.1	Minä-kortti	75
6.3.2	Oppimispolun suunnittelu ja ensiaskeleet.....	76
6.3.3	HOPS-kortti suunnan määrittäjänä	77
6.3.4	Miten minä opin -esseet	79
6.3.5	Teemahaastattelut.....	80
6.3.6	Yhteenveto tutkimusaineiston keruusta ja ajankohdasta	82
6.4	Tutkijan rooli	83
6.5	Tutkimuksen luotettavuudesta ja yleistettävyydestä	85
6.6	Tutkimustehtävän täsmentäminen ja tulosten tulkinnallinen pohdinta	88
6.7	Tutkimusaineiston analyysitapa ja analyysin vaiheet.....	89
7	ENSIMMÄINEN LUKIOVUOSI JA OHJAUSJÄRJESTELMÄ	98
7.1	Opiskelijat matkalla.....	98
7.1.1	Ennako-odotukset matkasta	99
7.1.2	Opiskelijan alkumatkan kokemuksia	102
7.1.3	Yksilöllinen matka alkaa hahmottua.....	109
7.1.4	Matkan tavoitteet jo selvillä.....	112
7.2	Tutkijan näkökulma opiskelijan matkaan.....	116
7.2.1	Valoisat matkaajat - laukaten matkaan.....	117
7.2.2	Erilaisia oppijoita - monenlaisia matkaajia	119
7.2.3	Yksilölliset matkat	122
7.2.4	Kukin kulkee omaa tietään.....	126
7.3	Katsauksia kuljettuun matkaan.....	130
7.3.1	Sakaran matka.....	132
7.3.2	Katrin matka.....	134
7.3.3	Heikin matka	135
7.3.4	Ailan matka	137
7.3.5	Nooran matka	138
7.3.6	Tutorin matkassa	139
8	TUTKIMUSTULOKSIA.....	143
8.1	Yleiset ja yhtäläiset merkitysverkostot.....	144
8.2	Merkitysverkostojen tihentymiä - erilaisia matkaajia.....	145
8.2.1	Matkaajina voimakkaasti edistyvät	147

8.2.2 Itsenäiset matkaajat	148
8.2.3 Matkalla horjuvat ja ohjausta tarvitsevat	148
8.3 Opiskelijoiden yksittäisiä kokemuksia matkalta	149
8.3.1 Matkan tukipylväät.....	149
8.3.2 Avoimen oppimisympäristön merkitys.....	152
8.3.3 Matkan huippuhetkiä.....	155
9 TUTKIMUSTULOSTEN ARVIOINTIA	158
9.1 Ohjaus on tuki matkalla.....	159
9.2 Ohjaus kulkee opiskelijan ohi.....	164
9.3 Oppimiskokemukset matkalta	168
10 OHJAUKSEN TULEVAISUUS	184
10.1 Ohjausjärjestelmän uudistaminen.....	188
10.2 Opiskelijan matkan uudet askeleet	189
LÄHTEET	193
Liite 1 LUOKATTOMUUDEN TOTEUTTAMINEN	203
Liite 2 OHJAUSJÄRJESTELMÄN AIKATAULU (I)	204
Liite 3 OHJAUSJÄRJESTELMÄN AIKATAULU, LV. 1997-98 (II)	206
Liite 4 MINÄ-KORTTI.....	209
Liite 5 HOPS-KORTTI.....	211

1 JOHDANTO

”Lukio ei voi polkea paikoillaan. Opetushallitus on saanut tehtäväkseen selvittää vuoden 1999 aikana luokattoman lukion toimivuuden. Jo nyt tiedetään, että eri kokoisissa lukioissa luokattomuus toimii eri tavoin, mutta myös se tiedetään, että eri kokoisissa lukioissa on toimivuudessa suuria eroja. Niiden syitä on tarpeen tutkia perusteellisesti, ei yhden tekijän pohjalta”. (HS 23.12.1998, Mielipide. A. Lindström ja P. Takala) Jo vuoden pari luokattomuutta Kaustisen musiikkilukiossa toteuttasamme havaitsimme, että muutos on pysyvää, yksilöt vaihtuvat ja sen myötä koulun arki on jatkuvassa muutoksessa. Kehittämisen lumipalloefekti oli valmis. Luokattoman lukion joustava toiminta edellyttää epäkohtiin puuttumista, jos opettajat eivät halua kehittää koulua toimivaksi, he muodostuvat luokattoman lukiolaisen oppimisen esteeksi.

Lukio on yksilön matka. Luokattomaan lukioon astuminen tarraa opiskelijan mukaan kulkemaan yksilöllistä polkua. Hänellä ei ole valmista ohjetta tai tapaa, miten se matka on kuljettava, vaan hänen on itse luotava oma matkansa. Peruskoulu turvallisena ja ohjailtuna on takana, tämä lukiotie on nyt oma valinta. Opiskelijan on kyettävä tekemään oman elämänsä kannalta monia ratkaisevia valintoja. Miten hän kokee tämän matkan, on hyvin yksilöllistä. Lukioon astuessaan nuori heittäytyy toiveineen ja unelmineen suureen haasteeseen. Tiedostaako hän tämän haasteen? Koulujen, niin peruskoulun kuin lukionkin tulisi valmistaa nuorta tähän matkaan, joka on todellisuutta nuoren elämässä.

Lukion uusimmat säädökset tarjoavat lukionsa aloittavalle nuorelle mahdollisuuden yksilölliseen opiskeluohjelmaan. Sen suunnittelu ja toteuttaminen edellyttää lukiolaiselta itsenäisyyttä ja vastuunottokykyä. Lukio-opintojen alusta lähtien koulun opetus- ja ohjauskäytänteiden tulee tukea lukiolaisen itseohjautuvuutta ja hänen yksilöllisen opiskeluohjelmansa toteutumista.

Työyhteisön kehittäminen on jatkuva prosessi. Muutokset, joita ympäristössämme tapahtuu, koskettavat myös koulua, opiskelijoita, opettajia ja oppimisprosessia. Tavoitteenani on tutkimustyön avulla paremmin hallita luokattomuuden käynnistämä kehittämisprosessi, saada teoreettista ja tutkimuksellista pohjaa käytännön työhön, jotta se olisi mahdollisimman tarkoituksenmukaista ja tuloksellista. Tutkimukseni on näin toimintatutkimus. Tutkimustani varten olen perehtynyt toimintatutkimuksia käsittelevään kirjallisuuteen ja paneutunut erityisesti kvalitatiivisiin kenttätyömenetelmiin (vrt. Alasuutari 1994; Grönfors 1985; Syrjälä & Merenheimo 1991). Tutkimukseni on kvalitatiivinen toimintatutkimus, jossa on myös etnografisia piirteitä, sillä teen tutkimukseni lukiossa, jossa toimin rehtorina. Tutkimukseeni kokoaan aineiston useita eri menetelmiä käyttäen: haastattelut, havainnot, päiväkirjat, esseet, muistiot. Olen rajannut tutkimukseni lukio-opiskelijoiden 1. lukiovuoteen, jolloin heidän lukiomatkinsa yksilöllinen suunnittelu alkaa ja uuden koulukulttuurin sisäistäminen on ajankohtaisinta. Olen tutkimusta varten sekä työni puolesta seurannut oman tutorryhmäni opiskelijoiden opiskeluohjelman suunnittelua ja toteutusta.

Toimintatutkimuksen teoriaan perustuen tutkimukseni tavoitteena on luokattoman lukion opiskelijan kehittymisen edistäminen oman opiskeluohjelmansa suunnittelijana ja toteuttajana, esimerkkitapauksena oma kouluyhteisömme, jossa kehittämistarve on tullut ajankohtaiseksi lukiossa tapahtuneiden muutosten vaikutuksesta. Toimintatutkimukseen sisältyy myös arviointia. Tutkimuksessani on tavoitteena kvalitatiivisin menetelmin arvioida lukiolaisten kehittymistä hopsinsa toteuttajina. Olen koontanut aineistoa lukion matkaajilta, heidän kokemustensa pohjalta olen arvioinut, miten ohjauksen kehittämisessä olemme onnistuneet ja miten kehittämistyötä jatkossa olisi tehtävä.

Tutkimus on edistynyt vuorovaikutuksessa tutkijan ja tutkittavien kesken. Etnografista, tulkinnallista tutkimukseni on siltä osin, että oman tutorryhmäni kanssa olen ollut tiiviimmässä vuorovaikutuksessa ja olen koontanut oman ryhmäni opiskelijoilta tutkimusaineistoa, jotta voin analysoida ja tulkita heidän kehittymistä oman hopsinsa suunnittelijoina ja toteuttajina. (Syrjälä & Merenheimo 1991, 32-45.) Tutkimuspäi-

väkirjani havainnot koskevat laajemminkin luokattoman lukion toimivuutta vs. toimimattomuutta.

Luokattoman lukion säädökset ovat muuttaneet koulun sisäisiä ja ulkoisia rakenteita. Päätösvaltaa on siirtynyt entistä enemmän koulun tasolle (LL, LA). Ylioppilastutkintoa on uudistettu opiskelijan kannalta joustavammaksi (A ylioppilastutkinnosta). Opiskelijan valinnanmahdollisuudet ovat lisääntyneet opiskeluohjelman toteuttamisessa sekä sisällöllisesti että ajallisesti luokattomuuden myötä. Opiskelijalta edellytetään luokattomassa järjestelmässä erilaisia valmiuksia kuin luokallisessa lukiossa, hänen asemansa oppimistapahtuman subjektina korostuu. Tutkimukseni taustaksi otan luokattoman lukion säädösmuutokset opiskelijan opiskeluohjelman toteuttamisen kannalta.

Ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsitykset pidän tutkimukseni taustalla siitä näkökulmasta, millaisia vaatimuksia ja mahdollisuuksia ne asettavat Kaustisen musiikkilukiolaisen opinto-ohjelman, hopsin toteuttamiselle. Opetussuunnitelman taustalla on humanistinen ihmiskäsitys, jonka mukaan ihmiselle tulee antaa mahdollisuuksia toteuttaa itseään omien vahvuksiensa pohjalta. Konstruktivistinen oppimiskäsitys tukee tutkimustani korostettaessa yksilöä oman oppimisensa subjektina ja yksilöä tiedon konstruoijana.

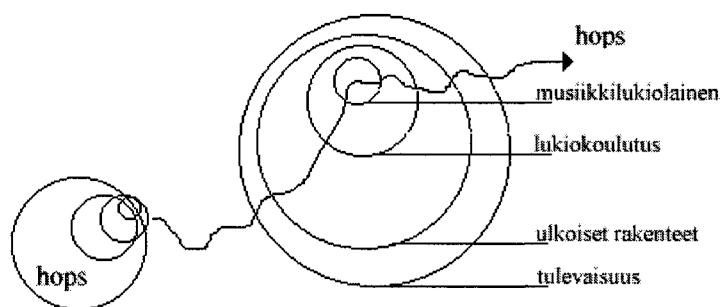
Valinnan vapaus ja mahdollisuus luokattomassa lukiossa avaa lukiolaiselle mahdollisuuksien maailman. Haluan tutkimuksellani selvittää, miten lukiolainen kokee tämän vapauden, miten hänellä on valmiuksia selviytyä ratkaisujen tekijänä ja millaista tukea hän tarvitsee lukio-opintojen alussa. Luokattoman lukion opiskelija kohtaa samanlaisia tilanteita kuin aikuisopiskelijat ja nykyisin myös entistä enemmän ammatillisten koulujen opiskelijat. Ammatillisessa koulutuksessa opiskelumuotoina käytetään mm. etäopetusta ja monimuoto-opiskelua, jolloin opiskelijalta edellytetään uudenlaisia valmiuksia: vastuunottoa, oma-aloitteisuutta ja itseohjautuvuutta.

Omalle tutkimukselleni yksi merkittävä sysäyksen antaja on ollut Koron (1993) väitöskirja, jonka eräänä tutkimustuloksena oli lukiolaisten heikko itseohjautuvuus ja se,

että lukion käyneet olivat heikommin itseohjautuvia kuin samanikäiset muista kouluuodoista tulevat nuoret (Koro 1993, 169). Luokattoman lukion ensimmäisinä toteutusedellytyksinä oli opiskelijälähtöisyys, opiskelijan subjektius ja hänen oma-aloitteisuutensa. Koulussamme syntyi tarve pyrkiä kehittämään opiskelijaa itseohjautuvaksi. Oli kehitettävä keinoja käytännön asioiden hoitamista varten ja siitä syntyi aihe tälle toimintatutkimukselle.

Lukion toimintatapojen kehittämiseen antavat aihetta ne mielipiteet ja tutkimustulokset, joita on palautteena kirjoitettu lukiolaisten jatkokoulutuspaikoista. Ammattikorkeakoulujen rehtoreiden mukaan lukiota tulisi kehittää siten, että oppilaat oppisivat oppimaan, kykenisivät ottamaan vastuuta oppimisestaan. Heiltä odotetaan jatkokoulutuspaikoissa tutkivaa ja kehittävää työtettä, aktiivista toimintaa sekä kykyä itseenäiseen työskentelyyn. Lukiolaisilla on havaittu puutteita tietojen ja taitojen soveltamisessa käytäntöön. (Ratilainen 1994, 40.) Lukion kehittämiseksi antaa runsaasti aihetta myös Välijärven (1997) kokoama raportti yliopiston opettajilta.

Lukio on matka elämään, hopsin suunnittelu ja toteutus on strategia elinikäiseen oppimiseen. Näen tutkimukseni spiraalimaisina kehinä, jossa ulkokehällä ovat lukion toimintaan ulkoa vaikuttavat tekijät: säädökset, elinympäristö ja tulevaisuuden näkymät. Sisemmällä kehällä on lukio oppimisympäristönä, sen ihmis-, tiedon-, ja oppimiskäsitys ja siellä toimivat ihmiset toimintatapoineen ja vuorovaikutussuhteineen. Spiraalin keskuksessa on vallitsevan lukiokulttuurin subjektien joukko. Jokaisella opiskelijalla on yksilölliset valmiudet ja omat tavoitteet, joiden pohjalta hän rakentaa oman hopsinsa. Se taas pohjautuu ulkokehien filosofiaan ja sen tavoitteet määräytyvät yksilöstä käsin tavoitteena selviytyä ulkokehälle, tulevaisuuteen. Lukiolaisen hopsin laatimisprosessi synnyttää uusia kehiä, on malli ihmisen elinikäisille hopsille. Ihminen on aina oman elämänsä subjekti, jonka tavoitteena on omata valmiudet ja kyetä suuntaamaan kulkuaan muuttuviin tulevaisuuden haasteisiin.



KUVIO 1. Lukiomatkalta elinikäiseksi oppijaksi

Toimintatutkimukseni avulla pyrin löytämään niitä koulun käytänteitä, joiden avulla sisäinen motivaatio opiskelijalla säilyisi koko lukioaikaisen oppimispolun ajan ja että motivaation vahvistumiseen vaikuttaisi opiskelijan oma edistyminen oppimisessa ja ihmisenä kasvaminen. Kun opiskelija itse suunnittelee opinto-ohjelmansa, hän on tietoinen matkansa suunnasta, työmäärästä ja sisällöstä. Tutkimukseni tavoitteena on myöskin edistää opiskelijoiden ohjausta koulussamme ja sitouttaa opettajia laaja-alaisiksi ohjaajiksi. Opettajien kehittyminen opiskelijoiden opinto-ohjelman ohjaajina edistää heidän muuttumista ohjaajiksi myös opetettavassa aineessa. Koulun johtajana olen kiinnostunut kehittämään koulumme ohjauskulttuuria, koska olen vakuuttunut ohjauksen merkityksestä ja tarpeellisuudesta luokattoman lukion opiskelijalle.

2 LUOKATTOMAN LUKION MAHDOLLISTAJAT, ULKOISET RAKENTEET

2.1 Muutosten aika

Tämä aikakausi, joka koskee myös lukiotoimintaa, lukiolaisia ja lukiota oppimisympäristönä, on nk. postmodernia aikaa, jolle on tyypillistä yhteisten normien puuttuminen, yksilön arvopohdinnoilla on tärkeä merkitys. Yksilön vastuu ja eettinen kasvu korostuvat. Törmä (1997) kirjoittaa postmodernista maailmasta sekä kasvusta eettiseksi subjektiksi luokattoman lukion oppimisympäristöön sovellettavalla tavalla. Elämme monikulttuurisessa, dynaamisessa ajassa, kansainvälisyys kasvaa ja yksilöiden elämismaailmat erilaistuvat. Kasvatusta ajatellen on vaikea ennakoida tulevaa kehitystä ja siten kasvatuspäämäärien asettaminen tulee ongelmalliseksi. Tulevaisuuden kannalta merkittäväksi muodostuu, millaisia valmiuksia yksilöt tarvitsevat oman kasvuprosessinsa säätelyyn. Törmä korostaa postmoderniin kehitykseen liittyvänä piirteenä eettisyyden pohdintaa, yksilön vapauden ja vastuun välistä jännitettä. Yksilö on vapaa tekemään valintoja, mutta hän joutuu tekemään eettisesti oikeutettuja valintoja. Hän on vastuussa valinnoista, ratkaisuista itselleen ja yhteisölleen. Törmä korostaakin kasvatuksen sitä näkökulmaa, miten eettiseksi subjektiksi voidaan kasvaa ja kasvattaa. Hän on päätenyt tutkimuksessaan siihen, että parhaimpaan tulokseen päästään dialogisessa yhteistoiminnassa, kun tavoitteena on kasvattaa itseohjautuvia ja yhteistyökykyisiä yksilöitä. (Törmä 1997, 211-213.) Koulu tarjoaa mahdollisuuden lukuisiin vuorovaikutuksiin. Opettajan rooli koulussa muuttuu tiedonjakajasta tiedon prosessoijaksi, hän on yhteistyöntekijä opiskelijan kanssa. Koulu dynaamisena, joustavana oppimisympäristönä tarjoaa enemmän vuorovaikutusta myös opiskelijoiden välillä yhteistoiminnallisessa oppimisessa. Opiskelijat ohjaavat toisiaan ja oppivat toisiltaan.

Törmä viittaa tutkimuksessaan Baumanin (1996) käsitykseen, että postmodernissa on olennaista, että yksilö joutuu tekemään moraalisia valintoja ja ottamaan vastuun va-

linnoistaan: hän korostaa myös eettistä reflektiota ja dialogissa muodostuneita moraalisia käytäntöjä. Törmän mukaan jatkuvassa muutoksessa eläminen, tiedon nopea uudistuminen, asettaa koulutuksen ja opiskelijan uuteen tilanteeseen. Postmodernissa ajassa ei riitä muutoksen hyväksyminen, vaan muutosta on hallittava, yksilöllä tulee olla oman elämänsä hallintaan ja ympäristön hallintaan vaadittavia taitoja. (Törmä 1997, 211.)

Patrikainen (1997) asettaakin tulevaisuuden kasvatustavoitteeksi "globaalin, holistisen ihmisen". Koulutuksen ja kasvatuksen tavoitteena on ohjata oppilaita tulevaisuuden maailmaan, josta emme varmuudella tiedä, millainen se on. Ihmisen on sopeuduttava muutoksiin ja omattava valmiudet toimia muuttuvissa olosuhteissa. (Patrikainen 1997, 62.)

Sahlberg (1996) pitää postmodernin ajan yhtenä koulun visiona oppivaa organisaatiota tai oppivaa koulua. Tämän vision toteuttaminen edellyttää koulun henkilöstöltä yksilöllisiä reflektiivisiä taitoja mutta myös ymmärtävän otteen vahvistamista vuorovaikutussuhteissa. (Sahlberg 1996, 115.) Sahlberg toteaa tutkimuksessaan kaksi aikojen kuluessa havaittua opetuksen ja koulun kehittymiseen liittyvää ongelmaa: aika- paikkaongelma ja käsitys koulusta suljettuna organisaationa. (Sahlberg 1996, 211-212.) Sahlbergin mainitsemat ongelmat ovat poistettavissa nykyisestä avoimemmaksi oppimisympäristöksi mahdollistuvasta koulusta, siis myös lukiosta, mikäli kouluyhteisö oppivana organisaationa on halukas kehittymään. Sahlberg luo tutkimuksellaan haasteita koulutuksen sisäiselle kehittämiselle: hän kirjoittaa koulusta avoimena yhteistoiminnallisena organisaationa, jolle on ominaista yksilölliset opinto-ohjelmat, dynaamisuus ja epälineaarisuus (Sahlberg 1996, 220.)

Lukiolaiselle tarjoutuvat ulkoiset puitteet, mahdollisuuksien maailma ja monikulttuurisessa, dynaamisessa ajassa kasvaminen asettavat kasvun ja kehittymisen kannalta monia vaateita. Toisaalta riippuu koulun kulttuurista, vapausasteesta, miten olemassaolevat mahdollisuudet todellistuvat opiskelijan oppimisprosessissa. Luokattomuuden toteutukset ovat koulukohtaisia, ne vaihtelevat esim. koulun koosta, sijainnista, opettajistosta johtuen. Luokattomuudelle ei voida määrittää mitään yleispätevää mal-

lia, jota mikä tahansa lukio voisi toteuttaa. Koulun on itse luotava oma luokattomuuden mallinsa ja toteutuksensa. Vuorinen ja Välijärvi (1994) haastavat lukioita valinnaisuuden mahdollisuuksien tarjoajiksi sekä lukion sisäisen kehittämisen prosessiin. Koulu luo omilla säännöksillään ja käytänteillään edellytykset opiskelijoiden valinnoille. (Vuorinen & Välijärvi 1994, 42.) Luokattoman lukion opiskelijat ovat ihmetelleetkin, muuttuuko koulussa mikään todella, jos itse opetus ei muutu, vaikka systeemin raamit on uudistettukin (Kivelä 1996, 81). Koro mainitsee Lehtisen ja Jokisen teoksen esipuheessa, että opettajat, jotka uudistavat opettajuuttaan, painottavat oppijan autonomisuutta. He ovat oivaltaneet, että ainoa mahdollisuus vastata nykykoululle asetettuihin vaatimuksiin, on lisätä oppijan omaa vastuuta oppimisestaan. Opettajan tehtäväksi tulee ohjata ja tukea opiskelijaa tuon vastuun kantamisessa. (Lehtinen & Jokinen 1996, 5.) Postmoderni aika, väljentyneet säädökset ja päätösvalan siirtäminen koulun tasolle odottavat luovaa rohkeutta opettajistolta, kaikilta kasvatusprosessissa mukana olevilta.

Elinikäisen oppimisen näkökulma haastaa koulutuksen kehittämisessä opiskelijan omatoimiseen ja jatkuvaan itsensä kehittämisen prosessiin, sekä sellaisten valmiuksien hankkimiseen ja edistämiseen, joiden avulla hän selviytyy muuttuvissa systeemeissä, oppimisympäristöissä. Elinikäisen oppimisen kannalta opiskelijan sisäisen motivaation säilyminen on tärkeä. Itseohjattu oppiminen ja sen seurauksena etä- ja monimuoto-opetus lisääntyvät tulevaisuudessa nopeasti, joten koulutuksen kehittämisessä tulee valmistautua tähän muutostrendiin. (Koro 1993, 30.) Euroopan neuvosto nimesi vuoden 1996 elinikäisen oppimisen teemavuodeksi, tavoitteeksi asetettiin edistää yksilöiden henkilökohtaista kehittymistä ja aloitteellisuutta, heidän työelämään ja yhteiskuntaan sopeutumistaan, heidän osallistumistaan demokraattisiin päätöksentekoprosesseihin sekä kykyään sopeutua sosiaalisiin sekä teknologian alalla tapahtuviin muutoksiin. Tulevaisuudessa opiskelijat liikkuvat yksilöllisen suunnitelmansa mukaan erilaisissa oppimisympäristöissä ja -verkoissa. Opiskelijan omatoimisuuden oletetaan lisääntyvän, itsenäisen ja omatoimisen opiskelun osuutta lisätään. (Lehtinen & Jokinen 1996, 9-10.)

Lukio on yleissivistävä koulu, yleissivistyksellä perinteisesti ymmärretään ihmisenä elämiselle ja kansalaisena toimimiselle oleellisia tietoja ja valmiuksia. Yleissivistyksellä on katsottu ammatilliseen sivistykseen verrattuna olevan avartava ja monipuolistava ympäröivän maailman hahmottamisen kyky. Yleissivistys on meidän aikamme kykyä itsenäisesti havaita ja soveltaa tietoa nopeasti muuttuvissa ympäristöissä. Yleissivistyksen sisältö ja merkitys muuttuvat ajan mukana. Oppijan vapaus itse säädellä opintojensa sisältöä ja ajankäyttöä on yksi keskeinen edellytys nykyaikaisille sivistyksellisille valmiuksille. Sivistys on yksilöllistä, laaja-alaista ja yhä enemmän elinikäisen pyrkimyksen kohde, sekä taitoa ja halua nähdä maailma moniulotteisena. Välijärvi (1996, 60-75) näkee keskeisenä nykyajan sivistyspyrkimyksenä oppijoiden lisääntyvän itsenäisyyden sisältöjen ja työtapojen valinnassa opiskeluprosessin edetessä. Näin oppijoiden valmius vastuunottoon omasta oppimisestaan kehittyy.

2.2 Luokattomuus, tuntijako, opetussuunnitelman perusteet sekä yotutkintouudistus

Luokattomuus lukiossa perustuu lukiolakiin, jonka mukaan lukio toimii luokallisena tai luokattomana. Luokattomuus mahdollistaa opiskelijalle lukion suorittamisen ajallisesti omavalintaisesti säädellen, mutta kuitenkin enintään neljässä vuodessa. (Lukiolaki 1993, §1, § 3.)

Ensimmäisen luokattoman lukion yksittäisiä kokeiluja toteutettiin jo 60-luvulla, mutta varsinaiset luokattoman lukion yhtäjaksoiset toteutukset alkoivat 1980-luvulla. Luokattoman lukion toteuttamisesta ja saaduista kokemuksista on tehty jo useita tutkimuksia sekä raportteja. Esim. Kock ym. ovat laatineet seurantaraportin luokattoman lukion kokeiluun siirtymisestä lukuvuonna 1987-88, urheilulukioissa otettiin luokattomuus kokeiluna käyttöön käytännön tarpeista lähtien, jolloin tavoitteena oli opiskelijan kannalta joustavien opiskeluratkaisujen löytäminen. (Kock ym. 1989.)

Uusin lukion tuntijakoasetus ja valtakunnalliset lukion opetussuunnitelman perusteet on annettu 1994. Valinnaisuuden lisääminen lukion tuntijaossa vastaa ympäristön

vaateisiin, kun arvostetaan monimuotoisuutta ja yksilöllisyyttä. Koulutuksenkin tulee mukautua yhteiskunnalliseen kehitykseen, jossa hallintoa on uudistettu lisäämällä kuntien ja koulujen toimivaltaa ja säännöksiä ja norminantoa purkamalla. Johdonmu-kaista tälle koulutuspolitiikalle on, että hajautettu toimintapolitiikka ulotetaan myös opetuksen sisältöihin. (Sarjala 1993, 21-27.) Luokattomuus, valinnainen tuntijako sekä koulukohtaiset opetussuunnitelmat mahdollistavat koulun opetuksen muutoksen vastaamaan opiskelijan oppimisen tavoitteita. Mahdollisuudet on koululla, ulkoiset tekijät antavat toimintavapauden. Lukioiden keskinäiseen yhdenmukaisuuteen on vaikuttanut yhtenäinen valtakunnallinen ylioppilastutkinto. Mutta ylioppilastutkinto-asetuksen uudistus (1994), joka mahdollistaa tutkinnon yksilöllisen hajauttamisen ja myös yksilöllisiä valintoja kokeiden tasossa, lisää oppilaan valinnan mahdollisuuksia lukiossa. Opiskelijan opinto-ohjelman valinnaisuutta ja monipuolisuutta lisää myös mahdollisuus, että lukiolainen voi sisällyttää opinto-ohjelmaansa kurseja muistakin oppilaitoksista ja suorittaa yhdistelmäutukintoja (Lukiolaki 1992, § 60). Uusin lukiolaki edellyttää, että koulutuksen järjestäjä on yhteistyössä alueella toimivien lukiokoulutuksen, ammatillisen koulutuksen ja muun koulutuksen järjestäjien kanssa (Lukiolaki 1998, § 5 1 mom.)

Lukiotoiminnan ulkoiset muutokset kurssimuotoisesta lukiosta luokattomaksi, entistä valinnaisempaan suuntaan koulukohtaisine opetussuunnitelmineen haastaa koulun kehittämisprosessiin, jonka kautta opiskelijalle mahdollistuu oppimisen, kasvun ja edistymisen kannalta paras mahdollinen oppimisympäristö. Kaikki edellä mainitut lukion toimintaan kohdistuvat muutokset lisäävät toisaalta koulun mahdollisuuksia omakohtaiseen toiminnan kehittämiseen opetusjärjestelyjen ja opetussisältöjen osalta ja toisaalta lisää opiskelijan mahdollisuuksia omien valintojen tekemiseen opinto-ohjelmansa toteuttamisen ja sisällön osalta. Valintojen moninaisuus edellyttää kuitenkin määrätietoisia yksilötason ratkaisuja ja päätöksiä ja ennen kaikkea valmiuksia tehdä niitä ja kantaa niistä vastuu. Lukiokoulutukselta edellytetään valmiutta hyväksyä yksilölle suodut valinnat ja vapausasteet ja toisaalta rakenteellista hallintaa tukea opiskelijoiden tavoitteellista ja tuloksellista opiskelua sekä tukea oppilaan kasvua valitsijana.

Mitä tarkoittaa käsite luokaton lukio? Käsite on selkeä sellaiselle, joka on ollut luokallisessa opiskelujärjestelmässä. Luokaton käsitteenä tuntuu jotenkin arvottomalta, ei mitään luokkaa. Eikö voitaisikin puhua opiskelijan lukiomatkasta tai matkasta lukiossa? Matka on yksilöllinen pituudeltaan ja leveydeltään, toisella mutkaisempi kuin toisella, toisella taas on useita sivupolkuja, toisella taas suurempi reitti.

Luokattomuus, uusi opetussuunnitelma, hajautettu ylioppilastutkinto sekä uudistettu lainsäädäntö luovat opiskelijalle mahdollisuuden oman yksilöllisen lukiomatkan kulkemiseen. Samat säädökset edellyttävät opiskelijan lähikehitysvyöhykkeeltä edistyksestä näkemystä, olla tukena ja ohjaajana, mutta antaa opiskelijalle riittävästi kasvutilaa kulkea matkaa. Kun opiskelijan valinnanmahdollisuudet lukiossa ovat lisääntyneet, opiskelijan on hyvä tietää, miten hän on edistynyt, jotta hän osaa korjata matkansa suuntaa. Näin arvioinnin, erityisesti opiskelijan itsearvioinnin osuus myös lisääntyy.

Luokaton lukio tarvitsee hyvin toimiakseen hyvän ja selkeän ohjaus- ja seurantajärjestelmän sekä yksinkertaisen viestintäjärjestelmän. Näihin on panostettava, mutta on pohdittava myös, mitä näiden kehittäminen tarkoittaa itse opiskelijan käytännössä. Kehitetäänkö luokattoman lukion olosuhteita opettajan työn vai opiskelijan työn sujumisen ehdoilla? Opiskelun maksimaalinen variointi on lukion monitavoitteisen orientoitumisen eräs perusedellytys. Jos opiskelija haluaa samanaikaisesti opiskella kursseja muissa oppilaitoksissa, järjestelyjen tulee olla joustavia. Luokattomuus on mahdollisuuksien avartaja, ei niinkään opintojen keston varioija. Mutta miten opiskelija löytää ja kokee tämän mahdollisuuden? Onko mahdollisuus realismia vai idealismia ja miten mahdollisuudesta tulee todellisuutta? Mehtäläinen (1998, 11-32) pohtii luokattomuuden syvintä olemusta tutkiessaan luokattomasti toimivia lukioita sekä luokatonta ammatillista koulutusta.

Kun tarkastellaan lukiota lukiona, sen kehittämisessä on kyse luokattomuuden mahdollisuuksien hyödyntämisestä ja yo-kirjoitusten rytmittämisestä henkilökohtaisella tasolla. Pelkällä opiskeluajalla variointi ei riitä lukion laadun kehittämisessä, opiskelijan matkan on saatava sisältöä ja tavoitteellisuutta. Mehtäläinen (Mehtäläinen 1998,

15-19) toteaa, että luokattomuus väistämättä edistää opiskelijan itseohjautuvuutta ja opiskelumotivaatiota, mutta hän jättää avoimeksi kysymyksen, miten se liittyy oppimisen laatuun.

Opettajalle luokattomuus tarkoittaa käytännössä, että opetusryhmät vaihtelevat ja ns. pedagogista jatkuvuutta ei enää ole samassa mielessä kuin aikaisemmin. Opettajat pelkäävät myös ryhmäytymisen puutetta, opiskelijoiden sosiaalistumisen puutetta. Pelko on opettajan, mutta miten opiskelijat sen kokevat. Käsitys koulun toimintakulttuurista ja opettajan työstä ja siihen kuuluvasta vastuusta muuttuu. Opettajan työn kannalta luokattomuus tuo paljon tuskaa, muutoksia työn luonteessa, opiskelijalle se on heti mahdollisuus. Opettajan luokattomassa elämässä pedagogisen jatkuvuuden katkeaminen on pysyvä ilmiö, jota ei voida sivuuttaa. Opiskelijalle luokattomuus tarkoittaa, että hänen etenemistään ei ole sidottu vuosiluokittaisiin tavoitetasoihin. Hänen on alusta lähtien mahdollista rakentaa oma opinto-ohjelmansa, alkaa kulkea omaa matkaansa. (Vrt. Mehtäläinen 1998, 33-37.)

Opiskelijaa ei ole jätetty heitteille luokattomassa lukiossa, hänen tärkeitä tukihenkilöitä ovat tutor, opinto-ohjaaja ja rehtori. Eri henkilöiden työnkuvat vaihtelevat. Vanhalla luokanvalvojan toimenkuvalla ei enää selvitä, jos ohjaaja todella haluaa välittää opiskelijasta ja hänen kysymyksistään. Luokattoman lukion keskeinen toimintaperiaate on joustavuus, mahdollisuus yksilöllisiin opinto-ohjelmiin. Pääosa opiskelijoista tekee kuitenkin traditionaalisia ratkaisuja ja suorittaa lukion kolmessa vuodessa.

Lukioiden arjessa luokattomuus, yhteistoiminta muiden oppilaitosten kanssa, koulukohtaiset opetussuunnitelmat sekä ylioppilastutkinnon hajautus mullistavat käytännöt moninaisiksi, opiskelijoiden matkat ovat yksilöllisiä, ennalta arvaamattomia. Jotta opiskelijan matka kuitenkin olisi tavoitteellista, päämäärätietoista, hänen on itse oltava suunnasta ja matkan reitistä selvillä, matkan vastuunkantaja.

2.3 Lukio toiminnan arviointia

Lukiotutkimukset, niin luokattoman lukion osaltakin kohdistuvat lukioon valintojen mahdollistajana, lukioon oppimisympäristönä tai sen toimivuuteen. Välijärvi ja Tuomi (1995) ovat tutkineet lukiota nuorten valintojen ja oppimisen ympäristönä, tutkimuksessa verrataan luokallisen ja luokattoman opiskelijoiden arviointeja lukiosta. Tutkimustulosten mukaan nuorten näkemykset luokattomasta lukiosta oppimisympäristönä ja näkemykset kouluelämän laadusta ovat kautta linjan luokallista lukiota myönteisempiä. Luokattoman lukion etuna opiskelijat pitävät vaikutusmahdollisuuksien lisääntymisen sekä omien valintojen tekemisen voimistumisen. Opiskelijat kokevat viihtyvänsä paremmin luokattomassa lukiossa. Huomattavaa tutkimustuloksissa on, että sekä luokallisessa että luokattomassa lukiossa opiskelijoiden motivaatio laskee, samoin kuin opetuksen tehokkuus laskee lukiovuosien edetessä. Välijärvi ja Tuomi toteavat luokattomuuden suureksi haasteeksi lisätä opiskelijoiden vaikutusmahdollisuuksia yhä enemmän arkipäivän opiskelutilanteissa. (Välijärvi & Tuomi 1995, 72-73.) Kun lukiolaisten kritiikki lukion toimintaan lisääntyy lukiovuosien edetessä, Välijärvi (1993) esittää arviona, että se voi ilmentää positiivisesti ajateltuna myös lukiolaisten kriittisyyden lisääntymistä ja arviointitaitojen kehittymistä. Tutkimustuloksia Välijärvi pitää kuitenkin huolestuttavina. Hän näkee luokattomuuden pedagogisena haasteena osoittaa lukiolaiselle erityisesti luottamusta ja mahdollisuutta vastuunottoon. (Välijärvi 1993, 260.)

Järvelä (1993) on tutkinut itseohjautuvuutta luokattomassa lukiossa ennen nykyisin käytössä olevaa tuntijakoa ja uudistettua opetussuunnitelmaa. Tutkimustuloksena on saatu tietoa lukiolaisten itseohjautuvuuden tasosta ja sen yhteyksistä sukupuoleen, luokkatasoon, keskiarvoon, oppimisilmapiiriin, oppilaanohjaukseen sekä vastuunottoon rohkaisemiseen kotona. Järvelä ei ole tutkinut itseohjautuvuuden kehittymistä eikä ole käsitellyt opiskelijan kasvuprosessia ja edistymistä lukiossa. (Järvelä 1993, 95.)

Lukion kehittämisen kannalta merkittäviä ovat tutkimukset ja arvioinnit lukion tuloksista sekä lukiolaisten menestymisistä jatko-opinnoissa. Tulokset antavat suuntaa

erityisesti lukion sisäiselle kehittämiselle nyt kun ulkoisia rakenteita on väljennetty. Opetushallitus on julkistanut suomalaisen lukion arviointitulokset 1994, joiden johdopäätösten tarkoituksena on ollut antaa suuntaa koulutuspoliittisille päätöksille. (Jakku-Sihvonen & Blom 1994, 11.) Ammattikorkeakoulujen palautteen mukaan lukion tulisi antaa oppilaille valmiuksia kasvaa ihmisenä, valmentaa oppilaita elämää eikä ainoastaan ylioppilastutkintoa varten. Tavoitteeksi asetettiin myös mm. oppilaan kasvaminen ottamaan vastuuta oppimisestaan ja kehittyminen itsenäisessä työkentelyssä (Ratilainen 1994, 39-40). Välijärvi (1997) on tutkinut korkeakoulujen palautteita lukiolle asetettavista vaatimuksista eri tieteenalojen näkökulmasta. Yhteistä arvioinneille lukion kehittämisen suuntaan on odotus, että opiskelijat omaisivat valmiutta omaehtoiseen ja itsenäiseen opiskeluun, opintojen suunnitteluun ja valintojen tekoon. Arviot uusien opiskelijoiden opiskelumotivaatiosta ja -valmiuksista ovat kriittisiä. Välijärvi näkeekin lukion uudistuspyrkimykset oikeansuuntaisina: valinnaisuus on lisääntynyt, ylioppilastutkinto on uudistunut. Välijärvi korostaa kuitenkin, että ulkoiset mahdollistavat tekijät eivät riitä lukiotoiminnan kehittämiseen, vaan lukion tulee uudistua. Opiskelijaa on tuettava omien tavoitteiden asettamisessa ja omaa opiskeluaan koskevien valintojen päätöksenteossa. Lukion keskeiseen arkipäivään tulee kuulua itse pohdittujen opinto-ohjelmien tekeminen. (Välijärvi 1997, 58-59.) Lukiossa tulee antaa tilaa opiskelijoiden omille opinto-ohjelmille, koska säädökset ne sallivat, haasteeksi jää, onko opiskelijoilla halua ja kykyä ottaa vastuuta omasta opinto-ohjelmasta. Uudistusten käytäntöön saattaminen edellyttää myös uudistuvaa opettajuutta, pohdittavaksi jää, onko opettajilla ja opettajankoulutuksella kykyä muutokseen.

Koro (1993) esittää väitöskirjassaan aikuisen itseohjautuvuudesta, että ajatus itseohjautuvuudesta yleisesti hyväksytään, mutta mahdollisuuksia toimia itseohjautuvasti ei anneta. Koron tutkimustulosten analysoinnissa ilmenee, että lukion käyneet ovat vähemmän itseohjautuvia kuin samanikäiset muista koulumuodoista tulevat nuoret. Tuloksen tarkemmassa analysoinnissa ilmenee kuitenkin, että tutkimukseen osallistuneet pelkän ylioppilastutkinnon suorittaneet olivat pääosin kansanopistoissa ns. välivuotta viettäviä, usein tavoittelemaansa opiskelupaikkaa vaille jääneitä nuoria.

Joten he eivät ole edustava joukko kaikista pelkän yo-tutkinon suorittaneista. (Koro 1993, 67, 130, 169.)

Mehtäläinen (1998) on tutkinut luokattomuuden syvintä olemusta mm. lukiossa. Tutkimuksessa opiskelijahaastattelut on tehty keskimääräistä vireämmissä kouluissa ja sellaisille opiskelijoille, jotka ovat opinto-ohjelmassaan pystyneet hyödyntämään oppilaitoksen luokattomuutta. Tutkittavien joukko on siis valikoitu, ns. keskitien kulkijoita on vähemmän. Tutkimuksessa on esitetty luokattomuuden hyödyntämismahdollisuuksien kirjoa ja opiskelijoiden kokemuksia luokattomuudesta siitä näkökulmasta. Mehtäläisen (1998, 38-40) tutkimuksen mukaan opiskelijat ovat lukion alussa kaivanneet ennalta annettuja suunnitelmia, mutta toisen vuoden syksyllä opinnot ovat alkaneet sujua. Opiskelijat ovat arvostaneet enemmän luokattomuuden vapautta kuin sitä, että he olisivat kaivanneet ns. ryhmähenkeä. Tutkimuskouluissa annettua vapautta on alettu vähitellen säädellä koulun käytänteillä. Herää kysymys, onko paluu säädelyyn koulukulttuuriin oikea tie, jos opiskelijat eivät kehity vastuuseen ja itseohjautuvuuteen. Käytetäänkö koulussa silloin ratkaisuna perinteistä mallia: otetaan käyttöön kuri kasvatuksen sijaan. Ohjauksen kehittämiseen paneutumalla on mielestäni mahdollista paneutua opiskelijan kasvun edistämiseen, jotta hän ottaa vastuuta omasta matkastaan, sillä kasvuprosessilla on myös kantavuutta jatkossa elinikäisen oppimisen matkalla.

Mehtäläisen tutkimuksessa (1998, 46) ohjaushenkilöiden toimenkuvat vaihtelevat kouluittain, erot näkyvät opiskelijatasolla. Kun koulussa on tutoreita, opinto-ohjaaja ja vielä muutkin opettajat ovat ohjausvelvollisia, niin ohjantaa kyllä riittää, mutta vastualueet saattavat olla sekavat. Koulun koosta riippuen ohjausjärjestelmät ja yhteistyömuodot ovat erilaisia.

Opiskelijoiden mukaan lukio-opiskelu on alussa ollut sekava kokemus peruskoulusta tulleille runsaasta opastuksesta huolimatta. Ensimmäisen vuoden suunnitelmat ovat harvoin toteutuneet. Opiskelijoiden mukaan yläasteella pitäisi enemmän puhua luokattomasta lukiosta. Ylioppilaskirjoitusten hajautusten myötä koulusta tuskin enää löytyy kahta samanlaista opiskelijan matkaa, opinto-ohjelmaa. Mehtäläinen (1998,

52-58) on tyypitellyt opiskelijoita sen mukaan, millä eri tavoilla ja perusteilla lukio-opinnoista suoriudutaan. Ensimmäinen ryhmittelyn peruste on opintoihin käytetty tai käytettäväksi suunniteltu aika. Näin saadaan neljä ryhmää: Vauhdilla ulos, Kolmen vuoden suoritus, Lievästi roikottaen ja Neljän vuoden kulkijat. Mehtäläinen korostaa kuitenkin, että jokainen suoritus aika on kuitenkin kunkin opiskelijan paras mahdollinen aika.

Maksimaalista joustavuutta saadaan toisistaan riippumattomilla kursseilla, kursseille on suunniteltava keskeinen sisältö ja panostettava oppimisen laatuun ja ajattelun kehittämiseen. Toisaalta korostetaan pulpetista riippumattomia toteutustapoja, esim. itsenäiset suoritukset. Tutkimuksessa syyt itsenäisiin suorituksiin olivat pääasiassa teknisten esteiden vuoksi (työjärjestyksellisiä). Kouluissa on estetty ja säännelty itsenäisiä suorituksia, koska opettajat pelkäävät tilanteen karkaavan hallinnasta. (Mehtäläinen 1998, 65-69.)

Mehtäläisen (1998) mukaan luokattomassa lukiossa tulee opiskelijan matkan suhteen esiin seuraavanlaisia ongelmia: opettajien tottumattomuus luokattomaan järjestelmään, ryhmänohjaajien epäselvyys toimenkuvistaan. Niinpä ajoittain esiintyy toiveita paluusta vanhaan reititykseen, luokalliseen säätelyyn. Mehtäläinen päätyy korostamaan vahvaa panostusta opinto-ohjaukseen heti lukion alussa ja ryhmänohjaajien ja opinto-ohjaajan toimenkuvien selkeyttämiseen. Ryhmänohjaajiksi ei saisi myöskään laittaa ketä tahansa. Opiskelijat ovat olleet luokattomuuteen suhteellisen tyytyväisiä, lausuttu kritiikki liittyy koulukohtaiseen toteutukseen ei luokattomuuteen järjestelmänä. Omasta mielestäni ohjaaminen on lukion opettajan uusi tehtävä, johon hänen on kasvettava, uudistuneen lukion toimintatavat edellyttävät ohjaamista.

Yksittäisen koulun kohdalla kysymys luokattoman lukion syvimmästä olemuksesta riippuu paljolti siitä, mitä tavoitteita ja mahdollisuuksia luokattomuudella nähdään tai ajatellaan olevan. Ulkoisten puitteiden kuten lukujärjestyksen laadinnan ja toteuttamisen ohella tärkeä on saada riviopettaja muuttamaan käsityksiään omasta työstään ja opiskelijoiden työstä. Opiskelijat ovat arvostaneet vapautta, hyvää ilmapiiriä, opettajien ja koulun joustavuutta. Opettajan kannalta katsottuna luokattomuudesta ei

ole kovin paljon hyvää löydettävissä, mutta luokattomuus onkin olemassa opiskelijoiden elämää ja tarpeita ajatellen ja sellaisena sitä on myös arvioitava ja kehitettävä. Kehittämisen tulee tähdätä pedagogisen ja organisaationaalisen perusturvallisuuden luomiseen järjestelmässä, jossa on joustavuutta ja liikettä. Mehtäläisen (1998) tutkimusraportti painottuu opinto-ohjelman variointimahdollisuuksiin, mutta hän kokoaa yhteen ne mahdollisuudet, joita luokaton lukio tarjoaa, jos opiskelija vain niitä käyttää: oman ajattelun käytön harjoittelu ainakin opintojen suunnittelussa, itseohjautuvuus ja suunnittelutaito, itsenäistyminen ja vastuunotto, kyky ja taito hoitaa asioitaan, sosiaalinen kasvu. Yleisesti sanottuna luokaton lukio voi oppimisympäristönä mahdollistaa eräiden elämisen perustaitojen harjoittelun. Oppimisen mahdollisuuksissa on kysymys opiskelijoiden ja opettajan älyllisestä ja emotionaalisesta suhteesta, opettajien ja opiskelijoiden viitseliäisyydestä ja työtavoista. Loppujen lopuksi yksilöllisyyden nykyistä laajempi toteutuminen opetuksessa ja oppimisessa edellyttää muutosta mm. koulun toimintakulttuurissa (Mehtäläinen 1998, 79-82). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, edistääkö ohjausjärjestelmän kehittäminen yksilöllisen matkan toteutumista ja muuttuuko koulun toimintakulttuuri.

Lukion uudistaminen luokattomaksi todetaan tutkimuksissa positiiviseksi suunnaksi, opiskelijoiden vastuunottamista opinnoista halutaan tukea, mutta tarkemmin ei ole esitetty tapoja, miten vastuunotto mahdollistetaan ja miten siihen ohjataan. Opiskelijoiden omia kokemuksia luokattoman lukion vaikutuksista yksilölliseen kasvuun ei myöskään ole laaja-alaisesti tutkittu, sillä Mehtäläisen tutkimus (1998) kohdistuu valikoituun opiskelijajoukkoon. Haasteet luokattomalle lukiolle on asetettu korkealle sekä säädösten että nuorten näkökulmasta, mutta vähemmälle on jätetty pohdinnat siitä, miten koulun käytänteet saadaan muuttumaan siihen suuntaan, että opiskelijoiden itseohjautuvuus ja omatoimisuus mahdollistuvat: Miten koulun arjessa annetaan tilaa opiskelijan yksilölliselle opinto-ohjelmalle ja miten sen onnistumista tuetaan?

2.4 Kaustisen musiikkilukio muutosten ajassa

Kaustisen musiikkilukiossa luokattomuuteen on siirrytty ennakkoluulottoman rohkeasti säädöksiä edeltäen etuajassa lv. 1993-94, jolloin oppilasmäärä 1. vuosikurssilla

kasvoi niin paljon, että luokallisena järjestelmänä koulu olisi muuttunut 2-luokkasarjaiseksi. Luokattomuus, uusi tuntijako sekä opetussuunnitelma olivat valtakunnallisesti valmisteilla. Kaustisen musiikkilukiassa lukuvuoden aikaan valmistauttiin tuleviin muutoksiin, valmisteltiin koulukohtaista opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelmatyössä nähtiin alusta lähtien työn prosessinomaisuus, ei haluttukaan tehdä lopullisesti valmiita ainekohtaisia opetussuunnitelmia, vaan tavoitteena oli saada kurssit ja niille väljät sisällölliset tavoitteet, joita jatkossa voidaan arvioida ja kehittää. Enemmän aikaa käytettiin opetussuunnitelman koulukohtaisiin perusteisiin, painotusalueeseen (musiikki) sekä arvopohdintaan ja toiminta-ajatuksen kiteyttämiseen. Opetussuunnitelman valmisteluun osallistui koko kouluyhteisö.

Kouluyhteisön valmius prosessinomaiseen Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen kehämallin mukaiseen toiminnan arviointiin oli seurausta kouluyhteisön jo omaksumasta toimintakulttuurista, jonka taustalla oli kolmen edellisen lukuvuoden ajan ollut Opetushallituksen alainen kehittämis- ja kokeilutoiminta. Tästä kehittämistyöstä ja koulun muuttuvasta kulttuurista on laadittu kokeilun kuluessa pro gradu -tutkielma (Alaperä & Kotaja, 1992). Tutkijat toteavat tutkimuksensa yhteenvedossa, että Kaustisen musiikkilukion kannalta koulun sisäisen kehittämisen kokeilu on ajoittunut juuri sopivasti ennen lukiouudistusten täytäntöönpanoa. Koululla arvioitiin olevan normaalilukiota helpompaa sisäistää tulossa olevat uudistukset. (Alaperä & Kotaja 1992, 95.) Lukuvuoden 1994-95 jälkeen on noudatettu samaa tuntijakoa, mutta opetussuunnitelmaa on muutettu lukuvuosittain, pysyvintä siinä on ollut arvoihin perustuva toiminta-ajatus, johon ensimmäinen ja ainoa, yhden sanan lisäys on tehty lv. 1997-98 alusta (kohta III lisäys: "suvaitsevaksi"). Vaikka muutos on pieni, sen tausta on syvällisempi: muutoksen kourissa ollut musiikkilukion väki kokee tärkeäksi, että työyhteisössämme arvostetaan erilaisuutta, ollaan suvaitsevia tai ainakin kasvetaan siihen suuntaan.

Lukion toimintaan ulkoa päin vaikuttaneet muutokset ja kehittämistarpeet ovat kohdistuneet koko kouluyhteisöön. Tutkimukseni haluan kohdentaa opiskelijan näkökulmaan ja perehtyä siihen, miten Kaustisen musiikkilukiassa lukionsa aloittava peruskoulun päättänyt nuori kokee mahdollisuuksia sisältävän, dynaamisen lukion ja

miten hän selviytyy oman henkilökohtaisen opinto-ohjelmansa laadinnassa ja toteuttamisessa. Opiskelijat tulevat eri peruskouluista ympäri Suomea, joten heidän kouluikänteet ja valmiudet lukion alussa eroavat paljonkin toisistaan.

Tavoitteena tutkimuksessa on analysoida lukiolaisten kokemusten kautta, millaisessa oppimisympäristössä ja toimintakulttuurissa opiskelijan on mahdollista kulkea omaa oppimispolkuaan, millaisia tukitoimenpiteitä ja ohjaustarpeita opiskelijat kokevat tarvitsevänsä ja missä vaiheissa.

3 KAUSTISEN MUSIIKKILUKION IHMIS-, OPPIMIS- JA TIEDONKÄSITYKSEN AINEKSIA

Lukion valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjana on uudistunut ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsitys. Tutkimukseni taustaksi olen koonnut lukion opetussuunnitelman perusteista Patrikaisen (1997) tapaan yhteenvedon opetussuunnitelman perusteina olevista ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsitksistä, koska ne luovat pohjan myös koulu-kohtaiselle opetussuunnitelmalle ja toiminta-ajatukselle (Patrikainen 1997, 4; Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 8-18).

TAULUKKO 1. Ihmiskäsitys-, tiedonkäsitys- ja oppimiskäsitysulottuvuudet Lukion opetussuunnitelman perusteiden (1994, 8-18) mukaan

IHMISKÄSITYS- ULOTTUVUUDET	TIEDONKÄSITYS- ULOTTUVUUDET	OPPIMISKÄSITYS- ULOTTUVUUDET
<p>1. Pohjana myönteinen ihmiskäsitys - Yksilöllisyyden vahvistaminen korostuu</p> <p>2. Tasapainoisen persoonallisuuden kaikinpuolinen kehittäminen - eettinen ja esteettinen herkyys - kehittynyt tunne-elämä - laaja-alaisuus ja monipuolisuus, luova ajattelukyky - ongelmanratkaisutaito</p> <p>3. Oman elämänhallinnan taidot - kyky omasta terveydestä ja hyvinvoinnista huolehtimiseen - kyky selkeyttää identiteettiään suhteessa kansalliseen kulttuuriperinteeseen ja kansainvälisyyteen</p> <p>4. Jatko-opintojen ja ammatinvalinnan kannalta tarpeelliset valmiudet - kyky ottaa vastuuta - yritteliäisyys - yhteistyökyky - kyky avaraana, eri asioiden punnitsemiseen - kyky eettisiin arvo- ja moraalipohdintoihin</p>	<p>1. Kyvyt ja taidot - Kyky ajattelun, älyn, sosiaalisten ja viestintätaitojen sekä itseilmaisun kehittämiseen - Havainnoimisen ja kommunikoinnin taidot - Taidot ilmaista itseään selkeästi - Tietolähteiden käyttötaidot, tiedon prosessointitaidot sekä kyky arvioida kriittisesti - Taidot toimia yhteiskunnan jäsenenä - Taito käyttää hyväkseen uutta teknologiaa</p> <p>2. Tiedon sisällöt - Tietoa elämänhallintaan liittyvistä arvo- ja moraalikysymyksistä - Tietoja terveyteen ja hyvinvointiin liittyvistä kysymyksistä - Kohtuulliset tiedot kansallisesta kulttuuriperinnöstä - Kansainvälisen monikulttuurisuuden tuntemus - Kestävän kehityksen näkökulmat - Teknologian ymmärtämiseen ja kriittiseen käyttöön liittyvät valmiudet</p> <p>3. Tiedon luonne - Opittavan tiedon kriteerit on määriteltävä tiedonalakohtaisesti - Ymmärrettävä tiedon totuusarvon suhteellisuus - Mielenkiinto uusiutuvaan tietoon - Tiedon luovan soveltamisen taidot tärkeitä ongelmanratkaisussa - Oppiainerajoja ylittävää tiedon integrointia</p>	<p>1. Opetuksen lähtökohta - Koulukohtainen opetussuunnitelma-ajattelu on dynaaminen prosessi: edellytetään joustavia opetusjärjestelyjä, opettaja on oman työnsä ja opetussuunnitelman kehittäjä sekä omien vahvuuksien tarjoaja.</p> <p>2. Opettajan rooli - Tiedonjakajana vähenee, mutta merkitys oppilaan ohjaajana, tukijana sekä oppimisympäristöjen suunnittelijana korostuu - Ongelmakeskeinen opetus - Opetuksen tehokkuus on yksilöllisten optimaalisten oppimismahdollisuuksien luomista - Oppimisympäristöjen rakentamisessa yhteissuunnittelu ja toimintojen verkostuminen</p> <p>3. Oppilaalla aktiivinen rooli oman tietorakenteensa jäsentäjänä - Aikaisemmat tiedot ja käsitykset uuden oppimisen perustana - Oppimista ohjattava yksilöllisesti, hops - Kyky itsenäiseen opiskeluun</p> <p>4. Oppilasarviointi - Arvioinnin kautta oppilas konkretisoi opiskelunsa tavoitteet ja rakentaa minäkuvaansa - Yksilöllisessä arvioinnissa kiinnitetään huomiota näkökulmista tapahtuvaan oppimisprosessiin ja kannustamiseen - Itsearviointia ja ryhmäarviointia käyttämällä oppilas harjaantuu opiskelun analysointiin</p>

Kaustisen musiikkilukion sisäisen kehittämisen prosessi, jossa opiskelijoita totutettiin arvioimaan toimintaa ja opiskelijajärjestelyjen toimivuutta, antamaan palautetta sekä suunnittelemaan tulevaisuutta, on aktivoinut opiskelijoita omaehtoisuuteen. Opiskelijat toimivat koulun toiminnan kehittäjinä, käynnistäjinä kysymällä ja toivomalla entistä joustavampia ratkaisuja opiskelutilanteissaan. Koulun käytänteissä on alkanut näkyä opiskelijakeskeisyys. Opetussuunnitelmatyö on koettu mahdollisuutena kehittää omaa koulua ja sen toimintafilosofiaa.

Opetussuunnitelman laadintaan aivan alusta lähtien on otettu mukaan koko kouluyhteisö, arvokeskustelut on käyty myös vanhempainilloissa. Keskustelujen pohjalta on kiteytetty Kaustisen musiikkilukion toiminta-ajatus opetus- ja kasvatustyön päämääräksi:

I MUSIIKKIELÄMYKSIÄ JA TAVOITTEELLISTA MUSIIKIN OPISKELUA

Tavoitteena on, että opiskelija saa monipuolisia musiikkielämyksiä tuottaen ja kokien.

Opiskelija voi lukioaikana lukio-opintojen ohella jatkaa tavoitteellista musiikin opiskelua sekä suorittaa ammatillisia musiikkiopintoja.

II OPPIMAAN OPPIMINEN

Tavoitteena on, että opiskelija omaksuu monipuolisia oppimisen menetelmiä, oppii arvioimaan omaa oppimistaan ja säilyttää opiskelumotivaation.

III LAAJA YLEISSIVISTYS, JATKO-OPINTOKELPOISUUS JA ELÄMÄSSÄ SELVIÄMISEN TAITOJA

Tavoitteena on, että opiskelija saa laajan yleissivistyksen jatkoopintojensa pohjaksi, kasvaa tasapainoiseksi, suvaitsevaksi, vastuun-

tuntoiseksi, aloitekykyiseksi ja päämäärätietoiseksi yhteiskunnan jäseneksi.

3.1 Humanistinen ihmiskäsitys

Toiminta-ajatus rakentuu käsitykselle oppilaasta yksilönä, hänen yksilöllisistä valmiuksistaan lukio-opintojen alussa. Lukioaikana luokattomassa järjestelmässä ja valintojen viidakossa tavoitteeksi asetetaan opiskelijan kehittyminen yksilönä, omien tavoitteidensa suunnassa. Käsitys lukiolaisesta perustuu humanistiseen ihmiskäsitykseen, jonka mukaan ihminen on perusolemukseltaan hyvä ja omaa luonnostaan rajoittamat mahdollisuudet kasvuun. Lisäksi uskotaan, että luottamalla ihmisen kykyyn oman oppimisensa ohjaajana hänellä on mahdollisuus ottaa vastuuta omasta oppimisestaan.

Opiskelijan vastuuntunnon ja aloitekyvyn taustalla on lukiolaisten elämänolosuhteisiin liittyvä vastuunoton edellytys ja mahdollisuus. Useimmat Kaustisen musiikkilukion opiskelijoista ovat lukioon tullessaan muuttaneet pois kotoa ja joutuvat näin ottamaan monia lukioikäisiä aikaisemmin vastuuta koko elämästään: opiskelu, asuminen, ruokailu ja usein myös talous. Koulun kasvatustavoitteena tärkeäksi nähdään tukea oppilaan kasvua kokonaisvaltaisesti. Näin toiminta-ajatuksessa tukeudutaan holistiseen ihmiskäsitykseen, jonka mukaan ihminen on kehollinen, tajunnallinen ja situationaalinen. Rauhalan (1983, 164) mukaan ihmiselle kuuluu päävastuu omasta kehittämisestään, kasvatuksen ja opetuksen tulee tukea ihmisen luottamusta siihen, että ihminen pystyy hänelle kuuluvaan tehtävään.

Tutkija on sitoutunut koulun opetussuunnitelman ihmiskäsitykseen. Tavoitteena on, että opiskelija tajunnallisuuden tasolla kehittyi niin, että hän edistyy oman oppimisensa ohjaajana, oppimispolun toteuttajana. Tavoitteena on mahdollistaa opiskelijalle sellaisia kokemuksia ja elämyksiä, että ne kehittävät itseohjautuvuutta, vastuullisuutta sekä minän kasvua. Opiskelija kasvaa vuorovaikutuksessa toisten opiskelijoiden kanssa, vuorovaikutustilanteilla ja oppimiskonteksteilla on vaikutusta opiskelijan kasvuun oppimisprosessissa.

Humanistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on itseensä ja omiin kehittymismahdollisuuksiinsa luottava ja hänelle on Koron (1993) mukaan ominaista itseohjautuvuus. Koron näkemyksen mukaan itseohjautuvuus psykologisesta näkökulmasta on valmius, jota voidaan kehittää. Koulussa itseohjautuvuutta voidaan kehittää toimintakulttuuria siihen suuntaan muuttamalla. (Koro 1993, 28.) Luokaton lukio rakenteellisesti suo kehittymisen mahdollisuudet. Humanistinen ihmiskäsitys korostaa opiskelijan omia kokemuksia ja elämyksiä oppimisessa. Tavoitteiden asettelussa korostetaan omien mahdollisuuksien toteuttamista sekä henkistä kasvua ja yksilöllisen minän kehittymistä (Rauste-von Wright & von Wright 1995, 140-143).

Koska lukion tavoitteena on jatko-opintokelpoisuus ja laaja yleissivistys ja koska lukion käyneet sijoittuvat yhteiskunnassa varsin erilaisille alueille ja kouluasteille, lukion tulisi kyetä monipuolisesti kehittämään yksilössä hänelle tärkeitä itsenäisyyden sisältöjä ja laajuuksia. (Kosonen 1991, 12.) Ihmiskäsitys on opiskelijalähtöinen, yksilöllinen. Tavoitteena on hänen omaehtoinen kehittymisensä sisäisesti motivoituneena.

Koulun opetussuunnitelmassa korostettu yksilöllisyys mielletään Sahlbergin (1996) tavoin käsitykseksi, että yksilön toiminta perustuu hänen sielunelämänsä ilmiöihin ja vuorovaikutukseen. Yksilöllisyys ei ole eristyneisyyttä eikä yksityisyyttä. (Sahlberg 1996, 87.)

Humanistisessa ihmiskäsityksessä painotetaan persoonallista sisäistä vapautta, vastuunottamista omista teoista sekä ulkoista toiminnan vapautta. Koulumme humanistinen ihmiskäsitys on tärkeä, sillä luova prosessi vaatii psykologisesti turvallisen ilmapiirin ja psykologisen vapauden tunteen. Humanistisen luovuuskäsityksen mukaan ihmisellä on oikeus olla erilainen oma persoonansa ja jokaisella on mahdollisuus luovaan ja erityisesti persoonalliseen kehitykseen. Se valaa uskoa ihmisen mahdollisuuksiin kehittyä itseohjautuvaksi ja itse itseään korjaavaksi kansalaiseksi (vrt. Aho 1995b, 53-59.)

3.2 Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys

Lukion valtakunnallinen opetussuunnitelma perustuu käsitykseen ihmisestä aktiivisena oman toiminnan ohjaajana, tiedon konstruoijana. Oppimiskäsitys pohjautuu kognitiiviseen tiedonkäsitykseen ja on konstruktivistinen. Oppijan aktiivinen rooli on oppimisen perusedellytys. Oppiminen rakentuu aikaisemmille kokemuksille ja kehittyy aktiivisen oman toiminnan kautta. Aktiivisuudella ei kuitenkaan ole pedagogista itseisarvoa, olennaista on, mitä tehdään ja miten toiminta yhdistetään osaksi suunnitelmallista kokonaisprosessia. Olennaista konstruktivisessa oppimiskäsityksessä on, että opiskelijan valmiudet oppimisprosessissa otetaan huomioon, mikä edellyttää yksilöllisyyttä ja joustavuutta opetusjärjestelyissä. (Lehtinen ym. 1989; Aaltola 1995, 28-30; Rauste-von Wright & von Wright 1995, 117.)

Koska oppiminen heijastaa oppijan toimintaa, niin toiminnan säätely on samalla oppimisen säätelyä. Yhtenä oppimisen säätelijänä on oppijan tapa jäsentää oma roolinsa oppimisessa, hahmottaako hän itsensä subjektiksi vai objektiksi. Oppijan tapa hahmottaa oma roolinsa riippuu myös hänen itsetuntonaan. Jos opiskelijan omaa osuutta ja vastuuta oppimisprosessista halutaan vahvistaa, toimintojen tulisi vahvistaa hänen itsetuntoaan. (Rauste-von Wright & von Wright 1995, 123.)

Jaatinen (1994) viittaa Boomerin (1992) näkemykseen dialogina toteutuvasta opetussuunnitelmasta ja vuorovaikutuksellisista oppimistilanteista. Ne perustuvat ja pohjautuvat opettajan ja opiskelijan yhteiselle pohdinnalle. Opetustilanteissa merkitysten muodostaminen ja tavoitteiden asettaminen nousevat oppijoiden kysymyksistä ja keskusteluista luokassa. Tietoa rakennetaan yhdessä. Tämän lähestymistavan mukaan pyritään oppimaan tiedon rakentamistapoja, löytämään enemmän kysymyksiä kuin vastauksia. (Jaatinen 1994, 188.)

Opetussuunnitelman kehittämissivaiheessa on Kaustisen musiikkilukiossa paneuduttu syväoppimiseen pintaoppimisen sijasta, opetuksessa on siirrytty opiskelijakeskeisiin aktivoiviin työtapoihin. Muutos koulukulttuurissa on ollut tavoitteellista, pienin askelin etenemistä ja kehittämistyö jatkuu tulevaisuuden vaateet huomioiden. Koulun

toiminnan kehittämismalliksi on omaksuttu osallistuva muutossykli, joka lähtee liikkeelle koulun omista tarpeista ja tavoitteista. Muutokset tehdään ensisijaisesti siksi, että koulun toimivuus oppimisympäristönä kehittyisi. (Lyytinen 1988, 34-42.)

Mikäli kognitiiviselle suuntaukselle ominaista konstruktivistista oppimiskäsitystä toteutetaan käytännössä, se johtaa joustavaan ja opiskelijan valmiuksia painottavaan opiskelijälähtöisen opetuksen korostamiseen. Deweyn näkemyksen mukaan omien tulkintojen (konstruktioiden) toimivuuden testaamisella on oppimisessa olennainen merkitys. Oppijan on hahmotettava itsensä toimijaksi, subjektiksi, koettava itsensä vastuulliseksi oppimisesta. Oppijan tapaa hahmottaa oma roolinsa riippuu paljon hänen itsetunnostaan. Itsetunto tai sen puute säätelee opiskelijan rohkeutta kokeilla vastuunottoa oppimisprosessista. (Rauste-von Wright & von Wright 1995, 123.)

Tiedon aktiivinen omakohtainen prosessointi johtaa opittavien asioiden syvempään ymmärtämiseen ja parempaan muistissa säilymiseen. Taitojenkin oppiminen edellyttää omaa aktiivista panosta. Opiskelijoiden tulee oppia tiedostamaan oppimisprosessinsa, oppia kehittämään omia yksilöllisiä oppimistaitojaan. Heidän tulee oppia suunnittelemaan oppimistehtäviään, hankkimaan tietoa ja ohjaamaan itse oppimisprosessiaan sekä arvioimaan edistymistään ja tuloksellisuuttaan. Oppiminen on yksilöllinen prosessi. Opiskelijaa on tuettava omien vahvuuksien löytämisessä yksilöllisen ohjauksen avulla. Oppiminen on myös yhteisöllistä, vuorovaikutteista. Oppiminen on kokemuksellista ja kokonaisvaltaista, se koskettaa ihmisen koko persoonallisuutta. (Kohonen & Leppilampi 1994, 17-20.)

Järvelä ja Niemivirta (1997) viittaavat viime aikoina tehtyihin itsesäättöistä oppimista käsittäviin tutkimuksiin (Schunk & Zimmermann 1994), joissa oppimista tarkastellaan kognitiivisesti ja motivationaalisesti. Nämä tutkimukset ovat johtaneet kahteen erilaiseen toteutustapaan: toisessa tavoitteena on ollut identifioida itsesäättöiset oppilaat, heille ominaiset piirteet ja toimintatavat, toisessa taas tavoitteena on ollut lähteä kehittämään oppilaiden itsesäättöisyyttä. Näiden tutkimustulosten mukaan tehokkaat ja menestyvät ns. itsesäättöiset opiskelijat ovat sisäisesti motivoituneita ja tavoitteisiin suuntautuneita. He uskovat omiin kykyihinsä ja vaikutusmahdollisuuksiin.

siinsa oppimisessa, he käyttävät myös paljon aikaa tavoitteiden saavuttamiseen. Kun on pyritty kehittämään opiskelijoiden itsesäätoisyyttä tietyillä pedagogisilla ratkaisuilla, myönteisiä tuloksia on saatu esim. tehokkaiden oppimisstrategioiden opettamisella. (Järvelä & Niemivirta 1997, 226.)

Systeeminen lähestymistapa tuo edellistä monipuolisemman näkemyksen oppimisen itsesäätelyyn korostamalla yksilöllisiä tilannetulkintojen merkityksiä toiminnan suuntautumisessa, vuorovaikutusta ja sosiaalisuutta. Tässä tuodaan konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen lisänä näkemys, ettei opiskelijan oma aktiivisuus pelkää riittä, vaan hänen tulee olla oppimiseen riittävän sitoutunut.

Oppimisen kannalta merkittäväksi koetaan myös situationaalisuus, tilannesidonnaisuus, oppimisympäristön merkitys oppimiseen ja motivaation virittämiseen. Järvelä & Niemivirta päätyvätkin korostamaan Gearyn (1995) näkemystä, että motivoitumisen kannalta tärkeää on, miten konteksti tukee yksilön tavoitteita ja henkilökohtaista sitoutumista tehtävään ja missä määrin itse tehtävän kompleksisuus motivoi opiskelijaa. Yhteistoiminnallisuuden merkityksen Järvelä ja Niemivirta näkevät siinä, missä määrin se palvelee yksilön intentionaalista ja omaehtoista oppimista. Opiskelijan tulee oivaltaa se ongelmakenttä, joka motivoi yhteistyöhön, sillä juuri oppimisprosessin myötä syntyvillä kokemuksilla on merkitystä opiskelijan oppimiseen. (Järvelä & Niemivirta 1997, 228-229.)

3.3 Kehittyvä tiedonkäsitely

Kaustisen musiikkilukion toiminta-ajatus pohjautuu kehittyvään, muuttuvaan ja uudistuvaan tiedonkäsitelyyn. Tiedonkäsitelyssä korostetaan tiedon dynaamisuutta ja jatkuvaa uudistumista. Tavoitteena on ohjata opiskelijoita oppimaan oppimisessa, jatkuvassa itsensä kehittämisessä ja omien oppimisstrategioiden omaksumisessa. Tavoitteena on kokonaisvaltainen oppiminen johon tietojen omaksumisen lisäksi kuuluu myös elämässä selviämisen taitoja. Tarkemmat kasvatus- ja opetustyönpäämäärät määritellään lukuvuosittain työsuunnitelmassa. (Vrt. Voutilainen, Mehtäläinen & Niiniluoto 1989.) Koulussamme on jo useiden vuosien ajan korostettu opiske-

lijakeskeisyyttä, tällöin opetuksessa jää tilaa opiskelijoiden omille aloitteille, opiskelijoilla on mahdollisuus esittää kysymyksiä ja toimia oma-aloitteisesti niiden ratkaisemiseksi. Opiskelijat saavat ja heitä kannustetaan omatoimiseen tiedonhankintaan ja käsittelyyn. Oppitunneilla keskustellaan, väitellään, esitetään perusteltuja puheenvuoroja ja kannustetaan aktiiviseen osallistumiseen.

Koulumme opettajakunta on jo uuden opetussuunnitelman alusta lähtien panostanut tiedon syvälliseen käsittelyyn ja nimenomaan niin, että opiskelijat itse aktiivisesti edistyvät tiedonhankkijoina, prosessoijina sekä soveltajina. Opettajat ovat omilla aktivoivilla, monipuolisilla työmenetelmillä muuttaneet koulumme käytänteitä opiskelijakeskeisiksi: opiskelijat ovat aktiivisia tiedonkäsittelijöitä ja oppivat suhtautumaan tietoon kriittisesti.

4 KAUSTISEN MUSIIKKILUKION NUORI

4.1 Minäkäsityksen kehittyminen

Tutkimusten mukaan ihmisen minäkäsitys muotoutuu varsin myöhään, peruskouluikässä, mutta on sitten melko pysyvä. Minäkäsityksen kehittymisen kannalta vuorovaikutus on tärkeää, samoin se, miten yksilölle tärkeät ihmiset suhtautuvat häneen ja millaista palautetta hän saa. Tutkimuksen mukaan minäkuvaltaan kaikkein positiivisimmat ovat itseohjautuvia. Mikäli koulussa, lukiossakin, halutaan kehittää nuoren itseohjautuvuutta, on syytä panostaa positiivisen minäkuvan kehittymiseen. Opiskelijalle tulee antaa palautetta ja tarjota mahdollisuus vuorovaikutukseen hänelle tärkeiden ihmisten kanssa. (Aho 1995a, 31-32.)

Lukio osuu nuoren elämässä vaiheeseen, jolloin hänen identiteettinsä alkaa selkiytyä. Nuori etsii itseään, hän ei tule lukioon vain saavuttaakseen määrättyjä tietoja ja taitoja, vaan selkiyttämään omaa tulevaisuuttaan, ammatillista suuntautumista. Lukioajan asenteilla ja käytänteillä on vaikutusta nuoren myöhempään oppimiseen, opiskeluun ja itsensä kehittämiseen.

Dunderfeltin (1992, 86) mukaan lukiolaiset (16-19 vuotiaina) elävät nuoruusiän keskivaiheen identiteettikriisiä. Tähän identiteettikriisiin kuuluu mm. minäkokemuksen selkiinnyttämistä, omien rajojen kokeilua ja syvällisiä ihmissuhteita. Nuoren on opittava ohjaamaan elämäänsä oman yksilöllisyytensä kautta suhteessa muihin ihmisiin, luontoon ja koko maailmankaikkeuteen. Nuoruus on yksilöllisyyden valmistelu- ja kokeilu-aikaa. Dunderfeltin mukaan nuoren yksilöllisyys herää kohtaamalla erilaisia ihmisiä ja ympäristöjä. Lukiolle nuoren tämä kehitysvaihe on haaste, lukion tulee antaa tilaa yksilöllisyyden kehittymiselle, yksilön heräämiselle, tunnistamiselle sekä toisaalta mahdollisuuden kehittyä monipuolisten vuorovaikutusten kautta.

Sahlberg (1996) viittaa tutkimuksessaan Dewey'n ja Piaget'n ajatukseen subjektiivisten kokemusten ja merkitysten tärkeydestä oppimisessa ja kasvussa, opettamisesta ei siis aina seuraa oppimista. Opetuksessa pitäisi pyrkiä etsimään sellaisia tilanteita, joissa oppimisen ja toiminnan ulkoinen säätely ei rajoita yksilöllistä etenemistä (Sahlberg 1996, 42).

Koska jatko-opinnoissa lukion jälkeen edellytetään tietojen soveltamista ja itsenäistä ajattelua, lukion käytännöissä tulisi mahdollistaa ja tukea kyseisten taitojen kehittyminen. Ei ole yhdentekevää, millaista tietoa nuori lukioaikana omaksuu laajasta, alati kasvavasta tietotarjonnasta ja miten hän oppii sitä prosessoimaan ja siihen suhtautumaan. Vaikka lukion tavoitteiksi ei ole kirjattukaan maailmankuvan ja ihmiskäsityksen muodostamista, lukioikä niiden pohtimisen ja muodostumisen kannalta on kuitenkin tärkeä. Opiskelijan kannalta lukioaikana tulisi antaa tilaa, monipuolisuutta, eväitä muodostaa käsityksiä ja rakentaa perusaineksia omalle maailmankuvulle. (Välijärvi 1993, 247.)

Välijärven (1993) tutkimuksessa on kritiikkiä, että lukio ei mahdollista asioiden ja ilmiöiden vuorovaikutussuhteiden ymmärtämistä. Jaksojärjestelmä, kurssimuotoisuus, todennäköisesti niiden kaltainen rakenne ei pelkästään sitä edistä, merkitystä on opiskelijalle annettavien tehtäväkokonaisuuksien prosessoinnilla. (Välijärvi 1993, 248.)

Välijärven tutkimuksen mukaan lukiolaisten motivaatio lukio-opintojen edessä laskee, samoin nuorten arvio lukion merkityksestä maailmankäsityksen muodostajana heikkenee lukiovuosien edessä. Nuoren vapauden ja itsenäisyyden lisääntymistä tukevat luokattoman pedagogiset ratkaisut: mahdollisuus itse säädellä oman työn sisältöä. Tämä on lukioikäiselle vastuunoton tarjoamista sekä luottamuksen osoitus. (Välijärvi 1993, 260.)

Ihmiselle on ominaista pyrkimys muodostaa itselleen kuva, sisäinen malli siitä todellisuudesta, jossa hän elää ja itsestään tämän todellisuuden osana. Tämä kuva on hänen maailmankuvansa. Koulutuksen tehtävänä on monipuolistaa ja avartaa arkielä-

män virikkeiden pohjalta saatua maailmankuvaa. Lukioikäinen nuori rakentaa vielä omaa maailmankuvaansa, joten lukion oppimisympäristönä tulisi olla monipuolinen ja virikkeellinen. (Rauste-von Wright & von Wright 1995, 94.)

Minäkäsitys vaikuttaa oppimiseen. Yksilön itsearvostus säätelee ratkaisevasti sitä, missä määrin hän on valmis kokeilemaan uusia toimintamalleja ja -strategioita ja yleisemminkin toimimaan omaa elämäänsä ohjaavana subjektina. Minäkäsityksen osa-alueita ovat itsetuntemus, itsearvostus ja itseluottamus. Itsearvostus on edellytys opiskelijan omatoimiselle hopsin suunnittelulle. Itsearvostus, itsetunto kehittyy reflektoinnin ja palautteen avulla. (Rauste-von Wright & von Wright 1995, 100-101.) Koska minäkäsityksellä on oppimiseen positiivista merkitystä, oppimisympäristön tulee tukea opiskelijan minäkäsityksen eri osa-alueiden kehittymistä.

Itse-reflektion avulla opiskelija saa uutta omaa minäänsä koskevaa tietoa ja sitä mukaa, kun hän itse-reflektion avulla analysoi taitojaan ja tietojaan, hän saa uusia mahdollisuuksia näiden taitojen ja tietojen käytölle uusilla alueilla. Itse-reflektio kehittyy kypsymisen kautta, mutta kehitystä voidaan tukea eri tavoin. Itse-reflektion tuotoksia oppija käyttää hyväkseen, jos hän kokee olevansa itse vastuussa oppimisestaan. Itse-reflektiivisten prosessien kehityksen myötä muuttuvat myös yksilön oppimisen edellytykset. (Rauste-von Wright & von Wright, 69-70.)

Kun oppimista tarkastellaan konstruktiiivisen näkemyksen pohjalta painottuu oppimisen jatkuvuus läpi elämän kaaren. Itseohjautuvuuden, itse-reflektion ja ongelmien ratkaisemiseen pyrkimisen merkitystä korostetaan erityisesti aikuisopetuksessa, mutta ne ovat merkityksellisiä jo nuoria opettaessa. Oppimaan oppiminen on elinikäinen prosessi, mitä varhaisemmassa vaiheessa sitä aletaan tukea sitä parempi on prognoosi. (Rauste-von Wright & von Wright, 74.)

Itsetunnoltaan terve ihminen ottaa vastuuta, uskaltaa ottaa riskejä ja ilmaisee rohkeasti mielipiteensä. Itsetunnoltaan terve tuntee omat heikot ja vahvat puolensa ja arvioi toimintaansa realistisesti. Hän on luova, rohkea ja ideoiva. Minäkäsitys sisältää kaikki ne havainnot, tiedot, taidot ja uskomukset, jotka yksilö liittyy itseensä: käsi-

tykset omista luonteenpiirteistä, kyvyistä, käsitykset itsestä suhteessa muihin ja ympäristöön. Minäkäsitys kehittyy vuorovaikutuksessa. Itsearvostus syntyy ja kehittyy prosessissa. Minäkäsitys on oppimisen tulosta ja jokainen liittää minäkäsitykseensä uusia ulottuvuuksia, ominaisuuksia sekä arviointeja erilaisten kokemusten ja palautteiden kautta. Arviointijärjestelmällä voidaan edistää kokonaisvaltaista oppimista eli tukea yksilön minäkäsitystä - itsearvostusta, itsetuntemusta ja itseluottamusta. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 114-117.)

Itsetuntemusta voidaan kehittää mm. palautteen avulla. Riittävä itsetuntemus, omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen mahdollistaa itseohjautuvan opiskelun. Omien tavoitteiden asettaminen vahvistaa ja turvaa sisäisen motivaation. Hyvä itsetuntemus helpottaa realististen tavoitteiden asettelua ja sitä myötä onnistumisia, jotka heijastuvat itsetuntemuksen kasvuun. Onnistumisen kokemukset ja palautteet lisäävät yksilön itsearvostusta. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 117-120.)

Eriksonin mukaan keskeisin kehitystehtävä on identiteetin etsiminen. Sen löytäminen on edellytys yksilöllisyyden tunteen voimistumiselle ja sellaisten sisäisten voimien kasvamiselle, jotka saavat ihmisen kehittämään itseään. (Dunderfelt 1992, 212-224.) Itseohjautuvuus alkaa kehittyä lapsuudessa.

Törmän (1996) mukaan Dewey ei tulkitse minän rakennetta ja kehitysvaiheita, mutta katsoo, että sosiaalinen vuorovaikutus kehittää minän potentiaaleja jatkuvaan kasvuun (Törmä 1996, 119). Törmä korostaa minän kasvua jatkuvana prosessina, yksilön maailmankuvan rikastumisena ja pyrkimyksenä elämänhallintaan. Kasvu ilmenee kykyinä jäsentää uusia vuorovaikutustilanteita aikaisempien kokemusten kautta. Törmä pitäytyy Deweyn käsityksessä kasvusta ja kasvatuksesta korostaen yksilön osallistumista maailman ja minän kehittämiseen sekä osallistujan vastuuta valinnoista. (Törmä 1996, 89.)

Minäkäsityksen ja itseohjautuvuuden kehittymistä pidetään pitkälti identtisenä. Minätutkimukset kohdistuvat lapsiin ja nuoriin, itseohjautuvuutta taas on tutkittu enempi aikuisilla. Koron (1993) tutkimuksessa minäkäsitystä tarkastellaan fenomenologises-

sa viitekehyksessä, koska tutkimuksen ihmiskäsityksenä on humanistinen ihmiskäsitys. Koron käsityksen mukaan minäkäsityksen osa-alueista itsearvostus kehittyi reflektoinnin avulla. Vahvan minäkäsityksen omaavat kykenevät suunnittelemaan ja ohjaamaan oppimistaan, joten lukiolaisen hopsin tekemistä edesauttaa, mikäli hänellä on vahva minäkäsitys. (Koro 1993, 40-41.) Koron tutkimuksen mukaan itseohjautuvuusvalmius korreloi erittäin positiivisesti itseohjattujen oppimisaktiiviteettien määrään, minäkäsitykseen ja aikaisempaan koulutustaustaan. Lukion aloittavan nuoren itseohjautuvuusvalmiudelle ei ole näin ollen runsaasti edellytyksiä, peruskoulu oppivelvollisuuskouluna ei ole edellyttänyt paljon itseohjattuja oppimisprosesseja, koulutustaustakin on vähäinen. Ainoastaan minäkäsityksen kehittymisessä saattaa olla kasvuympäristöstä johtuvia yksilöllisiä eroja. (Koro 1993, 42.)

Koron tutkimuksen mukaan minäkäsitys korreloi voimakkaasti itseohjautuvuuden kanssa. Tuloksissa todetaan myös, että koulutuksen avulla voidaan itseohjautuvuutta kehittää, jos työ on tavoitteellista. Koron mukaan minäkäsitys on primaarisempi minäkäsityksen ja itseohjautuvuuden kausaalisuhteessa. Mikäli koulussa tavoitteena on itseohjautuvuuden tukeminen, opiskelijan minäkäsityksen, sen kaikkien osa-alueiden itsearvostuksen, itseluottamuksen ja itsetuntemuksen vahvistaminen on tiedostettava ensisijaiseksi. (Koro 1993, 160.)

Opiskelijan minän systeemi: itsearvostus, käsitykset omasta pystyvyydestä eli itseluottamus, arvot ja tavoitteet sekä se, mitkä ovat yksilölle keskeisiä päämääriä, säätelee ratkaisevasti oppimisen eri toimintoja. Hyvä itseluottamus ja -arvostus tekevät tilaa sisäiselle oppimismotivaatiolle ja käynnistävät sitä. (Kosonen 1991, 28-29, 39.)

Portfolion yksi tehtävä on itsearvioinnin tukeminen, arvioinnin kohteena on oma persoona ja tavoitteena on itsetuntemuksen lisääminen ja persoonallinen kasvu. Portfoliotyön alussa on haasteena sitoutua ja synnyttää sisäinen motivaatio. Persoonallista kasvua ei voi määrätä etukäteen, on vain mahdollisuus luoda sellaista tilaa ja väljyyttä, jossa minän on mahdollista peilautua ja paaluttaa matkaa eteenpäin. Yksilön oma persoona ja toimintatapa sisältävät paljon tiedostamattomia asioita, jotka kasvussa olisi saatava esiin. (Hänninen 1996, 47-48.)

Opiskelun pitäisi tapahtua psykologisesti turvallisessa ilmapiirissä. Opiskelijan tulee voida olla aito, oma itsensä, toimia omien taipumustensa, käsitystensä ja ominaisuuksiensa mukaan ilman pelkoa nöyryytyksestä tai muusta negatiivisesta palautteesta. Koulutuksen tulisi rakenteeltaan olla prosessipainotteista, aktiivisuutta, kokemuksia ja itseohjautuvuutta suosivaa. Keksivä, tutkiva oppiminen vahvistaa itsensä ymmärtämistä ja hyväksymistä, sillä persoonallisuuden kehittymisen kannalta on tärkeää, kokeeko opiskelija itsensä subjektiksi vai objektiksi (vrt. Aho 1995a, 33; Rauste-von Wright & von Wright 1986, 330-333).

Vahvan minäkäsityksen kehittymisen kannalta on tärkeää, että opettaja tuntee opiskelijan, tällöin opiskelijan omalle tyylille, strategialle ja persoonallisuudelle voi antaa tilaa. Palaute opiskelijalle edistymisestä tulee olla riittävän yksityiskohtaista. Luokkatomassa lukiossa opettaja ei enää tunne opiskelijaa niin yksityiskohtaisesti, opettajat samassakin aineessa voivat vaihdella kurssilta toiselle, oleelliseksi muodostuukin opiskelijan oman itsetuntemuksen kehittyminen ja se, että hänen kehittymiselleen oppimisympäristössä annetaan riittävästi tilaa.

4.2 Musiikkilukio minäkäsityksen edistäjänä

Kaustisen musiikkilukion opiskelijat ovat 16-18 vuotiaita nuoria, jotka vielä selkiyttävät omaa minäkuvaansa. Useimmat ovat lukioon lähtiessään muuttaneet pois kotiseudultaan ja vanhempien luota. Ympäristöstä johtuvat vuorovaikutukset muuttuvat, samanikäisten merkitys vuorovaikutussuhteissa kasvaa, koska opiskelijat asuvat pääsääntöisesti opiskelija-asuntolassa. He ovat samassa yhteisössä vuorokaudet ympäriinsä ja useimmille kiinteimmät aikuiskontaktit ovat opettajakunnan kanssa. Opiskelija-asuntola ei ole sisäoppilaitos, jossa on jatkuva valvonta. Opiskelijat joutuvat ottamaan vastuuta luokattoman lukion opiskelujen lisäksi myös omasta vapaaajastaan. Nuoruusiän tähän vaiheeseen kuuluu myös rajojen kokeilua ja syvällisiä ihmissuhteita, asuntola- ja opiskelijaelämä antavat näille puitteet.

Opiskelijoiden minäkasvua musiikkilukioaikaan on Memrik (1997) tutkinut ja toteaa tuloksissaan, että musiikkilukio mielletään enemmän elämäntavaksi kuin pelkäsi

kouluksi. Haastateltavat toteavat lukioajan olleen elämäntutkua, itsenäistymisen aikaa. Eräs opiskelija toteaa

" ja se oli voimakas se yhdistävä tekijä et jokainen on irtautunu jostain ja tullu johonkin muualle ja on vähä niinku tyhjän päällä. Et se on hyvin hedelmällinen aika monessa suhteessa. Tottakai siinä oli samalla myöskin hyvin kokemattomia nuorten ihmisten hakemista ja ihmettelemistä ja töppäilyä ja kaikkea hauskaa. Et se piti sisällään niin paljon." (Memrik 1997, 31.)

Koska opiskelijat saavat vanhemmiltaan tukea itsenäistymisessä ja vastuunotossa, koulun on tuettava vanhempia tässä kasvatustehtävässä (Lukiolaki 1983, § 2). Kaustisen musiikkilukion toiminta-ajatuksen mukaisesti tavoitteena on tukea opiskelijaa vastuunotossa ja elämässä selviämisen taitojen omaksumisessa. Luokattoman lukion toiminta edellyttää opiskelijalta samansuuntaisia minän kasvuprosesseja kuin aikuistuminen yleensäkin. Kaustisen musiikkilukion opiskelijan on kyettävä tekemään henkilökohtaisia valintoja, ottamaan vastuuta omasta itsestään, opiskelustaan ja oppimisestaan. Opiskelijan itseohjautuvuuden tukeminen koulun käytänteissä tulee tärkeäksi tavoitteeksi.

Minäkäsitys on opittu. Sen muodostumiseen vaikuttaa ratkaisevasti yksilön saama palaute hänelle tärkeiltä ihmisiltä. Opettajan ja opiskelijan vuorovaikutussuhde on tärkein opiskelijan minäkäsitystä selittävä tekijä koulussa. (Korpinen 1990, 26.)

Lukiolaisten minäkäsitys on tutkimuksissa todettu joko neutraaliksi tai melko vahvaksi. He omaavat myös vahvan itsetunnon, kaikkiaan 15 %:lla nuorista todetaan olevan vahva itsetunto. Lukiolainen nuori haluaa olla autonominen, mutta samalla toveripiiri on tärkeä samaistumisen kohde. Irrottautuminen vanhemmista edistää ryhmäytymistä. Ryhmän hyvä itsetunto edistää yksilönkin omaa itsetuntoa. Nuoret arvostavat suoritustilanteissa eniten omaa yrittämistä. Vähiten uskotaan sattumaan. Lukiolaiset säätelevät tavoitetasoaan realistisesti. (Aho 1995a, 15-17, 31.) Itseensä luottavat opiskelijat kokevat miltei minkä tahansa oppimisympäristön tukea antava-

na, kun taas minäkuvaltaan heikoilla samat ympäristöt ovat uhkia. Opettajan johtamistyyli muovaa ratkaisevasti luokan ilmastoa, joka taas vaikuttaa opiskelijoiden itsetuntoon. Viihtyvyys on parempi ilmastossa, jossa vallitse itsekontrolli ja itsemääräämisoikeus. Jos opettaja tukee aloitteellisuutta, opiskelijassa kehittyy myönteisiä asenteita, itsearvostusta ja motivoituneisuutta. (Aho 1995a, 33-35.) Kun opiskelijalla on hyvä itsearvostus, hän haluaa kontrolloida itselleen tärkeitä asioita ja tapahtumia. Minäkuva, kiinnostus ja menestys vaikuttavat toisiinsa. Ihminen on motivoitunut sellaisiin toimintoihin, joilla voi maksimoida persoonallisuuden arvonsa ja minimoida minäkäsitykselle aiheutuvat uhat. Itseluottamukseen kytkeytyy käsitys siitä, voiko hän itse vaikuttaa kohtaloonsa, onko hän itse vastuussa suorituksistaan. Kontrollin koettu sijainti on itseensä luottavilla ja itseään arvostavilla opiskelijoilla sisäinen, epäonnistumiseen orientoituvilla ulkoinen. (Aho 1995a, 35.) Luokattoman lukion opiskelijan yksilöllistä matkaa tukee, mikäli hänen itsetuntonsa on hyvä ja itsekontrolli on sisäinen. Toimintaa on tuettava nyt siihen suuntaan, koska säädökset antavat mahdollisuuden kehittää sisäistä motivaatiota, sisäistä ohjausta, koska ulkoista säätelyä säädöksin on purettu. Tästä lähteekin itseohjautuvan oppijan kehittäminen. Jos opiskelijasta kehittyy itseohjautuva, omasta matkastaan vastuuta kantava nuori, sillä on positiivinen vaikutus ei vain hänen itsetuntoonsa vaan myös motivaatioon ja menestykseen.

Lukiolaisten minäkäsityksen tutkimusten mukaan nuorten itsetunto ei ole erityisen vahva, mutta ei myöskään negatiivinen. Lähes neljännes lukiolaisista kaipaasi lukion alussa tukea itsetunnolleen. Yleisvaikutelma minäkuvamuutoksista lukioaikana on, että suomalaisnuoren itsetunto on jo tässä elämänvaiheessa varsin pysyvä. Lukio ei siis vaikuta negatiivisesti nuorten itsetuntoon, mutta se ei toisaalta täytä tehtäväänsä itsetunnon tukemisessa ja identiteetin löytämisessä. Minäkäsitys on tutkimuksessa (v. 1993) vahvistunut ensisijaisesti vain niillä opiskelijoilla, joilla jo ennestään on ollut melko positiivinen kuva itsestään. (Aho 1995a, 60-62.) Aika erikoista Ahon (1995a, 96-98) tutkimuksessa opiskelumotivaation muuttumisesta lukioaikana on, että lukion päättyessä opiskelijat pitivät ulkopuolisia tekijöitä suoriutumisen syynä hieman useammin kuin lukion alussa. Ikään kuin heidän oma vastuunottonsa oppimisesta olisi vähentynyt lukiomatkan aikana.

Lukiolainen nuori on moraalijattelultaan siirtymässä autonomiselle tasolle. Lukiolaisen nuoren itsetunto on joko vahva tai keskivahva. Lukiolaisten asennoituminen koulunkäyntiinsä on varsin neutraali, mutta selvästi positiivisempaa kuin peruskouluisten. Lukiolainen on melko motivoitunut opiskeluunsa. Lukiolainen pitää omaa yrittämistään ensisijaisesti suoriutumisen syyinä niin onnistumis- kuin epäonnistumistilanteissakin. Kouluasenteiden lisäksi kausaaliattribuutiomuutokset kertovat nuorten opiskelumotivaation kehityksestä. Lukion tavoitteenahan on saada aikaan positiivinen asenne elinikäiseen koulutukseen ja itsensä kehittämiseen. Opiskelumotivaatiota kuvaavat suoriutumisen selitykset eivät juurikaan muutu lukion aikana. Nuoret pitävät omaa yrittämistä koko lukioajan tärkeimpänä suoriutumisen syyinä. Lukio-opiskelun vaativuus näkyy siinä, että nuoret ja etenkin pojat selittävät suorituksiaan yhä enemmän ulkoisilla syillä. Tämä kehityssuunta ei välttämättä ole positiivinen, sillä opiskelija voi muuttua avuttomaksi, jos hän aina kokee ulkopuolisten tekijöiden olevan vastuussa suorituksistaan eikä pysty reflektoimaan omaa käyttäytymistään. (Aho 1995a,108-121.)

5 LUOKATTOMAN LUKION OHJAUSJÄRJESTELMÄ

Luokattoman lukion opiskelijan oppimispolun alun tehtäviä on oman opinto-ohjelman (hops) rakentaminen, miten itsenäisesti ja yksilöllisesti hän kykenee tähän, riippuu hänen itseohjautuvuudestaan sekä minäkäsityksestään. Lukion ohjausjärjestelmän tukitoimenpiteillä pyritään tukemaan opiskelijan itseohjautuvuutta.

Hopsin rakentamisen johtoajatukseksi on konstruktivistisen näkemyksen mukaan oppijan oma aktiivinen toiminta ja tiedon yksilöllinen konstruointi. Oppiminen on paitsi oppijan henkilökohtainen tiedon konstruointiprosessi myös sosiaalinen vuorovaikutustapahtuma.

Kouluyhteisössä kukin yksilö on oppimisensa konstruoija, mutta samalla vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Vähälle huomiolle tutkimuksissa on jäänyt näkökulma, mistä syntyy opiskelijan motivationaalinen perusta olla aktiivinen toimija, tilanteiden tulkitsija ja toiminnan päämäärän rakentaja, siis oman oppimispolun kulkija ja mikä on oppimisympäristön ja opettajien merkitys tämän motivaation perustana. (Järvelä & Niemivirta 1997, 221.)

Jos opiskelu toteutetaan sellaiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvalla tavalla, joka opiskelijan oletetaan omaksuvan oppimispolkunsa aikana, siirtyy oppimiskäsitys yksilön omaan toimintaan (Hänninen 1996, 50). Missä määrin koulun toiminta-ajatus muuttuu teoriasta käytännöksi, on parhaiten opiskelijoiden arvioitavissa.

Lukion toiminnan järjestämisen taustalla on opintojen ohjaus, koulun oma ohjausjärjestelmä. Se, miten koulukohtainen ja tarkoituksenmukainen ohjaus on, riippuu koulun sisäisen kehittämisen asteesta. Luokallisessa lukiossa opintojen ohjaus on pääasiassa kuulunut opinto-ohjaajalle ja rehtorille, luokanvalvojan tehtävänä on ollut lähinnä luokan ja yksittäisten opiskelijoiden rutiininomaisten asioiden hoitoa (pois-saolot, todistukset, tilastot). Aineopettajat ovat vastanneet puolestaan oman aineensa opettamisesta. Luokallisessa lukiossa opetus on ollut hallinnon organisoimaa, järjes-

telmä on luonut opiskelijoille - myös opettajille - ainakin ulkoista turvallisuutta. Välijärven ja Tuomen (1995, 29) tutkimuksen mukaan luokattoman lukion opiskelijat eivät koe turvattomuutta, mutta ovat sisäisesti motivoituneempia ja viihtyvät koulussa paremmin.

Uuden opetussuunnitelman mukaan oppilaanohjauksen tavoitteena on mm. auttaa opiskelijaa suunnittelemaan omaa opiskeluohjelmaansa. Oppilaanohjauksella edistetään valinnaisuuden, joustavuuden ja monimuotoisuuden toteutumista lukiossa. Tavoitteissa korostetaan opiskelijan yksilöllisiä valmiuksia, hänen kokonaisvaltaista ja yksilöllistä kehitystään. Opiskelijan vastuullisuuteen liitetään päätöksentekotaito, itsetuntemus sekä kyky kohdata ja hallita muuttuvia elämäntilanteita. Päävastuu oppilaanohjauksesta on opinto-ohjaajalla, mutta lisäksi kullakin lukion opiskelijaryhmällä on oma ryhmänohjaaja. Lisäksi jokainen opettaja on opiskelijan ohjaaja oman oppiaineensa osalta. (Vuorinen & Välijärvi 1994, 72-73.)

Luokattoman lukion positiiviset puolet korostuvat niiden nuorten kohdalla, jotka jo lukioon tullessaan ovat kypsiä ottamaan vastuuta päätöksistään, mutta monille luokattomuus tarjoaa mahdollisuuden harjoitella valintojen ja päätösten tekemistä sekä itsenäistymistä (Vuorinen & Välijärvi 1994, 40).

Lukion opetussuunnitelman perusteissa (1994) edellytetään lukiolaisissa kehitettävän jatko-opintojen ja omien tavoitteiden kannalta olennaisia taitoja ja tietoja. Jatko-opinnot ja työelämän vaatimukset edellyttävät entistä enemmän tulevaisuudessa jokaiselta yksilöltä kykyä ottaa vastuuta itsestään sekä halua opiskella jatkuvasti uusia tietoja ja taitoja. Koulukohtaisesti on luokattoman lukion käytänteissä paneuduttava opiskelijan yksilöllisen kehittymisen tukemiseen ja sellaisten valmiuksien kehittämiseen, että hän säilyttää motivaation itsensä jatkuvaan kehittämiseen. Opiskelijan vastuuta lukio-opinnoissa ei tule ulottaa vain opinto-ohjelman valintoihin vaan entistä enemmän myös työtapojen valintaan. Opetussuunnitelma mahdollistaa yksilöllisten opinto-ohjelmien laadinnan ja toteuttamisen, käytännön ratkaisut ja oppimisympäristöjen kehittämiset ovat koulukohtaisia haasteita. Tehokas opettaminen ei uuden opetussuunnitelman mukaan ole tiedon jakamista vaan konstruktivistisen op-

pimisnäkemysten mukaan suotuisten oppimismahdollisuuksien tarjoamista opiskelijoille sekä myönteisen sisäisen oppimismotivaation synnyttämistä. Opetussuunnitelman toteuttaminen ja mahdollistaminen koulun käytännössä muuttaa opettajan roolia ratkaisevasti. (Opetussuunnitelman perusteet 1994, 14.)

Luokattomuus, ainevalinnat, ylioppilaskirjoitusten ajoittaminen ja lukioajan pituus ovat koulun opetussuunnitelman mahdollisuuksia opiskelijalle yksilöllisen opinto-ohjelman toteuttamiseen. Opetussuunnitelmassa edellytetään opiskelijan omaehtoisuutta, itsenäisyyttä, vastuunottoa opinto-ohjelman sisällöllisestä ja muodollisesta toteuttamisesta. Kysymyksiksi nousevat, onko opiskelijalla halua ja valmiutta kulkea omaa oppimispolkua lukiossa ja onko kouluyhteisöllä valmiutta avata oppimisympäristö opiskelijoiden yksilöllisille oppimispoluille.

5.1 Ohjauksen kehittäminen Kaustisen musiikkilukiossa

Kaustisen musiikkilukiossa sisäisen kehittämisen kokeilun myötä koulukulttuuri vähitellen muuttuu, totumme työskentelemään siten, että pidämme koulun yhteisiä kokouksia ja keräämme palautetta. Palautteiden ja yhteisten keskustelujen avulla esille nousee sellaisia asioita koulun arjesta, jotka toimivat hyvin tai huonosti. Opettajakunta yhdessä oppilaskunnan kanssa arvioi koulun käytänteiden toimivuutta. Arviointi ei ole negatiiviseksi koettua arvostelua, vaan esille tulleiden asioiden realistista käsittelyä ja keskustelua yhteisistä asioista. Luokattomuus, uudistettu opetussuunnitelma ja niihin liittyvät uudistukset alkavat nostaa entistä enemmän uusia asioita keskusteltavaksi.

Kevätlukukaudella 1996 olemme päättäneet kartoittaa avoimilla kysymyksillä (liite 1) koko kouluyhteisössä luokattomuuden toteutumista, sen toimivuutta edistäviä ja haittaavia tekijöitä. Kun palautteet on analysoitu ja keskeisimmät asiat ryhmitelty, yhdeksi keskeiseksi kehittämiskohteeksi on noussut opiskelijan oppimisen ohjaustarve ja ohjauksen järjestäminen. Muut esille tulleet ongelmat ovat tiedonkulku sekä opettajien ja opiskelijoiden muuttuneet roolit. Opiskelijoiden vapaat ryhmitykset ja täydellinen luokattomuus ovat aiheuttaneet rakenteellisen käänösreaktion: opiskeli-

jat tarvitsevat erilaista tietoa yksilöllisin ajoituksin ja opettajan, ryhmänohjaajan sekä rehtorin on työlästä selvittää, mistä opiskelijan tavoittaa ja mitä tietoa ja milloin hän sitä mahdollisesti tarvitsee. Luokattomuuden toteutus muuttaa toiminnan opiskelijalähtöiseksi.

Ohjausjärjestelmän kehittäminen on koettu luokattoman lukion keskeiseksi kehittämiskohteeksi. Tiedonkulun sekä työnjaon olemme olettaneet paranevan ohjausjärjestelmän kehittämisen myötä. Tiesimme, mitä pitää kehittää, mutta se, miten se tapahtuisi, oli avoin asia.

Käytännöt antoivat mahdollisuuden opetussuunnitelman perustana olevalle konstruktivistisen näkemyksen toteuttamiselle korostaen opiskelijan omaa osuutta oppimisensa konstruoijana sekä oppijana yleensä. Ohjausjärjestelmän sekä koko koulun toiminnan järjestäminen onkin nähtävä laatuasiana: tavoitteena on mahdollisimman hyvän, avoimen ja dynaamisen oppimisympäristön mahdollistaminen opiskelijalle. Opiskelijan tulee kokea turvallisuutta kasvuprosessissaan sekä hänen tulee voida edetä oppimispolulla ohjauksa saaden. Koimme, että opiskelijoiden oppimispolkuja on ohjattava. Kaipasimme toimivaa ohjausjärjestelmää, sen oletettiin olevan osan laadukkaan oppilaitoksen imagoa, sen katsottiin tukevan koulun toiminnan tavoitteellisuutta ja tuloksellisuutta. (Vrt. Vuorinen & Välijärvi 1994, 118.)

Sahlbergin (1996) mielestä postmoderni näkökulma auttaa tunnistamaan koulukulttuurin elementit: opettaja- ja oppilaskulttuurin sekä niiden tyypilliset piirteet. Kun piirteet on tunnistettu, koulukulttuuria voidaan muuttaa sellaiseksi, että se tukee opetuskäytäntöjen muutosta ja koulun kehittymistä. Tässä kulttuurin muutoksessa on Sahlbergin mielestä muistettava, että se on kyseisen yhteisön, koulun oma konstruktivistinen prosessi. Yhden koulukulttuurin muutos ei ole siirrettävissä toiseen kouluun, kehittämisen on lähdettävä yhteisön sisältä, sen valmiuksista ja tarpeista muuttua. (Sahlberg 1996, 86.) Koulun sisäinen kehittäminen on käynnistänyt jatkuvan kehitystyön, koulu on itseuudistuva, oppiva organisaatio, se havaitsee kehittämiskohteet ja sillä on valmiutta pohtia ja löytää ratkaisuja tarvittaviin kohteisiin.

Koska olimme tottuneet jo koulun sisäiseen kehittämiseen, päätimme aloittaa ohjausjärjestelmän kehittämisen. Tavoitteiksi asetimme

- luoda luokattomaan Kaustisen musiikkilukioon toimiva ohjausjärjestelmä
- mahdollistaa musiikkilukiolaisen yksilöllinen opinto-ohjelma, hops
- selkeyttää ohjaukseen osallistuvien henkilöiden työnjakoa
- kehittää ja tuottaa materiaalia ja apuvälineitä ohjausta varten.

Ohjausjärjestelmän kehittäminen on ymmärretty opetussuunnitelmatyön tavoin prosessiksi, jossa edetään pienin askelin asetettujen tavoitteiden suunnassa. Kehittämistyössä on päätetty edetä spiraalimaisesti suuremmista linjoista yhä hienojakoisempiin asioihin, ajankohtaisimpien ongelmien ratkaisemisesta pienempiin. Ohjaus on nähty koko oppilaitoksen yhteisenä tehtävänä ja ohjauksen painopistettä on siirretty henkilökohtaiseen ohjaukseen. (Vrt. Vuorinen & Välijärvi 1994, 88.)

5.2 Ohjausjärjestelmän aikataulun kehittäminen

Ohjausjärjestelmän kehittämiseksi Kaustisen musiikkilukiassa on laadittu aikaisemman kokemuksen ja oletetun tarpeen mukaan karkea aikataulu, josta ilmenevät seuraavat asiat

- ohjattavat asiat,
- ohjausajankohdat, "pysäkit",
- ohjattavat, mahdollinen kohdejoukko sekä
- ohjaajat.

Kirjatessamme näitä asioita ensimmäistä kertaa olemme tehneet seuraavia konkreettisia havaintoja, jotka osittain ovat olleet jo karkeita ratkaisuja esille tulleisiin ongelmiin: asiat ja ajankohdat ovat ennakoitavissa ja kirjattavissa arkikokemuksen pohjalta, mutta ohjattavaa asiaa, kohdetta on vaikea yksilöidä. Ohjattava, opiskelija itse päättää ja valitsee, milloin hän ohjausta tarvitsee, milloin asia on hänelle ajankohtainen. Opiskelija on tiedonhankkija, oman oppimispolkunsa matkaaja.

Ohjaajien työnjako on sovittu ensin entisen käytännön ja opettajien tottumuksen mukaan, päävastuu ohjauksesta on jaettu opinto-ohjaajalle ja rehtorille. Vähitellen työnjako on aiheuttanut ryhmäohjaajien asiantuntijuuden lisäämistarpeen. Opiskelijat kaipaavat tukea opinto-ohjelmien laatimisessa luokattomassa lukiossa ja esittävät ryhmäohjaajille opinto-ohjelmaan liittyviä kysymyksiä. Ohjaukseen liittyvät asiat on otettava haltuun vähitellen koko opettajakunnassa. Koulussamme on päädytty työyhteisön sisäiseen koulutukseen, sillä kysymykset nousevat koulun arjessa, vastaukset ja ratkaisut on koettu koulukulttuuriin ja koulun käytänteisiin sopeutettaviksi. Asiat koskevat kaikkia työyhteisössä.

Ohjausjärjestelmän aikataulu tehtävineen ja työnjakoineen (liite 2) on laadittu ensimmäisenä versiona lukuvuoden 1995-96 loppuun mennessä ja sitä on alettu noudattaa lukuvuoden 1996-97 alusta. Tällöin on muodostettu myös pienempiä ohjausryhmiä (ennen 25 opiskelijaa, nyt 17). Olemme olettaneet, että näin ryhmäohjaajalla on parempi mahdollisuus tutustua opiskelijoihin ja heidän opinto-ohjelmiin. Samanaikaisesti on ryhmäohjaajasta alettu käyttää nimeä tutor, nimenmuutoksella on haluttu konkretisoida ryhmäohjaajan muuttunutta roolia. Aikatauluun on liitetty myös merkinnät opiskelijan ohjausjärjestelmän portfolioon kerääntyvistä asiapapereista oppimispolun varrelta. Ohjausjärjestelmän tiiviimpään toteutukseen ovat osallistuneet ensimmäisen vuosikurssin tutorryhmät, mutta soveltuvien osin hankkeessa ovat olleet mukana myös muutkin ryhmäohjaajat ryhmineen. Ohjausjärjestelmän aikataulun toteuttaminen on käytännössä opetussuunnitelman tavoin prosessinomaista, sitä arvioidaan, korjataan ja täydennetään jaksoittain. Kehittämistyöhön liittyy myös ohjausjärjestelmän aikataulun "aukikirjoitus": pysäkeillä olevia ohjausasioita kirjataan ylös, pysäkeillä käytettäviä ohjauksen apuvälineitä laaditaan tutoreiden ja opinto-ohjaajan yhteistyönä. Ohjauspysäkeille laadituista lomakkeista, apukysymyksistä, keskustelumuihistoista ja suunnitelmista muodostuu opiskelijamme ohjausportfolio.

Opiskelijan oppimispolun varrella ohjaustarve määrittyy opiskelijan sisäisestä tiedon tai ohjauksen tarpeesta tai/ja luokattoman lukion säädösten edellyttämistä määräajoista. Ohjausjärjestelmän kehittämistyön alussa ohjausasiat on määritelty ohjaajan näkökulmasta ja pyritty ennakoimaan opiskelijan tarve ohjaukseen. Kehittämistyön

edetessä ohjattavien asioiden sisältö määräytyy entistä enemmän opiskelijan näkökulmasta. Opiskelijalle ja ohjaajalle järjestetään ohjauspysäkkejä, joissa opiskelijaa pysäytetään reflektoimaan omaa opiskeluohjelmaansa, edistymistään ja itsetuntemustaan. Ohjauksen sisältö määräytyy paljolti opiskelijan omista kysymyksistä, opiskelija ajattelee ääneen omaa opinto-ohjelmaansa ja sen toteuttamista ja toteutumista.

Ohjausjärjestelmän kehittäminen spiraalimaisesti syventää ohjauksen sisältöä, luo käytännön tarpeisiin apuvälineitä ja materiaalia ohjaustilanteisiin. Ohjaajilla on kysymyksiä toisilleen, he haluavat vaihtaa kokemuksia ja olla vuorovaikutuksessa keskenään. Ohjausjärjestelmä ei ole itsetarkoitus, ohjaustuokioita ei järjestetä automaationa, mutta ohjaajien valmiusaste ohjaustarpeen havaitsemiseen ja ohjauksen antamiseen pidetään yllä verkostoneuvotteluilla (tutorit, opinto-ohjaaja, rehtori).

Ohjausportfolio on ohjaushenkilöstön käytössä ohjauskeskusteluissa. Sen kokoamisen tavoitteena on selkeyttää ennen kaikkea opiskelijalle hänen etenemistään ja edistymistään opiskeluohjelman suunnittelijana ja toteuttajana. Opiskelijan ohjausportfolioon kertyvän aineiston avulla pyritään tukemaan opiskelijan kasvua lukion kautta jatko-opintoihin ja jatkuvaan itsensä arvioimiseen sekä kehittämiseen. Ohjausportfolion avulla pyritään selkeyttämään opiskelijalle hänen vahvuusalueitaan ja vahvistamaan hänen itsetuntemustaan. Itsetuntemisen lisääntyminen lukio-opintojen edetessä lisää sisäistä motivaatiota. Portfolion avulla arvioidaan ja tulkitaan opiskelijan hopsin toteutumista. (Jalava, Lehtinen & Palonen 1997, 20.) Ohjausportfolioon kertyvä aineisto lukioajalta luovutetaan opiskelijalle lukio-opintojen päättyessä. Ohjausportfolioon kertyy mm. seuraavia asiapapereita:

- opiskelijan minä-kortti, joka laaditaan kouluun pyrittäessä,
- ainevalintakortti, josta ilmenevät kurssivalinnat,
- hops-kortti, jonka avulla oppimispolkua arvioidaan ja suunnitellaan,
- opintokirja, johon opiskelija kerää opinnot ja harrastukset koulun ulkopuolelta,
- keskustelumuistiot,
- TET-raportit,

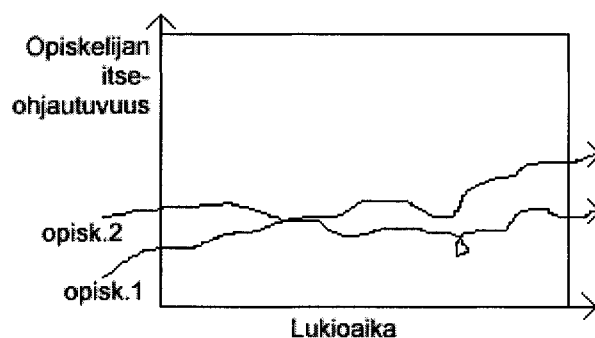
- suoritettut musiikkitutkinnot ja
- itsenäisen opiskelun sopimukset.

5.3 Henkilökohtainen opintosuunnitelma, HOPS

Henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS) laadittiin lukiossa aikaisemmin poikkeustapauksille, opiskelijoille, jotka tarvitsivat erityistä tukea. Opiskelijalähtöistä oppimista korostavassa opetussuunnitelmassa alettiin puhua henkilökohtaisista opiskelusuunnitelmista tai opinto-ohjelmista kaikkien opiskelijoiden kohdalla. Tämä HOPS ei merkitse poikkeamista jostakin järjestelmästä, vaan jokaisella opiskelijalla on luokattomassa lukiossa oma HOPS, jonka laatiminen on opiskelijan tehtävä. Luokattomassa lukiossa rehtori ei laadi opiskelijoille työjärjestyksiä eikä opinto-ohjelmia, hän luo puitteet, laatii kurssitarjottimelle valittavana olevat kurssit, lopullinen työmäärän ja toteutuksen valinta jää opiskelijalle. Opiskelija laatii omalle lukiomatkalleen suunnitelman, josta tulee hänen oma HOPSinsa.

Henkilökohtainen opinto-ohjelma on opiskelun sisältöjä ja muotoja koskeva suunnitelma, joka tarkentuu ja muotoutuu oppimispolkua edetessä. HOPS ei ulotu vain lukioajalle, vaan se on pitkäkestoinen, dynaaminen prosessi. HOPSin tekemisessä opiskelija omaksuu sellaisia toimintavalmiuksia, jotka luotsaavat elinikäiseen oppimiseen ja joilla omaa osaamista ylläpidetään ja laajennetaan. (Vuorinen & Välijärvi 1994, 89-91.) Opiskelijan hopsin tekemisen tavoitteena onkin omaksua elinikäisen oppimisen kannalta sellaisia metakognitiivisia taitoja, että hän uusissa muuttuvissa tilanteissa itsenäisesti ja vastuullisesti kykenisi laatimaan itselleen tavoitteellisen ja toteutettavan opinto-ohjelman.

Opiskelijan lukioaika muodostaa yksilöllisen oppimispolun, joka rajautuu lukio-opintojen aloituksen ja päättämisen väliin.



KUVIO 2 ”Liisan häkkyrä” (Nimetty opinto-ohjaajamme mukaan)

Näitä oppimispolkuja on lukion oppimisympäristössä opiskelijamäärän verran. Oppimispolun alussa kukin opiskelija omaa yksilölliset valmiudet ottaa vastuuta oppimispolun suunnittelusta ja sillä kulkemisesta. Nämä valmiudet riippuvat kunkin kasvuprosessista, minäkäsityksestä, oppimisvalmiuksista, tiedoista ja taidoista. Opiskelijan oppimispolun varrella kulkevien ohjaajien tulee tiedostaa opiskelijan valmiudet ja kartoittaa opiskelijan oppimispolun tavoitteet.

Lehtovaaran (1994, 213-215) mukaan dialogisuus kuuluu ihmisen olemassaoloon, hänen keholliseen, tajunnalliseen, situationaaliseen ja holistiseen olemiseen. Ihminen todellistuu olemalla aina jossakin paikassa maailmassa ja hänen tapansa olla siinä on dialogi. Lehtovaaran mukaan ihmiseksi oppiminen ja kasvaminen toteutuu parhaiten avoimessa ja moniulotteisessa dialogissa (Lehtovaara 1994, 233). Lukiolaisen maailma on lukio oppimisympäristönä, dialogissa hän on muiden samassa yhteisössä olevien, opiskelijoiden ja opettajien kanssa. Opiskelijan kokonaisvaltaisen kasvun edellytys on avoimessa oppimisympäristössä omaa oppimispolkua kulkeminen dialogissa mutta kuitenkin yksilönä. Lukiossa opiskelija kohtaa oppimisympäristössä opettajia, eri oppiaineiden asiantuntijoita. Millaisiksi nämä opiskelijan ja opettajan kohtaamiset ja vuorovaikutukset muodostuvat riippuvat molemmista osapuolista, heidän välisestä dialogista.

Luokattoman lukion alussa opiskelija alkaa toteuttaa omaa opetussuunnitelmaansa, opinto-ohjelmaansa, jonka hän valitsee koulun opetussuunnitelmasta. Tämän opinto-ohjelman laadinnassa tulisi mahdollistaa opiskelijalle kehittyminen hänen omista

valmiuksistaan lähtien, sen tulisi turvata opiskelijan oma edistyminen ja edistymisen arviointi matkalla. Opiskelijalle tulee antaa tässä kasvussa aktiivinen rooli. Jos tämä kehittymisprosessi nähdään oppimisena ja sivistymisenä, vaikuttaminen ei voi olla yksisuuntaista (opettajalta opiskelijalle tai opetussuunnitelmasta opiskelijaan), vaan sen tulee olla vuorovaikutusprosessi. (Jaatinen 1994, 187.)

Problemaattista opiskelijan oppimisolulla kulkemisessa on vastuunoton ja ohjauksen välinen suhde. Toisaalta opiskelijan tavoitteena on itsenäistyä, ottaa vastuuta omasta oppimisestaan, elämästään, mutta toisaalta hänellä ei omaa kasvuaan ajatellen ole valmiuksia ottaa vastuuta ja olla itsenäinen. Opiskelija tarvitsee ohjausta ja tukea oppimispolkunsa varrella, mutta ohjauksen ei tule olla holhoavaa, kahlitsevaa. Millainen opiskelija-ohjaaja -suhde on riittävä, oikein ajoitettu ja tarkoituksenmukainen, on kysymys, jonka ohjauksen kehittämisessä olemme nähneet keskeisenä kysymyksenä.

Kun pyritään siirtämään konstruktivismiin perustuvaa oppimiskäsitystä käytäntöön, on tarkoituksenmukaista luoda dynaamisia ja vuorovaikutteisia oppimisyhteisöjä. Oppimisympäristön tulisi tukea mahdollisimman hyvin syväoppimista. Järvelä ja Niemivirta (1997) näkevät kuitenkin puutteeksi, että opiskelijoiden yksilölliset erot oppimisyhteisöjen rakentamisessa unohtuvat. He näkevät oppimistilanteen nykyisin teknologian lisääntyessä kompleksisena, oppiminen ei ole opiskelijalle pelkästään tiedollinen suoritus vaan myös motivationaalinen haaste sekä emotionaalinen selviytymistilanne. He kysyvätkin, mitä yksilöllisiä tekijöitä tulisi ottaa huomioon oppimisen ja oppimisympäristöjen kehittämisessä ja toisaalta, millaiset oppimisympäristöt tukevat yksilöllistä oppimistoimintaa ja sen motivationaalista perustaa. (Järvelä & Niemivirta 1997, 224-225.) Nämä kysymykset kiinnostavat minua tutkijana, kun haluan selvittää, miten opiskelija yksilöllisen opiskeluohjelmansa rakentaa ja miten koulun käytänteillä sen suunnittelua ja toteutumista voidaan tukea.

Oppilaan itseohjautuvuuden ja valinnanmahdollisuuksien lisäämisen oletetaan modernien oppimisenäkemyksen mukaan lisäävän opiskelun henkilökohtaista mielekkyyttä ja motivoivan aktiiviseen oppimiseen. Muutos kohti avointa koulua ja kasva-

mista edellyttää ulkoisen kontrollin vähentämistä ja oppilaan oman säätelyvallan lisäämistä oppimisprosessissa sekä opinto-ohjelman joustavuudessa ja yksilöllistymistä lisäävissä valinnoissa. (Olkinuora 1996, 91-92.)

Hoikkalan (1993, 168) mukaan opinto-ohjaajat puhuvat opiskelijakeskeisestä otteesta. He tarkoittavat tällöin opiskelijan omaa ongelmien ratkaisutaitoa, omin toimin yhteiskuntaan kasvua, eväiden antoa tulevaisuutta varten, opiskelijoiden oman harkinnan käyttöä ja jatkuvan kasvamisen tärkeyttä, ihmisenä elämää varten kasvamista sekä oma-aloitteisuuden, yksilöllisyyden ja itsenäisyyden merkitystä.

5.4 Opiskelijan ohjaus käytännössä

Luokattomassa lukiossa on entisten luokanvalvojien tilalla ryhmänohjaajat. Tutorointia on lukiossa monenlaista: ryhmänohjaaja, opettaja, opiskelijatutorointi. Kaustisen musiikkilukiossa ryhmänohjaajaa sanotaan tutoriksi, opettajan roolia pyritään muuttamaan entistä enemmän ohjaajan suuntaan. Opiskelijatutoreita ei Kaustisen musiikkilukiossa ole haluttu tutkimuksen ajankohtaan käyttää, koska ei ole haluttu antaa entisten opiskelijoiden välityksellä mitään ennakkomalleja yksilöllisille opinto-ohjelmille. Tavoitteena on, että uudet opiskelijat rakentavat omista lähtökohdistaan opinto-ohjelmansa tutoreilta, rehtorilta ja opinto-ohjaajalta saatujen tietojen perusteella.

Ohjaajan tehtävänä on oppimisprosessin jäsentäminen yhdessä opiskelijan kanssa sekä itsevastuullisen oppimisprosessin ja jatkuvan itsearvioinnin tukeminen. Ohjaaja pysähtyy opiskelijan kanssa oppimispolun varrella "pysäkeille" arvioimaan ja ottamaan suuntaa. Opiskelijaa vastuutetaan tekemään ratkaisut opiskelun päälinjoista. (Vuorinen & Välijärvi 1994, 90.)

Tutoroinnille ei ole yksinkertaista opettajanoppaista löytyvää toimintamallia, vaan tavat ja muodot on täytynyt kehittää itse ja yhdessä kollegojen kanssa. Yleisiä suuntaviivoja toimivalle tutoroinnille löytyy mm. aikuiskoulutusta varten laadituista oppaista. Uudistuneessa lukiossa edellytetään aikuiskoulutukselle ja ammatilliselle

koulutukselle tyypillistä tutorointia, koska opiskelijoiden omaehtoisuus, omat valinnat ja päätöksenteko lisääntyvät. Tutorin tehtävänä on saada opiskelija etsimään ja tekemään itse, opiskelija ei ole opetuksen eikä ohjauksen objekti vaan oman oppimisensa subjekti. (Lehtinen & Jokinen 1996, 34-44.)

Tutorointia on luokattomassa lukiossa ainakin kahdenlaista: opiskelijaryhmän tutorointi sekä oppiainetutor. Opiskelijaryhmän tutor on oppimispolun, hopsin varrella kulkija, taustatuki. Oppiainetutor on opettaja, joka on uudistanut opettajuuttaan ja auttaa opiskelijaa oppimaan ja olemaan oman oppimisensa subjekti. Koululla on vasta kokonaisvaltaisen ja kattavan tutorointijärjestelmän avulla mahdollista ottaa huomioon opiskelijoiden oppimisen ja kehityksen prosessiluonne. Jokainen opiskelija on taustansa, elämäntilanteensa ja tulevaisuudenrakentamisensa kannalta ainutkertaisessa vaiheessa, johon koulun koko ohjausjärjestelmällä pitäisi kyetä reagoimaan joustavalla ja yksilöllisellä tavalla. Tutorointi on myös prosessi, joka ulottuu koko oppimispolun matkalle. Prosessin luonteeseen kuuluu dynaamisuus, sillä ohjauksen tavoitteet, kohteet ja toteutusmuodot vaihtelevat. Kokonaisvaltainen tutoroinnin suunnittelu ja toteutus ovat osa koko koulun toiminnan kehittämistä. (Lehtinen & Jokinen 1996, 48-49.)

Oppimispolkumalli jäsentää tutorointia kokonaisuutena. Opiskelijan oppimispolku lukiossa muodostaa matkan, lukiolaisten oppimispolut poikkeavat toisistaan. Polun varrelta löytyy kriittisiä pisteitä, "pysäkkejä", jotka ohjauksen kannalta ovat tärkeitä ja joissa ohjaamisen tavoitteita, sisältöjä ja toteuttamismuotoja on syytä pohtia huolellisesti. Pysäkkien kohdalla opiskelija tarkistaa matkansa suuntaa ja sisältöä, arvioi kuljettua matkaa ja suunnittelee jatkon.

Ohjauksen merkitys oppimispolun edetessä muuttuu. Opiskelun aloitusvaihe on ohjauksen kannalta tärkeää aikaa opintoihin sitouttamisen ja oppimismotivaation kannalta, ohjaustuokioita on oppimispolun alkuvaiheessa useasti. Oppimispolun alussa opiskelijalla on tutorilta paljon kysyttävää opinto-ohjelman laadintaan ja koulun käytänteisiin liittyen. Ohjaustarve vähenee opintojen edetessä ja opiskelijan itseohjautuvuuden lisääntyessä. Tutorin tehtävä on asettaa tavoitteita yhdessä opiskeli-

jan kanssa ja avata suuntaviivoja siihen, miten tavoitteisiin voidaan pyrkiä ja päästä. Tämä ei kuitenkaan tapahdu siten, että tutor neuvoo opiskelijalle valmiin väylän, vaan että hän auttaa opiskelijaa itse etsimään ja kokeilemaan omaa polkua tavoitteisiin. Tutorin tehtävä on myös tiedottaa koulun tarjoamista mahdollisuuksista. (Lehtinen & Jokinen 1996, 41.)

Hoikkala (1993) on kirjoittanut aikuistumisen kiitoratamalleista. Kaikki tuntuvat olevan menossa jonnekin sillä tavoin, että lähtöpiste ja määränpää ovat annettuja. Monien näiden kiitoradalla kulkevien kulkua ohjaa aikataulu. Ohjaaja on tällaisessa yhteydessä oppimispolun alkupäässä työskentelevä matkakonsultti, joka antaa matkajille kulkuväline- ja aikatauluvinkkejä sekä kaikenlaisia suuntaviitta- ja karttatietoja. Miten matkailija menettelee riippuu hänestä itsestään. Tällainen koulutusinstituutioihin kytkeytyvä matka-ajattelu on jotakuinkin lineaarista, mutta toisaalta siinä voidaan kuvitella monenlaistakin sahaamista lähtöpisteiden ja määränpäiden välillä, jolloin ollaan koko ajan päättymättömällä matkalla. Oppilaan oman valinnan periaatteellinen merkitys korostuu. Annettava ohjaus suunnataan ohjattavan oman halun mukaan. Tämä on oppilaskeskeinen malli. Jotain paradoksaalista siinä on. Oppilaan halun ja ohjaamisen suhde on aika erikoinen: kun vannotaan oppilaan valinnan nimien, niin ohjaaminen mahtuu siihen vaivoin. Ohjaamisen onkin oltava oppilaan valintojen pohjalta lähtevää luotsaamista. Puhutaan oppilaskeskeisesti. (Hoikkala 1993, 156.)

Mahdollinen jännite opiskelijoiden sisäisyyden kunnioittamisen ja siihen puuttumisen välillä, on puhua opiskelijan kasvun tukemisesta. Silloin ikään kuin kunnioitetaan hänen valintoja, eikä arvioida ratkaisun kypsyttä, vaan otetaan se annettuna. Opiskelijan sisäisyyden kunnioittaminen tekee opiskelijan ja ohjaajan tasa-arvoiseksi, miten silloin voi ohjata? Kasvattaminen on eväiden antamista ja vaihtoehtojen (linjoja, vinkkejä, suuntia) tarjoamista, joista opiskelija valitsee itse. Silloin myös vastuu valinnasta jää valitsijalle. Eväät annetaan ottajalle, jonka asiaksi jää se, miten eväät käytetään. (Hoikkala 1993, 161-163.)

5.5 Lukiolaisen itseohjautuvuuden tukeminen

Yksilön oppimisessa painottuu nykyisin läpi elämän jatkuva kehittämisprosessi. Niin koulutuksessa kuin työelämässäkin korostuu sellainen ihmiskäsitys, että ihmisolemukseseen kuuluu pyrkimys kehittyä koko elämän ajan ja että ihmisen kyky ja halu oppia uutta säilyy elämän ajan (Koro 1993, 17). Lukionkin on nyt kehitettävä toimintamuotojaan siten, että ne tukevat oppimisvalmiuksien ja oppimismyönteisyyden kehittymistä sekä kasvua itsenäisyyteen ja sosiaalisuuteen. Korokin esittää kehittämistavoitteena entistä joustavammat ja yksilöllisemmät opiskelumahdollisuudet, jotka taas edellyttävät valmiutta itseohjautuvuuteen. (Koro 1993, 18.) Koro on laajalti tutkinut ja analysoinut itseohjautuvuuden määritelmää. Tutkimukseni taustana on Koron tulokset sekä oma painotukseni, sillä perusteella, mitä ominaisuuksia lukiolaiselta edellytetään, jotta hän kasvaisi ja kehittyisi lukioympäristössä itseohjautuvammaksi tulevaisuutta ajatellen.

Koro ottaa esille ongelman koulun toiminnan staattisuudesta, kun taas puolestaan oppilas oppijan roolissa pyrkii itseohjautuvuuteen. Koron käsityksen mukaan itseohjautuminen on kasvuprosessi, aikuisuuteen liittyvä ominaisuus, mutta itseohjautumista voidaan tukea, mikäli oppimisympäristön ihmiskäsitys on sitä puolustava. Koro käsittelee itseohjautuvuutta psykologisesta näkökulmasta valmiutena, jota voidaan kehittää, filosofisesta näkökulmasta eettisenä ihmisen oikeutena, andragogisesta näkökulmasta elinikäisenä oppijana, aikuisen ominaisuutena, sosiologisesta näkökulmasta rakenteiden vaikutuksesta kehittyvänä, futurologisesta näkökulmasta tulevaisuuden ominaisuutena. Lukiolaisen itseohjautuvuuden kehittäminen on perusteltua tärkeänä taitona tulevaisuudessa elinikäisen oppimisen ja kasvun kannalta. Koska itseohjautuvuus on tärkeä ominaisuus, tulee siihen jokaisella olla oikeus. Koulun tulee kehittää toimintaansa ja vuorovaikutussuhteita niin, että jokaisella opiskelijalla on itseohjautuvuuden kehittämiseen myös mahdollisuus. (Koro 1993, 23-28.)

Itseohjautuvan oppijan keskeiseksi ominaisuudeksi on liitetty mm. vastuullisuus. Koro määrittelee Knowlesin mukaan, että itseohjautuvuus ja vastuullisuus kehittyvät iän funktiona ja ne ovat osa yksilön psyykkistä kasvua. Itseohjautuvuus on jatkumo,

jonka toisessa ääripäässä on tarve tulla ohjatuksi, opetetuksi, siis kyvyttömyys ottaa vastuuta oppimisesta. Knowles ei tunnusta dikotomista ajattelua: itseohjautuva-ulkoahjattu. Itseohjautuvuus Lehtisen (1990) mukaan on harjaantumista. Vastuullisuus on itseohjautuvan oppijan minäkuvaan liittyvä. Skagerin (1984) kuvaamat piirteet itseohjautuvasta oppijasta ovat

- itsensä hyväksyminen oppijana
- suunnitelmallisuus
- sisäinen motivaatio
- sisäinen arviointi
- avoimuus uusille kokemuksille
- joustavuus
- itsenäisyys.

Kaikki nämä Skagerin nimeämät itseohjautuvan oppijan piirteet ovat lukiolaisen hopsin tavoitteena, jotta hän omaksuisi valmiudet elinikäiseen hopsin laadintaan muuttuvissa oppimisympäristöissä. Itseohjautuvuus ei ole vain yksilön kannalta merkittävä, Boudin (1988) näkemys kyky tehdä yhteistyötä, korostaa itseohjautuvan oppimisen yhteisöllisyyttä, itseohjautuvan oppijan yhteistoiminnallisuutta. Itseohjautuvan oppijan tulee omata kyky reflektoida omaa osaamistaan ja tiedostaa oma oppiminsensa, siis omata metakognitiivisia taitoja. Humanistisen psykologian kuvaan itseohjautuvasta oppijasta liittyvät sellaiset ominaisuudet kuin esim. itseys, itsensä toteuttaminen, luovuus, yksilöllisyys, ihmisen sisäisyys, persoonallinen eheys, vastuu ja arkikokemuksen ylittävä tajunta. (Koro 1993, 35-36.)

Peruskoulussa, oppivelvollisuuskoulussa nuorella ei ole vielä ollut paljon mahdollisuuksia tehdä valintoja, nykyisen peruskoulun opetussuunnitelman mukaan valinnat ovat kohdistuneet oikeastaan vain valinnaisaineisiin. Lukio on jo oma valinta, opiskelu luokattomassa lukiossa voi parhaimmillaan muodostua lukuisista mahdollisuuksista. Lukioaika on nuorelle kasvun aikaa, lukiolainen oman hopsinsa suunnittelijana ja toteuttajana kasvaa ja kehittyy prosessissa. Paneutuessani tähän nuoren kasvuprosessiin olen teoriataustaksi perehtynyt mm. Törmän (1996) tutkimukseen Kasvun

mahdollisuus, jossa Törmä tarkastelee kasvuprosessin ja kasvatuksen eettisiä perusteita G.H. Meadin ja J. Deweyn ajattelun avulla.

Tutkimuksessani lähdän Törmän siitä tulkinnasta Meadin ja Deweyn kasvatusajattelusta, että kasvattajan ja kasvatettavan (ohjaajan ja opiskelijan) keskinäinen suhde on kommunikatiivinen ja ymmärtävä. Ympäristö ja tilanne ymmärretään keskeisenä kasvun potentiaalina lähteenä ja kommunikatiivinen yhteisymmärrys perustuu yhteistoimintaan ja siinä ilmenevien konfliktien kohtaamiseen. Sekä Mead että Dewey painottavat yhteistoiminnassa reflektiota, mutta Deweyn kasvuprosessissa painottuu Meadia enemmän itseohjautuvuus. Yksilön kasvuprosessin kannalta merkittävää on vuorovaikutteisuus, lähtökohdaksi on yksilön kokemuksen ja minän rakentumisen sitoutuminen ympäristöön ja intersubjektiiviseen toimintaan. Kasvuprosessi on jatkuva, läpi elämän kestävä minän kehittyminen. Sekä Mead että Dewey korostavat yksilön osallistumista minän kehittämiseen ja osallistujan vastuuta omista valinnoistaan. Kasvuprosessi voidaan ymmärtää yksilön reflektoituina valintoina, joille intersubjektiivinen toiminta ja erityisesti kasvatus luovat tietyt edellytykset, mutta eivät determinoi kasvua. Kasvattaja persoonana luo toiminnallaan merkityksellisen esimerkin joistakin mahdollisista valinnoista ja niiden seurauksista. Näiden valintojen dialoginen reflektointi kehittää kasvatettavan valmiuksia omiin, mahdollisimman autonomisiin ratkaisuihin. (Törmä 1996, 112.)

Tutkimukseni taustaksi olen lukenut Koron (1993) tutkimuksen lisäksi ammatillisen koulutukseen sekä monimuoto-opiskeluun liittyviä selontekoja itseohjautuvuudesta ja opiskelijoiden kokemuksia itseohjautuvasta opiskelusta. Teoriataustaksi olen tutustunut myös kirjallisuuteen opettajuudesta itseohjautuvassa koulutuksessa. Itseohjautuvuuden kehittäminen edellyttää myös oppimisympäristössä muutoksia ja sitä myöskin on tutkittu. Itseohjautuvuutta pidetään monimuotoisen opiskelun edellytyksenä eikä monimuoto-opiskelu toimi, mikäli opiskelijalla ei ilmene itseohjautuvuuteen liittyviä piirteitä (Kaipio & Myllynen 1996, 30). Mikäli lukion tavoitteena pidetään jatko-opintojen kannalta tärkeitä valmiuksia, itseohjautuvuuteen kasvu on tavoitteena perusteltu. Hännisen (1994, 26) mukaan itseohjautuvuus ei voi toimia ilman oman toiminnan arviointia ja oman oppimistyylin ja strategioiden tiedostamista

ja tietoista valintaa eli metakognitiivisia taitoja. (Hänninen 1994; Kaipio & Myllynen 1996; Laitinen 1994; Lappalainen, Kaukiainen & Vauras 1993; Varila 1990.)

Opettajan merkitystä itseohjautuvuuden kehittymisessä tähdennetään tutkimuksissa. Opettajan tulisi tuntea itseohjautuvuuden piirteitä. Itseohjautuvuudesta kirjoitetaan paljon, mutta ei niinkään siitä, miten sitä voitaisiin kehittää, ei ole malleja käytännön toimenpiteistä. (Kaipio & Myllynen 1996, 43.) Tutkimukseni tarkoituksena on toimintatutkimuksella kvalitatiivisin menetelmin analysoida lukiolaisen kokemuksia niistä koulun käytänteistä, jotka tukevat hopsin suunnittelua, toteutusta sekä itseohjautuvuuteen kasvua. Opiskelijoiden arvio oman matkan kulusta antaa toivon mukaan myös vihjeitä ohjauksen kehittämissuunnasta. Toimintatutkimuksen tuloksien avulla pyrimme arvioimaan suuntaa, jonka olemme valinneet pyrkiessämme kehittämään opiskelijan vastuullisuutta sekä tukemaan itseohjautuvuuden kasvua. Lukiolaisen mahdollisuus oman hopsin laadintaan edellyttää jonkinasteista itseohjautuvuutta. Lindberg (1993) mainitsee Kaukiaisen, Lappalaisen ja Lindbergin (1993) käsityksen itseohjautuvuuden osa-alueista: itseohjautuvuuteen liittyy opiskelijan taito joustavasti muuttaa toimintatapojaan, itseohjautuva opiskelija muuttaa opiskelutapojaan tehtävän ja tilanteen vaatimusten mukaan (Lindberg 1993, 18).

Ajan kuva on itseohjautuvuuden korostaminen, sillä resursseja pyritään säästämään, ihmisen on otettava vastuuta itsestään, oltava itseohjautuva. Tavoitteena on joustavat työmuodot, ajasta ja paikasta riippumattomat työt. Tavoitteena lukiolaisen kohdalta on, että hänestä tulisi itseohjautuva sekä itsenäinen ja että hän kykenisi itseohjautuvaan oppimiseen, itsenäiseen opiskeluun ja tiedonhankintaan. Itsenäinen opiskelu ei tarkoita opiskelua yksin, vaan omatoimisuutta, oma-aloitteisuutta, kykyä tehdä päätöksiä ja ratkaisuja. Itsenäisen opiskelijan on oltava kykenevä myös yhteistyöhön, vuorovaikutukseen muiden kanssa. Hopsin suunnittelu ja toteuttaminen edellyttää itseohjautuvuutta oma-aloitteisuuden, itsenäisyyden ja vastuunoton näkökulmasta.

Kaustisen musiikkilukion ohjausjärjestelmän kehittämisen lähtökohtana on ollut opiskelijan kokonaisvaltainen tukeminen vastuunottamisessa niin oman oppimispolkunsu suunnittelusta, toteuttamisesta kuin omasta elämästään itsenäistyväna aikuise-

na. Nuoren vastuunottoa halutaan tukea kodin kanssa samansuuntaisesti: opiskelija joutuu ja saa ottaa vastuun omasta lukio-opiskelustaan. Koulumme toiminta-ajatuksessa korostuu myös pyrkimys vastuullisuuteen niin oppimisesta kuin elämän taidoista, valmiuksista jatko-opintoihin. Kaustisen musiikkilukion useimmat opiskelijat ovat muuttaneet pois koto, vanhemmat luottavat nuortensa kasvuun itsenäisiksi vastuuntuntoisiksi aikuisiksi. Koulun on jo säädöstenkin mukaan tuettava kodin kasvatustehtävää, siis tukea kasvua aikuisuuteen ja vastuunottoon.

5.6 Koulumme dynaaminen toimintakulttuuri

Ohjausjärjestelmän luominen antaa opiskelijalle tilaa, mutta myös tarpeen tullen tukea oman matkan kulkemisessa lukioaikaan. Opiskelijan eteen annetaan tarjottimella mahdollisuuksia, hänellä tulee olla tietoa ja tavoitteita, miten hän rakentaa opinto-ohjelmansa, oman hopsinsa. Opettaja ohjaajana, opiskelijan tutorina tiedottaa opiskelijalle asiat, joista nuoren tulisi ottaa vastuu, toisaalta tutor on tavoitettavissa ja hän antaa ohjeita ja apua, jotta matkan kulkeminen onnistuisi. Opiskelijan vastuuta on alettu korostaa johdonmukaisesti, opiskelija on subjekti, oppimispolun matkaaja. Ohjaajan tehtäviä on ohjausjärjestelmän luomisen yhteydessä selkeytetty, olemme pohtineet tutorin tehtäviä opiskelijan tarpeista käsin. Päämääränä on, että opiskelija selviää matkastaan itsenäisesti, mutta olemme pohtineet tutorille välineitä ja pyrkineet kehittämään hänen asiantuntijuuttaan, jotta hänellä olisi käytännön valmius ohjata ja tukea opiskelijaa karioissa.

Opiskelijan vastuunottaminen matkasta on kasvun lähtökohta. Kun pidämme sitä oletusarvona, opiskelija tarttuu haasteeseen, kokee subjektina olemisen omaksi roolikseen. Opiskelijalle se ei ole niinkään vaikeaa, koska lukiolaisen rooli on kuitenkin uusi, hän toteuttaa oletustamme, on lukiomatkinsa kulkija, omalla persoonallisella tavallaan ja omine voimavaroineen. Opettajalle uusi ohjaajan rooli onkin jo vaikeampi sisäistää, opettajan on osattava olla tarpeeksi etäällä mutta riittävän lähellä, kyse on optimaalisesta turvallisuusvälistä. Opiskelija ei ole tietoinen ohjauksen työnjaosta, hän kysyy ohjausta valitsemaltaan henkilöltä, olettamaltaan asiantuntijalta. Opettajasta tulee ohjaaja, hän haluaa olla mahdollisimman hyvä asiantuntija ja

niin hän alkaa kehittää omaa asiantuntijuuttaan. Opiskelijan matkan rinnalla kulkee opettajan kasvun matka ohjaajaksi. Ohjausjärjestelmää kehittäessämme olemme etsineet työnjakoa opinto-ohjaajan, rehtorin ja tutorien kesken, tavoitteena on ollut ohjauksen jakaminen tälle joukolle, opettajan roolista ohjaajana meillä ei ole ennakkoodotuksia.

6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA SEN TOTEUTTAMINEN

Kaustisen musiikkilukiossa olemme aloittaneet prosessinomaisen syklisen ohjausjärjestelmän kehittämisen. Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni on selvittää, miten kehittämämme ohjausjärjestelmä tukee luokattoman lukion opiskelijan kehittymistä vastuunkantajaksi, itsenäiseksi ja itseohjautuvaksi yksilöllisen lukiomatkan kulkijaksi. Tutkimuksen avulla pyrin saamaan opiskelijoilta palautetta ja tukea, mihin suuntaan ohjausjärjestelmää on kehitettävä, miten olemme kehittämispyrkimyksissämme onnistuneet ja miten tulevaisuudessa ohjausta tarjoamme. Tavoitteena koulussamme on, että oppimisympäristömme mahdollistaisi opiskelijoiden yksilölliset opinto-ohjelmat mahdollisimman joustavasti ja että opiskelijat lukiomatkaansa kulkiessaan kehittyisivät elinikäisinä oppijoina tekemään oman elämänsä kannalta tarkoituksenmukaisia ratkaisuja. Matkallaan heidän on syytä kokea turvallisuutta siten, että he tarvitessaan saavat ohjausta ja oppivat itsenäisesti myös kysymään ohjausta tarpeen mukaan.

6.1 Tutkittavat ilmiöt

Luokattomassa lukiossa opiskelijalta edellytetään itsenäisyyttä ja vastuunottokykyä, koska hän joutuu ja saa kulkea lukiomatkinsa hyvin yksilöllisesti. Opiskelija on jatkuvasti matkallaan valintojen ja ratkaisujen ääressä. Se on vaativaa ja haasteellista. Opiskelija joutuu ratkaisemaan lukion alussa ainevalinnat, kurssivalinnat jaksoittain, lukuvuosittain ja viime kädessä koko lukioajalle. Hän saa tehdä valintansa laajasta koulukohtaisesta opetussuunnitelmasta, ja nykysäädösten mukaan hän voi laajentaa opinto-ohjelmaansa opiskelemalla kursseja myös lukion ulkopuolella, muissa oppilaitoksissa, kesäkursseilla tai etäopintoina. Kurssitarjotin on laaja, mahdollisuuksia on runsaasti, valinnat tekee opiskelija itse. Opiskelija saa valita eri laajuisia oppimääriä ja ylioppilastutkinnossa eritasoisia kokeita. Samoin hän joutuu päättämään lukio-opintoihin käytettävän ajan sekä ylioppilaskirjoitusten ajoittamisen. Jatko-opintoja ja omaa tasoaan ajatellen opiskelija joutuu myös ratkaisemaan, mitä aineita ja minkä

laajuisena hän kirjoittaa ylioppilastutkinnossa sekä mihin hän jatkaa lukion jälkeen. Päätökset ovat opiskelijan, vanhemmat, opettajat ja ohjaajat voivat olla tukena, mahdollisesti asiantuntijoina, mutta ratkaisuun päätyy aina opiskelija itse. Hänen on syytä tottua tekemään ratkaisuja ja harjaantua päätöksen teossa, vastuunotossa sekä kehittyä itsearvioinnissaan jo lukioaikana jatko-opintojakin ajatellen. Elämä on valintojen ja ratkaisujen tekemistä.

Lukiolainen on siinä kehitysvaiheessa ikänsä perusteella, että hän itsenäistyy, lukiinkin on toiminnallaan tuettava nuoren itsenäistymistä, nuoret ovat kehitysvaiheessa erilaisia, joten yksilölliset erot on otettava huomioon. Tutkimuksessani paneudun lukiolaisten omien kokemusten avulla selkeyttämään niitä tekijöitä, jotka kehittävät opiskelijaa vastuunotossa, itseohjautuvuudessa. Tavoitteena on selvittää, millaista ohjausta ja missä määrin he kokevat tarvitsevansa. Opiskelijat arvioivat myös eri tekijöiden vaikutusta tässä kehitymisessä, mikä on opiskelijan oma osuus ja miten oppimisympäristö ja ohjaajat vaikuttavat.

Koulussa olemme kokemuksemme pohjalta olettaneet ne tekijät, joilla itseohjautuvuutta ja vastuuntuntoisuutta edistämme. Olemme laatineet ohjausjärjestelmän aika-aulun ja sitoutuneet kehittämään sitä, olemme toiminta-ajatuksestamme sitoutuneet humanistiseen ihmiskäsitykseen ja konstruktivismiin mukaiseen oppimiskäsitykseen. Tämän tutkimuksen tavoitteena on arvioida autenttisen aineiston avulla, miten opiskelijat arvioivat kehittämisspyrkimyksistämme. Tämän tutkimuksen analyysin ja tulkinnan kautta tavoitteena on kehittää koulumme toimintakulttuuria siihen suuntaan, että oppimisympäristömme mahdollistaisi opiskelijalle lukiomatallaan kehittyä itsenäiseksi, vastuuntuntoiseksi ja itseohjautuvaksi elinikäiseksi oppijaksi.

Tutkimukseni keskeinen teema on selvittää luokattoman lukion opiskelijan matkaa itseohjautuvaksi opiskelijaksi, oman opinto-ohjelmansa laatijaksi ja toteuttajaksi ja selvittää, mikä on ohjaajan ja koko ohjausjärjestelmän osuus tässä prosessissa ja miten opiskelija kehittyy ottamaan vastuuta ja itsenäistyy suhteessa ohjaukseen ja ohjaajaan.

Tutkittavat ilmiöt:

- opiskelijan vastuunoton kehittyminen lukiomatalla, alkumatka
- opiskelijan itseohjautuvuus
- opiskelijan itsenäistyminen kulkemaan valintojen viidakossa omaa matkaa sekä
- mitkä tekijät edesauttavat ko. ilmiöiden saavuttamisessa.

Tutkimukseni lähestymistapa on fenomenologinen psykologia, siltä osin, että tutkin ihmisten yksilöllisiä ja yleisiä kokemussisältöjä, käytän kvalitatiivista tutkimusotetta, kun tavoittelen tutkimuskohdetta tutkittavien ihmisten, opiskelijoiden omien kokemusten kautta. Tässä tutkimuksessa esitetyssä fenomenologisessa psykologiassa ollaan kiinnostuneita ilmiöstä sellaisena, kuin se näyttäytyy opiskelijoiden kokemuksessa. Ilman näitä luokattoman lukion opiskelijoita, jotka ovat kulkeneet juuri koulun ohjausryhmän ohjausjärjestelmän aikataulun mukaisen lukiomatkan, ei kyseisiä kokemuksia eikä merkityksiä ole olemassa. Fenomenologisen psykologian tutkimuksessa ei voida unohtaa tutkittavien ilmiöiden olevan nimenomaan tutkimukseen osallistuvien ihmisten, ei kenenkään muiden, kokemuksia.

Olen käynyt läpi kaikilta tutkimukseeni osallistuvilta opiskelijoilta (oma tutorryhmäni, 17 opiskelijaa) saamani aineiston. Saturaatioperiaatetta sellaisena kuin se yleisesti kvalitatiivisessa tutkimuksessa mielletään ei Perttulan (vrt. Perttula 1995, 60-61) mielestä voida pitää mielekkäänä fenomenologisen psykologian tutkimuksessa. Saturoituminen voidaan liittää fenomenologisen psykologian tutkimusprosessissa tutkittavien koetussa maailmassa olevien merkitystihentymien tavoittamiseen tai useampien tutkittavien yhteisten kokemussisältöjen löytämiseen, tällöin saturoitumisella voidaan viitata tietyn kokemussisällön nousemiseen yhä uudelleen esille tutkittavan eri tilanteiden rakennetekijöihin liittyvissä merkityssuhteissa tai eri ihmisten tutkittavaan ilmiöön liittyvissä kokemuksissa. Saturoitumiseen viitataan tutkimukseni tulkinta- ja analyysivaiheessa tehdessäni johtopäätöksiä tutkimusaineistosta.

6.2 Tutkimuksen menetelmälliset ratkaisut

Tutkimus edustaa luonteeltaan ja lähestymistavaltaan kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta ja se voidaan sijoittaa kvalitatiivisten tapaustutkimusten jaottelun mukaisesti kuuluvaksi toimintatutkimuksen piiriin. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys liittyy kiinteästi työyhteisön, Kaustisen musiikkilukion kehittämiseen. Tutkimuksessa arvioidaan luokattoman lukion ohjauksen kehittämistä koulumme sisäisen kehittämisen viitekehyksessä.

6.2.1 Kvalitatiivisesta tutkimusotteesta

Kvalitatiivinen tutkimus ei ole yksi yhtenäinen tutkimusperinne, vaan siihen kuuluu useita varsin erilaisia lähestymistapoja, tutkimustekniikoita ja -suuntauksia. Kvalitatiiviset tutkimukset eivät yleensä noudata puhtaasti jotakin tiettyä suuntautumistapaa, vaan niihin sisältyy piirteitä useista lähestymistavoista (Kurtakko 1991, 59). Vaikka laadullinen tutkimus viime vuosina yhä laajemmin on levinnyt tutkijoiden käyttöön, on yhä hankalampaa puhua laadullisesta tutkimuksesta kokonaisuutena, yhtenäisenä alueena. Kvalitatiiviseen tutkimukseen on kohdistunut myös kritiikkiä (Syrjäläinen 1994, 75). Kvalitatiivisen tutkimuksen käsitteistön kirjavuus on johtanut siihen, että samasta asiasta käytetään erilaisia nimityksiä, ja toisaalta lähes synonyymeinä voidaan käyttää eri termejä kuten esimerkiksi etnografinen, kvalitatiivinen osallistuva observointi, tapaustutkimus, fenomenologinen, konstruktiiivinen ja tulkinnallinen tutkimus.

Vaikka kvalitatiivisten tutkimusten käsitteet, toteutus ja tavoitteet saattavat vaihdella, niin yhteistä on kuitenkin yleensä monipuolisilla ja monilla eri tavoilla hankittujen tietojen kerääminen tutkimuskohteesta. Kvalitatiivisen menetelmän etuna pidetään sen joustavuutta ja moniaineksaisuutta. Kvalitatiiviset joustavat tutkimustavat mahdollistavat kasvatustieteen arkitodellisuuden monimutkaisten ja vaikeasti rajattavien ongelmakokonaisuuksien tutkimuksen (Eisner, 1991, 10-15, Merriam 1988, 32-35).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tiedot hankitaan niiden luonnollisesta ympäristöstä, kvalitatiivinen tutkimus on kuvailevaa ja se liittyy enemmänkin prosessiin kuin produktiin. Kvalitatiivisen tutkimuksen analyysissa käytetään induktiota ja keskeistä on merkitysten etsiminen (vrt. Bogdan & Biklen 1992, 29-33). Kvalitatiivinen menetelmä sopii prosessin tutkimiseen, sillä vaikka prosessi kokonaisvaltaisuudessaan on joustava, tutkimuksessa voidaan paneutua tutkittavien yksittäisiin kokemuksiin. Kvalitatiivinen menetelmä auttaa työyhteisön kehittäjiä saamaan tietoa ja oppimaan muiden kokemusten kautta. Kvalitatiivinen tutkimusote soveltuu erityisesti silloin, kun tutkitaan jotain kehitteillä olevaa, innovatiivista tai muutettavaa asiaa (vrt. Patton 1987, 17-18). Alasuutari (1993) ja Varto (1992) painottavat kvalitatiivisen tutkimuksen moninaisuutta. Varton mukaan jokainen tutkimus ja jokainen tutkimuskohde edellyttää oman menetelmänsä, joka motivoituu tutkimuskohteesta ja korjautuu tutkimuksen kuluessa.

Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena on ohjausjärjestelmän kehittäminen luokattoman lukion opiskelijan vastuunoton edistämiseksi. Luokattoman lukion ohjausjärjestelmä on koulumme sisäistä kehittämistä, kehittämistyö on prosessia. Tutkimusaineistoa on koottu opiskelijoiden kokemuksista ja saatujen tulosten avulla pyritään kehittämään koulun toimintaa. Kvalitatiivisen tapaustutkimusten jaottelussa tämä tutkimus liittyy toimintatutkimuksen tutkimusperinteeseen (Syrjälä 1994). Kvalitatiivisen tutkimusotteen pyrkiessä kokonaisvaltaisuuteen todellisuutta tarkastellaan kokonaisuutena eri näkökulmista pilkkomatta sitä. Näin kvalitatiivisen tutkimuksen kautta saattaa näkökulma ja ymmärrys avartua paremmin tutkimuskohteen arkitodellisuuteen.

Kvalitatiivisen aineiston koon määrittämiseksi on muotoutunut yleisesti se, että aineistoa on riittävästi, kun uudet tapaukset eivät tuota enää mitään tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Laadullinen aineisto on periaatteessa loppumaton, aineisto on vain rajattava ja yritettävä rakentaa siitä mahdollisimman monipuolista tulkintaa. Aineiston rajausta tapahtuu teoreettista kattavuutta ajatellen. Keskeistä ovat aineistosta tehdyt tulkinnat (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 60-78). Suomessa yleisin tapa kerätä

laadullista aineistoa on haastattelu, mutta tavallista on aineistotriangulaatio, jolloin aineistoa kerätään monella eri menetelmällä.

Kvalitatiivinen tutkimusote on siinä ongelmallinen, että ‘mittarin’ luotettavuutta ei voida osoittaa tilastollisin tunnusluvuin. Luotettavuus riippuu erityisesti tutkijasta, koska hän itse on tiedon keruun ja analyysin väline. Silloin on arvioitava paitsi tutkijan käyttämää tekniikkaa myös tutkijan pätevyyttä, kokemusta, näkökulmaa ja myös tutkijan omaa arvomaailmaa ja lähtökohtia kyseisen tutkimuksen suhteen (Patton 1990). Olen antanut tutkimuksessani paljon tilaa opiskelijoiden autenttisille kertomuksille, jotta heidän kertomat kokemukset lukiomatkasta uutena näkökulmana luokattomuuden toteutuksesta tulee esiin. Suurin osa esitettävistä asioista on ns. puhdasta faktaa eli toteutunutta elämää sellaisenaan ilman tarvetta tulkintaan. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusasenteelle tyypillisiä piirteitä ovat ainutkertaisuus, tutkimuskohteen jäsentyminen kokonaisvaltaisena ja merkityksien käsittely, lisäksi vielä tutkimus ja tutkija kuuluvat samaan maailmaan kuin tutkittava ja menetelminä käytetään tulkintaa ja ymmärtämistä (vrt. Varto 1992, 57.)

6.2.2 Toimintatutkimus tutkimusstrategiana

Toimintatutkimukselle ei ole olemassa yleisesti hyväksyttyä määritelmää, siinä on kyse lähinnä tavasta lähestyä tutkimuskohdetta, eikä niinkään erityisestä tekniikasta. Toimintatutkimuksen lähtökohtana on yleensä suuntautuminen jonkun tai joidenkin ongelmien ratkaisemiseen. Kyse on usein hyvin konkreettisista, käytännön tasolla ratkaistavista ongelmista ja siksi toimintatutkimus on tilannesidonnaista. Toimintatutkimus on lähestymistapa, jossa tutkija osallistumalla kiinteästi tutkittavana olevan joukon elämään pyrkii yhdessä kohdeyhteisön jäsenten kanssa ratkaisemaan jotkin ratkaistaviksi aiottu ongelmat, saavuttamaan yhdessä kohdeyhteisön jäsenten kanssa asetetut tavoitteet ja päämäärät. Tutkija tutkii näiden ongelmien ilmenemistä, synty- ja kehitysehtoja ja niiden ratkaisuun johtavia teitä sekä toimii saadun tiedon ja kehitettyjen ratkaisuvaihtoehtojen pohjalta yhdessä kohdeyhteisön jäsenten kanssa ongelmien ratkaisemiseksi, tavoitteiden saavuttamiseksi ja päämääriin pääsemiseksi (Jyrkämä 1978, 39). Cohenin ja Manionin mukaan toimintatutkimuksella pyritään

vaikuttamaan reaalia maailmaan, he määrittelevät toimintatutkimuksen pienimuotoiseksi interventioksi todellisen ilmiön toimintoihin. Tutkimukselle on tärkeää intervention vaikutusten huolellinen tutkiminen. Menetelmä on heidän mielestään tilannekohtainen, käytännön ongelmien ratkaisua konkreettisesti tilanteessa (Cohen & Manion 1985, 174). Carr ja Kemmis asettavat toimintatutkimukselle kaksi keskeistä tavoitetta kehittämisen ja osallistumisen. Toimintatutkimuksella pyritään vaikuttamaan kolmeen alueeseen: käytännön toimintojen kehittämiseen, osallistujien omien toimintojen ymmärryksen parantamiseen ja toimintatilanteen kehittämiseen (Carr & Kemmis 1986, 162-165).

Vaikka toimintatutkimus ei olekaan käsitteenä eikä määritelmänä vakiintunut, voidaan toimintatutkimuksista löytää yhteisiä piirteitä, esim. seuraavaa: Lähtökohtana on käytäntö, tutkijan rooli on aktiivinen, tutkimuksessa mukana olevat ihmiset nähdään subjekteina eikä vain tutkimuksen objekteina, tutkijan ja tutkittavien välillä on vuorovaikutusta, tutkimuksessa pyritään teorian ja käytännön yhdistämiseen, toimintatutkimuksen ihmiskäsitys on aktiivinen ja kokonaisvaltainen (Kurtakko 1990, 5-6).

Toimintatutkimuksen keskeisenä piirteenä nähdään käytäntö, yhteistoiminnallisuus, osallistuminen ja osallistujan suorittama oman työnsä pohdinta ja arviointi. Toimintatutkimus ja muutos liittyvät kiinteästi toisiinsa. Tavoitteena on olemassa olevien toimintojen parantaminen osallistujien oman harkinnan pohjalta. Käytännön ongelmia arvioidaan koko prosessin ajan. Pyrkimyksenä on itsearvioinnin pohjalta päästä entistä parempaan toimintaan, joka jatkuu varsinaisen tutkimusvaiheenkin jälkeen (Syrjälä & Numminen 1988, 50-54). Toimintatutkimuksen keskeisenä osana korostetaan reflektiota etnisellä tasolla, reflektiivisyys tarkoittaa joustavaa tapaa toimia ja oppia kokemuksista. Tulkinnallisella tasolla tutkija arvioi omaa toimintaansa aikaisempien arvojensa ja kokemustensa pohjalta. Prosessin yhteydessä osallistujat oppivat näkemään omat mahdollisuutensa muutosten aikaansaajina (Syrjälä 1994, 37-38). Toimintatutkimuksessa osallistujien rationaalinen ymmärtäminen omasta käytännöstä kasvaa systemaattisen pohdinnan ja keskustelun avulla. Käytännön kokemukseen perustuva tieto tulee toimintatutkimuksen aikana enemmän tietoiseksi. (Syrjälä

& Numminen 1988, 53-54.) On esitetty kolme erilaista tapaa käytännön näkemisestä toimintatutkimuksessa: tekninen, praktinen ja emansipatorinen toimintatutkimus. Teknisessä toimintatutkimuksessa kehittäminen käynnistyy ulkopuolisten voimin ja toiminnassa korostuu halu vaikuttaa toiminnan kohteeseen ja ihmisiin. Praktisessa toimintatutkimuksessa opettaja ja muut toimijat nähdään vastuullisina toimijoina, he tekevät päätöksiä ja toimivat oman harkintansa pohjalta. Lisääntyvän tietoisuuden ja ymmärryksen kautta syntyvät ne kriteerit, joiden varassa yhteisössä toimitaan. Emansipatorisessa toimintatutkimuksessa tavoitteena on siirtää valtaa opettajille itselleen. Toimijat kyseenalaistavat omia ja koulun toimintatapoja. Vapaudutaan tutkijoiden ja hallinnon ohjeista ja ohjannasta. Oleelliseksi muodostuu opettajien ja muiden toimijoiden välinen yhteistyö. Toimintatutkimuksen uskotaan tällöin lisäävän osallistujien itsenäistymistä, tasa-arvoa ja yhteistyötä. Tavoitteena voi olla koulun toimintatapojen ja toimintaympäristön parantaminen. (Syrjälä 1994, 31-33.)

Toimintatutkimuksen keskeisinä lähtökohtina nähdään yhteistyö ja vuorovaikutus, tietoa asioista ja kohteista hankitaan olemalla niiden kanssa vuorovaikutuksessa. Toimintatutkimuksen menetelmien tulisi muotoutua vuorovaikutustilanteessa tutkittavien ja tutkijan välillä. Tällöin teoreettinen viitekehys, käytettävät menetelmät, tutkittavien ja tutkijan roolit ja tehtävät, tavoitteiden määrittely yms. ovat osa tutkimuksen prosessia. (Grönfors 1982, 122.)

Tutkimukselle on asetettu kolme erityisehtoa, jotta sitä voidaan kutsua toimintatutkimukseksi: Tutkimuksen tarkoituksena on sosiaalisen kohteen tai ryhmän toiminnan kehittäminen. Tutkimus toteutetaan spiraalimaisena syklinä, johon kuuluu seuraavat vaiheet: suunnittelu, toiminta, havainnointi ja reflektointi. Tutkimuksen jäsenet osallistuvat aktiivisesti kaikkiin tutkimusprojektin vaiheisiin. (Carr & Kemmis 1986, 165-166.)

Tämän tutkimukseni voi sanoa edustavan lähinnä praktisen ja emansipatorisen toimintatutkimuksen ajattelutapoja. Toimintatutkimuksen erityispiirteisiin tukeutuen tutkimukseni voidaan sijoittaa toimintatutkimuksen piiriin kuuluvaksi. Tässä tutkimuksessa on kyse ihmisten toiminnan tutkimisesta ja tutkijan omista käytännöistä.

Tämä tutkimus voidaan nähdä osaltaan koulun arkielämään liittyvänä tieteellisenä toimintana ja osallistujien ammatillisena oppimisprosessina (vrt. Syrjälä 1994).

Useissa kuvauksissa toimintatutkimus nähdään vaiheittaisena prosessina, jossa edetään osallistujien pohdinnan kautta muutoksiin käytännössä, jota puolestaan havainnoidaan ja arvioidaan ja muutetaan saatujen kokemusten pohjalta. Kirjallisuudessa esiintyy useita etenemismalleja, jotka yleensä koostuvat suunnittelusta, toiminnasta, havaintojen teosta ja kriittisestä arvioinnista. Toimintatutkimus etenee uutta tietoa tuottavana suunnittelu-, toiminta-, havaintojenteko- ja reflektointikehänä uuden syklin johtaessa kehittyneempään käytäntöön. Toimintatutkimus on syklinen (vrt. Carr & Kemmis 1986, 162-165).

Toimintatutkimuksessa tutkimusaineiston keruu on kiinteässä yhteydessä tutkittavaan tilanteeseen ja toimintatilanteen antamiin mahdollisuuksiin kerätä luontevaa tietoa. Olennaista on kuitenkin se, että tutkittavasta ilmiöstä pyritään kokoamaan mahdollisimman monipuolisia ja eri tavoin hankittuja tietoja. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kukin tutkimuskohde edellyttää täten omia tiedon keruumenetelmiään, jotka nousevat tutkimuskohteesta ja jotka toimintatutkimuksen luonteen mukaisesti kehittyvät tutkimuksen kuluessa.

6.3 Ohjausjärjestelmän kehittäminen toimintatutkimuksen avulla

Tässä tutkimuksessa toimintatutkimuksen toteutusmalli edustaa lähinnä syklistä prosessimallia. Täten kuvaa todellisuudesta pyritään syventämään kokemusten ja sen pohjalle rakentuvan toiminnan kautta. Tutkimuksessa tutkimus käsittää yhden syklin tutkimusajalta, mutta kehittämistyötä on viety eteen päin ja näin on muodostunut uusia syklejä. Toimintatutkimuksena alkanut ohjauksen kehittäminen jatkuu työyhteisössä jatkuvana toimintatapana nyt ja tulevaisuudessa.

Kiinnostus tutkimusta ja kehittämishanketta kohtaan on ollut alusta lähtien suuri ja suhtautuminen siihen myönteistä, koska se on ollut koulumme arjesta noussut hanke, meidän arkista työtä eikä mikään erillinen projekti tai lisätyö. Ohjausjärjestelmän

kehittämistoiminta ja toimintatutkimuksen eteneminen on noudattanut seuraavia koulun sisäisen kehittämisen toimintamallin vaiheita (vrt. Hämäläinen 1986):

- Kehittämistarpeen kartoitus - nykytilan analyttinen ja kriittinen arviointi
- Keskeisten kehittämiskohteiden valinta
- Kehittämistoimien suunnittelu ja
- Toiminnan toteuttaminen, seuranta ja arviointi.

Kehittämishankkeen mukaisesti opiskelijan yksilöllinen oppimispolku on haluttu mahdollistaa ja sen toteutumista on päätetty tukea. Jokainen Kaustisen musiikkiluki- on aloittava opiskelija on otettu vastaan yksilönä, hänen valintojaan, päätöksenteko- aan sekä ratkaisujaan on haluttu tukea. Tärkeää tässä työssä on, että opiskelijalle on tiedotettu tästä mahdollisuudesta sekä vastuunoton edellytyksestä. Samoin ratkaise- vaa on, että opettajakunta ja tutorit siinä mukana tiedostavat tämän opiskelijälähtöi- syyden ja opiskelijan roolin subjektina oppimisprosessissa niin kuin myös opettajan roolin tukijana ja ohjaajana. Kehittämishankkeessa on paneuduttu siihen, että kaikki koulun henkilöt tiedostavat oman roolinsa ja tehtävänsä sekä että kukin ottaa vastuun työstänsä. Koska opettajan ja opiskelijan roolit ovat muuttumassa, käytänteet muut- tuvat ja uudet tavat edellyttävät oppimista ja uusia apuvälineitä. Kehittämishankkeen tarkoituksena on ollut edistää opiskelijoiden vastuunottoa omasta oppimispo- lustaan, omasta lukiomatkastaan. Tavoitteena on kehittää niitä käytänteitä, jotka edistävät opiskelijan itseohjautuvuutta, vastuunottoa ja itsenäistymistä. Ohjausjär- jestelmän kehittämisen yhteydessä on tarkoituksena arvioida ja kehittää nykyistä toimintaa sekä laatia niin opiskelijoille kuin ohjaajillekin apuvälineitä, jotta opiske- lijän yksilöllinen oppimispolku toteutuu mahdollisimman joustavasti.

Olemme laatineet ohjausasioille aikataulun tälle yksilölliselle oppimispolulle. Olemme suunnitelleet matkalle pysäkkejä, joissa opiskelijat pysäytetään pohtimaan matkaa ja sen suuntaa tulevaisuudessa. Tutkimuksen myötä on lähdetty kulkemaan konkreettisesti yhdessä opiskelijoiden kanssa näitä yksilöllisiä oppimispolkuja. Oh- jausjärjestelmän aikataulutusta on alettu noudattaa suunnitelman mukaisesti lv. 1996- 97 alusta uusien opiskelijoiden ja heidän tutoreidensa kanssa. Aikataulussa on edetty

siten, että rehtori ja opinto-ohjaaja ovat neuvotelleet ensin keskenään ja sitten kerto-
neet vuosikursseittain tutoreille/ryhmäohjaajille ohjattavista asioista. Usein rehtori
ja opinto-ohjaaja ovat pitäneet opiskelijoille yhteiset ohjaustunnit, joihin tutorit ovat
osallistuneet. Tutorit ovat pitäneet oman ryhmän istunnot sekä yksilökeskustelut.

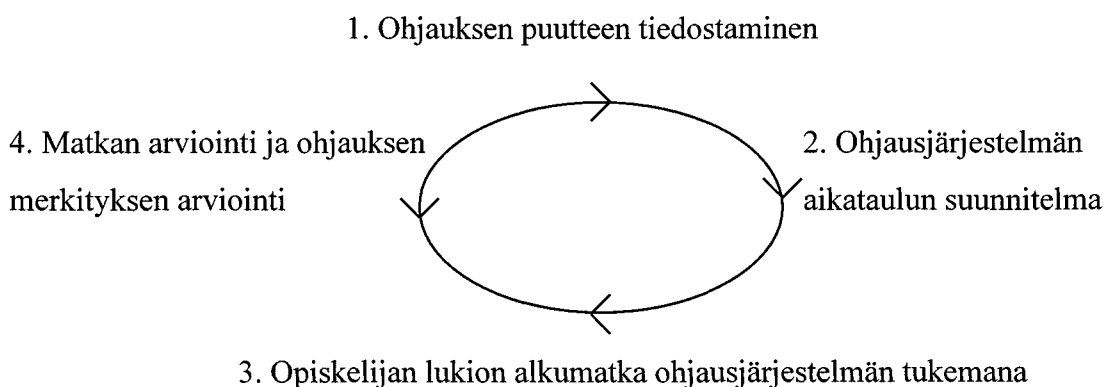
Ohjausjärjestelmän aikataulutusta on noudatettu soveltuvin osin myös 2. ja 3. vuosi-
kurssien opiskelijoiden ja ryhmäohjaajien kanssa. Kevätlukukauden 1997 lopulla
jakson VI aikana olemme pitäneet ohjausjärjestelmän arviointiseminaarin, johon ovat
osallistuneet 1. vuosikurssin tutorit, rehtori, opinto-ohjaaja sekä kanslisti. Kanslistin
työ on oleellisesti myös muuttunut luokattomuuden myötä ja hänenkin kokemukset
on haluttu saada kehittämisen tueksi, kanslistin apu myös erilaisten lomakkeiden
suunnittelussa on ollut arvokas. Seminaarissa olemme arvioineet ohjausjärjestelmää
kokonaisuudessaan, ajoitusta, asioita, työnjakoa sekä välineitä sekä olemme kirjan-
neet kokemukset ja parannusehdotukset. Ohjausjärjestelmää on päätetty joiltakin osin
korjata lukuvuodelle 1997-98 ja näin olemme laatineet uudistetun ohjausjärjestel-
män aikataulun (liite 3).

Ohjausjärjestelmän kehittämishanke Kaustisen musiikkilukiassa on luonteeltaan toi-
mintatutkimus. Toimintatutkimuksessa paneudutaan kouluopetuksessa tärkeäksi ko-
ettuihin kysymyksiin, jotka osallistujat itse ovat havainneet työssään ja joita on tarve
parantaa. Se pyrkii kehittämään opetuksen käytäntöä ja lisäämään tietoa käytännöstä.
Toimintatutkimus liittyy koulun normaaliin kasvatustoimintaan ja opetustyöskente-
lyyn, se pyrkii kehittämään opetuksen tavoitteita ja parantamaan työskentelyä sekä
työoloja koulussa. Toimintatutkimuksessa opettaja on itse keskeisesti mukana, suo-
rittajana, joten kysymyksessä on myös opettajan itsekasvatus. Tavoitteena on syven-
tää opettajan oman työnsä ymmärtämistä, lisätä sen tiedostamista ja mahdollistaa sen
kehittäminen. Toimintatutkimus herkistää tekijänsä ilmiöiden havaitsemiseen. (Ko-
honen & Leppilampi, 1994, 128-129.)

Toimintatutkimuksen kohteena on sosiaalinen käytäntö, joka on altis muutoksille,
toiminta etenee suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektoinnin spiraalisena
kehänä. Jokaista vaihetta toteutetaan sekä suhteistetaan toisiinsa systemaattisesti ja

kriittisesti. Toimintatutkimukseen osallistujat ovat jokaisessa vaiheessa vastuullisia toiminnastaan ja sen intensiteetistä sekä muille osallistujilleen että itselleen. (Syrjälä & Merenheimo 1991, 52.) Toimintatutkimus etenee syklisenä prosessina, jolle on ominaista kurinalaisesti toteutettu teorian ja käytännön toisiaan tukeva vuorovaikutus. Toimintatutkimusta voi tehdä yksin, mutta pääsääntöisesti se on kollegiaalista toimintaa, johon kuuluu yhteistä pohdintaa ja opiskelua. (Kohonen & Leppilampi 1994, 133-135.)

Tämän toimintatutkimuksen vaiheet voi sijoittaa kuvioon toimintatutkimuksen vaiheittaisesta etenemisestä. Pohtimisen kohdassa olemme tiedostaneet ohjaustarpeen luokkatomassa lukiossa, ohjausjärjestelmän aikataulun laatiminen on ollut suunnitelma tämän ongelman ratkaisemisyriytykseksi. Kun sitten olemme konkreettisesti toteuttaneet tämän tutkimuksen ajan ohjausjärjestelmää, kyse on ollut toiminnasta ja havainnointivaihe on lukuvuoden päättyessä sekä tämän tutkimuksen tuloksiin liittyvässä arvioinnissa ja analysoinnissa. Tämä tutkimus, sykli on kestänyt yhden lukuvuoden ajan.



KUVIO 3 Ohjausjärjestelmän kehittäminen toimintatutkimuksen vaiheiden myötä

Ohjausjärjestelmän kehittämiseen osallistuu koulussamme tiiviimmin opetusryhmille nimetyt tutorit, opinto-ohjaaja sekä rehtori. Toimin tällä hetkellä rehtorin toimen ohella myös yhden ryhmän tutorina. Koko työyhteisölle raportoidaan ohjausjärjestelmän kehittämisen vaiheista ja yhdessä käydään kehittämiskeskustelut.

Koulun johtajana ja samalla oppilaitoksemme eri kehittämisprosessien vastuunkantajana olen kirjannut havaintoja esille tulleista kysymyksistä, erityisistä havainnoista ja ratkaisuksista, ns. tutkimuspäiväkirjaa, josta olen jakanut opettajille otteita ja olemme niiden pohjalta käyneet kehittämiskeskusteluja opettajainkokouksissa. Kirjoitukset ovat olleet nimeltään *Tainan analyysseja*. Tutkimuspäiväkirjan avulla pystyn arvioimaan kehittämispolkua, tehtyjä edistysaskelia ja mahdollisesti ennakoimaan edessä olevia muutosprosesseja. Toimintatutkimuksellisen otteen olen kokenut mielekkääksi työssäni, kehittämistyön yhteydessä on tullut luettua koulun toimintaan, sen kehittämiseen ja visiointiin liittyvää kirjallisuutta ja näin olen pyrkinyt havainnoimaan työyhteisön tarpeet ja yhdessä olemme tehneet kehittämistyötä.

Lv. 1996-97 alussa opiskelijat tekevät kukin oman työjärjestyksensä ainevalintojensa pohjalta, opiskelijoita ei ole ennakolta asetettu opetusryhmiin. Koko koululle on laadittu yhteinen kurssitarjotin, josta opiskelijat valitsevat omat opetusryhmänsä. Toimintaamme olemme kuvanneet **luokattomaksi** luokattomaksi lukioksi, sillä eri vuosikurssien opiskelijat valitsevat opiskeltavat kurssinsa kaikille yhteiseltä kurssitarjotimelta ja näin opetusryhmissä opiskelijat ovat ennalta arvaamattomasti ryhmittyneinä. Opiskelijan oppimispolkua on katsottu yksilötasolla (vrt. kuvio 2), hänen yksilöllisiä ratkaisuja ja valintoja halutaan kunnioittaa ja tukea. Opiskelijan suunnitelmia, tavoitteita ja toiveita on kuunneltu, ohjattu ja tarkistettu ohjauspysäkeillä.

Tavoitteena on opiskelijan itseohjautuvuuden tukeminen, ohjauksen määrän tulee vähetä lukio-opintojen edetessä (vrt. Lehtinen & Jokinen 1996, 70). Kaustisen musiikkilukiassa olemme lukuvuoden 1996-97 alussa valmiita aloittamaan lukiolaisen oman hopsin kehittämisen, tavoitteena on edetä laaditun ohjausjärjestelmän aikataulun mukaan opiskelijoiden valintatilanteesta lähtien. Uusien opiskelijoiden tutorit (kaksi minun lisäksi) ovat olleet mukana haastattelemassa opiskelijoita keväällä pyrkimisvaiheessa.

Tähän tutkimukseen aineiston olen kerännyt oman tutorryhmäni opiskelijoilta ohjausryhmän aikataulun viideltä pysäkiltä. Pysäkit olen valinnut aineiston monipuolisuuden ja tasapuolisuuden perusteella, sillä kaikki opiskelijat ovat pysähtyneet tuto-

rin kanssa ko. pysäkeillä. Tiedonhankintaa suunniteltaessa korostuu tutkimuksen kohdistuminen prosessiin enemmän kuin tuotteeseen. Olen halunnut saada opiskelijoiden kokemuksia lukiomatkalta ja heidän kommenttejaan suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Tiedonkeruussa on käytetty sekä opiskelijoiden omia kirjoituksia, suunnitelmia sekä ohjaajan ja ohjattavien välisiä keskusteluja. Toimintatutkimuksessa tutkija ja tutkittavat ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja tämä tulee esille aineiston keruussa. Tutkittavat ovat osallistuvia subjekteja. Pääasiallisimmat aineiston keruumenetelmät tässä tutkimuksessa ovat olleet kirjalliset dokumentit ja tutkijan suorittama havainnointi (tutkijan tutkimuspäiväkirja). Teemahaastattelut ovat opiskelijan omia katsauksia kuljetulta matkalta, opiskelijan oma kertomus matkan sujumisesta tutkittuna ajankohtana sekä arvio suunnittelemani ohjauksen osuvuudesta ja onnistumisesta.

Koska tutkija fyysisesti on ja elää päivittäin tutkimuskohteessa, tutkija tuntee tilanteen hyvin ja saattaa keskittyä havainnoinnissaan kehittämisen kannalta oleellisiin tekijöihin. Mukana eläminen tutkittavassa yhteisössä auttaa tutkijaa hahmottamaan prosessista kertyvää kokonaiskuvaa ja havainnoimaan laajempaa työyhteisön kulttuuria ja muuta yleistä tietoa (vrt. Adler & Adler 1994).

Kaikkiaan tutkimusaineistoa on kertynyt kaikilta 17 tutorryhmäläiseltä runsaasti ja tutkimusta ajatellen riittävästi. Aineiston käsittelyssä käytetään opiskelijoiden peitenimiä. Tutkimus keskittyy lukuvuoteen 1996-97, aineistoa on kertynyt siis kunkin opiskelijan lukuvuoden matkan ajalta pysäkeiltä kirjatun aineiston lisäksi myös muuta ohjaukseen liittyvää materiaalia, kunkin opiskelijan osalta yksilöllisen määrän.

Musiikkilukiolaisen oppimispolun alkutaipaleen (1. lukiovuosi) pysäkeiksi olemme suunnitelleet seuraavat:

- minä-kortti ja alkuhaastattelu
- oppimispolun suunnittelu, ainevalinnat ja lukion aloitus
- hops-kortti, syksyn suunnitelmat
- hops-kortti, oppimispolun arviointi ja uudet suunnitelmat
- miten minä opin –esseet.

Opiskelijoiden kanssa käydyt ohjauskeskustelut pääpiirteissään on sovittu kirjattavaksi keskustelumuistioihin, joita säilytetään tutorkansiossa. Tavoitteena on, että keskustelipa opiskelijan kanssa opinto-ohjaaja, tutor tai rehtori niin kaikilla on sama tieto tutorkansiossa luettavissa.

6.3.1 Minä-kortti

Jokaiselle peruskoululaiselle, joka on hakenut kevään 1996 yhteisvalinnassa Kaustisen musiikkilukioon on lähetetty liitteenä oleva minä-kortti (liite 4) samalla kun hänet on kutsuttu kaikille pyrkijöille järjestettyyn haastatteluun Kaustisen musiikkilukiossa. Opiskelija on saanut täyttää kortin kotona ja hänen on pitänyt palauttaa se musiikkilukiolle ennen haastattelukäyntiä, jotta tutorit ovat voineet tutustua täytettyyn lomakkeeseen ennakolta. Ajankohta täytölle on ollut peruskoulun 9. luokan kevät, huhtikuun lopulla, aikaa palautukseen on ollut viikko. Opiskelija on laitettu pohtimaan perusteita musiikkilukioon hakeutumiselle, tiedostamaan oma vastuunotto, mahdollinen kotoa pois muutto. Olemme halunneet kartoittaa myös opiskelijan opiskelutottumuksia, peruskoulun teettämää työmäärää ja jonkin verran työtapoja, joita nuorella on ollut peruskoulussa. Täytetty minä-kortti on ollut haastattelijan apuna haastattelutilanteessa huhti-/toukokuun vaihteessa musiikkilukiossa.

Haastattelun yhteydessä opinto-ohjaajan kanssa olemme kertoneet pyrkijöille luokattoman lukion periaatteista, opiskelijälähtöisyydestä, yksilöllisyydestä ja vastuunotosta sekä koulumme kasvatustilanteesta. Tällöin opiskelijat ovat tehneet myös alustavat ainevalinnat ensimmäistä lukiovuotta varten. Opiskelijoille on kerrottu kuitenkin, että heillä on mahdollisuus muuttaa ja tarkistaa opinto-ohjelmaansa joko heti syksyllä tai myöhemmin lukio-opintojen edetessä, mikäli heidän suunnitelmansa muuttuvat. Alustavasti heille on kerrottu myös ohjausjärjestelmästä koulussamme, opiskelijan yksilöllisestä oppimispolusta (vrt. kuvio 2).

Kesäkuussa lopullisesti johtokunnassa on päätetty lukioon hyväksytyt uudet opiskelijat, 50 aloittajaa. Kesän aikana olen muodostanut opiskelijoista kolme eri tutorryhmää, joiden koot ovat 17, 17 ja 16 opiskelijaa. Ryhmittelyn olen suorittanut siten,

että ryhmissä poikien ja tyttöjen määrä on keskenään lähes sama, paikkakunnittain olen sekoittanut opiskelijat. Omassa tutorryhmässäni on 17 opiskelijaa, 5 poikaa ja 12 tyttöä. Kesän aikana opiskelijoille on lähetetty ennakkotietoa lukioista, lähinnä käytännön asioita.

6.3.2 Oppimispolun suunnittelu ja ensiaskeleet

Lukuvuoden kaksi ensimmäistä työpäivää on käytetty lukio-opintojen alkuohjaukseen. Rehtori ja opinto-ohjaaja ovat suunnitelleet työpäiville omat ohjelmansa. Tavoitteena on ollut tarkistaa keväällä täytetty ainevalintakortti valintoineen sekä tehdä 1. lukiovuoden työjärjestykset joka jaksolle. Tässä vaiheessa konkretisoituu lukiolaiselle oma vastuunotto, hänen on laadittava omien ainevalintojensa pohjalta itsellensä työjärjestykset. Hänen on suunniteltava, kuinka monta kurssia jaksossa hän aikoo opiskella, mitä kursseja ja missä järjestyksessä. Hän joutuu ottamaan yksilöllisen vastuun opiskelustaan.

Alku on tuntunut koko koulussa kaaokselta, opiskelijat ovat uudessa tilanteessa, valmista ohjetta ei ole, ei myöskään mitään oikeaa ratkaisua työjärjestykseksi. Ohjaajan merkitys korostuu tukijana, kysymyksiin vastaajana sekä lukio-opintojen asiantuntijana. Koulussamme ei ole ollut organisoitua opiskelijatutorointia, emme olleet vielä valmiita opiskelijoiden antamaan ohjaukseen, koska vanhemmat opiskelijat ovat yhtä lailla uudessa tilanteessa. Kolmantena työpäivänä opiskelu on aloitettu yksilöllisen työjärjestyksen mukaisesti. Joku opiskelijoista on eksyksissä, mutta yllättävän hyvin he selviytyvät alkukaaoksesta. Opiskelijat ovat ensimmäisinä työpäivinä saaneet lukio-opintoihin liittyviä yleisiä ohjeita sekä suullisesti että kirjallisesti. Kaikille on jaettu koulun opinto-oppaat uutta lukuvuotta varten. Opiskelijat ovat saaneet tietoa koulun oppimiskulttuurista, käytänteistä ja tiedottamistavoista. Opinto-ohjaaja yhdessä tutoreiden kanssa on kertonut, miten opiskelijat jatkossa voivat mahdollisesti tarkistaa tai muuttaa omaa opinto-ohjelmaansa. Ensimmäisinä työpäivinä opiskelijat saavat uutta tietoa niin paljon, että samoja asioita on kerrottava pienissä erissä myöhemmin uudelleen. Useimmille opiskelijoille koko tilanne on aivan uusi, uusi koulu, uusi opiskelupaikkakunta, asunto ja uudet toverit. On sisustettava huone, sopeudutta-

va jakamaan huone täysin tuntemattoman nuoren kanssa, on löydettävä ruokakauppa, laitettava ruoka ja laadittava itselle koko vuoden opiskeluohjelma. Vaatimukset tuntuvat suurilta, mutta kukaan ei pakene, kaikki jäävät, kamppailevat urheasti. Motivaatio on suuri, odotukset musiikin ja muunkin opiskelun suhteen ovat korkealla. Oppimispolkua edetään eräänlaisessa onnen huumassa, uuden usvassa. Matka jatkuu seuraavalle pysäkillä. Tutoristuntoja pidämme ensimmäisellä jaksolla useampia, niissä on tarkoituksena askel askeleelta tutustua toisiimme, koulun käytänteisiin, oppimispolun maastoon tarkemmin.

6.3.3 HOPS-kortti suunnan määrittäjänä

Matkaa on jatkunut vasta reilut kuusi viikkoa, on aika katsoa matkan loppupäähän, hahmotella vähän oppimispolkua kokonaisuutena. Opiskelijat ovat tehneet lukion aloitusvaiheessa ainevalinnat vain ensimmäiselle lukiovuodelle, opiskelijoiden tavoitteena lukiossa on kuitenkin päästötodistus ja ylioppilastutkinto. Luokattomassa lukiossa lukioajan pituus voi olla yksilöllinen samoin ylioppilaskirjoituksiin voi osallistua hajauttamalla ja yksilöllisellä suunnitelmalla. Ohjauksemme keskeisenä asiana on, että opiskelija oppii suunnittelemaan omaa yksilöllistä oppimispolkuaan, arvioimaan saavutuksiaan ja näin paremmin sitoutuu omiin valintoihinsa ja opintoihinsa.

Oppimispolun suunnittelun avuksi opinto-ohjaajan kanssa olemme kehittäneet HOPS-kortin (liite 5) apuvälineeksi sille keskustelulle, jonka tutor käy opiskelijan kanssa, kun opiskelija tekee ensimmäiset karkeat suunnitelmansa koko lukioajalle. Ensimmäisen HOPS-korttikeskustelun olemme ajoittaneet oppimispolulla ensimmäiselle syksylle jaksolle kaksi, sitä ennen olemme opinto-ohjaajan kanssa informoineet opiskelijoita ylioppilaskirjoituksista, niiden hajauttamisesta ja yksilöllisestä lukio-opintojen aikatauluttamisesta. Tässä vaiheessa opiskelijat ovat jo tottuneet lukiotyöhön, työmäärään, arviointiin sekä Kaustisen musiikkilukion tarjoamiin opiskelu- ja harrastusmahdollisuuksiin.

HOPS-kortin täyttöohjeet on annettu yhteisesti tutorryhmittäin, opiskelijat ovat täyttäneet kotona kortin alustavasti, kortista on täytetty sovitut kohdat. Tutorit ovat käyneet opiskelijoiden kanssa ohjauskeskustelut yhdessä sovittuna ajankohtana, aikaa keskusteluun on varattu 15-30 minuuttia. Opinto-ohjaajan kanssa olemme tarvittaessa olleet tutoreiden tukena, tutoreilla on usein yhtä paljon kysymyksiä kuin opiskelijallakin. Kortin käyttöönotto ja täyttäminen ovat aiheuttaneet sen, että tutoreina toimivat opettajat ovat kiinnostuneet täsmentämään tietojaan luokattoman lukion toimivuudesta yleensä sekä koulumme opetussuunnitelmasta kokonaisvaltaisemmin. Opettajakunnan - ainakin tutoreiden - asiantuntijuus on lisääntynyt. Täytettyjä HOPS-kortteja säilytetään tutorin hallussa ohjausportfoliokansiossa.

HOPS-korttiin on palattu uudelleen keväällä jakson viisi aikana, opiskelija yhdessä tutorin kanssa on pysähtynyt sen avulla pohtimaan mennyttä lukuvuotta sekä tekemään suunnitelmia tulevaisuutta varten. Kevään istunnon yhteydessä opiskelija on täyttänyt myös ainevalintakortista seuraavan lukuvuoden valinnat. Kortin täyttäminen, sen oikeellisuus ei ole ollut pääasia, vaan tärkeintä on ollut pysäyttää opiskelija arvioimaan omaa asemaansa lukiopolun kulkijana sekä suunnittelemaan kokemuksensa pohjalta oppimispolun jatkoa. HOPS-kortti on opiskelijan ja tutorin välinen paperi, sen oikeellisuutta ei kontrolloida muualta. Se on myös hyvä väline opinto-ohjaajan ja opiskelijan välisessä keskustelussa, kun opiskelija on tekemässä ainevalintamuutoksia ja/tai jatko-opintosuunnitelmia opinto-ohjaajan luona. HOPS-kortti sisältää sellaisia osioita, että opiskelija pysähtyy konkreettisesti pohtimaan, mitä hän on saanut aikaan, mitä hänen on tarkoitus tehdä tulevaisuudessa ja millä aikataululla. Samalla hän joutuu perustelevaan valintansa suhteessa lukioaikansa pituuteen ja ylioppilaskirjoitusaikatauluun. HOPS-kortin kanssa käydyt keskustelut kehittävät opiskelijaa suunnittelemaan omaa opiskeluaan, oppimispolkuaan ja jatkuvaa elinikäisen oppijan tietä. Lukiomatkan päättyessä opiskelija saattaa HOPS-kortin sisällön perusteella tarkastella matkansa suunnitelmia, haaveita ja verrata niitä lopputulokseen.

HOPS-korttien avulla käydyt keskustelut olen kokenut tutorryhmäni opiskelijoiden kanssa antoisiksi. Olen oppinut tuntemaan opiskelijoita entistä paremmin, keskustelu

on venynyt joidenkin kanssa hyvin pitkään. Keskustelun yhteydessä paljastuu, miten selkeät tai miten epäselvät suunnitelmat opiskelijalla on. Mikäli toiveita opiskelijalla ei ole, tutorin on näin mahdollista neuvoa opiskelijaa esim. ammatinvalinnanohjaukseen tai opinto-ohjaajalle. Ohjauskeskustelujen yhteydessä tutorin opiskelijatuntemus paranee, samoin opiskelija tutustuu tutoriin ja asioiden hoito helpottuu matkan edetessä. Lisääntyneellä yhteistyöllä on positiivinen vaikutus oppimistilanteisiin, haaitsemme tekevämme työtä yhdessä.

6.3.4 Miten minä opin -esseet

Koulumme opetussuunnitelman toiminta-ajatuksessa yhtenä tavoitteena on *Oppimaan oppiminen*. Pyrkimyksenä on tukea luokattoman lukion opiskelijan vastuunoton ja itseohjautuvuuden kehittymistä, opiskelijan tulee kehittyä vastuunkantajana omasta oppimispolustaan niin myös oppimaan oppimisestaan.

Olemme halunneet laittaa opiskelijat pohtimaan omaa osuuttaan oppimisessa, lisätä heidän itsetuntemusta sekä kykyä itsearviointiin. Jokainen opiskelija on kirjoittanut jaksolla yksi esseen aiheesta Miten minä opin?. Tutorryhmittäin olemme kokoontuneet koululuokassa työpäivän päätteeksi. Tutorin johdolla on keskusteltu lukion alkuun liittyvistä opiskelukokemuksista, lähinnä niin, että tutorina olen kysellyt joiltakin kommentteja, olen kertonut joitakin edellisten vuosien kokemuksia siitä, miten suuri muutos peruskoulusta lukioon siirtyminen on. Olen kertonut myös koulumme työtavoista, monipuolisesta oppimisympäristöstä sekä pyrkimyksestä siihen, että opiskelijat itse ottavat vastuuta omasta oppimisestaan. Esseen kirjoittaminen on aloitettu tutoristunnossa, mutta lähes puolet opiskelijoista on palauttanut esseen minulle vasta seuraavana päivänä.

Esseen kirjoittamisessa pyrkimyksenä on

- laittaa opiskelija pohtimaan omaa oppimistaan
- tuottaa tutorille tietoa opiskelijoiden oppimisesta, toiveista ja tukea ohjausta
- laittaa opiskelija pohtimaan omaa oppimisstrategiaansa, analysoimaan omaa oppimistaan sekä sitouttaa hänet näin omaan oppimispolkuunsa.

Esseet on kerätty tutorkansioon ja niihin on palattu vapaamuotoisissa yksilökeskusteluissa, joita opiskelijan ja tutorin kesken on käyty myöhemmin. Tutorilla on näin ainakin teoreettinen mahdollisuus välittää tietoa opiskelijasta muille opettajille ja mahdollisesti valaista joissakin "solmukohdissa". Oman tutorryhmäni kanssa olemme keskustelleet monipuolisesti erilaisista oppimistavoista. Opiskelijat innostuneesti kertovat oppimistavoistaan, joillekin on peruskoulussa tehty oppimistyylytестejä ja he ovat tietoisia oppimistyylistään. Opiskelijat korostavat opettajan osuutta oppimisessa. Opiskelijat kommentoivat oppivansa, kun opettaja opettaa, kuunteleminen ja sääntöjen kirjoittaminen on tärkeää. Jotkut osaavat esittää omia näkemyksiään osuudestaan oppimisessa.

Opiskelijat ovat saaneet omat esseensä luettavaksi uudelleen keväällä jaksolla kuusi. Olemme kokoontuneet kouluaikana tutorryhmän kanssa. Opiskelijoille on jaettu esseet, he ovat saaneet lukea ne ja kommentoida sitä tekstiä sekä arvioida omalta kohdaltaan aiheena Miten minä nyt opin? Opiskelija on voinut nyt arvioida omaa kehitystään ja muutoksia oppimisessa. Otsikossa on korostunut opiskelijan oma osuus oppijana. Opiskelijat ovat nyt kirjoittaneet arviointinsa tutoristunnossa ja palauttaneet ne minulle saman tunnin aikana. Opiskelijat ovat arvioineet lukiomatkinsa alkutaivalta, ensimmäistä lukiovuotta.

6.3.5 Teemahaastattelut

Viimeisellä jaksolla olen tehnyt jokaiselle oman tutorryhmäni opiskelijalle teemahaastattelun. Tämä on erikoispysäkki oman tutorryhmäni opiskelijoille verrattuna muihin vuosikurssin tutorryhmiin. Teemahaastattelun olen tehnyt itse ja nimenomaan tämän tutkimuksen takia ja olen kertonut ryhmäni opiskelijoille avoimesti jo syksyllä opintojen alussa, millaista tutkimusta olen tekemässä. Haastattelu kuten muukin tutkimusaineisto on kerätty kaikilta tutorryhmäni opiskelijoilta. Teemahaastattelussa tavoitteena on ollut, että opiskelija arvioi ensimmäistä lukiovuotta, ohjauksen osuutta sekä hänen omaa itseohjautuvuutta sekä vastuunottoa ensimäisen lukiovuoden päättyessä. Opiskelijat ovat esittäneet myös arvioita siitä, millaista ohjausta he lukiopolullaan jatkossa kokevat tarvitsevansa ja missä asioissa. Opiskelijat

ovat kommentoineet myös kehittymistään oppijoina. Haastattelussa olen käyttänyt retrospektiivisiä kysymyksiä, tavoitteena on ollut, että opiskelija kertoo niitä tunnelmia, joita hän on kokenut lukiomatallaan. Retrospektiiviset kysymykset antavat vastauksen siihen, miten haastateltava nyt haastatteluhetkellä näkee tilanteen, joka on takana päin. Näillä kysymyksillä haluan saada selville, mitä matkalla on tapahtunut eikä niinkään sitä miten opiskelija nyt käsittää tapahtuneen. (vrt. Trost 1993, 66-68.) Koska tutkimukseni on kvalitatiivinen, olen halunnut tehdä lukuisia kysymyksiä, jotta saan erilaisia näkemyksiä esiin. Teemahaastattelun pohjana olen käyttänyt seuraavanlaisia kysymyksiä:

Miten lukion alussa laatimasi opinto-ohjelma on toteutunut? Jos on ollut muutoksia, mitkä ovat merkittävimpiä?

Jos muistelet lukion aloittamista, miten arvioit nyt silloista valmiuttasi itsenäisesti suunnitella omia opintojasi?

Miten olet vuoden aikaan muuttunut opiskelijana, vai oletko muuttunut?

Mitkä ulkopuoliset tekijät ovat vaikuttaneet sinuun yksilöllisen opinto-ohjelmasi suunnittelijana? Positiivisia ja negatiivisia tekijöitä?

Miten arvioit ohjauksen määrän tarpeen muuttuvan lukioaikanasasi?

Millaista tukea, ohjausta nyt ja jatkossa arvioit tarvitsevasi opinto-ohjelmasi toteuttamisessa?

Millä tavoin lukiossa voidaan tukea opiskelijan itsenäistymistä, entä muuten lukioaikana?

Kokemuksiasi itsenäisestä opiskelusta?

Mitä vaikutuksia arvioit itseohjautuvuutesi kehittymisellä olevan tulevaisuudessa?

Miten itsetuntemuksesi on kehittynyt, osaatko arvioida oppimistasi ja taitojasi?

Kysymysten avulla olen halunnut saada opiskelijoilta autenttiset kertomukset omasta matkastaan, monipuolisista kokemuksista. Kysymyksillä pyrin kartoittamaan opiskelijan koko 1. lukuvuoden matkan. Kysymykset kohdistuvat ohjauspysäkeillä koettuihin tunteihin sekä vastuuntunnon kehittymiseen ja itsenäistymiseen. Kysymykset ovat olleet apuna, mutta olen antanut opiskelijoiden hyvin vapaasti jopa asiasta poiketenkin kertoa omista kokemuksistaan esimerkein ja palauttaa mieleen matkan tunnelmia. Teemahaastattelut olen tehnyt kansliassani, siinä ympäristössä, jossa tutorryhmäni opiskelijat ovat luontevasti tottuneet asioimaan luonani. Kyseenalaistaa voi, onko opiskelija joutunut alistettuun asemaan kansliassa tehdyssä haastattelussa, mutta omassa koulukulttuurissani näin ei mielestäni ole, vaan nuoret ovat tottuneet asioimaan siellä luontevasti mitä erilaisimmissa asioissa. Toisaalta olen voinut tehdä kansliani ovivalolla häiriöttömäksi ja tehdä haastattelut luontevasti työpäivän lomassa opiskelijoiden kanssa sovittuna aikana.

6.3.6 Yhteenveto tutkimusaineiston keruusta ja ajankohdasta

Ohjausjärjestelmää on toteutettu aikataulun mukaisesti jokaisen syksyllä 1996 Kaus-tisen musiikkilukion aloittaneen opiskelijan kohdalla. Koska ohjausjärjestelmän aikataulu on laadittu toteutettavaksi, on edetty sen mukaan. Pysäkit on määritelty ennakolta, muutoksia aikatauluun ei ole tehty kesken lukuvuoden. Ohjaus on ollut siis opettaja-/ohjaajalähtöistä, mutta opiskelija itse on kulkenut omaa yksilöllistä oppimispolkuaan, tehnyt valintoja, päätöksiä ja suunnitelmia. Hän on mukautunut luokattoman lukion opiskelijalähtöiseen toteutukseen ja alkanut ottaa vastuuta omasta oppimisestaan vähitellen. Opiskelijat eivät ole kyseenalaistaneet ohjausjärjestelmää eikä muutenkaan luokattomuuden sallimaa vapautta. Tärkeää koko hankkeen kanalta on ollut, että opinto-ohjaajan kanssa olemme tehneet ennakkoon suunnitelman,

miten, mitä ja milloin ohjausta annetaan. Suunnitelma on ollut pohdittu ja tavoitteellinen. Se on ollut tuki, mutta mahdollisesti myös "kahle". Ohjaajilla on ollut vaikeus nähdä sen taakse tai ohi. Vuosi on kulunut ohjausjärjestelmän aikataulun konkreettisesti toteuttamisessa. Keväällä lukuvuoden päättyessä mennyttä lukuvuotta on arvioitu. Opiskelijoiden, tutoreiden sekä koko opettajakunnan antama palaute on ollut avuksi arvioinnissa ja siinä, kun ohjausjärjestelmän aikataulua sisältöineen on uudistettu seuraavaa lukuvuotta varten. Tarkoituksenmukaista olisi ollut arvioida toteutuksista suunnitelmallisesti useammin lukuvuoden aikana, jotta asiat eivät olisi unohtuneet ja näin pienemmätkin yksityiskohdat olisivat tulleet kirjatuiksi.

Kehittämishanke on toteutettu lv. 1996-1997 suunnitelman mukaan, opiskelijat ovat voineet vaikuttaa siihen lähinnä vain osallistumalla ohjauspysäkeille tai ollen osallistumatta. Opiskelijat eivät ole kyseenalaistaneet ohjausta, mutta eivät ole vaatineet sitä enempääkään. Mutta tarkemmin heidän yksilökohtaisia lukuvuoden palautteita arvioimalla saa selville, onko ohjaus ollut oikein ajoitettua, oikein annosteltua ja onko sen sisältö ollut tarkoituksenmukaista sekä onko se ollut riittävää.

6.4 Tutkijan rooli

Tutkijalla on ollut aktiivinen, toimintaan osallistuva rooli koko tutkimuksen ajan. Työskentelytapana on ollut toimintatutkimuksen periaatteelle rakentuva toimintamalli. Tutkijan tehtävänä on ollut luoda ja edistää opiskelijan itsenäistymistä ja vastuunottoa samalla, kun opiskelijat ovat kulkeneet matkaa ja tutkimusaineistoa on koottu. Tutkijan apuna on ollut opinto-ohjaaja sekä luonnollisesti myös muut (2) saman vuosikurssin tutorit. Kehittämistyö on ollut yhteistyötä, jossa mukana on ollut koko työyhteisö. Tutkijan asema korostuu hankkeen käynnistämisessä ja vastuunkantajana sekä siinä, että olen kirjannut hankkeen toteuttamisen systemaattisesti ja suorittanut samalla tutkimustyötä. Koko työyhteisö on kuitenkin ollut käytännön toteutuksessa mukana ja tärkeä avustajajoukko.

Itselläni tutkijana on pitkä ja uranuurtava työkokemus työyhteisössämme. Olen aloittanut rehtorina Kaustisen musiikkilukiossa silloin, kun koulu on aloittanut toi-

mintansa ja kokenut sen kaikki kehittämisvaiheet tähän päivään. Koska koulun johtajana vastaan työyhteisön pedagogisesta kehittämisestä, olen luonnollisesti keskeinen henkilö kehittämissankkeiden käynnistämässä, hallinnoinnissa ja aina vähintäänkin taustatukena.

Toimintatutkimus on yleensä nähty keinona saada aikaan todellista muutosta koulu-yhteisössä. Lähtökohtana on silloin ajatus, että oman työn ymmärtäminen ja kehittäminen voi tapahtua vain pohtimalla omia käytännön kokemuksia. Oma toiminta tutkijana on auttanut näkemään ja ymmärtämään uudistumista ja muutosta syvällisemmin. Uudistuminen ja toimintakulttuurin muutos voisi jäädä ulkopuoliselta tutkijalta huomaamatta, koska vain paperilla näkyvät muutokset saattaisivat ulkoisen tarkkailijan silmissä näyttää merkityksettömiltä.

Yleensä toimintatutkimuksen avulla pyritään ratkaisemaan erilaisia käytännön ongelmia työyhteisössä. Tutkija toimii tällöin itse tutkimassaan käytännössä työyhteisön jäsenten kanssa vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä, mikä korostuu tutkimusaineistoa koottaessa. Tutkija on tällöin mukana omine subjektiivisine kokemuksineen. Toimintatutkimuksessa tutkijan oma tausta vaikuttaa tulkintaan. Tutkijalla on oma tapansa ymmärtää tutkimuskohdetta ja hänellä on siihen liittyviä olettamuksia. Täten toimintatutkimus on arvosidonnaista eli tutkija on mukana koko persoonallaan, jolloin hänen oma arvomaailmansa on yhteydessä siihen näkemykseen, jonka hän muodostaa tutkittavasta ilmiöstä. (Syrjälä, 1994, 15.)

Toiminta tutkimuksen keskellä antoi tutkimuksen kannalta tutkijalle mahdollisuuden välittömään ja kokonaisvaltaiseen potentiaaliseen tiedonhankintaan ohjaukseen liittyvistä asioista. Toisaalta tutkijan jatkuva läsnäolo tutkimuskohteessa ei ole täysin ongelmatonta. Vaara on mm siinä, että tutkija tulkitsee tutkimuskohdetta ikään kuin se olisi hänen omaa elämäänsä, omasta maailmasta syntynyttä Ihminen ei voi päästä ulkopuolelle elämisaailman, joten hänen oma tapansa ymmärtää muiden kohdalla tutkimia kysymyksiä vaikuttaa ratkaisevasti koko hänen tutkimisessaan. (Vrt. Varto 1992, 26, 58.) Kaikki laadullinen tutkimus tapahtuu elämisaailmassa, joten tutkija

on osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii, se on myös edellytys, että hän voi tehdä laadullista tutkimusta..

Henkilökohtaisten tunteiden erottelu tutkimuksen viileästä tieteellisestä tarkastelusta toimittaessa lähellä tutkimuskohdetta on myös ongelmallista. Kun tutkija on osa tutkimusprosessia, päädytään helposti kvalitatiivisen tutkimusotteen kritiikkiin, sen mahdolliseen subjektiivisuuteen. Tietoisena kritiikistä kerron tutkijana kuitenkin avoimesti omat odotukseni ja oletukseni tutkittavasta asiasta. Tutkimuspäiväkirjan merkintöjen avulla pystyn seuraamaan omia kokemuksiani ja havaintojani tutkimusajalta. Tutkija voi ymmärtää ja tulkita tutkimuskohdetta vain oman kokemuksensa valossa, sillä ymmärryksellä, joka hänellä on. Ei ole olemassa mitään objektiivista tasoa, jolla tutkimuskohdetta voisi ymmärtää, vaan jokainen tapa tulkita tutkimuskohdetta on aina riippuvainen tutkijan omista lähtökohdista. vain tutkija voi antaa merkityksen omassa merkitysmaailmassaan, niissä rajoissa, jotka hänellä kulloinkin on. Tietty subjektiivisuus tulkinnassa aina säilyy ja tiedostettuna se ei ole tulkitsemista haittaava tekijä, sillä oma kokemustausta auttaa paneutumaan toisen lähtökohtiin.

6.5 Tutkimuksen luotettavuudesta ja yleistettävyydestä

Koska kvalitatiivisen tutkimuksen piiriin voidaan lukea erilaisia lähestymistapoja ja tutkimustekniikoita ei kvalitatiivisen tutkimuksen piiristä voida löytää yhtä yhteistä käsitystä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä (Tynjälä 1991). Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa tulee reliabiliteettia ja validiteettia tarkastella oleellisten seikkojen kuten tutkijan aseman, käsitteiden, aineiston keruun ja analyysin sekä tutkimusprosessin julkisuutta koskevien kysymysten kautta (Tynjälä 1991). Tämä tutkimus kohdistui luonnollisissa olosuhteissa tapahtuneeseen toiminta- ja muutosprosessiin, eli sen tapahtumat olivat ainutkertaisia, eivätkä sinällään enää täysin samanlaisina toistettavissa. Näin tutkimustilanteen ainutkertaisuus ja dynaamisuus ja sen prosessiluonteisuus eivät sinänsä tue perinteistä reliabiliteettitarkastelua (vrt. Syrjälä ym. 1994). Lisäksi luotettavuuden ongelmat nousevat kvalitatiivisen tutkimuksen kritiikistä, sen mahdollisesta subjektiivisuudesta. Tutkijan lie-

nee tässä tilanteessa järkevintä suorittaa koko tutkimustilanteen arviointia tutkimuksen luotettavuuden osoittamiseksi. Toimintatutkimuksellisen otteen mukaisesti tämän tutkimuksen tuloksena olisi saatava uudistunut ohjauskulttuuri, joka palvelisi seuraavana lukuvuonna Kaustisen musiikkilukion aloittavia nuoria tutkimuksen aikaista käytäntöä paremmin.

Alasuutari (1994) on korostanut tutkijan roolia ja painottaa, että tutkijan tulee tiedostaa oma roolinsa ja olla kriittisesti tietoinen sen vaikutuksesta tutkimusprosessissa. Tutkijan roolin olen kokenut luontevana, koska kaikki tutorit ovat käyttäytyneet aineiston keruun suhteen samalla lailla, opiskelijat ovat pysähtyneet samoilla pysäkeillä ja aineisto on koottu kunkin opiskelijan ohjausportfolioon. Tutkijan tutorryhmää on kohdeltu samalla tavalla kuin muitakin saman vuosikurssin ryhmiä. Tutkijana olen luonnollisesti paneutunut aineistoon syvällisemmin, mutta omalta osaltanikin voin sanoa, että analyysi ja tulkinta tapahtuu opiskelijoiden osalta myöhään, mutta koko työyhteisön kannalta on parempi että edes nyt.

Tutkijana olen pyrkinyt tinkimättömään rehellisyyteen siten, että pyrin tuomaan tutkittavien kokemat negatiivisetkin asiat esiin sellaisina kuin ne heidän kommentteissaan tulevat esiin. Tutkimusaineisto on kerätty tutkimusprosessin kuluessa eri menetelmiä käyttäen. Kun aineistoa on hankittu eri tavoin opiskelijoiden kommentteina ja kokemuksina sekä tutkijan omat havainnot kirjaten, opiskelijoiden on annettu teema-haastatteluaineiston avulla omin kertomuksin arvioida omaa kehittymistään ja muuttumistaan matkan aikana. Samalla he ovat toisaalta arvioineet tutkimuksen tavoitteita ja tuloksia ja näin on mahdollista päästä luotettavampien johtopäätösten tekoon.

Toisaalta havaintojen luotettavuutta lisää myös tutkimusjakson pituus ja katsaus nyt kahden vuoden viiveellä saman opiskelijajoukon arviointiin koko lukiomatkasta. Kun tutkija elää tutkittaviensa parissa riittävän kauan, niin näin menetellen tutkija ei Alasuutarin (1994, 82) mukaan itse läsnäolollaan muuta tutkittavien todellisuutta, vaan se toisaalta auttaa tutkijaa solmimaan informaattiansa kanssa luottamuksellisen suhteen, niin että heidän voi paremmin uskoa puhuvan totta. Tutkimusaineiston ke-

ruu on kestänyt vuoden ja sen lisäksi tutkimusta on tehty ja kypsytelty varsin pitkään, ja selkeytetty kirjallisuuden ja aihepiiriin jatkuvan opiskelun kautta. Toisaalta ohjausta on kehitetty syklisenä prosessina kuluneet vajaat kaksi vuotta, tutkittavien lukiomatkan päähän. Opiskelijat ovat tulleet tutkijalle tutuiksi ja tutkimustuloksiin tutkimusajalta on helppo yhtyä. Opiskelijat ovat personalisoituneet lukiomatallaan: alkutaival on ollut yhtä ravia, loppumatalla juoksut alkavat erottua, mutta niiden suunta selkeytyy jo ensimmäisen lukiovuoden eli tutkimuksen aikana. Tutkittavat ovat kulkeneet matkan päähän ja osaavat arvioida koko matkan sujumista suhteessa alkumatkaan.

Kaikkiaan kvalitatiivisen tutkimuksen keskeisenä luotettavuustekijänä voidaan pitää tutkimusprosessin julkisuutta ja avoimuutta. Koko hankkeessa keskeisenä on kaiken aikaa ollut avoin toimintamalli. Hankkeen etenemistä on arvioitu yhteisissä palaverissa ja tutkijana olen kirjannut prosessin etenemistä *Tainan analyysinä*. Koko tutkimusprosessin julkisuuteen ja avoimuuteen on liittynyt, että tutkija on useita kertoja prosessin kuluessa esittänyt ajatuksiaan ja keskustellut työyhteisössä toteutetusta hankkeesta ja saanut ajatuksilleen julkisuutta. Tutkija on toiminut myös alueen muiden lukioiden kouluttajana ohjausasioissa. Johtopäätösten ja tulkintojen luotettavuutta olen halunnut lisätä myös antamalla opinto-ohjaajan lukea ja kommentoida tutkimusta ennen sen lopullista valmistumista. Opinto-ohjaaja on muodostanut tutkijan läheisimmän avun tutkimushankkeessa ja koko ohjausjärjestelmän kehittämisessä, hänen kanssaan olen ollut kouluttajana ja hänen kanssaan kehittämis- ja arviointityötä olen jaksanut viedä määrätietoisesti eteen päin.

Kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä puhutaan tutkimustulosten siirrettävyydestä. Jos tuloksilla on siirrettävyysarvoa toiseen kontekstiin, voidaan tutkimukselle antaa merkitystä. Siirrettävyysarvoa arvioivat ennen kaikkea tutkimuksen lukijat (vrt. Lincoln ja Cuba 1985). Tässä tutkimuksessa annan aineiston ja sen käsittelyn sekä siitä tehtyjen tulkintojen puhua ja näin lukijalla on mahdollisuus muodostaa oma käsityksensä tutkimustuloksista ja verrata sitä tutkijan tulkintaan ja johtopäätöksiin. Varton (1992, 115-116) mukaan laadullinen tutkimus on aina, yleisasteesta riippumatta, rajallinen yritys ymmärtää ihmisen kokemista ja siitä syntyneitä merkityksiä. Tutkijan

on kuitenkin liitettävä tutkimuksensa ja sen yleistettävät tulokset ja mahdollinen soveltuvuus elämismailmaan, jossa jokainen toimi muuttaa merkityksiä. Pyrin tutkijana asettamaan ne rajat, joissa tutkimustulokset ovat yleistettävissä. Vaikka laadullisessa tutkimuksessa pääosan muodostaa sisältö, näen tutkijana, että tämä tutkimus osaltaan antaa näkökulmia ohjauksen kehittämiseen luokattomissa lukioissa ja tavan lähestyä ja kohdata muutos kouluuyhteisössä yleensä.

6.6 Tutkimustehtävän täsmentäminen ja tulosten tulkinnallinen pohdinta

Kun ohjausjärjestelmän kehittämishankkeeseen työyhteisössämme on lähdetty, tavoitteena on ollut kehittää luokattomaan lukioon toimiva ohjausjärjestelmä. Hanketta on päätetty toteuttaa prosessinomaisesti. Tämän tutkimuksen tavoite on syntynyt ja täsmentynyt kehittämishankkeen pohjalta ja ei siis ole sama kuin, mihin kehittämishankkeessa on sitouduttu. Toisaalta toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluu, että tavoitteenasettelu samoin kuin ongelmanasettelukin ovat eläviä ja muuttuvia. Tämän tutkimuksen tavoite on täsmentynyt vähitellen kehittämishankkeen edetessä, koska olen halunnut tutkia, kirjata ja arvioida, miten hanke on vastannut niihin haasteisiin, joiden vuoksi siihen on ryhdytty. Tämän tutkimuksen avulla olen halunnut viedä hanketta toimintatutkimuksellisin ottein eteen päin. Toiminta on tullut kirjatuksi, tulokset analysoiduksi ja johtopäätösten kautta on päästy uudistettuun toimintaan. Hanketta toteutettaessa prosessinomaisesti on sovittu, että sitä on arvioitava ja tuloksia raportoitava. Hankkeen aikana on kertynyt aineistoa niin ohjaajilta kuin ohjattaviltakin. Hankkeen kokemuksiin perustuen ja aineistosta nousseiden teemojen kautta tutkimustehtävä on muotoutunut ja konkretisoitunut seuraavasti:

Tutkimuksessa paneudutaan siihen, miten ohjausjärjestelmän avulla on kyetty tukemaan opiskelijoiden yksilöllisiä lukiomatkoja ja miten he ovat edistyneet vastuunottajina matkastaan ja itsenäisinä yksilöllisen polun kulkijoina. Samoin on kartoitettu opiskelijoiden kokemuksia siitä, miten he ovat itse tämän matkan ja siihen liittyvän ohjauksen kokeneet. Tutkimustehtävänä on kuvata tutkijan tutorryhmän lukiomatkan ensimmäistä vuotta, lukiomatkan alkutaivalta.

Tutkimustehtävän tarkastelu sisältää tutkittavien opiskelijoiden kuvaukset heidän matkoistaan ja kokemuksistaan suhteessa tutkimustehtävään sekä tutkijan näkemykset opiskelijoissa tapahtuneista muutoksista matkan aikana suhteessa tutkimustehtävään. Lisäksi tutkimukseen sisältyy opiskelijoiden omat kuvaukset kuljetusta matkasta tutkimusajalta. Käsittely perustuu siihen, että näin on mahdollisuus arvioida, miten ohjaajien laatima ohjausjärjestelmä tavoittaa opiskelijan tällä matkalla vai onko ohjaus erillään oleva järjestelmä ja opiskelijoiden tarve ohjaukseen taas muuta kuin, mitä ohjaajat ovat olettaneet. Saatujen kokemusten, palautteen ja tutkimustulosten perusteella tarkoituksena on kehittää koulun ohjausjärjestelmää siten, että se todellisuudessa vastaa sitä, mitä luokattoman lukion opiskelijat matkallensa kaipaavat ja että ohjaus on reaaliaikaista. Ohjauksen kehittäminen jatkuu kuitenkin prosessina, koska ohjattavat vaihtuvat, ohjaajat edistyvät ohjaajina ja ajan myötä vaatimuksetkin muuttuvat. Ohjausjärjestelmän on oltava dynaaminen.

Tutkimustuloksia tulkitaan tarkastelemalla, miten opiskelijoiden matkat ovat sujuneet ja miten nuoret ovat kehittyneet suhteessa tutkittaviin ilmiöihin. Saadun aineiston perusteella pyritään selkeyttämään, miten opiskelijoiden itsenäistymistä ja vastuunottoa kyetään ohjausjärjestelmän avulla tukemaan. Tuloksien pohjalta päädytään uudistettuun ohjaukseen, jotta opiskelijat voivat edistyä tavoiteltuun suuntaan.

6.7 Tutkimusaineiston analyysitapa ja analyysin vaiheet

Tutkimusaineiston käsittelyssä olen käyttänyt Giorgin kehittämää fenomenologisen psykologian metodia. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kuten fenomenologisessa psykologiassa metodi on toissijainen tutkittavaan ilmiöön nähden (Perttula 1995, 68-69). Tarkoitukseni onkin edetä Giorgin esittämiä vaiheita siten soveltaen, että muodostan omat perustellut vaiheeni tutkimukselle. Tutkimus on käsittänyt seuraavat vaiheet Perttulan (1995, 69-89) näkemystä soveltaen:

- vaihe 1, jossa ohjaaja on asettanut pysäkit, joissa ilmiöitä tarkastellaan ja valinnut tarkastelutavan. Ohjausjärjestelmän aikataulu on laadittu sen esiyymmärryksen mukaan, mikä tutkijalla on ollut ohjauksen tarpeesta ja muodosta. Tämä vaihe on

tutkimuksen taustaa, sen raamit ja lähtökohta. Tutkija tutustuu tarkkaan ohjausjärjestelmän aikataulun mukaisilta alkumatkan pysäkeiltä tutkittavilta kerättyyn aineistoon.

- vaihe 2, jossa opiskelijat ovat kulkeneet matkan pysäkiltä pysäkillä ja kertoneet kokemuksiaan tutkittaviin ilmiöihin viitaten. Opiskelijoiden kuvaukset ovat autenttisia ja yksilöllisiä. Tutkimusaineistosta olen erottanut ns. merkityksen sisältäviä yksiköitä ('meaning units'). Olen tutkimuksen alusta lähtien tiedostanut tutkivani opiskelijoiden kehittymistä suhteessa vastuunottoon ja itsenäistymiseen. Tässä vaiheessa opiskelijat ilmaisevat tutkittavien ilmiöiden kannalta olennaisen, sellaisenaan ymmärrettävän merkityksen. Merkityksen sisältävät yksiköt olen erottanut aina suhteessa kuvattuun kokonaisuuteen. Merkityksen sisältävien yksiköiden erottaminen tapahtuu tutkijan intuition ohjaamana. Tutkijana en ole oletanut etukäteen, mitä kokemuksia tutkittavat liittävät tutkijaa kiinnostavaan tilanteeseen. Opiskelijan kokemus on kuitenkin aina kokemus jostain eikä yhdessä tutkimuksessa voida tutkia ihmisen kaikkia kokemuksia.
- vaihe 3, jossa tutkija on tarkastellut opiskelijoiden kulkemaa matkaa kertyneen aineiston perusteella. Tutkija tarkastelee pysäkeillä kertynyttä opiskelijoiden tuottamaa aineistoa sekä omaa tutkimuspäiväkirjaansa. Jokainen merkityksen sisältävä yksikkö on käännetty tutkittavan kieleltä tutkijan yleiselle kielelle. Tutkijana olen pyrkinyt tavoittamaan kunkin merkityksen sisältävän yksikön ilmentämän kokemuksen keskeisen sisällön. Olen tutkijana tässä vaiheessa käyttänyt mielikuvatasolla tapahtuvaa muuntelua ja tietoista reflektiota.
- vaihe 4, jossa opiskelijat ovat muistelleet kulkemaansa matkaa ja arvioineet matkantekoa suhteessa tutkittaviin ilmiöihin. Tutkimukseen on kirjattu opiskelijoiden retrospektiiviset muistelmat matkan tunnelmista. Opiskelijoiden kertomuksien muodossa yksilökohtaisista merkitysverkostosta siirrytään yleiseen merkitysverkostoon.

- vaihe 5, joka käsittää tutkimuksen tuloksen tarkastelun. Tässä vaiheessa käännettyistä merkityksen sisältävistä yksiköistä muodostetaan yksilökohtainen merkitysverkosto. Tämän yksilökohtaisen merkitysverkoston tavoittamiseksi olen tarkastellut sekä opiskelijoiden että tutkijan tuottamia merkityksen sisältäviä yksiköitä ja asettanut ne sisällöllisesti toistensa yhteyteen. Se on tarkoituksenmukaista, koska kokemukset eivät muodostu toisistaan erillisistä merkityssuhteista, vaan niiden monimutkaisista mielellisistä kietoutumista, merkitystihentymistä. Yksittäisten kokemusten suhde kontekstiin, kunkin opiskelijan kokemusmaailmaan, on säilytetty. Kunkin opiskelijan kokemuksen toistuvia ja tutkimuksen tavoitteiden kannalta keskeisimpiä merkitysisältöjä on pyritty hahmottamaan.

Tutkijana pyrin sulkeistamiseen mm. siten, että olen kirjoittanut erikseen koulumme ohjausryhmän tavoitteista ja toimenpiteistä ohjausjärjestelmän laatimiseksi sekä ohjausjärjestelmän aikataulun käytännön toteuttamisen lukuvuonna 1996-97, ns. ohjausjärjestelmän kehittämishanke (vaihe 1). Olen kirjoittanut pysäkeittäin erillisenä tavoitteet, toimenpiteet ja ohjauksen työnjaon. Kuvauksessa tulee esiin ennakkoon laadittu suunnitelma, joka perustuu oletukseemme ohjauksen tarpeesta ja toteutuksesta, sekä käytännön toteutus. Ohjausjärjestelmän aikataulun laatimisen taustalla ohjausryhmällä on ollut omat kokemukset luokattoman lukion toiminnasta edellisiltä lukuvuosilta sekä mm. teos Tutor (Lehtinen & Jokinen 1996). Vaiheen 1 muodostaa oikeastaan koulumme ohjausjärjestelmän kuvaus, ohjausjärjestelmän kehittämishanke: toimet, joita olemme päättäneet tehdä, jotta voisimme kehittää ohjaustoimintaamme. Tavoitteeksi olemme asettaneet edistää opiskelijoiden vastuunottoa, itseohjautuvuutta sekä itsenäisyyttä. Toinen tavoite on ollut selkeyttää ohjauksen työnjakoa sekä määrittää ohjauksen keskeinen sisältö. Tämä vaihe muodostaa toimintatutkimuksen lähtökohdan, kehittämisprosessin aloituksen.

Varsinainen tutkimus (vaiheet 2-5) käsittää toteutuksen tarkastelun ja analyysin, miten tässä ohjausjärjestelmän kehittämistyössä olemme edistyneet ja onnistuneet. Tutkimusajankohdaksi olen valinnut kehittämishankkeen aloitusvuoden, yhden ohjausryhmän lukion alkumatkan. Varsinainen tutkimus taas paljastaa opiskelijoiden kokemukset ohjauksesta ja sen merkityksestä lukiomatkan kulkuun. Tutkimusaineisto

on kerätty ko. lukuvuodelta ohjausjärjestelmän aikataulun pysäkeiltä. Vaiheessa 2 käyn läpi avoimesti kantaa ottamatta tutkimukseen osallistuvien opiskelijoiden (opiskelijat 1-17) lukiomatkan tutkimusajaltani. Kunkin opiskelijan yksilöllisen matkan olen kirjannut ohjausjärjestelmän pysäkeiltä (1-5) keräämäni aineiston avulla. Pysäkit (1-5) olen valinnut tähän tutkimukseen sen vuoksi, koska jokaiselta opiskelijalta on aineistoa ko. pysäkeiltä. Tutkimusajalta on opiskelijoiden tutorkansioon kertynyt pysäkkien väliltä muutakin aineistoa, esim. keskustelumuistioita tai tutkijan omia muistiinpanoja (oma tutkimuspäiväkirja), mutta tätä aineistoa käytän tarvittaessa tutkimustulosten analysoinnissa ja tulkinassa. Pyrin vaiheessa 2 kohtaamaan tutkimusaineiston sellaisena, kuin se on ilman ennakkoasenteita tutkittavasta ilmiöstä. Opiskelijat ovat kertoneet pysäkeillä omia kokemuksiaan ja arvioitaan tutkittavista ilmiöistä: itseohjautuvuus, itsenäisyys ja vastuunotto omasta lukiomatkan kuluista. Tutkimukseeni olen sisällyttänyt opiskelijoiden puheet ja kirjoitukset pysäkkien mukaisessa järjestyksessä. Opiskelijoiden lausumat olen erottanut muusta tekstistä erilaisella fontilla.

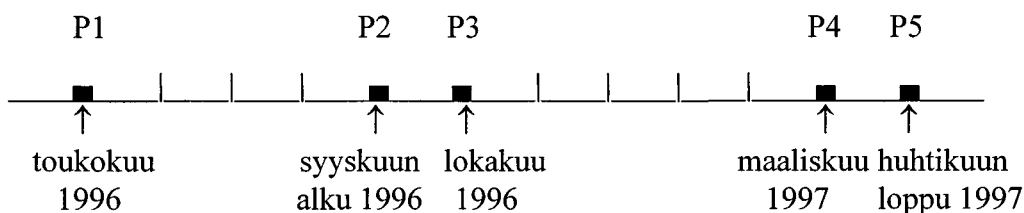
Fenomenologisen menetelmän tarkoituksena on saada tutkija suoraan asiaan. Tutkija havainnoi ennakkoluulottomasti. Menetelmässä lähdetään yksittäisistä ilmiöistä, jotka tutkija on saanut aineistoonsa. Yksittäisten ilmiöiden kuvaaminen on monipuolista oivaltavaa havainnoimista, aineiston erittelemistä ja kuvaamista. Oivaltava havainnoiminen on vaativaa, se on irtautumista ennakkoasetuksista ja pyrkimystä tarkastella tutkittavaa avoimesti. Jotta sellaisetkin asiat saadaan selville, joita ennakkoasetuksissa ei voida olettaa, ilmiöitä on kuvattava monipuolisesti. (Vrt. Varto 1992, 85-88.)

Tapaa, jota vaiheessa 2 käytän, voidaan ilmentää käsitteellä sulkeistaminen, jolloin tutkija pyrkii irtautumaan omasta asenteestaan ja eläytymään tutkittavan kokemukseen sulkeistamisen avulla. Tutkija voi konkretisoida sulkeistamista siten, että hän kirjaa etukäteen omat reflektionsa, omat ennakkokäsityksensä, jotta voi erottaa ne tutkittavien kokemuksista. Tämän olen konkretisoinut siten, että olen kirjoittanut ohjausryhmän tavoitteet ohjauksesta jo ennen vaihetta 2 kirjoittaessani vaiheessa 1 ohjausjärjestelmästä ja eri pysäkeistä. Olen kuitenkin yhteenvedona ja kertauksena kirjannut pysäkeille asetetut tavoitteet ennen opiskelijoiden kokemusten kirja-

mista. Sulkeistamisen tärkeys on merkittävää fenomenologisen psykologian tutkimuksen luotettavuuden kannalta, sillä tutkijan on pyrittävä saavuttamaan toisen ihmisen kokemus sellaisena kuin tutkittavat sen kokevat. Reflektio on sulkeistamisen ehto, tutkijan on kyettävä refleктоimaan omat käsityksensä ja siirrettävä ne syrjään tutkiessaan ilmiötä. Tutkijan ei tarvitse sulkeistaa omaa ihmiskäsitystään. Olenkin säilyttänyt holistisen ihmiskäsityksen tutkimukseni tarkastelutavassa. (Vrt. Perttula 1995, 68-71.) Sulkeistamista ja omaa reflektointia olen tavoitellut tutkimuksessani liittämällä tutkimukseen lisäksi mukaan lukuvuodelta 1996-97 havaintoja omasta tutkimuspäiväkirjastani, jota olen pitänyt työyhteisön sisäisestä kehittämisestä sekä omasta tutorin roolistani. Omat reflektioni tuon esiin tulkinnan ja analyysin yhteydessä.

Pysäkit, joilta tutkittavien kokemukset ja tutkimusaineisto on kerätty, ovat ohjausjärjestelmämme pysäkkejä:

- minäkortti ja ajatukset lukiosta/tulevaisuudesta ja itsestä oppijana peruskoulun loppuvaiheessa (pysäkki 1, P1)
- miten minä opin -essee lukion I jakson loppuvaiheessa (pysäkki 2, P2)
- HOPS-korttikeskustelu jakson II aikana (pysäkki 3, P3)
- HOPS-korttikeskustelu jakson V aikana (pysäkki 4, P4)
- miten minä nyt opin -esseet jakson VI alussa (pysäkki 5, P5).



KUVIO 4 Tutkimuksen pysäkit

Vaiheen 3 muodostaa tutkijan ja tutorin matka pysäkiltä 1 pysäkille 5. Tarkastelen tutkijana opiskelijoita ja heidän kokemuksiaan suhteessa tutkittaviin ilmiöihin. Tutkijana minulla on käytettävissä tässä vaiheessa opiskelijoiden kertomat kokemukset,

oma tutkimuspäiväkirjani sekä keskustelumuistioihin kirjaamani havainnot. Tavoitteena on tarkastella aineistoa suhteessa tutkittaviin ilmiöihin.

Olen noudattanut Perttulan muunnosta ja sijoittanut tutkijan kielelle muuntamani merkityksen sisältävät yksiköt, yhtäläiset ja yleiset merkitykset. Analyysi etenee edelleen opiskelija opiskelijalta ja olen sijoittanut muunnetut merkityksen sisältävät yksiköt siis kyseisen henkilön tutkimusaineistosta muodostettuihin sisältöalueisiin. Sisältöalueet ovat tosin kaikkien opiskelijoiden kohdalla samat. Fenomenologia on korostetusti kiinnostunut yksilöllisistä merkityksistä ja fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on toisten ihmisten kokemuksen tavoittaminen ja kokemusten kuvaaminen. Perttulan mukaan fenomenologinen psykologia sisältää kvalitatiivisena tutkimusprosessina myös hermeneuttisen tutkimusotteen ominaisuuksia ja hänen mielestään voitaisiin puhua myös hermeneuttisesta fenomenologisesta psykologiasta. Hermeneuttisia piirteitä sisältävä fenomenologinen psykologia ei usko kykenevänsä toisen ihmisen tajunnalle olevien merkitysten kuvaamiseen, mutta se pyrkii kuitenkin toisen ihmisen kokemuksen kuvaamiseen ja pitää tutkimusta sitä onnistuneempana, mitä deskriptiivisempää se on. Psykologisen tutkimuksen oletetaan olevan sitä deskriptiivisempää, mitä paremmin sekä tutkittavan että tutkijan kokemuksen auki keriminen onnistuu. Auki kerimisen keskeisiä menetelmiä ovat sulkeistaminen, fenomenologinen psykologinen reduktio ja mielikuvatasolla tapahtuva muuntelu. Tutkija ei voi päästä oman todellisuussuhteensa ulkopuolelle, näin ollen deskriptiivinen tutkimus on aina myös tulkinnallista. Siten tässä tutkimuksessa muotoiltava fenomenologinen psykologia liikkuu tutkimusotteena fenomenologian ja hermeneutiikan välimaastossa kummankin keskeisiä periaatteita huomioiden, sitä on ehkä kuitenkin osuvinta nimittää fenomenologiseksi psykologiaksi, koska sen puitteissa pyritään ensisijaisesti kuvaamaan toisen ihmisen kokemusta sellaisena kuin ihminen itse sen kokee. Pyritään siis toisen ihmisen kokemuksen deskriptioon, vaikka hermeneutiikan periaatteiden mukaan se tiedetäänkin mahdottomaksi tavoitteeksi. Fenomenologisen tutkimusotteen sisältämä tulkinta pyritään minimoimaan tutkimuksellisten meneteltyjen avulla. (Perttula 1995, 55-56.)

Perttulan käyttämän metodiin liittyy kolme koko tutkimusprosessiin sisältyvää mielellistä suhdetta.

Ne ovat

- tutkijan suhde tutkittavan ilmiön tilanteen faktisuuteen
- tutkittavan suhde tilanteen faktisuuteen sekä
- tutkijan suhde tutkittavaan ilmiöön (tilanteen faktisuudesta muodostuviin kokemuksiin). Fenomenologisen psykologian tutkimuksen peruskäsitteistä sulkeistaminen liittyy lähinnä tutkijan suhteeseen tutkittavan ilmiön tilanteen faktisuuteen. Luonnollinen asenne liittyy tutkittavan suhteeseen tutkittavan ilmiön faktisuuteen. Fenomenologinen psykologinen reduktio kuvaa sitä prosessia, jossa tutkija lähestyy suhdettaan tutkittavaan ilmiöön ja pyrkii tutkittavista poiketen sulkeistamisen avulla tietoisesti luonnollisesta tavastaan kokea tilanteen faktisuutta. Tutkijana pyrin tässä vaiheessa tavoittamaan opiskelijoiden kokemukset minua tutkijana kiinnostavista elämäntilanteista. Tähän vaiheeseen liittyy sekä omien kokemusteni sulkeistaminen että tutkimusaineiston mielikuvatasolla tapahtuva muunteluprosessi. (Perttula 1995, 75-76.)

Tutkimusaineiston analyysia edeltävässä tutkimusaineiston hankintavaiheessa tässä kuvattu mielellisten suhteiden määrä lisääntyy kolmella. Tutkijan (minun) suhde tutkittavaan (opiskelijaan) kun tutkittavan (opiskelijan) suhde tutkijaan (minuun) ovat silloin olemassaolevia mielellisiä suhteita. Tutkimuksen aineistonhankintavaiheessa minä tutkijana ja opiskelijat tutkittavina kuulumme toistemme tilanteen faktisuuteen. Näiden suhteiden analyysi kuuluu psykologisessa tutkimusprosessissa aineistonhankintatapojen analyysiin. Kolmantena analyysivaiheeseen kuulumattomana mielellisenä suhteena on tutkittavan (opiskelijan) suhde siihen, millainen on tutkijan (minun) suhde tutkittavaan ilmiöön. Jos erittelen näitä kolmea mielellistä suhdetta, niin nämä tutkimusaineiston hankintavaiheeseen liittyvät mielelliset suhteet ovat olemassa enää siten, että ne ovat muotouttaneet tutkimusaineiston tietynlaiseksi. Olen tutkittavilleni rehtori sekä tutor, he eivät ole voineet valita minua itselleen siihen asemaan ja opiskelijat ovat olleet omalta osaltaan rakentamassa lukioon hakemustamisestaan lähtien suhdettaan minuun, suhde rehtoriin ja läheisemmin lukuvuoden aikaan tutorina. Tutkimusaineiston hankintatilanne ihmisten vuorovaikutustilanteena

merkitsee sitä, että sekä toistensa kokeminen tietynlaisena ihmisenä että tutkittavan, opiskelijan arvelut tutkijan, minun tutkittavaan ilmiöön liittämistä merkityksistä saattavat vaikuttaa kuvaukseen, jonka tutkittava, opiskelija antaa. Tutorryhmäni samoin kuin muutkin koulumme opiskelijat ovat lukuvuoden alusta lähtien olleet tietoisia siitä, että koulumme (luonnollisesti silloin myös rehtorin) sisäisen kehittämisen painopistealue on luokattoman lukion ohjausjärjestelmän sekä yksilöllisen opinto-ohjelman toteuttamisen kehittäminen. Lisäksi kaikki lukuvuonna 1996-97 lukiossamme opiskelunsa aloittaneet ovat osallistuneet ohjausjärjestelmän aikataulun mukaiseen ohjaukseen. Muidenkin (2 muuta) tutorien ohjauskansioissa on sama opiskelijoilta kerätty aineisto lukuunottamatta teemahaastatteluja. Joten tutkimukseen osallistuminen opiskelijoiden osalta on ollut normaalia koulumme toimintaa, jossa ohjaukseen ja yksilöllisen opinto-ohjelmaan on paneuduttu. Kolmas analyysivaiheeseen kuulumaton mielellinen suhde merkitsee sitä, että tutkimusaineistoni muotoutumiseen vaikuttaa se, millaiseksi tutkittava, opiskelija olettaa tutkijan, minun käsityksen hänen tutkittavaa elämänsä aluetta, ohjausta, itseohjautuvuutta koskevista kokemuksista. Toisin sanoen opiskelija tietää, että minä oletan hänen kokemuksensa tietynlaisiksi ja tämä tietoisuus saattaa vaikuttaa siihen, mitä kokemuksia opiskelija kuvaa minulle. Tutkimuksen hankintavaiheen ongelma saattaa olla, että opiskelijat kuvaavat enimmäkseen sellaisia kokemuksia, joita he olettavat minun odottavan heidän kokevan. Kuvattuja mielellisiä suhteita ei tutkimuksesta voida kuitenkaan eliminoida, sekä tutkijan että tutkittavan subjektisuus ovat tutkimustyön edellytyksiä, eivätkä sen haittatekijöitä. Tutkijan ja tutkittavan subjektiivisuus tekee tutkimuksesta ihmisen tekemää työtä ja muodostaa sisäänrakennetun 'ongelman' tutkimustyön pätevyydelle ja luotettavuudelle (Perttula 1995, 76-77.)

Tutkimuksen vaiheen 4 muodostaa opiskelijan oma retrospektiivinen katsaus kuljettuun matkaan. Teemahaastatteluaineiston pohjalta saadaan kunkin opiskelijan yksilöllinen kertomus kuljetusta matkasta, jokaisen oma arvio omasta kasvusta suhteessa tutkittavaan ilmiöön sekä ohjauksen merkityksestä matkan aikana ja tulevaisuudessa. Teemahaastatteluaineistosta olen saattanut poimia myös yksittäisiä tutkimuksen kannalta merkittäviä havaintoja ja kokemuksia. Tutkittavia on tuettu tuomaan julki arkipäiväinen tapansa kokea tutkijaa kiinnostavat asiat.

Varsinaisen tutkimuksen muodostavat siis vaiheet 2, 3, 4 ja 5, joita edeltää tutkimuksen taustan ja kehittämishankkeen selvitys, vaihe 1. Tutkimuksen tulkinta ja pohdinta on tutkimuksen tulosten arviointia, toimintatutkimuksen tuottama apu kehittämishankkeelle ja koulun toiminnalliselle kehittämiselle sekä pohdintaa siitä, millaista luokattoman lukion ohjauksen tulisi olla ja mitä asioita jatkossa työyhteisössä on kehitettävä toimintatutkimuksen tavoin.

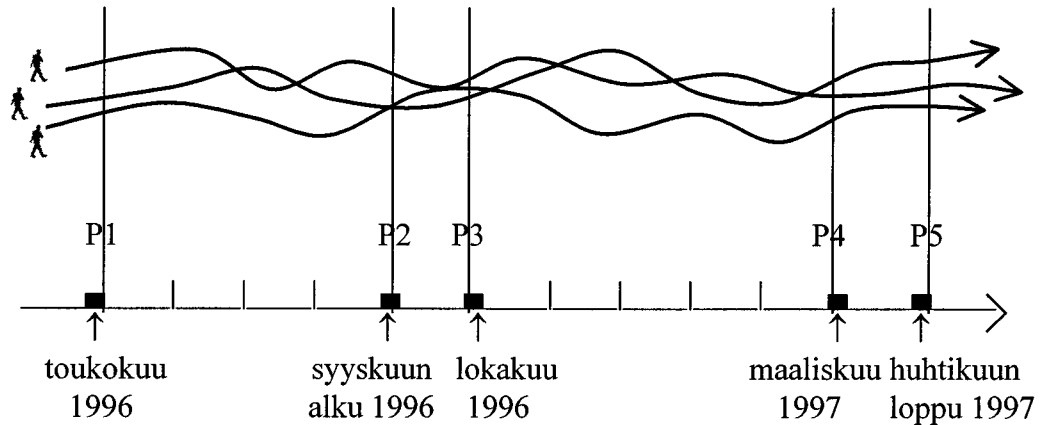
Tutkimusaineiston analyysi- ja tulkintavaiheessa (vaihe 5) pyrin löytämään monipuolisen aineiston ja eri näkökulmien kautta merkityksellisiä suhteita, joissa tutkittavat ilmiöt todellistuvat. Suhteet paljastuvat osittain jo aineiston havainnoinnissa, mutta pääosin ne tulevat esiin järjestelmällisesti etsimällä: päättelämällä, kokemustiedolla, kuvittelemalla. Pyrkimyksenä on löytää yleisiä ja yhtäläisiä merkitysverkostoja, merkityssuhteita, jotka todellistuvat kaikkien tutkittavien kohdalla, toisaalta merkityssuhteista etsitään sellaisia merkitystihentymiä, joiden avulla tutkimustuloksia saatetaan analysoida.

7 ENSIMMÄINEN LUKIOVUOSI JA OHJAUSJÄRJESTELMÄ

7.1 Opiskelijat matkalla

Opiskelijat ovat kulkeneet lukion alkutaipaleen, kukin omaa polkuaan. He ovat opiskelunsa lomassa saaneet ohjausta niin tutorilta, aineenopettajilta kuin opinto-ohjaajaltakin. Opiskelijatoverit ja muukin työyhteisö lähikehitysvyöhykkeellä ovat varmasti vaikuttaneet matkan kulkuun. Opiskelijat ovat kuvanneet matkaansa aineistossa, jota tutorina olen heiltä kerännyt ja tallentanut ohjausportfolioon. Aineisto käsittää ohjausjärjestelmämme tavoitteenmukaiset paperit jokaiselta opiskelijalta. Ohjaus on sisältänyt myös tutorryhmäistuntoja, yksilökeskusteluja ja muutakin ohjausta tai palautetta jaksotodistusten yhteydessä. Tässä tutkimuksen vaiheessa tarkastelen tutorryhmäni opiskelijoiden matkaa suhteessa tutkimustehtävään. Tarkastelen aineistoa siten, mitä opiskelijat kertovat itsestään vastuunottajina, itseohjautuvina, mikä osuus heillä itsellään on oman matkansa kulkemisessa ja minkä verran he tarvitsevat ohjausta matkallaan. Opiskelijoiden kommentteissa tulee esille heidän näkemyksensä siitä, mikä on ohjaajan, ohjaajien rooli matkan sujumisessa. Opiskelijoiden lausumat ovat vuoden ajalta kuvion mukaisilta pysäkeiltä, joita yhtäläisesti on ollut ohjausjärjestelmämme aikataulutuksen mukaan viisi.

Tutkimukseni aluksi annan opiskelijoiden autenttisesti ja mahdollisimman monipuolisesti keräämäni aineiston avulla kertoa kokemuksia lukion alkumatkasta, kokemukset on ryhmitelty pysäkeittäin ja lausumat on poimittu tarkastellen tutkittavia ilmiöitä: opiskelijoiden vastuunottokykyä, itsenäistymistä ja valmiutta itseohjautuvuuteen.



KUVIO 5 Opiskelijat matkalla

Opiskelijoiden kommentit ovat tutkimusaineistossa sellaisena kuin opiskelijat ovat ne tuottaneet. Tutkin nimenomaan, miten nämä ilmiöt ilmenevät Kaustisen musiikkilukion luokattoman lukion opiskelijoiden kohdalla heidän ensimmäisenä lukiovuonna. Holistiseen ihmiskäsitykseen liittyen ymmärrän nämä opiskelijoiden kokemukset, sillä ilman tätä tiettyä ihmistä ei olisi juuri kyseisiä merkityksiäkään (vrt. Perttula 1995, 61).

Tavoitteena on ollut edistää opiskelijoiden kehittymistä itseohjautuviksi ja vastuunottajiksi omasta oppimispolustaan. Oman kokemuksen pohjalta on laadittu pysäkit ja ohjaukohdat, mutta tutkimuksen tuloksena odotetaan palautetta toimintatutkimuksen tavoin, miten opiskelijoiden kokemusten perusteella ko. pysäkit olisi tulevaisuudessa sijoitettava. Miten siis koulun ohjausta on kehitettävä jatkossa, jotta se paremmin palvelisi opiskelijoiden kehittymistä itseohjautuviksi ja vastuuntuntoisiksi.

7.1.1 Ennakko-odotukset matkasta

Pysäkin 1 (P1) aineisto on kerätty opiskelijoiden minä-korteista (liite 4). Kommentit on siis kirjattu ennen varsinaista lukiomatkaa ja opiskelijoiden tavoitteena on ollut päästä mukaan tälle matkalle. Opiskelijoilta on haluttu saada selville, miksi he pitävät Kaustisen musiikkilukiota itselleen sopivana opiskelupaikkana ja mitä odotuksia

heillä on koulua kohtaan, jotta he edistyisivät oppijoina, musiikkilukiolaisina sekä kehittyisivät elämää varten.

Tutkittaviin ilmiöihin liittyviä lausuntoja on kerätty minä-kortin kohdista

- Tavoitteet (etusivu): Miksi pidät musiikkilukiota itsellesi parhaana vaihtoehtona?
- (Takasivu) Jos olet muuttamassa pois kotoa, arvioi miten sopeudut jne. (vrt. liite 4)

Opiskelijat kirjoittavat odotuksiaan:

Mielestäni olen melko sopeutumiskykyinen ja osaan tarvittaessa neuvotella asiat selviksi. Olen jo kauan tottunut pitämään huolta itsestäni. Ainoa, johon tarvitsen apua, on tietysti raha, koska en ole töissä. En ole vanhemmistani riippuvainen, paitsi taloudellisesti. (Aila)

Olen harjoitellut asioiden hoitamista ja uskon selviytyväni hyvin. Olen aina tullut kavereiden kanssa hyvin toimeen. (Heikki)

Minulla on pienempiä sisaruksia, joten olen tottunut huolehtimaan itseäni lisäksi myös muista. En usko, että mikään ed. mainituista (asunnon jakaminen, ruoanlaitto, raha-asiat) tuottaa minulle ongelmia. (Pirkko)

Jotkut opiskelijat kertovat halustaan itsenäistyä ja ottaa vastuuta mm. seuraavasti:

Musiikkilukioon siirtyminen kiinnostaa, koska pääsen myös pois kotoa, aivan uuden elämän pariin. Ongelmia huoneen jakamisessa ei ole ja asioiden hoitaminen sujuu 16 vuoden kokemuksella. (Henna)

Uskon selviytyväni ja pystyn ottamaan huomioon asuintoverini. Asuntolassahan tutustuu toisiin hyvin ja saa harjoitusta tulevaisuutta varten: Oppii itsenäiseksi. (Leena)

Luullakseni tulisin hyvin toimeen, sillä ainakin tähän asti olen tullut hyvin toimeen vieraidenkin ihmisten kanssa. Osaan herätä ajoissa, käyttää rahaa ja muuta sellaista. (Otto)

Haluan oppia elämäntaitoja. Luulen onnistuvani asioiden hoitamisessa. (Venla)

Muutammat eivät mainitse mitään itsenäistymiseen ja vastuunottoon liittyvää, heidän odotuksensa painottuvat musiikin opiskelun merkitykseen ja tärkeyteen. Joitakin mahdollisia vaikeuksia ennakoidaan myöskin:

Tällä hetkellä tuntuu vaikealta jakaa huone. Pankkiasiat hoituvat. Ruokailon ja asumisen suhteen on opettelemista. (Janne)

Kun ensin tutustuu toveriin, niin kaikki menee mukavasti. (Noora)

Opiskelijat kommentoivat myös motivaatiota sekä omaa halua sitoutua oppimispolkuun kohdassa Tavoitteet:

Haaveilen ammatista, jossa tarvitaan musiikkia, ja musiikkilukio antaa minulle siihen hyvän pohjan. Haluan kokeilla, miltä musiikin tiiviimpi opiskelu tuntuu. (Aila)

Haluan kehittää lauluääntäni ja edistyä pianonsoitossa. (Henna).

Odotan, että opiskelu musiikkilukiossa lisäisi motivaatiotani viulunsoittoon ja musiikkiharrastukseeni. (Jonna)

Haluan todella edetä soittajan urallani ja oppia musiikkia monipuolisesti. (Heikki)

Musiikkilukiossa saan paremmin keskittyä musiikkiin. (Noora)

Olen ollut musiikkiluokalla ja viihtynyt hyvin. Haluaisin jatkaa musiikin opiskelua ja harrastamista myös koulussa. Olen kuullut musiikkilukiosta paljon positiivista. (Pirkko)

Haluan kehittää musikaalisuuttani mahdollisimman paljon ja suorittaa musiikkiopiston tutkintoja. (Pinja)

7.1.2 Opiskelijan alkumatkan kokemuksia

Lukio-opinnot ovat jo aluillaan, oppimispolkua on kuljettu lähes kuusi viikkoa. Opiskelijat ovat osallistuneet rehtorin tunteihin, joissa on kerrottu koulun toiminta-ajatuksista sekä luokattomasta lukiosta. Opiskelijat ovat saaneet tietoa luokattoman lukion näkökulmasta, opiskelijalähtöisyydestä ja yksilöllisistä lukiomatkoista. Opiskelijoille on kerrottu, miten heidän oletetaan ja odotetaan ottavan vastuuta omasta lukiomatkastaan. Subjektiviisuuden tavoite tulee esiin myös koulun toiminta-ajatuksessa, tavoitteena on oppia oppimaan. Opiskelijat ovat kirjoittaneet pysäkillä 2 (P2) aiheesta Miten minä opin. Kirjoituksissa opiskelijat kommentoivat vastuunottoaan opiskelusta sekä omaa osuutta oppimisessa, toiset mainitsevat myös opettajan ja muiden henkilöiden merkityksen oppimisen kannalta. Tässä vaiheessa lukiomatkaa opiskelijoilla ei ole vielä runsaasti kokemuksia oppimisesta lukiossa vaan mielipiteet pohjautuvat aikaisempiin kokemuksiin ja itsetuntemukseen.

Vastuunotosta, itseohjautuvuudesta sekä omasta ja opettajan osuudesta oppimisessa opiskelijat kommentoivat seuraavaa:

Lähes koko kouluajan olen oppinut kuuntelemalla. Tunnilla ei ole paljon tovereiden kanssa juteltu, sillä kuuntelen tarkkaavaisesti, mitä opettajalla kulloinkin on sanottavaa. Tämän vuoksi kokeisiin pänttäminen ja muut läksyt eivät vie suuresti aikaani iltaisin. (Henna)

Oppimiseen vaikuttaa opettaja. Vastenmielinen, ärsyttävä opettaja nostaa oppimiskynnystä. Omalla kohdallani oppiminen tapahtuu parhaiten siten, että opettaja ensin selittää käsiteltävän asian, termit yms., sen jälkeen mahdollisesti keskustellaan pienemmissä ryhmissä tai tehdään muuten yhdessä jotain aiheeseen liittyvää. Sitten kun vielä itsekseni vaivaudun opettelemaan opeteltavat pääasiat, niin homma alkaa olla hoidossa. Omalla kohdallani näkömuisti auttaa oppimaan ja hahmottamaan asioita. (Aila)

Tarvitsen täyden keskittymisen oppiakseni jotain. Yleensä osaan melko hyvin tyhjentää ajatukseni eri aineesta toiseen. (Henna)

Olenko todella oppinut jotain? Joskus tunnen epäonnistuneeni oppimatta jääneiden asioiden vuoksi. Jokainen tuntee epäonnistuneensa joskus ja epäonnistumisesta opimme paljon. Opimme tekemään asiat paremmin, emme toista samoja virheitä. Välttyäksemme näiltä virheiltä, meidän on kuljettava silmät ja mieli avoinna. Meidän täytyy olla avoimia ottamaan vastaan uusia asioita ja vaikutteita, neuvoja esimerkiksi siitä, miten sopeutuisimme paremmin yhteen yhteisellä planeetallamme. Sama pätee koulutyöhöni, opin parhaiten kuuntelemalla toisten ajatuksia ja mielipiteitä. Pohtimalla ja miettimällä. (Heikki)

Opiskelijat kertovat omasta ja opettajan osuudesta oppimisessa:

Minulle ei riitä, että näen kuvia tai että kuuntelen opettajaa. Jotta asia jäisi mieleeni, minun pitää itse kokea se, esim. kirjoittamalla muistiin havainnot näkemistäni kuvista taikka tekemällä omia muistiinpanoja kuulemastani. Myös oma kokeileminen, yrittäminen, onnistuminen taikka epäonnistumien jäivät mieleen. Vaikka pidän itsenäistä työskentelyä sopivana tapana minulle, pidän ryhmätöistä, mutta usein on vaikeaa oppia asia kokonaisuutena, kun jokainen ryhmäläinen työstää omaa osuuttansa. Myös opettaja saattaa vaikuttaa oppimisintoon ja oppimi-

seen itsessään, vaikka päävastuu opiskelusta on minulla itselläni. Itsenäinen työ on helpompaa, kun opettaja näyttää suunnan ja kertoo tavoitteen. Omia tavoitteita voi asettaa matkan varrella, kunhan saavuttaa määränpään. Tai edes yrittää. (Jonna)

Uskoakseni kantapäähän kautta opin parhaiten. En tietystikään halua oppia kaikkea sillä tavalla, mutta niin opetus jää kyllä päähän. (Kalle)

Olen havainnut itseni kannalta parhaaksi muistiinpanotekniikan. Ensin luen koealueen läpi ja toisella lukukerralla luen ajatuksen kanssa ja laitan tärkeimmät asiat ylös. Tämän jälkeen kertaan vain muistiinpanoja. Opiskelutapani eivät rajoitu vain yhteen, hallitsen myös muita. Joskus koetta tehdessä muistuu mieleen joku asia, jonka opettaja on kyseisestä aiheesta tunnilla maininnut tai joku katsottu videon pätkä. Ryhmätyöt ovat mielestäni hyviä, koska on monesti hauska kuulla toisenkin ihmisen mielipide. Ryhmässä voidaan keskustella, se on monesti hyvin opettavaista. Koko luokan keskustelutkin saattavat auttaa oppimaan jonkin asian. Itsenäinen työskentely on hyödyllistä ja yleensä mielenkiintoista. Joskus aiheesta kiinnostuu kunnolla, ja työn teko on antoisaa. Monesti tarvitsen itsenäistä työskentelyä tajutakseni asian. Tunnilla asia on saattanut jäädä epäselväksi, kun itsekseen rupeaa rauhassa miettimään asiaa, se yhtäkkiä selkeneekin täysin. (Katri)

Luulen, että minun täytyy kertakaikkiaan pöntätä ja miettiä oikein tarkkaan asia, jonka haluan oppia. Kirjoittamisestakin on hyötyä, mutta jos siinä samalla opettaja selvittää asiaa, jompikumpi jää vähemmälle huomiolle. Jonkun asian pidempi tutkiminen esim. tutkielmat, ryhmätyöt, esseet ovat aika hyödyllisiä. Kun pitää itse etsiä tietoa asioista, mielenkiinto herää. Aamupäivät ovat parhaita oppimisen hetkiä, ja jos opettajat ovat myös virkeitä ja innostuneita, se innostaa myös oppilaita. Kaikki uudet oppimismenetelmät ja kokeilu ovat mukavaa piristettä. Itse tekemällä ja kokeilemalla oppii parhaiten. (Leena)

Minulle helpoin tapa oppia on ehkäpä se, kun itse joutuu tekemään, hakemaan tietoa, kirjoittamaan siitä ja ehkä vielä kertomaan siitä muille. Muistan varmaan vieläkin esitelmät, joita olen pitänyt joskus ala-asteella. Kun tekee omaa juttua, pitää ajatella, mikä asiassa on olennaista. Koulussa on tottunut siihen, että suurimman osan ajasta opettaja puhuu ja oppilaat kuuntelevat. Siinä on se huono puoli, että kun aina ei jaksa välttämättä keskittyä, niin puhe menee toisesta korvasta sisään ja toisesta ulos eikä päähän jää yhtään mitään. Sekin on tietysti useassa tapauksessa kiinni opettajasta ja siitä, miten mielenkiintoinen asia mahdollisesti on. Kun luen illalla väsyneenä, olen huomannut, että mitään ei jää mieleen. On parempi nousta aamulla aikaisin opiskelemaan. Kun minun pitää lukea kokeisiin jokin vaikea asia, minulla on oma keino. Keksin jonkun runon tai tarinan. Se jää parhaiten mieleen. Joka tapauksessa opin parhaiten, kun käytän vaihtelevia opiskelutapoja. Itse tekeminen tehoaa aina, ryhmätyöt ja keskustelutkin ovat hyviä.
(Pirkko)

Olen tottunut ala-asteelta asti oppimaan tekemällä. Nykyisin opin lukemalla parhaiten. Kun vain muistaa lukea ja tehdä läksyt, niin kyllä sitten oppii. (Venla)

Opin hyvin lukemalla ja itse tutkimalla. Yksin ollessani voin rauhassa keskittyä ja tehdä muistiinpanoja. Suurimman osan opista saan noin. Mutta ehkä mieluisin tapa opiskella on opettajajohtoinen opiskelu, vaikka ei tehdäkään muistiinpanoja, jää mieleen usein hyvin pieniäkin yksityiskohtia. Videoista ei jää paljon mieleen. Käytännön työt ovat hauskoja. Ryhmissä viihdyn erinomaisesti. Kaikenlaiset oppimistavat oikeastaan sopivat minulle, vaihtelu usein virkistää. Jos opettaja on keksinyt jonkun uuden harjoituksen, tunti aivan hurauttaa ohi. (Veera)

Opiskelijat kommentoivat myös asioiden omaksumista sekä opiskelumotivaatiota:

Koulussa tunneilla saa tietenkin paljon tietoa, mutta kun olen hidasälyinen, minun täytyy käsitellä asiaa vielä kotona. Kuuntelemalla en kovin hyvin opi, koska vaivun yleensä omiin ajatuksiin eli tarvitsen todella hyvää ja yksinkertaista näyttöä. Minulle täytyy todella vääntää rautalangasta. Yksi hyvä tapa on, että opettaja kirjoittaa taululle ja selittää samalla. Tarvitsen yleensä henkilökohtaista opetusta, se on hyvä tapa oppia, koska voi esittää helpommin kysymyksiä kuin luokan kuullen. (Pinja)

Ensimmäinen edellytys oppimiseen on kiinnostavuus. (Aila)

Oppimiseni riippuu suuresti mielenkiinnosta. Näkemällä oppiminen ei minulta luonnistu, television, diojen yms. katselu ei opeta minulle juuri mitään, sillä yleensä menetän mielenkiintoni jo alkuvaiheessa. Toisaalta taululle kirjoitetut kielioppisäännöt jäävät kyllä mieleen. (Henna)

Opin hyvin kuuntelemalla. Minulla on myös hyvä muisti, kun kuulen jonkun asian, se jää muistiin. Lukeminen on tärkeä oppimistapa, mutta pakkolukemisesta ei ole paljonkaan apua, esim. kokeita edeltävänä iltana. Läksyt pitää lukea ajatuksella. Kirjoittaminenkin on minusta hyvä oppimiskeino. Jos joskus käytännössä tarvitsee lukemiaan asioita, niin se auttaa oppimista täydellisesti. (Janne)

Parhaiten opin, että opettaja ensin tunnilla opettaa asiat perusteellisesti ja sen jälkeen opiskelen niitä itsenäisesti kotona. Kuuntelemalla en oikein opi, jos en tee koko ajan muistiinpanoja. Kielten kappaleet pitäisi käsitellä myös tunnilla, sillä jos niitä annetaan vain itsenäisesti luettavaksi, asiat jäävät epäselviksi. Kalvoja katselemalla oppii myös hyvin. Joskus oppikirjat selittävät asian liian vaikeasti, opettajan olisi hyvä

selittää vaikeat termit ja varsinkin koeasiat olisi hyvä käsitellä vielä yksinkertaisessakin muodossa. Ennen koetta kannattaa vielä pitää kertaustunti. Se on mielestäni paras oppimisen perusta, että opettaja opettaa ensin tunnilla asian, johon sitten syvennyttään itsenäisesti kotona. (Riikka)

Joidenkin opiskelijoiden oppimistyylejä on testattu yläasteella ja he ovat saaneet niistä tietoa. Kalle kirjoittaa esim.:

Yläasteella tehdyn testin mukaan olen kinesteettisyyteen taipuva, joten pidän tehokkaana ja hauskana tapana tehdä mahdollisimman paljon. Kyllähän katsoessa ja kuuntelemallakin oppii, mutta parhaiten oppii itse tekemällä. Tunnilla, kun opettaja puhuu tai näyttää jotakin, pyöritelen monesti kynää samalla. Se auttaa keskittymään.

Opiskelijan avoimuutta erilaisille ja uusille oppimistavoille kuvastavat jotkut lausumat:

En ole vielä kangistunut mihinkään tiettyyn työtapaan, joten kaikki mahdollisuudet oppia uutta ovat tallella. Tietenkin olen joillakin alueilla vahvempi, mutta heikompiakin alueita olen valmis kehittämään. (Katri)

Kun tulin lukioon, aika tavallaan meni eteen- ja taaksepäin yhtä aikaa. Eteenpäin sillä tavalla, että tieto kasvaa koko ajan. Opiskelutavat menivät taaksepäin. Yläasteella opiskelu oli melko rentoa hyvin lopputuloksen, vaikka läksyt jäivätkin tekemättä. Ala-asteella olin mallioppilas, koulun jälkeen suoraan luin läksyt. Nyt teen kuten ala-asteella, en tiedä, onko se vain tätä alkuhuumaa vai jatkuuko opiskeluinto eteenpäin. Tärkeää on, että teen läksyt ajallaan ja pikkuisen ekstraakin. Lukeminen ei auta minua yhtään, pänttäminen ei mene kalloon. Ajatuksella lukeminen ja muistiinpanojen tekeminen auttavat parempaan lopputulokseen.

Olen aina keskittynyt niihin aineisiin ja asioihin, jotka kiinnostavat minua. Jos menen jonnekin epämiellyttävän aineen tunnille, jossa opettaja tekee rutiinityötä, pyrin itse kehittämään keinon, jolla tehdä siitä kiva ja mielenkiintoinen. Tällöin tuloksetkin ovat parempia. Pyrin aina havainnollistamaan kaiken sen, mitä opettelen. Pistän asian tositilanteisiin tai asetan itseni tiettyyn asemaan, rooliin. Jos päättään jonkin asian tajuamatta sitä tai opettelen ulkoa, en voi millään muistaa sitä kovinkaan kauan enkä ymmärtää koskaan. (Lotta)

Opin parhaiten tekemällä ja kokemalla. Esim. äidinkielessä opin harjoituksia tekemällä. Sen takia olisikin hyvä, jos kaikissa aineissa olisi harjoituskirja. Jos on sellainen opettaja, joka vain kirjoittaa taululle tai kalvolle, se ei ole kovin hyvä. En saa siten asioita jäämään päähäni. Opettajan äänen sävy myös ratkaisee yllättävän paljon. Aina kun pitäisi lukea kokeeseen, rupeaa mielessä pyörimään aivan muut asiat kuin pitäisi. (Sakari)

Opiskelijan epävarmuus oppimisen suhteen alkutaipaleella ilmenee mm. seuraavasti:

En osaa sanoa, mikä olisi itselleni paras ja varmin tapa oppia, mutta oppimiseni riippuu mm. seuraavista asioista: yksi hyvin tärkeä tekijä on tietysti opettaja. Jos opettaja ei ole mukava ja kannustava, niin varmasti menee mielenkiinto myös opiskeltavaan aineeseen. Toki on opittava tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Ja on itsestänikin kiinni, mitkä ovat opettajan ja oppilaan välit. Opetus ei saisi olla myöskään hyvin yksitoikkoista, mielenkiinnon pitäisi säilyä tunnista toiseen. Opettaja ei saisi painostaa liikaa. Ymmärrän tietenkin, että onhan minunkin tehtävä jotain numeroni eteen. Parhaiten opin omasta mielestäni muistiinkirjoittamalla, kuuntelemalla ja lukemalla. Jos tunnit ovat yksitoikkoisia, ne yleensä tuottavat vaikeuksia. Opiskelijana olen aika passiivinen enkä välitä keskustella. Minun on saatava olla yksin, jos

teen jotain tärkeää juttua esim. ainetta... loppujen lopuksi oppiminen on paljon itsestä kiinni. (Noora)

En haluaisi käyttää yksinopiskelua, koska haluan todella tajuta, mitä opiskelen. Yläasteella opitut opiskelutavat sopivat ehkä parhaiten: opettaja puhuu ja kirjoittaa taululle tai näyttää kalvoja tai sitten vain yksinkertaisesti puhuu sen verran hitaammin, että pysyy mukana. (Otto)

Opiskelijat odottavat opettajalta, että hän selittää, ensin asiat, valaisee uusia asioita, ennen kuin opiskelijat paneutuvat niihin itsenäisemmin. Pysäkillä 1 opiskelijat kertovat omaavansa hyvin monenlaisia oppimistapoja, he ovat tietoisia, miten oppivat parhaiten. He osaavat kuvailla myöskin, miten he eivät opi. Opettajan persoonan koetaan vaikuttavan myös oppimiseen, opettajan toivotaan olevan innostava, virkeä ja kannustava. Opiskelijat tiedostavat oman osuuden merkityksen oppimisessa. Opiskelijoiden kuvauksista ilmenee, että he ovat valmiita itse tekemään monipuolisilla yksilöllisillä tavoilla töitä oppimisen eteen. Opettajan odotetaan olevan opettaja ja ohjaaja, suunnan näyttäjä. Opiskelutovereiden vaikutus ei tule erikoisemmin esille.

7.1.3 Yksilöllinen matka alkaa hahmottua

Tutorit jakavat pysäkillä 3 jokaiselle opiskelijalle HOPS-kortin (liite 4), jota on tarkoitus käyttää opiskelun suunnittelussa koko lukiomatkan ajan. Rehtorin tunnilla on selvitetty opiskelun ja koko matkan suunnittelun merkitystä sekä yksilöllistä luonnetta. Opiskelijat täyttävät pyydetyt kohdat kortista ja sen avulla käydään tutorin kanssa ohjauskeskustelu. Pysäkeillä 3 ja 4 käydään ns. HOPS-korttikeskustelut. Opiskelijoiden lukiomatkojen oletetaan eriytyvän, jokaisella on omat suunnitelmat ja kullakin opiskelijalla on omia matkalla nousseita kysymyksiä. Yksi tapa tukea opiskelijan yksilöllistä matkaa on se, että keskustelut matkan sujumisesta ja jatkosuunnitelmista tutorit käyvät jokaisen opiskelijan kanssa kahden kesken. Opiskelija joutuu laatimaan suunnitelman ensin lukion 1. vuodelle (P3) ja sitten keväällä konkreettisesti laskemaan, mitä on tullut tehdyksi ja suunnittelemaan itselleen uuden urakan seuraavaksi lukuvuodeksi kokemuksensa pohjalta (P4). Lisäksi hän tekee alustavan

suunnitelman koko lukion matkasta. Pysäkillä 3 tehdään suunnitelma ja pysäkillä 4 arvioidaan kuljettua matkaa ja mahdollisesti tarkistetaan suuntaa. Tavoitteena on, että opiskelija tiedostaa, että hän itse tekee omat suunnitelmansa ja kulkee oman polkunsa sekä arvioi saavutuksiaan.

Oman tutorryhmäni opiskelijoiden suunnitelmista ja matkan kulusta HOPS-kortit ja keskustelumuistiot paljastavat seuraavaa:

Yhteistä kaikille opiskelijoille (17 opiskelijaa) on, että he koko ensimmäisen vuoden ajan suunnittelevat suorittavansa lukion kolmessa lukuvuodessa, perinteiseen tapaan. Kaikki aikovat hajauttaa ylioppilastutkintoa, useimmat (13 opiskelijaa) ovat suunnitelleet aloittavansa hajauttamisen vasta kolmannen lukuvuoden syksyllä. Kirjoitettavia aineita useimmilla (14 opiskelijaa) on vähintään viisi, opiskelijat eivät siis aio tyytyä minimivaatimukseen (neljä pakollista ainetta). Lähes kaikki (16 opiskelijaa) aikovat suorittaa lukio-opintojen ohessa useitakin musiikkitutkintoja, teoria-aineissa sekä solistisissa aineissa. Ensimmäisenä lukiovuonna opiskelijat eivät ole opiskelleet lukio-opintojen lisäksi muissa oppilaitoksissa kuin konservatoriossa, joka läheisesti kuuluu musiikkilukion yhteistyöoppilaitoksiin. Keväällä pysäkillä 4 tehtyjen suunnitelmien mukaan seuraavalle vuodelle on pääsääntöisesti valittu vähemmän kursseja kuin mitä 1. lukiovuonna on kertynyt suorituksia. Opiskelijat ovat keskimäärin suorittaneet 1. lukiovuonna 37 kurssia, minimikurssimäärä on 26,5 ja maksimikurssimäärä on 41,5. Suoritettujen musiikkikurssien määrä vaihtelee enemmän, pienin määrä musiikkia on 5,5 kurssia ja suurin määrä on 15 kurssia.

HOPS-kortin täytön yhteydessä opiskelijat ovat arvioineet myös omia opiskelutaitojaan asteikolla 1-5. Opiskelutaitojen arvioinnissa on runsaasti eroja, yhteistä on, että useat ovat arvioineet heikoksi tietotekniset valmiudet, mutta kaikki ovat arvioineet kyllä kehittyneensä opiskelutaidoissa pysäkkien 3 ja 4 välillä, ainakin joiltakin osin. Eniten kehittymistä he kertovat tapahtuneen kohdissa:

- esseen kirjoittaminen,
- oman mielipiteen ilmaiseminen ja
- esiintyminen.

Opiskelijat ovat kahta lukuun ottamatta oma-aloitteisesti ja määräaikaan mennessä hoitaneet ohjauskeskustelun tutorin kanssa. He ovat olleet kiinnostuneita keskustelemaan omasta oppimispolustaan. Heille on tarjoutunut myös mahdollisuus henkilökohtaisesti kysyä tutorilta ylioppilaskirjoituksista, hajautuksesta sekä opinnoista lukion ulkopuolella, kuten musiikkitutkinnoista yms. Keskusteluihin on mennyt aikaa vähintään 15 min/opiskelija/pysäkki.

Kun vertaa opiskelijoiden HOPS-kortin suunnitelmia (pysäkki 3) taustaosaan kortissa (pysäkki 4) on havaittavissa, että tehdyt suunnitelmat ovat hiukan matkan aikana muuttuneet. Tavoitteet ovat alkumatkasta olleet joko ylimitoitettuja tai juuri sopivia. Opiskelijat ovat saaneet tehtyä suunnitellut kurssimäärät seuraavasti: 8 opiskelijaa on tehnyt juuri suunnitellun määrän, yksi opiskelija on suorittanut enemmän kuin suunnitelmassa ja 7 opiskelijaa on suorittanut vähemmän kuin suunnitelmassa. Opiskelijat ovat lukion alussa innokkaasti valinneet kurssitarjottimelta ja koulun työjärjestyksestä enemmän kursseja kuin, mihin heillä on ollut sitten lukuvuoden aikaan aikaa ja voimia. Pysäkillä 3 heillä ei ole vielä paljon kokemusta lukion teettämästä työmäärästä eikä musiikkilukion muusta vilkkaasta toiminnasta (esim. konsertit, vierailut, matkat, valinnaiset soveltavat kurssit).

Opiskelijat ovat tehneet koko lukiomatkan suunnitelmat jo ensimmäisenä vuonna, vaikka lukio-opinnot ovat ihan alussa (pysäkki 3). He ovat myös arvioineet jatko-opintoreittiä lukion jälkeen: kahdeksan aikoo jatkaa musiikkialalla, kuusi aivan muulla kuin musiikkialalla ja kolmella ei ole muuta tietoa kuin, että musiikilla on vähintään jonkinlainen osuus jatko-opinnoissa.

Kaikki muut opiskelijat paitsi yksi ovat suunnitelleet (pysäkillä 4) opiskelevansa vähemmän kursseja toisena lukiovuonna (3-4 kurssia vähemmän) kuin ensimmäisenä. Mutta huomattavaa on, että opiskelijat, joilla ei ole jatko-opintosuunnitelmia, ovat valinneet huomattavasti vähemmän (6-7 kurssia) kursseja suoritettavaksi. Opiskelijoiden sitoutumisessa opiskeluun on eroja suhteessa suunnitelmiin tai puuttuviin suunnitelmiin.

7.1.4 Matkan tavoitteet jo selvillä

Pysäkillä 5 opiskelijat arvioivat matkaansa oppijoina, he ovat lukeneet syksyllä kirjoittamansa esseet aiheena Miten minä opin ja kommentoineet nyt pysäkillä 5 omia kokemuksiaan uutena aiheena Miten minä nyt opin.

Opiskelijat ovat kirjoittaneet paljon laajemmin aiheesta kuin syksyllä. He kirjoittavat innostuneesti ja pitkästi kokemuksiaan. He kommentoivat kirjoituksissaan tutkittavia ilmiötä, omaa vastuunottoaan ja itsenäisyyttään matkalla seuraavasti:

Olen huomannut itsenäisen opiskelun itselleni huomattavasti tehokkaammaksi, ainakin kielten osalta. Se, että saan itse määrätä aikataulun ja 'läksyt', on minulle huomattavasti tehokkaampaa ja miellyttävämpää. Tietenkin opettajan säännöllinen ohjaus ja viimeiset palautuspäivät ovat tärkeitä. Kielten opiskelu ei kyllä onnistu, jos ei ole ole kaveria, jonka kanssa voi keskustella. (Aila)

Opin yhä parhaiten siten, että haen itse tietoa, teen itse ja esitän muille. Se jää parhaiten mieleen. Tunnilla istuminen ei ole yhtä hyödyllistä eikä asioita sisäistä samalla tavalla. Minulle sopiva tapa on myös se, että esitän asian muille suullisesti, sellaiset asiat haluan tehdä hyvin. Keskustelu on minulle mieluista. Monipuoliset työtavat ovat tärkeitä, jotta mielenkiinto säilyy. On ollut hauskaa tehdä videoita ja kuunnelmia, vähän tylsänkin asian voi näin tehdä hauskaksi. (Pirkko)

Olen työskennellyt enimmäkseen itsekseni opiskellen ja etsien itse tietoa asioista. Tunnit eivät enää ole olleet niin tärkeitä muuta kuin kielioppiasioita käsiteltäessä. Enää en ole hirveästi kuunnellut tunnilla, tarkkaavaisuuteni ei ole ollut sama kuin esim. syksyllä. Olen parantunut puhumisessa kielten tunneilla ja olen yrittänyt selviytyä yksin tehtävistä. Pitkien koealueiden lukeminen tuottaa ongelmia. (Henna)

Opiskelijat arvioivat muuttumista tai muuttumattomuuttaan matkan aikana:

Oppimistapani ei ole muuttunut paljoakaan. Olen sen oppinut, että jos tekee töitä huolellisesti (esim. isommat työt), niin niistä saa paljon irti itselleen. Muuten pidän kuuntelemista parhaana tapana oppia, mutta siihenkin täytyy keskittyä kunnolla. Tunneilla olo on tärkeää, samoin opettajan selostus asiasta, vaikka sitä ei aina jaksa kuunnella. (Janne)

Edelleen olen sitä mieltä, että tunnilla opettaja johtaa ja oppilaat kuuntelevat. Opin kuuntelemalla. Vaihtelu kuitenkin virkistää: ryhmätyöt, kuunnelmat yms. Itsenäiset opiskelut koen todella positiiviseksi. Teen itse, mutta voin tarvitessani kysyä opettajalta neuvoa. Itsenäisessä työssä on hyvä olla sovittuna palautuspäivä. Pidän koulutöistä, joissa toteutustapa on vapaa. Jos mieleeni tulee joku muu tapa kuin, mitä opettaja ehdottaa, menen neuvottelemaan asiasta. (Noora)

Nykyään opin samalla kaavalla kuin syksyllä. Tarvitsen siis yhä sel-laista, että opettaja puhuu ja näyttää samalla. Olen kyllä alkanut oppia ihan itsenäisestikin, jos on vain riittävästi kiinnostusta alkaa itse opiskella. Silloin kyllä oppii. Oppiminen on siis aivan itsestäni kiinni. Olen rohkaistunut kysymään. Negatiivista on sellainen saamattomuus, jota joskus saattaa esiintyä, kaikin puolin olen tullut varmemmaksi. (Pinja)

Ajatukseni ovat edelleen samanlaisia kuin syksyllä. Nyt minulla on kuitenkin kokemusta siitä, mitä itsenäinen opiskelu lukiossa tarkoittaa, mitä taas on istua tunnilla ja kirjoittaa muistiinpanoja. Ensimmäinen varsinainen itsenäinen opiskelu (ENA3-kurssi) on opettanut vastuullisuutta ja oman ajankäytön suunnittelua. Olen kuitenkin oppinut oppimaan tälläkin tavalla. Osallistuminen tunneille on tuntunut parhaalta ratkaisulta joissakin aineissa. Oma-aloitteisuus ja vastuu itsestä ja omasta opiskelusta on lisääntynyt. (Jonna)

Edelleen opin tekemällä ja kokemalla. Itsenäinen työskentely sujui paremmin mitä oletin, mutta koko kurssin tenttiminen oli odotettua vaikeampaa. (Sakari)

Kyllä edelleenkin tekeminen on paras tapa oppia. Täytyy vain ottaa niskasta kiinni ja tehdä! Asiat pitää kuitenkin itse opetella ja tajuta. Mitä enemmän lukee sanastoa ja pyörittelee kaavoja sekä kirjoittaa esseitä hakien itse tietoa, sitä paremmin asiat oppii ja muistaa. Esimerkit ja muut visuaalisesti havainnollistavat tempuat auttavat myös oppimista. (Kalle)

Opin parhaiten lukemalla ja tekemällä eli en ole kovin paljon muuttunut syksystä. Yritän tehdä itse edelleen mahdollisimman paljon. Kuuntelutaitoa voisin parantaa, muuten toivon, että ensi vuosi menisi samalla tavalla kuin tämäkin. (Venla)

Kaikenlaiset portfolioit ja itsenäiset työt ovat suosiossani. On kivaa, jos ei tarvitse mennä tunneille, vaan saa pakertaa töiden kimpussa ja lopuksi näkee työn tulokset. Mielestäni joka aineessa yksi kurssi ehkä 3. tai 4. saisi olla ns. portfoliokurssi eli itsenäisesti opiskeltava. (Veera)

Epävarmuudesta alkumatkalla opiskelijat kertovat seuraavasti:

Lukiassa täytyy olla aktiivinen koko ajan. Tunnilla täytyy olla hyvin tarkkaavainen ja ottaa opettajalta selville epäselvät asiat. Minulle ei ole vielääkään selvinnyt, miten minä opin. Parhaiten ehkä tekemällä läksyt ja kuuntelemalla tunnilla. (Riikka)

Opiskelija arvioi, miten hänessä on tapahtunut kehittymistä vastuunottamisessa, toisaalta hän arvioi, missä on vielä kehittymistä:

Nyt ensimmäisen vuoden jälkeenkin olen vielä samaa mieltä kuin viime syksynä. Kokeisiin lukutekniikka on sama, ryhmätöitä on ollut sopivasti ja olen kehittynyt töissä. Silloin syksyllä en ollut niin hirveän innostunut työskentelemään yksin itsenäisesti (Opiskelijalla valinnat menivät kurssitarjoittimella paljon päällekkäin, tutkijan kommentti), mutta asenteeni on nyt muuttunut. Olen kokeillut vuoden aikaan hyvin monenlaisia eri työtapoja ja huomannut, miten monella tavalla tehtävät on mahdollista suorittaa ja oppia. Opiskelussa ehkä ajankäytön suunnittelussa olisi parantamisen varaa. (Katri)

On se vaan niin, että ainakin yksinopiskelua on oppinut käyttämään. Muutenkin opiskelutavoilla ei ole enää niin paljon väliä. Kyllä sitä oppii ihan samalla tavalla, kunhan vain jaksaa lukea (ja herätä ajoissa). Siltikin yläasteaika kummittelee vielä niin voimakkaasti mielessä, että ehkä kuitenkin kirjoitus-kuuntelu -opetus toimii vieläkin parhaiten. Näkee sitten vuoden päästä. (Otto)

Kriittisyyttä opiskelija kuvaa seuraavasti:

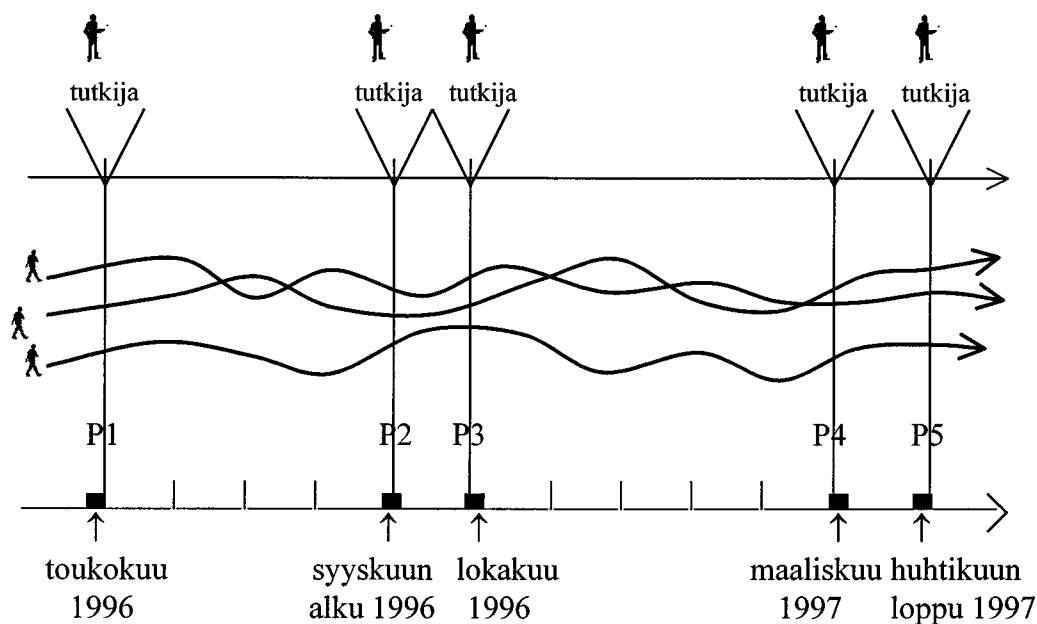
Olen edelleen samaa mieltä, että tekemällä oppii. Tosin töiden pitäisi olla sellaisia, joita joutuu vähän miettimään, ei suoraa pänttäystä, lukemista tai mekaanista muistiinpanojen kirjoittamista. Pienet testit jakson lomassa auttavat paljon kokeisiin luettaessa. Minusta tuntuu, että heikkouksiani on kielitaito, puhuminen, vaikka koen vahvuudekseni kohtalaisen puhetaidon (suomeksi). Kokeisiin lukeminen jää harmittavan usein viimeiseen iltaan, jolloin siitä ei ainakaan tule mitään. Sitä pitäisi vähän kehittää. (Leena)

Olen huomannut, että oppiminen ei ole pelkästään kirjasta lukemista. Totta on, että se mikä on hauskaa ja mielenkiintoista, jää mieleen. Lukeminen ja ainainen esseiden kirjoittaminen ei todellakaan ole hauskaa. Videoita tai kuunnelmia tehdessä nauruhermotkin viritetään. Miksi opiskelu ei voisi olla kivaa? Videoita tehdessä aineistoon keskittyy suuremmalla motivaatiolla. (Lotta)

Opiskelijat ovat kokeneet oppivansa itsenäisesti, itse tekemällä. Opettajan rooliksi he määrittävät määräraikojen antamisen sekä työmäärän aikatauluttamisen. Kaveriapu tulee myös esille positiivisena oppimisen kannalta. Kaikki opiskelijat kertovat omasta osuudestaan ja sen merkityksestä, toiset tarvitsevat vielä opettajaa ja kuuntelevat opetusta mieluummin kuin tekevät itse. Opiskelijat havaitsevat kehittymisensä, itsenäiset opiskelut todetaan positiivisiksi kokemuksiksi. Kukaan ei koe olevansa jotenkin hukassa tai heitteillä, päinvastoin opiskelijat toteavat positiivisina monipuoliset työtavat ja erityisesti sen, että on saanut itse valita työtavan. Opiskelijat kuvaavat monia eri tapoja, joilla he motivoivat itseään.

7.2 Tutkijan näkökulma opiskelijan matkaan

Tutkimuksen seuraavassa vaiheen tarkastelen opiskelijoiden matkoja pysäkiltä 1 pysäkille 5 omasta, tutkijan näkökulmasta opiskelijoilta ohjausportfolioon kertyneen aineiston sekä tutkimuspäiväkirjani pohjalta. Olen tarkastellut matkoja suhteessa tutkimustehtävään ja tutkittaviin ilmiöihin. Sisältöalueet olen jättänyt väljiksi, etteivät ne rajoita jatkoanalyysia ja sisältöjä, joita aineistosta voin tavoittaa. Pysäkkien tavoitteena on lujittaa sekä selkeyttää opiskelijoiden matkoja.



KUVIO 6 Tutkijan matka ja katsaukset opiskelijoiden matkaan

Olen tarkastellut pysäkeiltä (vrt. kuvio 6) kertynyttä aineistoa seuraavista näkökulmista:

- miten itsenäisiä, vastuuntuntoisia omasta oppimispolustaan opiskelijat ovat kullakin pysäkillä
- mitkä ovat opiskelijan omat valmiudet ja voimavarat kulkea matkaa
- minkä verran opiskelija kokee tarvitsevänsä tukea matkan edetessä.

7.2.1 Valoisat matkaajat - laukaten matkaan

Ensimmäisellä pysäkillä en havaitse opiskelijoiden matkojen välillä vielä paljon eroja. Matkalle on leimaavaa korkea motivaatio, halu kehittyä musiikissa, päästä mukaan matkalle, jonka aikana oma musikaalisuus monipuolistuu ja kehittyy. Useimmat haluavat vahvistua nimenomaan musiikissa. Joku haluaa myös itsenäistyä ja kehittyä vastuulliseksi aikuiseksi. Enemmän opiskelijat kirjoittavat ja kertovat opiskeluun ja oppimiseen liittyvistä tavoitteista kuin toiveistaan kehittyä opiskelijoina ja vastuunottajina.

Tyypillisimmät kommentit ovat itsevarmuutta ja valoisuutta ilmentäviä:

*Olen harjoitellut asioiden hoitamista ja uskon selviytyväni hyvin.
(Heikki)*

Olen jo kauan tottunut pitämään huolta itsestäni. (Aila)

Asioiden hoitaminen sujuu 16 vuoden kokemuksella. (Henna)

Uskon selviytyväni. (Leena)

Epävarmuus ja arkuus ilmenee mm. seuraavasti:

*Haluan oppia elämäntaitoja. Luulen onnistuvani asioiden hoitamisessa.
(Venla)*

Ruoanlaiton ja asumisen suhteen on opettelemista. (Janne)

Ensimmäisellä pysäkillä useimmat opiskelijat haluavat ottaa vastuuta lukiopolustaan, pari kolme opiskelijaa uskaltaa mainita epävarmuutta. Epäröinti kohdistuu lähinnä itsenäiseen asumiseen siis kotoa pois muuttoon ei itse lukio-opiskeluun. Joku mainitsee erityisesti, että haluaa itsenäistyä, haluaa muuttua ja kehittyä. Opiskelumotivaatio on kaikilla korkea.

Haluan pois kotoa aivan uuden elämän pariin. (Henna)

Oppii itsenäiseksi. (Leena)

Opiskelijat ovat innokkaita matkalle lähtöön, he haluavat kehittyä ja ottaa vastuuta omasta elämästään. Heidän suhtautumisensa matkaan on valoisa, elämää täynnä, intoa ja toiveita. He käyttävät ilmaisuja 'haluan kehittää, haluan suorittaa, haluan op-

pia, odotan, haaveilen’. Vain joku käyttää epäröivää sanontaa ‘luulen selviytyväni, luullakseni’. Itsevarmuuttakin esiintyy ‘16 vuoden kokemuksella, osaan, kykenen’.

Yhteenvetona opiskelijoiden kommentteista pysäkillä 1 voin todeta, että osa opiskelijoista kokee jo olevansa hyvin itsenäisiä, he ilmaisevat selviytyvänsä eteen tulevista uusista asioista. Toiset ovat hyvin itsevarmoja. Jotkut opiskelijat haluavat kehittyä ottamaan vastuuta, suhtautuvat uuteen vaiheeseen haastavana ja uskovat kehittyvänsä ja selviytyvänsä. Osa opiskelijoista ei mainitse mitään vastuunotosta ja itsenäisyydestä. Kaikki haluavat kehittyä musiikissa, toiset haluavat siitä tulevan ammatin ja toiset haluavat pitää musiikin lukio-opintojen ohella hyvänä harrastuksena. Eroja opiskelijoiden suhteen ei mielestäni tule esiin selkeästi suhteessa itsenäistymiseen ja vastuunottoon, ehkä juuri sen vuoksi, että opiskelijat haluavat antaa itsestään mahdollisimman hyvän kuvan.

On ymmärrettävää, että opiskelijat antavat kortissa itsestään positiivisen, selviytyjän kuvan, koska he ovat täyttäneet kortin haastattelua varten ja valintoja oppilaaksiotosta ei ole vielä tehty. Toisten kohdalla musiikkilukion ja musiikkiopintojen merkitys korostuu enemmän kuin toisten. Mahdollisista ongelmista ja vaikeuksista ei ole mainittu. Samoin keskustelumistiot, joita on laadittu itse haastattelutilanteessa koululla, eivät paljasta negatiivisia asioita suhteessa itsenäistymiseen ja vastuunotto-kykyyn tai -haluun. Luonnollisesti opiskelijat erottuvat haastattelutilanteessa persoonallisuudeltaan, toiset ovat avoimempia ja rohkeampia kuin toiset.

7.2.2 Erilaisia oppijoita - monenlaisia matkaajia

Tutustun opiskelijoiden esseekirjoituksiin, miten he arvioivat oppivansa ja saan käydä läpi 17 erilaista kokemuksellista kertomusta lukion alkumatkalta (P2).

Nuoret ilmaisevat oman käsityksensä itsetuntemuksen pohjalta siitä, miten he lukio-matkaa oppijoina kulkevat. Tällä pysäkillä opiskelijoiden matkat alkavat jo erottua suhteessa tutkittaviin ilmiöihin. Kirjoitukset ovat persoonallisia, joku kirjoittaa vain muutaman rivin, toinen taas laveasti palauttaen paperin seuraavana päivänä. Tehtä-

vänanto on opiskelijalähtöinen ja minäkeskeinen, miten minä opin, kuitenkin toiset korostavat opettajan osuutta oppimisessa, kun taas muutama opiskelija kertoo oppivansa itse tekemällä. Tällä pysäkillä yksilöllisyydet alkavat erottua. Toisaalta tulee esiin sellaisia opiskelijoita, jotka ovat tottuneet oppimaan itse ja ottamaan vastuuta ja toisaalta taas runsaasti apua ja tukea tarvitsevat. Suuremman joukon muodostavat ne opiskelijat, jotka haluavat oppia itse, haluavat kehittyä oppijoina ja uskovat ohjauksen auttavan tässä edistymisessä. He kertovat hyvin monipuolisesti tavoistaan oppia. Opiskelijoiden kertomukset valaisevat näkemyksiäni suhteessa tutkittaviin ilmiöihin:

Muutamit hyvinkin itsenäiset matkaajat kirjoittavat:

Uskoakseni kantapään kautta opin parhaiten. (Kalle)

Itse tekemällä ja kokeilemalla oppii parhaiten. (Leena)

Opettaja saattaa vaikuttaa oppimisintoon ja itse oppimiseen, vaikka päävastuu opiskelusta on minulla itselläni. (Jonna)

Seuraavat kommentit kuvaavat avun ja tuen tarvetta, opiskelijat korostavat opettajan merkitystä oppimispolulla. He eivät välttämättä mainitse mitään omasta osuudestaan oppimisessa:

Sellainen opiskelutapa sopii parhaiten, että opettaja puhuu ja kirjoittaa taululle. (Otto)

Yksi hyvin tärkeä tekijä oppimisessa on opettaja, opettajan tulisi olla mielenkiintoinen ja kannustava. Opettaja ei saisi painostaa liikaa. Opiskelijana olen aika passiivinen, en välitä keskustella opiskeltavasta aiheesta, mieluummin kuuntelen. (Noora)

Joidenkin kohdalla korostuu työnjako, että koulussa opettaja opettaa ja opiskelija syventyy ja ajattelee asiaa sitten kotona. Useimmat haluavat kehittyä ja oppia ottamaan vastuuta oppimisesta ja omasta matkasta. He kirjoittavat toiveistaan näin:

Opettaja opettaa ensin tunnilla asian, johon syvennyttään sitten vielä itsenäisesti kotona. (Riikka)

En ole vielä tähän mennessä kangistunut mihinkään tiettyyn työtapaan, joten kaikki mahdollisuudet oppia uutta ovat vielä minulla tallella. (Katri)

Kaikki uudet oppimismenetelmät, testit ja kokeilut ovat mukavaa pirstettä. (Leena)

Jonna analysoi omaa osuutta ja opettajan osuutta varsin selkeästi. Hän ottaa jo kantaa opiskelijaan oppijana ja opettajaan ohjaajana. Hän tiedostaa oman vastuunsa, mutta tietää, missä vaiheessa opettaja on tärkeä.

Minulle ei riitä että näen kuvia taikka kuuntelen opettajaa. Jotta asia jäisi päähän, pitää minun itse kokea se, esimerkiksi kirjoittamalla muistiin havainnot näkemistäni kuvista taikka tekemällä muistiinpanoja kuulemastani. Myös oma kokeileminen, yrittäminen, onnistuminen taikka epäonnistuminen jäävät mieleen. Vaikka pidänkin itsenäistä työskentelyä sopivana tapana minulle, pidän ryhmätöistä, mutta usein on vaikeaa oppia asia kokonaisuutena, kun jokainen ryhmäläinen työstää omaa osuuttaan. Myös opettaja saattaa vaikuttaa oppimisintoon ja oppimiseen itsessään, vaikka päävastuu opiskelusta on minulla itselläni.

Tutkimuspäiväkirjastani selviää, että tässä vaiheessa lukiomatkaa tutorryhmäni opiskelijat eivät ole valinneet opiskeltavaksi kokonaan itsenäisesti kursseja. Heillä ei ole kokemuksia lukion itsenäisestä opiskelusta, joten kommentit itsenäisestä opiskelusta tarkoittavat samaa kuin itsekseen opiskelua, yksin kotitehtävien tekemistä. Tä-

mä pysäkki on lukiomatkan alussa ja on selkeästi havaittavissa opiskelijoiden kirjoituksissa, että he kirjoittavat oppimisestaan yleensä, tähän mennessä, esim. yläasteen aikaan. Lukiossa he ovat opiskelleet vasta enintään kuuden eri opettajan kurssilla.

Kuusi viikkoa on kulunut vasta lukiomatkaa ja suurin joukko opiskelijoistani on jo hyvää ravia matkalla, heillä on käsityksiä omasta osuudestaan oppimisessa. Heillä on toivomuksia oppimisensa suhteen samoin kuin opettajan merkitykseen ohjaajana. He ovat myös valmiita ottamaan itsenäisemminkin jo vastuuta omasta oppimisestaan. Kaikki ovat myös alkukaaoksesta selviytyneet ja jatkavat matkaansa. Tutkimuspäiväkirjani mukaan olen itse yllättynyt opiskelijoiden omatoimisuudesta.

7.2.3 Yksilölliset matkat

Pysäkeillä 3 ja 4 kohtaan opiskelijat yksilöinä, jokaisen kanssa käydään keskustelu, jossa tutorina kuuntelen, kun opiskelija arvioi kulkemaansa matkaa, saavutuksia ja toisaalta tekee jatkosuunnitelmia matkalle. Tutorina olen ensisijaisesti kuuntelija, annan opiskelijoiden ajatella ääneen, kertoa ja kysellä. Opiskelijoiden kanssa käydyt keskustelut poikkeavat hyvin paljon toisistaan, pituudeltaan ja sisällöltään. Pysäkkien lisäksi tutorkansioistani löytyy keskustelumuistioita niiltä pikkupysäkeiltä, joita on tarvittu matkan aikana lisäviitoituksena.

Keskustelutuokioista olen kirjannut kommentteja keskustelumuistioihin, joista yhteenvetona seuraavat kommentit:

Suurin osa opiskelijoista on jo täyttänyt HOPS-kortin ja ainevalintakortin valmiiksi ennen keskustelutuokiota, minulla tutorina ei ole heiltä paljon kysyttävää. Jotkut opiskelijat haluavat täsmennettyä tietoa ylioppilaskirjoitusten hajauttamisesta ja kokeiden tasosta ja pakollisina kirjoitettavista aineista. Opiskelijat ovat oma-aloitteisia tiedonhankkijoita ja kyselijöitä. Vain pari kolme opiskelijaa tarvitsee intensiivisempää ohjausta, jolloin korttia täydennetään yhdessä ja lasketaan kurssimääriä. Nämä opiskelijat eivät ole paljon korttia ennakkoon täyttäneet. Heillä tulevaisuuden suunnitelmat lukion jälkeen samoin kuin ylioppilaskirjoitustenkin suhteen ovat vielä ky-

symysmerkillä. HOPS-korttien kanssa kun on istuttu sekä syksyllä että keväällä, vuorovaikutus on ollut antoisaa. Opiskelijat ovat kokeneet keskustelumuistioista päätellen istunnot matkantekoa vahvistavina ja kannustavina. He ovat keskusteluissa kysyneet neuvoa opintojen ajoittamisessa sekä kurssien ja tutkintojen määrissä. He ovat hakeneet vastauksia ja tukea matkalla ilmenneisiin ongelmiin. Heillä on ollut myös halua tehdä suunnitelmia, suurin osa ryhmäni opiskelijoista on kertonut myös jatko-opintosuunnitelmistaan. Vain pari on laittanut kysymysmerkin tai todennut: ei tietoa. Musiikin osuus matkalla on alkanut myös selkiintyä (P4). Toiset aikovat jatkaa musiikin opintoja ammattiin asti, kun taas toiset aikovat pitää musiikin harrastuksena. Lukiota ennen, pysäkillä 1 kaikki ovat yhtenäisemmin korostaneet musiikin merkitystä oppimispolulla.

Keskustelumuistioiden ja tutkimuspäiväkirjan perusteella voi todeta, että HOPS-korttien kanssa käydyt keskustelut ovat lähentäneet tutoria ja yksittäistä opiskelijaa, keskustelut ovat vieneet aikaa, mutta läheisempi tutustuminen auttaa varmaan matkan sujumista jatkossa ja yhteistyötä. Keskustelut ovat vieneet jokaisen kohdalla enemmän aikaa kuin olen suunnitellut. Opiskelijat ovat halunneet kertoa kuulumisiinsa, kortti on ollut vain väline istua ja tutustua laaja-alaisemmin. Muutenkin olen havainnut, että vuorovaikutus koulun arjessa on lisääntynyt nimenomaan tutorryhmäni opiskelijoiden kanssa. Meillä on asiaa toisillemme pysäkkien ulkopuolella, ikäänkuin epävirallisemminkin. Opiskelijat pistäytyvät kansliassa kertomassa kuulumisia, iloja ja suruja. Jaksotodistuksien jako on aina yksi merkittävä lisäpysäkki, jolloin on voinut kannustaa matkaajia ja antaa palautetta. Opiskelijat haluavat mielellään saada palautetta myös tutorilta, kannustusta, rohkaisua ja tukea matkallaan. Tutorin ja opiskelijoiden välit yksilötasolla alkavat olla läheiset matkan edetessä. Vaikka tutorryhmäistunnot ovat vähentyneet, yhteyttä on pidetty kahden kesken tai pienemmissä ryhmissä.

Tutkimuspäiväkirjan mukaan keskustelujen aloitteentekijässä on tapahtunut muutos matkan edetessä: lähes kaikki opiskelijat hakeutuvat asioineen tutorin luo, kun tarvetta on. Vain muutama opiskelija, joiden matkan teko on vielä horjuvaa ja selkiyttämättömämpää, tutorin on pysäytettävä tarkentamaan suuntaa. Itseohjautuvuus, itse-

näisyys ja vastuunotto on kasvanut jo ensimmäisen lukiovuoden aikaan turvallisen matkaajan tasolle. Opiskelijat ovat itsenäistyneet kulkemaan omaa yksilöllistä matkaansa.

Opiskelijoiden itseohjautuvuus ja vastuunotto opiskelusta ei selkeästi paljastu kopsäkeillä saadun aineiston perusteella. Opiskelijat ovat kahta lukuun ottamatta omaaloitteisesti ja määräaikaan mennessä hoitaneet ohjauskeskustelun tutorin kanssa. Kaikki ovat olleet kiinnostuneita keskustelemaan omasta oppimispolustaan. Keskustelujen sisällöt yksilöllistyvät, yksi haluaa tietää opiskeluista yleisemmin toinen taas kysyy hyvin konkreettisia neuvoja arjen ongelmista selviämiseen.

Positiivisena kommenttina olen kirjannut, että opiskelijat kykenevät ja haluavat tehdä suunnitelmia jo ensimmäisenä vuonna koko lukioajalle, vaikka lukio-opinnot ovat ihan alussa (pysäkki 3). Heillä on suunnitelmia jo lukion jälkeisillekin opinnoille ja keskustelutuokioissa on pohdittu jo jatko-opintoreittejäkin. Yksilökeskustelut ovat mahdollistaneet hyvin erilaisten asioiden käsittelyn aina opiskelijan kiinnostuskohteista lähtien..

Kun vertaa opiskelijoiden HOPS-korttien sisältöjä, voi myönteisenä todeta, että suurin joukko opiskelijoista (14) on tehnyt selkeät suunnitelmat koko lukiomatkalleen. Heillä on suunnitelmissa suorittaa runsaasti kursseja, yleensäkin selkeät suunnitelmat. Tavoitteena heillä on tehdä musiikkitutkintoja lukioaikana ja kirjattuina on myös joitakin jatko-koulutussuunnitelmia. Vain muutama ryhmäni opiskelijoista on epävarmempi suunnitelmissaan. HOPS-kortissa on joitakin kysymysmerkkejä, keskustelumuistioiden perusteella epävarmimmat ovat halunneet pohtia asioita myöhemmin uudelleen. HOPS-korteista paljastuu myös, että heillä on myös vähemmän kursseja kuin muilla ja syksyllä suunniteltu kurssimäärä (pysäkki 3) ei myöskään ole toteutunut.

Opiskelijat, joilla on suunnitelmia ja tavoitteita, ovat saaneet tehtyä vähintään suunnitellut kurssit, kun taas opiskelijat, joilta oppimispolun loppupää on avoin ja selkeytymätön, eivät ole edenneet matkallaan suunnitelmienkaan mukaan. Huomattavaa

on, että kaikki opiskelijat aikovat toisena lukiovuonna opiskella joko yhtä paljon tai vähemmän kursseja kuin ensimmäisenä lukiovuonna, mutta ne opiskelijat, joilla suunnitelmat ovat selkiytymättömämmät, aikovat opiskella seuraavana vuonna vielä vähemmän kursseja kuin muut (6-7 kurssia vähemmän kuin 1. vuonna).

Opiskelijat, joilla on epäselvemmat suunnitelmat ovat tarvinneet usein ohjausta pyssäkkien 3 ja 4 välillä, keskustelujen määrä ilmenee keskustelumuihistoista, joita on kertynyt tutorkansioon ko. opiskelijoiden kohdalle. Muistioiden päiväyksiä ja sisältöjä tarkastellessa voi havaita, että niiden määrä lisääntyy kevättä kohti ja opiskelija itse on usein ollut ohjauskeskustelussa aloitteentekijä. Opiskelijat ovat siis havainneet ohjaustarpeensa, "sumussa kulkemisen". Opiskelijat ovat alkaneet ottaa vastuuta omasta oppimispolustaan, mutta ovat kokeneet tarvitsevansa matkalla tukea. Tukea on haettu mm. seuraavissa asioissa: työt kasaantuvat, opiskelija ei osaa jakaa opiskeluaikansa, kursseja jää kesken tai kokonaan suorittamatta. Kasautuvissa ongelmissa kyse on yleensä työmäärän mitoituksesta ja opintojen rytmityksestä sekä aikataulun tekemisestä hoidettaville asioille.

Tutorina pysäyttelen opiskelijoita syksyn aikaan tutorryhmänä ja yksitellen aina silloin tällöin, näillä pikkupysäkeillä tavoitteena on löytää omaa yksilöllisyyttä matkaan ja vahvistaa sitä. Toisaalta olen yksilökeskustelujen avulla halunnut tutustua ryhmäni opiskelijoihin henkilökohtaisemmin. Toiset opiskelijat ovat aktiivisempia tulemaan keskusteluihin kuin toiset, joskus minun tutorina on pysäytettävä opiskelija. Seuraavia kommentteja olen havainnut:

Työt kasaantuvat, en jaksa tällaista työsumaa. Voisinko jättää jotain pois tai siirtää myöhempään? (Noora)

Joku taas on halunnut itsenäisesti ilmoittaa olevansa vahvempi ja kestävämpi ja edetä omaa matkaansa itsenäisemmin.

Olen ajatellut olla viikon kotona töissä apuna, voinko suorittaa opinnot opettajien kanssa sopimalla. En usko siitä tulevan ongelmia. Oikeas-

taan työmotivaationi vain lisääntyy, kun saan itse suunnitella opiskeluni. Voin samalla auttaa vanhempiani. (Heikki)

7.2.4 Kukin kulkee omaa tietään

Pysäkillä 5 saan opiskelijoilta laaja-alaiset kertomukset siitä, millaisia oppijoita he nyt ovat. He kertovat kirjoituksissaan muuttumisestaan matkan aikana, he arvioivat myös selkeämmin kuin syksyllä omaa osuuttaan ja opettajan osuutta oppimisprosessissa. Opiskelijoiden kertomukset ovat hyvin yksilöllisiä, värikkäitä ja monipuolisia. Mutta kun tarkastelee niitä suhteessa tutkittaviin ilmiöihin, voi nähdä paljon yhtäläisiäkin piirteitä heidän kokemuksissaan. Tyypillisintä kertomuksissa on, että useimmat kertovat edistyneensä huomattavasti vastuunottajina. He hämmästelevät, miten paljon he ovat itsenäistyneet ja kuinka hyvin he matkasta ovat selvinneet. Vain hyvin pieni määrä, pari kolme, toistaa samoja asioita kuin syksyllä, heidän matkantekossään ei ole tapahtunut paljon muutosta.

Opiskelijoiden kehittymistä vastuunottajina voi havaita mm. seuraavissa kommentteissa:

Kuuntelemalla oppiminen on vähentynyt. Tunnit eivät enää ole niin tärkeitä oppimiseni kannalta. Enää en ole niin hirveästi kuunnellut. Vahvuuteni on lisääntynyt esim. kielten puhumisessa. Kielioppiasioiden kanssa olen yrittänyt selviytyä yksin tehden tehtäviä. (Henna)

Syksyllä en ollut niin innostunut opiskelemaan itsenäisesti, mutta asenteeni on muuttunut. Olen kokeillut vuoden aikana hyvin monia erilaisia työtapoja ja huomannut, miten monella tapaa voin oppia. Opiskelussa ehkä ajankäytön suunnittelussa minulla olisi parantamisen varaa. Aina jakson alussa ajatteli, että nyt teen kaikki työt ajoissa. Kummasti vain huomaa jakson lopulla, että vielä on runsaasti töitä tekemättä. (Katri)

Olen huomannut, että oppiminen ei ole pelkästään kirjasta lukemista. Lukiossa on oppinut laittamaan harrastukset, koulun ja ystävät omaan järjestykseen, jolloin opiskelulle jää oma aikansa. En enää takerru pikkuasioihin, joista en hyödy enkä opi mitään. Teen nykyisin isompia kokonaisuuksia. (Lotta)

On se vaan niin, että yksinopiskelussa on kehittynyt. Opiskelutavalla ei ole enää niin paljon väliä. (Otto)

Joidenkin opiskelijoiden kohdalla on muuttumista oppijana tapahtunut vähemmän:

Opin edelleen parhaiten lukemalla ja tekemällä. En ole paljon syksystä muuttunut. (Venla)

Ajatukset oppimisestani ovat edelleen samanlaisia. (Jonna)

Olen edelleen samaa mieltä, että tekemällä itse opin. (Leena)

Joku kertoo tarvitsevansa edelleenkin ohjausta:

Olen edelleen sitä mieltä, että tunnilla opettaja johtaa ja oppilaat kuuntelevat. Opin kuuntelemalla, vaihtelu kyllä virkistää. Sanojen oppimisessa auttaa, kun toinen kyselee. Opettajaa pidän aina ohjaajana. En kykene palauttamaan töitä sovittuun aikaan mennessä. (Noora)

Opin melkein samalla kaavalla. Tarvitsen yhä sellaista, että opettaja puhuu ja näyttää yhtäaikaisesti. (Pinja)

Minulle ei ole selvinnyt, miten opin parhaiten. Ehkä opin tekemällä läksyt ja kuuntelemalla tunnilla. (Riikka)

Mielestäni oppimistapani ei ole muuttunut paljoakaan. Pidän kuulemani perusteella opittua parhaimpana tapana, mutta siihenkin täytyy keskittyä kunnolla, että sitten oppii. Opettajan selostus asiasta on aina tärkeää, vaikka sitä ei aina jaksa kuunnella. (Janne)

Opiskelijat ovat kehittyneet itsearvioinnissa. Opettajaa mainitaan esseissä todella vähän. Omia tapoja oppia on kehitelty ja käytetty monipuolisesti matkalla. Opiskelijat osaavat myös ehdottaa oppimistapoja, heidän kokemustensa mukaan oppiminen voi olla myös hauskaa. Itsenäiset opiskelut on koettu positiivisina yllätyksinä, ne ovat ehkä myös lisänneet itsetuntemusta ja itseluottamusta. Tietoisuus siitä, mikä soveltuu itsenäisesti opiskeltavaksi kullekin yksilölle, on parantunut. Ohjausta on tarvittu lähinnä töiden aikatauluttamiseen. Opiskelijakaveri on mainittu myös hyväksi ohjaajaksi.

Tutkimuspäiväkirjani mukaan hämmästelen tutorina ja matkojen seuraajana, miten monipuolisesti opiskelijat osaavat analysoida oppimistaan ja omaa kehittymistään matkalla. Oppimisesta puhutaan omana prosessina, opettajan osuus on vähäinen. Opiskelijan omat oppimistavat ovat monipuoliset, opiskelijat osaavat hyödyntää opiskelijatovereita ohjaajina. He tietävät, milloin kannattaa tehdä yhteistyötä ja milloin taas opiskella itsenäisesti:

Jos haluan oppia jonkin asian todella hyvin, teen itsenäisesti, yksin tai sitten valitsen tarkkaan opiskelijatoverin, jonka kanssa haluan opiskella. Mutta jos asia ei ole minulle niin tärkeä, voin tehdä kurssin myös yhteistyössä ja hyötyä näin ajassa ja töiden jakamisessa. (Veera)

Opiskelijoiden kirjoituksista kuvastuu innostus, kun on saanut valita työmuotoja ja ehdottaa oppimistapoja. He nauttivat omasta aktiivisesta roolistaan oppijana. He ovat eri työmenetelmiä käyttämällä oppineet tuntemaan itseään ja omia vahvuuksiaan paremmin.

Tutkimuspäiväkirjaani olen matkoja kommentoinut mm. seuraavasti:

”Opiskelija on päättänyt muuttaa opinto-ohjelmaansa siten, että hän suorittaa jaksoittain aina yhden kurssin itsenäisesti, jotta hän saa päivällä itselleen vapaa-aikaa levähtää. Hänellä on joka jakso niin paljon suoritettavia kursseja ja lisäksi iltapäivät musiikkiopintoja. Hän tuntee itsensä ja rytmittää näin päivänsä itselleen sopivalla tavalla. En olisi osannut neuvoa tällaista ratkaisua, idea oli hänen omansa. Hänelle ei tule poissaolotunteja, koska hän on sopinut asiasta etukäteen, kurssin hän suorittaa itsenäisesti. Itsenäisesti suoritettavan kurssin hän valitsee siten, että hän selviää siitä yksin.” (Tutkimuspäiväkirja, lokakuu 1996)

”Opettaja ei voi päättää, minkä kurssin opiskelija suorittaa itsenäisesti, koska opiskelijoiden perustelut ovat niin yksilölliset. Perustelujen kirjavuus käy selville itsenäisen opiskelun sopimuskäytännöistä. Ennakkoon opettajat ovat määrittäneet opetussuunnitelmassa kurssien suorittamisjärjestyksestä ja kursseista, joita opiskelijan ei suositella suoritettavaksi itsenäisesti, mutta opiskelijat kulkevat omaa matkaansa. Heillä on hyviä perusteluita, hyviä kyseenalaistavia kysymyksiä. Meidän on opettajina ja oppimisympäristönä kyettävä joustamaan, mikäli toimintamme palvelee opiskelijan oppimista toiminta-ajatuksemme suuntaisesti.” (Tutkimuspäiväkirja, marraskuu 1996)

”Lähes joka päivä tulee uusia kysymyksiä myös opettajilta, luokattomuus on vielä uusi asia koulussamme. Jatkuvasti joudumme opettajien kanssa pohtimaan, käykö tämä, onko tämä oikein. Opettajat tuntuvat välillä ihan väsyvän tähän ainaiseen muutokseen. Välillä alkaa omakin usko horjua, jaksako tätä. Mihin tämä pyörä meitä oikein vie? Kun tähän kehittämistyöhön on lähdetty, ei tällä tiellä näytä loppua olevan.” (Tutkimuspäiväkirja, marraskuu 1996)

7.3 Katsauksia kuljettuun matkaan

Lukion ensimmäisen vuoden päättyessä tutkimukseen osallistuvan ryhmän opiskelijoille on tehty teemahaastattelu, jossa opiskelijat ovat arvioineet kuljettua matkaa, ohjauksen merkitystä ja osuvuutta, omaa kasvuaan oppijoina ja matkaajina. Haastattelussa opiskelijat ovat arvioineet myös ohjauksen tarvetta jatkossa. Teemahaastattelu on ollut ohjauksjärjestelmän ylimääräinen pysäkki tätä toimintatutkimusta varten, jotta kertyneen aineiston avulla olen voinut analysoida ja tulkita ohjauksjärjestelmämme toimivuutta opiskelijan arvioimana. Kvalitatiivisen tutkimushaastattelun tavoitteena on saada esiin haastateltavan kokemuksen keskeinen sisältö. Haastattelussa paneudutaan opiskelijoiden konkreettisesti kokemiin maailmoihin. Opiskelijoiden on annettu vapaasti kertoa oman matkan eri vaiheita.

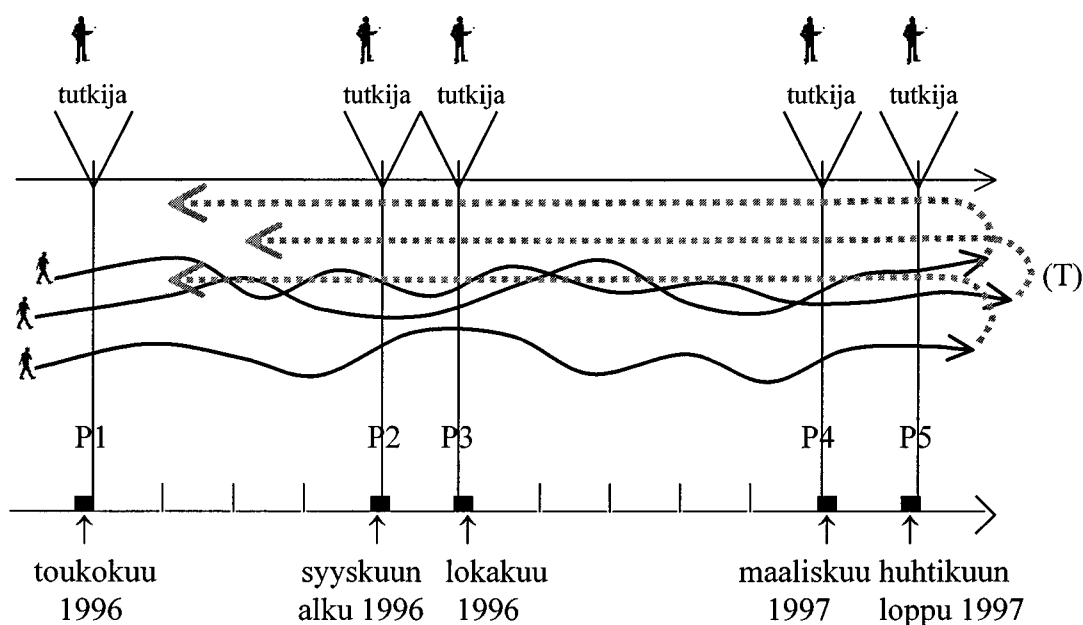
Tällä tutkimukseni vaiheella haluan osoittaa, miten opiskelija itse arvioi matkansa kulkua, omaa suhdettaan tutkittaviin ilmiöihin sekä suhdettaan tutkijan olettamiin ohjauspysäkkeihin ja ohjaustarpeisiin. Kertomukset pohjautuvat ajatukseen hollistisesta ihmiskäsityksestä ja opiskelijan kokonaisvaltaisesta kokemuksesta.

Teemahaastattelu on toiminut myös toimintatutkimuksellisenä vaiheena opiskelijan, matkaajan näkökulmasta, matka on opiskelijalle kokemuksellista oppimista, arvioinnin kautta hänen on selkeämpi ja tavoitteellisempi aloittaa seuraava lukuvuosi. Kuljetun ensimmäisen vuoden aikana opiskelija on ollut mukana luokattoman lukion toiminnassa, ollut mukana ohjauksessa, nyt hän oman kokemuksensa pohjalta osaa arvioida, miten ja missä asioissa hän jatkossa tarvitsee tukea ja miten vastuuntuntoinen ja itsenäinen matkaaja hän tulevaisuudessa on.

Matkalta on kertynyt 17 erilaista retrospektiivistä kertomusta (vrt. kuvio 7), joiden kuvaus kulkee vapaasti teemahaastattelun (T) aihepiirejä sivuten. Haastatteluaineisto on koottu opiskelijoiden yhteneväisiksi kertomuksiksi kuljetulta matkalta. Otan tähän esimerkkinä viisi erilaista kertomusta, joissa ilmenee erilaisia matkaajia kokemuksineen. Lisäksi kokoan yksittäisiä opiskelijoiden kokemuksia, joissa he ottavat kantaa

tutkittaviin ilmiöihin nähden ja viittaavat siihen, miten he ovat matkan aikana kasvanut vastuunottajina ja itsenäisinä oppijoina.

Olen käsitellyt teemahaastattelujen tutkimusaineiston kokonaan, muodostanut niistä yhtenäiset kertomukset ja sen jälkeen olen tulkinut kertomuksia suhteessa tutkittaviin ilmiöihin. Pyrin tämän käännöstyön kautta tavoittamaan kunkin merkityksen sisältävän yksikön ilmentämän kokemuksen keskeisen sisällön. Tässä vaiheessa pyritään siirtymään fenomenaliselta - välittömästi eletystä - fenomenologiselle tasolle - kohti merkityssuhdeverkostoja. Pyrkieessäni merkityssuhdeverkostojen kuvaamiseen käytän tietoisia reflektion ja mielikuvatasolla tapahtuvan muuntelun prosesseja. Mielikuvatasolla tapahtuvalla muuntelulla tarkoitetaan mielessäni tapahtuvaa prosessia, jossa erilaisia merkitysyhdistelmiä muunnellen etsin kunkin merkityksen sisältävän yksikön välttämättä edellyttävät merkitykset (vrt. Perttula 1995, 74-75.)



KUVIO 7 Opiskelijan matkat ja niiden muistelmat

Tutkimukseeni olen valinnut viisi erilaista matkakuvausta, Sakarin, Katrin, Ailan, Heikin ja Nooran matkat. Tutkijan matkakuvaus on koottu tutkimuspäiväkirjani pohjalta yhteneväiseksi kertomukseksi.

7.3.1 Sakarin matka

En ole tehnyt paljon muutoksia opinto-ohjelmaani ensimmäisenä vuonna, muutamia kursseja olen jättänyt pois, bändejä on tullut enemmän kuin alunperin osasin odottaa. Alussa pallo oli ihan hukassa. Ajan kanssa olen kehittynyt, olen oppinut ratkaisemaan, mitä minun kannattaa ottaa. Ensi vuonna on aika helppo aloittaa opinnot, yritän tehdä taiseimmat jaksot kuin nyt. Viimeisessä jaksossa oli nyt eniten ja meni vähän penkin alle joitakin kursseja. Kaikki olen nyt saanut kuitenkin tehtyä.

Ensimmäisenä lukiovuonna olen oppinut paljon. Itsenäiset opiskelut ovat opettaneet, että tietoa löytyy muualtakin kuin oppikirjoista. Minulla on nyt hyvät lähtökohdat ensimmäisen vuoden jälkeen. Yllätyin, että lukiossa olikin niin vähän kokeita, oletin, että lukio-opiskelu on yhtä kokeisiin lukemista. Mulle tämä on sopinut hyvin, sillä kokeet menevät usein huonosti. Kokeita voisi kuitenkin olla joka aineessa, mutta vähän eri tavalla eri kursseissa. Minulle on parempi, että arvioidaan muun kuin kokeiden perusteella, mulla menee kokeet aina vähän... Ylioppilaskoetta varten voisi olla ehkä enemmänkin kokeita, esim. joku kurssi itsenäisempi ja taas toisessa koe, että tulisi sanastoa, englannissa oli hyvä niin. Jonkun verran kokeita kannattaa olla kumminkin.

Parempana koen tämän systeemin, että täällä voi itse valita oman opinto-ohjelmansa. Totta on, että silloin saattaa kyllä tehdä rankkoja valintoja. Oletan, että jos toinen sanoo valmiin ohjelman, esim. opettaja, voi käydä niin, että ne valinnat eivät sovikaan minulle. Parempi on, että saa itse valita. Pitää vain tehdä raaka ratkaisu.

Itsenäisesti luen sellaisia kursseja, jotka ovat mielenkiintoisia ja helpoja. Psykologiaa en lukisi itsenäisesti, koska siinä on paljon esimerkkejä. Ruotsia en halua lukea itsenäisesti sen vuoksi, koska se on minulle

vaikea aine. Ensimmäisenä lukiovuonna olen mielestäni kehittynyt tosi paljon, erityisesti tiedonhankinnassa ja omatoimisuudessa.

Arviointi itsenäisissä kursseissa on vaikeaa opettajan kannalta, sillä essee ja koe eivät anna täysipainoista kuvaa oppimisesta ja osaamisesta. Tarvitaan pohdintaa opiskelijan omasta arvioinnista juuri itsenäisen opiskelun yhteydessä. Opiskelija itse osaa arvioida oppimisensa parhaiten, jos hän on opiskellut itsenäisesti.

Olen suorittanut itsenäisesti historian yhden kurssin, positiivista oli se, että jäi omaa aikaa niiden tuntien kohdalle omatoimiseen työhön. Negatiivista sen kurssin itsenäisessä suorittamisessa oli, ettei tullut luettua niin hyvin ja lukeminen jäi viime tippaan. Mutta siitä kokemuksesta olen nyt oppinut ja olen paljon tietoisempi, miten seuraavan kerran opiskelen itsenäisesti suoritettavan kurssin: aloitan lukemisen heti jakson alussa. Keväällä teinkin nyt niin, että varasin viikonlopun jaksolta, jolloin paneuduin itsenäisesti suorittamaani kurssiin, lukemiseen ja töiden tekemiseen.

Lukion alussa opiskelussani oli ensin sellainen hälläväliä asenne. Töiden aloittaminen on ollut minulle vaikeaa, pitää päästä vauhtiin. Tunnin nyt omat vaikeuteni ja osaan tulla niiden kanssa toimeen. Ensi vuosi tuntuu helpolta, minulla ei ole mitään ohjaustarpeita, osaan järjestää oman opiskeluni.

Sakari kertoo monista oppimiskokemuksistaan, hän on oppinut mm. ajankäyttönsä tehostamista, kokemus on ollut hyvä opettaja. Hänen itsetuntemuksensa on myös kehittynyt, hän tietää, minkä kurssin hän oppii hyvin itsenäisesti ja mitä kursseja hän ei mielellään opiskele itsenäisesti. Sakari osaa myös hyvin kriittisesti arvioida opiskelijan oppimisen arviointia: hän korostaa opiskelijan itsearviointin merkitystä erityisesti silloin, kun opiskelija itsenäisesti suorittaa kurssin. Hän jopa ihmettelee haastattelussa, miten opettaja voi arvioida koko kurssin oppimista, jos opiskelija on

itsenäisesti sen suorittanut. Opiskelijan itsearvioinnille pitääkin ko. tapauksessa antaa merkitystä. Jo vuoden matkalla Sakari on havainnut kehittyneensä oppijana.

7.3.2 Katrin matka

Aika hyvin kaikki on toteutunut, jotain olen jättänyt pois, jotain olen ottanut lisää. Muutokset ovat johtuneet päällekkäisyydestä, sain käytännössä paremmin toimivan ohjelman. Sitten kun tietää aineista enemmän, osaa valita, mitä haluaa. Nyt tietää jo paljon paremmin, mitä haluaa opiskella ja miten. Itsenäisiä töitä tehdessä saa rauhassa paneutua ja ottaa selville asioita, oppii itselle. Itsenäiset opiskelut vain tuppaa jäämään jalkoihin, muita tulee aina tehtyä ensin. Kun itse tekee, oppii paremmin. Olen kehittynyt päätöksien tekijänä, ratkaisijana, uskallan valikoida ja arvioida asioiden tärkeysjärjestystä itseni kannalta. Ajankäyttösuunnittelussa on kehittämisen varaa. Itsenäisissä töissä olin aluksi epävarma, mutta nyt se on jo mukavaa. Positiivista itsenäisissä töissä on, että saa omissa rauhassa itse ottaa selvää, hakea tietoja, käyttää kirjastoa. Vaikeaa on ajankäyttö, tarvitsisi parempaa suunnittelua. Itsenäisen kurssin olen tehnyt yksin. Tein historian kurssin, se oli päällekkäin toisen kanssa. Valitsin sen itsenäisesti tehtäväksi, koska siinä on helppo löytää tietoja, lukea itse. En lukisi itsenäisesti matemaatiikkaa enkä fysiikkaa. Kokemukseni itsenäisestä opiskelusta voin sanoa, että itsenäisen kurssin suorittaminen jää toisten jalkoihin. Oppii, kun joutuu ottamaan selville. Kun kirjoittaa, niin oppii. Nykyisin osaan helpommin tehdä päätöksiä, motivaation perusteella päätän, mitä voin jättää ohjelmastani pois.

Tutorryhmäistunnot ovat monipuolista minua, olen saanut uusia ideoita työmuodoista, on hyvä, että tutorryhmissä enemmänkin kerrottaisiin ja vaihdettaisiin kokemuksia. Yhteiset kokoontumiset ovat mukavia, myös yksilökeskustelut. Jatko-opiskelumahdollisuuksista haluan saada jatkossa tietoa, jotta osaan suunnitella täällä opintoni oikein.

Katri on myös kehittynyt vuoden aikaan, hän on rohkaistunut opiskelijana, hän on kokenut positiivisena itsenäisten kurssien suorittamisen. Hän on myös oppinut, millaisia ongelmia syntyy, kun itse ajoittaa opintonsa. Katri olisi toivonut jopa enemmän yhteisiä keskusteluja ja olisi halunnut oppia toisilta. Opettajan merkityksestä oppimisessa hän ei mainitse paljonkaan.

7.3.3 Heikin matka

Suuria sisällöllisiä muutoksia ei ole opiskeluihini tullut vuoden aikaan, olen pyrkinyt täyttämään ne ehdot, jotka olen asettanut syksyllä. Omien tavoitteiden saavuttaminenkin näyttää ihan hyvältä. Alussa oli kieltämättä vähän sekavaa, omalta yläasteen opolta en saanut paljon apua lukioon valmistautumisessa. Kaikki oli uutta, paljon uuden oppimista, ja piti samalla suunnitella jo yo-kirjoituksia. Minua helpotti ainevalinnoissa toki, koska jo yläasteelta tiesin, mihin pyrin ja mikä minusta tulee. Vuoden aikaan en ole jättänyt pois kursseja opinto-ohjelmastani. Mutta kurssien paikkoja olen vaihtanut käytännön syistä, lisännyt olen myös jotain. Olen suunnitellut ja toteuttanut peräti 40 kurssia. Alussa tuntui vaikealta, mutta ei ylitsepääsemättömältä. Luotin, että selviän, informaatio oli hyvää, sain tarpeellisesti ohjausta rehtorilta, opolta ja entisiltä oppilailta. Olen tottunut ottamaan selvää asioista, kysymään joltakin, jos minulla on kysyttävää.

En ole kauheasti muuttunut; olen avartunut, pystyn tekemään ryhmässä ja yksinkin. Halusin kehittää itseäni täällä juuri ryhmätöissä. Olen monipuolistunut. Täällä joutuu huolehtimaan itsestään ja tulemaan toimeen toisten kanssa, näin avartuu.

Tiedän hyvin, mitä minun pitää kehittää itsessäni ja mihin kiinnittää huomiota. Arvosanani osaan suunnilleen arvioida, pystyn arvioimaan, riippuu, paljonko olen panostanut. Tällainen sisäoppilaitostyyppinen koulu opettaa itsenäistymään. Auttaa myös, kun koulussa sallitaan itse-

näinen työskentely, siinä oppii tekemään ja järjestämään asiat. Olen suorittanut muutamia kursseja itsenäisesti, esim. historian. Halusin kokeilla tätä työtapaa. Minulle itsenäinen työskentely sopii reaaliaineessa. Positiivinen ja haasteellinen kokemus se oli, sillä suoritettava kurssi sattui olemaan aika vaikea kurssi, opin löytämään keskeiset asiat. En olisi tarvinnut ohjausta, aikataulu piti ja kaikki työt tulivat tehtyä. Poissaolot eivät ole vaikuttaneet negatiivisesti, oikeastaan päinvastoin: rytmittäneet ja ryhdittäneet opintojani, olen jaksanut paremmin. Itsenäiseksi oppimisesta on hyötyä tulevaisuudessa esimerkiksi opiskeluihin yliopistossa tai konservatoriossa. Siellä tulevaisuudessa vaaditaan itsenäistä asioiden hoitamista. Itsenäisyyden koen niin, että haen tietoa ja saan päättää itse koko ajan.

Jatkossa ehkä yo-kirjoituksiin liittyvissä asioissa tarvitsen ohjausta. Valmistautuminen alkaa heti toisen lukuvuoden syksystä lähtien. Minun on pohdittava ainevalintoja, jotta tietäisin, miten opintoni järjestän, lähinnä ylioppilaskirjoitusten hajauttamista on pohdittava ja ratkaistava järjestys sekä aikataulu. Uskon, että jokainen lukiolainen osaa hakea apua ja neuvoa. Mulla on aina ollut tapana niin, että tulen kysymään rehtorilta tai opettajilta, jos minulla on epäselvää. En siis oikein osaa sanoa, missä ajankohdassa täällä se olisi selkiytynyt, miten tiedon ja apua saa. Minulle asiat ovat tuntuneet selkeiltä ja ohjaus on ollut riittävää. Ammatinvalintaan en tarvitse ohjausapua, soitto on päätehtäväni. Täällä on kyllä tullut esiin myös muita mahdollisuuksia, varasuunnitelmia tulevaisuutta varten.

Heikki vaikuttaa haastattelun perusteella hyvin itsenäiseltä matkaajalta. Hänellä on jo lukion alkuvaiheesta lähtien ollut tavoitteet selvillä, hän on tiennyt, miten asiat selviävät, jos hänellä on kysyttävää. Hänen kommenttinsa vaikuttavat itsevarmoilta, olen tutorina kokenut olevani jotenkin ulkopuolinen. Heikki on omatoimisesti aina selvittänyt kaikki asiat, tullut valmiiden kysymysten kanssa ja halunnut saada niihin selvityksen.

7.3.4 Ailan matka

Kaikki kurssit on tullut tehtyä suunnitelmien mukaan, vielä musiikkiteatteri on tullut lisää. Alussa oli mukavaa suunnitella itse, koin tosi mukavana omaehtoisen suunnittelun. Ensi syksynä on jo paljon selkeämpää, mutta tiedän, että on paljon töitä.

Opinto-ohjelmaani ei ole tullut niin hirveästi muutoksia, ehkä olen nyt valikoivampi, tiedän, mikä kiinnostaa ja mihin haluan panostaa, kaikkea ei ole pakko lukea, helpottavaa verrattuna yläasteaikaan. Järkeistämistä on tullut opiskeluihini.

Vastuuseen kasvaa opiskelemalla kiinnostavia ja itselle hyödyllisiä aineita ja asioita. Ajankäyttösuunnitelma auttaa, minulla on viikottainen suunnitelma, en tee sitä kirjallisesti, sellainen kahlitsee minua. Olen opiskellut itsenäisesti ruotsia, halusin opiskella tehokkaammin, tehostaa lähinnä ajankäyttöäni. Itse sain valita työmuodot, ohjaustunteja opettaja piti yhdessä muiden itsenäisesti opiskelevien kanssa. En opi tunnilla yhtään paremmin, se oli mulle helpoin aine ja valitsin sen itsenäisesti suoritettavaksi sen vuoksi. Tehtävien valinnassa oppii vastuuta. Kun saa itse päättää, mitkä tehtävät tekee, valitsee oppimisen kannalta järkeviä tehtäviä ja tekee ne mielellään. Monipuolisia töitä tekemällä kasvaa vastuuseen ja itsenäisyyteen, on hyvä, että annetaan päätösvaltaa työmuodoissa. Lukiossa töitä tekee, jos ne kiinnostavat, ei vain yritä päästä helpommalla.

Käytännön asioissa en jatkossa tarvitse ohjausta, opiskelijatutorointia tapahtuu koko ajan, ohjausta tarvitsen ehkä lukion jälkeisiin opintoihin.

Aila on oppinut valitsemaan, opiskelemaan asioita itseään varten. Hän on nauttinut valinnanvapaudesta: hän on voinut valita työtapoja, itselleen tärkeitä tehtäviä sekä monipuolisia kursseja. Mielenkiintoista on, että opiskelija perustelee opiskeltavat

kurssit ja tehtävät keskittyen sellaisiin, joista hän oppii. Opettaja ei herkästi luota opiskelijan valintaan. Aila ei koe tarvitsevansa ohjausta jatkossa, hän osaa hyödyntää toveriapuakin. Keskustelumuistion mukaan Aila on ilmoittautunut seuraavana vuonna opiskelijatutoriksi, koska hän tietää, millaista ohjausta uudet opiskelijat opintojen alussa tarvitsevat.

7.3.5 Nooran matka

Minulla alussa pallo oli ihan hukassa, ensi syksy on varmasti jo selkeämpi. En oikeastaan vielä tiedä, mitä teen lukion jälkeen, paljon on vielä itsessäni epäselvää. En ole oikein tyytyväinen suorituksiini enkä arvosanoihini, musiikkiin ja soittamiseen kyllä.

Mielestäni vastuunottoon ja itsenäistymiseen auttaa, kun ei sanota koko ajan, missä pitäisi olla. Kun ei jatkuvasti kontrolloida ja odotetaan opiskelijalta omaa kontrollia, siten on mahdollista kasvaa vastuullisemmaksi. Itsenäisesti olen tänä vuonna opiskellut uskonnon yhden kurssin, se oli oma valintani. Halusin kokeilla itsenäistä tekemistä. En tiedä, olenko oppinut kurssista mitään, en panostanut siihen paljon. Minulle olisi parempi itsenäisesti opiskeltavan kurssin kohdalla, että puolet olisi tunnilla opiskelua ja puolet itsenäisesti tehtävää. Nyt, kun minun piti kokonaan huolehtia itse, olisi pitänyt huolehtia, opettaja joutui muistuttamaan aikataulusta usein, tarvitsin opettajan kontrollia. Loppuvuodesta minun piti jättää kursseja pois opinto-ohjelmasta, tarvitsin harjoitteluaikaa. Kun minun on ollut mahdollista toteuttaa omaa opinto-ohjelmaa, saatoin tehdä tämän ratkaisun, mutta olen tarvinnut kaikkeen suunnitteluun ohjaajan tukea. En ole omatoimisesti osannut ratkoa asioita, ilman tukea hommat olisivat kyllä jääneet tekemättä.

Jatkossa tarvitsen ylioppilaskirjoituksiin liittyvää ohjausta. Olen kyllä suunnitellut tutorin kanssa ajoituksen hajauttamiselle, mutta tulevaisuuden suunnitelmat ovat vielä ihan avoimia.

Noora ei koe tarvitsevansa jatkossa paljon apua, vaikka hän kokee matkansa olleen tuen varassa monta kertaa. Hän on kuitenkin halunnut ottaa vastuuta, yrittää esim. itsenäisesti suorittaa kurssia. Noora antaa hyvän neuvon, miten itsenäistä opiskelua voisi myöskin toteuttaa: puolet itsenäisesti ja puolet ryhmän kanssa. Hän tietää myöskin, että vastuuseen kasvaa niin, että sen ottamista voi harjoitella, jatkuva kontrolli ei ole rakentavaa.

7.3.6 Tutorin matkassa

Tutorina olen kirjannut tutkimuspäiväkirjaani kokemuksia matkan ajalta, kommentit koskevat tätä tutkimusmatkaa ja sen vaikutuksia työyhteisössä:

”Olen innostunut aloittamaan oman ryhmäni kanssa. Olen asettanut tavoitteet korkealle. Haluan kehittää ohjausjärjestelmää ja osallistua kiinteästi yhteistyöhön opiskelijaryhmäni kanssa. Haluan tutustua ryhmääni. Olen haastatellut kaikki alkuhaastattelussa keväällä, tavannut heidät ensimmäisen kerran lukuisten muiden opiskelijoiden joukossa. Syksyllä ennen varsinaista koulun alkua olen tutustunut vielä uudelleen heidän minä-kortteihinsa siinä yhteydessä, kun olen mapittanut paperit omaan tutorkansioon. Syyslukukauden alussa olen tutustunut opiskelijoihini lähinnä ohjausjärjestelmän pysäkkien mukaan. Ylimääräisiä tutustumisia olen järjestänyt kaksi, yhden teetuokion koululla ja yhden pikkujoulun merkeissä kodissani.

Olen yllättynyt, miten nopeasti alkukaaoksesta kaikki alkavat päästä kiinni omista matkoistaan. Koen, että minua ei tarvitakaan enää niin paljon. Olin varautunut siihen, että ohjausta tarvitsee antaa paljon enemmän. Opiskelijat omivat oman tutorinsa hyvin, he käyvät omatoimisesti kysymässä asioita, selvittämässä epäselviä asioita. Kun olen antanut joitakin määräaikoja, esim. lomakkeiden palautukset tai jokin muu määräaikainen asia, kaksi kolme opiskelijaa ryhmässäni ovat sellaisia, joita aina saa erikseen muistuttaa. Olen pitänyt kirjaa ja merkintöjeni mukaan joulun

jälkeen kaikki ovat itsenäisemmin alkaneet hoitaa asioitaan. Positiivista on myös, että jo lukion ensimmäisenä vuonna koko lukiomatka alkaa olla selkeä useimmille, lähes kaikille. Opiskelijoilla on suunnitelmia ylioppilastutkintoa ja jatko-opinoja ajatellen.

Sain kuulla ohimennen opettajainhuonekeskustelussa, että Heikki (tutorryhmästäni) oli matkoilla joitakin päiviä. Ihmettelin, koska hän ei ollut informoinut asiasta minua, olinhan hänen tutorinsa ja rehtori. En kuitenkaan opettanut ko. aikana hänelle mitään oppiainetta. Kun hän saapui kouluun, tiedustelin häneltä asiaa. Sain tietää, että hän oli ennen matkaansa hoitanut kaikki opiskeluun liittyvät asiat ao. opettajien kanssa, sopinut tehtävät ja suorittanut ne sopimusten mukaan. Opettajien lausunnot asiasta olivat positiivisia. Eivät opettajat häntä minulle moittineetkaan. Totesin Heikille asian olevan kunnossa, mutta itsekseni häpesin. Olen kasvattamassa ja tukemassa opiskelijoita itseohjautuvuuteen ja vastuunottoon, mutta en itse ollut sisäistänyt sitä kuitenkaan. Näin vaikeaa on siis ohjaajan kasvuprosessi. Opiskelija oli kasvanut itsenäiseksi ja vastuulliseksi.

Myönteisenä olen kokenut sen, että tutorryhmäni opiskelijoista tulee läheisiä ystäviä, he tulevat tutuimmaksi, vaikka en opetakaan useaakaan heistä, mutta yhteisiä asioita on kuitenkin säännöllisesti. Matkan aikana havaitsen, että tutorryhmäistunnot harvenevat, mutta yksilökeskusteluja ryhmäni opiskelijoiden kanssa on edelleenkin. Keskustelujen sisällöissä on yksilöllisiä eroja. Toisten kanssa yhteydenpidot ovat tervehdyksiä, kannustavia lausahduksia, kommentein: Mitä kuuluu? Meneekö hyvin? Onko ongelmia? Olet edistynyt ihan hyvin. Joukossa on myös joitakin opiskelijoita, joiden kanssa saa käydä syvällisempiäkin keskusteluja, koska palautetta tulee opettajilta ja opiskelijalta itseltään, että kaikki ei suju aivan moitteettomasti. Ongelmia en ole osannut kuitenkaan välttää niin, että ennakkotoimenpiteet olisivat eliminoineet ne. Tutkimuspäiväkirjassani olen keväällä pohtinut, miten jatkossa osain ennakoida, tun-

nistaa sellaiset opiskelijat, joiden oppimispolulle alkaa kasautua mutkia ja esteitä. Olen pohtinut sitä, että ehkä ohjaustuokiot voisivat olla yksilöllisempiä aikaisemmin eikä vain ryhmäistuntoja. Toisaalta pysäkkejä, istuntoja ylipäättään voisi olla alussa enemmän. Tärkeäksi olen kokenut kuitenkin sen, että tutorin pitäisi oppia hyvin tuntemaan ryhmänsä jokaisen opiskelijan. Molemminpuolinen tuntemus helpottaisi kanssakäymistä, lähestymistä vaikeissakin asioissa molemmin puolin. Ehkäpä auttamisen voisi myös näin ennakoida paremmin ja välttyä ongelmilta.

Keskustelujen luonne muuttuu vuoden aikana, syksyllä itse puhun paljon, kun kokoonnumme. Opiskelijat kuuntelevat, heidän puheensa on enemmän kysymyksiä. Heillä on kysyttävää lähinnä käytännön asioista. Vähitellen tilanne muuttuu, heillä on kerrottavaa, kokemuksia uudessa koulussa, havaintoja omalta matkaltaan, alkaa olla mielipiteiden vaihtoa. Jos olisimme kokoontuneet enemmän yhdessä koko matkan aikana, olisin tietoisempi, miten kokemuksia vaihdetaan, miten toisten oppimiskokemuksista toiset voivat oppia tai todellisuudessa oppivat. Lukuvuoden loppua kohti yhteydenpito ryhmäläisiini alkoi olla yksilökeskusteluja, teimme suunnitelmia seuraavaa vuotta varten ja arvioimme mennyttä vuotta. Joidenkin kanssa tein ihan jaksokohtaista ajankäyttösuunnitelmaa, koska siihen ilmeni tarvetta.

Olen havainnut maaliskuussa 1997, että opiskelijat puhuvat omasta oppimisestaan, omasta opiskelustaan, takana on aika, jolloin he puhuivat, millaisesta opetuksesta he hyötyvät. Opiskelijat ovat sisäistäneet oppivansa itse. Kun opiskelijat kirjoittivat esseet, miten minä nyt opin, keväällä 1997, keskustelimme kirjoitusten pohjalta jälkeen päin. Opiskelijat osasivat niin kirjoittaessaan kuin teemahaastattelussakin hyvin analysoida, millaisia oppijoita he ovat.

Koko vuoden koen, että minua riisutaan, joudun muuttumaan ja muuttamaan käsityksiäni. Koko ajan asiat muuttuvat, välillä tulee sellainen tun-

ne, että voiko tätä kehitysvyöryä jotenkin pysäyttää tai edes jarruttaa. Minulla ja meillä ohjaajilla oli kuvitelma ohjausjärjestelmän aikataulun toteuttamisesta, kun lähdimme liikkeelle lukuvuoden alussa. Suunnitelma on ollut tuki, mutta se ei voi olla laki, ei edes sääntö. Koko ajan joudumme tekemään tarkistuksia, asioita joudutaan kyseenalaistamaan, opiskelijatkin kyseenalaistavat.

Oman toiminnan arvioinnin kannalta on ollut hyvä, että olen lukuvuoden aikana ollut kouluttajana muiden lukioiden opinto-ohjaajille ja rehtoreille yhdessä koulumme opinto-ohjaajan kanssa. Olemme näitä tilaisuuksia varten koonneet havaintojamme omista kokemuksista. Esityksemme ovat olleet keskustelua herättäviä. Tutkimuspäiväkirjaa olen kirjoittanutkin paljon näiden koulutusten suunnittelujen sekä opettajainkokousten yhteydessä. Mielenpitoisena heijastuu varmaan myös opinto-ohjaajan kanssa käytyjen suunnittelupalaverien anti.

Jo ensimmäisen lukuvuoden päättyessä voin ilolla todeta, että kaikilla ryhmäni opiskelijoilla on selkeät suunnitelmat seuraavaa lukuvuotta varten, tunnen heidät nuorina aikuisina ystävinä. He ovat myös minun tukijoitani koulussa. Heidän kasvunsa on yksi voimavarani. Kesän jälkeen on hauska jatkaa heidän kanssaan yhteistä matkaa. Tiedän, että he osaavat aivan eri tavalla kuin edellisenä syksynä aloittaa opintonsa, itsenäisinä. Itse voin käyttää enemmän aikaa uusien opiskelijoiden alkukaaoksen selvittämiseen.”

8 TUTKIMUSTULOKSIA

Tutkimusaineisto on ollut laaja tutorryhmäni opiskelijoiden ohjausportfolioon kertynyt aineisto, se on kertynyt ohjausjärjestelmän portfolioon ensimmäisen vuoden ajalta. Olen käynyt läpi koko aineiston sulkeistaen. Yksiköiden erottaminen koko tutkimusaineistosta on tapahtunut tutkijan intuition ohjaamana. Mielikuvatasolla muuntelu tekee tutkimuksesta fenomenologista tutkimusta. Olen erottanut tutkimusaineistosta kunkin opiskelijan osalta sellaiset merkitykselliset yksiköt, jotka sisältävät ohjaustarpeesta, omasta vastuunotosta, itsenäistymisestä, ohjauksen muodosta ja ohjaajasta käsitteleviä merkityksiä. Fenomenologisen psykologian metodia soveltaessani olen muodostanut käännettyistä merkityksen sisältävistä yksiköistä yksilökohtaisen merkitysverkoston, ”specific situated structure”. Yksilökohtaisen merkitysverkoston tavoittamiseksi käännetty merkityksen sisältävät yksiköt olen asettanut sisällöllisesti toistensa yhteyteen, koska kokemukset eivät muodostu holistisen ihmisenäkemyksen mukaan toisistaan erillisistä merkityssuhteista, vaan niiden monimutkaisista mielellisistä kietoutumista. (vrt. Perttula 1995, 77.)

Käännetty merkityksen sisältävät yksiköt olen asettanut sisällöllisesti toistensa yhteyteen. Merkityksen sisältävät yksiköt olen erottanut suhteessa tutkimusaineiston kuvauksen kokonaisuuteen. Tutkimustuloksiksi ja niistä tehtävien tulkintojen pohjaksi olen käännettyistä merkityksen sisältävistä yksiköistä muodostanut yksilökohtaisen merkitysverkoston. Merkitysten kietoutumista olen käyttänyt merkitystihentymän käsitettä.

Mielikuvatasolla tapahtuvassa muuntelussa tutkija käy mielessään läpi jokaisen merkitystihentymän osalta, voiko sen sisältöä muuttaa muuttamatta tutkittavan kokemusta. Jos niin voi tehdä, tutkijan muuntelema merkitys ei kuulu tutkittavan yksilökohtaiseen merkitysverkostoon. Jos tiettyä merkitystä ei voi muuttaa muuttamatta kokemusta, on kyseinen merkitys osa tutkittavan yksilökohtaista merkitysverkostoa. Prosessin lopputuloksena tutkija voi muotoilla tutkittavan yksilökohtaisen merkitysverkoston.

8.1 Yleiset ja yhtäläiset merkitysverkostot

Fenomenologisen psykologian tutkimusmetodia soveltaen (vrt. Perttula 1995, 84-89) yleisen merkitysverkoston tulee sisältää jokaisen opiskelijan yksilökohtaisissa merkitysverkostoissa esiin nousseet, tutkittavan ilmiön kannalta keskeiset sisällöt. Yleisessä merkitysverkostossa ilmiön merkityksiä käsitellään yleisellä tasolla. Yleisen yhteys yksilökohtaiseen on säilytettävä koko ajan ja se merkitsee silloin tutkijan jatkuvasti käymää reflektiivistä vuoropuhelua yksilökohtaisten merkitysverkostojen ja muodostettavan yleisen merkitysverkoston välillä.

Tutkijan on päätettävä yleisyystason mielekkyys niin tutkittavan ilmiön kuin tiedon kommunikoitavuuden kannalta. Jotta tutkijana voin olla varma tietyn yksilökohtaisen kokemuksen yleisyydestä, minun on löydettävä se kaikkien tutkittavien yksilökohtaisista merkitysverkostoista, kokemukset voivat olla implisiittisiä. Olen löytänyt näistä kaikista kuvauksista opiskelijoiden omat kommentit tutkittavista ilmiöistä: itsenäistymisestä, vastuunotosta sekä itseohjautuvuudesta. Toisaalta jokainen tutkimukseen osallistunut opiskelija osaa arvioida omaa kehittymistään matkalla suhteessa vastuunottoon ja itsenäistymiseen. Arvioinnit ilmenevät tehdyissä teemahaastatteluuissa. Tutkijana voin näin olla vakuuttunut siitä yksilökohtaisesta kokemuksesta, että opiskelijat haluavat kehittyä ja kehittyvätkin vastuunotossa jo lukion alkumatalla. Yksittäiset kertomukset ovat arviointeja siitä, miten opiskelijat kokevat muutuneensa matkan aikana ja mitkä ovat olleet ratkaisevia tekijöitä itsenäistymisprosessissa. Pyrkimys yleisen merkitysverkoston tavoittamiseen ei merkitse koettujen maailmojen samanlaisuutta. Yleinen merkitysverkosto on aina eräänlainen tutkijan muotoilema käsitteellinen likiarvo tutkittavien yhteisistä kokemuksista (vrt. Perttula 1995, 89.)

Yhtäläisiä merkitysverkostoja kuljetuilla lukion alkumatkoilla ovat

- opiskelija kokee tarvitsevansa matkallaan tukea
- opiskelija kykenee ottamaan vastuuta kulkemastaan matkasta
- opiskelija kulkee yksilöllisen ja itsenäisen matkan.

Kaikki nämä merkitykset ovat löydettävissä kuljetuissa matkoissa, mutta jokaisen merkityksen suhteen on havaittavissa yksilöllisiä aste-eroja. Opiskelijan tarve tukeen matkan eri vaiheissa on yksilöllinen ja tarve muuttuu yksilöllisen aikataulun mukaan. Jokainen opiskelija kykenee myöskin ottamaan vastuuta kulkemastaan matkasta, mutta kypsyminen itsenäisesti kulkemaan matkaa tapahtuu yksilöllisen aikataulun mukaan. Vastuuseen kasvaminen tapahtuu erilaisilla tavoilla. Jokainen opiskelija kulkee erilaisen yksilöllisen matkan, kukin arvioi selviytymistään jatkossa omalla tavallaan, kukin tekee yksilölliset jatkosuunnitelmat omien kokemustensa pohjalta ja ratkaisut ovat toisista riippumattomia.

8.2 Merkitysverkostojen tihentymiä - erilaisia matkaajia

Tutkimusaineiston pohjalta jokaisen opiskelijan matkasta saattaa löytää yhtäläiset merkitysverkostot, mutta toisaalta kun tarkastelee opiskelijoiden yksittäisiä matkoja, ne ovat hyvin yksilöllisiä. Olen käynyt jokaisen tutorryhmäni opiskelijan matkalta kertyneen aineiston kimppuna lävitse ja analysoinut teemahaastattelun retrospektiivisen muistelmaan sekä lukenut oman tutkimuspäiväkirjani. Kun nämä matkat on seurannut sekä aineiston mukana että eläen heidän kanssaan koulussa saattaa havaita, että toiset opiskelijat muuttuvat matkan aikana huomattavasti enemmän kuin toiset suhteessa tutkittaviin ilmiöihin. Olenkin havainnut tiettyä yhtäläisyyttä ja ryhmittymistä niissä merkityksissä, jotka kuvaavat opiskelijan kasvua matkalla suhteessa itsenäistymiseen ja vastuunottoon.

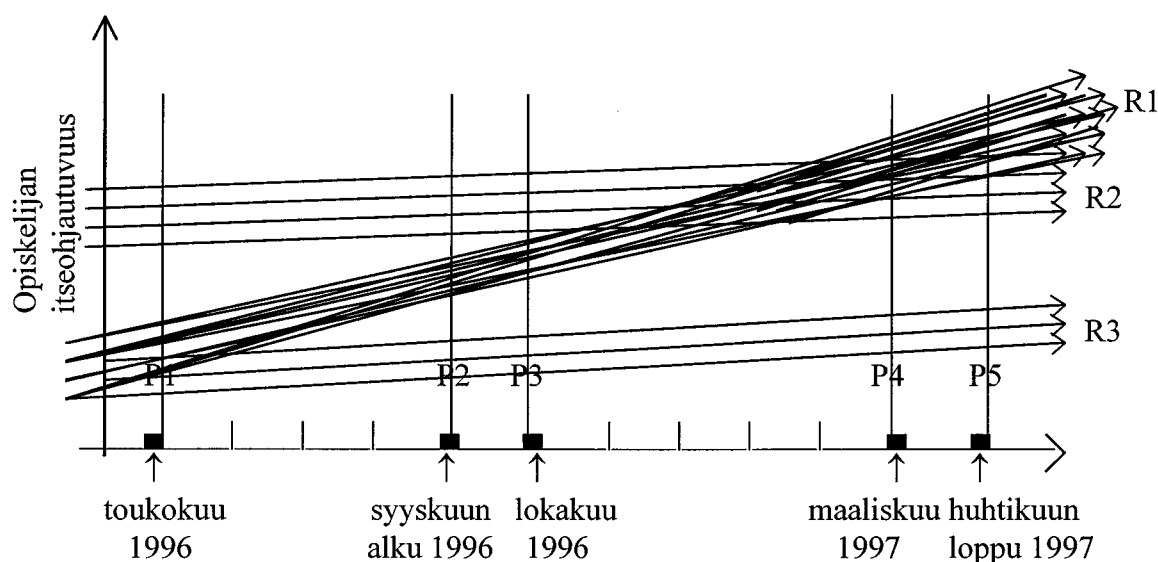
Merkitykset muodostavat erilaisia tihentymiä. Toisaalta yksilöistä muodostuu yksi erittäin suuri kirjava yksilöiden joukko (R1), joille yhteisenä piirteenä voi havaita voimakkaan kehittymisen alkumatkalla. Lisäksi on havaittavissa kaksi pienempää tihentymää (R2, R3), jotka keskenään muistuttavat toisiaan siinä, että niihin kuuluvissa yksilöissä ei ole tapahtunut suuria muutoksia alkumatkan aikana. Mutta nämä merkitystihentymät eroavat toisistaan siinä, että toisessa ryhmässä yksilöt ovat olleet itsenäisiä jo matkan alussa eivätkä ole paljon siitä muuttuneet suhteessa tutkittaviin ilmiöihin. Kun taas toisen pienemmän ryhmän opiskelijat ovat olleet ohjauksesta

riippuvaisempia koko matkan ajan ja odottavat ohjausta jatkossakin. Olen kuvannut näitä matkajien muodostamia merkitysverkostojen tihentymiä seuraavasti:

Ryhmä 1 (R1): Matkajina voimakkaasti edistyvät

Ryhmä 2 (R2): Itsenäiset matkajat

Ryhmä 3 (R3): Matkalla horjuvat ja ohjausta tarvitsevat.



KUVIO 8 Opiskelijoiden alkumatkat merkityskimppuina

Opiskelijoiden matkat olen sijoittanut oheiseen kuvioon (vrt. kuvio 8). Tyypillistä ensimmäisen vuoden matkalle on, että opiskelijassa tapahtuu suuria muutoksia matkajana suhteessa vastuunottoon ja itsenäistymiseen lukion alkumatkalla. Kuviossa opiskelijoiden matkat on esitetty sellaisina kuin tutkijana ne näen. Alussa yksilölliset matkat näkyvät lankoina siten, että alussa (P1) kimppu on paksu, oikeastaan kaksi paksumpaa nippua. Pysäkillä 2 (P2) kimput hajoavat jo kolmeksi, yksi iso ja kaksi pienempää, pysäkillä 5 (P5) kimppuja on edelleen kolme, mutta matkat ovat yksilöllisiä, eri paksuisia. Matkan paksuus kuvaa itsenäisyyttä ja vastuunottoa omasta matkasta. Matkat eivät ole enää kimpussa. Se, että matkat loppuvuodesta kulkevat erillään, kuvaa opiskelijoiden kasvua yksilöinä. Matkojen muoto kuviossa paljastaa itsenäisyyden astetta, matalimpina matkoina kuviossa ovat ne opiskelijat, jotka vielä tarvitsevat tukea, ylimpänä kulkevat ne, jotka kaiken aikaa ovat olleet itsenäisiä. Keskellä nousevina matkoina ovat ne, joissa on tapahtunut matkalla suurimmat

muutokset tutkittaviin ilmiöihin nähden. Useimmissa nämä muutokset ovat selkeästi havaittavissa niin opiskelijoiden omien arviointien kuin tutkijankin arvioimana. Tutkijan lähtökohtana on ollut se esiymmärrys, että ohjauksen avulla opiskelija kasvaa itseohjautuvammaksi (vrt. Lehtinen & Jokinen 1996, 70). Suurin osa opiskelijoista onkin edistynyt oletettuun suuntaan. Pohtimisen arvoista on, mikä vaikutus on ohjauksella ja mitkä muut tekijät ovat kasvua edistäneet. Luonnollista on, että opiskelija muuttuu ja kehittyy uudessa ympäristössä, lähikehitysvyöhyke on täysin uusi: luokan lukio, opiskelutoverit, oppimisympäristö ja ohjaajat. Mutta kaikki eivät ole muuttuneet, vaikka kaikki ovat kulkeneet saman ohjauksen mukana ja saman matkan.

Kaikki tutorryhmäni 17 voim sijoittaa johonkin näistä kolmesta ryhmästä (kuvio 8). Yksilöiden välillä on luonnollisesti eroja, kuten matkojen vahvuudesta kuviossa ilmenee. Tyypittely ja ryhmittely on tutkijan näkemys aineiston pohjalta siitä, miten opiskelijat ovat kehittyneet vastuunottajina ja itseohjautuvuudessa lukiomatkan aikana. Tyypit alkavat vähitellen muodostua sen suhteen, millaisilta matkat näyttävät eri pysäkkien kohdalla suhteessa vastuunottoon ja ohjaukseen/itseohjautuvuuteen sekä opiskelijan omaan osuuteen ja opettajan/ohjaajan osuuteen matkalla.

8.2.1 Matkaajina voimakkaasti edistyvät

Ryhmään 1 kuuluvat opiskelijat mainitsevat muutoksia itsessään jokaisella pysäkillä ja kertovat kehittyneensä vastuunkantajina ja matkaajina huomattavasti. He kertovat monipuolisesti erilaisista kasvun piirteistä, kasvukokemuksistaan. He ovat oppineet matkalla tuntemaan itseään paremmin, samoin tapoja oppia ja selviytyä lukiomatkasta. Heidän matkansa tulevaisuudessa poikkeaa huomattavasti siitä, miten he lukiomatkinsa ovat aloittaneet, valmiudet ovat aivan erilaiset. Heillä on jaettavana opettajille todellinen ideapankki työtavoista, motivointikeinoista, heillä on paljon jaettavaa.

Tähän ryhmään kuuluvat useimmat tutorryhmäni opiskelijat. Heidän matkansa on selkiytynyt ja he toteavat itse kehittyneensä itsenäisinä lukiomatkan kulkijoina. Toisaalta he kuvaavat hyvin monipuolisesti ja värikkäästi omaa oppimistaan. Heillä on

ideoita, miten he oppivat tai miten he eivät opi. He itsekin hämmästyvät omaa kehittymistään. He uskaltavat suorittaa kursseja itsenäisesti opiskelemalla ja jopa haluavat kokeilla sellaista työtapaa, vaikka se ei olisikaan välttämätöntä. Ryhmään kuuluu sekä poikia että tyttöjä. Nämä matkaajat ovat hyödyntäneet luokattomuutta, koulun tarjoamia mahdollisuuksia kurssivalintojen suhteen sekä opettajien mahdollistamaa työtapojen valinnaisuutta.

8.2.2 Itsenäiset matkaajat

Tämän ryhmän matkalaisten matkat ovat olleet hyvin itsenäisiä koko matkan ajan, muutoksia ei ole paljon suhteessa tutkittaviin ilmiöihin. Heidän alkumatkallaan korostuu itsevarmuus, tavoitteet ovat olleet selvillä samoin toimintatavat selkeitä. He ovat määrätietoisina hyödyntäneet koulumme luokattomuuden salliman vapauden ja mahdollisuudet. Nämä matkaajat ovat kulkeneet omia reittejään. Tutorina joskus olen hämmästellyt, miten he toisaalta ovat vieraantuneet koulun arjesta itsenäisinä päätöksentekijöinä. Heidän toimintatapoihinsa ei ole paljonkaan voinut vaikuttaa. Vapaus on sallinut yksilölliset matkat, mutta ohjaus ei ole kyennyt matkaa rikastuttamaan, monipuolistamaan. Matkaajissa on keskenään yksilöllisiä eroja: toiset hyödyntävät valinnan mahdollisuuksia laajasti opiskellen koulun kursseja ja koulun ulkopuolisia kursseja erittäin runsaasti, toiset taas suorittavat kursseja juuri alussa tekemiensä valintojen mukaan.

8.2.3 Matkalla horjuvat ja ohjausta tarvitsevat

Muutama horjuvampi matkalainen on koko ensimmäisen vuoden lukiomatalla havaittavissa. He kokevat tarvitsevansa apua nyt ja jatkossakin. He ovat riippuvaisia opettajista ja ohjaajista, vaikkakin vahvuutta ja itsenäisyyttä on tullut matkalla lisää. Näiden opiskelijoiden jatkosuunnitelmat ovat myös kysymysmerkillä, heidän kanssaan on istuttu kuluneen matkan aikana lukuisia kertoja, keskustelut ja niiden määrä käyvät ilmi tutorkansion keskustelumuistioista. Keskusteluja opiskelijat ovat käyneet sekä minun/tutorin että opinto-ohjaajan kanssa. He ovat tehneet ainevalintamuutoksia, ajankäyttösuunnitelmia ja työmäärän jaksottamissuunnitelmia. Keskustelujen

aiheet ovat toistamiseen olleet samoja. Tutorin ja opinto-ohjaajan käymät ohjauskustelut ovat sisällöltään myös samansuuntaisia.

Nykyään opin melkein samalla kaavalla. Tarvitsen siis yhä sellaista, että opettaja puhuu ja näyttää. Olen kyllä alkanut oppia ihan itsenäistikin, jos on vaan riittävästi kiinnostusta alkaa itse opiskella. Oppiminen on siis aivan itsestä kiinni. Olen myös saanut paljon enemmän uskallusta kysellä asioita. Negatiivista voisi olla sellainen saamattomuus, jota joskus saattaa esiintyä. Olen kyllä tullut kaikin puolin varmemmaksi. (Pinja)

Tähän ryhmään kuuluvien opiskelijoiden alkumatkaa haittaa todennäköisesti oppimisympäristön liiallinen vapaus. He eivät palautteessa kaipaa enempää ohjausta, mutta saatu ohjaus ei ole ollut määrältään tai sisällöltään riittävää. Annettu ohjaus ei ole poistanut matkan esteitä: työt ovat uudelleen ja uudelleen ruuhkautuneet tai kursien suoritus on viivästynyt.

8.3 Opiskelijoiden yksittäisiä kokemuksia matkalta

Tutkimuksen aikana aineistoa on kertynyt paljon ja niiden joukossa yksittäisiä havaintoja, esimerkkejä ja kokemuksia, joita voi pitää arvokkaina tutkimustuloksina siltä osin, koska niissä opiskelijat kertovat omina kokemuksinaan ohjauksen tarpeesta, merkityksestä, omista kasvukokemuksistaan. Olen ryhmitellyt seuraavaksi joitakin tutkimuksen kannalta merkittäviä aineistosta poimittuja kokemuksia.

8.3.1 Matkan tukipylväät

Opiskelijoiden oppimispolun varrelta saattaa poimia sellaisia kokemuksia ja pysäkejä, joiden merkitys on ollut ratkaisevaa matkan sujumisen kannalta.

Opiskelijat kokevat **ohjauksen** tärkeäksi, se ryhdittää ja tukee matkaa. Ohjauksen merkitystä korostetaan erityisesti alkumatkalla ja töiden aikatauluttamisessa. Mutta opiskelijat toteavat myös, että ohjauksen tarve vähenee matkan edetessä:

Tietenkin opettajan säännöllinen ohjaus ja viimeiset palautuspäivät ovat tärkeitä. (Aila)

Opiskelussa ehkä ajankäytön suunnittelussa olisi parantamisen varaa, aina jakson alussa ajattelin, että nyt teen kaikki työt ajoissa, mutta kummasti ne vain kasautuivat loppuun. (Katri)

Alussa opettajan ja ohjaajan olisi pitänyt sanoa asioista ainakin viisi kertaa. Esimerkiksi olisi pitänyt kertoa, miten reaaliaineita (fysiikka) kannattaisi ottaa järkevästi, koska kurssit toteutuvat vain kerran. Valinnaisuus on hyvää, mutta alussa on pakko saada ohjausta. Opettajien on sanottava selvästi, koska he tietävät alussa paremmin, miten valintoja kannattaa tehdä. (Kalle)

Alussa tarvitsee ohjausta joka asiassa, ohjauksen tarve vähenee koko ajan, koska itsenäistyy enemmän ja tulevaisuus alkaa olla selvillä. (Riikka)

Sitten kun tietää aineista enemmän, osaa valita, mitä ja miten haluaa opiskella. (Katri)

Alussa en tiennyt yhtään mitään, mutta se auttoi, kun sanottiin, että valinnat eivät ole niin sitovia ja että suunnitelmia voi tarvittaessa muuttaa. Yläasteella ei osattu neuvoa, kyllä opastuksen on tapahduttava lukion alussa. (Henna)

Opiskelijat ovat suorittaneet kursseja myös itsenäisesti, joitakin pakosta, koska kursseja on ollut opiskeltavana päällekkäin, ja joitakin omasta kiinnostuksesta. Itsenäis-

ten kurssien opiskelussa **ajankäytön suunnittelu** ja aikatauluttaminen koetaan hyväksi:

On hyvä, että annetaan määräajat itsenäisesti tehtäville töille. Palautuspäivät rytmittävät ajankäytön ja kasvattavat vastuuseen. Ajankäyttösuunnitelman tekeminen vaatii harjoittelua. (Janne)

Ajankäyttösuunnitelma auttaa tekemään työt ajallaan ja määräaikaan mennessä. Teen viikkosuunnitelmat, mutta en kirjallisesti, koska koen sen kahlitsevaksi. (Aila)

Koulussa on opettajaohjaajia, tutoreita, mutta opiskelijat osaavat käyttää apuna **erilaisia ohjaajia** matkallaan:

Kielten opiskelu itsenäisesti ei suju, jos ei ole kaveria, jonka kanssa keskustella. (Aila)

Alussa tarvitsee mielestäni ohjausta eniten, ensimmäisen vuoden keväällä tarvitsen ohjausta, jos suunnitelmani ovat muuttuneet, niin osaan sitten valita toiselle vuodelle oikean ohjelman. Kolmantena vuonna tarvitsen luultavasti ohjausta jatko-opintoihini. Ohjausta kouluasioissa kysyn opettajilta, tulevaisuuteeni ja henkilökohtaisissa asioissa kysyn apua äidiltäni. (Leena)

Uskon, että jokainen lukiolainen osaa hakea apua ja neuvoa. Minun on aina ollut helppo selvittää asioita. Jos tarvitsen apua, tulen kysymään rehtorilta tai opettajilta. (Heikki)

Ajankäytössä tarvitsin syksyllä ohjausta opolta. (Riikka)

Alussa en tajunnut mistään mitään, kaikki oli epäselvää. Alussa olisi hyvä olla oma kakkonen, joka neuvoisi kokemuksella. Alussa tarvitsee henkilökohtaista ohjausta enempi. Opinto-ohjelmaa olen muuttanut lä-

hinnä ammatinvalinnan selkiytymisen myötä. Keskustelin opon kanssa, mitä jatkossa tarvitsen, ja jätin rohkeasti pois kursseja, joita en tarvitse. Alussa on hyvä, että annetaan esimerkkivalintoja, hyvä olisi myös tähdentää yksilöllisiä eroja ja että ei kaikessa tarvitse olla hyvä.

”Yhteistyötä teen niissä aineissa, mitkä minulle eivät ole niin tärkeitä. Kaverin valinnan mietin, kun teen yhteistyötä. Jos teen yhteistyötä kaverin kanssa, valitsen samantasoisen kaverin, kun työ on minulle tärkeä.
(Veera)

Itsenäisyyttä ja vastuuntuntoa voi tukea keskustelemalla ja opettajien ohjauksella. Asuntolassa asuminen kasvattaa myös itsenäisyyteen, se auttaa myös sopeutumiseen erilaisten ihmisten kanssa. (Henna)

Opiskelijat ovat arvioineet oppimistaan ja kertoneet monipuolisista työtavoista, joita he ovat käyttäneet. Heidän mielestään **tehtävien monipuolisuus** kasvattaa vastuuseen:

Monipuolisia töitä tekemällä kasvaa vastuuseen ja itsenäisyyteen. (Aila)

Täällä olen kehittynyt huomasti toisten seurassa ja noiden lukuisten monipuolisten töiden parissa. (Janne)

Jos annetaan useita vaihtoehtoisia työtapoja, niin osaan kyllä valita sellaiset, jotka käyvät minulle. Alussa en osannut, mutta opin joskus joulun aikaan, kaiken kaikkiaan musiikin opintojen selkiytyminen opinto-ohjelmassa auttoi. (Riikka)

8.3.2 Avoimen oppimisympäristön merkitys

Opiskelijat arvioivat omia mahdollisuuksiaan vaikuttaa matkan sujumiseen sekä vaikutusmahdollisuuksien merkitystä. Kun oppimisessa on toiminnallista väljyyttä,

opiskelijat käyttävät omaa mielikuvitustaan ja taitojaan, näin he kokevat myös oppivansa ottamaan vastuuta oppimisestaan.

On hyvä, että opiskelijalle annetaan päätösvaltaa työmuodoissa. Lukiossa tekee töitä, jos se kiinnostaa, ei täällä enää yritä vain päästä helpommalla. (Aila)

Syksyllä en ollut innostunut työskentelemään yksin tai itsenäisesti, mutta asenteeni on nyt muuttunut. Olen kokeillut vuoden aikana hyvin monia erilaisia työtapoja ja huomannut, miten monella tavalla tehtävät on mahdollista suorittaa. (Katri)

Ajatus, että saa itse tehdä valintoja ja päätöksiä, vaikuttaa positiivisesti opiskeluun. (Pirkko)

Koin tosi mukavana omaehtoisen suunnittelun. Olen opiskellut ruotsia itsenäisesti, halusin opiskella tehokkaammin, tehostaa lähinnä ajankäyttöäni. Itse sain valita työmuodot, opettaja piti ohjaustunteja muiden itsenäisesti opiskelevien kanssa yhdessä. En opi tunnilla yhtään paremmin. Tehtävien valinnassa oppii vastuuta. Kun saa päättää itse, mitkä tehtävät tekee, valitsee oppimisen kannalta järkeviä tehtäviä ja tekee ne mielellään. (Aila)

Jos annetaan useita vaihtoehtoisia työtapoja, niin osaan kyllä valita sellaiset työtavat, jotka käyvät minulle, silloin haluan myös panostaa työhöni. (Riikka)

Olen aina osannut suunnitella työni, ensimmäisenä päivänä selkisi jo paljon. En sen jälkeen ole tarvinnut paljon ohjausta enkä tarvitse jatkossakaan. Olen suunnitellut lukio-opintoni ylioppilaskirjoituksiin saakka, mutta en ole tehnyt vielä tulevaisuuden suunnitelmia. Olen nauttinut täällä siitä, että olen voinut hyödyntää jo ala-asteella oppi-

maani opiskelumenetelmää, urakkaopiskelua, omaa suunnitelman tekemistä ja sen toteuttamista. (Venla)

Aineita jätin pois, koska kaikki kurssit eivät joissakin aineissa kiinnostaneet ja oli aika raskastakin. Tein valintaa. Valinnat teen nyt sillä perusteella, mikä minua kiinnostaa ja jos minulla on vähänkin tietoa tulevaisuuden tarpeista. (Leena)

Täällä minulla on ollut tilaa osoittaa persoonallisuuteni, olen itsenäistynyt tosi paljon, olen joutunut itsenäisesti tekemään valintani, itse järjestämään asiani koulussa ja kämpillä. Vanhempani eivät tajua, miten paljon olen itsenäistynyt. (Pinja)

Valitsin historian kurssin itsenäisesti suoritettavaksi, oppiminen on kyllä kapea-alaisempaa, en oppinut niin hyvin kuin tunnilla. Itsenäisesti opiskellessa oppii hyvin juuri ne kohdat, joista tekee erityiset työt. Ohjausta sain vähän, mutta riittävästi, työtavan sain itse valita. (Veera)

Itsenäisyyttä voidaan tukea neuvomalla ja ohjaamalla, neuvotaan tiedon lähteille. Itsenäisesti en ole kuitenkaan tehnyt kursseja, koska minulla ei ole ollut opinnoissa päällekkäisyyksiä. Vaikeinta itsenäinen opiskelu on luultavasti kielissä. (Venla)

Itsenäisesti tehdessä tekee urakalla enemmän. Kaikki on tullut tehtyä ajallaan. Itsenäisyydestä ja vastuunotosta on paljon hyötyä, osaa itse pitää asiat kurissa, ei tarvitse koko ajan olla holhouksen alla. Tosi hyvä tällainen joustava koulu, täällä on mahdollisuus tehdä itsensä kannalta mielekkäitä ratkaisuja. (Otto)

Tällainen sisäoppilaitostyyppinen koulu opettaa itsenäistymään. Auttaa todella paljon, että koulussa sallitaan itsenäinen työskentely, siinä oppii tekemään ja järjestämään asiat. Olen suorittanut muutamia kursseja it-

senäisesti. Minulle itsenäinen opiskelu sopii reaaliaineessa. Positiivinen kokemus on ollut, että se on haasteellista, olen suorittanut vaikeita-kin kursseja itsenäisesti, olen oppinut kuitenkin löytämään keskeiset asiat. En ole tarvinnut ohjausta, aikataulu piti ja kaikki työt tuli tehtyä. Poissaolot eivät ole haitanneet negatiivisesti, oikeastaan päinvastoin: ne ovat ryhdistäneet ja rytmittäneet. Olen jaksanut paremmin. Itsenäisyyteen oppiminen täällä on hyödyksi tulevaisuudessa. (Heikki)

Itsenäisyyttä tukee mielestäni kiva kodikas ilmapiiri, viihtyisä koulu ja kivat ihmiset, tämä ei ole laitos. Itsenäiset työt ja portfolioit tukevat itsenäiseksi kasvua. Myös se, ettei ole ollenkaan koetta, vaan tehdään jotain suurempia töitä, silloin oppii - ei koko ajan pingoteta kokeisiin, vaan opiskellaan oppimista varten. Olen suorittanut itsenäisesti kursseja, olen itseeni todella tyytyväinen. Olen saanut itselleni ryhtiä, tehnyt tutkielmat ja kaikki tehtävät ajallaan. Olen tyytyväinen itseeni, että olen suoriutunut. Mulle annettiin vaihtoehtoisia mahdollisuuksia tehdä kurssi ja sain itse valita työtavat. Itsenäistymisestä on tosi paljon hyötyä. Tiedän, että selviän, en tarvitse koko ajan apua, en opettajilta enkä vanhemmilta, pystyn tutustumaan uusiin ihmisiin, tiedän, että selviydyn. Itsenäistymiseen kasvu on tulevaisuuden kannalta positiivista, jos jotain negatiivista: olen itsenäistynyt niin, ettei tule soitettua vanhemmille ja heille tulee turhaa huolta minusta. (Riikka)

Opiskelijoiden kuvaukset sisältävät runsaasti itseluottamusta ja tyytyväisyyttä, tyytyväisyyttä itsen ja omiin tuloksiin sekä avoimeen ja viihtyisään oppimisympäristöön.

8.3.3 Matkan huippuhetkiä

On kivaa, jos ei tarvitse mennä tunnille, vaan saa pakertaa töiden kimpussa ja lopuksi näkee työnsä tulokset. Mielestäni joka aineessa pitäisi olla ainakin yksi kurssi, ehkä kolmas tai neljäs kurssi ns. portfoliokurs- si. (Veera)

Se, että saa itse määrätä läksyt ja aikataulun, on tehokasta. (Aila)

Jo ensimmäisen vuoden aikana ammatillinen urani on selkiytynyt, ennen en ajatellut niin vakaasti muusikon uraa kuin nyt. (Otto)

Musiikin opiskelu on täällä sujunut hyvin ja sen vuoksi olen sitten tehnyt ainevalintamuutoksia. (Riikka)

Itsenäisiä töitä tehdessä saa rauhassa paneutua asiaan ja ottaa selville asioita, silloin oppii itselle. Kun itse tekee, oppii paremmin. Olen kehittynyt päätöksien tekijänä, ratkaisijana, uskallan valikoida, arvioida tärkeysjärjestystä itseni kannalta. (Katri)

Halusin kehittää itseäni täällä juuri ryhmätöissä. Olen monipuolistunut, täällä joutuu huolehtimaan itsestään ja tulemaan toimeen toisten kanssa, näin avartuu. (Heikki)

Vastuuseen kasvan opiskelemalla kiinnostavia ja itselle hyödyllisiä asioita. (Aila)

Minulla on ollut oiva systeemi. Olen voinut helpottaa opiskelujani siten, että joka jaksossa olen suorittanut itsenäisesti yhden kurssin ja sillä tavalla olen tehnyt itselleni päivällä vapaatunteja, muuten en olisi jaksanut tällaista ohjelmaa. Olen tehnyt itsenäisesti englannin kursseja, koska Englanti on minulle helppo aine. Suullista on harjoiteltu yhteiskoontumisissa muiden opiskelijoiden kanssa. Itsenäisesti suorittamisessa ei ole mitään negatiivista, positiivista on, että oppii huolehtimaan itse asioistaan. Voisin suorittaa itsenäisesti melkein minkä tahansa kurssin, paitsi laajaa matematiikkaa tai musiikin teoriaa. Fysiikkaa en halua suorittaa itsenäisesti, jos en tajua, tarvitsen opettajan selostuksen. Minulla on paljon iltaisin bändejä ja soittamista, joten olen saanut tällä

järjestelyllä päivällä aikaa hengähtää ja rentoutua. Tämä on ollut minun ratkaisuni. (Otto)

Itsenäisissä töissä olin aluksi hyvin epävarma, mutta nyt ne tuntuvat jo mukavilta. Positiivista niissä on, että saa omassa rauhassa itse ottaa selville asioita, hakea tietoja ja käyttää kirjastoa. (Katri)

Opiskelijat korostavat usein matkansa aikana positiivisena asiana sellaisia havaintoja, että he oppivat itse tekemällä, itsenäisesti suoritettavista kursseista puhutaan paljon. Opiskelijat ovat selkeästi kehittyneet jo ensimmäisen vuoden aikana itsearviointinsa. Itsetuntemusta ja itsearviointia edistävät omat kokemukset, niin positiiviset kuin negatiivisetkin. Itsenäiset opiskelut on koettu positiivisina, ne ovat rohkaisseet ja lisänneet itseluottamusta. Opiskelijat vaikuttavat olevansa tietoisia, mikä heille soveltuu itsenäisesti opiskeltavaksi. Kokemukset matkalta ovat hyvin monipuolisia ja todella yksilöllisiä, keskenään jopa ristiriitaisiakin. Opiskelijoiden kertomuksista päätellen opettaja ei voi päättää

- mikä työtapa kullekin on paras,
- mikä kurssi soveltuu itsenäisesti suoritettavaksi mikä ei,
- mikä työtapa jossakin kurssissa on paras,
- missä järjestyksessä opiskelija kurssit kykenee suorittamaan tai
- millä perusteella ja missä vaiheessa opiskelija saa aloittaa itsenäisen opiskelun.

Opiskelijoiden kokemuksista ja aineistosta päätellen hän suorittaa kurssin itsenäisesti esim., koska hän haluaa tehostaa omaa oppimistaan, opiskella itselleen tärkeät asiat (valikoiden), tehostaa ajankäyttöään, käyttää itselleen sopivimpia oppimistapoja.

Opetussuunnitelman laatimisen yhteydessä ja tämän tutkimuksen alkuvaiheessa olemme sopineet monista käytänteistä, joilla olemme halunneet ohjata opiskelijoiden oppimispolkua. Paljon olemme joutuneet käsityksiämme matkan aikana tarkistamaan ja arvioimaan asioita uudelleen. Opiskelijat ovat kyseenalaistaneet koulumme käytänteitä, heillä on ollut luovuutta, kun on ollut valinnan mahdollisuuksia. Rajoja on kokeiltu.

9 TUTKIMUSTULOSTEN ARVIOINTIA

Tutkimukseni on käynnistynyt toimintatutkimuksen tavoin koulun arjesta, olemme kokeneet tarpeelliseksi kehittää luokattoman lukion opiskelijan matkan ohjaamista, jotta hän ei kokisi koulussamme olevansa heitteillä ja jotta hän kehittyisi ottamaan vastuuta lukuisista itsenäisesti tehtävistä ratkaisuksista, joita luokattoman lukion arjessa vallitsee. Tutkimukselleni on lisäpontta antanut monet kriittiset luokatonta lukiota koskevat kirjoitukset, kaipuut vanhaan säädeltyyn järjestelmään sekä lukuisat viestit piiloluokallisista luokattomuuden toteutuksista. Paljon on edelleen luokattomia lukiota, joissa opiskelijat saattavat valita tiettyjä tarjolla olevia reittejä, mutta opiskelijoilla ei ole mahdollisuutta laatia omia hopseja..

Työyhteisössämme luokattomuutta toteuttaessamme kiinnostuksen kohteeksi on noussut opiskelijan itseohjautuvuus, koska sen merkityksestä luokattomuuden yhteydessä niin paljon puhuttiin ja itse tutustuin Koron väitöskirjaan (Koro 1993). Lukiolaiset eivät tutkimuksen mukaan hyvin sijoittuneet itseohjautuvuudessa, joten ei luokallinen lukiokaan ollut itseohjautuvuutta riittävästi kehittänyt. Oletukseni on ollut, että luokattomassa järjestelmässä sitä varmaan on parempi kehittää kuin luokallisessa oli, sillä opiskelijan valinnanmahdollisuudet ovat lisääntyneet ja itseohjautuvuutta tarvitaan.

Tavoitteeksi asetimme kehittää lukiolaisen vastuunottoa ja itseohjautuvuutta hänen yksilöllisellä lukiomatallaan. Tutkimus on tehty lukion alkumatkalta ja yhden ohjausryhmän matkaa ja kokemuksia seuraten. Tavoitteena on ollut myös ohjauksen selkiinntäminen ohjaukseen vaikuttavia tekijöitä tutkimalla ja tulkitsemalla.

Toimintatutkimuksen tavoitteena on ollut saada selville, miten laatimamme ohjausjärjestelmä, ohjausryhmät, ohjaajien työnjako sekä ohjauksen välineet edistävät opiskelijan kasvua itsenäiseksi ja vastuuntuntoiseksi lukion alkumatkan aikana. Toisaalta tavoitteena on ollut saada selville, missä suunnittelemaamme ohjausjärjestelmä ei riittävässä määrin palvele opiskelijan kasvua itsenäiseksi ja vastuuntuntoiseksi mat-

kaajaksi, koska ohjaus kulkee opiskelijan ohi. Tutkimustulosten johtopäätöksenä on tarkoitus edetä toimintatutkimuksellista tapaa noudattaen uudistettuun ohjauskäytäntöön koulussamme.

Toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluu toiminnan arviointi ja johtopäätösten teko uudelle toiminnalle. Ohjausjärjestelmän kehittämishanke on edennyt tämän tutkimuksen osalta arviointivaiheeseen. Opiskelijat ja ohjaaja ovat matkansa aikana saaneet kokemuksia laaditun ohjausjärjestelmän vaikutuksesta opiskelijoiden itsenäistymiseen, vastuuseen kasvamiseen ja itseohjautuvuuteen. Tutkimuksen tuloksien arvioinnin olen tehnyt katsellen matkaa pysäkeittäin ja kokonaisuutena ja jaan katsokseni seuraaviin osiin:

- ohjaus on tuki matkalla,
- ohjaus kulkee opiskelijan ohi ja
- opiksi otettavia kokemuksia matkalta.

9.1 Ohjaus on tuki matkalla

Opiskelijat ovat arvioineet ohjauksen merkitystä omalla matkallaan. Ohjauksen määrän tarve on hyvin yksilöllinen, ajoitus kuitenkin on samansuuntainen. Kaikki ovat arvostaneet ohjausta lukiomatkan alussa. Alku koetaan kaaoksena ja sen vuoksi ohjaus alussa koetaan tarpeelliseksi ja välttämättömäksi. Koulun antama ohjaus lukiomatkan alussa koetaan riittäväksi ja asiat alkavat selkiytyä. Opiskelijoiden mukaan yläasteella ei ole saanut valmennusta luokattomaan lukioon, mutta sitä ei koeta suurena puutteena. Tärkeämpää on, että ohjausta on lukio-opintojen alussa. Omaehtoisuutta opiskelussa toivotaan kyllä yläasteellakin. Kaikkien mielestä ohjauksen tarve vähenee lukiomatkan edetessä, mutta eroja alkaa ilmetä jo ensimmäisenä vuonna. Toiset ilmoittavat reippaasti selviävänsä itsenäisesti ja tietävänsä, missä ja milloin apua tarvitsevat, joukossa on kuitenkin muutama opiskelija, joka ilmaisee tarvitsevänsä ohjaajan tukea jatkossakin. Tutkimuspäiväkirjani mukaan tutorina olen positiivisesti yllätynyt siitä, miten nopeasti opiskelijat alkavat selviytyä itsenäisesti asioistaan.

Ohjausjärjestelmän aikataulun laatiminen pysäkkeineen on suunniteltu opettajien ja ohjaajien näkökulmasta ja oletetun tarpeen mukaan. Ohjausjärjestelmän luomiseen olemme lähteneet siksi, että ohjaajina olemme kokeneet, että luokattoman lukion opiskelija tarvitsee tukea yksilöllisen matkansa suunnitteluun ja kulkemiseenkin. Toisaalta tarve on ilmennyt myös opiskelijoiden keskuudessa: aina vain uusia ja uusia kysymyksiä, jotka on ratkaistava ja joihin on vastattava. Opiskelijan kommentit todellisista tukipylväistä ja tuen tarpeesta tulevat esille tutkimusaineistossa. Luomamme ohjausjärjestelmä on ollut ensisijaisesti konkreettinen tuki ohjaajille, ohjaajat ovat kokeneet turvalliseksi, että toimintamme on ollut suunniteltua. Meillä on ollut kirjattuna ne asiat, jotka koemme ohjauksen kannalta tärkeiksi, kirjattu aikataulu ja sen noudattaminen on taannut sen, että ohjausta on annettu ja varmasti jokaiselle opiskelijalle. Ohjausta varten on luotu välineitä ja ne ovat helpottaneet konkreettista työtä, ohjauskeskusteluja ja oppimispolun suunnittelua samoin kuin arviointia. Ohjausjärjestelmän luominen on selkeyttänyt myös jonkin verran työnjakoa, tehtäviä on jaettu niiden luontevuuden mukaan. Suurimman osan oppimispolun ohjauksesta on hoitanut tutor, opinto-ohjaajan tehtäväksi on jäänyt ainevalintojen sekä jatko-opintojen ohjaus sekä koko ohjausjärjestelmän yhteissuunnittelu ohjausryhmän kanssa. Aineenopettajat ovat ohjanneet opiskelijoita varsinaisessa oppimisessa ja työtavoissa.

Kun tarkastelee tutkimusaineiston pohjalta niitä tekijöitä, jotka eniten ovat tukeneet opiskelijoiden kasvua itsenäisyyteen ja vastuunottoon tällä alkumatalla, voi todeta, että ohjausjärjestelmän aikataulu, suunnitelma (liite 2) on ollut ratkaisevin. Sen myötä ohjaus koulussa on ollut samankaltaista kuin ensiapuryhmän toiminta: koululla on ollut valmius toimia tarvittaessa, tietyt henkilöt ovat omanneet ohjauksen asiantuntemusta ja heillä on ollut tarvittavia välineitä. Mutta ensiapuryhmä ei ole toiminut kaiken aikaa, osittain ehkä liikaa ja osittain puutteellisesti, viiveellä. Opiskelijoille ohjausjärjestelmän aikataulusta ei ole tiedotettu, mutta koulumme opiskelijat ovat kyllä olleet tietoisia, että paneudumme ohjauksen kehittämiseen.

Varsinaisista pysäkeistä, joita matkalle on laadittu ja joita tutkimuksessa on käyty läpi, eniten tukea tutkittavien ilmiöiden kannalta on ollut itse pysäkillä pysähtymi-

sessä. Se, mitä pysäkillä on tapahtunut, millaisia papereita tai lomakkeita on täytetty, ei ole ollut edistymisen kannalta tärkeää. Opiskelijat ovat kokeneet pysäkeillä, että heidän matkastaan ollaan kiinnostuneita, heidän ympärillään on henkilöitä (ohjaaja ja opiskelijatovereita), joiden kanssa voi vaihtaa kokemuksia matkalta ja joilta voi oppia. Vuorovaikutus on tärkeää. Kukaan ei kommentoi, että ohjausta olisi ollut liikaa, mutta joku ilmoittaa, että olisi tarvinnut sitä enemmänkin. Se, että opiskelijat eivät kritisoineet annettua ohjausta, saattaa johtua siitä, että tutkijana olen heille myös rehtori ja tutor. He ovat tietoisia siitä, että minä tutkijana arvostan ohjauksen merkitystä ja se osaltaan on saattanut vaikuttaa tutkimustuloksiin.

Eniten pysäkeistä ja niiden välineistä matkaa ovat tukeneet HOPS-korttikeskustelut, opiskelijat ovat joutuneet kirjaamaan suunnitelmiaan ja arvioimaan kuljettua matkaa. Tätä aineistoa on myös eniten hyödynnetty reaaliajassa, opiskelijan ja tutorin keskustelutuokioissa. Keskustelut ovat toisaalta laittaneet opiskelijat, myös vähemmän itsenäiset, suunnittelemaan matkaa ja asettamaan tavoitteita, toisaalta keskusteluissa opiskelija on saanut tutorilta palautetta matkan sujumisesta ja kannustusta eteenpäin.

HOPS-kortti (P3 ja P4) on erinomainen matkan suunnittelun väline, sen muoto ei ole niin ratkaisevaa, tärkeää on käydä nämä yksilölliset istunnot. Myönteinen palaute on sekä opiskelijan että tutorin. Pysäkeillä 3 ja 4 ohjaaja ja ohjattava kohtaavat, he eivät voi kulkea toistensa ohi. Kortti tekee suunnittelun konkreettiseksi, kirjaaminen sitouttaa matkaan. Suunnittelussa on lyhyt aikajänne mutta toisaalta siinä tehdään suunnitelmia koko lukioaikaa sekä sen jälkeistä elämää varten. Opiskelija saa tarvittaessa tukea, vastauksia kysymyksiin ja jos hänen suunnitelmansa ovat hyvin hajallaan, tutor voi asiantuntijana ohjata opinto-ohjaajan tai muiden asiantuntijoiden luo lisäkeskustelua varten. Tutkittaviin ilmiöihin nähden kortti ja pysäkit sitouttavat konkreettisesti vastuuseen, vahvistavat yksilöllisten matkojen merkitystä ja paljastavat tutorille, millaisia valmiuksia opiskelijoilla tässä suhteessa on ja millaista tukea he vastaavasti tarvitsevat. HOPS-kortti on yksilöllinen matkasauva, johon on tarvittaessa hyvä nojata. Hyvää kortissa on myös sen käyttöaika: kun lukiomatkan eri vaiheissa aina palataan saman kortin äärelle, pystytään arvioimaan kuljettua matkaa, suunnan muutoksia, edistysaskelia ja lukiomatkan päättyessä vielä kokonaista lukio-

matkaa. Lisäksi vielä, kun opiskelija saa sen mukaansa koulusta lähtiessään, se muodostaa eräänlaisen päiväkirjan, yksilöllisen kasvukertomuksen.

Pysäkin 5 (P5) merkitys on suuri opiskelijan kannalta. Kun hän lukee pysäkillä 2 kirjoittamansa esseen, arvioi kulkemaansa matkaa ja kirjoittaa näkemyksensä itsestä oppijana, hän arvioi omaa kasvuaan matkaajana, omaa rooliaan oppijana, vastuunottajana. Hän saa palautetta tehdystä matkasta sitä monipuolisemmin mitä laajemmin asiasta ryhmässä tai tutorin kanssa keskustellaan. Joka tapauksessa useimmille pysäkin anti on ollut positiivinen palaute, yllätys suurista muutoksista. Suurimmat muutokset opiskelijoissa oppijoina tapahtuukin juuri ensimmäisenä vuonna suhteessa tutkittaviin ilmiöihin. Ohjaajalle ja opettajakunnalle pysäkin anti on merkittävää sikäli, että opiskelijat avoimesti kuvaavat tapoja, jotka vaikuttavat heidän oppimiseensa, he arvioivat myös opettajan ja muun ympäristön osuutta verrattuna opiskelijan omaan osuuteen. Pysäkin anti on samalla koko koulun toiminnan arviointia ja edistää koulun toiminnan suuntaamista kehitettäviin kohteisiin.

Tämä pysäkki vahvistaa opiskelijaa hänen omassa kasvussaan, konkretisoi kirjattuna tapahtuneen muutoksen, mutta on myös hyvää palautetta opettajille ja ohjaajille opiskelijoiden edistymisestä vastuunottajina oppimisesta. Palaute on mielenkiintoinen opettajan ohjaajan roolin perusteella. Opiskelijat korostavat huomattavasti omaa osuuttaan oppimisessa, opettajan rooli on muuttunut tukijan ja asiantuntijan rooliksi. Ohjausta opiskelijat ilmoittavat tarvitsevansa vähän, ohjaajan merkitys on taustalla. Opettajasta on tullut ohjaaja. Opettaja ei varmaan tiedosta opiskelijan kasvua oppijana ja opettaa liikaa. Opettajan osalta muuttuminen uuteen rooliin onkin vaikeampaa, kommentteja siihen suuntaan löytyy tutkimuspäiväkirjastani.

Opiskelijat todistavat kerätyn aineiston avulla, että he ovat saaneet riittävästi ohjausta ja itse asiassa tarvitsevat yllättävän vähän ohjausta enää ensimmäisen syksyn jälkeen. Ratkaisevinta ohjauksen kannalta ovatkin alkumatkan ensiaskeleet. Ohjauksen tarve on toisaalta vaikeaa havaita silloin, koska opiskelijat ovat innoissaan uudesta matkasta. Siis opiskelijat ovat motivoituneita ja toisaalta taas opettajat ohjaajina ovat hyvin työllistettyjä uuden lukuvuoden alkaessa. Tämä alun ohjaustarve pitää kirjata

ylös ja erityisesti tiedostaa nimenomaan uusien opiskelijoiden kohdalla. Tämän tutkimuksen matkaaajatkin kertoivat kaikki jo selviävänsä seuraavana vuonna matkasta ja suunnitelmista. Matkan edetessä ohjaustarpeet ovat yksilöllisiä, varmaan koulu-kulttuurista nousee esiin sellainen ”case-pankki”, jossa on tyypillisimmät ohjaustarpeet ko. työyhteisössä. Näille ohjausasioille tutorit, opinto-ohjaaja ja rehtori yhdessä voivat etsiä toimintamalleja.

Opiskelijat haluavat ottaa vastuuta oppimisestaan ja keksivät monia erilaisia motivoivia työtapoja. Yksi suorittaa itsenäisesti itselleen vaikean kurssin, jotta voi rauhassa paneutua siihen, toinen taas vastaavasti helpon kurssin, koska selviää siitä yksinkin, kolmas taas suorittaa itsenäisesti sen vuoksi, että kurssi ei ole hänelle tärkeä, neljäs ei halua suorittaa itsenäisesti jotain tiettyä kurssia, koska tietää tarvitsevänsä ohjausta. Viides tehostaa ajankäyttöä suorittamalla kurssin itsenäisesti, kuudes tehostaa näin oppimistaan, haluaa keskittyä yksin ja rauhassa. Opettajan on turha alkaa miettiä perusteita opetussuunnitelmaan, miten ja millä edellytyksellä kurssin voi opiskella itsenäisesti. Opiskelijat osaavat kysyä ohjausta, mutta on varmaan tärkeää, että he tietävät, miten koulussa ohjaus on järjestetty, tieto luo turvallisuutta. Ohjausjärjestelmän olemassaolo on kuin ensiapulaukun omistus, kaiken varalta.

Ohjausta opiskelijat kysyvät eri henkilöiltä, ei voida sanoa, että joku opettaja ei sovellu ohjaajaksi (vrt. Mehtäläinen 1998). Kokemukseni mukaan jos henkilö soveltuu opettajaksi, hän soveltuu myös ohjaajaksi: opiskelijatkin ovat erilaisia persoonia, he haluavat käyttää koulussa mieleistään palvelua ja valitsevat eri henkilöitä, joilta he kysyvät ohjausta. Omasta tutorryhmästäni voin todeta, että lukiomatkan loppua kohti heidän matkansa ovat olleet niin yksilöllisiä, että opiskelijaryhmää on yhdistänyt enää vain se muodollisuus, että he ovat kuuluneet minun tutorryhmääni, olen hoitanut heitä koskevia ns. hallinnollisia asioita. He ovat käyttäneet ohjaajina koko koulun henkilöstöä, aina itselleen parhaita asiantuntijoita. Opettajakunnalta odotetaan sisäistä yrittäjyyttä, palvelumieltä, jokainen opettaja on varmaan asiantuntija jollakin erityisalalla, harrastuksissa ja ammattialallaan. Tutkimustulosten mukaan opiskelijat kokevat opettajan ohjaajaksi, vaikeiden asioiden selittäjäksi, aikatauluttajaksi. Opis-

kelijoiden palautteessa korostuu oppimisen kannalta merkittävänä yhteistyö muiden opiskelijoiden kanssa sekä itseohjautuva ja itsenäinen oppiminen.

Opiskelijan henkilökohtaiset suunnitelmat, HOPSit ovat tärkeitä, sillä jos on tavoitteita, säilyy myöskin opiskelumotivaatio. Tavoitteet voivat pitkällä aikavälillä muuttua, mutta lyhyellä aikavälillä ne kantavat ja vievät matkaa motivoiden eteen päin. Oppimisympäristön tulee olla avoin ja salliva. Yhteenvetona voi todeta, että mikäli ohjaus koulussa on suunniteltua, se tukee toiminnan tavoitteellisuutta ja tuloksellisuutta.

9.2 Ohjaus kulkee opiskelijan ohi

Ohjauksen kehittämiseksi ja pysäkeille työvälineiksi olemme aloittaessamme kehittäneet erilaisia työvälineitä, joiden antia tutkimustuloksissa on myös analysoitu. On syytä kriittisesti tarkastella tutkittavien ilmiöiden kannalta valittuja pysäkkejä ja niillä käytettyjä välineitä, onko pysäkkejä ollut liian vähän vai liian usein ja onko pysäkeillä annettu ohjaus ollut sisällöllisesti oikeaan osunutta.

Tutkimustulosten johtopäätöksinä voi todeta mm. seuraavaa:

Minä-kortti (P1) ja sen tuottama sisältö ei kerro opiskelijan vastuunottokyvystä eikä ennakoivat matkasta selviämistä. Opiskelijan kirjoitukset minä-kortissa ovat positiivisia, eivät paljasta ongelmia eivätkä kerro, kykeneekö opiskelija ottamaan vastuuta tai miten itsenäinen hän on. Minä-kortti on vain apuväline, itse haastattelutilanteessa pitäisikin olla aikaa selvittää, miten motivoitunut opiskelija on kulkemaan yksilöllistä ja vastuullista matkaa. Opiskelijalta ei tarvitsekaan odottaa täydellistä valmiutta, tärkeää on halu ottaa vastuuta omasta itsestä. Opiskelija on vasta aikeissa matkalle, tällä pysäkillä on tavoitteena saada tietoa opiskelijan motivoitumisesta matkaan ja perusteita opiskelupaikan valinnalle. Opiskelija toisaalta tehdään tietoiseksi tästä vastuunotosta ja itsenäistymistavoitteesta tällä pysäkillä.

Pysäkin merkitys on lähinnä informatiivinen, luokattoman lukion opiskelun luonteesta kertova. Opiskelija tutustuu joihinkin koulun opettajiin myös tarkemmin, saa pienen tuntuman koulun kulttuurista ja toimintatavoista. Tämän pysäkin annin perusteella opiskelijan matkan sujumisesta suhteessa tutkittavaan ilmiöön ei saada oleellista tietoa eikä sillä tutkimuksen kannalta ole merkitystä. Opiskelijan kannalta pysäkki on todennäköisesti tarpeellisempi kuin ohjaajan kannalta: pysäkillä yksilöt eivät ohjaajan kannalta erotu tarkemmin yksilöinä eikä varsinkaan tutkittaviin ilmiöihin nähden. Opiskelijaa pysäkki ei kehitä vastuunottamisessa muuten kuin, että hän saa ennakkotietoa asiasta tässä vaiheessa ja tietoa siitä, mitä häneltä lukiolaisena odotetaan.

Lukiomatkan alussa kirjoitettu essee (P2) antaa kuvan opiskelijan oppimistavoista, mahdollisuudesta ja halusta ottaa vastuuta. Kirjoituksia ei kuitenkaan ole välittömästi hyödynnetty matkan tueksi tai tutorin hyödyksi parantamaan opiskelijan itsetunteusta. Aineisto on tallennettu tutorin kansioon ja vasta tutkimuksen analyysivaiheessa tutkijatutorikin on tarkemmin perehtynyt aineistoon. Aineistoa olemme hyödyntäneet varsinaisessa arjessa liian vähän, niiden avulla olisi ollut mahdollisuus oppia tuntemaan opiskelijoita paremmin. Esseiden sisältö paljastaa, että opiskelijat eivät ole tottuneet omaehtoiseen työskentelyyn, kirjoituksissa korostuu opiskelijan näkemys opettajan tehtävästä oppimisen kannalta. Opiskelijat kertovat oppivansa kuuntelemalla, muistiinpanoja tekemällä. Opettajan osuus korostuu lukion alussa (P2) huomattavasti, kun vertaa opiskelijoiden kirjoituksiin keväällä (P5). Opettajat olettavat opiskelijalta varmaan lukion alusta lähtien suurempaa itsenäisyyttä ja vastuunotokykyä kuin nuorilla on. Varsinaisesti tutkimustehtävään nähden, tutkittavia ilmiöitä ajatellen pysäkin anti paljastaa, miten opettajasta riippuvaisia oppijat tässä vaiheessa lukiomatkaa ovat. Opiskelijoilla on lukuvuoden alussa ja varsinkin uudessa oppimisympäristössä halua ja motivaatiota oppimiseen ja kaikkeen uuteen, myös vastuunottamiseen, mutta taitoa, välineitä ja tottumusta ei varmaankaan ole riittävästi. Tämä pysäkki ei ole edistänyt opiskelijan itsenäistymistä, ohjaus on kulkenut ihan omaa matkaansa. Opiskelijat ovat pohtineet omaa oppimistaan, kirjanneet asiat ja tutorit ovat laittaneet paperit tutorkansioon. Tutoristunnon toteutuksesta riippuu, missä määrin asiasta on keskusteltu yleisesti ja yhdessä ja onko siinä yhteydessä annettu

ohjausta. Tutkimuksen kannalta pysäkin anti on ollut mielenkiintoinen, yksilön kasvua on voinut seurata tutorkansioon kertyneen aineiston perusteella. Ohjausta on varmaan tapahtunut matkalla muissa yhteyksissä enemmän.

Tällä pysäkillä opiskelijat kertovat omaa tarinaansa ja ohjaajat ja opettajat opettavat omalla tavallaan. Jo lukiopolun alussa opiskelijat nimittäin kykenevät analysoimaan omaa oppimistaan monipuolisesti. Koska tehtävänanto on muodossa Miten minä opin, opiskelijat luonnollisesti kertovat enemmän itsestään oppijana ja omasta näkökulmastaan. Teksteissä tulee esille, mikä on opettajan tai opiskelijatovereiden osuus oppimisessa. Esim. Heikki oppii kuuntelemalla toisten mielipiteitä ja pohtimalla. Aila taas korostaa opettajan osuutta alussa ohjaajana, mutta sanoo sitten itse ottavansa oppimisesta vastuun. Opiskelijat mainitsevat myös monia erilaisia oppimistyytlejä, joilla he oppivat, he ovat hyvin tietoisia itselleen sopivista oppimistavoista jo tässä vaiheessa. Opiskelijoiden itsetuntemus oppimisen suhteen on hyvä. Opettajat eivät varmaan osaa ottaa lukion alkuvaiheessa huomioon opiskelijoiden itsetuntemusta, koska opiskelijat toisaalta alussa korostavat opettajajohtoista työtappaa ja sopeutuvat siihen.

Ohjaus, toteutettu ohjausjärjestelmä ei kohtaa opiskelijaa riittävässä määrin, koska ohjaus on liian samanlaista kaikille. Tutkimuksen mukaan kaikki opiskelijat on pysäytetty samoille pysäkeille ja kaikki ovat täyttäneet samat lomakkeet. Keskustelumuistioista päätellen yksilöllisiä eroja ja ylimääräisiä pysäkkejä on vain niiden opiskelijoiden kohdalla, jotka ovat itse oma-aloitteisesti pyytäneet lisäohjausta ja niiden kohdalla, joiden tutor on havainnut tarvitsevan lisätukea. Niinpä ohjausta on varmaan annettu joillekin liikaa ja joillekin taas liian vähän tai liian suurina annoksina. Tulokset luokattomassa lukiosammekin tukevat Koron väittämää, että ajatus aikuisen itseohjautuvuudesta hyväksytään, mutta mahdollisuuksia toimia itseohjautuvasti ei sallita (vrt. Koro 1993, 67, 130). Luokattoman lukion toteutuksen kanssa on käynyt juuri samoin. Luokattomuus ja valinnaisuus on sallittu, mutta ohjausverkostoa ei ole kehitetty eikä sitä käytännössä ole paljoltikaan sisäistetty. Lukioissa panostetaan edelleen liian paljon opettamiseen, kun pitäisi tänä tietoyhteiskunnan aikana tehdä tilaa yksilöiden oppimiselle ja vuorovaikutuksille. Jos lukiossa tuettaisiin oppimista,

vastuunottoa ja itseohjautuvuutta, opiskelijoilla olisi erinomaiset valmiudet jatkaa elinikäisen oppijan matkaa lukion jälkeen.

Mehtäläisen (1998) tutkimuksen mukaan kouluissa on lisätty vapauden säätelyä, kun ongelmia luokattomuuden toteutuksessa on ilmennyt. Tutkimustulosteni perusteella näin ei pitäisi tehdä, vaan vapautta opinto-ohjelmien toteuttamisessa tulee lisätä. Ohjausta voidaan toisaalta paljon vähentää, toisaalta ohjausta pitää suunnata oikein, sitä tarvitseville. Ohjausta tutkimustulosteni mukaan tarvitsevat nykyistä enemmän horjuvat ja hyvin itsenäiset. Hyvin itsenäisille oppijoille, oman tien kulkijoille on löydettävä haasteita oppia uutta, kasvaa ja kehittyä. Uusi vuorovaikutuksiin ja verkostoitumisiin kannustava ja velvoittava lainsäädäntö antaa jokaiselle mahdollisuuksia laatia optimaalinen hops, jos ohjaus on oikein suunnattu.

Ongelmana taustalla on, että opettajat ovat tottuneet, toisaalta heidät on koulutettu ohjaamaan vs. opettamaan sitä suurinta opiskelijajoukkoa, joka tutkimukseni mukaan kykenee hyvin ottamaan vastuuta omasta matkastaan ja joka edistyy vastuunotossa, itseohjautuvuudessa nopeasti. Kun taas usein se joukko, joka tarvitsisi ohjausta ja kannustusta, lisävirikkeitä jätetään liian vähälle huomiolle, liian vähälle ohjaukselle. Heidät siirretään opiskelemaan muualle, erityisryhmiin, itsenäisesti jne. tai lahjakaimmat jäävät alisuoriutujiksi. Syy tähän ohjauksen virheelliseen muotoon ja sisältöön on mielestäni siinä, että opettajakunnan kasvuprosessi, muutosprosessi on hitaampi kuin opiskelijajoukon muutosprosessi edellyttäisi. Opettajakoulutuksen kautta ohjaukskulttuuri kouluissa uudistuu hitaasti, uutta opettajuutta odotetaan (vrt. Patrikainen 1997, 92-97).

Tutkimustulosten mukaan voi yhtyä tutkijoiden näkemykseen, kun korostetaan opiskelijoiden subjektiivisia kokemuksia ja niiden merkitystä oppimisessa (vrt. Sahlberg 1996, 42). Opettamisesta ei aina seuraa oppimista. Opetuksella ei pitäisi säädellä liikaa yksilöllistä etenemistä. Itsenäisille oppijoille pitää antaa vielä paljon rohkeammin ja tietoisemmin tilaa sekä mahdollisuutta luoviin oppimismatkoihin ja elämyksiin.

Ohjaus on kulkenut osittain tutkimuksen teko vaiheessa opiskelijan ohi, koska ohjaajat ovat paneutuneet itse ohjausjärjestelmän ja siihen liittyvien välineiden kehittämiseen. Kun tämän tutkimuksen tuloksia tarkastelee, vaikuttaa että ohjausta on annettu ohjauksen kehittämisen vuoksi, koska sitä on pidetty tärkeänä. Aikaa ei ole käytetty riittävästi sisältöön, ohjauksen syvällisempään tarkasteluun. Syynä tähän puutteeseen on varmaan ollut sekä ohjaajien osaamattomuus, asian uutuus että panostaminen puitteiden luomiseen (ohjauksen aikataulutus, työnjako ja välineet). Puolustuksena tälle puutteelle voi todeta, kun aikaa tutkimuksesta on kulunut vuosia, että ohjauksen kehittämistyön alussa olemme tehneet hyvän pohjatyön, josta opiskelijat seuraavina vuosina ovat alkajia enemmän hyötäneet. Tutkimuksen aikanakin suunnitelmallinen ohjaus, pinnallisenakin on kuitenkin ollut matkan tuki.

9.3 Oppimiskokemukset matkalta

Toimintatutkimuksen tapaan tutkimusmatkan päättyessä on arvioitava, mitä tavoitteeksi asetetusta kehittämistyöstä ja saadusta kokemuksesta on opittu ja miten jatkossa luokattoman lukion opiskelijoita koulussamme ohjataan. Tavoitteena on hyödyntää opiskelijoiden matkalta antama palaute sekä tutkijan omat kokemukset, yhdistää anti ja muodostaa siitä uusi lukuvuosittain uudistuva ohjausjärjestelmä.

Hoikkala (1993, 168) puhuu kiitoratamallista, ohjaaja on matkakonsultti, matka on epälineaarista, sahaamista. Paradoksaalista hänen mielestään on, kun vannotaan valinnan nimeen, ohjaaminen sopii siihen vaivoin. Ohjaaminen lähtee valinnasta. Tutkimustulokseni ja sen jälkeiset tulkinnat toimintatutkimuksellisista kehistä todistavat Hoikkalan paradoksin todeksi. Valintoja ja ohjausta on oltavakin rinta rinnan, ei toista ennen toista, niiden annostelussa opiskelijan matkalla pitää sisäistää ohjauksen dynaamisuus, epälineaarisuus ja yksilöllisyys.

Tässä tutkimuksessa luokattoman lukion opiskelijoiden on sallittu sanoa mielipiteensä, toisaalta itse tutkijana olen niin kiinni heidän käytännön arjessaan, että voin nähdä ja kokea kehittämistarpeet. Saadun tuloksen perusteella voidaan arvioida ohjauksen määrää, ohjauspysäkkien sijaintia, sisältöä sekä ohjaajapersoonia.

Luokattoman lukion alkumatka on kaaosta, kuten opiskelijoiden kommenteista ilmenee, mutta kaikki ovat siitä selvinneet. Kaaoksen tiedostavat myös ohjaajat. Ohjausjärjestelmä ja kokemus helpottavat ohjaajia ja aikuisia sietämään alkukaaosta. Opiskelijan kaaosta ei voi helpottaa eikä ole tarpeenkaan enemmällä ohjauksella, opiskelijat eivät ole enempää ohjausta kaivanneet. Innostus auttaa vaikeuksien voittamisessa, halu selvitä, halu kulkea omaa matkaa. Alusta on selvitty hyvin, joustosta ja valinnaisuudesta kertominen heti matkan alussa rauhoittaa päätöksien tekoa. Tutkimustulokset kannustavat ohjaajia luottamaan opiskelijoiden kykyyn selviytyä, nykyistä vähempikin ohjaus on osittain riittävää. Tulokset vahvistavat myös sitä, että kaaos ei ole negatiivinen kokemus, sitä ei tarvitse pyrkiä eliminoimaan. Kaaoksesta ovat enemmän olleet huolissaan ohjaajat. Opiskelijalle on varmaan opettavainen ja positiivinen kokemus elää kaiken uutuuden keskellä ja kokea siitä selviäminen, onnistumisen elämys. Turvallisuuden ilmapiiri, ohjauksen olemassaolon tiedostaminen on varmaan tärkeä tavoite ohjauksessa.

Tutkimustulokset osoittavat, että jatkossakin pysäkkejä matkalla tarvitaan, mutta dynaamisesti. Ohjaajan tulee tuntea opiskelijansa niin, että hän ohjaajana itsenäisesti kykenee asettamaan pysäkkejä ja yksilöllisesti sijoitellen, sisällön mukaan. Virheellinen on väite, että luokattomassa lukiossa pitää lisätä huomattavasti ohjausta. Tärkeä anti tämän tutkimuksen tulosten tulkinnassa on se, että ohjauksen sisältöön, kohdentamiseen pitää panostaa ei sen lisäämiseen. Tarkoituksenmukaista jatkossa on, että saman vuosikurssin tutorit muodostavat tiimin, työryhmän, jossa yhdessä pohditaan esim. jaksoittain esille otettavat asiat. Opinto-ohjaaja ja tarvittaessa rehtorikin voivat olla työryhmän työssä mukana, taustalla tukena.

Tulosten tarkastelussa on huomattava, että ohjauksen kohdentamisessa on kehittämistä, jatkossa on paneuduttava heikommin itseohjautuvien ja hyvin itsenäisten ohjaukseen. Heikommin itseohjautuvia on ohjattava määrätietoisesti alussa enemmän, yksilö- ja ryhmäohjauksella. Itsenäisemmille tulee järjestää suunniteltua yksilöohjausta, jotta he monipuolistuvat ja toisaalta saavat haasteita ja säilyttävät motivaationsa. Suurin joukko opiskelijoista kehittyy huomattavasti itsenäisyydessä ja vastuutossa, kun siihen annetaan mahdollisuus.

Tutkimukset tukevat käsitystä, että jos lukiossa ei sallita opiskelijan ottaa vastuuta, jos siellä liikaa opetetaan ja ohjataan, opiskelija ei kasva itseohjautuvaksi. Opettajan ja opiskelijan vuorovaikutusprosessissa kehittyminen ei voi olla yksisuuntaista, opiskelijalla tulee olla itsellään aktiivinen rooli (vrt. Jaatinen 1994, 187.)

Opiskelijoiden teemahaastatteluissa kertovat muistelmat matkan tunnelmista valaisevat oppimiskokemuksia, paljastavat heidät aktiivisiksi oppijoiksi. Nuoren minäkäsitys ja itsearvostus paranevat vuorovaikutuksessa ottamalla riskejä ja kokeilemalla rajoja. Valinnaisuuden ja avoimen oppimisympäristön suosiminen on tärkeää, koska täten tuetaan opiskelijan minäkäsityksen ja itsearvostuksen paranemista. Riittävä itsetuntemus auttaa laatimaan tavoitteita. Tavoitteiden laatiminen on taas luokattoman lukion matkaajalle välttämättömyys, hänen on vähän väliä otettava suuntaa, tehtävä tavoitteellisia valintoja ja ratkaisuja (vrt. Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 114-117.)

Tutkimustulokset osoittavat todeksi, että opiskelijan minäkäsitys on primarisempi kuin itseohjautuvuus. Mikäli koulussa on tavoitteena itseohjautuvuuden tukeminen, opiskelijan minäkäsityksen, sen kaikkine osa-alueineen (itsearvostus, itseluottamus ja itsetuntemus) vahvistaminen on tiedostettava ensisijaisesti (vrt. Koro 1993, 160).

Tutoristuntoja kannattaa jatkossa aivan alussa pitää usein ja asioita käsitellä pienissä erissä ja vaikka useampaankin kertaan. Alku on opiskelijan näkökulmasta infoähkyistä, uusia asioita tulee joka suunnalta niin paljon, että on mahdoton sulattaa niistä selkeää kokonaisuutta tai laittaa asioita tärkeysjärjestykseen. Tutorryhmäkokouksissa kannattaa myös vaihtaa opiskelijoiden omia kokemuksia ja oppia toisilta, tutorin tehtävä on ohjata keskustelua, vastata mahdollisiin kysymyksiin. Enemmän tulisikin antaa tilaa ja aikaa kysymyksille ja keskittyä sellaisten asioiden ohjaamiseen, joissa opiskelijat kaipaavat ohjausta. Heidän taitonsa selviytyä matkasta jo sen alussa ovat hyvin yksilölliset. Tutor kuten suunniteltu ohjausjärjestelmäkin eivät ota huomioon, miten itsenäisiä useimmat opiskelijat ovat, he ovat valmiita ottamaan vastaan haasteita ja vastuuta, kun annetaan siihen mahdollisuus. Suuri motivaatio uuden koulumuodon alussa on hyvä vauhdittaja, joten rohkeasti ja avoimesti mat-

kaan, istuntoja opiskelijoiden omille kysymyksille ja suunnan näyttöä sekä vauhdittamista tutorin taholta. Mikäli annostelua ja ohjausta on liikaa, opiskelija tyytyy tekemään vain sen, mitä odotetaan eikä kaikkea sitä, mihin hän kykenee ja mitä haluaa. Luokattomuus on nähty jo varhain pedagogisena haasteena osoittaa opiskelijalle luottamusta ja mahdollisuutta vastuunottoon (Väljærvi 1993, 260).

Kivelä (1996, 81) on todennut opiskelijoiden ihmettelevän hiukan pessimistisesti, että muuttuuko koulussa mikään todella, vaikka ulkoisia rakenteita onkin muutettu. Epäily on aiheellinen. Mikään ei voi muuttua, jos oppimisympäristössä ei tapahdu vapautumista: valinnaisuutta toiminnassa on sallittava, opiskelijoiden kykyyn selviytyä pitää luottaa. Luokattoman lukion opiskelijoita ei kuitenkaan saa jättää heitteille, vaan koulussa on oltava suunnitelmat ohjaustoiminnalle ja asiantuntemusta antaa tarvittaessa ohjausta. Koulun ohjaushenkilöstöltä edellytetään yksilöllisiä reflektiivisiä taitoja, jotta voidaan puhua oppivasta organisaatiosta. Avoimessa oppimisympäristössä mahdollistuvat yksilölliset opinto-ohjelmat, dynaaminen ja epälineaarinen toiminta (vrt. Sahlberg 1996, 115, 211-212).

Ohjauksen kehittämistyössä on huomattava seuraavat näkökohdat:

Opettajan on paneuduttava lisäämään opiskelijatuntemusta, tutorryhmässä ja oppitunnilla. Opettajan kannattaa käyttää aikaa ja kuunnella opiskelijoiden ideoita mielekkäisiin oppimistapoihin. Perusteltua on, että opettajat suunnittelevat kurssin toteutuksen yhdessä opiskelijoiden kanssa. Lukiolaisilla on jo vuosien oppimiskokemuksia, riittävästi oppitunteja takana, niin että he osaavat arvioida, millä tavoilla he oppivat parhaiten. Opettajalta ei edellytetä erityisiä roolisuorituksia, sirkustemppeja. Opiskelijamme tutkimuksessa kertovat monista tavoista, joilla he oppivat, itse he niitä temppeja tekevät. Opettaja nähdään edelleen nykyisessä roolissa: opettaja ohjaa vaikeissa asioissa, selittää vaikeat termit, opettaa sellaiset kurssit, jotka ovat opiskelijalle vaikeita, opettaja kannustaa ja on tukena. Opettajan tulee luottaa opiskelijan kykyihin ja itseensä, jotta voi heittäytyä ohjaamaan opettamisen sijasta. Tutorin kannattaa tutustua lukuvuoden alussa, ensimmäisen syksyn aikana omaan opiskelijaryhmäänsä, rakentaa luottavaiset vuorovaikutussuhteet. Turvallisessa ja avoimessa oppimisympäristössä opiskelijat rohkenevat kysyä tarvitessaan apua. Kun tutorin ja

opiskelijaryhmän vuorovaikutukset ovat lisääntyneet, työilmasto muodostuu lähemmäksi ja vaikuttaa myönteisesti opettaja-opiskelija -suhteeseen oppimistilanteessa ja muutenkin. Tutorin kannattaa taustalla seurata opiskelijoiden matkan sujumista, olla sopivan etäällä ja toisaalta riittävän lähellä, tutorin tulee säilyttää herkkyys olla apuna ja mahdollisesti ennakoida karikoita. Tutorkansion aineisto, opettajilta ja opiskelijalta saatu palaute sekä jaksoarvioinnit ovat hyviä seurantavälineitä.

Alkuohjauksessa onkin vaativaa löytää oikea tapa ja oikea muoto. Oletettavasti optimaalinen ohjauksen määrä löytyy vuorovaikutuksesta: tärkeää on, että opiskelijat ja tutor tutustuvat toisiinsa ja istuntoja järjestetään sitä varten. Tutor saa tietoa opiskelijoiden matkojen tavoitteista, hän antaa opiskelijoiden kertoa odotuksistaan ja suunnitelmistaan. Näin tutorille selkiytyy, miten suunniteltuja kunkin matkat ovat, miten itsenäisesti he kykenevät matkaa kulkemaan ja miten paljon he ovat kykeneviä ottamaan vastuuta yksilöllisestä matkastaan. Tutorilla on mahdollisuus tutustuttuaan opiskelijoiden matkasuunnitelmiin antaa matkojen eriytyä, antaa kulkijoille tilaa ja ohjausta tarvitseville tukea.

Mehtäläisen (1998, 65-69) mukaan vapaus koulussa on opettajan säätelemää, pakon sanelemaa. Opiskelijat saavat poiketa tavallisesta käytännöstä, jos heillä on työjärjestyksellisiä vaikeuksia toteuttaa opinto-ohjelmaa. Vapaus ei ole ollut opiskelijan oma pyrkimys kehittyä. Tutkimustulosten mukaan opiskelijoille voi luottavaisesti sallia vapautta. Tulokset tukevat Koron (1993, 40-41) käsitystä, että itseohjautuvuusvalmius korreloi positiivisesti opiskelijakeskeisiin itseohjattuihin tehtäviin. Opiskelijat, jotka tutkimukseni mukaan kehittyivät eniten alkumatalla, käyttivät monipuolisesti itseohjattuja työtapoja ja kertoivat kokemuksistaan myönteisesti.

Kuljettujen pysäkkien merkitystä jatkossa arvostan pysäkkeinä, mutta panostan pysäkeillä sisältöön, tutorin ja opiskelijan yksilölliseen vuorovaikutukseen. Tutorin ja opiskelijan välille tulee kehittyä sellainen suhde, että opiskelija tietää tarvitessaan saavan tukea, että hän luottavaisesti voi asioissaan kääntyä tutorin puoleen. Vastavasti tutorin on kyettävä lähestymään opiskelijaa, mikäli hänellä on tarvetta ohjata opiskelijaa oppimispolulla, kannustaa ja tukea. Ohjaajan tulee olla kiinnostunut posi-

tiivisella tavalla opiskelijoidensa matkojen sujumisesta. Tutor voi kuitenkin olla taustalla, kuten hyvä ensiapuhenkilö: Hänen tulee omata hyvä asiantuntemus, mutta käyttää sitä aktiivisesti tarvittaessa ja osata ennakoida tulevat vaarat.

Pysäkki, P1 on varmaan jatkossakin tarpeellinen, opiskelija saa ennakkotietoa koulusta ja hänellä on henkilökohtaisesti mahdollisuus kysyä häntä askarruttavia lukio-opiskeluun liittyviä asioita. Hyvä käytäntö olisi, että seuraavan vuoden tutorit toimisivat haastattelijoina, minä-korttien käsittelijöinä ja saisivat näin ensimmäisen tuntuman uusiin opiskelijoihinsa. Pysäkillä käytettävää minä-korttia tulee kehittää siihen suuntaan, että paremmin saadaan selville, miten opiskelijat ovat kehittyneet itseohjautuvuuden ja vastuunoton suhteen. Jos opiskelijat ovat jo lukion alussa itsenäisiä tai kehittyvät nopeasti itseohjautuviksi, opettajakunnan on tiedostettava tämä haaste, opiskelijoiden ei tule antaa vain kulkea omaa itsenäistä polkuaan omin ehdoin, vaan opettajien on omalla eksperttitydellään ohjattava opiskelijoita laadukkaaseen omaehtoiseen itsensä kehittämiseen. Mitä itseohjautuvampia ja vastuuntuntoisempia opiskelijat ovat tai vähitellen sellaisiksi kehittyvät, sitä enemmän asiantuntijuutta opettajalta vaaditaan. Asiantuntijuus on uutta opettajuutta. Alkuhaastattelussa kannattaa jatkossa yrittää tavoittaa yksilöllisyyttä yleisen minä-kortti sisällön takaa. Yksilöhaastattelut saattaisivat olla hyödyksi vielä heti lukion alussa, kun opiskelija on päässyt lukioon eikä hänen enää tarvitse vakuuttaa innostustaan.

Kun opiskelijat kirjoittavat esseet oppimisestaan ja edistymisestään oppijoina (P2 ja P5), tutorit saavat tietoa opiskelijoiden oppimistyyleistä. Pysäkin antia kannattaa hyödyntää siten, että käydään yhteinen ryhmäkeskustelu niiden pohjalta, nuoret voivat oppia toisten kokemuksista ja tutor voi antaa aikuisen kommentit. Toisaalta antia voi hyödyntää siten, että tutor kertoo opettajakunnalle yhdistelmänä nuorten valmiuksista oppia. Samoin keskinäisesti tutorryhmässä aineiston pohjalta voidaan keskustella enemmän ja syvällisemmin, oppia yhdessä. Jatkossakin pysäkki P2 on tarpeellinen, mutta lisäksi tarvitaan useampia pikkupysäkkejä, joiden tehtävänä on vuorovaikutuksen lisääminen, opiskelijalle tulee antaa tilaa avoimille kysymyksille. Tutor on läsnä, kuuntelija, varmistaja, että kaikki ovat löytäneet matkalleen suunnan ja ovat tietoisia omasta vastuullisesta matkaajan roolistaan. Pysäkin 2 aineisto kannus-

taa aineenopettajia ottamaan selvää opiskelijoiden oppimistavoista ja oppimisvalmiuksista sekä heidän itsetuntemuksestaan. Opettajina usein liikaa itse opetamme kuuntelematta, mitä opiskelijat ovat halukkaita ja valmiita omaksumaan. Opiskelijoiden kokemukset ja esimerkit ovat tuoreempia ja mahdollisesti lähempänä toisen opiskelijan arkea kuin opettajan mallit. Opiskelijat ovat myös tietoisia siitä, miten he eivät opi. Tämä ennakkotieto olisi tarkoituksenmukaista myös hyödyntää oppimislanteissa. Tutor saattaa liiallisella kaikille samanlaisella ohjausannostuksella sammuttaa tai heikentää motivoituneen matkaajan.

Opiskelijat ovat jo lukion alussa tietoisia siitä, kuinka tärkeää heidän oma osuutensa oppimisessa on. Kun opettaja opettaa, opiskelijalle ei jää mahdollisuutta oppia itse. Opettajan kannustava rooli tulee myös esille. Opettajan tulee olla kiinnostunut asiasta, virkeä ja kokeileva, se motivoi opiskelijaa. Vaihtelevia työmuotoja pidetään tärkeinä, opiskelijoiden kommenttien perusteella vaihtelusta voi ottaa vastuun niin opettaja kuin opiskelijakin. Opiskelijoiden luovuutta työmuotojen keksimisessä kannattaa hyödyntää, opetusryhmässä on monenlaisia ideapankkeja oppimistavoille, jos niitä vain tarpeeksi käytettäisiin. Yhteistoiminnallista oppimista ja yhteistyötä yleensä on syytä opettaa. Luokattomassa lukiossa, jossa opiskelijaryhmissä on eri-ikäisiä opiskelijoita, matkat ovat eri vaiheissa ja samoin opiskelijoiden valmiudet vastuunotossa. Keskusteluissa kannattaa jatkossa hyödyntää vanhempien opiskelijoiden oppimiskokemuksia, opiskelijatutorointia.

Opettajan on matkan edetessä opetettava vähemmän ja annettava opiskelijan opiskella niitä tapoja käyttäen, joilla hän kokee oppivansa. Opettajan osuus alkaa selkiytyä: opettaja antaa tehtävän, määrittää tavoitteen ja ohjaa alkuun. Opettajan tulee ohjata sellaisten opiskelijoiden oppimista, jotka eivät tiedä, miten heidän tulisi opiskella. Opettajan osuudessa korostuu myöskin, että opettajan on oltava innostava, virkeä ja kiinnostunut asiasta, sillä on vaikutusta opiskelijan motivaatioon. Opettajan tehtävänä on siis myös kannustaa ja olla sydämellä mukana omassa oppiaineessaan, sitoutunut asiantuntija, itsensä likoonlaittaja.

Hyvä on myös pohtia, mihin perinteistä oppituntia käytetään. Opiskelijoiden (pysäkki 2) kommenttien pohjalta, jos he haluavat paneutua johonkin, he haluavat olla yksin. Opiskelijoiden oppimistavat ja taso tulisi tiedostaa paremmin, opettaja voisi jakaa aikaa yksilöllisemmin, koska toisia opiskelijoita motivoi oma tekeminen ja toiset taas tarvitsevat henkilökohtaisempaa ohjausta. Opettajan ja tutorinkin on paneuduttava oppimistapoihin enemmän. Opiskelija voi tehdä asiasta selkoa myös opettajalle. Silloin korostuu avoimen vuorovaikutuksen merkitys oppimistilanteessa. Esseen tehtävänantoa voisi jatkossa muuttaa siten, että opiskelijat kirjoittaisivat, miten oppivat ja mikä on opettajan osuus oppimisen kannalta.

HOPS-kortteja on eniten käsiteltykin reaaliajassa. Opiskelijat ovat ääneen suunnitelleet ja vielä sitten kirjanneet tavoitteensa ja saavutuksensa. Tarkemmin kannattaa jatkossa panostaa pienemmät merkityskimput muodostaviin opiskelijoihin. Niihin, joilla ei ole suunnitelmia, joilla on vähemmän kursseja, jotka tulevat pysäkillä HOPS-kortti tyhjänä. Vaikka suunnitelmat muuttuisivatkin, opiskelijan olisi hyvä pohtia syvällisemmin kiinnostuksensa kohteita, hänen tulisi tiedostaa omat vahvuusalueensa ja alkaa täsmentää sitä kautta oppimispolkua ja jatko-opintoreittiä. Ohjausta on suunnattava myös sellaisiin opiskelijoihin, joilla kaikki tuntuu olevan selvää. Motivaation ylläpito näissä ääriryhmissä on tärkeää.

Pysäkin 5 anti tukee jatkossakin koulun avointa oppimisympäristöä kannustavana oppimisen kannalta. Opiskelijoille tulee sallia omia yksilöllisiä oppimistapoja. Kaikki eivät kuitenkaan selviydy ilman ohjausta, mutta opettajan tulee välttää ylenpalttinen opettaminen, ohjaaminen ja kontrollointi. Opiskelijoiden omille toteutuksille täytyy olla tilaa. Ehkä heidän ideoitaan pitäisi kuunnella vieläkin enemmän. Opiskelijoiden itsearviointi kehittyy kokeilevassa, avoimessa työyhteisössä. Itsenäiset opiskelut on koettu positiivisina, ne ovat rohkaisseet ja lisänneet itseluottamusta. Opiskelijat vaikuttavat olevan tietoisia, mikä heille soveltuu itsenäisesti opiskeltavaksi. Opiskelijoiden kommentteista päätellen opettaja ei voi päättää

- mikä työtapo kullekin on paras,
- mikä kurssi soveltuu itsenäisesti suoritettavaksi mikä ei,
- mikä oppiaine paremmin soveltuu itsenäisesti opiskeltavaksi ja

- millä perusteella ja missä vaiheessa opiskelija saa aloittaa itsenäisen opiskelun.

Opiskelijan itsetuntemus kasvaa kun saa käyttää erilaisia työmuotoja, saa itse valita, oppii tietämään, mikä työtapa sopii itselle. Jos tulevaisuuden suunnitelmat ovat hämärät, tavoitteet eivät ole selkeät, opiskelukin on selkiytymätöntä. Opiskelijat oppivat vähitellen valikoimaan, käyttämään omia perusteita päätöksiensä tueksi. Koulun toimintakulttuurin tulisi sallia opiskelijan oman itsetuntemuksen kehittyminen. Opiskelijoiden erilaisten oppimiskokemusten kautta tulee tukea heidän kasvua. Itsetuntemuksen parantuminen tukee valintojen tekemistä, päätösten tekoa, lisää motivaatiota ja sitä kautta parantaa oppimistuloksia. Koulussa opiskelijalla (miksi ei työpaikallakin) tulisi olla tilaa yksilönä, mutta toisaalta kasvaa ja kehittyä kuitenkin yhteistoi-
mintaan vuorovaikutuksessa. Haastattelussakin opiskelijat sanoivat "avartuneensa" ja he sanovat oppineensa arvioimaan itseään suhteessa toisiin.

Pysäkit ovat hyviä itsearvioinnin kannalta, opiskelija katsoo matkaansa eteen ja taakse. Ohjauksen kannalta on paneuduttava myös pysäkkien välillä tapahtuvaan ohjaukseen, ohjauksen sisältöön. Ohjauksen sisällössä ja tavassa pitää jatkossa tapahtua suuresti muuttumista jo ensimmäisen lukiovuoden aikaan. Pysäkkien välillä annettava ohjaus kehittää opiskelijoita yksilöinä ja suhteessa toisiin. He saavat eväitä eri tiedotustilaisuuksissa, jotta he pysäkeillä ja muulloinkin osaavat tehdä polkunsa kannalta parhaita mahdollisia valintoja. Yhteiset tutoristunnot kehittävät siinä, että heikommin itseohjautuneet saavat vihjeitä opintojen suorittamiseen, vahvemmatkin monipuolistuvat. Yksilöllisyys ohjauksessa tukee parhaiten itsetuntemukseltaan heikkoja sekä hyvin itsenäisiä. Itsenäisemmät voivat kysellä laajemmista mahdollisuuksista ja saavat haasteita. Tarvitaan erilaisia ohjaajia tai erilaista ohjauskäytäntöä: rinnalla ja etäällä kulkija, uusien ovien avaaja, esteiden yli taluttaja, kannustaja.

Jos ohjaus ei ole riittävän yksilöllistä, jäävät sellaiset opiskelijat varjoon, jotka tarvitsivat enemmän tukea. He eivät ota vastaan ohjausta, eivät kuule, omaksu tai koe sitä omakseen. Ohjaajan pitäisi tuntea yksilöt paremmin, ohjaajan tulisi hankkia tietoa ryhmänsä opiskelijoista yksilöllisemmällä tasolla. Tutorin tulisi olla enemmän kuuntelija, havainnoija, matkan alussa opiskelijatkin ovat vastaanottavaisia, kuunte-

levat enemmän ohjaajaa, jos hän vastaa tehtyihin kysymyksiin. Näissä tutoristunnoissa opiskelijat oppisivat kuunnelllessaan toistensa tapauksia, kokemuksia ja kysymyksiä. Vuorovaikutuksessa opiskelijoiden itsetuntemus myös kasvaa, itsearviointi kehittyy peilaamalla toisten kertomuksia omiin kokemuksiin. Kososen mukaan itsetuottamus ja itsearvostus parantavat oppimismotivaatiota. Toisaalta taas itseohjautuvuus ja vastuunottokyvyn havaitseminen kohottaa itsetuottamusta. Tästä seuraa elinikäisen innostuneen oppijan matka, kun opiskelijan itsetuottamus paranee, hän motivoituu kulkemaan itseohjautuvasti ja vastuullisesti matkaansa (vrt. Kosonen 1991, 28-39).

Ohjaus ei voi kulkea irrallisena suunnitelmana opiskelijan oppimispolun kokemuksista. Kokemukset on saatava riittävän aikaisin ohjauksen käyttöön. Ohjausjärjestelmää on päivitettävä, pidettävä reaaliajassa kaiken aikaa. Ohjaus ei voi olla valmis, rutiininomainen suunnitelma, vaan sen on oltava joustava. Kun ohjausta olemme aloittaneet kehittää, mukana opettajakunnasta on ollut pieni ryhmä: opo, rehtori ja yksi opettaja, seuraavina vuosina vähitellen joukko on laajentunut käsittämään muutkin tutorit. Kuitenkin ohjausta on suunniteltu tutoreillekin ikään kuin ylhäältä päin. Jatkossa on tarpeellista tehdä enemmän yhteistyötä koko ohjaukseen osallistuvan ryhmän kanssa. Ohjaajilla on paljon asiantuntemusta opiskelijoista ja heidän tarvitsemastaan tuesta. Heidän välittämä tieto ohjauksen suunnittelussa on reaaliaikaista, mikäli he ovat tutustuneet tutorryhmäänsä.

Opiskelijat, jotka muodostavat tutkimuksessani suurimman kimpun on haasteellinen. Avoin oppimisympäristö antaa heille loistavia mahdollisuuksia kehittyä. Määrällisesti eniten edistymistä näyttää tapahtuvan, jos avoimuus ja valinnaisuus sallitaan. Kehittämistyötä on tehtävä, että opiskelumotivaatio säilyy niillä, joilla kaikki tuntuu olevan selkeää. Toisaalta on tärkeää huolehtia myös siitä, että heidän suoritustasonsa ei pääse laskemaan ja että heille on matkalla riittävästi haasteita. Matkan on oltava kasvua heillekin. Ehkä koulun oppimisympäristön laajentaminen tarjoaa mahdollisuuksia: kursseja muistakin oppilaitoksista tai työkursseja yrityksistä tai yleensä työelämästä. Koulun tulee näyttää tällaisia mahdollisuuksia ja verkottua niin, että opiskelijat saattavat hyödyntää näitäkin reittejä.

Opiskelijoiden myönteiset kokemukset matkalta lukuisista vaikuttamismahdollisuuksistaan ja niiden myönteisestä vaikutuksesta kasvuun sekä opiskelumotivaatioon tukevat tutkijoiden käsitystä luokattomuuden haasteista (vrt. Välijärvi & Tuomi 1995, 72-73). Koron mukaan (vrt. Koro 1993, 28) koulussa itseohjautuvuutta voidaan kehittää toimintakulttuuria siihen suuntaan muuttamalla. Luokattomuus on kasvua edistävä sillä edellytyksellä, että ohjaus muodostaa turvaverkon.

Ohjausjärjestelmän kehittämistyössä ja tämän toimintatutkimuksen myötä työnjako on selkiytynyt. Opettajista on tullut vähitellen entistä enemmän ohjaajia. Tutkimuksella on ollut kokonaisuutena ja pitkällä aikavälillä enemmän vaikutusta kuin on osattu odottaa, koko koulun toimintakulttuuri on muuttunut. Tämä tutkimustyö on ollut meidän avain siirtyä Sahlbergin (1996) valottamaan tulevaisuuden kouluun ja uuteen opettajuuteen.

Tutkimustulokset osoittavat, millaisella toimintakulttuurilla, millaisilla työtapoilla voidaan päästä parempiin tuloksiin tutkittujen ilmiöiden suhteen. Tutkimustuloksista voi päätellä, että ei ole olemassa yhtä oppiainetta tai kurssia tai työtapaa, jolla opiskelijasta voidaan tehdä vastuunkantaja, mutta muutokset lähikehitysvyöhykkeellä voivat edistää opiskelijan kasvua itseohjautuvaksi. Sellaisia muutoksia ovat

- opettaja on entistä enemmän opiskelijan ohjaaja,
- opiskelijan valinnanmahdollisuudet turvataan,
- opiskelijan annetaan tehdä itsenäisiä päätöksiä ja ratkaisuja,
- opiskelijan riskinottokykyä tuetaan,
- opiskelijaa tuetaan mahdollisissa vaikeuksissa, ensiapua on saatavissa,
- opiskelija käyttää oppimisessaan monipuolisia, opiskelijakeskeisiä työtapoja ja
- opiskelijan vahvuuksia hyödynnetään kouluyhteisön erilaisissa tehtävissä, vastuutetaan toimissa. Tutkimustulokset tukevat Välijärven käsitystä, että opiskelijoiden valmius vastuunottoon kasvaa, kun he saavat valita sisältöjä ja työtapoja (vrt. Välijärvi 1996, 60-75).

Aikaisemmat tutkimukset eivät ole tuoneet esille ohjauskulttuuria koulun toimintakulttuurina eivätkä ratkaisuja miten sen avulla voidaan kehittää vastuuntuntoisia

sekä itseohjautuvia opiskelijoita. Ehkä siksi, että tässä kasvuprosessissa onkin kyse opettajakunnan kehittymisestä ja muuttumisesta, kyvystä ja halusta muuttua eikä opiskelijoiden muuttumisesta. Tutkimuksissa korostuu ohjauksessa sellainen työnjako, että opinto-ohjaaja, rehtori ja ryhmäohjaajat ovat oppimispolun ohjaajia ja aineenopettajat ohjaajia omissa aineissaan (vrt. Välijärvi 1994, 72-73; Mehtäläinen 1998). Tutkimukseni tukee kuitenkin sitä näkökulmaa, että kaikkia opettajia tarvitaan ohjaajina, koulussa tarvitaan aikuisia nuorten matkan tukena, aikuisia omine kokemuksineen, ei vain oman aineen asiantuntijoina.

Välijärvi on todennut, että ulkoiset rakenteet eivät riitä tekemään opiskelijoita itseohjautuvia, opiskelijoiden omaa päätöksentekoa on tuettava. Opettajakunnan on uskallettava ottaa riski ja luottaa opiskelijoiden kykyyn ottaa vastuuta matkasta, mutta samanaikaisesti opettajakunnan on oltava valmis laittamaan itsensä likoon ohjausreserviin. Välijärvikin peräänkuuluttaa uutta opettajuutta ja epäilee, onko opettajilla ja opettajankoulutuksella kykyä muuttua mukana (vrt. Välijärvi 1997, 58-59.) Kun opettaja on sisäistänyt tehtävänsä ohjaajana ja kun koulun toimintakulttuurissa on tapahtunut sellainen muutos, että opettaja kokee olevansa ohjaaja, ohjausjärjestelmän merkitys järjestelmänä vähenee: ohjaus on koulun toimintakulttuuri, ohjausta on koulussa niin kuin opetustakin, ohjausjärjestelmä välineineen kuin opetussuunnitelma ja oppimateriaalit.

Tämän toimintatutkimuksen yksi paradoksi on, että olemme tässä kehittämishankkeessa pyrkineet edistämään opiskelijan kasvuprosessia, mutta kyse on ollut enenevässä määrin ohjaajan kasvuprosessista. Sillä tulokset tukevat sitä käsitystä, että mitä enemmän opettaja on sisäistänyt roolinsa ohjaajana (vrt. Patrikainen 1997) sitä paremmin mahdollistuu opiskelijalle sellainen oppimisympäristö, että hän saattaa kehittyä itseohjautuvammaksi ja vastuuntuntoisemmaksi.

Laadullinen tutkimus on yksittäinen ja ainutkertainen (vrt. Varto 1992, 78-79). Sahlbergin mukaan postmoderni, toimintatutkimuksellinen ote auttaa tunnistamaan koulukulttuurin tyypilliset piirteet ja näin toimintaa voidaan kehittää (vrt. Sahlberg 1996, 86). Voin tehdä tämän saman tutkimuksen uudelleen, mutta koulussamme tulokset

olisivat jo aivan erilaiset. Itse tutkijana olen muuttunut, koko koulun toimintakulttuuri on siirtynyt monta askelta, olemme siirtyneet opettamiskulttuurista ohjaamiskulttuuriin. Nuoret ovat kyllä aina uusia, aloittamassa uutta matkaansa. Mutta on todennäköistä, että peruskoulujen toimintatavatkin ovat muuttuneet, opiskelijat tulevat siis jo erilaisista lähtökohdista. Kannatan Sahlbergia (Sahlberg 1996, 86) siinä, että yhden koulukulttuurin muutos ei ole siirrettävissä toiseen. Kehittämisen on lähdettävä yhteisön sisältä, sen valmiuksista ja tarpeista muuttua. Meillä on ollut tarve muutokseen ja muutokseen tottunut henkilöstö on omannut hyvän valmiuden.

Mehtäläinen on todennut lukiolaisen matkan teossa seuraavanlaisia ongelmia: opettajien tottumattomuus luokattomaan järjestelmään, ryhmänohjaajien epäselvyys toimenkuvista ja kaikki opettajat eivät sovellu ryhmänohjaajiksi. Opettajien tottumattomuus luokattomuuteen hoituu ajan myötä, pakostakin. Toimenkuvien selkiyttäminen on välttämätöntä. Selkiyttäminen voidaan tehdä ulkoa päin määräämällä, mutta todennäköisesti rakentavampi on kasvaa muutokseen prosessin sisältä. Mehtäläisen kommenttiin, että kaikki opettajat eivät sovellu ryhmänohjaajiksi, haluan esittää kritiikin ja perustelut. Kasvu tapahtuu vähitellen. Opiskelijat ovat yksilöitä, he tarvitsevat erilaisia ohjaajia, toiset vähemmän kuin toiset. Koulun toimintakulttuuri rakentuu erilaisista vuorovaikutussuhteista, opiskelijat tarvitsevat erilaisia palveluita, joten tarvitaan myös erilaisia ohjaajia. Toisaalta Mehtäläinen toteaa, että yksilöllisyyden toteutuminen mahdollistuu opetuksessa ja oppimisessa, mutta se edellyttää toimintakulttuurin muutosta.

Alussa toimintatapamme on varmaan ollut hyvä, jostakin on lähdettävä liikkeelle, mutta ei ole syytä jatkaa siten, että ns. johtoryhmä suunnittelee muille ohjaajille valmiiksi ohjattavat asiat. On tarkoituksenmukaisempaa toteuttaa avointa ohjausjärjestelmää. Avoimella ja joustavalla ohjausjärjestelmällä tarkoitetaan sellaista toimintaa, että ns. tiedotusluontoiset, vakiintuneet ohjausasiat pidetään aikataulussa, mutta yksilöllisemmät, opiskelijoiden kasvuprosessista nousevat asiat pidetään sillä tavalla avoimena, suunnittelemattomina, että ohjaajien kanssa keskustellaan kulloinkin esille otettavat asiat ja toimintatavat. Ohjaajien erilaiset persoonallisuudetkin vaikuttavat toteutukseen, ohjaus on yksilöllinen asia niin ohjaajan kuin opiskelijan kannalta.

Tärkeää on, että vuorovaikutus ohjaajan ja opiskelijan välillä toimii. Niin ohjaajan kuin opiskelijankin tulee voida kokea ohjaus myös sellaiseksi, että tärkeintä on, että opiskelijan matkanteko olisi sujuvaa, olipa ohjaaja kuka tahansa. Kun kyse on ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta, hallinnon järjestämät vuorovaikutukset eivät välttämättä ole parhaita. Täysin oikeita toimintatapoja ei ole olemassa.

Tutkimuksen tulokset on tehty pienen, vain 17 opiskelijan matkakokemuksien pohjalta, mutta opiskelijat ovat tehneet omat tulkintansa lukiomatkan päättyessä. He ovat tutkineet tutorin kansioon kertyneen ohjausportfolioaineiston, materiaalit pysäkeiltä koko lukioajalta sekä suorittaneet oman loppuarviointinsa kuljetusta matkasta marraskuussa 1998. Ohessa Heikin, Ailan, Sakarin, Nooran ja Katrin arvioinnit:

Musiikkilukioaikani on ollut ikimuistettava kokemus itsenäistyessäni elämään poissa kotoa ja ottamaan enemmän vastuuta omista tekeemisistäni. Vaikka on (lähes) varmaa, että tulen selviytymään elämässäni, olen hieman pettynyt henkiseen kehittymiseeni. Mielestäni tulevaisuus pelottaa enemmän ja tuntuu epävarmemmalta kuin tullessani lukiioon. Luokattomuus ja valinnaisuus ovat hyviä ajatuksia. Mutta onko lukiolainen valmis kantamaan niinkin suuren vastuun tulevaisuudestaan jo tässä vaiheessa. Tuleeko siltikin ylitettyä aita siitä matalimmalta kohdalta? (Heikki)

Itsenäinen matkaja (Heikki), kokee matkan päättyessä epävarmuutta, on vähän tyytymätönkin suoritukseensa. Hän on saanut, vähäisen yksilöllisen ohjauksen vuoksi, kulkea liiaksi omaa tietään.

Kaikkein suurin kehitys lukioaikana on tapahtunut omien hyvien ja heikkojen puolien arvioinnissa. Työn karsiminen ja töiden valitseminen ovat edelleen vaikeita asioita, kun niin moni asia kiinnostaa. Ajankäyttö on kyllä tehostunut lukioaikana, joutavanpäiväiseen jahkaamiseen ei mene enää aikaa. Olen ymmärtänyt, ettei kaikesta tarvi huoleh-

tia tai kantaa vastuuta. Uusia ja paremmin itselle sopivia opiskelutapoja olen myös löytänyt. (Aila)

Itsenäinen matkaaaja (Aila), joka on hyödyntänyt valintatarjotinta, ajankäyttö on tehostunut samoin itsetuntemus ja itsevarmuus kehittynyt.

Lukio on rankempi kuin luulin. Vastuunotto on johtanut itsenäistymiseen. Osaan nyt selvittää ongelmiani, asioitani itsekin ilman suurta apua. Koulun käyntiin liittyvät asiat (tietää, mitä tehdä uuden jakson alussa jne.) sujuvat nyt rutiinilla. Huomaan korostaneeni itsenäistä opiskelua. Myönnän myös, että palautusajat ovat venyneet. Huomaan jatkokoulutussuunnitelmani muuttuneen, en ajattele enää niin vahvasti musiikkialaa. Toivon suunnitelmieni selkeytyvän, kun keskustelen opon kanssa. Itsenäisyyteen täällä olen ainakin oppinut. Tarpeen vaatiessa on kuitenkin ollut mahdollista tulla keskustelemaan, pohtimaan, kysymään asioita. Kiitos siitä. (Noora)

Horjuva matkaaaja (Noora) on kiitollinen saamastaan tuesta, tunnustaa tarvinneensa ohjausta. Suunnitelmat ovat vielä avoinna.

Ainakin olen lukioaikana aikuistunut ja itsenäistynyt erittäin paljon. Ennen lukiota oli vaikea kuvitella, että kaikki pitää tehdä itse, eikä ole koko ajan joku sanomassa, kuinka tulee toimia ym. Se, että joutuu ottamaan paljon vastuuta, kasvattaa paljon. Itsekuri on varmasti myös tiukentunut. Nykyään minulla on hyvin realistinen asenne tulevaisuuden ja jatkokoulutuksen suhteen. Olen löytänyt aivan uusia työtapoja lukioaikana ja olen varmasti kehittynyt oppijana. Opiskeluintoni on säilynyt koko lukioajan ja jatkan opiskelua lukion jälkeen. Olen kehittynyt VALTAVASTI lukioaikana. (Katri)

Olen mielestäni kasvanut ihmisenä ja toivottavasti parempaan suuntaan. Tavoitteet ovat pysyneet suurinpiirtein samoina, mutta nyt kolman-

nella tiedän jo hieman, mitä haluaisin tulevaisuudessa tehdä. Olen oppinut työskentelemään itsenäisesti ja tavallaan pidänkin siitä joskus. Ennen en halunnut sitä, koska se oli uutta. Olen tullut mielestäni sosiaalisemmaksi, muutenkin olen kypsynyt ja tullut itsenäisemmäksi. Hirveää, kun sen huomaa itse! (Sakari)

Muutosta on tapahtunut paljon (Katri, Sakari), motivaatio on säilynyt, innostusta vaikuttaa riittävän. Matkojen arviointi tukee tavoitetta, että opetuksessa pitäisi pyrkiä etsimään sellaisia tilanteista, joissa oppimisen ja toiminnan ulkoinen säätely ei rajoita yksilöllistä etenemistä. Siihen on avain ja ratkaisu HOPSin toteuttamisella, kun arvostetaan opiskelijan yksilöllistä matkaa.

10 OHJAUKSEN TULEVAISUUS

Tutkimus on takana, varsinaisesta tutkimusajankohdasta on jo kulunut vuosia, toimintatutkimuksellisia syklejä on kuljettu jo useampia (kuvio 9). Tutkimuksen toteutus on arvioitu ja toimintatutkimuksellisin ottein on edetty seuraavien opiskelijaryhmien kanssa. Tutkimukseen osallistunut opiskelijajoukko on jatkanut matkaansa, heidän mukana ohjausjärjestelmän aikataulua on toteutettu uusia latuja aukoen: laadittu pysäkit, kehitetty välineet ja ohjausasiat ja siinä matkalla tutorit ovat kehittyneet ohjaajina. Seuraavat lukion alkumatkan kulkijat ovat saaneet ohjausta uudistetun ohjausjärjestelmän mukaan, palautetta edelliseltä vuodelta on välitetty, järjestelmää on kehitetty, mutta mukaan ohjaajiksi on lähtenyt taas kolme uutta tutoria. Opiskelijat ovat matkalla uusia, välineet uudistettuja. Toimintatutkimuksen vaiheiden kautta vuosi vuodelta ohjausjärjestelmää on uudistettu (välineitä, pysäkkejä, sisältöä), ohjaajien määrä on lisääntynyt ja sitä myötä koko koulun toimintatapa on muuttunut.

Toimintatutkimuksen tavoitteena on parantaa opetus- ja kasvatustyön tuloksellisuutta laaja-alaisesti. Tämän toimintatutkimuksen tavoitteena on ollut kehittää luokattoman lukion opiskelijan kasvua niin, että hän lukiomatallaan kehittyisi itseohjautuvammaksi, vastuuntuntoisemmaksi ja itsenäisemmäksi. Tavoitteena on valmiudet elinikäiseen oppimiseen ja menestyminen lukion jälkeisissä jatko-opinnoissa. Yksittäisen opettajan kannalta toimintatutkimuksen tavoitteena on hankkia itselle työvälineitä oman työnsä kehittämiseen. Jotta opettaja voi ohjata yksilön oppimista ja kasvua, hän tarvitsee tietoa opiskelijan kasvuprosessista. Toimintatutkimus myös herkistää tekijänsä havaitsemaan ilmiöitä, joita hän tutkii. Tutkimus ei ole kehittänyt vain matkalla olevia opiskelijoita, eniten kehitystä on tapahtunut oppimisympäristössä.

massa. Työ ei ole ongelmatonta, jatkuvasti nousee uusia kysymyksiä, joita on ratkaistava, mutta asiantuntijoita ratkaisuntekijöinä on nyt työyhteisössä enemmän kuin aikaisemmin. Lukuisat opettajat ovat olleet jo tutoreina, he ovat oman kokemuksellisen kehänsä pyörähtäneet. Tämän toimintatutkimuksen tuloksia on hyödynnetty käyttöön aikaisemmin kuin tuloksia on kirjattu paperille ja tulosten ansiosta kehittämistyö on jatkunut ja toiminta edistynyt. Ohjaukseen panostaminen on aiheuttanut sen, että opettajat ohjaajina luottavat opiskelijoihin itsenäisinä matkaajina entistä enemmän, opettajat luottavat myös itseensä ohjaajina. Opettajat ohjaavat entistä yksilöllisemmin jo ensimmäisenä lukiovuonna. Opettajien asiantuntemus, esiyymmärrys opiskelijan matkasta ja sen sujumisesta on kasvanut ja näin opettajat osaavat laittaa välipysäkkejä tarvittaessa ja vauhdittaa itsenäisiä matkaajia kannustaen.

Kouluumme on tämän toimintatutkimuksen myötä luotu pysyvä ohjausjärjestelmä, joka on yhtä itsestäänselvyys kuin opetussuunnitelma. Kumpaakin kehitetään lukuvouosittaisina sykleinä: edellisen vuoden kokemuksesta otetaan opiksi, tehdään tarvittavat muutokset, toteutetaan käytännössä ja loppuvuodesta arvioidaan. Kun ohjausjärjestelmä on olemassa, sen arvo kirjattuna on sama kuin opetussuunnitelman, kun henkilökunta on sisäistänyt sisällön, teoria muuttuu käytännöksi. Sisäistäminen tapahtuu asteittain, kun jokainen opettaja vuorollaan on ryhmänohjaaja, tutor, hän käy läpi tämän toimintatutkimuksen kaltaisen kokemuksellisen oppimisen kehän ja elää todeksi muutoksen opettajasta ohjaajaksi. Toimintatutkimuksen kaltaisia kehiä on monella tasolla: ohjauksen muuttuva sykli, ohjaajana kehittymisen sykli ja toimintakulttuurin muuttuva sykli.

Työnjako on muuttunut ohjauksen suhteen: alkutilanteessa ohjausta alkoivat kehittää ja organisoida rehtori ja opinto-ohjaaja, vähitellen ohjausryhmään liittyi tutoreita vuosittain lisää ja lisää. Nyt ohjauksesta käytännöntasolla päävastuun kantavat tutorit, siis aineenopettajat ohjaajina, opinto-ohjaaja on heidän konsultti ja rehtori uusien toimintatutkimuksellisten kehien käynnistäjä.

Tutkimus on tehty lukuvuonna 1996-97, sen jälkeen on kulunut kaksi täyttä lukuvuotta, tutkimukseen osallistuvat opiskelijat ovat päättäneet lukio-opintonsa ja suun-

tautuneet jatko-opintoihin. Itse olen tutorina aloittamassa uuden ryhmän kanssa, olen taas lukion alkumatkalla ohjaajana. Haluan käydä uuden toimintatutkimuksellisen kehän ja kokea oman kasvuni ohjaajana yhdessä opiskelijaryhmän kanssa kolmen vuoden aikajänteellä. Ohjaus on välttämätöntä, se on luokattomuuden ja sen salliman vapauden kannalta elinehto. Ohjauksessa on arvostettava sen sisältöä, ohjaajan ja opiskelijan välistä vuorovaikutussuhdetta. Ohjauksen kehittämisessä on painopistettä siirrettävä ohjaajaan, opettajan on sisäistettävä ohjaajan roolinsa.

Opettajat tutoreina ovat tottuneet opiskelijoiden kanssa käymään kahdenkeskisiä keskusteluja, antamaan palautetta, kuuntelemaan ja tukemaan. Sama ohjaajan rooli on siirtynyt opettajaan myös opetuksessa. Opiskelijat ovat myös omalta osaltaan myötävaikuttaneet tähän opettajan roolimutokseen opettajasta ohjaajaksi myös opitunneilla. Oma näkemykseni näiden kokemuksellisten kehien kautta on, että koulun toimintakulttuuri opettamisesta ohjaamiseen ja opettajan roolimutos opettajasta ohjaajaksi tapahtuu toiminnan kautta, oppimisympäristön sisältä.

Uudet tutorit aloittavat uusien tutorryhmiensä kanssa lukiomatkojaan, ohjausjärjestelmän aikataulua on muutettu, työnjakoa on selkeytetty. Tutorin merkitys ohjaajana vahvistuu, tutor on halukas lisäämään asiantuntemustaan kaikesta lukiota ja lukio-laista koskevasta, koska hän haluaa olla mahdollisimman hyvä ohjaaja ja antaa mahdollisimman hyvän palvelun opiskelijoilleen.

Toimintatutkimuksellinen ote koulun sisäisessä kehittämisessä nostaa vuosittain esiin tarpeellisen, tärkeäksi koettavan kehittämiskohteen. Kun työyhteisö tottuu siihen, että toiminnan kehittämiskohde yhdessä valitaan, siihen sitoudutaan paremmin. Tuloksia arvioidaan yhdessä ja näin havaitaan tapahtunut muutos, saadaan omalle työlle palautetta ja koetaan vaikuttamisen mahdollisuus.

Työyhteisömme on vuosien myötä näiden kehittämisprosessien kautta tullut joustavaksi, kykenemme tekemään ratkaisuja, kun esteitä oppimispolulle tulee. Pohdimme ratkaisut kuitenkin aina niin, että ne toiminnallisesti parantavat opiskelijan oppimista ja ovat koulumme toiminta-ajatuksen suuntaisia. Sahlberg (1997, 109-112) puhuu

kolmannesta koulusta, jolla hän tarkoittaa oppivaa yhteisöä. Hänenkin mukaansa muutos on oppimisprosessi, koulun muuttuminen edellyttää oppimista sekä yksilöiltä että myös koululta yhteisönä. Kehittämisessä on kyse tulemisesta olemisen sijaan.

10.1 Ohjausjärjestelmän uudistaminen

Työnjako on oltava tiedossa, siis mikä kuuluu ensisijaisesti rehtorille, mikä opinto-ohjaajalle, mikä tutorille ja mikä taas opettajalle. Työnjako tulee olla ihmisiin ja heidän toimenkuvuihinsa sisäänrakennettuna, siis todellisena toimintana ei vain organisaatiokuvioissa. Oma arvioni on, että tätä toimenkuvien sisäistämistä on auttanut erinomaisesti prosessi, jonka olemme käyneet ja jota jatkuvasti käymme, kun toteutamme tätä ohjausjärjestelmää laatimallamme tavalla. Ohjaukseen osallistuvat henkilöt ovat kehittyneet ohjauksen asiantuntijoina ohjaamalla. Ohjauskulttuuria ei voi opettaa ulkokohtaisesti, sitä ei voi siirtää koulun toimintatavaksi ulkoa päin.

Opiskelijoiden matkat ovat hyvin yksilöllisiä, toisaalta on kuitenkin paljon yhteisiä, kaikkia koskettaviakin asioita. Ohjauksen on oikeastaan oltava karkeasti ottaen kahdenlaista: yhteisiä ohjauspysäkkejä ja niiden ajankohdat ovat tutkimuksenkin myötä selkiytyneet ja toisaalta yksilöllisiä ohjaustuokioita hyvin yksilöllisin pysäkkivälein. Ohjausjärjestelmän luominen ja tämä tutkimus tuloksineen tukee sitä, että määräämisiä pysäkkejä on oltava kohtuullisesti. Niiden olemassaolo helpottaa ennakkoon tulevien asioiden hoitoa koska ne koskettavat useimpia opiskelijoita. Nämä asiat pysäkeillä ovat luonteeltaan informatiivisia lukion oppimispolkuun liittyviä. Ensimmäisen lukiovuonna juuri tällaisia pysäkkejä tarvitaankin paljon, koska koulumuoto on uusi ja lukion päättötutkinto ja sen hajauttaminen edellyttää varhaista tiedottamista ja tiedostamista. Ohjaus ei edellytä säännöllisiä, viikoittaisia tapaamisia koko matkan ajalle. Tutkimustuloksetkin osoittavat, että opiskelijat kokevat kehittyvänsä ensimmäisenä lukiovuonna itsenäisesti ja omatoimisesti ottamaan selvää heitä koskevista asioista. Niinpä on todennäköistä, että tällaiset yleisinformaatiot voidaan seuraavina vuosina ilmoittaa ilmoitustaululla ja yleistiedotuksilla eikä niitä varten tarvitse erikseen järjestää ohjauspysäkkejä, -istuntoja. Opiskelijat ovat oppineet jatko-opintojakin ajatellen hyvän taidon: he kykenevät ottamaan selville tiedot yleisistä tiedotuksista.

Mutta koska opiskelijoiden matkat ovat yksilöllisiä ja heidän itsenäistyminen ja vastuunotto kyky kehittyvät yksilöllisen aikataulun mukaan, ohjaajan tulisi kehittyä opiskelijoiden matkantuntijoina. Ohjaajan tulee kehittää opiskelijan tuntemusta, jotta hän osaa tukea ja kannustaa oikeaan aikaan ja oikeissa asioissa. Toisaalta opiskelijan oma itsetuntemuksen kehittyminen auttaa häntä itseään tiedostamaan tuen ja ohjauksen tarpeen.

Jatkossa ohjauksessa tutkimuksen mukaan onkin kehitettävä opiskelijan ja ohjaajan välistä vuorovaikutusta sekä opiskelijan itsearviointia ja itsetuntemuksen paranemista. On kehitettävä sellaisia toimintamuotoja, että opiskelijan ja ohjaajan välinen vuorovaikutus on luontevaa ja opiskelijalähtöistä ja että opiskelija oppimisen ohessa kehittyisi itsetuntemuksessaan ja itsearvioinnissaan. Vuorovaikutuksellisten oppimistapojen kautta ohjaaminen ohjaamisena vähenee, koska ohjauksesta tapahtuu luontevasti työn yhteydessä. Se on mahdollista, kun opettajista on kasvanut ohjaajia.

10.2 Opiskelijan matkan uudet askeleet

Lukion aloittavat nuoret ovat aina uudessa tilanteessa, heidän kokemuksensa muistuttavat varmaan sitä samaa alkukaaosta, jonka tutkimukseen osallistujat myöskin ovat kokeneet. Mutta ohjausjärjestelmän kehittämisprosessi onkin eniten uudistanut ja muuttanut sitä kasvualustaa, toimintaympäristöä, johon nämä nuoret tulevat. Toimintatutkimus, jolla olemme ohjaustamme kehittäneet on muokannut toimintaamme, arvioinnin kautta olemme uudistaneet ja kehittäneet käytänteitämme. Koko koulun toimintakulttuuri on tässä prosessissa muuttunut.

Uusia opiskelijoita varten laadimme vuosittain kehitetyimmän muodon ohjausjärjestelmästä. Aikatauluun on kirjattu sellaiset asiat, jotka edellyttävät määräaikaista tiedottamista, ne ovat pääasiallisesti hallinnollisia ja kaikille yhteisiä. Työnjako on myöskin selkiytynyt. Yleistiedotukset ovat rehtorin tai opinto-ohjaajan hoidettavia. Tutorin rooli ohjaajana on merkittävästi kasvanut, hän on jatkossa entistä enemmän opiskelijan matkan ohjaaja, rinnalla kulkija, toisille hän on näkyvämpi, konkreettisesti tuki, toisille taas taustalla, tuki tarvittaessa. Joka tapauksessa ohjauksessa tuto-

rin, lähiohjaajan merkitys on kasvanut. Tutorin tehtävä yhdistyy nykyisen opettajan tehtävään, hän on opiskelijan kasvun ja oppimisen tukija ja mahdollistaja.

Tärkeimmäksi asiaksi muodostuukin ohjaajan kasvu ja miten se mahdollistuu, miten koulusta löytyy aina uusille ja uusille opiskelijaryhmille tehtäväänsä sitoutuneita ohjaajia. Tämän toimintatutkimuksen tuloksena voidaan pitää sitä, että ohjaamiseen kasvaa sisältä päin, prosessiin osallistumalla. Ohjaajina toimineiden opettajien kokemukset, positiiviset ja negatiiviset on hyvä tuoda esiin yhteisissä opettajien kokouksissa ja näin toisetkin opettajat rohkaistuvat uuteen haasteelliseen tehtävään.

Tutkimuksen mukaan opettaja kokee ohjaajana monia vaikeita tilanteita, mm. riittämättömyyttä, epävarmuutta, koska aina on uusia ja ratkaisemattomia kysymyksiä, tilanteita, joihin ei olemassa valmiita ratkaisuja. Positiivisena kouluyhteisössä on toisaalta koettu lukuisat vuorovaikutukset. Opiskelijoilla ja opettajilla on paljon yhteistyötä ei vain oppitunneilla vaan aina kun opettaja on koululla, opiskelijat haluavat keskustella oppimisestaan, opinto-ohjelmastaan opettajan kanssa. Opiskelijat haluavat saada opettajalta palautetta matkansa sujumisesta. Koulu on avoin ja keskusteleva oppimisympäristö. Vuorovaikutteisuus tarttuu, toimintakulttuuri on keskustelevaa ja palvelevaa.

Opiskelijat eivät tutkimusaineiston mukaan koskaan arvostele ohjausta vääräksi, liialliseksi tai virheelliseksi. He ovat kokeneet riittäväksi sellaisen turvallisen ilmapiirin, kun he ovat tienneet ohjauksen olemassaolon. He ovat käyttäneet ohjausta tarvittaessaan ja ilmoittavatkin, että he jatkossa kyllä tietävät kysyä ohjausta aina kun tarvitsevat. Ohjaajan tulisi tietää ja nähdä ne pysäkit, jolloin opiskelija ei osaa hakea apua, mutta kuitenkin polku on jotenkin solmussa ja matka ei suju. Ohjaajalla tulisi olla hallussaan erilaisia vaihtoehtoreittejä, joista kullekin olisi valittavana yksilötasolla sopivin suunta. Tällöin ohjauksen kannalta ratkaisevaksi muodostuukin ohjaajan kasvu, hänen asiantuntijuutensa syvyys ja havainnointiherkkyys. Näiden taitojen kehittymiseen auttaa työyhteisön avoimuus, yhteistoiminnallisuus ja kokemusten vaihto. Työyhteisön tulee mahdollistaa keskustelut niin onnistumisista kuin epäonnistumisistakin.

Uutta tutkimusmatkaa aloittaessani tarkoitukseni on hyödyntää kokemuksiani ja uudistaa käytänteitä mm. seuraavasti: Alussa kokoonnumme ryhmänä useammin, tutustumme toisiimme alussa paremmin, jotta molemminpuolinen tuntemus kehittyisi. Yritän kehittää opiskelijoiden itsetuntemusta esim. siten, että keskustelemme ryhmässä ja pienryhmissä usein, jotta opiskelijat voivat oppia tuntemaan itsensä peilamalla itseään muihin. Yksilöllisempää matkaa pyrin ohjaamaan siten, että laitan opiskelijaa suunnittelemaan omaa matkaansa ja annan hänen kertoa siitä ääneen ohjaajalle, mahdollisesti myös muille. Niiden opiskelijoiden kanssa, joilla tuntuu olevan kysymyksiä tai muuten asioita hukassa, pyrin keskustelemaan syvällisemmin varhaisessa vaiheessa, jotta jatkossa välttyttäisiin toistuvilta ongelmilta. Opiskelijoiden ideoille ja erilaisille oppimispoluille yritän olla mahdollisimman avarakatseinen ja luova. Mikäli opiskelija vaikuttaa hyvin itsenäiseltä ja määrätietoiselta, etäämmältä seuraten pyrin tukemaan haasteita motivaation säilyttämiseksi.

Ohjauspysäkit ovat edelleen tärkeitä. Pysäkit mietimme nyt yhdessä opinto-ohjaajan ja muiden saman vuosikurssin tutoreiden kanssa. Lähtökohtana sille, mitä pysäkeillä jaksoittain teemme pohdimme yhdessä ja lähtökohtana on edellisen vuoden vastaavan ajankohdan toimenpiteet. Näin tapahtuu koko ajan ohjaustoimintamme arviointia edelliseltä vuodelta, kuluvan vuoden edelliseltä jaksolta ja yhdessä teemme päätökset, mitä yhteistä ja mitä yksilöllisempää seuraavan jakson aikana teemme. Näin pyrimme pysymään herkkänä ajankohtaisille ja yksilöistä käsin lähteville asioille. Tällä tavoin vältämme sen, että ohjaus olisi irrallaan opiskelijoista. Mutta tämän tyyppiin herkkyyteen toiminnassa kykenemme sen vuoksi, että olemme edenneet prosessinomaisesti kokemuksellisen oppimisen kautta. Ohjausta toteuttaessamme arvioimme ja uudistamme myös ohjauksemme käytössä olevia välineitä, tavoitteena on kehittää niiden antia ohjauskeskustelun tukena, lukiomatkan suunnittelussa ja matkan arvioinnissa. Alussa kehittämistyötä on arvioitu vuoden syklillä, nyt toimimme jaksoittain arvioiden.

Tämän tutkimuksen positiivista antia sekä opiskelijoiden myönteistä palautetta avoimesta ja luovasta oppimisympäristöstä jatketaan oppivassa yhteisössämme. Kehittämistä on oppimisympäristön avaamisessa koulun ulkopuolella olevaan ympäris-

töön, yrityksiin, työelämään ja jatko-opiskelupaikkoihin. Samoin koulun toimintaa on kehitettävä myös verkottamalla teknisesti, jotta opiskelijat voisivat esim. lukea opinto-ohjelmiinsa opintoja etäopiskelun avulla muistakin oppilaitoksista.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 1995. Tiedeyhteisö, tieto ja oppiminen. Teoksessa J. Aaltola & M. Suortamo (toim.) Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. Porvoo: WSOY, 25-42.
- Aaltola, J. & Suortamo, M. (toim.). 1995 Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. Porvoo: WSOY.
- Aho, S. 1995a. Lukiolainen nuori. Nuorten moraaliajattelu, minäkäsitys, sosiaaliset suhteet, kouluasenteet ja opiskelumotiivit sekä niiden muuttuminen lukioaikana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:172.
- Aho, S. 1995b. Minän ja minäkäsityksen kehittyminen opettajakoulutuksen aikana. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.) Muutosagenttiopettaja - luovuuden irtiotto. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 48.
- Alaperä, M. & Kotaja, K. 1992. Kaustisen musiikkilukion sisäisen kehittämisen ko-keilu. Jyväskylän yliopiston Chydenius-Instituutti. Luokanopettajakoulutus. Pro gra-du -tutkielma.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Apajalahti, M. (toim.). 1994. Uudistuva lukio. Lukion opetussuunnitelman laadinta. Opetushallitus.
- Blom, H. & Lipsanen, S. (toim.) Valinnaisuus lisää liikkumavaraa kouluun. Helsinki: Opetushallitus.
- Bogdan, R., Biklen, S. 1992. Qualitative Research for Education: an Introduction to Theory and Methods. Boston: Allyn and Bacon.

Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical: Education, Knowledge and Action Research*. Great Britain: Deakin University.

Cohen, L. & Manion, L. 1985. *Research methods in Education*. London: Croom Helm.

Dunderfelt, T. 1992. *Elämänkaaripsykologia. Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen*. Porvoo: WSOY.

Eisner, E. 1991. *The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enchainment of educational practice*. New York: Macmillan.

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

Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Helsinki: WSOY. ?? 1985

Heikkilä, J. 1995. Luovuus muutosagentin voimavarana. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.) *Muutosagenttiopettaja - luovuuden irtiotto*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 48, 39-86.

Heikkilä, J. 1995. Itseohjautuva oppiminen muutosagentin koulutuksessa. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.) *Muutosagenttiopettaja - luovuuden irtiotto*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 48, 87-134.

Heikkilä, J. & Aho, S. (toim.). *Muutosagenttiopettaja -luovuuden irtiotto*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:48.

Hoikkala, T. 1993. *Katoaako kasvatusta, himmeneekö aikuisuus? Aikuistumisen puhe- ja kulttuurimallit*. Jyväskylä: Gummerus.

Huhmarniemi, R. (toim.). 1996. Matkalla uuteen opettajuuteen. Muutosta toteuttamassa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:54.

Hänninen, S. 1996. Kuka minä olen? Portfolio persoonallisen kasvun peilinä. Teoksessa P. Pollari, M. Kankaanranta & P. Linnakylä (toim.) Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 43-52.

Jaatinen, R. 1994. Merkitysten maailma opetus- ja kasvatustyössä toimimisen ja kehittymisen lähtökohtana. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa - matkalla mahdollisuuteen. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja A21, 181-195.

Jakku-Sihvonen, R. & Blom, H. (toim.). 1994. Suomalainen lukio 1994. Opetushallitus.

Jalava, J., Lehtinen, E. & Palonen, T. 1997. Opsista hops - käsikirja ja juonnettu kirjallisuusluettelo oppimisen ohjaajalle. Turun yliopisto: Täydennyskoulutuskeskus.

Jokinen, H. 1993. Itsearviointi tuloksellisuuden arvioinnissa ja koulun kehittämisesä. Teoksessa E. Kangasniemi & R. Konttinen (toim.) Lue, etsi, tutki. Porvoo: WSOY, 208-220.

Jyrkämä, J. 1978. Toimintatutkimuksen teoriasta ja tutkimuskäytännöstä. Sosiaalipolitiikka, 37-70.

Järvelä, J. 1993. Itseohjautuvuus luokattomassa lukiossa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Syventävien opintojen tutkielma.

Järvelä, S. & Niemivirta, M. 1997. Mikä ohjaa oppijaa? Oppimisteoreettiset muutokset ja motivaatiotutkimuksen ajankohtaisuus. Kasvatus 28, 3, 221-233.

Kaipio, R. & Myllynen, S-M. 1996. Itseohjautuvuus ja opiskelutaidot monimuoto-opetuksen edellytyksenä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Kangasniemi, E. Konttinen, R. (toim.). 1993. Lue, etsi, tutki. Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi. Porvoo: WSOY.

Kataja, O. (toim.) 1996. Avaimia avoimeen kouluun. Nuorisokoulun tehtävä ja opilaitosten yhteistyö. Porvoo: WSOY.

Kaustisen musiikkilukion opetussuunnitelma 1994.

Kivelä, R. 1996. Omia reittejä luokattomassa lukiossa. Teoksessa P. Pollari, M. Kankaanranta & P. Linnakylä (toim.) Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 81-93.

Kock, R. ym. 1989. Kokemuksia luokattoman lukion kokeiluun siirtymisestä lv. 1987-88. Kouluhallituksen julkaisuja 19.

Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Porvoo: WSOY.

Kolb, D. A. 1984. Experimental learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Koppinen, M-L., Koppinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Porvoo: WSOY.

Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 98.

- Kosonen, P. A. 1991. Opiskelun mielekkyys ja opintomotivaatiot lukiossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 44.
- Kurtakko, K. 1990. Toimintatutkimus koulun ja opetuksen kehittämisessä. TUKU-projektin loppuraportti II osa: projektissa käytetyn toimintatutkimusmallin lähtökohdat ja kokemuksia sen soveltamisesta. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 14. Rovaniemi.
- Laitinen, A. 1994. Joustava opettajuus muuttuvissa konteksteissa. Opiskelun itseohjautuvasta etenemisestä ammatillisessa opettajakoulutuksessa. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Lappalainen, M., Kaukiainen, A. & Vauras, M. 1993. (toim.) Kohti tehokkaita oppimisympäristöjä: Opettajien työnohjaus keskiasteella. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus, julkaisuja 2.
- Lehtinen, E. & Jokinen, T. 1996. Tutor, itsenäistyvän oppijan ohjaaja. Atena. Juva: WSOY.
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1989. Oppimiskäsitys. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lehtovaara, J. 1994. Dialogisuus, reflektointi ja ihmisen maailmassa oleminen. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa - matkalla mahdollisuuteen. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajakoulutuksen julkaisuja A21, 213-234.
- Lehtovaara, J. & Jaatinen, R. (toim.). 1994. Dialogissa - matkalla mahdollisuuteen. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajakoulutuksen julkaisuja A21.
- Lindberg, J. 1993. Oppimaan oppiminen - opas oppimistaitojen kehittämiseen. Turun yliopiston täydennyskoulutuksen julkaisuja A:27.

Lindström, A. 1993. Koulutus ja koulutoimi muutoksessa. Teoksessa H. Blom & S. Lipsanen (toim.) Valinnaisuus lisää liikkumavaraa kouluun. Opetushallitus.

Lukioasetus. 12.10.1984/719.

Lukiolaki. 27.5.1983/477.

Lukiolaki. 26.6.1992/602.

Lukiolaki. 30.12.1993/1594.

Lukiolaki. 21.8.1998/629.

Lukion opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus.

Lyytinen, H. K. 1988. Koulun sisäisen kehittämisen aloitus ja vakiinnuttaminen. Teoksessa H. K. Lyytinen (toim.) Itseuudistuvaan kouluun. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 19, 15-45.

Lyytinen, H. K. 1988. (toim.). Itseuudistuvaan kouluun. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 19.

Mehtäläinen, J. 1993. Oppimisympäristö ajattelun kehittämisessä. Teoksessa E. Kangasniemi & R. Konttinen (toim.) Lue, etsi, tutki. Porvoo: WSOY.

Mehtäläinen, J. 1998. Luokattomuuden syvintä olemusta etsimässä. Luokattomuus lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Tutkimuksia 4.

Memrik, M. 1997. ”Se oli semmonen positiivinen kaaostila” eli viiden Kaustisen musiikkilukion käyneen musiikin ammattilaisen kuvaus lapsuudestaan, lukioajastaan

ja suuntautumisestaan musiikilliseen ammattiin. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen tutkielma.

Merriam, S. B. 1988. Case study research in education. A Qualitative Approach. San Francisco: Jossey-Bass publishers.

Nykänen, S. & Vuorinen, R. 1991. Oppilaanohjaustyön kehittäminen. Oppilaanohjauksen kohde- ja teoriahistoriallinen analyysi Suomessa 1970-1990. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 2.

Olkinuora, E. 1996. Koulun opetuskäytänteiden arviointia modernin oppimiskäsityksen näkökulmasta. Teoksessa O. Kataja (toim.) Avaimia avoimeen kouluun. Porvoo: WSOY, 76-94.

Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.

Patton, M. 1991. Qualitative Evaluation and Validity in Research Methods. London: Sage.

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. SUFI -tutkimuksia, 14. Tampere.

Pollari, P., Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. (toim.). 1996. Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä.

Ratilainen, A. K. 1994. Lukiolaisten valmiudet ammattikorkeakouluopintoihin. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Blom (toim.) Suomalainen lukio 1994. Opetushallitus, 39-40.

Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Jyväskylä: Gummerus.

Rauste von Wright, M. & von Wright, J. 1995. Oppiminen ja koulutus. 2. painos. Porvoo: WSOY.

Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 119.

Sarjala, J. 1993. Tuntijakoesityksen koulutuspoliittinen merkitys. Teoksessa H. Blom & S. Lipsanen (toim.) Valinnaisuus lisää liikkumavaraa kouluun. Opetushallitus, 15-34.

Silvén, M., Kinnunen, R. & Keskinen, S. 1991. Kohti itseohjautuvaa opiskelutaitoa. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Syrjälä, L. & Merenheimo, J. 1991. Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 51.

Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Trost, J. 1993. Kvalitativa intervjuer. Lund: Studentlitteratur.

Törmä, S. 1998. Kasvun mahdollisuus. Kasvuprosessin ja kasvatuksen eettisten perusteiden tarkastelua George Herbert Meadin ja John Deweyn ajattelun avulla. Acta Universitatis Tamperensis, A 496.

Törmä, S. 1997. Postmoderni maailma ja kasvu eettiseksi subjektiksi. Kasvatus 28, 3, 211-220.

Varila, J. 1990. Monimuoto-opiskelu avoimessa korkeakouluopetuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tutkimuksia 1.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä.

Voutilainen, T., Mehtäläinen, J. & Niiniluoto, I. 1989. Tiedonkäsitys. Kouluhallitus.

Vuorinen, R. & Välijärvi, J. 1994. Itsenäisiin valintoihin ohjaaminen. Nuorten avoimet koulutusmahdollisuudet ja opettajan roolin muuttuminen. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Välijärvi, J. 1993. Lukio aikuisuuteen kasvavan nuoren tukijana. Teoksessa E. Kangasniemi & R. Kontinen (toim.) Lue, etsi, tutki. Porvoo: WSOY, 246-284.

Välijärvi, J. 1997. Millä eväillä lukiosta korkeakouluun? Lukiolaisten opiskeluvalmiudet korkeakoulujen opettajien arvioimina. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 68.

Välijärvi, J. 1996. Uudistuva käsitys yleissivistyksestä ja ammatillisesta sivistyksestä. Teoksessa O. Kataja (toim.) Avaimia avoimeen kouluun. Jyväskylä: Atena, 60-75.

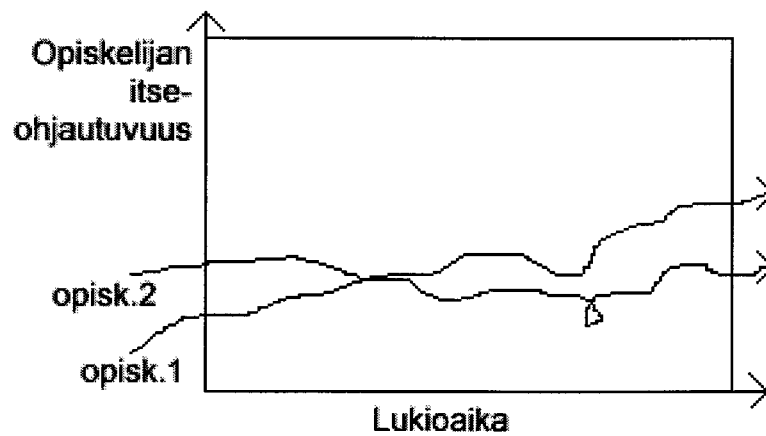
Välijärvi, J. & Tuomi, P. 1995. Lukio nuorten valintojen ja oppimisen ympäristönä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 60.

Ylioppilastutkintoasetus 21.11.1994/1000.

Liite 1 LUOKATTOMUUDEN TOTEUTTAMINEN**KARTOITUS**

JOHDANTO Mieti musiikkilukiolaisen oppimispolkua 3-4 vuoden aikana.

TEHTÄVÄ Kirjaa, missä vaiheissa opiskelija tarvitsee ohjausta lukioaikanaan.
Erittele ajankohtia, asioita ja tilanteita.



Liite 2 OHJAUSJÄRJESTELMÄN AIKATAULU (I)

AIKATAULUA MUSIIKKILUKION OHJAUSJÄRJESTELMÄKSI

📁 = tieto kootaan ohjausportfolioon

	ASIA	KOHDE- OPISKE- LIJAT	AIKA	KUKA HOITAA
📁	Alkuhaastattelut + ainevalintakor- tin täyttö (= suunnittelua 1. opis- keluvuodelle)	Uudet	Huhti- toukokuu	Rehtori, lopo, ryhmänohjaajat
	Kastajaiset + kirje		Toukokuu	Ryhmänohjaajat
📁	Yo-kirjoituksiin ilmoittautuminen		Kesäkuu	Rehtori
	Ennakkotieto lukuvuodesta - oppilaiden kirje - ”Riina ja Merja” - Kurssitarjotin	Uudet + muut	Toukokuu Heinä- elokuu	Vanhat opiskelijat, rehtori, lopo, ryhmänohjaaja
	Koulun lukuvuoden alku, ryhmien järjestäytyminen	1. vsk 2. vsk 3. vsk / abit	2-3 pv 2 ens.pv 2 -”-	Ryhmänohjaajat, tutor Ryhmänohjaajat -”-
📁	Kurssivalinnat koko lukuvuodelle + ainevalintojen tarkistus	Uudet: ohjaus- tunteja	3. päivä	Lopo
	Traditiot	Kaikki opiskelijat (tutorit)		Ryhmänohjaajat
	Kastajaisten valmistelu	2. vsk		
	Työmenetelmät ym. käytännön ohjaus		1.-2. jakso	Eri opettajat, kanslisti
📁	Yo-info + aikataulut, ajankäyttö- suunnitelma henk.koht. + suull. kuulustelut (2 h)	Syksyn kirjoittajat	1. jakso	Rehtori, ryhmänohjaajat
📁	TET-info + järjestely (lomakkeet + pv:t keväällä)		1. jakso	Lopo
📁	Jakson alkuun (aina) ajankäyttö- suunnitelma + arviointi		1.-6. jakso	Ryhmänohjaajat
	1. vsk:n (uudet) vanh.ilta	Uudet	1. jakso	Ryhmänohjaajat, rehtori, lopo, muut
	(Yhteisvalinta		1. jakso	Lopo)
	Yo-kirjoitusten hajauttaminen-info	Uudet	2. jakso	Rehtori, lopo, ryhmänohjaajat
	(-> aineval.tark.?)			Lopo)
📁	Abien yksilöhaastattelut - jatko-opiskelu- tai muut suunni- telmat	Abit	2. jakso -> 4. jakso	Lopo, AVO
	Abien vanhempainilta	Abit	2. jakso	Ryhmänohjaajat
	Abien yo-opo (2x2 h)	Abit	2. jakso	Lopo, rehtori
	OPS:n mahdollinen tarkistus op- pilailta; mitä ei toteutunut			
	Yo-kirjoituksiin ilmoittautuminen,	Abit	3. jakso	Lopo, rehtori

	1 tunti			
	2. vsk:n vanhempainilta	2. vsk	3. jakso	Rehtori, ryhmänohjaajat, lopo
	Pikkujoulut	1. vsk	3. jakso ennen jou- lua	Ryhmänohjaaja
📁	Palaute	Kaikki	3. jakson lopuksi	
	Abien jatko-opinnoista tietoisku- luentoja	Abit +muut	2.-4. jaksot	Lopo (+vierailijat)
	OPS:n tarkistus		3. jakson loppu	?
	Yhteisvalinta 2 x 2 h	Abit	3.-4. jakso	Lopo
	Suulliset kuulustelut 2 x 1 h	Abit	3. jakso	Rehtori
	Yo-käytännöt 2 x 2 h	Abit	4. jakso	Rehtori
	Traditiot: - potkijaiset - penkkarit - vanhojen päivä traditiot, kahvi- ym. + tus	2. vsk 3. vsk 2. vsk 1. vsk	4. jakso -”- -”- -”- -”-	Ropot -”- -”- -”-
📁	Ainevalinnat seuraaville luku- vuosille + HOPS-kortit 3 x 2 h + ainevalintakortit + yo-info	1. ja 2.vsk 1. ja 2.vsk	4.-5. jakso 4. jakso	Lopo + tutorit/ropot Lopo Rehtori
	Ainevalintojen pohdinta		5. jakso	Ryhmänohjaajat
	Vanhempainillat	1. ja 2.vsk	5.-6. jakso	Rehtori, ryhmänohjaajat, lopo
📁	3. TET pv	2. vsk	5. jakson loppuun	Lopo
	Syksyn yo-kirjoituksiin ilmoittau- tuminen - info	Ryhmä	6. jakso	Rehtori

Liite 3 OHJAUSJÄRJESTELMÄN AIKATAULU, LV. 1997-98 (II)

📁 = tieto kootaan ohjausportfolioon

	ASIA	KOHDE- OPISKE- LIJAT	AIKA	KUKA HOITAA/OHJAA/INFORMOI
📁	Alkuhaastattelut, mus.näyte + ainevalintakortin täyttö (= suunnittelua 1. opiskeluvuodelle)	Hakijat	Huhti- toukokuu	Rehtori, lopo, tutorit, musiikin- opettajat
	Kastajaiset + tervetulokirje, valmistelu	1. vsk	Toukokuu	Oppilaat, tutorit
	Yo-kirjoituksiin ilmoittautuminen ja infotilaisuus	Asian- osaiset	Toukokuu	Rehtori, opo, ao opettajat
	Kurssitarjotin, alustava - koeajo	Nykyiset opiskeli- jat	Toukokuu	Rehtori, lopo, tutorit
	Hyväksymiskirje pyrkijöille, kiitoskirje kiinnostuksesta ei-hyväksytyille	hakijat	Kesäkuu	Rehtori
	Ennakkotietoa lukuvuodesta - rehtorin kirje - oppilaiden kirje, kutsu - oppikirjalista - kopio ainevalintakortista	Uudet	Heinä- elokuu	2. vsk, rehtori, tutorit
📁	Koulun lukuvuoden alku, lukuvuoden käynnistäminen: - kurssivalinnat koko lukuvuodeksi - ryhmien muodostuminen	Kaikki	2-3 ensimmäistä työpäivää	Ryhmänohjaajat, tutorit, aine- opettajat, kanslisti, lopo, rehtori
	Opiskelumenetelmäkurssi	Uudet	9 tun- tia/ryhmä 1. ja 2. jakso	äidinkielen opett., atk-opettaja
	Jokaisen jakson alkuun ajankäyttö- suunnitelma + arviointi	Kaikki	1.-6. jakso	Aluksi tutorien opastamana, opiskelijat itseohjautuvasti vähi- tellen
📁	Ainevalintojen tarkistus, riittävän kurssimäärän varmistus, mahdolli- nen ainevalintakortin korjaus HOPS-kortin täyttö	Uudet	3. päivä ->	Tutorit, lopo, rehtori
		2. ja 3. vsk	1.jakson alku	Tutorit
📁	Kesäopinnot, työtodistukset, suoritus- tukset	Kaikki	1. jakso 2. viikko	Tutorit, opiskelijat itsenäisesti
	Mahdollisuudet Kaustisella tiedoksi, opiskelu, harrastukset ym	Kaikki	1. jakso	Rehtori, opo, tutorit, ulkopuolisten edustajat
	Traditiot tiedoksi, opiskelijoiden omaehtoisuus ja vastuu	Kaikki opiskeli- jat	1. jakso	Tutorit, oppilaskunta
	Koulun filosofia, toiminta-ajatus,	Kaikki	1. jakso	Rehtori

	tavoitteet			
📁	Ainevalintojen riittävyys	2. ja 3. vsk	1. jakso	Tutorit
📁	"Miten minä opin" -essee	Uudet	1. jakso	Tutorit
📁	Itseohjautuvuus kartoituis,	Uudet	1. jakso	Tutorit
📁	Yo-info + aikataulutus, ajankäyttösuunnitelma (henk.koht.) + suull. kuulustelut (2 h) Syksyn preliminääri, 1 pv	Syksyn kirjoittajat	1. viikko	Rehtori, lopo, tutorit
📁	TET-info + järjestely (lomakkeet + päivät)	2. ja 3. vsk	1. ja 2. jakso	Lopo
	Vanh.ilta	Uudet	1. jakso	Tutorit, rehtori, lopo, muut
📁	Yhteisvalinta, info	Kaikki	1. jakso	Lopo
	Yo-kirjoitusten hajauttaminen -info	Uudet	1. jakson lop-puun menn.	Rehtori, lopo
📁	HOPS-kortin täyttö, ajankäyttösuunnitelma	Uudet	2. jakson alussa	Tutorit
📁	Abien yksilöhaastattelut - jatko-opiskelu- tai muut suunnitelmat	Abit	1. jakso -> 4. jakso	Lopo, AVO
	Vanhempainilta: yo-kirj., TET, HOPS, ihmisenä kasvu	2. ja 3. vsk	Marraskuu	Tutorit, lopo, rehtori, muut
	Kevään yo-kirj. osallistuvien opotunnit (2x2h), ohjeisto	Asianosaiset	2. jakson lopussa	Lopo, rehtori
	OPS:n mahdollinen tarkistus oppilailta; mitä ei toteutunut, toiveet	Kaikki	2. jakso - 3. jakso	Rehtori ja tutorit
	Yo-kirjoituksiin ilmoittautuminen, 1 tunti	Asianosaiset	2. jakso	Lopo, rehtori
	Pikkujoulu	1. vsk	3. jakso	Tutorit, oppilaskunta
📁	Palaute, toiminta-ajatukseen perustuva, itseohjautuvuuskart.	Abit	3. jakson loppuksi	Tutorit, rehtori
	Jatko-opinnoista tietoisluentoja	Abit +muut	2.-4. jaksot	Lopo (+vierailijat)
	OPS:n tarkistus seuraavaksi vuodeksi	Kaikki	3. jakson loppu, 4. jakson alku	Opettajat, opiskelijat, muu henkilökunta, johtokunta
	Yhteisvalinta 2 x 2 h, info	Asianosaiset	3.-4. jakso	Lopo
	Suulliset kuulustelut 2 x 1 h, info	Asianosaiset	4. jakso alku	Rehtori
	Yo-käytännöt 2 x 2 h, info	Asianosaiset	4. jakso	Rehtori
	Traditiot: - potkijaiset - penkkarit - vanhojen päivä ym. traditiot	2. vsk 3. vsk 2. vsk 1. vsk	3. jakso -"- -"- -"-	oppilaskunta, tutorit -"- -"- -"-
📁	Ainevalinnat seuraaville lukuvuosille + HOPS-kortit 3 x 2 h + ainevalintakortit + yo-ajoitussuunnitelma + amatinvalinnan pohdinta	Kaikki 2. vsk	4. jakso ja 5. jakson alku 5. jakso	Lopo, tutorit, rehtori Lopo

📁	Ainevalintojen pohdinta	Pienryhmät	5. jakso	Tutorit
	Vanhempainilta	Kaikki	5. jakso	Tutorit, rehtori, lopo
📁	3. TET päivä, vapaavalintainen	2. vsk	5. jakson loppuun mennessä	Lopo
	”Miten olen työskennellyt? Mitkä ovat vahvuuteni, heikkouteni?”	1. vsk	6. jakso, loppu	Tutorit
	Itsearviointi	2. vsk	6. jakso, alku	Tutorit
📁	Syksyn yo-kirjoituksiin ilmoittautuminen - info ja varsinainen ilmoittautuminen, info ilmoittautuneille	Asiansaisat	6. jakso	Rehtori
	Koulun toiminnan pedagoginen arviointi ja tulevaisuuden suunnitelmat, toiveet	Kaikki	Huhtikuu	Tutorit, rehtori, koko henkilökunta

Liite 4 MINÄ-KORTTI

KAUSTISEN MUSIIKKILUKIO

MINÄ-KORTTI**HENKILÖTIEONI**

Oma Valokuva	Sukunimi _____
	Etunimet _____
	Henkilötunnus _____
	Kotikunta _____
	Osoite _____
	Puhelinnumero _____
	Huoltajat _____
	Uskontokunta, mikäli vapautus uskonnon opetuksesta _____
	Asumismuoto Kaustisella: koti / asuntola / vuokralla (alleviivaa)
	Kotimatka _____ km (kaustislaiset ja veteliläiset)

TAVOITTEENI

Pidän musiikkilukiota itselleni parhaana vaihtoehtona, koska _____

Muut vaihtoehtoni yhteisvalinnassa olivat

Tavoitteeni musiikkiopinnoissa
a) lukioaikana _____

b) lukion jälkeen _____

Minulle tärkeimmät lukion oppiaineet ovat _____

koska _____

TAUSTANI

A. Musiikkiharrastukset ja -opinnot

Musiikkiharrastus: _____	Kesto: _____
_____	_____
_____	_____
Musiikkiopinnot/suoritukset:	Suoritusvuosi:
Musiikinteoria _____	_____
Musiikkitieto _____	_____
Soitin _____	_____
Soitin _____	_____
Muu _____	_____

B. Aikaisemmat opinnot

Peruskoulun päästötodistus vuodelta ____ / Olen peruskoulun ____ luokalla.
Mistä koulusta haen? _____
Viimeiset arvosanat seuraavissa aineissa:
EN ____ RU ____ MA ____ LI ____ UE ____ HY ____ MU ____
Olen kokenut oppivani parhaiten seuraavilla tavoilla:

C. Muita harrastuksiani, harrastustoiveitani

--

Käytännön asioita, joita olen tottunut tekemään itse

--

Liite 5 HOPS-KORTTI

Kaustisen musiikkilukio

HOPS-KORTTI

Opiskelija _____

TAUSTAA**1. KURSSIMÄÄRÄT**

Lukion ehdot: vähintään 75 kurssia, joista musiikkia vähintään 12 kurssia. Ympäristö- ja luonnontieteet -ryhmästä vähintään 3 ainetta, 1 kurssi kutakin

A. SUORITETTU KURSSIMÄÄRÄ (ainevalintakortista)

1. lukuvuonna	_____	k, joista musiikkia	_____	k
2. lukuvuonna	_____	k, joista musiikkia	_____	k
3. lukuvuonna	_____	k, joista musiikkia	_____	k
4. lukuvuonna	_____	k, joista musiikkia	_____	k
Yhteensä	_____	k, joista musiikkia	_____	k

B. YMPÄRISTÖ- JA LUONNONTIETEIDEN EHTO TOTEUTUNUT1. 2. 3. 4. LUKUVUONNA**2. OPINNOT MUISSA OPPILAITOKSISSA LUKIOAIKANA**

Oppilaitos/Kurssi	Todistus kursista jätetty kansliaan	Merkintä opinto- kirjassa
1. lv _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. lv _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. lv _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. SUORITETUT MUSIIKKITUTKINNOT LUKIOAIKANA

1. lv	_____
2. lv	_____
3. lv	_____

SUUNNITELMAT LUKION AIKANA

A. SUUNNITELTUJA KURSSEJA (ainevalintakortista)

1. lukuvuonna	_____	k, joista musiikkia	_____	k
2. lukuvuonna	_____	k, joista musiikkia	_____	k
3. lukuvuonna	_____	k, joista musiikkia	_____	k
4. lukuvuonna	_____	k, joista musiikkia	_____	k
Yhteensä	_____	k, joista musiikkia	_____	k

B. SUUNNITELLUT MUSIIKKITUTKINNOT JA NIIDEN AJOITUSSUUNNITELMA

1. lv _____

2. lv _____

3. lv _____

4. lv _____

C. YO-KIRJOITUSSUUNNITELMA

		Aine/Aineet S/K v: _____	Aine/Aineet S/K v: _____	Aine/Aineet S/K v: _____
1.lv	Pakolliset			
	Valinnaiset			
2.lv	Pakolliset			
	Valinnaiset			
3.lv	Pakolliset			
	Valinnaiset			

SUUNNITELMAT LUKION JÄLKEEN

Jatkokoulutustoiveeni

1. lv _____

2. lv _____

3. lv _____

Musiikin osuus jatkokoulutuksessa

1. lv _____

2. lv _____

3. lv _____

OPPIMISTAITOJENI ARVIOINTI

Valmiuksien taso taitojesi eri osa-alueilla, skaala 1-5 (1 = heikoin, 5 = vahvin)

Merkitse seuraavasti: 1.lv 2.lv 3. lv

- vieraskielisen tekstin tiivistäminen	1	2	3	4	5
- referaatin laatiminen	1	2	3	4	5
- tietotekniset valmiudet	1	2	3	4	5
- tutkielman tekeminen	1	2	3	4	5
- esseen kirjoittaminen	1	2	3	4	5
- esiintymisvalmius	1	2	3	4	5
- puheen pitäminen	1	2	3	4	5
- oman mielipiteen ilmaiseminen	1	2	3	4	5

- laajemman alueen itsenäinen opiskelu	1	2	3	4	5
- suullinen kielitaito	1	2	3	4	5
- keskustelu/väittelytaito	1	2	3	4	5
- tiedonhankkimisen taidot	1	2	3	4	5

HOPS-KORTIN KÄSITTELYPÄIVÄMÄÄRÄT:

1. v ____ / ____ 19 ____ 2. v ____ / ____ 19 ____ 3. v ____ / ____ 19 ____