

EN LÄRARE SOM BRYR SIG – VÄLITTÄVÄ OPETTAJA.  
KOULUETNOGRAFIA OHJAAVASTA OPETTAJASTA JA TÄMÄN OPPILAISTA  
RUOTSALAISESSA YLÄKOULUSSA.

Venla Luukkonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevät 2010  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Luukkonen, V. 2010. En lärare som bryr sig - välittävä opettaja. Kouluetnografia ohjaavasta opettajasta ja tämän oppilaista ruotsalaisessa yläkoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 100 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla erään ruotsalaisen yläkoulun oppilaanohjaussysteemiä: suomalaista luokanvalvojaa vastaavan opettajan oppilaalle antamaa kokonaisvaltaista ohjausta sekä ohjaavan opettajan ja oppilaan välistä ohjaussuhdetta. Tutkimus toteutettiin etnografiana tutkijan opetusharjoittelun yhteydessä, joka kesti koko kevätlukukauden ajan. Tutkimusaineiston muodostivat viralliset dokumentit, tutkijan omat kenttämuistiinpanot sekä kahden opettajan ja viiden oppilaan haastattelut.

Ohjaus koostui viikottaisista koko luokan ohjausajoista, joista osa toteutettiin pienryhmissä. Siihen kuului myös joka lukukausi pidettävä kehityskeskustelu ohjaavan opettajan, oppilaan ja tämän huoltajien kesken. Keskustelun tuloksena oppilaalle laadittiin henkilökohtainen kehityssuunnitelma. Koulun puitteet ohjaukselle olivat hyvät, mutta koulussa ei ollut yhteistä käsitystä ohjauksen muodoista ja tehtävistä. Ohjaavat opettajat kaipasivat ohjausta tai koulutusta toiminnalleen. Oppilaat kaipasivat opettajalta luottamukselle ja kuuntelulle perustuvaa ohjaussuhdetta sekä vastuuta luokan sosiaalisten suhteiden ylläpitämisestä. Ohjaava opettaja oli tärkeä linkki kodin ja koulun välillä. Tulosten perusteella voidaan pohtia millaiset valmiudet aineenopettajakoulutus antaa luokanvalvojana toimimiseen ja oppilaan kokonaisvaltaiseen ohjaamiseen. Onnistuneen ohjauksen taustalla on toimiva moniammatillinen yhteistyö sekä jaettu vastuu.

Avainsanat: ohjaus, oppilaanohjaus, ohjaussuhde, luokanvalvoja, yläkoulu

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2 SKOLAN</b> .....	<b>8</b>
<b>3 ETNOGRAFIA</b> .....	<b>12</b>
3.1 Kouluetnografia.....	13
3.2 Kenttä.....	14
3.3 Osallistuva havainnointi ja muistiinpanojen kenttä.....	15
3.4 Etnografinen haastattelu.....	18
3.5 Etnografiaa kolmella kielellä.....	19
3.6 Etnografian eettisyys.....	21
3.7 Etnografinen analyysi.....	22
<b>4 VIRALLINEN MENTOROPETTAJA: VASTUULLINEN, ROHKASEVA JA YHTEISTYÖKYKYINEN</b> .....	<b>25</b>
<b>5 HAVAITTU MENTOROPETTAJA: TIEDOTTAVA, KUUNTELEVA JA KOHTAAVA</b> .....	<b>32</b>
5.1 Koko luokan mentorointijat.....	36
5.2 Henkilökohtaiset kehityskeskustelut.....	42
<b>6 KOETTU MENTOROPETTAJA: VÄLITTÄVÄ, LUOTETTAVA, MUTTA ITSE OHJAUSTA VAILLA</b> .....	<b>47</b>
6.1 Mentoropettaja itsensä kokemana.....	49
6.2 Mentoropettaja oppilaan kokemana.....	55
<b>7 VIRALLINEN, HAVAITTU JA KOETTU MENTOROPETTAJA KOHTAAVAT JA OVAT RISTIRIIDASSA KESKENÄÄN</b> .....	<b>60</b>
7.1 Skolanin mentoropettaja: ohjausta kaipaava ohjaaja.....	61
7.2 Mentoropettajan ja oppilaan välinen ohjaussuhde: avainsanoina luottamus, empatia ja aika.....	69
<b>8 DISKUSSIO</b> .....	<b>76</b>
8.1 Oppilaanohjauksen tehtävä, haasteet ja mahdollisuudet.....	76
8.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia.....	82
<b>9 LÄHTEET</b> .....	<b>89</b>
<b>10 LIITTEET</b> .....	<b>96</b>
LIITE 1: Aineistonkeruu-aikataulu.....	96
LIITE 2: What makes a mentor – verbit/ perustuu asiakirjoihin.....	97
LIITE 3: Haastattelurunko/Opettajat.....	98
LIITE 4: Haastattelurunko/Oppilaat.....	99
LIITE 5: Haastattelulupa.....	100

# 1 JOHDANTO

Keväällä 2008 huomasin mahdollisuuden lähteä CIMO:n koordinoimaan apulaisopettajaharjoitteluun EU:n alueella. Täytin monisivuisen hakemuksen ja lähetin sen eteenpäin liitteineen. Kesällä minulle tarjottiin työharjoittelupaikkaa eräässä ruotsalaisessa yläkoulussa, luokilla 6.-9. Päätin ottaa paikan vastaan. Tutustuessani koulun esitteisiin nousi sana *mentoring* esille yhä uudestaan. Sanalla viitattiin opettajan oppilaalle antamaan ohjaukseen, niin opiskelun kuin yleisen hyvinvoinnin suhteen. Ohjaussuhde vaikutti esitteiden perusteella intensiivisemmältä ja yksilöllisemmältä kuin itse olin yläkoulussa koskaan kokenut. *Mentoropettajaksi* kutsumani opettaja vastaa osittain suomalaista luokanvalvojaa; hän toimii koulussa aineenopettajana, mutta hänellä on myös vastuullaan luokallinen oppilaita.

Koska harjoittelun oli määrä kestää yhden lukukauden verran, oli minulla mahdollisuus etnografiseen lähestymistapaan. Etnografia metodologiana kiinnosti minua, ja olin iloinen tilaisuudesta työskennellä yhtä aikaa niin apulaisopettajana kuin tutkijana. Kouluetnografisen tutkimuksen aikana keräsin aineistoa monesta eri näkökulmasta, omien havaintojeni, haastattelujen sekä erinäisten asiakirjojen muodossa. Vietin kentällä koko kevätlukukauden eläen koulun arkea, työskennellen ja tutkien.

*Oppilaan ohjauksesta* on tullut ajankohtainen käsite. Koulu ei ole paikka vain tiedon omaksumista varten, vaan se jakaa kasvatusvastuun kotien kanssa. Pisa-tutkimuksessa menestymisen ohella on puhuttu paljon myös suomalaisten lasten kouluviihtyvyydestä ja hyvinvoinnista. Väkivalta kouluissa on nostanut julkiseen keskusteluun aikuisen (opettajan) ja lapsen/nuoren (oppilaan) välisen suhteen koulussa. Onko opettajalla aikaa oppilaalle?

Opetushallitus julkaisi 2002 arvioinnin opinto-ohjauksen tilasta perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä koulutuksen siirtymävaiheissa. Arviointi tehtiin kyselyinä ja haastatteluina oppilaille/opiskelijoille, opinto-ohjaajille, rehtoreille, koulutuksen järjestäjille, lääninhallitukselle sekä perusopetuksen oppilaiden vanhemmille. Sen pohjana olivat opinto-ohjausta koskevat tavoitteet opetussuunnitelmien perusteissa, koululainsäädännöissä ja muita koulutusta koskevissa tavoiteasiakirjoissa. Arvioinnin tuloksissa kävi ilmi mm. etteivät kaikki oppilaat saa riittävää tukea opinnoissaan ja kehityksessään. Jatko-opintoihin ohjaus on vahvaa, mutta opiskelutaitojen ohjaus heikkoa, ja elinikäisen oppimisen vaatimia opiskelutaitoja saadaan heikosti. Koulujärjestelmän joustavuutta lisäävät tekijät ovat lisänneet opinto-ohjauksen tarvetta ja kysyntää, mutta yksilölliset opinto-ohjelmat ovat harvojen mahdollisuus. *Ohjaus kaikkien opettajien tehtävänä ei toteudu.* [kursivointi kirjoittajan] (Numminen, Jankko, Lyra-Katz, Nyholm, Siniharju & Svedlin 2002, 12, 22-28.)

Kiinnitin huomioni etenkin viimeiseen virkkeeseen. Alakoulussa päävastuu oppilaasta on luokanopettajalla, joka pystyy seuraamaan luokkaansa ja yksittäistä oppilasta päivittäin, tunnista toiseen ja eri tilanteissa. Yläkoulussa oppilas kohtaa päivittäin eri aineenopettajia, joista jokainen keskittyy omaan oppiaineeseensa. Aineenopettaja puolestaan opettaa päivän aikana useita eri luokkia, eikä ehdi tutustua jokaiseen oppilaaseen. Jos ohjaus on vain opinto-ohjaajan käsissä, merkitsee se melkoista oppilasmäärää yhtä aikuista kohden. Mielestäni ei ole realistista ajatella, että yksi aikuinen ehtii antaa yksilöllistä ja kattavaa ohjausta noin 200-300 oppilaalle. Arvioinnin mukaan ohjattavien määrä opinto-ohjaajaa kohti vaihteli välillä 16-685; yläkoulun päätoimisilla opinto-ohjaajilla oli ohjattavanaan keskimäärin 245 oppilasta (Numminen ym. 2002: 21). Vastuu oppilaan kokonaisvaltaisen kehityksen seuraamisesta on luokanvalvojalla. Onko tällä aikaa kohdata oppilaansa vai jääkö tehtävä aineenopettajan tehtävien varjoon? Millaiset ovat opettajan valmiudet oppilaan kokonaisvaltaiseen ohjaamiseen?

Ruotsalaisen koulun ohjaussysteemi näytti esitteiden perusteella pyrkivän ajan antamiseen sekä opettajalle että oppilaalle kohdata toisensa. Yhdellä mentoropettajalla on pääohjausvastuu 15-16 oppilaasta. Ohjausvastuuta myös jaetaan ohjaajaparin kanssa: jokaisessa luokassa on 30-32 oppilasta ja kaksi mentoropettajaa. Ryhmäohjaukseen on varattu aikaa kahdesti viikottaisesta lukujärjestyksestä. Tämän lisäksi jokaiselle oppilaalle tehdään puolen vuoden välein henkilökohtainen kehityssuunnitelma. Toimiiko systeemi kuitenkin myös käytännössä? Olisiko jotain siirrettävissä Suomeen?

Tutkimuseettisistä syistä en voi puhua koulusta sen oikealta nimeltä. Olenkin nimennyt koulun aineistossa ja tätä työtä varten *Skolaniksi* (määräinen muoto ruotsinkielen sanasta "koulu" ts. tietty koulu). Tutkimukseni tehtävänä on kuvailla Skolanin mentoropettajan roolia ja työkuva, sekä pyrkiä selvittämään mentoropettajan roolin merkitystä Skolanin arjessa. Tehtävänä on myös kuvailla mentoropettaja-oppilas välistä ohjaussuhdetta. Olen kiinnostunut erityisesti siitä, miten oppilaat tuon suhteen kokevat, ja mitä he siltä ja ohjaukselta toivovat. Tutkimuskysymykseni ovat muokkaantuneet koko prosessin ajan. Lopullisessa muodossaan ne ovat seuraavat:

- Millainen on Skolanin mentoropettajan rooli ja työnkuva?
- Millainen on mentoropettaja-oppilas välinen ohjaussuhde; miten mentoropettaja kokee suhteen ja mitä oppilaat suhteelta kaipaavat?

Tutkimuksen keskeiset käsitteet ovat täten oppilaan ohjaus, ohjaava opettaja sekä ohjaussuhde. Pyrin tutkimuksessani tuomaan esille etnografisten aineistojen erilaiset näkökulmat sekä niiden välisen vuoropuhelun.

Etnografialle tyypilliseen tapaan työ on tekijänsä tarina; tutkimusraportin rakenne poikkeaa perinteisestä. Aloitan esittelemällä luvussa 2 Skolanin, tutkimuskentän, jonka arkea elin, ja jossa työskentelin kevätlukukauden ajan. Luvussa 3 käsittelen etnografiaa metodologiana niin teoriassa kuin käytännössä. Luvuissa 4, 5 ja 6 esittelen erilaiset aineistoni sekä niiden analyysiprosessia. Luvussa 7 pyrin yhdistämään eri aineistot lähdekirjallisuuteen sekä aiempiin tutkimuksiin - kutsun lukua kokoavaksi

analyysiluvuksi. Kahdeksas luku on diskussio, jossa olen käsitellyt tutkimusaihetta myös suomalaiseen kouluun verraten sekä pohtinut aihetta opettajankoulutuksen näkökulmasta. Lopuksi pohdin tutkimukseni luotettavuutta.

Tahdon toivottaa teidät tervetulleiksi Skolaniin.

## 2 SKOLAN

*Huhhuh. Eka päivän jälkeen olen aikas sekaisin. Paljon uusia kasvoja, jotka on esitelty etunimeltä, mutta oppilaiden läsnäollessa olisi kutsuttava sukunimeltä. Minusta on tullut Ms Luukkonen. Enkä saa käyttää farkkuja. Kuulemma täytyy tehdä ero opettajien ja oppilaiden välillä. Farkuissa ilmeisesti menee se raja.*

[kenttämuistiinpanot]

Skolanin koulurakennus vaikuttaa alkuun hyvin sokkeloiselta. Sisään tullessaan vieras törmää ensin vastaanottopisteeseen. Se sijaitsee koulun aulassa, josta voi suunnistaa eri puolille koulua. Luonnonvaloa tilaan tulee korkealta katossa olevista ikkunoista. Sisääntulokerroksessa on muutamia luokkahuoneita, ruokala, liikuntasali sekä opettajainhuone. Lasin takana voi nähdä opettajien tekävän töitä tai rentouvan kahvikupposen äärellä. Aivan tavallinen koulu.

Aulasta pääsee portaita pitkin ylempiin kerroksiin. Niissä sijaitsee lisää luokkahuoneita sekä opettajien työhuoneita. Monessa luokkassa on ikkunat niin rakennuksen sisä- kuin ulkopuolelle. Ohikulkija voi katsahtaa sisään, oppilaat saattavat vilkuilla käytävälle päin. Eri kerrosten luokkahuoneet avautuvat tasanteille, joilta on näkymä yli koko aulan. Näillä tasanteilla ovat myös oppilaiden omat kaapit, joissa nämä säilyttävät laukkujaan ja ulkovaatteitaan koulupäivän ajan. Oppituntien välissä oppilaat hakevat niistä tarvittavat kirjat ja välineet seuraavaa tuntia varten. Parissa muussa siivessä luokat ovat ahtaiden käytävien varrella, yksi siivistä on varattu pelkästään kuudesluokkalaisia varten.

Opettajien tauot kuluvat usein opettajainhuoneessa, omissa luokissaan tai työhuoneissaan. Oppilaat istuvat ja seisoskelevat eri puolilla aulaa tai kahvilassa, jolleivät ole ulkona. Skolanin piha on pienehkö, mutta myös takapihan metsään voi halutessaan mennä. Pihalla pääsee pelaamaan



jalkapalloa, kevään kuluessa myös koripalloa. Aamuisin pihaan jonottavat vanhemmat autoineen tuodessaan lapsiaan kouluun. Talonmies tai rehtori opastaa autoja eteenpäin ja toivottaa samalla hyvät huomenet.

Skolan on kansainvälinen koulu, jossa opetuskielenä on aineesta riippuen joko ruotsi tai englanti. Oppilaita Skolanissa on noin kuusi ja puolisataa, opettajia ja muuta henkilökuntaa kuutisenkymmentä. Henkilökunnasta noin puolet on kotoisin Ruotsin ulkopuolelta, minä mukaan lukien. Myös oppilaisissa on maahanmuuttajia, muttei tavallista ruotsalaista koulua enempää, ehkä jopa vähemmän. Skolanista löytyvät luokat 6.-9., jotka vastaavat varsin hyvin suomalaisia luokkia. Kouluun hakeudutaan kirjallisella hakemuksella, eikä sinne ole pääsykoetta tai kielitestiä. Sisään pääsee jonotusjärjestyksessä. Vain oppilailta, joilla on jo sisaruksia koulussa, on mahdollisuus päästä jonon ohi. Opiskelu tapahtuu ruotsalaisen opetussuunnitelman mukaan.

Alun sitaatti on kenttämuistiinpanojeni alku, ensimmäisen työpäiväni jälkeen. Koulun kansainvälisyys – englantilainen/amerikkalainen kulttuuri – näkyy mm. tavassa puhutella opettajia sukunimellä, mikä ei ole tapana ruotsalaisessa koulussa. Oppilaat ovat kuulemma ylpeitä saadessaan kutsua opettajia Ms, Mr tai Mrs Svenssoniksi. Niinpä minustakin tuli kevään ajaksi Ms Luukkonen. Utta rooliani korosti opettajien pukukoodi, siistit vaatteet, ei farkkuja. Tunsin olevani eliittikoulussa.

Ajan mittaan eliittileima hiipui, muttei poistunut kokonaan. Vaikka Skolaniin pääseminen on kaikille mahdollista, tietyn tyyppiset oppilaat näyttävät hakeutuvan sinne muita herkemmin. Skolan profiloituu englannin kielellä ja kansainvälisyydellään, mutta myös kovalla akateemisella tasollaan. Skolan on yksityinen koulu, ei kuitenkaan maksullinen oppilaille. Yksityisten koulujen määrä Ruotsissa onkin paljon Suomea korkeampi. Lukuvuonna 2008-2009 lähes kymmenen prosenttia peruskoululaisista opiskeli yksityisessä koulussa, joita Ruotsissa kutsutaan nimellä *friskolor* (Statistiska centralbyrån 2009, 62).

*Tuntia ennen oppilaat menivät jonoon luokan ulkopuolelle. Jonon ensimmäinen kysyi, että olenko minä se suomalainen. Kun vastasin myöntävästi, hän kertoi osaavansa suomea: "Moi. Ei saa peittää. Minä rakastan sinua." Opettaja kommentoi, että hänkin osaa: "Spagetti ja jauhelihakastike." Hymyilytti.*

[kenttämuistiinpanot]

Skolanin kansainvälisyys näkyy ja kuuluu koulun arjessa. Henkilökunta keskustelee keskenään pääosin englanniksi ja ruotsiksi, mutta myös esimerkiksi espaniaksi ja suomeksi. Virallinen työkieli on kuitenkin englanti. Oppilaat puhuvat keskenään suurimmaksi osaksi ruotsia. Opettajien ja oppilaiden vuorovaikutus tapahtuu opettajasta riippuen joko englanniksi tai ruotsiksi. Kansainvälisyydessä painottuu selkeästi englantilainen ja amerikkalainen kulttuuri kansainvälisten opettajien ollessa lähinnä natiiveja englannin puhujia.

Työskentelin Skolanissa kahdella vieraalla kielellä. Välillä kielen vaihtelu vaikeutti omaa ilmaisuani tai keskittymistäni. Etenkin, jos olin työskennellyt yhden päivän englanninkielisen opettajan parina oli ruotsin käyttäminen sen jälkeen vaikeampaa, ja päin vastoin. Kevään edetessä kommunikaatiosta tuli yhä vaivattomampaa, vaikkakin opin osan oppiaineterminologiasta vain toisella kielellä. Oppilaille puhuin lähes aina ruotsia, ellei oppiaine vaatinut englantia.

Oma toimenkuvani oli olla opettajan avustaja. Alussa olin luonnontieteiden opettajien apuna, mutta myöhemmin tutustuin myös muihin aineisiin. Matematiikasta tuli "pääaineeni" loppukeväästä. Väliin minulla oli tunnin vetovastuu, mutta usein tehtäväni oli avustaa pienempää oppilasryhmää tai yksittäisiä oppilaita. Oppilaat tuntuivat tottuvan nopeasti minuun, ja käsittivät minut opettajana siinä missä muutkin. Heille suurin ihmetyksen aihe olikin, että saatoin olla yllättäen musiikin tai historian tunnilla; aineenopettajat eivät vaihda oppiaineitaan.

Ensimmäisten viikkojen aikana tutustuin käytännössä koko kouluun. Työskennellessäni eri luonnontieteiden opettajien kanssa tulin nopeasti tutuksi

kaikille luokille. Toimenkuvani selkiytyessä tietyt luokat ja oppilaat tulivat tutummaksi. Olisin jopa voinut kutsua paria luokkaa omakseni. Kevään myötä olin yhä enemmän osa Skolania. Näkökulmani muuttuivat, ajatukseni kehittyivät - minusta tuli sisäpiirin jäsen. Nyt olen yrittänyt etäännyttää itseäni Skolanin maailmasta, voidakseni nähdä sen jälleen myös ulkopuolisen silmin.

*Noh, tästä eteenpäin, kaksijakoisissa tunnelmissa...*

[kenttämuistiinpanot, ensimmäisen päivän viimeinen lause]

### 3 ETNOGRAFIA

Tutkija kiinnostuu ”eksoottisesta kulttuurista” ja ”kaukaisista paikoista”, pakkaa laukkunsa ja lähtee elämään vieraan kansan pariin, katsellen, kysellen, kirjoittaen, voidakseen kuvailla näiden ihmisten elämää omien kokemuksiansa kautta. Toinen tutkija on miettinyt jo pitkään, millaista elämä on kaupungin eri yhteisöissä, jalkautuu näiden ihmisten pariin katsellen, kysellen, kirjoittaen, voidakseen kuvailla elämää yhteisössä omien havaintojensa kautta. Ensimmäinen tutkijatyyppejä on perinteinen antropologi, jälkimmäinen sosiologi. Näiden tapaa tutkia voidaan kutsua *etnografiaksi*. (Atkinson, Coffey, Delamont, Lofland & Lofland 2001, 2.)

Etnografialla on monta määritelmää, tutkijasta ja tieteenalasta riippuen. Etnografiaksi voidaan kutsua tutkimusta, jonka tarkoituksena on tuottaa kuvaus kansasta, kulttuurista tai yhteisöstä. Sillä voidaan viitata tiettyyn metodiin tai metodeihin. Se voidaan ymmärtää metodologiana, tutkimusprosessia jäsentävänä teoriana. (Lappalainen 2007a, 9-10; Hammersley & Atkinson 1995, 2.)

Etnografialla on joitakin yleisiä ominaispiirteitä, joista ehkäpä tyypillisin on pitkäkestoinen, osallistuva havainnointi. Etnografi kerää aineistoja monin tavoin, eri näkökulmista käsin, tavoitteenaan analysoida mahdollisimman monipuolisesti kulttuurisia ja sosiaalisia prosesseja sekä niissä elävien toimijoiden niille antamia merkityksiä. Havainnoinnilla ja kokemuksella on keskeinen osa tutkimusprosessissa. (esim. Lappalainen 2007a, 11; Atkinson ym. 2001, 4; Lahelma & Gordon 2003, 9.)

Etnografinen tutkimus kuuluu laadullisen tutkimuksen piiriin. Patton (2002) jakaa laadullisen tutkimuksen aineiston kolmeen eri tyyppiin: haastatteluun, havainnointiin sekä erilaisiin dokumentteihin (Patton 2002, 4). Kaikki kolme ovat tyypillisiä etnografian aineistoja. Useat aineistot luovat

useita näkökulmia ja kysymyksenasetteluja. Etnografian antina voikin pitää aineistojen välillä käytyä vuoropuhelua, joka mahdollistaa moniulotteisemman kuvan rakentumisen tutkimusaiheesta. (Mietola 2007, 175-176.)

### 3.1 Kouluetnografia

Oma etnografinen tutkimukseni sijoittuu *kouluun*. Elin ja työskentelin tutkimuskohteenani olevassa koulussa yhden lukukauden ajan. Paikkana *koulu* on minulle tuttu paitsi omilta kouluajoiltani, myös opettajankoulutuksen ajalta. Käytännössä olen viettänyt elämäni seitsemän vuotiaasta lähtien jollain tapaa koulun piirissä, pidempäänkin, jos kerho ja esikoulu lasketaan mukaan.

Kouluetnografia tai kasvatusetnografia (*educational ethnography*) tutkii koulutusta ja kouluinstituutioita. Sen merkittävin ero perinteiseen etnografiaan on tutkimuskohteen tuttuus: tutkijan omat koulukokemukset vaikuttavat välttämättä koko tutkimusprosessiin, kyse ei ole enää vieraasta ja eksoottisesta paikasta, vaan tutusta ympäristöstä. Kouluetnografiaan yhdistyy usein halu parantaa koulun toimintaa, kasvatusta ja opetusta. (Gordon, Holland & Lahelma 2001, 188.)

Astuessani Skolaniin, astuin samalla myös lukuisiin kouluun liittyviin muistoihini ja kokemuksiini. Minun pitäisi osata kiinnittää huomioini itsestäänselvyyksiin. Mukana oli kuitenkin hipaus vierautta: Skolan ei ole suomalainen koulu. Vaikka ruotsalainen kulttuuri ei tunnu niin eksoottiselta kuin jonkun kaukaisemman maan kulttuuri, poikkeaa se kotoisesta. Skolan ei myöskään ole perinteinen ruotsalainen koulu. Opettajakunta kansainvälisyydessään edustaa monen eri maan (koulu)kulttuuria. Vaikka opetus tapahtuukin ruotsalaisen opetussuunnitelman mukaan, tuovat ns. kansainväliset opettajat siihen piirteitä omasta maastaan. Selkeimmin esillä on amerikkalais-englantilais kulttuuri, mikä näkyy mm. koulun juhlapäivinä.

## 3.2 Kenttä

”Etnografinen tutkimus perustuu useimmiten pitkäaikaiseen fyysiseen läsnäoloon kentällä. Tutkija astuu erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin, joita kehystävät niin viralliset suhteet kuin sosiaaliset asemat ja yhteiskunnalliset rakenteet.” (Tolonen & Palmu 2007, 89.) Hammersley ja Atkinson (1996) kuvailevat puitteiden valitsemista tärkeäksi osaksi tutkimusprosessia ja tutkimusongelmien hahmottelemista. Joskus puitteet tulevatkin ensin, mahdollisuutena tutkia ”jossain”. (Hammersley & Atkinson 1995, 36.) Minulle kävi juuri näin. Hain apulaisopettajan harjoittelupaikkaa jostain päin Eurooppaa, jolloin minulle tarjottiin pestiä Skolanista.

Tutkimuskenttäni on siis Skolan. Ennen kentälle menoa muodostin siitä ennakkokuvan tutustuessani koulun esitteisiin sekä ruotsalaiseen koulujärjestelmään yleensä. Elin yhden lukukauden itse kentällä, ollen osa sitä. Lähdettyäni kentältä olen alkanut rakentaa siitä tätä kirjallista kuvaa, joka on syntynyt itse kentällä olon jälkeen. Palmu (2007) jakaa omassa tutkimuksessaan kentän fyysiseen, kirjoitettuun ja tekstuaaliseen kenttään. Fyysinen kenttä on se tila ja paikka, jossa tutkimus tehdään. Kirjoitettu kenttä muodostuu fyysiseltä kentältä kerätystä materiaalista kuten kenttämuistiinpanoista, kerätyistä dokumenteista ja tehdyistä haastatteluista. Tekstuaalinen kenttä on valmis tutkimus. (Palmu 2007, 138.)

Kenttä, tässä tapauksessa Skolan, koostuu fyysisistä tiloista, siellä toimivista ihmisistä ja näiden välisestä vuorovaikutuksesta. Tässä tutkimuksessa – tekstuaalisessa kentässä – pyrin parhaani mukaan tuomaan paloja fyysiseltä ja kirjoitetulta kentältä näkyväksi. Prosessi aina työn aloittamisesta valmiiseen tutkimukseen on pitkä, ajallisesti laskettuna parin vuoden mittainen. Jo fyysisellä kentällä ollessani, kirjoitettua kenttää luodessani, olen tietoisesti ja etenkin tiedostamatta muokannut lopullista tekstuaalista kenttää, tätä tutkimusta. Havainnot ja tieto on kulkenut aistien

kautta aivoihin ja paperille moneen kertaan, suodattuen, muuttuen ja eläen matkalla. Pyrin olemaan avoin tutkimuksen kulun suhteen, ja kuvailemaan tutkimusprosessia mahdollisimman tarkasti. Silti on hyvä muistaa, että etnografia on usein tutkijan oma tarina (Cortazzi 2001, 387).

Aineiston keruun olen aloittanut asiakirjojen muodossa jo ennen fyysiselle kentälle astumista. Osallistuva havainnointi ja kenttämuistiinpanojen keruu on jakautunut koko kevätlukukaudelle 2009. Haastattelut olen tehnyt lukukauden loppupuolella, toukokuun alussa. Aineistonkeruutaikataulua kuvaava taulukko löytyy liitteenä (ks. Liite 1). Pyrin refleктоimaan aineistonkeruuprosessia tarkemmin kuvaillessani eri aineistojen analyysia luvuissa 4, 5 ja 6.

### **3.3 Osallistuva havainnointi ja muistiinpanojen kenttä**

Osallistuvaa havainnointia pidetään yhtenä etnografisen kenttätöön ydintoimintana. Etnografi osallistuu elämään kentällä, hänelle kehittyy suhde kenttään paikkana sekä sen arkeen ja ihmisiin. (Emerson, Fretz & Shaw 2001, 352.) Kentälle meneminen mahdollistaa sekä ulkoisesti havaittavan käytöksen että kentällä toimivien ihmisten ajatusten ja kokemusten kuvailemisen ja ymmärtämisen (Patton 2002, 48). Osallistuessaan etnografi yrittää päästä sisälle kentän symboliseen elämään ymmärtääkseen sitä sisältä käsin, sitä subjektiivista logikkaa, jolle kenttä rakentuu, sekä tunteakseen, kuullakseen ja nähdäkseen kentän arkea siellä elävien ihmisten tavoin. Havainnoidessaan etnografi kuitenkin yrittää ottaa etäisyyttä, muodostaa objektiivista kuvaa sekä analysoida kenttää vieraan ihmisen näkökulmasta, jatkuvasti kysymyksiä etsien ja esittäen. (Rock 2001, 32.)

Koulussa ei ole olemassa virallista paikkaa tutkijalle. Tutkija on aikuinen, mutta hänellä ei ole opettajan roolin mukanaan tuomaa valtaa. Usein tutkija joutuu konkreettisesti oppilaan paikalle, pulpettiin luokan takaosaan. Tästä poikkeuksena ovat tilanteet, joissa tutkija on yhtäaikaisesti ollut myös osa

koulun henkilökuntaa. Silloin oman roolin etsiminen korostuu, mikä on tutkijan, mikä esimerkiksi opettajan tehtävä. (Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu & Tolonen 2007, 46-47.)

Menin Skolaniin kahdessa eri roolissa: tutkijana ja työntekijänä, avustavana opettajana. Henkilökunnan ja oppilaiden silmissä olin enemmän jälkimmäinen. Vaikka suurin osa tiesi myös tutkimuksestani, se tuskin oli mainittavasti esillä koulun arjessa. Eniten ehkä kirjoittaessani kenttämuistiinpanoja tuntien aikana, mutta silloinkin muistiinpanojen tekeminen vaikutti ilmeisen normaalilta. Kukaan ei kyseenalaistanut niiden kirjoittamista, tai ainakaan ihmetellyt sitä ääneen.

Etnografin osallistumisen syvyys voi vaihdella kentällä olon ajan. Vaarana pidetäänkin usein liian syvälle kentän elämään menemistä, ns. *going native*, jolloin varsinainen tutkimustehtävä saattaa unohtua, ja etnografi ei enää pysty näkemään kenttää ulkopuolisen näkökulmasta. Riskinä voi myös olla, ettei etnografi koskaan pysty jättämään täysin akateemista maailmaa, kokee itsensä muukalaisena, eikä sovi joukkoon tai pysty ymmärtämään. (Rock 2001, 32.) Osallistumisen syvyyttä voidaan myös mitata sillä, onko etnografi pelkästään tarkkailijan roolissa vai onko hänellä jokin muu toimenkuva kentän arjessa. Etnografin osallistuminen riippuu sekä tutkimuksen tarkoituksesta että kentästä itsestään (Hammersley & Atkinson 1995, 109).

Minä olin Skolanissa töissä. Toiminnallani oli tietyt raamit, joita määrivät erilaiset säännöt ja vastuut kuten esimerkiksi vaitiolovelvollisuus, vastuu oppitunneista tai oppilasryhmästä, työajat ja -tehtävät. Avustavan opettajan roolissa olin hieman vapaampi päättämään omasta toimenkuvastani, mutta silti minun oli pelattava yhteisten sääntöjen mukaan. Tutkijan roolini tuli parhaiten esille selkeiden aineistonkeruuvaiheiden aikana, ollessani puhtaasti havainnoijana tai haastattelutilanteissa. Muina aikoina olin vahvasti avustavan opettajan roolissa. Aineistoa – kenttämuistiinpanoja – kertyi myös työntekijän roolissani, mutta näissä tilanteissa näkökulma on erilainen. Kevään mittaan minusta tuli yhä enemmän osa Skolania ja sen arkea. Pääsin sisälle yhteisöön, ja



sain mahdollisuuden olla sisäpiirin jäsen. Kentältä lähtemisen jälkeen kesälomasta tuli luonnollinen tauko, joka samalla etäännytti minua Skolanista. Koin tauon tarpeellisena, jotta pystyin lukemaan kenttämuistiinpanojani analyttisemmin ja elämään tilanteita uudestaan hieman vähemmän tunteella.

Kenttämuistiinpanot ovat tarkkailijan kuvaus kentästä kuvaten sitä, mitä tutkija on kulloinkin pitänyt tärkeänä (Patton 2002, 302). Kentällä kirjoitetut muistiinpanot eivät saisi olla vain päiväkirjamainen selostus vaan niiden tehtävänä on tukea kenttäkokemuksista tehtävää rekonstruktiota. Lederman (1990) kuvailee kenttämuistiinpanoja muistin ankkuriksi. Muistiinpanot voivat auttaa, mutta myös haastaa tutkijan palauttaessa havintojaan ja kokemuksiaan mieleensä. Ne eivät aina tue muistikuvaa; juuri siksi niitä täytyykin tehdä. (Lederman 1990, 72-73.) Kenttämuistiinpanot voidaan käsittää hyvinkin henkilökohtaisina, eivätkä ole useinkaan tarkoitettu kuin tutkijan itsensä luettavaksi. Monet tutkijat pitävät kenttämuistiinpanoja kuolleen datana ilman itseään: ne ovat suunnitelmallisesti kerättyjä, mutta eivät voi täysin avautua ilman henkilökohtaista, niihin liittyvää kokemusta. (Jackson 1990, 10.)

Muistiinpanojen kirjoittamiseen on erilaisia tekniikoita, riippuen paljolti tilanteesta, joissa niitä kirjoitetaan. Joskus tutkija pystyy kirjoittamaan värikkäitä kuvauksia jo itse tilanteessa. Usein tilanne kuitenkin vaatii nopeaa muistilistan tapaista kuvailua, joka pitäisi kirjoittaa myöhemmin rikkaampaan muotoon. (Lederman 1990, 97.) Muistiinpanot voivat olla myös piirroksia, tutkijan omaa koodikieltä tai hyvin lyhyitä kuvauksia (Sanjek 1990a, 123-135).

Nyt myöhemmin muistiinpanojani tutkiessani olen hieman pettynytkin niiden antiin. Tämä johtuu siitä, etten ole mielestäni ollut riittävän järjestelmällinen niiden kirjoittamisessa. Minulla ei ole ollut ennaltasuunniteltua tapaa, kirjoitustekniikkaa. Jonkinlaista järjestelmällisyyttä olen kuitenkin hakenut etsimällä eri kohteita havainnoilleni. Ensimmäisen kuukauden ajan keskityin kuvaamaan koulun arkea, loppua kohti tarkkailuni keskittyi yhä enemmän mentoropettajan ja oppilaan/luokan yhteisiin

tilanteisiin. Muistiinpanojen organisointi tulisikin jo aloittaa kentällä (Gordon, Hynninen ym. 2007, 54).

### 3.4 Etnografinen haastattelu

Etnografinen haastattelu poikkeaa muista haastattelutavoista haastateltavan ja haastattelijan välisen suhteen vuoksi. Kun haastattelu tehdään kenttätöön ohessa, molemmat – niin haastattelija kuin haastateltava – tietävät jo ennestään jotain toisistaan. Etnografinen haastattelu sijoittuu perinteisen yksilöhaastattelun ja ryhmähaastattelun välimaastoon. Yhteinen kulttuuri mahdollistaa esimerkiksi sisäpiirin kielen ja termien käyttämisen. Toinen merkittävä ero on haastattelukysymysten muodostaminen kenttätöön ohessa. Etnografin tutustuessa kentän arkeen nousee hänen mieleensä kysymyksiä, joita kentän ulkopuolinen tutkija ei osaisi ajatella. (Tolonen & Palmu 2007, 91-92, 99.)

Haastateltavien valinnassa on myös erityisiä piirteitä. Omassa tutkimuksessani toteutin kahta erilaista tapaa valitessani informanteikseni opettajia ja oppilaita. Haastateltavat opettajat valitsin itse. Ennen valintaa olin työskennellyt Skolanissa neljän kuukauden ajan, seurannut eri opettajien tunteja sekä keskustellut ja työskennellyt opettajien kanssa. Muutama opettaja nousi ”ylitse muiden” pohtiessani haastateltavien valintaa. Nämä olivat informantteja, joilla vaikutti olevan vahvoja mielipiteitä ja kokemusta mentoropettajana toimimisesta, sekä tuntuivat olevan kiinnostuneita puhumaan aiheesta (Hammersley & Atkinson 1995, 137). Loppujen lopuksi valitsin kaksi opettajaa, jotka edustivat hyvin erityyppisiä lähtökohtia. Oletin heidän olevan eläviä kertomuksissaan ja omaavan paljon sanottavaa.

Oppilaiden osalta käytin toisenlaista valintamenettelyä, osittain siksi, että alaikäisiä haastatellessa tarvitsin luvan myös huoltajilta. Tällöin käännyin kentän ns. portinvartijoiden ja avainhenkilöiden puoleen. Pyysin muutamaa

mentoropettajaa nimeämään luokastaan oppilaita, jotka ovat hyviä ilmaisemaan ajatuksiaan suullisesti. Koska en resurssien puitteissa halunnut haastatella liian montaa oppilasta, toivoin valittujen viiden oppilaan kertovan mahdollisimman elävästi kokemuksistaan ja ajatuksistaan. Käytin hyväkseni olettamaani mentoropettajien oppilaantuntemusta oman luokkansa suhteen. Lisäksi sain mentoropettajien kautta yhteyden oppilaiden huoltajiin pyytääkseni tutkimuslupaa. Luonnollisesti kysyin haastatteluluvan myös oppilailta itseltään.

Välikäisien käyttäminen haastateltavia valittaessa sisältää myös riskin. Nämä kentän portinvartijat ja avainhenkilöt saattavat valita itselleen tai yhteisölle jollain tapaa suosiollisia haastateltavia. Joskus tämä voi tapahtua myös hyvästä tahdosta, kun halutaan edistää ja auttaa etnografia tutkimuksessa. (Hammersley & Atkinson 1995, 133.) Mentoropettajien valinnat olivat pääosin oppilaita, jotka oman kokemukseni ja tietämykseni mukaan menestyivät koulussa hyvin. Tämä voi vaikuttaa siihen, millaisia kokemuksia oppilaat toivat esille ohjauksesta ja mentoropettajista.

Sekä opettajia että oppilaita valitessani pyrin kuitenkin löytämään mahdollisimman informaatorikkaita haastateltavia. Tällainen tarkoituksen mukainen valinta on tyypillistä laadullisessa tutkimuksessa. Tavoitteena ei ole tehdä yleistyksiä vaan pikemminkin ymmärtää; määrällisen tutkimuksen normaalista poikkeavat tapaukset voivat olla laadullisen tutkimuksen ydin. (Patton 2002, 230.)

### **3.5 Etnografiaa kolmella kielellä**

Toimin kentällä minulle vierailta kielillä, ruotsiksi ja englanniksi. Vieraalla kielellä – kaiken lisäksi kahdella yhtä aikaa – toimiminen vaikuttaa moneen asiaan niin kentällä kuin sen jälkeenkin. Havainnointitilanteissa minun oli vaikeaa keskittyä moneen asiaan yhtä aikaa: Pystyin seuraamaan ja etenkin

kuuntelemaan vain yhtä tilannetta kerrallaan. Kielen vaihtuminen ruotsista englantiin ja päinvastoin, jopa yksittäisten puheenvuorojen aikana, toi ylimääräisen tekijän keskustelun ymmärtämiseen.

Haastattelut tein kunkin haastateltavan äidinkielellä, yhden englanniksi, kuusi ruotsiksi. Oma ilmaisuni näillä kielillä on hyvää, mutta kieli vaikuttaa siihen, kuinka luontevasti pystyn esimerkiksi siirtymään asiasta toiseen tai kuinka hyvin pystyn poimimaan haastateltavien puheenvuoroista vihjeitä lisäkysymysten muodostamiseen. Yksittäiset sanat saattavat jäädä ymmärtämättä, joka voi vaikuttaa kokonaiskuvaan.

Myös analysointivaiheessa vieraat kielet tuovat oman vaikeutensa; en ole kielitieteilijä. Olenkin pyrkinyt säilyttämään aineiston alkuperäisellä kielellään – ruotsiksi tai englanniksi, kenttämuistiinpanot suurimmalta osaltaan suomeksi – jotta sanojen ja ilmaisujen merkitykset ja ulottuvuudet eivät katoaisi käännökseen. Sanat sisältävät usein paljon enemmän kuin pelkän sanakirjakäännöksen. Ne ovat täynnä kulttuurisia merkityksiä. Esimerkkinä ruotsinkielinen sana *fika*, jonka opin aikoinaan ruotsinkielen tunnilla tarkoittavan kahvin juontia. Ruotsissa eläessäni ymmärsin, miten paljon tuohon sanaan oikeastaan sisältyy: sillä tarkoitetaan kahvitaukoa, useimmiten muiden ihmisten kera, herkutteluhetkeä, pakoa työnteosta, mukavaa keskustelua ja hyvän mielen yhdistelmää. Jopa natiivit englanninkieliset opettajat saattoivat ehdottaa ”shall we *fika* now?” Hekään eivät kääntäneet sanaa englanniksi, sillä silloin siitä häviäsi kaikki kulttuurin mukanaan tuomat merkitykset. Lisäksi alkuperäiskielen käyttäminen tuo haastateltavien oman äänen kuuluviin.

Olen työskennellyt jatkuvasti kolmella kielellä ajatellen. Sanakirjat ovat olleet välttämätön apu koko tutkimusprosessin ajan. Analyysissä olen pyrkinyt ottamaan huomioon kielen kulttuurisiakin merkityksiä, mutta usein ne pohjautuvat omaan intuitioon ja ennakkokäsityksiin. Minulla ei ole myöskään resursseja analysoida jokaista sanaa kielen näkökulmasta, eikä se olekaan tarpeellista. Kaikki työhöni sisällyttämäni aineiston lainaukset olen esittänyt

alkuperäisillä kielillä, jolloin lukija voi tehdä omat tulkintansa niiden viestistä ja merkityksestä.

### 3.6 Etnografian eettisyys

Etnografian tavoitteena tulisi olla tiedon tuottaminen. Tutkimuksen keskeisin arvo on totuus, tässä tapauksessa eri näkökulmien muodostama totuus. Tutkimus voidaan kuitenkin nähdä tutkittavien hyväksikäyttönä, ja joskus tutkimuksen julkistaminen voi jopa vahingoittaa tutkimukseen osallistuneita. Hyvinkin henkilökohtaisista asioista saatetaan tutkimuksen varjolla tehdä julkisia; tutkimushenkilöiden tunnistaminen tutkimuksesta voi aiheuttaa heille seurauksia. Etnografit eivät aina kerro tutkittavilleen kaikkea tutkimuksesta, vaikkakin yleensä pyrkivät antamaan tutkittaville mahdollisuuden kieltäytyä havainnoinnista tai haastattelusta. Tutkimuksen eettisyys onkin tutkijan itsensä vastuulla. (Hammersley & Atkinson 1995, 263-269, 273, 285.)

Olen pyrkinyt suojelemaan tutkimukseen osallistujia kertomalla heistä vain sen, minkä olen tutkimustulosten kannalta katsonut tärkeäksi. Olen nimennyt tutkimuskoulun *Skolaniksi*. Myöhemmin esittelemissäni aineistoissa olen antanut niissä esiintyville henkilöille nimet, jotka jatkavat samaa anonymia linjaa: kutsun opettajia nimellä *The Teacher, Lärararen* tai *Ms/Mrs/Mr Mentor*, sekä oppilaita nimellä *Elev*. Tutkimusluvan olen kysynyt Skolanin rehtorilta, joka on myös esitellyt aiheen opettajille. Opettajat ovat suostuneet haastatteluihin vapaaehtoisesti. Suurin osa oppilaista ja heidän vanhemmistaan ei kuitenkaan oletettavasti ole ollut tietoinen tutkimuksesta. En koe tämän haittaavan heitä, sillä tutkimusaiheeni ei ole keskittynyt kuvaamaan oppilaita ja näiden henkilökohtaisia asioita. Poikkeuksena ovat haastattelemani oppilaat, mutta näitä varten olen pyytänyt luvan niin oppilailta itseltään kuin näiden huoltajilta. Tämän lisäksi minua sitoo työn puolesta tuleva vaitiolovelvollisuus.

### 3.7 Etnografinen analyysi

Etnografista tutkimusta ja analyysia on monesti kuvattu erilaisin metaforin: sykliseksi, kutomiseksi, vyyhdeksi jne. Ominaista sille on, että aineiston tuotanto, analysointi, tulkinta ja teoretisointi kulkevat limittäin koko tutkimuksen ajan. (Lappalainen 2007a, 13.) Jo tutkijan – minun – ennakkoluulot tai esiyymmärrys vaikuttavat tutkimuksen etenemiseen (Moilanen & Rähkä 2007, 52). Tutkijan onkin jatkuvasti kysyttävä itseltään: ”Mitä minä tiedän ja miten tiedän sen?” Reflektio muistuttaa tutkijaa tiedostamaan niin oman taustansa kuin tutkimuskohteidensa taustan aineistoa kerättyä, analysoidessa ja kirjoitettaessa. (Patton 2002, 64-65.) Refleksiivisyyttä pidetään etnografisen tutkimuksen eräänlaisena laatuvaatimuksena. (Lappalainen 2007b, 78.)

Analyysi alkaa ennen kentälle menoa tutkimusongelmia muodostettaessa, ja se jatkuu koko prosessin ajan aina tutkimusraportin kirjoittamiseen saakka (Hammersley & Atkinson 1995, 205). Palmu (2007) kuvailee analyysivaihetta fyysisen, kirjoitetun sekä tekstuaalisen kentän kautta. Fyysinen kenttä muodostuu tutkijan läsnäolon ja havaintojen kautta, kentällä, ajan ja tilan asettaessa raamit toiminnalle. Analyysi alkaa jo kentällä päätösten, katseiden, rajausten ja muistiinpanojen kautta. Fyysinen kenttä muotoutuu kirjoitetuksi kentäksi, kokemukset kirjalliseen muotoon. Lopullinen tutkimusteksti, etnografia, tekstuaalinen kenttä, on *yksi* kuvaus ja tulkinta siitä konkreettisesta ja fyysisestä kentästä, jolla tutkija oli. Palmu kuvaileekin etnografian ruumiillistuneena tutkimuksena, jossa tutkijan kokemukset pitäisi näkyä myös teksteissä. (Palmu 2007, 138-149.)

Analyysi edellyttää rajaamista, keskittymistä tutkimusaiheen ytimeen. Tutkijalla on usein paljon järjestelemätöntä aineistoa, jonka järjeistämistä varten on luotava erilaisia luokkia, kategorioita, jotka vangitsevat olennaisen. Pyrkimyksenä on löytää käsitteitä, jotka auttavat ymmärtämään, mistä aineistossa on kyse. (Hammersley & Atkinson 1995, 206-210.)

Analyysivaiheen ensimmäinen askel on lukea aineistoa läpi, jotta se tulisi tutuksi. (Hammersley & Atkinson 1995, 210.) Palmu (2007) käytti omassa tutkimuksessaan sekä ns. temaattista lukemista (teemoittelu) että analyyttistä lukemista, jossa hän keskittyi yhteen teemaan kerrallaan, sitä analysoiden ja lukien rinnalla teemaa käsittelevää kirjallisuutta (Palmu 2007, 146). Aineiston teemoittelulla pyritään aineiston pelkistämiseen etsimällä siitä oleennaisimmat asiat (Moilanen & Räihä 2007, 55). Usein kuvaillaan teemojen nousevan aineistosta aivan kuin itsestään. Teemat syntyvät tutkijan intuition (ennakkokäsitykset, esiymmärrys) pohjalta, mutta niiden muodostamisen pitäisi perustua myös kirjallisuuden ja teorian pohjalle. Olennaista onkin muistaa tutkimusongelma. (Eskola & Vastamäki 2001, 33.)

Omaan esiymmärrykseeni vaikuttaa paljon opiskeluni opettajankoulutuslaitoksessa. Opiskelun aikana minulle on kehittynyt tietynlainen ajattelutapa, enkä pysty keskustelemaan koulunkäyntiin ja opetukseen liittyvistä asioista ilman tätä näkökulmaa. Analyysiini vaikuttaa myös kentällä vietetty aika ja siellä hankitut kokemukset. Jotta analyysini ei perustuisi pelkälle esiymmärrykselle, olen lähestynyt sitä tutkimuskysymysten avulla. Lähdekirjallisuus on kulkenut alusta saakka mukana, ja tutkimuksen edetessä kirjallisuus on tarkentunut. Aineistolähtöisen analyysini jälkeen olen ottanut mukaan lähdekirjallisuuden näkökulmat analyysini avuksi ja sen syventämiseksi.

Teemoittelun onnistumiseksi aineisto on ensin jäsennettävä eli koodattava. Koodit voivat olla arkielämän käsitteistöä ja/tai teoreettisia koodeja. Koodaaminen on tekstien systemaattisen vertailun välttämätön ehto. Tekstejä ja niiden osia haetaan ja analysoidaan niiden eri ominaisuuksien ja ulottuvuuksien hakemiseksi. Näitä käytetään vertailun pohjana, joista muodostetaan käsitteitä, luokkia ja tyyppejä, jotka puolestaan ovat syntyvän tai modifioitavan teorian kulmakiviä. (Rantala 2007, 113-114.)

Etnografinen aineisto on moniaineksinen ja erilaisin menetelmin tuotettu. Aineistoa analysoidessa kaikki osat vaikuttavat toisiinsa. Analyysi perustuukin

eri osien ristikkäin ja rinnakkain lukemiseen. (Lappalainen 2007c, 128.) Kentältä palattuani minulla oli käsissäni kolme erilaista aineistoa:

- Ennen kentälle menoa sekä siellä olon aikana kerätyt erilaiset asiakirjat, dokumentit; yhteensä 48 tulostettua sivua.
- Omiin havaintoihini pohjautuvat kenttämuistiinpanot omien muistojeni kera; puhtaaksikirjoitettuna 20 sivua.
- Opettajien ja oppilaiden haastatteluja; litteroituna 41 sivua.

Analysoin ja esittelen ensin näitä kolmea eri tyyppistä aineistoa erikseen, luvuissa 4, 5 ja 6. Sen jälkeen olen vertaillut aineistoja keskenään: niiden muodostamia yhtäläisyyksiä ja ristiriitoja selvitän luvussa 7, jossa olen myös ottanut mukaan lähdekirjallisuuden ja aiemmat tutkimukset syventämään tutkimusaihetta. Aloitan jokaisen analyysiluvun tiivistäen aluksi luvun sisällön, jonka jälkeen kuvailen analyysiprosessin etenemistä sekä tuloksia yksityiskohtaisemmin.



#### **4 VIRALLINEN MENTOROPETTAJA: VASTUULLINEN, ROHKASEVA JA YHTEISTYÖKYKYINEN**

Virallinen mentoropettaja on asiakirjojen pohjalta luomani kuva Skolanin mentoropettajasta. Tämä on vastuunsa kantava opettaja, joka tukee ja rohkaisee oppilaita niin akateemisissa, sosiaalisissa kuin yleiseen hyvinvointiin liittyvissä asioissa. Virallinen mentoropettaja tapaa oppilaitaan viikottain. Hän on kodin ja koulun välinen yhteyshenkilö, ja hän työskentelee yhteistyössä niin mentoropettajaparinsa kuin muunkin henkilökunnan kanssa. Mentoropettaja toimii esimerkillisesti ja edistää koko koulun me-henkeä. Hän pitää luokkansa oppilaat sekä näiden huoltajat ajan tasalla tiedottamalla näille tärkeistä asioista.

Erilaiset dokumentit ovat oleellinen osa etnografista aineistoa. Näitä analysoidessa etnografian on otettava huomioon miten ne on kirjoitettu, miten niitä luetaan, kuka niitä kirjoittaa, kenelle niitä kirjoitetaan ja miksi ne on kirjoitettu. (Hammersley & Atkinson 1995; 173.) Etnografiani yksi näkökulma on ns. virallinen mentoropettaja. Aineistoni muodostuu erinäisistä asiakirjoista: Skolanin esitteistä ja kotisivuista (tulostettuna 20 sivua), Skolanin apulaisopettajaohjelman hakupapereista (8 sivua), oppilaille ja vanhemmille suunnatusta koulua ja sen sääntöjä esittelevästä käsikirjasta (19 sivua) sekä Skolanin henkilökunnan ohjekirjasta peräisin olevasta mentoropettajan tehtäväkuvauksesta (1 sivu).

Etnografiassa ongelmana on usein aineiston laajuus, sitä kerätessä tulisi edetä kohti oleellista (Palmu 2007, 141). Alunperin tarkoitukseni oli sisällyttää asiakirja-aineistooni myös Ruotsin peruskoulun opetussuunnitelma sekä erinäisiä lakitekstejä. Näitä tarkastellessani huomasin kuitenkin, ettei

missään varsinaisesti kuvailla mentoropettajan tai vastaavan tehtäviä tai työnkuvaa; teksteissä puhutaan yleisesti vain opettajasta. Opetussuunnitelmassa (Lpo 94) ei erotella onko kyseessä luokanopettaja, erityisopettaja, aineenopettaja, luokanvalvoja jne. Tämä voi johtua siitä, että käytössä oleva opetussuunnitelma on lähes kahdenkymmen vuoden takaa. Päätin siis pudottaa nämä aineistona pois, sillä tarkoitukseni ei ole tuottaa yleistä kuvaa ”hyvästä opettajasta”. Rajasin aineiston asiakirjoihin, joissa käsitellään nimenomaan mentoropettajaa – suomalaisen luokanvalvojan vastinetta – tarkemmin sanottuna Skolanin mentoropettajaa.

Ensivaikutelmani Skolanista sain koulun esitteiden ja kotisivujen kautta. Niihin tutustuessani aloin luoda mielikuvaa tulevasta työpaikastani sekä tutkimuskohteestani. Nämä asiakirjat ovat osittain julkisia, vanhemmille ja oppilaille suunnattuja mainostekstejä ja tiedottamista, osittain esimerkiksi Skolanin henkilökunnalle suunnattuja oppaita ja esitteitä. Käytännössä nämä kaikki esittävät koulun ihannementoria, ne kuvailevat ja määrävät mentoropettajan tehtävät. Ne toimivat ohjeena siitä, millainen mentoropettajan tulee olla. Virallinen mentoropettaja on ohjeiden ja mainosten luoma ideaali; tällaisen mentoropettajan Skolan haluaa ja lupaa.

Aloitin analyysivaiheen poimimalla asiakirjoista kohdat, joissa mentoropettaja esiintyy. Palautin mieleeni tutkimuskysymykset:

- Millainen on Skolanin mentoropettajan rooli ja työnkuva?
- Millainen on mentoropettaja-oppilas välinen ohjaussuhde; miten mentoropettaja kokee suhteen ja mitä oppilaat suhteelta kaipaavat?

Olen tässä vaiheessa pyrkinyt pysymään pelkästään asiakirja-aineiston parissa. Omat kokemukseni sekä opettajien ja oppilaiden ääni tulee esille myöhemmissä luvuissa.

Lähdin etsimään vastauksia tutkimuskysymyksiini luomalla sopivaa koodausjärjestelmää. Rantala (2007) kuvailee laadullisen aineiston analysointia sanaparilla ”koodaa ja hae”. Analyysi lomittuu koodaukseen, koska tutkija jo näitä valitessaan tulkitsee aineistoa. Tulkinta syntyy aineiston lukemisen,

teoreettisen viitekehyksen, lukeneisuuden, kokemusten sekä mieleen välähtäneiden ideoiden pohjalta. Jotta tämä prosessi saataisiin näkyviin, kehottaa Rantala pitämään päiväkirjaa koodijärjestelmän kehittymisestä. (Rantala 2007, 113-115.) Analyysivaiheen edetessä olen kirjoittanut analyysiprosessia – ajatuksiani, miten ja miksi olen tehnyt erinäisiä päätöksiä, ideoitani, kysymyksiäni – eräänlaisiin memoihin, voidakseni kuvailla prosessia alusta loppuun.

Aluksi keskityin kysymykseen millainen mentoropettaja on. Pidemmistä sitaateista poimin erilleen mentoropettajan työnkuvaa ja roolia kuvaavia verbejä, eli mentoropettajan tehtäviä. Yritin samaa myös adjektiivien kanssa, mutta haaviini ei kertynyt paria adjektiivia enempää. Tämä on luonnollista, sillä asiakirjojen tarkoituksesta (ohjeet, esitteet) johtuen niissä kuvataan nimenomaan mentoropettajan tehtäviä, ei niinkään luonteenpiirteitä.

Tämän verbiluettelon (ks. Liite 2) pohjalta jaottelin alustavasti mentoropettajan tehtävät kymmeneen muodostamaani luokkaan eli koodiin: 1. Vastuu ja johtaminen, 2. Yhteydenpito, 3. Tiedotus, 4. Yhteistyö, 5. Esimerkkinä oleminen, 6. Paperihommat, 7. Ajankäyttö, 8. Ongelmanratkaisu, 9. On alainen, 10. Suhteessa luokkaan/yksittäiseen oppilaaseen. Nämä koodit muodostuivat nimenomaan mentoropettajan tekemisen pohjalta esimerkiksi ”informerar föräldrarna”. Tämän jälkeen kävin aineiston uudelleen läpi sijoittamalla luomiini luokkiin myös ne kohdat, joissa mentoriopettaja on tekemisen kohteena esimerkiksi ”is informed by a subject teacher”.

Loin näiden koodien pohjalta kymmenen taulukkoa, joihin järjestelin aineiston. Tässä vaiheessa luin tauluja rinnakkain ja ristiin, jolloin pudotin pois koodit 7., 8., ja 9. sijoittaen niiden sisällön muiden koodien alle. 1. koodin nimesin uudestaan tutummalla sanaparilla ”Valta ja vastuu”. Näiden pohjalta loin ns. virallisen mentoropettajan kuvan, asiakirjojen vastauksen kysymykseen: Millainen on Skolanin mentoropettajan rooli ja työnkuva?

Virallinen mentoropettaja johtaa oppilasryhmää ja on vastuussa oppilaistaan. Yhdessä mentoropettajaparinsa kanssa hän on vastuussa

kolmestakymmenestä oppilaasta; opettajat ovat jakaneet luokan kahtia, kummankin ”adoptoidessa” viisitoista oppilasta. Näiden viidentoista oppilaan koulunkäyntiä, niin akateemista ja sosiaalista kuin yleistä hyvinvointiakiakin mentoropettaja seuraa erittäin tarkasti. Hänellä on jatkuvasti oltava käsitys siitä, miten nämä toteutuvat kunkin yksittäisen oppilaan kohdalla. Tämän vuoksi hänellä on jokaisesta oppilaasta tiedosto tai kansio, jossa on koottuna kaikki oleellinen tieto oppilaasta: yhteystiedot oppilaan kotiin, varoitukset, jälki-istunnot, palkinnot, saavutukset, arvosanat sekä mahdollisia oppilaan terveydentilaan liittyviä tietoja niiltä osin, jotka eivät ole luottamuksellisia.

Mentoropettaja on jatkuvassa, suorassa yhteydessä vanhempiin. Vanhempia on rohkaistu kääntymään mentoropettajan puoleen kysymyksissään. Hänen täytyykin olla vanhempien saatavilla, vanhempien kuitenkin suositellaan lähestyvän lapsensa mentoropettajaa ensisijaisesti sähköpostitse. Hän myös nauhoittaa, tulostaa ja arkistoi kaiken yhteydenpidon vanhempien kanssa, tulevia keskusteluja varten. Mentoropettaja pitää yhteyksiä yllä vanhempainneuvostoon.

Virallinen mentoropettaja tiedottaa paljon: hän tiedottaa kotiin, jos oppilas on saanut huomatuksia tai varoituksia, hän tiedottaa oppilaille tärkeät päivämäärät ja tapahtumat, hän tiedottaa vararehtorille, jos vanhempainyhdistys haluaa käyttää koulun tiloja. Ylipäätään hän ”tiedottaa muille”, pitää muut ajan tasalla. Myös vanhemmat tiedottavat mentoropettajalle, jos lapsi on sairastunut tai poissa. Aineenopettaja puolestaan tiedottaa mentoropettajaa oppilaan koulunkäynnistä.

Mentoropettaja on yhteistyössä ja osallistuu. Yhteistyökumppaneina ovat niin vanhemmat, aineenopettajat, oppilashuolto, ylipäätään koko koulun henkilökunta, ja erityisesti mentoropettaja jakaa vastuun mentoropettajaparinsa kanssa. Hän on myös jatkuvana esimerkkinä, edistäen ja stimuloiden koulun identiteettiä, luokkaidentiteettiä, luokan ilmapiiriä, hyvää käytöstä ja koulun odotuksia.

Hän käyttää kaksi kertaa viikossa olevat koko luokan mentorointiajat tehokkaasti. Hän varaa jatkuvasti aikaa myös yksittäisten oppilaiden tapaamiseen, näiden akateemisesta edistymisestä ja yleisestä hyvinvoinnista keskustellakseen. Hän rohkaisee oppilaita osallistumaan oppilaskuntatoimintaan, tukee ja auttaa heitä, sekä on tärkeä osa oppilashuoltoa.

Tällainen on asiakirjojen mentoropettaja. Skolanin esitteissä mentoropettajan tehtäviksi mainittiin useimmin tiedottaminen ja yhteydenpito kodin ja koulun välillä. Tämä lienee luonnollista, sillä esitteitä ja koulun kotisivuja lukevat usein vanhemmat, jotka harkitsevat lapsensa laittamista kouluun. Henkilökunnan oppaan mentoropettajan ohjeista nousi esille mielenkiintoinen yksityiskohta. Seitsemästätoista ohjeesta kaksi oli **lihavoitu**, toisen sanoen, näitä kahta pidettiin ilmeisesti tärkeimpinä:

*Maintain contact with parents and be accessible to them.*

*Stimulate school identity and integrity.*

Kodin ja koulun yhteistyö nähdään Skolanissa ilmeisen tärkeänä. Vanhemmille tiedottaminen ja yhteydenpito vanhempien kanssa mainittiin moneen kertaan. Esitteiden korostaessa yhteistyötä viitattiin usein myös siihen, että täten koulu ja koti yhdessä tähtäävät lapsen parhaaseen. Kasvatus on kodin ja koulun välistä yhteistyötä: "[ - ] we see student achievement as a shared responsibility involving the student, family, educator and community."

Jälkimmäinen ohje, kouluidentiteetin ja yhtenäisen koulun edistämisestä on mielenkiintoinen. Mentoropettajan tulee siis huolehtia, että oppilaat tuntevat kuuluvansa joukkoon, olevansa osa Skolania ja sen sosiaalista sekä ideologista maailmaa. On siis olemassa "Skolanidentiteetti", jota mentoropettajan tulee vaalia ja siirtää myös oppilaille. Ohje sisältää yhteiset pelisäännöt, niiden noudattamisen sekä koko koulun yhteisen me-hengen luomisen.

Millainen on sitten mentoropettaja-oppilas välinen ohjaussuhde? Tätä kysymystä tarkastellessani päätin luoda toisen koodaussysteemin, joka pureutuisi nimenomaan tuohon opettaja-oppilas suhteen kuvailun löytämiseen asiakirjoista. Lähdin liikkeelle seuraavasta sitaatista, jossa koulu kuvailee minun - apulaisopettajan - mahdollisia tehtäviä:

*To be a mentor means that the assistant [- -] is in charge of a group of students. This includes parental contacts, general information to students, overall view on the individual students academic as well as social welfare (with the help of the Student Care Team).*

Asiakirjoja läpi lukiessani kiinnitin huomiota usein toistuvaan sanapariin "akateeminen ja sosiaalinen" hyvinvointi. Sen lisäksi jossain kohdissa sanan akateeminen parina oli "yleinen hyvinvointi" (*general well being*). Mentoropettajan ja oppilaan välistä suhdetta oli kuvattu paikoin yksittäisen oppilaan, paikoin koko luokan suhteen. Näiden pohjalta loin seuraavan koodaussysteemin, lisäten myös oppilaille tiedottamisen:

AC = aihe liittyy akateemiseen koulunkäyntiin

SO = aihe liittyy koulun sosiaaliseen puoleen

GE = aihe liittyy oppilaan yleiseen hyvinvointiin

INFO = aihe liittyy oppilaille/oppilaalle tiedottamiseen

Koodasin aineiston näiden avulla ja loin kaksi taulukkoa, joista toisessa tarkastelin mentoropettajan suhdetta koko luokkaan, toisessa yksittäiseen oppilaaseen nähden eri aihepiirien osalta.

Mentoropettajan suhde luokkaan liittyy paljolti sosiaaliseen puoleen: luokkahengen ja -identiteetin luomiseen sekä demokratian toteutumiseen luokassa. Luokan kanssa työskentelyyn on varattu kaksi kertaa puoli tuntia viikottain, ns. mentorointiaika lukujärjestyksestä. Nämä ajat hän pitää koko luokalle yhdessä mentoropettajaparinsa kanssa. Mentoropettajan kuuluu myös tiedottaa luokalle tärkeistä päivämääristä ja tapahtumista. Hänen roolinsa on ensisijaisesti luokkaa tukeva.

Opettajat jakavat luokan keskenään kahtia, molemmat ovat ensisijaisesti vastuussa viidestätoista oppilaasta ja näiden yksilöllisestä kehittämisestä. Mentoropettajan tulisi jatkuvasti varata aikaa yksittäisten oppilaiden tapaamiseen ja näiden kanssa keskusteluun. Ohjaaminen jakautuu selkeästi akateemisen ja sosiaalisen/yleisen hyvinvoinnin kesken. Ei ole olemassa toista ilman toista: "Skolan säger sig vila på två ben: det akademiska benet och det sociala benet." Oppilas asettaa myös itse tavoitteita molempien suhteen. Näitä tavoitteita ja niiden toteutumista oppilas käy läpi mentoropettajan ja vanhempien kanssa syksyisin ja keväisin henkilökohtaisissa kehityskeskusteluissa. Mentoropettajalla täytyy koko ajan olla näkemys siitä, miten hyvin oppilas edistyy koulutyössään, ja kuinka hyvin tämä viihtyy ja tulee toimeen muiden kanssa. Huomattavaa on myös sanavalinta "mentoropettaja adoptoi viisitoista oppilasta", lähes siis ottaa omiksi lapsikseen.

## 5 HAVAITTU MENTOROPETTAJA: TIEDOTTAVA, KUUNTELEVA JA KOHTAAVA

Havaittu mentoropettaja on havaintojeni pohjalta luomani kuva Skolanin mentoropettajasta. Se perustuu kenttämuistiinpanoihini, joita olen kerännyt sekä ryhmäohjaustilanteista että henkilökohtaisista kehityskeskusteluista. Luokkatilanteissa havaittu mentoropettaja keskittyy tiedottamaan. Näillä tunneilla mentoropettaja muistuttaa kaikkein eniten perinteistä opettajaa, joka seisoo luokan edessä ja on itse eniten äänessä. Pienryhmiä ohjattaessa havaittu mentoropettaja voi muuttua kuuntelijaksi ja tasapuoliseksi keskusteluun osallistujaksi. Tällöin myös oppilaat näyttävät viihtyvän paremmin. Henkilökohtaiset kehityskeskustelut mahdollistavat oppilaan kohtaamisen yksilöinä. Näiden aikana havaittu mentoropettaja pyrkii ottamaan jokaisen oppilaan tarpeet huomioon, ja ohjaamaan heitä eteenpäin. Aina tämä ei kuitenkaan onnistu.

Osallistuvaa havainnointia pidetään tyypillisimpänä etnografisen aineiston keräämistapana. Se poikkeaa tavallisesta havainnoinnista, sillä tutkija kirjaimellisesti osallistuu tutkimuskohteena olevan yhteisön arkeen. Kenttämuistiinpanojen tekeminen voidaan nähdä aineiston tallentamisena (Hammersley & Atkinson 1995, 175) tai tuottamisena (ks. Lappalainen 2007c, 114). Ei riitä, että tutkija päättää mistä hän aikoo tehdä havaintoja, mutta myös miten hän aikoo niitä kirjoittaa (Emerson, Fretz & Shaw 1990, 365).

Olen mielestäni päättänyt harkiten, mitä ja millaisia tilanteita havainnoida. Sen sijaan minulla ei ollut riittävän tarkkaa suunnitelmaa itse kenttämuistiinpanojen muodosta tai kirjoitustekniikasta. Jälkikäteen luettuna suuri osa muistiinpanoistani tuntuu liian köyhältä. Tämä harmittaa, sillä jotkut



muistiin kirjoittamani tilanteet muistuvat mieleen paljon elävämpänä kuin ne muistiinpanoissani ovat. Lisäksi muistan muutaman mielestäni hedelmällisen tilanteen, joista en kuitenkaan ole kirjoittanut sanaakaan.

Muistojen käyttämisestä aineistona ollaan montaa mieltä. Jackson (1990) haastatteli tutkimuksessaan antropologeja näiden suhtautumisesta omiin kenttämuistiinpanoihinsa. Yksi haastateltavista kuvaili käyttävänsä muistoja kenttämuistiinpanojen tapaan: alussa tämän oli vaikeaa luottaa muistoihinsa, mutta koska tutkimusidea oli matkan varrella muuttunut, oli tämän pakko luottaa niihin. Tutkija kuvaili suhdettaan muistiinpanoihin sanoin: "I am a fieldnote." (Jackson 1990, 21.) Haluan itse olla kriittinen täysin muistojeni varaisten tapahtumien käyttämiseen aineistona. En ole varma, kuinka paljon voin muistoihini luottaa. Käytän kuitenkin köyhiäkin kuvauksiani muistin tukena, stimuloimaan muistojani ja auttamaan tapahtumien rekonstruktiossa (Sanjek 1990b, 92).

Kentälle päästyäni keskityin alussa kuvailemaan niin koulua, ihmisiä, arkisia rutiineja kuin omia tuntemuksiani kentälle pääsystä. Ensimmäisen kuukauden jälkeen keskitin kenttämuistiinpanojen tekemisen lukujärjestyksen mentorointiaikoihin sekä muihin tilanteisiin, joissa läsnä olivat mentoropettaja oppilaidensa tai yksittäisen oppilaansa kanssa. Hakeuduin tarkoituksellisesti mukaan mentorointiajoille sekä oppilaiden henkilökohtaisiin kehityskeskusteluihin; muut tilanteet ovat tulleet vastaan sattumalta ja hyvin satunaisesti. Näistä esimerkkinä erään oppilaan, tämän vanhempien ja mentoropettajan välinen keskustelu oppilaan koulunkäynnistä. Sain tietää keskustelusta sattumalta ja sain luvan kaikilta osapuolilta olla läsnä keskustelussa. Näin ollen havaintoni ovat varsin rajalliset. Niissä ei esimerkiksi kerrota mahdollisista ja erittäin todennäköisistä tilanteista, joissa mentoropettaja on ottanut yhteyttä vanhempiin, muihin opettajiin tai joissa yksittäinen oppilas on tullut keskustelemaan opettajansa kanssa jostain hänelle tärkeästä asiasta.

Kenttämuistiinpanoni kuvaavat pääosin lukujärjestykseen varattuja mentorointiaikoja, puolen tunnin mittaisia hetkiä maanantaisin ja perjantaisin koulupäivän alussa. Mentorointiaikoina paikalla oli joskus koko luokka, joskus pienempiä oppilasryhmiä. Välillä luokan kaksi mentoropettajaa pitivät tunteja yhdessä, väliin jakaen luokkaa keskenään eri tiloihin. Kevään aikana otin osaa yhteensä kahteenkymmeneen (21) mentortuntiin. Mentorointiaikojen seuraamiseen ovat vaikuttaneet myös omat työtehtäväni. Kevään alussa minulla on ollut paremmat mahdollisuudet tuntien seuraamiseen, työnkuvani selkiytyessä olen ehtinyt huonommin loppukevään mentorointiajoille (ks. Liite 1). Tämän lisäksi mentortunteja on jäänyt pitämättä kevään aikana erinäisten juhlapyhien ja teemapäivien vuoksi.

Seuraamani luokat valikoituvat osittain sen perusteella, keiden opettajien kanssa työskentelin. Suurimman osan ajoista olen ollut seitsemäsluokkalaisten tunneilla, näistä eräässä luokassa seitsemän kertaa. Muiden luokka-asteiden (6., 8. ja 9.) tunneilla olen ollut jokaisella kolme kertaa. Aineistoni olisi varmasti ollut erilaista, jos olisin seurannut koko kevään vain yhtä ja tiettyä luokkaa. Tällöin olisin nähnyt yhden luokan mentoropettajien tavan ohjata luokkaansa kyseisinä aikoina. Näin olisin voinut tutustua puolen vuoden aikaiseen mahdolliseen kehityskaareen luokan toiminnassa. Toivon haastattelujen pureutuvan enemmän mentoropettajan ja oppilaan välisen suhteen keston, kehittymiseen ja jatkuvuuteen. Nyt seuraamani tunnit ovat enemmän sattumanvaraisia, joskin olen osittain hakeutunut tarkoituksella muutamien opettajien ja luokkien tunneille.

Mentorointiajat olen viettänyt suurimmaksi osaksi luokan takana/sivulla/ edessä istuen ja muistiinpanoja kirjoittaen. Kahdesti olin aktiivisessa osassa mentoropettajan tavoin, osallistuin myös luokassa oleviin keskusteluihin pyydettyä. Aktiivisemmassa roolissa ollessani muistiinpanojen kirjoittaminen jäi aikataulusta riippuen joko tunnin jälkeen tai myöhempään hetkeen, yleensä kuitenkin samalle päivälle. Seuraamistani kahdestakymmenestä yhdestä (21) tunnista olen ollut täysin tarkkailijana

seitsemässätoista (17), keskusteluun osallistujana kahdella (2) kerralla sekä osittain tai kokonaan vetovastuussa kahdella (2) kerralla. Puhtaaksikirjoitettuna muistiinpanoja kertyi kahdenkymmenen sivun verran.

Mentorointiaikojen lisäksi osallistuin yhteen oppilas-vanhemmat-mentoropettaja keskusteluun oppilaan koulunkäynnistä. Kahden työpäivän ajan seurasin oppilaiden henkilökohtaisia kehityskeskusteluja, joissa paikalla olivat oppilas, tämän huoltaja/huoltajat sekä mentoropettaja. Suurin osa keskusteluista oli saman mentoropettajan ja oppilaiden kesken, joiden mentorointiaikojakin olin seurannut eniten. Luokka oppilaineen oli minulle yksi tutuimmista, sillä työskentelin heidän kanssaan muutenkin. Näiden lisäksi olin läsnä toisen luokan kolmessa keskustelussa. Näihin keskusteluihin sain kehoituksen osallistua omalta ohjaajaltani, sillä hänen käsityksensä mukaan ne koskivat enemmän sosiaalista kuin akateemista puolta koulunkäynnissä. Olin mukana myös kahden seitsemännen luokan yhteisessä kokoontumisessa kesäloman korvalla. Luokkien mentoropettajat ja oppilaat olivat tehneet keskenään paljon yhteistyötä kahden vuoden ajan. Pidän tätä ”hauskan pitoa” tärkeänä esimerkkinä mentoropettajan ja luokan välisestä kohtaamisesta, luokalle omistetusta ajasta.

Kritiikkini omia muistiinpanojani kohtaan ei suinkaan johdu siitä, ettenkö mielestäni ehtinyt kerätä aineistoa tarpeeksi monesta eri tilanteesta. Ennemminkin olisin toivonut omaavani jonkinlaisen suunnitelman, miten tilanteita kuvailen ja mihin niissä havaintoni keskitän. Nyt luettelomaiset kuvaukset tapahtumista tuntuvat köyhältä, sillä muistoni heräävät niiden avulla eloon, ja tuottaisivat rikkaampia kuvauksia.

Analysoidessani muistiinpanoja lähdin jälleen liikkeelle aineiston koodauksella. Aloitin asiakirjojen analyysia varten luomani koodaussysteemin pohjalta. Mentoropettajan ja oppilaan välistä suhdetta tarkastellessani vastaan tuli asiakirjoista puuttuva tilanne, joka vaati uuden koodin. Kutsun tätä nimellä *FIKA*, jolla viitataan mentoropettajan ja oppilaan/oppilaiden väliseen arkipäiväiseen jutusteluun. Mielestäni nämä tilanteet poikkeavat keskusteluista,

joissa tarkoituksella valitaan aiheeksi esimerkiksi ystävyys. FIKA on tavallista juttelua, ns. *small talk* tai *chitchat*. Juttelun aihe voi olla mitä vain edellisestä viikonlopusta lempiruokiin, ja se tapahtuu usein virallisten ohjaustuntien ulkopuolella.

Keskitin huomioni myös siihen, mitä oppilas mentoropettajaltaan kaipaa. Tätä lähdin tarkastelemaan etsien kenttämuistiinpanoistani tilanteita, joissa oppilas on ns. tehnyt aloitteen kysymyksellä tai pyynnöllä. Vastaavasti olen myös etsinyt tilanteita, joissa oppilas ei ole vastannut opettajan aloitteeseen; ajattelen näiden voivan olla tilanteita, joissa oppilas ei kaipaa mentoropettajaa ja tämän mielipiteitä. Olen siis yrittänyt tarkastella kysymystä myös negaation kautta, mitä oppilas EI kaipaa opettajalta. Löytämäni tilanteet olen jaotellut jälleen akateemisiin ja sosiaalisiin aiheisiin.

## 5.1 Koko luokan mentorointiaijat

Millainen sitten on havaitsemani mentoropettaja, etenkin mentortuntien aikana? Mentoropettaja tiedottaa paljon. Hän kertoo tulevista tapahtumista, käy läpi tulevan viikon kalenteria, kertoo opettajankokouksessa ilmi tulleet asiat sekä muiden opettajien viestit oppilaille. Hän myös antaa oppilaille mahdollisuuden tiedottamiseen, pyytäen oppilaskunnan tai tanssijaistoimikunnan edustajia kertomaan omat terveisensä. Yli puolet seuraamistani mentorointiajoista sisältävät jonkinlaista tiedottamista. Tämä on luonnollista, sillä mentorointiaijat on tarkoitettu yleisistä asioista tiedottamiseen normaalien oppituntien sijaan. Tuntuu kuitenkin siltä, että useat kerrat painottuvat nimenomaan tiedottamiselle; seuraamistani mentorointiajoista lähes puolet ovat alkaneet myöhässä tai loppuneet aikaisemmin. Aiemmin loppuneista suurin osa on loppunut tiedottamisen jälkeen, kun kerrottavaksi tarkoitetut asiat on välitetty eteenpäin. Lyhyimmillään puolesta tunnista on

käytetty 14 minuuttia. Tiedottaminen näyttää painottuneen maanantain mentorointiajoille, jolloin on käyty läpi tulevan viikon asioita ja tapahtumia.

Olen itse ollut selkeästi pettynyt suureen tiedottamisen määrään. Kenttämuistiinpanoistani huomaa, että olen usein kirjoittanut varsin luettelomaisesti listaa mentoropettajan tiedottamista asioista. En ole myöskään kiinnittänyt huomiota siihen, miten oppilaat itseasiassa reagoivat tiedottamiseen. Kuinka tärkeänä he oikeastaan pitävät tietoja? Moni opettajista tuntuu käsittävän tiedottamisen tärkeimmäksi tehtäväkseen ja lopettaa mentorointiajan heti asian loputtua. Aikaa on kuitenkin varattu puoli tuntia. Osa opettajista tuntuu pitävän mentorointiaikaa ylimääräisenä vaivana, jonka muodollinen hoitaminen riittää.

Tiedottamisen lisäksi havaittu mentoropettaja näyttää käyttävän aikaa rangaistuksista, palkinnoista ja kielloista puhumiseen. Mentoropettaja antaa usein palautetta muilta opettajilta, joko hyvästä tai huonosta käytöksestä. Mentoropettaja näyttää olevan yhteydessä oman luokkansa muihin opettajiin, keskustellen luokkansa ja yksittäisten oppilaidensa koulunkäynnistä ja käyttäytymisestä. Mentoropettajan vastuulle jää palautteen antaminen ja joskus rangaistusten tai palkintojen jakaminen. Palkintona voi olla esimerkiksi koko luokan herkutteluhetki, *fika*, tulevan mentortunnin aikana. Rangaistukset ovat yleensä henkilökohtaisia, koulussa jaettavia käytösvaroituksia, joista tieto lähtee myös kotiin. Tuntuu, että mentoropettaja on selvillä luokan käytöksestä, etenkin ”pahassa”.

Mentoropettajaparien välinen yhteistyö on mielenkiintoista seurattavaa. Olenkin kommentoinut kenttämuistiinpanoissani, että mentortunnit pidetään yhdessä, muttei välttämättä yhteistyössä. Väliin tuntuu, että opettajat tulevat paikalle ilman yhteistä suunnitelmaa tunnin kulusta. He puhuvat – usein tiedottavat – vuorotellen, jakaen kyllä vastuun tällä tavoin, mutta harvoin tämä näyttää suunnitellulta. Jotkut selviävät puolituntisesta aloittamalla sen keskustellen keskenään siitä, mitä tänään tehtäisiin. Tuntuu, että tunnista

selvitään yhdessä, viedään sitä vuorotellen eteenpäin, muutama minuutti kerrallaan.

Yhteistyö tuntien suunnittelussa näyttää toimivan parhaiten kun opettajat ovat suunnitelleet jakavansa luokkansa pienempiin ryhmiin. Tällöin he ovat saattaneet sopia yhteisen keskustelun aiheen tai päättäneet yhdessä puhuvansa oppilaiden toivomista aiheista. Muutamat tekevät yhteistyötä myös rinnakkaisluokkien kanssa, väliin poiketen toistensa tunneille. Yksi mentoropettajista oli väliaikaisesti yksin vastuussa koko luokasta, jolloin hän silloin tällöin pyysi apua muilta opettajilta pienempien ryhmien keskustelujen ohjaamiseen.

Havaittu mentoropettaja on kiinnostunut oppilaista ja näiden elämästä. Hän kyselee kuulumisia ja toivottaa hyvää alkanutta viikkoa. Tätä tapahtuu väliin kohteliaisuudesta, mutta joskus arkiset keskustelunavaukset kuulumisten vaihdosta syvenevät keskusteluksi esimerkiksi koulussa jaksamisesta. Mentoropettaja saattaa myös haluta kertoa itsestään ja elämästään, omista kuulumisistaan: yksi miesopettajista veti mentortunnin lopuksi hirsipuu-pelin sanalla *father*. Tämän jälkeen hän kertoi tulevansa isäksi, ja näytti ultraäänikuvia tulevasta lapsestaan. Näin ei ole kuitenkaan kaikkien opettajien laita. Osa haluaa pitää oman yksityiselämänsä työn ulkopuolella.

Mentoropettajan ja oppilaan ohjaussuhdetta tarkastellessani painottuu edelleen asioista tiedottaminen. Mentortunneilla tulee kuitenkin esille myös ohjaussuhteen ns. akateeminen ja sosiaalinen puoli. Kevään tuntien aikana mentoropettaja ja oppilaat kävivät keskusteluja mm. arvioinnista, uusintakokeista, akateemisesta tavasta kirjoittaa, argumentoinnista, arvosanoista, työmäärästä, harrastuksista, kyvyistä ja taidoista, vapaa-ajasta sekä tyttöjen välisestä ystävydestä. Oppilaat vaikuttivat aktiivisilta ja innostuneilta keskustellessaan näistä aiheista. Usein aihe lähtikin liikkeelle oppilaiden kysymysten pohjalta.

Olen kuvannut muistiinpanoissani kahta mentorointiaikaa paljon muita tarkemmin. Pidän noita kahta kertaa muista poikkeavina, erittäin onnistuneina

nimenomaan opettajan ja oppilaan välisen keskustelun ja vuorovaikutuksen kannalta. Molemmat kerrat olivat saman seitsemännen luokan perjantain mentortunteja. Luokassa on tapana, että perjantain mentortunnit pidetään vuoroviikoin joko vain tytöille tai pojille. Tämän lisäksi opettajat jakavat tytöt/ pojat kahteen ryhmään, kumpikin keskustellen rauhassa omien mentoroppilaidensa kanssa. Opettajat kertoivat, että väliin aiheet nousevat oppilailta itseltään, välillä he johdattelevat aiheeseen. Opettajien mielestä keskustelussa tyttöjen ja poikien kanssa ei ole kovin suurta eroa, mutta tyttöjen puheenaiheet saattavat väliin olla kypsempiä, nämä ovat halunneet puhua esimerkiksi seksistä.

Näistä kahdesta mentorointiajasta toisella oli läsnä tyttöjä, toisella poikia. Tyttöjen tunnilla paikalla oli seitsemän oppilasta, heidän mentoropettajansa ja minä. Keskustelu lähti liikkeelle kuulumisien vaihdosta:

*Ms Mentor kysyy, miten koulussa menee? Yksi tytöistä vastaa, että hyvin. "Millä tavalla hyvin?" "Tavallisesti." Muutamaa tuntuu stressaavan lähenevät kokeet ja läksyt, joita tuntuu olevan enemmän juuri ennen pääsiäislomaa. Keskustelua arvioinnista (betygslignande omdöme). Mitä oppilaat on mieltä systeemistä? (Otettu käyttöön eka kertaa tänä lukuvuonna) Oppilaat pitävät systeemiä hyöjänä: osaa paremmin valmistua kokeeseen, tietää oman tasonsa, eikä tule niin suurena yllätyksenä kasilla. Yksi oppilas sanoo, että jotkut stressaavat kun saavat vain G:n. [tarkoittaa hyväksytyä, godkjänt]*

*Oppilaat huolissaan, josko työmäärä lisääntyy paljon kasilla? Jotkut vanhemmat oppilaat ovat sanoneet, että kasiluokka on työläin ja stressaavin. Puhutaan siitä, miten koulussa yleensäkin saadaan enemmän hommia kun vuosikurssilta siirrytään seuraavalle. Ms Mentor kertoo myös omasta nuoruudestaan, ja pyytää myös minua kertomaan. Ms Mentor kysyy yhdeltä tytöistä, miten tämän siskolla sujuu lukiassa, onko siellä paljon työtä.*

*Lopuksi Ms Mentor ottaa esille luokalle suunnitellun uimahallireissun.*

Keskustelu eteni luontevasti sekä oppilaiden että opettajan (Ms Mentor) avulla. Mentoropettaja osallistui keskusteluun, ja minun ollessa paikalla myös minun ääneni haluttiin kuuluviin. Opettaja kertoi minulle myöhemmin, että hänelle näiden pienryhmäkeskusteluiden tavoitteena on kuulla kaikkien suusta jotakin,

oppia samalla tuntemaan jokaista oppilasta paremmin. Oppilaiden osallistuminen tuntui luontevalta: heillä oli ongelma – huoli lisääntyvästä työmäärästä ja koulussa jaksamisesta – ja he halusivat keskustella aiheesta mentoropettajansa kanssa.

Poikien mentortunnilla oli paikalla kymmenen poikaa, luokan molemmat mentorit sekä minä. Puheenaihe lähti tällä kertaa liikkeelle tietokonepeleistä. Opettajat olivat kiinnostuneita siitä, mikä ns. zombintappopeleissä kiinnostaa. Pojat kertovat pelaamisen menevän hyvin usein läksyjen teon edelle. Puhe kääntyi harrastuksiin, jokainen kertoi omistaan. Jotkut harrastuksista tulivat yllätyksenä myös muille oppilaille. Yksi pojista paljasti toisen oppilaan esiintyvän illalla television kyky-kilpailussa, *Talangjakt* -ohjelmassa. Keskustelu kääntyi ihmisten ”piileviin kykyihin”. Oppilaista eräs halusi kuulla myös opettajien harrastuksista ja piilevistä kyvyistä. Minutkin otettiin jälleen mukaan keskusteluun.

Tällä kertaa tuntui, että mentoropettajien piti johdatella hieman enemmän puheen etenemistä. Johtuikohan siitä, että aihe tuli opettajilta? Oppilaat osallistuivat kuitenkin keskusteluun ja veivät sitä jossain määrin eteenpäin. He halusivat kuulla myös opettajien elämästä. Pienemmät ryhmät tuntuvat antavan mahdollisuuden keskusteluun koko luokkan ohjaustuntia paremmin. Mentoropettajalle jää tällöin enemmän aikaa kuunnella ja kohdata yksittäisiäkin oppilaita. Myös hiljaisemmat oppilaat pääsevät ääneen näiden tuntien aikana.

Tällaisten keskustelujen ulkopuolelle jää myös arkisempia jutusteluja tai herkutteluhetkiä. Muutaman kerran joku tai jotkut oppilaista tai opettajat ovat myös tuoneet mukanaan karkkia tai kakkua mentorointiajalle. Juttujen aiheet voivat olla lähes mitä tahansa opettajien ja oppilaiden arkipäivästä. Tällaisten keskustelujen taustalla tuntuu olevan viihtyminen, niiden aikana mentoropettaja muistuttaa enemmän ystävää kuin opettajaa. Joskus näitä hetkiä on mentorointiaikojen alussa tai lopussa, joskus herkuttelu ja jutustelu vievät koko ajan. Väliin oppilaat saattavat myös tulla oppituntien välillä tai jäädä



juttelemaan mentoropettajansa kanssa mentorointiajan jälkeen. Tällöin oppilaat olivat lähes aina tyttöjä ja mentoropettaja nainen.

Osa oppilaista näyttää välillä kaipaavan tällaista vapaata jutustelua mentoropettajansa kanssa, opettajan ystävyyttä tai kaveruutta. He haluavat tietää opettajan elämästä ja arjesta. Usein myös ko. mentoropettajat ovat halukkaita keskustelijoita ja juttelevat mielellään. Oppilaat kaipaavat myös vastauksia koulunkäyntiin liittyviin kysymyksiin. Lähes kaikki mentorointiaikoina käydyt "akateemiset" keskustelut ovat lähteneet liikkeelle jonkun oppilaan tai useamman oppilaan kysymyksestä koskien tiettyä tehtävää tai oppiainetta. Etenkin yhdeksännen luokkien tunneilla kysymykset liittyivät usein koulunkäyntiin: lähestyvät valtakunnalliset kokeet ja peruskoulun päättöarvioinnit aiheuttivat huolta ja ihmetystä.

Väliin oppilaat haluavat keskustella muista elämään liittyvistä asioista kuten mainitsemani tyttöjen keskustelu seksistä. Tällaisia tilanteita en kuitenkaan kokenut montaa. Henkilökohtaisemmat aiheet nousivat esiin aina mentortuntien pienryhmissä. On luonnollista, että tällaisista aiheista puhuttaessa paikalla on vähemmän ihmisiä. Oma paikalla oloni on saattanut häiritä ja estää jota kuta tuomasta esiin kysymystä. Olinhan joillekin vieraampi ihminen. Joskus mentoropettaja saattoi pyytää minua poistumaan tai vaihtoehtoisesti otti pienemmän ryhmän hetkeksi luokan ulkopuolelle keskustelemaan.

Oppilaat saattoivat myös olla väliinpitämättömiä mentorointiaikojen aikana. He saattoivat mieluummin keskustella keskenään kuin kuunnella mentoropettajan asioita. Jotkut oppilaista lintsasivat usein mentorointiajat tai saapuivat myöhässä. Mentorointiaika vaikutti väliin välttämättömältä pakolta niin oppilaille kuin opettajallekin. Johtuuko tämä siitä, ettei oppilas kaipaa mitään mentoropettajalta vai siitä, ettei hän saa kaipaamaansa? Oppilas saattaa pitää mentorointiaikaa ajanhukkana, koska siellä ei käsitellä hänen kaipaamiaan asioita.

## 5.2 Henkilökohtaiset kehityskeskustelut

Mentorointiaikojen lisäksi mentoropettaja ja oppilas tapaavat vähintään kahdesti vuoden aikana yksilöllisen ohjauksen merkeissä. Joka syksy ja kevät pidetään ns. henkilökohtainen kehityskeskustelu (*individuell utvecklingsamtal*), jossa laaditaan jokaiselle oppilaalle henkilökohtainen kehityssuunnitelma (*individuell utvecklingsplan*). Keskustelussa ovat paikalla mentoropettajan ja oppilaan lisäksi myös vähintään toinen oppilaan huoltajista. Kuvailen keskusteluja tarkemmin, sillä ne ovat erittäin olennainen osa mentoropettajan ja yksittäisen oppilaan välistä ohjaussuhdetta. Niiden puitteissa on mahdollistettu henkilökohtaisen ohjauksen antaminen jokaiselle oppilaalle, toisin sanoen annettu aikaa kohdata oppilas yksilönä.

Skolanin keskustelut käytiin kahden päivän aikana, aikaa keskusteluja varten oli varattu puoli tuntia oppilasta kohden. Keskustelua varten aineenopettajat ovat antaneet sanallisen arvion oppilaan sen hetkisestä tilanteesta kunkin oppiaineen suhteen. Arvio sisältää sen hetkisen arvosanan sekä sanallisen kuvauksen oppilaan sosiaalisesta kehitymisestä, vastuun ottamisesta sekä opettajan vapaan kommentin oppilaan menestyksestä oppiaineessa. Sekä mentoropettaja että oppilas huoltajineen on voinut tutustua annettuihin arvioihin ennen keskustelua.

Oppilas on tämän pohjalta esittänyt henkilökohtaisen kehityssuunnitelman. Kehityssuunnitelmassa kuvaillaan sen hetkistä tilannetta kouluturvallisuuden ja -viihtyvyyden, kaverisuhteiden, sosiaalisen kehittymisen, tiedollisen kehittymisen sekä vastuunottamisen kannalta. Suunnitelmaan kirjataan uudet tavoitteet, vähintään kolme konkreettista tavoitetta, joista vähintään yhden tulee olla akateeminen ja yhden sosiaalinen tavoite. Oppilas kuvailee, miten hän aikoo saavuttaa tavoitteensa: työtavat ja opiskelumetodit, materiaalit, rutiinit ja suunnitelman etenemisjärjestyksen eli rakenteen. Tämän lisäksi oppilas kuvailee, miten opettajat ja huoltajat voivat

auttaa häntä saavuttamaan tavoitteensa, esimerkiksi millaista tukea nämä voivat antaa, ja millaisia opetusmetodeja ja materiaaleja opettaja voi toteuttaa. Varsinaisessa kehityskeskustelussa keskustellaan suunnitelmasta ja sen toteuttamisesta, täydentäen suunnitelmaa käydyn keskustelun pohjalta. Myös huoltajat voivat etukäteen täyttää lomakkeen, jossa he voivat kuvailla lapsensa sen hetkistä tilannetta ja esittää kysymyksiä ja toiveita opettajille.

Olin mukana kahden eri mentoropettajan keskusteluissa, joista toiset käytiin ruotsiksi, toiset englanniksi. Päivät olivat pitkiä mutta antoisia, alkaen puoli kahdeksan aikaan ja loppuen neljän maissa. Molemmilla opettajilla oli oma tapansa lähestyä oppilaita. Kutsun opettajia nimellä Mrs ja Mr Mentor. Suurimmaksi osaksi seurasin Mrs Mentorin ja tämän mentoroppilaiden keskusteluja, Mr Mentorin mukana olin vain kolmessa keskustelussa. Järjestelyt johtuivat lähinnä käytännön syistä: Olisi ollut hankalaa vaihtaa eri mentoropettajien keskusteluista toiseen, sillä jokainen opettaja oli itse laatinut aikataulun. Lisäksi minun piti jokaisen keskustelun alussa sopia läsnäolostani huoltajien ja oppilaiden kesken. Mrs Mentorin luokka oli minulle yksi tutuimmista ja myös oppilaat tunsivat minut melko hyvin. Kukaan ei kieltänyt minua osallistumasta, ja kaikki osapuolet tiesivät minun käyttävän havaintojani tutkimukseen.

Koin luontevaksi olla tekemättä muistiinpanoja tai tallentamasta keskusteluja niiden aikana, sillä esille tuli myös hyvin henkilökohtaisia asioita. Ajattelin muistiinpanojen näkyvän tekemisen voivan olla ahdistavaa ja estää paikallaolijoita puhumasta vapaasti. Sen sijaan kirjoitin muistiinpanoni molempien päivien jälkeen, kuvaillen lähinnä erilaisia mentoropettajan lähestymistapoja. Keskustelun aiheet liittyivät kunkin oppilaan omiin tarpeisiin, ja saattoivat olla hyvinkin erilaisia.

Mrs Mentorin lähestymistyyli vaihteli paljon oppilaiden mukaan. Tuntui että hän tunsii oppilaansa sekä näiden huoltajat. Toisia hän painosti enemmän, toisten kanssa keskustelu eteni luontevammin. Oppilaista tuntuivat puhuvan eniten ne, jotka muutenkin olivat puheliaampia luokkatilanteissa. Tämä oli

neljäs kerta kun Mrs Mentorilla oli kehityskeskustelut kyseisen luokan kanssa. Hän kertoi keskustelujen olevan kerta kerralta helpompia oppilastuntemuksen kasvaessa. Mrs Mentor toivoi usein, että oppilas ottaa yhden tai kaksi ainetta, joihin keskittyy kerrallaan. Tavotteiden toteutumista arvioidaan seuraavassa kehityskeskustelussa, jolloin on mahdollisuus muodostaa uusia tavoitteita.

Kuvailen tarkemmin erityyppisiä keskusteluja, joita Mrs Mentor kävi oppilaidensa kanssa:

**Akateemisesti heikot oppilaat:** Jos oppilaalla on joku tietty tai tietyt aineet ongelmana, koski keskustelu lähinnä näitä aineita. Kehityssuunnitelmaan määriteltiin tavoitteet aineiden suhteen, esimerkiksi arvosana, sekä kirjattiin esimerkiksi tukiopetuksen tarve tai muut tukitoimet. Ensisijaisesti keskityttiin ns. ydinaineisiin, ruotsiin, matematiikkaan ja Englantiin. Tämä johtuu siitä, että kyseisistä aineista tulee saada hyväksytty arvosana päättötodistukseen, jos aikoo jatkaa lukioon.

**Akateemisesti vahvat oppilaat:** Muutama oppilaista tuntui pärjäävän lähes jokaisessa aineessa. Tällöin kehityssuunnitelmaan kirjattiin ylös missä aineissa oppilas erityisesti kaipaa lisää haasteita. Usein jätettiin oppilaan tehtäväksi itse lähestyä aineenopettajaa ja pyytää tältä haasteita esimerkiksi vaikeampien tehtävien tai kirjan muodossa.

**Tyttöjen väliset kahnaukset:** Kahden tytön välillä tuntui olevan sähkökäs ystävyysuhde, jossa väliin tapellaan, väliin ollaan taas parhaita kavereita. Muutama muu tyttö oli tuntenut jäävänsä tappeluiden väliin. Nämä keskustelut eivät päättyneet kehityssuunnitelmaan, joka on osittain julkinen asiakirja. Mrs Mentor otti kahnaukset puheeksi asianomaisten keskusteluissa. Hän oli kiinnittänyt asiaan itse myös huomiota luokassa, ja tästä johtuen otti sen esiin. Aloite tuli siis mentoropettajalta, tämän oppilastuntemuksen vuoksi.

**Poikien väliset kahnaukset:** Yhden pojan vanhemmat kommentoivat raa'asta kielenkäytöstä poikien kesken. Mrs Mentor otti asian esille lähes kaikkien poikien kanssa. Monen pojan mielestä kyse oli ns. heitoista, jotka eivät tarkoita mitään. Kuitenkin osa tunnusti heittojen satuttavan, vaikka alkuun

kielsivät kenenkään tarkoittavan niitä tosissaan. Mrs Mentor suunnitteli ottavansa yhteyttä oppilashuoltoryhmään asian vuoksi. Näitä keskusteluita ei kirjattu ylös kehityssuunnitelmaan.

Mr Mentorin ohjaamat keskustelut keskittyivät luokan ja erityisesti tyttöjen väliseen dynamiikkaan. Samaa ongelmaa oli käsitelty luokan sisällä aiemminkin, eikä kehitystä tuntunut tapahtuvan. Kyse oli jälleen tyttöjen välisestä ystävydestä, jonka myrskyisät päivät vaikuttivat myös muuhun luokkaan. Mr Mentor kuvaili luokan olevan kuin joukko saaria, joiden väliset sillat murtuivat vähän väliä. Minusta tuntui, että yhteisen sävelen löytäminen tapaamisissa oli hankalaa. Keskustelu oli ympäröivää, eivätkä osapuolet tuntuneet kohtaavan toisiaan. Niin opettaja kuin oppilaat huoltajineen tuntuivat turhautuneilta tilanteeseen.

Kehityskeskustelujen aiheista sosiaaliset ongelmat tuntuivat haasteellisimmilta, akateemisiin näytti olevan helpompi pureutua keskustelun aikana. Sosiaaliset suhteet ovat tunnerikkaampia kun taas akateeminen tavoite ja siihen pyrkiminen tuntuvat konkreettisemmalta. Keskustelut voivat kuitenkin johtaa jatkotoimiin, kuten oppilashuoltoryhmään yhteydenottoon Mrs Mentorin luokan poikien tapauksessa. Kaikkea ei tarvitse ratkaista keskustelun aikana.

Henkilökohtaiset kehityskeskustelut antavat mentoropettajalle tilaisuuden tavata oppilaansa yksilöinä vähintään kahdesti vuodessa. Samalla hänen on mahdollista saada oppilaan koulunkäynnistä kokonaiskuva. Mentoropettaja saa mahdollisuuden kuunnella oppilaita ja näiden huoltajia, ja pystyy puuttumaan myös suuremman oppilasjoukon tai koko luokan välisiin ongelmiin. Keskustelu-aika on varattu yksilölliselle ohjaukselle.

Oppilaalle aika antaa mahdollisuuden saada ohjausta ja punnita omaa koulumenestystään. Keskustelun tuloksena syntyvän henkilökohtaisen kehityssuunnitelman tulisi lähteä liikkeelle oppilaan omista toiveista ja tavoitteista. Käytännössä kaikille tavoitteiden asettaminen ei näyttänyt olevan helppoa, tällöin ne tulivat mentoropettajan tai vanhempien taholta. Oppilaista

kaikki eivät uskalla tai tahdo puhua koko luokan mentorointiaikojen puitteissa omista asioistaan. Kehityskeskustelun aikana oppilaalla on tilaisuus puhua mentoropettajansa kanssa keskenään. Keskustelujen vahvuus onkin jokaisen oppilaan mahdollisuudessa yksilölliseen ohjaukseen; niin heikojen, lahjakkaiden kuin keskivertojenkin. Jokaisen on mahdollista määrittää itselleen sopivat tavoitteet koulun suhteen ja opiskella näiden mukaisesti. Myös aineenopettajat voivat saada keskustelun tuloksena ideoita ja pyyntöjä tiettyjen oppilaiden opiskelun ohjaamiseen.

Seurattuani keskusteluja kahden päivän ajan olin innoissani. Olin väliin jo pettynyt tiedottamiselle perustuviin mentorointiaikoihin. Keskustelujen jälkeen minusta tuntui, että opettaja pystyi sittenkin tuntemaan oppilaansa, ohjaamaan ja kohtaamaan näitä yksilöinä. Keskustelujen ollessa työajalla annettiin mentoropettajalle aikaa puolen tunnin ajan oppilasta kohden.

Olin myös itse yhden kehityskeskustelun ajan mentoropettajan roolissa. Varsinainen mentoropettaja oli läsnä, mutta minulla oli vetovastuu keskustelusta. Tunsin oppilaan joten kuten edeltä käsin, ja olin myös tavannut vanhemmat aikaisemmin. Minulla ei tietenkään ollut kattavaa käsitystä oppilaasta kovin pitkältä ajalta, mutta sain luettavaksi edellisen kehityssuunnitelman sekä aineenopettajien arviot sen hetkisestä tilanteesta. Aineenopettajien kommenttien perusteella pystyin rakentamaan melko hyvän kuvan oppilaan akateemisesta menestyksestä, mutta myös vastuunottamisesta ja sosiaalisesta käyttäytymisestä eri oppituntien aikana. Vaikka keskustelu sujui hyvin, en väitä, että kuka tahansa voisi pitää kehityskeskusteluja asiakirjojen pohjalta. Aineenopettajilta saatu tieto ei voi mielestäni korvata oppilaantuntemusta, joka on syntynyt vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa. Asiakirjat voivat kuitenkin parantaa ja syventää mentoropettajan kuvaa oppilaasta.

## 6 KOETTU MENTORIOPETTAJA: VÄLITTÄVÄ, LUOTETTAVA, MUTTA ITSE OHJAUSTA VAILLA

Koettu mentoropettaja on haastattelujen pohjalta luomani kuva Skolanin mentoropettajasta. Kokemukset kumpuavat sekä mentoropettajan itsensä näkökulmasta että oppilaista. Opettajien mentoropettaja on ristiriitainen; hän ei tunne tehtävänsä tarkkaa määritelmää vaan suorittaa sitä omien ennakkoletustensa pohjalta. Mentoropettaja kokee olevansa vailla ohjausta, ja on siksi turhautunut. Hän pitää mentoriluokkansa oppilaita yksilöinä ja tuntee empatiaa näitä kohtaan. Oppilaat kaipaavat välittävää mentoropettajaa, omaa luottoaikuista kouluun. Mentoropettajan pitää kuunnella oppilasta ja olla tästä aidosti kiinnostunut. Onnistunut mentoropettajan ja oppilaan suhde rakentuu ajan kuluessa ja perustuu molemmin puoliselle tuntemiselle.

Etnografiassa haastattelut mahdollistavat toimijoiden omien näkökulmien esiin saamisen. Ne on tarkoitettu täydentämään ja haastamaan tutkijan havaintoja ja huomioita. (Tolonen & Palmu 2007, 89-92.) Tunteiden ja ajatusten havainnointi on hyvin vaikeaa, ellei jopa mahdotonta. Haastatteluja voidaankin pitää laadullisen tutkimuksen ytimenä. Niiden avulla tutkija voi vangita haastateltavien näkemykset ja kokemukset. (Patton 2002, 335, 341, 348.) Haastattelujen avulla olen pyrkinyt pureutumaan kentällä toimijoiden, mentoropettajien ja oppilaiden omiin kokemuksiin ja näkemyksiin mentoropettajasta ja oppilaan ohjaamisesta. Tein haastattelut toukokuussa, seurattuani ja oltuani osa kentän elämää jo neljän kuukauden ajan. Tällöin pystyin luomaan haastattelukysymykset omien havaintojeni ja kokemusteni pohjalta.

Haastattelun apuna minulla oli käytössäni haastattelurunko, joka sisälsi avoimia kysymyksiä (ks. Liitteet 3 ja 4). Avoimet kysymykset mahdollistavat ymmärtämään ilmiötä haastateltavan tavoin, antavat haastateltavalle tilaisuuden käyttää omaa kieltään, eivätkä tämän vastaukset lokeroitu tutkijan valmiiksi asettamiin kategorioihin (Patton 2002, 21, 348). Haastattelujen aikana käytin haastattelurunkoa apuna, mutta pyrin myös reagoimaan haastateltavien puheeseen, antaen heidän osaltaan johdatella keskustelua haluamaansa suuntaan. Haastattelukielet, englanti ja ruotsi, vaikuttivat osaltaan kysymysten asetteluun ja keskustelun etenemiseen. Haastattelujen edetessä kysymykset muotoutuivat kerta kerralta luonnollisemmin. Kaiken kaikkiaan haastattelut sujuivat omalta osaltani helpommin, mitä useampi haastattelu minulla oli takanani.

Litteroin haastattelut mahdollisimman pian niiden jälkeen. Se sujui yllättävän helposti englannin/ruotsin kielestä huolimatta. Joissakin kohdissa minun oli hankalaa saada selvää yksittäisistä sanoista, jotka eivät auenneet useankaan kuuntelukerran jälkeen. Muutamissa kohdissa haastateltavien ääni hiljenee mutinaksi, joista en ottanut selkoa kuunnellessani haastattelunauhoja. Tällöin olen merkinnyt kohdat tyhjin viivoin, kirjoittaen sulkuihin omat tulkintani sanoista/lauseista. Mielestäni ymmärsin lähes kaikissa kohdissa asiasisällön. Kielitaitoni saattaa kuitenkin tulla väliin, jopa muuttaen tulkintaa. Litteroituna haastatteluja kertyi yhteensä neljäkymmenenyhden (41) sivun verran.

Litteroinnin jälkeen haastattelut olivat pitkään koskemattomina. Ottaessani ne uudestaan esiin tarkempaa analyysia varten oli kulunut lähes vuosi haastattelujen tekemisestä. Aloitin kuuntelemalla nauhat uudestaan litterointien kera. Täydensin puuttuvia sanoja, kirjoitin huomioita haastateltavien äänenpainoista ja -sävyistä, jos ne tuntuivat muuttavan sanomaa tai tuovan siihen uusia merkityksiä. Tarkennusten ja täydennysten jälkeen aloitin aineiston koodaamisen asiakirjojen ja kenttämuistiinpanojen analyysissa käyttämäni koodien pohjalta. Mentoropettajan ja oppilaan välistä



ohjaussuhdetta tarkastellessani toivat haastattelut mukanaan uuden koodin, RELA, jonka alle keräsin opettajien ja oppilaiden kuvauksia suhteesta. Haastatteluaineisto oli kokonaisuudessaan paljon kuvailevampaa kuin asiakirjojen aineisto; asiakirjojen keskittyessä mentoropettajan tekemisen kuvaamiseen, liittyi koettuun mentoropettajaan enemmän luonteepiirteiden ja tunteiden kuvailua. Koettu mentoropettaja on inhimillisempi, kokee väliin iloa, väliin ahdistuu.

## 6.1 Mentoropettaja itsensä kokemana

Haastattelin kahta opettajaa, molempia työpäivän aikana. Molemmat haastattelut kestivät noin puolen tunnin ajan. Valitsin kyseiset opettajat osittain siksi, että olin työskennellyt molempien kanssa lukukauden aikana. Ensimmäinen ajatukseni oli kuvailla opettajien ajatuksia ja kokemuksia ”yhden opettajan” näkökulmasta, mutta huomasin opettajien kokemusten ja ajatusten olevan hyvinkin erilaisia keskenään. En voi väittää tämän tulleen yllätyksenä, sillä olin osallistunut molempien opettajien mentorointiajoille joitakin kertoja. Minulla oli jonkinlainen kuva siitä, miten kumpikin järjesteli tunnit ja toimi mentorluokkansa kanssa.

Yhteistä molempien opettajien haastattelulle oli, että molemmat puhuivat mentoroinnista ja ohjaamisesta hyvin tunnepitoisesti, voisin jopa kuvailla haastatteluhetkeä tunteenpaloksi. Molemmat vaikuttivat omaavan selkeän idean mentoropettajasta ja tämän työkuvausta, heillä vain oli täysin vastakkaiset kokemukset ajatuksen toteutumisesta. Juuri tämä ristiriitaisuus sai minut kiinnostumaan kyseisistä opettajista. Toinen tuntui edustavan erittäin myönteistä, toinen erittäin kielteistä kokemusta oppilaanohjauksesta Skolanissa.

Käytän opettajista nimiä *The Teacher* ja *Läraren*. Valitsemani nimet kertovat yhden, mahdollisesti hyvin oleellisen seikan opettajista. Toinen heistä on

ruotsalainen, toinen ei. Näin ollen voin pohtia, miten paljon kulttuurinen tausta vaikuttaa heidän kokemuksiinsa ja käsityksiinsä. Haastattellessani olen käyttänyt haastateltavan äidinkielestä riippuen sanoja mentoring/mentorskap, jonka olen tässä suomentanut ohjaukseksi.

Lärarenin haastattelusta päällimmäiseksi tunteeksi jää innostuneisuus. Hän kuvailee mentoropettajana olemisen olevan hauskaa ja antoisaa. Hyvä mentoropettaja sitoutuu työhönsä ja välittää:

*Nu har vi två mentorn på en klass men det betyder att jag har hälften av klassen som jag har ansvar mer för. Jag har mejlkontakt med dom eleverna och deras föräldrar. Om nånting händer med just mina mentorselever, så är det mitt jobb att kontakta föräldrarna, reda ut problem. [- -] Och så jag till och med följer upp om deras skolgång, om dom har problem i olika ämnen kan dom komma till mig. [- -] och samt det kommer bra saker, så medlar jag också föräldrarna. Sen har vi ju utvecklingssamtal två gånger per år.*

The Teacher kuvailee ohjauksen päätehtävän olevan yhteydenpito vanhempiin oppilaan akateemista edistymistä koskien sekä oppilaille tiedottaminen kouluun ja koulutyöhön liittyvistä asioista. Hän kokee saavansa tiedon ylemmiltä tahoilta ja siirtävänsä sen oppilaille. Hän vaikuttaa todella turhautuneelta: hän toistaa useaan otteeseen kuinka hän vain toistaa oppilaille saamansa tiedon. Hän on saanut käskyn toimia mentoropettajana, mutta kokee, ettei ole saanut kaipaamaansa ohjeistusta tai koulutusta siihen:

*You have no stand point, you just going to take receipt, message is given out...like just being a projector on a screen. [- -] I'm not happy with the situation, really, because that kind of like "Here, you're being a mentor" and then you're just dumped into it, and you know...[- -] it's like I'm there to be shot. Like if you get complaints from parents, you are first to get...it's a bit like first World War when they got the lowest on the class first to get shot and the officers going over, you know, "We are so brave!"*

Läraren kuvailee yhteistyötä oman kanssamentorinsa kanssa erittäin toimivaksi. Hän käyttääkin usein me-muotoa puhuessaan ohjaustuokioista. Hän pitää kanssamentorin olemassa oloa tärkeänä: on joku, joka tuntee oppilaat samalla tavalla, joku, jonka kanssa vaihtaa ajatuksia. He ovat yhdessä

suunnitelleet mentorointiaikojen sisällön: maanantaisin mentorointiajat ovat enemmän tiedotukseen ja yleisten asioiden hoitoon keskittyviä, perjantain mentortointiajat ovat pienemmille ryhmille. Tällöin he saattavat jakaa pienen ryhmän myös kahtia, ja ottaa kumpikin vastuun omasta ryhmästään.

The Teacherin yhteistyö kanssamentorinsa kanssa rajoittuu sopimiseen siitä, mitä oppilaille kerrotaan kunkin mentorointiajan aikana. Oppilaille tiedottamisen jälkeen hän ei tiedä mitä loppuajalla on tarkoitus tehdä. Hän ei keskustele paljoa kanssamentorinsa tai muiden opettajien kanssa ohjaamisesta. Hänellä on kuitenkin selkeä idea siitä, mitä ohjauksen hänen mielestään tulisi olla:

*I think mentor is more academical or within the focus of the student and the student's ability to do well in their subjects. Mentor should have understanding of both learning and of situation of a teacher, regarding teaching. So it should be some sort of competence in pedagogic thinking...and ability to help students inquire more comfortable and controlled way of learning. [- -] so I would imagine that to be more understanding of an individual – students – and their abilities. So there has to be some sort of individual profiling, some sort of, as every student is quite different.*

The Teacher jopa ehdottaa erillisiä mentoropettajia, jotka olisivat koko systeemin kulmakivi. Mentoropettajilla tulisi olla tausta kasvatuksessa ja koulutuksessa (*education*), sekä hyvät vuorovaikutustaidot. He olisivat ns. parhaat opettajat. Hänen mielestään mentoropettajan täytyy olla myös hyvä roolimalli oppilaille. Oppilaiden tulisi nähdä mentoropettajassa malli siitä, millaiseksi tieto tekee ihmisen; mentoropettaja on esimerkillinen ja eettisesti kehittynyt persoona.

The Teacher käsittää ohjauksen lähinnä oppimisen ohjaamiseksi. Luulen, että tämä johtuu osaksi kulttuurisesta taustasta, sillä oman kokemukseni perusteella moni Skolanin natiiveista englannin kielisistä opettajista korosti myös oppilaan ohjauksen akateemista puolta. Kuinka paljon heitä ohjaa kulttuurinen käsitys sanasta *mentoring*? Ruotsalaiset opettajat näyttivät

keskimäärin painottavan enemmän oppilaan yleisestä hyvinvoinnista huolehtimista koulunkäynnin ohella.

Sekä Läraren että The Teacher kertovat, ettei heillä ole varsinaisesti koulutusta ohjaukseen opettajankoulutuksen lisäksi. Ainoa ohjeistus tehtävään on henkilökunnan käsikirjan yhden sivun tehtäväkuvaus. Ohjauksesta, sen toteutuksesta ja tarkoituksesta ei ole keskusteltu virallisesti. Opettajat tuntuvat kukin toteuttavan omaa mielikuvaansa siitä, mitä heiltä odotetaan. The Teacher tuntee painostuksen ylempien taholta, hänen tulee pitäytyä tiedottamisessa tehtävän ”oikein” hoitamiseksi. Läraren ei ole ahdistunut heikosta ohjeistuksesta vaan toteuttaa mentoropettajan tehtäviään koko sydämellään. Johtuuko tämä siitä, että hänellä on selkeämpi kuva ympäristön odotuksista hänen ollessa kotikulttuurissaan?

Mielenkiintosta onkin, että molemmat opettajat, niin Läraren kuin The Teacher, uskovat muiden opettajien ajatusten ohjauksesta olevan omiensa kaltaisia. Mistä tämä johtuu? Ovatko samanhenkiset opettajat jutelleet vain keskenään vai eikö ohjauksesta jutella ollenkaan? Voiko kyse olla kulttuurin eroista? The Teacher kertoo myös kokevansa, että ohjaaminen on viihdyttämisen muoto. Hän kuvailee, että ollakseen hyvä mentoropettaja Ruotsissa, täytyy opettajan leipoa kakkuja luokkaan ja pitää *fika* oppilaiden kanssa.

Sekä The Teacher että Läraren kuvailevat suhdetta mentoroppilaisiinsa henkilökohtaisemmaksi verrattuna muihin oppilaisiin.

*Ibland känns som att jag är som extra mamma till dom. Det är både akademisk och social.*

Läraren korostaa moneen kertaan, että mentoropettaja oppii tuntemaan omat oppilaansa toisella tavalla, yksilöinä. Hän kuvailee suhdetta positiiviseksi, jopa ns. ongelmaoppilaiden kanssa. Tämän huomaa myös oppituntien aikana: sekä mentoropettaja että oppilaat käyttäytyvät vapaammin molempien tuntiessa toisensa. Läraren korostaa pienempien ryhmien merkitystä suhteen

muodostumisessa. Koko luokan mentorointiajat painottuvat usein tiedottamiseen. Sen sijaan pienemmissä ryhmissä pääsee keskustelemaan oppilaiden kanssa, oppii tuntemaan näitä paremmin, ja opettajalla on aikaa kuunnella kaikkia paikalla olevia. Etenkin näiden keskustelujen aikana Läraren tuntee olevansa osa ryhmää; hän kuitenkin korostaa ettei ole oppilaidensa kaveri.

*Det gäller att ha den balansen att fortfarande vara den som har auktoriteten, den som ska ha respect för men samtidigt finns du där för dom. Det tycker att man måste akta för, att bli för mycket kompis. Eftersom vi är ju inte deras kompisar, vi är deras lärare, vi ställer upp för dom, vi känner dom. Att man tar liksom den rollen.*

The Teacher tunnustaa, että hänellä on hieman kireä suhde nykyiseen mentorluokkaansa:

*Well, I came in at the time they have had a mentor they were very happy with. [- -] when considering the relationship they're having with their [previous] mentor...the relationship is quite strain. Well, it's not so bad, I'm getting to know quite few of them. [- -] I think seeing them more as a person than a student, there's the individuals coming in. [- -] So, there's that kind of element, I do have certain empathy for their situation.*

Hän kuvailee onnistunutta ohjaussuhdetta oppimiseksi oppilaan kanssa. Jos oppilaalla on vaikeuksia tietyssä kouluaineessa, mentoropettaja voi antaa oppilaalle uuden perspektiivin ja auttaa tätä ymmärtämään. Mentoropettaja pystyy ottamaan yksilöt paremmin huomioon aineenopettajan keskittyessä enemmän yleiseen opettamiseen.

*There has been a moment when I felt I was a mentor. It was a moment when they had a test in Science, and they were very confused by the results that they received from the Science teacher. So, they brought out the material, their papers, and I went it through with them: "What did you, what did you not understand?" And we both learned together. So there was this kind of knowledge coming out again, there was a sense of that we were learning and it was a new way of learning as well. It wasn't full of emotion, full of anger, it was just finding out what is the problem. And then...it was just one moment that happened. Isn't that*

*what mentor should be doing? Helping you to kind of reflect on what you've done.*

Läraren painottaa myös suhteen keston merkitystä: mentoropettajalla on mahdollisuus seurata oppilaitaan ja näiden kehitystä pitkällä aikavälillä. Näin suhteella on mahdollisuus kehittyä henkilökohtaisemmaksi, mentoropettaja oppii tuntemaan oppilaansa, ja oppilas puolestaan opettajansa. Tämä helpottaa vaikeisiin asioihin tarttumista. The Teacher on tullut luokan edellisen mentoropettajan tilalle, jolloin hänellä ei ole ollut mahdollisuutta tutustua nykyiseen luokkaansa monen vuoden ajan. Hän kuvailee oppivansa vähitellen tuntemaan oppilaita ja päinvastoin.

The Teacher ja Läraren kertovat oppilaiden kaipaavan ohjausta koulunkäyntiin ja opiskeluun liittyvissä asioissa ns. akateemista tukea. Jos oppilaalla on ongelma jonkin oppiaineen kanssa, voi tämä tulla keskustelemaan siitä mentoropettajansa kanssa. Mentoropettaja auttaa ratkaisemaan ongelman tai järjestelemään tukitoimia oppilasta varten. Molemmat sanovat mentoropettajan olevan oppilaan puolella, aikuinen, jolta saa tukea.

Läraren kertoo oppilaiden ongelmien liittyvän usein koulunkäyntiin, mikä onkin luonnollista. Välillä oppilas saattaa kuitenkin lähestyä myös muiden ongelmien kanssa. Tällöin mentoropettajan tehtävä on auttaa oppilasta oikeaan suuntaan. Hän kertoo antaneensa oman puhelinnumeronsa kaikille oppilaille. Erityisesti heikommat oppilaat tarvitsevat tuota lisäkontaktia. Nämä saattavat kysyä tekstiviestitse läksyistä tai siitä, mitä luokassa on tapahtunut heidän poissaollessaan, ilmoittaa olevansa poissa tai myöhässä. Oppilaat tietävät, että puhelinta käytetään vain hyvin kiireellisissä asioissa, eikä Läraren tunne, että puhelinnumeron antamisesta olisi muodostunut hankaluuksia.

*Jag tror att dom [elever] vill känna att dom har vuxen som man kan komma till om dom har nån fråga eller om dom har nån problem. Att det vet om jag går till min mentor så lyssnar min mentor, försökar ta taget i hela...att dom har tryggheten. [- -] Dom vet att om jag har nånting, så vet jag alltid att dit kan jag gå.*

## 6.2 Mentoropettaja oppilaan kokemana

Oppilaiden haastattelut jätin viimeiseksi, niin kentällä kuin analyysivaiheessakin. Etukäteen ajattelin niiden olevan kaikista mielenkiintoisin osa aineistoani. Opettajankoulutuksessa kuin myös opettajana meillä voi olla korkealentoiset kuvitelmat siitä, mitä oppilaat meiltä tarvitsevat ja haluavat. Mitä 6.-9. luokkalaiset opettajaltaan kaipaavat? Millaisissa asioissa he haluavat kääntyä opettajan, erityisesti luokanvalvojan ts. mentoropettajan puoleen? Toivoin oppilaiden kertovan haastatteluissa myös kokemuksiaan siitä, ovatko he saaneet kaipaamansa avun opettajalta sekä miten hyvin aikuiset ovat ottaneet heidän tarpeensa huomioon.

Haastatteluja varten minun tuli kysyä lupa oppilaiden huoltajilta. Tähän tarvitsin mentoropettajien apua, sillä heillä on tarvittavat yhteystiedot ja kontakti sekä oppilaisiinsa että näiden huoltajiin. Lisäksi suunnittelin tekeväni haastattelut kouluaikana. Tarvitsin näin ollen mentoropettajan tuen, jotta haastatteleman oppilaat voisivat olla poissa oppitunnilta. Käännyin kolmen mentoropettajan puoleen pyytäen näitä ehdottamaan minulle haastateltavia oppilaita. Toivoin heidän nimeävän omasta ryhmästään sellaisia oppilaita, jotka osaavat ilmaista itseään hyvin suullisesti. Resurssieni - aika - ollessa rajalliset toivoin saavani haastateltavakseni oppilaita, joilla olisi aiheesta jotakin sanottavaa. Ainakaan nämä eivät menisi lukkoon haastattelutilanteessa.

Mentoropettajien ehdotuksista valitsin yhteensä viisi oppilasta, kolme poikaa ja kaksi tyttöä. Näistä kolme oli seitsemännellä, kaksi yhdeksännellä luokalla. Kysyin ensin oppilailta itseltään, josko nämä suostuvat haastatteluun. Tämän jälkeen otin yhteyttä näiden huoltajiin pyytäen haastatteluluvan (Liite 5). Haastatteleman oppilaat ovat siis osittain mentoropettajiensa valitsemia, ns. hyviä oppilaita, joilla on varaa olla pois oppitunnilta. Voi olla, että tämä vaikuttaa oppilaiden antamiin vastauksiin, ovathan he oletettavasti mentoropettajan kannalta helppoja oppilaita. He saattavat kuitenkin olla se

ryhmä, joka helposti jää huomioitta. Opettajan aika kun usein tuntuu kuluvan ongelmien hoitamiseen.

Tarkoitukseni ei ole muodostaa yleistävää katsausta erilaisten oppilaiden kokemuksiin ja näkemyksiin. Oppilaista kukin kertoo oman tarinansa. Olen kuitenkin päättänyt olla nimeämättä oppilaita erikseen, enkä erottele yksittäisten oppilaiden sitaatteja. Olen tehnyt näin osittain syystä, ettei yksittäisiä oppilaita voida tutkimuksesta tunnistaa. Oppilaiden mainitessa nimeltä mentoropettajiaan, olen muuttanut nimet joko muotoon *Mentor* tai *Med-Mentor*. Ensimmäinen kuvaa oppilaan henkilökohtaista mentoropettajaa, jälkimmäinen tämän mentoropettajaparia, eli luokan toista mentoropettajaa.

Haastattelemi oppilaat olivat minulle enemmän tai vähemmän tuttuja. Olin työskennellyt jokaisen luokassa aiemmin, mutten voi varsinaisesti sanoa tuntevani heitä hyvin. Haastattelut tapahtuivat eri puolilla Skolania, pienemmissä luokissa tai toimistoissa. Kaikki oppilaat puhuivat ruotsia äidinkielenään, joten tein myös haastattelut ruotsiksi.

Oma roolini yhtenä oppilaiden opettajista saattoi vaikuttaa haastatteluihin. Olin jo oppilailta haastattelulupaa kysyessäni kertonut jonkin verran tutkimuksestani ja ns. kaksoisroolistani. Koulun käytännön mukaan oppilaat tunsivat minut ennen haastattelua sukunimelläni; niinpä alkuun esittäydyin Venlaksi tehden sinunkaupat. Samalla selitin olevani eri roolissa, tutkijana, enkä suinkaan opettajana. Lupasin haastattelujen tulevan vain ja ainoastaan tutkimusta varten. Minulle jäi tunne, etteivät oppilaat aristelleet sanomaansa opettajuuteni vuoksi.

Alun molemmin puolisen jännityksen jälkeen keskustelut tuntuivat etenevän luonnollisesti, etenkin yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden kanssa. Myös ensimmäisen ja viimeisen haastattelun välillä on eroja. Vaikka olen periaatteessa kysynyt samat asiat jokaiselta haastateltavalta, opin joka haastattelukerrasta jotain uutta. Haastattelujen edetessä minusta tuli luontevampi, enkä jännittänyt samalla tavalla kuin ensimmäisen haastattelun



aikana. Haastattelut kestivät vajaasta kymmenestä minuutista reiluun kahteenkymmeneen minuuttiin.

Oppilaiden vastauksia koodatessani huomasin, että tutkimuskysymyksistä oppilaan ja mentoropettajan välinen suhde sekä oppilaan toiveet ohjauksen suhteen korostuivat. Minusta tuntui, että oppilaat pitivät sekä aiheita että haastattelutilannetta tärkeänä. He kuvailivat mentorointiaikoja hyvin samaan tapaan kuin opettajat.

Oppilaat kertovat, että mentorointiaikojen aikana käydään usein läpi tulevan viikon tapahtumat, läksyt ja muut koulunkäyntiin liittyvät asiat. Usein koko luokan ollessa paikalla tämä on ainoa läpi käytävä asia. Väliin luokka on kuitenkin jaettu pienempiin ryhmiin tai tyttöihin ja poikiin vuoroperjantaisin. Tällöin käsitellään henkilökohtaisempia asioita ja keskustellaan enemmän. Mentoropettaja myös ratkoo luokassa tai ryhmissä ilmitulleita riitoja ja kahnauksia. Tyttöjen kesken voidaan jutella tyttöjen juttuja, pojat taas poikien kesken omia asioitaan.

Oppilaat kuvailevat hyvän mentoropettajan välittävän heistä ja olevan heidän puolellaan. He vertaavat mentoropettajaa myös luokanopettajaan alakoulun puolella:

*Jag tycker att [mentor]lärarna ska vara till för oss, stötta och hjälpa om man ska fråga om. Dom som ska, liksom, ha den klassen tillsammans så att det blir inte splittningar i klassen. Dom ska veta om varje personen i klassen. Dom ska liksom veta, inte så mycket men lite vad som händer i skolan, till exempel så här...och att dom är, liksom, dom har koll och dom kan handla problem, problem som uppstår.*

*Det är bra att ha en sån person som är lite privat så här...att man kan ha någon i klassen som när vi var mindre, sån här klassansvarligt som gick rundt och tittade att alla mådde bra och så där, men i stället har vi då mentorerna som håller ju koll på, här är det man ligger till. [- -] Mentorskap är värkligen nånting som jag tycker är viktig. Det är ju bra att ha en person, eller personer, som ser till att man mår bra, att allting går bra. [- -] Det är bra att ha en person här som värkligen är till och hjälper.*

He kertovat mentoropettajansa tuntevan heidät muita opettajia paremmin, samoin kuin he itse tuntevat mentoropettajansa paremmin. Tämä vaatii

kuitenkin aikaa. Jos mentoropettaja vaihtuu usein, ei suhdetta pääse syntymään. Eräs oppilaista kertoo pitävänsä luokan toista mentoropettajaa läheisempänä, sillä tämä on ollut luokassa koko yläkoulun ajan. Oppilaan henkilökohtainen mentoropettaja on vaihtunut usein, jolloin toisen tuntemiselle pohjautuvaa suhdetta ei ole päässyt syntymään.

*Det [relation mellan elev och sin mentorn] känns ju mer personlig med mentorn man har, för å det är inte den här lärargrejen att man då...inte riktigt sån men...men det är ju mer att man har, ligger mer förtroende på den personen och man har mer...man känner att man känner den personen på bättre sätt än vad man gör med andra lärare som då har hur många elever som helst. Så man kan inte fokusera så individuellt. Det blir ju mer personligt, ja.*

Oppilaat vertaavatkin mentoropettajan olevan lähempänä ystävää kuin opettajaa, kuitenkin sillä edellytyksellä, että opettajan täytyy osata myös tarvittaessa olla ankara. Oppilaat vertaavat mentoropettajaa myös vanhempiin, jonkinlaiseen luottoaikaiseen, extra-aikaiseen, jonka puoleen voi kääntyä tarvittaessa. Oppilas haluaa luottaa mentoropettajaansa, ja opettajan täytyy antaa oppilaalle aikaa ja kuunnella tätä.

*Ms Mentorn, hon...hon är väl, alltså, hon är helt okej men jag tror att hon har mycket å göra också. Så att det kan vara svårt, hon inte hinner med...och jag tycker inte hon lyssnar tillräckligt mycket på oss...eller det är bara himla mycket, jag förstår ju alltså om det är så mycket å göra, men...[- -] Jag tycker att Ms Med-Mentorn är mer min mentor än Ms Mentorn, för att hon, det är lättare att kommunicera med Ms Med-Mentorn.*

Oppilaat pitävät mentorointiaikoja väliin hyvinä, väliin tarpeettomina. Vaikka tulevan viikon tapahtumat onkin hyvä tietää, on turhauttavaa tulla aiemmin kouluun vain niitä kuulemaan. Samat tiedot voisi kertoa kuka tahansa opettaja, minkä tahansa tunnin alussa. Pienemmissä ryhmissä keskustelut tuntuvat hedelmällisemmiltä, ne ovat henkilökohtaisempia ja yksilöllisempiä. Oppilaat tuntuvat kaipaavan henkilökohtaisempaa suhdetta mentoropettajaan tai vähintäänkin yksilöllisempää lähestymistapaa tämän taholta.

Oppilaiden mielestä henkilökohtainen kehityskeskustelu mentoropettajan kanssa on hyödyllinen, joskin aivan peruskoulun loppusuoralla se ei tunnu enää niin tärkeältä koulun sujussa hyvin. Oppilaat kuvailevat, että on hyvä puhua mentoropettajan kanssa. On hyvä tietää, mihin pyrkiä ja mitä tavoitteita asettaa lukuvuodelle sen sijaan, että istuisi luokassa ilman suunnitelmaa.

Henkilökohtaisen lähestymisen lisäksi oppilaat pitävät yhtenä mentoropettajan päätehtävänä luokkahengen ylläpitämistä. Mentoropettajan täytyy ottaa kiusaamiset ja riidat käsittelyyn, pitää luokka koossa, jotta kaikilla on hyvä olla siellä. Mentorointiaika voi olla hyväksi luokkahengen muodostumiselle:

*I vanlig ligger man bara på lektionerna och där pratar man bara om ämnet, hur det är, vad ska vi göra, lärar vi oss. Men sen i mentorgruppen vi är mer som en klass, vet sån här...inte på, till exempel vad vi är på matte eller vad vi är på Science utan som grupp.*

Mentoropettajan huolenpito oppilaasta ei saa mennä yli. Oppilaat eivät kaipaa jokapäiväistä, teennäistä tiedustelua hyvinvoinnistaan. Sen sijaan jos jotain tapahtuu, on hyvä mentoropettaja aina paikalla ja ottaa asian käsittelyyn. Mentoropettajan luokse pitää voida mennä, jos on huolia tai kysyttävää. Mentoropettajaan voi luottaa, hän tukee ja auttaa.

*Om jag skulle ha det [någon slags av problem i livet], det skulle säkert vara skönt att prata med någon som är inte familjen eller kompisar...att man vet att man har nån där, som man känner bra, som känner mig bra.*

## **7 VIRALLINEN, HAVAITTU JA KOETTU MENTOROPETTAJA KOHTAAVAT JA OVAT RISTIRIIDASSA KESKENÄÄN**

Skolanin mentoropettaja kaipaa ohjausta toiminnalleen. Puitteet ohjauksen antamiselle ovat hyvät, mutta opettajien kesken ei ole yhtenäistä käsitystä ohjauksesta ja sen tehtävistä. Tämä saa mentoropettajan tuntemaan epävarmuutta tehtävänsä suhteen. Koko luokan ohjausajat kuluvat tiedottamiseen, pienryhmissä ja henkilökohtaisessa ohjauksessa mentoropettajalla on enemmän aikaa oppilaalle. Ohjaussuhde perustuu luottamukselle ja välittämiselle, ja onnistuakseen se tarvitsee aikaa. Oppilaat kaipaavat kouluun luottoaikuista, joka tukee ja kuuntelee heitä. Etenkin koulunkäynnin sosiaalisissa ongelmissa mentoropettajan tulee puuttua asiaan ja pitää luokkahenkeä yllä. Mentoropettaja on myös tärkeä linkki kodin ja koulun välillä.

Yhdistämällä osallistuvan havainnoinnin, haastattelujen ja asiakirjojen aineistot analyysissään, etnografin on mahdollista käyttää eri aineistoja tukemaan ja haastamaan toisiaan (Patton 2002, 306-307). Useat aineistot mahdollistavat useita näkökulmia ja kysymyksenasetteluita. Etnografian antina voidaankin pitää aineistojen välillä käytävää vuoropuhelua (Mietola 2007, 175-176). Eri aineistojen näkökulmat, ns. aineiston triangulaatio, voi parantaa tutkimuksen luotettavuutta (Tynjälä 1991, 392-393). Tarkasteltuani aineistoja erillään, pyrin tässä luvussa antamaan niille mahdollisuuden vuoropuheluun. Tässä analyysivaiheessa olen tarkastellut koodattuja aineistoja rinnakkain tutkimuskysymysten pohjalta. Tarkoitukseni on löytää eri aineistojen - virallisen, koetun ja havaitun mentoropettajan - yhtäläisyydet ja erot.

Tavoitteenani kuvailla näistä koostuvaa, eräänlaista kokonaiskuvaa mentoropettajasta sekä mentoropettajan ja oppilaan välisestä ohjaussuhteesta. Lisäksi tuon lähdekirjallisuuden ja aiemmat tutkimukset mukaan aineistojen väliseen vuoropuheluun, pyrkien samalla käsitteellistämään aihetta.

Tutkimukseni tehtävänä on kuvailla Skolanin mentoropettajan roolia ja työkuva, sekä pyrkiä selvittämään mentoropettajan roolin merkitystä Skolanin arjessa. Tehtävänä on myös kuvailla mentoropettaja-oppilas välistä ohjaussuhdetta; olen kiinnostunut erityisesti siitä, miten oppilaat tuon suhteen kokevat, ja mitä he siltä ja ohjaukselta toivovat. Tutkimuskysymykseni ovat:

- Millainen on Skolanin mentoropettajan rooli ja työkuva?
- Millainen on mentoropettaja-oppilas välinen ohjaussuhde; miten mentoropettaja kokee suhteen ja mitä oppilaat suhteelta kaipaavat?

## 7.1 Skolanin mentoropettaja: ohjausta kaipaava ohjaaja

Oppilaan opiskelutaidot ja omat käsitykset omista taipumuksistaan, lahjakkuudestaan, oppimiskyvystään ja osaamisestaan muodostuvat suurilta osin koulussa. Oppilaan ohjauksella tulisi olla tärkeä osa oppilaan tukemisessa. (Lahelma & Gordon 2003, 84.) Ruotsin perusopetuksen opetussuunnitelma - *Läröplan för det obligatoriska skolväsendet, förskolenklassen och fritidshemmet Lpo 94* - nimeää koulun tehtäväksi jokaisen oppilaan henkilökohtaisen huomioimisen:

*Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet.*  
(Lpo 94, 3)

Skolanin mentoropettajalle on lähtökohtaisesti annettu suhteellisen hyvät resurssit oppilaan ohjaukseen. Resursseilla tarkoitan pääasiassa aikaa työjärjestyksessä: Virallinen mentoropettaja antaa luokka-/ryhmäohjausta kaksi kertaa viikossa puolen tunnin ajan. Tämän lisäksi hän tapaa jokaisen oppilaansa sekä syys- että kevätlukukaudella henkilökohtaisessa ohjaustilanteessa, jossa

paikalla ovat oppilaan lisäksi myös oppilaan huoltajat. Henkilökohtaisia ohjattavia virallisella opettajalla on noin 15-16, joka tuntuu kohtuulliselta. Havaittu ja koettu mentoropettaja onnistuvat tehtävässään vaihtelevasti. Havaittu opettaja valittaa usein ajan puuttumista ja paperitöiden vievän liiaksi tilaa oppilaan kohtaamisen sijaan.

Käsitän mentoropettajan roolin ja tehtävän oppilaan ohjaamiseksi. *Ohjaus* terminä tuntuu olevan vaikeaa määritellä. Onnismaa (2003) toteaa, että käsite on helpompi määritellä negatioiden kautta, mitä ohjaus ei ole. Se ei itsessään ole tietty ammatin- tai tieteenala, vaan ennemminkin moniammatillinen ja monitieteellinen käsite. Ohjaus ei ole terapiaa, sen lähtökohtana ei tarvitse olla minkäänlaista sairautta tai ongelmaa. Ohjaus ei myöskään ole opetusta tai neuvomista, vaikka opetus saattaa olla ohjausta, ja ohjaus on pedagogista toimintaa. (Onnismaa 2003, 7-9.) Oman vaikeutensa ohjauksen määrittelemiseen tuovat englanninkielisen kirjallisuuden lukuisat käsitteet, joista useat on suomennettu eri yhteyksissä ohjaukseksi, esimerkkinä *supervising, coaching, mentoring, personal tutoring*, (ks. esim. Wisker, Exley, Antoniou & Ridley 2008, 8, 62) tai *counselling* (ks. esim. Auvinen 1999, 12). Ruotsissa puolestaan on eri nimityksiä mentoropettajalle tai vastaavia tehtäviä hoitavalle opettajalle, esimerkiksi *mentor, handledare, klasslärare* ja *klassföreståndare*.

Mentoropettajan rooli ja työnkuva on erilainen kuin aineenopettajan. Ensimmäisen tulisi olla ohjaava, jälkimmäinen on oppiaineen opettamista, joskin sisältää myös ohjaamista. Skolanissa suurin ongelma tuntuu olevan siinä, ettei mentoropettajilla ole yhtenäistä käsitystä mentoropettajan roolista, tehtävistä tai antamansa ohjauksen muodosta. Jonkinlaisia ohjeita on olemassa, mutta yhteistä keskustelua ohjauksen linjoista ei ole käyty. Opettajilla ei ole varsinaista koulutusta mentoropettajan tehtäviin ellei opettajankoulutusta lasketa mukaan. Sekin on varsin kirjavaa, sillä puolet opettajakunnasta on Ruotsin ulkopuolelta maista, joissa koulutus ja koulujärjestelmä saattaa poiketa paljonkin ruotsalaisesta. Minulle jäi kuva, että ns. kansainvälisten opettajien käsitys mentoropettajan tehtävistä poikkesi ruotsalaisesta. Tämä saattoi johtua

siitä, että tehtävään viitattiin sanalla *mentoring*, joka perinteisesti käsitetään työelämässä toteutuvana kokeneemman työntekijän ohjauksena aloittavalle työntekijälle (Heikkinen, Jokinen, Tynjälä & Välijärvi 2008, 207).

Roberts (2000) tarkastelee termiä *mentoring* fenomenologisesta näkökulmasta käsin, tutkimalla mentoroinnista kirjoitettuja tutkimuksia vuosina 1978-1999. Hän kuvailee mentoroinnista puhumisen olevan hankalaa, koska termin määritelmästä ei ole aikaansaatu yhteisymmärrystä. Yleisesti mentorointia kuvataan auttamiseen, opettamiseen ja oppimiseen liittyvänä prosessina. Mentorointi toteutuu vain suhteessa mentorin ja mentoroitavan välillä. Se on uran ja henkilökohtaisen kehittymisen prosessi, joka rakentuu mentorin roolin ympärille. (Roberts 2000, 145, 151-158.) Roberts päätyy seuraavaan mentoroinnin määritelmään: "Formalisoitu prosessi, jossa kokeneempi ja oppineempi henkilö tukee kokonaisvaltaisesti vähemmän kokenutta ja oppinutta henkilöä, rohkaisee tätä reflektioon ja opiskeluun, edistääkseen tämän uraa ja henkilökohtaista kehittymistä." [suomennos kirjoittajan] (Roberts 2000, 162).

Määritelmä muistuttaa jossain määrin Skolanin virallisen mentoropettajan roolia, eikä se myöskään rajoita mentorointia (ohjausta) työelämään liittyväksi termiksi. Mentoropettaja on oppilasta tukeva ja rohkaiseva, mentoropettajalla on yleiskäsitys oppilaan koulunkäynnistä ja yleisestä hyvinvoinnista. Mentoropettaja on kokenut henkilö, joka ohjaa kehittyvää oppilasta tämän (koulu-)uralla ja henkilökohtaisessa kehittämisessä. Määritelmä muistuttaa myös The Teacherin käsitystä oppilaan ohjaamisesta, jossa mentoropettaja auttaa oppilasta refleктоimaan oppimaansa, ja jossa oppilas ja mentoropettaja oppivat yhdessä. Mielestäni ongelma ei ole termin *mentoring* käyttäminen mentoropettajan tehtävistä puhuttaessa; ennemminkin kyse on Robertsinkin kuvaamasta yhteisymmärryksen puutteesta käsitteen sisällöstä ja tarkoituksesta.

Ojanen (2009) kuvailee tilannetta ohjausalalla sekavaksi. Vaikka ohjaus on kuulunut jo pitkään kasvatukseen ns. käytännön osa-alueena, on

ohjausteorioiden tilanne hyvinkin hajanainen. Ohjausta on toteutettu monella erilaisella tavalla, ja menetelmiä ei ole valittu mihinkään teoriaan tukeutuen. Koska opettaja luo usein itse käytännön, hän myös monesti suhtautuu ohjaukseen perustelematta mitenkään toimintatapojansa. Ohjauskäsitykset ovat itsestäänselvyyksiä, joita ei kyseenalaisteta eikä selvitetä kollegojen tai etenkin ohjattavien kesken. (Ojanen 2009, 11-14.)

Vaikka Ojanen käsittelee ohjausta lähinnä ammatillisen ja aikuisohjauksen näkökulmasta Suomessa, heijastelee Skolanin tilanne samanlaista epätietoisuutta ohjauksen tarkoituksesta ja toteutuksesta. Luulen, että aineenopettajan työssä itse aineen opettaminen ja ohjaaminen menee etualalle jo koulutuksen aikana. Opettaja ei välttämättä miellä itseään ohjaajaksi vaan pelkäksi opettajaksi. Kuitenkin aineenopettajan vastuulle annetaan myös mentoropettajan tehtävät kuten Suomessa luokanvalvojan tehtävät. Tukeeko opettajankoulutus tarpeeksi tämän kokonaisvaltaisen ohjaajan roolin muodostumista?

Tämä epämääräisyys mentoropettajan tehtävien suhteen tuntuu heijastuvan myös mentoropettajaparien keskinäiseen yhteistyöhön. Moniammatillisen ohjaustyön lähtökohtana on, että oppilaitoksen sisällä on olemassa yhteinen käsitys ohjauksen käsitteistä ja tavoitteista (Kasurinen 2006, 17). Jos opettajat jakavat samantapaiset käsitykset, yhteistyö voi olla hedelmällistä, opettajat oikeasti hyötyvät mentoropettajanparistaan ja pystyvät jakamaan vastuun. Havaittu mentoropettaja näyttää kuitenkin usein luovivan mentorointiajan läpi ilman yhteistä suunnitelmaa mentorparinsa kanssa. Voiko tämä johtua siitä, ettei heillä ole (samanlaista) käsitystä mentorointiaikojen sisällöstä ja tarkoituksesta? Haastattelemistani opettajista Läraren kuvailee suhteen toimivan loistavasti, hän vain toivoisi työjärjestykseen yhteistä suunnittelu-aikaa mentorparinsa tapaamiseen. The Teacher taas kertoo, ettei hän kommunikoi lähes ollenkaan parinsa kanssa: mentoropettajat vain tulevat luokkaan ja toivovat selviävänsä mentorointiajan loppuun saakka. Jos yhteistyö ei toimi edes oman mentorparin kanssa, voiko se toimia moniammatillisissa



merkeissä, kun mukaan otetaan esimerkiksi oppilashuollosta koulupsykologi tai terveydenhoitaja?

Myös käsitys akateemisen ja sosiaalisen tuen antamisesta oppilaalle vaihtelee. Asiakirjojen mentoropettaja vaalii molempia tasapuolisesti. Ei ole olemassa toista ilman toista. Osa opettajista käsittää mentoropettajan antaman ohjauksen nimenomaan akateemisena ohjauksena; kokemukseni mukaan nämä opettajat ovat usein ns. kansainvälisiä opettajia. Ruotsalaiset opettajat puolestaan tuntuvat painottavan sosiaalista puolta, ja sitä, että oppilas voi kaikin puoli hyvin. Ehkäpä käsitysten erot johtuvat (koulu)kulttuurista. Ongelmana on jälleen se, ettei asiasta varsinaisesti ole keskusteltu yhteisesti. Oppilaat kuvailevat kääntyvänsä mentoropettajan puoleen molemmissa asioissa: usein sekä akateemiset että sosiaaliset ongelmat liittyvät jollain tapaa koulunkäyntiin, epäreiluun opettajaan, läksyihin, luokan riitoihin ja kaverisuhteisiin.

Eniten tunteita tuntui nostattavan mentoropettajan rooli tiedottajana, mentorointiaikojen puitteissa erinäisistä koulunkäyntiin liittyvistä asioista kertominen. Tiedottaminen mainittiin useasti virallisen mentoropettajan tehtävissä. Havaittu mentoropettaja ei välillä näyttänyt muuta tekevänkään, sillä lähes puolet koko luokan ohjaukseen tarkoitettuista mentorointiajoista keskittyi tiedottamiseen, ja loppui ennen aikojaan asioiden kertomisen jälkeen. The Teacherin tapaan opettaja voi kokea olevansa vain viestin välittäjä, liitutaulu, saaden ohjeet korkeammalta taholta ja kertoen ne eteenpäin oppilaille. Oppilaat kokivat hyvänä asiana tulevan viikon läpikäymisen mentorointiaikojen aikana, mutta myös he pitivät pelkästään tiedottamiseen käytettyjä tunteja hukkaan heitettynä. Saman asian ajaisi kuka tahansa opettaja, minkä tahansa tunnin alussa.

Tiedottaminen ja yleisten asioiden selvittäminen kuuluu ryhmäohjauksaikoihin, mutta ohjaavan opettajan päätehtävä tulisi olla luokan ja oppilaiden hyvinvoinnin tarkkailu (Goldberg 1998, 12). Virallisen mentoropettajan tulisi varata aikaa oppilaalle. Virallisen mentoropettajan tulisi

myös yhtäaikaan mm. kehittää luokkahenkeä ja tuntea oppilaansa, näiden heikkoudet ja vahvuudet. Tälle on varattu aikaa työjärjestyksestä kaksi kertaa puoli tuntia viikottain, miksei siis käytetään sitä hyväksi? Voi tietysti olla, että paljon tapahtuu myös havaitsemieni mentorointiaikojen ulkopuolella. Tämä ei kuitenkaan tule voimakkaasti esille, ei edes haastatteluissa.

Vanhempainillat ovat ainakin Suomessa yleisin tapa tehdä yhteistyötä kodin ja koulun välillä. Lapsen vanhetessa saattaa koulu jäädä vanhemmille etäisemmäksi. Koulusta käsin pidetään vähemmän yhteyttä kotiin, ja lapsien oletetaan ottavan enemmän itse vastuuta koulutyöstään. Lapset tarvitsevat silti ympärilleen aikuisen tuen, niin kodin kuin koulunkin. (Lahelma & Gordon 2003, 85.) Skolanissa ei pidetä useinkaan vanhempainiltoja. Sen sijaan tasaisin väliajoin on ns. avointen ovien päiviä, jolloin huoltajilla on mahdollisuus tavata opettajia koululla. Mentoropettaja toimii tässä tapauksessa yhteyslinkkinä kodin ja koulun välillä.

Asiakirjojen virallisen mentoropettajan tehtävistä korostuu yhteydenpito vanhempiin. Tämän huomaa jo virallisen mentoropettajan ohjeistuksessa; kohta yhteydenpidosta on lihavoitu. Oppilaat toivovat mentoropettajan ottavan yhteyttä kotiin, jos jotain tärkeää tapahtuu koulussa. Mentoropettajalla täytyy olla hyvä suhde vanhempiin. Myös mentoropettajat itse pitävät kodin ja koulun yhteistyötä yhtenä päätehtävänä. Silti mentoropettaja voi kokea joutuvansa ns. etulinjaan kodin ja koulun välille, vanhempien kiukun ja valitusten kohteeksi. Yhteyttä kotiin/kouluun otetaan hyvin usein vain ongelmatilanteissa; toinen haastateltavista opettajista kuvailee kylläkin ilmoittavansa vanhemmille myös hyviä uutisia. Parhaiten kodin ja koulun yhteistyö oppilaan hyväksi – kuten koulun esitteet mainostavat – näkyi minulle henkilökohtaisten kehityskeskustelujen aikana. Tällöin paikalla olivat oppilaan ja mentoropettajan lisäksi myös oppilaan huoltajat.

Ruotsin peruskouluasetus määrää, että vuodesta 2006 alkaen jokaiselle peruskoulun oppilaalle laaditaan henkilökohtainen kehityssuunnitelma (*individuellt utvecklingsplan, IUP*). Niin ikään henkilökohtainen kehityskeskustelu

oppilaan, opettajan ja huoltajien kesken on pidettävä vähintään kerran lukukaudessa. Keskustelu muodostaa pohjan oppilaan koulumenestyksen arvioinnille, ja opettaja laatii sen pohjalta kirjallisen, henkilökohtaisen kehityssuunnitelman. (SFS 2005,179, 7 kap. § 2.) Kirjallinen suunnitelma ei korvaa keskustelua, jossa tarkoituksena on yhdessä kaikkien osapuolien kanssa keskustella siitä, miten oppilaan oppimista voidaan tukea. Opettajan tehtävänä keskustelussa on luoda ilmapiiri, jossa kaikki osapuolet osallistuvat, ja osapuolien kesken vallitsee molemminpuolinen kunnioitus ja luottamus. (Skolverket 2009a, 6, 10.)

Skolanin havaittu mentoropettaja lähestyi henkilökohtaisten keskustelujen aikana oppilaita eri tavoin, näiden tarpeista lähtien. Kehityskeskustelujen sisältö vaihteli eri kouluaineiden luomista haasteista ja vaikeuksista luokan sosiaalisen ilmapiirin ja kaverisuhteiden selvittelyyn. Keskustelun aiheet nousivat kuitenkin useinmiten mentoropettajalta tai oppilaan huoltajien taholta. Mentoropettajan tulisi pyrkiä kuulemaan myös oppilaan ääni. Ohjauksen tarkoituksena on tukea ohjattavan omaehtoista kasvua (Ojanen 2009, 12). Onnismaa (2003) korostaa, että ohjastyössä liikutaan ihmisten elämään vaikuttavien päätösten alueella. Siinä on aina vaarana, että toisen elämään puututaan liian kärkkäästi paremmin tietämisen ja hyvien neuvojen varjolla. Tällöin ohjattava ei varsinaisesti tee omia päätöksiä, vaan tuudittautuu ohjaajan antamiin ohjeisiin. (Onnismaa 2003, 82.) Oppilaista osa piti keskustelua hyödyllisenä, jotta pystyvät opiskelemaan tavoitteellisesti. Peruskoulun päättövaiheessa olevalle kevään kehityskeskustelu ei enää tuntunut niin tarpeelliselta: oppilas itse kuvaili koulun sujuvan tarpeeksi hyvin ilman keskusteluakin.

Andreasson (2007) tutkii väitöskirjassaan henkilökohtaisen kehityssuunnitelman vaikutusta oppilaan identiteettiin. Hän on huolissaan suunnitelman identifioivan erityisesti erityistä tukea tarvitsevat oppilaat, joille henkilökohtaisen kehityssuunnitelman (*IUP*) lisäksi voidaan tehdä erillinen opetussuunnitelma (*åtgärdsprogram*). Oppilas voi nähdä suunnitelmien

kirjoitetun tekstin peilikuvanaan. Andreasson antaa esimerkkinä kuinka suunnitelmien tekstit poikkeavat mm. oppilaan sukupuolen suhteen. Poikia, joilla on oppimisvaikeuksia, kuvataan sanoin: *positiv och glad - koncentrationssvårigheter - dåligt självförtroende/självkänsla - tar inte tillräckligt ansvar för sitt skolarbete - bristande motivation*. Samojen vaikeuksien kanssa olevia tyttöjä kuvaillaan sen sijaan sanoin: *positiva, trevliga och ambitiösa - osjälvständiga - behöver arbeta i lugn takt*. Andreasson toivookin, että koulun ja suunnitelmien tekstit oppilaan identiteetin muovaajana nostettaisiin keskusteluun. (Andreasson 2007, 161-166.)

Goldberg (1998) on luonut ohjeistuksen kouluille ohjaussysteemin kehittämiseen. Ohjeistus on suunnattu yhdysvaltalaisille toisen asteen kouluille, mutta systeemi muistuttaa Skolanin mentoropettaja -systeemiä. Goldberg kuvailee ohjaustarvetta samalla tavalla kuin itsekin ajattelen: peruskoulun alaluokilla (*Primary School*) luokanopettaja tuntee luokkansa oppilaat ja on vastuussa näistä. Toiselle asteelle siirryttäessä oppilaalla on eri opettaja joka oppiaineessa; oppilaanohjaajalla taasen on ohjattavanaan koko koulu tai hyvin suuri oppilasmäärä. Ohjaavalla opettajalla - jota Goldberg kutsuu nimellä *advisor* - on vastuullaan luokallinen oppilaita. Tämä ohjaava opettaja tuntee jokaisen oppilaansa hyvin. Hän saa muilta opettajilta ja huoltajilta tärkeät tiedot oppilaasta, ja tuntee tämän huoltajat. Oppilaalla on koulussa keskeinen aikuinen, jonka puoleen kääntyä ongelmassa; aikuinen, jolla on vastuu oppilaasta, ja jolla on mahdollisuus muodostaa luottamussuhde oppilaaseen. *Advisor* -ohjaukseen kuuluu joka aamuinen kymmenen minuutin ryhmänohjaus. Oppilaat saavat myös henkilökohtaista ohjausta. Ohjaava opettaja auttaa kurssivalinnoissa ja on valmiina neuvomaan. Hän kerää tietoja oppilaasta ja pitää kirjaa tämän koulunkäynnistä. Hän tapaa huoltajia ja pitää yhteyttä näihin, sekä tapaa tarvittaessa myös oppilaan muita opettajia tai koulun henkilökuntaa. (Goldberg 1998, 1-2, 63.)

Mielenkiintoisinta Goldbergin ohjeissa kuitenkin on, että toimiakseen ohjaussysteemi vaatii henkilökunnan kouluttamista. Ohjauksen odotuksista ja

tavoitteista on keskusteltava yhteisesti. Goldberg korostaa, että vaikka ohjaajat ovat opettajia, tarvitsevat he ohjausta mm. ajankäyttöön ryhmäohjaustilanteissa. Muuten huomio kiinnittyy helposti tiedottamiseen, eikä ohjaavan opettajan päätyöhön: luokan tapahtumien tarkkailuun. Vuosittaisen koulutuksen – keskustelun – lisäksi systeemiä ja sen toimintaa on jatkuvasti arvioitava ja kehitettävä. (Goldberg 1998, 3-8.) Skolanin opettajat tuntevat tarvitsevan koulutusta tai yhteistä keskustelua roolistaan, tehtävistään ja toimenkuvastaan Skolanin arjessa. Kun heillä on yhteinen käsitys ohjauksen luonteesta, voi ohjaussysteemi tarjota oppilaalle luottoaikuisen kasvun ja kehityksen tukemiseksi.

## **7.2 Mentoropettajan ja oppilaan välinen ohjaussuhde: avainsanoina luottamus, empatia ja aika**

*I sitt arbete sätter lärare eleverna och deras lärande i centrum. Lärare vägleder eleverna till den kunskap som kan hjälpa dem i deras olika val och prioriteringar. Lärare möter eleverna både som enskilda individer och som en del av ett kollektiv. Detta förhållande bidrar till läraryrkets komplexitet och lärare måste finna en balans mellan att se eleverna som individer och som ett kollektiv. (Lärarnas Riksförbund & Lärarförbundet 2001)*

Ruotsin opettajien ammattijärjestöjen (Lärarnas Riksförbund ja Lärarförbundet) yhteistyössä laatimat opettajan ammattieettiset ohjeet kehottavat opettajaa kohtaamaan oppilaat yksilöinä. Opettajalla on vastuu oppilaiden henkilökohtaisen kehittymisen tukemisesta, sekä näiden rohkaisusta kriittiseen ajatteluun. Ohjeissa myös korostetaan, että opettajan tulee aina kohdata oppilaat näitä kunnioittaen. (Lärarnas Riksförbund & Lärarförbundet 2001.)

Skolanin virallinen mentoropettaja ”adoptoi” omat mentoroppilaansa; sekä haastatteleman opettajat että oppilaat viittaavatkin mentoropettajaan eräänlaisena extra-vanhempana, äitihahmona tai vaihtoehtona vanhemmille, jos jokin asia painaa mieltä. Mentoropettajaa verrataan myös ystävään, vaikka sekä opettajat että oppilaat korostavat, ettei opettaja saa kuitenkaan unohtaa

olevansa opettaja ja auktoriteetti. Ohjaavan opettajan tulee vetää raja ammatillisen ohjaussuhteen ja ystävyyden välille (Goldberg 1998, 25).

*Elev: [- -] Så behöver man inte vara så...lärare, alltså typ lärare. Man kan vara mer som en vän, kanske inte så, men mer det hållet. Skapa mer sån relation som man kan...så eleverna ska har förtroende på den där personen...litt mammig kanske.*

Gordonin ja Lahelman (2003) kouluetnografisessa tutkimuksessa siitä, miten peruskoulussa otetaan huomioon oppilaiden erilaiset lähtökohdat, kiinnostukset ja valmiudet, kävi ilmi, että vaikka oppilaat eivät halua opettajastaan kaveria, etenkin tytöt saattavat sitoa paljon energiaa ja tunteita opettajasuhteisiin. Tytöt jäävät herkemmin juttelemaan tuntien jälkeen opettajien kanssa. Opettajat haluavat usein pitää etäisyyttä oppilaisiin, eivätkä mielellään puhu yksityiselämästä. (Gordon & Lahelma 2003, 52, 54.) Havaittu mentoropettaja saattoi jutella oppilaiden kanssa paljonkin omasta elämästään: yksi opettajista kertoi tulevansa isäksi, ja näytti mentorointiajalla ultraäänikuvia lapsesta. Toki osa opettajista ei puolestaan kertonut omasta arjestaan koulun ulkopuolella, tämä riippuu opettajasta itsestään. Oppilaat osoittivat kiinnostusta opettajan elämään, esimerkiksi kysellen tämän harrastuksista oppilaiden kertoessa omistaan. Oppilaat myös jäivät tuntien jälkeen puhelemaan mentoropettajiensa kanssa, tai saattoivat tulla välituntisin opettajan luokkaan jutustelemaan. Yksi haastateltavista kuvaili tyttöjen kesken pidettäviä mentorointiaikoja hyviksi, koska naispuolisen mentoropettajan kanssa pystyi näinä aikoina juttelemaan myös aivan tavallisia ”tyttöjen juttuja”.

Kupiainen (2009) tutkii väitöskirjassaan opinto-ohjaajan ohjausajattelua ja sen muutosta. Ohjaajan ja ohjattavan välillä vallitsee vuorovaikutussuhde, jota opinto-ohjaajat lähestyivät joko oppilas-/opiskelijakeskeisenä tai dialogisena ohjausvuorovaikutuksena. Oppilas-/opiskelijakeskeiseen lähestymiseen liittyy oppilaan kohtaaminen yksilönä ohjaustilanteessa, lähtökohtana oppilaan omat edellytykset ja ongelmat sekä tarpeet. Oppilaan tunteminen korostuu tilanteessa. Ohjaustilanteeseen liitetään humanistiseen ihmiskäsitykseen

liittyviä piirteitä, kuten toisen kunnioittaminen ja huomion antaminen; ajan ja tilan antaminen oppilaalle koetaan tärkeäksi. Suhteessa painottuu keskinäinen luottamus, ja oppilaan tulee tuntea ohjaussuhde henkilökohtaiseksi ja turvalliseksi ohjaajan antaessa tukea ja läsnäoloa. (Kupiainen 2009, 72-73.)

Havaitun mentoropettajan suhde oppilaisiin tuntui vaihtelevan hyvinkin paljon. Koko luokan mentorointiaikoina tuntuu, ettei opettajalla riitä aikaa kohdata yksilöitä. Aika kuluu tiedottamiseen, poissaolojen kirjaamiseen, muiden opettajien terveisten jakamiseen, ja usein koko puolituntista ei edes käytetä hyväksi. Poikkeuksia kuitenkin on, etenkin, jos paikalla on vain pienempi oppilasryhmä tai yksittäinen oppilas. Juuri nämä hetket näyttävät hedelmällisimmiltä suhteen luomiselle ja vaalimiselle. Ne opettajat ja oppilaat, joilla on kokemusta pienemmistä oppilasryhmistä, kehuvat näiden hetkien olevan antoisia. Mentoropettajat oppivat tuntemaan oppilaitaan paremmin, heillä on aikaa jokaiselle, ja jokainen oppilas saa äänensä kuuluviin. Oppilaat kaipaavat henkilökohtaisempia keskusteluja. He pitävät niitä antoisimpana kuin koko luokan tiedottamiselle omistettuja mentorointiaikoja. Keskusteluun nousevat henkilökohtaisemmat asiat, ja oppilaat tekevät useammin aloitteita. Virallisen mentoropettajan tuleekin antaa aikaa oppilaille ja keskustella heidän koulunkäynnistään ja yleisestä hyvinvoinnista.

Dialogisessa ohjausvuorovaikutuksessa on samoja piirteitä kuin oppilaskeskeisessä vuorovaikutuksessa. Siinä korostuu kuitenkin enemmän myönteinen ihmiskäsitys, johon liitetään toisen hyväksyminen, arvostaminen ja samanarvoisuus. Ohjaaja on kiinnostunut aidosti oppilaista, hän välittää tästä ja ymmärtää tätä, sekä tuntee empatiaa. Onnistunut ohjausvuorovaikutus edellyttää oppilaan kohtaamista, tämän tunteiden huomioon ottamista, yhteistä kieltä sekä sitä, että ohjaaja kuuntelee oppilasta. (Kupiainen 2009, 73.) Koettu mentoropettaja kuvaili näkevänsä oppilaansa muita herkemmin yksilöinä sekä tuntevansa empatiaa näitä kohtaan. Oppilaat korostivat haastatteluissa nimenomaan kuuntelemisen tärkeyttä: mentoropettajalla tulee olla aikaa heidän kuuntelemiselleen.

Kupiainen ei kuitenkaan tuo esille dialogisuuteen kuuluvaa ns. erilaisuuden kunnioitusta, näkemuserojen sallimista. Opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa väliin saattaa tulla opettajan auktoriteettiasema. Dialogisuus vaatii opettajalta auktoriteetin häivyttämistä ja tasaveroista keskustelua oppilaan kanssa yhteisten merkitysten löytämiseksi. (ks. Huttunen 1996, 74-77.) Havaittu mentoropettaja pystyi tähän parhaiten pienryhmäohjausten aikana, jolloin kaikki osapuolet veivät keskustelua eteenpäin. Sen sijaan henkilökohtaisten kehityskeskustelujen aikana mentoropettaja ja huoltajat tekivät aloitteita oppilaita herkemmin; oppilas tyytyi usein myötäilemään näiden näkemyksiä ja ehdotuksia.

Mentoropettajan ja oppilaan välinen suhde rakentuu ajan kuluessa. Usein vaihtuvaan mentoropettajaan ei synny suhdetta, jolloin oppilas saattaa pitää luokan toista opettajaa enemmän henkilökohtaisena mentoropettajanaan. Virallisen mentoropettajan tulee tuntea oppilaansa, tätä painottavat myös haastattelemani opettajat ja oppilaat. Koettu mentoropettaja, niin opettajien kuin oppilaidenkin, välittää oppilaasta. Peavyn (1999) mukaan ohjaus voidaan käsittää prosessina, johon liittyy välittämistä, toivoa, rohkaisua, selventämistä ja aktivoimista; välittämisellä viitataan toisen arvostamiseen ja rakastamiseen sekä toisen huolehtimiseen ja tukemiseen (Peavy 1999, 19). Koettu mentoropettaja välittyy nimenomaan Peavyn kuvailemana ohjaajana, joka välittää, huolehtii ja tukee. Opettajista etenkin Lärarenin ja oppilaiden käsitykset hyvästä mentoropettajasta kohtaavat tässä suhteessa.

Oppilaat kuvailevat suhdetta mentoropettajaansa henkilökohtaisemmaksi ja yksilöllisemmäksi kuin muiden opettajien kanssa. He kokevat tunteviensa mentoropettajansa paremmin, ja myös tämän tunteviensa heidät.

*Elevo: Det är bra att ha en sån person som är lite privat.*

Tämä molemminpuolinen toisensa tunteminen voi helpottaa sekä opettajaa että oppilasta ja näiden välistä vuorovaikutusta. Läraren kuvailee olevansa paljon rennompi oman luokkansa kanssa myös muina aikoina, sillä suhdetta luokkaan



on voinut rakentaa mentorointiaikojen puitteissa. Jopa The Teacher kertoo henkilökohtaisemmasta suhteesta omiin oppilaisiin, vaikka kuvaileekin suhteen olevan tulehtunut.

Ohjaava opettaja voi olla oppilaan puolestapuhuja ja edustaja (engl. *advocate*; Goldberg 1998, 26). Mentoropettajat kokevat olevansa oppilaan puolella, ja tätä myös oppilaat toivovat. Oppilas kääntyy mentoropettajan puoleen, jos hänellä on jotain kysyttävää tai ongelma, tai jos hän kokee jonkun olleen epäoikeudenmukainen itseään kohtaan. Mentoropettaja on oppilaalle eräänlainen luottohenkilö, jonka puoleen voi aina kääntyä. Peavy (1999) kuvailee tehokkaan ohjauksen edellytykseksi luottamussuhdetta, johon sisältyy empatiaa. Ohjaajalla pitäisi olla herkkyyttä kuunnella ohjattavaa, ymmärtää tämän elämänpiiriä sekä tuntea empatiaa tätä kohtaan. (Peavy 1999, 200.)

Oppilaat toivovat mentoropettajan pitävän luokan kasassa ja toimivan sovittelijana oppilaiden välisissä riidoissa ja kahnauksissa. He kertoivat, että etenkin aivan yläkoulun puolelle siirtymisen alussa luokan ryhmien muodostumiseen kiinnitettiin huomiota. Mentorointiaikoina tutustuttiin muuhun luokkaan, uusiin koulutovereihin. Läraren kuvailee alussa työskennelleensä mentorparinsa kanssa paljon ryhmähengen muodostumiseksi, jotta kaikki tulisivat toimeen toistensa kanssa. Havaittu mentoropettaja tekee myös tätä työtä. Henkilökohtaisten kehityskeskustelujen aikana yritettiin etsiä ratkaisuja luokan poikien tai tyttöjen välisiin riitoihin ja erimielisyyksiin. Muutaman kerran havaittu mentoropettaja kutsui tietyt oppilaat mentorointiajalle ratkomaan keskinäisiin suhteisiinsa liittyviä ongelmia. Oppilaista eräs mainitsee myös, että mentorointiaikoina luokka tuntuu enemmän yhtenäiseltä ryhmältä.

Oppilaat tuntuvat kaipaavan mentoropettajaltaan enemmän tämän tyyppistä sosiaalista tukea ja välittämistä kuin varsinaista akateemista opiskelun ohjausta. He eivät näe mentoropettajaa pätevänä neuvomaan eri oppiaineissa; oppiaineisiin liittyvät ongelmat koskevat enemmän esimerkiksi tunnetta aineenopettajan epäoikeudenmukaisesta kohtelusta kuin itse aineiden

oppimista tai opiskelutekniikoita. The Teacher käsittää ohjauksen nimenomaan oppimiseksi oppilaan kanssa, koskien oppiaineita ja opiskelutekniikoita yleensä. Oppilaat eivät kuitenkaan miellä mentoropettajaa avuksi tällä saralla: matematiikan ongelmissa auttaa matematiikan opettaja, ei mentoropettaja. Läraren kertoo joskus käsitelleensä erilaisia opiskelutekniikoita mentorointiaikojen puitteissa, mutta muuten hän ei mainitse vastaavia tilanteita.

Kupiaisen (2009) tutkimuksessa opinto-ohjaajat toivoivat selkeää työnjakoa oppilaan ohjaamiselle. Aineenopettajan tulisi antaa ohjausta omassa oppiaineessaan ja opiskelutekniikoissa. Luokanvalvojan/ryhmäohjaajan vastuulle jää oppilaan tunteminen, tämän tilanteen seuraaminen ja ongelmiin puuttuminen sekä kodin ja koulun välisenä yhteyshenkilönä toimiminen. (Kupiaisen 2009, 145.) Suomen opinto-ohjaajien yhdistyksen puheenjohtaja, Kari Hernetkoski, sanoo haastattelussaan opinto-ohjaajan olevan yleensä koululaitoksessa se aikuinen, joka kohtaa oppilaan henkilökohtaisesti (Puustinen 2009, 8). Onko opinto-ohjaajalla todella aikaa kohdata *jokainen* oppilas ja muodostaa täten oppilastuntemukselle perustuva ohjaussuhde?

Skolanin mentoropettaja antaa henkilökohtaista ohjausta jokaiselle oppilailleen, joka syksyisten ja keväisten henkilökohtaisten kehityskeskustelujen aikana. Mentoropettajalla on yleiskäsitys oppilaan koulunkäynnistä ja sen sujumisesta, tätä auttavat aineenopettajien antamat kommentit. Havaittu mentoropettaja ohjaa oppilasta määrittelemään itselleen tavoitteita oppiaineissaan, tosin oppilaan useimmiten myötäillessä opettajan ja huoltajien ehdotuksia. Mentoropettajalla on mahdollisuus huomioida niin heikommat kuin lahjakkaammat oppilaat sekä ns. tasavahvat oppilaat, jotka tuntuvat usein jäävän huomioitta. Oppilaiden mukaan on hyvä, että juuri mentoropettaja on läsnä keskusteluissa, sillä tämä tuntee heidät parhaiten.

*Elev: Det är ju bra att ha en person, eller personer som ser till att man mår bra, att allting går bra. Jag har ju sån föräldrar som ligger på men det är inte alla som har det. Så det är bra att ha en person här som verkligen är till och hjälper.*

Niemi, Syrjälä ja Viilo (1998) määrittelevät opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi jokaisen oppilaan turvaamisen ja tukemisen. Opettaja turvaa oppilaan sekä sosiaalista selviytymistä että yksilöllistä kasvua. Opettaja esiintyy suhteessa oppilaisiin tasapainoisena, turvallisena, luotettavana ja kypsänä aikuisena. Tämä vaatii opettajalta mm. vuorovaikutus- ja ryhmädynamiikkataitoja. Oppilaan kohtaaminen edellyttää empatiaa, oppilaan arjen tuntemista. (Niemi, Syrjälä & Viilo 1998, 47-50.)

Ohjausprosessin ydin - sydän - on ohjaussuhde (Roberts 2000,153). Ohjaussuhde tarjoaa ohjattavalle tukea, huolenpitoa, lohtua ja toivoa. Ohjattava saa tarvittaessa tietoa, ja tätä autetaan selventämään ja luomaan kuvaa omista tavoitteistaan. Ohjattavalla on mahdollisuus tunnistaa omia voimavarojaan ja rajoituksiaan, sekä heitä ”autetaan löytämään omat äänensä ja toimintamahdollisuutensa tarinoissa, joita he kertovat ja luovat.” (Peavy 1999, 19.)

*Ajan kuluessa ohjaajasta tulee ohjaaja, mentori ja aikuisystävä – kuitenkin aina kypsä ammattilainen, joka ajattelee oppilaan parasta sekä tuntee ja ymmärtää oppilasta. [- -] Ohjaussysteemi antaa jokaiselle oppilaalle tämän tarvitseman tuen ja auttaa torjumaan koulusta vieraantumista, jota liian moni oppilas kokee koulubyrokratian keskellä. [suomennos kirjoittajan] (Goldberg 1998, 64.)*

Goldbergin ajatus on tavoite, joka voidaan saavuttaa vain kaikkien palasten osuessa kohdalleen. Pelkkä hyvä tahto ei riitä. Ohjauksesta ei saisi muodostua ainoastaan kokemustietoon ja ohjaajan persoonaan kiteytyvää tukimuotoa. Sen tulisi perustua hyvin suunnitellulle järjestelmälle, jonka toimijoilla on yhteinen käsitys ohjauksen tavoitteista ja menetelmistä.

## 8 DISKUSSIO

Tutkimuksessani tutustuin erään ruotsalaisen koulun, Skolanin, ohjaussysteemiin, joka näytti pohjautuvan suomalaista luokanvalvojaa vastaavan opettajan antamalle ohjaukselle. Tutkimukseni tehtävänä oli kuvailla Skolanin mentoropettajan roolia ja työkuva, sekä pyrkiä selvittämään mentoropettajan roolin merkitystä Skolanin arjessa. Tehtävänä oli myös kuvailla mentoropettaja-oppilas välistä ohjaussuhdetta. Tutkimukseni on muodoltaan etnografia, ja olen pyrkinyt tuomaan esille erilaisten aineistojen näkökulmat ja niiden välisen vuoropuhelun. Lopputarkastelussa pyrin tuomaan tutkimustulokset vielä kerran uuteen valoon, ja pohtimaan niiden siirrettävyyttä suomalaisen yläkoulun ohjaussysteemiin. Toivon tämän herättävän sekä keskustelua että kysymyksiä jatkotutkimusaiheita silmällä pitäen. Arvioin lopuksi myös tutkimuksen luotettavuutta.

### 8.1 Oppilaanohjauksen tehtävä, haasteet ja mahdollisuudet

Oppilaiden suhde opettajiin voi jäädä koulussa etäiseksi, etenkin yläkoulussa ja sen jälkeen; todelliset ja luontevat aikuiskontaktit puuttuvat. Aineenopettajiksi valitkoituvat usein ne entiset oppilaat, joilla ei itsellään ole ollut oppimisvaikeuksia. ”Se, miten opettaja kohtaa oppilaan, vahvistaa oppilaan käsitystä omasta itsestään ja antaa myös oppilaalle toimintamallin omissa sosiaalisissa suhteissaan.” (Syrjälä 1998, 28.) Miten luokanvalvojana tai ryhmänohjaajana toimiva aineenopettaja kohtaa oppilaansa? Onko tällä antaa kohtaamiselle aikaa? Nykypäivän opettajan työn tavoite on ohjata oppimiseen: tietomäärän sijaan painotetaan ajattelua ja keskustelua, sekä pyritään laaja-alaiseen ja dialogiin perustuvaan kasvatussuhteeseen (Luukkainen 2000, 83, 85).

*Ohjaustoiminnan tulee muodostaa koko perusopetuksen ajan kestävä jatkumo, jonka toteutuminen taataan siten, että ohjaustyöhön osallistuvat opettajat toimivat yhteistyössä oppilaan opintopolun aikana ja opiskelun nivelvaiheissa. Kaikkien opettajien tehtävänä on ohjata oppilasta oppiaineiden opiskelussa sekä auttaa häntä kehittämään oppimaan oppimisen taitojaan ja oppimisen valmiuksiaan sekä ennaltaehkäistä opintoihin liittyvien ongelmien syntymistä. Jokaisen opettajan tehtävänä on oppilaiden persoonallisen kasvun, kehityksen ja osallisuuden tukeminen. (POPS 2004, 23.)*

Suomessa Opetushallitus käynnisti oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen vuonna 2003, jonka toiminta jatkui vuoden 2007 loppuun. Hanke toteutettiin alueellisessa yhteistyössä, kattaen koko Suomen, ja siinä olivat edustettuina kaikki koulutusasteet ja oppilaitosmuodot yliopistoja lukuun ottamatta. (Kasurinen 2006, 18, 25-26.) Kehittämishanke pohjautui Opetushallituksen 2002 julkaisemaan arviointiin opinto-ohjauksen tilasta perusopetuksessa, lukiossa, ammatillisessa koulutuksessa ja koulutuksen siirtymävaiheissa. Arvioinnin tuloksissa kävi mm. ilmi, että opinto-ohjauksen saatavuudessa on vakavia puutteita, eikä se tavoita kaikkia opiskelijoita. Jatko-opintoihin ohjaus on vahvaa, mutta opiskelutaitojen ohjaus heikkoa. Opinto-ohjauksen tarve on lisääntynyt, mutta yksilölliset opinto-ohjelmat ovat vain harvojen mahdollisuus ja elinikäisen oppimisen vaatimia opiskelutaitoja saadaan heikosti. *Ohjaus kaikkien opettajien tehtävänä ei toteudu.* [kursivointi kirjoittajan] (Numminen ym. 2002, 21-28.)

Oppilaan ohjaus edellyttää jo perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan moniammatillista yhteistyötä, johon osallistuvat niin rehtori, opettajat kuin opinto-ohjaajat – koko koulu. Tämä tutkimus lähti liikkeelle nimenomaan luokanvalvojan roolissa toimivan opettajan antamasta ohjauksesta. Tutkimuskohteeksi valikoitui ruotsalainen koulu, koska siellä suorittamani harjoittelu mahdollisti koulun arjen etnografisen lähestymisen. Ruotsin systeemi vaikutti myös alunalkaen painottavan luokanvalvojan – Skolanin mentoropettajan – antamaa ohjausta oppilaan tukena.

Suomessa oppilaanohjaus tunnutaan usein käsitettävän pääosin opinto-ohjaajan tehtäväksi. Opinto-ohjaajat vastaavat ja koordinoivat koulussa

annettavaa ohjausta, ollen yhteistyössä muun henkilökunnan kanssa (Kupiainen 2009, 165). Ruotsin kouluissa on myös olemassa ns. erillinen opinto-ohjaaja, SYV eli *studie- och yrkevägledare*. Tämän ohjaustyö ja vastuualue painottuu kuitenkin nimen mukaisesti jatko-opintojen suunnittelemisen ohjaukseen (ks. Skolverket 2009b). Muu ohjausvastuu jää mentoropettajan tai vastaavan harteille.

Suomen luokanvalvojan tehtävät vastaavat suurelta osin Skolanin mentoropettajan tehtävää: luokanvalvoja hoitaa yhteydenpidon kodin ja koulun välillä sekä omaa kokonaisvastuun oppilaan koulumenestyksen seuraamisesta. Mentoropettajien tapaan työtehtävä kulkee aineenopettajan työn rinnalla; opettaja on vastuussa sekä oman aineensa opettamisesta että luokanvalvojan tehtävistään. Usein aineen opettaminen tuntuu menevän ohjaustyön edelle, jo lukujärjestyksiä laadittaessa. Kuinka monessa suomalaisessa yläkoulussa on joka viikko luokanvalvojan tunti?

Opetushallituksen kehittämishankkeessa kiinnitettiin huomiota myös luokanvalvojen ja ryhmänohjaajien antaman ohjauksen kehittämiseen. Säännölliset ryhmäohjaajan tunninit ja luokanvalvojen vartit ovat auttaneet varhaisessa tunnistamisessa ja puuttumisessa. Luokanvalvojen ja ryhmänohjaajien ohjaustehtävän tueksi on myös järjestetty koulutusta ja laadittu materiaalia sekä pyritty selkeämpään työnjakoon koulun henkilökunnan kesken. (Karjalainen & Kasurinen 2006, 169-170.)

Niemi ja Tirri (1997) arvioivat reilu kymmenen vuotta sitten tutkimuksessaan opettajankoulutuksen antamia valmiuksia. Tutkimuksessa opettajat itse arvioivat koulutuksen antavan eväät lähinnä luokkahuoneessa tapahtuvaan opetukseen. Luokanopettajat arvioivat saaneensa aineenopettajia paremmin valmiuksia useisiin tehtäviin, kuten oppituntien ulkopuolisten tehtävien hoitamiseen, yhteydenpitoon kodin ja koulun välillä sekä oppilaan henkilökohtaisen kasvun tukemiseen. (Niemi & Tirri 1997, 43-45.)

Vaikka en voi varsinaisesti tehdä yleistyksiä Ruotsin ohjausjärjestelmän toimivuudesta Skolanin tapauksen pohjalta, tuntuu avainasemassa olevan

luokanvalvojan/mentoropettajan roolin ja työnkuvan kehittäminen osana oppilaan ohjausta, niin Ruotsissa kuin Suomessakin. Ohjausvastuun jakaminen monen aikuisen kesken vähentää yhden ihmisen työmäärää, ja voi samalla mahdollistaa useamman oppilaan kohtaamisen koulun arjessa. Skolanin systeemissä vastuuta on vielä jakamassa mentoropettajan pari, jos yhteistyö opettajien välillä toimii. Ongelmana näyttikin olevan yhteisen koulutuksen ja keskustelun puute: Skolanissa ei ollut yhtenäistä käsitystä ohjauksen tehtävistä ja sen muodoista. Suomessa ohjauksen antaminen on opinto-ohjaajan työtä, mutta sen odotetaan olevan myös koko koulun asia (Kupiainen 2009, 169). Kuinka hyvät eväät nykyinen opettajankoulutus antaa oppilaan ohjaamiselle?

Opettajankoulutuksen vuoden 2001 kehittämissuunnitelmassa kuvataan opettajien pedagogisten opintojen keskeisiksi sisällöiksi mm. ohjausvalmiudet. Vastuu opintojen ja oppilaanohjaamisesta ei ole vain opinto-ohjaajan harteilla, vaan jakaantuu kaikkien oppilaan kanssa toimivien kesken. Kuitenkin kehitysohjelman arvioinnin mukaan opettajankoulutusopinnoissa käsitellään ohjauksen teemoja melko vähän tai enintään kohtalaisesti. Arvion mukaan oppimiskulttuurin muutos edellyttää opettajilta oppilaiden erilaisuuden tajua, jotta opettajalla olisi valmiuksia varhaiseen puuttumiseen mm. syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Opettajien toimintaa suuntaavat kuitenkin vahvasti opetussuunnitelmien normatiiviset oppiainesisällöt. (Piesanen, Kiviniemi & Valkonen 2006, 127, 130, 132-133.) Opettajien täydennyskoulutuksen arvioinnissa opettajien keskeisimmät täydennyskoulutustarpeet liittyvät mm. oppilaan ohjaukseen. Arviossa todetaankin oppilaanohjaukseen liittyvän koulutuksen lisääntyneen kaikissa oppilaitoksissa, mutta erityisesti ammatillisissa oppilaitoksissa ja lukioissa. (Piesanen, Kiviniemi & Valkonen 2007, 168.)

Mehtäläinen (1998) kuvailee luokattoman lukion mukanaan tuomaa ryhmänohjaajan tehtävän muutosta. Tämän tehtävänä on ennen kaikkea huolehtia ryhmänsä kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista. Ryhmänohjaajan tulee välittää opiskelijoistaan ja heidän huolistaan, ja antaa henkilökohtaista ohjausta

myös niille opiskelijoille, jotka näyttävät hoitavan asiansa itsenäisesti. Mehtäläinen toivoo, että ohjaajiksi valittaisiin ensisijassa henkilöitä, ”joilla on siihen taipumusta, ja joiden opetustuntien määrä ei ole tulkuton.” Toisin sanoen, ohjaukselle tulee varata aikaa. Lukuvuosittain olisi hyvä myös läpikäydä koulu- ja muutakin elämää henkilökohtaisissa keskusteluissa. Myös Mehtäläinen peräänkuuluttaa opettajien välisen yhteistyön välttämättömyyttä. (Mehtäläinen 1998, 41-42, 120.)

Luokaton lukio on tuonut mukanaan omat haasteensa, mutta myös yläkoulussa on tarvetta tehokkaammalle oppilaanohjaukselle. Oppilaat kaipaavat koulussa ns. luottoaikuista, jonka puoleen kääntyä ongelmissa ja kysymyksissään. Alakoulussa luokanopettaja on luonnollinen vastuunkantaja, oppilaille tuttu ja turvallinen aikuinen. Yläkoulussa ja siitä eteenpäin oppilas näkee päivittäin monia opettajia. Ruotsin, liikunnan tai matematiikan opettaja ei välttämättä tunnu läheiseltä, eikä aineenopettajilla tunnu olevan aikaa oppilaille opetustuntien ulkopuolella. Opinto-ohjaajan puoleen voi kääntyä, mutta tällä on usein vastuullaan kaikki koulun oppilaat. Luokanvalvojasta voi tulla tämä luottoaikuinen, jos suhteelle ja sen kehittymiselle annetaan aikaa. Se vaatii lukujärjestyksestä varattuja, säännöllisiä ohjausaikoja. Suomessa edellytetäänkin, että peruskoulun yläluokilla oppilas saa niin luokkamuotoista, henkilökohtaista kuin pienryhmäohjausta (POPS 2004, 259).

Tutkimukseni tuloksissa kävi ilmi, että sekä haastattelemani opettajat että oppilaat Skolanissa pitivät pienryhmäohjausta antoisampana kuin koko luokan ohjausaikoja. Tällöin opettajilla oli paremmin aikaa ottaa jokainen oppilas huomioon. Oppilaiden mielestä pienryhmän kesken olevissa ohjaustuokioissa käsiteltävät aiheet olivat kiinnostavampia ja tarpeellisempia koko luokan ohjauksen keskittyessä asioista tiedottamiseen. Opettajat sanoivat myös, että oppilailta itseltään tuli enemmän aloitteita käsiteltävien aiheiden suhteen.

Tulosta on mielenkiintoista verrata Kupiaisen (2009) tekemään tutkimukseen suomalaisten opinto-ohjaajien ohjausajattelusta: pienryhmäohjaus ei ollut suosittua tutkimuksessa haastateltujen opinto-



ohjaajien keskuudessa. Seitsemästä opinto-ohjaajasta vain yksi käytti ohjausta säännöllisesti, ja pari satunaisesti. Opinto-ohjaajat pitivät pienryhmäohjausta hyödyllisenä, jos käsiteltävä aihe kiinnosti valmiiksi kaikkia oppilaita. He kuitenkin kokivat pienryhmäohjauksen haasteellisena ja kaipaavansa lisää koulutusta ohjaustapaan. Yhden haastateltavan mielestä oppilaat eivät kaivanneet pienryhmäohjausta, vaan tulivat mieluummin henkilökohtaiseen ohjaukseen. (Kupiainen 2009, 99-100.)

Skolanin mentoropettajan antama pienryhmäohjaus ja Suomen opinto-ohjaus eivät ole suoraan verrattavissa toisiinsa; ohjauksen painotusalueet poikkeavat hieman toisistaan. Lisäksi Kupiaisen tuloksia ei voida yleistää kaikkien suomalaisten opinto-ohjaajien käsitykseksi. Silti on huomattavaa, että pienryhmäohjaus koetaan Skolanissa hyödylliseksi ja toimivaksi ohjausmuodoksi. Se tuntuu mahdollistavan luokkaohjausta paremmin tasapuolisen keskustelun, johon sekä ohjaava opettaja että oppilaat mielellään osallistuvat. Opinto-ohjaajien epävarmuus pienryhmäohjaustilanteissa saattaa johtua myös siitä, että Skolanin mentoropettajaan verrattuna heillä harvoin on tilaisuutta tuntea jokainen oppilas hyvin. Aika ei yksinkertaisesti riitä koko koulun oppilastuntemukseen. Pienryhmän ohjaaminen voi tuntua haastavammalta, sillä ainakin Skolanissa keskustelu on vilkkaampaa pienryhmätuokioissa. Opettajan rooli voi olla keskustelua ohjaava ja/tai tasavertainen keskustelija sen sijaan, että hän seisoi luokan edessä tiedottamassa tai kyselemässä. En väitä, etteikö keskustelua voisi olla myös koko luokan ohjaustilanteessa, mutta pienryhmät tuntuvat mahdollistavan tämän helpommin.

Ruotsin koulumaailma elää muutosten keskellä: lähivuosina on tulossa mm. uusi opetussuunnitelma, moderni koululaki, opettajankoulutuksen uudistaminen ja uusi arviointisysteemi. Oman kokemukseni mukaan Suomen koululaitosta ja opettajankoulutusta pidetään naapurimaassa suuressa arvossa. Myös Suomessa käydään keskustelua tulevan opetussuunnitelman sisällöistä ja etenkin uusista oppiaineista. Ehdotuksia oppiaineiksi satelee joka puolelta,

puhutaan jopa oppilaan koulupäivän pidentämisestä. Opetussuunnitelmasta ei kuitenkaan saa unohtaa oppilaan ohjaamista, tukemista ja oppilaasta huolehtimista. Asiantunteva, moniammatillinen ohjaustyö on avainasemassa oppilaan hyvinvoinnin kannalta. Opettajankoulutuksen ja etenkin aineenopettajakoulutuksen yhtenä keskeisenä sisältönä tulisikin olla oppilaan ohjaus.

Jatkotutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin opettajankoulutuksen ja etenkin harjoittelun antamia valmiuksia oppilaan kohtaamiseen ja ohjaamiseen. Aineenopettajaopiskelijoiden harjoittelut saattavat olla pitkäkestoisia, mutta esimerkiksi puolivuotinen harjoittelu saattaa rakentua yhden viikottaisen oppitunnin pitämiseen. Tukeeko tämän tyyppinen harjoittelu tarpeeksi oppilaantuntemuksen kehittymistä, oppilaan kohtaamista ja luokanvalvojana/ryhmänohjaajana toimimista? Myös luokanvalvojien omat ohjauskäsitykset kiinnostavat; miten aineenopettajat kokevat oppilaan ohjauksen ja mihin he sen perustavat? Voisiko lähtökohta tutkimukselle olla yhteispohjoismainen, jolloin naapurimaiden tietotaitoa voisi yhdessä kehittää eteenpäin?

## 8.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tarkastellessani etnografiani luotettavuutta olen lähtenyt liikkeelle totuuden käsitteestä Tynjälän (1991) tapaan. Arkikeskustelussa *totuutta* pidetään luotettavuuden kriteerinä. Näkemykset totuuden luonteesta vaikuttavatkin siihen, miten laadullisen tutkimuksen luotettavuuskysymyksiin yleensä suhtaudutaan. (Tynjälä 1991, 387-388.) Etnografian totuus on aina sidoksissa itse tutkijaan; etnografi rakentaa tietoa yhdessä tutkimukseen osallistuvien kanssa. Kentän moniäänisyys tekee mahdottomaksi ainoan oikean tarinan kertomisen. (Hakala & Hynninen 2007, 211.) Myöskään itse tutkimus, kirjoitettu arki, ei kohtaa todellista arkea, vaan tutkija suodattaa kokemuksensa

teorieoiden tai käsitteiden kautta (Lahelma & Gordon 2007, 36). Käsitteiden totuudesta on relativistinen: ei ole mahdollista tavoittaa vain yhtä ainoaa totuutta, vaan on olemassa useita totuuksia, eri näkökulmia (Kvale 1989, 76).

Oma ajatteluni seuraa ns. hermeneuttista kehää, tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa. Tutkimus on kehämäistä liikettä aineiston ja tutkijan oman tulkinnan välillä, lisäksi dialogissa ovat mukana tutkijan esiymmärrys sekä lukema kirjallisuus. Tavoitteena on, että tutkijan ymmärrys korjaantuisi ja syvenisi jatkuvasti dialogin edetessä. Kehä alkaa esiymmärryksestä ja välittömästä tulkinnasta jo aineiston keruuvaiheessa. Omaan ensitulkintaan otetaan etäisyyttä kriittisen ja reflektiivisen analyysin kautta. Aineistosta alkaa nousta esiin asioita, joihin tutkija ei aluksi kiinnittänyt huomiota tai piti epäoleennaisena. Tämän pohjalta tehdään tulkintaehdotus, jota jälleen koetellaan uudessa sukelluksessa aineistoon. (Laine 2007, 36-37.) Tämä tuo haasteen perinteiseen luotettavuuden arviointiin, sillä minulla ei ole olemassa yhtä taustateoriaa, eikä tutkimustehtävänä ole ollut minkään ilmiön todistaminen.

Tynjälä (1991) tarkastelee artikkelissaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuskysymyksiä Lincolnin ja Guban ajatusten pohjalta. Kun tutkimuksen lähtökohtana ovat eri näkökulmat, eivätkä objektiiviset totuudet, myös luotettavuuden tarkasteluun tarvitaan uusi malli. Sisäistä validiteettia korvaamaan on otettu tutkimuksen totuusarvo, jonka kriteerinä on ns. vastaavuus. Tutkijan on osoitettava, että tutkimuksen rekonstruktiot tutkittavien todellisuuksista vastaavat alkuperäisiä konstruktioita. (ks. Tynjälä 1991, 390.)

Tähän olen pyrkinyt eri aineistoja käyttämällä, tuomalla näkyviin niin asiakirjojen, havaintojen kuin haastattelujen näkökulmat. Nämä osittain vahvistavat, osittain haastavat toisiaan. Aineistotriangulaatio tähtää eri näkökulmien löytämiseen; tulosten ei tarvitse tukea toisiaan, vaan on oleellisempaa kiinnittää huomiota siihen, missä eroavaisuuksia esiintyy ja mistä nämä johtuvat (ks. esim. Tynjälä 1991, 392-393; Patton 2002, 555-556, 559-560).

Myös kenttätööhön käytetty riittävä aika auttaa tutkijaa pääsemään sisälle tutkittavaan yhteisöön, jolloin pitkäaikainen havainnointi voi tukea vastaavuutta (ks. Tynjälä 1991, 393). Työskentelin Skolanissa puolen vuoden ajan. Pidempi aika olisi toki voinut syventää esimerkiksi havaintojani osatessani suunnistaa entistä tarkemmin tiettyihin tilanteisiin. Yritän kuitenkin aineistotriangulaation kautta parantaa havaintojeni puutteita ja päin vastoin; eri näkökulmat ovat rikkaus.

Aloitin aineistojen analysoimisen erillään toisistaan, jotta olisin löytänyt jokaisen aineiston "oman äänen". Tästä erittelystä huolimatta aineistot ovat vaikuttaneet toisiinsa. Jo järjestys, jossa analyysi on edennyt on tuonut oman leimansa. Analyysi on edennyt aineistosta toiseen samassa järjestyksessä kuin se on tutkimusraportissakin: asiakirjoista kenttämuistiinpanoihin, opettajien haastatteluista oppilaiden haastattelujen tarkasteluun. Aineiston koodaamisen olen aloittanut asiakirjojen kohdalla koodien vaihtuessa, muuttuessa ja täydentyessä analyysin edetessä. Jos järjestys olisi ollut toinen, esimerkiksi alkanut haastatteluista, olisivat kooditkin mitä todennäköisemmin olleet erilaiset. Tutkimusresurssini ovat vaikuttaneet tähän: minulla ei ole ollut tämän työn puitteissa aikaa tehdä analyysia monelta suunnalta. Aineistojen eroja ja yhtäläisyyksiä olen pyrkinyt etsimään luvussa 7. Kohdatessaan Skolanin virallinen, havaittu ja koettu mentoropettaja yrittävät laajentaa tutkimusaiheen käsittelyä käymällä vuoropuhelua keskenään.

Reliabiliteetin korvaajaksi Lincoln ja Guba ehdottavat tutkimustilanteen arviointia ja sen vaikutusta tutkimuksen etenemiseen. Vaikuttajia voivat olla niin ulkoiset kuin tutkijasta itsestään johtuvat tekijät. (ks. Tynjälä 1991, 391) Tutkija on se henkilö, joka tekee havaintoja, muistiinpanoja, haastattelee keksien kysymyksiä ja ennustaen vastauksia. Tutkijan tulisi jatkuvasti pohtia miksi hän tietää sen, mitä tietää. Tietoon vaikuttavat mm. tutkijan oma kulttuuri, ikä, koulutus, perhe, sukupuoli ja ideologia. (Patton 2002, 64-66; Kvale 1989, 81.) Kohdallani yksi merkittävämpiä taustavaikuttajia on koulutukseni opettajankoulutuslaitoksessa. Koulumaailman tuttuus korostuu,

koska kyseessä on kouluetnografia; tutkijan täytyy tehdä tutusta tuntematonta (Delamont & Atkinson 1995, 3). Tietoisuuteni tekemistäni valinnoista tutkimuksen aikana on vaihdellut suuresti. Etenkin kentällä tehdyt päätökset esimerkiksi havaintojen kirjaamisesta ovat olleet suurilta osin tiedostamattomia. Tuntuu, että tutkimukseni reflektiota kuvaa parhaiten arkipäiväinen termi ”jälkiviisuus”. Olenkin pyrkinyt sisällyttämään reflektoinnin tekstiin, analysoinut aineistojen lisäksi myös omaa osallisuuttani niiden synnyssä, ja omaa vaikutustani tutkimuksen etenemiseen.

Havaitun mentoropettajan kuvaan ovat myös vaikuttaneet tilanteet, joita olen päässyt tai päätyntä havainnoimaan. Olen tarkastellut lähinnä koko luokan mentorointiaikoja sekä henkilökohtaisia kehityskeskusteluja. Ohjausta on silti todennäköisesti tapahtunut myös näiden tapahtumien ulkopuolella. Lisäksi seuraamani mentortointiajat on usein valittu sen mukaan, kenen opettajan apuna olen muutenkin kyseisellä viikolla työskennellyt. Mentorointiaikojen samanaikaisuuden vuoksi olen voinut kerrallaan olla vain yhdessä paikassa. Oma roolini työntekijänä on sekä auttanut että rajoittanut tutkimusta. Toisaalta kentän työntekijänä minun oli helppo päästä sisälle Skolanin arkeen. Toimenkuvani on kuitenkin myös ollut väliin esteenä, olen ensisijaisesti työntekijä ja näin ollen vastuussa oman työni suorittamisesta. Kevään loppua kohti työnkuvani selkiytyessä myös vastuuni kasvoi, enkä ole käyttänyt yhtä paljon aikaa tietoiseen osallistuvaan havainnointiin. Tätä havainnollistaa mm. aineistonkeruu-aikataulu (ks. Liite 1), josta huomaa kenttämuistiinpanojen keräämisen painottuvan alkukevääseen. Tosin olen myös tuolloin keskittynyt mentorointiaikojen seuraamiseen, joita kevään loppukiireiden ja erinäisten juhla- ja teemapäivien vuoksi oli muutenkin vähemmän. Osallistuva havainnointi ei kuitenkaan ole ainoa aineistoni, joten aineistotriangulaatiolla olen voinut korvata sen puutteita.

Haastattelujen luotettavuuteen aineistona on vaikuttanut haastateltavien valinta. Opettajat valitsin itse kentällä saamieni kokemusten ja havaintojen perusteella. Oppilaita valitessani käytin sen sijaan välikäsiä, ns. kentän

avainhenkilöitä ja portinvartijoita. Nämä saattavat valita itselleen ja yhteisölle jollain tapaa suosiollisia haastateltavia, joskus jopa hyvästä tahdosta toiveenaan auttaa tutkimuksen etenemisessä (Hammersley & Atkinson 1995, 133). Haastattelemani oppilaat olivat mentoropettajiensa valitsema ”hyviä oppilaita”, joilla oli varaa olla poissa oppitunnilta haastattelujen ajan. Tämä voi vaikuttaa oppilaiden vastauksiin ja kokemuksiin ohjaustilanteista. Valitsin kuitenkin välikäsien käyttämisen, sillä tarvitsin mentoropettajien apua mm. haastatteluluvan kysymiseen vanhemmilta. Pyysin heitä myös valitsemaan oppilaita, jotka ovat hyviä ilmaisemaan itseään ja ajatuksiaan suullisesti. Halusin haastateltavien olevan tällä tavoin mahdollisimman informaatorikkaita.

Pattonin (2002) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on lähes mahdotonta arvioida termillä objektiivisuus. Tutkija on yhtäaikaista sekä aineistonkeruun väline että tulosten ennustaja. Objektiivisuuden vastakohtana ajatellaan useimmiten subjektiivisuutta, mutta myöskään tämä ei tee oikeutta laadullisen tutkimuksen lähestymistavalle. Patton ehdottaa termiksi empaattista neutraaliutta (empathic neutrality); tavallaan keskittietä liiallisen osallistumisen tai liiallisen välimatkan pitämisen välillä. Ensimmäinen saattaa hämärtää tutkijan arviointikykyä, jälkimmäinen taas vähentää tutkittavien ymmärtämistä. Etäisyys tutkimuskohteesta ei itsessään takaa objektiivisuutta, pelkästään etäisyyttä. (Patton 2002, 50-51, 575.) Lincoln ja Guba puolestaan siirtävät neutraalisuuden käsitteen koskemaan aineistoa, ei niinkään tutkijaa. Aineiston neutraalisuuden kriteerinä on ”vahvistettavuus”, joka saadaan kun eri tekniikoin on varmistettu tutkimuksen totuusarvosta ja sovellettavuudesta. (ks. Tynjälä 1991, 392.)

Olen yrittänyt välttää liian subjektiivista näkökulmaa. Tiedän kuitenkin, että kokemukseni ja ennakoasenteeni välttämättä vaikuttavat tutkimuksen kulkuun. Valitsin jo itse tutkimusaiheen lukiessani Skolanin esitteitä ja *innostuessani* esitteiden kuvaamasta ohjaussysteemistä. Kentälle mennessäni tuntui kaikki aluksi vieraalta, mutta puolen vuoden aikana *hiouduin osaksi*

*kenttää ja sen yhteisöä.* Minun on vaikeaa muistella kokemuksiani ilman *vahvoja tunnelatauksia*. Olen pyrkinyt vähentämään omaa vaikutustani analysoimalla aineistot alunperin erillään. Analyysivaiheessa lähdin liikkeelle asiakirjoista, joiden sisältöön en ole voinut vaikuttaa. Asiakirjat edustavat tavallaan kaukaisinta osaa tutkimuksessa, jos mitataan etäisyyttä aineiston ja tutkijan vaikutuksen välillä. Havaittu mentoropettaja on oma näkökulmani, haastattelut opettajien ja oppilaiden näkökulma, joskin olen ollut osallisena niiden muodostumisessa jo kysymyksiä laatiessani. Etnografinen tutkimus perustuu kuitenkin henkilökohtaiseen kokemukseen sekä vuorovaikutukseen tutkijan ja tutkittavan välillä, jolloin henkilökohtainen ote tutkimukseen tulee säilyttää (Grönfors 2001, 139).

Laadullisessa tutkimuksessa myös kieli ja merkitykset ovat keskeisessä asemassa, onhan tutkimuskohteena inhimillinen kokemus. Aineiston kerääminen, haastattelut ja muistiinpanojen teko tapahtuvat kielen välityksellä, samoin tulkinnat ja tulosten raportointi. Luotettavuuden tarkastelussa on myös kohdistettava huomio kieleen, merkitysten välittäjään. (Tynjälä 1991, 395-396.) Juuri kieli ja sen merkitykset ovat olleet keskeisiä koko tutkimuksen ajan. Kolmen kielen keskellä merkitykset saattavat muuttua käännösten myötä. Tämän vuoksi olen säilyttänyt aineiston alkuperäiskielellään, sekä itse analysoidessani että tutkimuksessa esiintyvissä suorissa sitaateissa. Tällöin myös lukijalla on parempi mahdollisuus arvioida minun tulkintojani sekä muodostaa omiaan.

En voi yleistää Skolanissa keräämääni aineistoa koskemaan koko Ruotsin koulumaailmaa, saati sitten Suomen. Diskussiossa olen kuitenkin pohtinut tutkimukseni tuloksia sovellettuna suomalaisen yläkouluun. Tulosten yleistettävyyden sijaan luotettavuutta voidaan mitata tulosten siirrettävyydellä. Siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu tutkitun ja sovelletun ympäristön samankaltaisuudesta. Johtopäätösten teko ei ole vain tutkijan vastuulla, vaan myös lukijan on mahdollista soveltaa tuloksia. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden ehkäpä tärkein mittari on ns. intersubjektiiivinen arviointi, jolla

tarkoitetaan tutkimuksen lukijan omaa arviointia. Tämä mahdollistuu ainoastaan, jos tutkija on kuvannut tutkimusprosessin kulkua, tekemiään päätöksiä sekä niihin johtaneita syitä riittävän perusteellisesti. Jos aineistoa ja tutkimusta on kuvailtu riittävästi, voi lukija pohtia tulosten soveltamista myös muihin konteksteihin. (Tynjälä 1991, 390, 395.)

Tässä tutkimuksen julkisuus -vaatimuksessa kiteytyvät mielestäni myös etnografian neutraalius ja reflektiivisyys. Jos pystyn kuvailemaan tarpeeksi tarkasti ja selkeästi koko tutkimuksen kulkua, omia päätelmäketjujani ja niiden syntyä, on lukijan mahdollista itse arvioida tutkimuksen laatua ja luotettavuutta. Kvalen (1989) mukaan laadullisen tutkimuksen vahvuus on tutkittavan ilmiön eri näkökulmien reflektointi, joka voi tuoda esiin ilmiön sosiaalisen todellisuuden kompleksisuuden (Kvale 1989, 83).

Tavoitteenani on ollut kirjoittaa tutkimusraporttini mahdollisimman avoimeksi ja yksityiskohtaiseksi. Olen yrittänyt kuvailla Skolania ja sen arkea, jotta lukija pystyisi eläytymään kokemuksiini sekä samalla arvioimaan tulosten siirrettävyyttä esimerkiksi suomalaiseen yläkouluun. Eri aineistoja esitellessäni olen pyrkinyt kertomaan mahdollisimman tarkasti sekä niiden keräämistä että analyysistä. Tutkimukseni rakenne on osittain etnografisen tutkimuksen mahdollistama taiteellinen valinta, mutta se kuvastaa samalla tutkimukseni kulkua: Johdannossa olen esitellyt tutkimuksen lähtökohtia,. Luvussa 2 olen vienyt lukijan kentälle, tutustumaan Skolaniin. Analyysia ja sen vaiheita kuvaavat luvut 3-7; ne on kirjoitettu samassa järjestyksessä kuin analyysini on edennyt aineistosta toiseen. Tällöin lukijan on mahdollista seurata ajatusteni kehittymistä kohti diskussiota. Toki analyysivaiheet ovat myös menneet päällekkäin, enkä pysty tuomaan kaikkea sanalliseen muotoon. Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu ja Tolonen (2007) ovat todenneet yhteisetnografisen tutkimuksensa havaintoineen ja keskusteluineen antaneen heille enemmän kuin he koskaan pystyvät kertomaan (Gordon, Hynninen ym. 2007, 63). Tämä tutkimus on minun tarinani, ja siinä suhteessa sekä epätäydellinen että mahdollisuuksia täynnä.



## 9 LÄHTEET

- Andreasson, I. 2007. Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation. Göteborgs Universitet. Göteborg Studies in Educational Sciences 259.
- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. (toim.) 2001. Handbook of Ethnography. London: Sage.
- Auvinen, P. 1999. Suomentajan esipuhe. Teoksessa R. V. Peavy Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien Kustannus. Alkuperäisjulkaisu 1997, 12.
- Cortazzi, M. Narrative Analysis in Ethnography. 2001. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) Handbook of Ethnography. London: Sage, 384-394.
- Delamont, S. & Atkinson, P. 1995. Fighting Familiarity. Essays on Education and Ethnography. Cresskill: Hampton Press.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. 2001. Participant Observation and Fieldnotes. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) Handbook of Ethnography. London: Sage, 352-368.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittavalle tutkijalle. Chydenius-instituutin julkaisuja 2/2001. Jyväskylä: PS-kustannus, 24-42.
- Goldberg, M. F. 1998. How to design an advisory system for a secondary school. Alexandria, Va. : Association for Supervision and Curriculum Development .

- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2001. Ethnographic Research in Educational Settings. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) Handbook of Ethnography. London: Sage, 188-203.
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 2007. Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.). Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 41-64.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 2003. Vuorovaikutus ja ihmissuhteet informaalissa koulussa. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.). Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2002. Helsinki, 42-58.
- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittavalle tutkijalle. Chydenius-instituutin julkaisuja 2/2001. Jyväskylä: PS-kustannus, 124-141.
- Hakala, K. & Hynninen, P. 2007. Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.). Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 209-225.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 1995. Ethnography. Principles in Practice. 2. painos. London: Routledge.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Tynjälä, P. & Välijärvi, J. 2008. Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. Kasvatus 39 (3), 205-217.
- Huttunen, R. 1996. Dialogin ja dialogiopetuksen filosofiasta. Teoksessa J. Aaltola & P. Moilanen (toim.) Hyveet, dialogi ja kasvatus. Kasvatustieteen päivät 23.-

25.11.1995 Jyväskylässä: 3. osaraportti. Jyväskylän yliopisto.

Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 24, 69-78.

Jackson, J. E. 1990. "I Am a Fieldnote": Fieldnotes as a Symbol of Professional Identity. Teoksessa R. Sanjek (toim.) *Fieldnotes. The Makings of Anthropology*. Ithaca: Cornell University Press, 3-33.

Kasurinen H. 2006. Ohjauksen kehittämisen lähtökohdat. Teoksessa M. Karjalainen & H. Kasurinen (toim.) *Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen raportti*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuselosteita 31, 13-30.

Kupiainen, K. 2009. Käyttötieto opinto-ohjaajan ohjausajattelun muutoksen kuvaajana. Tampereen yliopisto. *Acta electronica Universitatis Tampereensis*; 868.

Kvale, S. 1989. To Validate Is to Question. Teoksessa S. Kvale (toim.) *Issues of Validity in Qualitative Research*. Lund: Studentlitteratur, 73-92.

Lahelma, E. & Gordon, T (toim.) 2003. Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2002. Helsinki.

Lahelma, E. & Gordon, T. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.). *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 17-38.

Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 28-45.

- Lappalainen, S. 2007a. Johdanto. Mikä ihmeen etnografia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.). Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 9-14.
- Lappalainen, S. 2007b. Rajamaalla. Etnografinen tarina kenttätöystä lasten parissa. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.). Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 65-88.
- Lappalainen, S. 2007c. Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.). Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 113-133.
- Lederman, R. 1990. Pretexts for Ethnography: On Reading Fieldnotes. Teoksessa R. Sanjek (toim.) Fieldnotes. The Makings of Anthropology. Ithaca: Cornell University Press, 71-91.
- Lpo 94. 2006. Läroplan för det obligatorisk skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94. En uppdaterad version av läroplanen Lpo 94. Stockholm: Skolverket.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Lärarnas Riksförbund & Lärarförbundet. 2001. Lärares yrkesetiska principer. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa)  
<URL:<http://www.laraesyresetik.se/web/yrkesetik.nsf/doc/005324D7?opendocument>> (haettu 16.4.2010)
- Mehtäläinen, J. 1998. Luokattomuuden syvintä olemusta etsimässä. Luokattomuus lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 4.

- Mietola, R. 2007. Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.). *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 151-176.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 46-69.
- Niemi, H., Syrjälä, L. & Viilo, M. 1998. Opettajankoulutus ja yhteiskunta. Opettajiin ja kouluun kohdistuvat odotukset kahden yhteistyöseminaarin valossa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 16/1998.
- Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 10/1997.
- Numminen, U., Jankko, T., Lyra-Katz, A., Nyholm, N., Siniharju, M. & Svedlin, R. 2002. *Opintoohjauksen tila 2002. Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä koulutuksen siirtymävaiheissa. Arviointi 8/2002*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ojanen, S. 2009. *Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä*. 5. muuttamaton painos. Helsinki: Palmenia.
- Onnismaa, J. 2003. *Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasantuntijuuden muutos*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 91.
- Palmu, T. 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.). *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 137-150.

- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3. painos. London: Sage.
- Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. *Konstruktivistinen näkökulma* 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Suom. P. Auvinen. Helsinki: Psykologien Kustannus. Alkuperäisjulkaisu 1997.
- Piesanen, E., Kiviniemi, U. & Valkonen, S. 2006. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seuranta ja arviointi. Opettajien peruskoulutus 2005 ja seuranta 2002-2005. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 28.
- Piesanen, E., Kiviniemi, U. & Valkonen, S. 2007. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seuranta ja arviointi. Opettajien täydennyskoulutus 2005 ja seuranta 1998-2005 oppiaineittain ja oppialoittain eri oppilaitosmuodoissa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 38.
- POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Puustinen, M. 2009. Opot ajetaan ahtaalle. *Opettaja* 41/2009. Helsinki: OAJ ry, 6-8.
- Rantala, I. 2007. Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 106-125.
- Roberts, A. 2000. *Mentoring Revisited: a phenomenological reading of the literature*. *Mentoring & Tutoring*, 8 (2), 145-170.
- Rock, P. 2001. *Symbolic Interactionism and Ethnography*. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography*. London: Sage, 26-38.
- Sanjek, R. (toim.) 1990a. *Fieldnotes. The Makings of Anthropology*. Ithaca: Cornell University Press.

- Sanjek, R. 1990b. A Vocabulary for Fieldnotes. Teoksessa R. Sanjek (toim.) Fieldnotes. The Makings of Anthropology. Ithaca: Cornell University Press, 92-121.
- SFS 2005: 179. Svensk Författningssamling. Förordning om ändring i grundskoleförordningen (1994:1194). Saatavilla [www-muodossa <URL:http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1994:1194>](http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1994:1194) (haettu 15.4.2010)
- Skolverket 2009a. Allmänna råd och kommentarer. Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen. Korjattu painos. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2009b. Allmänna råd och kommentarer om studie- och yrkesorientering. Stockholm: Skolverket.
- Statistiska centralbyrå. 2009. Utbildningsstatistik årsbok 2010 Tabeller. Saatavilla [www-muodossa <URL:http://www.scb.se/statistik/\\_publikationer/UF0524\\_2009A01\\_BR\\_UF0109\\_TAB.pdf>](http://www.scb.se/statistik/_publikationer/UF0524_2009A01_BR_UF0109_TAB.pdf) (haettu 27.4.2010)
- Tolonen, T. & Palmu, T. 2007. Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.). Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 89-112.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5-6), 387-398.
- Wisker, G., Exley, K., Antoniou, M. & Ridley, P. 2008. Working One-to-One With Students. Supervising, Coaching, Mentoring and Personal Tutoring. London: Routledge.

## 10 LIITTEET

LIITE 1: Aineistonkeruu-aikataulu

Aika	Asiakirjat	Osallistuva havainnointi	Opettajien haastattelut	Oppilaiden haastattelut
Syksy 2008	Skolanin esitteet ja kotisivut (tulostettuna 20 sivua), Skolanin apulaisopettajaohjelman hakupaperit (8 sivua), Mentoropettajan tehtäväkuvaus (1 sivu)			
Tammikuu 2009	Vanhemmille ja opettajille suunnattu koulua ja sen sääntöjä esittelevä käsikirja (19 sivua)	Skolan, sen arki, ihmiset ja omat tuntemukset, kenttämuistiinpanoja 17 koulupäivän ajalta, sisältäen kuusi (6) mentortuntia sekä yhden mentoropettajan-oppilas-huoltajat välisen keskustelun		
Helmikuu 2009		Kenttämuistiinpanoja viideltä (5) mentorointiajalta sekä kahdelta (2) mentoropettajan oppitunnilta		
Maaliskuu 2009		Kenttämuistiinpanoja viideltä (5) mentorointiajalta		
Huhtikuu 2009		Kenttämuistiinpanoja kahdelta (2) mentorointiajalta sekä yhden (1) päivän henkilökohtaisista kehityskeskusteluista		
Toukokuu 2009		Kenttämuistiinpanoja kahdelta (2) mentorointiajalta sekä yhden (1) päivän henkilökohtaisista kehityskeskusteluista	Kahden (2) opettajan haastattelu	Viiden (5) oppilaan haastattelu
Kesäkuu 2009		Kenttämuistiinpanoja yhdeltä (1) mentorointiajalta sekä kahden luokan yhteisestä ajanvietosta		



## LIITE 2: What makes a mentor – verbit/perustuu asiakirjoihin

is in charge (of a group of students),  
 is given responsibility (for each child),  
 ”adopts” (15 students) x3,  
 becomes their ”mentor” (for the duration of their studies),  
 contact the parents,  
 informerar (föräldrarna),  
 står i nära kontakten med ämneslärare,  
 föräldrar informeras via mentor,  
 deltar,  
 kontaktas föräldrar direkt (av mentor),  
 kontaktar (altid hemmet vid skolk),  
 informerar (biträdande rektor),  
 kommer att förse elever och föräldrar med kontaktinformation (för respektive klass),  
 har tillstånd att bevilja (tre dagars sammanliknande ledighet),  
 is responsible (for a single group),  
 (both mentors are) responsible for (duties and responsibilities specific to the class as a whole),  
 promote (proper behaviour and school expectations),  
 maintain contact with parents,  
 be accessible to them [parents],  
 keep a mentor file/folder,  
 facilitate organization specific to the class,  
 Encourage students x2,  
 manage the time,  
 set aside time to meet and discuss with individual students,  
 handle issues,  
 follow the policy network,  
 keep others informed,  
 be supportive toward students,  
 keep the students informed,  
 set up and monitor individual and whole class programmes/strategies,  
 records, prints, files all contact with parents,  
 maintain contact with PTA,  
 be active in the development and maintenance of class democracy,  
 assist classmeetings,  
 monitor classmeetings,  
 help organise,  
 look to promote/stimulate a good atmosphere within the class,  
 promote class-identity,  
 promote Inter-house Competition x2,  
 work in unison with co-mentor,  
 share responsibility,  
 be consistent,  
 stimulate school identity and integrity

### LIITE 3: Haastattelurunko/Opettajat

#### Taustatiedot:

- Kansallisuus
- Onko opettajan pätevyyttä? Jos on, niin missä maassa? (kaikilla opettajilla ei ole/osalla ei pätevyyttä Ruotsissa)
- Kuinka kauan toiminut opettajana?
- Kuinka kauan SKOLANissa?
- Kuinka kauan toiminut mentorina? (sama systeemi on kaikissa Ruotsin kouluissa)
- Kuinka kauan ollut nykyisen luokkansa mentor?
- Oletko saanut koulutusta mentorointiin? Millaista?

#### Varsinaiset kysymykset:

- Kuvaile mentorin tehtäviäsi/työnkuva
- Miten järjestätte viralliset mentorointiajat? (ma & pe – esim. osa mentoreista on perjantaisin pienempien oppilasryhmien kanssa, maanantaisin yleensä koko luokka)
- Mikä on mielestäsi mentorin tärkein tehtävä?
- Millainen suhde sinulla on mentoroppilaisiisi (esim. verrattuna muihin oppilaisiin)?
- Millaisen toivoisit sen olevan?
- Mitä ajattelet mentoroinnista?
- Mitä luulet muiden opettajien ajattelevan mentoroinnista?
- Millainen on mielestäsi hyvä mentoropettaja?
- Mitä mentorointi antaa sinulle?
- Mitä mentorointi mielestäsi antaa yksittäiselle oppilaalle?

## LIITE 4: Haastattelurunko/Oppilaat

### Taustatiedot:

- Kansallisuus
- Sukupuoli
- Luokka-aste/ikä
- Kuinka monta mentoropettajaa ollut SKOLANissa opiskelun aikana?
- Miten pitkään ollut nykyisen mentorin luokassa?

### Varsinaiset kysymykset:

- Mitä luokassanne tehdään mentorointiaikoina (ma & pe – esim. osa mentoreista on perjantaisin pienempien oppilasryhmien kanssa, maanantaisin yleensä koko luokka)?
- Mikä on mielestäsi mentorin (tärkein) tehtävä?
- Millainen on mielestäsi hyvä mentoropettaja?
- Millainen suhde sinulla on mentoropettajaasi (esim. verrattuna muihin opettajiin)?
- Millaisen toivoisit sen olevan?
- Millaisissa asioissa otat yhteyttä mentoropettajaasi?
- Millaisista asioista haluaisit jutella mentoropettajan kanssa?
- Mitä mieltä olet viikottaisesta mentorointiajasta luokan kanssa?
- Mitä haluaisit tehdä mentorointiaikoina luokan kanssa?

## LIITE 5: Haastattelulupa

Hej Ms \_\_\_\_\_ och Ms \_\_\_\_\_

Jag är lärarstudent från Finland och har jobbat som lärare assistent i SKOLAN hela vår terminen. Samtidigt håller jag på att skriva min master uppgift som lärar student. Den handlar om "mentorskap i svenska skolor". Jag skulle vilja intervjua några elever om detta, hurdan de tycker att mentorlärare borde vara, vad de tänker om mentorskapet och hurdana saker dom vill prata med sina mentor. Intervjuet ska ta max halv timme och det ska vara anonymt och konfidentiellt. Allt sagt är bara för min master uppgift och ingen annan i skolan får veta om det.

Jag har frågat Ms/Mr Mentorn vem som hon/han tycker att jag kunde intervjua. Hon/han föreslå \_\_\_\_\_. Jag har frågat \_\_\_\_\_ om det passar för henne/honom och hon/han sa att det går bra. Enligt lag måste jag också be tillåtelse från vårdnadshavaren. Går det bra?

Om ni vill fråga någonting, kan ni gärna skriva e-post till mig: [venla.luukkonen@skolan.se](mailto:venla.luukkonen@skolan.se)

Med vänlig hälsning

Venla Luukkonen