

**Oppilaanohjaajan työnkuva yläluokkien erityisen tuen  
pienryhmien oppilaanohjauksessa –  
Työnkuvan rakentaminen toimintatutkimuksen avulla**  
Suvi Takala

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2023  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Takala, Suvi. 2023. Oppilaanohjaajan työnkuva yläluokkien erityisen tuen pienryhmien oppilaanohjauksessa - Työnkuvan rakentaminen toimintatutkimuksen avulla. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 91 sivua.**

Tässä tutkimuksessa tarkastelin peruskoulun yläluokkien erityistä ja vaativaa erityistä tukea tarvitsevien pienryhmäoppilaiden oppilaanohjausta ja oppilaanohjaajan työnkuvaa osana sitä. Tutkimuksen tavoitteena oli selkeyttää oppilaanohjaajan roolia osana moniammatillista tiimiä sekä luoda omaa työtä ohjaava työnkuva.

Toteutin tutkimuksen laadullisena toimintatutkimuksena, jonka avulla kartoitin nykytilannetta ja kehitin omaa työtäni sekä työyhteisöäni. Tutkimuksella oli niin tutkiva kuin kehittävä tehtävä ja lisäksi tutkijana olin osa työyhteisöä, jota tutkittiin. Tutkimuskohteena oli erään peruskoulun yläluokkien erityisen tuen oppilaiden pienryhmät ja niiden parissa työskentelevät. Keräsin tutkimuksessa kolme aineistoa kyselyn ja haastatteluiden avulla. Aineistot analysoin sisällönanalyysin keinoin.

Tulosten perusteella rakensin pienryhmien oppilaanohjaukseen työnkuvan, joka toimii oman työni perustana. Tuloksissa korostui oppilaanohjauksen toteuttaminen moniammatillisena yhteistyönä ja erityisen tuen tarpeet huomioiden sekä työnkuvan rakentaminen olemassa olevien resurssien mukaiseksi. Tutkimuksen ainutlaatuisen luonteen vuoksi tulokset eivät ole suoraan siirrettävissä muihin toimintaympäristöihin.

Asiasanat: oppilaanohjaaja, erityinen tuki, pienryhmä, oppilaanohjaus, toimintatutkimus, vaativa erityinen tuki, monialainen yhteistyö

# SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ</b> .....	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2 TOIMINTATUTKIMUS</b> .....	<b>8</b>
2.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskohde .....	9
2.2 Tutkimusaineiston keruu.....	12
2.3 Tutkimusprosessi .....	12
2.4 Aineiston analyysi .....	23
<b>3 PIENRYHMIEN OPPILAANOHJAUS</b> .....	<b>28</b>
3.1 Oppilaanohjaus peruskoulussa.....	28
3.2 Erityinen tuki.....	31
3.3 Pienryhmien erityisen tuen oppilaiden oppilaanohjaus .....	34
<b>4 TULOKSET</b> .....	<b>41</b>
4.1 Oppilaanohjaus ennen oppilaanohjaajan resurssia .....	41
4.2 Työyhteisön toiveita työnkuvaa rakennettaessa .....	42
4.3 Oppilaanohjaajan työnkuva .....	46
<b>5 TOIMINTATUTKIMUSPROSESSIN TARKASTELUA</b> .....	<b>50</b>
5.1 Tutkija osana toimintatutkimusta .....	50
5.2 Luotettavuuden arviointi.....	55
5.3 Eettiset ratkaisut.....	60
5.4 Päätulosten tarkastelua ja pohdintaa .....	62
5.5 Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusehdotukset .....	66
5.6 Lopuksi .....	67
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>69</b>

<b>LIIITTEET</b> .....	<b>76</b>
------------------------	-----------

# 1 JOHDANTO

Perusopetuslain (1998/628 30§) mukaan kaikilla oppilailta on koulupäivän aikana oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää koulunkäynnin tukea. Kaikkien edellä mainittujen oikeuksien toteutumista voidaan tarkastella kriittisesti ja tämän tutkimuksen yhtenä osaluueena on oppilaanohjauksen toteutumisen tarkastelu. Pohdittavissa on, toteutuuko oikeus oppilaanohjaukseen edes yleisopetuksen oppilaiden keskuudessa, saati sitten pienryhmissä opiskelevien oppilaiden parissa. Jakaantuuko ohjaus oikeudenmukaisesti? Onko oppilaanohjausta saatavilla kaikille sitä tarvitseville ja erityisesti niille, joilla tarve ohjaukseen on suurin? Tutkimukseni aihe on lähtöisin näistä yhteiskunnallisiin rakenteisiin perustuvista pohdinnoista.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen peruskoulun yläluokkien erityistä ja vaativaa erityistä tukea tarvitsevien pienryhmäoppilaiden oppilaanohjausta ja oppilaanohjaajan työnkuvaa osana sitä. Tutkimuksen aihe nousi käytännön kehittämistarpeesta. Tutkimus lähti liikkeelle oman työn ja työyhteisön kehittämisestä tilanteessa, jossa kaksi yksikköä yhdistyi yhdeksi ja oppilaanohjaajalle tuli rakentaa työnkuva työyhteisöön, jossa ei aiemmin ole ollut oppilaanohjaajan resurssia.

Tilanteessa, jossa työyhteisöön tuleva työntekijä etsi omaa rooliaan ja jo olemassa olevan työyhteisön täytyi muuttaa omaa toimintaansa, oli tarve ja mahdollisuus työyhteisön yhteiselle kehittämiselle. Työyhteisön kokemukset ja toiveet tuli ottaa kehittämistyössä ja työnkuvan luomisessa huomioon. Näistä lähtökohdista lähdin yhdistämään omasta työyhteisöstäni nousevaa kehittämistyön tarvetta sekä opiskeluissani ajankohtaista opinnäytteen työstämistä yhdeksi työksi.

Päädyn toteuttamaan tutkimuksen laadullisena toimintatutkimuksena, jonka avulla pystyin kartoittamaan nykytilanteen ja kehittämään omaa työtäni sekä työyhteisöä. Tutkimuksella oli siis niin tutkiva kuin kehittävä tehtävä ja

lisäksi tutkijana olin osa työyhteisöä, jota tutkittiin. Nämä kaksi elementtiä olivat merkittävimmät syyt toimintatutkimuksen valikoitumiseen tutkimusstrategiaksi. Tutkimuksen tavoitteena oli selkeyttää oppilaanohjaajan roolia osana moniammatillista tiimiä sekä luoda omaa työtä selkeyttävä työnkuva. Tutkimuksessa kerättiin kolme aineistoa kyselyn ja haastatteluiden avulla. Kolme aineistoa mahdollisti triangulaation eli useamman menetelmän yhdistämisen hyödyntämisen tutkimuksessa, joka auttaa lisäämään tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksessa käytetty kirjallisuus pohjaa toimintatutkimukseen, ohjaukseen, oppilaanohjaukseen, erityiseen tukeen ja moniammatilliseen yhteistyöhön. Näiden teemojen ympäriltä löytyy runsaasti kirjallisuutta, tutkimuksia ja artikkeleita. Tutkimuksen yhdistävänä teemana on oppilaanohjaus erityisen tuen oppilaiden parissa, josta ei juurikaan lähteistöä tuntunut löytyvän. Pienryhmissä opiskelevien peruskoulun yläluokkalaisten oppilaanohjausta on tutkittu yllättävän vähän. Peruskoulukontekstissa erityisen tuen oppilaanohjausta on käsitelty muun muassa ohjausalan pro gradu -tutkielmassa, jossa vaativan erityisen tuen oppilaanohjausta lähestytään toimintakyvyn merkityksen kautta (Niemeläinen, 2020). Kartoittamani aiempi tutkimus liittyen erityisen tuen oppilaanohjaukseen liittyy lähinnä peruskoulun ja toisen asteen nivelvaiheen tutkimiseen ja kehittämiseen (kts. Ammattiopisto Luovi) sekä erityiseen tukeen ja ohjaukseen peruskoulun jälkeisissä koulutuksissa (mm. Niemi, 2015).

Kaikenlainen tutkimus kyseisen aiheen parissa on tarpeellista. Tämä tutkimus tuo tietoa yhden yksikön tietyssä ajassa toteutetusta työyhteisön kehittämisprosessista sekä oppilaanohjaajan työnkuvasta tässä tietyssä työyhteisössä. Työyhteisön kehittäminen näissä raameissa oli hyvin ajankohtaista, jopa hiukan myöhäistä. Oppilaanohjaajan työnkuvaa olisi pitänyt työstää jo etukäteen ennen yksiköiden yhdistymistä.

Heikkinen ja Rovio (2006, 115) kuvaavat perinteisen tutkimusraportin etenevän johdannon, kirjallisuuskatsauksen sekä tutkimusmenetelmän ja kohderyhmän esittelyistä tuloksiin ja lopulta pohdintaan. Tämän tutkimuksen

raportoinnissa valitsin edetä perinteisestä poikkeavalla tavalla, sillä toimintatutkimus itsessäänkin poikkeaa perinteisenä pidetystä tutkimuksesta. Heikkisen ja Rovion (2006, 117) mukaan toimintatutkimus on ajassa etenevää, joten siitä raportoitaessa voidaan käyttää juonellista kertomusta, jossa edetään vaihe vaiheelta. Koin tällaisen kerronnallisen tavan kuvata tutkimusta sopivan niin toimintatutkimukseen kuin oman työni esittelyyn.

Tutkimus etenee johdannon jälkeen toiseen lukuun, jossa kuvaan toimintatutkimusprosessia ja sen etenemistä. Tavallisesti tutkimusten raportoinnissa lähdetään liikkeelle tutkimuksen teoreettisen viitekehysten esittelyllä, mutta toivon toimintatutkimuksen prosessin esittelyllä tutkimuksen etenemisen tulevan lukijalle selvemmin esille. Tutkimuksen kolmannessa luvussa käsitelen tutkimuksen teoreettista viitekehystä, jossa oppilaanohjaus ja erityinen tuki ovat keskeisiä käsitteitä. Kolmannen luvun päätteeksi yhdistän nämä käsitteet pienryhmien kontekstissa. Neljännessä luvussa esittelen tutkimuksen tulokset tutkimuskysymyksiä mukaisesti teemoiteltuina. Viidennessä ja viimeisessä luvussa tarkastelen toimintatutkimuksen prosessia; teen johtopäätöksiä ja pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja sen eettisyyttä sekä omaa rooliani tutkijana osana tutkimusta.

## 2 TOIMINTATUTKIMUS

Tutkimukseni on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Kanasen (2014, 21–22) mukaan laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on ilmiön kuvaaminen, syvällinen ymmärtäminen ja tulkinta, jossa ei pyritä yleistyksiin. Hänen mukaansa laadullinen tutkimus tutkii yksittäistä, ainutlaatuista tapausta ja on kiinnostunut ihmisten kokemuksista. Se myös mahdollistaa tutkijan osallistumisen tutkimukseen liittyvään toimintaan sekä se toteutetaan osana ympäristöä. Nämä laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet sopivat omaan tutkimukseeni, jossa oli tavoitteena yksittäisen ainutlaatuisen tapauksen tutkiminen tutkijan osallistumisen kautta.

Tutkimus toteutettiin toimintatutkimuksen lähestymistapaa mukaillen. Avison kollegoineen (1999) kuvailee toimintatutkimusta tutkimukseksi, jossa yhdistyy käytännön kehittämistyö ja tutkimus. Oma tutkimukseni lähti liikkeelle samoista lähtökohdista; työyhteisön kehittämisen tarpeesta tutkimuksen avulla. Lisäksi toimintatutkimuksen valikoitumiseen vaikuttivat kyseiseen lähestymistapaan liitetyt tavoitteet, joita ovat Kanasen (2014, 28) mukaan esiin nousseiden ongelmien ratkaiseminen ja sen myötä tavoiteltava muutos. Toimintatutkimuksessa myös kiehtoi sen tuottaman tiedon hyödynnettävyys käytännössä. Tämä erottaakin toimintatutkimuksen perinteisestä tutkimuksesta, sillä toimintatutkimus jatkaa siitä, mihin perinteinen tutkimus yleensä lopetetaan.

Juutin ja Puusan (2020, 275–277) mukaan tutkimukseen osallistujien näkökulman saaminen osaksi tutkimusta on lähtökohta toimintatutkimukselle. Tutkimuksen osallistujat tuntevat työnsä ja sen vaatimukset sekä syy-seuraussuhteet. Tämän vuoksi on välttämätöntä, että heidän äänensä saadaan kuuluviin ja pyritään selvittämään heidän näkökulmiaan ja ajatuksiaan. Tämä onkin yksi toimintatutkimuksen vahvuuksia; saadaan toimijoiden ajatukset ja kokemukset kuuluville. Tämä oli myös yksi keskeinen tavoite tutkimuksessani, jossa tarkoituksena oli hyödyntää työyhteisön asiantuntemusta, saada heiltä kokemuksen kautta tullutta tietoa sekä selvittää heidän toiveitaan.



Toimintatutkimus eroaa perinteisestä tutkimuksesta myös tutkijan osallistumisen asteen suhteen. Kananen (2014, 16) kertoo tutkijan itse olevan osallisena tutkimuksessa ja osallistavaa toimintaa on läpi tutkimuksen. Avison kollegoineen (1999) lisää tutkijan tavoitteeksi halun testata teoriaa aidossa tilanteessa, saada palautetta ja muokata teoriaa tämän kokemuksen pohjalta sekä kokeilla uudestaan. Toimintatutkimuksen valikoituminen lähestymistavaksi mahdollisti siis oman aktiivisen osallistumiseni tutkijan roolissa, mutta myös osana kehittämiskohteena olevaa työyhteisöä.

Somekh (2006, 7-8) tuo esiin reflektoinnin merkittävän roolin toimintatutkimuksessa. Tutkimuksessa reflektoidaan niin tutkijaa itseään ja hänen toimintaansa sekä osallistujien omaa toimintaa, mutta myös koko toimintatutkimuksen prosessia. Toimintatutkimus mahdollistaa oppimiskokemuksen niin tutkimukseen osallistujille kuin tutkijallekin yhdistämällä tutkimuksen tuottamaa tietoa ja käytännön toiminnan reflektion kautta saavutettavaa tietoa. Oman kokemukseni mukaan toimintatutkimuksen merkittävin hyöty onkin ollut reflektoinnin kautta saavutettu tieto omasta ja työyhteisön toiminnasta sekä kehittämiskohteista.

## **2.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskohde**

Tutkimuksen tehtävänä oli kehittää toimintatutkimuksen avulla pienryhmien erityisen tuen oppilaiden oppilaanohjaukseen oppilaanohjaajalle työnkuva, joka sulautuu osaksi moniammatillista yhteistyötä. Tutkimus on rajattu käsittelemään yläluokkien pienryhmien oppilaanohjausta, sillä kehitettävän työyhteisön toimintaympäristönä on peruskoulun yläluokat. Kyseinen toimintaympäristö rajautui tutkimuskohteeksi työyhteisöstä nousseen kehittämistarpeen kautta, sillä työyhteisöstä puuttui oppilaanohjaajan työnkuva ja vastualueet. Tutkimuksessa ei myöskään ole keskitytty tarkemmin mihinkään yksittäiseen teemaan kuten nivelvaiheeseen tai oppilaiden minäpystyvyyden kehittämiseen, sillä tutkimus on luonteeltaan alkutilannetta kartoittava. Yhden teeman

ympärille keskittyvä tutkimus voisi olla jatkotutkimuksen aihe, kun ensin on saatu perusasiat eli vastuunjako ja työnkuva rakennettua työyhteisössä.

Työn selkeyden takaamiseksi ja laajuuden rajaamiseksi, tutkimuksesta rajattiin yksilöllisen opetuksen pienryhmien oppilaanohjaus pois. Rajausta vahvisti myös työyhteisöjen sijaitseminen fyysisesti erossa toisistaan rakennuksen eri kerroksissa, oppilaanohjaajan osallistumisen tason eroavaisuudet sekä yksilöllisen opetuksen pienryhmien opettajan roolin huomattava korostuminen ohjauksessa. Tämän vuoksi oli selkeämpää toteuttaa tutkimus yhden työyhteisön sisällä.

Tutkimuksen tavoite ja tehtävä yhdistyivät yhdeksi päätutkimuskysymykseksi. Päätutkimuskysymys on:

**1. Miten toteuttaa pienryhmässä opiskelevien erityisen tuen oppilaiden oppilaanohjausta ja millainen rooli oppilaanohjaajalle muotoutuu osana yhteistyötä?**

Päätutkimuskysymystä täydentävät alakysymykset, joita ovat:

**1.1 Millaista pienryhmien erityisen tuen oppilaiden oppilaanohjaus on ollut ilman oppilaanohjaajan resurssia?**

**1.2 Millaista roolia ja vastuunottoa pienryhmäopetuksen erityisen tuen oppilaiden parissa työskentelevät toivovat oppilaanohjaajalta?**

**1.3 Millaiseksi oppilaanohjaajan rooli muotoutuu ja millainen työnjako rakentuu pienryhmän erityisen tuen oppilaiden oppilaanohjaukseen?**

Tutkimuskohteenani oli yhden peruskoulun yläluokkien pienryhmien työyhteisö, jossa itse työskentelen. Tutkimuskohde ja -aihe valikoituivat käytännön kehittämistarpeesta. Koin, että tutkimuksesta olisi todellista hyötyä niin itselleni kuin työyhteisölle. Tutkimuskohteeni on osa suurempaa työyhteisöä, jossa työskentelee henkilökuntaa niin varhaiskasvatuksen, alakoulun pienryhmien, yksilöllisen opetuksen pienryhmien kuin yleisopetuksen 1.-9. luokkien parista. Tutkimuksen tavoite oli tuottaa tietoa työnkuvan muodostamisen tueksi sekä samalla mahdollistaa työyhteisön kehittäminen. Tutkimus aloitettiin elokuussa 2022 ja sitä toteutettiin aktiivisesti

kuuden ja puolen kuukauden ajan. Tutkimukseen haettiin ja saatiin tutkimuslupa (liite 1) syksyllä 2022 tutkimuksen kohteena olevan koulun rehtorilta.

Tutkittavana olevassa työyhteisössä työskenteli syksyllä 2022 neljä opettajaa ja neljä koulunkäynninohjaajaa. Lisäksi yksi opettaja ja koulunkäynninohjaaja toimivat osittain pienryhmien alaluokkien ja osittain yläluokkien puolella. Fyysisesti heidän luokkatilansa sijaittivat alakoulun pienryhmien puolella. Työyhteisössä työskenteli myös psykiatrinen sairaanhoitaja. Oppilaanohjaajan resurssi tuli työyhteisön käytettäväksi samaisena syksynä. Aiemmin oppilaanohjaajan tehtävää oli hoitanut yksi yläluokkien pienryhmien opettajista oman työnsä ohessa. Lisäksi laaja-alainen erityisopettaja oli hoitanut joitain oppilaanohjaajalle kuuluvia vastuutehtäviä.

Tutkimuskohteena olevassa työyhteisössä oli tutkimuksen aikaan neljä luokkaa, joissa opiskeli keskimäärin 10 oppilasta yhdessä luokassa. Luokat toimivat yhdysluokkina, joissa oli oppilaita vuosiluokilta 7-9. Lisäksi yhdessä luokassa oli alaluokkien ja yläluokkien oppilaita samassa ryhmässä. Kyseisessä luokassa oppilasmäärä vaihteli neljän oppilaan molemmin puolin tutkimuksen aikana. Viidestä luokasta neljässä opiskeli 9. luokkalaisia oppilaita. Oppilaiden tuen tarpeet olivat yksilölliset ja oppilaiden pienryhmään hakeutumisen syyt olivat moninaiset.

Tutkimuskohteena oleva oppilaitos ja kehittämiskohteena oleva työyhteisö aloittivat vuoden 2022 syyslukukauden erikoisissa olosuhteissa, sillä kaksi yksikköä yhdistyi yhdeksi ja aloitti kouluvuoden täysin uusissa tiloissa. Toisessa yhtenäiskoulun yksikössä oli aiemmin ollut oppilaanohjaaja, jonka tilalla aloitin työskentelyni. Toisessa yksikössä, johon on ollut keskitettynä pääsääntöisesti seudun vaativan erityisen tuen ja kaupungin pienryhmäopetus, ei ole aiemmin ollut oppilaanohjaajan resurssia käytettävissä. Pienryhmien omat opettajat ovat olleet vastuussa oppilaiden oppilaanohjauksesta muun työnsä ohella ja ohjaus jatko-opintoihin on tehty opettajan ja muun henkilökunnan yhteistyönä. Yksiköiden yhdistyessä oppilaanohjaajan resurssi on tullut osaksi pienryhmäpuolen opetusta.

Yksiköiden yhdistyessä ja aloittaessani uudessa yksikössä työni uutena oppilaanohjaajana, olen minä ja työyhteisö ollut monen uuden asian edessä. Itselläni ei ole ollut edeltävän oppilaanohjaajan antamaa perehdytystä tai työnkuvaa työskentelyn tueksi pienryhmien oppilaanohjauksessa, koska sellaista ei ole ollut. Niinpä minun tuli kehittää oma roolini ja työnkuvani osaksi jo olemassa olevaa työyhteisöä. Samalla pienryhmien kanssa toimiva henkilöstö joutui miettimään omaa oppilaanohjaukseen liittyvää rooliaan uudelleen oppilaanohjaajan resurssin mahdollistuessa.

## **2.2 Tutkimusaineiston keruu**

Huovinen ja Rovio (2006, 104) esittelevät toimintatutkimuksen oleellisempina tiedonkeruun tapoina osallistuvan havainnoinnin, tutkimuspäiväkirjan ja haastattelun. Aineistona voidaan hyödyntää myös toiminnan aikana tuotettua kirjallista materiaalia sekä esimerkiksi kyselylomakkeella kerättyä aineistoa. Tutkimukseni aineisto on kerätty kolmessa eri vaiheessa. Aineisto koostui

- 1) sähköisellä kyselyllä kerätyistä avoimien kysymysten avulla saaduista vastauksista. Kysely toteutettiin elo- ja syyskuun vaihteessa 2022
- 2) haastatteluaineistosta, joka kerättiin syys- ja lokakuussa 2022
- 3) haastatteluaineistosta, joka kerättiin tammi- ja helmikuun vaihteessa 2023

Lisäksi käytössä oli aineiston hankinnan ja aineiston analyysin tukena tutkimuspäiväkirja ja sinne kirjatut havainnot. Tutkimuspäiväkirjaa täytettiin koko aktiivisen tutkimusajan eli elokuusta 2022 helmikuulle 2023. Seuraavassa alaluvussa tarkastellaan aineistonkeruuta tarkemmin osana tutkimusprosessia.

## **2.3 Tutkimusprosessi**

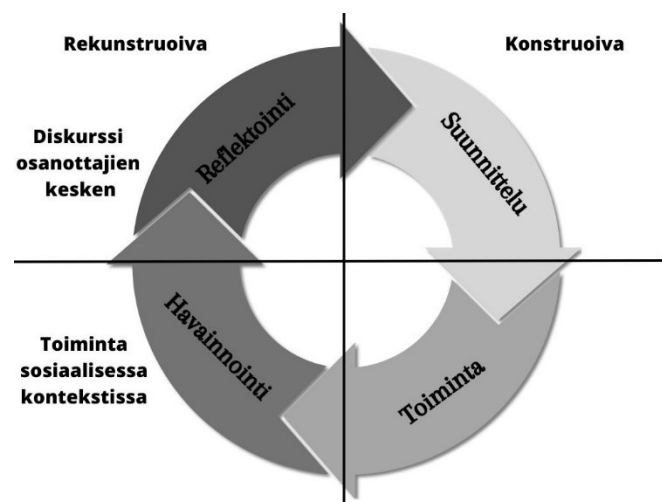
Heikkinen kollegoineen (2006, 78) kuvaa kuinka toimintatutkimus eroaa perinteisestä tutkimusprosessista. Perinteinen tutkimus etenee usein johdonmukaisesti, jossa kirjallisuuskatsauksen, tutkimussuunnitelman, tutkimusongelmien asettamisen, aineiston keruun ja analysoinnin kautta päästään tulosten esittelyyn ja päätelmiin. Toimintatutkimuksen lähtökohtana

on käytännön työn kautta havaittu ongelma, jota pyritään toimintatutkimuksen avulla kehittämään. Tutkimus lähtee usein yksityiskohtien ihmettelystä ja etenee tutkimusprosessin edetessä laajempiin kysymyksiin. Toimintatutkimuksessa vuorottelee diskurssi sekä toiminta ja ne voivat esiintyä myös lomittain. Tämä tuo haasteita toimintatutkimuksen prosessin tarkasteluun.

Heikkisen ja kollegoiden (2006, 78) mukaan toimintatutkimuksen prosessi voidaan hahmottaa kaikista selvimmin syklinä, johon kuuluu niin konstruoivia ja rekonstruoivia vaiheita. Konstruoiva vaihe on uutta rakentavaa, kun taas rekonstruoivassa vaiheessa keskitytään toteutuneen havainnointiin ja arviointiin. Kuviossa 1 on eritelty syklin vaiheet, joita ovat suunnittelu, toiminta, havainnointi ja reflektointi. Suunnittelu- ja reflektointivaiheissa korostuu keskustelu osanottajien kesken, kun taas toiminta- ja havainnointivaiheessa pääosassa on toiminta. Kananen (2014, 55) käyttää toimintatutkimuksen vaiheina suunnittelun, toiminnan ja arvioinnin käsitteitä jättäen havainnoinnin pois. Itse käytän tässä työssä Heikkisen kollegoineen jakamaa määritelmää, sillä koen havainnoinnin olevan oleellinen osa kenttätyötä.

## Kuvio 1

*Toimintatutkimuksen vaiheet (Heikkinen, 2018, 223)*

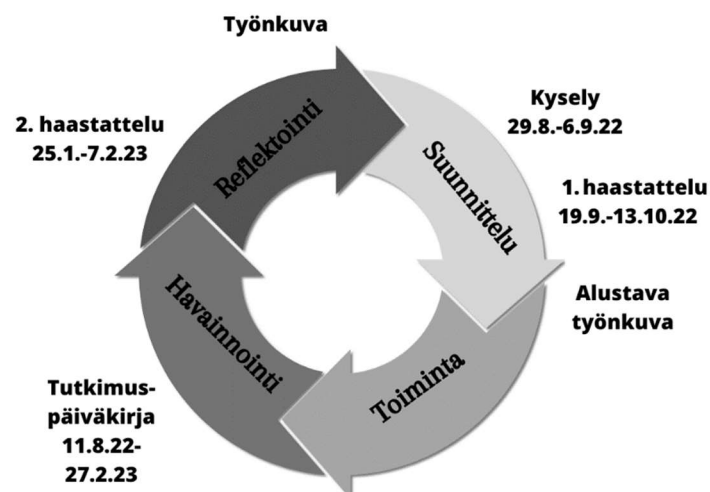


Syklin vaiheet voidaan nähdä vuorottelevan kehämäisesti. Kuviossa 2 selvennän oman toimintatutkimukseni prosessin etenemistä myös aikakontekstissa. Toimintatutkimukseni lähti liikkeellä omassa työyhteisössäni havaitsemastani ongelmasta: pienryhmien oppilaanohjaajan työnkuvan puuttumisesta.

Suunnitteluvaiheessa kävin keskustelua työyhteisön kanssa ja keräsin tietoa kyselyn sekä haastattelun avulla, joiden perusteella rakensin alustavan työnkuvan. Toiminnan ja havainnoinnin aikana kokeilin käytännössä työnkuvan mukaista toimintaa sekä kirjasin havaintoja tutkimuspäiväkirjaan. Lopuksi työnkuvan toimivuutta arvioitiin pääasiallisesti kolmannen aineistonkeruun haastatteluiden kautta. Heikkinen kollegoineen (2006, 80) mainitsee, että syklin vaiheita voi olla mahdoton erottaa toisistaan, sillä vaiheet usein lomittuvat keskenään. Tämän huomasin myös yrittäessäni erottaa tutkimukseni vaiheita toisistaan; ne lomittuivat keskenään ja selkeää alku- tai loppukohtaa oli vaikea hahmottaa.

## Kuvio 2

*Toimintatutkimuksen prosessi*

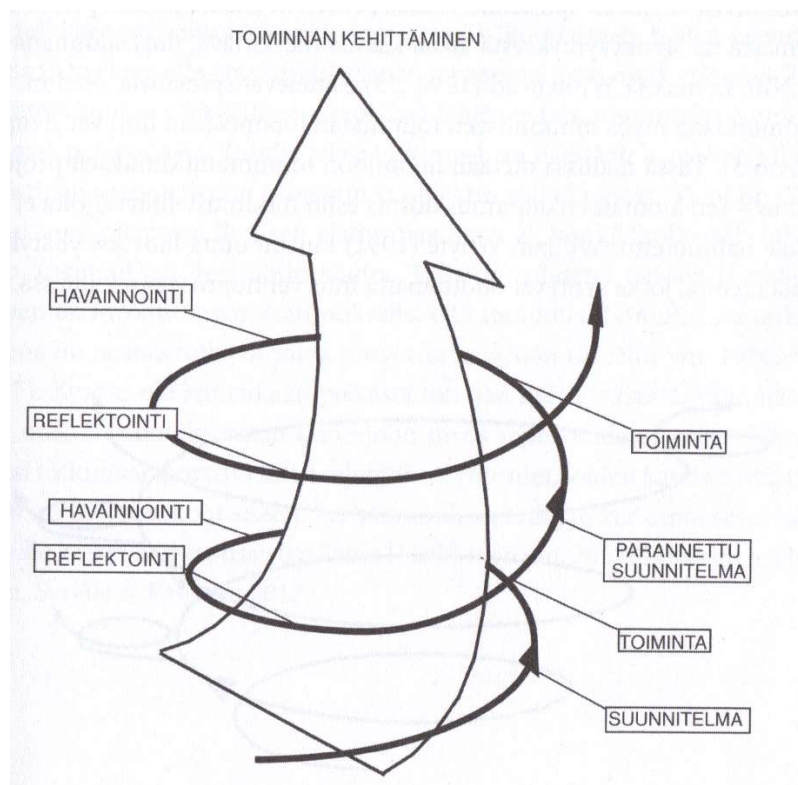


Heikkinen kollegoineen (2006, 80) selventää toimintatutkimukseen kuuluvan usein useampi kuin yksi sykli, sillä toiminnan reflektointivaihe johtaa yleensä uuteen kehittämisprosessiin. Toimintatutkimus voidaan nähdä uusien kehittämisprosessien jatkuvana pyörteenä, jossa syntyy aina uusia syklejä. Puhutaankin toimintatutkimuksen spiraalimallista. Kuviossa 3 näkyy, kuinka prosessin edetessä syntyy uusia syklejä, jotka seuraavat toisiaan. On käyty keskustelua siitä, kuinka monta sykliä tulee toimintatutkimuksessa olla, jotta sitä voidaan kutsua toimintatutkimukseksi. Heikkinen kollegoineen (2006, 82) toteavat, että syklien määrää oleellisempaa on toimintatutkimuksen

toteuttaminen sen perusidean mukaisesti. Tutkimuksessani seurataan yhden syklin vaiheita ja mielestäni tämä riittää määrittäykseen toimintatutkimukseksi. Resurssien salliessa tutkimusta olisi voinut jatkaa myös uuteen sykliin. Jatkosyklin ideoita on koottu tutkimuksen viimeiseen päälukuun. Seuraavaksi tarkastelen tutkimusprosessin etenemistä vaihe vaiheelta.

### Kuvio 3

*Toimintatutkimuksen spiraali (Heikkinen, 2018, 223)*



### Kysely.

Toimintatutkimus käynnistyi elokuussa 2022. Tällöin käynnistyi myös työskentelyni pienryhmien oppilaiden ja henkilökunnan parissa. Aloitin tutkimuksen havainnoimalla omaa työympäristöäni ja sen erityispiirteitä sekä keräämällä kyselyn avulla alkuaineiston. Kyselyn tavoitteena oli saada vastaus kahteen ensimmäiseen alatutkimuskysymykseen. Aineiston keräämiseen käytetyn kyselylomakkeen kysymykset pyrittiin muotoilemaan niin, että niillä saataisiin kartoitettua taustatietoa ohjauksen tilanteesta ennen oppilaanohjaajan resurssia sekä henkilökunnan toiveita oppilaanohjaajalle.

Hirsjärvi kollegoineen (2009, 193–194) mainitsee, että kysely mielletään usein osaksi kvantitatiivista tutkimusta. Omassa työssäni käytän kuitenkin kyselyä kvalitatiivisen tiedon hankkimiseen avointen kysymysten muodossa. Valli (2018, 114) tuo esiin, että avointen kysymysten avulla voidaan saada vastaajilta hyviä ideoita ja perusteellisia mielipiteitä selville, joka omassa tutkimuksessani oli tavoitteena. Avointen kysymysten analysointi voidaan kuitenkin nähdä työläänä. Uskoisin, että tilanne saattaa olla kvantitatiivisen aineiston analysoinnissa tällainen. Omassa laadullisessa tutkimuksessani en tällaista ongelmaa huomannut, sillä aineisto analysoitiin laadullisen tutkimuksen analyysin keinoja käyttäen.

Tutkimuksen ensimmäinen aineisto kerättiin sähköisen kyselylomakkeen avulla aikavälillä 29.8.-6.9.2022. Vallin (2018, 102) mukaan kyselyn otannan muotoon ja kokoon vaikuttavat perusjoukon koko ja tutkittava aihe. Tutkimuksessani kysely toteutettiin kokonaisotantana perusjoukon pienuuden vuoksi. Kutsu kyselyyn lähetettiin yhteensä 12 henkilölle, joiden joukossa oli yläluokkien pienryhmän oppilaiden kanssa työskenteleviä. Kutsu lähetettiin viidelle opettajalle, viidelle koulunkäynninohjaajalle, laaja-alaiselle erityisopettajalle sekä psykiatriselle sairaanhoitajalle. Se lähetettiin koko yläluokkien pienryhmien henkilökunnalle, jotka ovat olleet kiinteästi yhteydessä oppilaiden oppilaanohjaukseen. Tavoitteena oli, että jokainen pienryhmän kanssa toimiva koulun henkilökunnan jäsen saisi mahdollisuuden osallistua tutkimukseen.

Kyselylomake luotiin Webropol-järjestelmällä. Kysely rakentui 17 avoimesta kysymyksestä (liite 2), jotka muodostettiin kahden ensimmäisen alatutkimuskysymyksen pohjalta. Kyselyllä pyrittiin saamaan tietoa oppilaanohjauksen aiemmasta toteutuksesta sekä kartoitettiin työyhteisön toiveita. Tavoitteena oli siis oman työn tueksi hahmottaa oppilaanohjauksen tilannetta sekä kuulla työyhteisöä työnkuvaa rakennettaessa. Tutkimuskysymykset muodostettiin omien havaintojen kautta nousseiden pohdintojen pohjalta.



Kyselyyn kutsutut edustivat eri ammattiryhmiä ja heidän osallistumisasteensa ja vastuunsa oppilaiden oppilaanohjaukseen erosivat toisistaan. Kysely piti rakentaa kaikkia osallistujia ajatellen. Näin kyselyyn luotiin myös kysymyksiä, joihin kaikilla osallistujilla ei välttämättä olisi vastausta. Ratkaisin tämän asettamalla kolme ensimmäistä kaikille kuuluvaa kysymystä pakollisiksi. Muihin kysymyksiin vastaaminen oli vapaaehtoista niin, että jokainen vastaaja sai valita kysymykset omien kokemustensa pohjalta.

Yhteistyön ja oman työn kuvan selkeyttämisen vuoksi kyselyn työstämiselle tuli kiire, jotta saisin jonkinlaisen kuvan muodostettua työyhteisön työskentelystä sekä tarpeista ja toiveista. Testasin kyselyn ja linkkien toimivuuden lähettämällä harjoituskyselyn läheiselleni. Loin testaamastani kyselyversiosta kopion, jonka lähetin osallistujille. Kyselyn saatteessa (liite 3) ilmoitin, että kyselyn vastauksia saatetaan käyttää pro gradu -tutkimuksessani. Tässä vaiheessa en ollut vielä täysin varma, millä tavalla tulen keräämään aineistoa työtäni varten ja halusin varmistaa, että tarvittaessa voin kyselyn tuloksia käyttää osana omaa tutkimustani.

Linkki kyselyyn lähetettiin osallistujille 29.8.2022. Lähetin ensin Wilma-viestin kyselyyn kutsutuille, jossa kerroin lähettäväni sähköpostilla kutsun kyselyyn. Vastausaikaa kyselyyn annettiin viikko eli kyselyn ilmoitettiin sulkeutuvan 5.9. Lähetin Wilman kautta ja sähköpostilla muistutusviestit vielä 5.9, jossa ilmoitin kyselyn sulkeutuvan 6.9.2022. Siirsin kyselyn sulkeutumista päivällä alhaisen vastausmäärän vuoksi.

Kyselyn päättyessä olin saanut viideltä osallistujalta vastaukset kyselyyn. Uskon, että pieneen vastausmäärään vaikutti osallistujien kiireinen aikataulu, kokemus aiheen kuulumattomuudesta omaan työnkuvaan ja väärin viestintäkanavien kautta kyselystä informoiminen. Kyselyn päättymisen jälkeen minulle selvisi, ettei Wilma tai sähköposti ole kaikille henkilökunnan jäsenille ensisijainen informaatiokanava. Olettamukseni myös oli, että lähinnä opettajat vastaisivat kyselyyn, sillä tutkimuksella ja kehitystyöllä on merkitystä lähinnä heidän työhönsä.

Kyselyn päättymisen jälkeen kävin nopeasti kyselyn tulokset läpi, jotta voisin tarvittaessa tarkentaa niissä esiin tulleita asioita haastattelujen yhteydessä. Tällaisia asioita ei kyselystä kuitenkaan esiin noussut, joten jätin aineiston odottamaan analysointia. Pikaisen kyselyaineiston läpikäynnin aikana huomasin, että alkuperäisestä kyselypohjasta kopiota tehdessäni olin tehnyt jonkinlaisen virheen, sillä kyselylomakepohja oli kopioitunut kahdesti samalle lomakkeelle. Täten osallistujille oli lähtenyt virheellinen kysely, jossa oli 34 kysymystä eli 17 kysymyksen lomake oli kopioitunut toisen kerran kyselyn loppuun. Analyysia aloittaessani kävin toistuneiden kysymysten vastaukset läpi. Näihin ei ollut vastauksia juuri tullut.

Jätin kysymyksestä 18 eteenpäin vastaukset huomioimatta, jos vastaus oli samanlainen kuin vastaavan ensimmäisen kysymyksen vastauksissa, viiva tai yksi kirjain. Jos vastaus oli erilainen yhdistin vastauksen vastaavan ensimmäisen kysymyksen vastauksiin ja otin vastauksen huomioon analysoinnissa. Olen koonnut työn liitteeksi (liite 4) ensimmäisten kysymysten vastausmäärät ja toistuneista kysymyksistä huomioitujen vastausten määrät. Lisäksi erikseen on mainittu, jos toistuneiden kysymysten vastaus on huomioitu analyysissa.

Kyselyyn osallistui viisi työyhteisön jäsentä ja kyselyn vastaukset kysymyksittäin vaihtelivat kahden ja viiden vastauksen välillä. Toistuneiden kysymysten vastaukset huomioituina kokonaisvastausmäärä on jossain kysymyksissä noussut kuuteen (liite 4). Analyysia varten tulostetusta raportista muodostui kahdeksan A4-kokoista paperiliuskaa, joista toistuneet kysymykset ja vastaukset poistettuina jäi jäljelle viisi paperiliuskaa aineistoa.

### **1. haastattelu.**

Kyselyn jälkeen toteutettiin toinen aineistonkeruu, joka tehtiin haastatteluina aikavälillä 19.9.-13.10.2022. Tutkimusta varten haastattelin yhteensä seitsemää eri osallistujaa. Haastateltavista neljä oli pienryhmien luokkien opettajia, kaksi yksilöllistetyn pienryhmien opettajia ja yksi psykiatrinen sairaanhoitaja. Haastattelin yksilöllisen opetuksen pienryhmien kahta opettajaa, mutta tutkimuksen edetessä päätin rajata heidän osuutensa pois tutkimuksesta, sillä he eivät olleet osallisina kyselyssä. Lisäksi he eivät olleet osa tutkimaani pienempää

työyhteisöä. Rajasin heidät pois tutkimuksesta, mutta haastatteluiden antaman tiedon pohjalta heille rakennetaan oma oppilaanohjaajan työnkuva, jota ei kuitenkaan sisällytetä osaksi tätä tutkimusta. Lopullisen rajauksen jälkeen aineistona oli viiden eri haastateltavan haastattelut.

Haastattelu valikoitui yhdeksi aineistonhankinnan välineeksi sen käytettävyyden vuoksi. Tiesin, että minun tulee käydä useampia keskusteluja työyhteisöni kanssa, joten voisin hyödyntää niitä tutkimuksessani. Eskola kollegoineen (2018, 28) kuvaa haastattelua eräänlaiseksi keskustelun muodoksi. Näin tutkija voi itse osallistua keskusteluun ja osoittaa kuuntelevansa haastateltavaa. Tällöin tilanteesta tulee luontevampi niin haastateltavalle kuin haastattelijalle. Tämä sopii myös tutkimukseni haastattelutilanteeseen, jossa haastateltava ja haastattelijat ovat osa samaa työyhteisöä. Eskola kollegoineen (2018, 28) kuitenkin tarkentaa, että haastattelussa ja keskustelussa on eroja ja yksi selkeä ero on haastattelun tavoitteellisuus; saada haastateltavalta selville tutkimuksen kannalta keskeiset asiat.

Halusin rakentaa haastatteluihin rennon ja vapaan tunnelman, joten en halunnut edetä haastatteluissa tietyn ennalta määritellyn pohjan mukaan. Niinpä päädyin toteuttamaan haastattelut puolistrukturoidusti ja teemahaastattelu valikoitui haastattelun toteuttamismuodoksi. Eskola kollegoineen (2018, 29–30) mainitsee teemahaastattelun aihepiirien olevan ennalta määräytyt, mutta haastattelu ei etene välttämättä tietyssä järjestyksessä. Myöskään valmiita kysymyksiä ei tarvitse olla enakkoon suunniteltuna. Tämä tekee haastattelusta vapaamuotoisemman ja enemmän keskustelun tyyllisen.

Haastattelun tavoitteena oli selvittää tarkemmin työyhteisön toiveita työnkuvan suhteen. Teemahaastattelua varten työstin ennen haastattelua teemarunon (liite 5), joka toimi haastattelussa punaisena lankana. Teemaruonko rakennettiin Suomen Opinto-ohjaajat ry:n verkkosivuilta löytyvän peruskoulun opinto-ohjaajan työnkuvan (liite 6) pohjalta, oman työn havainnoinnin kautta sekä vastaamaan toiseen alatutkimuskysymykseen. Teemat valikoituivat työnkuvan vastualueiden pohjalta, jotka olivat vielä tarkentamatta. Teemat liittyivät oppilaanohjaajan tehtäviin, joita olivat työelämään tutustumisen,

yhteishaun ja vierailujen järjestäminen sekä informaation jako. Teemarungossa minulla on eriteltynä hyvin laajat käsiteltävät aiheet ja niiden alla muutama tarkentava kohta haastattelun tueksi. Eskola kollegoineen (2018, 43) täsmentävät, ettei haastattelussa tarvitse edetä rungon mukaisesti, vaan tilanteen huomioiden haastateltavan voi antaa viedä haastattelua vapaammin eteenpäin.

Haastatteluja suunniteltaessa tulee miettiä, ketä haastatellaan. Omassa tutkimuksessani rajasin haastateltavat sen mukaisesti, millainen yhteys heillä on oppilaiden oppilaanohjaukseen. En siis haastatellut esimerkiksi koulunkäynninohjaajia, sillä he eivät ole vastuussa oppilaanohjauksesta, vaikka sen toteuttamiseen osallistuisivat. Heidän kuulemiseensa annoin mahdollisuuden kyselylomakkeen kautta. Kutsuin haastatteluihin pienryhmien yläluokkien opettajat, joilla on tänä lukuvuotena 9. luokkalaisia oppilainaan sekä psykiatrisen sairaanhoitajan. Opettajien lisäksi psykiatrinen sairaanhoitaja valikoitui haastateltavaksi, sillä hän osallistuu huomattavissa määrin oppilaiden jatko-ohjaukseen. Yhteensä haastateltavia oli viisi.

Lähetin kutsun haastatteluun Wilman tapahtumakutsun välityksellä, jossa tarjosin useampia haastattelu-aikoja. Haastattelut toteutettiin joko haastateltavan luokassa tai haastattelijan huoneessa, riippuen vapaana olevista tiloista. Haastatteluissa oli paikalla haastateltava ja haastattelijat. Yhdessä haastattelussa oli mukana haastateltavan ja haastattelijan lisäksi luokassa toimiva koulunkäynninohjaaja.

Ennen haastattelua lähetin haastatteluun osallistuville tiedotteen (liite 7) tutkimuksesta etukäteen tutustuttavaksi. Haastattelun aluksi pyysin jokaiselta haastateltavalta kirjallisen suostumuksen (liite 8) tutkimukseen osallistumiseen. Tutkimuksen aineistona on viiden eri haastateltavan haastattelut. Haastatteluista kertyi yhteensä kuusi kappaletta. Yhtä haastateltavaa haastattelin kahteen kertaan. Haastatteluiden olivat kestoiltaan 20 minuutin ja tunti 15 minuutin väliltä.

Tutkimuksessa ei käytetty videointia tai äänitystä haastatteluiden dokumentoimiseksi. Haastatteluaineisto kerättiin tutkijan haastatteluista tekemillä muistiinpanoilla. Päädyin tähän ratkaisuun säästäkseni niin omaa

kuin osallistujien aikaa hektisessä työympäristössä. Tämä ratkaisu omalta osaltaan heikentää tutkimuksen luotettavuutta, mutta samalla myös saattaa lisätä tutkijan ja osallistujan välistä luottamuksellisuutta. Tutkimuksen kehittävän luonteen vuoksi oli hyvin tärkeää saada työyhteisön kaikki jäsenet osaksi tutkimusta. Koin, että tutkimukseen osallistumisen mahdollistaminen mahdollisimman vaivattomaksi, nopeaksi ja yksityisyyttä turvaavaksi, saattaisi lisätä innokkuutta tutkimukseen osallistumiseen. Tämän ratkaisun myötä tuloksien raportoinnissa yksittäistä tutkimukseen osallistujaa ei pystytä yhdistämään yksittäiseen vastaukseen, sillä suoria lainauksia haastatteluista ei raportoinnissa käytetä.

Haastattelun aikana tein muistiinpanoja haastattelusta paperille, joissa käytin yksittäisiä sanoja tai lyhyitä lauseita. Muswazi ja Nhamo (2013, 13) esittävät muistiinpanojen olevan keino palauttaa asioita mieleen, ja ne mahdollistavat tiedon käytön myös myöhemmin. Haastattelun jälkeen kirjoitin haastatteluiden aikaisten muistiinpanojen avulla laajemmat muistiinpanot sähköiseen muotoon. Jokaisesta haastattelusta kertyi noin sivun verran käsin kirjoitettuja muistiinpanoja ja noin yhden A4-paperiliuskan verran koneella kirjoitettuja muistiinpanoja. Haastattelumateriaalia kertyi noin kuuden sivun verran.

### **Alustava työnkuva.**

Kyselyn ja ensimmäisen haastattelun avulla kerätty aineisto analysoitiin joulukuun 2022 ja tammikuun 2023 aikana. Analyysin etenemistä käsitellään tarkemmin seuraavassa alaluvussa 2.4. Analyysin kautta aineistosta tiivistetystä tiedosta nousi esiin työyhteisön toiveet, joiden avulla rakensin oppilaanohjaajan alustavan työnkuvan pienryhmiä varten. Työnkuvan pohjana oli Suomen opinto-ohjaajat ry:n verkkosivuilta löytyvä peruskoulun opinto-ohjaajan työnkuva (liite 6), jota muokkasin työyhteisön toiveiden mukaan. Työnkuvan muodostamiseen vaikutti myös tutkimuksen teoreettinen viitekehys, jota kirjoitin samanaikaisesti työnkuvan muodostamisen kanssa. Alustavan työnkuvan (liite 9) valmistuttua jaoin sen haastateltaville etukäteen tutustuttavaksi tammikuun 2023 puolessa välissä.

## **2. haastattelu.**

Kolmas aineistonkeruu toteutettiin 25.1.-7.2.2023 välisenä aikana haastatteluiden avulla. Haastattelut toteutettiin samoille haastateltaville kuin ensimmäinen haastattelu. Haastattelua varten rakensin teemarungon (liite 10) tutkimuksen teorian, Suomen opinto-ohjaajat ry:n alkuperäisen työnkuvan (liite 6) ja omien havaintojeni pohjalta. Haastatteluilla haluttiin selvittää työyhteisön ajatuksia alustavasta työnkuvasta ja tehdä muutamia tarkennuksia oppilaanohjaajan tehtäviin liittyen. Lisäksi tavoitteena oli herättää pohdintaa työnkuvan päivittämisen tarpeesta. Teoriasta nousi oppilaanohjaajan resursseihin, yhteistyöhön ja oppilaanohjaajan asiantuntemuksen kehittämiseen liittyvät teemat. Otin alustavan, ennakkoon haastateltaville jaetun, työnkuvan mukaan haastatteluun keskustelun pohjaksi ja sitä myös käytettiin haastatteluissa keskustelun tukena. Haastatteluiden kestot vaihtelivat 25 minuutin sekä tunnin ja 25 minuutin välillä.

Haastattelut tehtiin pääasiallisesti haastattelijan työhuoneessa, mutta muutama haastattelu toteutettiin myös haastateltavien omassa luokkatilassa tai luokkatilan yhteydessä sijaitsevassa erillisessä tilassa. Kaikkiin haastatteluihin osallistui vain haastateltava ja haastattelija. Haastatteluiden dokumentointi toteutettiin kirjallisesti muistiinpanojen avulla kuten ensimmäisessä haastattelussa.

### **Työnkuva.**

Muokkasin alustavaa työnkuvaa toisen haastattelukierroksen kautta esiin tulleiden kommenttien pohjalta. Kehittämiskommentteja ei juurikaan tullut ja ne liittyivät lähinnä työnkuvan ulkoasuun. Muutamia tarkennuksia tein työnkuvaan haastatteluiden pohjalta. Lopullinen, tarpeen mukaan päivitettävä, työnkuva on tutkimuksen liitteenä (liite 11). Tutkimuksen avulla saatiin siis rakennettua työnkuva, joka vastasi työyhteisön toiveita ja tulee tukemaan oppilaitoksen oppilaanohjaajan työn suunnittelua ja toteutusta.

## 2.4 Aineiston analyysi

Juuti ja Puusa (2020, 143) määrittävät laadullisen aineiston analyysin pyrkivän kuvailemaan, tulkitsemaan ja ymmärtämään ilmiötä, joka on tutkimuksen kohteena. Forman ja Damschroder (2008, 41) täsmentävät sen jättävän yleistettävyyden muunlaisille analyysi- ja tiedonkeruumenetelmille. Tutkimukseni aineisto analysoitiin sisällönanalyysillä. Tuomen ja Sarajärven (2018, 103, 117, 122) mukaan sisällönanalyysi voidaan nähdä laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmänä. Sisällönanalyysillä voidaan analysoida melkein mitä tahansa kirjalliseen muotoon saatettua aineistoa. Sen kautta tavoitellaan tiivistettyä sekä yleistä kuvausta tutkittavana olevasta ilmiöstä ja sen avulla saadaan aineisto järjestettyä johtopäätöksiä varten. Tätä tavoittelin myös omien aineistojeni analyysillä. Tähän työtä ei tule kuitenkaan päättää, vaan aineistosta täytyy muistaa myös tehdä johtopäätöksiä.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 108–109) jakavat laadullisen analyysin muodot aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen analyysiin. Tutkimukseni analyysitapa on teoriasidonnainen analyysi, jota kutsutaan myös teoriaohjaavaksi analyysiksi. Tämä tarkoittaa, että analyysissa on kytkentöjä teoriaan, mutta se ei suoraan nouse teoriasta tai pohjautu teoriaan. Tällaisessa analyysissa on tunnistettavissa aikaisempi tieto ja teorit, mutta sen tarkoitus ei ole niinkään testata teoriaa ja aikaisemman tiedon paikkansapitävyyttä, vaan pikemminkin tuoda esiin uusia ajatusuria. Tutkimuksessani teoria on kulkenut aineiston rinnalla aineistonkeruuta suunniteltaessa, toteutettaessa sekä aineistoa analysoitaessa. Aineisto ei kuitenkaan suoraan pohjautu mihinkään teoriaan, vaikka teoria onkin nostanut esiin kysymyksiä ja ajatuksia, joita on hyödynnetty aineistonkeruussa ja analyysissa.

Mayring (2000) mainitsee, että sisällönanalyysia voidaan käyttää yksittäisenä aineiston analyysin keinona tai sitä voidaan yhdistää muiden analyysien kanssa. Tässä tutkimuksessa aineistot analysoitiin pelkästään sisällönanalyysia käyttäen. Pohdin ennen analyysia ja analyysin aikana, saanko pelkällä sisällönanalyysillä työhöni tarpeeksi syvyyttä. Koen, että tutkimuksen aiheen, tutkimuskysymysten ja aineistojen luonteen vuoksi sain

sisällönanalyysillä tiivistettyä ja järjestettyä aineistoja niin, että sain ne itselleni helposti tulkittavaan muotoon.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvailevat yleistä aineiston analyysin etenemistä. Aineiston analyysi lähtee liikkeelle siitä päätöksestä, mikä aineistossa on kiinnostavaa. Kiinnostavuus taas määräytyy tutkimusongelman perusteella. Tutkimuksessani punaisena lankana läpi analyysien olivat tutkimuskysymykset, joiden ohjaamina kävin aineistoja läpi. Analyysin aluksi aineisto litteroidaan ja käydään läpi. Tutkimuksessani aineistoja ei litteroitu, sillä kyselyn ja haastatteluiden aineisto oli valmiiksi kirjallisessa muodossa. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 104–105) jatkavat analyysin etenemisen kuvaamista litteroinnin jälkeen, jossa litterointia seuraa varsinainen analyysi. Tässä vaiheessa aineisto joko luokitellaan, teemoitellaan tai tyypitellään riippuen analyysimenetelmästä. Lopuksi analyysistä kirjoitetaan yhteenveto.

Tutkimukseni kaikki kolme aineistoa analysoitiin samoilla periaatteilla. Kysely ja ensimmäinen haastattelu analysoitiin ajallisesti lähekkäin ja niiden analyysissa oltiin lähempänä aineistolähtöisyyttä kuin teoriasidonnaisuutta. Toisen haastattelun aineisto analysoitiin kolmen kuukauden kuluttua ensimmäisen analyysin aloittamisesta ja sen analyysi kytkeytyi enemmän teoriaan kuin kaksi ensimmäistä analyysia. Luin aineistot läpi useaan kertaan mielessäni tutkimuskysymykset ja pyrin tarkastelemaan aineistoja tutkimuskysymysten kautta. Keräsin taulukkoon aineistoista alkuperäiset ilmaukset, jotka pelkistin. Pelkistetyt ilmaukset värikoodasin eri väreillä etsien ilmauksista samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Pelkistetyistä ja värikoodatuista samankaltaisista ilmauksista yhdistin ja muodostin alaluokkia, joista esimerkki taulukossa 1.



## Taulukko 1

*Esimerkki aineiston pelkistämisestä ja ryhmittelystä*

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
<p>”Oppilaat ovat olleet epätietoisia erilaisista vaihtoehdoista...”</p> <p>”Lähinnä tiedon tarvetta erilaisista ammattikoulutuksen linjoista”</p>	<p>Epätietoisuus vaihtoehdoista</p> <p>Tiedon puute</p>	Tiedon tarpeet
<p>”... mutta suurin osa isoimmista kysymyksistä ovat liittyneet omiin mahdollisuuksiin selviytyä jatko-opinnoista sekä epävarmuus omasta jaksamisesta”</p>	<p>Omat mahdollisuudet selviytyä jatko-opinnoista</p> <p>Epävarmuus omasta jaksamisesta</p>	Omien kykyjen pohdinta

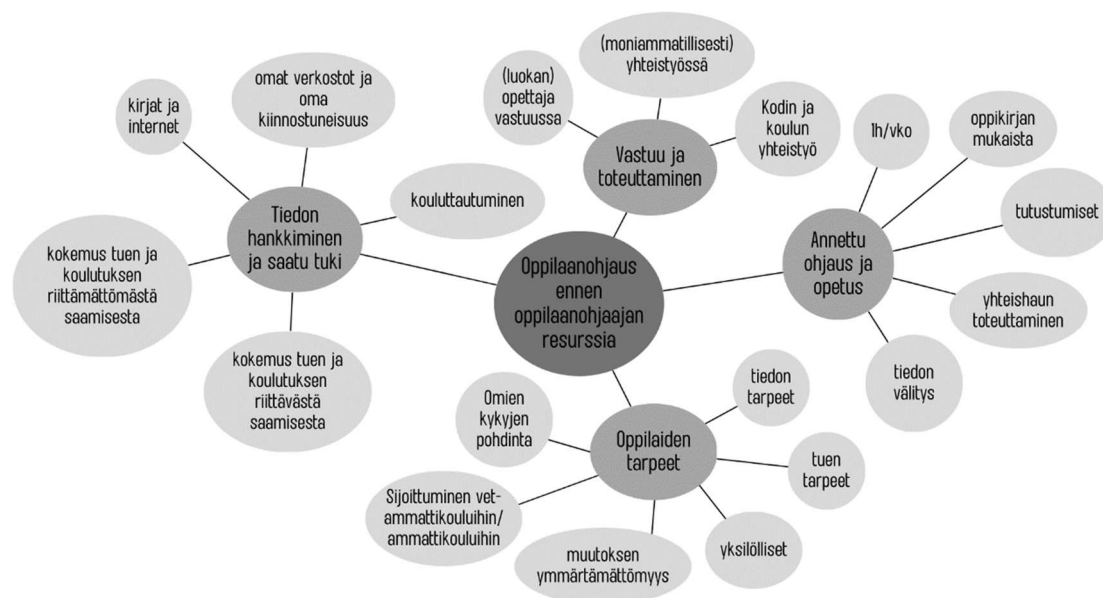
Taulukossa 1 kuvattu tiedon tarpeita ja omien kykyjen pohdintaa koskevat alaluokat muodostuivat aineistoista esiin tulleista samankaltaisuuksista. Kyselyaineiston kysymyksessä, joka liittyy taulukon 4 ilmauksiin, käsiteltiin oppilaiden oppilaanohjauksen tarpeita. Kyselyaineistosta nousi alaluokkia yhteensä 37, ensimmäisestä haastatteluaineistosta muodostui 17 alaluokkaa ja toisesta haastatteluaineistosta 30 alaluokkaa.

Alaluokkia yhdistämällä muodostin yläluokkia. Aineiston lisäksi yläluokkien muodostumista ohjasivat tutkimuskysymykset sekä kyselyn avoimet kysymykset ja haastattelujen teemarungot. Pyrin jokaisen aineiston kohtaamaan analyysia tehdessäni avoimesti ilman ennakkooajatuksia, jotteivat ne ohjaisi analyysia liikaa. Huomasin kuitenkin analyysin etenevän luontevasti

niiden teemojen mukaan, jotka olivat olleet käytössä jo aineistonkeruussa. Esimerkkiä alaluokkien muodostumisesta yläluokiksi kuvaan kuviossa 4. Koin, että minun oli helpompi käsittää ja havainnollistaa analysoinnin eteneminen käsitekartta-muodossa, joten päädyin tuottamaan yläluokkien muodostumisesta käsitekartan.

#### Kuvio 4

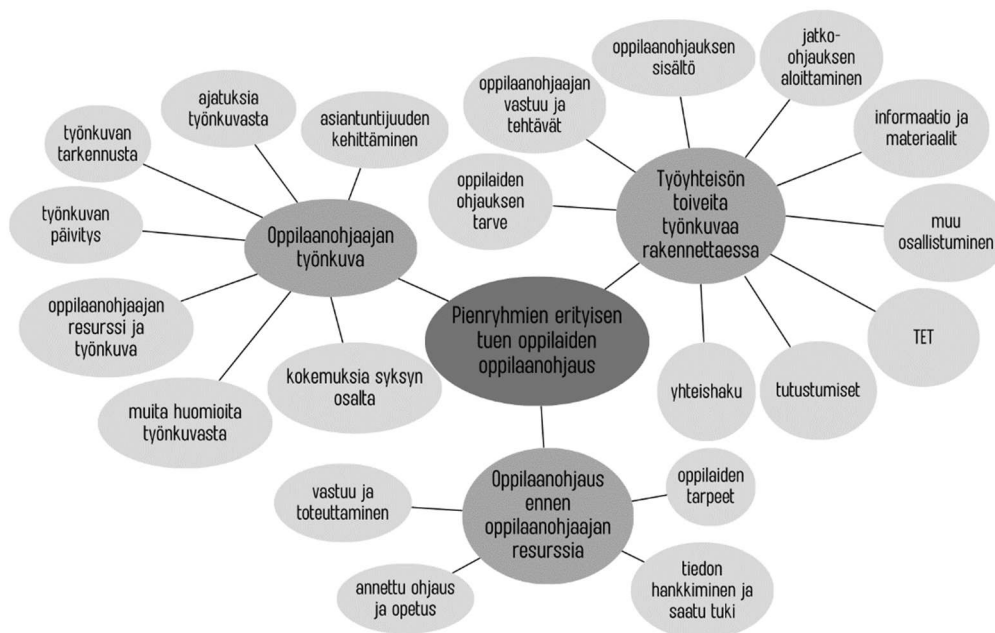
##### *Yläluokkien muodostuminen alaluokista*



Yläluokista muodostin pääluokat. Kuviossa 5 kuvaan pääluokkien muodostumista. Pääluokkien muodostumista ohjasivat päätutkimuskysymystä tukevat alatutkimuskysymykset, kuten ”Millaista pienryhmien erityisen tuen oppilaiden oppilaanohjaus on ollut ilman oppilaanohjaajan resurssia?”. Tästä muodostui pääluokaksi ja tulokset osioon otsikoksi ”Oppilaanohjaus ennen oppilaanohjaajan resurssia”. Kyselyaineistosta nousi kaksi pääluokkaa, joista toiseksi muodostui ”Oppilaanohjaus ennen oppilaanohjaajan resurssia ja ”Työyhteisön toiveita työnkuva rakennettaessa”. Ensimmäisen haastatteluaineiston pääluokaksi muodostui ”Työyhteisön toiveita työnkuva rakennettaessa” ja toisen haastattelun pääluokaksi muodostui tutkimuskysymyksen mukaisesti ”Oppilaanohjaajan työnkuva”. Pääluokkien sisältöä tarkastelen seuraavassa pääluvussa.

## Kuvio 5

### Pääluokkien muodostuminen



Muun muassa Ruusuvuori kollegoineen (2010, 19) on arvostellut sisällönanalyysia siitä, ettei sen avulla päästä syvälliseen analyysiin. Itse kuitenkin koen, että sen avulla sain oman aineistoni tiivistettyä ja pystyin hahmottamaan tulokset kokonaisuutena, jotka oli helppo huomioida niin kehitystyössä kuin raporttia kirjoittaessa. Minulle sisällönanalyysi näyttäytyi ja toteutui siis tapana järjestellä aineistoa ja tiivistää sitä helposti tarkasteltavaan muotoon, josta nousi esiin asioita johtopäätösten tueksi.

### 3 PIENRYHMIEN OPPILAANOHJAUS

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys pohjautuu peruskoulun oppilaanohjaukseen pienryhmäluokkien erityisen ja vaativan erityisen tuen oppilaiden parissa. Keskeisiä työssä käytettäviä käsitteitä ovat oppilaanohjaus peruskoulussa ja erityinen tuki. Tässä luvussa määrittelen tutkimuskohdetta ja kuvaan tutkimuksen teoreettista viitekehystä.

#### 3.1 Oppilaanohjaus peruskoulussa

Vehviläinen (2020, 12) määrittelee ohjauksen seuraavasti:

*Ohjaus on yhteistoimintaa, jossa tuetaan ja edistetään ohjattavan oppimis-, kasvu-, työ- tai ongelmanratkaisuprosesseja sellaisilla tavoilla, että ohjattavan toimijuus vahvistuu.*

Vehviläisen (2020, 16) mukaan yhteiskunnallisesti ajatellen ohjauksella pyritään kiinnittämään yksilö osaksi yhteiskuntaa ja samalla yksilöä tuetaan rakentamaan mielekäs ja arvojen mukainen elämä. Oppilaitosten antamalla ohjauksella pyritään auttamaan yksilöä löytämään oma koulutuspolku ja huolehditaan, että valinta tulee tehtyä ja se tehtäisiin perustellusti. Oppilaitoksessa kaikkien oppilaitoksen toimijoiden tulee toteuttaa ohjausta. Peruskouluista löytyy ammattiryhmä, joiden keskeisenä työtehtävänä on oppilaiden koulunkäyntiin ja tulevaisuuteen suuntaava ohjaus. He ovat oppilaanohjaajia.

Atjosen ja kollegoiden (2009, 7-8) mukaan oppilaanohjaus ja oppilaanohjaajan ammatti ovat syntyneet pääosin peruskoulua varten 1970-luvulla. Oppilaanohjaus nähtiin mahdollisuutena huomioida yksilöllisiä tarpeita uudessa peruskoulujärjestelmässä, joka kattoi koko ikäluokan. Ammatinvalinnan ohjaus nähtiin erityisesti oppilaanohjaajan tehtävänä ja peruskoulun alkuvaiheessa oppilaanohjaus kuului oppilashuoltoon. 1980-luvulla kehitettiin edelleen oppilaanohjausta ja määriteltiin oppilaanohjaajan tehtävissä toimivalta vaadittavaa kelpoisuutta. 1990-luvulla opetussuunnitelmat muuttuivat joustavammiksi ja oppilaiden omiin valintoihin perustuvammiksi.

Tämä entisestään kasvatti oppilaanohjauksen merkitystä. 2000-luvun koulutusjärjestelmässä korostuu yksilölliset opintopolut samalla kun oppilaiden oppimisen ja psykososiaalisen tuen tarpeet ovat lisääntyneet. Nämä ovat ennestään lisänneet oppilaanohjauksen ja oppilaanohjaajan merkitystä osana koulun tukijärjestelmää.

Onnismaan (2007, 16) mukaan oppilaanohjauksessa käsitellään peruskoulussa seuraavia asioita:

*Peruskoulussa oppilaita ohjataan opiskelutaidoissa ja koulunkäynnissä, itsetuntemuksessa, jatko-opintomahdollisuuksissa, ammateissa ja ammattialoissa sekä työelämässä. Oppilaat saavat tarvittaessa henkilökohtaista tai pienryhmäohjausta ja -neuvontaa. Peruskoulun päättövaiheessa oppilaat tutustuvat työelämään.*

Lisäksi perusopetuslakiin (1998/628 11a§) on lisätty vuonna 2020, että vuodesta 2021 alkaen oppilailla, jotka tarvitsevat lisätukea jatko-opintoihin hakeutumisessa, on oikeus saada tarpeidensa mukaista tehostettua henkilökohtaista oppilaanohjausta vuosiluokkien 8 ja 9 aikana.

Edellä mainitut oppilaanohjauksessa käsiteltävät aiheet löytyvät perusopetuksen opetussuunnitelmasta (ePerusteet), johon perusopetuksen oppilaanohjaus perustuu. Lisäksi Opetushallituksen (2022a) mukaan jokaisen koulun tulee laatia omaa ohjausta käsittelevä ohjaussuunnitelma, jossa kerrotaan oppilaanohjauksen järjestäminen, toimintatavat, työn- ja vastuunjako, monialaiset verkostot sekä kodin ja koulun ohjausyhteistyö, koulun työelämäyhteistyö ja työelämään tutustumisen järjestelyt.

Opinto-ohjaajaa ja oppilaanohjaajaa sekä opinto-ohjausta ja oppilaanohjausta käytetään usein toistensa synonyymeinä sekä myös sekaisin keskenään samoissa asiayhteyksissä. On käyty keskustelua kaikkien pätevyyden omaavien kutsumisesta nimikkeellä opinto-ohjaaja ja nimikkeen suojaamisesta (mm. Vuorinen 2020), mutta selkeään ja yhteiseen lopputulokseen ei olla päästy. Tässä työssä käytetään selkeyden vuoksi nimikettä oppilaanohjaaja ja oppilaanohjaus, sillä tällä tavoin niitä nimitetään myös asetuksessa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (1998/986 6§). Sen mukaan

opinto-ohjaaja nimekettä käytetään toisesta asteesta eteenpäin. Edellä mainitun asetuksen mukaan oppilaanohjausta on kelpoinen antamaan henkilö, joka on suorittanut yliopistossa opinto-ohjaajan opinnot tai opettajan pätevyyden lisäksi vähintään 60 opintopisteen laajuiset erilliset opinnot tai on suorittanut ammatillisessa opettajakorkeakoulussa 60 opintopisteen opinnot opettajan pätevyyden lisäksi.

Opetushallitus (2022a) määrittelee, että oppilaanohjaajalla on päävastuu oppilaanohjauksen toteutuksesta peruskoulun vuosiluokilla 7-9. Ohjausta toteutetaan koko peruskoulun ajan, mutta alakoulun luokilla siitä vastaa pääasiassa luokanopettaja ja se toteutuu lähinnä koulun muun toiminnan yhteydessä osana muita oppiaineita.

Oppilaanohjaajan työnkuva peruskoulussa on hyvin laaja. Valtonen ja Korhonen (2013, 227) listaavat oppilaanohjaajan tehtäväkuvaan kuuluvaksi oppituntien suunnittelua ja toteuttamista, henkilökohtaisia- ja pienryhmäohjaustilanteita, yhteistyötä huoltajien kanssa, palavereja ja kokouksia, valvontoja sekä tilaisuuksien ja tapahtumien järjestelyä. Lisäksi oppilaanohjaajalla voi näiden töiden lisäksi olla muita erikseen oppilaitoksessa sovittuja vastuualueita. Suomen opinto-ohjaajat ry on laatinut peruskoulun oppilaanohjaajalle työnkuvan (liite 6), johon on kirjattu edellä mainitut tehtävät tarkemmin eriteltyinä. Kyseistä työnkuvaa on käytetty tutkimuksessa laaditun työnkuvan pohjana.

Jotta oppilaanohjaus voisi olla laadukasta ja oppilaiden yksilölliset tilanteet huomioivaa, tarvitsee se riittävät resurssit. Suomen opinto-ohjaajat ry:n (2021) ja Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n määrittelemien aiempien suositusten mukaan yksittäisellä peruskoulun oppilaanohjaajalla tulisi olla enintään 200 ohjattavaa. Tämä mahdollistaisi riittävän, laadukkaan ja tasavertaisen ohjauksen toteutumisen. Suositusten mukainen oppilasmäärä ei kuitenkaan monessa oppilaitoksessa toteudu. OAJ:n (2020a) mukaan 200 ohjattavan oppilaanohjaajamitoitus tulisi säätää, jotta se toteutuisi kansallisesti. Tällä hetkellä OAJ tavoittelee vielä pienempää mitoitusta: OAJ:n (2022; OAJ 2023)

vaalitavoite seuraavalle hallituskaudelle 2023–2027 on saada säädettyä sitova 150 ohjattavan mitoitus yksittäistä oppilaanohjaajaa kohden.

Opetushallitus (2022b) tiedottaa peruskoulun oppilaanohjausta koskevasta merkittävästä muutoksesta, joka on oppivelvollisuuden laajentaminen. Oppivelvollisuuden laajentaminen tuli voimaan vuonna 2021 ja se korotti oppivelvollisuusiän päättymisen 18 ikävuoteen. Uusi oppivelvollisuuslaki velvoittaa peruskoulun päättävät nuoret hakeutumaan toisen asteen koulutukseen. Oppivelvollisuuslain (1214/2020 2§) mukaan oppivelvollisuus päättyy, kun nuori täyttää 18 vuotta tai jos hän tätä ennen suorittaa toisen asteen tutkinnon. Tämä lisää painetta peruskoulun oppilaanohjaukseen, sillä kaikkien peruskoulun päättävien nuorten tulisi löytää opiskelupaikka itselleen. Lisäksi samaan aikaan käynnistettiin tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus oppivelvollisuuden laajentamisen tueksi. Näiden kahden uudistuksen mukanaan tuoma lisätyö on todennäköisesti vaikuttanut edellä mainitun OAJ:n määrittämän uuden pienemmän oppilaanohjaajamitoituksen laatimiseen.

### **3.2 Erityinen tuki**

Suomen erityisopetusjärjestelmää uudistettiin 2010-luvulla. Nykänen (2021, 49–50) kuvaa vuonna 2010 voimaan tullessa perusopetuslain muutoksessa tavoitteena olleen tuen tarjoaminen ennaltaehkäisevästi, jolloin aiemmin kaksiportaiseen järjestelmään lisättiin tehostettu tuki keskimmäiseksi portaaksi.

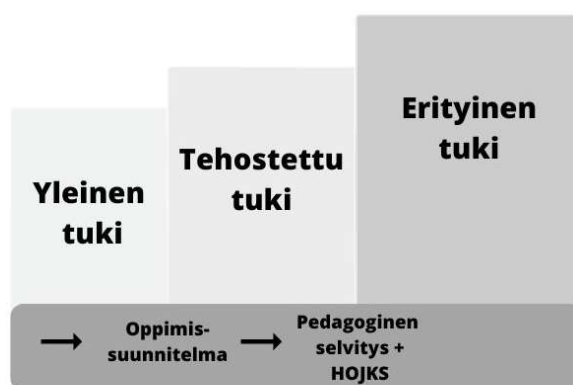
Nykäsen (2021, 47–48) mukaan nykyinen Suomen malli kolmiportaisesta tuesta on saanut vaikutteita Yhdysvalloissa 1990-luvulla kehitetystä kolmen tuen tason Response To Intervention (RTI)- mallista. Malli toimii samoin kuin suomalainen malli, eli tukimuodot lisääntyvät oppilaan tuen tarpeen kasvaessa. Erojakin on, kuten esimerkiksi yhdysvaltalainen versio ei tarjoa erityisopetusta kahdella ensimmäisellä tuen tasolla, toisin kuin Suomessa. Lisäksi ainakin Englannissa ja Kanadassa on ollut kehitteillä tuen tasoihin perustuva tukemisen malli. Kolmiportainen tuen malli ei siis ole ainutlaatuinen, pelkästään Suomessa käytössä oleva, tukimuoto.

Perusopetuslaki (1998/628 30§) määrittää, että jokaisella oppilaalla on oikeus saada tarvittavaa tukea oppimisen ja koulunkäynnin mahdollistamiseksi. Opetushallitus (2022c) täsmentää jokaisen oppilaan olevan oma ainutlaatuinen yksilönsä omien kykyjensä ja mahdollisten tuen tarpeidensa suhteen. Jotkut oppilaat saattavat tarvita tukea oppimisessa ja koulunkäynnissä tilapäisesti, kun taas joillekin tuen tarve on pidempiaikaisempaa.

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki jakautuu Suomessa kolmeen tuen portaaseen (kuvio 6), joita ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Yleinen tuki on tuen ensimmäinen porttas. Opetushallitus (2022c) määrittelee, että yleisen tuen aloittaminen ei edellytä mitään tutkimuksia tai erillisiä päätöksiä ja tuki on yleensä yksittäisiä ohjaus- tai tukitoimia, joilla pyritään puuttumaan tilanteeseen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Jos yleisen tuen tukikeinot eivät riitä, on oppilas siirrettävä seuraavaan tukiportaikkoon eli tehostettuun tukeen. Tehostetussa tuessa tuki on yksilöllisempää ja jatkuvampaa. Oppilas siirretään tehostettuun tukeen moniammatillisessa yhteistyössä oppilashuollon asiantuntijoiden arvioiden perusteella ja oppilaalle laaditaan oppimissuunnitelma, jonka mukaan tukea annetaan.

## Kuvio 6

*Kolmiportainen tuen malli peruskoulussa*



Tehostetun tuen ollessa riittämätöntä, oppilas siirretään kolmanteen tuen portaaseen. Opetushallitus (2022c) kuvaa, kuinka oppilaalle tehdään tällöin pedagogisen selvityksen perusteella hallintopäätös erityisestä tuesta ja laaditaan



henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS. Erityinen tuki koostuu erityisopetuksesta sekä muusta oppilaan tarpeiden mukaisesta koulunkäynnin ja oppimisen tuesta. Perusopetuslaki (1998/628 17§) säättää, että erityisopetus voidaan toteuttaa muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokassa tai muussa vastaavassa paikassa.

Joskus erityinen tuki ei riitä. Tällöin puhutaan oppilaista, jotka tarvitsevat vaativaa erityistä tukea. Opetushallitus (2023a) määrittää tällöin tuen tarpeen pitkäkestoiseksi, intensiiviseksi ja moniammatillisesti toteutetuksi. Vaativan erityisen tuen oppilaalla saattaa olla vakavaa psyykkistä oireilua, autismikirjon häiriöitä, kehitysvamma-diagnoosi tai vaikea- ja monivammaisuutta. Tuvet-hanke (2023) kuvaa käsitteen ”vaativa erityinen tuki” olevan melko tuore ja se kehitettiin Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen yhteisessä tutkimus- ja kehittämishankkeessa VETURI:ssa. Uudella käsitteellä pyrittiin kuvaamaan, millaisiin oppilaisiin kyseisessä hankkeessa keskityttiin. Opetushallituksen (2023b) sivustolta löytyvässä tuoreessa vuoden 2022 lopussa julkaistussa Oikeus oppia työryhmän raportissa ehdotettiin käsitteen vaativa erityinen tuki sijasta otettavan käyttöön käsite vaativa monialainen tuki, jotta se kuvailisi annettavaa tukea paremmin.

Suomen virallisen tilaston (2021) mukaan joka viides peruskoulun oppilas sai erityistä tai tehostettua tukea syksyllä 2020. Erityistä tukea sai 51 100 oppilasta eli noin 9,0 prosenttia peruskoulun oppilaista. Erityistä tukea saaneista oppilaista 6,5 prosenttia sai opetuksen kokonaan erityiskoulun erityisryhmässä tai -luokassa. Opetushallitus (2021) kuvaa vaativaa erityistä tukea tarjottavan noin 4 100 oppilaalle vaativan erityisen tuen yksiköissä. Lisäksi kyseiset yksiköt antavat muille oppilaitoksille neuvoa noin tuhannen oppilaan oppimisen mahdollistamiseksi oppilaiden lähikouluissa.

Honkasen ja Suomalain (2009, 27–28) mukaan erityisen tuen tavoitteena on tukea oppilaiden tasavertaisuutta opinnoissa niin, että oppilas saavuttaisi peruskoulun yleisen oppimäärän mukaiset tavoitteet mahdollisimman suurissa määrin. Erityistä tukea suunniteltaessa lähtökohtana on aina oppijan kyvyt ja vahvuudet sekä tarpeet ja tavoitteet. Tuki on siis aina yksilöllisesti rakennettua

ja se suunnitellaan yhdessä oppilaan ja huoltajan kanssa. Tukitoimien toteutumista seurataan säännöllisesti ja niitä muutetaan tarpeen mukaan.

Honkanen ja Suomala (2009, 18–20) pohtivat erityisyyden ja erilaisuuden määrittelyä. Heidän mukaansa ne ovat aikaan ja paikkaan sidottuja sekä muuttuvia käsitteitä, joihin vaikuttaa tietämys pedagogiikasta, lääketieteestä ja psykologiasta. Oppilaitoksessa käsitteen määrittelyä ohjaa koulutuspoliittiset linjaukset ja opetussuunnitelmaan tehdyt määritelmät. Jokainen oppilas on erilainen ja oppii omasta kokemusmaailmastaan käsin. Jos oppiminen ei etene yleisistä tukitoimista huolimatta, täytyy tukea antaa seuraavilta portailta.

Tässä tutkimuksessa käsitellään erityisen tuen oppilaita, joiden opetus toteutetaan pienryhmässä. Niemistön (2000, 57–59) mukaan pienryhmäksi määritellään yleensä sellainen ryhmä, jossa on 5–12 jäsentä. Hänen mukaansa pienryhmä mahdollistaa yksilöiden huomioimisen paremmin kuin suurryhmässä ja pienemmässä ryhmässä opettaja pystyy myös osallistamaan yksilöitä toimintaan enemmän. Seuraavassa alaluvussa käsitellään pienryhmien oppilaanohjausta tarkemmin.

### **3.3 Pienryhmien erityisen tuen oppilaiden oppilaanohjaus**

Sinkkonen kollegoineen (2017, 201) toteavat opetushallituksen linjanneen, että jokaisella oppilaalla on oikeus saada koulupäivinä ohjausta koulunkäyntiin liittyvistä pulmista huolimatta. Opetushallituksen (2022a) mukaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden jatko-opintoihin ohjaus nähdään muiden oppilaiden ohjausta yksilöllisempänä. Erityisen tuen oppilaita ohjattaessa oppilaanohjaajan työssä korostuu myös yhteistyö eri alojen asiantuntijoiden kanssa. Puukari ja Parkkinen (2017, 39) korostavat erityisen tuen oppilaiden ohjauksessa olevan tärkeää, että eri alojen asiantuntijat tekevät tiivistä yhteistyötä keskenään.

#### **Moniammatillinen yhteistyö ja ohjauksen tasot.**

Kontio (2010, 9) kuvailee moniammatillisen yhteistyön olevan toimintaa, jossa eri ammattinedustajat työskentelevät yhdessä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Yhteistyön keskiössä on asiakas, joka oppilaitoskontekstissa on oppilas.

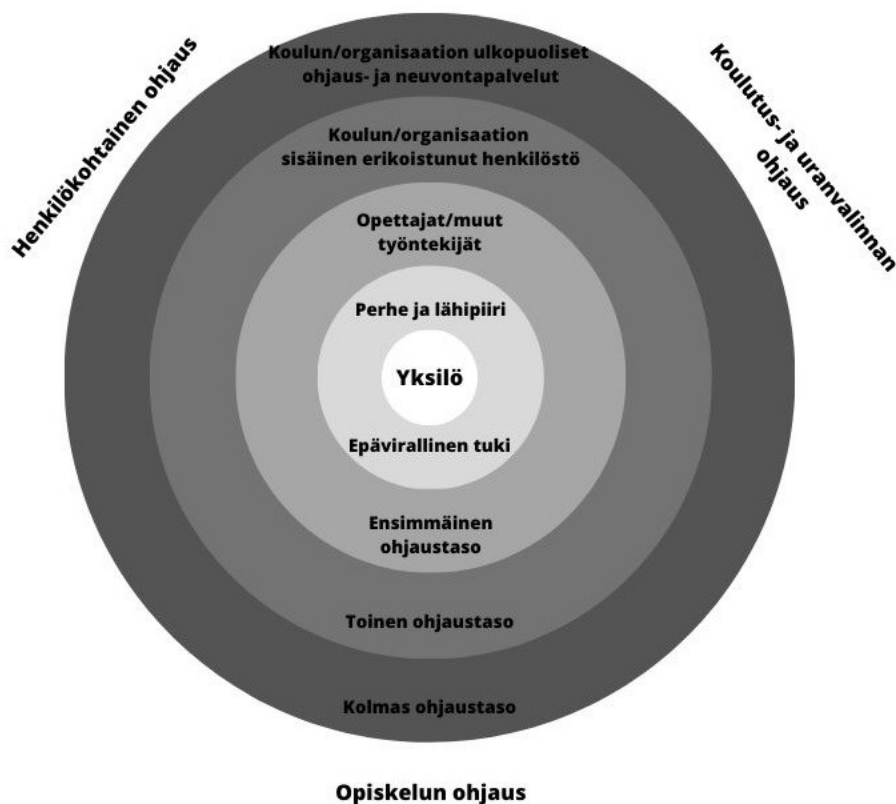
Yhteistyön tarkoituksena on jakaa tietoa ja eri näkökulmia. Honkanen ja Suomala (2009, 43, 75–76) kertovat moniammatillisen yhteistyön mahdollistavan yhteistyön eri hallintoalueiden välisten toimijoiden välillä. Nämä toimijat tukevat toisiaan tavoitteena oppilaan kokonaisvaltainen tukeminen ja hyvinvointi. Peruskoulussa moniammatillista yhteistyötä organisoidaan oppilashuoltoryhmässä, joiden jäseninä on yleensä opettajia, oppilaanohjaaja, kouluterveydenhoitaja, kuraattori, koululääkäri, psykologi, rehtori, apulaisrehtori ja erityisopettajia.

Honkanen ja Suomala (2009, 75–77) tuovat esiin, että oppilaitoksissa moniammatillinen yhteistyö voi olla sisäistä yhteistyötä, jossa toimijat ovat oppilaitoksen sisällä toimivia henkilöitä. Oppilaitoksen ulkoisessa yhteistyössä toimijoina voi olla esimerkiksi huoltajat tai vastaanottavan oppilaitoksen opinto-ohjaaja. Moniammatillinen yhteistyö voi olla yhden ammattilaisen ja oppilaan sekä hänen huoltajansa välistä toimintaa tai laajimmallaan moniammatillista alueellista yhteistyötä.

Van Esbroeck (2008, 39) on luonut nelitasoisen holistisen yksilökeskeisen ohjausmallin, joka kuvaa yksilön eri elämänalueiden huomioimista ohjauksessa ja ammatillisen tuen tasoja. Ohjausmalli (kuvio 7) on kuvattu kehämäisenä ja asteittain etenevänä ympyränä. Mallissa on pyritty ottamaan huomioon ohjaus kokonaisvaltaisesti ja huomioimaan yksilön koko elämänkenttä. Ohjausmalli jakaantuu kolmeen toisiaan tukevaan ohjauksen sisältöalueeseen, joita ovat koulutus- ja uravalinnan ohjaus, opiskelun ohjaus ja henkilökohtainen ohjaus. Puukari ja Parkkinen (2017, 38) avaavat koulutus- ja uravalinnan ohjauksen käsittävän niiden tekijöiden hahmottamisen, joiden avulla yksilö pystyy tekemään koulutustaan ja tulevaa työelämäänsä koskevia päätöksiä. Opiskelun ohjaus taas auttaa yksilöä tunnistamaan ja kehittämään omaa oppimistaan sekä muodostamaan itsestä positiivista kuvaa oppijana. Henkilökohtainen ohjaus käsittää psykososiaalisen tuen, jolla tuetaan yksilöä henkilökohtaisissa kysymyksissä ja hyvinvoinnin edistämisessä.

## Kuvio 7

Van Esbroeckin (2008, 39) nelitasoinen holistinen yksilökeskeinen ohjausmalli (Mukaillen suomennettu S.T.)



Van Esbroeck (2008, 39) asettaa mallin keskiöön yksilön ja välittömästi yksilöstä seuraavalle tasolle yksilön perheen ja lähipiirin, jotka edustavat epävirallista tukea. Mallin kolme seuraavaa tasoa edustavat ammatillista tukea. Ensimmäisellä ammatillisen tuen tasolla ovat opettajat, jotka eivät ole erikoistuneet ohjaukseen. Toisella ammatillisella tuen tasolla on oppilaitoksen sisäiset ohjauksen asiantuntijat kuten oppilaanohjaajat ja erityisopettajat. Tuen kolmannella tasolla ovat oppilaitoksen ulkopuoliset ohjauksen ammattilaiset, jotka ovat erikoistuneet yhteen rajatumpaan ohjauksen alueeseen.

Sinkkonen kollegoineen (2017, 202) esittää oppilaan ensisijaisen tuen lähteen olevan oppilaan oma perhe ja lähipiiri. Van Esbroeck (2008, 38) korostaa myös lähipiirin merkitystä yksilön tukena; lähipiirin tuki voi olla paljon merkittävämmässä roolissa päätöksiä tehdessä kuin ammattilaisen antama ohjaus. Sinkkonen kollegoineen (2017, 202) jatkavat, että erityisen tuen tarpeisen oppilaan seuraavaksi tärkein tuen ja ohjauksen lähde saattaa olla oppilaan oma

opettaja, erityisesti silloin, kun oppilas opiskelee pienryhmässä. Tällöin opettajat kohtaavat oppilaan päivittäin ja osana omaa opetustyötään ohjaavat oppilaita. Myös Van Esbroeck (2008, 38) kuvaa ohjausmallissaan ohjaukseen erikoistumattomia opettajia ensimmäisen tason ammatillisena tukena, heti lähipiirin antaman tuen jälkeen. Opettajien antama tuki täydentää, mutta ei voi korvata läheisten antamaa tukea. Opettajat tukevat oppilaita kaikilla ohjausmallissa mainituilla kolmella sisältöalueella ja tuki on kokonaisvaltaista sekä helposti saavutettavaa.

Sinkkonen kollegoineen (2017, 202) esittävät oppilaanohjaajan antaman tuen olevan toisen tason ammatillista tukea, joka luokkaopetuksen, ohjauskeskustelujen, huoltajien tapaamisten sekä monialaisen yhteistyön avulla pyrkii tuomaan tietoa työelämästä ja eri koulutusmahdollisuuksista. Puukari ja Parkkinen (2017, 38–39) lisäävät toisen tason ammatillista tukea tarjoaviin myös esimerkiksi erityisopettajat ja kuraattorit, mutta heidän ohjaamisensa kohdentuu yleensä yhden sisältöalueen erikoistumiseen. Oppilaanohjaajat työssään taas toimivat kaikilla kolmella ohjauksen sisältöalueella.

Puukarin ja Parkkisen (2017, 39) mukaan kolmannen tason ammatillista tukea tarjoavia ovat oppilaitoksen ulkopuoliset toimijat, jotka ovat usein erikoistuneet yhteen ohjauksen sisältöalueeseen. Erikoistuminen on syvällisempää kuin kahden alemman tason toimijoiden. Esimerkkejä näistä työntekijäryhmistä ovat sosiaalityöntekijät ja psykoterapeutit.

Puukari ja Parkkinen (2017, 37, 39) selittävät holistisen ohjausmallin tarkoituksena olevan havainnollistaa ohjauksen yhteistyöverkoston eri tasoilla osallistuvien toimijoiden muodostamaa kokonaisuutta. Heidän mukaansa malli ei yksinään määritä esimerkiksi työnjakoa ohjauksen parissa, mutta se auttaa jäsentämään yhteistyöverkoston toimintaa ja parhaimmillaan mahdollistaa keskeisten ohjaustavoitteiden täsmentämistä yhteistyössä. Erityisesti erityistä tukea tarvitseville oppilaille on tärkeää, että oppilaitoksen sisällä toimivien toimijoiden kesken yhteistyö on saumatonta. Toimiva yhteistyö myös oppilaitosten ulkopuolisten toimijoiden kanssa on oleellista. Holistisen

ohjausmallin avulla voidaan rakentaa oppilaitokselle oma malli, jossa otetaan huomioon oppilaitoksen erityispiirteet ja alueelliset verkostot.

### **Oppilaanohjaus ja oppimisvaikeuksien tuntemus.**

Mäkihonko kollegoineen (2017, 67) listaa erityisen tuen tarpeisen oppilaan opiskeluun liittyvien esteiden löytämisen, tunnistamisen ja niiden ymmärtämisen sekä tarvittavan tuen ja ohjauksen järjestämisen olevan keskeisiä haasteita opinnoissa. Sinkkonen kollegoineen (2017, 205–206) tuovat esiin, että erityisen tuen oppilaiden oppilaanohjaajien tulisi tuntea erilaisia oppimisvaikeuksia ja niiden vaikutuksia oppilaan kykyihin pohtia omaa tulevaisuuttaan. Tähän opinto-ohjaajakoulutus ei kuitenkaan valmista. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2017, 30) vaativan erityisen tuen kehittämissuunnitelman loppuraportin yhdessä kehittämissuunnitelmassa mainitaankin, että opinto-ohjaajakoulutukseen tulisi lisätä erityispedagogiikan sisältöjä. Myös Soresi kollegoineen (2008, 412) tuovat esiin, että ohjauksen koulutuksissa tulisi huomioida oppilaat, joilla on haasteita oppimisessa.

Vellonen ja Äikäs (2017, 191) lisäävät, että oppimisvaikeuksien tunteminen ja oppilaan tilanteen kokonaisvaltainen näkeminen auttaa oppilaanohjaajaa oppilaiden tilanteiden ymmärtämisessä, tuen suunnittelussa ja ohjauksen toteuttamisessa. Yksilöillä tulisi olla yhdenvertaiset oikeudet koulutuksessa, jota erilaisilla tukimuodoilla voidaan pyrkiä saavuttamaan. Tukimuotojen ja tuen tarpeiden edes jonkinasteinen tietämys mahdollistaa oppilaanohjaajan työskentelyn tuen tarpeisten oppilaiden parissa.

### **Tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus.**

Osa oppilaista saattaa tarvita enemmän tukea jatko-opintojen pohtimiseen. Tällaista tukea pyritään antamaan tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen avulla. Opetushallitus (2023c) listaa tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen sisältävän esimerkiksi henkilökohtaista ohjausta, pienryhmäohjausta sekä tehostettua työelämään ja koulutukseen tutustumista. Tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus on keskittynyt vuosiluokille 8 ja 9. Niemi (2022, 27) lisää, että tehostetusta henkilökohtaisesta oppilaanohjauksesta tulee laatia henkilökohtainen jatko-opintosuunnitelma,

johon kirjataan yhteistyössä oppilaan kanssa yhteenvetona oppilaan vahvuudet, suunnitelma ohjauksesta sekä ura- ja koulutusvalintasuunnitelmat. Osa jatkoopintosuunnitelmasta voidaan tarvittaessa siirtää tiedonvälityksenä seuraavaan oppilaitokseen tai oppilas voi halutessaan itse luovuttaa suunnitelman jatkokoulutuspaikkaan.

Niemen (2022, 5) mukaan tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen tavoitteena on mahdollistaa jokaiselle nuorelle sellaisen jatkokoulutuspaikan löytäminen, joka on nuoren mielenkiinnon ja vahvuuksien mukainen. Oppilailla on oikeus saada tarpeidensa ja opetussuunnitelman mukaista ohjausta, jota pyritään tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen avulla mahdollistamaan. Niiden, jotka tarvitsevat enemmän tukea jatkokoulutuspaikan löytymisessä, havainnoiminen ja heille lisäohjauksen tarjoaminen vähentää Niemen (2022, 9) mukaan eriarvoisuutta ja lisää yhdenvertaisuutta.

Opetushallituksen (2023c) mukaan tehostettuun henkilökohtaiseen oppilaanohjaukseen päätyminen tekijöinä voi olla esimerkiksi oppimisen pulmat, oppilaan terveydentila, sosiaaliset syyt, motivaation puuttuminen, vuorovaikutuksen pulmat, päämäärättömyyden tunne tai oppilaan oma kokemus ohjauksen tarpeesta. Tehostetun ja erityisen tuen oppilaat siis saattavat tarvita myös tehostettua henkilökohtaista oppilaanohjausta, mutta eivät välttämättä. Tehostettu oppilaanohjaus kuitenkin mahdollistaa yksilöllisemmän otteen ohjaukseen. Mikään yksittäinen tekijä ei määritä sitä, kenelle tehostettua henkilökohtaista oppilaanohjausta tarjotaan, vaan tilannetta tarkastellaan aina tapauskohtaisesti. Oppilaanohjaaja arvioi tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen tarpeen. Tarpeen arvioinnissa ja tuen toteutuksessa voidaan tehdä moniammatillista yhteistyötä.

OAJ (2020b) on esittänyt erityisopettajamitoituksen, jossa kertoimet oppilasryhmiä muodostettaessa ovat seuraavanlaiset; tehostetun tuen oppilaiden ja vieraskielisten oppilaiden kerroin olisi 1,5 sekä erityisen tuen oppilaiden kerroin olisi 2. Voisiko erityisen tuen oppilaiden yksilöllisemmän ohjauksen korostuessa näitä kertoimia käyttää myös oppilaanohjauksen mitoitusta hahmotettaessa? Tällöin oppilaanohjaajan mitoitusta arvioitaessa

tulisi erityisen tuen oppilaiden määrä huomioida kaksinkertaisena. Tämä ei kuitenkaan vastaa tehostetussa henkilökohtaisessa oppilaanohjauksessa määriteltyä ohjaukseen resursoitavaa määrää. Niemen (2022, 7) mukaan tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen tarve on noin 10 tuntia oppilasta kohden. Jos keskimääräisesti oppilaanohjaaja ehtii tavata yhden oppilaan noin tunnin verran lukuvuoden aikana henkilökohtaisessa ohjauskeskustelussa, tulee huomioida, ettei ohjauksen tarve ole kaksinkertainen vaan moninkertainen.



## 4 TULOKSET

Seuraavaksi tarkastelen tutkimuksen tuloksia kolmessa alaluvussa, jotka ovat muodostettu tutkimuskysymysten ja analyysin mukaan. Jokaisessa alaluvussa on erikseen kuvattu, minkä aineiston pohjalta tulokset ovat esitelty.

### 4.1 Oppilaanohjaus ennen oppilaanohjaajan resurssia

Kyselyn avulla kartoitettiin opinto-ohjauksen tilannetta ennen yksiköiden yhdistymistä. Kyselyn kuuden ensimmäisen kysymyksen (liite 2) avulla pyrittiin selvittämään vastausta ensimmäiseen alakysymykseen; millaista pienryhmien erityisen tuen oppilaiden oppilaanohjaus on ollut ilman oppilaanohjaajan resurssia. Kysymysten avulla pyrittiin selvittämään, kuka on ollut oppilaanohjauksesta vastuussa, millaista ohjausta on annettu, minkälaisia tarpeita oppilailla on ollut sekä millaista tietoa ja tukea on annettu oppilaanohjausta tarjoavalle taholle.

Kyselystä ilmeni, että luokan oma opettaja on ollut vastuussa oppilaanohjauksesta: ”Jokainen pienryhmän opettaja on vastannut omista oppilaistaan”. Ohjausta on kuitenkin saatettu toteuttaa yhteistyössä esimerkiksi erityisopettajan kanssa. Lisäksi tutkimuspäiväkirjani (19.9.2022) merkinnän mukaan yhdelle pienryhmäopettajalle oli aiemmin keskitetty oman työn ohelle vastuu yhteishaun toteutumisesta. Vastaajat eivät maininneet erityisopettajan kanssa tehdyn yhteistyön lisäksi muuta monialaista yhteistyötä kyselyssä, mutta käytyjen, tutkimuspäiväkirjaan (28.9.2022) merkitsemieni, keskustelujen perusteella yhteistyötä on tehty moniammatillisesti eri tahojen kanssa. Vastausten perusteella yhteistyötä on ollut myös kodin ja koulun välillä.

Vastaajat olivat opetuksen ja ohjauksen tueksi hankkineet tietoa kirjoista ja internetistä, kouluttautumalla sekä omia verkostoja ja kiinnostuneisuuttaan hyödyntäen. Tuen ja koulutuksen saaminen riippui vastaajien omakohtaisesta kokemuksesta; suurin osa vastaajista koki saaneensa tukea ja koulutusta tarvittaessa ja riittävästi. Osalla vastaajista oli myös päinvastaisia kokemuksia.

Vastaajat kertoivat oppilaanohjauksessa edenneensä oppilaanohjauksen oppikirjan mukaan ja jakaneensa jatko-opintoihin liittyvää tietoa. Vastauksista selvisi, että yhteishaku on toteutettu yhdessä oppilaiden kanssa. Oppilaanohjauksen tunneilla on tutustuttu eri ala- ja koulutusvalintoihin, mietitty vaihtoehtoja sekä tehty tutustumiskäyntejä. Myös koulutuskokeiluja on sovittu tarpeen mukaan.

Vastauksissa korostui oppilaiden yksilölliset tarpeet ja niiden huomioiminen ohjauksessa; kyvyt ja tuen tarpeet vaihtelivat oppilaiden välillä suuresti. Oppilaat ovat sijoittuneet jatkokoulutukseen niin ammattikouluihin kuin erityisammattikouluihin. Vastaajien mukaan oppilaiden kanssa on pohdittu omiin kykyihin sopivia aloja. Oppilaiden haasteena on ollut myös ymmärtämättömyys tulevasta muutoksesta, kuten eräs vastaajista kuvaa: ”Eivät vielä läheskään kaikki osaa mieltää jatko-opintoja, saatikka linjaa minne hakea”.

Vastausten perusteella ohjauksesta on ollut vastuussa luokan opettaja ja ohjauksessa on keskitytty tiedon välittämiseen sekä vaihtoehtojen esittelemiseen. Ohjaus on vastausten mukaan ollut lähinnä jatkokoulutukseen tähtäävää. Yhdestäkään vastauksesta ei noussut esille esimerkiksi itsetuntemuksen kehittäminen tai vahvuuksien pohtiminen päätöksenteon tukena. Näitä osa-alueita on voitu toki käsitellä myös muiden oppiaineiden kuin oppilaanohjauksen yhteydessä.

## **4.2 Työyhteisön toiveita työnkuvaa rakennettaessa**

Kyselyn ja ensimmäisen haastattelun avulla pyrittiin kartoittamaan työyhteisön toiveita oppilaanohjaajan roolista ja vastuusta. Aineiston avulla pyrittiin saamaan vastaus toiseen alakysymykseen; millaista roolia ja vastuunottoa pienryhmäopetuksen erityisen tuen oppilaiden parissa työskentelevät toivovat oppilaanohjaajalta.

### **Kysely.**

Kyselyn kysymyksien 7–17 (liite 2) avulla pyrittiin selvittämään missä vaiheessa vastaajien mielestä oppilaanohjaajan oppilaanohjauksen tunnit ja oppilaiden jatko-ohjaus tulisi aloittaa, millainen on oppilaiden ohjauksen tarve sekä

millaista osallistumista ja vastuunottoa oppilaanohjaajalta toivotaan. Lisäksi kysymysten avulla pyrittiin tiedustelemaan millaista oppilaanohjauksen sisältöä vastaajat käsittelevät oman opetuksensa yhteydessä, jotta päällekkäisyyksiltä opetuksessa vältyttäisiin.

Vastaajat kokivat eri tavoin sen missä vaiheessa jatko-ohjaus tulisi aloittaa. Osa vastaajista koki, että jatko-ohjaus tulisi aloittaa jo yläluokkien ensimmäisellä eli seitsemännellä luokalla. Myös kahdeksannen luokan syksy ja kevät mainittiin vastauksissa. Yhdeksäsluokka kuitenkin koettiin tärkeimpänä vuosiluokkana niin oppilaanohjaajan oppituntien kuin jatko-ohjauksen kannalta: ”Tärkeintä että apua on 9. vuosiluokalla, silloin tarve on suurin”.

Vastaajat näkivät ohjauksen tarpeen yksilöllisenä. Osa oppilaista tarvitsee runsaasti ohjausta, kun taas osa vähemmän. Vastaajat kokivat, että yksi tunti viikossa ei riitä ohjaukseen eikä ohjausta ole pelkästään oppilaanohjauksen tunneilla vaan sitä on läpi lukuvuoden.

Vastauksissa toivottiin monipuolista sisältöä oppitunneille, jossa huomioitaisiin mahdollinen tuen tarve jatko-opinnoissa sekä tutustuttaisiin erilaisiin vaihtoehtoihin. Vastaajat toivoivat myös oppilaiden osallistamista oppituntien suunnitteluun. Vastauksista selvisi, että tilanteen mukaan oppilaanohjauksen teemoja sivutaan myös muun opetuksen yhteydessä. Luonnollisesti erityisesti oppiaineissa, joissa käsitellään samoja aiheita kuin oppilaanohjauksessa: ”Tutustumme työmarkkinoihin ja työelämän ilmiöihin yleensä yhteiskuntaopin tunneilla”.

Vastaajat toivoivat oppilaanohjaajalta oman kentän asiantuntemusta sekä tukea ja apua tarvittaessa, erityisesti vaativimmissa oppilastilanteissa, kuten: ”Jos oppilaan/huoltajan hakutoiveet epärealistiset” tai ”Erityisammattiopintojen tullessa kyseeseen”. Vastaajat kokivat, että oppilaanohjaajan palavereihin osallistuminen tulisi katsoa tilanteen ja tarpeen mukaan. Vastaajista osa toivoi oppilaanohjaajan ottavan vastuulleen yhteishaun toteuttamisen sekä erilaisten tutustumisten järjestämisen.

Vastauksien perusteella vastaajat eivät olleet yksimielisiä siitä, milloin oppilaiden oppilaanohjauksen tunnit ja jatko-opintoihin ohjaus tulisi aloittaa,

vaan ne vaihtelivat 7. ja 9. vuosiluokan välillä. Vastauksista nousi esiin oppilaiden yksilölliset ohjauksen ja tuen tarpeet, jotka pitäisi huomioida myös jatkosuunnitelmia miettiessä. Kyselyn vastauksien perusteella vastaajat toivoivat oppilaanohjaajalta oman roolinsa asiantuntemusta ja osallistumista oppilaiden palavereihin tarpeen mukaan. Myös yhteishaun toteuttamista ja tutustumisten järjestelyä toivottiin oppilaanohjaajan tehtäväksi jatkossa.

### **Ensimmäinen haastattelu.**

Ensimmäisen haastattelun haastattelurunko (liite 5) rakennettiin niin, että sen avulla saataisiin kerättyä haastateltavilta toiveita keskeisimpien oppilaanohjaajan työnkuvan mukaisten työtehtävien rakentamiseksi. Haastattelussa käsiteltiin muun muassa oppilaanohjaajan keskeisempiä työtehtäviä, jotka liittyivät TET-jaksoihin, yhteishakuun ja informaation jakamiseen.

Haastattelun avulla tarkentui, että haastateltavat haluavat oppilaanohjaajan ottavan vastuun yhteishaun toteuttamisesta. Yhteishaku toivottiin järjestettävän oppilaanohjauksen tunnilla koulussa. Haastattelun aikana haastattelija toi esiin mahdollisuuden pienryhmien oppilaiden huoltajien kutsumisesta oppilaanohjaajan pitämään yleisopetuksen yhdeksäsluokkalaisten yhteishakuiltaan, jota pidettiin haastateltavien parissa hyvänä ideana.

Haastateltavat toivoivat TET-jakson hoitamisessa jaettua yhteistyötä. Pienryhmän opettajat tuntevat oppilaidensa tilanteet sekä opetuksen aikataulut, joten on loogista, että opettajat hoitavat TET-jaksojen aikataulutuksen ja käytännön järjestelyt. Näin oppilaanohjaajan tehtäväksi jäisi TET-ohjeistus oppilaanohjauksen oppitunnilla. Haastattelija toi esiin, että oppilaanohjaaja voisi välittää opettajille TET-jaksoon liittyvät lomakkeet sekä ilmoittaa seudun TET-jaksojen aikataulutiedot.

Haastateltavilta nousi esiin sama toive, kuin kyselyn vastauksista, joissa toivottiin oppilaanohjaajan ottavan vastuulleen tutustumisten järjestämisen. Toiveena oli, että oppilaanohjaaja sopisi mahdollisten koulutuskokeilujen käytännön järjestelyistä. Oppilaanohjaaja järjestelisi muihin oppilaitoksiin

suuntautuvat oppilaitosvierailut sekä sopisi ja järjestäisi kouluun tulevien vierailijoiden vierailut.

Haastatteliija toi haastattelun aikana esille informaation ja muun materiaalin jakamisen haastateltaville. Oppilaanohjaaja pitää pienryhmien yhdeksäsluokkalaisten oppilaanohjauksen oppitunnit. Pienryhmien opettajat ovat siis jatkossa yhä vastuussa muiden vuosiluokkien oppilaanohjauksesta. Jatko-ohjaukseen ja oppilaanohjaukseen liittyvä tieto ja materiaali osoitetaan keskitetysti oppilaanohjaajalle. Niinpä on tärkeää, että tieto välittyy myös pienryhmien opettajille. Haastatteluiden aikana sovittiin, että oppilaanohjaaja välittää saamaansa tietoa pienryhmien opettajille. Lisäksi oppilaanohjaaja välittää opettajille materiaalia, jota opettajat voivat opetuksessaan hyödyntää. Tutkimuspäiväkirjan (22.11.2022) merkinnän mukaan työyhteisöstä nousi myös muiden keskustelujen aikana toive tiedon jakamisesta pienryhmien puolelle yleisopetuksen puolelta ja heidän ajan tasalla pitämisensä ajankohtaisista asioista.

Yksi haastateltavista nosti esiin ajatuksen, että oppilaanohjaaja voisi joskus vieraila muiden vuosiluokkien oppilaanohjauksen oppitunneilla, jolloin oppilaanohjaaja tulisi oppilaille tutuksi. Haastateltavilla oli myös toive, että oppilaanohjaaja osallistuisi palavereihin, joissa käsitellään oppilaan jatko-opintoja. Muuten palavereihin osallistuminen arvioitaisiin tapauskohtaisesti. Haastatteliija toi esiin mahdolliset jatko-opintoihin liittyvät tuen tarpeen arviointiin osallistumiset ja toteuttamiset. Näistä sovittiin keskusteltavan tapauskohtaisesti ja tarpeen mukaan. Haastateltavat toivat esiin myös moniammatillisen yhteistyön oppilaiden jatkosuunnitelmia yhdessä pohdittaessa. Pääsääntöisesti toiveena oli, että haastateltavat olisivat pääsääntöisesti yhteydessä oppilaiden huoltajiin.

Haastattelun perusteella selvisi tarkempia toiveita liittyen oppilaanohjaajan työnkuvaan ja tehtäviin, joita haastateltavat toivoivat oppilaanohjaajan ottavan vastuulleen. Osa tehtävistä toivottiin tehtävän jatkossa yhteistyönä oppilaanohjaajan ja opettajan välillä. Haastateltavat myös tähdensivät moniammatillisen yhteistyön merkitystä oppilaiden jatkosuunnitelmia

pohdittaessa. Haastateltavat halusivat jatkossakin olla päävastuussa kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä.

### 4.3 Oppilaanohjaajan työnkuva

Kolmannen aineistonkeruun tavoitteena oli saada vastaus kolmanteen alatutkimuskysymykseen; millaiseksi oppilaanohjaajan rooli muotoutuu ja millainen työnjako rakentuu pienryhmän erityisen tuen oppilaiden oppilaanohjaukseen. Haastateltavat saivat etukäteen tutustuttavakseen alustavan työnkuvan, joka oli muodostettu heidän toiveidensa pohjalta. Toiveita oli kartoitettu kahden ensimmäisen aineistonkeruun aineistojen perusteella. Haastattelun teemarungon (liite 10) kysymykset muodostettiin Suomen opinto-ohjaajat ry:n muodostaman työnkuvan (liite 6), rakentamani alustavan työnkuvan (liite 9) ja tutkimuksen teorian pohjalta.

Haastateltavat kokivat pääasiallisesti, että alustavassa työnkuvassa ei ollut muutettavaa ja siinä oli huomioitu esitetyt toiveet. Työnkuvalta kaivattiin joustavuutta eli sen ei tulisi olla kiveen hakattu. Vastaajat kuitenkin kokivat työnkuvan tarpeellisena, jotta välttyttäisiin resurssien tuhlaamiselta päällekkäisten tehtävien osalta ja jotta sovitut asiat tulisivat hoidetuiksi. Yksi vastaaja löysi työnkuvan ulkoasusta kehitettävää. Hänen mielestään eri työnkuvan tehtävät ja vastualueet tulisi olla selkeämmin eroteltu toisistaan esimerkiksi värien avulla.

Alustavassa työnkuvassa oli muutama tarkennusta vaativa kohta, joita pyrittiin haastattelun avulla selventämään. Oppilaanohjaajan vastuulla on yleisopetuksen puolella valinnaisaineiden koonti ja valinnan suorittaminen. Haastattelun avulla vahvistui pienryhmien valinnaisaineisiin liittyvä työnjako, jossa jatkossakin pienryhmien opettajat vastaavat omasta tarjonnastaan. Yhteistyössä oppilaanohjaajan kanssa pohditaan pienryhmän oppilaiden mahdollisuutta osallistua yleisopetuksen valinnaisainetarjontaan. Samoin huoltajailtojen järjestäminen on oppilaanohjaajan vastuulla yleisopetuksen puolella. Haastatteluiden kautta selvisi, että haastateltavat pitävät tärkeänä sitä,

että yhdeksäsluokkalaisten huoltajat kutsutaan oppilaanohjaajan loppuvuodesta järjestämään yhteishakuiltaan, jossa käsitellään yhteishakua. Pienryhmien huoltajailat ovat jatkossakin opettajien vastuulla, mutta oppilaanohjaaja mielellään osallistuu niihin.

Lisäksi tiedonsiirtoon liittyvä tehtävänjako vaati tarkennusta. Haastateltavat toivat esiin, että kirjoittavat harkinnanvaraiseen hakuun lausunnon, joka on osa tiedonsiirtoa. Haastateltavat kertoivat, että jatkossakin osallistuvat tarpeen mukaan oppilaidensa suulliseen tiedonsiirtoon joko keväällä tai/ja syksyllä. Tämä onkin tärkeää, sillä kuten Van Esbroeck (2008, 38) holistisessa yksilökeskeisessä ohjausmallissaan kuvaa, ovat opettajat läheisessä tekemisissä oppilaan kanssa ja näin ollen pystyvät kaikista parhaiten jakamaan tietoutta eteenpäin oppilaan tuen tarpeista ja koulupolusta.

Haastateltavat esittivät keskenään eriäviä ajatuksia työnkuvan päivittämisestä. Osa haastateltavista oli sitä mieltä, että työnkuvaa tulisi päivittää tarpeen mukaan ja osa sitä mieltä, että tilanteen mahdollisesti muuttuessa. Osa ajatteli työnkuvan päivityksen olevan tarpeellista joka lukuvuoden alussa.

Haastateltavista jokainen ymmärsi oppilaanohjaajan resurssin olevan pieni suhteessa ohjattavien määrään oppilaitoksessa. Eräs haastateltavista totesi, että on hyvä, että oppitunteja on vain yhdeksäsluokkalaisille, johtuen oppilaanohjaajan rajallisesta resurssista. Jos oppilaanohjauksen tunteja olisi myös alemmille luokille, kasvaisi ohjattavien määrä liian suureksi resurssiin nähden. OAJ:n (2022;2023) vaatima uusi 150 oppilaan oppilaanohjaajamitoitus ei tule toteutumaan työyhteisön yksikössä ilman toisen oppilaanohjaajan resurssia. Myöskään OAJ:n (2020a) vanha 200 oppilaan oppilaanohjaajamitoitus ei toteudu. Näin ollen oppilaanohjaajan olisi mahdotonta ottaa vastuulleen myös pienryhmien 7. ja 8. luokkalaisten oppilaanohjauksen tunnit. Resurssit eivät tähän riitä. Lisäksi resurssia pohdittaessa ja suunniteltaessa on muistettava, että pienryhmien oppilaat ovat usein myös tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen oppilaita, jolloin heihin tulisi kohdentaa lisäresurssia.

Jokainen haastateltavista oli aiemmin tehnyt oman luokkansa kanssa oppilaanohjausta oman muun työnsä ohessa ja jokainen haastateltava koki

hyvänä, että työt on osoitettu henkilölle, jolle se kuuluu ja kenellä on aikataulullisia resursseja tehdä sitä. Osa haastateltavista koki kuitenkin tärkeänä myös sen, että oppilaanohjausta olisi kohdennetusti tarjolla myös seitsemäs- ja kahdeksaluokkalaisille, edes muutaman kerran lukukaudessa, jotta taattaisiin tasapuolinen ohjaus kaikille yläluokkalaisille. Onnismaan (2007, 16) luettelemia oppilaanohjauksessa käsiteltäviä aiheita voisi näin kootusti käydä läpi oppilaanohjaajan pitämällä oppitunneilla muutaman kerran lukukaudessa. Yhden haastateltavan kanssa nousi esiin ajatus työnkuvan lisäksi vuosikellon rakentamisesta, joka helpottaisi hahmottamaan vuodenkiertoa ja esimerkiksi huomioimaan koulutuskokeilut ajoissa ja suunnittelemaan 7.- ja 8. luokkalaisille opetustunnit.

Haastattelussa eniten toisistaan eriäviä ajatuksia tuntui herättävän oppilaanohjaajan asiantuntemuksen kehittäminen. Kuten aiemmin tutkimuksen teoriaosuudessa on tullut ilmi, opinto-ohjaajien koulutukseen kaivataan lisää erityispedagogiikan sisältöjä ja oppilaanohjaajille tietoutta oppimisen vaikeuksista ja niiden mahdollisista rajoitteista (kts. Sinkkonen ym., 2017; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017; Soresi ym., 2008; Vellonen & Äikäs, 2017) sekä myös niiden tuomista mahdollisista vahvuuksista. Kysyin haastateltavilta tulisiko heidän mielestään oppilaanohjaajan tuntea tarkemmin tuen tarpeita ja esimerkiksi niiden tuottamia rajoitteita. Osa haastateltavista koki, että oppilaanohjaajan on hyvä kevyesti tietää ja tiedostaa haasteet. Yksi haastateltava pohti, että tietoa voi etsiä myös tarpeen tullessa. Oppilaanohjaajan tärkeimpänä osattavana taitona koettiin tuen tarpeiden ja oppilaitoksien antaman tuen kohtaavuuden tietämys. Osa haastateltavista näki, että oppimisen pulmista ei ole välttämätöntä tietää, ja jopa, että niiden tietäminen saattaisi aiheuttaa kohtaamistilanteisiin ennakoajatuksia. Yksi vastaaja koki, että vastuu tuen tarpeiden tietämisestä on opettajilla ja huoltajilla. Vastauksia oli siis laidasta laitaan, eikä haastateltavien parissa niinkään nähty oppimisen vaikeuksien tietämystä oppilaanohjaajan tehtävänä.

Yksi haastateltavista toi esiin moniammatillisen yhteistyön merkityksen oppilaiden asioiden parissa ja oppilaanohjaajan roolin osana yhteistyötä. Hän



huomautti, että jo tämän yhteistyön takia oppilaanohjaajan tulisi tuntee tuen tarpeita. Hän myös toi esiin oppilaanohjaajan roolin korostumisen oppivelvollisuuden laajentumisen myötä.

Lopuksi tiedustelin haastateltavilta kokemuksia syksyn ajalta, jolloin oppilaanohjaajan resurssi on tullut uutena osaksi työyhteisöä. Eräs haastateltavista kuvaili työyhteisön tuntemuksia ja oppilaanohjaajan tarpeen kyseenalaistamista syksyn alkaessa. Nyt puoli vuotta myöhemmin haastateltavat olivat tyytyväisiä yhteistyön sujuvuuteen. Yksi haastateltavista kuvasi, kuinka kokee, että voi tarvittaessa olla yhteydessä oppilaanohjaajaan ja eräs haastateltava kertoi, kuinka on huomannut oppilaanohjaajan tulleen tutuksi ja turvalliseksi hahmoksi oppilaille, jotka pystyivät lähestymään oppilaanohjaajaa tarvittaessa. Haastateltava kertoi, että on iloinen, kun oma oppilas on päässyt mukaan oppilaanohjaajan tunneille. Useammalta haastateltavalta tuli palautetta siitä, että on ollut hyvä, kun on ollut joku, joka on hoitanut juoksevia asioita ja järjestellyt asioita haastateltavien puolesta.

Haastattelujen perusteella alustavassa työnkuvassa oli onnistuttu ottamaan huomioon työyhteisön esittämät toiveet työnkuvan suhteen. Vain yksi kehitysehdotus tuli ja se liittyi työnkuvan ulkoasuun. Työnkuvalta kuitenkin kaivattiin joustavuutta, ettei se liikaa kahlitse toimintaa. Haastattelun avulla saatiin alustavaa työnkuvaa myös tarkennettua sekä kerättyä työnkuvan päivitykseen liittyviä toiveita. Haastatteluissa myös pohdittiin oppilaanohjaajan resurssia sekä asiantuntijuuden kehittämistä. Lisäksi haastatteluista nousi esiin ajatus vuosikellon rakentamisesta, joka edelleen selkeyttäisi oppilaanohjaajan työtä.

## 5 TOIMINTATUTKIMUSPROSESSIN TARKASTELUA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kehittää toimintatutkimuksen avulla pienryhmien erityisen tuen oppilaiden oppilaanohjaukseen oppilaanohjaajalle työnkuva, joka sulautuu osaksi moniammatillista yhteistyötä. Tarve tutkimukselle nousi käytännön ongelmasta uudessa työyhteisössä, jota toimintatutkimuksen avulla lähdettiin ratkaisemaan. Tutkimuksen lähtöasetelma oli tutkimuskohteen erikoislaatuisen tilanteen vuoksi ainutlaatuinen ja työyhteisön kehittäminen ajankohtaista. Tutkimuksen edetessä ja taustatietoa sekä -tutkimusta haettaessa ilmeni, että aihetta on tutkittu vähän ja siitä ei juurikaan löydy kirjallisuutta. Tutkimuksen avulla saatiin rakennettua oppilaanohjaajalle työnkuva, joka laadittiin työyhteisön toiveiden mukaan.

Tässä luvussa tarkastellaan toimintatutkimusprosessia ja tutkijan osuutta tutkimuksessa. Lisäksi arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta sekä pohditaan eettisiä ratkaisuja. Lopuksi pohditaan tuloksia ja tulosten hyödyntämistä sekä jatkotutkimusehdotuksia.

### 5.1 Tutkija osana toimintatutkimusta

Aloittaessani lukuvuoden alussa uuden työni ja tutkimuksen, olin monella eri osa-alueella uuden edessä. Olin uusi jäsen suuressa työyhteisössä, oppilaat olivat minulle tuntemattomia ja yhteisössä ei ollut vielä selkeää ohjeistusta toiminnan tueksi. Lukukauden alussa aloittamani työ oli ensimmäinen virallinen oppilaanohjaajan työsuhteeni. Minulla ei siis ollut opiskeluihin liittyvien harjoitteluiden ja satunnaisten oppilaanohjaajan sijaistamisten lisäksi muuta kokemusta oppilaanohjaajana toimimisesta. Tilanne ei ollut pelkästään minulle uusi. Koko työyhteisö oli uuden edessä lukuvuotta aloitettaessa uudessa rakennuksessa kahden yksikön yhdistyttyä.

Vaikka oppilaanohjaajan tehtävissä olen vasta työurani alussa ja asiantuntijuuttani kehittämässä, en kuitenkaan ole ensimmäistä vuottani

koulumaailmassa. Olen alun perin alanvaihtaja ja olen oppilaanohjaajan pätevyyttä pikkuhiljaa tavoitelllessani opiskellut ensiksi koulunkäynninohjaajan pätevyyden, ja sen jälkeen toiminut yläluokkien puolella koulunkäynninohjaajana niin yleisopetuksen luokissa kuin JOPO-luokassa. Koulunkäynninohjaajan pätevyyttä opiskellessani tein yhden siihen kuuluvista harjoitteluista toisessa yhdistyneistä yksiköistä, jossa olin harjoittelijana alakoulun pienryhmässä. Samassa yhteydessä tein proseminarityöni kasvatustieteen aineopintoihin yhteistyössä samaisen yksikön JOPO-luokan opettajan, ohjaajan ja silloisten oppilaiden kanssa. Samaiset opettaja ja koulunkäynninohjaaja ovat edelleen osa työyhteisöä ja olivat osallisina tutkimuksessani. Henkilökunta ja pienryhmät toimintaympäristönä eivät siis olleet minulle täysin vieraita, vaikka suurimmaksi osaksi henkilöstö olikin itselleni uutta.

Tutkimuksen taustaksi minun täytyy myös tuoda esiin, että olen jo jonkin aikaa ollut kiinnostunut toimimaan jollain tasolla pienryhmien kanssa, joka omalta osaltaan on vaikuttanut suhtautumiseen työhöni ja tutkimukseeni. Lisäksi olen osannut jo etukäteen arvostaa pienryhmien kanssa työskentelevien työpanosta, sillä olen päässyt seuraamaan heitä työssään jo aiemmin. Työn edetessä ja opettajien roolin ja yhteistyön korostuessa osana oppilaanohjausta, tavoitteenani oli tuoda esiin, etten väheksy opettajien aiemmin antamaa oppilaanohjausta. Lähinnä toivon, että pystyn tutkimukseni myötä osoittamaan, että oppilaanohjaajan antama oppilaanohjaus on tasapuolisen ohjauksen ja ohjauksen jatkumon vuoksi tärkeää. Oppilaalla on koulupäiviensä aikana oikeus oppilaanohjaukseen, joka on oppilaanohjaajan antamaa tukea ja ohjausta riippumatta oppilaan ominaisuuksista, tuen tarpeista tai kyvyistä, oppiasteesta tai asuinpaikasta. Laadukkaan ohjauksen toteutuminen vaatii siihen osoitettuja riittäviä resursseja. Erityisen tuen pienryhmän oppilaiden parissa tämä oppilaanohjaus tulisi olla tiivistä yhteistyötä opettajan ja oppilaanohjaajan, mutta myös muiden oppilaan eduksi toimivien tahojen välillä.

Muistan jo koulunkäynninohjaajan opintojen harjoittelun aikana pohtineeni ja hieman kyseenalaistaneeni sitä, että yksikössä ei ollut pätevän

oppilaanohjaajan resurssia oppilaille käytettävissä, vaikka oppilaitoksessa oli yläluokkien oppilaita. Silloin ehkä kriittisemmin ajattelin ja pohdin, johtuuko se pienryhmän oppilaiden vähemmästä arvostamisesta, jolloin heidän tulevaisuuteensa ei niinkään tarvitse panostaa, koska sitä joko ei ole tai se on jo ennalta määritelty. Tutkimuksen alkuvaiheessa ajatukseni olivat hillitymmät, vaikka edelleen toki pohdin, miksei oppilaanohjaajan resurssia ole ollut käytettävissä. Mietin, onko oppilaanohjaus oppiaineena nähty vähempiarvoisena vai oppilaiden opinpolut vähävaihtoehtoisina tai selkeinä.

Oma olettamukseni oppilaanohjauksen puuttumisesta ennen yksiköiden yhdistymistä osoittautui kuitenkin tutkimuksen aikana vääräksi. Oppilaanohjausta on ollut, mutta tehtävää on hoidettu oman opetustyön ohella ja se on painottunut yhteishakuun ja sen toteuttamiseen.

Aloittaessani uutena työntekijänä ja uutena resurssina lukuvuoden alussa, minulla oli oletamus, että työyhteisö ottaisi oppilaanohjaajan resurssin tyytyväisinä vastaan. Yllätyin kuitenkin, kun näin ei ollut. Aistin ja myöhemmin tutkimusprosessin edetessä myös aineistosta kävi ilmi, että oppilaanohjaajan resurssin mahdollistumista kyseenalaistettiin lukuvuoden alussa.

Uudessa työssä ja uutena oppilaanohjaajana olin myös uuden edessä pienryhmien ohjausta suunnitellessani. Koska virallista oppilaanohjaajaa ei aiemmin toisessa yksikössä ollut, minulla ei ollut ketään, keneltä olisin kysellyt hyviä toimintamalleja tai tukea työssä toimimiseen. Samalla myös olin kahden eri yksikön vanhojen toimintamallien ristiaallokossa ja omat, aiemman työpaikkani toimintamallit, vaikuttivat myös taustalla. Ensimmäinen lukuvuosi on siis mennyt vanhaa kunnioittaen, mutta pikkuhiljaa uutta suunnitellen kokemuksen ja ideoiden karttuessa. Koska minulla ei ole ollut verkostoa valmiina, josta voisın kysellä pienryhmien oppilaanohjaukseen liittyviä asioita, olen tutkimuksen ja lukuvuoden edetessä pyrkinyt sellaista muodostamaan etsimällä oppilaanohjaajia tai muita toimijoita, jotka pohtivat samoja asioita kuin minä. Olen huomannut, että oppivelvollisuuden laajentuminen on tuonut monia uusia huomioitavia asioita oppilaanohjaukseen, joiden suhteen vanhatkin konkarit ovat joutuneet miettimään uusia toimintatapoja. Verkostoituminen on

siis ollut elinehto työni kannalta tutkimuksen aikana ja sen avulla myös tietous kentästä on kasvanut.

Lukuvuoden aikana on tapahtunut myös paljon muuta kehittymistä. Samalla kun koko työyhteisö on pikkuhiljaa alkanut muotoutumaan ja toimintatavat kirkastumaan, olen itse kartoittanut kokemusta ja kehittynyt työn tuoman kokemuksen kautta oppilaanohjaajana sekä saanut varmistusta oman työn tekemiseen. Olen pyrkinyt kehittämään itseäni kouluttautumisten kautta, mikä on vaikuttanut omaan asiantuntijuuteen. Tämä on tietenkin vaikuttanut myös tutkimuksen tekemiseen. Kokemuspohjani ei ole tällä hetkellä sama, mitä se oli lukuvuoden alussa tai sen puolivälissä. Kokemuksen karttuessa on oma ajatteluni saattanut muuttua, mikä toisaalta vaikuttaa tutkimuksen kulkuun. Esimerkiksi kahden ensimmäisen analyysin ja viimeisen analyysin välillä on kuukausien ero. Vaikka analyysit on toteutettu samalla tavalla, voidaanko niiden kuitenkaan nähdä olevan samanlaisesti toteutetut, sillä noiden kuukausien aikana tietoisuuteni ja kokemukseni ovat karttuneet, joten olenko tehnyt analyysia samoista lähtökohdista käsin. Olenko esimerkiksi tiedostamatta keskittynyt viimeisessä analyysissa asioihin, joihin en olisi kiinnittänyt huomiota kuukausia aiemmin? Mielestäni tämä ei kuitenkaan vaikuta työn luotettavuuden arviointiin, sillä kehittyminen on luonnollista. Voidaanko missään työssä estää kehittymisen vaikutus työn edetessä?

Työssä kehittymiseen on vaikuttanut myös kokemuksen karttumisen lisäksi tutkimuksen teoriaan tutustuminen. Teoriataustaan tutustuessa ja raporttia kirjoitettaessa on myös oma ajattelu kehittynyt sekä omalle työlleen on teorian kautta saanut vahvistusta. Tutkimus on siis monella tapaa tukenut oman asiantuntijuuden kehittymistä lukuvuoden aikana. Lisäksi se on mahdollistanut työyhteisölle oppilaanohjaajan työnkuvan selkeän esiintuomisen ja pohdinnan siitä millaiseksi se kannattaa juuri tässä työyhteisössä rakentaa.

Olen toteuttanut tutkimuksen toimintatutkimuksen periaatteita soveltaen. Tutkijan rooli toimintatutkimuksessa on perinteiseen tutkimukseen verrattuna epätavallinen, sillä tutkija ei ole tutkimuksessa ulkopuolinen vaan osallistuva. Heikkisen (2018, 225) mukaan tutkija myös tulkitsee tietoa subjektiivisesti, koska

on osa tutkimusta. Tämä tulee ottaa huomioon tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa. Lisäksi Juuti ja Puusa (2020, 227) lisäävät, että tutkija on itse kehittämässä työyhteisön kanssa toimintaa, jolloin on myös itse tutkittavana sekä osana kokemuksia ja ajattelutapoja, joita työyhteisö käyttää. Mitä vaikutusta sillä on ollut, että tutkija on ollut osa tutkittavana olevaa työyhteisöä? Mitä etua se on tuonut tutkimuksen luotettavuuteen ja mitä heikkouksia?

Työyhteisön jäsenenä minun on tarkkaan pitänyt pohtia, millaisia asioita voin tutkimuksessa käsitellä. Joitain asioita on täytynyt jättää käsittelemättä työyhteisön toiminnan takaamiseksi. Lisäksi, koska olen ollut uusi jäsen työyhteisössä, myös kynnys ottaa joitain kehitettäviä asioita esiin on ollut korkeampi. Työyhteisön jäsenenä ja tutkijana toiminen ovat siis ohjanneet tutkijana olemaan pohtivaisempi ja tarkkaavaisempi tuloksien ja tulkintojen vaikutuksesta työyhteisöön, ja tätä myöten saattanut vaikuttaa tutkimuksen etenemiseen tai estänyt tutkimusta etenemästä tiettyyn suuntaan. Toisaalta osana työyhteisöä oleminen on mahdollistanut tutkimuskohteeseen sisälle pääsyn sekä luottamukselliset keskustelut. Pohdittavaksi jää, olisiko minua kutsuttu työyhteisöön yhtä tervetulleeksi, jos olisin tullut pelkästään tutkijan statuksella tekemään tutkimusta.

Työn jatkuessa tulee edelleen kehittää omaa osaamistaan koulutusten ja kokemuksen kartoittamisen avulla. Verkostoitumista täytyy jatkaa niin alueen toimijoiden kuin teeman ympärillä toimivien parissa. Lisäksi tulee edelleen jatkaa työyhteisöön tutustumista ja osaksi työyhteisöä tulemista. Seuraavaksi pohdittavanani ja suunniteltavanani onkin, miten oppilaanohjausta kannattaa käytännössä toteuttaa. Myös seudun jatkokoulutusmahdollisuuksia tulee yhteistyössä kehittää tasavertaisemmaksi ja nivelvaiheyhteistyötä tulee edelleen parantaa toisen asteen oppilaitosten kanssa.

Tutkimus on mahdollistanut oman työn ja toiminnan tarkastelun sekä sen äärelle pysähtymisen, mikä ensimmäisen lukuvuoden kiireissä olisi muuten todennäköisesti jäänyt toteuttamatta. Tutkimus on tehty tietyssä ajassa, paikassa ja kokemusmaailmassa. Seuraavana lukuvuotena tehty tutkimus olisi oman kokemuspohjani karttumisen ja työyhteisöön kiinnittymiseni vuoksi erilainen.

Tutkimus oli tällaisena hyvin ajankohtainen ja tärkeä oman työni kehittämisen kannalta.

## 5.2 Luotettavuuden arviointi

Tieteellisten tutkimusten tavoitteena on uuden löytäminen, oivalluksien saavuttaminen ja näiden välittäminen eteenpäin raportoinnin avulla. Olennainen osa tutkimusta on sen luotettavuuden arviointi, joka Aaltion ja Puusan (2011, 153) mukaan kuuluu hyvään tutkimuskäytäntöön. Tieteenharjoittaminen edellyttää laadukasta tutkimusta, joka perustuu luotettaviin tuloksiin.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida reliabiliteetin ja validiteetin näkökulmista, jotka kuitenkin Aaltion ja Puusan (2011, 154) mukaan sopivat kvantitatiivisen tutkimuksen arviointiin. Heikkinen ja Syrjälä (2006, 147) kuvaavat reliabiliteetilla eli toistettavuudella arvioitavan tulosten pysyvyyttä ja satunnaisten tekijöiden vaikutusta tutkimustuloksiin. Validiteetilla arvioidaan taas tutkimusmenetelmän valinnan ja tutkimuskohteen yhteensopivuutta.

Vaikka reliabiliteetin ja validiteetin käsitteet sopivat erityisesti kvantitatiivisen tutkimuksen arviointiin, tuovat Aaltio ja Puusa (2011, 164) esiin, että laadullinen tutkimus hyötyy myös näiden osa-alueiden toteutumisesta. Niitä ei kuitenkaan voida soveltaa sellaisinaan, koska laadullisen tutkimuksen tavoitteisiin ei kuulu kvantitatiiviselle tutkimukselle keskeinen yleistettävyyys. Kananen (2014, 11–12) tähdentää, että toimintatutkimus kohdistuu yhteen tapaukseen ja tutkimuksen avulla saatavat tulokset kuvaavat useimmiten vain tätä yhtä tapausta. Jos toimintatutkimuksen tulokset olisivat yleistettävissä, se ei enää täyttäisi toimintatutkimuksen tarkoitusta. Heikkinen ja Syrjälä (2006, 148) täsmentävät, että reliabiliteetin arviointi on toimintatutkimuksessa mahdotonta, koska sen avulla pyritään muutoksiin eikä niiden välttämiseen. Reliabiliteettia ja validiteettia tuleekin tarkastella laadullisen tutkimuksen näkökulmasta.

Puusan ja Kuittisen (2011, 171) mukaan tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tulee pohtia tutkimuksen ilmiön ja valitun tutkimusmenetelmän soveltuvuutta toisiinsa. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat aineiston

keruumenetelmät, niiden valinnan perustelut, käyttö sekä monipuolisuus. Mielestäni toimintatutkimus oli erinomainen valinta tutkimuksen toteutustavaksi. Se sopi esiin tulleen ongelman ratkaisemiseen ja sen myötä sain rakennettua käytännönläheisen tutkimuksen, jonka avulla saavutetusta tiedosta ja tuotoksesta on hyötyä myös käytännössä.

Juuti ja Puusa (2020, 276) kertovat toimintatutkimuksen tarjoavan mahdollisuuden yhdistää teoreettinen osaaminen käytännön kontekstiosaamiseen, joka on tieteellisellä kentällä harvinaisempaa. Juuri tämä oli yksi keskeisimmistä syistä toimintatutkimuksen valikoitumiseksi. Tämä kuitenkin aiheuttaa myös kritiikkiä toimintatutkimuksen tieteellisyyttä kohtaan. Sen tieteellisyyttä kyseenalaistetaan usein sen käytäntöä hyödyttävän merkityksen takia. Juuti ja Puusa (2020, 268, 274, 280) lisäävät, että toimintatutkimuksen tieteelliset piirteet kuitenkin täyttyvät, jos tutkimuksessa kerätään tietoa ja tietoa analysoidaan tieteellisten menettelytapojen mukaan. Näin olen pyrkinyt toimimaan tutkimustani tehdessä.

Toimintatutkimuksessa tulee myös muistaa tasapaino tutkimuksen ja kehittämisen välillä niin, ettei kehittäminen ota liian suurta roolia tutkimuksessa. Mielestäni toimintatutkimusta arvioitaessa on haastavaa erottaa tutkimuksen ja kehittämisen osuudet toisistaan, sillä ne asettuvat toistensa kanssa lomittain. Näin tutkimuksen lopuksi luotettavuutta arvioitaessa koen, että tutkimuksen tieteellisyyteen olisi voinut panostaa tutkimuksessa enemmän, sillä käytännön hyödyn edistäminen korostui työtä tehdessä. Tutkimuksen toteuttaminen toimintatutkimuksen avulla vaati asiaan perehtymistä, sillä se oli tutkimustrategiana itselleni vieras. Lisäksi siitä löytyi useita erilaisia koulukuntia ja tapoja toteuttaa sitä. Tämä aiheutti matkan varrella epävarmuutta tutkimuksen toteuttamisesta oikealla tavalla ja tutkimuksen tieteellisyydestä. Tiedon karttuminen tutkimustavasta kuitenkin vahvisti valintaa. Lisäksi toimintatutkimuksen valikoituminen tutkimusstrategiaksi vahvisti aineistonkeruun tavat ja niiden sopivuuden niin tutkimukseen kuin aiheeseenkin.



Ensimmäisen aineistonkeruun kyselypohjaa luotaessa tapahtui virhe, jossa tutkimuskysymykset tuplaantuivat kyselylomakkeelle. Kiireinen tilanne, liiallinen luottamus järjestelmään ja lopullisen tarkastuksen huolimattomuus aiheuttivat virheen. Kyselyyn vastasi viisi vastaajaa. Toistuneiden kysymyksiä vastauksia on huomioitu osassa kysymyksiä. Näin ollen osassa kysymyksiä vastausten määrä (kuusi) ylitti kyselyyn osallistujien määrän, joka väärentää kyselyn luotettavuutta.

Virhe kyselyssä on harmillinen, mutta tutkimuksen aiheen ja kyselyn luonteen vuoksi en koe sitä merkittävänä. Valli (2018, 95) neuvoo, että kyselylomake tulee suunnitella kohderyhmä ja käytettävissä oleva aika huomioiden. Lomakkeesta ei haluttu liian pitkää, jotta siihen vastaaminen ei kuluttaisi liikaa vastaajien kiireistä työaikaa ja näin mahdollisesti myös alentaisi kynnystä kyselyyn osallistumiseen. Kyselyn pidentyminen toistuvien kysymysten vuoksi on voinut vaikuttaa heikentävästi innokkuuteen osallistua kyselyyn. Toki toistuva kysymys on saattanut myös mahdollistaa vastauksen täydentämisen, jos jotain lisättävää on tullut mieleen myöhemmin kysymyksen uudelleen toistuessa. Kyselyn tulosten luotettavuuteen virheellä ei ole suurta merkitystä, sillä se on otettu huomioon analyysissä ja se on tuotu avoimesti ja läpinäkyvästi raportoinnissa esiin. Virhe olisi ollut helposti vältettävissä kyselylomakkeen tarkemman tarkastuksen avulla ennen lomakkeen lähettämistä vastaajille. Virheen vaikutus aineiston luotettavuuteen jääköön lukijan arvioitavaksi ja päätettäväksi.

Tutkimuksessa kahtena aineistona oli tutkijan haastatteluista tekemät muistiinpanot ilman haastattelujen tallentamista. Tämä ratkaisu omalta osaltaan heikentää tutkimuksen luotettavuutta, mutta samalla myöskin saattoi lisätä haastattelijan ja haastateltavan välistä luottamuksellisuutta. Päädyin tähän ratkaisuun säästääkseni aikaa ja myös siitä syystä, etten kokenut tallentamisen ja litteroinnin tuovan tutkimukseen luotettavuuden lisäksi muuta lisäarvoa. Haastatteluista muistiinpanojen kerääminen oli omalla tavallaan jo aineiston pelkistämistä, jolloin tutkimuksen kannalta jätettiin epäoleellinen pois jo itse aineistonkeruutilanteessa. Tämän valinnan takia minulla ei olisi ollut

mahdollisuutta palata tallennettuun aineistoon jälkikäteen, mutta sellaista tarvetta ei tutkimusta tehdessä tullutkaan.

Tutkimuksessani käytin kahta aineistonhankintamenetelmää aineiston hankkimiseksi ja keräsin kolme eri aineistoa. Niinpä pystyn työssäni hyödyntämään triangulaatiota. Huovisen ja Rovion (2006, 104) mukaan triangulaation avulla pystytään tarkastelemaan aihetta monelta kannalta ja monella tavalla. Aaltio ja Puusa (2020, 185) kuvaavat triangulaation voivan parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Aineiston analyysissä voidaan päästä kokonaisvaltaisempaan tulkintaan käyttämällä monia menetelmiä. Tämä ei ole ollut tutkimuksessani varsinainen tavoite, mutta haastatteluaineiston tallentamatta jättämisestä sekä kyselylomakkeessa ilmenneestä virheestä johtuvaa luotettavuuden heikentymistä pyritään kuitenkin tässä tutkimuksessa paikkaamaan triangulaation avulla.

Päädyn käsittelemään kyselyn avulla hankitun aineiston laadullisen analyysin keinoin. Voidaan pohtia, olisiko kyselyaineiston järjestäminen numeroiden avulla tuonut analyysiin jotain lisää tai olisiko sen avulla saatu aineistosta enemmän irti. Tutkimusta suunnitellessani pohdin tätä, mutta päädyin siihen, että analysoimalla kaikki kolme aineistoa samalla keinolla, saan jatkuvuutta ja loogisuutta aineiston analyysiin. Mielestäni aineistot ovat keskenään paremmin vertailtavissa analyysimenetelmän ollessa sama.

Ruusuvuori kollegoineen (2010, 19) kritisoi sisällönanalyysin käyttämistä analyysin keinona, tai ainakaan ainoana. Heidän mukaansa sisällönanalyysi on vain tapa luokitella aineistoa. Lukemani kritiikki sisällönanalyysia kohtaan sai minut muutamaaan otteeseen kyseenalaistamaan sen sopivuuden ja käytettävyyden. Itse kuitenkin koen, että sisällönanalyysin keinoin sain tiivistettyä aineiston ja luokiteltua sitä sekä sitä myöten tehtyä tulkintoja aineistosta. Toki, jos aineistoni tai tutkittava aihe olisi ollut toisenlainen, sisällönanalyysi olisi voinut jäädä liian kevyeksi analyysin muodoksi. Omaan aineistooni ja tutkittavaan aiheeseen se sopi mielestäni hyvin.

Aaltion ja Puusan (2011, 156) mukaan laadullista tutkimusta arvioitaessa pohditaan usein siirrettävyyden käsitettä eli voisiko samanlaiset

tutkimustulokset tulla esiin jossain toisessa tutkimusympäristössä ja voitaisiinko aiheutta tutkia uudelleen ja päätyä samanlaiseen lopputulemaan. Tutkimukseni on toteutettu erityislaatuudessa tilanteessa, johon on vaikuttanut myös ainutlaatuinen lukuvuoden aloitus sekä tiettyyn yksikköön ja tietyille toimijoille ajan myötä kehittyneet toimintatavat. Onkin vaikea kuvitella tilanne, jossa lähtötilanne saataisiin muodostettua samanlaiseksi kuin tutkimuksessani. Lähtötilanteen vuoksi tutkimusasetelmaa ei voida toistaa edes samassa työyhteisössä myöhemmin uudelleen.

Vaikka tutkimuskohteen ainutlaatuista tilannetta on vaikea toistaa ja tätä myöten toistaa tutkimusta, olisiko kuitenkin mahdollista käyttää tutkimuksen tuloksia toisessa samankaltaisessa toimintaympäristössä? Työnkuvaa voisi hyödyntää, mutta se tulisi työyhteisön toimijoiden parissa rakentaa juuri kyseiseen työyhteisöön sopivaksi. Tuloksien tai tutkimuksen siirrettävyys edellyttää, että tutkimus ja sen eteneminen on kuvattu mahdollisimman läpinäkyvästi, jotta sen lukija voi arvioida oman tilanteensa samankaltaisuutta tutkimusasetelmaan nähden. Läpinäkyvään kuvaamiseen ja perusteltuihin valintoihin olen pyrkinyt läpi tutkimuksen raportoinnin.

Aaltio ja Puusa (2011, 154) esittävät, että laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä häivyttämään subjektiivisuutta, sillä tutkijan ja tutkimuskohteen nähdään olevan vuorovaikutuksessa keskenään. Tutkimuksen raportoinnissa tulisi tuoda tutkijan osallistumisen tapa ja taso sekä reflektiivisyys läpinäkyvästi esiin. Tutkimuksessani olen pyrkinyt läpinäkyvyyteen ja erityisesti luvussa 5.1 olen yrittänyt tuoda selkeästi esiin asemani tutkijana omassa työyhteisössäni sekä ajatteluni kehittymisen.

Hirsjärvi ja Hurme (2001, 185) kertovat reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden perustuvan siihen oletukseen, että tutkija voisi päästä käsiksi objektiiviseen todellisuuteen. Aaltio ja Puusa (2011, 153) kuvaavat tieteen objektiivisuudella tarkoitettavan sitä, että tutkimuskohteesta pystytään erottamaan tutkijan oletukset ja toiminta, niin etteivät ne vaikuta tutkimuskohteeseen tai tutkimustuloksiin. Erityisesti toimintatutkimuksessa, jossa tutkijan rooli osana tutkimusta on keskeisessä asemassa, tämä on

mahdotonta. Olen ollut tutkijana osa tutkimuskohdetta, joten olen vaikuttanut niin tutkimuskohteeseen kuin tutkimustuloksiin. Tieteen objektiivisuutta pyritäänkin tavoittelemaan lähinnä kvantitatiivisen tutkimuskentän parissa, jossa se on ominaista.

Olen pyrkinyt selostamaan läpi tutkimuksen tarkasti tutkimuksen etenemistä, tekemiäni valintoja ja omaa rooliani tutkijana, mutta myös osana tutkimusta. Tavoitteenani on ollut, että kuvaan toimintani niin läpinäkyvästi ja selkeästi kuin mahdollista, jotta lukijalle tulee selkeä kuva prosessin etenemisestä. Tutkimuskohteeni toimintaympäristön luonteen huomioiden olen pyrkinyt siihen, että kannan vastuuni tutkijana ja toteutan tutkimukseni eettisten periaatteiden mukaan.

### **5.3 Eettiset ratkaisut**

Kaikenlaisiin tutkimuksiin liittyy tilanteita, joihin joudutaan pohtimaan eettisiä ratkaisuja, mutta erityisesti ihmistieteissä tapahtuvassa tutkimuksessa eettisiä kysymyksiä kohdataan tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 19–20) tuovat esiin, että tutkittaessa ihmisiä, tärkeimmiksi huomioon otettavaksi eettisiksi periaatteiksi nousee yleensä tutkittavan suostumus tutkimukseen, luottamuksellisuus, seuraukset ja yksityisyys. Tutkimuksessani informoitiin tutkimukseen osallistuvia tutkimukseen liittyvällä tiedotteella (liite 7) ja heiltä kerättiin kirjalliset suostumukset (liite 8) tutkimukseen osallistumisesta. Aineistoa kerätessä osallistujilta ei kerätty taustatietoja tai henkilötietoja, vaan jo aineistoa kerätessä tutkimukseen osallistujat pseudonymisoitiin niin ettei niitä pystytä yhdistämään yksittäiseen henkilöön ilman aineistosta erillään pidettävää koodiavainta.

Tutkimuksen osallistajat ovat pieni osa suurempaa työyhteisöä ja he ovat työnkuvansa vuoksi helposti tunnistettavissa työyhteisön sisällä ja sen ulkopuolella. Sen vuoksi tutkimuksen raportointivaiheessa ei ole kerrottu oppilaitoksen nimeä, jossa tutkimus on toteutettu. Tällä tavoin olen pyrkinyt suojaamaan tutkimukseen osallistujien yksityisyyttä. Tutkimukseen haettiin ja

saatiin tutkimuslupa (liite 1) organisaatiosta, jossa tutkimus toteutettiin. Kyseisessä tutkimusluvassa sovittiin, että aineistoa säilytetään tutkimuksen toteutukseen vaaditun ajan, jonka jälkeen se hävitetään asianmukaisesti.

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiä olivat kysely ja haastattelu. Tutkimuksen luonteen ja myös käytettävissä olevien resurssien vuoksi haastatteluja ei äänitetty eikä litteroitu. Tämän ratkaisun myötä myöskään raportoinnissa yksittäistä tutkimukseen osallistujaa ei pystytä yhdistämään yksittäiseen vastaukseen, sillä suoria lainauksia haastatteluista ei raportoinnissa käytetty.

Haastattelun äänittämättä jättäminen saattaa myös heikentää tutkijan ja tutkimukseen osallistujan välistä luottamusta. Tällöin haastattelusta kerätyt ja muistiinpanoihin kirjatut teemat ovat tutkijan päättämiä. Voiko tutkimukseen osallistuja olla tällöin varma, että hänen esille tuomansa asiat tulevat esille tutkimuksessa hänen tarkoittamallaan tavalla. Toki äänittäminen ei tätä takaa, sillä Hirsjärvi kollegoineen (2009, 222) tuovat esiin, että tutkija saattaa litteroida vain osan äänitteestä tekstiksi. Tällöin tutkija tekee litteroinnin aikana päätöksen siitä, mikä on tutkimuksen kannalta olennaista tietoa. Tietysti viimeistään analysointivaiheessa tutkija päättää, mikä on tutkimukselle oleellista tietoa.

Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 20) mukaan tutkijan eettinen velvollisuus on tuottaa tietoa, joka on niin varmaa ja todennettavissa olevaa kuin mahdollista. Tässä tutkimuksessa haastatteluiden osalta todennettavuus kärsii, mutta tutkimuksen luonteen vuoksi tämä ei ole olennaista. Lisäksi tutkimuksessa käytetyn muun aineistonkeruun avulla pyritään paikkaamaan tätä puutetta.

Heikkinen (2018, 225) kuvaa toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluvaksi, että tutkija ei ole tutkimuksen ulkopuolinen tarkkailija, vaan osallistuva tulkitsija. Tutkimusta tehdään niin tutkijasta itsestään kuin tutkijan työyhteisöstä. Täten tutkijan tuottama tieto ei ole objektiivista perinteisen tutkimuksen vaatimusten mukaisesti. Tässä tutkimuksessa tutkija on osa tutkittavaa työyhteisöä, mutta vasta työyhteisöön tullut. Tutkijan asema ja suhde

tutkimuksen osallistujiin on pyritty tuomaan läpinäkyvästi esiin tutkimuksen raportoinnissa.

Tutkimuksen toimintakenttänä on peruskoulu, joten raportoinnissa tuli ottaa huomioon, ettei siinä käsitellä yksittäisiin oppilaisiin liittyviä tunnistettavia asioita vaan pelkästään teemoja, jotka saattavat tulla kyseisessä ympäristössä ohjauksessa vastaan. Tutkimuksen aikana ei tullut esille mitään, mikä voisi aiheuttaa seurauksia tutkimukseen osallistujille tai organisaatiolle, jossa tutkimus toteutettiin.

#### **5.4 Päätulosten tarkastelua ja pohdintaa**

Tässä tutkimuksessa tarkastelin peruskoulun yläluokkien erityistä ja vaativaa erityistä tukea tarvitsevien pienryhmäoppilaiden oppilaanohjausta ja oppilaanohjaajan työnkuvaa osana sitä. Tutkimuksen lähtötilanne oli ainutlaatuinen. Tutkimusta aloitettaessa ajatuksia herätti erilaisten oppijoiden oikeuden oppilaanohjaukseen toteutuminen ja tutkimuksen edetessä oppilaanohjaajan resurssien riittävyys sekä yhteistyön merkitys pienryhmien oppilaanohjauksessa. Seuraavaksi tarkastelen tutkimuksen tuloksia.

Ennen oppilaanohjaajan resurssin mahdollistumista, pienryhmien opettajat olivat päävastuussa ja hoitivat oman työnsä ohessa oppilaanohjaajan tehtäviä. Tulosten perusteella oppilaanohjaus oli keskittynyt tiedon välittämiseen ja jatko-opintojen pohdintaan. Ainakaan aineistosta ei selvinnyt, että oppilaanohjauksessa olisi käsitelty siihen liittyviä muita teemoja kuten itsetuntemusta päätöksenteon pohjana. Tutkimuksen avulla olisi ollut mielenkiintoista selvittää tarkemmin aiemman oppilaanohjauksen sisältöä, mutta se ei ollut tämän tutkimuksen kannalta oleellista.

Tutkimuksen kolmannen aineistonkeruun kautta tuli esiin, että työyhteisössä oli ollut oppilaanohjaajan resurssin mahdollistuessa pohdintaa oppilaanohjaajan tarpeellisuudesta työyhteisössä. Kokon kollegoineen (2013, 45–49) kirjoittamassa raportissa VETURI-hankkeesta kuvattiin, kuinka raportin pohjana olevasta aineistosta oli selvinnyt, että opettajat kokivat

oppilaanohjaajien olevan vähäisesti opettajien tukena erityisen tuen oppilaiden kanssa työskenneltäessä. Tämä selvästi tuo esiin sen, että oppilaanohjaajan resurssia ei useinkaan ole saatavilla erityisen tuen oppilaiden ja ehkä tarkemmin vaativan erityisen tuen oppilaiden parissa. VETURI-hankkeen raportin aineistosta selvisi myös, että opettajat eivät kuitenkaan toivoneetkaan oppilaanohjaajilta enempää tukea. Tämä tukee tutkimukseni aineistosta saatua tulosta. Oppilaanohjaajan resurssia ei ole saatavilla, mutta sitä ei välttämättä kaivatakaan tai osata kaivata. VETURI-hankkeen raportissa tuotiin myös ilmi, että oppilaanohjaajan ammattitaitoa kuitenkin tarvitaan eheän koulupolun rakentamiseksi. Lisäksi koettiin, että opettajien tulisi nähdä oppilaanohjaajien tarjoama asiantuntijuus tärkeänä. Olen pohtinut tutkimusta tehdessäni, mistä vastustus tai tuen tarpeen kokemattomuus muodostuvat. Johtuuko se mahdollisesti oppilaanohjaajan tehtävän, työnkuvan ja asiantuntemuksen tuntemattomuudesta? Tai ettei oppilaanohjaajan tarvetta osata tunnistaa, koska sitä ei ole ollut? Vai johtuuko se kenties oppilaanohjauksen ja oppilaanohjaajan roolin merkityksen väheksymisestä muiden oppiaineiden ja toimijoiden parissa. Tähän kysymykseen on mahdotonta vastata tämän aineiston pohjalta.

Tutkimuksella kartoitettiin työyhteisön toiveita oppilaanohjauksen työnkuvaa rakennettaessa. Työyhteisöstä nousi yhteneviä toiveita oppilaanohjaajan tehtäviksi ja ensimmäisen haastattelun perusteella kyseisiä tehtäviä myös osoitettiin oppilaanohjaajalle mielellään. Haastattelusta nousi esiin myös ajatus kohdennettujen oppilaanohjaajan pitämien oppilaanohjauksen tuntien pitamisestä myös 7. ja 8. luokkalaisille muutaman kerran lukukaudessa. Tämä tuottaisi ohjauksen jatkumon rakentumisen koko yläluokkien ajalle, tilanteessa, jossa resurssien vuoksi oppilaanohjauksen tunteja ei pystytä 7. ja 8. luokkalaisille pitämään oppilaanohjaajan toteuttamina. 7. ja 8. luokkalaisten oppilaiden parissa työskentely myös helpottaisi tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen tarpeen kartoittamista. Niemen (2022, 20) mukaan tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen tarpeen arvioi ensisijaisesti oppilaanohjaaja, mutta sitä on hyvä pohtia moniammatillisena yhteistyönä myös muiden oppilaiden kanssa toimivien kanssa.

Lisäksi oppitunnit 7. ja 8. luokkalaisille edes satunnaisesti mahdollistaisivat jatko-ohjauksen aloittamisen ennen yhdeksättä luokkaa, joka on yleisenä pyrkimyksenä oppivelvollisuuden laajentamisen myötä. Mäkihonko kollegoineen (2017, 72) tuovat esiin myös sen puolen, että riittävän aikaisin aloitettu oppimisen tuki, mutta myös yksilöllinen ohjaus, auttavat oppilasta asettamaan itselleen realistisia jatkotavoitteita. Oppilaanohjaajan antama oppilaanohjaus siis koko yläkoulun ajan on perusteltua.

Oppilaanohjaajan koulutuksessa ja oppilaanohjaajien täydennyskoulutuksessa nähdään tarpeellisenä (mm. Sinkkonen ym., 2017) erityispedagogiikan osa-alueiden lisääminen. Aineiston mukaan suurin osa työyhteisöstä ei kuitenkaan nähnyt tätä oleellisena kehittämiskohteenä oppilaanohjaajan asiantuntijuutta kehitettäessä. Kuitenkin oppilaanohjaajan tulisi heidänkin mielestään tuntea tuen tarpeiden ja oppilaitosten antaman tuen kohtaavuus. Tällöin tietämys tuen tarpeista ja niiden aiheuttamista rajoitteista olisi oleellista.

Oppilaanohjaajan ei voida olettaa tunnistavan erityispedagogiikan osa-alueita ja tarpeita ilman asianmukaista lisäkoulutusta. Björn kollegoineen (2017, 57) mainitsevat, että erityisen tuen oppilaan jatkokoulutuksen suunnittelun tulisikin olla yhteistyötä erityisopettajan kanssa, jolloin pystytään yhdistämään erityisopettajan asiantuntemus oppimisen pulmista ja oppilaanohjaajan tieto valintojen luonteesta sekä koulutuspaikoista.

Tutkimuksessa rakennettiin työnkuva oppilaanohjaajalle kahden ensimmäisen aineiston perusteella. Työyhteisön vastauksien perusteella työnkuvassa oli otettu huomioon heidän esiin tuomat toiveensa. Olennaista työnkuvan rakentamisessa oli, että se tehtiin kehittämistyönä, johon työyhteisö osallistui ja saatiin heidän äänensä kuuluviin. Työnkuvassa painottuu moniammatillinen yhteistyö ja opettajan roolin korostuminen osana ohjausta Van Esbroeckin (2008, 39) holistisen yksilökeskeisen ohjausmallin mukaisesti.

Sinkkonen kollegoineen (2017, 203) huomauttavat, että tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden ohjaus tulisi olla yksilöllisempää kuin muiden ja siinä korostuu moniammatillinen yhteistyö niin koulun sisäisten asiantuntijoiden



kuin koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Rantalan ja Uotisen (2017, 237) mukaan yhdistettäessä eri ammainedustajien asiantuntemus, voidaan kaikista parhaiten tukea nuorta jatkokoulutusvalinnoissa ja jatkokoulutuspaikkaan kiinnittymisessä. Oleellista on myös muistaa, että ohjaus kuuluu niin koulun henkilökunnan kuin huoltajien vastuulle. Huoltajat ovat suuressa roolissa jatko-opintosuunnitelmia laadittaessa. Myös Van Esbroeck (2008, 38) korostaa huoltajan ja muun lähipiirin roolia ohjauksessa.

Moniammatillinen yhteistyö on myös yhteistyötä eri oppilaitosten välillä. Toiselle asteelle siirryttäessä yhteistyö vastaanottavan oppilaitoksen kanssa on tärkeää. Mäkihonko kollegoineen (2017, 74) korostavat, että tietoa tulee siirtää, jotta tarvittavat tukitoimet voidaan järjestää uudessa oppilaitoksessa heti opintojen alusta. Nivelvaiheen yhteistyöllä ja siirtymään valmistautumalla peruskoulun loppuvaiheessa autetaan myös opiskelijaa kiinnittymään opiskeluihinsa.

Työnkuvassa on pyritty ottamaan huomioon oppilaanohjaajan käytettävissä olevat resurssit. Erityisen tuen oppilaille ei ole oppilaanohjaukseen määriteltä mitään kerrointa oppilaanohjauksen resurssoinnin tueksi. Oppivelvollisuuden laajentamisen mukanaan tuoma tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus voi olla ratkaisu tähän. Siinä oppilaan tuen tarve nähdään moninkertaisena ja se on tunnistettu. Niemi (2022, 7) tuo esiin, että tehostetussa henkilökohtaisessa oppilaanohjauksessa tuen tarve nähdään noin kymmenenä lisätuntina oppilasta kohden. Erityinen tuki ei yksinään välttämättä ole syy tehostettuun henkilökohtaiseen oppilaanohjaukseen siirtämisestä, sillä tarve arvioidaan yksilökohtaisesti. Oppimisen pulmat ovat kuitenkin yksi mahdollinen peruste hakeutua tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen pariin.

Tutkimuksen aluksi esitin tutkimuksen päätutkimuskysymyksenä: miten toteuttaa pienryhmässä opiskelevien erityisen tuen oppilaiden oppilaanohjausta ja millainen rooli oppilaanohjaajalle muotoutuu osana yhteistyötä. Ottamalla työyhteisön jäsenet osaksi työnkuvan rakentamista ja selvittämällä heidän toiveitaan, sain rakennettua koko työyhteisöä palvelevan oppilaanohjaajan

työnkuvan pienryhmien oppilaanohjaukseen. Työnkuva, sen rakentamisen tueksi toteutetut aineistonkeruut ja tutkimuksen teoriaosuus vastaavat esitettyyn tutkimuskysymykseen. Oppilaanohjausta tulee toteuttaa yhteistyönä ja erityisen tuen tarpeet huomioiden. Opettajat ovat yhdessä huoltajien ja oppilaiden kanssa asiantuntijoita oppilaaseen liittyvissä asioissa, kun taas oppilaanohjaaja on asiantuntija oppilaan yksilöllisen koulupolun ohjaamisessa.

## **5.5 Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusehdotukset**

Toimintatutkimuksen tavoitteena on muutos. Tutkimuksen avulla kerättiin tietoa työyhteisöstä, jonka avulla muodostettiin oppilaanohjaajan käyttöön työnkuva sekä kehitettiin työyhteisön yhteistyötä oppilaiden ohjauksen parissa. Tutkimuksen tuottama työnkuva on suoraan hyödynnettävissä työyhteisössä ja se jää työyhteisön käyttöön. Tuloksia ei sellaisinaan voi hyödyntää muissa edes samankaltaisissa toimintaympäristöissä, mutta tutkimuksesta voi ottaa mallia työnkuvan muodostamiseen tai työnkuvaa voi käyttää pohjana omaan työyhteisöön sopivan työnkuvan rakentamisessa. Lisäksi tutkimusta voidaan käyttää perusteena oppilaanohjauksen resurssille.

Tutkimuskohteena olleeseen yksikköön tulee jatkossa rakentaa ohjaussuunnitelma, jossa on otettava yläluokkien pienryhmien ohjaus myös huomioon. Tutkimuksen avulla rakennettu työnkuva auttaa tämän tuottamisessa. Lisäksi tutkimuksen tuloksista nousi esiin kehittämissuositus oman vuosikellon kehittämisestä pienryhmien oppilaanohjaukseen. Rakennettu työnkuva on tässäkin keskeisessä asemassa. Tutkimuksen avulla saatu käytännön hyöty on siis jatkossakin huomattava.

Heikkinen kollegoineen (2006, 80) kuvaa toimintatutkimusprosessin etenemistä aina uusina sykleinä, jotka syntyvät kehitysideoina edellisistä sykleistä. Tutkimuksen edetessä tuli vastaan jatkosyklejä, joiden kautta toimintatutkimusta olisi voinut edelleen työyhteisössä jatkaa. Tämän tutkimuksen avulla sain kartoitettua oppilaanohjauksen tilanteen ja rakennettua työnkuvan sekä sovittua vastuualueita työyhteisön kesken. Jatkossa olisi

mielenkiintoista keskittyä johonkin tiettyyn teemaan ja sen kehittämiseen työyhteisön tai oppilaanohjauksen sisällä. Itselleni nousi tutkimuksen aikana jatkosyklin ideoiksi oppilaanohjauksen käytännön toteuttamisen kehittäminen, minäpystyvyyden tai toimijuuden kehittämiseen keskittyvä ohjaus, toimintakyvyn arvioinnin kehittäminen, toimintahorisontin laajentaminen tai verkoston kehittäminen. Lisäksi olisi mielenkiintoista tarkemmin tarkastella tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen toteuttamista niin yleisopetuksen kuin pienryhmien puolella sekä kehittää siihen liittyviä toimintatapoja oppilaitokseen. Myös oppilaiden osallistaminen ja heidän äänensä kuuluviin saaminen oppilaanohjausta suunniteltaessa on jatkossa oleellista.

Tutkimus olisi voinut käsitellä tasavertaisuutta, oikeuksien toteutumista tai toteutumatta jäämistä. Se olisi voinut tarkastella työyhteisön kehittymistä tarkemmin tai keskittyä esimerkiksi työyhteisön reaktioihin uudessa tilanteessa. Jotta voidaan tarkastella asioita syvemmin ja keskittyä yksityiskohtiin, täytyy ensin perusasiat olla selvät. Tässä kohtaa tutkimus oli tavoitteeltaan ennemminkin kartoittava ja tilanteen selventäjä sekä uutta rakentava. Tämä tutkimus loi pohjan tuleville tutkimuksille.

## **5.6 Lopuksi**

Pohdin tutkimuksen alussa oppilaiden, erityisesti pienryhmissä opiskelevien erityisen tuen oppilaiden, oikeuden oppilaanohjaukseen toteutumista. Oikeutta, joka on perusopetuslain määrittämä. Jos oppilaanohjaajalla ei ole tarpeeksi resurssia kohdata oppilasta ajan kanssa, tämä oikeus ei mielestäni toteudu. Ja jos oppilaalla ei ole oppilaanohjaajan palveluita edes saatavilla, kuinka tämä voisi toteutua. Olkoon syy erityisen tuen oppilaiden oppilaanohjauksen toteutumatta jäämiseen mikä tahansa, tämä epäkohta tulisi korjata. Kaipaisin lisää yhteiskunnallista keskustelua laadukkaan oppilaanohjauksen toteutumisesta kaikkien oppilaiden kohdalla, mutta erityisesti pienryhmien oppilaiden kohdalla.

Tutkimuskohteena olevassa yksikössä on tällä hetkellä tilanne, jossa pienryhmien 9. luokkalaisten oikeus oppilaanohjaukseen toteutuu. Mutta edelleen osa yläluokkalaista jää ilman oppilaanohjaajan ohjausta. Työyhteisön toiveiden mukaisesti on tarkoitus kehittää myös heille kohdennettuja, muutaman oppitunnin kestoisia paketteja lukukautta kohden. Näin oppilaanohjaaja tulee tutuksi, tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen tarpeisia oppilaita on helpompi kartoittaa ja oppilaanohjauksesta tulee koko yläluokkien kestävä jatkumo, joka se kuuluisikin olla. Ikävä kyllä oppilaanohjaajamitoituksen jäädessä yksikössä suositellusta, ei voida taata laadukasta aikaa antavaa ohjausta myöskään 9. luokkalaistille.

Erityisesti pienryhmien ohjauksessa on muistettava, että oppilaanohjaaja ei tee yksinään ohjausta vaan sitä toteutetaan moniammatillisessa yhteistyössä opettajan roolin korostuessa kuten Van Esbroeckin (2008, 39) luomassa holistisessa yksilökeskeisessä ohjausmallissa ilmeni. Niinpä tutkimuksen avulla rakennetussa oppilaanohjaajan työnkuvassa on pyritty jakamaan perinteisesti oppilaanohjaajalle kuuluvia työtehtäviä myös opettajille, joille toimintaympäristö huomioiden tehtävät paremmin soveltuvat heidän oppilaiden tuntemuksen vuoksi. Lisäksi osa työtehtävistä on sovittu tehtävän yhteistyössä moniammatillisesti. Oppilaanohjaajan on myös muistettava olla itselleen armollinen ja ymmärtää, että työtä voidaan tehdä vain niiden resurssien mukaisesti, mitä on annettu.

## LÄHTEET

- Ammattiopisto Luovi (2021). *Nivelvaiheen opinto-ohjaus vaativassa erityisessä tuessa*. Saatavissa <https://luovi.fi/2021/12/nivelvaiheen-opinto-ohjaus-vaativassa-erityisessa-tuessa/>. Luettu 17.10.2022.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998. 986/1998 6§. Oppilaanohjaajan kelpoisuus. Saatavissa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L5P15>. Luettu 14.1.2023.
- Atjonen, P., Mäkinen, S., Manninen, J. & Vanhalakka-Ruoho, M. (2009). Missä ohjaus on menossa – Arviointia oppilaanohjauksen kehittämistä syksyllä 2008. Saatavissa [https://www.academia.edu/38486097/Miss%C3%A4\\_ohjaus\\_on\\_menossa](https://www.academia.edu/38486097/Miss%C3%A4_ohjaus_on_menossa). Luettu 11.2.2023.
- Avison, D., Lau, F., Myers, M. & Nielsen, P. A. (1999). Action research. (s. 94 - 97). *Communications of the ACM. Volume 42, No 1 (1999)*. Saatavissa <https://dl.acm.org/doi/fullHtml/10.1145/291469.291479>. Luettu 1.12.2022.
- Aaltio, I. & Puusa, A. (2011). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. (s.153–166).
- Björn, P., Savolainen, H. & Jahnukainen, M. (2017). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki – erityisopetusta, ohjausta ja suunnitelmallista yhteistyötä. Teoksessa Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti, M. (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. (s. 47–63).
- ePerusteet: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 – Oppilaanohjaus*. Saatavissa <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/%20419550/vuosiluokkakokonaisuus/428781/oppiaine/605632>. Luettu 17.10.2022.

- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (s. 27–51).
- Forman, J. & Damschroder, L. (2008). Qualitative content analysis. Teoksessa Jacoby, L. & Siminoff, L. A. (toim.) *Empirical methods for bioethics: A primer*. (s. 39 – 62).
- Heikkinen, H. L. T. (2018). Toimintatutkimus: kun käytäntö ja tutkimus kohtaavat. Teoksessa Raine, V. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (215–230).
- Heikkinen, H. L. T. & Rovio, E. (2006). Toimintatutkimuksen raportointi. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) *Toiminnasta tietoon – Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. (s. 114–130).
- Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Kiilakoski, T. (2006). Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) *Toiminnasta tietoon – Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. (s. 78–93).
- Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. (2006). Tutkimuksen arviointi. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) *Toiminnasta tietoon – Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. (s. 144–162).
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu -Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*.
- Honkanen, E. & Suomala, A. (2009). *Oppilashuollon käsikirja*.
- Huovinen, T. & Rovio, E. (2006). Toimintatutkija kentällä. Teoksessa Heikkinen, H., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) *Toiminnasta tietoon – Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. (s. 94–113).
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Toimintatutkimus – Sekä toimintaa että tutkimusta. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 267–281).
- Kananen, J. (2014). *Toimintatutkimus kehittämistutkimuksen muotona*.

- Kontio, M. (2010). *Moniammatillinen yhteistyö*. Saatavissa <http://www.oulu.ouka.fi/seutu/tukeva/Moniammatillinen-julkaisu.pdf>.  
Luettu 12.2.2023.
- Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. (2013). *Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi: VETURI-hankkeen kartoitus*. Saatavissa <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/73663/veturiraportti04022014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 12.12.2022.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*. Volume 2, No 1, Art 20 (2000). Saatavissa <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>. Luettu 1.11.2022.
- Muswazi, M. T. & Nhamo, E. (2013). Note taking: A lesson for Novice Qualitative Researchers. (s. 13 – 17). *IOSR Journal of Research & Method in Education*. Saatavilla <https://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-2%20Issue-3/C0231317.pdf?id=1739>. Luettu 11.11.2022.
- Mäkihonko, M., Hakkarainen, A. & Holopainen, L. (2017). Oppimisvaikeuksisen opiskelijan yksilöllinen ohjaaminen ja tukeminen opintojen aikana. Teoksessa Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti, M. (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. (s. 67–83).
- Niemeläinen, T. (2020). "He nyt tarttee enemmän tukea, muttei se tarkoita, etteikö vois omassa elämässä suoriutua": toimintakyöyn merkitys vaativan erityisen tuen oppilaan niveltävaiheen ohjaukselle [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/68275>
- Niemi, A-M. (2015). *Erityisiä koulutuspolkuja?: Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/158436>
- Niemi, P. (2022). Tehostettu ja henkilökohtainen oppilaanohjaus. Saatavissa [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Tehostettu\\_ja\\_henki\\_lokohtainen\\_oppilaanohjaus.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Tehostettu_ja_henki_lokohtainen_oppilaanohjaus.pdf). Luettu 12.2.2023.

- Niemistö, R. (2000). *Ryhmän luovuus ja kehitysehdot*.
- Nykänen, H. (2021). *Veteen piirretty viiva – Opettajien ja rehtoreiden kokemuksia tehostetun tuen toteutumisesta perusopetuksen alakoulussa*. [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526229287.pdf>
- OAJ (2020a). *Nivelet notkeiksi – Joustavat polut perusopetuksesta toiselle asteelle*. 24.2.2020. Saatavissa <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/nakemyksemme/2020/nivelet-notkeiksi---joustavat-polut-perusopetuksesta-toiselle-asteelle-oppivelvollisuus/>. Luettu 14.1.2023.
- OAJ (2020b) *Tuki toimivaksi – Oppimisen tuen ketju yhtenäistettävä varhaiskasvatuksesta toiselle asteelle*. Saatavissa [https://www.oaj.fi/contentassets/281703604bbd4733b735bcb904724dab/oaj\\_kolmiportaintuki\\_netti.pdf](https://www.oaj.fi/contentassets/281703604bbd4733b735bcb904724dab/oaj_kolmiportaintuki_netti.pdf). Luettu 14.1.2023.
- OAJ (2022). *Opinto-ohjauksessa liian suuria eroja – opiskelijoiden yhdenvertaisuus ei toteudu*. 16.12.2022. Saatavissa <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2022/oaj-opinto-ohjauksessa-liian-suuria-eroja--opiskelijoiden-yhdenvertaisuus-ei-toteudu/>. Luettu 14.1.2023.
- OAJ (2023). *OAJ:n tavoitteet eduskuntavaaleihin ja seuraavalle hallituskaudelle 2023-27*. Saatavissa <https://www.oaj.fi/politiikassa/vaalit2023/vaalitavoitteet/#perusopetuksen-tavoitteet>. Luettu 14.1.2023.
- Onnismaa, J. (2007). *Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta*.
- Opetushallitus (2021). *Vaativan erityisen tuen opetusyksiköiden erikoisosaamiselle on kysyntää - johtajat huolissaan oppilaiden psyykkisestä oireilusta*. 9.3.2021. Saatavissa <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2021/vaativan-erityisen-tuen-opetusyksikoiden-erikoisosaamiselle-kysyntaa-johtajat>. Luettu 8.2.2023.
- Opetushallitus (2022a). *Oppilaanohjaus perusopetuksessa*. Saatavissa <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppilaanohjaus-perusopetuksessa>. Luettu 17.10.2022.



- Opetushallitus (2022b). *Oppivelvollisuuden laajentaminen*. Saatavissa <https://www.oph.fi/fi/kehittaminen-ja-kansainvalisyys/oppivelvollisuuden-laajentaminen>. Luettu 4.11.2022.
- Opetushallitus (2022c). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki*. Saatavissa <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>. Luettu 1.12.2022.
- Opetushallitus (2023a). *Vaativan erityisen tue VIP-verkostot*. Saatavissa <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/vaativan-erityisen-tuen-vip-verkostot>. Luettu 15.1.2023.
- Opetushallitus (2023b). *Tuore opas tarjoaa keinoja lasten käyttäytymisen taitojen tukemiseksi*. Saatavissa <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2023/tuore-opas-tarjoaa-keinoja-lasten-kayttaytymisen-taitojen-tukemiseksi>. Luettu 15.1.2023.
- Opetushallitus (2023c). *Tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus*. Saatavissa <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tehostettu-henkilokohtainen-oppilaanohjaus>. Luettu 12.2.2023.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017). *Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämistyöryhmän loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:34. Saatavissa [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80629/OKM\\_34\\_2017.pdf](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80629/OKM_34_2017.pdf). Luettu 15.1.2023.
- Oppivelvollisuuslaki 30.12.2020. 1214/2020 2§. Oppivelvollisuuden alkaminen ja päättyminen. Saatavissa <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214>. Luettu 15.1.2023.
- Perusopetuslaki 24.6.2010. 682/1998 17 §. Erityinen tuki. Saatavissa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Luettu 1.12.2022.
- Perusopetuslaki 21.8.1998. 682/1998 30 §. Oikeus saada opetusta. Saatavissa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Luettu 1.12.2022.
- Perusopetuslaki 30.12.2020. 682/1998 11a§. Oikeus saada oppilaanohjausta. Saatavissa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Luettu 13.1.2023.

- Puukari, S. & Parkkinen, J. (2017). Ohjauksen ja neuvonnan erilaiset mallit ohjaustyön jäsentäjinä – peruslähtökohtia. Teoksessa Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti, M. (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. (s. 33–45).
- Puusa, A. & Kuittinen, M. (2011). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikysymyksiä. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. (s.167–180).
- Rantala, A. & Uotinen, S. (2017). Oppilaan ohjaus yhteistyössä perheen kanssa yläkoulussa. Teoksessa Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti, M. (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. (s. 225–241).
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Pirjo, N. & Hyvärinen, M. *Haastattelun analyysi*. (s. 9–36).
- Sinkkonen, H-M., Puhakka, H. & Meriläinen, M. (2017). Ammatinvalinta ja päätöksenteko. Teoksessa Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti, M. (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. (s. 201–221).
- Somekh, B. (2006). *Action research: a Methodology for Change and Development*.  
 Saatavissa [https://rufiismada.files.wordpress.com/2012/02/action\\_research\\_doing\\_qualitative\\_research\\_in\\_educational\\_settings\\_11.pdf](https://rufiismada.files.wordpress.com/2012/02/action_research_doing_qualitative_research_in_educational_settings_11.pdf). Luettu 11.11.2022.
- Soresi, S., Nota, L., Ferrari, L. & Solberg, V. S. (2008). Career Guidance for Persons with Disabilities. Teoksessa Athanasou, J. A. & Van Esbroeck, R. (toim.) *International Handbook of Career Guidance*. (s. 405-417).
- Suomen opinto-ohjaajat ry. *Opinto-ohjaajan työnkuvat eri koulutusasteilla*.  
 Saatavissa <https://www.sopo.fi/yhdistys/aineistot/>. Luettu 1.9.2022.
- Suomen opinto-ohjaajat ry (2021). *Suomen opinto-ohjaajat ry:n kannanotto oppivelvollisuuden laajenemisesta toiselle asteelle*. 7.9.2021. Saatavissa <https://www.sopo.fi/category/yleinen/>. Luettu 14.1.2023.

- Suomen virallinen tilasto (SVT). (2021). *Oppimisen tuki*. 8.6.2021. Saatavissa [https://www.stat.fi/til/erop/2020/erop\\_2020\\_2021-06-08\\_tie\\_001\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tie_001_fi.html). Luettu 8.2.2023.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*.
- Tuvel (2023). Tutkimusperustaista vaativan erityisen tuen kehittämistä. *Mitä vaativa erityinen tuki on?* Saatavissa <https://www.tuvel.fi/vaativa-erityinen-tuki/>. Luettu 15.1.2023.
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (s. 92–116).
- Valtonen, T. & Korhonen, V. (2013). Maahanmuuttajanuoret ja monikulttuurinen ohjaus perusopetuksessa. Teoksessa Korhonen, V. & Puukari, S. (toim.) *Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö*. (s. 224–236).
- Van Esbroeck, R. (2008). Career Guidance in a Global World. Teoksessa Athanasou, J. A. & Van Esbroeck, R. (toim.) *International Handbook of Career Guidance*. (s. 23–44).
- Vehviläinen, S. (2020). *Ohjaustyön opas: Yhteistyössä kohti toimijuutta*.
- Vellonen, V. & Äikäs, A. (2017). Osallisuuden ja minäpystyvyyden vahvistaminen, kun nuorella on laaja-alaisia tuen tarpeita. Teoksessa Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti, M. (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. (s. 185–199).
- Vuorinen, J. E. (2020). Pitäisikö opinto-ohjaaja-nimeke suojata? *Opinto-ohjaaja* 4/2020. Saatavissa [https://issuu.com/opinto-ohjaaja-ammattilehti/docs/opinto-ohjaaja\\_4\\_2020\\_web\\_01](https://issuu.com/opinto-ohjaaja-ammattilehti/docs/opinto-ohjaaja_4_2020_web_01). Luettu 15.1.2023.

# LIITTEET

## Liite 1. Tutkimuslupa

kaupunki  
koulu

Tutkimuslupahakemus  
19.9.2022

### ANOMUS KOULUSTA SAATAVIEN TIETOJEN HANKINTAAN JA KÄYTTÖÖN TUTKIMUKSESSA

Tutkimuksen tekijä: Pro gradu- tutkimuksen toteuttaa Suvi Takala Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen ohjausalan koulutuksesta

Tutkimuksen ohjaaja: Ohjaajana Opettajankoulutuslaitoksella toimii Mira Kalalahti Jyväskylän yliopisto/ Ohjausala

Tutkimuksen aihe: Pienryhmän oppilaanohjauksen ohjaukäytäntöjen kehittäminen

Tutkimuksen tavoite ja aikataulu: Tutkimukseni lähtökohtana on oman ja työyhteisöni työn kehittäminen. Tavoitteena on kehittää yhteistyössä työyhteisön kanssa kaikkia palvelevat ohjaukäytänteet. Tutkimuksesta on etukäteen tiedotettu koulun rehtoreita. Tutkimukseni aktiivinen vaihe alkaa elokuussa 2022 ja päättyy tammikuussa 2023.

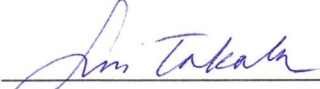
Tutkimusaineisto: Tutkimusaineistoa kerätään kehittämisprosessin aikana. Aineisto koostuu työntekijöille teetetävistä avoimista kyselyistä, havainnoinnista ja keskusteluista. Tutkimusaineistoa käytetään kehittämisprosessin aikana (elokuu 2022 – tammikuu 2023) ja sen jälkeen tutkimuksen loppuunsaattamiseksi.

Tutkimusaineistoa käytetään ainoastaan tutkimustani varten. Tutkimukseen osallistuvat työntekijät allekirjoittavat suostumuksensa tutkimukseen ja he eivät esiinny omalla nimellään. Tutkimusaineisto hävitetään salassa pidettävänä asiakirjoina, salassapitoa edellyttävällä tavalla.

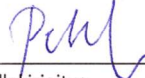
Tutkimuksen esittely: Tutkimukseen osallistuva työyhteisö saa tiedon tutkimustuloksista tutkimuksen valmistuttua.

Sitoudun siihen, että en käytä saamiani tietoja muuhun kuin tutkimustarkoitukseen. En myöskään käytä saamiani tietoja asiakkaan tai hänen läheistensä vahingoksi tai halventamiseksi taikka sellaisten etujen loukkaamiseksi, joiden suojaksi on säädetty salassapitovelvollisuus. En luovuta henkilötietoja sivullisille. Tietoja käytän vain kohdassa tutkimuksen tavoite ja aikataulu määriteltynä aikana ja suojaan, säilytän ja hävitän tiedot edellä kuvatusti.

Päiväys 22 / 9 / 2022

  
Allekirjoitus

Tutkimuslupa myönnetty: 22 / 9 / 2022  
Paikka ja aika

  
Allekirjoitus

## **Liite 2. Kyselyn avoimet kysymykset**

1. Millä tavoin oppilaanohjaus on aiemmin yläkouluikäisten pienryhmäläisten kanssa toteutettu? Kuka on ollut siitä vastuussa? \*
2. Millaista ohjausta olet antanut oppilaalle jatko-opintoja varten? \*
3. Minkälaisia oppilaanohjauksen tarpeita oppilailla on ollut? \*
4. Oletko saanut tarvittaessa koulutusta/tukea oppilaiden oppilaanohjaukseen/jatko-opintojen ohjaukseen?
5. Mistä olet hankkinut tietoa ohjaukseen liittyen?
6. Mihin oppilaitoksiin oppilaasi ovat hakeutuneet toiselle asteelle?
7. Missä vaiheessa koet, että oppilaan jatko-ohjaus tulisi aloittaa?
8. Yhdeksännen luokan oppilailla on yksi opinto-ohjaajan pitämä opetustunti viikossa. Toivotteko opinto-ohjaajan pitämiä oppitunteja myös muille yläkoulun vuosiluokille?
9. Oppilaiden ohjauksen tarve on yksilöllinen. Pystytkö kuitenkin arvioimaan kuinka paljon jatko-ohjausta oppilaasi tarvitsevat keskimäärin lukuvuoden aikana? (Esimerkiksi palaverreja, ohjauskeskusteluja jne.)
10. Käsittelettekö oppilaanohjauksen/jatko-ohjauksen teemoja myös muilla kuin oppilaanohjauksen oppitunneilla? Millä tavoin?
11. Minkälaista sisältöä toivotte opinto-ohjaajan pitämille oppitunneille?

12. Minkälaista tukea toivot jatkossa opinto-ohjaajalta oppilaan jatko-ohjausta varten?

13. Mitä toivoisit opinto-ohjaajan ottavan vastuulleen oppilaanohjaukseen liittyen?

14. Minkälaista tietoa toivotte opinto-ohjaajan hallitsevan?

15. Millaisiin palavereihin toivotte opinto-ohjaajaa mukaan?

16. Onko teillä vinkata jotain hyvää materiaalia/tahoa, jota kannattaa hyödyntää oppilaiden jatko-ohjauksessa?

17. Avoimia terveisiä ja/ tai toiveita uudelle opinto-ohjaajalle ja ohjauskäytäntöjen rakentamiselle?

\* pakotettu kysymys

### Liite 3. Kyselylomakkeen saateviesti

Hei,

Olen \*\*\* koulun opinto-ohjaaja ja olen rakentamassa yläkoulun pienryhmille opinto-ohjauksen ohjauskäytäntöjä. Tätä varten kartoitan kyselyn avulla oppilaanohjauksen toteutumista sekä toiveita oppilaanohjauksen suhteen tulevaisuudessa.

Toivottavasti ehditte kiireisestä aikataulustanne huolimatta vastaamaan kyselyyn ja osallistua ohjauskäytäntöjen rakentamiseen. Kyselyn ensimmäisellä sivulla on muutama pakollinen kysymys, joihin tulee vastata päästäkseen siirtymään seuraavalle sivulle. Vastatkaa oman roolinne ja oppilaanohjaukseen osallistumisen mukaisesti. Vastaaminen vie noin 2-10 minuuttia riippuen vastausten määrästä.

Käytän vastauksia \*\*\* koulun yläkoulun pienryhmien opinto-ohjauksen ohjauskäytäntöjen rakentamiseen. Lisäksi vastauksia saatetaan käyttää Jyväskylän yliopiston ohjausalan maisteriohjelman pro gradu -työssäni. Vastaukset käsitellään täydellisen luottamuksellisesti ja nimettömästi, eikä vastauksista tule ilmi vastaajan henkilöllisyys.

Kyselyyn pääsee osallistumaan klikkaamalla alla olevaa linkkiä. Kysely sulkeutuu 5.9.2022.

Kyselyä koskevat kysymykset ja kyselyssä ilmenevät ongelmat voitte ilmoittaa osoitteeseen: suvi.takala@\*\*\*

Kiitoksia jo etukäteen osallistumisesta!

Ystävällisin terveisin,  
Suvi Takala

#### Liite 4. Kyselyn vastausmäärät

Kysymys	Vastaajien määrä	Vastauksia otettu toistuneista kysymyksistä huomioon	Vastauksia yhteensä
1. Millä tavoin oppilaanohjaus on aiemmin yläkoulukäisten pienryhmäläisten kanssa toteutettu? Kuka on ollut siitä vastuussa?	5	-	5
2. Millaista ohjausta olet antanut oppilaalle jatko-opintoja varten?	5	-	5
3. Minkälaisia oppilaanohjauksen tarpeita oppilailla on ollut?	5	1	6
4. Oletko saanut tarvittaessa koulutusta/tukea oppilaiden oppilaanohjaukseen/jatko-opintojen ohjaukseen?	5	-	5
5. Mistä olet hankkinut tietoa ohjaukseen liittyen?	5	1	6
6. Mihin oppilaitoksiin oppilaasi ovat hakeutuneet toiselle asteelle?	5	-	5
7. Missä vaiheessa koet, että oppilaan jatko-ohjaus tulisi aloittaa?	5	-	5
8. Yhdeksännen luokan oppilailla on yksi opinto-ohjaajan pitämä opetustunti viikossa. Toivotteko opinto-ohjaajan pitämiä oppitunteja myös muille yläkoulun vuosiluokille?	3	-	3
9. Oppilaiden ohjauksen tarve on yksilöllinen. Pystytkö kuitenkin arvioimaan kuinka paljon jatko-ohjausta oppilaasi tarvitsevat keskimäärin lukuvuoden aikana?	4	-	4
10. Käsittelettekö oppilaanohjauksen/jatko-ohjauksen teemoja myös muilla kuin oppilaanohjauksen oppitunneilla? Millä tavoin?	4	-	4
11. Minkälaista sisältöä toivotte opinto-ohjaajan pitämille oppitunneille?	4	1	5
12. Minkälaista tukea toivot jatkossa opinto-ohjaajalta oppilaan jatko-ohjausta varten?	2	1	3
13. Mitä toivoisit opinto-ohjaajan ottavan vastuulleen oppilaanohjaukseen liittyen?	3	-	3
14. Minkälaista tietoa toivotte opinto-ohjaajan hallitsevan?	2	-	2
15. Millaisiin palavereihin toivotte opinto-ohjaajaa mukaan?	3	-	3
16. Onko teillä vinkata jotain hyvää materiaalia/tahoa, jota kannattaa hyödyntää oppilaiden jatko-ohjauksessa?	2	-	2
17. Avoimia terveisiä ja/tai toiveita uudelle opinto-ohjaajalle ja ohjauksen käytäntöjen rakentamiselle?	2	-	2



**Liite 5. Haastattelun 1 teemarunko****TET**

- Ohjeistus
- Ajankohta
- Lomakkeet
- Vastuu

**Yhteishaku**

- Missä
- Vastuu
- Huoltajien informointi

**Muu osallistuminen**

- Palaverit
- Huoltajaillat

**Vierailut/vierailijat**

- Järjestely
- Osallistuminen
- Tarve

**Oppilaiden sijoittuminen toiselle asteelle**

- Aiemmat oppilaat
- Nykyiset oppilaat

**Informaation ja materiaalin jako**

- Vastuu
- Tarve

## **Liite 6. Opinto-ohjaajan työnkuva perusopetuksessa (SOPO ry)**

### **1. Henkilökohtainen ohjaus**

- oppilaan kasvun ja kehityksen tukemiseen liittyvä ohjaus
- oppimaan oppimisen, tavoitteellisuuden ja opiskelutaitojen hankkimisen ohjaus
- itsetuntemuksen, päätöksentekotaitojen ja valinnaisaineiden valinnan ohjaus
- yhteishakuun ja muihin hakuihin sekä ammatinvalintaan ja urasuunnitteluun liittyvä ohjaus
- ohjaus erityistilanteissa sekä erityistä tukea tarvitsevien ja monikulttuuristen oppilaiden ohjaus
- TET-ohjaus, työnhakutaitojen ohjaus ja rohkaiseminen kesätöiden hakuun
- oppilaitoksesta toiseen siirtyvien ohjaus ja jälkiohjaus

### **2. Opetus**

- opetussuunnitelman mukaiset oppilaanohjauksen oppitunnit
- opinto- ja tutustumiskäyntien järjestäminen

### **3. Pienryhmäohjaus**

- pienryhmäohjausta voidaan toteuttaa oppilaiden tarpeiden mukaisesti

### **4. Tiedotus ja yhteydenpitotehtävät**

- ohjauksellinen tiedottaminen ja yhteydenpito koulun sisällä sekä koulukohtaisen ohjaussuunnitelman laatiminen
- yhteydenpito oppilaiden tuen järjestelmiin ja huoltajiin sekä vanhempainiltojen järjestäminen
- valinnaisaineiden valintaprosessissa mukana oleminen
- TET:n järjestelyt ja toteutus
- yhteishaun järjestelyistä tiedottaminen
- uusien oppilaiden vastaanottaminen ja yhteydenpito kouluasteiden välillä etenkin nivelvaiheissa
- yhteistyö työ- ja elinkeinoelämän kanssa

### **5. Oppilashuoltoon liittyvä työ**

- osallistuminen yhteisölliseen oppilashuoltotyöhön
- yksilöllinen oppilashuoltotyö moniammatillisessa yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa

### **6. Ammattitaidon ylläpito ja kehittäminen**

- koulutusjärjestelmässä, ylioppilastutkinnossa, opiskelijavalinnoissa, hakujärjestelmissä, työelämässä ja yhteiskunnassa jatkuvasti tapahtuvien muutosten seuraaminen ja työelämän tarpeiden ennakointi

- omien tieto- ja viestintätekniisten taitojen ylläpito ja kehittäminen
- oman ohjaustyön ja opetuksen suunnittelu, valmistelu, kehittäminen ja arviointi sekä opetussuunnitelmatyö oppilaanohjauksen osalta
- osallistuminen tiedotus- ja koulutustilaisuuksiin oman koulun oppilaiden tarpeiden mukaisesti
- opinto-ohjaajien perjantaityöpäivät tulee varata opetuksettomiksi valtakunnallisiin ja paikallisiin tiedotus- ja koulutustilaisuuksiin sekä verkostotapaamisiin osallistumista varten

#### **7. Koulun ohjaustoiminnan koordinointi**

- ohjaussuunnitelman tekoon osallistuminen

#### **8. Muut työtehtävät**

- välituntivalvonnat ja muut kaikille opettajille kuuluvat valvontatehtävät
- koulun yhteisiin tilaisuuksiin ja niiden järjestelyihin osallistuminen tarvittaessa

Suomen opinto-ohjaajat ry <https://www.sopo.fi/yhdistys/aineistot/>

## Liite 7. Tiedote tutkimuksesta

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

OPETTAJANKOULUTUSLAITOS/  
OHJAUSALA

19.9.2022



### TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

#### 1. Pienryhmän oppilaanohjauksen ohjaukäytäntöjen kehittämistutkimus ja pyyntö osallistua tutkimukseen

**Sinua pyydetään mukaan Pienryhmän oppilaanohjauksen ohjaukäytäntöjen kehittämistutkimukseen**, jossa tutkimuksen tavoitteena on toimintatutkimuksen avulla kehittää pienryhmän oppilaanohjaukselle ohjaukäytännöt, jotka sulautuvat osaksi moniammatillista yhteistyötä.

Sinua pyydetään tutkimukseen, koska sinun kokemustasi ja asiantuntemustasi tarvitaan kehitystyössä.

Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä on kerrottu henkilötietojesi käsittelystä.

Tutkimukseen osallistuvat yläkoulun pienryhmien kanssa työskentelevät henkilöt.

Tämä on yksittäinen tutkimus. Sinuun voidaan kuitenkin ottaa yhteyttä jatkotutkimusta varten, mikäli annat yhteydenottoon suostumuksesi.

#### 2. **Vapaaehtoisuus**

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, keskeyttää osallistumisen tai peruuttaa jo antamasi suostumuksen syytä ilmoittamatta milloin tahansa tutkimuksen aikana. Tästä ei aiheudu sinulle kielteisiä seurauksia.

Keskeyttäessäsi tutkimukseen osallistumisesi tai peruuttaessasi antamasi suostumuksen, sinusta siihen mennessä kerättyjä henkilötietoja, näytteitä ja muita tietoja käytetään osana tutkimusaineistoa, kun se on välttämätöntä tutkimustulosten varmistamiseksi.

### 3. Tutkimuksen kulku

Kyselyn avulla kartoitetaan oppilaanohjauksen tämänhetkinen tilanne. Lisäksi kerätään muistiinpanoja keskusteluista ja havainnoista, joiden avulla pyritään saamaan työyhteisöstä toiveita opinto-ohjaajan roolista osana moniammatillista työyhteisöä. Aineistoa kerätään syyskuun 2022 ja tammikuun 2023 välisenä aikana.

### 4. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat hyödyt

Tutkimuksen tarkoitus on kehittää työyhteisöä ja selventää opinto-ohjaajan roolia osana moniammatillista tiimiä.

### 5. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat riskit, haitat ja epämukavuudet sekä niihin varautuminen

Tutkimuksesta ei odoteta aiheutuvan riskejä, haittoja tai epämukavuuksia.

### 6. Tutkimuksen kustannukset ja korvaukset tutkittavalle sekä tutkimuksen rahoitus

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

### 7. Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu opinnäytetyö ja opinto-ohjauksen ohjauskäytänteet organisaation käyttöön.

Tutkimukseen osallistujat saavat osallistua kehittämistyöhön ja vaikuttaa kehittämiseen. Heitä informoidaan läpi työn ja tutkimuksen valmistuttua.

Tutkimuksen osallistujia ei voida tunnistaa tuloksista.

### 8. Tutkittavien vakuutusturva

Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta on vakuutettu.

Jyväskylän yliopiston vakuutukset eivät ole voimassa, jos tutkittavan kotikunta ei ole Suomessa.

### 9. Lisätietojen antajan yhteystiedot

Suvi Takala

\*\*\*

[setakala@student.jyu.fi](mailto:setakala@student.jyu.fi)

## Liite 8. Suostumus tutkimukseen osallistumiseen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO



### SUOSTUMUS OSALLISTUA TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN, JOSSA HENKILÖTIETOJANI EI KÄSITELLÄ

#### *Pienryhmän oppilaanohjauksen ohjaukäytäntöjen kehittämistutkimus*

Olen ymmärtänyt, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin keskeyttää osallistumiseni milloin tahansa esimerkiksi jättämällä kyselyn kesken.

Tutkimuksen keskeyttämisestä ei aiheudu minulle minkäänlaisia kielteisiä seuraamuksia.

Olen saanut tiedotteen tutkittavalle, jossa on riittävät tiedot tutkimuksesta ja minusta kerättyjen tietojen käsittelystä niin, että henkilötietojani ei kerätä, ei myöskään epäsuoria tunnisteita, joista minut voitaisiin tunnistaa.

Allekirjoittamalla tämän suostumuksen ilmaisen, että olen ymmärtänyt saamani tiedot ja haluan osallistua tutkimukseen.

Yhteystiedot:

*Suvi Takala*

\*\*\*

*setakala@student.jyu.fi*

## Liite 9. Alustava työnkuva

### OPINTO-OHJAAJAN TYÖNKUVA PERUSOPETUKSESSA (toiveiden mukaan korjattu ja rakennettu versio)

- **Lihavoitu** teksti tarkoittaa oppilaanohjaajan tehtävää, jota on erityisesti toivottu oppilaanohjaajan ottavan vastuulleen.
- *Kursivoitu* teksti tarkoittaa tehtävää, joka pääasiallisesti on opettajan vastuulla, mutta oppilaanohjaaja tarvittaessa osallistuu.
- ”Tavallinen” teksti tarkoittaa oppilaanohjaajan tehtävää, joka kuuluu ja pysyy oppilaanohjaajan tehtävänä, mutta se ei ole tullut esiin haastattelussa tai kyselyssä.

#### 1. Henkilökohtainen ohjaus

- *oppilaan kasvun ja kehityksen tukemiseen liittyvä ohjaus (yhteistyössä opettajan kanssa)*
- *itsetuntemuksen, päätöksentekotaitojen ja valinnaisaineiden valinnan ohjaus (yhteistyössä opettajan kanssa)*
- **yhteishakuun ja muihin hakuihin sekä ammatinvalintaan ja urasuunnitteluun liittyvä ohjaus**
- **ohjaus erityistilanteissa sekä erityistä tukea tarvitsevien ja monikulttuuristen oppilaiden ohjaus**
- **TET-ohjaus, työnhakutaitojen ohjaus ja rohkaiseminen kesätöiden hakuun**
- *oppilaitoksesta toiseen siirtyvien ohjaus ja jälkiohjaus (yhteistyössä opettajan kanssa)*

#### 2. Opetus

- **opetussuunnitelman mukaiset oppilaanohjauksen oppitunnit (7.-8. luokat yhteistyössä opettajan kanssa, 9. luokka pääsääntöisesti opinto-ohjaajan vastuulla)**
- **opinto- ja tutustumiskäyntien järjestäminen**

#### 3. Pienryhmäohjaus

- pienryhmäohjausta voidaan toteuttaa oppilaiden tarpeiden mukaisesti

#### 4. Tiedotus ja yhteydenpitotehtävät

- **ohjauksellinen tiedottaminen ja yhteydenpito koulun sisällä sekä koulukohtaisen ohjaussuunnitelman laatiminen**
- *yhteydenpito oppilaiden tuen järjestelmiin ja huoltajiin (opettaja) sekä vanhempainiltojen järjestäminen (?)*
- *valinnaisaineiden valintaprosessissa mukana oleminen (?)*
- *TET:n järjestelyt ja toteutus (opettajan kanssa sovitaan erikseen)*
- **yhteishaun järjestelyistä tiedottaminen**
- *uusien oppilaiden vastaanottaminen ja yhteydenpito kouluasteiden välillä etenkin nivelvaiheissa (yhteistyössä opettajan kanssa)*
- **yhteistyö työ- ja elinkeinoelämän kanssa**

#### 5. Oppilashuoltoon liittyvä työ

- osallistuminen yhteisölliseen oppilashuoltotyöhön
- yksilöllinen oppilashuoltotyö moniammatillisessa yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa

## **6. Ammattitaidon ylläpito ja kehittäminen**

- koulutusjärjestelmässä, ylioppilastutkinnossa, opiskelijavalinnoissa, hakujärjestelmissä, työelämässä ja yhteiskunnassa jatkuvasti tapahtuvien muutosten seuraaminen ja työelämän tarpeiden ennakointi
- omien tieto- ja viestintätekniisten taitojen ylläpito ja kehittäminen
- oman ohjaustyön ja opetuksen suunnittelu, valmistelu, kehittäminen ja arviointi sekä opetussuunnitelmatyö oppilaanohjauksen osalta
- osallistuminen tiedotus- ja koulutustilaisuuksiin oman koulun oppilaiden tarpeiden mukaisesti
- opinto-ohjaajien perjantaityöpäivät tulee varata opetuksettomiksi valtakunnallisiin ja paikallisiin tiedotus- ja koulutustilaisuuksiin sekä verkostotapaamisiin osallistumista varten

## **7. Koulun ohjaustoiminnan koordinointi**

- ohjaussuunnitelman tekoon osallistuminen

## **8. Muut työtehtävät**

- välituntivalvonnat ja muut kaikille opettajille kuuluvat valvontatehtävät
- koulun yhteisiin tilaisuuksiin ja niiden järjestelyihin osallistuminen tarvittaessa



## **Liite 10. Haastattelu 2 teemarunko**

### **Työnkuva**

- Korjattavaa
- Kehitettävää
- Lisätoiveita

### **Työnkuvan tarkennusta**

- Valinnaisaineet
- Vanhempainillat
- Tiedonsiirto

### **Päivitys**

- Kuinka usein koetaan tarpeelliseksi? (vuosittain/tarpeen tullen)

### **Resurssit**

- Painotus (vuosiluokka)
- Oppilaiden suositusmäärä (käytettävissä oleva resurssi) --> erityisen tuen oppilaat tarvitsevat enemmän ohjausaikaa

### **Yhteistyö**

#### **Asiantuntijuus**

- Kuinka tärkeää on tuntee oppimisen pulmia ja niiden tuomia rajoitteita --> tulisiko niihin hankkia koulutusta?
- Mitä osa-alueita tulisi kehittää/ mihin kouluttautua?

### **Palaute**

- Palaute syksyltä
- Kehitysehdotuksia

## Liite 11. Työnkuva

### OPINTO-OHJAAJAN TYÖNKUVA PIENRYHMÄN OPPILAANOHIJAUKSESSA

- **Lihavoitu** teksti tarkoittaa oppilaanohjaajan tehtävää, jota on erityisesti toivottu oppilaanohjaajan ottavan vastuulleen.
- *Kursivoitu ja punainen* teksti tarkoittaa tehtävää, joka pääasiallisesti on opettajan vastuulla, mutta oppilaanohjaaja tarvittaessa osallistuu.
- "Tavallinen" teksti tarkoittaa oppilaanohjaajan tehtävää, joka kuuluu ja pysyy oppilaanohjaajan tehtävänä, mutta se ei ole tullut esiin haastattelussa tai kyselyssä.

#### 1. Henkilökohtainen ohjaus

- *oppilaan kasvun ja kehityksen tukemiseen liittyvä ohjaus (yhteistyössä opettajan kanssa)*
- *itsetuntemuksen, päätöksentekotaitojen ja valinnaisaineiden valinnan ohjaus (yhteistyössä opettajan kanssa)*
- yhteishakuun ja muihin hakuihin sekä ammatinvalintaan ja urasuunnitteluun liittyvä ohjaus
- ohjaus erityistilanteissa sekä erityistä tukea tarvitsevien ja monikulttuuristen oppilaiden ohjaus
- TET-ohjaus, työnhakutaitojen ohjaus ja rohkaiseminen kesätöiden hakuun
- *oppilaitoksesta toiseen siirtyvien ohjaus ja jälkiohjaus (yhteistyössä opettajan kanssa)*

#### 2. Opetus

- opetussuunnitelman mukaiset oppilaanohjauksen oppitunnit (7.-8. luokat yhteistyössä opettajan kanssa, 9. luokka pääsääntöisesti opinto-ohjaajan vastuulla)
- opinto- ja tutustumiskäyntien järjestäminen

#### 3. Pienryhmäohjaus

- pienryhmäohjausta voidaan toteuttaa oppilaiden tarpeiden mukaisesti

#### 4. Tiedotus ja yhteydenpitotehtävät

- ohjauksellinen tiedottaminen ja yhteydenpito koulun sisällä sekä koulukohtaisen ohjaussuunnitelman laatiminen
- *yhteydenpito oppilaiden tuen järjestelmiin ja huoltajiin (pääasiallisesti opettaja) sekä vanhempainiltojen järjestäminen. Oppilaanohjaaja järjestää yhteishakuillan, johon 9. luokkalaisten huoltajat kutsutaan*
- *valinnaisaineiden valintaprosessissa mukana oleminen (opettaja päävastuussa)*
- *TET järjestelyt ja toteutus (opettajan kanssa sovitaan erikseen käytännön vastuualueista)*
- yhteishaun järjestelyistä tiedottaminen
- *uusien oppilaiden vastaanottaminen ja yhteydenpito kouluasteiden välillä etenkin nivelvaiheissa (yhteistyössä opettajan kanssa)*
- yhteistyö työ- ja elinkeinoelämän kanssa

## 5. Oppilashuoltoon liittyvä työ

- osallistuminen yhteisölliseen oppilashuoltotyöhön
- yksilöllinen oppilashuoltotyö moniammatillisessa yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa

## 6. Ammattitaidon ylläpito ja kehittäminen

- koulutusjärjestelmässä, ylioppilastutkinnossa, opiskelijavalinnoissa, hakujärjestelmissä, työelämässä ja yhteiskunnassa jatkuvasti tapahtuvien muutosten seuraaminen ja työelämän tarpeiden ennakointi
- omien tieto- ja viestintätekniisten taitojen ylläpito ja kehittäminen
- oman ohjaustyön ja opetuksen suunnittelu, valmistelu, kehittäminen ja arviointi sekä opetussuunnitelmatyö oppilaanohjauksen osalta
- osallistuminen tiedotus- ja koulutustilaisuuksiin oman koulun oppilaiden tarpeiden mukaisesti
- opinto-ohjaajien perjantaityöpäivät tulee varata opetuksettomiksi valtakunnallisiin ja paikallisiin tiedotus- ja koulutustilaisuuksiin sekä verkostotapaamisiin osallistumista varten

## 7. Koulun ohjaustoiminnan koordinointi

- ohjaussuunnitelman tekoon osallistuminen

## 8. Muut työtehtävät

- välituntivalvonnat ja muut kaikille opettajille kuuluvat valvontatehtävät
- koulun yhteisiin tilaisuuksiin ja niiden järjestelyihin osallistuminen tarvittaessa