



Ohjausalan koulutus-  
ja tutkimusyksikkö

# Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä

ISSN 1796-4717



Jyväskylän yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos

**Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä**

**BORGÅ GYMNASIUMIN RYHMÄNOHJAUKSEN  
KEHITTÄMINEN**

**Niklas Wahlström**

**2008**

**Jyväskylän yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos**

## TIIVISTELMÄ

Wahlström, Niklas

Borgå Gymnasiumin ryhmäohjauksen kehittäminen.

Jyväskylä. Opettajainkoulutuslaitos. Ohjauksen koulutus ja tutkimus, 2007, 107 s.

Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä

Ohjaustoiminnan tarkoituksenmukaisen organisoinnin kannalta on tärkeää, että jokaisella oppilaitoksella on oma ohjaustoiminnan kokonaissuunnitelma, josta käy ilmi jokaisen ohjaustoimintaan osallistuvan tahon vastualueet ja tehtäväkuvaukset. Yksi tällainen tärkeä taho on luokattomassa lukiossa toimivat ryhmäohjaajat, joiden toimenkuva pakostakin poikkeaa peruskoulun luokanvalvojien toimenkuvasta oppilaitosten erilaisuuden vuoksi. Koulutusjärjestelmässä ja työelämässä tapahtuneiden suurten muutosten takia kasvanut ohjaustarve yhdistettynä uuteen ohjaukskäsitteeseen asettaa uusia haasteita luokattoman lukion ohjaustoiminnalle. Tässä ohjaustoiminnassa ryhmäohjaajilla voi olla oma tärkeä tehtävänsä täytettävänä. Tyydyttääkseen sitä yhä kasvavaa ohjauksen tarvetta, joka luokattomassa lukiossa on, ryhmäohjaajien toimintaan kaivataan uutta ajattelua. Toimintojen ja tehtävien tulisi tukea oppilaitoksen muuta ohjaustoimintaa niin, että sen päämääränä olisi ennen kaikkea opiskelijan voimaannuttaminen, hänen henkilökohtaisen kasvunsa ja kehityksensä tukeminen sekä hänen koulutusta ja elämänuraa koskevan valinta- ja ratkaisukyvyyn kehittäminen.

Tämän kehittämishankkeen päämääränä on ollut ryhmäohjauksen kehittäminen. Tätä varten on kouluumme perustettu työryhmä, jonka tehtävänä on ollut tuottaa ehdotus ryhmäohjaajien tehtäviksi sekä käydä kehityskeskusteluja opiskelijoiden kanssa sosiodynaamista teoriaa myötäillen. Kehittämishankkeen osana ovat olleet opiskelijoille ja opettajille suunnatut kyselyt ja myöhemmät syvähaastattelut.

Työryhmässä alkanut ja toivottavasti tämän hankkeen jälkeenkin jatkuva prosessi on ollut kehittämishankkeen suurinta antia. Eritoten kokeilumielessä toteutetut kehityskeskustelut, joiden pohjaksi työryhmä on työstänyt yhteisen kyselylomakkeen, ovat saaneet suurta kiitosta niin kokeiluun osallistuneiden ryhmäohjaajilta kuin heidän opiskelijoiltaan. Yhteisen ryhmäohjaajien työskentelymallin kehittäminen on toistaiseksi vielä kesken. Vaikeimmiksi solmukohdiksi ovat osoittautuneet eriävät mielipiteet siitä, mitä koulun ohjaustoiminnan tulee pitää sisällään ja ennen kaikkea ryhmäohjaajille ehdotetuista työtehtävistä ja niistä maksettavista korvauksesta.

Toimintakulttuurin muutokseen tarvitaan lisäkoulutusta ohjaukseen liittyvistä aiheista esimerkiksi VESO-päivien muodossa. Ilman yhteistä mielikuvaa ohjauksesta, sen tarpeesta ja mahdollisista tavoista tyydyttää kasvanutta ohjauksen tarvetta on vaikea päästä yhteisymmärrykseen konkreettisista toimintatavoista. Muuttunut käsitys ohjauksesta ja uudet toimintatavat osoittavat sen, että ryhmäohjaajat voivat kokea roolinsa ryhmäohjaajina sekä tärkeänä että antoisana. Siinä mielessä uusi käsitys ryhmäohjaajana toimimisesta voi tuoda myös opettajantyöhön lisäarvoa.

Avainsanat: ohjaus, ohjauksen etiikka, sosiodynaaminen teoria, konstruktivistinen ohjaus, ryhmäohjaus

## ABSTRACT

Wahlström, Niklas

Developing of Group Counselling in Borgå Gymnasium

Jyväskylä: University of Jyväskylä Training of Guidance and Research, 2008, p

Development Projects of Guidance

In order to have a well working counselling activity every school should have a comprehensive plan how to arrange counselling in the school. The group leaders are an important part of counselling in school. The comprehensive plan should cover the areas of responsibility and tasks of those, who are involved in the counselling process. Major changes in both the educational system as well as in the working life have increased the demand for counselling and brought new challenges for this activity in the Finnish upper secondary school of today. In addition to this the meaning of counselling has changed drastically in the past twenty years. In order to satisfy the ever growing demand of counselling we are forced to challenge our old conception of the group leader's role and tasks. Today the group leader's most important tasks are to empower the students, to encourage their personal growth and development and to support their own ability to make choices and decisions concerning their further education and future life.

The goal of this development project has been to change the group leader's role and tasks. In order to find out how the group leader's role should change a team of teachers made a survey how the teacher's role as a group leader should change in the spirit of the social dynamic theory. The team worked out a questionnaire and each group leader interviewed their own students in order to get to know about possible special needs concerning counselling. My own questionnaires answered by a great number of students and teachers as well as my own interviews have given me important information to this development project.

The most valuable outcome of this development project has been the change in the teachers' view what counselling is. Both the students and group leaders who took part in the interviews praised the outcome of these interviews. The major problem in this development project turned out to be that not all teachers could agree on what the group leaders' tasks should be in the future. Also the payment for these tasks was a big issue. In order to achieve a change in the present school climate further education in counselling is needed.

Without a common understanding between teachers what counselling stands for in the modern sense of the word no big changes can be made, such as fulfilling the growing need of counselling. This development project showed that the group leaders found their new role both important and rewarding when their own conception of what counselling is had changed.. According to my experience a new conception of counselling adds a new dimension to a teacher's occupation. Counselling according to the social dynamic theory has a great impact on teachers' views on how significant their job is.

Key words: Counselling, ethics in counselling, social dynamic theory, constructivistic counselling, group counselling.

# SISÄLLYS

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
1.1 Tehtävän kuvaus .....	6
1.2 Tiedonlähteet .....	7
<b>2 OHJAUKSEN KÄSITE JA SOSIDYNAAMINEN OHJAUS YHTENÄ OHJAUKSEN TEORIANA</b> .....	<b>8</b>
2.1 Mitä ohjaus on? .....	8
2.2 Ohjauksen etiikka ja arvot .....	12
2.3 Konstruktivismi ja sosiodynaaminen teoria .....	14
<b>3 LUOKATON LUKIO JA SEN KOULULLE JA OHJAUSTOIMINNALLE ASETTAMAT HAASTEET</b> .....	<b>16</b>
3.1 Luokattomuus lukiossa .....	17
3.2 Luokattoman lukion haasteet .....	19
3.3 Luokaton lukio ja ohjaustoiminta .....	21
3.4 Ryhmänohjaajan rooli luokattomassa lukiossa – toiveet ja todellisuus .....	23
<b>4 KEHITTÄMISHANKKEEN LÄHTÖKOHDAT JA TOTEUTUS</b> .....	<b>27</b>
4.1 Nykyinen ohjausjärjestelmä Borgå Gymnasiumissa .....	27
4.2 Ryhmänohjauksen kehittämishanke .....	30
4.3 Kyselyjen tulokset .....	33
4.4 Kehittämishankkeen tulos .....	44
4.5 Kehittämishankkeen tulevaisuus .....	48
<b>5 POHDINTA</b> .....	<b>50</b>
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>53</b>
<b>LIITTEET</b> .....	<b>54</b>

# 1 JOHDANTO

Ohjaus on toiminta, joka sisältyy koulutuksen perusturvaan (Merimaa 1996, 10). Lukion opetussuunnitelman mukaan ohjaus muodostaa kokonaisuuden, ”jonka tarkoituksena on tukea opiskelijaa lukio-opintojen eri vaiheissa sekä kehittää hänen valmiuksiaan tehdä koulutusta ja elämänuraa koskevia valintoja ja ratkaisuja” (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 18). Näiden opetushallituksen lukion opetussuunnitelman perusteissa lueteltujen kahden päämäärän lisäksi nähdään yleisesti lukion ohjauksen päätehtäviin kuuluvaksi myös opiskelijoiden henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen tukeminen. Koulun ohjaustoiminta on opetussuunnitelman perusteiden mukaan koulun koko henkilökunnan yhteisellä vastuulla. Tämä vastuunjako kuvataan seikkaperäisemmin koulujen omissa opetussuunnitelmissa.

Luokaton lukio asettaa suuria vaatimuksia onnistuneelle ohjaustoiminnalle. Lisääntynyt valinnaisuus, opiskelijan kasvanut vastuu omasta opiskelustaan ja omista valinnoistaan lisäävät ohjauksen tarvetta. Ohjauspalveluiden kysyntää lisäävät omalta osaltaan vielä 1990-luvulla tapahtunut yhteiskunnallinen muutos, siirtyminen modernista yhteiskunnasta postmoderniin, ja tämän muutoksen mukanaan tuomat haasteet; traditionaalisen ”uraputken” harvinaistuminen, työmarkkinoiden epävarmuus ja niiden nopea muuttuminen globalisaation myötä sekä entistä suurempi syrjäytymisen vaara niille, jotka eivät osaa tai jaksa sopeutua muuttuneeseen yhteiskuntaan. Viimeaikaisten koulu-uudistusten rinnalla tapahtunut muutos ylioppilastutkinnon sisällössä on lisännyt itseohjautuvuuden vaatimuksia lukiossa. Opiskelijan tulisi jo varhaisessa vaiheessa omaksua uudenlaisia opiskelunvalmiuksia ja valmiuksia uravalintaan ja urasuunnitteluun. Kasvaneet valintamahdollisuudet, joita laajentunut koulutuskenttä, laajentuneet koulutusväylämahdollisuudet ja kansainvälistyminen ovat tuoneet mukanaan, tekevät yksittäiselle opiskelijalle vaikeammaksi ottaa oma elämänsä ja tulevaisuutensa omaan hallintaansa. Useat tutkimukset, jotka osoittavat monien lukio-opiskelijoiden kokevan ahdistusta, tukevat näitä väitteitä. (HS 5.2.2008)

On itsestään selvää, että kaikki lukion opiskelijat eivät ole itseohjautuvia siinä määrin että he osaisivat suunnitella omaa uraansa ja tulevaisuuttaan, olla oma-aloitteisia, kurinalaisia ja pitkäjänteisiä. Vielä useampi tarvitsee ainakin ajoittain apua opiskelumethodien, vakiintuneiden opiskelutottumuksien ja opiskelumotivaation löytämisessä. Siirtyminen luokattomaan ja kurssimuotoiseen lukioon on suurissa lukioissa tehnyt mahdolliseksi seurata oppilaiden edistymistä opinnoissa ja kehittymistä jossakin aineessa. Tätä pirstaloitunutta järjestelmää kritisoivat tänä päivänä niin monet opiskelijat, opettajat kuin poliitikotkin. Sellaiset henkilökohtaiset tuttavuudet, joita opettajan ja opiskelijoiden välille peruskoulussa muodostuu, ovat tämän päivän isoimmista lukioissa harvinaisia. Kuka, tai mikä on se taho, joka auttaa opiskelijaa kun hän tarvitsee ohjausta opiskelunsa suunnittelussa, uravalinnassaan tai omassa henkilökohtaisessa kehityksessään? Näitä ongelmia varten jokainen lukio tarvitsee ohjausjärjestelmän, jossa ohjaustoiminta on koko koulun henkilökunnan yhteinen asia ja jonka seikkaperäisessä ohjaussuunnitelmassa vastualueet on jaettu koko henkilökunnan kesken. Ohjaussuunnitelmaan on selkeän vastuujonon lisäksi kirjattava ohjaustoiminnan tavoitteet, toimintaperiaatteet ja toimintakäytännöt.

## 1.1 Tehtävän kuvaus

Borgå Gymnasium on maamme vanhin toiminnassa oleva lukio ja se toimii yhdessä maamme vanhimmista koulurakennuksista. Koulu on osana suomalaista koulujärjestelmää kokenut suuria muutoksia toimintaperiaatteissaan viimeisen kolmenkymmenen vuoden aikana. Suurimmat muutokset ovat tuoneet mukanaan peruskoulu-uudistus 1970-luvun keskivaiheilla ja siirtyminen luokattomaan lukioon vuonna 1994. Varsinkin viimeksi mainittu muutos on lisännyt ohjaustoiminnan kehittämisen tarvetta ja ohjaukseen varattujen resurssien kasvupaineita. Opinto-ohjauksen resurssija onkin lisätty melko runsaasti viimeisen kahdeksan vuoden aikana, mutta siihen varatut resurssit eivät vielä riitä vastaamaan alan suosituksia. Nyt yksi opinto-ohjaaja, jonka ohjaustoiminnalle on varattu 24 viikkotuntia, ohjaa runsaat 330 oppilasta. Tähän asiaan on tiedossa parannusta kun kouluun näillä näkymin perustetaan ensimmäinen täyspäiväisen opinto-ohjaajan virka syksyllä 2009.

Ohjaustoimintaan osallistuvat koulun opintosuunnitelman mukaan myös koulun aineenopettajat ja ryhmänohjaajat. Ryhmänohjaajat ovat usein ohjauksessa käyttämättä jäänyt resurssi, joka voisi täyttää tärkeän tehtävän. Borgå Gymnasium on vailla kokonaisvaltaista ohjaussuunnitelmaa, ja tämä kehittämishankkeeni keskittyy ryhmänohjaajien toiminnan kehittämiseen osana tulevaa kokonaissuunnitelmaa. Tavoitteenani on yhdessä neljästä ryhmänohjaajasta ja koulun rehtorista muodostetun pilottiryhmän kanssa pohtia kouluun sopivia ryhmänohjaajien toimintamuotoja.

Pilottiryhmä käynnistää myös ohjauskeskustelukokeilun sosiodynaamisessa hengessä kevään aikana. Tavoitteena on selvittää teorian soveltuvuutta ryhmänohjaajien opiskelijoiden kanssa käytävien ohjauskeskusteluiden pohjaksi. Nykyisiä ohjauskäytäntöjä ja mielipiteitä mahdollisista tulevista käytännöistä arvioidaan niin oppilaiden kuin opettajien kesken. Tarkoituksena on näin saada kaikki opettajat mukaan ohjauskulttuurin muuttamiseen ja suoda jokaiselle opettajalle mahdollisuus vaikuttaa siihen, millaiseksi lopullinen ohjaussuunnitelma muodostuu.

Kehittämishankkeeni raporttia hyödynnetään jatkossa ohjekirjana koulumme ohjaustoiminnassa. Tavoitteenani on kirjoittaa työ, joka helpposelkoisesti valaisee nykyistä käsitystä ohjauksesta ja ohjauksen etiikasta ja arvosta jokaista koulussamme ohjausta harjoittavalle. Tästä syystä tarkastelen raportin ensimmäisessä varsinaisessa luvussa ohjauksen käsitettä, etiikkaa ja arvoja. Kuvaan myös sosiodynaamista teoriaa yhtenä ohjauksen teorioista. Tavoitteeni on, että tämän kuvauksen perusteella teoriaa voi soveltaa jossain määrin sekin ohjausta harjoittava, jolle teoria on entuudesta tuntematon.

Seuraavassa luvussa keskityn pohtimaan luokatonta ja kurssimuotoista lukiota. Mitä uusi lukio merkitsee opiskelijan kannalta, ja mitä haasteita se tuo tullessaan lukiossa harjoitettua ohjaustoimintaa ajatellen? Mitä lukiolaki ja lukion opetussuunnitelmat sanovat ohjaustoiminnasta ja miten vastuu kannattaisi jakaa näiden ohjeiden perusteella?

Neljännessä luvussa kuvaan kehittämishankkeeni lähtökohdat ja toteutuksen. Kuvaan Borgå Gymnasiumin nykyistä ohjaustoimintaa ja ohjauksen kehittämishankkeen eri vaiheita. Pohdin suorittamiani kyselyjen tuloksia, pilottiryhmän kokeiluja ja vielä lopuksi kehityshankkeeni tulevaisuutta.

## 1.2 Tiedonlähteet

Tämä työ perustuu luettuun kirjallisuuteen, suoritettuihin kyselyihin opettajien ja oppilaiden kesken sekä haastatteluihin. Kirjallisuudesta haluan mainita varsinkin Marjatta Lairion ja Sauli Puukarin toimittama *Muutoksista mahdollisuuksiin*, R.Vance Peavyn *Sosiodynaaminen ohjaus* ja tässä työssä kaikki käyttämäni Jussi Onnismaan teokset. Näistä teoksista olen ammentanut niin tietoa kuin uusia ajatuksia. Tärkeä kirja tämän työn kannalta on myös ollut Opetushallituksen raportti *Opinto-ohjauksen tila 2002* joka, joskin hieman vanhentuneena, on valaissut opiskelijoiden odotuksia ohjauksesta lukiossa. Niin ikään ovat Opetushallituksen julkaisema ja Erkki Merimaan (toim.) kirjoittama *Opinto-ohjaus – ohjauskäytännöistä arviointeihin* sekä Raimo Vuorisen ja Jouni Välijärven teos *Itsenäisiin valintoihin ohjaaminen* kiitettävällä tavalla valaisseet viranomaisten ajatuksia lukion ohjaustoiminnasta. Suorittamieni kyselyjen ohella olen saanut tärkeää tietoa myös haastattelujen kautta. Moni asia olisi jäänyt arvailujen tasolle ilman pilottiryhmääni kuuluvien ryhmänohjaajien syvähaastatteluja. Tärkeisiin tiedonlähteisiin kuuluvat myös kaikki ne lukion opinto-ohjaajat ja rehtorit jotka auliisti ovat kertoneet kouluissaan toteutetusta ryhmänohjaajien ohjaavasta toiminnasta. Lämmin kiitokseni menee tässä varsinkin Porvoon Linnankosken ja Vantaan Sotungin lukioiden opinto-ohjaajille.

Kyselylomakkeiden laadinnassa olen pitkälti turvautunut Opetushallituksen kotisivuilta löytyviin valmiisiin koulun toiminnan arviointia varten kehiteltyihin malleihin. Näistä malleista olen suoraan poiminut kysymyksiä sekä idean kyselylomakkeiden rakenteeseen.



## 2 OHJAUKSEN KÄSITE JA SOSIODYNAAMINEN OHJAUS YHTENÄ KESKEISENÄ TEORIANA

Ohjaus on käsitteenä viime vuosikymmenien aikana käynyt läpi uudelleenmäärittelyn, jota vaikeuttaa käsitteen monikerroksisuus. Ohjauksen käsitteen jäsentämättömyyden seuraus on se, että käsitettä tulkitaan eri yhteyksissä yleensä ihmisen oman kokemuksen tai oman käsitteellisen viitekehyksen pohjalta (Merimaa 1996, 16). Ohjauksen muodostaessa oppilaitoksissa niin keskeisen toiminnan, on oppilaitoksen koko henkilökunnan hyvä pohtia, vastaako yleinen kuva ohjauksesta nykyaikaista tulkintaa. Koska ohjaustoiminta on koko oppilaitoksen yhteinen asia, jokainen koulun työntekijä joutuu tavalla tai toisella toimimaan ohjaajana. Silloin on tärkeää olla tietoinen ohjaustoiminnan etiikasta. On myös hyvä, jos ohjaustoiminnan keskeisimpiin henkilöihin kuuluvat opinto-ohjaajat ja ryhmäohjaajat jakavat yhteisen taustateorian, jonka pohjalta ohjaustyö toteutetaan. Koulumme ohjaustoiminnan toteutuksen taustateoriaksi ja malliksi olen valinnut R. Vance Peavyn sosiodynaamisen ohjauksen teorian.

### 2.1 Mitä ohjaus on?

Pohtiessamme sitä, mitä ohjauksella tänään tarkoitetaan, saattaa tuntua helpommalta lähestyä käsitettä negatiivien kautta, siis pohtimalla sitä, mitä ohjaus ei ole. Jussi Onnismaa lähestyy väitöskirjassaan (2003, 7-10) ohjauksen käsitettä juuri tästä näkökulmasta väittäen, että ohjausta toimintatapana ei voi kuvata tietynä ammattialana. Edelleen, Onnismaan mukaan ohjaus ei ole tieteenala, ei opetusta, ei neuvojen antamista eikä se ole terapiaa. Ja silti, ohjaustoiminta on toisissa ammateissa pääroolissa ja ohjaus itsessään monitieteinen tutkimusalue. Opetus on paljolti ohjausta ja ohjaus taas puolestaan pedagogista toimintaa. Neuvonantoakaan ei voi aina ja tyystin sulkea ohjaustoiminnan ulkopuolelle. Ohjaus toimintana voi myös monesti olla ohjattavan näkökulmasta varsin terapeutista.

Ohjaus on käsitteenä monikerroksinen, koska niin moni ohjausalalla toimiva ammattiryhmä harjoittaa ohjausta. Eri ammattiryhmät ymmärtävät ohjauksella eri asioita. Ohjauksen määritelmään vaikuttavat eri näkökannat ja se tosiasia, että ohjaus on toimintana sidottu alati vaihtuviin tilanteisiin. Nämä voivat olla esimerkiksi ohjattavan ikä, tieto- ja taitotausta ja ympäristö sekä siinä tapahtuvat muutokset. Käsitteet ohjauksesta ovat myös sidoksissa eri tieteenalojen kehitykseen. Tällaisia tieteenaloja ovat mm. oppimis- ja kehityspsykologia, kasvatustieteologia, kasvatustieteologia, erityispedagogiikka, ohjaus- ja neuvontapsykologia sekä sosiaalipolitiikka. Ohjausalan työntekijät ovat pääosin vanhasta asenteesta jonka mukaan asiakas on ”ongelma” ja ohjaaja on ”ratkaisu”. Kun ohjaajat ennen määrittivät itsensä totuuden haltijoiksi he nykyään antavat asiakkailleen aikaa ja tilaa puhua ja toimia itse (Onnismaa 2000, 295). Ohjaus-termin nykyisestä monitasoisuudesta ja monimerkityksellisyydestä kielivät kaikki ne englanninkieliset sanat, joita käytetään synonyymeinä ohjaukselle. Tällaisia ovat mm. guidance, coaching, counselling, advising, information giving, supervising, tutoring, mentoring ja facilitating (Nykänen et al 2007, 202). Määrittämisen vaikeudesta huolimatta on tärkeää että ohjaaja itse, toimii hän millä alalla tahansa, pohtii sitä mitä ohjaus on, ja mitä se ei ole.

Jos muutosta on tapahtunut käsityksessä ohjauksesta toimintana, on muutosta tapahtunut myös ohjauksen sisällössä. Sisällöllisesti ohjaus on tietenkin sidoksissa muutoksiin yhteiskunnan eri alueilla. Näihin kuuluvat esimerkiksi talous, työmarkkinat ja kulttuuri. Varsinkin siirtyminen postmoderniin yhteiskuntaan sen kaikkine uusine valintamahdollisuuksineen ja haasteineen on vaatinut muutoksia ohjauksen sisällössä. Taloustiede, sosiologia ja tulevaisuudentutkimus ovat edellä mainittujen rinnalla tärkeitä tieteitä miettiessämme ohjauksen käsitettä, sen sisältöä ja yhteiskunnallista tehtävää. Riippumatta toimintaympäristöstä, ohjaukseen voidaan kokonaisuutena sisällyttää ainakin seuraavat elementit:

1. Ohjaus on ohjaajan ja ohjattavan välinen molemminpuolinen luottamuksellinen suhde.
2. Ohjaus luo ohjattavalle vaihtoehtoja itsearviointiin ja se sisältää eriasteisia toimenpiteitä ohjaustilanteessa.
3. Toiminnan keskeinen kohde on prosessi, jossa ohjattava oppii arvioimaan ja kehittämään omia vahvuuksiaan suhteessa toimintaympäristön tarjoamiin mahdollisuuksiin on. Keskeinen kohde ei siis ole ohjattava itse.
4. Ohjattava oppii itse kohtaamaan ja hallitsemaan myöhempiä muutostilanteita (Merimaa 1996, 17).

Tänään ohjausalan asiantuntijat kuvaavat usein ohjausta suhteellisen lyhytkestoiseksi ihmisten väliseksi teoriapohjaiseksi prosessiksi, jossa ohjaaja auttaa ohjattavaa ratkomaan hänen kehityksellisiä ja tilannesidonnaisia ongelmiaan (Lairio & Puukari 2001, 9). Ohjauksen päämääränä he näkevät yhä useammin tilanteen, jossa ohjattava, jota kutsun tässä yhteydessä myös asiakkaaksi, itse tulee oman elämänsä parhaaksi ohjaajaksi niin että ohjattava pystyykin auttamaan itseään. *Voimaannuttaminen* ja *valtauttaminen* (engl. *empowerment*) ovat tavallisia termejä silloin kun ohjauksella ymmärretään juuri tällaista asiakasta tukevaa toimintaa. Sosiodynaamisen ohjauksen teoriastaan kuuluisa Vance R. Peavy korostaa ohjaussuhteen luonnetta juuri sellaisena yhteistyösuhteena tai liittolaisuutena, jonka päämääränä on tukea ja rohkaista asiakasta itse hahmottamaan ja ratkaisemaan omat ongelmaksi kokeneensa asiat (Peavy 1999, 156). Tärkeää on saada asiakas ymmärtämään, että hän kantaa itse vastuun omista valinnoistaan ja omasta elämästään. Tai kuten Peavy itse toteaa, ”Ohjaus antaa ihmiselle tilaisuuden tutkia sitä, mitä seurauksia on siitä, miten hän elämänsä elää” (Peavy, 1999, 18). Peavyn näkemykseen ohjauksesta ja hänen suosittelemiini ohjausmenetelmiin palaan myöhemmin tässä luvussa.

Timo Vähämöttönen määrittelee ohjauksen samassa hengessä kuin Peavy. Hänen mielestään ohjaus on ohjaajan ja ohjattavan välinen toiminta ja prosessi, jossa keskeisenä elementtinä toimii neuvottelu tai ideoiden ja näkökantojen vapaa vaihto kahden osapuolten välillä. Ohjaaja ja ohjattava muodostavat yhdessä asiantuntijatiimin, joka etsimällä yhteisen linjan yrittävät ratkoa ohjattavan uravalintaan ja ohjausprosessiin liittyviä kysymyksiä (Lairio & Puukari 2001, 11). Ohjaus voidaan nähdä eräänlaisena keskustelun muotona, joka työmenetelmänä kuuluu usean ammatin osaamisvaatimuksiin ja joka keskustelun tavoitteiden ja sekä ohjaajan ja ohjattavan vuorovaikutussuhteen keston ja laadun perusteella eroaa muista ammatillisen keskustelun muodoista (Numminen et al 2003, 43). Vähän samalla tavalla ajattelevat ne, joiden mielestä ohjaus voidaan nähdä myös yksilötasolla kasvatustieteellisenä ja

psykologisena, kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin päätöksenteon prosessina. Tähän prosessiin liittyy välittämistä, toivoa, rohkaisua, selventämistä ja aktivoimista (Nykänen et al 2007, 200).

Toiset ohjausalan asiantuntijat taas hieman eri tavalla määrittävät ohjauksen asiakaslähtöisenä *auttamissuhteena*. Ohjaaja nähdään siis enemmän auttajana kuin ohjattavan rinnallakulkijana. Ohjaajan rooli voidaan siis nähdä joko liittolaisena, ja siksi katalysoivana, tai asiantuntijana ja siksi neuvoa antavana. Ohjaus on ohjaajan roolista huolimatta tavoitteellinen prosessi, jossa käytetään erilaisia ohjauksen menetelmiä ja joissa teoreettiset pääsuuntaukset ovat psykoanalyttinen, behavioristinen, kognitiivinen ja humanistinen (Peavy 1999, 18).

George ja Christiani esittävät ohjaukselle viisi ydintavoitetta. Heidän mukaansa ohjauksella pitäisi olla tavoitteina edistää muutoksia ohjattavan käyttäytymisessä, parantaa ohjattavan sosiaalisia ja henkilökohtaisia suhteita ja kehittää ohjattavan sosiaalisia taitoja ja selviytymiskykyä. Näiden lisäksi ohjauksen tavoitteena on opettaa ohjattavalle päätöksentekoprosessia ja edistää hänen inhimillisten voimavarojen kasvua (Lairio & Puukari 2001, 12). Maallikon tai asiakkaan käsitys ohjauksesta taas saattaa perustua vanhakantaiseen käsitykseen ohjauksesta, jossa ohjaus nähdään ennen kaikkea toimintana, jossa ohjaaja neuvoo asiakastaan tai jakaa tälle informaatiota. Ero näkemysten välillä on huomattava, ja ohjaajan kuuluisikin tehdä asiakkaalle selväksi hänen oma näkemyksensä ohjauksen tehtävästä ja kertoa tälle käyttämistään menetelmistä.

Ohjauksen uuden tulkinnan kannalta on ohjauksessa tärkeää kiinnittää huomiota ohjattavan elämänkentän kokonaisuuteen. *Kontekstuaalisella ohjauksella* tarkoitetaan sitä, että ohjattavaa ei voida tarkastella eriyttynä ympäristöstään eikä maailmankuvastaan. Näihin konteksteihin kuuluvat esimerkiksi etninen ja sosiaalinen tausta, perhe, työ ja opiskelu sekä sukupuoli, ikä, terveys että tukiverkosto (Lairio & Puukari 2001, 13).

Keskeinen tavoite ohjauksessa on minuuden ja realistisen minäkuvan kehittyminen. Tämän tavoitteen saavuttaminen on tänä päivänä tärkeää, koska postmoderni yhteiskunta tarjoaa meille niin monta eri minuuden mahdollisuutta. Jos ihminen ei löydä omaa minuuttaan, hän tuntee olevansa hukassa itsensä kanssa. Minuudessa voi erottaa kolme erillistä osaa; *identiteetti*, tai käsitys itsestään, *itsetunto*, tai arvio omasta arvosta, ja käsitys omasta *kompetenssistaan*, tai arvio omista kyvyistään. Ohjaajan on hyvä olla keskittymättä näistä minäkuvan osa-alueista vain yhteen (Nissilä, Lairio & Puukari 2001, 92). Osa-alueet ovat vuorovaikutuksessa keskenään, minkä vuoksi tarvitaan holistista käsitystä minuudesta. Minuuden ja realistisen minäkuvan kehittyminen palvelee ohjattavan oman elämänsä haltuunottoa, ja nousee siksi ohjauksen tärkeimmäksi tavoitteeksi. Käsitys ohjauksesta on tämän myötä muuttunut niin, että ohjaus voi osin sisältää myös terapeutisia aineksia. Yleisesti erona ohjauksen ja terapian välillä nähdään se, että ohjausta suunnataan ihmisille, jotka tarvitsevat tukea ongelmien ratkaisemisessa jossakin elämänkaaren kehitysvaiheessa, kun taas terapian tarkoitus on auttaa asiakasta ratkaisemaan vakavampia häiriöitä ja ongelmia (Lairio & Puukari 2001, 10).

Ohjauksessa itse toiminta saattaa tuntua ohjattavalta terapeutiselta vaikka sen päämäärä on jokin muu. Peavyn tulkinnan mukaan ohjaus ja terapia ovat siinä mielessä samanlaisia, että ”molemmissa on kysymys samankaltaisesta ihmisten välisestä kommunikaation ja itsetutkiskelun prosessista”. Prosessi antaa yksilölle vahvistusta joillekin minuutensa aspekteille. Toisia heidän aspektejaan, ajattelutapojaan ja toimintavaihtoehtojaan se taas keksii, tarkistaa tai hylkää. Tätä prosessia voidaan nähdä

sisäisenä arviointi- muutos tai vahvistusprosessina. Ohjauksen avulla asiakas ymmärtää ja parantaa omaa tilannettaan jokapäiväisessä elämässään, eli ohjaus auttaa asiakasta parantamaan oman elämänsä hallintaa. Terapialla nähdään yleisesti olevan sama edellä kuvattu päämäärä, joka tänä päivänä kutsutaan termillä *mahdollistaminen* (Peavy 1999, 26). Samaa katsontakantaa edustaa Jussi Onnismaa, joka korostaa, ettei ohjaus ole terapiaa, mutta että terapiassa, kasvatuksessa ja ohjauksessa on kaikissa samoja piirteitä, nimittäin ”olemassa olevan esiin kutsuminen” (Onnismaa 2007, 29).

Nykyään ohjaus painottuu muuhun kuin tiedottamiseen ja neuvontaan. Nämäkin toimintatavat kietoutuvat kuitenkin ohjaajan käytännön työssä yhteen ohjaajan harjoittaman voimaannuttamisen kanssa. Tiedottajana ohjaajalta odotetaan asiantuntijuutta esimerkiksi opiskelu- ja työmahdollisuuksien alalla, tiedon hallintaa, josta IAEVG käyttää seuraavaa määritelmää: ”Koulutusta, opiskelua, eri ammatteja ja työmahdollisuuksia koskevan tiedon kokoaminen, organisointi, päivitys ja levittäminen. Asiakkaiden ohjaaminen tiedon tehokkaaseen käyttöön” (Onnismaa 2007, 24). Neuvojana ohjaaja taas toimii enemmän vuorovaikutuksessa ohjattavansa kanssa. Faktatietoa käsitellään päämääränä auttaa ohjattavaa asettamaan lähtötilanteensa kannalta olennaisia kysymyksiä ja löytämään niihin omat vastauksensa. Suoranaista neuvoa kysyttäessä ohjattava pyytää ohjaajaa tekemään päätöksen hänen puolestaan. Vaikka ohjaustoiminnassa pääpaino on tänä päivänä siirtynyt voimaannuttamiseen, ei se merkitse sitä, etteikö ohjaaja joutuisi useinkin tilanteeseen, jossa häneltä odotetaan tiedottamista tai suoranaista neuvontaa. Kokenut ohjaaja onkin oppinut tunnistamaan, mikä näistä kolmesta toimintatavoista milloinkin parhaiten auttaa ohjattavaa (Onnismaa 2007, 23).

Minkälaista ohjausta lukiossa sitten tänä päivänä tarvitaan? Lukion opiskelija tarvitsee ohjausta oman henkilökohtaisen kasvun ja kehittämisen tueksi. Silti lukiossa tärkeimmäksi ohjauksen alueeksi nousee opiskelijan opiskelun ohjaus ja uravalinnan ohjaus. Nämä kaksi viimeksi mainittuja lukion ohjauksen ydinaluetta liittyvät opiskelijan tulevaisuusorientaatioon. Silloin ohjauksessa tarkastellaan lähinnä, minkälaiset ajatukset ja käsitykset ovat opiskelijalla *tulevaisuutensa* suhteen. Tällöin ohjauksen päämäärä ei ole niinkään ennustaa yksilön tulevaisuutta, vaan ymmärtää niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat ohjattavan tulevaisuudensuunnitelmiin ja asenteisiin tulevaisuutta kohtaan. Ohjattava ymmärtää, että tulevaisuuteen vaikuttavat tehdyt ja edessä olevat valinnat. Elämän eri siirtymävaiheissa valitut polut suuntaavat siis yksilön tulevaa elämänkulkua (Kasurinen 2000, 208). Ohjaajan rooliksi jää auttaa ohjattavaa löytämään ne polut ja tekemään ne valinnat, jotka vievät kohti toivottua tulevaisuutta ja tukemaan ohjattavaa hänen valinnoissaan. Ohjattavaa myös tuetaan katsomaan tulevaisuudentavoitteensa realistisesti, mikä toisinaan voi tarkoittaa myös hänen kannustamistaan.

”Ohjaus on institutionaalista toimintaa, se on ammatti, jonka pätevyys, asiantuntijuus ja erityisosaaminen saavutetaan muodollisessa koulutuksessa. Ohjausta voidaan tarkastella myös laajemmin tulkiten toimintaympäristönä tai verkostona eli ohjaust ympäristönä, joka muodostuu erilaisista ohjauksellisista interventioista ja joka edellyttää yhteistyötä eri toimijoiden kesken” (Numminen et al 2002, 43). Koulumaailmassa opinto-ohjaaja edustaa edellä mainittua ohjauksen ammattilaista kun taas lähinnä ryhmäohjaajat ja opettajat muodostavat hänen mainitsemansa verkoston. Verkostojen toimivuuden kannalta on tärkeää, että sen eri osapuolet ovat tietoisia verkoston rakenteesta, yhteisestä toimintamallista ja omasta tehtävästään.

## 2.2 Ohjauksen etiikka ja arvot

Ohjauksen etiikan merkitys on korostunut koulutusrakenteiden avauduttua. Ohjauksen eettiset ongelmat ovat monissa kouluissa tulleet ajankohtaisiksi koulujen sisäisissä ja ulkopuolelle suuntautuvissa suhteissa (Merimaa 1996, 15).

Etiikka on enemmän kuin arvot, se on perustavanlaatuinen teoreettinen käsitys oikeasta ja väärästä ja antaa perustan omille arvoillemme. Etiikka, moraali ja arvomaailma eivät ole synonyymejä keskenään. Etiikan ollessa henkilökohtainen asia, oma henkilökohtainen käsitys oikeasta ja hyvästä, moraali taas on eri kulttuuriyhteisöissä sovittuja ”oikeita” käsityksiä oikeasta ja väärästä, hyvästä ja huonosta. Moraali välittyy meillä varsinkin kasvatuksen kautta; perheessä, koulussa ja kirkossa. Moraalin yhdistää sama käsitys asiasta, sen oikeudesta tai vääryydestä ja se konkretisoituu niissä käyttäytymismalleissa, jotka kasvatuksen kautta viemme eteenpäin sukupolvelta toiselle. Etiikka on ensisijaisesti tiedollista, mutta muuttuu toiminnalliseksi arvojemme kautta. Omat arvomme ohjaavat tekojamme. Etiikan peruskysymyksiin kuuluu edellä mainittu kannanotto kysymyksiin hyvästä ja oikeasta. Mikä on kulloinkin ”hyvää” ja mitkä ovat ne kriteerit, joiden perusteella jotakin voidaan pitää hyvänä ja toivottavana? Etiikassa voimme pohtia ”hyvän” suhdetta vallanpitäjiin, siis missä määrin käsityksemme hyvästä ja oikeasta perustuukin valmiisiin ”ylhäältä annettuihin” malleihin? Ohjaajina joudumme pohtimaan myös sitä, mitä kuuluu hyvään ja ammattimaiseen ohjaajan käytäntöön (Onnismaa 2007, 100).

Etiikalla ja arvoilla on ohjauksessa keskeinen merkitys arvojen muodostaessa tärkeän osan siitä maailmankatsomuksesta, josta käsin sekä ohjaaja että ohjattava lähestyvät ohjauksessa käsiteltävää kysymystä. Ohjattava tekee valintoja ja lähtökohtana toimivat hänen oma maailmankuvansa ja sen osana hänen omat arvonsa. Ohjaussuhteen kuuluu perustua kunnioitukseen niin, että ohjaaja pystyy kunnioittamaan ohjattavan arvoja, vaikka ne poikkeaisivatkin ohjaajan omista arvoista.. Ohjauksen keskeisiin kysymyksiin kuuluu kysymyksiä kuten ”miten minun pitää elää elämäni, mitä varten elän, kuka minä olen ja mikä on minun merkitykseni maailmassa?”(Parkkinen, Puukari & Lairio 2001, 23).

Yksinkertaisia käsityksiä oikeasta ja väärästä ei ole olemassakaan. Vaikka emme voi puhua etiikan täydestä relativismista, yleispätevää moraalista sääntökokoelmaa ei enää ole. Moraali on muuttunut ”uudelleen henkilökohtaiseksi” siinä merkityksessä, että jokaisen on kannettava henkilökohtaisesti moraalinen vastuu sen sijaan, että nojaisi yleisiin moraalisiin sääntöihin (Onnismaa 2007, 101). Etiikkaa ja moraalialia joudutaan pohtimaan kussakin tapauksessa erikseen. Näin ollen ohjaus- ja neuvontatyö ei voi perustua asiantuntijuuteen, paremmin tietämiseen ja testaamiseen, vaan sen on perustuttava yhteistyösuhteeseen ohjaajan ja ohjattavan välillä ja merkitysten, eettisten kysymysten ja ratkaisujen uudelleentulkintaan. Jussi Onnismaa väittää jopa että ohjaus toimii eettisesti vasta silloin, kun siinä korostetaan kriittisyyttä vanhentuneita itsestäänselvyyksiä vastaan (Onnismaa 2000, 295). Ohjaaja vastaa helposti eettisiin kysymyksiin ohjattavan sijasta lähtökohtina omat arvonsa, ellei hän osaa kuunnella asiakastaan ja kunnioittaa tämän omia arvoja. Ohjaajan siis kuuluu osata säilyttää oma arvopohjansa ja samalla sallia ohjattavalleen vapauden toimia omien arvojensa pohjalta, tyrkyttämättä ohjaajan omia arvoja ja asenteita. Lähtökohtanaan ohjaaja voi kysyä itseltään, mikä oikeus hänellä on ohjata toista henkilöä ja mitä hänellä on tarjottavanaan ohjattavalleen? Ohjaajan kannattaakin pohtia omaa maailmankatsomustaan ja käsitystään hyvästä elämästä ja tavasta, miten sellaisen voisi saavuttaa. Hahmottamalla monipuolisia näkökulmia näihin asioihin ohjaaja voi luoda ohjaustoiminnalleen

kestävän perustan (Parkkinen, Puukari & Lairio 2001, 35). Ohjaajan kuuluu siis tehdä itselleen selväksi ohjauksen eettiset periaatteet ennen kuin ryhtyy harjoittamaan ohjausta.

Hieman erilaista käsitystä ohjauksen etiikasta edustaa Niklas Luhmann ja eräät Pohjois-Amerikan mantereella toimivat ohjausalan etujärjestöt. Tosin, näiden ajatus etiikasta ei välttämättä ole ristiriidassa edellä kuvattuun ajatukseen, vaikka he luotteloivatkin yleisiä perusarvoja joihin kaikkien ohjaajien tulisi uskoa. Luchmannin mukaan sellaiset perusarvot kuten ihmisarvo, tasa-arvo, vapaus ja solidaarisuus luovat hyvän eettisen konsensuksen perustan kaikelle ohjaustoiminnalle (Onnismaa 2000, 296). Amerikan ohjausalan järjestön ohjauksen eettisiin standardeihin taas kuuluvat mm. vastuu toisesta ihmisestä, ohjauksessa käytettävien menetelmien luonteesta informoiminen ohjattavalle, yhteistyö muiden auttajatahojen kanssa ja luottamuksellisuus saamiensa tietojen suhteen. Järjestö suosittelee, että ohjaussuhdetta ei aloiteta jos meneillään on jo jokin ohjaussuhde asiakkaan ja jonkun muun ohjaustahon välillä. Järjestö korostaa myös ohjaajan velvollisuutta tuoda julki ohjaussuhteessa ilmennyttä lainvastaista tai toisia vahingoittavaa toimintaa informaation luottamuksellisuudesta huolimatta. Kanadalaisen sisarjärjestön eettisiin periaatteisiin kuuluu kunnioittaa ihmisarvoa, välttää toisen tarkoituksellista vahingoittamista ja kunnioittaa ohjattavan itsemääräämisoikeutta. Rehellisyys ja loukkaamattomuus ihmissuhteissa sekä vastuullinen huolenpito kuuluvat myös näihin eettisiin periaatteisiin.

Kaikilla ohjausalan ammattieettisillä koodeilla tulisi olla, huolimatta siitä tulevatko koodit ”ylhäältä” vai ovatko ne tulos ohjaajan omasta pohdinnastaan, ainakin seuraavat perusperiaatteet: ”tee toisille hyvää, älä tee toiselle haittaa, kunnioita toisten itsemääräämisoikeutta, ole oikeudenmukainen ja ole rehellinen” (Onnismaa 2000, 300). On vaikeata kuvitella, että voisi toimia ohjausalalla jos oma etiikka ja perusarvot sosisivat näitä yleisperusarvoja vastaan. Se, miten näitä perusarvoja sovelletaan oikeassa elämässä ja se, mitä kaikkea ne saattavat merkitä yksittäisissä tapauksissa, jää jokaisen ohjaajan itse pohdiskeltavaksi. Sen sijaan, että ohjaaja näkee tämän etiikan vain ennalta määrättyinä ohjeina, hänen tulisi nähdä ne resursseina ja työvälineinä ohjausprosessin eri vaiheissa (Onnismaa 2007, 110). Ylhäältä tulevana koodeina voidaan ainakin pitää oppilaitosten ohjaustoiminnan yleisiä ohjenuoria; pyrkimys edistää opiskelijan mahdollisuuksia itse ratkaista ongelmatilanteitaan ja tukea opiskelijaa kantamaan vastuuta omista valinnoistaan. Opiskelijan loukkaamattomuuden ja itsemääräämisoikeuden puolustaminen, hänen perusoikeutensa turvaaminen sekä opiskelijan tarvitsemien tietojen välittäminen hänelle kuuluvat opiskelijaa koskevien tietojen vastuuntuntoisen ja luottamuksellisen käsittelyn lisäksi ohjaushenkilöstön tehtäviin (Merimaa 1996, 16).

Etiikka ei ohjauksen saralla keskity oppilaitoksessa vain ohjaajan ja ohjattavan väliseksi asiaksi. Ohjauksen ammatillaiset toimivat yleensä osana jotakin organisaatiota, jonka etua he pääsääntöisesti ajavat. Eettisiä valintaongelmia ohjaajalle voi syntyä silloin, kun vallitsee eturistiriitoja ohjattavan ja ohjaajan edustaman organisaation välillä. Näissä tilanteissa ohjaajan olisi asetettava ohjattavan etusijalle (Parkkinen, Puukari & Lairio 2001, 36). Samalla tavalla eettiset kysymykset ovat läsnä koulun markkinoinnissa, joka usein tarkoittaa mahdollisille uusille oppilaille tiedottamista kouluun ja sen toimintaa kuuluvista asioista. Vaarana saattaa olla, että oppilaitos pyrkii väritetyin tiedoin saamaan mahdollisimman paljon opiskelijoita turvatakseen oman toimintansa rahoituksen. Kenen ehdoilla ohjausjärjestelmä toimii, missä määrin opiskelijoita informoidaan mahdollisuuksista suorittaa opintoja muissa oppilaitoksissa ja missä määrin heitä halutaan kaikin keinoin pitää omassa oppilaitoksessa, kuuluvat

myös näihin koko oppilaitosta ja sen ohjaustoimintaa kuuluviin eettisiin kysymyksiin (Merimaa 1996, 8).

### 2.3 Konstruktivismi ja sosiodynaaminen teoria

Ennen kuin keskityn esittelemään lähemmin sosiodynaamista teoriaa haluan tuoda esille sen, ettei Peavynkään mielestä yksikään yksittäinen ohjausmenetelmä ole osoittautunut selvästi paremmaksi kuin toinen. Tähän on syynä mm. se, että ohjaajan oma persoona on aivan yhtä tärkeä kuin hänen käyttämänsä menetelmä ja että useimmilla ohjaussuunnitelmilla on kuitenkin joitakin yhteisiä piirteitä (Peavy 1999, 18). Kaikki ohjausmenetelmät painottavat ohjaajan ja ohjattavan välisen viestinnän toimivuuden tärkeyttä.

Peavyn luettelemat eri ohjausteorioille yhteiset tärkeimmät tekijät ovat

1. Ohjaussuhde tarjoaa ohjattavalle tukea, huolenpitoa, toivoa ja lohtua.
2. Ohjaajan pyrkimys on jakaa ohjattavalle vain asiallista ja oikeaa tietoa.
3. Ohjaaja pyrkii auttamaan ohjattavaansa selventämään ja luomaan kuva omista tavoitteistaan ja tavoitellusta tulevaisuudesta.
4. Ohjaaja auttaa ohjattavaansa löytämään omat voimavaransa ja rajoituksensa.
5. Ohjaaja auttaa ohjattavaansa tekemään ja toteuttamaan vaihtoehtoisia valintoja. Ohjattava oppii käsittelemään tiellä olevia esteitä. Ohjattava ”löytää omat äänensä” ja toimintamahdollisuutensa niissä tarinoissa jotka he kertovat ja luovat (Peavy 1999, 19).

Olen päättänyt esittämään ryhmäohjaajien ohjaustoiminnan lähtökohdaksi sosiodynaamisen teorian, joka kuuluu konstruktivistisiin teorioihin. Mielestäni sen perusajatukselta on helppo saada kiinni, ja se sisältää konkreettisia suosituksia, jotka ovat helposti sovellettavissa ohjaustilanteessa myös sellaiselle henkilölle, jolle sosiodynaaminen teoria ei ole entuudestaan tuttu. On eduksi, jos koulussa harjoitettu ohjaustyö nojaa samaan yhteiseen periaatteeseen. Näen että juuri sosiodynaaminen teoria voisi olla sellainen, jonka perusvirettä jokainen ohjausta harjoittava henkilö pystyy toteuttamaan omassa ohjaustoiminnassaan ja joka siksi teoriana sopii hyvin koulumme ohjaussuunnitelman perustaksi.

Konstruktivismiin viitataan tässä yhteydessä siksi, että sosiodynaamisessa teoriassa lähdetään siitä, että yksilö tarkastelee maailmaa ja havaitsee sen aina käyttäen hänen omia ”mentaalisiä linsejään” tulkitsemaan sitä, mitä hän näkee, kokee ja aistii (Peavy, 1999, 34). Asian voi myös ilmaista niin, että kaikki hänen tietonsa perustuu johonkin näkökulmaan tai että se on jostain perspektiivistä.. Yksilön mentaaliset linssit antavat jollekin asialle juuri hänelle yksilöllisen merkityksen.

Tältä pohjalta konstruktivistinen ohjaaja lähtee siitä, että

1. ei ole olemassa vain yhtä oikeaa, objektiivista todellisuutta, vaan on olemassa monia todellisuuksia.

2. ihminen on aina jossakin tietyssä elämäntilanteessa tai tietynlaisessa kontekstissa. Tästä syystä hän puhuu itseään huolestuttavista asioista aina jostakin tietystä näkökulmasta. Ohjattavan kertomat narratiivit, metaforat ja tarinat valaisevat hyvin juuri näitä näkökohtia.
3. konstruktivistinen ohjaus on kulttuurikeskeistä toimintaa. Käsitys siitä, miten elämä tulisi elää, on sidoksissa kulttuuriin. Kaksi ihmistä ymmärtää toisiaan ja toistensa viestintää juuri siinä määrin, kuin he ymmärtävät ja jakavat toistensa kulttuuriset tavat.
4. kieli on tärkein merkityksen rakentamisen väline. Sanoilla konstruoidaan todellisuutta. Niitä käyttämällä saamme asioita tehdyiksi ja merkityksiä rakennetuiksi. Narratiivit, tarinat ja metaforat muodostavat konstruktivistisen ohjauksen perustan.
5. ohjaus perustuu siihen välineeseen, jonka ohjaajalle tarjoaa ihmisen toimintana ilmenevä ja henkilökohtaisena merkityksenä jokapäiväinen elämäkokemus. Ohjaajan tulee työskennellä suoraan ihmisten jokapäiväisten elämäkokemusten kanssa. Hänen kuuluu nähdä ohjattavan kokevana olentona jonka elämäntavat riippuvat hänen sosiaalisista kokemuksistaan.
6. ihmisten maailma on sosiaalisesti konstruoitu. Yhteiskunnan jäsenet ovat yhdessä konstruoineet sellaiset sosiaaliset ilmiöt kuten yhteisölliset normit, odotukset, menettelytavat ja perinteet. Säännöt, joiden mukaan elämämme, ovat tulosta ihmisten välisistä neuvotteluista. Ohjaussuhteen luonne on samalla tavalla tulos ohjaajan ja ohjattavan välisistä neuvotteluista. Ohjaussuhde on heidän itsensä yhdessä rakentama ja sopima. Siitä seuraa, että ohjattavan jokapäiväiset elämän kokemukset tulisi asettaa ohjauskeskustelun polttopisteeseen, sillä hänen henkilökohtaiset näkökohdat ovat ehdottoman tärkeitä.
7. ”selfin” eli minuuden metaforan käytöstä ohjausprosessin keskeisenä osana on paljon hyötyä. Tämä metafora on subjektiivinen käsitys omasta persoonasta; muotokuva, jonka määrittelevät yksilön muisti ja kieli. Peavyn tulkinnan mukaan minuudella on neljä toisiinsa yhteydessä olevaa merkityskokonaisuutta, jotka ovat työelämän ja oppimisen äänet, läheisyyden ja ihmissuhteiden äänet, ruumiiseen ja terveyteen liittyvät äänet ja neljäntenä ihmisen hengelliseen ulottuvuuteen liittyvät äänet. Aikaisemmin mainitsemani kontekstuaalinen ohjaus tarkoittaa Peavylle esimerkiksi sitä, että kaikkiin neljään merkityskokonaisuuteen tulisi ohjauksessa kiinnittää huomiota (Peavy 1999, 42 – 47).

Jussi Onnismaa tiivistää osan Peavyn ajatuksista konstruktivistisesta ohjauksesta mietteissään ohjaajan ja ohjattavan välisestä dialogista. Ohjaus on Onnismaan mukaan parhaimmillaan dialogi, joka tekee osallistujille hyvää ja jonka seurauksena syntyy jotain uutta. Dialogille on ominaista kaksinpuhelun tuloksena uusien merkityksien, tarkoitusten ja maailman ja elämän tulkintojen syntyminen. Dialogi syntyy läheisyydestä toiseen ihmiseen, kasvokkain olosta, kahden ihmisen avoimuudesta toistensa vaikutuksille. Dialogi edellyttää yhteistoimintaa, jossa sanallinen ja sanaton



kommunikaatio kutoutuvat toisiinsa. Se on ”kognitiivista ja rationaalista argumenttien vaihtoa” ja sen seurauksena ihmiset sitoutuvat yhteen ja luovat itselleen väliaikaisen yhteisen tilan. Dialogisesta ohjausvuorovaikutuksesta syntyy yhteinen, ennalta ennakoimaton tutkimusmatka. Matkan tekoon sisältyy mielikuvien ja metaforien etsiminen, joiden avulla ohjaaja ja ohjattava pysäyttävät tapahtumien automaattisen virran. Itsestään selvinä vaikuttavat asiat, uudet asioiden väliset yhteydet ja uudet mahdollisuudet paljastuvat ja näyttäytyvät aivan uudessa valossa (Onnismaa 2007, 43).

### 3 LUOKATON LUKIO JA SEN KOULULLE JA OHJAUSTOIMINNALLE ASETTAMAT HAASTEET

”Lukiokoulutuksen tavoitteena on tukea opiskelijoiden kasvamista hyviksi ja tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintojen, työelämän, harrastusten sekä persoonallisuuden kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja. Lisäksi koulutuksen tulee tukea opiskelijoiden edellytyksiä elinikäiseen oppimiseen ja itsenä kehittämiseen elämänsä aikana.” (L629/98)

Ohjaustoiminnan keskeinen merkitys lukion tavoitteiden saavuttamiseksi on lukiolain lukijalle ilmeinen. Ohjausta tarvitaan niin opiskelijan omassa henkilökohtaisessa kasvussaan ja kehityksessään kuin opiskelutaitojen kehittämisessä. Ohjausta tarvitaan myös opiskelijan valmistautessa työelämään ja jatko-opintoihin. Oman opiskelusuunnitelman teon oppiminen ja siihen ohjaaminen taas on elinikäisen oppimisen valmiuksien kannalta varsin olennainen taito.

Miten sitten juuri kurssimuotoinen ja luokaton lukio palvelee näitä päämääriä paremmin kuin edeltäjänsä, luokkamuuotoinen lukio, ja miten lukion tavoitteiden kannalta niin olennainen ohjaustoiminta on maamme lukioissa järjestetty? Mitä haasteita ja mahdollisuuksia tähän ohjaustoimintaan liittyykään?

#### 3.1 Luokattomuus lukiossa

Luokattoman lukion perustana voidaan pitää yksilöllisyyttä korostava ihmiskäsitys. Yksi kurssimuotoisen ja luokattoman lukion päämäärä on opiskelijan itsenäisyyden ja opintojen itseohjautuvuuden lisääminen. Opiskelijat oppivat kehittämään omia vahvuuksiaan ja heitä rohkaistaan erilaisuuteen koulun velvollisuuden rajoissa. Oppimisympäristö, joka mukautuu yksilöllisiin taipumuksiin ja tarpeisiin, on oppimisen edistystä ajatellen kaikkein otollisin. Luokattomuus ja opintojärjestelyjen jousto harjaannuttaa nuorta läpi koko elämän kestävien oppimisvalmiuksien ja myönteisten asenteiden vakiinnuttamisessa. (Merimaa 1996, 65).

Vuonna 1978 alkoivat Suomessa ensimmäiset kurssimuotoisen lukion kokeilut. Yhtä kurssia vastaa yksi vanha viikkotunti ja näin kurssin laajuudeksi tulee 38 tuntia. Lukioissa, joissa seurataan kuusijaksojärjestelmää kurssia opetetaan kuusi tuntia viikossa, viisijaksojärjestelmää seuraavissa lukioissa taas vastaavasti viisi tuntia viikossa. Lukioiden siirtyessä yhä enemmän 75 minuutin oppitunteihin niiden määrä viikossa on todellisuudessa pienempi, kolme tai neljä koulun jaksouksesta riippuen. Vuoden 1983 lukiolaki (477/1983) vakiinnutti luokattoman ja kurssimuotoisen järjestelmän siten, että syksystä 1985 kaikki maamme lukiot siirtyivät seuraamaan uutta järjestelmää. Samalla lähinnä peruskoulusta tuttu opinto-ohjaus tuli kurssimuotoisena mukaan lukion opetussuunnitelmaan.

Kurssimuotoinen järjestelmä teki osaltaan mahdolliseksi luokattomaan lukiojärjestelmään siirtymisen. Luokattomuudella tarkoitetaan sitä, että opetusta ei enää järjestetä luokittain kuten ennen, vaan opiskelijat pystyvät vapaammin valitsemaan,

mille kursseille kukin osallistuu. Näin yksittäiselle kurssille osallistuva ryhmä saattaa koostua eri ohjausryhmien ja eri vuosikurssien opiskelijoista.

Hyväksi koettujen kokeilujen jälkeen valtioneuvosta vahvisti vuonna 1993 luokattoman lukion tuntijaon. Tämän jälkeen lukiot saivat niin halutessaan siirtyä luokattomaan järjestelmään. Samalla lukioille sallittiin koulukohtaisten opetussuunnitelmien laatiminen, niin että pakollisten ja valtakunnallisesti määriteltyjen syventävien kurssien lisäksi kouluille suotiin vapaus järjestää omia syventäviä ja soveltavia kursseja. Näin vastuu opetussuunnitelmien laatimisesta ja valvonnasta siirrettiin keskushallinnosta kunnille.

Luokattoman lukion etuina on yleisesti entiseen järjestelmään verrattuna pidetty muun muassa uusia tutkintorakenteita ja huomattavasti suurempaa valinnaisuutta tuntijaossa, opetussuunnitelman moduulirakennetta, koulun vahvempaa roolia opetussuunnitelman laadinnassa, opetussuunnitelman prosessiluonteen korostumista ja mahdollisuutta eri oppilaitosten yhteistoiminnan ja vuorovaikutuksen tehostamiseksi. Koulu säätelee itse eri aineissa tarjottavan opetuksen kokonaismäärän koulun omien valmiuksien, tavoitteiden ja käytettävissä olevien resurssien mukaan (Merimaa 1996, 11). Lukioiden kurssitarjonnat poikkeavat näin ollen toisistaan, mutta toistaiseksi mahdollisuus opiskelijavaihtoihin lukioiden välillä on jäänyt melko hyödyntämättömäksi, vaikka luokattoman lukion järjestelmä mahdollistaa tällaista liikennettä lukioiden välillä. Tämän mahdollisuuden hyödyntäminen edellyttää opiskelijan näkökulmasta usein ohjausta oman ja vastaanottavan koulun taholta.

Luokattomassa lukiossa opiskelija vastaa itse opetussuunnitelmien rajoissa opiskeluohjelmansa ja opiskeluaikansa suunnittelusta. Opiskelija valitsee kurssitarjottimesta aineita ja kursseja omaan opiskeluohjelmaansa ja hän voi yleensä melko vapaasti tarkastaa opiskeluohjelmaansa pitkin lukuvuotta. Pystyäkseen tekemään oman oppimiskehityksensä ja urasuunnitelmansa kannalta rationaalisia valintoja opiskelijan tulee riittävän tietoa-aineksen pohjalta pohtia erilaisten vaihtoehtojen merkitystä. Näissä valinnoissa opiskelija tarvitsee kaikkien opettajien asiantuntemusta perinteisen ohjauksen rinnalla. Tavoitteena on opiskelijan totuttaminen oman työnsä tavoitteelliseen suunnitteluun. Tämä on myöhempiä jatko-opintoja, nykyaikaista työelämää ja elämän äkillisiä muutoksia ajatellen elintärkeä taito (Vuorinen 1994, 19).

Luokattomuuden toteutuksissa on suuria eroja eri lukioiden välillä. Yksi tähän vaikuttava tekijä on lukion koko. Suuremmissa lukioissa on pieniin ns. yksisarjaisiin lukioihin verrattuna suurempi tarjonta sekä eri kursseja että niissä järjestettyjä opetusryhmiä. Nämä pystyvät yleensä parhaiten takaamaan opintojen joustavuuden ja opintojen yksilöllistämisen. Toisaalta, pienempi oppilaitos saattaa joustavammin pystyä huomioimaan yksilölliset tarpeet. Myös ohjauksen luonne ja koulun sisäisen työorganisointi riippuvat osin koulun koosta. Luokattomuuden aate saattaa kuitenkin suurissakin lukioissa olla rajoittunut, jos opiskelijalle esitetään pakollisten kurssien malliohjelma, jossa pakolliset kurssit on sidottu kuhunkin opiskeluvuoteen. Toisen ääripään taas muodostavat ne lukiot, joiden opintotarjonta ja työjärjestys ovat hyvin avoimia ja joissa opiskelijan tulee itse suunnitella koko opinto-ohjelmansa opinto-ohjauksen avulla. Myös yhteistyössä toisten lukioiden, ammatillisten oppilaitosten ja korkeakoulujen kanssa on eroja lukioiden välillä (Numminen et al 2002, 101).

Luokattomuuden toteutus on myös riippuvainen koulussa työskentelevien opettajien halusta järjestää oppilaitoksen omia syventäviä ja soveltavia kursseja. Jotkut suuret yleislukiot tarjoavat tietyissä aineissa enemmän näitä oppilaitoksen omia kursseja kuin mitä pienet erityislukiot pystyvät omalla erikoistumisalallaan tarjoamaan. Se, miten lukio pystyy toteuttamaan luokattomuuden tavoitteita, riippuu myös kuntien

taloudellisesta ja koulutuspoliittisesta tilasta. Kunnissa, joissa määrärahat oppilasta kohden ovat korkeat, on mahdollista järjestää opetusta myös silloin kun opiskelijoiden osoittama mielenkiinto kyseessä olevaa ainetta tai kurssia kohtaan on pienempi. Luokattomuudelle on näistä syistä mahdotonta laatia valmista opetuksen organisointimallia. Toimiva luokattomuus onkin opetusjärjestelyjen joustavuuden ja opiskelijoiden itsenäisen työskentelyn kehittämisen prosessi. Luokattomuus on prosessi siinäkin mielessä, ettei se koskaan tule valmiiksi muuttuvien olosuhteiden ja uusien opiskelijajoukkojen tuodessa siihen aina uusia piirteitä (Vuorinen 1994, 42). Koulun oma halu muuttaa opetustaan vaikuttaa siihen, missä määrin se toteuttaa luokattomuuden aatetta.

Nyt jo historiaan siirretty lukion opetussuunnitelma vuodelta 1994 takasi opiskelijoille tähän asti suurimman valinnanmahdollisuuden pakollisten kurssien määrän ollessa silloin 46/50 ja salliessaan suuremman määrän hylättyjä kursseja kuin mitä nyt on käytäntönä. Tiukennuksia hylättyjen kurssien mahdolliseen määrään tehtiin jo ennen nykyisen opetussuunnitelman voimaantuloa 1.8.2005, mikä osaltaan entisestään tiukensi näitä koskevia sääntöjä. Nykyisen opetussuunnitelman jo astuttua voimaan lisää tiukennuksia on tehty liikunnan kahdesta pakollisesta kurssista, joita opiskelija ei enää saa suorittaa samana lukuvuonna. Täsmennyksiä on tehty myös kurssien sisältöihin, ja uusin opetussuunnitelma normitettu edeltäjänsä enemmän. Näin uusin opetussuunnitelma on yleensä tulkittu askeleena takaisin kohti keskushallinnon opetussuunnitelmaa ja koulutyötä valvomaa järjestelmää.

Kuten Merimaa (1996, 66) toteaa, luokattomuus ei ollut ratkaisu koulun ongelmiin, vaan mahdollisuus opetuksen järjestämiseen uudella tavalla. Ellei tiedetä miten käyttää tätä mahdollisuutta, sen tuomat mahdollisuudet jäävät osittain hyödyntämättä. Lukioissa saatetaan tiedostamatta rajoittaa opiskelijoiden valinnanvapauksia käytännön järjestelyin niin, että he eivät voi hyödyntää kaikkia luokattoman lukion tarjoamia mahdollisuuksia. Kouluyhteisön tuleekin yhdessä pohtia tapansa toteuttaa luokattomuutta.

### **3.2 Luokattoman lukion haasteet**

Kurssimuotoisuuden tärkeimmät tavoitteet ovat lukiolaisten jatko-opiskeluvalmiuksien kehittäminen, ainevalintojen joustavuuden lisääminen ja ennen kaikkea jaksotukseen perustuva opiskelun tehostuminen. Tiiviimmän opiskelutahdin ajatellaan helpottavan nimenomaan kokonaisuuksien hahmottamista. Pidempiaikaiset poissaolot esimerkiksi sairauden takia voivat koitua kohtalokkaaksi opiskelutahdin ollessa tiivis. Kurssien keskeyttämisen aiheuttamiin ongelmiin tarvitaan usein ohjaajan apua.

Kurssimuotoinen lukio on tehnyt opiskelusta joustavamman. Opiskelija päättää itse, miten nopeasti hän suorittaa lukiossa vaaditut 75 kurssia kahden ja neljän vuoden välillä. Hän pystyy itse vaikuttamaan siihen, montako kurssia hän valitsee jaksoon ja voi, jos niin haluaa, pitää ”nollajakson”. Hankaliksi osoittautuneet kurssit opiskelija voi opiskella uudestaan, ja opiskeluaikaa lisäämällä hän voi keskittyä eri vuosina eri aineisiin. Intensiivisen harrastuksen tai henkilökohtaisten ongelmien aiheuttamat paineet löysätä opiskelutahdia on helpommin purettavissa opiskeluajan joustavuuden ansiosta. Ohjauksen rooli opiskelijaa tukevana toimintana on tämän tapaisissa päätöksissä ja niiden seurannassa hyvin keskeinen. (Merimaa 1996, 67).

Kurssimuotoisuus on myös lisännyt oppilaiden liikkumista lukioden välillä. Sen lisäksi että toisen asteen koulutuksen yhteistyövelvoitteen pohjalta lukio-opiskelijat voivat käydä ammattioppilaitoksien tiettyjä kursseja, he voivat myös suorittaa lukion kursseja muissa lukioissa. Vaihtojaksojen järjestäminen jätetään yleensä kouluissa opiskelijan itse järjestettäväksi, mikä ei kuitenkaan poista ohjauksen tarvetta. Neuvonta asiassa ja myöhemmin toisessa oppilaitoksessa suoritettujen kurssien hyväksiluku kuuluu yleensä koulujen opinto-ohjaajille.

Vapauden tarjoamat valintamahdollisuudet edellyttävät nuorelta vastuullisuutta ja kykyä ymmärtää omaa tilannettaan ja eritellä tavoitteitaan. Kasvu itsenäiseen päätöksentekoon vaatii aikaa ja ponnisteluja ja saattaa nuorella opiskelijassa aiheuttaa ahdistusta, minkä takia hän helposti etsii tukea omasta viiteryhmästään. Samaistumalla tähän ryhmään opiskelija helposti siirtää sille vastuun omista valinnoista. Koulu saattaa myös itse helpottaa opiskelijoiden valintoja tarjoamalla valmiita ”valintapaketteja”. Borgå Gymnasiumin opettajat ovat toivoneet tällaisten vaihtoehtoisten valintakokonaisuuksien järjestämistä opiskelijoille. Tällainen järjestely johtaa helposti pysyviin ryhmiin eikä ole sopusoinnussa luokattoman lukion perusajatuksen kanssa.

Merimaa korostaa ohjauksen merkitystä oppimisen ehdottomana edellytyksenä. Oppilaanohjauksella pystytään suuntaamaan valmiuksiltaan erilaisten opiskelijoiden ahdistus itsenäistymiseksi ja myönteiseksi kasvuksi. Ohjaustoiminta on järjestettävä siten, että koulu pystyy ennakoimaan ja havaitsemaan opiskelijan ongelmat riittävän ajoissa. Koulun on myös koko ajan oltava tietoinen opiskelijan edistymisestä oman ohjelmansa toteuttamisessa. Ratkaisujen tarkoituksenmukaisuus ja opiskelijan edellytykset jatkaa opiskelua on arvioitava yhdessä opiskelijan kanssa. On tärkeää, että opiskelija kokee saavansa ohjauksesta aina apua ongelmiinsa (Merimaa 1996, 69).

Merkittävä ero vanhan luokkamuotoisen lukion ja nykyaikaisen luokattoman lukion välillä on myös opiskelijoiden yhteenkuuluvuuden tunteessa ryhmäänsä kohtaan. Vanhaa *luokkaa* vastaa luokattomassa lukiossa *ryhmä*, jota sitoo yhteen yhä enemmän ainoastaan ryhmänohjaaja ja melko harvinaisiksi käyneet ryhmänohjaustuokit. Vanhassa luokkamuotoisessa lukiossa samaan luokkaan kuuluvat opiskelijat opiskelivat suurimmaksi osaksi yhdessä ja yhteisöllisyyden tunne syntyi luonnostaan. Luokasta tuli osa opiskelijoiden opiskelijaidentiteettiä. Luokattomassa lukiossa ohjausryhmä on koolla varsin harvoin ja käy helposti niin, etteivät samaan ohjausryhmään kuuluvat opiskelijat tunne minkäänlaista yhteisöllisyyttä opetusryhmien aina muuttuessa opiskelijoiden valinnan mukaan eivätkä edes halua lähteä sellaista kehittämään. Opiskeluryhmien koostumus taas on hyvin satunnainen ja vaihtuu kurseittain. Koulumme yrittää monien lukioden tapaan toteuttaa vanhan luokkamuotoisen lukion periaatetta niin, että samaan ohjausryhmään kuuluvat opiskelijat sijoitetaan samaan ryhmään silloin kun kyseessä on pakollinen kurssi. Tämä työ on kuitenkin tänä päivänä osoittautunut varsin turhaksi, koska opiskelijat voivat itse muuttaessaan opiskeluohjelmaansa vaihtaa toiseen ryhmään. Tämän oikeuden rajoittaminen veisi pohjan joustavuuden idealta. Ainoastaan kurssien sisäinen suositeltu suoritusjärjestys estää usein eri ikäluokkien sekoittumisen.

Samalla kun vanhojen luokkien takaama yhteisöllisyyden tunne heikkenee, on ryhmien vaihtelussa myös paljon myönteistä. Tämä asia unohdetaan helposti. Toteuttamani kyselytkin osoittavat, että yhteisöllisyys on paljon suuremmassa määrin opettajien kuin opiskelijoiden tavoite. Ryhmien vaihtumisen vuoksi opiskelija oppii tulemaan toimeen vaihtelevissa työympäristöissä ja hän tottuu tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Vaihtoehtoiset työtavat ja uudet ideat syntyvät helpommin uudessa ryhmässä, eikä opiskelija ole niissä sidottu tiettyyn staattiseen rooliin, johon

opiskelija vanhassa luokassa saattoi jähmettyä koko kouluajaksi. Näyttää myös siltä, ettei opiskelijan oma aktiivisuus ole samalla tavalla staattinen kuin ennen. Nyt se vaihtelee paljonkin opetettavan aineen, opettajan ja koko ryhmän sisäisen dynamiikan mukaan.

Jos ohjausryhmän ja ryhmänohjaajien väliset tapaamiset käyvät harvinaiseksi, myös side ryhmänohjaajaan on heikko. Näin on käynyt myös koulussamme sen jälkeen kun koulu tarjosi opiskelijoilleen mahdollisuuden käyttää Wilmaa, WWW-liittymä Primus-kouluhallintojärjestelmään. Koska opiskelijat voivat käydä katsomassa kurssiarvosanansa Wilmasta jo ennen todistuksien jakoa, monet jäävät pois ryhmänohjaajien tapaamisista. Moni ryhmänohjaaja valittaa, ettei tunne kaikkia omaan ohjausryhmäänsä kuuluvia, koska hän ei ole opettanut heitä. Tämä seikka heikentää osaltaan ryhmänohjaajan mahdollisuuksia suoriutua omista tehtävistään.

### 3.3 Luokaton lukio ja ohjaustoiminta

Luokattoman lukion päämäärät, opiskelijoiden itsenäisyyden, opintojen joustavuuden ja opintojen itseohjautuvuuden lisääminen, ovat puolestaan kasvattaneet ohjauksen merkitystä lukiossa. Luokattoman lukion tarjoama vapaus ei vielä takaa sitä, että opiskelija kykenisi tekemään viisaita ja vastuullisia valintoja. Luokattoman opiskelun ydinkysymyksiä onkin, miten oppilaitos pystyy sovittamaan yhteen opiskelijan vapauden ja oppilaitoksen velvoitteet. Joustavuus ja vapaus eivät tarkoita sitä, että nuori opiskelija voitaisiin jättää yksin valintojensa kanssa. Ohjauksella tarjotaan tukea itsenäiseen päätöksentekoon kasvamisessa (Merimaa 1996, 65). Uudistettu ylioppilastutkinto on omalta osaltaan lisännyt lukiossa ohjauksen tarvetta. Vuodesta 1994 on mahdollista hajauttaa ylioppilastutkinto enimmillään kolmelle perättäiselle suorituskerralle, jonka johdosta opiskelija voi halutessaan painottaa eri aineiden opiskelua eri vuosina ja samalla keskittyä vastaavaan osaan tutkintoa (Merimaa 1996, 12). Myöhemmät uudistukset, äidinkielen jättäminen ainoaksi kaikille pakolliseksi aineeksi ja vielä myöhemmin ns. vanhan reaalikokeen vaihtuminen ainereaalikokeiksi sekä varsinkin viimeksi mainitun uudistuksen jälkivaikutukset yliopistojen valinnoissa ovat entisestään lisänneet ohjauksen tarvetta. Ohjauksen lisääntynyttä tarvetta lukiossa ei kuitenkaan riittävästi ole otettu opinto-ohjauksen resursoinnissa huomioon (Numminen et al. 2002, 25).

Lukion toimintaa koskevat lait sanovat ohjauksesta hyvin vähän. Lukiolaissa (1998/629) ohjaustoimintaa ei mainita ollenkaan ja lukioasetuksessa samalta vuodelta (1998/810) säädetään seuraavasti: ”*Opinto-ohjauksena opiskelijoille annetaan 1 §:n mukaan toteutetun ohjauksen lisäksi henkilökohtaista ja muuta tarpeellista ohjausta. Opinto-ohjauksesta määrätään opetussuunnitelmassa.*” Asetuksen 1 § määrätään, että opinto-ohjausta annetaan kurssimuotoisena käsittäen 38 viikkotuntia. Näitä hieman tarkempia ohjeita ohjauksen järjestämiseen lukiossa sen nykyisessä muodossa löydämme siis lukion opetussuunnitelman perusteista vuodelta 2003. Tähän uuteen opetussuunnitelmaan maamme lukiot siirtyivät syksyllä 2005. Lukion opetussuunnitelma vuodelta 1994 on tätä uutta opetussuunnitelmaa vielä tarkemmin kuvannut ohjaustoiminnan tavoitteita ja sisältöä.

Uusi opetussuunnitelma lupaa opiskelijalle opinto-ohjausta opiskelun tueksi ja valintojen tekemiseksi niin, että tämä pystyy omien voimavarojensa mukaisesti suunnittelemaan opintojensa rakenteen ja sisällön. Opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2003 todetaan myös että ”Ohjaustoiminta muodostaa lukion toiminnassa

kokonaisuuden, jonka tarkoituksena on tukea opiskelijaa lukio-opintojen eri vaiheissa sekä kehittää hänen valmiuksiaan tehdä koulutusta ja elämänuraa koskevia valintoja ja ratkaisuja. --- Ohjauksen tehtävänä on edistää koulutuksellista, etnistä ja sukupuolten välistä tasa-arvoa ja opiskelijoiden hyvinvointia sekä ehkäistä syrjäytymistä” (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 18). Opetussuunnitelmassa esiintyvä kuvaus ohjauksen tavoitteesta ja menetelmistä nojaa siis moderniin käsitykseen ohjauksesta. Opetussuunnitelmassa käytetään termejä ’tukea’, ’kehittää’ ja ’auttaa’. Vastaavasti termejä ’neuvoa’, ’informoida’ ja ’kertoa’ ei ole juuri ollenkaan ohjaustoimintaa koskevissa ohjeissa.

Ohjauksen työnjaosta opetussuunnitelmassa todetaan, että kaikkien opettaja- ja ohjaushenkilöstöön kuuluvien tulee osallistua ohjaustoimintaan. Opinto-ohjaaja on se henkilö, joka kantaa päävastuun opinto-ohjauksen järjestämisestä, ohjauksen suunnittelusta ja sen toteuttamisesta. Hämmennystä tässä aiheuttaa ehkä se, että samassa lauseessa puhutaan sekä opinto-ohjauksesta että pelkästä ohjauksesta. Monelle on jäänyt epäselväksi, käytetäänkö näitä käsitteitä synonyymeina. Jos ymmärretään niin, että opinto-ohjaus ja muu ohjaus on kaksi eri asiaa, opinto-ohjaajan vastuulla on siis koko koulun ohjaustoiminnan suunnittelu. Itse ajattelen, että sellainen järjestely voisi olla monessa oppilaitoksessa hyödyksi.

Opetushallituksen ohjeiden mukaan on opetussuunnitelmaan laadittava kuvaus ohjaukseen osallistuvien työn- ja vastuunjaosta. Tämä kuvaus toimii välineenä koko oppilaitoksen opetustyön kehittämiseksi ja edellytyksenä ohjaustoiminnan onnistumiselle. Opiskelijoille tiedotetaan ohjaustoiminnan muodoista, siitä, ketkä vastaavat ohjaustoiminnasta ja mitkä heidän tehtävänsä ovat. Opetussuunnitelmasta kuuluu myös käydä ilmi, millä tavalla opinto-ohjausta koskeva yhteistyö muiden oppilaitosten, eri asiantuntijoiden ja koulun ulkopuolisten tahojen kanssa on järjestetty. Opetussuunnitelmassa tulee lisäksi kuvata yhteistyö koulun ja huoltajien kanssa.

Lukion ohjaushenkilöstöön kuuluvat siis opinto-ohjaajat, ryhmäohjaajat ja muut opettajat. Toimintamuotoina ohjauksessa käytetään niin oppitunteja, opintokäyntejä, työelämään tutustumista kuin henkilökohtaista ohjausta. Opinto-ohjauksen ydintehtäviksi lasketaan henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen ohjaus, opiskelutaitojen ja opiskelun ohjaus, ammatillisen suuntautumisen ohjaus ja jatko-opintoihin ohjaus. Lukioissa on pystytty hoitamaan vain viimeksi mainittua ydintehtävää tyydyttävästi, kaikissa muissa ydintehtävissä opiskelijat ovat kokeneet suuria puutteita. Suuren eron kysynnässä ja tarjonnassa on osoittanut paitsi käytäntö myös Opetushallituksen julkaisema raportti Opinto-ohjauksen tila 2002. Opetushallitus on erillisprojektien avulla yrittänyt nostaa ohjauksen tasoa lukioissa ja viime vuosina useimmissa lukioissa on varattu enemmän resursseja ohjaustoiminnan kehittämiseksi Opetushallituksen raportista käy ilmi, että lukiolaiset saavat lukioaikana vain vähän tietoa työelämästä (Numminen et al. 2002, 22). Ainoastaan jatko-opintoihin ohjaus näyttää täyttävän opiskelijoiden odotukset. Opiskelijat arvioivat kasvun ja kehityksen sekä opiskelutaitojen ohjauksen heikoksi. Korkeakoulut ja ammattikorkeakoulut ovatkin omilla selvityksissään pitäneet lukioista tulleiden opiskelijoiden opiskelutaitoja riittämättöminä. Vain kolmasosa opiskelijoista perehtyy laajahkojen kokonaisuuksien itsenäiseen opiskeluun ja vain muutama prosentti opiskelijoista suorittaa kokonaisen kurssin tietoverkkojen välityksellä (Numminen et al. 2002, 117). Tuoreet tilastot omasta koulustani, kuusi vuotta opetushallituksen tutkimuksen jälkeen, osoittavat nämä luvut yhä paikkaansa pitäviksi.

Lukio-opiskelusta ja lukio-opintoihin hakeutumisesta tiedotetaan perusopetuksen päättövaiheessa olevien oppilaiden lisäksi heidän huoltajilleen sekä perusopetuksessa toimiville opinto-ohjaajille ja opettajille. Lukio-opintonsa aloittavat uudet opiskelijat perehdytetään oppilaitoksen toimintaan ja lukio-opiskelun ohjeisiin heti lukuvuoden alussa. Tämän lisäksi koulu tarjoaa ohjausta joka järjestetään niin kurssimuotoisena kuin henkilökohtaisena tai pienryhmissä tapahtuvana. Painopiste on kuitenkin henkilökohtaisessa ohjauksessa, joka tuen, tiedottamisen ja neuvonannon lisäksi pitää sisällään myös opiskelijan suorituksen seuranta. Opetussuunnitelman luonnoksesta vuodelta 2002 poiketen uuteen opetussuunnitelmaan ei ole kirjattu koulun tehtäväksi seurata opiskelijoiden sijoittumista jatko-opintoihin tai työelämään Tästä huolimatta monessa lukiossa lähinnä opinto-ohjaaja vastaa vapaaehtoisesti tästä seurannasta. Tiedossa on myös kouluja, joissa entiset opiskelijat kääntyvät koulujen opinto-ohjaajien puoleen tarvitessaan ohjausta jatko-opintojensa suhteen.

Varsinaisia ohjeita ohjauksen työnjaoksi oppilaitoksessa opetussuunnitelma ei juuri anna. Ryhmänohjaajille kuuluvia tehtäviä se ei määrittele erikseen, mutta toteaa opettajan tehtäväksi ”ohjata opiskelijaa opettamansa oppiaineen opiskelussa sekä auttaa häntä kehittämään oppimaan oppimisen taitojaan ja oppimisen valmiuksiaan” (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 18). Opiskelijoille tulee opiskelussa tarjota mahdollisuuksia kokeilla ja löytää sellaisia työskentelymuotoja, jotka sopivat kunkin omalle oppimistyyliille. Opettajien tehtäviin kuuluu luontevasti ohjata opiskelijoita tiedostamaan, arvioimaan ja tarvittaessa korjaamaan omia työskentelytapojaan.

### 3.4 Ryhmänohjaajan rooli luokattomassa lukiossa – toiveet ja todellisuus

Ryhmänohjaajien ohjaustehtävistä valtakunnallinen opetussuunnitelma ei anna ohjeita. Siksi tavat, joilla heidän ohjaava roolinsa toteutetaan, vaihtelevat. Epäselväksi on jäänyt esimerkiksi se, kenen vastuulla on pitää huolta, että opiskelija oppii suunnittelemaan omaa henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaansa ja seuraamaan sen toteutumista. Vastuu opiskelijan suorituksen seurannasta on myös epäselvä monessa koulussa.

Pekka Kivekäs (1994, 46) on listannut ryhmänohjaajien tehtävät seuraavasti:

1. *Ryhmänohjaajien tehtäviin kuuluu varsinkin opiskeluajan alussa sosiaalista opiskelijat lukioon. Sosiaalistaminen tarkoittaa lukio-opiskelun vaatimusten selvittämistä ja opiskelijoiden valmentamista pitkäjänteiseen opiskeluun.* Veikkaan että tämä tehtävä lankeaa useassa lukiossa käytännössä pikemmin opinto-ohjaajalle tai sitten käy niin, että opiskelija saa tietoa näistä asioista vain omien kokemuksiansa kautta.
2. *Ryhmänohjaajien tulee opintojen alkuvaiheessa selvittää opiskelijoille peruskouluissa vieraita mutta lukiossa esiintyviä käytänteitä.* Koska tässä liikutaan konkreettisella tasolla tämä lienee yksi niistä tehtävistä, jotka ryhmänohjaajat hoitavat parhaiten.
3. *Ryhmänohjaajien vastuulla on ryhmänsä opiskelijoiden etenemistä opinnoissaan.* Tämä tehtävä vaatii ryhmänohjaajalta opetussuunnitelman ja opiskelijan henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman tuntemista ja näiden lisäksi usein pääsyä oppilaitoksessa käytettävään kouluhallintojärjestelmään.



4. *Ryhmänohjaajat vastaavat ensisijaisesti yhteyksistä opiskelijoiden koteihin.* Yhteydenotto huoltajiin tapahtuu yleensä ongelmatapauksissa. Ryhmänohjaajien ja huoltajien tapaamiset vanhempainiltojen yhteydessä mahdollistavat tapaamisia yleensä myönteisemmissä merkeissä.
5. *Koulun tärkeimpänä tiedotuskanavana toimii ryhmänohjaajien viikottaiset ryhmänohjaustuokiot.* Näiden ryhmänohjaajien ja opiskelijoiden yhteisissä tapaamisissa ryhmänohjaaja voi myös keskustelun avulla ajankohtaistaa kasvatuksellisia tai koulun toimintakulttuuria koskevia kysymyksiä. Valmista materiaalia tällaisia keskusteluja varten onkin markkinoilla saatavissa. Monessa koulussa ryhmänohjaustuokioilla käsiteltävistä aiheista päätetään yhdessä muiden ryhmänohjaajien kanssa.
6. *Ryhmänohjaaja ohjaa opiskelijaa ongelmatapauksessa oikean auttavan tahon luokse.* Tällaisia tahoja ovat lähinnä opinto-ohjaajan lisäksi koulujen mahdolliset erityisopettajat, koulukuraattorit, koulupsykologit, kouluterveydenhoitaja ja koululääkäri. Nämä ovat jäsenenä myös koulun oppilashuoltoryhmässä, johon ryhmänohjaaja voi myös tuoda asiansa.
7. *Ryhmässä työskentelyyn ja itsenäiseen opiskeluun ohjaus kuuluu myös ryhmänohjaajalle.* Ryhmänohjaaja voi käydä opiskelijansa kanssa keskustelua siitä, mitkä kurssit tämä voi suorittaa itsenäisesti. Tämäkin tehtävä vaatii ryhmänohjaajalta koulun opetussuunnitelman tuntemista ja tehtävä siirtyy siksi käytännössä yleensä opinto-ohjaajalle.
8. *Ryhmänohjaaja hoitaa rutiinitehtävät.* Näihin kuuluu lähinnä poissaolojen seuranta, todistuksien ja muun materiaalin jako ja tiedottaminen.

Omat kyselyni eri lukioissa osoittavat, että juuri nämä tehtävät ovat pääosin ne, jotka useimmissa lukioissa kuuluvat ryhmänohjaajien tehtäviin. Tietyltä osin ryhmänohjaajan tehtävät muistuttavat vanhan luokanvalvojan tehtäviä, mutta opiskelijoiden yksilölliset valinnat ja opiskelusuunnitelmat ja koko lukiojärjestelmän monimutkaisempi rakenne asettavat toisaalta ryhmänohjaajalle korkeampia vaatimuksia luokanvalvojaan verrattuna. Monet ryhmänohjaajat kaipaavat perehdyttämistä lukiojärjestelmään mukaan lukien lukion opetussuunnitelman, kurssitarjottimen, tuntijaon ja hallintaohjelman.

Merimaa (1996, 69f) toteaa, että ohjauksen tehokkuutta ajatellen ohjausryhmän sopivana kokona pidetään 20 – 25 opiskelijaa. Ryhmänohjaajan tehtäviin kuuluu mm. opiskelijoiden opinnoissaan edistymisen seuraaminen ja tarvittaessa heidän ongelmiinsa puuttuminen. Hän toteaa, että tehtävien jakaminen opinto-ohjaajan ja muiden opettajien välillä ei aina suju ongelmitta ja että tämä ongelma vaatii varsinkin rehtorilta taitoa organisoida koulun työ toivotulla tavalla. Merimaan mukaan toiset opettajat kokevat ohjaustehtävien laajennukset vieraaksi ja jopa pelottavaksi ajatukseksi. Jos kuitenkin ohjauksen vastuuta ei pystytä koulussa laajentamaan, jää luokattomuus helposti vain ulkokohtaiseksi muutokseksi.

Yhtenä ryhmänohjaajan mallina Merimaa näkee tutoroinnin. Opettajatutorilla hän tarkoittaa ryhmänohjaajaa, joka ohjaa opiskelijoita koko opiskeluprosessin ajan. Tutorointi keskittyy enemmän oppimisprosessin tukemiseen kuin persoonallisuuden tai uravalinnan ohjaamiseen. Se käsittää kaikkia niitä toimintoja, joiden päämääränä on

tarkoituksenmukainen ja tinkimättömästi mielekäs ja itseohjattu oppiminen (Merimaa 1996, 18). Tutorperusteisen mallin tavoitteena on, että ryhmänohjaajat vastaavat pääsääntöisesti ohjauksen toteutuksesta ennen kaikkea orientaatio-vaiheessa sekä etenemisvaihteessa. Tämän mallin vahvuudet ovat

1. Ryhmänohjaajien mahdollisuus jäsentää koko opetussuunnitelmaa, toisin sanoen mahdollisuus tulkita toimintaansa heidän omaa opetettavaa ainetta laaja-alaisemmin.
2. Ohjauksen liitettävyyys koko opetussuunnitelman toteuttamiseen.
3. Opiskelijoiden mahdollisuus yksilölliseen opiskeluprosessiin.

Tämän mallin haasteena Merimaa näkee ryhmänohjaajien vaihtelevan sitoutumisen ja ohjaajien näkemyksen itsestään ensi sijassa oman aineensa opettajina. Näin ollen heidän asiantuntijuutensa ohjauskysymyksissä ja heidän tietonsa opetussuunnitelman sisällöstä voivat vaihdella suuresti ja heidän keskinäinen yhteistyönsä voi olla vähäistä. Haasteena Merimaa näkee myös sen, ettei tutoriella välttämättä ole riittävästi tietoa ammatillisen suuntautumisen mahdollisuuksista ja oman koulutusohjelman ulkopuolisesta sisällöstä. Malli edellyttää myös jatkuvaa yhteistyötä ohjaustoiminnan koordinoinnista vastaavan henkilön kanssa ja vaarana on, että kynnys käyttää ohjauksen erikoisasiantuntijoiden palveluja kasvaa korkeaksi korvaavan toiminnan korostuessa turhan paljon (Merimaa 1996, 34).

Myös Vuorinen (1994, 108) tarkastelee ryhmänohjaajaa tutorina ja lähiohjaajana. Hänen ryhmänohjaajalle luettelemansa tehtävät ja vastualueet vastaavat englantilaisissa kouluissa toimivan tutorin toimenkuvaa. Hänen mukaansa opiskelija perehtyy yhdessä ryhmänohjaajansa kanssa omaan henkilökohtaiseen opiskelusuunnitelmaansa, oppilaitoksen käytänteisiin, tuntijakoon ja kurssitarjontaan. Ryhmänohjaajan tehtäviin kuuluu auttaa opiskelijaa laatimaan hänen oman jaksoittaisen työjärjestyksensä. Kunkin opiskelijan henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman toteutumisen seuraamisen lisäksi hänen tehtäviinsä kuuluu keskustella opiskelijan kanssa tämän itsenäisen opiskelun mahdollisuuksista, kurssikertymästä, kurssien suoritusjärjestyksestä, kurssien uusinnoista ja niiden vaihtoehtoisista suoritustavoista. Tämä edellyttää sitä, että ryhmänohjaaja itse on perehtynyt oppilaitoksen opetussuunnitelmaan ja kurssisisältöihin ja että hänellä on tuntemusta opintokokonaisuuksien suorittamisen käytänteistä ja yhteistyömahdollisuuksista muiden oppimisympäristöjen kanssa. Näiden tehtävien lisäksi hänen olisi myös pystyttävä auttamaan ja tukemaan opiskelijaa kysymyksissä, jotka liittyvät tämän henkilökohtaiseen elämäntilanteensa ja opiskelunsa yhteensovittamiseen. Kaikki nämä tehtävät edellyttävät ryhmänohjaajalta paneutumista ohjaustyöhön ja yhteistyötä opinto-ohjaajan, opettajien ja muiden ryhmänohjaajien kanssa (Vuorinen 1994, 108 - 109). Vuorinen ehdottaa, että ryhmänohjaaja tapaa ohjausryhmäänsä viikoittaisissa tapaamisissa. Vuorinen ehdottaa myös, että ryhmänohjaaja tai opettajatuturi ylläpitää opiskelijakohtaista kansiota, johon opiskelija toimittaa työtodistuksia kesätöistään ja todistuksia harrastustoiminnastaan. Tämä menetelmä kehittää opiskelijan kokonaisvastuuta omasta tulevaisuudestaan.

Lukion opetussuunnitelman perusteissa mainitut ja juuri luokattoman järjestelmän heikentämät opiskelijoiden yhteisöllisyyden kehittäminen ja ylläpito kuuluu luontevasti ryhmänohjaajalle, niin myös opiskelijan hyvinvoinnin ja opiskelun seuraaminen ja

tukeminen yhdessä kotien kanssa. Useimmissa kouluissa lienee ryhmänohjaajille myös annettu tehtäväksi säännöllisesti seurata opiskelijoiden opinto-ohjelmia ja heidän opintojensa etenemistä. Käytännössä näiden tehtävien toteuttamisessa on suuria eroja. Näitä tehtäviä ei aina ole kirjallisesti määritelty, varsinkaan niissä oppilaitoksissa, joissa ohjaustoiminnan kokonaissuunnitelma puuttuu. Kyselyni perusteella vaikuttaa myös varsin yleiseltä, että on vaikeaa saada kaikki ryhmänohjaajat toimimaan yhteisen mallin mukaisesti. Vaikka ryhmänohjaajien tehtävät olisivat kouluissa selvästi määritellyt, se ei tarkoita sitä, että olisi olemassa selviä malleja näiden tehtävien toteuttamiselle. Ryhmänohjaajien tehtävät ovat useimmissa kouluissa määritelty koulun opetussuunnitelmassa ja sen liitteenä olevassa ohjauksen kokonaissuunnitelmassa, mutta ryhmänohjaajan roolia lienee harvemmin analysoitu. Oppilaitoksen olisi hyvä tehdä itselleen selväksi minkä teoreettisen mallin mukaan ryhmänohjaajien toimintaa toteutetaan.

Merimaa (1994, 36) esittää vaihtoehdoksi mallin, joka mielestäni soveltuisi hyvin malliksi ryhmänohjaajien toiminnaksi Borgå Gymnasiumissa. Tämän ns. *avautuvan mallin* perusajatuksena on se, että opinto-ohjaajien lisäksi myös muut kantavat vastuuta oppilaitoksen ohjaustoiminnasta. Malli soveltuu varsinkin tilanteeseen, jossa opinto-ohjaajan resurssit eivät yksin riitä vastaamaan opiskelijoiden tarpeisiin. Mallissa koostuu niin oppilaitoksen sisäisestä kuin ulkoisestakin verkostosta. Tässä mallissa opinto-ohjaaja toimii ryhmänohjaajien ja muun henkilöstön kanssa yhteistyössä sellaisissa kysymyksissä, jotka koskevat ohjauksellista ajattelua ja toiminnan integroitumista opetussuunnitelmaan, ryhmänohjauksen kehittämistä, opiskelijoiden kokonaisprosessin ohjaamista ja oppilaitoksen ulkopuolisen verkostotyön jäsentämistä. Näiden lisäksi yhteistyö ulottuu käsittämään myös kysymyksiä, jotka keskittyvät oppilaitoksen ulkopuolisen ja ohjaustoimintaan vaikuttavaan muutoskehityksen tulkintaan ja toimeenpanoon. Esimerkkinä tästä on mahdollisuus osittaa ylioppilaskirjoitukset ja tämän mahdollisuuden vaikutus opiskelijoiden kurssivalintoihin. Näihin tavoitteisiin pääseminen edellyttää lukiossa opetussuunnitelman mukaista opinto-ohjaajan koordinoimaa yhteistyötä hänen itsensä, ryhmänohjaajien ja aineenopettajien välillä sekä hyvin toimivaa yhteistyötä oppilaitoksen ja sen ympäröivän yhteiskunnan, eritoten työ- ja elinkeinoelämän, kanssa. Oppilaitoksen opinto-ohjaaja kantaa kokonaisvastuun ohjaustoiminnasta. Jokaisella ohjausryhmällä on ryhmänohjaaja, joka seuraa opiskelijoidensa edistymistä ja joka tarvittaessa puuttuu ilmenneisiin ongelmiin, koskivatpa ne opiskelijan edistymistä hänen opiskelussaan tai hänen ongelmiaan oman henkilökohtaisen elämäntilanteensa ja opintojensa yhteensovittamisessa. Tämän lisäksi jokainen aineenopettaja toimii asiantuntijana oman oppiaineensa opiskeluun ja jatko-opiskeluun liittyvissä kysymyksissä.

## 4 KEHITTÄMISHANKKEEN LÄHTÖKOHDAT JA TOTEUTUS

Vuonna 1641 perustettiin Pietari Brahen määräyksestä Viipuriin lukio nimellä Viborgs gymnasium. Edellisenä vuonna Turussa vaikuttanut Åbo Gymnasium oli kuningatar Kristiinan määräyksestä muutettu Åbo Akademiaksi, maamme ensimmäiseksi yliopistoksi. Näin ollen Viborgs gymnasium, josta myöhemmin tuli Borgå Gymnasium, oli maamme ainoa lukio kunnes Åbo Gymnasium perustettiin uudelleen 1820-luvulla. Uudenkaupungin rauhan jälkeen lukio siirrettiin Porvooseen. Ruotsin kuningas Fredrik I perusti koulun uudelleen Porvoossa vuonna 1723 nimellä Kungliga Borgå Gymnasium (Nyberg 1991, 7).

1870-luvulla tapahtuneen koulu-uudistuksen myötä Borgå Gymnasium muuttui Borgå lyceumiksi, kahdeksanluokkaiseksi poikalyseoksi. Vuonna 1975 peruskoulu-uudistuksen myötä syntyi nykyinen Borgå Gymnasium. Entisen lyseon lukioluokat yhdistettiin Porvoossa toimineen Strömborgska läroverketin vastaavien tyttöluokkien kanssa. Porvoo kuului silloin maamme viimeisiin peruskoulujärjestelmään siirtyviin kuntiin.

Itseäni kiinnostaa, miten koulumme ryhmänohjaajat kokevat oman roolinsa uudessa kurssimuotoisessa ja luokattomassa lukiossa. Millaisena he kokevat tehtävänsä ja miten heidän käsityksensä omasta tehtävästään ryhmänohjaajina vastaavat nykyisen luokattoman lukion asettamia vaatimuksia? Seuraavassa luvussa kerron kyselyjeni tuloksia tähän liittyen ja mietteitäni siitä, miten ryhmänohjaajille voisi antaa suuremman vastuun koko koulun yhteisestä ohjaustoiminnasta. Selostan kehityshankeeni lähtökohtia ja sen eri työvaiheita. Tulen myös pohtimaan, mitä haasteita konstruktivistinen ohjaus asettaa koulussa vallitseviin käsityksiin opettajien ja oppilaiden rooleista.

### 4.1 Nykyinen ohjausjärjestelmä Borgå Gymnasiumissa

Borgå Gymnasiumin nykyinen opetussuunnitelma puhuu hyvin niukasti koulun ohjaustoiminnasta. Opetussuunnitelmassa todetaan yleisesti ohjaustoiminnan muodostavan ”kokonaisuuden, jonka tarkoituksena on tukea opiskelijaa lukio-opintojen eri vaiheissa sekä kehittää hänen valmiuksiaan tehdä koulutusta ja elämänuraa koskevia valintoja ja ratkaisuja.” Ohjaustoiminnan tarkoitus on tukea opiskelijan henkilökohtaista kehitystä samassa hengessä, samoin päämäärin ja samaa arvoperustaa myötäillen jota mainitaan luvussa 2” (Läroplan 2005, 7). Luvussa 2, joka käsittelee lukiokoulutuksen tehtävää ja arvoperustaa, todetaan että ”Borgå Gymnasium haluaa arvoissaan painottaa toisaalta opiskelijan henkilökohtaista kehitystä ihmisenä, toisaalta kasvatusta yhteiskunnalliseen vastuuseen. Lukio painottaa opiskelijan vastuuta omista teoistaan, turvallisuutta, rehellisyyttä, suvaitsevaisuutta ja huomaavaisuutta sekä haluaa antaa opiskelijalle onnistumisen tunteen. Tällä tavoin opiskelija kasvaa aikuiseen vastuuseen omista teoistaan ja valinnoistaan. Lukiossa opiskelija kasvatetaan vaalimaan omaa kulttuuriperintöään ja arvostamaan kansainvälistä yhteistyötä. Lukiokoulutus edistää opiskelijan tietoisuutta ihmisoikeuksista ja ympäristöstä. Tällä tavoin häntä valmennetaan kohtaamaan haasteita iäti muuttuvassa maailmassa” (Läroplan 2005, 3).

Ohjauksen työnjaosta opetussuunnitelmassa todetaan että ”ohjauksesta vastaa opinto-ohjaaja, ryhmänohjaaja, oppilashuoltoon osallistuvat koulun ja kunnan työntekijät sekä aineenopettajat. Opinto-ohjaaja vastaa opinto-ohjauksen käytännön järjestelyistä. Hänen tehtäviinsä kuuluu myös auttaa opiskelijaa kurssivalintoja ja oman opiskelusuunnitelman tekoa koskevilla kysymyksillä, tiedottaa lukionjälkeisistä jatko-opinnoista sekä ohjata ammatinvalintakysymyksillä. Opinto-ohjaaja tiedottaa myös vanhemmille ja peruskoulun oppilaille lukio-opinnoista.”

Ryhmänohjaajan ja aineenopettajan tehtävistä opetussuunnitelmassa sanotaan että ”ryhmänohjaaja seuraa opiskelijan menestymistä opinnoissaan ja edistää opiskelijan hyvinvointia yhdessä kotien ja oppilashuoltohenkilökunnan kanssa. Aineenopettaja ohjaa omaa ainettaan koskevilla kurssivalinnoissa ja jatko-opintoihin ja työelämää liittyvissä kysymyksillä. Tietoa ohjaustoiminnasta opiskelija saa koulun opinto-oppaasta, ryhmänohjaajaltaan ja opinto-ohjauksen ryhmäohjauksen yhteydessä.”

Koulun ohjaustoimintaa on vain vähäisessä määrin ja silloinkin epäsuorasti arvioitu viimeisten seitsemän vuoden sisällä. Vuonna 2001 opinto-ohjaajan ohjaus sai korkean arvosanan koulun sisäisessä arvioinnissa, joka koski oppilaiden tyytyväisyyttä koulun eri toimintoihin ja henkilökuntaan. Toisessa, vuonna 20076 Porvoon kaupungin järjestämässä omassa arvioinnissa, johon osallistuivat niin opiskelijat kuin heidän huoltajansakin, opinto-ohjaukseen oltiin tyytyväisiä. Kummassakin tapauksessa arvioinnin kohteena oli opinto-ohjaaja ja opinto-ohjaus osana laajempaa koulun koko toimintaa koskevaa arviointia. Ennen tämän kehittämishankkeen yhteydessä suoritettua ohjaustoiminnan arviointia ryhmänohjaajien ja aineenopettajien ohjaustoimintaa ei ole koulussamme arvioitu.

Oma arvioni Borgå Gymnasiumin ohjaustoiminnasta vastaa sitä mallia, mitä Merimaa (1996, 32) kutsuu *hajautettujen toimintojen malliksi*. Melkein kaikki ohjaustoimintaan kuuluvat toiminnot ovat kyllä olemassa, mutta itse toiminnasta puuttuu kokoava ajatus ja yhtenäisyys. Ohjausjärjestelmä ei vielä kokonaisuutena toimi opiskelijan kasvun ja kehityksen tukena eikä tue hänen opiskelusuunnitelmansa toteutumista. Koulumme ohjaustoiminta kärsii asiantuntijuuden epätarkoituksenmukaisesta kohdentumisesta, joidenkin toimintojen päällekkäisyydestä ja kokonaisvastuun puuttumisesta. Sen lisäksi ohjaustoimintaa koskevat suunnitelmat ja aloitteet eivät ole välittyneet koko oppilaitoksemme toimintaan. Varsinkin ryhmänohjaajilla on erilaiset painotuksensa ohjausstrategioissaan. Borgå Gymnasiumissa ei vielä ole ohjaustoiminnan kokonaissuunnitelmaa. Opiskelijoille on tiedotettu ohjaustoiminnasta lähinnä ainevalintaoppaan kautta, johon on lainattu koulun ohjaustoimintaa kuvaavaa tekstiä suoraan opetussuunnitelmasta. Opiskelijoita ei ole sen lähemmin suullisesti informoitu ohjausvastuun jaosta. Käytäntö on osoittanut, että sekä opiskelijoille että ryhmänohjaajille ja muille opettajille on jäänyt epäselväksi se, kuka kantaa vastuun ohjauksen eri osa-alueista.

Kokonaissuunnitelman puuttuessa ryhmänohjaajien toiminnassa on suuria eroja. Koulumme 330 oppilasta on lukuvuonna 2007 – 2008 jaettu ohjausryhmiin niin, että abiturientit muodostavat vanhan mallin mukaan neljä ohjausryhmää, jossa kussakin on lähempänä 30 opiskelijaa. Kaksi vuotta vanhan päätöksen mukaan toisen vuosikurssin noin 110 opiskelijaa on ohjaustoiminnan tehostamiseksi jaettu kuuteen noin 17 tai 18 opiskelijaa käsittävään ohjausryhmään. Ensimmäistä vuosikurssia käyvät noin 115 opiskelijaa taas on jaettu viiteen noin 22 opiskelijaa käsittävään ohjausryhmään. Päätös ohjausryhmien pienentämisestä lähti ajatuksesta, että pienempi ryhmäkoko mahdollistaa lisääntyneen ohjaustarpeen tyydyttämisen.

Ryhmänohjaajat saavat ryhmäkoon vaihtelusta huolimatta tehtävästään yhden resurssitunnin. Korvaus tästä tehtävästä laskettiin 2000-luvun alussa puoleen, mutta on taas sittemmin nostettu takaisin nykyiseen tasoonsa. Tänäkin koulumme 15 ryhmänohjaajaa toteuttavat tehtävänsä ryhmänohjaajina hyvin eri tavalla. Heistä vain yksi on ennen tätä lukuvuotta systemaattisesti lukuvuosittain tavannut kasvokkain ohjausryhmänsä jokaista oppilasta keskustellakseen heidän menestyksestään koulussa. Suuria eroja on siinä, miten muut ryhmänohjaajat ovat tavanneet ohjausryhmänsä opiskelijat. Ryhmänohjaajien tärkeimmiksi, ja joissakin tapauksissa melkein ainoiksi, tehtäviksi näyttää jääneen tiedottaminen koulun tapahtumista ja todistuksien jako. Toiset ryhmänohjaajat eivät ole opettaneet kaikkia omaan ohjausryhmäänsä kuuluvia opiskelijoita, minkä seurauksena he eivät aina välttämättä edes tunne heitä kaikkia nimeltä. Ryhmänohjaajat suunnittelevat ja toteuttavat myös uusille opiskelijoille suunnatun kotoutusohjelman. ”Bli hemmastadd i BoGy” –ohjelman tarkoitus on selventää koulunkäynnin kannalta tärkeimmät asiat opiskelijalle ja tutustuttaa hänet kouluun. Ns. tutustumispäivä heti kouluvuoden alussa muodostaa pääosan tästä ohjelmasta.

Ryhmänohjaajien ja ohjausryhmän tapaamiset ovat myös monen ryhmänohjaajan ja myös opiskelijan mielestä liian harvinaisia. Kiertotuntikaaviossa on perjantaina varattu aikaa 30 minuuttia kestäväälle päivänavaukselle. Tällöin kaikki koulun opiskelijat kerääntyvät koulun juhlasaliin, jossa paikallinen seurakunta tai joku muu vastaa ohjelmasta. Tätä kiertotuntikaavioon varattua aikaa on myös käytetty ryhmänohjaajien ja heidän ohjausryhmänsä välisiin tapaamisiin keskimäärin joka kolmas tai joka neljäs viikko. Koska tapaaminen on ajoitettu perjantaiaamuksi kello 09.10, on varsin yleistä, ettei jokainen ohjausryhmään kuuluva opiskelija saavu tapaamiseen.

Koulun opinto-ohjaajan tehtäviä ei ole myöskään missään tarkemmin määritelty. Opinto-ohjaajan toiminta jakaantuu ryhmänohjaukseen ja yksilölliseen ohjaukseen. Ryhmänohjauksesta tapahtuu niin ohjausryhmittäin kuin kokonaisuudelle vuosikurssille suuntautuvana tiedotustoimintana. Esimerkiksi ylioppilaskirjoituksista opinto-ohjaaja tiedottaa pääosin koko toisen vuosikurssin opiskelijoille kerrallaan toisen lukuvuoden tammikuussa ennen kurssivalintoja seuraavalle vuodelle.

Opinto-ohjauksen pakollinen kurssi on jaettu kolmeen osaan. Uusia opiskelijoita orientoidaan heti ensimmäisen lukuvuoden alussa lukio-opintoihin. Tästä ryhmänohjauksesta vastaa opinto-ohjaajan lisäksi myös koulun rehtori, joka tällä tavalla oppii tuntemaan kaikki uudet opiskelijat. Opinto-ohjaajan vastuulle jää tässä hänen ja rehtorin välisessä työnjaossa varsinkin opiskelijoiden tutustuttaminen opiskeluteknisiin kysymyksiin. Toisen vuosikurssin opiskelijat perehtyvät opinto-ohjauksen pakollisen kurssin yhteydessä toisen vuoden keväällä työelämäänsä koskeviin kysymyksiin, miettivät urasuunnitelmaansa ja oppivat lähemmin tuntemaan suomalaista koulutusjärjestelmää. Painopiste jälkimmäisessä on varsinkin yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa. Lähempi tutustuminen näihin ja lukionjälkeiseen opiskelijaelämän kysymyksiin muodostaa pääosan opinto-ohjauksen pakollisen kurssin viimeisestä kolmanneksesta, joka ajoittuu kolmannen vuosikurssin opiskelijoille syksyn loppupuolelle ja talveen ennen koulun päättymistä heidän osaltaan juuri ennen kevään ylioppilaskirjoituksia.

Kurssimuotoiseen ohjaustoimintaan kuuluu myös varsin suosituksi osoittunut opinto-ohjauksen syventävä kurssi. Kurssin tavoitteisiin kuuluu itsetuntemuksen kasvu, urasuunnitelman kirkastuminen, verkkomateriaaliin tutustuminen ja verkon haltuunotto informaatiolähteenä sekä syventyminen opinto-ohjauksen pakollisessa kurssissa käsiteltyihin aiheisiin, mm. opiskelutekniikkaan ja työelämäaiheeseen. Opinto-

ohjauksen syventävään kurssiin kuuluu myös muutaman päivän mittainen tutustuminen opiskelijan itse valitsemaan alaan tai ammattiin.

Pääosa opinto-ohjaajan ohjaustoiminnasta on kuitenkin kahdenkeskeistä ohjausta hänen ja ohjattavan välillä. Opiskelija tarvitsee ohjausta niin kurssivalinnoissaan, opiskeluohjelmansa laatimisessa, jatko-opintoihin liittyvissä kysymyksissä kuin yksityiselämäänsä liittyvissä kysymyksissä. Koulun opinto-ohjaajan tehtäviin kuuluu, kuten hyvin yleiseksi on osoitettu, monia opinto-ohjaajan yleiseen toimenkuvaan kuulumattomia asioita (Numminen et al. 2002, 27). Näihin kuuluvat mm. koulun eräiden julkaisujen tekeminen ja vastaaminen koulun info-TV:stä. Hän myös tarkistaa opiskelijoiden edistymistä ja on heihin henkilökohtaisesti yhteydessä kun heidän suorituksissaan on epäselvyyksiä. Nämä ovat esimerkkejä tehtävistä, joita hän paisuneen työtaakan vuoksi mielellään siirtäisi ryhmäohjaajille. Opinto-ohjaajan tehtävien määrittely on vuorossa viimeistään keväällä 2009, kun kouluun perustettava kokopäiväinen opinto-ohjaajan virka julistetaan haettavaksi.

Aineenopettajien odotetaan opinto-ohjaajan rinnalla osallistuvan ohjaustoimintaan siten, että he auttavat opiskelijaa hänen aine- ja kurssivalinnoissaan silloin kun kyseessä on aineenopettajan opettava aine. Opiskelija voi kääntyä aineenopettajan puoleen myös silloin, kun hänellä on tämän aineen jatko-opintoihin liittyviä kysymyksiä. Käytäntö on kuitenkin osoittanut, että opiskelija kääntyy aineenopettajien puoleen viimeksi mainitussa tapauksessa vain harvoin ja silloin yleensä opinto-ohjaajan kehotuksesta. Moni aineenopettaja tuntee omaan opetettavaan aineeseen ja sen opiskeluun liittyvien asioiden muuttuneen liian paljon omilta opiskelua ajoiltaan ja siksi he eivät uskalla ohjata opiskelijaa näissä kysymyksissä. He monasti myös liittävät nämä kysymykset oppilaitosten valintaprosesseihin ja itse opiskeluun, eivät juurikaan opintojen asiiasältöön. Aineenopettajilla voisi olla tärkeä tehtävä täytettävänä ohjaustoiminnan kokonaisuutta ajatellen. Tämä tehtävä näyttäisi kuitenkin useimman aineenopettajan mielestä edellyttävän, että he vuosittain seuraisivat oppilaitosten valintakriteerejä ja mahdollisia tutkintovaatimuksiin tehtyjä muutoksia. Itse en näe että sellaisen tiedon hallitseminen on edellytys aineenopettajien suuremmalle aktiivisuudelle ohjaustoiminnassa. Ensi kädessä vastuu tiedon löytämisestä on opiskelijalla itsellään ja vasta toisessa kädessä koulun opinto-ohjaajalla.

Aineenopettajien, kuten opinto-ohjaajan ja ryhmäohjaajien, työnjako ohjaustoiminnassa määrittynee koulun tulevassa ohjauksen kokonaissuunnitelmassa. Omat tehtävänsä siinä tulevat saamaan myös koulun rehtori, erityisopettaja, koulusihteri ja oppilashuoltoon osallistuvat koulukuraattori, koulupsykologi, kouluterveydenhoitaja ja koululääkäri. Nämä henkilöt osallistuvat tälläkin hetkellä ohjaustoimintaan ilman määriteltyjä vastuualueita.

## **4.2 Ryhmäohjauksen kehittämishanke**

Tarve kehittämishankkeelle, jossa koulumme ryhmäohjaajien toiminnalle etsitään uusia ja vakiinnuttavia toimintatapoja, pohjautuu ryhmäohjaajiemme toisistaan suuresti poikkeaviin tapoihin toteuttaa ryhmäohjaajille kuuluvia tehtäviä. Ongelmana ei ollut pelkästään se, että käytännössä ryhmäohjaajuus toteutuu niin monella eri tavalla. Ongelmaksi muodostuu myös se, ettei toiminnassa ole säännöllisyyttä, sekä se, ettei ryhmäohjaajille kuuluvia tehtäviä ole määritelty ohjaussuunnitelmassa.

Koulumme rehtorin hyväksytyä ehdotukseni kehittämishankkeelle se esitettiin marraskuussa opettajakunnalle. Alustukseni käsitti esityksen siitä, mitä

opetussuunnitelmassa sanotaan koulun ohjaustoiminnasta ja sen järjestelyistä sekä esityksen siitä, mitä ohjauksella tänään tarkoitetaan. Tarkoituksena oli hankkeen esittelyn lisäksi saada halukkaita mukaan opinto-ohjaajan vetämään työryhmään. Tämän työryhmän tavoite olisi kaksijakoinen. Sen rinnalla että ryhmän oli tarkoitus työstää ehdotus ryhmänohjaajien tehtäviksi, työryhmään kuuluvien ryhmänohjaajien tuli toimia ns. pilottiryhmänä, joka kokeilisi sosiodynaamiseen teoriaan pohjautuvia keskusteluja opiskelijoiden kanssa

Työryhmään ei ollut helppo saada osallistujia, eikä yksikään miespuolinen ryhmänohjaaja ilmoittautunut vapaaehtoiseksi. Työryhmä muodostettiin kolmesta ryhmänohjaajasta, koulumme rehtorista, erikoisopettajasta, josta vähän myöhemmin tuli myös ryhmänohjaaja, ja opinto-ohjaajasta joka toimii ryhmän koollekutsujana ja projektin vetäjänä. Kaksi ryhmänohjaajista ohjasi ensimmäisen vuoden opiskelijoita, kaksi muuta toisen vuoden opiskelijoita. Ryhmään siis ei kuullut yhtään abiturienttiryhmän ryhmänohjaajaa.

Työryhmä kokoontui kuudesti ennen ehdotuksen esittämistä toukokuun toisella viikolla 2008. Yhteensä kokousaikaa kertyi noin viisitoista tuntia. Työjärjestys oli seuraavanlainen: Ensimmäisellä kerralla opinto-ohjaaja kertoi tuloksistaan kyselyistä, jotka hän oli tehnyt Porvoon Linnankosken lukiossa ja Vantaan Sotungin lukiossa. Tietoja Linnankosken lukion ryhmänohjaajien toiminnan järjestelyistä olivat antaneet Linnankosken lukion rehtori sekä opinto-ohjaaja, tietoja Sotungin lukion järjestelyistä taas Sotungin lukion opinto-ohjaaja. Nämä kyselyt paljastivat ryhmän jäsenille, että kyseisissä lukioissa ryhmänohjaajien toimintaan oli panostettu huomattavasti Borgå Gymnasiumia enemmän, ja että toiminta oli sekä melko säännöllistä että yhteistä mallia noudattava.

Linnankosken lukiossa ryhmänohjaaja on ohjausryhmänsä lähin ohjaaja. Periaatteena on ollut, että ryhmänohjaajan toiminnasta muodostuva työmäärä vastaa yhtä viikkotuntia. Ryhmänohjaajan tehtäviin ja toimintaan kuuluvat mm. opiskelijan edistymisen seuranta, kahdenkeskeiset keskustelut opiskelijan kanssa, ryhmänohjaajan ja opiskelijoiden vanhempien välisen vanhempainkokouksen järjestäminen ensimmäisenä opiskeluvuonna ja jokaviikkoinen kaksikymmentäminuuttinen ryhmänohjaajatuokio. Tuokio käytetään myös tiedottamiseen, mutta pääosa ohjelmasta koostuu opinto-ohjaajan ja ryhmänohjaajien yhteisissä tapaamisissa sopimista aiheista. Tällainen kokous pidetään aina lukukauden alussa ja siinä sovitaan niistä aineista, jotka ryhmänohjaajat nostavat esiin ryhmänohjaajatuokioissa. Nämä aiheet ovat sidoksissa kouluvuoden kiertoon liittyviin tapahtumiin, ja niiden esille tuominen vaikka keskustelun muodossa ryhmänohjaajatuokiossa tukee koulun muuta ohjaustoimintaa. Rungoksi tälle toiminnalle Linnankosken lukiossa on laadittu ns. vuosikello, johon käsiteltävät aiheet on kirjoitettu. Jokapäiväinen viisi minuuttia kestävä ja keskusteluradion kautta pidettävä päivänavaus on kaikkien opettajien vastuulla, eikä avauksen pitäminen kuulu ryhmänohjaajien varsinaisiin tehtäviin. Ryhmänohjaajille maksettu resurssi on opiskelijan ensimmäisenä opiskeluvuonna 1,2 resurssituntia, opiskelijan toisena ja kolmantena opiskeluvuonna 1,0 viikkotuntia. Koska resurssi on sidottu ryhmänohjaajan omaan opetusvelvollisuuteen, ryhmänohjaajille maksettu korvaus tehtävästä ei ole kaikille ryhmänohjaajille sama.

Vantaan Sotungin lukion ryhmänohjaajien toiminta muistuttaa järjestelyiltään paljon Linnankosken lukiota. Sotungin lukiossa uusien opiskelijoiden tulevat ryhmänohjaajat saapuvat kesäkuussa kouluun ottamaan vastaan seuraavan lukuvuoden opiskelijat. Näin ollen uudet opiskelijat ja heidän tulevat ryhmänohjaajansa ovat tavanneet jo kerran ennen syyslukukauden alkua. Tapaamisessa uudet opiskelijat tuovat



siirtolomakkeensa kouluun, ja ryhmänohjaajille tarjoutuu hetki tutustua tuleviin opiskelijoihin. Kuten Linnankosken lukiossa, Sotungin lukion ryhmänohjaajat tapaavat ohjausryhmäänsä kerran viikossa kaksikymmentä minuuttia kestävässä tapaamisissa, joissa keskustelun ja tiedottamisen aiheina ovat ennalta sovitut aiheet. Tätä toimintaa valmistellaan Sotungin lukiossa samalla tavalla kuin Linnankosken lukiossa; tapaamisissa opinto-ohjaajan kanssa ja ns. vuosikellomallia noudattaen.

Toisen ja kolmannen tapaamiskerran aikana työryhmässä suunniteltiin ryhmänohjaajien ja opiskelijoiden välisiä kahdenkeskeisiä ohjauskeskusteluja. Opinto-ohjaaja perehdytti työryhmän jäseniä sosiodynaamisen ohjauksen periaatteisiin, ja työryhmän jäsenet miettivät kukin tahollaan omaa ehdotusta kyselylomakemalliksi tällaisen keskustelun pohjaksi. Johtavana ajatuksena oli, että opiskelija täyttämällä valmiin kyselylomakkeen pohtii juuri niitä asioita, jotka ryhmänohjaaja nostaa esiin keskustelussa. Ehdotuksien pohjalta työryhmä laati kyselylomakkeen, jota siten käytettiin maaliskuun- huhti- ja toukokuun aikana käytyjen ohjauskeskustelujen pohjana (ks. liite 1). Opinto-ohjaaja ei tuonut työryhmään omaa ehdotustaan, mutta valvoi, että lomakkeeseen tuli kysymyksiä kaikista R. Vance Peavyn luettelemista elämänkenttään kuuluvista neljästä osa-alueesta; työ ja opiskelu, yksilön sosiaalinen verkosto, yksilön fyysinen ja psyykinen terveys sekä henkisyys ja hengellisyys. Peavyltä ryhmä lainasi myös tehtävän, jossa kartan avulla yritetään hahmottaa elämän kokonaistilanne ja sosiaalinen verkosto. Kyselylomakkeen kysymykset koskevat opiskelijan aikaisempaa koulutushistoriaa, perhettä, vapaa-aikaa, arvoja, tähänastisia kokemuksia lukiosta ja hänen tulevaisuudensuunnitelmiaan. Eräät lomakkeen kysymykset pakottavat opiskelijan refleksiiviseen pohdintaan omista opinnoistaan ja edistymisestään lukiossa.

Neljännän ja viidennen tapaamisen aikana työryhmä keräsi kokemuksia jo käydyistä ohjauskeskusteluista ohjattavien kanssa. Ryhmänohjaajista kaksi olivat neljänteen tapaamiseen mennessä käyneet kahdenkeskeisiä keskusteluja jo melkein kaikkien ohjattaviensa kanssa. Kummankin ryhmänohjaajan kokemukset ohjaustuokioista olivat erittäin positiiviset. Alkuperäisen suunnitelman mukaan ryhmänohjaajat olisivat käyneet keskusteluja vain osan ohjausryhmään kuuluvien opiskelijoiden kanssa, mutta nämä kaksi ryhmänohjaajaa päättivätkin käydä keskustelun kaikkien ohjausryhmään kuuluvien opiskelijoiden kanssa. Heidän intoaan edetä projektissamme kuvaa se, että he olivat kertoneet tästä projektista ja sopineet tulevista keskusteluista jo ennen kuin yhdessä laadittu lomake oli valmis.

Työryhmään osallistuvien ryhmänohjaajien ohjausryhmään kuuluvat opiskelijat ja koulumme opettajat olivat joulukuussa täyttäneet toisen, opinto-ohjaajan laatiman kyselylomakkeen. Näiden kyselyjen tulokset esiteltiin myös ryhmän jäsenille neljännen ja viidennen tapaamisen aikana. Tuloksien perusteella työryhmä laati ehdotuksen ryhmänohjaajille kuuluvista tehtävistä. Seikkaperäinen kuvaus tästä ehdotuksesta löytyy sivulla 46.

Suunnitelma laatia ns. vuosikello, joka havainnollistaa kouluvuoteen sidottua ohjaustoimintaa, esiteltiin myös lähemmin viidennellä tapaamisella työryhmälle, joka sai tehtäväkseen miettiä kukin omalla tahollaan ehdotuksia vuosikellon malliksi. Työryhmälle esiteltiin keskeneräinen Helsingin Svenska Normallyceumin vastaava vuosikello. Sattumalta Helsingin ”Norsenissa” oli meneillään samanlainen projekti ryhmänohjaajien työkuvan jäsentämiseksi. Kun Norsenin väliaikaisessa ehdotuksessa kaikki kolme vuosikurssia oli yhdistetty yhteen kelloon, työryhmä päätti ehdottaa kolmea eri kelloa, yhtä jokaista vuosikurssia kohti.

Kuudennen tapaamisen aikana valmistuivat ohjauksen vuosikiertoa kuvaavat vuosikellot. Neljännen vuoden opiskelijoille ei käytännön syistä ehdotettu omaa

vuosikelloa. Vuosikelloihin päätettiin sisällyttää muitakin, ei varsinaisesti ohjaustoimintaan liittyviä, mutta kuitenkin ryhmänohjaajien vastuulle kuuluvia tehtäviä. Ryhmä kävi uudestaan läpi yhdessä jo aikaisemmin sovitun ehdotuksen ryhmänohjaajan tehtävistä ja teki siihen tarkennuksia. Keskustelua herätti kysymys ryhmänohjaajuudesta maksettavasta korvauksesta. Työryhmään kuuluvien ryhmänohjaajien kannan ollessa korotuksen puolella rehtori taas epäili muun opettajakunnan halua nostaa tätä korvausta muista tehtävistä, kuten ylioppilaskokeiden korjaamisesta, maksettujen korvausten kustannuksella. Alkuperäisestä ehdotuksesta poistettiin myös kohta, jossa työryhmä toteaa määränpäänä se, että ryhmänohjaajina toimisivat vain ne henkilöt, jotka vapaaehtoisesti ilmoittautuvat ryhmänohjaajiksi.

### 4.3 Kyselyjen tulokset

Mitä sitten tekemäni kyselyt osoittivat opiskelijoiden ja opettajien käsityksestä koulun ohjaustoiminnasta ja ryhmänohjaajien toiminnasta?

*Opiskelijoille suunnatun kyselyn tulokset:*

Opiskelijoille suunnatussa kyselyssä selviteltiin ohjauksen käytäntöjä, opiskelijoiden tyytyväisyyttä ohjaukseen, ryhmänohjaajaan ja ohjausryhmän toimintaan sekä opiskelijoiden toiveita ohjauksesta, ryhmänohjaajasta ja ohjausryhmästä. Kyselyyn kuului sekä avoimia kysymyksiä että arviointitehtäviä asteikolla 0 – 4. Kysely toteutettiin niin, että siihen vastasi kaksi ensimmäisen vuoden opiskelijoista muodostamaa ohjausryhmää, yhteensä 44 opiskelijaa, 30 toisen vuoden opiskelijaa, niin ikään kahdesta eri ohjausryhmästä, ja 15 satunnaisesti valittua abiturienttia. Vastauksia oli siis yhteensä 89. Kysymykset ja niiden tulokset ovat nähtävissä kokonaisuudessaan liitteessä 2.

TAULUKKO 1 Missä määrin Borgå Gymnasiumin opiskelijat (n=89) ovat keskustelleet opiskeluun liittyvistä asioista eri osapuolten kanssa. Vastaukset suorina frekvensseinä. (Tiivistelmä)

Keskusteluosapuoli	en ollenkaan 0	vähän 1	jonkin verran 2	melko paljon 3	paljon 4	keski-arvo
Ryhmänohjaaja	19	33	26	11	-	1,3
Opinto-ohjaaja	3	13	30	34	9	2,4
Aineenopettajat	20	34	22	13	-	1,3
Rehtori	69	13	6	1	-	0,4
Erytisopettaja	63	7	5	5	5	0,4
Koulukuraattori	81	5	3	-	-	0,1
Koulupsykologi	77	3	9	-	-	0,2
Kouluterveydenhoitaja	63	15	7	4	-	0,5
Ammatinvalintapsykologi	78	5	4	1	-	0,2
Koulusihteerit	72	9	2	5	-	0,2
Tutorit	76	6	4	3	-	0,3
Koulukaverit	1	4	13	32	39	3,2
Vanhemmat	-	6	11	40	32	3,1

Opiskelijoiden tuli ensin arvioida, missä määrin he olivat keskustelleet lukio-opinnoistaan eri ihmisten kanssa (taulukko 1). Ylivoimaisesti eniten opiskelijat arvioivat keskustelleensa opintoihin liittyvistä asioista vanhempiensa ja ystäviensä kanssa. Koulun henkilökunnasta opiskelijat olivat keskustelleet näistä asioista odotetusti eniten opinto-ohjaajan kanssa. Vähäisemmässä määrin opiskelijat olivat keskustelleet opinnoistaan ryhmäohjaajan ja aineenopettajien kanssa. Rehtorin, erityisopettajan, koulukuraattorin, koulupsykologin, kouluterveydenhoitajan, koulusihteerin, ammatinvalinta-psykologin ja tutoreiden kanssa opiskelijat arvioivat keskustelleensa opintoihinsa liittyvistä asioista vain vähän jos lainkaan.

TAULUKKO 2 Missä määrin Borgå Gymnasiumin opiskelijat (n=94) kokevat ohjaustarvetta eri aihealueissa. Vastaukset suorina frekvensseinä. (Tiivistelmä)

Aihealue	en ollenkaan 0	vähän 1	jonkin verran 2	melko paljon 3	paljon 4	keski-arvo
Itsetuntemuksen kehittäminen	33	33	18	5	-	0,9
Henkilökohtainen kasvu	36	35	17	1	-	0,8
Opinnot ja opiskelutekniikka	16	18	25	24	6	1,8
Opiskeluun motivointi	16	21	22	25	5	1,8
Kurssivalinnat ja suuntautumis	8	19	31	20	11	2,1
Lukionjälkeiset jatko-opinnot	8	18	29	22	12	2,1
Ammatinvalinta	13	12	29	24	13	2,2
Lukujärjestysmuutokset	50	15	18	4	3	0,9
Lukion sääntöjen tuntemus	56	21	5	6	1	0,6
Ylioppilaskirjoituksiin liittyvät säännöt	6	25	21	16	21	2,2
Korkeakouluasteen tuntemus	17	17	27	17	11	2,2
Työelämän tuntemus	9	19	34	19	7	2,0
Opintotuen tuntemus	23	21	22	18	5	1,6

Henkilökohtaista ohjausta opiskelijat toivoivat varsinkin kysymyksissä, jotka koskevat kurssi- ja ainevalintoja, tulevaisuudensuunnitelmia ja ammatinvalintaa (taulukko 2). Opiskelijat arvioivat ohjaustarpeen olevan suurin opiskelutekniikkaan, kurssivalintoihin ja opiskelusuuntauksiin sekä jatko-opintoihin liittyvissä kysymyksissä. Tukitarpeen ammatinvalinnalleen he arvioivat kohtalaiseksi. Opiskelijat ovat oppineet itse

suoriutumaan muutoksista kurssi- ja ainevalinnoissaan eivätkä kokeneet näissä asioissa avun tarvetta. Lukiota koskevat säännöt olivat melkein kaikkien vastanneiden mielestä selvät. Toisen vuoden opiskelijoiden tarve saada tietoa ylioppilas-kirjoituksista näyttää kyselyn perusteella suurelta, vaikka heitä on tiedotettu näistä jo lukio-opintojen alussa ja vielä perusteellisemmin vain kuukausi ennen tätä kyselyä. Varsinkin toisen vuoden opiskelijat toivoivat myös enemmän tietoa korkeakouluasteesta ja työelämästä.

**Borgå Gymnasiumin oppilaiden kommentteja siitä, miten koulun ohjaustoimintaa tulisi kehittää:**

- Ryhmänohjaaja voisi paneutua enemmän opiskelijan ainevalintoihin.
- Koulu tarvitsisi toisen opinto-ohjaajan. On helpompi tehdä ainevalintoja kun on joku, kenen kanssa keskustella asiasta.
- Olisi hyvä jos joku tarkistaisi opiskelijoiden kurssi- ja ainevalinnat.
- Enemmän niitä ihmisiä, jotka voivat vastata samoihin kysymyksiin kuin opinto-ohjaaja.
- Ryhmänohjaajatuokioita useammin.
- Enemmän keskustelua jatko-opinnoista.
- Erityistä tukea niille opiskelijoille, jotka eivät tiedä mitä tulevaisuudessa haluavat.
- Aineenopettajien tulisi ohjata enemmän!

Vaikka 97% vastaajista arvioi, että koulun tarjoama ohjaus oli riittävä, moni, varsinkin ensimmäisen vuoden opiskelija, toivoi ryhmänohjaajalta suurempaa sitoutumista ohjausryhmänsä opiskelijoihin. Ryhmänohjaajan kautta toivottiin myös enemmän tietoa ylioppilaskirjoituksista. Myös aineenopettajien toivottiin osallistuvan enemmän ohjaustoimintaan.

**Borgå Gymnasiumin oppilaiden toiveita henkilökohtaisen ohjauksen aiheista:**

- Kurssivalinnat ja tulevaisuus.
- Ammatinvalinta. Itselleen sopivien kurssien valinnan avustaminen.
- Jatko-opiskelupaikan valinta ja ammatinvalinta.
- Aineenvalintojen vaikutus tulevaisuudensuunnitelmiin.
- Ylioppilaskirjoituksiin liittyvät kysymykset.
- Selvittäminen, mikä ammatti sopisi opiskelijalle parhaiten ottaen huomioon hänen mielenkiintonsa kohteet, persoonallisuutensa ja vaatimuksensa. ”*Tämän voi tehdä Internetissä, mutta Internet ei ole ihminen.*”
- Koulutusvaihtoehdot, ottaen huomioon ne aineet, joista opiskelija on kiinnostunut

TAULUKKO 3 Mitä mieltä Borgå Gymnasiumin opiskelijat (n=89) ovat ryhmänohjaajan (RO) toiminnasta. Vastaukset suorina frekvensseinä. (Tiivistelmä)

Väittäjä	ei ollenkaan 0	vähän 1	jonkin verran 2	melko paljon 3	paljon 4	keski-arvo
RO on tiedottanut lukio-opinnoista	5	17	26	32	9	2,4
RO on tiedottanut lukion säännöistä	12	8	22	30	33	2,8
RO on ohjannut minua opinnoissani	8	14	28	20	20	2,1
RO on auttanut minua käytännön asioissa	25	16	30	10	4	1,6
RO on auttanut minua h-kohtaisissa ongelmissani	37	17	18	7	6	1,1
RO on kiinnostunut siitä, miten pärjään lukiossa	6	20	27	22	13	2,2
Olen käynyt kehityskeskustelua RO:n kanssa	58	15	9	5	1	0,6
Informaatio tulee ajoissa RO:n kautta	5	5	25	20	34	2,7
RO-tuokiot ovat olleet hyödyllisiä	6	14	25	30	14	2,3
RO-tuokiot on sijoitettu lukujärjestykseen hyvin	2	7	24	31	26	2,6
RO-tuokiot ovat vahvistaneet ryhmämme yhteisöllisyyttä	11	18	30	23	7	2,9

Ryhmänohjaajien toimintaan opiskelijat olivat yleisesti varsin tyytyväisiä (taulukko 3). Kiinnostavan poikkeuksen muodostivat kyselyyn vastanneet toisen vuoden opiskelijat. Juuri näiden kahden ohjausryhmän ryhmänohjaajat suhtautuivat opettajille suunnatussa kyselyssä melko kielteisesti ryhmänohjaajan toimintaan. Sama koskee opiskelijoiden arviota siitä, missä määrin ryhmänohjaaja oli osoittanut mielenkiintoa opiskelijoiden edistymistä kohtaan. Ryhmänohjaajat olivat kiitettävästi tiedottaneet opiskelijoilleen lukion säännöistä ja lukio-opinnoista. Niin ikään näytti yleinen informaatio kulkevan kiitettävästi ryhmänohjaajan kautta opiskelijoille. Opiskelijat arvioivat jossain määrin pystyvänsä kääntymään ryhmänohjaajansa puoleen opintoihinsa liittyvissä ongelmissa, mutta he kokivat vähemmässä määrin pystyvänsä kääntymään heidän puoleensa muiden, varsinkin henkilökohtaisten, ongelmiensa kanssa. Valtaosa opiskelijoista ei ollut osallistunut ryhmänohjaajan ja opiskelijan väliseen kehityskeskusteluun. Ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijoista valta-osa suhtautui myönteisesti ryhmänohjaustuokioihin abiturienttien taas suhtautuessa näihin huomattavasti kielteisemmin. Ryhmänohjaajatuokion sijaintiin kiertotuntikaaviossa oltiin yleisesti tyytyväisiä, mutta ryhmänohjaajatuokion vaikutus ohjausryhmän yhteisöllisyyden tunteeseen arvioitiin vain kohtalaiseksi.

### **Borgå Gymnasiumin oppilaiden odotuksia ryhmänohjaajilta**

- Tiedotusta hyvissä ajoin.
- Tukea ja ohjausta.
- Huolenpitoa siitä, että kaikilla on hyvä olla.
- Apua ja välittämistä.
- Apua ainevalinnoissa, jotta voi suhtautua luottavasti tulevaisuuteen.
- Huolehtiminen siitä, että jokainen pärjää
- Mielenkiinnon osoitusta opiskelijaa kohtaan.

### **Borgå Gymnasiumin oppilaiden odotuksia siitä, miten ryhmänohjaajatuokioita tulisi kehittää**

- Jokaiselle ohjausryhmälle oma ilmoitustaulu, josta sille suunnattu informaatio löytyy.
- Enemmän mukavaa yhdessäoloa.
- Ryhmänohjaajatuokioita useammin kuin muita kokoontumisia.
- Useampia tapaamisia ryhmänohjaajan kanssa varsinkin ensimmäisen vuoden aikana.
- Ohjausryhmän tulisi suuremmassa määrin toimia myös opetusryhmänä

### **Borgå Gymnasiumin oppilaiden ehdotuksia ryhmänohjaajatuokioissa käsiteltäviin aiheisiin**

- Jakson ohjelma ja tapahtumat
- Tärkeää ja ajankohtaista informaatiota
- Kurssi- ja ainevalinnat
- Jatko-opinnot
- Lukion jälkeistä elämää koskevat aiheet
- Opiskelijoiden omat kysymykset
- Ylioppilaskirjoitukset

Ryhmänohjaajan toimintaan toivottiin ennen kaikkea säännöllisyyttä niin, että ryhmänohjaaja tapaisi ryhmänsä useammin kuin nyt. Toivottuihin ryhmänohjaajatuokion keskusteluaiheisiin kuuluivat ajankohtaiset asiat ja koulussa ilmenneet ongelmat. Toiveisiin kuului myös opiskelijoiden omien kysymysten käsittely ja keskustelut kursivalinnoista, ylioppilaskirjoituksista ja jatko-opinnoista.

Opiskelijat arvioivat hyvin tuntevansa omaan ohjausryhmäänsä kuuluvien opiskelijoiden nimet, vaikka he olivat vähäisemmässä määrässä puhuneet kaikkien ohjausryhmään kuuluvien opiskelijoiden kanssa (taulukko 4). Toisin kun saattoi olettaa, tämä arvio ei kasvanut merkittävästi siirryttäessä seuraavaa ylemmälle vuosikurssille. Ystävä- ja tuttavapiiri omassa ohjausryhmässä siis näyttää vaikiintuneen jo

ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Yhteisöllisyyden tunne ohjausryhmissä arvioitiin kaikissa vuosikursseissa vain kohtalaiseksi. Kyselyyn vastanneiden ensimmäisen ja kolmannen vuoden opiskelijat arvioivat ohjausryhmään kuulumisen tärkeyden kotalaisen isoksi. Toisen vuoden opiskelijoiden arvio poikkesi merkittävästi osoittaen edellä mainituista alemman arvion. Vuosikursseista yksikään ei kokenut ohjausryhmän muodostavan yhteenhitsattua ryhmää. Parhaiten yhdessä näyttivät viihtyvän ensimmäisen vuoden opiskelijat ja huonoiten abiturientit. Niin ikään tunsivat ensimmäisen vuoden opiskelijat eniten ryhmänohjaajan valvovan ohjausryhmään kuuluvien opiskelijoiden etuja ja abiturientit vastaavasti vähiten. Ohjausryhmän kautta opiskelijat olivat kohtalaisen paljon löytäneet uusia ystäviä ja yleisellä tasolla kaikki vuosikurssit olivat tyytyväisiä omaan ohjausryhmäänsä.

Avoimissa vastauksissa moni opiskelija oli toivonut ohjausryhmän tapaavan useammin, mikä näkyi myös opiskelijoiden arvioinnissa, jossa noin puolet opiskelijoista toivoi jossain määrin lisää tapaamisia. Kiinnostusta epävirallisia tapaamisia kohtaan osoitettiin selvästi vähemmän. Kiinnostusta ohjausryhmän toiminnan kehittämiseen osoitettiin avoimissa vastauksissa hyvin vähän. Useat kysymykseen vastanneet olivat sitä mieltä, että ohjausryhmien tulisi suuremmassa määrin muodostaa opetusryhmiä luokattoman lukion edeltävän ajan tapaan.

TAULUKKO 4 Borgå Gymnasiumin opiskelijoiden arviot omasta ohjausryhmän (OR) toiminnasta. Vastaukset suorina frekvensseinä. (Tiivistelmä)

Väittämä	en ollenkaan 0	vähän 1	jonkin verran 2	melko paljon 3	paljon 4	keski-arvo
Tunnen kaikki OR:ni opiskelijat nimeltä	4	1	9	20	54	3,3
Olen puhunut jokaisen OR:äni kuuluvan kanssa	8	14	26	27	12	2,2
Tunnen yhteenkuuluvuutta OR:ni kanssa	8	14	36	23	5	2,0
On merkityksellistä kuulua OR:än	14	22	22	25	7	1,7
OR:ni on kiinteä ryhmä	21	26	30	9	2	1,4
OR:ni opiskelijat viihtyvät yhdessä	4	12	46	20	5	2,1
Ryhmänohjaajani ajaa OR:mme etua	5	15	26	24	17	2,4
Olen saanut uusia ystäviä OR:mme kautta	13	15	18	27	20	2,3
OR:n tulisi tavata useammin	15	15	41	15	2	1,8
OR:n tulisi tavata useammin koulun ulkopuolella	24	17	28	15	4	1,6

*Opettajille suunnatun kyselyn tulokset:*

Opettajilta kysyttiin heidän mielipiteensä ryhmänohjaajana olemisesta ja siitä, mihin suuntaan he haluaisivat kehittää ryhmänohjaajien toimintaa. Kyselyssä selvitettiin myös opettajien mielipiteitä koulun sisäisestä ohjauksen tehtävänjaosta. Tämä osa palvelee myös koulumme myöhempää ohjauksen kokonaissuunnitelmaa. Kysely koostuu kolmesta osiosta, kahdesta arviointitehtävästä, jotka liittyvät ohjauksen tehtävänjakoon ja opettajien käsitykseen ryhmänohjaajan tehtävistä ja yhdestä avointen kysymysten osiosta, jossa tarkastelun kohteena olivat niin ikään opettajien mielipiteet ryhmänohjaajuudesta sekä heidän arvionsa yhteistyöstä koulun ja kotien ja muiden tahojen välillä. Tämä kysely suunnattiin opinto-ohjaajaa lukuun ottamatta kaikille koulun 19 opettajille ajatuksena, että jokainen joutuu jossain vaiheessa toimimaan ryhmänohjaajana. Näin ollen osalla vastaajista ei ollut vielä kokemusta ryhmänohjaajana toimimisesta. Kysymykset ja niiden tulokset ovat nähtävissä kokonaisuudessaan liitteessä 3.

Opettajien suhtautuminen ryhmänohjaajan toimintaan vaihteli erittäin myönteisestä erittäin kielteiseen. Yleinen käsitykseni on, että ryhmänohjaajuus koettiin useinkin jonkinlaisena rasitteena, ja että yksimielistä halua sen kehittämiseen ei juuri ollut. Kyselyn ensimmäisessä osiossa opettajien tuli arvioida, kenen vastuulle ensi- ja toissijaisesti erilaiset ohjaukseen liittyvät toiminnot opettajien mielestä kuuluvat. Valittavina vaihtoehtoina olivat rehtori, opinto-ohjaaja, ryhmänohjaaja, aineenopettaja, erityisopettaja, oppilaskunnan ohjaaja, koulukuraattori, tutorit ja oppilaskunnan hallitus.

**Borgå Gymnasiumin opettajien mielestä ryhmänohjaajien ensisijaiset tehtävät ovat:**

- henkilökohtainen haastattelu opiskelijan aloittaessa opintonsa
- ohjausryhmän yhteisöllisyyden luominen
- opiskelijan kurssisuoritusten seuranta
- opiskelijan arvosanojen kehittymisen seuranta
- opiskelijoiden etenemisesteiden seuranta
- keskeytettyjen kurssien seuranta
- pakollisten kurssien suoritusten tarkastus
- poissaolojen seuranta
- opiskelijan henkilökohtaisen kehityksen tukeminen
- neljännen vuoden opiskelijoiden ohjaus
- vaihto-oppilaiden ohjaus
- kotoutusohjelman ("Bli hemmastadd i BoGy") suunnittelu
- kotoutusohjelman ("Bli hemmastadd i BoGy") toteutus



**Borgå Gymnasiumin opettajien mielestä ryhmänohjaajien toissijaiset tehtävät ovat:**

- lukio-opinnoista tiedottaminen
- lukion säännöistä tiedottaminen
- opiskelijoiden valintojen ja niiden toteutumisen seuranta
- opiskelijan ainekohtaisen edistymisen seuranta
- opiskelijan psyykkisen terveyden seuranta
- opiskelijan fyysisen terveyden seuranta
- oppilashuoltoon osallistuminen
- erityisopiskelijoiden tarpeiden huomioimisen seuranta
- Wilmasta tiedottaminen
- Apu opintosuuntauksen vaihtuessa
- Apu itsenäisesti suoritettujen opintojen yhteydessä
- Apu ongelmien ilmaantuessa opinnoissa
- Keskustelu ammatinvalinnasta
- Vastuu vanhempainilloista

**Borgå Gymnasiumin opettajien arvio ryhmänohjaajan toimenkuvaan kuuluvista myönteisistä (+) ja kielteisistä (-) puolista:**

<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Yhteys opiskelijoihin</li> <li>+ Mahdollisuus tukea monella tasolla</li> <li>+ Ohjausryhmän seuraaminen ensimmäiseltä luokalta viimeiselle</li> <li>+ Lähempi tutustuminen opiskelijoihin ja yhteisöllisyyden vahvistaminen</li> <li>+ Opiskelijoiden uusiin puoliin tutustuminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ettei luokattoman lukiojärjestelmän takia tunne ohjausryhmään kuuluvia opiskelijoita</li> <li>- Tehtävien hoitamiseen vaaditun ajan puute</li> <li>- Poissaolojen seuranta ja yhteydenpito vanhempiin</li> <li>- Opiskelijan edistymisen seuranta on hankalaa</li> </ul>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Myönteisimpänä ryhmänohjaajan toimenkuvassa opettajat kokivat yhteyden opiskelijoihin. Mahdollisuus tukea opiskelijaa monella eri tasolla, opiskelijan kehittymisen seuranta ja mahdollisuus tuntea opiskelijat myös yksityishenkilöinä kuuluivat opettajien arvostamiin puoliin ryhmänohjaajan tehtävissä. Kielteisimpänä ryhmänohjaajan toimenkuvassa opettajat kokivat vähäiset mahdollisuudet oppia tuntemaan opiskelijoita. Myös poissaolojen ja opinnoissa edistymisen seuranta mainittiin vastauksissa toimenkuvaan kuuluvina kielteisinä tehtävinä. Ongelmalliseksi koettiin myös, ettei ryhmänohjaaja välttämättä ollut opettanut ohjausryhmäänsä kuuluvia opiskelijoita. Joku mainitsi tuntevansa huonoa omatuntoa, koska aikaa ja voimia kaikkien tehtävien hoitoon ei ole.

TAULUKKO 5 Borgå Gymnasiumin opettajien arviot ryhmäohjaajalle kuuluvien tehtävien tärkeydestä. Vastaukset suorina frekvensseinä. (Tiivistelmä)

Tehtävä	ei ollenkaan 0	vähän 1	jonkin verran 2	melko paljon 3	paljon 4	keski-arvo
Toimiminen opiskelijan lähimpänä ohjaajana	-	4	3	6	7	2,63
Lukio-opinnoista tiedottaminen	1	4	5	6	3	2,32
Lukion opetussuunnitelmasta tiedottaminen	2	6	9	3	-	1,74
Koulun säännöistä tiedottaminen	-	1	6	7	7	3,16
Opiskelijoiden edistymisen seuranta	1	-	4	6	8	3,05
Opiskelijoiden ainevalintojen seuranta	-	6	9	1	3	2,05
Neuvontaa ainevalinnoissa	3	6	7	2	-	1,53
Keskeytyneiden kurssien seuranta	-	3	10	4	2	2,26
Opiskelijan suuntautumisvalintojen seuranta	3	6	8	2	1	1,63
Poissaolojen seuranta	1	1	3	5	8	2,84
Opiskelijan psyykkisen hyvinvoinnin seuranta	1	2	9	4	3	2,32
Opiskelijan fyysisen hyvinvoinnin seuranta	1	7	7	1	2	1,35
Yhteydenpito vanhempiin	1	-	6	1	11	3,11
Yhteydenpito oppilashuoltoryhmään	2	1	4	6	7	2,89
Yhteistyö opinto-ohjaajaan kanssa	2	1	-	5	11	3,16
Opiskelijan YO-tutkintosuunnitelmien seuranta	2	7	9	1	1	1,68
Ohjausryhmän yhteisöllisyyden vahvistaminen	1	1	4	-	11	3,11
Informaation välittäminen ohjausryhmälle	1	-	2	2	14	3,47
Kehityskeskustelut opiskelijan kanssa	2	-	4	2	9	2,63
Opiskelijoiden motivointi	-	2	10	3	5	2,68
Kasvatus	2	3	8	4	2	2,05

Toisessa osiossa arvioinnin kohteena oli opettajien arvio eri ryhmänohjaajan toimenkuvaan kuuluvien tehtävien tärkeydestä (taulukko 5). Tärkeimpinä ryhmänohjaajan tehtävinä opettajat pitivät lukion säännöistä tiedottaminen, yhteistyö opinto-ohjaajan kanssa, yhteydenpito koteihin ja ohjausryhmän yhteisöllisyyden kehittäminen. Kaikkein tärkeimpänä ryhmänohjaajan tehtävänä opettajat pitivät informaation välittämisen opiskelijoille. Vähiten tärkeinä ryhmänohjaajan tehtävinä vastaajat pitivät yleisen kuvan opinto-ohjaajan tehtäviin kuuluvat lukion opetussuunnitelmasta tiedottaminen, opiskelijan neuvonta valintoja koskevissa kysymyksissä, apu kurssien vaihdossa, opiskelijan aine- ja kurssivalintojen muutoksien seuranta, opiskelijan fyysisen hyvinvoinnin seuranta ja opiskelijan ylioppilaskirjoituksiin liittyvien suunnitelmien seuranta.

Valtaosa opettajista ei ollut valmis kannattamaan jokaviikkoisia ryhmänohjaajatuokioita, mutta ehdotuksia joka toinen tai joka kolmas viikko järjestettävistä ryhmänohjaajatuokioista oli vastauksissa. Enemmistö opettajista oli yhteisen ohjelman kannalla, mikäli ryhmänohjaajatuokioista tulisi säännöllisiä. Opettajien vastauksista ei juuri löytynyt selviä ehdotuksia yhteiseksi ohjelmaksi mikäli siirryttäisiin säännöllisesti järjestettäviin ryhmänohjaajatuokioihin. Ohjelmasta tulisi enemmistön mielestä siinä tapauksessa sopia ryhmänohjaajien yhteisissä tapaamisissa. Yksi vastaajista ehdotti opinto-ohjaajan ja ryhmänohjaajien yhteisiä tapaamisia, joissa ryhmänohjaajatuokioiden ohjelmasta sovittaisiin yhdessä.

**Borgå Gymnasiumin opettajien ajatuksia ryhmänohjaajien toiminnasta ja sen kehittämismahdollisuuksista:**

- Ryhmänohjaajatuokiota pitäisi olla enemmän ja säännöllisemmin.
- Kahden tai kolmen viikon väli ryhmänohjaajatuokioiden välillä olisi sopiva
- Vaikea saada kaikki ohjausryhmään kuuluvat opiskelijat osallistumaan ryhmänohjaajatuokioihin.
- Ryhmänohjaajatuokioille tulisi kehittää yhteinen ohjelma.
- Ryhmänohjaajatuokioiden ohjelmaan voisi kuulua esim. keskusteluja ajankohtaisista aiheista, ylioppilaskirjoituksista ja koulun arvomaailmaan liittyvistä kysymyksistä.
- Ryhmänohjaajien tulisi yhdessä ja mahdollisesti yhteistyössä opinto-ohjaajan kanssa etukäteen sopia käsiteltävistä asioista.
- Ryhmänohjaajalle kuuluisi myös suoda mahdollisuus poiketa yhteisestä ohjelmasta.
- Yhteistyö ryhmänohjaajien ja oppilashuoltoryhmän välillä tulisi tehostaa.
- On toivottavaa, että ryhmänohjaaja käy ohjauskeskusteluja ohjausryhmäänsä kuuluvien opiskelijoiden kanssa.
- Ohjauskeskustelujen pohjaksi olisi hyvä kehittää yhteinen kyselylomake.
- Ryhmänohjaajat tarvitsevat jatkokoulutusta eri ryhmänohjaajan tehtäviin kuuluvilla aloilla

Enemmistö opettajista ilmoitti käyneensä kehityskeskusteluja opiskelijoiden kanssa. Tämän kehityshankkeen työryhmään kuuluvista neljästä ryhmänohjaajasta kolme ryhmänohjaajaa kävivät ohjauskeskustelun järjestelmällisesti kaikkien omaan

ohjausryhmään kuuluvien opiskelijoiden kanssa. Vain neljä vastaajaa ilmoitti, etteivät ole käyneet kehityskeskusteluja opiskelijoidensa kanssa. Vastaajista yksi reagoi *kehityskeskustelu*-termiä vastaan niin, että hänen mielestään pitäisi mieluummin puhua vain keskustelusta. Epävirallisissa keskusteluissa opettajien kanssa törmäsin samaan mielipiteeseen useammankin opettajan kanssa. Tästä syystä työryhmä päätti siirtyä käyttämään termiä *ohjauskeskustelu*. Vähän yli puolet vastaajista puolsi yhteisen keskustelumallin kehittämistä keskustelujen pohjaksi toisten ollessa sitä mieltä, että yhteinen malli tekee ryhmänohjaajien toiminnasta jäykän tai keinotekoisien.

Vastaajat toivoivat esimerkiksi ryhmänohjaajan tehtäviä tukevaa keskustelutaidon, sosiologian, psykologian, erilaisten oppimistyylien ja ryhmädynamiikan jatkokoulutusta esimerkiksi VESO-päivien muodossa. Valta-osalla vastaajista oli jonkinlainen kuva siitä, miten ryhmänohjaajan roolia voisi kehittää. Toiset toivoivat enemmän henkilökohtaista kosketuspintaa opiskelijoihin, toiset taas että ryhmänohjaaja suuremmissa määrin saisi mahdollisuuden opettaa omaan ohjausryhmään kuuluvia opiskelijoita. Yksi vastaajista ehdotti tähän liittyen, että ohjausryhmä muodostaisi myös opetusryhmän pakollisissa kursseissa.

Ryhmänohjaajien yhteistyöstä muiden tahojen kanssa vastaajilla oli vaihtelevia näkemyksiä. Enemmän kuin puolet vastaajista suhtautui myönteisesti ryhmänohjaajien ja opinto-ohjaajan välisiin säännöllisiin kokouksiin. Ehdotukset siitä, miten usein nämä tapaamiset tulisi järjestää, vaihtelivat suuresti. Yksi vastaajista ehdotti vain yhden tapaamisen lukuvuoden aikana, toinen taas ehdotti tapaamisia joka toinen viikko. Enemmistön voidaan tulkita ehdottavan kahdesta neljään tapaamista vuodessa. Vastaajista toiset ilmoittivat myös kaipaavansa yksittäisiä tapaamisia opinto-ohjaajan kanssa, joissa tämä voisi auttaa ryhmänohjaajaa esimerkiksi opiskelijan aine- ja kurssivalintoihin liittyvissä kysymyksissä. Yksi vastaajista ehdotti myös, että myös koulun erityisopettaja osallistuisi tarvittaessa näihin tapaamisiin. Tämä ehdotus otettiin huomioon myös työryhmän lopullisessa ehdotuksessa niin, että erityisopettajan ehdotettiin osallistuvan toiseen ryhmänohjaajien ja opinto-ohjaajan välisestä kahdesta vuotuisesta tapaamisesta.

Ryhmänohjaajan yhteistyöhön oppilashuoltoryhmän kanssa vastaajat toivoivat parempaa tiedon kulkua. Toiveisiin kuului mahdollisuus keskustella yksittäisen opiskelijan ongelmista jonkun ammatti-ihmisen, kuten koulukuraattorin ja koulupsykologin, kanssa. Toisista vastauksista voi aistia, että kaikki ryhmänohjaajat eivät kaikilta osin ole tyytyväisiä nykytilanteeseen. He toivoivat tietoa niissä tapauksissa, joissa oppilashuoltoryhmä kokouksissaan käsittelee ryhmänohjaajan omaan ohjausryhmään kuuluvaa opiskelijaa. Kuva ryhmänohjaajien ja opiskelijoiden kotien yhteistyön sujuvuudesta vaihteli vastaajien mukaan. Toiset pitivät yhteistyötä satunnaisena ja ontuvana, toiset taas sujuvana. Yhteydenpitoon oli onnistuneesti käytetty niin puhelinta, tekstiviestejä kuin sähköpostia. Yhteistyön parantamiseksi ehdotettiin selviä ohjeita siitä, koska, miten ja miksi koteihin pitäisi olla yhteydessä. Hyviä neuvoja yhteydenpidon järjestelyihin kaivattiin myös. Eräässä vastauksessa pidettiin tärkeänä, että ryhmänohjaaja ja vanhemmat itse sopivat yhteistyön muodosta keskenään. Useammassa vastauksessa ehdotettiin Wilman käyttöä yhteydenpitoon.

Ohjausryhmän yhteisöllisyyttä voisi vastaajien mielestä vahvistaa yhteisten tapahtumien, ryhmädynamiikkaan vaikuttavien harjoitusten ja säännöllisten ryhmänohjaajatuokioiden avulla. Kotoutusohjelmaa ”Bli hemmastadd i BoGy” pidettiin kiitettävänä ja teemavuoden ohjelmiston puitteissa nähtiin mahdollisuuksia järjestää sellaisia tapahtumia, jotka osaltaan vahvistavat ohjausryhmän yhteisöllisyyttä. Ryhmänohjaajien ehdotettiin myös osallistuvan suuremmissa määrin esimerkiksi

penkkareiden ja vanhojen päivän valmisteluihin. Eräs ryhmänohjaaja oli järjestänyt ohjausryhmäänsä kuuluville opiskelijoille glögitarjoilun vähän ennen joulua ja ehdotti hyvien kokemustensa perusteella tällaista toimintaa muillekin ryhmänohjaajille. Yleisin vastaajien ehdotuksista oli kuitenkin koko ohjausryhmän opettamista yhtenä opetusryhmänä.

#### 4.4 Kehittämishankkeen tulos

##### *Kehityskeskustelukokeilut*

Selvittääkseni lähemmin ryhmänohjaajien ja opiskelijoiden mielipiteitä ryhmänohjaajan ja opiskelijoiden kesken käydyistä ohjauskeskusteluista olen haastatellut kahta pilottiprojektissa mukana ollutta ryhmänohjaajaa ja viisi ensimmäisen vuoden opiskelijaa. Tähän pilottiprojektiin osallistui kaiken kaikkiaan kolme ensimmäisen vuosikurssin ryhmänohjaajaa ja 68 opiskelijaa. Haastatteluni pohjalta näyttää siltä, että kumpikin osapuoli on erittäin tyytyväinen kokeiluun ja toivoo keskusteluille jatkoa tulevaisuudessakin.

Opiskelijat pitivät arvokkaana sitä, että he oppivat tuntemaan ryhmänohjaajan paremmin ja että häntä oli helpompi lähestyä keskustelun jälkeen. Keskustelut olivat kestäneet viidestätoista kahteenkymmeneen minuuttia, mikä opiskelijoiden mielestä oli turhankin lyhyt aika. He olisivat mielellään kertoneet itsestään enemmän, kuin mitä he tässä lyhyessä ajassa olivat ehtineet käsitellä. Tämä keskustelu oli poikennut aiemmista kehityskeskusteluista edukseen siten, että opiskelija oli itse saanut puhua omissa nimissään. Aikaisemmissa kehityskeskusteluissa opiskelijoiden vanhemmat olivat olleet läsnä, ja opiskelija oli seurannut häntä koskevaa keskustelua enemmän sivusta katsojana. Myönteistä oli myös, että tässä keskustelussa oli keskitytty puhumaan opiskelijan kannalta myönteisistä asioista. Opinnoista ja siitä, miten opiskelija oli pärjännyt niissä, ei juuri puhuttu, vaan keskustelun aiheiksi oli suuremmissa määrin nostettu koulussa viihtyminen ja henkilökohtaisemmat asiat, kuten omat mielenkiinnon kohteet ja oma fyysien ja psyykkinen hyvinvointi. Osa opiskelijoista oli tottunut siihen, että keskustelun aiheiksi poimittiin vain ns. ongelmat, ja kokivat myönteisenä sen, että tässä keskustelussa kiinnitettiin enemmän huomiota opiskelijan vahvuuksiin. Aiemmissa kehityskeskusteluissa oli myös keskitytty puhumaan nykyhetkestä, tässä keskustelussa puhuttiin myös tulevaisuudesta.

Opiskelijat eivät kokeneet kyselylomakkeen kysymyksiä vaikeina. Elämänkenttää kuvaavaa ympyrää he pitivät turhan pienenä ajatellen kaikkia niitä asioita, jotka tähän tehtävään liittyvät johdattelevat kysymykset toivat mieleen. Tätä tehtävää he pitivät haasteellisena, mutta samalla sekä hauskana että nykytilannetta selventävänä. Opiskelijoilla itsellään ei ollut ehdotusta siihen, miten kyselylomaketta voisi täydentää muunlaisilla kysymyksillä. Viides kysymys, jossa kysyttiin, mistä opiskelija innostuu, koettiin hieman hämäränä. Haastatelluista osa ihmetteli, tarkoitettiinko tässä kouluainetta vai kysyttiinkö asiaa ihan yleisellä tasolla. Myös seitsemäs kysymys, jossa vastaajan kuului reflektiivisesti ottaa kantaa menestymiseensä lukiossa ja syitä tähän koettiin haastavana. Kahdeksas kysymys, joka koski opiskelijan tyytyväisyyttä kurssivalintoihinsa ja johon kuului vastata vain valitsemalla kyllä tai ei koettiin liian lyhyenä ja mustavalkoisena. Ryhmänohjaajat olivat haastatelluiden mukaan käyttäneet kyselylomaketta keskustelun pohjana ja suurin osa kysymyksistä oli käyty läpi. Sen

lisäksi keskustelun aikana oli luonnostaankin syntynyt uusia kysymyksiä ja uusia keskustelunaiheita.

Opiskelijat toivoivat jatkossakin samanlaisia keskusteluja ryhmänohjaajan kanssa jos vain aiheet vaihtelisivat vuodesta toiseen. Toivomuksia toisen vuoden aikana käytävistä keskusteluista olivat mm. koulussa viihtyminen, ylioppilaskirjoituksiin liittyvät suunnitelmat ja tulevaisuus. Näiden viiden haastatellun opiskelijan mielestä kehityskeskusteluista oli yleisesti opiskelijoiden keskuudessa puhuttu myönteiseen sävyyn ja toiset, jotka eivät tähän kokeiluun osallistuneet, olivat harmitelleet kokeilun ulkopuolelle jäämistä. Ryhmänohjaajat olivat tiedottaneet opiskelijoilleen projektista hyvin ja samalla jakaneet kyselylomakkeet. Koska opiskelijat olivat saaneet keskustelun luonteesta heti alussa oikean kuvan, eikä kukaan haastatelluista ollut jännittänyt keskustelua etukäteen. Eräs ryhmänohjaajista oli perustellut keskusteluja sillä, että hänen ohjausryhmäänsä kuuluvat opiskelijat ovat niin ”kivoja”, ja että hän siksi haluaa tutustua heihin lähemmin. Opiskelijat olivat kovasti arvostaneet tätä lähestymistapaa. Kaksi ryhmänohjaajista oli käynyt keskustelun tavallisessa luokkahuoneessa, koulun erityisopettaja taas omassa työhuoneessaan. Opiskelijat toivoivat, että keskustelu olisi käyty vaikka koulun kahviossa tai jossain muualla kuin luokkahuoneessa.

Työryhmään osallistuvien ryhmänohjaajien kokemukset käydyistä kahdenkeskeisistä keskusteluista opiskelijoiden kanssa olivat myös valtaosin myönteiset. Yksi työryhmän ryhmänohjaajista ei lainkaan käynyt keskusteluja ohjausryhmänsä opiskelijoiden kanssa. Kolmen muun ryhmänohjaajan kokemukset osoittivat, että ohjattavat olivat mielellään tulleet ohjauskeskusteluun. Ryhmänohjaajat olivat omasta mielestään käyttäneet lomaketta niin, että he olivat nostaneet tiettyjä kysymyksiä ja vastauksia keskustelun aiheiksi. He kokivat lomakkeen toimivaksi, ja tiivistivät kokemuksensa pelkästään positiivisin sanoin. He kokivat, että he olivat päässeet lähemmäksi opiskelijaa, ja että he lyhyehköjen keskustelujen avulla olivat saaneet paljon tärkeätä tietoa opiskelijoistaan, tietoa joka muuten olisi jäänyt saamatta.

Keskusteluun varattu aika koettiin liian lyhyeksi. Ryhmänohjaajista yksi oli varannut keskusteluun puoli tuntia, siis muita pidemmän ajan, eikä hän voinut kuvitella supistavansa keskusteluille varattua aikaa. Viisitoista tai kaksikymmentä minuuttia varanneet ryhmänohjaajat olivat sijoittaneet keskustelut välitunneille, puoli tuntia kestäviä keskusteluja käynyt ryhmänohjaaja taas sijoitti keskustelut omien hyppy tuntien ajaksi niin, että opiskelijalla oli lupa olla sen osan oppitunnista poissa.

Haastattelemani ryhmänohjaajat ovat huomanneet merkittävän eron suhteessa opiskelijoihin ennen ja jälkeen keskustelun. Keskustelun jälkeen opiskelijat tulevat paljon helpommin puhumaan eri asioista. Opiskelijat olivat omalta osaltaan valmistelleet keskustelua hyvin niin, että he olivat miettineet kyselylomakkeessa kysytyjä aiheita hyvin ennen keskustelua. Muutama oli unohtanut lomakkeensa kotiin, mutta kaikki olivat miettineet lomakkeessa esitetyjä kysymyksiä ja aiheita etukäteen. Juuri kukaan ei unohtanut hänelle varattua aikaa, ja ajan unohtaneillekin järjestettiin myöhempi ajankohta keskustelulle. Ryhmänohjaajat olivat toisinaan itse valmistautuneet keskusteluihin niin, että he olivat etukäteen tarkistaneet opiskelijan kurssivalinnat ja hänen saamansa arvosanat.

Ryhmänohjaajat, toisin kuin haastattelemani opiskelijat, kokivat että opiskelijat olivat suhtautuneet elämänkettätehtävään empivästi. He pitivät kuitenkin tehtävää hyvänä, koska opiskelijoiden vastaukset olivat suoneet mahdollisuuden asettaa tärkeitä tuntevia lisäkysymyksiä ja koska tehtävä oli suonut opiskelijoille mahdollisuuden puhua juuri heille tärkeistä asioista. Ryhmänohjaajat kokivat, että keskustelu soi heille parhaan mahdollisuuden tarkistaa, että kaikki on opiskelijalla hyvin. Keskustelu toi siinä

mielessä ennen kaivatun turvallisuuden tunteen. Kuten opiskelijat, haastatteleman ryhmänohjaajatkin olivat halukkaita jatkamaan keskusteluja myös opiskelijan toisena ja kolmantena lukuvuonna. Teemoiksi ryhmänohjaajat ehdottivat opiskelijan viihtymistä sekä opiskelutekniikkaan liittyviä kysymyksiä. Ryhmänohjaajat ehdottivat myös ryhmänohjaajan ja opinto-ohjaajan välisiä tapaamisia, joissa ohjausryhmään kuuluvat kaikki opiskelijat käytäisiin lyhyesti läpi ennen keskustelujen alkamista.

### *Työryhmän ehdotus ryhmänohjaajien tehtäviksi*

Ohjauskeskustelukokeilujen lisäksi työryhmän päämääränä oli siis tuottaa ehdotus opettajakunnalle ryhmänohjaajien tehtävistä. Ehdotus pohjautuu opetussuunnitelman direktiiveihin koulun ohjaustoiminnasta, Linnankosken ja Sotungin lukioiden jo olemassa oleviin ryhmänohjaajien tehtäväluetteloihin ja koulumme opettajien ja opiskelijoiden kesken toteutettuihin kyselyihin. Työryhmän alkuperäisen ehdotuksen mukaan ryhmänohjaajien tehtäviin kuuluisivat:

- Henkilökohtainen haastattelu opiskelijan aloittaessa opintonsa
- Opiskelijan edistymisen seuranta
- Keskeytettyjen kurssien seuranta
- Poissaolojen seuranta
- Yhteys huoltajiin
- Kahdenkeskeiset keskustelut ryhmänohjaajan ja opiskelijan välillä
- Vaihto-oppilaiden ohjaus
- ”Kotoutusohjelman” (”Bli hemmastadd i BoGy”) suunnittelu.
- ”Kotoutusohjelman” toteutus
- Ohjausryhmän yhteisöllisyyden lisääminen

Opiskelijan kurssivalintoihin ja hänen edistymiseensä liittyen ryhmänohjaajan tehtäviin kuuluisi myös seurata, miten opiskelijan kurssivalinnat toteutuvat ja miten valinnat jakautuvat eri jaksoille. Lisäksi hänen tehtäviinsä kuuluisi seurata, ettei opiskelija jätä väliin pakollisia kursseja, ja että abiturientit saavuttavat opetussuunnitelmassa määrätyn kurssien minimimäärän. Viimeksi mainitut tehtävät kuuluivat kyselyn mukaan opettajien pienen enemmistön mukaan ensi sijassa opinto-ohjaajalle. Koska opinto-ohjaajan on mahdotonta säännöllisesti tarkistaa mainitut seikat oppilaitoksen kaikkien opiskelijoiden osalta, nämä tehtävät päätettiin siirtää ryhmänohjaajien tehtäviksi.

Ehdotuksen mukaan ryhmänohjaajina tulisi toimia niiden opettajien, jotka ovat aidosti kiinnostuneita tehtävästä. Työryhmän mielestä ryhmäkoko voisi kasvattaa nykyisestä, jos tehtävästä maksettu korvaus vastaavasti nostetaan. Tällä tavoin olisi helpompi taata, että kaikilla opiskelijoilla olisi periaatteellinen mahdollisuus tasavertaiseen ohjaukseen ryhmänohjaajasta huolimatta. Työryhmän mukaan neljättä vuotta käyvien opiskelijoiden olisi hyvä muodostaa oma ohjausryhmänsä. Ehdotuksen mukaan ryhmänohjaaja tapaisi ohjausryhmänsä säännöllisesti ja itse ryhmänohjaustuokio siirrettäisiin pidettäväksi myöhemmin päivällä, jolloin talossa olevien opiskelijoiden määrä on suurimmillaan. Sen lisäksi, että ryhmänohjaustuokiot toimisivat tiedotuskanavana kuten ennen, niillä käsiteltäisiin myös muuta ohjaustoimintaa tukevia aiheita. Näihin aiheisiin kuuluisivat mm. ylioppilaskirjoitukset ja ammatinvalintaan liittyvät kysymykset yleisellä tasolla. Ohjaustoiminnan tueksi työryhmä ehdotti edellä kuvattujen ohjauskellojen laatimisen ja ryhmänohjaajien ja

opinto-ohjaajan väliset tapaamiset kahdesti kouluvuoden aikana. Ryhmänohjaajille tulisi tarjota jatkokoulutusta ja tehtäviin perehdyttämistä esimerkiksi VESO-päivien muodossa. Opetussuunnitelman sisältö ja Wilman käyttö ovat esimerkkejä asioista, joista ryhmänohjaajat toivoivat koulutusta. Työryhmän ehdotuksen mukaan opinto-ohjaajan kuuluisi toimia myös itse ryhmänohjaajana. Tässä roolissa opinto-ohjaaja pystyisi toimimaan muiden ryhmänohjaajien mentorina ja innoittajana. Työryhmä ei virallisesti ottanut kantaa siihen, miten toiset tehtävät, kuten henkilökohtainen haastattelu opintojen alussa tai kurssivalintojen toteutumisen seuranta, käytännössä tapahtuisi, vaan ehdotti että mm. näiden tehtävien hoitamiseksi on syytä keksiä yhteinen malli, jotta tehtävä rasittaisi ryhmänohjaajaa mahdollisimman vähän.

Työryhmän lopullinen ehdotus, joka esiteltiin opettajakunnalle toukokuussa, poikkesi vain hieman alkuperäisestä ehdotuksesta. Mahdollinen vaikeus löytää tarpeen monta innokasta vapaaehtoista opettajaa ryhmänohjaajiksi ja opetussuunnitelman velvoite jokaisen opettajan osallistua omalta osaltaan ohjaustoimintaan johti siihen, että ajatus vapaaehtoisuudesta poistettiin ehdotuksesta. Koska lukuvuoden 2008 – 2009 lukioresurssin jaosta oli jo päätös huhtikuulta, työryhmä joutui poistamaan ehdotuksen ryhmänohjaajana toimimisesta maksettavan korvauksen korottamisesta 1,25:een resurssituntiin. Lopulliseen ehdotukseen toisaalta lisättiin esimerkkejä aiheista, joita ryhmänohjaajatuokiolla voisi käsitellä ohjausryhmässä. Esimerkkejä näistä aiheista ovat

- Opiskelu tai työ ulkomailla
- Sukupuoliroolit ammatinvalinnassa
- Urasuunnittelussa huomioonotettavat seikat
- Kurssi- ja ainevalinnat; kiinnostuksen vai urasuunnitelman varassa?
- Kouludemokratia; mihin opiskelija voi vaikuttaa ja mihin ei?
- Työ opiskelun ohella; hyödyt ja haitat
- Lukionjälkeisen välivuoden hyödyt ja haitat
- Koulun arvoperustaan liittyvät aiheet
- Koulun teemavuoteen liittyvät aiheet
- Ylioppilaskirjoitukset
- Urasuunnitelma; ketä tulisi kuunnella?
- Erilaiset oppimistyyli
- Opiskelutekniikka

Lopullisen ehdotuksen liitteenä opettajakunnalle esitettiin ehdotus ohjauksen vuosikelloiksi, yksi jokaista ns. vuosikurssia varten. Uutuutena näissä vuosikelloissa oli ajatus opiskelijan vuosittain tekemästä HOPSista. Jokaisen lukuvuoden alussa opiskelija laatisi suunnitelman omalle oppimiselle ja henkilökohtaiselle kehitykselle. Tätä suunnitelmaa opiskelija sitten tarkastelisi lukuvuoden lopussa. Ryhmänohjaajatuokiolla tehdyn ensimmäisen HOPSin tarkoituksena oli myös toimia mahdollisena apuna ryhmänohjaajan ja opiskelijan kahdenkeskeisissä keskusteluissa. Suunnitelma ryhmänohjaajien ja opinto-ohjaajan välisistä kahdesta vuosittaisesta tapaamisesta muuttui siten, että koulun erikoisopettaja osallistuisi toiseen näistä kokouksista tuoden samalla ryhmänohjaajille heidän tarvitsemaansa tietoa ohjausryhmissään olevista erityisopetusta ja erityistukea ja sen myötä mahdollisia erityisjärjestelyjä tarvitsevista opiskelijoista. Vuosikelloihin päätettiin myös merkitä ryhmänohjaajien vastuulla olevat muut tehtävät kuten Luciajuhlan ja abiturienttien tarjoaman glögin valmistelut.



#### 4.5 Kehittämishankkeen tulevaisuus

Työryhmän lopullinen ehdotus esiteltiin opettajille opettajakokouksessa toukokuun toisella viikolla. Esitys sisälsi listan ryhmänohjaajien tehtäviksi ehditetyistä tehtävistä, tätä täydentävistä kommentteista, ehdotuksia ryhmänohjaajatuokiolla käsiteltävistä aiheista ja kolmesta vuosikellosta, jotka havainnollistavat kouluvuoden kiertoon sidottuja ryhmänohjaukseen kuuluvia tehtäviä ja teemoja (ks. esitys kokonaisuudessaan liite 4). Esitys jaettiin kaikille opettajille päivää ennen kokousta ja heitä kehoitettiin tutustumaan ehdotukseen etukäteen. Oppilaiden keskuudessa tehdyn kyselyn tulokset asetettiin samoin päivää ennen kokousta kaikkien nähtäviksi.

Ehdotus poikkesi vain vähän siitä, mitä epävirallisesti koulussamme oli pidetty ryhmänohjaajan tehtävinä jo ennen tätä kehittämishanketta. Uutena esityksessä olivat yksittäiset keskustelut opiskelijan kanssa sekä kaksi kertaa kouluvuoden aikana tapahtuvat ryhmänohjaajien ja opinto-ohjaajan väliset tapaamiset. Muutos edelliseen olisi myös se, että ryhmänohjaustuokiot pidettäisiin säännöllisesti, joka toinen viikko, ja että ohjelmana näiden ryhmänohjaajan ja ohjausryhmän välisissä tapaamisissa olisi tavanomaisten asioiden, kuten informaation ja todistuksien jaon, lisäksi jonkun ennalta sovitun aiheen aktualisointi keskustelun muodossa. Ehdotus perustui opettajien keskuudessa suoritetun kyselyn vastauksiin, niin että ryhmänohjaajien tehtäviksi oli poimittu ne tehtävät, jotka opettajien mielestä ensisijaisesti kuuluivat juuri ryhmänohjaajille. Poikkeuksen tähän muodosti opiskelijan opiskelusuunnitelman ja sen toteutumisen seuraaminen ja pakollisten kurssien suorittamisen tarkkailu. Enemmistö opettajista oli pitänyt tätä tehtävää ensisijaisesti opinto-ohjaajan tehtävänä, mutta suuren opiskelijamäärän vuoksi opinto-ohjaaja piti tätä tehtävää hänelle liian vaativana. Useamman opettajan lailla työryhmä tuli siis ehdottaneeksi nämä tehtävät ensi kädessä ryhmänohjaajan tehtäviksi.

Työryhmän ehdotus herätti kiivasta keskustelua, lähinnä ryhmänohjauksesta maksettavasta korvauksesta. Erään opettajan laskelmien mukaan ehdotukseen kirjatut tehtävät vaatisivat ryhmänohjaajilta noin seitsemänkymmenen työtunnin panoksen. Ryhmänohjauksesta maksettava yhden lukioresurssitunnin korvaus oli enemmistön mielestä liian pieni ehdotettuun työmäärään nähden. Huomautettiin, että opettajille annetaan jatkuvasti lisää työtehtäviä ilman että niistä maksetaan korvauksia, ja että tätä ehdotusta ei siksi kuuluisi hyväksyä esitetyssä muodossa. Enemmistö opettajista kannatti ehdotusta, jonka mukaan työryhmän ehdotus toimisi perusteena korvauksien korotukseen palkkaneuvotteluissa työntekijä- ja työnantajapuolen välillä, esimerkiksi TVA-neuvottelujen yhteydessä. Opettajakokous päätti antaa opettajille lisää aikaa tutustua lähemmin ehdotukseen ja lykkäsi ehdotuksen käsittelyn kevään viimeiseen opettajakokoukseen.

Ennen tätä kevään viimeistä kokousta työryhmä teki rehtorin aloitteesta muutoksen ehdotukseensa. Uuteen ehdotukseen vietiin vain ne ryhmänohjaajan tehtävät, jotka ennenkin epävirallisesti kuuluivat ryhmänohjaajan tehtäviin. Ehdotuksesta pudotettiin siis pois henkilökohtaiset haastattelut opiskelijan aloittaessa opintonsa, kahdenkeskeiset keskustelut ryhmänohjaajan ja hänen ohjausryhmäänsä kuuluvien opiskelijoiden välillä, ryhmänohjaajatuokiot joka toinen viikko ja niiden yhteydessä ryhmänohjaajien ja opinto-ohjaajan yhteiset tapaamiset kerran lukukaudessa. Supistamalla esityslistaa, kaikkia ryhmänohjaajia sitouduttaisiin täyttämään heihin asetut nykyiset odotukset.

Tähän korjattuun ehdotukseen (liite 5) lisättiin vaihtoehto niille ryhmänohjaajille, jotka haluaisivat vapaaehtoisesti jatkaa ryhmänohjaajien toiminnan kehittämistä.

Korotettua korvausta vastaan heidän tehtäviinsä kuuluisivat ehdotuksesta pois jätetyt tehtävät. Näiden lisäksi he voisivat omin päin miettiä, miten he haluaisivat kehittää ryhmänohjaajille kuuluvia tehtäviä. Toiveena olisi, että ainakin työryhmään osallistuneet ja opiskelijoiden kahdenkeskeisiä keskusteluja käyneet kolme ryhmänohjaajaa jatkaisivat jo hyväksi todettua toimintaa, ja että he yrittäisivät saada mukaansa ainakin ne kolme työryhmän ulkopuolelle jättäytyneitä ryhmänohjaajaa, joiden tiedetään käyneen opiskelijoiden kanssa kahdenkeskeisiä keskusteluja omasta aloitteestaan. Ryhmänohjaajatuokioiden säännöllisyyteen ja niissä keskusteltaviin aiheisiin rehtori pystyy vaikuttamaan suoraan ilman, että niistä on yhteisesti sovittava opettajakunnan kesken. Näin ollen tämäkin kohta alkuperäisessä ehdotuksessa tulisi tavallaan täytetyksi.

## 5 POHDINTA

Tämän kehittämishankkeen suurin saavutus on pilottityöryhmän jäsenissä alkanut prosessi. Ylpeänä uskallan esittää, että työryhmän jäsenet hyvin nopeasti oivalsivat ohjauksen laajentuman. He lähtivät innostuneesti mukaan kehittämään mm. opiskelijoiden kanssa käytäviä kehityskeskusteluja ja pohtimaan ryhmänohjaajalle mahdollisia tehtäviä. Haastatteluni ohjauskeskusteluihin osallistuneiden opiskelijoiden kanssa osoittavat, että työryhmään osallistuneet ryhmänohjaajat ovat oivaltaneet sosiodynaamisen ohjauksen idean. Tämä kyllä näkyi jo heidän ehdotuksissaan siksi kyselylomakkeeksi, joka annetaan opiskelijalle ennen ohjauskeskustelua. Opiskelijoiden arviossa ohjauskeskustelusta nousivat pintaan sellaiset sosiodynaamiseen teoriaan kuuluvat periaatteet, kuten toisen kohtaaminen aitona ihmisenä, keskittyminen yksilön vahvuuksiin ja hänessä piileviin mahdollisuuksiin ja mahdollisuuden suominen ohjattavalle puhua hänen kannaltaan tärkeistä asioista. Tulkintani käydyistä ohjauskeskusteluista on, että ne ovat vastanneet juuri sitä mistä Onnismaa puhuu kuvatessaan ohjausta dialogiksi, joka tekee osallistujille hyvää ja jonka seurauksena syntyy jotain uutta. Ohjauskeskustelujen tuloksena on syntynyt uusia merkityksiä, tarkoituksia ja maailman ja elämän tulkintoja. Tämä ohjauskeskusteluissa ilmennyt dialogi on syntynyt ohjaajan läheisyydestä toiseen ihmiseen, heidän kasvokkain kohtamisesta ja heidän avoimuudesta toistensa vaikutuksille. Pilottityöryhmän jäsenillä prosessi jatkuu niin, että he myös ensi vuonna ovat mukana kehittämässä ryhmänohjaajana toimimista. Näissä ryhmänohjaajissa olen todennut todellisen kipinän tätä prosessia kohtaan.

Ryhmänohjaajan suoranainen vaikutus siihen, miten tarpeellisena opiskelijat kokevat ryhmänohjaajien toiminnan, selvisi suorittamistani kirjallisista kyselyistä. Ne osoittivat selvän yhteyden opiskelijoiden ja ryhmänohjaajien mielipiteiden välillä ryhmänohjaajan roolista ja ohjausryhmään kuulumisen tärkeydestä sekä siinä esiintyvistä yhteisöllisyyden tunteista. Kysely suoritettiin ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kanssa juuri niissä ryhmissä, joissa ryhmänohjaajat olivat vapaaehtoisesti lähteneet mukaan kehittämään ryhmänohjaajille kuuluvia tehtäviä. Suhtautuminen ryhmänohjaajaan oli näissä ryhmissä myönteisin. Toisen vuoden tähän kyselyyn vastanneet opiskelijat olivat sattumalta sellaisista ryhmistä, joiden ryhmänohjaajat opettajille suunnatussa kyselyssä suhtautuivat kielteisemmin rooliinsa ryhmänohjaajana, mikä osaltaan näkyi opiskelijoiden vastauksissa kielteisimpänä suhtautumisena ryhmänohjaajaan ja omaan ohjausryhmäänsä. Kolmannen vuoden opiskelijoiden vastaukset olivat lähimpänä opiskelijoiden keskiarvoa. Heidän vastauksissaan hajonta oli selvästi suurempi kuin ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijoille suunnatuissa kyselyissä. Tulokset siis osoittavat ryhmänohjaajan asenteen merkityksen opiskelijoiden kuvasta ryhmänohjaajasta ja hänen sekä ohjausryhmän tärkeydestä.

Tuloksista on myös luettavissa, että ryhmänohjaajan merkitys korostuu lukion alkuvaiheessa ja vähenee loppuvaiheessa. Tämä onkin luonnollista ottaen huomioon opiskelijan henkilökohtaisen kehityksen ja opiskelijan oppiessa tuntemaan lukion järjestelmän. Tämä ei kuitenkaan vähennä ryhmänohjauksen tarvetta toisena ja kolmantena vuonna, jos ryhmänohjaajan tehtäväkuvauksessa otetaan tämä kehitys huomioon. Ryhmänohjaajan toiminta voisi toisen ja kolmannen vuoden aikana kasvavassa määrin keskittyä siihen, että se tukee koulun muuta ohjaustoimintaa niissä kysymyksissä, joissa opiskelija tuntee milloinkin ohjauksen tarvetta. Tällaisia aiheita voisivat toisena vuonna olla keskustelut ylioppilaskirjoituksista ja työelämästä. Toisen

vuoden opiskelijoiden vastauksista on selvästi luettavissa, että he kaipaavat enemmän tietoa juuri näistä aiheista. Kolmantena vuonna huomion kiinnittäminen tulevaisuuteen ja jatko-opintoihin näyttää opiskelijoiden vastauksien perusteella tarpeelliselta. Vaikka opiskelijat saavat näistä aiheista tietoa opinto-ohjauksen kautta, sen yhteydessä ei useinkaan ole riittävästi aikaa asioiden pohtimiseen yksilöllisesti. Abiturientin ja opinto-ohjaajan välillä käytävä ohjauskeskustelu harvemmin täyttää opiskelijan tarvetta pohtia näitä asioita yhdessä muiden ihmisten kanssa. Uudenlainen ryhmäohjaajan toimintamalli voisi mielestäni muuttaa toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoiden kuvaa ryhmäohjaajan ja ohjausryhmätoiminnan tärkeydestä myönteisemmäksi.

Tämän kehittämishankkeen rinnalla koulussamme on toteutettu toinenkin kehittämishanke. Borgå Gymnasium on oppilashuoltoon liittyvissä kysymyksissä tehnyt yhteistyötä Porvoon Linnankosken lukion kanssa. Päämääränä on ollut tuottaa oppilashuollolle ns. Porvoon malli. Tämän yhteistyön puitteissa pidettiin toukokuussa Borgå Gymnasiumissa yhteinen kokous, johon osallistuivat Linnankosken lukion vararehtori ja toinen kahdesta opinto-ohjaajasta. Borgå Gymnasiumin opinto-ohjaaja oli kutsuttu tähän kokoukseen kertomaan tässä työssä selostetusta ryhmäohjaajien toimintaan liittyvästä kehittämishankkeesta. Kokouksessa ilmeni, että samat vaikeudet sitouttaa kaikkia ryhmäohjaajia samanlaiseen ryhmäohjaajamalliin ovat myös Linnankosken lukiossa. Päädyttiin siihen, että sitoutumisen kannalta on ehkä parasta, jos tehtäviä kehittävät ryhmäohjaajat itse. Tässä Borgå Gymnasiumin kehittämishankkeessa oli yritetty ennakoida juuri tätä ongelmaa kutsumalla mukaan kaikki kehittämishankkeesta kiinnostuneet ryhmäohjaajat. Sitoutumisen kannalta olisi ehkä ollut hyvä, jos ryhmä olisi koostunut useammasta ryhmäohjaajasta. Toisaalta kuuden hengen työryhmä on ollut kooltaan hyvä ajatellen työryhmän työskentelyn joustavuutta. Opinto-ohjaaja on toiminut tämän työryhmän vetäjänä, mutta varonut vaikuttamasta mielipiteisiin ja tehtyihin ehdotuksiin. Hänen neutraalia osaa tässä kehityshankkeessa on jouduttu korostamaan monta kertaa kehittämishankkeen toteutuksen aikana. Voi olla, että häntä ei ole yrityksistä huolimatta nähty neutraalina ja näin ollen ehdotusta on nähty ylhäältä johdetulta. Voi myös olla niin, että työryhmään ovat lähteneet mukaan vain ne, jotka ovat olleet halukkaita kehittämään ryhmäohjaajalle kuuluvia tehtäviä niin, että heidän työmääränsä olisi kasvanut.

Tämän kehittämishankkeen tulos osoitti selvästi sen, miten tärkeä ryhmäohjaajan tehtävistä maksettava korvaus on. Monessa tapauksessa esiintyi aito halu kehittää toimintaa, mutta työmäärän lisääntyessä useimmat olivat haluttomia ottamaan itselleen uusia tehtäviä vanhaa korvausta vastaan. Opiskelijoiden kannalta on pidemmän päälle kestävä ajatus, että toiset ryhmäohjaajat korotettua korvausta vastaan kehittäisivät omaa ryhmäohjaajana toimimista toisten taas tyytyessä minimiin.

Opettajakokouksissa olen kiinnittänyt huomiota opettajien erilaiseen suhtautumiseen ohjauksen käsitteeseen. On ollut ilmeistä, että opettajat ovat tarkoittaneet käsitteellä eri asioita. Yleinen käsitykseni on, että opettajakunnassa vallitsee pitkälti vanha käsitys ohjauksesta, tässä tapauksessa niin, että käsitteen on nähty edustavan etenkin opiskelijan suoritusten ja edistymisen sekä hänen psyykkisen hyvinvointinsa seuranta. Tämä ilmeni mielestäni parhaiten opettajien täyttämän kyselyn toisessa osiossa, jossa arvioinnin kohteena olivat opettajien mielestä ryhmäohjaajalle kuuluvat tärkeimmät tehtävät. Vaikka nykyaikaiset monitorit ja monet ilmoituskanavat toimivat nykyään koulussa tiedottamisen pääkanavana, opettajat arvioivat juuri tiedottamisen ryhmäohjaajien tärkeimmäksi tehtäväksi, kun taas opiskelijan motivointi tai fyysisen ja psyykkisen seuranta pidettiin paljon vähäisemmässä mielessä tärkeinä tehtävinä. Niin opettajille suunnatusta kyselyssä kuin opettajakokouksien keskusteluissa

ilmennyt yleinen käsitys ohjauksesta ei ole ollut sosiodynaaminen. Ryhmänohjaajan on nähty olevan ylhäältä valvova tai auttava taho, ei niinkään opiskelijan kanssa samalla tasolla oleva ”kanssakulkija” jonka osaksi jää opiskelijan voimaannuttaminen ja yhdessä ohjattavan kanssa mahdollisuuksia ja ratkaisuja etsivä kanssaihminen. Tätä näkökulmaa kannattaa mielestäni tuoda selvästi esiin mm. VESO-päivien yhteydessä, jotta yleinen kuva ohjaustoiminnasta muuttuisi myönteisemmäksi ja kannustavammaksi.

Monet ohjausalalla toimivat kokevat luonnostaan toimivansa sosiodynaamisen teorian päävireen mukaan, vaikka teoria olisikin heille entuudestaan tuntematon. Sosiodynaamisen tai konstruktivistisen ohjauksen teoriassa on ennen kaikkea kyse ohjaajan suhtautumisesta toiseen ihmiseen. Jos oma suhtautuminen ihmiseen ja oma ihmiskuva myötäilee tämän teorian ihmiskäsitystä, monet teorian käytännöllisistä ohjeista toteutuvat ohjaustilanteessa kuin luonnostaan. Tästä syystä korostan koulun rehtorin ja koulun pedagogisen johtoryhmän tärkeyttä koulun ohjaustoiminnassa. Sen lisäksi että koulun johto päättää ohjaukseen liittyvistä käytännöistä, se voi luoda sen ilmapiirin, jossa ohjaus sen nykyisessä merkityksessä voi toteutua.

Työryhmään osallistuneiden kokemusten perusteella voi sanoa, että oman käsityksen muuttuminen ryhmänohjaajan roolista voi tuoda opettajan työhön kaivattua lisäarvoa. Kehityskeskustelut ovat kummankin osapuolten kannalta olleet merkityksellisiä ja tuntuneet aidosti arvokkailta. Näin ollen uudet ryhmänohjaajan tehtävät voivat tuoda, paitsi monipuolisuutta, myös sitä syvällisempää ulottuvuutta opettajan työkuvaan, jota monet opettajat kaipaavat ja pitävät arvokkaana. Opettajaroolin rinnalla se suo opettajalle mahdollisuuden olla toiselle aito ihminen.

## LÄHTEET

- Laurio, M. & Puukari, S. 2001. Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) 2001. Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Lomakkeet. <http://www.edu.fi/itsearviointi/suomi/lomake/index.html>. 5.7.2008.
- Lukioasetus 1998/810. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980810>. 27.6.2008.
- Lukiolaki 1998/629. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980629>. 27.6.2008.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. [http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/lops\\_uusi.pdf](http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/lops_uusi.pdf) 27.6.2008.
- Läroplan 2005. Borgå Gymnasium.
- Kasurinen, H. 2000. Nuorten tulevaisuusorientaatio. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H., Spangar, T. (toim.) 2000. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Porvoo: PS-kustannus. s. 207 – 221.
- Kivekäs, P. 1994. Oppilaanohjaus luokattomassa lukiossa. Teoksessa Erkki Merimaa (toim.) 1994 OPSIS: Peruskoulun ja lukion oppilaanohjaus. Helsinki: Painatuskeskus. s. 34 – 40.
- Merimaa, E., Räisänen, A. & Saresma, U. (toim.) 1997. Opinto-ohjaus – ohjauksen käytännöistä arviointeihin. Helsinki: Hakapaino.
- Nissilä, P., Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Minäkäsityksen tukeminen ohjauksessa. Teoksessa Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) 2001. Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. s. 91 – 102.
- Numminen, Ulla et al 2002. Opinto-ohjauksen tila 2002. Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä koulutuksen siirtymävaiheessa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Nyberg, Folke 1991. Borgå Gymnasium. Från Viborg till Borgå 1641 – 1991. Porvoo: Oy Formato Ab.
- Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. & Pöyliö, L. 2007. Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen – poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos..
- Onnismaa, J. 2000. Ohjauksen muuttuneet ehdot. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) 2000. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Porvoo: PS-kustannus. s. 294 – 313.
- Onnismaa J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiiantuntijuuden muutos. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Onnismaa J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus
- Parkkinen, J., Puukari, S. & Lairio, M. 2001. Ohjauksen filosofinen perusta. Teoksessa Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) 2001. Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. s. 23 – 40.
- Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosidadan ohjaustyöhön. Psykologien Kustannus Oy.
- Valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta (955/2002)
- Vuorinen, R. & Välijärvi, J. 1994. Itsenäisiin valintoihin ohjaaminen. Nuorten avoimet koulutusmahdollisuudet ja opettajan roolin muuttuminen. Helsinki: Painatuskeskus.

## LIITE 1

**Frågeformulär som grund för samtal mellan  
grupphandledaren och eleven, åk 1**

Vänligen fyll i detta frågeformulär och tag med det till samtalet mellan dig och din grupphandledare!

**Namn:** \_\_\_\_\_

**1. Berätta om din tidigare skolgång!**

---

---

---

**2. Vem hör till din familj?**

---

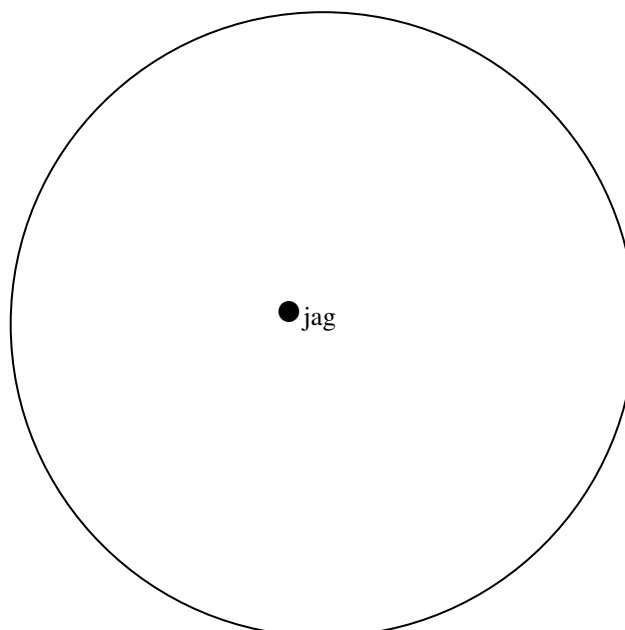
---

---

**3. Cirkeln nedan är din livscirkel. Den symboliserar *din omgivning* och *din livssituation* just nu.**

A) Skriv in i cirkeln de personer som du umgås med; föräldrar, syskon, släktingar, vänner och klasskamrater.

B) Skriv också in i cirkeln de saker som upptar din tid, t.ex. skolarbete och fritidsintressen.



4. Berätta hur en vanlig kväll ser ut för dig efter en skoldag.

---

---

5. Finns det någonting speciellt som du brinner för?

---

---

6. Hur tar du hand om ditt fysiska och psykiska välmående?

---

---

7. Hur har du upplevt studierna i gymnasiet så här långt?

---

---

- Med vad har du lyckats speciellt bra? \_\_\_\_\_

---

- När når du bra studieresultat? \_\_\_\_\_

---

- Vilken är din studieteknik? \_\_\_\_\_

---

- Vad har varit besvärligt och vad kunde göras för att underlätta situationen?

---

8. Är du nöjd med ditt kursval? JA / NEJ

9. Vilka framtidsdrömmar har du? \_\_\_\_\_

---

---

10. Annat som min gruppleadare behöver veta om mej: \_\_\_\_\_

---



## LIITE 2

Svar från elevenkät

**skolans handledningsverksamhet**

3. Uppskatta på skalan 0 – 4 i vilken utsträckning du har diskuterat frågor som gäller dina gymnasiestudier med följande parter.

0= inte alls, 1 = lite, 2 = i någon mån, 3 = rätt mycket, 4 = mycket.

## a) Gruppledaren

årskurs	inte alls 0	lite 1 ↓	i någon mån 2	rätt mycket 3	mycket 4	Medeltal
åk 1	8	17	15	4	-	1,3
åk 2	10	7	8	5	-	1,3
åk 3	1	9	3	2	-	1,4
alla	20	33	26	11	-	1,3

## b) Studiehandledaren

årskurs	inte alls 0	lite 1	i någon mån 2 ↓	rätt mycket 3	mycket 4	Medeltal
åk 1	2	9	17	13	3	2,1
åk 2	1	3	9	13	4	2,6
åk 3	-	1	4	8	2	2,7
alla	3	13	30	34	9	2,4

## c) Ämneslärarna

årskurs	inte alls 0	lite 1 ↓	i någon mån 2	rätt mycket 3	mycket 4	Medeltal
åk 1	16	15	10	3	-	1,0
åk 2	2	14	7	7	-	1,6
åk 3	2	5	5	3	-	1,6
alla	20	34	22	13	-	1,3

## d) Rektor

årskurs	inte alls 0 ↓	lite 1	i någon mån 2	rätt mycket 3	mycket 4	Medeltal
åk 1	35	6	3	-	-	0,3
åk 2	21	6	2	1	-	0,5
åk 3	13	1	1	-	-	0,2
alla	69	13	6	1	-	0,4

## e) Specialläraren

årskurs	inte alls 0 ↓	lite 1	i någon mån 2	rätt mycket 3	mycket 4	Medeltal
åk 1	30	5	2	3	4	0,4
åk 2	23	1	3	2	-	0,4
åk 3	13	1	-	-	1	0,3
alla	66	7	5	5	5	0,4

## f) Skolkuratorn

årskurs	inte alls 0 ↓	lite 1	i någon mån 2	rätt mycket 3	mycket 4	Medeltal
åk 1	42	2	-	-	-	0,0
åk 2	26	2	2	-	-	0,2
åk 3	13	1	1	-	-	0,2
alla	81	5	3	-	-	0,1

## g) Skolpsykologen

årskurs	inte alls 0 ↓	lite 1	i någon mån 2	rätt mycket 3	mycket 4	Medeltal
åk 1	40	2	2	-	-	0,1
åk 2	24	1	5	-	-	0,4
åk 3	13	-	2	-	-	0,3
alla	77	3	9	-	-	0,2

## h) Skolhälsovårdaren

årskurs	inte alls 0 ↓	lite 1	i någon mån 2	rätt mycket 3	mycket 4	Medeltal
åk 1	31	10	3	-	-	0,4
åk 2	21	3	4	2	-	0,6
åk 3	11	2	-	2	-	0,5
alla	63	15	7	4	-	0,5

## i) Yrkesvägledningspsykologen

årskurs	inte alls 0 ↓	lite 1	i någon mån 2	rätt mycket 3	mycket 4	Medeltal
åk 1	42	2	-	-	-	0,0
åk 2	24	1	3	1	-	0,3
åk 3	12	2	1	-	-	0,3
alla	78	5	4	1	-	0,2

## j) Kanslisten

årskurs	inte alls 0 ↓	lite 1	i någon mån 2	rätt mycket 3	mycket 4	Medeltal
åk 1	40	3	1	-	-	0,1
åk 2	22	2	1	4	-	0,5
åk 3	10	4	-	1	-	0,5
alla	72	9	2	5	-	0,3

## k) Tutorerna

årskurs	inte alls 0 ↓	lite 1	i någon mån 2	rätt mycket 3	mycket 4	Medeltal
åk 1	41	3	-	-	-	0,1
åk 2	23	2	3	2	-	0,5
åk 3	12	1	1	1	-	0,4
alla	76	6	4	3	-	0,3

## l) Kamrater i skolan

årskurs	inte alls 0	lite 1	i någon mån 2	rätt mycket 3 ↓	mycket 4	Medeltal
åk 1	1	-	6	21	16	3,2
åk 2	-	3	6	8	13	3,0
åk 3	-	1	1	3	10	3,5
alla	1	4	13	32	39	3,2

## m) Föräldrarna

årskurs	inte alls 0	lite 1	i någon mån 2	rätt mycket 3 ↓	mycket 4	Medeltal
åk 1	-	2	5	17	20	3,3
åk 2	-	3	5	14	8	2,9
åk 3	-	1	1	9	4	3,1
alla	-	6	11	40	32	3,1

4. Har den hjälp i form av handledning som skolan erbjuder varit tillräcklig?

**JA 86/89 st (97%)**

**NEJ 3/89 st (3%)**

## 5. Om du svarade ja på föregående fråga, hur borde vi i skolan då enligt din åsikt utveckla handledningsverksamheten i sin helhet?

### Åk 1:

Som det är, men gruppleddaren skulle kunna engagera sig mera i den studerandes val i skolan

Studiehandledaren skall hjälpa oss med studierna, kuratorn eller gruppleddaren med personliga problem Satsa på individuell vägledning (redan på 1:an och 2:an) inom framtida yrken så att man vet vilka kurser man skall välja!

Wilma är ett kaos! En till studiehandledare skulle vara bra. För att det är alltid lättare att välja kurser när man har någon att tala med och fråga råd av. Det är alltid upptaget hos dej! (Nicke)

Behövs inte utvecklas, skolan har redan en väldigt effektiv studiehandledare som hjälper alla som behöver hjälp. Det borde finnas någon som skulle gå igenom ens kursval.

Flera som kan ge samma information som studiehandledaren så att man lättare sku få svar på sina frågor.

Mer info om kurser, vad lönar sig? Fler personer med studiehandledaruppgifter då Nicke ofta är upptagen.

Man talar mer enskilt.

Mer gruppleddarkvart. T.ex en rast individuellt med Nicke.

SH: Byte av kurser. Informera om studiemöjligheter.

GHL: Berätta om det som SH inte berättar. Berätta om själva kursens innehåll. Allmän kontaktperson.

Mer studiehandledning.

### Åk 2:

Mera information om bl.a. studentskrivningarna och tidigare så att man kan planera bättre sina ämnesval. Mera diskussion om fortsatta studier vore också bra information.

Mera information om skrivningar, kursval och krav som skrivningarna ställer.

Eventuellt mera studiehandledning, gruppleddar-handledning.

Man säger för lite för tidigt ...

Det här blir ju mera aktuellt på sista året så då är det kanske tillräckligt

Skolan borde rikta sig till elever som har problem med att veta vad de vill av framtiden, det är ju här vi får grunden till det.

Mera info om skrivningarna oftare och tidigare.

### Åk 3:

Ämneslärarna borde handleda mer!

## 6. I hurdana frågor önskar du dig individuell handledning?

### Åk 1:

Kursval (hjälp till att välja rätt kurser inför framtida yrken). Inlärnings teknik. Mera information om vilka kurser man skall välja inför studentskrivningarna!

Yrkesval. Hjälp att hitta kurser som passar en.

I frågor om framtiden. Yrkesval (x 7)

Val av följande skola. Val av kurser.

Vid val av kurser ( X 12)

Framtiden, yrkesvägledning.

Kursval, studieplaner.

Framtidsstudier (X 8)

Studentskrivningar och val

OBS! Vilka ämnen leder till ett visst yrke. Åk 1

Period 1. Vilka val påverkar på längre sikt, ex. fysik.

Info om studier på fyra år. (x 2)

Svåra valsituationer.

När man skall välja kurser och inriktning.

Handledning för framtida studier.

Studiehandledning, yrkesvägledning.

Studieteknik.

Med egna valen och framtiden.

Då problem uppstår som eleven inte ensam klarar av.

I vilka val man t.ex. skall göra inför nästa år och vilka kurser man skall välja i ett ämne man t.ex. vill skriva.

Kursval i olika ämnen, fråga ämnesläraren om råd.

I yrkesval så att jag vet vilka kurser jag skall läsa.

I frågor om vad man borde studera för att slippa till ett visst jobb.

Om möjligheter till vidareutbildning och yrkesval.

**Fråga 6 forts.****Åk 2:**

Kurs- och ämnesval (X 3)

Fortsatta studier (X 5)

I frågor om studieplatsmöjligheter

I examensfrågor

Skrivningarna (X 4)

I frågor som gäller vidareutbildning (X 4)

Ta reda på hurdant yrke skulle bäst passa till ens intressen, personlighet och krav. Man kan göra detta på Internet men Internet är inte mänsklig.

Frågor om vad som lönar sig att välja i mina egna vidare studier och framtidsplaner.

Yrkesvalet. Vad jag skall bli som stor (X 3)

Fortsatta studier, utbildning, kännedom om yrken

Vilka olika skolor jag kan välja inom det ämne som jag är intresserad av och ta reda på vad jag är bra på

1) Vilken studieteknik som skulle passa mig bäst. 2) Hur man t.ex. skall kunna kortfatta sig angående uppsatser och dylikt.

**Åk 3:**

Vilken skola man skall ska till efter gymnasiet.

Framtida studier (X 6)

Kursval som är bra för fortsättningsstudierna.

Just det som nu också, det man själv söker till osv.

Djupare hurdant det är på vissa arbetsplatser samt vilka möjligheter att kombinera olika val.

Karriär.

I alla svåra frågor.

**7. Uppskatta på skalan 0 – 4 hur stort behov av handledning du känner just nu i följande frågor. Kryssa för de punkter där du tycker att gruppledaren kunde hjälpa dig!**

0= inte alls, 1 = lite, 2 = i någon mån, 3 = rätt mycket, 4 = mycket.

**a) Utveckling av din självkänedom**

	inte alls	lite	i någon mån	rätt mycket	mycket	Medeltal
<b>årskurs</b>	<b>0</b>	<b>↓1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	
åk 1	17	20	6	1	-	0,8
åk 2	13	6	7	4	-	1,1
åk 3	3	7	5	-	-	1,1
<b>alla</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>18</b>	<b>5</b>	<b>-</b>	<b>0,9</b>

**b) Stöd i din personliga utveckling**

	inte alls	lite	i någon mån	rätt mycket	mycket	Medeltal
<b>årskurs</b>	<b>0</b>	<b>↓1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	
åk 1	18	16	9	1	-	0,8
åk 2	13	11	6	-	-	0,8
åk 3	5	8	2	-	-	0,8
<b>alla</b>	<b>36</b>	<b>35</b>	<b>17</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>0,8</b>

**c) Stöd i studierna (t.ex. studieteknik)**

	inte alls	lite	i någon mån	rätt mycket	mycket	Medeltal
<b>årskurs</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>↓2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	
åk 1	7	8	16	8	5	1,9
åk 2	6	6	6	11	1	1,8
åk 3	3	4	3	5	-	1,7
<b>alla</b>	<b>16</b>	<b>18</b>	<b>25</b>	<b>24</b>	<b>6</b>	<b>1,8</b>



## d) Stöd i motivation för studierna

årskurs	inte alls 0	lite 1	i någon mån ↓ 2	rätt mycket 3	mycket 4	Medeltal
åk 1	9	11	14	9	1	1,6
åk 2	6	6	6	11	1	1,7
åk 3	1	4	2	5	3	2,3
alla	16	21	22	25	5	1,8

## e) Stöd i valet av kurser och inriktning

årskurs	inte alls 0	lite 1	i någon mån 2↓	rätt mycket 3	mycket 4	Medeltal
åk 1	3	10	14	13	4	2,1
åk 2	4	6	10	5	5	2,0
åk 3	1	3	7	2	2	2,1
alla	8	19	32	20	11	2,1

## f) Stöd i valet av vidarestudier efter gymnasiet

årskurs	inte alls 0	lite 1	i någon mån 2↓	rätt mycket 3	mycket 4	Medeltal
åk 1	3	9	12	15	5	2,2
åk 2	4	6	10	5	5	2,0
åk 3	1	3	7	2	2	2,1
alla	8	18	29	22	12	2,1

## g) Stöd i yrkesvalet

årskurs	inte alls 0	lite 1	i någon mån 2 ↓	rätt mycket 3	mycket 4	Medeltal
åk 1	6	8	16	10	4	2,0
åk 2	6	2	6	9	7	2,3
åk 3	1	2	5	5	2	2,3
alla	13	12	27	24	13	2,2

## h) Hjälp med ändringar i kursvalen

årskurs	inte alls 0	lite 1 ↓	i någon mån 2	rätt mycket 3	mycket 4	Medeltal
åk 1	14	11	11	3	5	1,4
åk 2	9	5	9	3	4	1,6
åk 3	7	4	1	1	2	1,1
alla	30	20	21	7	11	1,5

## i) Hjälp med gruppbyten

årskurs	inte alls 0	lite ↓1	i någon mån 2	rätt mycket 3	mycket 4	Medeltal
åk 1	24	11	5	3	1	0,8
åk 2	15	4	9	1	1	1,0
åk 3	11	-	3	-	1	0,7
alla	50	15	17	3	3	0,9

## j) Information om reglerna i gymnasiet

årskurs	inte alls 0 ↓	lite 1	i någon mån 2	rätt mycket 3	mycket 4	Medeltal
åk 1	25	12	2	4	1	0,7
åk 2	22	6	2	-	-	0,3
åk 3	9	3	1	2	-	0,7
alla	56	21	5	6	1	0,6

## k) Information om studentskrivningarna

årskurs	inte alls 0	lite 1	i någon mån 2 ↓	rätt mycket 3	mycket 4	Medeltal
åk 1	4	15	11	8	6	1,9
åk 2	1	6	3	7	13	2,8
åk 3	1	4	7	1	2	1,9
alla	6	25	21	16	21	2,2

## l) Information om högskolestadiet

årskurs	inte alls <b>0</b>	lite <b>1</b>	i någon mån <b>2↓</b>	rätt mycket <b>3</b>	mycket <b>4</b>	Medeltal
åk 1	10	9	15	7	3	1,6
åk 2	3	6	8	6	7	2,3
åk 3	4	1	5	4	1	1,8
alla	17	16	28	17	11	<b>2,1</b>

## m) Information om arbetslivet

årskurs	inte alls <b>0</b>	lite <b>1</b>	i någon mån <b>2↓</b>	rätt mycket <b>3</b>	mycket <b>4</b>	Medeltal
åk 1	4	11	18	9	2	1,9
åk 2	3	6	9	7	5	2,4
åk 3	2	2	7	3	-	1,7
alla	11	19	34	19	7	<b>2,0</b>

## n) Information om studie- och resestödet

årskurs	inte alls <b>0</b>	Lite <b>1</b>	i någon <b>2↓</b>	rätt mycket <b>3</b>	mycket <b>4</b>	Medeltal
åk 1	12	10	13	6	3	1,5
åk 2	9	6	5	8	2	1,6
åk 3	2	5	4	4	-	1,7
alla	23	21	22	18	5	<b>1,6</b>

## 8. Uppskatta på skalan 0 – 4 hur mycket du håller med om följande påståenden.

0= inte alls, 1 = lite, 2 = i någon mån, 3 = rätt mycket, 4 = mycket.

### a) Gruppledaren har informerat mig om gymnasiestudier

årskurs	inte alls 0	lite 1	i någon mån 2 ↓	rätt mycket 3	mycket 4	Medeltal
åk 1	2	2	12	21	7	2,6
åk 2	3	10	11	6	-	1,7
åk 3	-	5	3	5	2	3,1
alla	5	17	26	32	9	2,4

### b) Gruppledaren har informerat mig om gymnasiets regler

årskurs	inte alls 0	lite 1	i någon mån 2	rätt mycket ↓ 3	mycket 4	Medeltal
åk 1	1	3	9	17	14	2,9
åk 2	10	2	11	10	6	2,8
åk 3	1	3	2	3	3	2,7
alla	12	8	22	30	23	2,8

### c) Jag har kunnat vända mig till gruppledaren när jag har haft problem med studierna

årskurs	inte alls 0	lite 1	i någon mån 2 ↓	rätt mycket 3	mycket 4	Medeltal
åk 1	3	4	10	12	15	2,1
åk 2	4	3	16	5	2	2,1
åk 3	1	7	2	3	3	2,1
alla	8	14	28	20	20	2,1

## d) Gruppledaren har tagit sig an mina praktiska problem

årskurs	inte alls 0	lite 1	i någon mån 2	rätt mycket 3	mycket 4	Medeltal
åk 1	12	5	13	8	6	1,8
åk 2	10	6	12	2	-	1,3
åk 3	3	5	5	-	-	1,8
alla	25	16	30	10	6	1,6

## e) Gruppledaren har tagit sig an mina andra problem

årskurs	inte alls 0	lite 1	i någon mån 2	rätt mycket 3	mycket 4	Medeltal
åk 1	17	4	11	7	5	1,5
åk 2	15	5	6	-	-	0,8
åk 3	5	8	1	-	1	0,9
alla	27	17	18	7	6	1,1

## f) Gruppledaren har visat intresse för hur jag klarar mig i gymnasiet

årskurs	inte alls 0	lite 1	i någon mån 2	rätt mycket 3	mycket 4	Medeltal
åk 1	2	3	14	14	11	2,5
åk 2	4	11	8	5	1	1,6
åk 3	-	6	5	3	1	2,8
alla	6	20	27	22	13	2,2

## g) Gruppledaren har fört utvecklingssamtal med mig

årskurs	inte alls 0	lite 1	i någon mån 2	rätt mycket 3	mycket 4	Medeltal
åk 1	32	9	1	2	-	0,2
åk 2	21	5	3	1	-	0,7
åk 3	5	1	5	2	1	1,8
alla	48	15	9	5	1	0,6

## h) Informationen kommer ut i tid via gruppledaren

årskurs	inte alls 0	lite 1	i någon mån 2	rätt mycket ↓ 3	mycket 4	Medeltal
åk 1	1	-	5	13	25	3,3
åk 2	2	2	15	4	7	2,2
åk 3	2	3	5	3	2	2,2
alla	5	5	25	20	34	2,7

## i) Gruppledarkvarterna har varit viktiga

årskurs	inte alls 0	lite 1	i någon mån 2 ↓	rätt mycket 3	mycket 4	Medeltal
åk 1	1	2	10	20	11	2,6
åk 2	2	7	10	8	3	2,3
åk 3	3	5	5	2	-	1,6
alla	6	14	25	30	14	2,3

## j) Gruppledarkvartern är utplacerad på en bra tid

årskurs	inte alls 0	lite 1	i någon mån 2 ↓	rätt mycket 3	mycket 4	Medeltal
åk 1	1	4	6	14	19	3,2
åk 2	-	1	11	12	7	3,0
åk 3	1	2	7	5	-	2,4
alla	2	7	24	31	26	2,6

## k) Gruppledarkvarterna har bidragit till att styrka basgruppens samhörighet

årskurs	inte alls 0	lite 1	i någon mån ↓2	rätt mycket 3	mycket 4	Medeltal
åk 1	4	5	14	15	6	2,0
åk 2	4	7	12	6	1	2,0
åk 3	3	6	4	2	-	1,5
alla	11	18	30	23	7	1,9

## 9. Vad förväntar du dig av din gruppledare?

### Åk 1:

Att få viktig information i tid! (X 12)

Information, stöd och handledning. (X 7)

Denne skall förmedla info, se till att alla i gruppen har det bra.

Information om vad som händer i skolan. Att man kan komma och fråga saker. Att ledaren hjälper, och bryr sig om.

Att gruppledaren vet vad den talar om och kan svara på frågor.

Tidpunkten viktig → mitt på dan.

Denne skall se till att alla i gruppen har det bra, skall också vara motiverande och positiv. Ett intryck av att "det är fritt fram att komma och prata om ni har problem" är viktigt.

Hjälp när jag behöver som berör händelser och sådant i skolan, speciellt när man inte fått så bra info så kan man fråga gruppledaren.

Att gruppledaren bryr sig om ens studier, kan fråga och diskutera.

Information om vidarestudier och studentskrivningar.

Positivitet.

Information om viktiga händelser + en person man kan gå till om man behöver hjälp.

Hjälp i val av kurser, studentskrivningar, hjälp i alla frågor om skolan.

Ge stöd motivation till studierna. (X 3)

Snäll, lyssnar om man har någonting att säga.

Gott humör!

Att hon hjälper om man behöver hjälp. (X 5)

Stöd när man behöver det och vägledning likaså.

Att få ut information om olika händelser i tid!

Att man ska få svar på de flesta frågor angående studierna.

Inget extra, bara att han/hon skall vara där.

Hjälper eleverna vid problem + förmedlar information.

Informera om händelser och viktig information + uppmuntrar.

**Fråga 9 forts.****Åk 2:**

Att hon berättar viktig information som angår oss. (X 5)

HJÄLP

Hjälp med studieval så att man är säker på sin framtid.

Information, stöd om det behövs, vänlighet.

Leda gruppen, berätta och ge information om saker och ting i skolan

Att se till att alla klarar sig och erbjuder hjälp om det behövs.

Att man får information och att hon berättar om något nytt ska hända eller om olika evenemang som ska hända i skolan.

Att ge info om vad som pågår i skolan och om andra viktiga saker som berör skolan.

Intresse för eleven. Hur det går i skolan, mentalitet etc.

Att hon "förmedlar" information och hjälper när det behövs. Elverna får information I TID!

Information så till den milda grad att man inte får veta hur saker "på riktigt fungerar i efterskott"!

Info och stöd om olika kursval etc.

Att hon ska vara hjälpsam och finnas till hands om det skulle behövas. Men så har det också varit.

Att hon/han informerar oss om inkommande händelser och andra viktiga saker allmänt inom skolan.

**Åk 3:**

Att se till att man klara studierna.

Ger information om specialprogram.

Information om gymnasiet, kurser etc. (X 5)

Tydlig och klar information. Bra att handleda och ge råd. Tar initiativ och visar intresse och kan motivera eleverna.

Humor. Hjälpsamhet.

Vara en gruppleddare.



## 10. På vilket sätt tycker du att skolan borde utveckla gruppledarnas verksamhet?

### Åk 1:

Egen anslagstavla till alla grupper, för att man enklare skall kunna följa med gruppens program.

Mera roligt = roligisering!

Oftare gruppledarkvart än festsamlingar. Oftare andra träffar (på skoltid).

Yrkesval? Om möjligt.

Om man för en gångs skull har en grupp och en gruppledare, borde man träffas. (Åtminstone en gång i veckan).

Vad som kommer att hända.

Se att de har så mycket som möjligt hand om "klassen" där det går.

Mera gruppledarkvarter, oftare. (X 6)

Det är bra med gruppledarkvarterna.

Kursval.

Välja frivilliga lärare som är aktiva.

Kanske mera motivation och berättar om framtiden (studier).

Oftare små stunder med info → tryggare. Kanske 2 – 3 gånger i månaden.

### Åk 2:

Man borde träffa sin gruppledare mera, speciellt på ettan.

mer gruppledarkvarter! Att gruppledarna skulle vara mer inblandade i sina gruppers saker (elevernas studier osv.). Skulle öka samhörigheten.

### Åk 3:

Åtminstone har vår gruppledare varit bra så inte tycker jag att det borde utvecklas på något sätt.

Aktuella saker inom skolan.

De kunde hjälpa också, kvarterna har varit onödiga.

Mer tid med gruppledaren.

Mera samhörighet

## 11. Vilken information tycker du att gruppledaren kunde förmedla under gruppleddarkvarter ifall de hölls regelbundet (en gång i veckan?)

### Åk 1:

Olika händelser och olika program

Vanlig nyttig information

Händelserna under nästas veckas gång.

En gång i veckan är kanske onödigt ofta, men en gång/två veckor. Viktiga saker, avvikande program.

Hur man skall läsa till läxor och prov på det mest effektiva sättet, som i stort sätt skulle passa alla elever.

Vad som är på kommande inom veckan. Deadlines och extra saker som händer osv...

Viktiga dagar.

Program och verksamhet i skolan.

Om något nytt har hänt.

Viktig information.

Något som händer i veckan och tider.

Det viktigaste.

All information som gäller skolan och studierna.

Det som hitintills har informerats.

Nästa veckas händelser.

Olika händelser i skolan. Tidpunkter.

Händelser inför kommande veckor.

Det är nog bra redan.

Följande veckas program.

Information som har att göra med händelser i skolan mm.

Händelser under skoltid.

Aktuella händelser.

Aktuella händelser i skolan.

**Fråga 11 forts.****Åk 2:**

Gruppledarkvarterna borde vara en gång i veckan. Vad som helst aktuellt. (X 2)

Händelser, ändringar, allt möjligt.

Periodens program och evenemang.

Speciella händelser, avvikelser i schema.

Händelser i skolan.

Praktisk information, något nytt i skolan. Händelser som gäller alla.

De viktigaste sakerna som närmar sig.

Allt viktigt och behövligt.

Speciella händelser i skolan.

Alla inkommande händelser förstås, Sådant som hälsningar från rektor och andra aktuella ärenden.

Nya evenemang etc.

Om det gjorts några ändringar, något speciellt.

Vad som är aktuellt i skolan och viktiga händelser och datum.

**Åk 3:**

Vad som pågår i skolan.

Evenemang under kommande vecka.

Aktuella saker som händer i skolan.

Det finns inte så mycket information att det vore nödvändigt.

Provvecka, evenemang i skolan som tex. Runebergspris osv ... Vanliga vardagliga och viktiga saker

Inkommande händelser. Viktiga tidpunkter och händelser.

Kommande händelser, tiden efter gymnasiet etc.

Om veckans program och viktig information.

Aktuella händelser i skolan, praktiska frågor.

## 12. Vilka områden ville du diskutera ifall gruppledarkvarten skulle erbjuda tillfälle till diskussion i grupp?

### Åk 1:

Aktuella frågor och problem inom skolan. Frågor från eleverna. (X 11)

Kursval, info om skolor efter gymnasiet. (X 3)

Trivsamt i skolan.

Planering av händelser. Diskussion efter just t.ex. Penkkis.

Diskutera valen till fortsatta studier.

Varje gång man träffas skulle man kunna diskutera om det finns något som man inte är nöjd med.

TV:n som infokanal om grupphandledningen i klass eller inte./Festsalen.

Studentskrivningar och fortsatta studier.

Kanske personliga ärenden, t.ex. för många förseningar och sånt.

Studieteknik.

Datorprogrammet Wilma.

Kanske vad man skulle kunna/vilja göra efter gymnasiet. T.ex. kolla lite vad man är duktig på och se på basis av det...

### Åk 2:

Fortsatta studier. (X 2)

Studier. Skolan i allmänhet.

Studentskrivningarna. (X 5)

Olika kursers innehåll.

Eventuella händelser och problem.

### Åk 3:

Om studierna efter gymnasiet. (X 6)

Om vad man skall studera efter gymnasiet.

Hur man kan göra klagomål inom skolan... Alltså om något man är missnöjd med, fast det ju nog skulle räcka med en infotilaisuus så det skulle nog inte bli en diskussion... så jag vet inte.

### 13. Uppskatta på skalan 0 – 4 hur långt följande påståenden om din basgrupp stämmer.

0= inte alls, 1 = lite, 2 = i någon mån, 3 = rätt mycket, 4 = mycket.

#### a) Jag känner alla elever i min basgrupp vid namn

årskurs	inte alls <b>0</b>	lite <b>1</b>	i någon mån <b>2</b>	rätt mycket <b>3</b> ↓	mycket <b>4</b>	Medeltal
åk 1	2	-	6	11	25	<b>3,1</b>
åk 2	1	1	2	6	19	<b>3,6</b>
åk 3	1	-	1	3	10	<b>3,5</b>
alla						<b>3,3</b>

#### b) Jag har pratat med alla elever i min basgrupp

årskurs	inte alls <b>0</b>	lite <b>1</b>	i någon mån <b>2</b> ↓	rätt mycket <b>3</b>	mycket <b>4</b>	Medeltal
åk 1	5	10	16	11	2	<b>1,9</b>
åk 2	2	3	6	9	9	<b>2,6</b>
åk 3	1	1	4	7	1	<b>2,2</b>
alla						<b>2,2</b>

#### c) Jag känner samhörighet med min basgrupp

årskurs	inte alls <b>0</b>	lite <b>1</b>	i någon mån ↓ <b>2</b>	rätt mycket <b>3</b>	mycket <b>4</b>	Medeltal
åk 1	2	8	17	13	4	<b>2,1</b>
åk 2	4	4	11	8	-	<b>2,0</b>
åk 3	2	2	8	2	1	<b>1,9</b>
alla						<b>2,0</b>

## d) Jag känner att det är betydelsefullt att höra till en basgrupp

årskurs	inte alls 0	lite 1	i någon mån ↓ 2	rätt mycket 3	mycket 4	Medeltal
åk 1	4	11	9	13	7	2,5
åk 2	8	8	6	8	-	1,4
åk 3	2	3	7	4	-	2,7
alla	14	22	22	25	7	1,7

## e) Våra basgrupp är en sammansvetsad grupp

årskurs	inte alls 0	Lite 1 ↓	i någon mån 2	rätt mycket 3	mycket 4	Medeltal
åk 1	7	13	17	5	2	1,6
åk 2	11	7	8	3	-	1,3
åk 3	3	6	5	1	-	1,3
alla	21	26	30	9	2	1,4

## f) Eleverna i vår basgrupp trivs tillsammans

årskurs	inte alls 0	lite 1	i någon mån 2 ↓	rätt mycket 3	mycket 4	Medeltal
åk 1	3	4	19	13	5	2,4
åk 2	-	4	19	5	-	2,1
åk 3	1	4	8	2	-	1,2
alla	4	12	46	20	5	2,1

## g) Jag känner att vår gruppledare ser efter våra intressen

årskurs	inte alls 0	lite 1	i någon mån 2 ↓	rätt mycket 3	mycket 4	Medeltal
åk 1	1	4	10	16	13	2,9
åk 2	2	7	11	7	2	2,0
åk 3	2	4	5	2	2	1,9
alla	5	15	26	25	17	2,4

## h) Jag har funnit nya vänner i gymnasiet genom vår basgrupp

	inte alls	lite	i någon mån	rätt mycket	mycket	Medeltal
årskurs	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b> ↓	<b>3</b>	<b>4</b>	
åk 1	6	6	7	15	10	<b>2,4</b>
åk 2	6	7	9	3	5	<b>1,9</b>
åk 3	1	2	2	9	5	<b>2,7</b>
alla	13	15	18	27	20	<b>2,3</b>

## i) Jag är nöjd med hur vår basgrupp har det

	inte alls	lite	i någon mån	rätt mycket	mycket	Medeltal
årskurs	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	↓ <b>3</b>	<b>4</b>	
åk 1	1	2	8	17	16	<b>2,8</b>
åk 2	-	2	10	12	5	<b>2,7</b>
åk 3	-	1	7	6	1	<b>2,5</b>
alla	1	5	25	35	22	<b>2,7</b>

## j) Jag tycker att basgruppen borde träffas oftare

	inte alls	lite	i någon mån	rätt mycket	mycket	Medeltal
årskurs	<b>0</b>	<b>1</b>	↓ <b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	
åk 1	6	6	19	11	2	<b>1,9</b>
åk 2	6	7	13	3	-	<b>1,7</b>
åk 3	3	2	9	1	-	<b>1,5</b>
alla						<b>1,8</b>

## k) Jag tycker att basgruppen borde träffas oftare i informella sammanhang

	inte alls	lite	i någon mån	rätt mycket	mycket	Medeltal
årskurs	<b>0</b>	<b>1</b>	↓ <b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	
åk 1	9	8	17	8	2	<b>1,7</b>
åk 2	12	5	7	4	1	<b>1,3</b>
åk 3	3	4	4	3	1	<b>1,7</b>
alla	14	17	28	15	4	<b>1,6</b>

## 14. Hur tycker du att basgruppens verksamhet borde utvecklas?

### Åk1:

På eget ansvar lära känna den.

Helt Okej som det är. (X 4)

Oftare gruppledarkvarter. (X 2)

Man skulle träffas oftare just i form av gruppledarkvarter och andra evenemang.

Alla borde få en chans att lära känna varandra och veta vad den andra vill av gymnasiet.

Mera "aktiviteter" tillsammans (t.ex. det där välgörenhetsjippet)

Behöver inte utvecklas.

Fullt upp med eget!

Man borde göra mera tillsammans och träffas oftare.

### Åk 2:

I början på ettan borde man få träffa sin gruppledare oftare.

Oftare gruppledarkvarter.

Mera arbete tillsammans helt enkelt.

Man skulle kunna ha lite fler tillfällen där man arbetar inom basgruppen så som under första året.

### Åk 3:

Att ha mera kurser tillsammans.

Basgrupperna behöver inte ha någon speciell uppgift!

Basgrupperna är bra som det är nu.

Basgruppens verksamhet är redan tillräckligt bra.

Gemensamma evenemang, tex.



## LIITE 3

1. Ange vem som enligt din åsikt bär huvudansvaret (med siffran 1) och andrahandsansvaret (med siffran 2) för följande uppdrag. Du kan ange att flera parter bär andrahandsansvaret.

	Rektor	Studiehandledaren	Gruppledare	Ämneslärare	Specialläraren	Elevkårshandledaren	Skolkuratorn	Skolpsykologen	Skolhälsovårdaren	Kanslisten	Tutorerna	Elevkårstyrelsen
Personlig intervju när eleven börjar skolan	1	111 2222 2222	1111 1111 1111 1	2	2	222			2			
Information om studierna i gymnasiet	1111 2222 2222 2222	1111 1111 1111 1	111 2222 2222	2222 22	3	3					2222	
Allmän information om skolans system	111 2222 22	1 2222 2222	1111 1111 2222 2222 222	222						2222	2222	
Information om studiestöd	11 2	1111 1111 1111 1111 1	2		2					11 2222 22	2222	22
Att få basgruppen att känna samhörighet	222	2	1111 1111 1111 1111	22	2						1 2222 2	2
Kontakten med hemmen	2222 2222 2222 22	111 2222 2222 2	1111 1111 1111 1111 1	2	2222	2222 2222 22	11 2222 22	22	222			

	Rektor	Studiehandledaren	Gruppledare	Ämneslärare	Specialläraren	Elevkårshandledaren	Skolkuratorn	Skolpsykologen	Skolhälsovårdaren	Kanslisten	Tutorena	Elevkårstyrelsen
Kontakt med sociala instanser	1111 2222	2222 22	1111 22	2	2222 2222		1111 11 2222 2222	1111 2	1 2222 2222			
Kontakt till elevens förra skola	1111 1 2222 2222 22	1111 1111 11 2222	1	22	1 2222	2	1 222	222	222			
Kontakt med arbetskraftsbyrån	2	1111 1111 1111 111					22	2		22		
Uppföljning av elevens framsteg i antalet avlagda kurser	2222	1 2222 2222 2222	1111 1111 1111 111	1 222	2					2		
Uppföljning av elevens utveckling i fråga om vitsord i kurserna	2	11 2222 2222	1111 1111 11	1111 1 2222 2222 2	2222							
Uppföljning av elevens val av kurser (antal och fördelning/period)	2222 22	1111 1111 1111 111	1111 2222 2222 222	22								
Uppföljning av att eleven inte missar obligatoriska kurser	22	1111 1111 11 2222 2222	1111 1111 11 2222 2222 22	2222								
Uppföljning av fortsättningsförbud	1 22	1111 2222 2222 22	1111 1111 2222 22	1111 111 2222 2222 2								
Uppföljning av hur eleven avbryter kurser	22	111 2222 2222 22	1111 1111 111	1111 1 2222 2222	2							

	Rektor	Studiehandledaren	Gruppledare	Ämneslärare	Specialläraren	Elevkårshandledaren	Skolkuratorn	Skolpsykiologen	Skolhälsovårdaren	Kanslisten	Tutorerna	Elevkårsstyrelsen
Uppföljning av framsteg i ämnet	2	2222 22	1111 1 2222 2222 22	1111 1111 1111 1 2222	1							
Uppföljning av elevens frånvaro	2222	222	1111 1111 2222 2222	1111 1111 11 2222			2					
Uppföljning av elevens psykiska hälsa	2222 2222	2222 22	111 2222 222	2222 22	2222 22		1111 111 2222 2222 2	1111 1111 1 2	1111 2222 2222 222	2	2	2
Uppföljning av elevens fysiska hälsa	2	22	1 2222	1 222	2		222	1 222	1111 1111 1111 11 2	2		
Elevkårens handledning	22	2	2			1111 1111 1111 1111 1						22
Elevvården	1111 1 2222 2	2222 2222 22	1 2222 222	2222 2	1 2222 2222		11 2222 2222 2222	11 2222 2222 222	11 2222 2222 2222		2	
Elever med inlärningssvårigheter	2		222	2222 2222 2	1111 1111 1111 1111		2222 22	1 2222 222	2			
Utvecklandet av elevens studiefärdigheter		1111 1111 1111 1111 22	222	1 2222 2222	1 2222 222							

	Rektor	Studiehandledaren	Gruppledare	Ämneslärare	Specialläraren	Elevkårshandledaren	Skolkuratorn	Skolpsykiologen	Skolhälsovårdaren	Kanslisten	Tutorerna	Elevkårstyrelsen
Information om studieteknik	222	1111 1111 1111 1111 1	22	2222	2222 222	2222 2222 2						
Uppföljning av att elevers specialbehov beaktas	2222	1	1	1	1111 1111 1111 111	2	22	222	22			
Stödandet av elevens personliga utveckling	2222	11 2222 2222	1111 1	11	11	2222 222	2222 222	2222 222	2222	22	22	22
Information om Wilma	2222 2	1111 1111 1111 1	111	2							2	
Hjälp vid kursbyten	11 2222 2	1111 1111 1111 1111 1	11	2222 222	2					2	2	
Hjälp vid byte av studieinriktning	2222 2	1111 1111 1111 1111 1	2	2222 2	2222							
Hjälp vid byte av skola	11 2222 2222 22	1111 1111 1111 1111 111	2	222	2		22	2				
Hjälp vid avbrytandet av skolan	11 2222 2222 2	1111 1111 1111 1	222	2222 22			1 22	22				



	Rektor	Studiehandledaren	Gruppledare	Ämneslärare	Specialläraren	Elevkårshandledaren	Skolkuratorn	Skolpsykologen	Skolhälsovårdaren	Kanslisten	Tutorerna	Elevkårstyrelsen
Uppföljning av hur eleven kommer in till fortsatta studier	22	1111 1111 1111 1111 1	2	22						2		
Uppföljning av hur eleven söker sig vidare	2222	1111 1111 1111 1111 111	222	22						2		
Utvecklingssamtal med eleven	222	111	1111 1111 1111 11	2222	2		2					
Fjärde årets elever	1111 2222 2	1111 1	1111 1	1	11							
Ingripande vid svårigheter med studierna	1 2222	11 2222 2222	1111 2222 22	1111 1 2222 222	1111 111		111	2222	2222	2		
Ingripande vid psykiska problem	2222 2	1 2222	1 2222	1 22	22		1111 2222 2222 2222	1111 1111 1	1111 2222 22	2	2	
Ingripande vid fysiska problem	222	22	22	1 2	2		2222 2	222	1111 1111 1111 11		2	2
Skolning av tutorerna	2	111 2222 2	2			1111 1111 1111 11	2				22	2
Handledning av tutorerna	2	1 222	22			1111 1111 1111 1111 1					222	2

	Rektor	Studiehandledaren	Gruppledare	Ämneslärare	Specialläraren	Elevkårshandledaren	Skolkuratorn	Skolpsykologen	Skolhälsovårdaren	Kanslisten	Tutorena	Elevkårstyrelsen
Presentation av studieguiden	1  2222 2	1111 1111 1111 11 2	11  2222	1  2222 2							2	
Uppgörandet av kursbricka	1111 1111  222	1111 1  222	11  222	  2222 2							2	
Ansvar för föräldramöten	1111 1111 1111 1111  2	  2222 2222 2222 2	1  2222 2222  3	  2222 2  4	2	2	2	2	2		2	
Informationstillfälle för niondeklassisternas föräldrar	1111 1111 1111 1111  2	11  2222 2222 2222 22	  2222 2	222 2	2	2	2	2	2		22	22
Handledning av utbyteselever	111  2222 2222	111  2222 2222 22	1111 1111 1 222	2222							1  22	22
Planeringen av "Bli hemmastadd i Bogy"-programmet	1  2222 21	1  2222 2222 2222 2	1111 1111 1111 1111 22	22	1  2222 2	1  2222 22	1  22	1  2	1  2	1	1  2222 2222 2222 2	1  2222 2222 2
Genomförandet av "Bli hemmastadd i BoGy"-programmet	1  2222	  2222 2222 2222	1111 1111 1111 1 2222	22	2222 22	2222 22	222 22	2  22	22  22	2	1111  2222 2222 2222 2	2222 2222 2222 2

2. Uppskatta på skalan 0 – 4 hur viktiga du uppfattar grupphandledarnas handledningsuppgifter. Kryssa för de uppgifter som du mest ville utveckla!

0 = inte alls, 1 = lite, 2 = i någon mån, 3 = rätt mycket, 4 = mycket

- a) Att fungera som elevens närmaste handledare

0	1	2	3	4	medeltal	vill utveckla
-	4	5	3	7	2.63	4

- b) Att ge allmän information om gymnasiestudier

0	1	2	3	4	medeltal	vill utveckla
1	4	5	6	3	2.32	1

- c) Att informera om gymnasiets läroplan

0	1	2	3	4	medeltal	vill utveckla
2	6	9	3	-	1.74	1

- d) Att ge allmän information om reglerna i gymnasiet

0	1	2	3	4	medeltal	vill utveckla
-	1	5	7	7	3.16	1

- e) Att följa upp elevens framsteg i studierna

0	1	2	3	4	medeltal	vill utveckla
1	-	4	6	8	3.05	4

- f) Att följa upp elevens val

0	1	2	3	4	medeltal	vill utveckla
-	6	9	1	3	2.05	1



## g) Att råda eleven i fråga om val

0	1	2	3	4	medeltal	vill utveckla
3	6	7	2	-	1.53	1

## h) Att hjälpa eleven att göra gruppbyten

0	1	2	3	4	medeltal	vill utveckla
8	7	2	2	-	0.89	

## i) Att följa upp elevens avbrutna kurser

0	1	2	3	4	medeltal	vill utveckla
-	3	10	4	2	2.26	11

## j) Att följa upp ändringar i elevens studieinriktning

0	1	2	3	4	medeltal	vill utveckla
3	5	8	2	1	1.63	

## k) Att följa upp elevens frånvaro

0	1	2	3	4	medeltal	vill utveckla
1	1	3	5	8	2.84	8

## l) Att följa upp elevens mentala hälsa

0	1	2	3	4	medeltal	ville utveckla
1	2	9	4	3	2.32	2

## m) Att följa upp elevens fysiska hälsa

	0	1	2	3	4	medeltal	ville utveckla
1		7	7	1	2	1.37	1

## n) Kontakt med elevens föräldrar

	0	1	2	3	4	medeltal	ville utveckla
1		-	6	1	11	3.11	1

## o) Kontakt med elevvårdspersonalen

	0	1	2	3	4	medeltal	ville utveckla
2		1	4	6	7	2.89	1

## p) Kontakt med studiehandledaren

	0	1	2	3	4	medeltal	ville utveckla
2		1	-	5	11	3.16	1

## q) Att följa upp elevens planer inför studentexamen

	0	1	2	3	4	medeltal	ville utveckla
2		7	9	1	1	1.68	1

## r) Att stärka basgruppens samhörighet

	0	1	2	3	4	medeltal	ville utveckla
1		1	4	-	11	3.11	5

## s) Att förmedla information till basgruppen

	0	1	2	3	4	medeltal	ville utveckla
1	-	2	2	14		3.47	2

## t) Utvecklingssamtal med eleven

	0	1	2	3	4	medeltal	ville utveckla
4	-	4	2	9		2.63	4

## u) Att motivera eleven för studier

	0	1	2	3	4	medeltal	ville utveckla
-	2	10	3	5		2.68	1

## v) Fostran

	0	1	2	3	4	medeltal	ville utveckla
2	3	8	4	2		2.05	1

## LÄMNAD KOMMENTARER:

- "Gruppledaren är inte så viktig. Eventuellt som mellanhand, en länk"
- "Utvecklingssamtal med eleven: Hör inte till de avlönade uppgifterna"
- "Att motivera eleven för studier: Ämneslärarens uppgift"
- "Samhörighet: Lyckas inte i vårt system, S. finns inte. Tror inte riktigt på den...!"
- "Att motivera eleven för studier + Fostran: Allas uppgift!"
- "Utvecklingssamtal med eleven"
- "Att stärka basgruppens samhörighet: Äh! Turha toivo!"
- "Att förmedla information till basgruppen: Wilma!"
- "Att fungera som elevens närmaste handledare: Säkert svårt att handleda den enskilda eleven i så stor utsträckning, men viktigt skulle det vara"
- "Fostran: Viktigt, men skolan som helhet och alla som jobbar i den, inte speciellt gruppledargrej"

### 3. I) Grupphandledarens uppgifter:

#### a) Vad finner du positivast i grupphandledarens arbete?

"Kontakten med eleverna!

"Direkt kontakt till eleverna, möjlighet att stöda på många plan"

"Den enskilda kontaktytan"

"Att följa med en grupp från ettan till abiturienter och se hur de utvecklas."

"Att lära känna vissa elever närmare och försöka skapa en vi-anda – så gott det går!

"Helhetsbild av skolan och information"

"Att ha möjlighet att lära känna elever, forma personlig kontakt (när jag inte har klassrumsundervisning i traditionell bemärkelse)."

"Att lära känna eleverna."

"Ser hur ungdomen utvecklas"

"Inga speciella glädjeämnen – det samma som vid undervisningen överhuvudtaget: Äkta, bra dialog."

"Det är trevligt att ha en grupp som man ansvarar för. Man borde lära känna dem bättre och vara mer delaktig."

"Att lära känna eleverna"

"Handleda eleverna"

"\_"

"Att man ser andra sidor av eleverna än de som har att göra med skolan, dvs. fritidsintressen, hobby osv. Man lär känna dem på ett mer personligt sätt."

**b) Vad finner du negativast i grupphandledarens arbete?**

"Att inte undervisa dem man har i sin basgrupp/inte känna eleverna man är gruppleddare för"

"Följa upp frånvaro"

"Det påklustrade snacket om "Grupp". Det finns ingen som helst minsta gemensamma nämnare i de administrativa kluster som kallas basgrupper och i vilka det kantänka skall flåshurtigt inympas någon form av artificiell vi-anda"

"Att du inte har en naturlig kontakt med dem."

"Att reda upp problem med kursantal (inte tillräckligt med kurser) eller närvaro (för mycket frånvaro."

"Att man inte får ha alla "egna" elever genast från början i undervisning och det därför kan gå en lång tid innan du ens är säker på namnet på vissa elever (känns inte så förtroendeingivande...)"

"Ibland stressigt att få tag på vissa elever"

"Negativ kontakt/nyheter med hemmet"

"Inte lär sig känna elever man inte har i gruppundervisning"

"Tidsbrist. Informationsgången!"

"Elever som man inte själv undervisar blir också "obekanta"."

"Vet ej om det direkt finns något, har varit så kort tid."

"Allt. Jag intresserar mig för mitt ämne och att ge eleverna vidgade vyer som ämneslärare. Jag har ingen utbildning i elevhandledning."

"Kolla frånvaro (som jag undviker att göra...)"

"Att inte ha tid för eleverna"

"Att man har skuld känslor då man inte har tid/ork att göra/följa upp allt som man borde."

**c) Är du intresserad av att införa ett system med schemalagda grupphandledningstimmar varje vecka?**

NEJ: 7 st

JA: 4 st

"Suck: 70-80-talets fasartade klassföreståndartimmar ströks till slut. Men alla misstag skall tydligen upprepas..."

"Varje vecka känns nog i mesta laget... Alltså nej"

"Nej, skulle antagligen inte fungera – en del elever kommer ej."

"Hm... Låter konstruerat. Inte varje vecka i så fall!"

"Det kunde vara bra, bara man utvecklar någon vettig idé vad man gör på dem, kanske inte varje vecka."

"Nej! Inte med nuvarande undervisningsskyldighet!"

"I princip ja, men inte varje vecka, ev. varannan vecka/var tredje vecka."

**d) Är du intresserad av ett gemensamt program (annat än allmän information) för grupphandledarna ifall grupphandledningstimmarna blir schemalagda?**

"I så fall, ja": 2 st (Svarat nej på föregående fråga)

JA: 7 st

NEJ: 4 st

"Ja, om det känns vettigt för mig och eleverna."

"Nej, egentligen inte."

**e) Vad önskar du då att programmet skulle bestå av? (information t.ex. om studentskrivningarna, diskussioner kring temaområden i anslutning till skolans värdegrund mm.)?**

"T.ex., och annat som det finns behov av"

"Det är ju lagstadgat med morgonsamling varje dag... Inte ens det klarar vi av, så nog undrar man...Men okej, jag förstår nog, eleven skall nog fostras social. kanske på nätet..."

"Det ovannämnda, men också "provat" handledning."

"Information"

"Först en arbetsbeskrivning över uppgifterna och sen se behovet."

"Om det blir av måste det nog vara genomtänkt! Det du föreslår låter okej, men jag tror vi måste passa oss för att bara försöka fylla ut tiden med allmänt prat. Eleverna får annars lätt känslan av att det här går på "tomgång" och då gör vi oss själva en björntjänst (tror jag)."

"Mera sådant program att man lär känna dem bättre som individer. Diskussioner kring angelägna teman är väl bra!"

**f) Om du svarade ja på föregående fråga, hur ville du då att man kom överens om innehållet?**

"Diskussioner"

"Grupphandledarsamlingar/lärarmöten och i samråd med eleverna"

"Gruppledarna kommer överens om innehållet"

"Hm... Det kan väl variera beroende på vad som råkar ske i skolan? Gärna så i varje fall att t.ex. gruppledarna för en åk tillsammans tänker ut något som har någon vettig koppling till något!"

"Det kunde finnas modeller men också så att läraren själv får fundera på innehållet. Vad vill man ta upp i sin grupp?"

"Tillsammans med GHL"

**g) Har du haft möjlighet att föra utvecklingssamtal med eleverna i din basgrupp?**

"Har sett till att jag gjort det"

"Planerar att göra det i period 5 och 6"

"Någonslags, jo."

"Nej. Vill inte heller. Om jag måste vill jag ha enormt bra betalt."

"Nej, men på ettan träffade jag alla ca. 10 – 15 minuter."

"Ja" (2 st)

"Är nu snart på gång och har även gjort det tidigare. Går/har gått igenom allesammans"

"Möjlighet ja, men inte genomfört pga man inte vet eleverna"

"Försöken har misslyckats"

"Jo, men gör det inte"

"Ja, jätteviktigt!"

"-" (2 st)

"Möjlighet nog, men säkert inte utnyttjat den till fullo.!"

"Nej. Har som målsättning att göra det (föra utvecklingssamtal) i period 6 i vår. OBS! ej utv.samtal, det känner jag inte att jag har kunskap för!"



**h) Önskar du att det utvecklades en modell för utvecklingssamtal mellan grupphandledaren och eleverna i basgruppen?**

"En modell är ok! Var och en kan ju sedan utöka den om den vill"

"Tycker det blir en aning konstgjort, vissa grundtankar kunde finnas."

"Nej. Om jag måste (med betalt) → Absolut."

"Ja" (3 st)

"Nej. *Samtal*, ja"

"Ja, är säkert bra stöd för många"

"Nej"

"Nä, modeller gör det hela styvnackat"

"Om det behövs och finns bra modeller"

"Kan vara bra"

**i) Vilken fortbildning under t.ex. fortbildningsdagar skulle du ha nytta av i grupphandledarskapet?**

"Att föra samtal om känsliga ämnen"

"Någon som tar upp hur ungdomen tänker och lever idag → sociologi, hurdana trender man kan se."

"Gruppdynamiska övningar."

"Vet inte men någonslags fortbildning skulle vara bra."

"Ingen."

"Intressant fråga!

- Gruppdynamik,
- Hur man sköter smidigt kontakten med hemmet,
- Nu när allting utkristalliserar sig → gruppleaderskapet i vår skola: en "exakt beskrivningsbild med eventuella modeller..."

"Information om gruppleadersnas skyldigheter och rättigheter"

"Vet ej"

"Ungdomars verklighet idag med hårt tempo i skolan, jobb, hobbyn osv. och vilka problem som kan uppstå och vart man kan vända sig."

"Svårt att säga eftersom man just nu träffar sin grupp ganska lite..."

**j) Hur skulle du själv vilja utveckla grupphandledarskapet?**

"Vill gärna finnas till hand/lära känna mina elever mm. Lönesättningen bör vara i skick innan arbetsuppgifterna ökar märkbart."

"Mer så att det skulle bli på personlig nivå och att man lär känna eleven."

"Skulle vilja lära känna mina elever via undervisningen – det naturliga sättet i en skola! Jag vill vara gruppleddare för en grupp jag undervisar kontinuerligt, som grupp!"

"Inte särdeles intresserad."

"Främst att eleverna i gruppen är elever man undervisar."

"Tycker det har fungerat rätt så bra så här långt. Eventuellt hinna umgås mer med eleverna under friare former (MEN har ingen möjlighet/lust att bjuda hem alla o. dyl.)"

"Mera personlig kontakt med den enskilda eleven + stärka samhörigheten."

"Det skulle vara trevligt att få undervisa de elever som hör till ens grupp."

"Enligt egen personlighet och intuition. I en grupp som limmas ihop av kontinuerliga gemensamma upplevelser inom skolans arbetsram. Alla obligatoriska kurser gemensamt, t.ex!"

"\_"

"Vet inte i detta skede"

"Psykologi, personlighetstyper, olika slag av inläring"

## II) Samarbetet med andra parter:

### k) Borde grupphandledarna och studiehandledaren träffas genom regelbundna möten?

"Nej, bara vid behov" (3 st)

"Kunde nog vara bra!" (2 st)

"Om system – ja. Om som jag vill – nej"

"Ja" (3 st)

"Eventuellt"

"Bra idé! (Specialläraren kunde komma med vid behov.)"

"Kanske litet"

"Kanske vid terminstart (höst/vår); samt vid behov enskilt.

"Varför inte"

"Jag tror det"

"God idé, t.ex gruppledarna årskursvis med studiehandledaren, ev. rektor med ibland"

### l) Om du svarade ja på föregående fråga, hur ofta önskar du då att de träffades?

"En gång/period."

"En gång per termin?"

"Vid behov" (2 st)

"Ett par gånger/läsår"

"Twice per period"

"Minst en gång/månad, eller varannan (varje?) vecka"

"En gång/läsår"

"En gång/termin, ev. litet oftare med årskurs I"

"Typ 2 – 3 ggr/år – face to face för att se över elevernas framgång.!"

**m) Vilka andra samarbetsformer önskar du mellan grupphandledarna och studiehandledaren?**

"Hjälp med att kunna handleda eleven i fråga om studieval = ämnesval, yrkesval o.dyl."

"Mera klart så att man vet vem som sköter vilken uppgift och kanske bättre samarbete överlag."

"Tycker samarbetet varit bra. Om verksamhetsbilden ändras behövs kanske ytterligare handledning."

"Diskussion"

"Antar att det handlar om tätare info angående kursval, avhopp, kursantal osv. I båda riktningarna, att utveckla ett smidigt sätt att hålla alla a' jour i ett tidigt skede av perioderna. Även att uppdatera varandra vad gäller frågor om hälsa och motivation. Men vet inte om speciella möten är nödvändiga. Frågorna berör ju alla lärare och inte bara grupphandledare."

**n) Vilka önskemål har du angående samarbetet mellan grupphandledarna och elevvårdsgruppen och elevvårdspersonalen?**

"Att informationsgången löper. Att jag som gruppleddare ges möjlighet att diskutera en elev med yrkeskunnig personal (psykolog, kurator)."

"Hur svårt att säga, vet inte om någon i min grupp har några svårigheter. Om de har så fungerar samarbetet dåligt för jag tycker det är viktigt att gruppleddaren vet om sådant."

"Om gruppleddarens uppgifter utvecklas och tanken är att jag ska känna mina elever bättre behövs säkert informationsgången förbättras."

"Att man alltid skulle få veta om någon av ens "egna" elever diskuterats (Varför, i vilket sammanhang och åtgärder) + Öppenhet!"

"Information och gemensamma träffar"

"Gemensamma träffat vid behov, däremellan alltid en möjlighet att ta upp viktiga/akuta frågor som kan dyka upp."

"Något gemensamt möte"

"Större insyn i elevvårdsarbetet men det kanske är svårt då uppgifterna är konfidentiella. Men ett tätare samarbete i alla fall."

"Gruppleddaren kunde delta vid behov angående diskussion om dennes elev."

"Öppenhet bl.a. gällande elevvård (vi har nu tystnadsplikt)."

"Bara att EV-information kommer berörda parter till godo."

**o) Hur bra fungerar samarbetet mellan grupphandledaren och hemmen?**

"Kontakten är sporadisk. Fungera olika beroende på familj."

"Har fört fram att de gärna får kontakta mig om det är något de undrar över men ingen har gjort det."

"Föräldrarna svarar när man ringer och kollar nåt. De fyller i gula lappar..."

"Beror på gruppleddaren och hemmen, ibland bra, ibland sämre."

"Inte bra" (2 st)

"För egen del har det varit mycket lite av det tillsvidare. Infospridningen har jag tänkt på, så att föräldrarna skulle få en klarare bild av kursval och Wilma."

"Dåligt – ingen kontakt förutom vid problem."

"Har fungerat bra. De som haft specialbehov eller ärenden att diskutera har ringt, textat och e-mailat, och de jag behövt nå av olika orsaker har jag nog nått (och ibland diskuterat långt och länge med)."

"Vet inte, tror att kontakten är livlig i normala fall."

"Väldigt olika, beroende på gruppleddaren"

"Varierande säkert, men oftast i alla fall hyfsat."

"Väldigt sporadiskt... + har ej haft mycket kontakt alls."

**p) På vilka sätt kunde man förbättra detta samarbete?**

"Klarare direktiv åt grupphandledare i vilket skede (när, hur, varför) hemmet skall kontaktas. Redskap/verktyg att göra detta på ett fruktbart sätt."

"Det som man kunde göra om det fanns intresse är "kvartssamtal" med föräldrarna."

"Måste man? Elektroniskt! → Automatiskt meddelande om t.ex. betyg, frånvaro et.c."

"Mera föräldramöten, men problembarnsföräldrar uteblir ändå."

"Infobrev: Kursval, abi-skrivningar, Wilma. Nu känner jag inte till allt som redan görs för saken."

"Om gruppleddaren träffade föräldrar oftare" "Öppna Wilma-kanalen till målsmännen."

**q) På vilka sätt kunde man stärka basgruppens samhörighet?**

"Gemensamma jippon/dagar/ + Undervisa i basgrupper"

"Det finns säkert mycket man kunde göra sås om att hitta på olika saker tillsammans med gruppen och så at man skulle lära känna eleverna bättre."

"Att eleverna undervisas i basgrupper! Tror egentligen att allt annat för det mesta är kosmetika, nåt man gör för att uppfylla "lagens bokstav"."

"Gruppdynamiska övningar? Vet inte."

"Gemensamma timmar i obligatoriska ämnen."

"Samlingar varje vecka. Gemensamma "jippon"; biobesök, bowling, etc."

"Behövs inte förstärkas om man inte vet eleverna."

"Jag tycker att dagar som "bli hemmastadd i BoGy" är utmärkta, där man under friare former gör saker tillsammans. + Kunde aktiveras under temaårsprogrammet (typ: motionskampen under "Hälsa och välbefinnande" och idrottsdagar (har vi sådana alls mer?) + Utfärdsdagen i slutet av vårterminen kunde också anknyta till detta..."

"Mera kurser med en hel basgrupp..."

"Låt gruppen undervisas som helhet. Samhörigheten beror av naturlig kontakt, inte påtvingad. Vi har tillräckligt jobb redan, både lärare och studerande."

"Kanske sjunga i början av betygsutdelningarna"

"Gemensamma, roliga aktiviteter genast i början av hösten + regelbundet under året."

"Slopa Wilma och köra obligatoriska kurser basgruppsvis!"

"Gruppledaren skulle träffa sin grupp mer regelbundet än nu, gärna någon gång under friare former + Då en viss årskurs har speciellt program, t.ex. Gamlas Dag, kunde gruppledaren delta + "Aktivitetsdag/eftermiddag" där basgruppen kunde utgöra "ett lag"/en enhet."

"Försöka hålla basgrupperna ihopsamlade i de obligatoriska kurserna + det som redan nu görs t.ex. under "Bli hemmastadd i BoGy" + Eventuellt göra små saker tillsammans med sin basgrupp, t.ex. dricka glögg vid jul."

"Eventuellt ha obligatoriska kurser enligt basgruppsindelning, men annan "påtvingad" samhörighet blir nog bara väldigt konstgjord."

## LIITE 4

**Förslag till .Grupphandledarens uppgifter:**

*GHL-gruppen föreslår, utgående från de förfrågningar som gjort bland lärarkåren och elevkåren vid Borgå Gymnasium, som grupphandledarnas uppgifter:*

- Personlig intervju när eleven börjar skolan<sup>1</sup>
- Uppföljning av elevens framsteg i antalet avlagda kurser<sup>1</sup>
- Uppföljning av elevens val och kurser (antal och fördelning/period)<sup>1</sup>
- Uppföljning av att eleven inte missar obligatoriska kurser<sup>1</sup>
- Uppföljning av fortsättningsförbud
- Uppföljning av hur eleven avbryter kurser
- Uppföljning av elevens frånvaro
- Kontroll över att abiturienterna når upp till det krävda antalet kurser
- Kontakten med hemmen
- Enskilda samtal med eleverna
- Handledning av utbyteselever
- Planeringen av "Bli hemmastadd i BoGy"
- Genomförandet av programmet för "Bli hemmastadd i BoGy"
- Att få basgruppen att känna samhörighet

- Antalet basgrupper kunde minska och gruppstorleken följaktligen öka. De som fungerar som grupphandledare tilldelas större resurs. (Ex. fyra basgrupper/årskurs, resursen 1,25)<sup>2</sup>

- "Fjärdeåringar" bildar en egen grupp med en egen handledare.

- Grupphandledarna behöver fortbildning ( i frågor som berör bl.a. att föra samtal, elevvård och elevens rättsskydd, tystnadsplikten, gymnasiets läroplan, Wilma).

- En utredning över om grupphandledningstimmen kunde förläggas till senare på dagen.

- Grupphandledarna fungerar som informationskanal och stöder skolans verksamhet genom att aktualisera vissa teman under året under sina träffar med gruppen. Sådana teman är t.ex. studentskrivningarna och yrkesvalet/valet av fortsatta studier. Samtal i gruppen kring dessa teman stöder den övriga informationsgången och handledningen.

- Planeringen av teman för grupphandledningstimmarna sker två gånger under året tillsammans med studiehandledaren.

---

<sup>1</sup> Formerna för hur dessa sker bör diskuteras. Modeller bör utarbetas för att dessa uppgifter inte blir för betungande.

<sup>2</sup> GHL-gruppen funderar till nästa möte hur mycket tid olika uppgifter skulle kräva och hur resursen kunde fördelas. Den tilldelade resursen kunde bero på vilken årskurs gruppen hör till, dvs. större i början, mindre mot slutet.

- Det är önskvärt att studiehandledaren fungerar som grupphandledare för att kunna koordinera verksamheten och fungera som stödperson för de andra grupphandledarna.

**Grupphandledningstimmarna föreslås hållas varje jämn vecka med undantag för provveckorna.**

SHL hjälper grupphandledarna med programmet genom att ge förslag till frågor som kan diskuteras. Diskussionerna är tänkta att stöda studiehandledningen och skolans övriga handledningsverksamhet, speciellt genom att lyfta upp frågor som är aktuella under vissa perioder av den studerandes skolgång.

***Förslag till teman för diskussioner och program under GHL-timmarna:***

Att jobba vid sidan av studierna

Hur orka med studierna

Att hålla mellanår efter gymnasiet

Rollfördelning i yrkesvalet

Vad är viktigt i yrkesvalet?

Plan för individuellt lärande

Utvärderingar

Kursvalen (Vad skall styra dem?)

Att studera utomlands

Att jobba utomlands

Att välja studieplats enligt studieort

Diskussioner i anslutning till temaåret

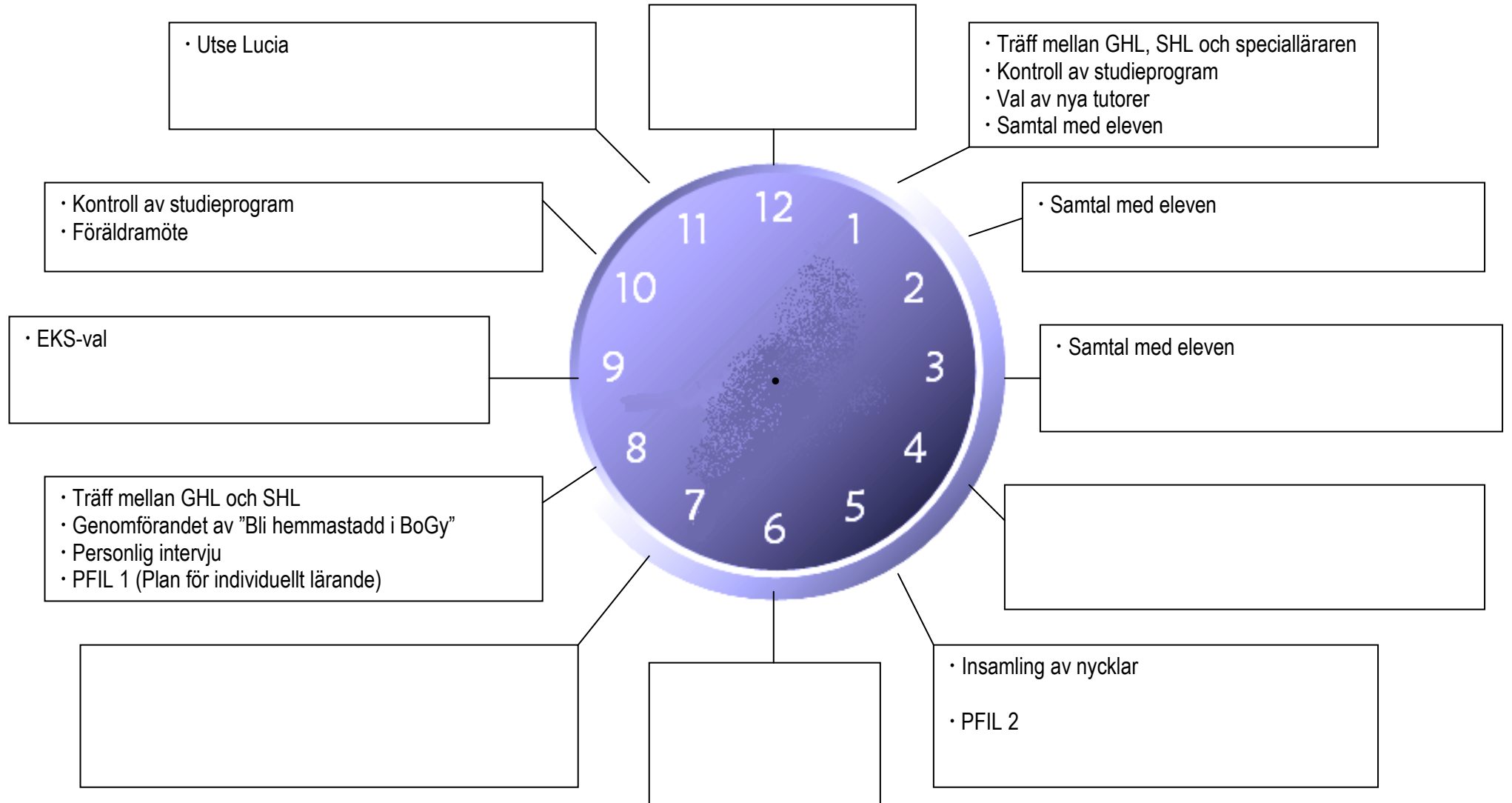
Diskussioner i anslutning till värdegrunden

Diskussioner i anslutning till tyngdpunktsområdena

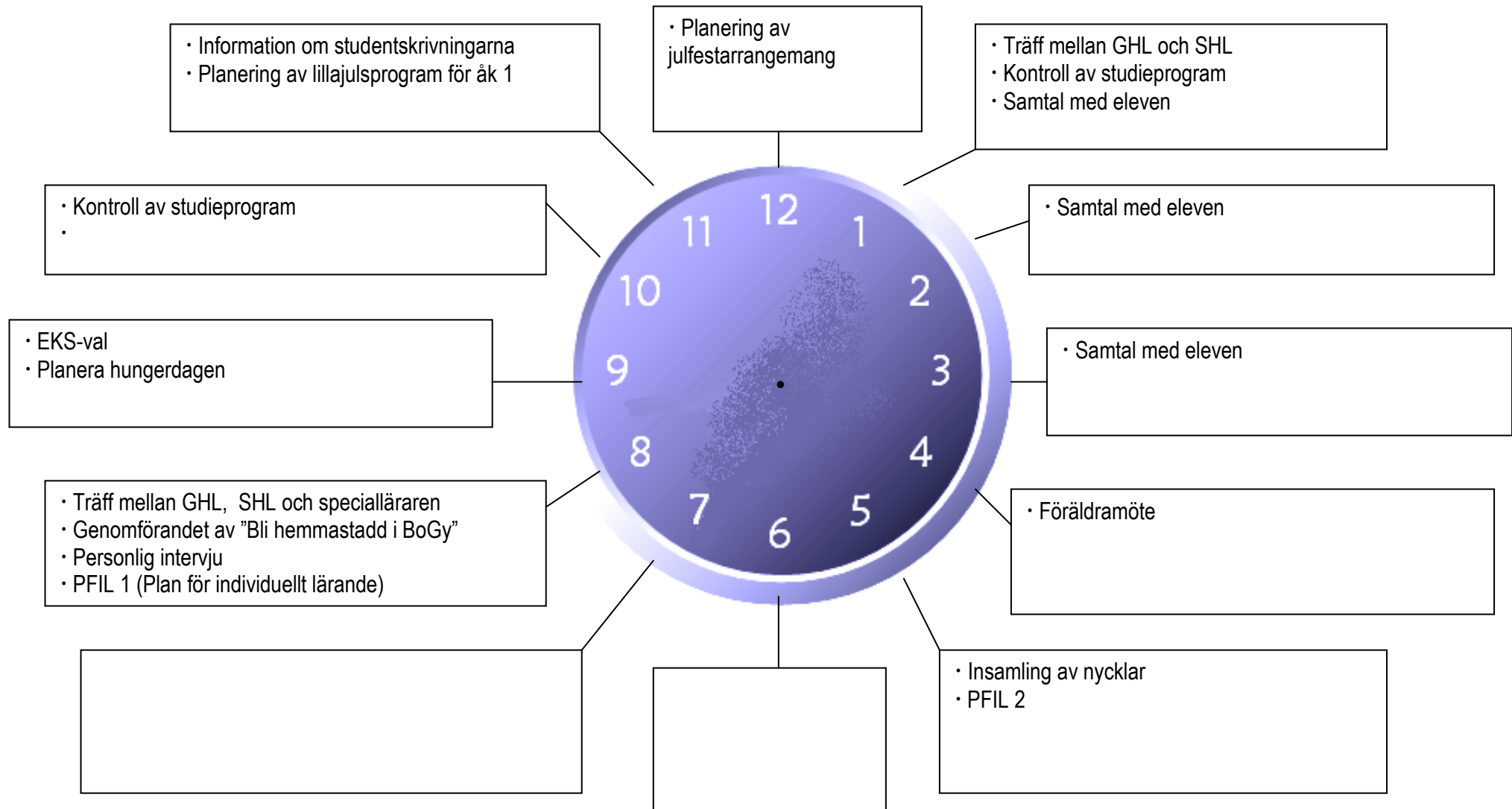
Skolpolitiska frågor, t.ex. skoldemokrati (inför EKS-val)



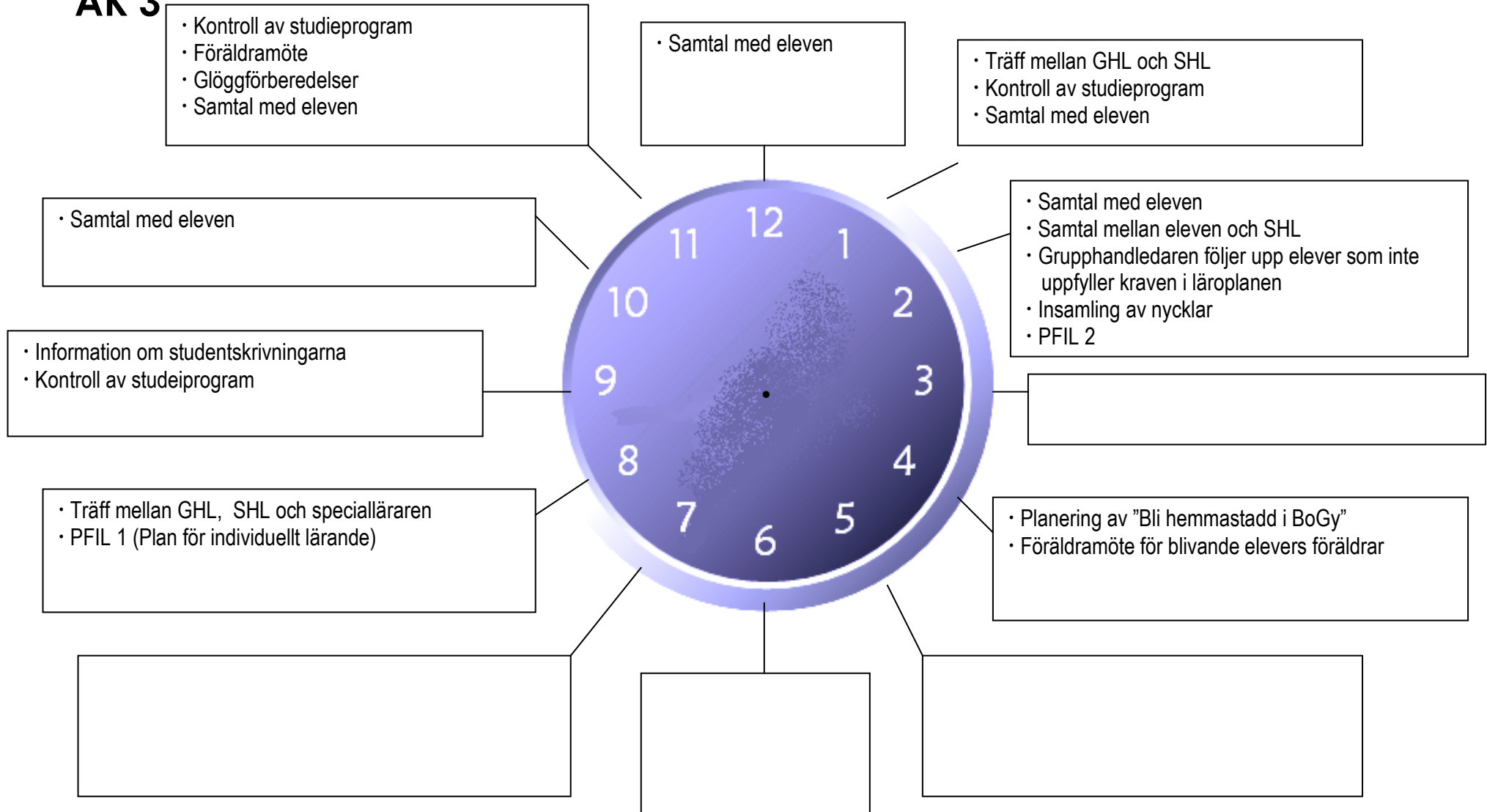
# ÅK 1



## ÅK 2



## ÅK 3



## LIITE 5

**GHL-gruppens förslag till Grupphandledarnas uppgifter****Grupphandledarens grunduppgifter:**

- Uppföljning av elevens framsteg i antalet avlagda kurser
- Uppföljning av elevens val och kurser (antal och fördelning/period)
- Uppföljning av att eleven inte missar obligatoriska kurser
- Uppföljning av fortsättningsförbud
- Uppföljning av hur eleven avbryter kurser
- Uppföljning av elevens frånvaro (Ämnesläraren följer upp och kontaktar GHL i problemfall)
- Kontroll över att abiturienterna når upp till det krävda antalet kurser
- Kontakten med hemmen
- Handledning av utländska utbyteselever
- Planeringen av "Bli hemmastadd i BoGy"
- Genomförandet av programmet för "Bli hemmastadd i BoGy"
- Att få basgruppen att känna samhörighet

**För de som frivilligt vill fortsätta med utvecklandet av grupphandledarskapet**

- Intervju när den studerande påbörjar gymnasiestudierna
- Individuella samtal med de studerande i basgruppen
- Utvecklandet av grupphandledningsverksamheten tillsammans med andra frivilliga