

**Opinto-ohjaajien kokemuksia lukioiden yhdistämisen
vaikutuksista heidän työhönsä**

Satu Hytinkoski

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2017
Opettajankoulutuslaitos
Ohjausalan koulutus ja tutkimus
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hytinkoski, Satu. 2017. Opinto-ohjaajien kokemuksia lukioiden yhdistämisen vaikutuksista heidän työhönsä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 134 sivua.

Tutkimukseni aihe on opinto-ohjaajien kokemukset erään keskisuuren suomalaisen kaupungin lukioiden yhdistämisestä. Haluan selvittää, miten opinto-ohjaajat ovat kokeneet yhdistämisen ja sen vaikutukset työhönsä. Toivon työni tuottavan uutta tutkimustietoa lukioiden yhdistämisestä etenkin opinto-ohjaajien näkökulmasta. Tutkimuskysymykseni ovat: 1. Millaisia ennako-odotuksia opinto-ohjaajilla oli ennen lukioiden yhdistämistä? 2. Millaisia olivat vuoden päästä yhdistämisestä toteutuneet kokemukset? 3. Neljän vuoden kuluttua yhdistämisestä: miten opinto-ohjaajien kokemukset olivat muuttuneet?

Tutkimukseni on tapaustutkimus, jossa aineistonkeruumenetelmänä käytän teemahaastattelua. Tutkimuksen aineistona ovat kahden opinto-ohjaajan haastattelut. Molempia haastateltiin kaksi kertaa tutkimusprosessin aikana, ensin vuoden kuluttua yhdistämisestä ja uudelleen kolme vuotta myöhemmin. Analysoin aineiston temaattisella sisällönanalyysillä aineistolähtöisesti.

Analyysin tuloksena muodostin kahdeksan pääluokkaa liittyen opinto-ohjaajien kokemuksiin lukioiden yhdistämisestä. Ensimmäinen pääluokka kattaa lukioiden yhdistämisen ulkoiset tekijät: syyt ja toteutuksen. Toinen pääluokka käsittelee opinto-ohjaajien suhtautumista yhdistämiseen, sekä heidän toiveitaan ja odotuksiaan sen suhteen. Kolmannessa pääluokassa käsitellään edellisten toteutumista. Neljännessä pääluokassa eritellään opinto-ohjaajien työn muutosta yhdistämisen myötä. Esille tuli niin positiivisia kuin negatiivisiakin seikkoja. Viides pääluokka kartoittaa opinto-ohjaajien näkemystä kahden opinto-ohjaajan lukion mahdollisuuksista ja haasteista. Kuudennessa pääluokassa pohditaan esimiehen ja työyhteisön vaikutusta opinto-ohjaajien työhön. Seitsemäs pääluokka pohtii ohjausta ja koulua muutoksessa opinto-ohjaajien silmin. Lopuksi kahdeksas pääluokka käsittää opinto-ohjaajien pohdintaa työstään, sen nykytilanteesta ja tulevaisuudesta.

Johtopäätöksinä voidaan todeta, että opinto-ohjaajien odotukset ensimmäiselle vuodelle toteutuivat melko hyvin, ja monet peloista osoittautuivat turhiksi. Perusasiat toimivat hyvin, ja opiskelijan kannalta ei löytynyt varsinaisesti haittoja. Haasteellisimmaksi asiaksi nousi kahden erilaisen työyhteisökulttuurin yhdistäminen. Neljän vuoden kuluttua yhdistämisestä kokemukset olivat hyvin samansuuntaisia, mutta vielä positiivisempia kuin aluksi. Jonkinasteista spekulatiota yhdistämiseen liittyen kuitenkin edelleen esiintyi.

Asiasanat: opinto-ohjaaja, opinto-ohjaus, koulujen yhdistäminen, kokemus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	1
2	KUVAUS OPPILAITOSTEN YHDISTÄMISESTÄ	4
	2.1 Oppilaitosten yhdistämisprosessit	4
	2.2 Organisaatiomuutokset vs. oppilaitosten yhdistämiset.....	10
3	OHJAUS JA OPINTO-OHJAAJAN TYÖ LUKIOSSA.....	16
	3.1 Opinto-ohjauksen alkutaival.....	16
	3.2 Opinto-ohjaajan työnkuvan muutos	19
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET.....	24
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	26
	5.1 Tutkimuskohde ja tutkimukseen osallistujat.....	26
	5.2 Tapaustutkimus lähestymistapana	29
	5.2.1 Mikä on ja miksi tapaustutkimus?	29
	5.2.2 Tapaustutkimuksen tyypillisiä piirteitä.....	31
	5.2.3 Teorian ja käytännön vuorovaikutus	34
	5.2.4 Pieni määrä tapauksia.....	36
	5.3 Aineiston keruu.....	38
	5.3.1 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä	38
	5.3.2 Haastattelujen toteutus ja menetelmään liittyviä näkökulmia	48
	5.4 Aineiston analyysi	54
	5.4.1 Empiirinen analyysi	54
	5.4.2 Litterointi	55
	5.4.3 Mitä on sisällönanalyysi?	57

6 OPINTO-OHJAAJIEN KOKEMUKSET LUKIOIDEN YHDISTÄMISEN VAIKUTUKSISTA TYÖHÖNSÄ.....	66
6.1 Lukioiden yhdistämisen ulkoiset tekijät	67
6.2 Opinto-ohjaajien suhde yhdistämiseen suunnitteluvaiheessa	71
6.3 Opinto-ohjaajien suhde yhdistämiseen toteutusvaiheessa	75
6.4 Opinto-ohjaajien työn muutos yhdistämisen myötä	76
6.5 Esimiehen ja työyhteisön vaikutus/ Yhteinen ohjaajuus oppilaitoksessa 92	
6.6 Opinto-ohjaajien näkemys kahden opinto-ohjaajan lukiosta ja oman työnsä, nykytilanteen ja tulevaisuuden pohdintaa	96
7 POHDINTA.....	102
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	102
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset ratkaisut	113
7.3 Jatkotutkimushaasteet	121
LÄHTEET	123
LIITTEET.....	129

1 JOHDANTO

Pro gradu -työssäni tutkin opinto-ohjaajien kokemuksia lukioiden yhdistämisestä eräässä keskisuudessa suomalaisessa kaupungissa. Kyseisessä kaupungissa oli aiemmin kaksi keskikokoista lukiota, jotka yhdistettiin yhdeksi isoksi lukioksi syksyllä 2010. Molemmissa aiemmissa lukioissa oli yksi päätoiminen opinto-ohjaaja, ja toisessa isommassa lukiossa myös sivutoiminen opinto-ohjaaja. Uudessa lukiossa jatkoivat ainoastaan molemmat päätoimiset opinto-ohjaajat. Tarkastelen lukioiden yhdistämistä nimenomaan opinto-ohjaajien näkökulmasta, ja olen kiinnostunut siitä, miten opinto-ohjaajat kokivat yhdistämisen vaikuttaneen työhönsä ensimmäisen neljän vuoden aikana. Haastattelin molempia opinto-ohjaajia keväällä 2011, jolloin uutta lukiota oli ensimmäinen vuosi takana. Myöhemmin päätin laajentaa tutkimustani seurantatutkimukseksi, ja haastattelin opinto-ohjaajia uudelleen keväällä 2014, jolloin väliä edelliseen haastatteluun oli kolme vuotta ja uutta lukiota oli käyty jo neljä vuotta. Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Aihe oli tutkimukseni käynnistyessä erittäin ajankohtainen, ja on sitä edelleen sitä kautta, että koulujen yhdistämiset ovat arkipäivää yhä enenevässä määrin.

Lukioita ja muita oppilaitoksia on yhdistetty Suomessa ja ulkomailla todella paljon etenkin viime vuosina, mutta näin on tehty myös aiemmilla vuosikymmenillä. Tämä valtakunnallinen trendi ei aina ole saanut pelkästään positiivista vastaanottoa. Järvinen (2014, 29) onkin todennut, että oppilaitokset eivät oikeastaan koskaan yhdisty vapaa-ehtoisesti, vaan taustalla on aina jokin ulkoinen pakko. Joko oppilaitokset yhdistyvät pakotettuina tai pelastuakseen lakkautukselta. Pääsääntöisesti lukemissani sanomalehtikirjoituksissa suunniteltua yhdistämistä vastustettiin kiivaasti ja se nähtiin negatiivisena. Kuitenkin lähes kaikissa löytämissäni aikakauslehtiartikkeleissa erilaisten oppilaitosten yhdistyttyä

niiden toimijat puhuivat lähes yksinomaan positiivisesti yhdistämisestä. Tämä saattaa kertoa siitä, että yhdistymisen ollessa todellisuutta halutaan siihen suhtautua positiivisesti ja nähdä asian hyvät puolet, eikä haikailla menneen perään, koska se ei enää palaa.

Oppilaitosten yhdistämiseen liittyy monenlaista problematiikkaa. Usein yhdistäminen on Suomessa toteutettu nopealla aikataululla ilman riittävää valmistautumista. Usein päätökset on tehty ylhäältäpäin, eikä oppilaitoksen henkilökunta ole päässyt vaikuttamaan päätökseen (Järvinen 1997, 238). Heitä ei ole aina motivoitu riittävästi, ja onkin yleistä, että ihmiset vastustavat muutosta. Muutos myös vaatii vahvaa johtajuutta, eikä siihenkään ole aina panostettu riittävästi. Järvisen (1997, 233) mukaan yhdistämisten taustalla ovat liian usein olleet taloudelliset tekijät ja säästötoimenpiteet, vaikka on todettu, ettei yhdistäminen välttämättä tuota säästöjä, vaan saattaa jopa lisätä kustannuksia. Järvinen (1997, 300) toteaaakin, etteivät syynä saisi olla taloudelliset tekijät, vaan yhdistämisellä tulisi tavoitella parempia mahdollisuuksia opiskelijoille.

Siitä huolimatta, että oppilaitosten yhdistäminen on arkipäivää kaikkialla, on aihetta tutkittu verrattain vähän. Järvinen (1995, 1997, 2015) on tutkinut ammattillisten oppilaitosten ja ammattikorkeakoulujen yhdistymistä, mutta lukioden tai peruskoulujen yhdistämisestä en löytänyt tutkimusta, ainoastaan populaareja ja ammattikirjallisuusartikkeleita. Ainoa löytämäni poikkeus oli Forsténin (2006) tutkimus, jossa hän tutki opettajien suhtautumista kahden lukion yhdistämiseen Oulussa. Tämä tutkimus olikin minulle hyödyllinen verrokkitutkimus myös tulosten suhteen. Omalla tutkimuksellani tuon esille arvokasta lisätietoa koulujen yhdistämisen kentältä opinto-ohjaajien kokemusten kautta.

Tutkimuskysymykseni ovat: 1. Millaisia ennako-odotuksia opinto-ohjaajilla oli ennen lukioden yhdistämistä? 2. Millaisia olivat vuoden päästä yhdistämisestä toteutuneet kokemukset? 3. Neljän vuoden kuluttua yhdistämisestä: miten opinto-ohjaajien kokemukset olivat muuttuneet? Tavoitteena on, että tutkimuk-

seni voisi antaa aineksia oppilaitosten yhdistämisen suunnitteluun huomioiden siellä työskentelevien henkilöiden kokemukset ja tunteet. Tutkimukseni on tapaututkimus, koska tutkin nimenomaan yhtä tapausta, ja olen kiinnostunut siitä sinänsä, enkä pyri sen avulla varsinaisiin yleistyksiin. Vaikkeivät tutkimukseni tulokset ole suoraan yleistettävissä, voidaan niistä ehkä kuitenkin tehdä jonkinlaisia yleispäteviä huomioita. Koska tutkimukseni sisältää seuranta-haastattelut, antaa se arvokasta viitettä siitä, miten ennakko-odotukset toteutuvat ja kokemukset muuttuvat ajan kuluessa ja mitkä seikat edesauttavat positii-visten kokemusten syntymisessä.

Seuraavassa pääluvussa taustoitan oppilaitosten yhdistymisprosesseja tutkimuksen ja lehtikirjoitusten valossa. Koska tutkimusta on verraten vähän, toises-sa alaluvussa vertaan koulujen yhdistämistä muissa organisaatiomuutoksissa vaikuttaviin olennaisiin tekijöihin. Loppujen lopuksi niissä on paljon yhteneväi-syyttä. Kolmannessa pääluvussa kuvaan opinto-ohjaajan työtä yleisellä tasolla sekä työnkuvassa tapahtunutta muutosta tutkimuksen ja haastatteluaineistoni valossa.

2 KUVAUS OPPILAITOSTEN YHDISTÄMISESTÄ

2.1 Oppilaitosten yhdistämisprosessit

Varsinaisia tutkimuksia lukioden yhdistämisestä oli vaikea löytää, vaikka niitä on yhdistetty viime vuosina paljon. Ari Forsténin kehittämishanke tarkasteli kahden lukion yhdistämistä ja opettajien mielikuvia siitä Oulun Toppilan ja Kuusiluodon lukioden yhdistämisen kautta. Ammatillisiin oppilaitoksiin ja ammattikorkeakouluihin liittyen löytyi runsaammin tutkimusaineistoa. Marjo-Riitta Järvinen (1995, 1997, 2014) käsitteli ammatillisten oppilaitosten ja korkeakoulujen yhdistämistä, ja Järvinen, Kivinen ja Rinne (1993) käsitelivät yhteensulauttamista korkeakoulupolitiikan välineenä. Sipilä (2008) pohti Pirkanmaan ja Tampereen ammattikorkeakoulujen yhdistämistä. Muu löytämäni aineisto oli lähinnä populaareja tai ammatillisia artikkeleita sekä paikallisten ja alueellisten lehtien uutisointeja eri koulujen kokemuksista yhdistämisistä. Tässä kerron Järvisen, Järvisen ym. ja Sipilän tutkimusten pääpiirteet omaani liittyen, sekä joi-tain esimerkkejä, missä ja miten kouluja on yhdistetty Suomessa. Esimerkkejä ja tuloksia vertaan tarkemmin omiini tulos- ja pohdinta-osioissa.

Järvisen tutkimus (2014) käsittelee oppilaitosten yhdistämistä koulutuspolitiikan välineenä 1940-luvulta 2010-luvulle. Hänen lähtökohtansa on, etteivät oppilaitokset yhdisty vapaaehtoisesti, vaan taustalla on aina jokin pakottava voima (Järvinen 2014, 29). Järvisen (2014, 30) mukaan 1990-luvulla ammatillisia oppilaitoksia lakkautettiin ja yhdistettiin huomattavasti enemmän kuin uusia perustettiin, kun taas aiemmilla vuosikymmenillä oppilaitoksia oli perustettu runsaasti. 1990-luvulla kehitettiin rinnakkaiskorkeakoulujärjestelmä (duaalimalli), eli entinen opistoaste ja ammatillinen korkea-aste yhdistettiin ammattikorkeakouluksi. Ammattikorkeakouluverkoston kehittäminen on jatkunut myös 2000-luvulla.

Järvisen (2014, 31, 1997, 8) mukaan syynä yhdistämisiin ja lakkautuksiin oli 1990-luvulla heikentynyt valtiontalous. Näillä toimenpiteillä haettiin rakenteellisia säästöjä. Kuitenkaan ei oppilaitosten yhdistäminen Järvisen mukaan ole pelkästään 1990-luvun taloudellisissa paineissa syntynyt ilmiö, vaan jo aiemmin oli tarpeen yhdistää oppilaitoksia yksittäisten oppilaitosten tai koko koulutusalaa koskevien ongelmien ratkaisemiseksi. Järvinen (2014, 31) sanoo, että ”organisaatioiden yhdistymisissä on kyse uudeltaisesta organisaatioiden välisestä suhteesta, organisatorisesta muutoksesta, jolla reagoidaan ympäristön vaatimuksiin.”

Goedegebuure (Järvinen 2014, 31-32) on jakanut yhdistymiset neljään tyyppiin: horisontaalisiin (saman alan koulut yhdistyvät), vertikaalisiin (saman alan koulu ja opisto yhdistyvät), diverfikoituneisiin (useamman oppilaitoksen yhdistyminen monialaiseksi oppilaitokseksi) ja konglomeraatteihin (eri asteen ja eri alan oppilaitokset yhdistyvät). Myös hänen mukaansa taustalla vaikuttaa aina jokin ulkopuolinen pakote, esim. tarvittava resurssi (mm. raha). Oppilaitosten integroitumisen asteita on useita, alkaen vapaaehtoisesta yhteistyöstä täydelliseen organisatoriseen integroitumiseen ja oppilaitosten yhteensulautumiseen/ yhdistymiseen, jonka tuloksena syntyy kokonaan uudenniminen organisaatio. Tästä sekä vertikaalisesta yhdistymisestä on kyse tutkimassani tapauksessa, jossa kaksi aiempaa saman alan oppilaitosta sulautettiin yhteen ja muodostettiin niistä kokonaan uusi ja uudenniminen oppilaitos.

Järvisen (2014, 33-34) mukaan 1940-luvulla maatalousalan oppilaitosten yhdistämisen syynä olivat säästötoimet, kun taas terveydenhuollon, kaupan tai merenkulkualan oppilaitosten kohdalla puhuttiin hallinnollisen yhtenäistämisen tarpeesta. Kaikissa tapauksissa yhdistyminen on ollut keino turvata ns. kriittisten resurssien saanti, mm. oppilasmäärän lisääminen ja rahantulon jatkuminen. Samat taloudelliset tekijät ovat 1990-luvun yhdistymisten taustalla: koko oppilaitosverkosto joutui säästötalkoisiin. Oppilaitokset yhdistyivät joko valtioneu-

voston pakkopäätöksillä tai vapaaehtoisesti ennen pakkopäätöstä. Järvisen (2014, 35) mukaan yhdistymisillä monipuolistettiin oppilaitosten koulutustarjontaa. Yhdistyminen on oppilaitoksille keino selvitä hengissä lakkauttamisen sijaan. Taloudelliset syyt lienevät olleet pohjimmaisena syynä yhdistymiseen myös näissäkin tapauksissa. Järvisen (1997, 233) mukaan kuitenkin esim. sellaisissa tapauksissa, joissa oppilaitokset ovat toimineet säästeliäästi jo ennen yhdistymistä, ei yhdistymisellä useinkaan saavuteta taloudellisia säästöjä. Päinvastoin, se saattaa jopa lisätä kustannuksia.

Järvisen (2014, 35-36) mukaan ensimmäisissä yhdistymisissä useimmiten pienemmät oppilaitokset sulautuivat suurempiin, mutta 1990-luvulla yhdistymiset olivat useammin tasa-arvoisten oppilaitosten yhdistymisiä, mikä osaltaan hankaloitti neuvotteluja. Yhdistymisille asetetut tavoitteet pysyivät melko samoina 1950-luvulta 1990-luvulle: suuria yksiköitä pidettiin aiempaa monipuolisempina, toimintakykyisempinä ja tehokkaampina. Oppilaitokset eivät kuitenkaan aina kokeneet saavansa yhtä paljon hyötyä yhdistymisestä. Oppilaitosten tavoitteena on itsenäisyyden säilyttäminen, ja keskeisimmät kiistakysymykset liittyivät mm. oppilaitoksen nimeen ja rehtorin valintaan. Tutkimassani tapauksessa toinen rehtori jäi eläkkeelle, ja toisen koulun rehtorista tuli uuden lukion rehtori. Uudelle lukiolle annettiin kokonaan uusi nimi ja se myös muutti täysin eri tiloihin kuin kumpikaan edellinen lukio. Myös ulkomaisissa tutkimuksissa on todettu, etteivät oppilaitokset sielläkään ole yhdistyneet vapaaehtoisesti.

Järvisen (2014, 37) mukaan Suomessa yhdistämiselle ei aina ollut pelkästään taloudellisia syitä, vaan myös tiettyjen alojen hajanaisuuden ja eriytyneen koulutuksen yhtenäistämistarpeet käynnistivät yhdistämiä. Yhdistäminen on ollut keino vahvistaa oppilaitoksen ja koko koulutusalan asemaa tuleviin uudistuksiin valmistauduttaessa. Lainsäädäntö on pitkälti ohjannut yhdistämiä, ja valmistelu-aika on käytännössä jäänyt hyvin lyhyeksi ja oppilaitokset ovat joutuneet yhdistymään hyvin lyhyellä varoitusajalla. Järvinen (2014, 37-38) toteaa, että ulkomaisen kokemuksen mukaan yhdistämisellä ei ole saavutettu juuri-

kaan säästöjä, ja säästöjen määrää on vaikea Suomessakaan arvioida. Säästää voidaan ilman yhdistymistäkin. Yhdistämiset ovat helpommin perusteltavissa koulutuksen laaja-alaistamisella, toiminnan joustavoittamisella opiskelijoiden valinnanmahdollisuuksien lisäämisellä.

Myös Järvinen (2014, 38, 1997, 9) toteaa, että Suomessa koulutusorganisaatioiden yhdistymisproblematiikkaa ei ole paljon tutkittu. Tästäkin syystä oman tutkimukseni tavoitteet ja tulokset ovat tärkeitä. Myös Järvinen, Kivinen ja Rinne (1993, 19) ennustivat jo 1993, että oppilaitosten yhdistymiset tulevat lisääntymään tulevaisuudessa, ja samalla yhteensulautumista koskevan tutkimuksen ja tiedon tarve lisääntyy. Yhdistäminen on Järvisen (2014, 42) mukaan jälleen noussut vahvasti esille oppilaitosverkoston rakentamisen välineenä korkeakoulusektorilla. Ratkaisujen ja niiden perustelujen taustalta löytyy paljon yhtäläisyyksiä muutaman vuosikymmenen takaisiin ratkaisuihin. Samanlainen yhdistäminen on tyypillistä kaikilla kouluasteilla, ja seuraavat esimerkit näyttävätkin, että hyvin monenlaisia yhdistämisä on toteutettu viime vuosina. Ja kuten monesti uusissa tutkimusaiheissa, aluksi muutokset tapahtuvat konkreettisesti ja niitä uutisoidaan paikallisesti, populaaristi tai ammatillisesti (tässä erityisesti Opettaja-lehti). Akateeminen tutkimus tulee vasta viiveellä perässä. Lähitulevaisuudessa kouluorganisaatioiden yhdistämiseen liittyvä tutkimus lisääntyy, sillä 1.1.2019 käynnistyvän uuden sote- ja maakuntauudistuksen jälkeen kunnat eivät vastaa enää sosiaali- ja terveystalvuluista, jolloin enemmän huomiota kiinnitetään niille jäljelle jäävään koulutustehtävään (lähde: <http://alueuudistus.fi/etusivu>).

Oulussa yhdistettiin Toppilan ja Kuusiluodon lukiot v. 2005 (Forstén 2006, 2). Yhdistäminen herätti voimakasta keskustelua molemmissa kouluissa sekä kaupungin tasolla. Sanomalehti Kalevassakin käytiin vilkasta keskustelua aiheesta. Jo vuonna 1999 Oulun lukioverkon supistamista pohdittiin, ja tällöin nousi esille ehdotus Toppilan lukion yhdistämisestä Kuusiluodon lukioon. Lukioverkosupistusta ei kuitenkaan tuolloin pantu toimeen, vaan hanke raukesi. Vuonna

2003 kesällä asia nousi uudestaan esille, ja keväällä 2004 kaupunginvaltuusto äänesti Toppilan lukion lakkauttamisen puolesta. Äänestystulos tarkoitti sitä, että entinen Toppilan lukio siirtyi Kuusiluodon lukion alaisuuteen 1.8.2005 alkaen. Forsténin mukaan ”lopputulos oli mitä ilmeisimmin poliittista peliä, koska merkittäviä pedagogisia ja taloudellisia perusteita lakkauttamiselle ei koko prosessin aikana löytynyt”. Niin opettajat kuin opiskelijat olivat huolissaan kohtalostaan. Forstén teki opettajille yksinkertaisen kyselyn yhdistymiseen liittyvistä hyvistä ja huonoista puolista. Kyselyn mukaan pelkoa herättivät mm. yksilön hukkuminen massaan, opettajien keskinäisiin väleihin liittyvät asiat ja opettajien työtilanne. Positiivisista asioista päällimmäisiksi nousivat kollegoiden lisääntyminen, valinnaisuuden lisääntyminen, uusien painotteisuuksien mukanaan tuomat uudet mahdollisuudet ja uudet remontoituvat tilat. Vastauksissa nousi esille rehtorin rooli oppilaitoksen johtajana.

Eri puolella Suomea on tehty lukioden ja muiden oppilaitosten yhdistämissä melko runsaasti. Kerron tässä muutamia esimerkkejä. Oulussa on yhdistetty myös Karjasillan ja Kastellin lukiot syksyllä 2014, ja suunnitteilla on lakkauttaa kaikki alle 500 oppilaan lukiot, joita on peräti viisi. Jo syksyllä 2017 yhdistetään Pateniemen ja Merikosken lukiot. Jopa niinkin hurja suunnitelma oli vuonna 2008 kuin suunnitella yhden yhteisen lukion perustamista silloisten yhdeksän tilalle (Pirjo Tuusa, Kuntalehti 13/2006). Raumalla on yhdistetty kolme pienempää lukiota yhdeksi jättilukioksi v. 2007 (Soila Ojanen, Opettaja 8-9, 2008). Raumalla uudistusta suunniteltiin vuosia. Ensin oli aikeissa säilyttää kaikki kolme lukiota, mutta kaksi vuotta ennen yhdistämistä tehtiin uusi päätös, jonka mukaan kaikki kolme yhdistetään yhdeksi. Jättilukiota vastustettiin paljon, mm. pelättiin sen suurta kokoa ja luokatonta lukiojärjestelmää. Kuitenkin sekä rehtori, opinto-ohjaajat että opiskelijat antavat vain kehuja oppilaitokselleen. Tilat on remontoitu viihtyisiksi, uutta tietotekniikkaa on hankittu, opinto-ohjaukseen ja oppilashuoltoon on satsattu ja koulun koko mahdollistaa opiskelijoille laajan valintatarjottimen. Opinto-ohjaajat kokevat saavansa työhönsä rehtorin ja hallinnon tuen, sillä ohjaukseen on resursoitu tarpeeksi.

Vastaavia kahden tai useamman lukion yhdistämisistä on tehty mm. Mikkelissä ja Imatralla. Kymen Sanomien (29.3.2016) mukaan Kotkassa suunnitellaan kahden lukion yhdistämistä lukuvuodesta 2017-18 alkaen. Lukioiden yhdistämistä perustellaan rahoituksen vähenemisellä ja opiskelijaikäluokkien pienenemisellä. Hämeen Sanomien (8.9.2015) mukaan myös Hämeenlinnassa on suunniteltu kahden lukion yhdistämistä jättilukioksi syksyllä 2018 säästösyistä. Nämä kaikki hankkeet ovat saaneet runsaasti vastustusta osakseen.

Hallikaisen (1997: 6, 6-8) mukaan Vantaalle on perustettu Vantaan aikuisopisto, johon kuuluvat työväenopisto sekä Länsi- ja Itä-Vantaan aikuislukiot. Samoin on toimittu Forssassa ja Parkanossa. Syynä on aikuislukioiden oppilasmäärän laskeminen pitkällä aikavälillä, ja tällä keinolla pystytään turvaamaan kilpailukykyinen ja vahva organisaatio, jossa eri osat tukevat toisiaan. Integraatiolla on haettu myös taloudellista säästöä. Erilaisten oppilaitosten organisaatiokulttuurin yhteen sovittaminen on haasteellista ja vaatii paljon työtä ja kärsivällisyyttä.

Kuusamossa on yhdistetty lukio ja ammattioppilaitos v. 2000 toisen asteen oppimiskeskukseksi (Päivi Arvonen, Opettaja 7, 2003, 32-34). Uusi lukiorakennus valmistui ammattioppilaitoksen kanssa samaan pihapiiriin. Toisen asteen rehtori Jarmo Paloniemen mukaan oppilaitoksen tavoitteena on "tarjota yhä vain parempia ja laadukkaampia koulutuspalveluja asiakkailleen eli oppilaille". Oppilaitos tarjoaa opiskelijoille ristikkäisvalintamahdollisuuksia ja mahdollisuuden suorittaa kaksi tutkintoa neljässä vuodessa. Paloniemen mukaan staattisuuden ajat ovat kaukana takanapäin, ja ainoa varma asia koulumaailmassa on jatkuva muutos. Paloniemen visioihin kuuluvat yhteisöjohtajuuden mallin kehittäminen, palvelu-sanan lanseeraaminen ja sidosryhmäyhteistyö sekä keskeimpänä toisen asteen oppilaitosten yhteistyömuotojen kehittäminen. Oppilaitoksessa on myös erillinen lukion rehtori, vararehtori sekä kolme yksikönjohtajaa. Siellä on myös aloitettu vertaisopettajakokeilu. Tietyssä aineessa hyvin me-

nestyvät oppilaat saavat ilmoittautua vapaaehtoisiksi tukiopetuksen antajiksi toisille oppilaille.

Jyväskylässä on yhdistetty mm. Viitaniemen ja Voionmaan yläkoulut v. 2007 (Tiina Tikkanen, Opettaja 12, 2007, 28-30). Rehtori Olli Lehtosen mukaan henkilöstö joutui koville, koska tapahtui niin paljon yhtä aikaa, mm. yhdistyminen ja tilapäisissä tiloissa työskentely. Kahden toimintakulttuurin yhteensulauttaminen vaati paljon, samoin muuttoväsymys ja sisäilmaongelmat rasittivat. Myös Viitaniemi-Voionmaalla oltiin huolissaan siitä, miten koulu saataisiin toimimaan. Käytännön hankaluuksia oli. Opettajat eivät anna kaupungille kehuja kouluverkkopäätöksestä. Lähtöoletukset olivat tiedossa jo neljä vuotta aiemmin, mutta päätös tehtiin silti yllättäen, eikä valmistautumisaikaa jäänyt. Myös joillekin opettajille sopeutuminen uuteen kouluun oli vaikeaa toisenlaisen koulukulttuurin takia. Syynä yhdistämiseen Jyväskylässä olivat säästöt. Seinistä piti saada resursseja opetukseen. Ensimmäisen vuoden aikana haettiin keskinäistä luottamusta ja taottiin yhteistä arvoperustaa ja toimintalinjoja. Uusi yhteinen opetussuunnitelma tehtiin, jossa oli tarkoitus ottaa molemmista kouluista parhaat käytänteet. Oppilaille yhdistäminen toi sekä positiivista että negatiivista muutosta. Jotkut kaipailevat vanhaa opiskelujärjestelmää, mutta uusi koulu toi uusia kavereita ja uusia opettajia.

2.2 Organisaatiomuutokset vs. oppilaitosten yhdistämiset

Strandmanin (2009, 19) mukaan ”modernin organisaatioajattelun mukaan organisaatiolla tarkoitetaan tiettyä, varta vasten rakennettua ja jatkuvasti jälleenrakennettavaa, päämääriin pyrkivää sosiaalista yksikköä tai ihmisryhmittymää, jolle on ominaista pyrkimys työpanosten integroimiseen sekä koordinoimiseen ja taipumukseen synnyttää hallinnollista hierarkkisuutta. Postmodernin organisaatioajattelun mukaan organisaatio määritellään väljästi arjen vuoropuhelussa

muodostetuiksi dynaamisiksi ja sosiaalisiksi rakenteiksi. Postmodernissa ajattelussa korostuu jatkuva muutos, joka leimaa tämän päivän yhteiskuntaa.” Nämä määritelmät, etenkin jälkimmäinen, kuvaavat osuvasti joiltain osin myös kouluja. Koska koulujen yhdistämistä on tutkittu verraten vähän, on tähän otettu vertailukohdaksi yritysten muutosprosessit mukaillen Kotterin (1996) kahdeksanvaiheista prosessia. Kotterin ajatuksiin palaan kaikupohjana tulosten esittelyn yhteydessä luvussa kuusi.

Kotterin (1996, 16-17, 2014, 1) mukaan nykyinen globaali talous asettaa yrityksille muutosvaatimuksia, toisin kuin entinen markkinatilanne. Globalisaatio merkitsee yrityksille sekä enemmän uhkia että enemmän mahdollisuuksia. Yritysten on muututtava pystyäkseen kilpailemaan, menestymään ja jopa pysymään hengissä. Kotterin (2014, vii) mukaan maailma muuttuu nyt vauhdilla, jossa perusjärjestelmät, rakenteet ja kulttuurit, jotka on rakennettu viime vuosisadalla, eivät pysty pysymään niille asetettujen vaatimusten perässä. Kotterin (1996, 22-23) mukaan kaikki tämä vaatii ennen kaikkea monivaiheisen prosessin, joka on tarpeeksi vahva ja motivoiva voittamaan ihmisten muutoshaluttomuuden, sekä ihmisten johtamista (leadership) verrattuna pelkästään asioiden johtamiseen (management), joka ennen korostui. Leadership koostuu mm. suunnan näyttämisestä, ihmisten koordinoinnista sekä kannustamisesta ja inspiroinnista. Johtaminen on suunnan näyttämistä, vision luomista, ihmisten valtuuttamista ja inspirointia (Kotter 2014, 60). Kuten Kotter (1996, 25) sanoo, ”Muutokset edellyttävät uhrauksia, omistautumista ja luovuutta, joita ei saada aikaan pakottamalla.” Myös Järvinen (1995, 129) mainitsee oppilaitosten muutosten suhteen, että onnistuneeseen muutokseen tarvitaan taitavia johtajia, joten rehtorit ovat avainasemassa motivoidessaan muuta henkilökuntaa. Myös Sipilä (2008, 34) puhuu olennaisena tekijänä muutoksen johtamisesta kun päätös yhdistämisestä on tehty.

Kotterin (2014, 112-113) mukaan tilanteeseen tyytyväiset ihmiset eivät näe syytä tehdä mitään toisin. Kun heillä on todellinen kiireellisen muutoksen tarpeen tunne, he ovat älyllisesti ja tunnepitoisesti sitoutuneita ja vaistonvaraisesti etsi-

vät jotain mitä voisivat tehdä yrityksen kehittämiseksi. Ihmisten ja asioiden johtamisen välillä on oltava tasapaino, sillä molempia tarvitaan onnistuneessa rakenteenmuutosprosessissa (Kotter 1996, 111, Kotter 2014, 63). Kotterin (1996, 153) mukaan nykyään on tiedettävä enemmän niin ihmisten kuin asioidenkin johtamisesta kuin ennen, jotta voidaan puhua oppivasta organisaatiosta. Kotterin (1996, 42) sanoin: ”2000-luvulla meidän on kaikkien opittava ja kehityttävä koko uramme ajan.”

Kotter (1996, 18, 2014, 27-34) uskoo muutoksen onnistuvan kehittämänsä kahdeksanvaiheisen prosessin kautta. Laiminlyömällä prosessin tai jonkun sen vaiheista on todennäköistä, että yrityksen muutosyritys epäonnistuu. Kotter (2014, ix) on myöhemmin laajentanut kahdeksanvaiheista prosessiaan siten, että siihen on lisätty duaalimalli. Duaalimalli yhdistää hierarkkisen ja verkostorakenteen, ja mahdollistaa useampien ihmisten tulemisen aktiivisiksi muutosagenteiksi (Kotter 2014, 13-14). Kotterin (2014, 24) mukaan ihmiset, joille annetaan valinnanmahdollisuus ja lupa todella astua esiin ja vaikuttaa, haluavat tehdä niin ja työskennellä jännittävän yhteisen päämäärän eteen. On vedottava ihmisten tunteisiin, ei vain järkeen, saadaksesi heidät mukaan. Ihmisellä on luontainen halu kantaa kortensa suuremman päämäärän eteen. Esittelen tässä prosessin vaiheet lyhyesti.

Kotterin (1996, 33-35, 2014, 9) mukaan ensiksi on tärkeää tähdentää muutosten kiireellisyyttä ja välttämättömyyttä. Tyytyväisyys vallitsevaan tilanteeseen estää muutosta. Harvalla on motivaatiota tehdä silloin mitään asian eteen, jos asioiden koetaan olevan kunnossa. Tällöin voi olla, että yrityksessä mm. ei ole suurta kriisiä, suoritusnormit ovat alhaiset, suorituskyvyn mittarit vääriä, huonoja uutisia ja valituksia ei tuoda työntekijöiden tietoisuuteen tai ylin johto esittää hymistyspuheita. Yrityksessä vallitseva aiempaan menestykseen perustuva ylimielisyys estää muutoksen välttämättömyyden tunteen jopa älykkäiden johtajien yrityksessä. Tässä tilanteessa on luotava kiireellisyyden ja välttämättömyyden tuntua eliminoimalla tyytyväisyyden lähteet. (Kotter 1996, 37.) Jos ihmisille annetaan syy johtaa yritys parempaan tulevaisuuteen, he auttavat mie-

lellään (Kotter 2014, 24). Kotterin (2014, 28) mukaan tässä vaiheessa alkaa duaalimallin rakentaminen.

Prosessin toinen vaihe on Kotterin (1996, 18, 45-46) mukaan ohjaavan tiimin perustaminen. Yksi "superihminen" ei riitä muutoksen aikaansaamiseen, vaan tarvitaan vahva ohjaava tiimi, jonka kokoonpano on oikea, jonka jäsenet luottavat toisiinsa ja joilla on yhteinen tavoite. Tehokkaassa ohjaavassa tiimissä on riittävästi asemaan perustuvaa valtaa, asiantuntemusta, uskottavuutta ja johtajuutta (Kotter 1996, 51). Kotterin (1996, 52) mukaan henkilöitä, jotka eivät anna muille tilaa tai kylvävät epäluottamusta, tai myöskään vastahakoisia toimijoita ei pidä tiimiin ottaa. Kotter (1996, 57) ehdottaa, että luottamusta voidaan kehittää yhteisillä tapaamisilla yrityksen ulkopuolella ja yhteisillä keskusteluilla ja toiminnalla. Luottamuksen muodostuttua myös yhteisen päämäärän löytäminen on paljon helpompaa. Kotterin (2014, 30) mukaan ohjaava tiimi ja yrityksen johtoryhmä voivat oppia työskentelemään yhdessä, sallien hierarkkisen ja verkostopuolen pysyvän strategisesti linjassa.

Kolmanneksi Kotterin (1996, 59-60) mukaan on olennaista laatia visio ja strategia. Visio on Kotterin sanoin tulevaisuudenkuva, joka kertoo suorasti tai epäsuorasti miksi ihmisten tulisi ponnistella sen toteuttamiseksi. Visio selkiyttää muutoksen yleistä suuntaa, kannustaa ihmisiä tekemään oikean suuntaisia toimenpiteitä ja auttaa koordinoimaan toimenpiteitä nopeasti ja tehokkaasti. Tehokkaaseen visioon liittyy yleensä kuusi peruspiirrettä: se on kuviteltavissa oleva, haluttava, toteutettavissa oleva, hyvin rajattu, joustava ja viestittävässä oleva (Kotter 1996, 63). Kotterin (2014, 31) mukaan näiden toimenpiteiden toteuttamiseen tarvitaan molempia, sekä hierarkkista että verkostopuolta.

Kotterin (1996, 73) mukaan neljäs askel on muutosvisiosta viestiminen. Usein visiosta viestitään liian vähän tai epä johdonmukaisesti. Tehokkaan viestimisen perustekijöitä ovat: yksinkertaisuus, kielikuvat, vertaukset ja esimerkit, useilla foorumeilla viestiminen, toisto, johtaminen esimerkin voimalla, ulkonaisiin ris-

tiriitöihin puuttuminen sekä kaksisuuntainen viestiminen (Kotter 1996, 76). Myös Strandmanin (2009, 24) mukaan strategia on pystyttävä viestimään siten, että työyhteisön jäsenille käy selväksi mihin sillä pyritään, mitä heiltä odotetaan ja miten strategian toteutumista tullaan arvioimaan.

Kotterin (1996, 87-99) kahdeksanvaiheisen prosessin viides kohta on henkilöstön valtuuttaminen vision mukaiseen toimintaan. On puututtava rakenteisiin, taitoihin, järjestelmiin ja esimiehiin. Usein organisaation rakenne hankaloittaa henkilöstön toimintaa vision mukaisesti, ja rakenteet tulee muuttaa vision mukaisiksi. Henkilöstölle tulee antaa riittävästi oikeanlaista valmennusta, jotta he oppivat uudet toimintamallit, taidot ja asenteet. Henkilöstö- ja tietojärjestelmien tulee olla vision mukaisia, esim. suoritusten arvioinnin tulee olla suhteessa visioon. Esimiesten toimintaan tulee puuttua, jos he jarruttavat vision eteen tehtäviä toimenpiteitä. Kotterin (2014, 32) mukaan duaalijärjestelmässä ihmiset kiinnittävät huomiota hierarkiaansa, sen toimintatavoitteisiin ja lisääntyviin strategisiin aloitteisiin.

Kuudenneksi Kotter (1996, 101-103) puhuu lyhyen aikavälin onnistumisten varmistamisen tärkeydestä. Koska suuriin muutoksiin menee usein paljon aikaa, odottavat useimmat ihmiset konkreettista välinäyttöä siitä, että heidän ponnistelunsa ovat vaivan arvoisia. Hyvän lyhyen aikavälin onnistumisen kolme kriteeriä ovat: se on näkyvä suurelle joukolle ihmisiä, se on kiistaton ja se nivoutuu selvästi muutoshankkeeseen (Kotter 1996, 105). Kotterin (1996, 105-107) mukaan lyhyen aikavälin onnistumiset antavat hankkeelle vahvistusta sekä puuhamiehille mahdollisuuden rentoutua hetkeksi ja juhlistaa saavutuksiin. Ne antavat myös mahdollisuuden muokata strategioita jos tarve vaatii ennen kuin on liian myöhäistä, kun projekti on jo viety loppuun. Onnistumiset myös vähentävät muutosten vastustamisyrittäjiä ja takaavat esimiesten tuen sekä vakuuttavat uusia toimijoita mukaan. Kotterin (2014, 32-33) mukaan ne myös rakentavat ja tukevat duaalijärjestelmää.

Kotterin (1996, 115-126) seitsemäs porras on parannusten vakiinnuttaminen ja uusien muutosten toteuttaminen. Ei saa jäädä "laakereilleen lepäämään" ja kadottaa tunnetta muutosten välttämättömyydestä, kun jokin osatavoite on saavutettu. Tästä saattaa seurata elintärkeän liikevoiman menetys, josta taas seuraa taantumisen. Kotterin (1996, 115-126) mukaan uudet menettelytavat vaativat aikaa juurtua ja vakiintua, ja saavutukset valuvat hukkaan, jos vauhtia hellitetään ennen kuin työ on saatettu loppuun. Ylimmän johdon on tärkeää keskittyä kokonaishankkeen päämäärään sekä pitämään motivaatiota yllä ja delegoida vastuuta alemmille portaille, jotka hoitavat projektikohtaisen ihmisten ja asioiden johtamisen. Tarpeeton keskinäinen riippuvuus karsitaan ja itsenäisten päätösten tekeminen mahdollistetaan. Ihmisten johtamisen taito korostuu tässä vaiheessa, joka saattaa kestää jopa kymmenen vuottakin ja jonka aikana osallistetaan ihmisiä.

Kotterin kahdeksanvaiheisen prosessin viimeisessä vaiheessa juurrutetaan uudet toimintatavat osaksi yrityskulttuuria (Kotter 1996, 127-138, 2014, 33-34). Kotterin (1996, 129-130) mukaan "kulttuuri tarkoittaa ihmisryhmän keskuudessa vallitsevia toimintanormeja ja yhteisiä arvoja". Toimintanormit ovat ryhmässä vallitsevia toimintatapoja, jotka opetetaan myös uusille jäsenille. Yhteiset arvot ovat ryhmän jäsenille tärkeitä ja vaikuttavat ryhmän toimintatapoihin myös ryhmän jäsenten vaihtuessa. Kulttuuri vaikuttaa suuresti ihmisten toimintaan, ja sitä on vaikea muuttaa, koska se on näkymätön. Jos uudet toimintamallit ovat ristiriidassa kulttuurin kanssa, on vaarana, että ne eivät säily. Myös Strandman (2009, 21) toteaa, että organisaation toimintaan vaikuttaa organisaatorakenteen ja siellä toimivien ihmisten lisäksi sinne muodostunut organisaatiokulttuuri. Jos yhteiset arvot ovat muotoutuneet vuosien kuluessa, tarvitaan muutokseen monia vuosia. Kulttuuri muuttuu vasta, kun ihmiset saadaan toimimaan uudella tavalla, he hyötyvät siitä ja näkevät yhteyden näiden välillä. (Kotter 1996, 136.) Kotterin (2014, 34) mukaan muutaman vuoden kuluttua tällainen toiminta johtaa duaalijärjestelmäjäähäntymistävän juurtumisen "koko organisaation DNA:han".

3 OHJAUS JA OPINTO-OHJAAJAN TYÖ LUKIOS- SA

3.1 Opinto-ohjauksen alkutaival

Ensimmäiset opinto-ohjaajat Suomessa aloittivat peruskoulussa 1970-luvun alussa, jolloin heidät nähtiin oppilaan yksilöllisten valintojen ohjaajina ja tukijoina ja toisaalta koulun kehittäjinä. 1980-luvulla toiminta laajeni lukioihin ja ammatillisiin oppilaitoksiin, ja 1990-luvulla korostuivat valinnaisuus ja yksilöllisyys. (Lairio & Puukari 1999, 22, 31.)

Nummisen ym. (2002, 37) mukaan lukiossa opinto-ohjaus alkoi luokanvalvojan tehtäviin liitettynä vuonna 1982 ja vuonna 1985 otettiin käyttöön uudet oppilaanohjauksen oppimäärät peruskoulussa ja lukiossa. Lukion opinto-ohjaus keskittyi samoihin alueisiin kuin peruskoulussa: opiskelutaidon kehittämiseen, kasvatukselliseen ohjaukseen ja ammatinvalinnan ohjaukseen. Ohjausta antoivat luokanvalvoja, ammatinvalinnan yhdysopettaja tai opinto-ohjaaja, koulu-terveydenhuollon henkilöstö sekä opettajakunta. Luokanvalvojilla katsottiin olevan parhaat edellytykset tähän, ja heille tuli antaa tehtävään koulutusta (Komiteanmietintö 1982:1, 41).

Lairion ja Puukarin (1999, 15-17) mukaan ohjaus on ymmärretty eri tavoin eri aikoina. Ohjausta on kuvattu mm. sanoilla "informointi" (information giving), "neuvojen antaminen" (advice), "neuvonta" (guidance) ja "ohjaus" (counseling). Ohjaus eriytyi omaksi alueekseen psykoterapiasta 1900-luvun alussa, ja eroaa siitä siten, että ohjaus on ongelmien ja niiden ratkaisujen esiintuomista, kestoltaan lyhytaikaista eikä siinä käsitellä tunteensiirtoa. Ohjaus pyrkii auttamaan ihmisiä valintojen teossa. Amerikkalainen ja brittiläinen ohjausalan perinne ovat vaikuttaneet meilläkin voimakkaasti, ja ne korostavat ohjattavan kokonaisvaltaista hyvinvointia, kehityksellistä näkökulmaa ja asiakaskeskeisyyttä.

Tavoitteena on tukea yksilöllistä kehitystä persoonallisuuden kaikilla osa-alueilla. Ohjaus perustuu luottamukselliselle suhteelle, jossa tavoitteena on ongelmanratkaiseminen, päätöksenteko ja henkilökohtaisen merkityksen löytäminen oppimiselle ja kehittymiselle. Nelson-Jones (1995, 7) puhuu elämäntaitojen ohjauksesta (lifeskills counselling), jota myös varsinkin toinen haastattelemani opinto-ohjaaja korosti. Suomalaisissa ohjauksen määritelmässä on korostettu ohjattavan omaa vastuuta ja ohjauksen kokonaisvaltaisuutta.

Nummisen ym. (2002, 33) mukaan ”Opinto-ohjauksen tarkoituksena suomalaisessa koulujärjestelmässä on tukea oppilaita/opiskelijoita koulunkäynnissä ja opiskelussa. Sen keskeisimpinä tavoitteina on edistää oppilaan/opiskelijan kasvua ja kehitystä ja vahvistaa hänen itsetuntemustaan sekä kehittää opiskelutaitoja ja valmiutta uranvalintaan. Oppilaiden/opiskelijoiden oikeus riittävään henkilökohtaiseen ja muuhun opinto-ohjaukseen on kirjattu koululainsäädäntöön (L 628/98, 629/98, 630/98)”.

Lairion ja Puukarin (1999, 26) mukaan opinto-ohjauksen keskeisiä tavoitteita ovat yksilön käyttäytymisen muutosten edistäminen, yksilön ihmissuhteiden kehittämisen auttaminen, yksilön sosiaalisten vuorovaikutustaitojen ja selviytymiskyvyn lisääminen, yksilön päätöksentekoprosessien tukeminen ja yksilön omien mahdollisuuksien ja itsensä kehittämisen tukeminen ja monipuolistaminen.

Van Esbroeck ja Watts 1997 (Lairio & Puukari 1999, 27-29) ovat kehittäneet opinto-ohjaajan keskeisten toimintamuotojen luokituksen, joka liittyy holistiseen opiskelijakeskeiseen ohjausmalliin:

- yleinen johtaminen (hallinnolliset tehtävät, yhteistyö koulun ulkopuolelle)
- tietohallinto (koulutus- ja uramahdollisuuksiin, ammatteihin ja työmarkkinoihin liittyvän tiedon kokoaminen, tuottaminen ja esittely)
- informaation jakaminen (em. tiedon välittäminen ohjattaville)
- lyhytkestoinen yksilöllinen ohjaus.

- pitkäkestoinen yksilöllinen ohjaus
- lyhytkestoinen ryhmäohjaus
- pitkäkestoinen ryhmäohjaus
- omaehtoisten tukiryhmien edistäminen
- neuvonta
- itsearvioinnin edistäminen
- diagnostinen arviointi (arviointimenetelmien valitseminen, tulosten tulkitseminen ja toimenpidesuosituksen antaminen)
- muihin palveluihin ohjaaminen (ongelmien tarkoituksenmukainen käsittely)
- opettaminen
- yhteydenpito työnantajiin sekä koulutuksen ja kurssien tuottajiin
- valmentaminen
- avoimista paikoista tiedottaminen
- esivalinta (ohjattavien esivalinta koulutus- ja työpaikkoihin)
- ohjattavien edustajana toimiminen (neuvottelemine ohjattavien puolesta tarvittaessa)
- muiden ohjaustahojen tukeminen (koulutus- ja tiedotusmateriaalin välittäminen opettajille ja muulle ohjaushenkilöstölle)
- palautteen antaminen palvelujen tuottajille
- seuranta (yhteydenpito entisiin ohjattaviin heidän myöhempien vaiheidensa selvittämiseksi)

Nummisen ym.(2002, 187) mukaan opinto-ohjaajan keskeisiin tehtäviin kuuluvat seuraavat:

- Oppilaitoksen sisäinen kehittäminen: Oppilaitoksen sisäiseen kehittämiseen liittyvät tehtävät, kuten opetussuunnitelmatyö, ohjauksen itsearviointi, jälkiseuranta jne.
- Opinto-ohjauksen keskeisimmät tehtävät: Kasvun ja kehityksen tukeminen sekä oppilashuollolliset tehtävät, opiskelun ohjaus, ammatillisen suuntautumisen ja valintojen ohjaus

- Muut tehtävät: Projektit, tapahtumat, teemapäivät ja juhlien järjestäminen, kerhotoiminta yms., aineen opetus
- Hallinnolliset tehtävät: Mm. tiedotus
- Oppilaanohjauksen luokkatunnit
- Yhteistyötehtävät: Oppilaitoksen sisäinen yhteistyö, oppilaitoksen ulkoinen verkosto

Opinto-ohjaajat itse (Lairio & Puukari 1999, 37-39) näkevät ydintehtävikseen kasvun ja kehityksen tukemisen, opiskelun ohjauksen, ammatillisen suuntautumisen ohjaamisen, oppilaitoksen sisäisen kehittämisen, oppilaitoksen ulkoisen verkostotyön sekä muut tehtävät. Eräs lukion opinto-ohjaaja kommentoi, että luokaton lukio vapauksineen lisää erityishuomiota vaativien opiskelijoiden määrää. Toinen perää opiskelijan omaa vastuuta teoistaan ja valinnoistaan. Pitkälti samoilla linjoilla olivat haastattelemani opinto-ohjaajatkin. He kokivat, että henkilökohtainen ohjaus on ensiarvoisen tärkeää, ja kasvun ja kehityksen tukeminen sekä opiskelun ohjaus korostuvat. He olivat molemmat huomanneet erityishuomiota vaativien opiskelijoiden määrän lisääntymisen ja etenkin toinen korosti painottavansa opiskelijan omaa vastuuta.

3.2 Opinto-ohjaajan työnkuvan muutos

Lukion opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2015) mukaan ”Ohjaustoiminta muodostaa lukion toiminnassa kokonaisuuden, joka tukee opiskelijaa lukio-opintojen eri vaiheissa sekä kehittää hänen valmiuksiaan tehdä koulutusta ja tulevaisuutta koskevia valintoja ja ratkaisuja. Ohjaustoiminta tukee opiskelijoiden hyvinvointia, kasvua ja kehitystä, tarjoaa aineksia itsetuntemuksen ja -ohjautuvuuden lisääntymiseen sekä kannustaa aktiiviseen kansalaisuuteen. Opiskelijoiden yhteisöllisyyttä, osallisuutta ja toimijuutta kehitetään ja pidetään yllä lukio-opintojen ajan. Ohjauksen avulla edistetään koulutuksen

yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa sekä ehkäistään syrjäytymistä. Opiskelijoiden opintojen sujumista seurataan ja heidän opintojensa etenemistä tuetaan. Opiskelijoiden opiskelun ja hyvinvoinnin seuraamisesta ja tukemisesta huolehditaan yhteistyössä huoltajien ja opiskeluhuoltohenkilöstön kanssa.” Opiskelija nähdään ohjauksessa aktiivisena, osallistuvana ja vastuullisena toimijana, ja ohjaus toteutetaan näitä vahvistaen. Ohjausta voidaan järjestää kurssimuotoisena opetuksena, henkilökohtaisena ja pienryhmä- ohjauksena, vertaisohjauksena sekä näiden yhdistelmänä. Ohjauksen tavoitteena on, että opiskelija sisäistää elinikäisen oppimisen merkityksen, ja löytää tätä tukevat omat yksilölliset tapansa oppia.

Edelleen Opetushallituksen Hyvän ohjauksen kriteerien 2014 mukaan lukion opinto-ohjauksesta sanotaan mm. seuraavasti: ”Ohjaukseen on varattu resursseja siten, että opiskelijalla on mahdollisuus saada riittävästi monipuolista ja jatkuvaa ohjausta tarpeensa mukaan koko opintojen ajan. Jokaisella opiskelijalla on mahdollisuus sekä henkilökohtaiseen että ryhmämuotoiseen ohjaukseen. Ohjaus on toteutettu tavalla, joka vahvistaa opiskelijoiden aktiivisuutta, osallisuutta ja vastuullisuutta omaan elämäänsä ja oppimiseensa liittyvissä prosesseissa ja päätöksenteossa. Ohjaus vahvistaa opiskelijan osallisuutta opiskelija- ja oppilaitosyhteisössä sekä kasvattaa yhteiskunnan ja työelämän jäsenyyteen.”

Nummisen ym. (2002, 43-44) mukaan opinto-ohjauksen tavoitteet ovat Suomesakin painottuneet eri aikoina eri tavoin. Alun perin opinto-ohjauksen keskeinen tavoite oli antaa oppilaille mahdollisimman hyvät ammatinvalinnan lähtökohdat (Komiteanmietintö 1966, 80-81). Myöhemmin työn painopiste siirtyi enemmän kasvatuksellisten ongelmien käsittelyyn ja opiskelutaitojen ohjaamiseen. Työelämään tutustuttaminen tuli vähitellen opinto-ohjaajien tehtäväksi 1970-luvun lopulta lähtien. Varsinaiseen ammatinvalinnanohjaukseen ovat osallistuneet myös työvoimatoimistot.

Lairion ja Puukarin (1999, 7, 11, 24-25, 117) mukaan opinto-ohjauksen haasteet lisääntyivät jo 1900-luvulla yhteiskunnan ja työelämän muutosten sekä uusien koulutuspoliittisten linjausten myötä. Vuonna 1999 oli ohjauksessa nähtävissä kolme yleistä kehityssuuntaa. Ohjaus nähtiin entistä enemmän prosessina, joka jatkuu koulun ajan ja läpi aikuisiän. Tästä elinikäisestä oppimisesta on puhuttu siitä lähtien ja puhutaan edelleen. Yksilöohjauksen rinnalle oli tulossa myös työtapoja, joissa korostuu eri tahojen välinen verkostotyö. Kolmanneksi korostui ohjattavan autonomia ja aktiivinen rooli ohjauksessa. Opiskelijan itseohjautuvuus ja vastuunotto korostuivat lisääntyvän valinnaisuuden, vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen ja luokattomuuden tultua lukioon. Tämä kaikki, kuten myös mm. henkilökohtaiset opinto-ohjelmat ja niiden laatiminen, edellyttävät toimivaa ja voimavaroiltaan riittävää ohjausta, sekä entistä enemmän yksilöllisyyttä ja joustavuutta. Opinto-ohjaajien täytyy tuntea työelämä ja koulutusjärjestelmät sekä niissä tapahtuvat muutokset, sekä pystyä ennakoimaan yhteiskunnallinen tilanne, jossa ohjattavat tulevaisuudessa elävät. Myös haastattelemani opinto-ohjaajat toivat esille opiskelijan itseohjautuvuuden ja vastuunoton lisääntymisen, ja sen vaikutukset ohjaukseen.

Vuonna 1997 Lairion ja Puukarin tekemä tutkimus (Lairio & Puukari 1999, 39-41) vertautuu vuonna 1990 tehtyyn Lairion ja Penttisen tutkimukseen siten, että kasvun ja kehityksen tukeminen oli noussut keskeiseksi ohjauksen ydinalueeksi, ja ammatillisen suuntautumisen ohjaaminen oli väistynyt siihen verrattuna. Molemmissa tutkimuksissa yksilö- ja pienryhmäohjaus painottuivat. Haastattelemani opinto-ohjaajat kertoivat nimenomaan ohjauksen painopisteen siirtyneen lukioaikaiseen ohjaukseen, ohjauksen painottuen opiskelijoiden tukemiseen lukion suorittamisessa kurssivalintoineen tiedon jakamisen sijaan. Jo 1990-luvulla opinto-ohjaajan toimenkuvassa oli tapahtunut myös monia muita muutoksia. Oppilaitoksen ulkoinen verkostotyö oli tullut uutena alueena mukaan ja moniammatillinen yhteistyö oli lisääntynyt. Lisäksi lyhytkestoinen yksilöohjaus ja tiedon jakaminen painottuivat. Se saattaa Lairion ja Puukarin (1999, 41) mukaan kertoa siitä, että opinto-ohjaajille ei jää aikaa ennaltaehkäisevään ohjaus-

työhön heidän joutuessaan reagoimaan nopeasti akuutteihin ohjaustarpeisiin. Haastatteleman opinto-ohjaajat puhuivat juuri tästä ennaltaehkäisevästä ohjaukstyöstä. Toisen opinto-ohjaajan mukaan se on haasteellisinta ohjaukstyössä. Molemmat kertoivat, että erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden määrä on selvästi lisääntynyt. Syitä tähän he löysivät niin yhteiskunnan muutoksesta kuin vanhemmista ja koulun kulttuuristakin.

Lairion ja Puukarin (1999, 118-121) mukaan keskeisiksi ohjauksen muutoshaasteiksi nähtiin vuosituhannen vaihteessa ohjauksen laajentaminen elinikäiseksi ohjaukseksi, kansainvälistymisen ja monikulttuurisuuden asettamat haasteet, informaatioteknologiaan sopeutuminen ja sen hyödyntäminen ohjauksessa, verkostoituminen ja työelämäyhteyksien luominen, nuorten syrjäytymisen ehkäiseminen, ohjaustoiminnan suunnittelu, arviointi ja tuloksellisuus sekä ohjaajien ammatillinen kehittyminen. Pitkälti nämä samat haasteet ovat edelleen olemassa, osittain jopa suurempina kuin ennen. Lisäksi uusi opetussuunnitelma (2016) tuo omat haasteensa sen omaksumiselle arjen käytäntöihin.

Jo 1990-luvulla informaatioteknologian käyttö lisääntyi kouluissa ja ohjauksessa kuten koko yhteiskunnassa. Lairion ja Puukarin (1999, 118-119) mukaan jo tuolloin tietotekniikan nopea kehitys asetti haasteita opinto-ohjaajien koulutukselle, mutta myös mahdollisuuksia, mm. ohjattavien itsenäiseen tiedonhakuun, jolloin opinto-ohjaaja voi tiedon jakamisen sijaan keskittyä eniten ohjausta tarvitsevien ohjaukseen. Toisaalta ohjaajilta edellytettiin ennakkoluulottomuutta perehtyä informaatioteknologian tarjoamiin mahdollisuuksiin ja omaksua tarvittavia teknisiä valmiuksia. Nykyään tämä on arkipäivää. Mahdollisuudet ovat rajattomat. Mm. sähköposti, erilaiset ohjelmat (Wilma, Primus) ja verkkokurssit ovat lisääntyneet huimasti viime vuosina. Lairion ja Puukarin (1999, 77) tutkimuksen aikaan vielä v. 1997 ei läheskään kaikilla opinto-ohjaajilla ollut käytössään edes tietokonetta, saati sähköpostia, eivätkä kaikki käyttäneet internetiä, kun se nyt olisi täysin mahdotonta. Myös Nummisen ym. (2002, 197) tutkimuksen mukaan opinto-ohjaajat arvioivat, että heidän käytettävissään oleva tieto-

tekniikan varustus oli vain kohtalainen. Ylioppilaskirjoitukset ovat muuttuneet sähköisiksi ja jokaisella opiskelijalla tulee olla soveltuva tietokone ja ohjelmistot. Informaatioteknologian lisääntyminen oli haastattelemieni opinto-ohjaajienkin mukaan yksi suurimmista muutoksista.

Lairion ja Puukarin (1999, 25) mukaan suomalainen yhteiskunta oli jo 1990-luvun lopulla muuttumassa monikulttuurisemmaksi, mikä asettaa myös haasteita ohjaukselle. Sitä enemmän on yhteiskunta muuttunut monikulttuuriseksi nyt 2000-luvulla, ja lukioissakin on opiskelijoita useista eri kulttuureista. Verkostoituminen ja työelämäyhteydet ovat välttämättömiä nykyäänkin. Syrjäytymisen uhka on vain kasvanut entistä vaativammassa yhteiskunnassa ja työelämässä. Oman työn jatkuva reflektointi on entistä tärkeämpää. Opetussuunnitelman olemassaolo auttaa opinto-ohjaajaa hallitsemaan laajaa tehtäväkenttää. Ohjaajuuden jakaminen oppilaitoksen sisällä olisi tärkeää. Opinto-ohjaajien tiedot vanhenevat nopeasti yhteiskunnan nopeassa muutoksessa, ja tämä edellyttää jatkuvaa oman työn kehittämistä. Jo vuonna 1999 ohjauksessa oli tärkeää korostaa ohjattavien henkilökohtaisen vastuun ottamista. Ohjaajien tehtävänä oli tukea ohjattaviaan auttamaan itse itseään, jotta heistä tulisi oman elämänsä parhaita ohjaajia.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Tutkimuksen aiheena oli tutkia, miten erään keskisuuren suomalaisen kaupungin lukion opinto-ohjaajat ovat kokeneet kahden erillisen lukion yhdistämisen oman työnsä näkökulmasta. Lukioiden yhdistäminen tapahtui syksyllä 2010. Opinto-ohjaajia haastateltiin kaksi kertaa. Ensimmäiset haastattelut toteutettiin kesällä 2011, kun uutta lukiota oli ensimmäinen vuosi takana. Silloin kartoitettiin ennako-odotuksia ennen yhdistämistä ja toteutuneita kokemuksia ensimmäisen vuoden pohjalta. Toiset haastattelut toteutettiin kolme vuotta myöhemmin, keväällä 2014, kun uutta lukiota oli neljä vuotta takana. Silloin kartoitettiin kolmen edellisen vuoden kokemuksia ja mahdollisia muutoksia kokemuksissa verrattuna ensimmäiseen vuoteen.

Tutkimuskysymykset olivat:

1. Millaisia ennako-odotuksia opinto-ohjaajilla oli ennen lukioiden yhdistämistä?
2. Millaisia olivat vuoden päästä yhdistämisestä toteutuneet kokemukset?
3. Neljän vuoden kuluttua yhdistämisestä: miten opinto-ohjaajien kokemukset olivat muuttuneet?

Kanasen (2013, 54) mukaan tapaustutkimukselle asetetaan useita vaatimuksia. Sen kohteena on tämänhetkinen ilmiö. Tapaustutkimusta ei voida hänen mukaansa tehdä menneestä ilmiöstä. Useiden muidenkin tutkijoiden (Syrjälä ym. 1994, 11; Syrjälä & Numminen 1988, 7; Yin 2000, 2, 16) mielestä olennaista on, että tapaustutkimus kohdistuu nykyhetkeen ja että se tapahtuu todellisessa tilanteessa, josta se ei ole selvästi erotettavissa, ja jota tutkija ei voi keinotekoisesti järjestää. Toisaalta Syrjälä ym. (1994, 12) toteavat, että tapaustutkimus ei kohdistu vain nykyisyyteen, sillä kohteen ymmärtäminen edellyttää useimmiten

myös menneisyyden tarkastelua. Itse aloitin tutkimukseni, kun ilmiö (lukioiden yhdistäminen) oli vastikään tapahtunut, mutta siihen oli jo hiukan perspektiiviä ja kokemusta. Tutkimuksen venyttyä ja laajennuttua seurantatutkimukseksi oli aikaa jo kulunut neljä vuotta. Nyt tätä kirjoittaessani yhdistämisestä on kuusi ja puoli vuotta, mutta ilmiö sinällään on edelleen olemassa, eli uusi lukio toimii, ja opinto-ohjaajien kokemukset siitä muokkautuvat koko ajan. Tässä tutkimuksessa siis kohdistetaan huomio heidän kokemuksiinsa noilla kahdella tutkitulla hetkellä historiassa, tiedostaen, että kokemukset ovat mahdollisesti nyt tällä hetkellä (tai tulevaisuudessa) erilaiset.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskohde ja tutkimukseen osallistujat

Tutkimuskohteeni oli erään keskisuuren suomalaisen kaupungin lukio, joka oli muodostettu yhdistämällä kaupungin kaksi pienempää lukiota. Tutkimukseen osallistujat olivat kyseisen yhdistyneen lukion kaksi opinto-ohjaajaa.

Aloitin työni miettimällä kiinnostavan aiheen. Kanasen mukaan kaikki valinnat, joita kirjoittaja tekee tutkimusprosessin aikana, tulee perustella. Aihevalinnan perusteluksi ei riitä oma kiinnostus aiheeseen. Perustelut ja tarve tutkimukselle pitäisi löytää tieteen tarpeista. (Kananen 2013, 124). Syrjälän ym. (1994, 22) mukaan kuitenkin tutkimuskohteen voi valita oman kiinnostuksensa pohjalta. Saarela-Kinnusen ja Eskolan (Valli & Aaltola 2015, 183) mukaan tapaustutkimuksessa tutkimuskohteen valinta perustuu intressiin, mutta toisaalta valintaan voivat vaikuttaa myös sattuma, satunnainen intressi tai valittavan tapauksen saatavilla olo. Itselläni aihe kirkastui lopulta tämän tietyn kaupungin lukioiden yhdistämiseksi, joka oli tuolloin ajankohtainen asia. Samaa oli toteutettu muualakin Suomessa, mm. Raumalla, josta olin lukenut Opettaja-lehdestä.

Syrjälän ym. (1004, 23) mukaan tutkittavan kohteen valinnan ja rajaamisen jälkeen tutkija joutuu tekemään tutkittavia koskevia valintoja kysyen ”mitä” ja ”miten” ja ”miksi” jotain tapahtui. Halusin valita näkökulmaksi nimenomaan opinto-ohjaajien suhtautumisen, koska opiskelen opinto-ohjaajaksi. Perusteena oli kiinnostus tapauksen ajankohtaisuudesta sekä jonkinasteisista henkilökohtaisista yhteyksistä johtuen. Eskolan ja Suorannan (2008, 34) mukaan ihannetapauksessa aihe on kiinnostava, mutta ei liian läheinen, jotta siihen saa etäisyyttä ja mahdollisimman monipuolisen tarkastelukulman. Aloittaessani tutkimustani

aihe oli minulle varsin uusi ja tutkimuksen kuluessa ymmärrykseni aiheesta on syventynyt, mutta ei ole missä vaiheessa muodostunut liian läheiseksi.

Haastateltaviksi valitaan ne henkilöt, joita ilmiö koskettaa, ja joilla on tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Kananen 2013, 94, Hirsjärvi & Hurme 2014, 74). Tiedonantajien valinnan täytyy siis olla harkittua ja tarkoitukseen sopivaa, ei satunnaista. Tutkimusraportissa on kerrottava, millä perusteilla tutkittavat on valittu. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 85-86.) Alastalon ja Åkermanin (Ruusuvuori ym. 2010, 373-374) mukaan haastateltavien valinta perustuu heidän asemaansa tai osallisuutensa tutkimuksen kohteena olevassa prosessissa. Omassa tutkimuksessani nuo henkilöt olivat luonnollisesti lukion molemmat kaksi opinto-ohjaajaa, koska tutkin nimenomaan heidän kokemuksiaan.

Kanasen (2013, 95) mukaan usein laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien henkilöiden määrä määritellään saturaation avulla. Se tarkoittaa sitä, että kun tutkittavien vastaukset alkavat toistaa itseään eikä uutta tietoa aiheesta enää saada, lopetetaan uusien tutkittavien ottaminen. Saturaatiota ei voi luonnollisestikaan käyttää tilanteissa, joissa on vain yksi tai muutama tapaus. Joissain tapauksissa ilmiön kanssa tekemisissä olevien määrä on niin pieni, että heidät kaikki voidaan ottaa mukaan tutkimukseen. Tässä tapauksessa tutkittavien määrä oli jo alun perin rajoitettu kahteen, koska tutkin opinto-ohjaajien kokemuksia, eikä heitä ole kuin kaksi. Toisaalta tutkimuksessa ei pyritäkään siihen, että heidän vastauksensa olisivat jotenkin samanlaisia, vaan nimenomaan mahdolliset erot kahden opinto-ohjaajan kokemuksissa ovat kiinnostavia. Alasuutari (2007, 43) sanoo, että erot eri ihmisten välillä ovat tärkeitä laadullisessa analyysissä, koska ne antavat usein johtolankoja siitä, mistä jokin asia johtuu tai mikä tekee sen ymmärrettäväksi. Jokainen yksilö on ainutkertainen. Myöskään Eskolan ja Suorannan (1996, 39) mukaan ratkaisevaa ei ole aineiston koko, vaan tulkinnat siitä. Pääsääntöisesti laadullisessa tutkimuksessa aineiston koko on selkeästi pienempi kuin määrällisessä tutkimuksessa.

Kanasen (2013, 96-97) mukaan haastattelukierroksia tehdään useita, ja näin pitäisi tehdä, koska harvoin saadaan ensimmäisellä kierroksella kaikki tieto tai haastattelijalla on niin taitava, että hän kykenee lennosta keksimään uusia kysymyksiä saatujen vastausten pohjalta. Pohdinnan ja analyysin jälkeen esille nousee uusia kysymyksiä. Tässä tutkimuksessa uusintahaastattelut toteutuivat seuranta-haastatteluina kolmen vuoden kuluttua ensimmäisistä haastatteluista. Aineistoa tarkastellessani esille nousi joitakin kysymyksiä, joihin olisin voinut kaivata vastausta tai lisäselvennystä. Mutta aineisto vastaa silti varsin hyvin tärkeimpiin kysymyksiini. Ongelmia uusintahaastattelukierroksissa olisi voinut olla useitakin. Olisi ollut ikävä vaivata vapaaehtoisia haastateltaviani pian uudelleen, koska heidän aikansa on rajallinen. He olisivat saattaneet kokea kertoneensa jo samat asia tai kaiken osaamansa ensimmäisellä kerralla, ja uusintahaastattelun olevan lähinnä toistoa ja ajanhukkaa eikä paljoakaan uutta tietoa olisi saatu. Gradututkimukseksi olen kuitenkin saanut informaatiota ja tulkin-taa poikkeuksellisen pitkältä ajanjaksolta. Tämä lienee harvinaista gradututkimuksissa ja on siksi myös yksi tämän tutkimuksen voimavara.

Kun olin aiheeseeni päätenyt, kysyin ensimmäiseksi kyseisen lukion rehtorilta lupaa tehdä tällaista tutkimusta. Sen saatuani soitin lukion opinto-ohjaajille ja kerroin suunnitelmastani sekä pyysin lupaa haastatella heitä. Saatua luvan aloin muotoilla kysymyksiä haastatteluja varten. Näitä haastattelukysymyksiä pohdimme ja muokkasimme myös Leena Valkosen vetämässä valmistumista tukevassa ryhmässä. Loppukevällä 2011 tein ensimmäiset haastattelut ja graduprosessini oltua tauolla kolmisen vuotta, muotoutui mielessäni ajatus seuranta-haastatteluista. Soitin opinto-ohjaajille ja esitin ajatukseni. He suostuivat uuteen haastatteluun. Liitteessä 1 on ensimmäisten haastattelujen runko.

Tein toiset haastattelut loppukevällä/alkukesällä 2014. Liitteessä 2 on uusintahaastattelurunko. Kesän 2014 aikana litteroin kaikki neljä haastattelua, mutta sen jälkeen päädyin taas töihin, ja gradu jäi levolle. Haastatteluni olivat suhteel-

lisen vapaamuotoisia, mutta koska niissä oli kuitenkin niitä yhdistäviä aihepiirejä, niiden toteutustapa on varsin lähellä teemahaastattelua.

Haastattelu tuntui parhaalta menetelmältä saada tietoa tällaisesta tapauksesta, koska kysymys oli tutkimushenkilöiden subjektiivisista kokemuksista. Kanasen (2013, 60) mukaan case-tutkimuksessa käytetään tyypillisesti useita tietolähteitä, jota minä en tehnyt. Mahdollisesti joihinkin asioihin olisi voinut saada lisätietoa esim. kyselylomakkeella, mutta en kokenut sitä tarpeelliseksi, koska haastattelussa tutkimushenkilöillä oli mahdollisuus ilmaista tunteitaan vapaammin, ja lisäkysymysten esittäminen ja tarkentaminen oli mahdollista epäselvissä tapauksissa. Muita relevantteja dokumentteja ei aiheestani ollut saatavilla, koska kiinnostukseni kohteena olivat nimenomaan opinto-ohjaajien subjektiiviset kokemukset.

5.2 Tapaustutkimus lähestymistapana

5.2.1 Mikä on ja miksi tapaustutkimus?

Tapaustutkimus ei pyri yleistämään, vaan ymmärtämään tiettyä tapausta. Kanasen (2013, 28) mukaan tapaustutkimus tarjoaa kokonaisvaltaisen ja syvällisen tutkimuksen, jossa hyödynnetään monia tietolähteitä. Saarela-Kinnusen ja Eskolan (Valli & Aaltola 2015, 189) mukaan tapaustutkimus ei ole menetelmä, vaan lähestymistapa todellisuuden tutkimiseen ja tavoittelee kokonaisvaltaista ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Tyypillisiä piirteitä ovat monipuolisuus ja joustavuus. Teoria ja empiria ovat vuoropuhelussa keskenään. Tuomen ja Sarajärven (2009, 9) mukaan laadullinen tutkimus on terminä eräänlainen sateenvarjo, jonka alla on useita hyvin erilaatuisia laadullisia tutkimuksia. Tapaustutkimus on laadullista tutkimusta, ja laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään ilmiötä, ja ymmärryksen tuloksena on teoria eli yleistys ilmiöstä. Laadullinen tapaustutkimus soveltuu omalla kohdallani hyvin siksi, että tutkin yhtä tapaus-

ta ja olen kiinnostunut ihmisten kokemuksista. Pyrin nimenomaan ymmärtämään tutkimaani tapausta sinällään yleistämisen sijaan. Olen toteuttanut tutkimukseni aineistolähtöisesti, ja teoria ja empiria ovat vuoropuhelussa keskenään.

Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1994, 12-13) mukaan tapaustutkimus soveltuu erityisen hyvin silloin, kun 1. Ollaan kiinnostuneita tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista, 2. Yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteet kiinnostavat, 3. Haluttaessa tutkia luonnollisia tilanteita, joita ei voida järjestää kokeellisesti ja 4. Haluttaessa saada tietoa tiettyihin tapauksiin liittyvistä syy-seuraussuhteista, joita ei voida tutkia kokeellisesti. Tämä soveltuu omalla kohdallani hyvin. Olen kiinnostunut nimenomaan yksittäisten toimijoiden merkityksenannoista, eli opinto-ohjaajien kokemuksista luonnollisessa tilanteessa eli koulujen yhdistämisessä, ja tapaukseen liittyviä syy-seuraussuhteita pyrin analysoimaan työssäni.

Tapaus eli case on Kanasen (2013, 75) mukaan yksikkö, joka muodostaa tutkitavan ilmiön. Se voi olla useita erilaisia asioita, esim. henkilö tai yritys, ja tapauksia voi olla yksi tai useampia. Minun tapauksessani on yksi tapaus, lukio, jonka sisällä kaksi tutkimuskohdetta. Tapaustutkimuskin voi olla selektiivistä: on viisasta rajata tutkimusta ja keskittyä johonkin tiettyyn näkökulmaan, jotta tutkimus ei laajene liikaa (Saarela-Kinnunen & Eskola teoksessa Valli & Aaltola 2015, 183). Näin olenkin toiminut: keskityn tutkimuksessani nimenomaan opinto-ohjaajien näkökulmaan, en esim. opettajien, johdon tai koko organisaation. Pyrin kuvaamaan tutkimusprosessia mahdollisimman perusteellisesti ja yksityiskohtaisesti luotettavuuden lisäämiseksi. Kananen (2013, 75) sanoo, että esim. organisaation ollessa tutkimuskohde (kuten tässä), saadaan organisaatiota koskevaa tietoa organisaation jäseniltä (kuten tässä). Tosin olen itse enemmän kiinnostunut jäsenten (opinto-ohjaajien) kokemuksista organisaation muutoksesta kuin itse organisaatiosta objektiivisena kohteena, joten en koe tarpeelliseksi hankkia organisaatiota koskevaa tietoa muista lähteistä (esim. vuosikerto-

mukset, opintosuunnitelmat), kuten usein tehdään (Kananen 2013, 75). Kananenkin (2013, 76) mukaan tiedonantajan valinnan lähtökohta on se, että tutkitaan niitä, joita tutkittava asia koskee.

Tapaustutkimuksessa lähdetään usein kerätystä aineistosta käsin rakentamaan jotain yleisemmin kiinnostavaa. Tutkijalla on lähes rajattomat mahdollisuudet toteuttaa tutkimuksensa, siksi hänen on perusteltava valintansa huolellisesti. Tapaustutkimuksessa tulee tehdä näkyväksi tutkimusprosessi, jotta lukija voi nähdä, miten johtopäätöksiin on päädytty ja arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Tapaustutkimus etsii vastauksia kysymyksiin kuinka ja miksi (Saarela-Kinnunen & Eskola teoksessa Valli & Aaltola 2015, 182, Kananen 2013, 54, Yin 2014, 29). Omani ovat, kuten edellä olen esittänyt. Pyrin kuvailemaan tutkimukseni vaiheet niin yksityiskohtaisesti kuin pystyn antaakseni lukijalle mahdollisuuden arvioida johtopäätösten ja koko tutkimuksen luotettavuutta.

5.2.2 Tapaustutkimuksen tyypillisiä piirteitä

Omassa tutkimuksessani toimin itse aineiston kerääjänä ja haastattelin opinto-ohjaajia heidän kokemuksistaan lukioden yhdistämisen vaikutuksista heidän työhönsä suorassa vuorovaikutuksessa haastateltavien kanssa. Aineistoni koostuu vain haastatteluista, muita tietolähteitä minulla ei ole, koska henkilön kokemuksista parhaiten tietoa saa haastattelulla, jolloin haastateltava voi vapaasti kertoa ajatuksistaan. Vaikka Alastalo ja Åkerman (Ruusuvuori ym. 2010, 379) ovat sitä mieltä, että jos haastattelussa käsitellään tapahtumaa prosessina, tutkijan kannattaa perehtyä sitä koskevaan materiaaliin kuten kokouspöytäkirjoihin, muistioihin ja raportteihin tai sanomalehtikirjoituksiin. En nähnyt sitä tässä tutkimuksessa tarpeelliseksi, koska se ei valottaisi opinto-ohjaajien kokemuksia lukioden yhdistämisprosessista.

Haastattelin heitä kuitenkin kaksi kertaa pitkällä aikavälillä, joten uusintahaastattelut toimivat lisätietolähteinä. Tavoitteenani on saada kokonaisvaltainen ymmärrys opinto-ohjaajien kokemuksista ja tuoda heidän oma näkökulmansa ja merkityksenantonsa esille. Pyrin tiedostamaan omat lähtökohtaolettamukseni ja arvoni, jotka saattavat vaikuttaa näkemykseeni. Tutkimuskohteeni valintaan vaikutti oma kiinnostukseni, ja tietojen saatavuus mahdollisti sen, kun opinto-ohjaajat ystävällisesti uhrasivat aikaansa suostuessaan haastateltaviksi. Mitään keinotekoisia järjestelyjä ei tehty, vaan haastattelut toteutettiin opinto-ohjaajien oman työn lomassa.

Syrjälän ym. (1994, 13-15), Syrjälän ja Nummisen (1988, 5, 8) sekä Saarela-Kinnusen ja Eskolan (Valli & Aaltola 2015, 181-182) mukaan kvalitatiivista tapaustudkimusta luonnehditaan seuraavien piirteiden avulla: yksilöllistäminen (yksilön antamat merkitykset toiminnalleen), kokonaisvaltaisuus (tilannetta tarkastellaan kokonaisuutena eri näkökulmista), monitieteisyys (liitetään yhteen eri taustateorioita ja menetelmiä), luonnollisuus (Ilmiötä tutkitaan luonnollisessa ympäristössä ilman keinotekoisia järjestelyjä), vuorovaikutus (tutkija ja tutkittava ovat vuorovaikutuksessa keskenään, ja tutkijalla on oma tapansa ymmärtää tutkimuskohdetta sekä lähtökohtaolettamuksia, jotka tulee tiedostaa), joustavuus (tietoja etsitään sieltä mistä niitä voidaan saada, ja tutkimuskohde valitaan sen perusteella, onko tietoja mahdollista saada) ja arvosidonnaisuus (tutkija on mukana koko persoonallisuutensa voimalla, ja olennaista on tiedostaa omat arvonsa, jotka vaikuttavat hänen näkemykseensä). Mm. Kananen (2013, 27: Cresswell 2007, 38) nimeää laadullisen tutkimuksen, joihin tapaustudkimuskin lukeutuu, tyypillisiksi ominaisuuksiksi edellisten lisäksi sen, että tutkija on toimija ja aineiston kerääjä, tutkimusaineisto on monilähteistä: tekstiä, kuvia, haastatteluja jne. ja aineiston analyysi on induktiivista, rekursiivista ja interaktiivista, huomio on tutkittavien näkökulmassa, merkityksissä ja näkemyksissä ja tavoitteena on kokonaisvaltainen ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä. Omassa tutkimuksessani on läsnä suurin osa eri tutkijoiden nimeämistä tapaustudkimuksen tyypillisistä piireistä. Näitä ovat luonnollisuus, vuorovai-

kutus, tutkijan aktiivinen rooli, tutkittavien näkökulma ja merkityksenanto ja kokonaisvaltaisuus. Monilähteisyys toteutuu omassa tutkimuksessani tavallaan seurantahaastattelujen muodossa.

Kanasen (2013, 28) mukaan tutkimuskohteena on yksi ilmiö, johon pyritään perehtymään syvällisesti ja antamaan hyvä kuvaus siitä. Saatuja tutkimustuloksia ei voida yleistää, sillä ne pätevät vain tutkittuun tapaukseen. Kaikki laadulliset tutkimukset ovat tapaustutkimuksia, eikä niiden pohjalta ole tarkoitus tehdä empiirisesti yleistäviä päätelmiä. Siksi on tärkeää, että analysoitava aineisto muodostaa tavalla tai toisella kokonaisuuden, tapauksen. (Sulkunen & Kekäläinen 1992, 11 teoksessa Eskola & Suoranta 2008, 65.) Tarkoitukseni on ollut nimenomaan perehtyä huolellisesti tutkimaani tapaukseen ja saada siitä syvällistä tietoa. Tarkoitus ei ole yleistää tutkimustuloksia, korkeintaan ne voivat antaa jonkinlaista osviittaa yleisellä tasolla aiheeseen.

Merriamin (Syrjälä ym. 1994, 15-16) mukaan tapaustutkimuksen keskeiset ominaisuudet ovat partikularistisuus (tapaustutkimus keskittyy tiettyyn tapahtumaan tai ilmiöön esimerkkinä jostain suuremmasta joukosta), deskriptiivisyys (kuvaus on tiheää ja sisältää dokumentteja tapahtumista, lainauksia ja näytteitä henkilöiden sanomisistaan ja tekemisistään), heuristisuus (tapaustutkimuksen pitäisi lisätä lukijan ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä) ja induktiivisuus (tutkijan lähtökohtaoletukset muuttuvat tutkimuksen edetessä). Tämä tutkimus on lähinnä esimerkki suuremmasta joukosta: lukioita on yhdistetty paljon Suomessa, mutta asiaa on tutkittu vähän. Kuvaus on tiheää, koska haastatteluaineistoni on runsas ja työni tulee sisältämään lainauksia henkilöiden sanomisista, ja toivon mukaan lisää lukijan ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Tässä tutkimuksessa lähdettiin liikkeelle ilman hypoteeseja, ainoa ennako-oletus oli, että lukioiden yhdistäminen on vaikuttanut opinto-ohjaajien työhön jollain tavalla. Eskolan ja Suorannan (2008, 19-20) mukaan laadullisessa tutkimuksessa aineiston tehtävänä ei ole hypoteesien todistaminen vaan hypoteesien keksiminen, eli tutkijalla ei ole lukkoon lyötyjä ennako-olettamuksia tutkimuskohteesta tai

tutkimuksen tuloksista. Myöskään Yinin (2014, 30) mukaan ennakko-oletuksia ei aina ole.

Eskola ja Suoranta (2008, 164) ehdottavat, että myös kvalitatiivista aineistoa voidaan taulukoida. Myös Alasuutarin (2007, 53) mukaan laadullinen aineisto voidaan koota taulukkomuotoon. Tällaisessa ei varsinaisesti ole kysymys kvantitatiivisesta analyysistä, taulukointi on vain kätevä tapa esitellä se aineisto, johon laadullinen analyysi perustuu. Se osoittaa, että aineistoa käytetään systemaattisesti. (Alasuutari 2007, 193.) Taulukoin aineistostani opinto-ohjaajien puheenvuoroista pelkistetyt ilmaukset sisällönanalyysin mukaisesti kunkin teeman alle. Pelkistetyille ilmauksille muodostin alakäsitteitä, joille vuorostaan yläkäsitteitä.

5.2.3 Teorian ja käytännön vuorovaikutus

Kanasen (2013, 26, 49) mukaan puhutaan induktiivisesta eli käytännöstä teoriaan menevästä tai aineistolähtöisestä tutkimuksesta, koska liikkeelle lähdetään aineistosta, ja siitä pyritään johtamaan päätelmiä, toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa, jossa pyrkimys on yleistää. Pyritään irti ennakko-oletuksista ja katsotaan, mitä aineistosta nousee esille, luokittelu nousee aineistosta (Kananen 2013, 110, Eskola & Suoranta 2008, 19-20). Laadullisessa tutkimuksessa aineistojen tehtävänä ei ole hypoteesien todistaminen vaan hypoteesien keksiminen, eli tutkijalla ei ole lukkoon lyötyjä ennakko-olettamuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista. Syrjälän ym. (1994, 22) mukaan induktiivisessä lähestymistavassa kootaan ensin aineisto, tehdään analyysi ja alustava aineistopohjaisen teorian laadinta ennen kirjallisuuden lukemista. Tämän jälkeen tutkija käy keskustelua oman aineistonsa ja sen pohjalta muotoutuneen teorian ja aikaisempien tutkimusten sekä teorioiden kanssa pyrkien syventämään ja laajentamaan kuvaustaan ja tulkintaansa sekä liittäen sen aiheesta aikaisemmin jul-

kaistuun tietoon. Tämä tutkimus, sen luokittelu ja teemoittelu nousevat aineistosta, joita verrataan aikaisempiin tutkimuksiin ja teorioihin.

Hirsjärven ja Hurmeen (2014, 14-16) sekä Hirsjärven, Liikasen, Remeksen ja Sajavaaran (1997, 55-58) mukaan empiirisen tutkimuksen vaiheet ovat seuraavat: alustava tutkimusongelma, aiheeseen perehtyminen ja ongelman täsmennys, aineiston keruu ja analysointi. Vaiheiden välillä vallitsee vuorovaikutus, eikä tutkimus käytännössä etene yllä kuvatun suoraviivaisesti, vaan syklistesti, eli osavaiheet kietoutuvat toisiinsa. Tärkein ja vaikuttavin tekijä on tutkimusongelma, johon palataan toistuvasti, ja joka ohjaa tutkijan päätöksentekoa jokaisessa vaiheessa. Kananen (2013, 24, 51) puhuu abduktiosta, jossa teoria ja käytäntö vuorottelevat tapaustutkimuksen metodina.

Syrjälän ja Nummisen (1988, 16) mukaan tapaustutkimuksen ongelmanasettelu tapahtuu vähitellen tutkimuksen edetessä. Tutkija siis lähtee kentälle jonkinlaisilla kysymyksillä ja ongelmanasettelulla varustettuna, ja ongelmat täsmentyvät kentällä tutkijan havaintojen ja teoretisoinnin pohjalta. Lähestymistapa on siis yhtä aikaa induktiivinen ja deduktiivinen. Tämä lienee sama kuin se, mitä Kananen kutsuu abduktioksi. Sekä Kananen (2013, 110) että Syrjälä ja Numminen (1988, 122) toteavatkin, että täysin puhdasta induktiivista lähestymistapaa on mahdoton toteuttaa, sillä se edellyttäisi tutkijalla olevan täysin ”tyhjä pää” (Kananen 2013, 110). Tämä pätee varmasti tähänkin tutkimukseen, jossa aloitettiin aineistolähtöisesti, mutta samalla taustalla saattoi olla tiedostamattomia ennako-oletuksia. Lisäksi tutkimuksen eri vaiheet vuorottelevat ja ongelmanasettelu ja jopa tutkimuskysymykset muokkautuvat matkan varrella.

Eskolan ja Suorannan (2008, 14-15) mukaan empiirisen ilmiön tutkimisessa laadullisia menetelmiä on pidettävä työkaluina ja korostettava kohdeilmiön käsitteellisen pohdinnan merkitystä. Tutkimussuunnitelma parhaimmillaan elää tutkimushankkeen mukana, eli saavutetaan ilmiön prosessiluonne. Toisekseen tutkimuksen vaiheet – aineistonkeruu, analyysi, tulkinta ja raportointi – kietou-

tuvat yhteen. Oma tutkimussuunnitelmani on elänyt tutkimushankkeen mukana, ja mm. tutkimuskysymykseni ovat tarkentuneet matkan varrella. Olen tehnyt kaikkia vaiheita limittäin. Varsinaista teoriaa minulla ei aloittaessani ollut, vaan koulujen yhdistymisten yleistyminen ja aiheesta käyty ammatillinen ja julkinen keskustelu ohjasivat minut kohti tutkimuskysymyksiä, ja siitä saatu aineisto ohjasi vuorostaan teorian etsintää. Kuitenkin myös teoriaa pyritään soveltamaan aineistoon, ja teorian ja aineiston on tarkoitus käydä vuoropuhelua.

Syrjälän ja Nummisen (1988, 121) mukaan toiset kirjoittajat ovat sitä mieltä, että teoreettinen viitekehys ei saisi kenttätyövaiheessa ohjata tutkijan tekemiä valintoja, kun taas toiset suosittelevat, että teoreettinen viitekehys olisi mukana jo mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, jotta välttyttäisiin tarkoituksettomalta aineiston keruulta ja virhearvioinneilta. Tarkoitukseton aineiston keruu ei ole ongelma tässä tutkimuksessa, koska tutkittavien määrä oli jo alussa rajattu, koska opinto-ohjaajia oli vain kaksi. Täten aineistona on joka tapauksessa vain neljä haastattelua. Eskolan ja Suorannan (2008, 149-150) mukaan erään näkemyksen mukaan analyysin ja tulkinnan jyrkkä erottelu ei ole mahdollinen. Toisen näkemyksen mukaan ne ovat osittain erilliset tapahtumat. Aineisto voidaan purkaa ja edetä suoraan analyysiin, tai ensin koodata aineisto ja sitten edetä analyysiin. Kolmanneksi voidaan yhdistää purkamis- ja koodausvaiheet, esim. siirtää nauhoilta kiintolevyille ja litteroida, ja sitten edetä analyysiin. Itse toimin siten, että ensin siirsin aineistoni nauhalta koneelle, sen jälkeen litteroin, ja sitten etenin analyysiin. Analyysiä tehdessäni tein jo jonkin verran tulkintoja, joita aineistosta nousi.

5.2.4 Pieni määrä tapauksia

Kanasen (2013, 27) mukaan laadullisessa tutkimuksessa kerätyt aineistot ovat tekstiä, sanoja, dokumentteja, kuvia tms. Myös Eskolan ja Suorannan (2008, 15)

mukaan laadullisella aineistolla tarkoitetaan pelkistetyimmillään aineistoa, joka on ilmiösultaan tekstiä, esim. haastattelut. Omassa tutkimuksessani aineistot ovat haastatteluja, eli puhetta, joka on litteroitu tekstin muotoon.

Tutkin kahden lukion yhdistymistä yhdeksi kahden opinto-ohjaajan kokemusten kautta. Tapaukseni on siis oppilaitoksen yhdistymisprosessi. Saarela-Kinnusen ja Eskolan (Valli & Aaltola 2015, 183) mukaan tapaus voi olla esim. yksilö, yhteisö, organisaatio, tapahtuma tai prosessi, Syrjälän ja Nummisen (1988, 5) mukaan ihminen, ihmisjoukko, yhteisö, tapahtuma tai laajempi ilmiö ja Yinin (2014, 15) mukaan yksilö, organisaatio, prosessi, ohjelma, naapurusto, instituutio tai tapahtuma. Myös Syrjälän ym. (1994, 10) mukaan tapaus voi viitata erilaisiin yksiköihin, esim. ihmisiin, ihmisjoukkoihin, yhteisöihin, laitoksiin tai ilmiöihin. Voidaan tutkia jotain tapahtumaketjua tai jonkin kohteen toimintaa, tai tietyssä ympäristössä toimivien ihmisten tai ihmisryhmien arkielämän eri ulottuvuuksia ja tapahtumia.

Olen halunnut tietoa juuri tästä tapauksesta ja nimenomaan opinto-ohjaajien työn näkökulmasta ja pyrin analysoimaan tapausta mahdollisimman perusteellisesti ilman yleistämisytkimyksiä. Useiden tutkijoiden (Eskola & Suoranta 2008, 18, Hirsjärvi & Hurme 2014, 58, Saarela-Kinnunen & Eskola (Valli & Aaltola 2015, 181, 184), Hammersley & Gomm (Gomm, Hammersley & Foster 2000, 2-3)) mukaan laadullisessa tutkimuksessa juuri keskitytään usein pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti. Silloin halutaan usein tutkia erityistapauksia, joista voidaan saada kokonaisvaltaista, yksityiskohtaista ja syvälle luotaavaa tietoa. Yleistysten sijasta pyritään ymmärtämään jotakin tapahtumaa syvällisemmin, tai mm. saamaan tietoa jostakin paikallisesta ilmiöstä. Muutamaa henkilöä haastatteleamalla voidaan saada merkittävää tietoa, koska aineisto on kvalitatiivisesti runsas, ja keskittymällä yhteen tapaukseen voi tutkia yksityiskohtia tarkemmin.

Syrjälän ym. (1994, 23) sekä Eskolan ja Suorannan (2008, 34) mukaan tutkimus voi olla ainutkertainen, jotta sen avulla voitaisiin oppia tuntemaan ilmiön yleisiä piirteitä. Toisaalta se voi olla paljastava, jos tutkijalla on mahdollisuus päästä kuvaamaan ilmiötä, jota ei ole aikaisemmin ollut mahdollista tutkia tieteellisesti (Syrjälä ym. 1994, 23). Syrjälän ym. (1994, 10) sekä Syrjälän ja Nummisen (1988, 5) mukaan tapaus voi olla poikkeava tai ihan tavallinen. Samalla tavoin Saarela-Kinnusen ja Eskolan (Valli & Aaltola 2015, 184) sekä Yinin (2014, 51-53) mukaan kohde voi olla joko mahdollisimman tyypillinen, ainutkertainen ja poikkeuksellinen tai poikkeuksellisen paljastava tai opettava tapaus. Myös tässä tutkimuksessa tutkimuskohdetta tarkastellaan, vaikka samankaltaisia tilanteita on myös ympäri Suomea, paikallisena ja ainukertaisena ilmiönä, josta tutkija on henkilökohtaisesti kiinnostunut. Tästä tutkimuksesta kahdelta haastateltavalta saatu syvälinen tieto saattaa kuitenkin auttaa tunnistamaan myös koulujen yhdistämisen yleisiä piirteitä, mikä saattaa tuoda arvokasta tietoa muiden organisaatioiden yhdistämistutkimusten rinnalle.

Tämä tutkimus on myös pitkittäistutkimus, jossa haastattelut on toteutettu kolmen vuoden välillä tiedon saamiseksi mahdollisista muutoksista. Hirsjärven ja Hurmeen (2014, 59) mukaan tapaustutkimukset ovat useimmiten pitkittäistutkimuksia, joissa aineistoa kerätään pitkähkön ajan kuluessa eri ajankohtina. Yin (2014, 53, 56) oikeuttaa tapaustutkimuksen mm. sillä, että se on pitkittäistutkimus ja tutkii samaa tapausta useampana ajankohtana.

5.3 Aineiston keruu

5.3.1 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Miksi haastattelu?

Aineistonkeruumenetelmäksi valittiin haastattelu, koska se on paras mahdoli-

nen menetelmä saada tietoa opinto-ohjaajien omista kokemuksista. Haastattelussa on mahdollista antaa haastateltavien kertoa asioista yksityiskohtaisesti ja antaa heidän oman äänensä kuulua. Haastattelu joustavana menetelmänä sopi hyvin, koska tarkentavien kysymysten tekeminen ja mahdollisille uusille poluille poikkeaminenkin onnistui. Haastattelussa oli mahdollista luoda luottamuksellinen ja rento ilmapiiri ja päästä sisälle henkilöiden kokemusmaailmaan.

Hirsjärven ja Hurmeen (2014, 71) mukaan yksi laadullisen tutkimuksen yleisimmistä aineistonkeruumenetelmistä on haastattelu. Hirsjärvi ja Hurme (2014, 11, 14, 73) kirjoittavat haastattelun olevan joustavana menetelmänä (kysymyksen toisto, väärinkäsitysten oikaisu, ilmausten selventäminen, keskustelu, kysymysten järjestyksen valinta) hyvin monikäyttöinen, ja sen avulla voidaan saada syvällistä tietoa. Tämä oli haastattelun etuus, koska kaikkia näitä edellä mainittuja haastatteluissa tarvittiin. Välillä esim. haastateltava ymmärsi kysymyksen väärin, tai ei ymmärtänyt sitä ja kysyi, mitä tarkoitin. Pystyin sitten tarkentamaan merkitystä. Myös kysymysten järjestys saattoi vaihdella, jos jokin toinen kysymys johdatti meidät puhumaan esim. myöhemmästä kysymyksestä jo aiemmin.

Hirsjärvi ja Hurme (2014, 11-14) toteavat, että haastattelu on kontekstisidonnaista. Tämän huomasi mm. siinä, että haastateltava saattoi vasta keskustellessamme tulla ajatelleeksi jotain asiaa, jota hän ei aiemmin ollut huomannutkaan. Täten haastattelijan esittämä ajatus saattoi saada hänet pohtimaan jotain asiaa eri kannalta kuin aiemmin. Hirsjärven ja Hurmeen (2014, 35) mukaan haastattelun etuna on mm. se, että ihminen nähdään tutkimustilanteessa subjektina, ja hänellä on mahdollisuus tuoda esille itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti. Haastateltavan vastaus kertoo tutkijalle usein, onko aiottu merkitys keskustelussa tavoitettu (Hirsjärvi & Hurme 2014, 104). Pyrin haastatteluissani siihen, että haastateltavat saivat tuoda esiin asioita mahdollisimman vapaasti ja kertoa niistä mahdollisimman seikkaperäisesti.

Miksi teemahaastattelu?

Alun perin en ollut suunnitellut käyttäväni juuri teemahaastattelua, vaan haastattelua yleensä. Tein ensin runsaasti erilaisia mieleeni tulevia olennaisia haastattelukysymyksiä. Ryhmittelin, karsin ja uudelleen muotoilin niitä, ja lopuksi niistä muotoutui haastattelurunko, jota käytin. Vasta haastattelujen toteuttamisen ja litteroinnin jälkeen aloin varsinaisesti teemoitella kysymyksiä. Niistä muotoutui siten lopulta teemahaastattelu, joskin alkuperäinen haastattelurunko oli jo alkeellisemmin ryhmitelty samantyyppisesti aihealueiden mukaan. Hirsjärven ja Hurmeen (2014, 173) mukaan teemoittelu tarkoittaa sitä, että analyysivaiheessa tarkastellaan sellaisia aineistosta nousevia piirteitä, jotka ovat yhteisiä usealle haastateltavalle tai jos haastateltavia on vain yksi, tälle. Ne saattavat pohjautua teemahaastattelun teemoihin, ja odotettavaa onkin, että ainakin lähtökohtateemat nousevat esiin. Sen lisäksi tulee tavallisesti esille lukuisia muita teemoja, jotka ovatkin usein lähtöteemoja mielenkiintoisempia. Näin syntyviin teemoihin voivat luonnollisesti kuulua myös alkuperäisten teemojen väliset yhteydet (vrt. Seidman 1991). Analyysistä esiin nostetut teemat pohjautuvat tutkijan tulkintoihin haastateltavien sanomista. On erittäin epätodennäköistä, että kaksi haastateltavaa ilmaisisi saman asian täysin samoin sanoin, mutta tutkija koodaa ne kuitenkin samaan luokkaan.

Kanasen (2013, 80) mukaan teemahaastattelun etuna on tilanteen aitous ja oikea konteksti. Kysymykset on helpompi kohdentaa tutkittavaan ilmiöön. Täten teemahaastattelu sopii tähän tutkimukseen hyvin. Aineiston analysointi ja kokonaiskuvan luominen on helpompaa, kun vastaukset on teemoiteltu ja samaan teemaan liittyvät asiat ovat samassa paikassa. Teemat voi käsitellä omina kokonaisuuksinaan. Teemat pyritään valitsemaan Kanasen (2013, 96) mukaan niin, että ne kattavat mahdollisimman hyvin koko ilmiön. Näin olen yrittänyt omassa tutkimuksessani tehdä. Aineiston litteroinnin jälkeen aloin etsiä kysymyksistä ja vastauksista yhdistäviä tekijöitä, ja laittaa niitä teemojen alle. Alun perin haastatteluja ei siis varsinaisesti tehty teemoittain, vaikkakin jollain tasolla yri-

tys oli ollut järjestää kysymykset loogisesti samanlaisiin aihepiireihin. Kananen (2013, 96) puhuu nk. suppilotekniikasta, jossa yksittäisen teeman puitteissa edetään yleisestä yksityiskohtiin. Uusia kysymyksiä nousee saaduista vastauksista. Tämän ilmiön toki huomasin selvästi, ja usein uudet kysymykset johtivat meidät jopa eri teemaan, jolloin kysymysten suunniteltu järjestys saattoi muuttua, ja joitakin kysymyksiä ei tullut luontevasti esitettyä molemmille, koska ne liittyivät juuri senhetkiseen haastattelutilanteeseen. Kananenkin (2013, 96) toteaa, ettei teemoja ja niihin liittyviä kysymyksiä voida lyödä lukkoon etukäteen, koska vastaukset nostavat esiin uusia teemoja ja kysymyksiä, ja haastattelijan tulisi olla joustava ja uskaltaa lähteä uusille poluille jos sellaisia paljastuu.

Hahmottelin haastattelurungon kysymyksineen, joiden katsoin olevan olennaisia aiheeseen liittyen. Kuitenkin, kuten on haastattelulle luonteenomaista, kysymysten järjestys poikkesi tekemästani haastattelurungosta todellisessa haastattelutilanteessa. Kysymykset johtivat välillä eri poluille kuin oli suunniteltu, ja polkuja seurattiin niin pitkälle kuin ne johtivat. Polut poikivat uusia jatkokysymyksiä, ja haastattelumateriaali syntyi vuorovaikutuksessa. Haastattelijana pidin huolen, että kaikki teemarungon kysymykset käytiin kuitenkin läpi. Haastattelumateriaalista muodostui rikas ja runsas, ja koen, että sain menetelmällä paljon tietoa tutkimuskysymyksiini liittyen.

Mikä on teemahaastattelu?

Hirsjärven ja Hurmeen (2014, 47-48) mukaan teemahaastattelussa haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin – tästä tulee menetelmän nimi. Teemahaastattelu ei sido haastattelua kvalitatiiviseen tai kvantitatiiviseen, eikä siinä ole määrätty haastattelukertojen määrää tai sitä, miten syvälle aiheen käsittelyssä mennään. Nimi kertoo oleellisimman, eli sen, että haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa. Teemahaastattelussa ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä, samoin kuin se, että merkitykset syntyvät ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Teemahaastattelua

käytettäessä ollaan yleensä kiinnostuneita tutkittavan ilmiön perusluonteesta ja -ominaisuuksista sekä hypoteesien löytämisestä eikä niinkään ennalta asetettujen hypoteesien todentamisesta. Alasuutarin (2007, 51) mukaan täytyy laadullisessakin tutkimuksessa rajoittaa hankittavan aineiston määrää, ja esimerkiksi teemahaastattelussa käsitellään vain tiettyjä, tutkittavaan teemaan liittyviä seikkoja.

Eskola ja Vastamäki (Valli & Aaltola 2015, 29) erottavat puolistrukturoidun haastattelun ja teemahaastattelun toisistaan. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille samat, mutta ei käytetä valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan haastateltava saa vastata omin sanoin. Teemahaastattelussa taas haastattelun aihepiirit on etukäteen määrätty. Kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat. Haastattelijä varmistaa, että kaikki teemat tulee käytyä läpi, mutta niiden laajuus ja järjestys määräytyy haastateltavan vastausten perusteella. Hirsjärvi ja Hurme (2014, 75) taas rinnastavat ne toisiinsa. Heidän mukaansa teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu on avoimuudessaan lähellä syvähaastattelua.

Omassa tutkimuksessani ryhmittelin alkuperäiset tutkimuskysymykseni järjestykseen, mutta en varsinaisiin teemoihin. Tämä tapahtui vasta jälkikäteen, kun teemahaastattelu todettiin toimivaksi menetelmäksi. Tavallaan voidaan ajatella alkuperäistä ryhmittelyäkin teemoitteluna, koska se on hyvin lähellä sitä. Nimenomaan haastateltavien tulkinnat ja kokemukset asioista olivat keskeisiä, samoin haastateltavien ja haastattelijan välinen vuorovaikutus. Ennalta asetettuja hypoteeseja ei ollut. Haastatteluissa käsiteltiin melko laajasti erilaisia teemoja, mutta rajaus tehtiin lopulta tutkimustehtävän mukaan.

Kananen (2013, 26) kutsuu teemahaastatteluksi menetelmää, jossa tutkija keskusteluttaa tutkittavaa tutkittavaan aiheeseen liittyvistä teemoista. Kananen (2013, 93) mukaan teema tarkoittaa laajempaa asiakokonaisuutta tai aihealuetta erotuksena kysymyksille, jotka ovat tarkempia ja kohdistuvat yksityiskohtiin.

Tässä tutkimuksessa käytettiin kunkin aihealueen alla tarkempia kysymyksiä, jotka kaikki liittyivät samaan aihepiiriin. Haastattelun tarkoituksena on, että keskustelun kuluessa siitä nousee esiin uusia asioita tai kysymyksiä, joista keskustellaan. Teemahaastattelu ei voi koskaan olla mekaaninen tapahtuma, vaan uusia keskustelupolkuja kuuluukin aina syntyä. Näin tapahtui omissa haastatteluissani todella usein, ja jouduin uudelleen organisoimaan kysymysteni järjestystä tämän seurauksena. Jokin asia saattoikin johtaa toiseen sellaiseen aiheeseen, jonka olin suunnitellut käsiteltäväksi myöhemmin. Toisista aiheista taas riitti asiaa pitemmällekin, ja uusia kysymyksiä syntyi.

Vuorovaikutus haastattelussa

Alasuutari (2007, 145) toteaa, että vapaamuotoinen teemahaastattelu on tilanteena varsin lähellä luonnollista keskustelutilannetta, ja varsinkin kokematon haastattelija toimii siinä paljolti kuin jututtaisi esim. ystävää tai tuttavaa, vaitonvaraisesti oppimansa mallin mukaan sukupuolensa ja kulttuurinsa edustajana. Koen, että itse toimin usein juuri näin. Alasuutarin (2007, 149) mukaan haastateltava pyrkii aina ymmärtämään, mihin kysymyksillä pyritään. Kun haastattelija kysyy jotain yllättävää, haastateltava joutuu aina uudestaan miettimään, mihin haastattelija kysymyksellään pyrkii, ja vastaa tulkintansa pohjalta. Hän saattaa jopa kysyä, mitä toinen tarkoittaa. Näin kävikin muutaman kerran toisen haastateltavan kanssa. Toki haastattelun tarkoitus oli haastateltaville selitetty aluksi.

Myös Eskolan ja Vastamäen (Valli & Aaltola 2015, 27) mukaan teemahaastattelu on eräänlainen keskustelu, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja tutkijan ehdoilla, mutta jossa tutkija pyrkii saamaan selville häntä kiinnostavat asiat vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa. Myös Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 23) mukaan haastattelu eroaa spontaanista keskustelusta siten, että sillä on tietty päämäärä, sitä ohjaa tutkimuksen tavoite ja osallistujilla on haastattelijan ja haasta-

teltavan roolit. Eskolan ja Vastamäen (Valli & Aaltola 2015, 27) mukaan viime vuosina on siirrytty keskustelunomaisempiin haastattelutilanteisiin, eikä kaikenkattavia ohjeita haastattelijalle ole siitä, miten kohdata haastateltava ja kuinka paljon antaa itsestään haastattelutilanteessa. Toki tässä tutkimuksessa keskustelut käytiin tutkijan aloitteesta ja tutkijan kysymyksiin perustuen, mutta haastateltavat vaikuttivat suuresti keskustelujen kulkuun. Vuorovaikutus oli olennainen seikka: haastattelun kulku olisi varmasti ollut täysin erilainen jonkun toisen haastattelijan toteuttamana, koska vuorovaikutus ja mahdolliset tarkentavat kysymykset olisivat olleet täysin erilaiset.

Hirsjärven ja Hurmeenkin (2014, 103) mukaan haastattelutilanne muistuttaa enemmän keskustelua kuin tiukasti ennalta laadittua kysymys kysymykseltä etenemistä. Haastattelijan on tärkeä olla aktiivinen kuuntelija, ei vain kysymysten esittäjä. Hyvä haastattelija oivaltaa nopeasti vastauksen olennaisen merkityksen ja osaa johdattaa haastattelun sen mukaisesti uuteen suuntaan. Tätä tavoiteltiin myös tässä tutkimuksessa. Hirsjärven ja Hurmeen (2014, 104) mukaan haastattelijan on hyvä olla myös joustava kysymystensä ja teemojensa käsittelyjärjestyksen suhteen. Aiheeseen on syytä tarttua, jos haastateltava ottaa sen esille, vaikka olisikin aikonut käsitellä sitä vasta tuonnempana. Välillä on hankalaa tasapainoilla edellisen teeman loppuun viemisen ja haastateltavan ehdoilla etenemisen välillä. Omissa haastatteluissani huomasin tämän ongelman. Oli toki hienoa, että keskustelun kuluessa nousi esille uusia asioita, mutta välillä oli vaikeaa varmistaa, että kaikki kysymykset tuli kuitenkin käytyä läpi, koska järjestystä joutui vaihtamaan.

Syrjälän ja Nummisen (1988, 98-99) sekä Hirsjärven ja Hurmeen (2014, 41-42) mukaan haastattelu on kahden ihmisen välistä vuorovaikutusta, jossa molemmat vaikuttavat toisiinsa. Vuorovaikutus haastattelutilanteessa pohjautuu etikettisääntöihin haastatteluspesifien sääntöjen lisäksi, eikä se voi koskaan olla täysin vapaata, koska osapuolilla on erilaiset taustat ja tehtävämääritykset. Vuorovaikutus voi kyllä olla avointa, ja siihen kvalitatiivisessa haastattelussa

pyritään. Hirsjärven ja Hurmeen (2014, 34) mukaan haastattelu on hyvin joustava menetelmä ja siksi se sopii moniin erilaisiin tutkimustarkoituksiin. Haastattelussa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa, ja siten tutkija voi kysyä juuri sitä mitä tietoa hän tarvitsee, samoin kuin selvittää vastausten taustalla olevia motiiveja.

Tutkija voi myös vaihdella haastatteluaiheiden järjestystä joustavasti ja tilanteeseen sopien. Ei-kielelliset vihjeet, kuten ilmeet, eleet ja hiljaisuudet, auttavat ymmärtämään tutkittavan antamia vastauksia, eli haastattelijalla voi samalla toimia myös havainnoitsijana (kuinka sanotaan) (Hirsjärvi & Hurme 2014, 73). Myös Nikanderin (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 242) mukaan haastattelua on viime vuosina alettu lähestyä vuorovaikutustilanteena, jonka kuluessa osallistujat yhdessä tuottavat haastatteluaineistoksi kutsuttavan ja litemoitavan aineiston. Haastattelun mieltäminen vuorovaikutukseksi tarkoittaa sitä, että haastattelu nähdään diskursiivisena tilana, jossa puhujat kohtaavat mutta jonka sujuvassa etenemisessä haastattelijalla on suurempi rooli ja vastuu (Nikander teoksessa Ruusuvuori ym. 2010, 255).

Pöysän (Ruusuvuori ym. 2010, 157) mukaan nykyisin arvostetaan myös keskustelluisia haastatteluja, joissa haastateltavan ja haastattelijan roolit lähestulkoon sulavat pois spontaanin puheenvuorottelun tieltä. Tämä on lohdullista, koska omatkin haastatteluni välillä etenivät melko keskustelunomaisesti. Tällainen vapaasti polveileva keskustelu ehkä toisaalta kertoo haastateltavan kokemasta luottamuksesta, jos hän vapautuu kertomaan kokemuksistaan monisanaisesti ja elävästi niukkojen vastausten sijaan (Pöysä teoksessa Ruusuvuori ym. 2010, 158). Pöysän (Ruusuvuori ym. 2010, 157) mukaan myötäilevästi tai vastentahotoisesti kerrottu on usein myös lyhyempisanaista ja värittömämpää kieltä kuin vapaasti polveileva puhe. Tämä kyllä näkyy aineistossani, mutta joissain kohdin on todennäköisempää, että haastateltavalla ei ole asiasta enempää sanottavaa. Toisinaan se voidaan tulkita haluttomuudeksi puhua, mutta useimmiten haastateltava sanoi suoraan, jos ei halunnut jotain asiaa tarkentaa.

Haastattelukysymysten ryhmittely on Syrjälän ja Nummisen (1988, 110) mielestä vähemmän olennaista kuin se, että tilanne on luonteva. Keskeistä on se, miten hyvin haastattelija osaa kuunnella, rohkaista ja antaa tukea ja palautetta haastateltavalle. Yinin (2014, 73) mukaan tulee kysyä hyviä kysymyksiä ja tulkitta vastaukset objektiivisesti, olla hyvä kuuntelija eikä antaa ennakko-oletusten kahlita, pysyä joustavana ja tarttua mahdollisiin tilaisuuksiin, tuntea tutkimusaiheensa hyvin ja välttää ennakkoluuloja olemalla herkkä vastakkaiselle tiedolle eli toteuttaa tutkimusta eettisesti. Joustavuus tarkoittaa esim. sitä, että alkupe räinen tutkimussuunnitelma voi elää. Itsekin muutin sitä niin, että laajensin tutkimukseni seurantatutkimukseksi.

Teemahaastattelun kysymykset

Kanasen (2013, 97–98) mukaan teemahaastattelussa tulisi käyttää lähinnä avoimia kysymyksiä, joissa käytetään kysymyssanoja mitä, miksi, kuinka, ja joihin vastaaminen edellyttää selittämistä. Omassa haastattelussani tärkeimmät kysymykset olivat avoimia. Ainoastaan tarkentavat kysymykset olivat joskus strukturoituja kyllä/ei -kysymyksiä. Välillä kyllä/ei -kysymysten jälkeen seurasi tarkentavia kysymyksiä aiheesta (kts. Ruusuvuori & Tiittula 2005, 52: vaihtoehtokysymys ja hakukysymys). Ilman tarkentavaa kysymystä ensimmäistä kysymystä voisi Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 52) mukaan pitää johdattelevana haastattelijan esittämien ennakko-oletusten takia. Välillä jouduin tarkentamaan tai ”pumppaamaan” haastateltavaa, kun hän ei osannut alkaa avoimeen kysymykseen kertoa vapaasti, kokien sen ehkä liian laajana, jolloin haastateltavalle saattoi tulla henkinen lukko. Myös Ruusuvuori ja Tiittula (2005, 47) sanovat, että välillä haastattelija on lähes pakotettu johdattelemaan puhujaa eteenpäin esittämällä oletuksia, jotka tarjotaan haastateltavalle hyväksyttäväksi tai hylättäväksi, jos haastateltavan vastaukset ovat hyvin lyhytsanaisia, eikä hän osoita innokkuutta kertoa aiheesta lisää.

Kananen (2013, 98) sanoo, että johdattelevien kysymysten tekeminen on epäeettistä, ja myös, että kysymykseen itsessään voi sisältyä vastaus. Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 48) mukaan kysymys ei ole johdattelusta, vaan puheenaiheen suuntaamisesta. On myös huomattava, että oletuksen sisältävät kysymykset eivät sulje kieltävää vastausta pois. Olen varma, että olen käyttänyt aloittelevana tutkijana molempia kysymystyyppejä. Esim. kysymys ”Mitä positiivista/negatiivista yhdistäminen on tuonut työhösi?” sisältää oletuksen, että molempia asioita on tullut. Toisaalta tällainen kysymys voidaan nähdä myös vaihtoehtojen antamisena. Ruusuvuori ja Tiittula (2005, 30-31) sanovat, että haastattelija voi tuottaa kysymykseensä itse vastauksia, jotka haastateltava vahvistaa. Haastattelija voi myös auttaa haastateltavaa sanoman muotoilussa ja kannustaa tätä kehoituksilla. Hän osoittaa ymmärtävänsä haastateltavan sanoman ja kehoittaa jatkamaan puhetta. Haastattelija voi näin houkutella vastauksen esiin ja se muotoillaan yhdessä. Ehkä tällainen olettamus on jopa looginen; harvoin mikään asia on pelkästään jompaakumpaa. Toki vastaajalla on mahdollisuus vastata tähänkin kysymykseen ”Ei mitään”, kuten joissakin tapauksissa kävi.

Johdattelevat kysymykset ehkä saattoivat esiintyä joissakin sivupolulle joutuneissa pitemmissä pohdinnoissa, jotka olivat enemmän henkilökohtaista keskustelua kahden ihmisen välillä kuin varsinaisesti haastattelua. Tämä ei toki ollut tarkoituksellista, vaan inhimillistä erehdystä tieteelliseen haastatteluun tottumattomana ja muutenkin kommunikoivana ihmisenä. Kuten Ruusuvuori ja Tiittulakin (2005, 56) toteavat, haastattelijatkin turvautuvat aiemmin opittuihin arkikeskustelun käytänteisiin. Hirsjärvi ja Hurme (2014, 23) toteavatkin, että kaikki haastattelut ovat itse asiassa haastattelijan ja haastateltavan yhteistyön tulosta, koska haastattelija esimerkiksi saattaa myös vahvistaa haastateltavaa. Näinkin on varmasti tapahtunut haastattelijan myöntävillä ynähdyksillä ja jopa toteamalla joissain kohdin, että ”niin” tms. Tämä voidaan tulkita haastateltavan kannustamiseksi puhumaan lisää ja yksityiskohtaisemmin.

5.3.2 Haastattelujen toteutus ja menetelmään liittyviä näkökulmia

Haastattelujen toteutus

Kanasen (2013, 80) mukaan haastattelijan vaikutusmahdollisuudet tutkimustuloksiin ovat kuitenkin mahdollisia mm. teemojen ja kysymysten valinnan kautta. Tämä on toki aina mahdollista, mutta toki tutkija pyrkii saamaan tietoa juuri niistä asioista, joita teemat ja kysymykset koskevat. Tutkittava voi myös tietoisesti tai tiedostamattaan vääristää tutkimustuloksia mm. yrittäessään miellyttää tutkijaa ja antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia (myös Hirsjärvi & Hurme 2014, 35). Tämä on aina ongelmana laadullisessa tutkimuksessa, kun tutkija ja tutkittava ovat kasvokkain vuorovaikutuksessa. Näin on varmasti tapahtunut omassakin tutkimuksessani.

Yinin (2014, 106) mukaan haastattelun huono puoli on se, että kysymykset voivat olla huonosti muotoiltuja ja tuottaa ennakkoluuloja, vastausennakkoluuloja, epätarkkuutta johtuen huonosta muistamisesta ja se, että haastateltava sanoo mitä haastattelijaa haluaa kuulla. On mahdollista, että osa kysymyksistä on ollut huonosti muotoiltuja kokemattoman tutkijan takia. On myös todennäköistä, etteivät haastateltavatkaan ole enää muistaneet kaikkia ajatuksiaan ja tunteitaan koskien mennyttä aikaa. Haastattelun haittoiksi Hirsjärvi ja Hurme (2014, 35, 74) näkevät myös mm. sen, että haastattelu vie paljon aikaa ja litterointi on hidasta. Myös ongelmallista on se, että haastattelu on kontekstisidonnaista ja tuloksiin sisältyy aina tulkintaa (Hirsjärvi & Hurme 2014, 11-13). Näin toki on, mutta koska on ihmisistä kyse, ei sitä voida koskaan täysin välttää. Omassa tutkimuksessani on väistämättä paljon tutkijan tulkintaa asioista. Koska haastatteluja oli vain neljä, en kokenut niiden tekemistä tai litterointia kohtuuttoman työläänä, joskin etenkin litterointi veikin aikaa.

Kananen (2013, 113-114) antaa joitain ohjeita haastattelujen toteuttamiseen. Seuraavassa niitä eritellään tähän tutkimukseen liittyen. Haastattelut sovitaan etu-

käteen. Näin tein, puhelimitse. Haastattelujen nauhoittaminen on luvanvaraista. Nauhoitin kaikki haastatteluni haastateltavien luvalla. Haastattelupaikaksi valitaan rauhallinen tila. Myös Eskola ja Vastamäki (Valli & Aaltola 2015, 30) sanovat, että haastattelupaikan valinta on olennaista. Haastattelupaikaksi kannattaa heidän mukaansa valita rauhallinen tila, mutta se ei saa olla liian muodollinen tai sellainen, että haastateltava kokee itsensä epävarmaksi. Haastattelut tehtiin kummankin opinto-ohjaajan omassa työhuoneessa. Se oli luonteva paikka toteuttaa haastattelut ja vähiten vaivalloinen haastateltaville. Työhuone oli myös rauhallinen ympäristö, ja pystyimme istumaan työpöydän molemmin puolin katsekontaktissa nauhuri välissämme pöydällä.

Haastattelun alussa kerrotaan tutkimuksen tarkoitus ja kysytään lupa henkilötietojen käyttöön (Kananen). Tutkimuksen tarkoitus oli kerrottu haastateltaville puhelimesta luvan kysymisen yhteydessä. Hirsjärven ja Hurmeen (2014, 73) mukaan on eettisesti perusteltua kertoa tiedonantajalle, mitä aihetta haastattelu koskee. Toisaalta on myös niin, että ihmiset eivät lupaudu tutkimukseen, jos he eivät tiedä, mistä on kyse. Haastattelussa tärkeintä on saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta. Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 24) mukaan haastattelun alussa ”luodaan yhteistä maaperää” ennen varsinaista haastattelua, esim. vaihdetaan muutama sana säästä tai jostain muusta vastaavasta. Näin toki omissa haastatteluissani luonnollisesti toimin. Olisikin erikoista alkaa heti haastatella ihmistä, jonka luo on juuri saapunut, ilman minkäänlaista small talkia.

Haastattelun onnistumisen kannalta Hirsjärvi ja Hurme (2014, 73) suosittelevat, että haastateltavat voisivat tutustua kysymyksiin, teemoihin tai ainakin haastattelun aiheeseen etukäteen. Omat haastateltavani toki tiesivät, mitä haastattelu koskee, mutta kysymyksiä minulla ei ollut silloin valmiina, enkä ajallisista syistä ehtinyt niitä heille toimittaa etukäteen. Toisaalta voi myös olla niinkin, että jos haastateltava saa kysymykset etukäteen, voi hän miettiä niitä liian tarkasti

etukäteen, ja jopa sensuroida kertomustaan tai sopia yhteisesti, mistä puhutaan ja mistä ei. Kukin haastattelu kesti n. tunnin.

Lähtökohtana oli, että haastateltavat sekä opinahjo pysyvät anonymeinä. Haastattelijoiden anonymiteetti luvattiin ilman muuta säilyttää. Yin (2014, 77-79) korostaa tutkittavien suojelemista. Heiltä tulee pyytää lupa tutkimiseen, välttää aiheuttamasta sillä heille harmia ja välttää heidän pettämistään, suojella heidän yksityisyyttään ja valita tutkittavat tasapuolisesti. Yinin (2014, 197) mukaan anonymiteetti ei ole tavoiteltava ratkaisu. Se häivyttää tärkeää taustatietoa (myös Alastalo ja Åkerman teoksessa Ruusuvuori ym. 2010, 383), mutta aiheuttaa myös hankaluuksia tapauksen koostamisessa, koska kaikille osille täytyy kehittää valeidentiteetti. Tämä lienee vaikeampaa silloin, jos tutkittavia on paljon. Myös Alastalo ja Åkerman (Ruusuvuori ym. 2010, 383) sanovat, että anonymisointi on vaikeaa, koska rajatun asiantuntijakentän toimijoiden on helppo tunnistaa toisensa ja analysoitava tapaus hyvin pienistäkin vihjeistä. Tämä tunnistettavuuteen liittyvä huoli saattaa vaikuttaa myös haastattelutilanteissa, jossa haastateltavat säätelevät sanomisiaan tästä syystä. Omassa tutkimuksessani en koe havainneeni viitteitä tällaisesta.

Kuitenkin välillä on välttämätöntä säilyttää tutkimushenkilöiden anonymiteetti, esim. tässä tutkimuksessa, jossa haastateltavat puhuvat melko avoimesti ja rehellisesti, ja saattaisivat joutua ikävään asemaan esim. esimiehen kanssa jos heidän henkilöllisyytensä tulisi ilmi. Koska haastateltavia on vain kaksi, ei heitä voi häivyttää massaan, vaan koko tapaus täytyy naamioida.

Menetelmään liittyviä näkökulmia

Pöysä (Ruusuvuori ym. 2010, 161) pohtii, voiko haastattelu tuoda esiin asioita, joiden paljastamista haastateltava joutuu myöhemmin katumaan. Tämä on toki mahdollista, ja siinä tapauksessa, että haastateltava lukisi tutkimuksen ennen

sen julkaisemista, hän saattaisi vaatia kohdan poistamista. Jos tutkimuskohteet pysyvät kuitenkin nimettöminä, ei suurta vahinkoa pääse käymään.

Kananen toteaa, että haastattelijan tulee käyttäytyä neutraalisti eikä hänen kannottojaan asioihin tarvita, sillä ne ovat tutkijan piilovaikuttamista tutkittaviin. Ruusuvuori ja Tiittula (2005, 45) toteavat tämän olevan käytännössä vaikeaa noudattaa kirjaimellisesti. Itsekin totesin tämän olevan haastavaa ainakin aloittelevalle tutkijalle, ja kuten mainitsin jo, joissain kohtaa haastattelu oli enemmän keskustelua, jossa myös itse ilmaisin mielipiteitäni. Tiedostan tämän kuitenkin analyysiä tehdessäni. Haastattelija pyrkii luomaan välittömän ja luottamuksellisen ilmapiirin. Koen onnistuneeni tässä. Haastatteluissa oli hyvä ilmapiiri ja kuten todettu, myös luontevaa keskustelua sivujuonteista syntyi. Syrjälän ja Nummisen (1988, 110) mukaan toisaalta haastattelija ja haastateltavat eivät saisi tuntea toisiaan, mutta taas toisaalta haastattelun onnistuminen edellyttää luottamusta, ja se voi olla helpommin saavutettavissa, jos haastattelija ja haastateltava tuntevat toisiaan edes hiukan. Toinen opinto-ohjaaja oli hieman tuttu aiemmasta yhteydestä, toinen oli vieraampi.

Pöysä (Ruusuvuori ym. 2010, 226) taas toteaa, että haastateltava saattaa antaa välttäviä vastauksia tai jättää jotakin kertomatta, esim. jos kysymykset käsittelevät haastateltavan henkilökohtaista elämää, toimintaa ja mielipiteitä. Joissain kohdin haastatteluja koin, että haastateltavat eivät aina halunneet kertoa esim. johonkuhun toiseen kohdistuvia negatiivisia asioita, vaan olivat lojaaleja ja ympäripyöreitä. Toisaalta taas välillä he olivat hyvinkin rehellisiä ja kertoivat asian niin kuin he sen olivat kokeneet. Alastalon ja Åkermanin (Ruusuvuori ym. 2010, 384) mukaan haastateltavilla on usein pyrkimys kuvata omaa toimintaansa parhain päin, ja he saattavat siten kaunistella asioita. On vaikea sanoa, tapahtuiko tällaista tämän tutkimuksen haastatteluissa.

Myös Alasuutarin (2007, 142-143) mukaan ihmiset pyrkivät usein kaunistelemaan vastauksiaan arkaluonteisista asioista puhuttaessa, ja täten haastattele-

malla heitä useampaan kertaan pyritään luomaan luottamuksellinen suhde. Uskon, että ehkä varsinkin toisen opinto-ohjaajan kanssa aiempi tuttavuus saattoi edesauttaa luottamuksellisen suhteen syntymistä, ja hän puhui välillä hyvin rehellisesti ja kaunistelematta. Toisaalta ehkä sekin saattoi vaikuttaa, että vaikka en vielä olekaan valmistunut opinto-ohjaajaksi, mutta olen itse saman alan loppusuoran opiskelija, ja lisäksi opettaja ja omaan runsaasti kokemusta koulu- maailmasta, tunsin heidän pitävän minua tavallaan vertaisenaan, jolle kerrottiin omia kokemuksia. Pietilän (Ruusuvuori ym. 2010, 222) mukaan ”haastattelija ja haastateltava saattavat käsitellä samanlaisia kokemuksiaan ja vertailla niitä, mikä synnyttää tiettyä yhtenäisyyttä heidän välilleen, mikä myös vaikuttaa vuorovaikutuksen rakentumiseen. Vaikka yhteisiä kokemuksia ei käsiteltäisikään, osapuolet saattavat vedota oletettuihin yhteisiin kokemuksiin ja jaettuun kulttuuriseen tietoon esimerkiksi iän, sukupuolen, ammattiaseman tai asuinpaikan perusteella, ns. bonding ploys.” Tavallaan näin toimi myös toinen haastateltava sanomalla ”varmaan teilläkin oli näitä teorioita” tai ”kyllähän sä tiiät”, olettaen haastattelijan olevan perillä tietyistä työhön liittyvistä asioista. Hän saattoi toisaalta haluta välttää niistä puhumista välttääkseen ehkä paljastamasta omaa tietämättömyyttään asiasta, mm. eri teorioista. Myös Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 35) mukaan on myös tilanteita, joissa yhteinen tieto voi rakentaa haastateltavien välistä yhteisyyttä. Tienarin, Vaaran ja Meriläisen (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 123) mukaan esim. asiantuntemuksen alue voi toimia yhteisyyden rakentumisen pohjana tutkimushaastattelussa.

Alasuutari (2007, 146) sanookin, että ihanteellinen tilanne on silloin, kun haastattelun osapuolet kohtaavat toisensa tasavertaisina subjekteina. Pöysän (Ruusuvuori 2010, 165) mukaan jos haastattelija ja haastateltava tuntevat toisiaan entuudestaan, he voivat keskustelussa viitata aiheeseen liittyviin, yhteisesti tunnettuihin tapauksiin, joita ei syystä tai toisesta haluta kertoa täydessä laajuudessaan ns. kertomusviitteen avulla. Näin oli mahdollista tehdä toisessa haastattelussa viittaamalla edellisessä haastattelussa esille nousseeseen asiaan, esim. ”se kontrolli?”

Eskola ja Vastamäki (Valli & Aaltola 2015, 35) antavat ohjeita miten haastattelijan tulisi haastattelutilanteessa puhua. Itse koin luontevana sinutella molempia haastateltaviani. Toinen oli ennestään tuttu, ja toinenkin tuntui tutulta, koska hän käyttäytyi ystävällisesti ja luontevasti. Ilmapiiri oli heti vapautunut, joten suuria jäänmurtamistoimenpiteitä ei tarvittu. Lyhyen aloituskeskustelun jälkeen oli luontevaa siirtyä haastatteluun, joka eteni hyvässä hengessä. Huumoriakin keskustelussa pilkahteli. Kukin puhuimme suhteellisen normaalia peruskieltä tai omaa murretta. Ikä- tai statuserot eivät haitanneet. Kumpikin opinto-ohjaaja on minua jonkin verran vanhempi, mutta ei merkittävästi.

Tässä tutkimuksessa ilmiselvä valinta oli yksilöhaastattelu. Koin, että ryhmähaastattelussa yksilöt olisivat kenties olleet varovaisempia puhumaan suoraan varsinkaan kollegastaan tai ilmaisemaan joitakin negatiivisia ajatuksiaan. Koska haastateltavia oli joka tapauksessa vain kaksi, ei ajankäyttökään ollut ongelma. Etuna ryhmähaastattelussa olisi voinut olla, että haastateltavat olisivat ehkä muistaneet joitain asioita toisen puhuttua niistä, mutta vaarana olisi ollut yhteneväisiin mielipiteisiin lipsuminen ja ympäröivä epäselvyys.

Kanasen (2013, 101-102) mukaan aineisto muutetaan lopuksi taulukkomuotoon. Olen näin tehnytkin, eli teemoitellun tekstin asiat on eritelty taulukkoon pelkistetyiksi ilmauksiksi. Eli tavallaan aineisto hajotetaan ensin asiasisällöiksi ja sitten asiasisällöt yhdistetään uudelleen tutkijan näkemykseksi ja hyväksi kuvaukseksi ilmiöstä (Kananen 2013, 103). Tavallaan teemoittelu vastaa Kanasen segmentointia, eli aineisto ositetaan asiasisältöihin. Ne kategorisoidaan eli niille annetaan nimi, esim. teeman nimi. Eri teemoihin kuuluvat asiat sijoitetaan kunkin teeman alle (koodaus). Lopuksi aineistosta tehdään tulkinta. (Kananen 2013, 104.) Kananen (2013, 106) toteaa, että aineiston keruun ja analyysin syklisyys on tärkeää. Aineistoa tulee jo keruuvaiheessa analysoida, jotta ymmärrys aiheesta kasvaa ja uusia kysymyksiä herää. Vaikka litteroinkin kaikki haastatteluni vasta toisen haastattelukierroksen jälkeen, ei se tarkoita, etten olisi tehnyt mielessäni

analyysiä jo ensimmäisten haastattelujen jälkeen. Toisissa haastatteluissa pala-
sin esim. joihinkin asioihin, joista haastateltava oli puhunut edellisessä haastat-
telussa. Vaikka aineistoni on melko suppea ja muistini on melko hyvä, on totta,
että muistin kapasiteetti on rajallinen, eikä kukaan voi hallita laajoja aineistoja
(Kananen 2013, 107). Siksi aineiston pilkkominen osiin (esim. taulukkoni pelkis-
tetyistä ilmauksista isompien teemojen alle) auttaa aineiston hahmottamisessa
ja käsittelyssä. Kanasen (2013, 107) sanoin ”Tutkijan on löydettävä neula hei-
näsuovasta.”

5.4 Aineiston analyysi

5.4.1 Empiirinen analyysi

Tuomen ja Sarajärven (2013, 20-21) mukaan samaa ilmiötä voidaan tutkia sekä
teoreettisen että empiirisen tutkimustyyppin avulla. Niissä tarkastellaan ilmiötä
eri näkökulmasta ja käytetään erilaisia analyysimuotoja, toisin sanoen teoret-
tista ja empiiristä analyysia. Empiirisessä analyysissa korostuvat aineiston ke-
räämis- ja analyysimetodit. Niiden kuvailu mahdollistaa lukijalle tutkimuksen
arvioimisen ja on oleellinen osa tulosten uskottavuutta. Tutkimukseni analyysi
on empiiristä, ja aion siksi tässä kuvailla oman aineistoni keräämis- ja ana-
lyysimetodit mahdollisimman huolellisesti.

Keräsin aineistoni haastattelemalla kahta opinto-ohjaajaa ensin keväällä/kesällä
2011 ja toisen kerran keväällä 2014 laajennettuani tutkimustani seurantatutki-
mukseksi. Kaikki haastattelut nauhoitettiin haastateltavien suostumuksella.
Kumpikin opinto-ohjaaja haastateltiin yksin, ja jokainen haastattelu kesti noin
tunnin. Haastattelut tehtiin kummankin opinto-ohjaajan omassa työhuoneessa.
Minulla oli valmis haastattelurunko, jonka avulla haastattelut etenivät, mutta
siitä joustettiin tarpeen tullen ja asioita käsiteltiin sen mukaan kuin ne luonte-

vasti tulivat keskustelussa esille ja lisäkysymyksiä esitettiin uusista esille nousseista aiheista.

Empiirisessä analyysissä tiedonantajien tunnistettavuus yksilöinä häivytetään, ja empiirisessä tutkimuksessa tutkijan tulee etiikan näkökulmasta aina pitää huolta siitä, ettei yksittäistä henkilöä tunnisteta. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 22.) Omassa tutkimuksessani tämä on jos mahdollista vieläkin tärkeämpää, koska haastateltavia oli vain kaksi. Kaupungin ja koulun nimeä ei kerrota, eikä tietenkään tutkimushenkilöitä mainita nimeltä tai edes sukupuolta tai ikää ei kerrota. Myös murteelliset sanat muutetaan yleiskielisiksi lainatessa tutkittavien puheita. Näin on tehty kaikki mahdollinen tutkimushenkilöiden identiteetin suojelemiseksi. Myös Kuulan ja Tiitisen (Ruusuvuori ym. 2010, 452) mukaan poistetaan aineistosta tunnistetiedot, kuten haastateltavan nimi, tarkat yhteystiedot ja syntymäaika kun tunnisteiden säilyttäminen aineistossa ei ole analyysille välttämätöntä. Toisin sanoen aineisto anonymisoidaan. Suorien tunnistetietojen lisäksi haastatteluissa esiintyy usein paljon epäsuoria tunnistetietoja, joita ovat esimerkiksi asuinpaikkakunta, työpaikka, sukupuoli ja koulutustausta. Nämä on nähdäkseni ehdottomasti poistettava, koska niistä tunnistaminen Suomen kaltaisessa pienessä maassa on suhteellisen helppoa, ja tutkimuksessani puhutaan haastateltavien henkilökohtaisista kokemuksista.

5.4.2 Litterointi

Haastattelut litteroitiin melko tarkasti taukoja, naurahduksia, äännähdyksiä ja epäröintejä myöten, vaikka se oli hidasta, vaikkakin Ruusuvuoren (Ruusuvuori ym. 2010, 425-426) mukaan kovin yksityiskohtainen litterointi ei ole tarpeen, jos kiinnostus kohdistuu haastattelussa esiin tuleviin asiasisältöihin. Kuitenkin sekä Ruusuvuoren (Ruusuvuori ym. 2010, 425-426) että Kanasen (2013, 99) mukaan ei-sanallisia toimintojakin, kuten nyökkäyksiä, päänpudisteluja, huokailuja ja naurahteluja on hyvä kirjata ylös, koska ne voivat vaikuttaa tulkintaan.

Käytin siihen täten aikaa, koska en ollut varma, mitä tulisin tarvitsemaan. Haastateltavien puhe myös litteroitiin tarkkoina murteellisina sanamuotoina, mutta ne on mahdollisissa lainauksissa muutettu yleiskielisiksi haastateltavien anonymiteetin turvaamiseksi. Tuomen ja Sarajärven (2013, 22) mukaan lainauksia alkuperäisistä haastatteluista esitetään joskus raporteissa analyysin tueksi, mutta ne tulee ymmärtää vain esimerkeiksi ja tekstin elävöittämiseksi. Tässä tutkimuksessa lainauksia hyödynnetään joissain kohdissa, koska ne nimenomaan elävöittävät tekstiä ja havainnollistavat tutkittavien omia ajatuksia. Ne myös antavat lukijalle mahdollisuuden varmentaa tutkijan päätelmien oikeellisuuden.

Puheesta tekstiksi muunnettu litteraatio on Ruusuvuoren (Ruusuvuori ym. 2010, 427-428) mukaan jo kertaalleen tulkittu versio analysoitavasta tilanteesta, koska litteroinnin avulla tavoitetaan vain pieni osa haastattelutilanteesta tarjolla olevasta informaatiosta, vaikka koetettaisiinkin kirjata ylös mahdollisimman paljon asioita. Litteroidessaan tutkija tekee valintoja sen suhteen, mikä sanotussa ja toimitussa on tutkimuksellisesti relevanttia eli tulkitsee aineistoa tutkijana. Koska ihmisen havaintokyky on rajallinen ja havaitseminen valikoivaa, on litteraatioon kirjattu teksti jo Ruusuvuoren (Ruusuvuori ym. 2010, 275) mukaan kertaalleen tulkittua aineistoa. Tutkijan tai litteroijan rajallinen huomiokyky siis ohjaa aineistosta tehtyä ensitulkintaa.

Laadullisessa haastattelututkimuksessa on kuitenkin varsin yleistä tehdä analyysi nimenomaan litteroidusta aineistosta. Tämä on perusteltua, koska isompien kokonaisuuksien hahmottaminen pelkästään nauhoitettua puhetta kuuntelemalla olisi vaikeaa, ellei mahdotonta. Näin on toimittu myös tässä tutkimuksessa. Pietilän (Ruusuvuori 2010, 220) mukaan alkuvaiheen analyysissä on hyödyllistä kysyä aineistoltaan mistä kaikesta haastateltavat puhuvat kertoessaan ajatuksiaan tutkijan antamista teemoista. Yhtä tärkeää kuin puhutun luokittelu on myös pohtia sitä, mistä kaikesta ei puhuta; mistä vaietaan ja mitä jätetään keskustelun ulkopuolelle.

5.4.3 Mitä on sisällönanalyysi?

Perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikessa laadullisessa tutkimuksessa, on sisällönanalyysi. Sillä voidaan tarkoittaa kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysia väljänä teoreettisena kehyksenä. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 91.) Tuomen ja Sarajärven (2013, 6) mukaan sisällönanalyysiksi voidaan nimittää kaikkea tutkimusaineiston tiivistämistä ja luokkiin tai kategorioihin järjestämistä. Tuomi ja Sarajärvi (2013, 91-93) esittävät tutkija Timo Laineen laatiman rungon laadullisen tutkimuksen analyysin etenemisen kuvaamiseksi. Tiivistetyksi sen mukaan tulee ensin päättää, mikä aineistossa kiinnostaa, ja sitten käydä aineisto läpi ja merkitä kiinnostavat asiat ja kerätä ne erilleen muusta aineistosta (litteroida). Sen jälkeen aineisto luokitellaan, teemoitellaan tai tyypitellään, mikä usein ymmärretään varsinaiseksi analyysiksi. Luokiteltu aineisto voidaan esittää taulukkona. Teemoittelu voi olla periaatteessa luokituksen kaltaista, mutta siinä painottuu, mitä kustakin teemasta on sanottu. Kaikkiaan kyse on laadullisen aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä erilaisten aihepiirien mukaan. Näin on mahdollista vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä aineistossa. Lopuksi kirjoitetaan yhteenveto.

Myös Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (Ruusuvuori ym. 2010, 19-20) mukaan aineisto on aluksi hyvä luokitella, mutta pelkkä luokittelu ei riitä. Analyysivaiheessa tutkija koettaa saada aineistosta systemaattisesti läpikäyden irti jotain, joka suorissa lainauksissa ei sellaisenaan näy. Tutkimusaineiston jäsentely, järjestely ja keräysvaihe sisältävät jo itsessään tutkijan tekemiä teoreettisia valintoja ja tulkintoja. Ruusuvuoren (Ruusuvuori ym. 2010, 174) mukaan keskusteluanalyysille on tyypillistä, että alkuperäinen tutkimusongelma täsmenyy aineistoon tutustumisen ja ilmiön tarkentumisen myötä. Aineistoon tutustutaan katselemalla ja kuuntelemalla nauhoituksia.

Pietilän (Ruusuvuori ym. 2010, 219-220) mukaan luokittelu voi perustua alkuvaiheessa esimerkiksi siihen, millä eri tavoin haastateltavat selittävät jotakin haastatteluissa käsiteltävää aihetta tai yhteiskunnallista ilmiötä, millä he perustelevat erilaisia valintoja ja päätöksiä omassa elämässään tai miten he perustelevat haastattelijalle esittämiään mielipiteitä jostakin tutkimuksen aiheen kannalta olennaisesta asiasta. Yksilöhaastatteluiden analyysissä yksi usein esiintyvä ongelma on se, että haastateltavat tapaavat antaa vastauksia, joita he olettavat tutkijan odottavan heiltä (Pietilä teoksessa Ruusuvuori ym. 2010, 225). En ainakaan selkeästi huomannut tämän näkyvän omassa tutkimuksessani.

Aineistoni analyysissä hyödynnän sisällönanalyysia. Kävin litteroitua teema-haastatteluaineistoani läpi useita kertoja, valitsin yhdistämiseen liittyvät kohdat, merkitsin ja keräsin ne erilleen ensin teemoittain aukikirjoitettuna ja sitten taulukkomuotoon alkuperäisinä lainauksina, pelkistettyinä ilmauksina, alateemoina ja yläteemoina. Täten pystyn paremmin näkemään aineistoni ydinosat massan seasta. Tutkimuksen aineisto on siis sekä teemoiteltu että taulukoitu teemojen mukaan. Käytyäni aineistoa läpi päädyin siihen, että kolmiportainen luokittelu (pelkistetyt ilmaukset, alateemat ja yläteemat) toimii tässä aineistossa parhaiten. Seuraavassa esimerkki taulukoinnista.

Taulukko 1. Ote sisällönanalyysillä toteutetusta taulukosta.

Alkuperäiset lainaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alateemat	Yläteemat
"Ilmeisesti tässä on joku taloudellinen... tekijä että jollakin tavalla siinä säästetään rahaa." (Opo 1)	Ilmeisesti taloudelliset tekijät vaikuttivat yhdistämiseen (Opo 1)	Yhdistämisen syyt 2011	Lukioiden yhdistämisen ulkoiset tekijät
"Että... mitään pedagogista perustetta ei tässä tullu missään vaiheessa esille." (Opo 1)	Yhdistämiselle ei tullut ilmi pedagogisia perusteita (Opo 1)		
"...kun oli kaks lukio ja oli vähän painopistealueita ja nyt ei oikein ole että tietysti yritetään kaikkee painottaa." (Opo 1)	Yrityksenä yhdistää painopistealueita molemmista lukioista (Opo 1)		
"Se on varmasti tää valtakunnallinen trendi et mennään kohti isompia yksiköitä..." (Opo 2)	Valtakunnallisen trendin mukaan toimiminen taustalla (Opo 2)		
"... ja varmasti siellä taustalla on tämmönen tehokkuusajattelu että isommissa yksiköissä pystytään tehokkaammin hoitamaan sitä tehtävää mikä lukiolla on." (Opo 2)	Tehokkuusajattelun mukaan iso yksikkö pystyy paremmin hoitamaan lukion tehtäviä (Opo 2)		
"Tietysti opiskelijan näkökulmasta kyllähän se sitä valinnaisuutta tuo lisää että on kurssitarjontaa mahollista tarjota sitte laajempi tarjonta opiskelijoille." (Opo 2)	Mahdollistaa valinnaisuuden lisäämisen opiskelijoille (Opo 2)		
"...tietysti ku ikäluokat pienee niin tällä tavalla haluttiin turvata varmasti yks tällanen elinvoimainen iso lukio." (Opo 2)	Elinvoimaisen lukion turvaaminen ikäluokkien pienentyessä (Opo 2)		

Alkuperäiset lainaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alateemat	Yläteemat
"...hirveesti ei kysely." (Opo 2) "... päättäjät päättää ja hallinto tekee päätökset." (Opo 2) "Kaikki on tullu ylhäältäpäin." (Opo 1)	Ei mahdollisuutta vaikuttaa yhdistämispäätökseen (Opo 1 ja 2)	Yhdistämisen toteutus 2011	
"...meillä oli monia kokouksia missä oli molempien koulujen opettajat (...) mietittiin (...) käytäntöjä mitä tää yhdistyminen vois tarkoittaa ja yhdisteltiin opintosuunnitelmia ja etsittiin visiota ja profiilia uudelle lukiolle." (Opo 1) "Lähinnä näitä lausuntoja olin tekemässä." (Opo 2) "Mikä oli meidän opettajakunnan näkemys asiasta miten me ois toivottu että asiat ois tehty." (Opo 2)	Uuden lukion toteutuksen suunnitteluun osallistuminen (Opo 1 ja 2)		
"No ei mitään töihin vaan." (Opo 1) "... semmosta hirveetä siirtymisvaihetta ei keretty tehdä..." (Opo 2)	Nivelvaihetta tai siirtymävaihetta ei ollut (Opo 1 ja 2)		
"...se sillä tavalla toteutu aika lailla yhdessä rysäyksessä koko tää homma." (Opo 2)	Käytännön toteutus yhdessä rysäyksessä (Opo 2)		

Toiseen taulukkoon luokittelin aineistoni haastateltavien sanomisien ja haastatteluvuosien mukaan, jotta pystyin paremmin vertailemaan haastateltavia sekä haastattelujen välisen ajan mahdollisesti tuomaa muutosta kummankin puheessa. Ruusuvuoren ym. (Ruusuvuori ym. 2010, 26) mukaan erilaiset aineiston visualisoinnit, kuten koostaminen datamatriiseihin, taulukoihin tai käsitekarttoiksi, voivat toimia käytännön analyysin apuvälineenä ja työkaluna. Ne antavat lukijalle tiiviin käsityksen kokonaisaineistosta. Seuraavassa on esimerkki myös tästä taulukosta. Taulukossa riittävän samankaltaiset ilmaukset on yhdistetty, jotta mahdollistuu eri haastatteluiden vertaaminen rinnakkain niiden suhteen.

Taulukko 2. Ote haastatteluiden ja pelkistettyjen ilmauksien ristiintaulukoinnista kohdasta Opinto-ohjaajien työn muutos yhdistämisen myötä: Yleiset muutokset ja positiiviset muutokset.

Pelkistetyt ilmaukset	Opo 1:n haastattelu 2011	Opo 1:n haastattelu 2014	Opo 2:n haastattelu 2011	Opo 2:n haastattelu 2014
Parhaita perinteitä molemmista lukioista yhdistetty				x
Osa opiskelijoista itselle vieraita				x
Isossa koulussa on erilainen ilmapiiri				x
Lukioiden välisen kilpailun poistuminen huojentavaa	x	x		
Keskinäisen yhteistyön kokeminen positiivisena	x	x	x	x
Opiskelijat ovat löytäneet kavereita	x			
Laaja valinnaisainetarjotin ja verkosto opiskelijoille	x	x	x	x
Tiedottaminen opiskelijoille on parempaa mm. Wilman ansiosta	x			
On saanut vaihtelua työhön		x		
Opiskelijan mahdollisuus opettajavalintaan				x
Opiskelijat ovat viihtyneet hyvin		x		

Pelkistetyt ilmaukset	Opo 1:n haastattelu 2011	Opo 1:n haastattelu 2014	Opo 2:n haastattelu 2011	Opo 2:n haastattelu 2014
Tilat ja laitteet ovat hyvät				x
Uudet työtavat on koettu mielekkäiksi				x
Vapaus kehittää omaa työtään säilynyt				x
Sähköisten ympäristöjen käytön lisääntyminen on helpottanut työtä		x		x

Omassa tutkimuksessani olen lähtenyt liikkeelle tutkimuskohteesta ja aineistosta. Päätettyäni tutkimukseni aiheen ja saatuaani luvat haastatteluille, aloitin miettimällä haastattelukysymykset. Haastattelurungon valmistuttua toteutin haastattelut. Sen jälkeen litteroin ne. Litteroiduista aineistoista kirjoitin ylös tutkimukseni kannalta olennaiset asiat. Sitten aloin teemoitella aineistoa ja koota teemojen alle niihin liittyviä haastatteluissa esille tulleita asioita opinto-ohjaajittain ja vuosiluvuittain. Erittelin vielä näistä yleisemmistä otsikoista pelkistetyt ilmaisut opinto-ohjaajittain ja vuosiluvuittain, jolloin aineisto alkoi olla jo melko tarkoissa pienissä paloissa. Lopuksi taulukoin vielä nämä pelkistetyt ilmaisut alakäsitteiden ja yläkäsitteiden sekä teemojen alle. Toiseen taulukkoon erittelin pelkistetyt ilmaisut ja rastin esiintymisen opinto-ohjaajien ja vuosilukujen sarakkeisiin. Nämä antavat nopeasti yleiskuvan aineistosta. Sen jälkeen aineistosta on helpompi tehdä tarkempaa analyysia.

Miles ja Huberman (1994) kuvaavat aineistolähtöisen laadullisen aineiston analyysia karkeasti kolmivaiheiseksi prosessiksi: 1) aineiston pelkistäminen, 2) aineiston ryhmittely ja 3) teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajarvi 2013, 108-113). Pelkistämässä aineistosta karsitaan tutkimukselle epäolennainen pois. Litteroidusta aineistosta etsitään olennaisia alkuperäisilmauksia, joista muodostetaan pelkistettyjä ilmauksia. Merkitsin ensin kaikki mielestäni olennaiset asiat ja alkuperäisilmaisut ylös. Sen jälkeen muodostin jokaisesta pelkistetyn ilmauksen. Aineiston ryhmittelyssä aineistosta koodatut alkuperäisilma-

ukset käydään läpi tarkasti, ja aineistosta etistään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Tätä tein mm. pelkistettyjen ilmausten luomisessa, keräämisessä ja niiden taulukoinnissa, josta näkee nopeasti kahden haastateltavan erot ja samankaltaisuudet. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi sekä nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Loin pelkistetyille ilmauksille alakäsitteet ja yläkäsitteet. Lopulta ne sijoitettiin teemojen alle.

Aineiston luokittelua seuraa aineiston abstrahointi, jossa edetään alkuperäisistä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin. Luokituksia yhdistellään niin kauan kuin se on mahdollista. Aineistolähtöisessä sisältöanalyysissä vastaus tutkimustehtävään saadaan käsitteitä yhdistelemällä. Tämä työ perustuu empirisestä aineistosta tulkinnan ja päättelyn kautta etenevään prosessiin, joka kulkee kohti käsitteellisempää käsitystä tutkimusilmioistä. Abstrahointi tarkoittaa tässä empirisen aineiston liittämistä teoreettisiin käsitteisiin niin, että lopun tuloksissa pystytään esittämään malli, käsitejärjestelmä, käsitteet tai aineistoa kuvaavat teemat. Myös luokittelujen pohjalta muodostetut kategoriat ja käsitteet tai niiden sisällöt olisi esitettävä selkeästi. Tutkijan tulee niin johtopäätöksissään kuin analyysin kaikissa vaiheissa ymmärtää tutkittavia heidän omista näkökulmistaan käsin.

Tuomen ja Sarajärven (2013, 103) mukaan sisällönanalyysimenetelmällä pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Sisällönanalyysillä saadaan kerätty aineisto kuitenkin vain järjestetyksi johtopäätösten tekoa varten (Grönfors 1982, 161). Tämän jälkeen tutkijan on kyettävä tekemään johtopäätöksiä aineistostaan. Monia sisällönanalyysillä toteutettuja tutkimuksia kritisoidaan juuri tästä keskeneräisyydestä: tutkija on saattanut kuvata analyysia tarkasti, mutta esittelee järjestetyn aineiston ikään kuin tuloksina kykenemättä tekemään tutkimuksessaan mielekkäitä johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 103.) Toivon pystyväni välttämään tämän virheen käyttämällä selkeästi järjestettyä aineistoani hyväkseni johtopäätösten ja tulkin-

tojen teossa. Ruusuvuori ym. (Ruusuvuori ym. 2010, 29) taas toteavat, että tutkimus, joka jää pelkkiin analyyttisiin johtopäätöksiin, jää vielä tavallaan kesken. Tulosten liittäminen teoreettisiin näkökulmiin ja ajankohtaisiin käytännön ongelmiin avaa tutkimusta uudella tavalla lukijoilleen. Pyrin myös liittämään tutkimukseni tulokset teoreettisiin näkökulmiin.

Tuomen ja Sarajärven (2013, 108) mukaan aineisto on aluksi hajotettava osiin ja sitten koottava uudelleen loogiseksi kokonaisuudeksi. Sisällönanalyysillä pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon säilyttäen sen sisältämä informaatio. Hajanaisesta aineistosta pyritään luomaan mielekästä, selkeää ja yhtenäistä informaatiota. Analyysillä luodaan selkeyttä aineistoon, jotta voidaan tehdä luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä.

Ruusuvuoren ym. (Ruusuvuori ym. 2010, 9, 13) mukaan haastateltaville tehdyt kysymykset eivät ole samat kuin varsinaiset tutkimuskysymykset. Haastateltavat eivät kerro suoraan tutkimuksen tuloksia, ja aineisto tarjoaa harvoin suoria vastauksia alkuperäiseen tutkimusongelmaan. Tutkija analysoi aineistoaan ja löytää sen avulla vastaukset tutkimuskysymyksiinsä. Analyysin alkuvaiheessa tutkija saattaa turhautua tai jopa pettyä haastatteluaineistoaan kuunnellessaan ja litteroidessaan, jos hänestä tuntuu, etteivät haastateltavat ota ollenkaan esille teemoja ja asioita siten, kuin hän ennakolta oletti. (Ruusuvuori ym. teoksessa Ruusuvuori ym. 2010, 14). Kuitenkin luopumalla omista ennakkoodotuksistaan ja kuuntelemalla aineistoaan tutkija saa tilaisuuden löytää haastateltavien puheessa esiintyviä uusia jäsennyksiä (Ruusuvuori ym. teoksessa Ruusuvuori ym. 2010, 16). Myös Pietilän (Ruusuvuori ym. 2010, 219) mukaan ihmiset puhuvat haastattelujen aiheista sekavasti, epäyhtenäisesti ja ristiriitaisesti eivätkä useinkaan niin kuin tutkija olisi olettanut tai toivonut. Yleensä aineiston järjestämisen ensimmäinen vaihe on luokitella aineistoa tutkimusaiheen ja -kysymysten kannalta relevanteiksi teemoiksi. Aineiston analyysi alkaa tyyppillisesti aineistolle esitetyillä mitä-kysymyksillä, joiden avulla tutkija tutustuu aineistoon ja ryhtyy luokittelemaan sitä.

Nämä haasteet nousivat esille myös tässä tutkimuksessa. Välillä todella tuntui, etteivät haastateltavat puhuneet siitä mistä olin ajatellut, mutta lopulta löysin kuitenkin noita mainittuja uusia jäsennyksiä. Esitin haastateltaville osittain myös tutkimuskysymyksiäni haastattelukysymyksinä muiden haastattelukysymysten ohessa, koska ne olivat sellaisia, että niihin haastateltavat pystyivät tuottamaan suoraan omaa puhetta. Ensimmäisen tutkimuskysymyksiäni: Millaisia ennako-odotuksia opinto-ohjaajilla oli ennen lukioden yhdistämistä? esitin tarkennettuna yksityiskohtiin. Seuraavankin kysymyksiäni: Millaisia olivat vuoden päästä yhdistämisestä toteutuneet kokemukset? pilkoin useammaksi kysymykseksi, mm. positiivisiin ja negatiivisiin kokemuksiin. Viimeisen kysymyksiäni: Kolmen vuoden kuluttua yhdistämisestä: miten opinto-ohjaajien kokemukset olivat muuttuneet? vastaukset sain kysymällä samat kysymykset toisella haastattelukierroksella koskien sitä hetkeä ja vertaamalla ensimmäisen haastattelun vastauksiin.

6 OPINTO-OHJAAJIEN KOKEMUKSET LUKIOIDEN YHDISTÄMISEN VAIKUTUKSISTA TYÖHÖNSÄ

Tässä luvussa kerron tutkimukseni päätulokset yläteemoittain. Jokaisessa alaluvussa avataan yhteen yläteemaan liittyvät tulokset, ja vertaillaan niitä mahdollisiin muiden tutkimusten vastaaviin tuloksiin. Ensimmäisessä kahdessa alaluvussa liikutaan ajassa ennen yhdistämistä, ja tulokset on koottu vuoden 2011 haastatteluista.

Ensimmäisessä alaluvussa pohditaan yhdistämisen syitä ja toteutusta. Siinä vastataan myös ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: Millaisia ennako-odotuksia opinto-ohjaajilla oli ennen lukioiden yhdistämistä? Toisessa alaluvussa pohditaan opinto-ohjaajien suhtautumista, toiveita ja odotuksia yhdistämisen suhteen sen suunnitteluvaiheessa. Kolmannesta alaluvusta alkaen käsitelen molempien haastattelujen tuloksia rinnakkain ja mahdollisia yhtäläisyyksiä ja eroja niiden välillä. Kolmas alaluku käsittelee kokemuksia yhdistämisestä molempina vuosina. Neljäs alaluku on laajin ja käsittelee opinto-ohjaajien työn muutosta yhdistämisen myötä eri kanteilta. Tässä alaluvussa myös pääsääntöisesti vastataan kahteen seuraavaan tutkimuskysymykseen eritellen eri vuosina toteutettujen haastattelujen tulokset. Nämä tutkimuskysymykset olivat seuraavat: Millaisia olivat vuoden päästä yhdistämisestä toteutuneet kokemukset? ja Neljän vuoden kuluttua yhdistämisestä: miten opinto-ohjaajien kokemukset olivat muuttuneet? Viides alaluku pohtii esimiehen ja työyhteisön vaikutusta työhön ja viimeisessä alaluvussa käsitellään opinto-ohjaajien pohdintoja kahden opinto-ohjaajan lukion mahdollisuuksista ja haasteista sekä työstään, sen nykytilanteesta ja tulevaisuudesta.

Yläteemat ovat:

Lukioiden yhdistämisen ulkoiset tekijät

Opinto-ohjaajien suhde yhdistämiseen suunnitteluvaiheessa

Opinto-ohjaajien suhde yhdistämiseen toteutusvaiheessa

Opinto-ohjaajien työn muutos yhdistämisen myötä

Esimiehen ja työyhteisön vaikutus/ Yhteinen ohjaajuus oppilaitoksessa

Opinto-ohjaajien näkemys kahden opinto-ohjaajan lukiosta ja oman työnsä, nykytilanteen ja tulevaisuuden pohdintaa

Jokaisen alaluvun aluksi tuon tekstikehyksessä esille kunkin yläteeman sisältämät alateemat.

6.1 Lukioiden yhdistämisen ulkoiset tekijät

Yhdistämisen syyt 2011
Yhdistämisen toteutus 2011

Yhdistämisen syyt 2011

Opinto-ohjaajien tietoon tulleet syyt erosivat hieman toisistaan. Opo 1 kertoi ainoaksi tietämäkseen syyksi taloudelliset tekijät, hänen tietoonsa ei ollut tullut minkäänlaisia pedagogisia perusteita yhdistämiselle.

”No itse asiassa minulla ei oo mitään tarkkaa tietoa ilmeisesti tässä on joku taloudellinen tekijäettä jollakin tavalla siinä säästetään rahaa.” Opo 1

”Että mitään pedagogista perustetta ei tässä tullu missään vaiheessa esille.” Opo

1

Ainoa asia, jonka hän nimesi, oli se, että nyt yritetään kaikkea painottaa, kun aiemmin kahdella eri lukiolla oli molemmilla hieman eri painopistealueensa.

Järvisen (1995, 92) mukaan yhdistymisten vastustuksen takana on mm. järkevän perustelun puuttuminen. Opo 2 nimesi taustalle valtakunnallisen trendin mennä kohti isompia yksiköitä ja tehokkuusajattelun, jonka mukaan iso yksikkö pystyy paremmin hoitamaan lukiolle asetettuja tehtäviä. Myös Järvisen (1997, 238) mukaan yhdistämistä pidetään valtakunnallisena muotitrendinä.

”Se on varmasti tää valtakunnallinen trendi et mennään kohti isompia yksiköitä ja varmasti siellä taustalla on tämmönen tehokkuusajattelu...” Opo 2

Myös valinnaisuuden lisäämisen opiskelijalle Opo 2 toi esille. Kysyessäni mahdollisista taloudellisista tekijöistä, Opo 2 ei osannut suoraan sanoa, mutta arveli yhdistämiseen liittyvän halu turvata yksi elinvoimainen iso lukio ikäluokkien pienentyessä.

Duken (2004, 30-31) mukaan opetuksellinen muutos on muutos, joka tähtää opetuksen ja oppimisen parantamiseen. Pidemmin ilmaistuna se on muutos, jonka tavoitteena on muuttaa opetuksen tavoitteita ja parantaa opiskelijoiden oppimista, opetusta ja arviointia sekä opetuksellisten toimintojen järjestämistä, säätelyä, hallinnointia ja rahoitusta. Tutkimuksessani opinto-ohjaajat eivät olleet suoraan kokeneet, että lukioiden yhdistäminen olisi tehty edellä mainituista syistä. Heidän tietoonsa ei ollut tullut pedagogisia perusteita yhdistämiselle. Ainoat toisen opinto-ohjaajan tiedossa olleet syyt olivat puhtaasti taloudellisia. Erityisesti toinen opinto-ohjaaja peräänkuulutti sitä, että tehtäisiin ”aidosti parempaa lukiota”. Näillä perusteilla voitaneen todeta, ettei tämä kyseinen muutos ollut opetuksellinen muutos.

Kotterin (1996, 33-35, 2014, 9) mukaan ensiksi on tärkeää tähdentää muutosten kiireellisyyttä ja välttämättömyyttä. Taloudelliset seikat ovat usein tietenkin ratkaisevat, mutta eivät välttämättä riitä vakuuttamaan ihmisiä tunnetasolla. Opinto-ohjaajat mm. toivoivat, että yhdistämiselle olisi ollut myös pedagogisia perusteita. Niihin olisi varmasti helpompi sitoutua kuin pelkkiin taloudellisiin realiteetteihin, joiden eteen toimimista voi helposti pitää uhrautumisena. Tuntee siltä, että nämäkin opinto-ohjaajat ovat vain joutuneet sopeutumaan yhdes-

sä rysäyksessä toteutettuun muutokseen ilman sen suurempaa motivointia, vaikka he kumpikin kokivat entisen lukion parempana ja muutoksen tarpeettomana. Tässä ei siis ehkä ole motivoitu ihmisiä riittävästi, ja ihmisten johtamistakin on ehkä laiminlyöty asioiden johtamisen kustannuksella.

Yhdistämisen toteutus 2011

Kumpikaan opinto-ohjaaja ei päässyt vaikuttamaan yhdistämispäätöksen tekemiseen. Myöskään koulujen johdoilla ei ollut heidän mukaansa asiaan sananvaltaa. ”Päätäjät päätti”, ”hirveesti ei kysely” ja sen mukaan toimittiin ja sopeuduttiin. Järvinen (1997, 238) toteaa myös, ettei oppilaitosten edustajilla useinkaan ole ollut mahdollisuutta vaikuttaa yhdistämispäätökseen.

”Kaikki on tullu ylhäältäpäin”. Opo 1

”...ylhäältä tuli sitte tietysti päättäjät päättää ja hallinto tekee päätökset ja me on tuotu oma näkemys esille ja sillä on sit menty et ei... sit on vaan sopeuduttu ja toimittu sen mukaan ku päättäjät on sitte päättäny.” Opo 2

Toteutus tapahtui molempien mukaan kertaheitolla, eli ns. siirtymävaihetta ei ollut lainkaan. Järvisen (1997, 238, 298-299) mukaan suomalaisessa käytännössä valmisteluaika on usein jäänyt hyvin lyhyeksi, ja oppilaitokset ovat joutuneet yhdistymään lyhyellä varoitusajalla. Lähes poikkeuksetta henkilökunta on vastustanut yhdistämisiä.

”No eihän siinä, saman katon alle ja yhteinen kurssitarjotin ja opiskelijat laitettiin sinne ja opettajat samaan paikkaan ja se sillä tavalla toteutu aika lailla niinku yhdessä rysäyksessä koko tää homma että ei siinä mitään sen kummempaa.” Opo 2

”...nopeesti ja yhdessä rysäyksessä ja hirveesti ei kysely.” Opo 2

Ainoastaan uuden lukion toteutuksen suunnitteluun molemmat pääsivät ja oli velvollisuuskin osallistua. Pidettiin paljon kokouksia, joissa mm. neuvottelukunta ja opettajakunta antoivat lausuntoja siitä, mitä toivottaisiin koulun ja

henkilökunnan puolelta otettavan huomioon, mietittiin käytäntöjä ja yhdisteltiin opintosuunnitelmia ja etsittiin yhteistä visiota ja profiilia uudelle lukiolle.

Duken (2004, 59-60) mukaan opetuksellinen muutos alkaa siitä, että opetuksellisen muutoksen tarve tunnistetaan ja oikeutetaan. Tässä vaiheessa muutos tulee "myydä" niille, joiden tuki tarvitaan muutoksen saavuttamisessa. Sen jälkeen aletaan suunnitella muutoksen toteuttamista. Tässä vaiheessa pohditaan eri vaihtoehtoja toteuttaa muutos ja valitaan tarkoitukseen parhaat. Kolmas vaihe sisältää suunnitelman laatimisen ohjaamaan muutoksen toimeenpanoa. Muutossuunnitelmien on tärkeää ottaa huomioon mm. koulun järjestelykapasiteetti, paikallinen kulttuuri ja ihmisten muuttamisen haasteet.

Duke (2004, 122-123) sanoo, että on ensiarvoisen tärkeää ennakoida ihmisten vastarintaa muutosta kohtaan. Duken (2004, 124-125) mukaan valmius muutokseen saattaa edellyttää uusien tietojen, taitojen ja uskomusten omaksumista, samoin kuin sitoutumista muutokseen. Sitoutuminen tapahtuu neljästä syystä. Ensiksi, he havaitsevat muutostarpeen, koska asiat eivät toimi. Toiseksi he voivat olla tylsistyneitä. Kolmas syy on normaali kasvu ja kehitys ja ikääntymisen seurausten kanssa toimeen tuleminen. Neljänneksi, tärkeät sattumukset ja odottamattomat tapahtumat saattavat pakottaa ihmiset muuttumaan. Ihmiset haluavat säilyttää olemassa olevan tilanteen, ja vastustavat siksi muutosta. Syitä voivat olla mm. tyytyväisyys vallitsevaan tilanteeseen, kontrollin menettämisen pelko, epävarmuus, muutoksen uhka tutuille rutiineille ja tavoille. Poistamalla ja vähentämällä muutoksen vastaisten voimien vahvuutta ja lisäämällä ja vahvistamalla tarvetta muutokselle voidaan saada ihmiset myöntyväisemmiksi muutokselle.

Tutkimassani yhdistämistapauksessa ei opinto-ohjaajien mukaan alkuvaiheessa erityisesti yritetty "myydä" muutosta asianosaisille, vaan se vain saneltiin ylhäältä päin. Tämä saattoi osaltaan jo aiheuttaa muutosvastarintaa. Vasta päätöksen tultua pakotettuna alettiin henkilökuntaa osallistaa muutoksen toteuttamisen suunnittelussa. Onneksi kuitenkin näin tapahtui, jotta ihmiset pääsivät

mahdollisimman varhaisessa vaiheessa muutokseen sisälle ja saattoivat ainakin yrittää vaikuttaa asioihin. Koulukulttuurien vaikutusta ja ihmisten vastarintaa muutosta kohtaan ei huomioitu ylemmältä taholta, vaan henkilökunta jätettiin niiden suhteen oman onnensa nojaan. Ihmisiä ei oletettavasti sitoutettu tarpeeksi, koska ainakaan kumpikaan opinto-ohjaajista ei kokenut muutokseen tarvetta, vaan olivat tyytyväisiä entiseen lukioonsa. Molemmat olivat tyytyväisiä valitsevaan tilanteeseen, eivätkä kokeneet muutostarvetta. Molemmilla oli jonkinlaisia huolia uuden lukion toimivuudesta, mm. käytännön asioiden sujumiseen liittyviä, samoin kuin henkilökohtaiseen työhönsäkin. Etenkin toinen opinto-ohjaajista, jonka esimies vaihtui ja jonka entisen lukion käytänteet väistyivät toisen lukion käytänteiden tieltä, koki myös epävarmuutta ja muutoksen uhkana tutuille rutiineilleen ja oman työnsä toteuttamiselle.

Kotterin muutosprosessin kahdeksan vaihetta limittyvät osittain Duken kuvaamaan prosessiin. Prosessin toinen vaihe on Kotterin (1996, 18, 45-46) mukaan ohjaavan tiimin perustaminen. Henkilökunta pääsi tässä vaiheessa suunnittelemaan muutosta jollain tasolla, ainakin esittämään lausuntoja omista toiveistaan. Uudessa lukiossa muodostettiin tiimejä, jotka yhdessä pohtivat koulun kehittämistä. Tiimien merkityksen opinto-ohjaajat kokivat ”ihan hyvänä”. Ehkä ne voisivat tuottaa enemmänkin tulosta, jos niiden keskinäiseen luottamukseen panostettaisiin entistä enemmän.

6.2 Opinto-ohjaajien suhde yhdistämiseen suunnitteluvaiheessa

Opinto-ohjaajien suhtautuminen yhdistämiseen 2011

Opinto-ohjaajien toiveet yhdistämiseen liittyen 2011

Opinto-ohjaajien odotukset ensimmäiselle vuodelle 2011

Opinto-ohjaajien suhtautuminen yhdistämiseen 2011

Molemmat opinto-ohjaajat ilmaisivat selvästi olleensa erittäin tyytyväisiä entiseen lukioonsa eivätkä kaivanneet muutosta.

”...mitään vikaa ei ollu entisessä työpaikassa.” Opo 1

”Olin hyvin tyytyväinen vanhan työpaikan työilmapiiriin.” Opo 1

”Ei olis ollu välttämätön entisen lukion kannalta.” Opo 2

Opo 2 ei nähnyt omalle koululle välttämättömänä yhdistyä, koska he pärjäsivät hyvin. Järvinen (1997, 236-237) toteaa, että suhtautuminen yhdistymisiin on riippuvainen siitä, mitä hyötyä yhdistymisestä oletetaan olevan. Yhdistymisen avulla saavutetut edut eivät välttämättä ole yhtä tärkeitä molemmille osapuolille. Opo 2 koki selvästi, että heidän tapauksessaan opiskelija-aines heikentyi yhdistymisen myötä (tästä tarkemmin kohdassa opiskelija-aineksen muutos).

Kumpikaan ei kuitenkaan halunnut suhtautua kielteisesti yhdistämiseen, vaikkei kumpikaan ollut siihen päässyt vaikuttamaan, eikä ollut sitä ensisijaisesti toivonut. Opo 1 kertoi haluavansa suhtautua myönteisesti, koska on turhaa ajatella negatiivisesti kun yhdistäminen kuitenkin on toteutettu. Opo 2 halusi ottaa diplomaattisen neutraalin kannan asiaan.

Järvinen (1997, 296) toteaa, että oppilaitosten edustajien on vaikea sitoutua yhdistämisten läpiviemiseen, kun heille ei ole annettu etukäteen mitään mahdollisuutta vaikuttaa asiaan. Vaikka opinto-ohjaajat ilmaisivat halunsa suhtautua myönteisesti yhdistämiseen, kuului molempien puheen taustalta hieman se, että he olivat vielä jollain tavalla ”toinen jalka menneessä”. Joissain kohdissa he saattoivat esim. palata kuitenkin siihen, miten hyvin asiat entisessä koulussa olivat, tai jollain tavalla kyseenalaistaa yhdistämispäätöksen.

Yhdistäminen oli molempien opinto-ohjaajien mukaan pitkä parin vuoden prosessi, kunnes se lopulta päätettiin toteuttaa syksyllä 2010. Molemmat kertoivat toivoneensa itse, sekä myös koulujen johdot, että yhdistämistä olisi lykätty vuodella eteenpäin. Syynä olisi ollut mm. se, että remontit olisi ehditty tehdä

alta pois ja olisi ehditty valmistella rauhassa asioita. Myös Järvisen (1997, 238, 298-299) mukaan yhdistämisissä toimijat ovat usein toivoneet, että yhdistämistä olisi lykätty hieman edemmäs, jotta aikaa suunnitteluun olisi jäänyt. Molemmat opinto-ohjaajat korostivat, että kaikkien on vain ollut sopeuduttava päättäjien päätöksiin.

Kolmanneksi Kotterin (1996, 59-60) mukaan on olennaista laatia visio ja strategia. Opinto-ohjaajien tietoon ei ollut tullut minkäänlaista visiota. Yhdistämisen syynä olivat ainakin opinto-ohjaajien tiedon mukaan olleet ainoastaan taloudelliset tai muut ulkoiset seikat. Juuri nuo opinto-ohjaajien peräänkuuluttamat pedagogiset perusteet olisivat voineet luoda visiota, johon henkilökunta olisi motivoitu sitoutumaan: aiomme tehdä tästä uudesta lukiosta Suomen parhaimpiin kuuluvan lukion, jossa tulokset ja viihtyvyys ovat parempia kuin ennen. Nyt molemmat kokivat, että entinen lukio oli parempi.

Kotterin (1996, 73) mukaan neljäs askel on muutosvisiosta viestiminen. Jos visiota ei ole, ei siitä voida tietenkään myöskään viestiä. Näin tuntui olevan omassa tutkimuksessani. Arkea jatkettiin uudessa yksikössä, mutta suurempaa visiota ei opinto-ohjaajien tiedon mukaan kaiken takana ollut, ja täten sitoutuminen oli ehkä heikompaa kuin se olisi voinut olla.

Opinto-ohjaajien toiveet yhdistämiseen liittyen 2011

Opo 1 toivoi, että työskentelyolosuhteet säilyisivät samantasoisina kuin ennen. Myös Opo 2 mainitsi toiveiksi kilpailukykyiset tilat ja uusimman tekniikan. Opo 2 korosti, että hän toivoisi pedagogisia perusteita yhdistämiselle.

”Meiän opettajakunnan näkökulma oli se että olis käytetty tämmösiä pedagogisia kriteereitä tässä yhdistämisessä elikkä tehtäs aidosti uutta lukioo eikä ainoastaan tällasta hallinnollista järjestelyy”. Opo 2

Vielä Opo 2 ei osannut sanoa, oliko kaikkia toiveita kuunneltu ja toteutettu.

Opinto-ohjaajien odotukset ensimmäiselle vuodelle 2011

Ensimmäisessä haastattelussa kesällä 2011 kysyttäessä millaisia odotuksia opinto-ohjaajilla oli ensimmäisen syksyn alussa (2010), Opo 1 vastasi: ”No enemmän pelkoja.” Häntä huoletti lukion suuri koko ja siihen liittyvät käytännön asiat: miten saadaan arki pyörimään, miten opiskelijat mahtuvat liikkumaan, miten kaikki ehtivät ruokailla ja missä yhteisiä tilaisuuksia pidetään. Itse opinto-ohjaukseen ei liittynyt pelkoja, koska varsinainen työ oli hänen mukaansa kuitenkin samanlaista kuin ennen. Jonkinlaista vaihtelua Opo 1 odotti saavansa työpaikan vaihdoksen myötä. Opo 2:n odotukset syksyn alussa liittyivät lähinnä samaan kuin Opo 1:nkin, eli siihen, että saadaan arki toimimaan, Opo 1 vain ilmaisi asian sanalla *pelkoja*. Opo 2 myös katsoi asiaa ensisijaisesti opiskelijoiden näkökulmasta: että opiskelijoiden valinnat saataisiin toteutettua. Mitään suuria tavoitteita uudistuksille ei kumpikaan ensimmäisenä vuonna asettanut.

”No syksyn alussa oli vaan se et saadaan arki toimiin et se oli kyl ensimmäinen lähötkohta et opiskelijat saa omat valintansa toteutettuu et hirveen kunnianhimosia hienoja uudistuksia siinä nyt ei tietysti et se oli semmosta arjen pyörittämistä silloin.”

Opo 2

Kahden erilaisen lukion yhdistäminen ei ole helppo asia, ja tämä välittyy sekä Forsténin tutkimien opettajien sekä haastattelemieni opinto-ohjaajien vastauksista. Osa peloista osoittautui turhiksi ja aiheettomiksi, mutta ovat hyvin ymmärrettäviä, koska uusi ja tuntematon herättää usein epäluuloja. Forsténin (2006, 18) tutkimuksen mukaan opettajissa pelkoa herättivät samanlaiset asiat kuin omassanikin: mm. yksilön hukkuminen massaun, liiallinen opiskelijoiden määrä, paljon opiskelijoita joita ei tunne. Nämä olivat suurimmat negatiivisia tunteuksia herättäneet asiat suhteessa tulevaisuuteen. Lisäksi tilanahtaus ja liian isot ryhmät koettiin negatiivisina.

6.3 Opinto-ohjaajien suhde yhdistämiseen toteutusvaiheessa

Kokemukset yhdistämisestä 2011

Kokemukset yhdistämisestä 2014

Kokemukset yhdistämisestä 2011

Ensimmäisen vuoden jälkeen molemmat olivat tyytyväisiä siihen, että arki oli saatu pyörimään hyvin. Kuitenkin vuosi oli ollut joiltain osin hankala, sitä kuvauskin Opo 2:n kommentti:

”...on selvitty, sanotaan näin”. Opo 2

Monet Opo 1:n peloista olivat hänen mukaansa osoittautuneet turhiksi, mm. logistiikkaan ja tiloihin liittyvät pelot. Kuitenkin oli ollut ”myllerrysten vuosi” osittain remonttien keskellä ja uutta työyhteisöä rakentaessa. Opo 1:n mukaan uusi työyhteisö ei ollut vielä löytänyt muotoaan eivätkä kaksi erilaista työyhteisökulttuuria olleet vielä sulautuneet yhdeksi. Myös Opo 2 näki, että kaksi erilaista kulttuuria ja tapaa tehdä töitä olivat aiheuttaneet jonkin verran ristiriitoja. Positiivisten asioiden toteutumisen suhteen molemmat olivat vielä odottavalla kannalla.

Puhakan ja Silvosen (2011, 260) mukaan mm. tunne siitä, että pystyy selviytymään työstä hyvin, lisää tyytyväisyyttä työhön ja halua pyrkiä hyviin tuloksiin. Ehkä tässä vaiheessa tilanne ei ollut vielä ihan optimaalinen: selvitty oli kyllä, mutta aika tiukasti. Vielä ei oltu täysin tyytyväisiä, vaikka jotkut asiat olivatkin hyvin.

Kokemukset yhdistämisestä 2014

Molempien opinto-ohjaajien mukaan käytännön arki toimi opiskelijoiden näkökulmasta hyvin, mm. valintojen toteutuminen, tilojen riittävyys ja ruokailut. Molemmat olivat ehdottomasti sitä mieltä, että oltiin menossa parempaan suuntaan yhteisen koulun luomisessa. Mm. työyhteisökulttuuri oli jo paremmalla mallilla, eivätkä vanhat kulttuurit vaikuttaneet enää häiritsevästi.

6.4 Opinto-ohjaajien työn muutos yhdistämisen myötä

Yleiset muutokset 2014

Positiiviset muutokset 2011 ja 2014

Negatiiviset muutokset 2011 ja 2014

Ristiriitaiset muutokset 2014

Erot työnkuvassa / Työnjako 2011 ja 2014

Yhteistyö 2012 ja 2014

Työn ja ohjauksen muutos 2011 ja 2014

Yhteiskunnallinen muutos opinto-ohjaajan työn ja opiskelijoiden muuttumisen taustalla 2011 ja 2014

Opiskelija-aineksen muutos 2011 ja 2014

Uuden lukion toimintakäytänteiden vaikutus 2014

Yleiset muutokset 2014

Toisessa haastattelussa 2014 Opo 2 sanoi, että molemmista kouluista pyrittiin yhdistyessä ottamaan parhaita perinteitä ja rakentamaan uutta niistä, ja uusi koulu oli mukautunut omanlaisekseen. Suurimmaksi muutokseksi hän koki sen, että puolet opiskelijoista oli sellaisia, joitten kanssa hän ei ollut missään

tekemisissä. Ison opiskelijamäärän ja ison koulun myötä tunnelma ja fiilis olivat erilaiset.

”Tietysti asiat on uomautunu sillä tavalla niinkun omanlaiseks elikkä pyrittiin parhaita perinteitä ottamaan molemmista kouluista ja nyt sitte ollaan rakennettu ja luotu tätä uutta... tietysti et opiskelijamäärä on nyt on isompi ja tietysti isossa talossa niin niin on sit se oma tunnelma ja oma fiilis.” Opo 2

Positiiviset muutokset 2011

Kesällä 2011 Opo 1 listasi tärkeimmiksi myönteisiksi asioiksi lukioiden välisen kilpailun poistumisen ja opinto-ohjaajakollegan. Järvisen (1997, 232) mukaan horisontaalisia yhdistymisiä on perusteltu mm. sillä, että samalla paikkakunnalla sijaitsevien saman alan oppilaitosten välillä on ollut turhaa kilpailua vähenevistä hakijoista. Tässä tapauksessa ei ainakaan opinto-ohjaajien tietoon tällaista perustelua ollut tullut, mutta ilmeisesti jonkin verran kilpailua esiintyi ja molemmat lukiot tarvitsivat opiskelijoita. Opo 1 koki kilpailun rasittavana ja turhana, ja oli helpottunut sen poistumisesta. Toisena positiivisena asiana Opo 1 koki kollegan, jolta sai uusia ideoita ja yhteistyön tiivistymisen entiseen verrattuna. Myös opiskelijoitten kannalta Opo 1 koki yhdistämisen myönteisenä. Opiskelijat olivat kokeneet löytävänsä kavereita ja samanhenkisiä ihmisiä helpommin. Myös tiedottaminen opiskelijoille sujui Opo 1:n mukaan uudessa lukiossa paremmin kuin entisessä mm. Wilman ansiosta. Jos voisi palata entiseen, Opo 1 veisi mukanaan uudesta lukiosta Opo 2:lta saamansa ideat. Ne hän koki suurimmaksi positiiviseksi asiaksi mitä tähän mennessä oli yhdistämisestä jäänyt käteen. Molemmat olivat kokeneet keskinäisen yhteistyön positiivisena ja luontevasti sujuneena. Opo 2 oli kokenut positiivisena, että joitain asioita voi jakaa enemmän, ettei molempien tarvitse tehdä kaikkea. Erityisesti hän toi esille laajan valinnaisainetarjottimen suurimpana positiivisena asiana nimenomaan opiskelijan kannalta. Kysyttäessä onko muuta, hän vastasi ”No ei oikeesti.”

Forstén (2006, 16-18) sai hyvin samankaltaisia tuloksia omassa tutkimuksessaan. Hän mainitsee positiivisina muutoksina uudet työtoverit, paljon kollegoja, oman aineen kollegat, uudet ideat, uudistumisen pakon, uuden innon, kurssi-valikoiman lisääntymisen, painotusmahdollisuuksien lisääntymisen sekä uudet remontoituvat tilat.

Positiiviset muutokset 2014

Kolmen vuoden kuluttua toisessa haastattelussa keväällä 2014 Opo 1 koki pitkälti samat asiat positiivisiksi kuin kolme vuotta aiemmin. Hän totesi, että kaikki oli helpompaa ja sujuvampaa kuin alussa mm. työnjaon selkiinnyttyä. Hän muisteli maininneensa edellisessä haastattelussa odotuksikseen luottamuksen omaa työtään kohtaan ja vapauden toteuttaa sitä lisääntymisen. Hän koki sen toteutuneen nyt ensimmäisen haastattelun jälkeisinä vuosina.

”...johtoki niinku ei alussa ehkä luottanu että... että pystyy tekemään niitä asioita mitä mä oon tehny... tehny iät ja ajat ja... nyt ehkä paremmin luottaa. Ehkä siin on yksi tekijä.” Opo 1

Itse asiassa hän ei maininnut tätä silloin kysymykseen odotuksista, mutta muu toinen asia tuli keskustelussa esille. Vaikka hän alussa pelkäsi, että opiskelija hukkuisi massaan, ei näin ollut hänen mukaansa tapahtunut, ja käytännön asiat oli saatu järjestettyä niin, että opiskelijat eivät kärsineet, joten alkuperäisistä peloista monet olivat turhia. Myös sähköisten ympäristöjen lisääntynyt käyttö oli helpottanut työtä.

Opo 1 koki edelleen lukioden välisen kilpailun poistumisen huojentavana. Hän koki entisen lukionsa joutuneen tahtomattaan kilpailuasetelmaan toisen lukion aloitettua rajun kampanjoinnin. Itse hän koki kilpailemisen opiskelijoista ”hölhönä ja tarpeettomana”, mutta hänenkin lukionsa joutui sitten jonkin verran aloittamaan oman markkinoinnin, vaikka koki sen vieraana. Ennen markkinoinnin aloittamista hän näki opiskelijoiden tulevan samanlaisilla keskiarvoilla molempiin lukioihin. Kysyttäessä arviota siitä, johtiko toisen lukion rajua mark-

kinointi siihen, että sinne meni paremmin menestyviä opiskelijoita, Opo 1 myönsi, että voi olla. Hän sanoi, ettei seurannut ranking-listoja, eikä se ole hänelle olennaista.

Opo 1 myös koki saaneensa jonkinlaista vaihtelua työlleen (mm. uusia työkavereita, fyysisesti eri työympäristö). Opinto-ohjaajakollegan ja sen kautta vertais-tuen hän koki positiivisena ja välttämättömänä isossa koulussa. Myös opiskelijoiden kannalta Opo 1 koki valinnaisuuden kurssitarjottimessa positiivisena, etenkin sen, että samaa kurssia tarjotaan nyt isossa koulussa useammin vuoden aikana, joka antaa lukujärjestyksiin vaihtelun varaa. Järvinen (1997, 300) toteaa, että jos yhdistämisellä pystytään mm. lisäämään opiskelijoiden valinnanmahdollisuuksia, oikeutus yhdistämiselle voi olla löydettävissä. Taloudellisilla perusteilla yhdistymisiä ei pitäisi oikeuttaa, koska säästöjä ei juurikaan saavuteta (myös Järvinen 1995, 82). Järvisen (1995, 85) mukaan oppilaitosten yhdistyminen hyödyttää ensisijaisesti opiskelijoita, ja rehtoreiden mielestä eräs oppilaitosten yhdistämisten keskeisimmistä hyödyistä on opiskelijoiden valinnanmahdollisuuksien lisääntyminen.

Opiskelijoidenkin kannalta Opo 1 näki koulujen välisen kilpailun poistumisen positiivisena. Hänen mukaansa opiskelijat viihtyivät hyvin. Oli myös uupuneita opiskelijoita, mutta Opo 1 ei uskonut sen johtuvan koulun koosta. Edelleen hän sanoi, ettei iso yksikkö välttämättä ole hyvä asia, muttei toisaalta kokenut sen tuoneen muuta selkeästi negatiivista kuin ison yhteisen tilan puutteen. Opo 1 oli myös päässyt tuona lukuvuonna Aslak-kuntoutukseen, josta koki saaneensa uutta iloa, intoa ja vaihtelua. Opo 1 kertoi viihtyneensä entisessä työpaikassa paremmin, mutta halusi ajatella, että yhdistymisessä on enemmän plussia kuin miinuksia, koska yhdistyminen on

”...asia jonka kans vaan pitää elää. ...ku ei oo vaihtoehtoja... asiat pitää tehdä niinkun mahdollisimman paljon sellaseks- kyllä siihen voi itekki vaikuttaa että viihtyyks siinä työssä.” Opo 1

Opo 2 koki, että arki oli saatu pyörimään, eivätkä opiskelijat olleet joutuneet kärsimään. Hän oli sitä mieltä, että oltiin menossa parempaan suuntaan yhden

yhteisen koulun luomisessa. Opo 2 koki, että muutos jäi plussalle. Mm. tilat olivat asialliset ja monessa asiassa oli tullut parannuksia. Uusia hyviä työtapoja oli kehitelty. Oli myös valtavasti vapautta kehittää omaa otettaan sekä työparin kanssa yhteistä työtä. Myös sähköiset ympäristöt olivat lisääntyneet rajusti, ja ne helpottivat työtä monella tavalla. Hän oli sitä mieltä, että monia alun toiveita oli huomioitu uudessa koulussa: mm. tilat ja tietotekniikka. Oli hankittu paljon uusia koneita, iPadeja, älytauluja jne. Vaikka ne eivät ratkaisekaan oppimisen tuloksia, ovat viihtyisät tilat ja kunnolliset välineet hyvä lähtökohta.

”Se hyvä tekeminen ja ilmapiiri tulee ihan jostaki muusta kun seinistä että- mut tietysti se on hyvä lähtökohta kun on tavallaan viihtyisät tilat.” Opo 2

Opo 2 totesi, että isossa yksikössä voi olla hyväkin, että opiskelija pääsee jonkin verran vaikuttamaan omiin opettajavalintoihinsa, eikä ole sidottu aina samaan opettajaan, jonka ote on ehkä epämotivoitunut. Opo 2:n mukaan opiskelijat puhuvat keskenään ja sana kiertää, ja he jonkin verran valitsevat opettajia. Myös Opo 2 totesi valinnaisuuden olevan hyvä sekä oman koulun sisällä, että ulkopuolelta tulevana verkko-opintoina, jotka lisääntyvät kovasti. Lisäksi valinnaisuus oli lisääntynyt entiseen verrattuna ulkopuolisten yhteistyökumppaneiden kautta, mm. Urheiluakatemia ja Musiikkiakatemia sekä yliopistot ja avoin ammattikorkeakoulu.

Negatiiviset muutokset 2011

Ensimmäisessä haastattelussa kesällä 2011 esiin nousivat erityisesti työyhteisön ilmapiiri sekä yhteisen ison tilan puute. Opo 1 kokei työyhteisön ilmapiirin vielä hakevan muotoaan, eikä se ollut vielä yhtä hyvä kuin edellisessä työpaikassa. Samasta asiasta puhui Opo 2 kertoessaan ristiriidoista johtuen erilaisesta kulttuurista ja tyylistä tehdä töitä.

”...tekemisen henki ja meininki on pikkasen erilainen ollu näissä lukioissa ja se tietysti joitaki ristiriitoja on sitten ihan tässä arjen pyörittämisessä ollu.” Opo 2

Molemmat olivat sitä mieltä, että nämä asiat ottavat aikansa loksahdella kohdalleen. Järvisen (1995, 89) mukaan oppilaitosten yhdistämisten haittoina mainitaan usein erilaiset kulttuuriset erot, ja että uuden oppilaitoksen toimintakulttuurin luominen vie aikaa. Duken (2004, 133) mukaan kouluissa vallitsee organisaatiokulttuuri. Tämä voi olla muutosvastarintainen tai muutosmyönteinen. Organisaatiokulttuuri määrittelee, mikä on arvostettua, samoin kuin soveliasta käytöstä ja uskomuksia. Molemmat opinto-ohjaajat puhuivat paljon entisten ja uuden koulun kulttuureista. Entisten koulujen kulttuurit erosivat heidän mukaansa paljon toisistaan, ja niiden yhteensovittamisessa ja uuden yhteisen kulttuurin luomisessa oli haasteita.

Yhteisen ison tilan puutteen esim. juhlien ja tapahtumien järjestämistä varten mainitsivat molemmat. Lukiolla ei ollut käytössään niin suurta tilaa, että koko koulu mahtuisi sinne kerralla, ja siksi juhlia oli pidettävä osissa.

Opo 1 totesi vielä haastattelun lopuksi:

”Noo... Ei se yhdistyminen... välttämättä niin hyvä asia oo.” Opo 1

Kysyttäessä perusteluja, hän pohti mm. koulun koon merkitystä:

”No emmä tiä onko ne näin isot yksiköt niin... onks se hyvä asia sillä tavalla onko tää nyt pedagogisestikaan hyvä ratkasu ja tällasten isojen massojen käsittely onhan se pelko et se opiskelija sinne... hukkuu sinne jotenki vaikka mä oon tässä koko ajan sitä todestellu että oppilasmäärä sama ja resurssit samat niin eihän sen pitäs mihinkään...” Opo 1

Forsténin (2006, 9-13) tutkimuksessa nousivat esille hyvin samankaltaiset asiat: yhteisen sävelen löytäminen ja toimintakulttuurien yhteensovittaminen. Samoin sekä Forsténin (2006, 18) että omassa tutkimuksessani tutkittavat totesivat, että rakennuksessa ei ole riittävän isoa liikuntasalia, eikä myöskään niin isoa juhlasalia, että koko koulu voisi yhtä aikaa olla siinä koolla.

Negatiiviset muutokset 2014

Edelleen yhteinen iso tila lukiolta puuttui, tämän mainitsivat molemmat opinto-ohjaajat. Tähän ongelmaan ei liene ollut helppoa ratkaisua, koska ilmeisesti koko kaupungista ei oikein tahtonut löytyä sopivaa tilaa, johon koko lukio mahtuisi kerralla.

Toinen lievästi negatiivisemmänpuoleinen asia oli edelleen työyhteisökulttuuri. Kumpikaan ei varsinaisesti ylistänyt sitä, vaikka he olivatkin sitä mieltä, että eteenpäin oli menty kolmessa vuodessa. Uusi työyhteisökulttuurikin toimi Opo 1:n mielestä ihan hyvin:

”Nyt meillä on semmonen kulttuuri ku täällä on ja... kyl tää toimii ihan hyvin.”
Opo 1

Tähän Opo 1 koki vaikuttaneen sen, että nykyiset opiskelijat olivat kaikki aloittaneet uudessa lukiossa eikä sellaisia opiskelijoita enää ollut, jotka olisivat olleet jommassakummassa entisessä lukiossa. Kuitenkin hän uskoi, että niin kauan kunnes entisissä kouluissa olleet opettajat ovat vähemmistö, tulevat vanhojen koulujen kulttuurit jollain tavalla vaikuttamaan taustalla. Onneksi se oli vähäistä, eikä häirinnyt. Opo 2 ei myöskään antanut täyttä tunnustusta uudelle työyhteisökulttuurille vielä, vaan totesi:

”...varmaan pääosin on omanlainen mut että tietysti opettajat on erilaisia.”

Kotterin kahdeksanvaiheisen prosessin viimeisessä vaiheessa juurrutetaan uudet toimintatavat osaksi yrityskulttuuria (Kotter 1996, 127-138, 2014, 33-34). Opinto-ohjaajat puhuivat paljon nimenomaan entisten sekä uuden koulun kulttuurista. Se vaikutti alussa voimakkaasti, ja erilaisten kulttuurien yhteensovittaminen oli hankalaa sekä aiheutti ristiriitoja. Myöhemmässä vaiheessa oli jo päästy lähemmäs uuden yhteisen kulttuurin muodostumista, mutta kuten toinen opinto-ohjaaja totesi, vanhat kulttuurit vaikuttivat edelleen taustalla ja tulisivat vaikuttamaan jonkin verran niin kauan kuin entisen kulttuurin aikaiset opettajat ovat koulussa. Kuten Kotter (1996, 137) sanoo, joskus vanha kulttuuri

säilyy kunnes ihmiset vaihtuvat ja organisaatioon tulee uusia ihmisiä, jotka ovat valmiita uudenalaiseen kulttuuriin.

Ristiriitaiset muutokset 2014

Vaikka kumpikaan opinto-ohjaaja ei ollut kyennyt löytämään mitään varsinaista ongelmaa, joka johtuisi **koukun** ☺ **koosta**, pohtivat he silti koulun koon merkitystä. Opiskelijoiden kannalta Opo 2 kutsui uutta lukiota ”massahautomoksi” koulun suuren koon takia. Myös Opo 1 totesi:

”Emmä tiä onks se nyt hyvä asia et on hirveen iso yksikkö.” Opo 1

Toisaalta hän kuitenkin totesi myöhemmin isosta yksiköstä:

”Ei tää niin paha oo.” Opo 1

Opo 2 vetosi myös tutkimukseen, jossa oli todettu n. 550 opiskelijan lukion olevan ihannekokoinen mm. valinnaisuuden kannalta. Vaikka hän totesikin, ettei lukion koko tai opiskelijamäärä sinällään ratkaise hyvää koulua, hän koki selkeästi isomman koon asettavan tiettyjä haasteita, etenkin aremmille opiskelijoille, että miten he ryhmäytyvät ja löytävät kavereita. Toisessa yhteydessä Opo 2 kuitenkin mainitsi, että isossa koulussa opiskelijat löytävät omat kaverit ja voivat mennä samoihin ryhmiin heidän kanssaan.

Molemmat pitivät kuitenkin entistä lukiotaan parempana. He joko sanoivat sen suoraan tai se kuului rivien välistä. Mm. Opo 1:n edellinen kommentti isosta yksiköstä, sekä toinen, jossa hän totesi viihtyneensä entisessä koulussa paremmin. Vaikka myös Opo 2 halusi välttää uudesta koulusta ja muutoksesta puhumista negatiivisessa valossa, palasi hän haastattelun lopussakin pohtimaan edellisen koulun sijoitusta lukioiden vertailussa verrattuna nykyiseen, ja rivien välistä kuului selkeästi, että entisessä koulussa asiat olivat paremmin.

”Ei mut sanotaan nyt et kylhän se jotain kertoo se fakta et jos sä oot siellä kakskytseittemän rankingissa ja minkälainen fiilis siel on opiskelijoilla ja miten he tekee töitä ja miten

he sitoutuneita ja minkälainen se ilmapiiri ja sitte jos sä oot lähellä siellä kahtasataa sata-viiskymmentäkaks tai lähentelet sitä niin siin on kyl siin iso- kyl siin jotain on.” Opo 2

Erot työnkuvassa / Työnjako 2011

Kollegan olemassaolo mahdollistaa työnjaon. Yhden opinto-ohjaajan ei tarvitse tehdä kaikkea, vaan töitä voidaan jakaa keskitetysti. Opinto-ohjaajilla oli ensimmäisen vuoden ajan hieman erilaiset työnkuvat ja tuntimäärät. Molemmat opinto-ohjaajat pitivät yhdistymisessä vanhat ohjattavansa. Uudet opiskelijat jaettiin puoliksi. Koska Opo 2:n entisessä koulussa oli suurempi oppilasmäärä, oli Opo 2:lla alussa enemmän ohjattavia. Ohjattavien määrä tulee tasoittumaan kun vanhat opiskelijat poistuvat vähitellen koulusta. Opo 2 myös vastasi opiskelijatutortoiminnasta sekä syventävistä verkkokursseista. Opo 1 puolestaan hoiti Studia-messut.

Erot työnkuvassa / Työnjako 2014

Vuoteen 2014 mennessä opinto-ohjaajien työnjaossa oli tapahtunut joitain muutoksia. Opiskelijamäärä oli tasaantunut, ja molemmilla oli suurin piirtein yhtä paljon ohjattavia. Opo 1 vastasi edelleen Studia-messuista ja Opo 2 tutortoiminnasta, sekä lisäksi uutena asiana oppilaskunnasta. Uutta oli, että myös Opo 1:llä oli ollut syventäviä kursseja, kun aiemmin ne olivat kaikki Opo 2:lla. Lisäksi Opo 1 oli hoitanut kahdeksaluokkalaisten vierailun ja Opo 2 yhdeksäsluokkalaisten vierailun, joka on isompi tapahtuma. Opo 1 oli myös hoitanut neljännen vuoden opiskelijat. Opinto-ohjaajat olivat miettineet neljännen vuoden opiskelijoiden määrän mahdollisesti lisääntyessä heidän jakamistaan kahteen ryhmään. Molempien opinto-ohjaajien mukaan he ovat sellainen joukko, joka vaatii paljonkin ohjausta.

Yhteistyö 2011

Molemmat kertoivat ensimmäisissä haastatteluissa vuonna 2011, että yhteistyö oli tiiviimpää kuin ennen heidän toimiessaan eri lukioissa, ja että he juttelivat paljon keskenään asioista. Työnjakoa oli jonkin verran tehty, minkä molemmat kokivat järkevänä. Opo 2 kertoi, että joitain käytänteitä oli järjestetty uudelleen. Yhteistyötä tehtiin jonkin verran, mutta kuitenkin työtä tehtiin Opo 2:n mukaan enemmän rinnakkain, koska molemmilla oli omat ohjattavansa. Kuitenkin yhteistäkin oli paljon, esim. yhteinen verkkoalusta. Opo 2 koki yhteistyön määrän sopivaksi. Opo 1 mainitsi, että toiselta voi saada nopeasti jonkun tiedon, joka voisi muuten jäädä huomaamatta.

Molemmat kuitenkin kokivat haluavansa tehdä omalla tavallaan omaa työtään, eikä kaikkea tarvitse eikä voi jakaa. Opo 2 toivoi, että tehtäisi sillä tavalla kuin kumpikin haluaa, mutta monet asiat olivat yhteisiä. Kuitenkaan työtä ei voi loppuun asti vakioida, koska kyse on paljolti opiskelijoiden henkilökohtaisista asioista, joten hän näki, että jatkossakin tulee olemaan erilaisuutta. Myös Opo 1 koki, että työtä tehtiin ainakin vielä enemmän rinnakkain, mutta tulevaisuus näyttää, lisääntykö yhteistyö vielä, kun käytännön asiat alkavat luistaa rutiinilla eikä niihin mene energiaa. Kollegiaalisuutta voisi hänen mielestään hyödyntää vielä enemmänkin. Hän näki suurimpana plussana yhdistymisessä kollegan ja yhteistyömahdollisuuden. Etenkin näin isossa yksikössä hän koki kollegan ja vertaistuen välttämättömäksi. Entisessä pienemmässä koulussa hän ei kaivannut toista opinto-ohjaajaa. Molemmilla oli omat työtapansa, mutta suuria eroja Opo 1 ei kokenut niissä olevan. Molemmat kertoivat, että yhteinen ohjaussuunnitelma oli tekeillä.

Yhteistyö 2014

Toisten haastatteluiden aikaan v. 2014 Opo 1 koki yhteistyön vankistuneen, ja arvioi sitä olevan nyt sopivasti. Hänen mukaansa opinto-ohjaajat toimivat sekä yhdessä että rinnakkain, ja näin pitääkin olla. Kaikkea ei voi tehdä yhdessä. Myös Opo 2 oli sitä mieltä, että yhteistyö oli lisääntynyt, kun oli pitempään tehty yhdessä ja kokemusta siitä, miten tietyt asiat hoidetaan, oli tullut. Kuitenkin molemmilla oli ”oma sarka ja omat vastuut”. Tietyissä asioissa oli yhteinen linja, esim. lukion markkinoinnissa.

Työn ja ohjauksen muutos 2011

Vuonna 2011 kumpikaan ei kokenut itse opinto-ohjaajan työn muuttuneen yhdistämisen myötä. Kuitenkin tiettyjä käytänteitä oli soviteltu yhteen ja apuvälineitä, jotka vaikuttavat työn tekemiseen, oli otettu käyttöön. Opo 1 koki Wilman käyttöönoton parantaneen tiedotusta opiskelijoille huomattavasti. Hän oli aluksi vastustanut Wilman käyttöönottoa, koska hän pelkäsi sen vähentävän henkilökohtaista kohtaamista opiskelijoiden kanssa, jonka hän koki tärkeäksi. Kuitenkin isossa talossa hän totesi Wilman olevan välttämätön. Opo 2 oli ehkä ennestään tottuneempi verkkotyöskentelyyn, joten hän ei kokenut sitä niin suurena muutoksena omaan työhönsä. Hän kertoi tiimityön tulleen uutena asiana ja kokeneensa sen myönteisenä kokeiluna. Opo 2 koki ohjauksen merkityksen sekä seurannan ja ennakoivan ohjauksen tarpeen lisääntyneen mm. laajemman tarjonnan ja valintojen viuhkaantumisen myötä.

Työn ja ohjauksen muutos 2014

Sähköisten välineiden käyttö oli edelleen välttämätöntä. Opinto-ohjaajat tekivät jatkuvaa seurantaa, ja usein ottivat yhteyttä opiskelijaan, jolla näyttäisi olevan vaikeuksia. Wilman käytön Opo 1 koki todella tärkeäksi:

”Ja sitte kyl tuo Wilma on hirveen hyvä tiedotuskanava ilman sitä niinku ei tulis yhtään mitään”. Opo 1

Wilman käyttö oli vähentänyt fyysisten kohtaamisten määrää. Sen takia Opo 1 aluksi vastusti Wilman käyttöönottoa, koska hän koki opiskelijoiden lyhyiden käyntien mahdollistavan jatkuvan pienimuotoisen ohjauksen antamisen, eikä heidän ”perässään tarvinnut juosta”, mutta nyt hän oli hyväksynyt sen ihan täysin ja koki sen välttämättömäksi isossa yksikössä. Opo 2 kertoi verkko-opiskelun muutenkin lisääntyneen valtavasti, ja hän suhtautui siihen myönteisesti. Opo 2 sanoi myös tiimin toimivan ihan hyvin. Se oli hänen mukaansa enemmän ideoiva ja suunnitteleva. Siihen kuului monenlaisia työryhmiä, ja oli paljon yhteistyötä, mm. myös yläkoulujen opinto-ohjaajien ja korkeakoulujen kanssa.

Opo 1 oli sitä mieltä, ettei valinnaisuutta pitäisi enää lisätä. Se lisää entisestään lukioaikaisen ohjauksen tarvetta, ja lisäksi häntä huoletti siitä seuraava yleisivistyksen puute, kun liikaa erikoistutaan perusopintojen kustannuksella. Vuonna 2014 molemmat opinto-ohjaajat korostivat opiskelija-aineksessa tapahtunutta muutosta suurimpana työhönsä vaikuttavana tekijänä. Tästä aiheesta kerrotaan enemmän kohdassa Opiskelija-aineksen muutos.

Yhteiskunnallinen muutos opinto-ohjaajan työn ja opiskelijoiden muuttumisen taustalla 2011

Opo 1 koki, ohjauksen muuttuneen niin, että ohjataan enemmän lukioaikaisiin opintoihin ja lukiosta selviytymiseen kuin jatko-opintoihin. Opo 1 oletti taustal-

le yhteiskunnassa tapahtuneita muutoksia. Opiskelijan vastuu omista opinnoistaan on lisääntynyt, koska mm. lukujärjestykset tehdään itse. Opo 1 piti sitä hyvänä, koska nyky-yhteiskunta vaatii itseohjautuvuutta ja vastuunottoa. Hän myös halusi opettaa opiskelijoille näitä taitoja esim. laittamalla opiskelijan itsensä hoitamaan jonkun asian sen sijaan että opinto-ohjaaja hoitaisi sen hänen puolestaan. Opo 2 taas uskoi yrittäjyyden lisääntymisen tulevaisuudessa vaikuttavan jonkin verran työelämäyhteistyöhön ja ohjaukseen.

Yhteiskunnallinen muutos opinto-ohjaajan työn ja opiskelijoiden muuttumisen taustalla 2014

Opo 1 näki opinto-ohjaajan työn muuttuneen luokattoman lukion myötä, jolloin painopiste siirtyi ammatinvalinnanohjauksesta lukioaikaiseen ohjaukseen. Hän koki lukioaikaisen ohjauksen tarpeen jatkuvasti lisääntyvän. Tähän oli osittain myös taloudelliset paineet, koska on tulossa ylemmältä taholta suunnitelma, että rahat lukiolle tulevat sen mukaan, kuinka paljon opiskelijoita valmistuu. Taloudellisten paineiden tulon hän pelkäsi johtavan aina vain lisääntyvään joustamiseen ja opiskelijoiden puolesta tekemiseen, että heidät saataisiin ulos lukiosta ajallaan. Opinto-ohjaajienkin pitää silloin yrittää saada opiskelijat nopeasti valmistumaan, eikä voi kovin helposti ohjata neljännelle lukiovuodellekaan jäämään. Opo 1 koki sen tarkoittavan, että opiskelijoita pitää entistä enemmän alkaa ”paapomaan ja potkimaan ja houkuttelemaan”. Tulevaisuuteen ohjaamiselle jää silloin selkeästi vähemmän aikaa. Toisaalta tietoa opiskelijat löytävät itsekin. Opo 1 näki myös, että vanhemmat ottavat enemmän kantaa lapsensa koulunkäyntiin kuin ennen ja vaativat usein lapselle erityiskohtelua ja ”silottavat lapselle tietä” koulussa.

Opiskelija-aineksen muutos 2011

Opo 1 totesi, että opiskelijat pitivät huomattavasti enemmän kiinni aikatauluista kuin ennen. Myös opiskelijoiden elämänhallinnassa näkyi tämä muutos. Osalla, vaikkakin hyvin pienellä vähemmistöllä, oli elämänhallinta hukassa, ja he jättivät tehtäviä tekemättä ja heitä piti sitten ”paapoa”, että he pääsisivät koulun läpi. Joinain vuosina oli kasautunut paljon tällaisia opiskelijoita, kuten keväällä 2014. Myös Opo 2 totesi, että enemmän aikaa ja ohjausta vaativia opiskelijoita oli enemmän kuin ennen.

Opiskelija-aineksen muutos 2014

Molemmat opinto-ohjaajat olivat yhä enemmän sitä mieltä, että sitoutumattomien opiskelijoiden määrä oli lisääntynyt. Etenkin keväällä 2014 opiskelijoita, jotka jättivät töitä tekemättä, oli erityisen runsaasti. Opo 2 totesi sitoutumattomien opiskelijoiden määrän lisääntymisen näkyvän myös neljännelle vuodelle jäävien opiskelijoiden lisääntyneessä määrässä. Tällaisten opiskelijoiden myötä työ on muuttunut niin, että useammin tarvitaan kontakteja, pitää tehdä rajumpaa seurantaa, pitää enemmän perhepalavereja, muistutella, viestitellä, tehdä korjaavaa työtä ja velvoittaa jatkuviin seurantakäynteihin kun opiskelijoille tulee poissaoloja ja laiminlyöntejä. Opo 2 ei kokenut tällaista direktiivistä otetta luontevaksi itselleen, mutta silloin se on pakko tehdä.

Opo 2 koki opettajien opetusotteiden ja eri yläkoulujen joista opiskelijat tulevat vaikuttavan asiaan. Ennen kaikkea hän kuitenkin näki opiskelijoissa tapahtuneen muutoksen seuraukseksi koulujen yhdistämisestä ja opiskelija-aineksen sekoittumisesta verrattuna entiseen kouluunsa. Hän koki lukion tason vaikuttavan opiskeluilmapiiriin. Hän sanoi edellisessä koulussaan pelätyn etukäteen tällaisen ilmapiirin leviämistä. Tästä hän ei kuitenkaan maininnut ensimmäisessä haastattelussa. Opo 2 koki entisessä koulussaan, joka oli hänen mukaansa

lukuioiden vertailussa sijalla 27, olevan erittäin oppimismyönteisen ilmapiirin, jota hän ei kokenut olevan samalla tavalla uudessa koulussa. Hänen mukaansa entiset lukiot olivat ilmapiiriltään selkeästi erilaisia. Hänen entisessä koulussaan myönteisen oppimisilmapiirin ja sitoutuneen työn eteen tehtiin paljon töitä, ja opiskelutulokset olivat erinomaisia. Hänen mukaansa nyt oli paljon enemmän sitoutumattomia opiskelijoita, jonka hän koki johtuvan lukion ilmapiiristä. Hän ei sanonut suoraan, että hänen kouluunsa valikoitui paremmat opiskelijat, mutta sanoi, että isoon joukkoon mahtuu monenlaisia opiskelijoita. Kuitenkin hän totesi, että opiskelijoilla oli erilaiset lähtökohdat aloittaa lukio-opintoja, ja että hänen koulussaan oli korkeammat keskiarvorajat, jotka valikoivat ja karsivat opiskelijoita.

”Sanotaan nyt et kylhän se jotain kertoo se fakta et jos sä oot siellä kaksikytseittemän rankingissa ja minkälainen fiilis siel on opiskelijoilla ja miten he tekee töitä ja miten he sitoutuneita ja minkälainen se ilmapiiri ja sitte jos sä oot lähellä siellä kahtasataa sataviiskymmentäkaks tai lähentelet sitä niin niin siin on on kyl siin iso- kyl siin jotain on.” Opo 2

Toinen haasteellinen ryhmä olivat Opo 2:n mukaan äärettömän hyvin menestyvät tytöt, jotka ovat uupumisvaarassa, ja joilta on pakko keventää työtaakkaa. Opiskelijoilla ei ole ainoastaan vapaus, vaan pakko valita. Osa toivoisi, ettei tarvitsisi valita, vaan saisi valmiit lukujärjestykset. Kuitenkin osittain hukassa olevat opiskelijat olivat valtavan pieni vähemmistö.

Forsténin (2006, 16-18) tutkimuksessa opettajat listasivat positiivisena asiana hyvän opiskelija-aineksen. Tätä voidaan pitää osittain vastakkaisena tuloksena omaan tutkimukseeni nähden. Toinen haastattelemani opinto-ohjaaja koki opiskelija-aineksen nimenomaan heikentyneen entiseen kouluun verrattuna, osittain yhdistämisen myötä, osittain yhteiskunnalliseen ja koulun muutokseen liittyen. Tähän liittyy myös Forsténin (2006, 26) toteamus, ettei luokaton lukio opiskelujärjestelmänä sovi kaikille, etenkin sellaisille nuorille, joille ei ole kasvanut kykyä ottaa vastuuta omista valinnoistaan. Haastattelemani opinto-ohjaajat totesivat, että tämänkaltaisten opiskelijoiden määrä on lisääntynyt. Myös Forsténin (2006, 26) mukaan tällaisten opiskelijoiden määrän kasvu on

huolestuttavaa, vaikka hänkin toteaa, samoin kuin haastattelemani opinto-ohjaajat, että jonakin vuonna johonkin lukioon saattaa vain sattumoisin valikoidua suuri määrä sellaisia opiskelijoita, joiden opiskelutavoissa on paljon toivomisen varaa. Haastattelemini opinto-ohjaajien mukaan kevät 2014 sattui olemaan juuri tällainen kevät.

Uuden lukion toimintakäytänteiden vaikutus 2014

Opo 1 koki, että sitoutumattomia opiskelijoita on ollut aina, eikä muutos opiskelija-aineksessa johtunut uudesta koulusta, sen koosta tai koulujen yhdistämisestä. Enemminkin hän liitti sen siihen, että tämä uuden koulun toimintakulttuuri oli liian salliva verrattuna entiseen työpaikkaan. Itse hän olisi halunnut vetää tiukempaa linjaa. Hän uskoi, että tällainen linja, ettei omaa vastuuta opetakaan, alkaa jo yläkoulusta, jossa myös päästetään oppilaat liian helpolla läpi.

”No en tiää siis yhteiskunnassa on nyt varmasti niinkun tapahtunu semmosia että koko ajan huonommin niin... pidetään kiinni niin kaikesta aikatauluista ja palautetaan myöhässä ei tehä kurssisuorituksia valmiiks, pitää soitella perään että valmistutaan siis ihan uskomatonta. Mä haluaisin vetää tiukempaa linjaa ku mitä täällä- ku mitä tää koulu vetää. Tää on hirveen salliva. Ja semmonen auttava opiskelijan oma vastuu vähenee koko ajan. Se on iso muutos kyllä tohon edelliseen työpaikkaan.” Opo 1

Opo 1 oikeastaan ymmärsi haastattelun aikana asiasta puhuessaan, että opiskelijoissa tapahtuneeseen muutokseen suurena syynä oli juuri koulun salliva kulttuuri. Hän ei uskonut koulun koon olevan syynä, koska tiedotus toimi ja ohjattavien määrä oli sama kuin ennenkin. Opo 1 kertoi antaneensa rehtorille palautetta liiallisesta sallivuudesta ja rehtorin luvanneen tiukentaa käytäntöjä.

6.5 Esimiehen ja työyhteisön vaikutus/ Yhteinen ohjaajuus oppilaitoksessa

Esimiessuhde 2011 ja 2014

Muiden opettajien panos ohjaukseen 2011 ja 2014

Esimiessuhde 2011

Opinto-ohjaajien esimiessuhde oli aluksi hyvin erilainen. Opo 2:lla oli sama esimies kuin entisessä koulussa, ja hän koki saaneensa aina luottamusta ja vapautta esimiehen taholta tehdä omaa työtään ja toteuttaa ideoitaan. Entisen koulun viralliset käytänteet säilyivät johdon mukana, eikä Opo 2 ollut joutunut sopeutumaan uusiin käytänteisiin. Opo 1 taas oli joutunut opettelemaan uudet käytänteet, ja ne olivat aluksi aiheuttaneet hieman epävarmuutta ja ylimääräistä opettelua, jonka hän oli kokenut hieman rasitteeksi. Myöskään hän ei alussa kokenut samanlaista luottamusta esimiehen taholta kuin Opo 2, vaan jopa jonkinlaista valvontaa ja kontrollia. Kysyttäessä mahdollisuudesta vaikuttaa omaan työhönsä verrattuna entiseen, vastasi Opo 1 yksiselitteisesti ”vähemmän”. Tämän ylhäältä tulevan kontrollin hän koki negatiivisimpana asiana työssään ja koki sen häiritsevän omaa käytännön työtään. Opo 1:n mukaan oli joitain käytännön asioita, joita hän oli tehnyt aikaisemmin, muttei saanut nyt tehdä, muttei halunnut tarkemmin määritellä niitä. Hänellä oli kuitenkin varovainen toive, että kontrolli vähenisi ajan myötä.

Esimiessuhde 2014

Opo 2 kertoi edelleen ammatillisen luottamuksen ja tiiviin yhteistyön esimiehen kanssa pysyneen. Esimies ”tiedostaa, että ihan ammattilaisia ollaan”, ja koki aina päässeensä vaikuttamaan omaan työhönsä ”mitä suurimmassa määrin”. Opo 1 koki nyt esimiehen luottavan häneen enemmän kuin alussa ja koki saavansa enemmän vapauksia toteuttaa työtään kuin aiemmin. Hän toivoikin varovaisesti näin edellisen haastattelun aikaan, ja koki sen nyt toteutuneen. Edelleen hän koki viihtyneensä edellisessä koulussa paremmin, mutta totesi kuitenkin olevansa nyt ihan tyytyväinen.

Puhakan ja Silvosen (2011, 256) mukaan työn imua eli positiivista työhön sitoutumista tuottivat mm. esimiehen tuki, mahdollisuus vaikuttaa omaan työhönsä ja työlle saatu tunnustus. Neljän vuoden kuluttua yhdistämisestä Opo 1 koki saavansa näitä, ja ehkä siksi myönteisyys uutta koulua kohtaan tuntui lisääntyneen.

Duken (2004, 183) mukaan opetuksellinen muutos edellyttää sekä ihmisten johtamista (leadership) että asioiden johtamista (management). Samasta asiasta puhui myös Kotter. Duken (2004, 2002-203) mukaan luottamuksen rakentuminen kestää vuosia. Se on elintärkeä muutosjohtajuuden puoli. Jolleivät opettajat luota johtajiinsa, he eivät todennäköisesti omaksu muutosta täydestä sydämeestä, ja ilman täyttä sitoutumista tehokkaan muutoksen ennuste on rajoittunut. En ole työssäni tarkemmin perehtynyt koulun johtamiseen, enkä näin ollen voi sanoa siitä mitään. Ainoastaan todettakoon, että toinen opinto-ohjaaja koki alussa rehtorilla olleen jonkinlainen luottamuspula hänen suhteensa, mutta tilanne helpottui muutaman ensimmäisen vuoden aikana merkittävästi. Tässä lienevät aika ja tutustuminen toisen työtappoihin ja persoonaan puolin ja toisin tehneen tehtävänsä ja rakentaneen luottamusta. Tässä tapauksessahan myös koulun johto oli pakotettu muutokseen heidän saamatta vaikuttaa päätökseen, ja saattoi kokea samantyyppisiä vaikeuksia kuin muu henkilökunta.

Kotterin (1996, 87-99) kahdeksanvaiheisen prosessin viides kohta on henkilöstön valtuuttaminen vision mukaiseen toimintaan. Jollei varsinaista visiota ole, eivät edellä mainitut asiat varsinaisesti hankaloita vision toteuttamista, mutta arjen työtä kuitenkin. Toinen opinto-ohjaaja puhui koulun virallisista käytännöistä, joihin hän oli joutunut sopeutumaan. Ehkä nuo käytännöt olivat jäykkiä ja byrokraattisia, eikä henkilöstöä ollut valmennettu riittävästi. Koulussa ehkä ei ainakaan vielä varsinaisesti ole olemassa tulospalkkausta, mutta tietojärjestelmiin voitaneen lukea Wilman käytön lisääntyminen, jonka molemmat opinto-ohjaajat olivat kokeneet työtä helpottavana asiana. Toinen opinto-ohjaaja oli alussa kokenut jonkinlaista kontrollia esimiehen taholta. Hän koki, ettei esimies luottanut häneen riittävästi, vaan pyrki valvomaan hänen työtään ja työtapojaan.

Forsténin (2006, 30-31) saamista vastauksissa nousi esille rehtorin rooli oppilaitoksen johtajana. Forsténin mukaan opettajat tarvitsevat selkeän johtajan, joka on riittävästi paikalla. Rehtorilla on oltava selkeä visio yhdistymisprosessissa, jotta hän saa myös alaisensa sitoutumaan siihen. Ison lukion johtamisessa rehtorilla on työparina apulaisrehtori, jolle rehtori on delegoinut joitakin tehtäviä. Oppilaitoksen johto on myös osa ohjausjärjestelmää. Omassa tapauksessani en osaa sanoa paljoakaan rehtorin roolista ja visiosta tai siihen sitoutumisesta. Tutkimassani lukiossa on kyllä apulaisrehtori, joka hoitaa osan tehtävistä, mutta isossa lukiossa rehtorilla riittää kyllä silti tekemistä.

Muiden opettajien panos ohjaukseen 2011

Opo 1 koki uudessa lukiossa opettajien osallistuvan opiskelijoiden ohjaukseen enemmän kuin entisessä. Myös uudessa lukiossa oli uutena asiana tiimit, jotka välittivät opinto-ohjaajille tietoa opiskelijoista. Opo 2 koki opettajien mahdollisuudet antaa muuta kuin oman oppiaineensa ohjausta haasteellisiksi suurten ryhmäkokojen takia, mutta uskoi ohjauksellisuuden toteutuvan joidenkin opet-

tajien työssä. Opinto-ohjaajat eivät kuitenkaan jää yksin, vaan tukena ovat mm. tiimit, ryhmäohjaajat ja vuosikurssivastaavat.

Muiden opettajien panos ohjaukseen 2014

Opo 1 kertoi, että opettajien ohjauksellinen ote on myös opinto-ohjaajille eduksi, mutta molemmat opinto-ohjaajat kokivat sen toteuttamisen olevan hyvin persoonakohtaista: osa toteutti, osa ei. Opettajilta opinto-ohjaajat voivat saada ennakkoon hyödyllistä tietoa opiskelijoista, jolloin voidaan tarttua mahdollisiin ongelmiin ajoissa. Opo 2 totesi työyhteisökulttuurista ja opettajien asenteesta:

”...varmaan pääosin on omanlainen mut että tietysti opettajat on erilaisia.”

Hän halusi kuitenkin pitäytyä yleisellä tasolla, ja sanoi, että pelkkä virkamiesmäinen asenne ”heittää tunti” tai ”heittää keikka” ei riitä, varsinkaan sitoutumattomien opiskelijoitten kanssa, mutta tunnusti tilanteen haasteellisuuden isoissa ja vaihtuvissa ryhmissä. Opo 2 ei kuitenkaan halunnut ottaa kantaa siihen, oliko opettajien toiminta erilaista kuin edellisessä koulussa, vaan vastasi diplomaattisesti, että jos sanoo jotain, pitäisi olla näyttöä. Opo 2 totesikin, ettei tällä ole niinkään tekemistä edellisten koulujen kanssa, vaan on persoonakohtaista ja joka paikkaan mahtuu monenlaisia opettajia. Hän koki opettajien antavan enemmän oman aineensa ohjausta, mikä onkin heidän työtään. Ryhmäohjaajatkin tekivät enemmän seurannallista työtä.

Puhakan ja Silvosen (2011, 258, 260) mukaan mm. hyvät suhteet työtovereihin ja heiltä saatu tuki vaikuttivat työhön sitoutumiseen positiivisesti. Omassa tutkimuksessani työyhteisö oli alussa tavallaan kahtiajakautunut, mutta myöhemmin jo menossa kohti yhteistä kulttuuria, jossa kollegoiden tuki mahdollistuu paremmin ja vaikuttanee myös sitoutumiseen myönteisesti.

6.6 Opinto-ohjaajien näkemys kahden opinto-ohjaajan lukion ja oman työnsä, nykytilanteen ja tulevaisuuden pohdintaa

Kahden opinto-ohjaajan lukion mahdollisuudet 2011 ja 2014

Kahden opinto-ohjaajan lukion haasteet 2011 ja 2014

Oman työn pohdintaa 2011 ja 2014

Itsensä ja työnsä kehittäminen 2011 ja 2014

Odotukset tulevaisuudelle 2011 ja 2014

Kahden opinto-ohjaajan lukion mahdollisuudet 2011

Opo 2 koki mahdollisuutena potentiaalin kehittää omaa työtään siihen suuntaan kuin haluaa ja oman tavan tehdä työtään. Paljon on yhteistä ja ”tehdään samalla sapluunalla”, mutta enimmäkseen jokainen opinto-ohjaaja tekee työtä omalla persoonallaan. Molemmat kokivat yhteistyön kollegan kanssa kahden opinto-ohjaajan lukion mahdollisuutena. Opo 1 kertoi, että toiselta saadut ideat ovat tärkeitä.

Kahden opinto-ohjaajan lukion mahdollisuudet 2014

Opo 1 koki kollegan ja vertaistuen edelleen erittäin tärkeinä. Opo 2 mainitsi edelleen positiivisina asioina oman tavan tehdä työtä. Hänen mukaansa molemmat tekivät työtä omalla otteella, niin kuin pitääkin, mutta paljon oli myös yhteistä. Hän näki ehdottomasti enemmän plussaa asiassa: on rikkautta, että on

erilaisia ihmisiä. Opo 2 mainitsi myös opiskelijamäärien pysymisen kohtuullisena puhuttaessa kahden opinto-ohjaajan lukion mahdollisuuksista, eli

”...puhutaan ihan raadollisesti työn määrästä”.

Kahden opinto-ohjaajan lukion haasteet 2011

Opo 2 näki oman tavan tehdä työtään myös haasteena yhtä lailla kuin mahdollisuutenakin.

”...jokainen tekee omalla persoonallaan ja välttämättä ihan samanlainen työ ei oo tässä siotten ole opinto-ohjaajilla että... että tota... onhan se samalla sit haaste että on ehkä pikkasen eri näkemys asioista ja haluaa tehdä vähän eri tavalla ja se on sitte tietysti myös haaste.” (Opo 2)

Kahden opinto-ohjaajan lukion haasteet 2014

Opo 2 oli samoilla linjoilla kuin edellisessä haastattelussa, eli erilaiset näkemykset ja oma tapa tehdä työtä voivat olla myös haaste. Opo 1 totesi, että kahden opinto-ohjaajan lukio voi olla haaste

”Ainoastaan siinä tapauksessa jos ei tuu toimeen sen toisen opon kanssa”. (Opo 1)

Hän koki itse tulevansa hyvin toimeen kollegansa kanssa, joten omasta tilanteestaan hän ei kahden opinto-ohjaajan myötä löytänyt haasteita.

Oman työn pohdintaa 2011 ja 2014

Opo 1 kertoi sekä 2011 että 2014, että parasta hänen työssään on hänen mielestään henkilökohtainen ohjaus. Mekaanisen tiedottamisen ja lukion markkinoin-

nin hän listasi vähiten mieluisiksi työtehtävikseen. Opo 2 puolestaan kertoi molemmissa haastatteluissa, että ennakoiva ohjaus on työssä haasteellisinta, ja sitä on tehtävä jatkuvasti.

Itsensä ja työnsä kehittäminen 2011

Molemmat opinto-ohjaajat kertoivat, että yhteinen ohjaussuunnitelma oli tekeillä ja tarkoitus oli paneutua siihen syksyllä. Oman työnsä kehittämisestä kysyttäessä Opo 1 totesi, että välillä huomaa tarvetta kehittää työtään myös oman mielenkiinnon ylläpitämiseksi. Opo 2 totesi oletuksena, että ohjauksen laatu paranee opiskelijamäärän vähentyessä tulevaisuudessa, jos aikaa jää enemmän kutakin opiskelijaa kohti.

Itsensä ja työnsä kehittäminen 2014

Opo 1 muisteli, että yhteinen ohjaussuunnitelma oli tehty, mutta hän ei kokenut tarvetta käyttää sitä. Opo 1 ei kokenut tietoisesti kehittäneensä ohjauksen laatua, mutta uskoi laadun paranevan kokemuksen myötä. Hän sanoi uskaltavansa tarttua hankaliinkin tapauksiin. Opo 2 totesi, että ohjaussuunnitelma tehtiin, mutta se jäi vielä joiltakin osin kesken, odottamaan lakimuutoksia, ettei tulisi tehtyä turhaa työtä. Opo 2 kertoi käyttävänsä eri teorioita: ei mitenkään tietoisesti miettien mitä teoriaa milloinkin käyttää, vaan hän tuntui sisäistäneen teorialat niin hyvin, että ne aktivoituvat hänen toiminnassaan automaattisesti. Ohjauksen laadusta hän totesi, että "toivottavasti ois laadukasta". Palaute oli hänen mukaansa ollut hyvää. Opo 2 totesi, että ohjaus on "kutakuinki kohillaan", jos opiskelijoilla on luottamus itseensä ja tulevaisuuteen. Hän joutui kuitenkin toteamaan, että ohjauksen määrä ja laatu eivät aina ole suorassa suhteessa toisiinsa, koska erilaiset opiskelijat vaativat eri määrän ohjausta. Kun vuonna 2014 oli

ollut erityisen paljon haasteellisia opiskelijoita, ei aikaa ollut odotusten mukaisesti jäänyt enemmän opiskelijaa kohti, vaikka opiskelijamäärät ovatkin vähentyneet.

Odotukset tulevaisuudelle 2011

Molemmat opinto-ohjaajat kokivat olevansa pääsääntöisesti tyytyväisiä tämänhetkiseen tilanteeseen ja lähtivät hyvillä mielin kohti uutta lukuvuotta. Opo 2 totesi ensimmäisen vuoden menneen yllättävänkin hyvin, vaikka haasteitakin oli ollut. Hän toivoi, että työn pakkotahtisuus helpottaisi, kun opiskelijamäärät vähenevät, jotta ehtisi keskittyä syvällisemmin asioihin pelkän selviytymisen sijaan. Hän toivoi myös oppimiselle myönteisen ilmapiirin ottavan vallan. Hän ei halunnut jossitella paluusta entiseen, vaan halusi katsoa vain eteenpäin. Koska ensimmäinen vuosi oli ollut paljolti totuttelua ja sopeutumista, Opo 1 koki varsinaisen työn vasta alkavan. Odotuksina tulevalle hän mainitsi hyvän yhteistyön kollegan kanssa ja jonkinlaisen uudistumisen sekä sosiaalisten viestimien käytön lisääntymisen.

Tulevaisuuden opon Opo 1 näki leikillisesti "virtuaaliopona", tarkoittaen, että sähköisiä ympäristöjä tullaan käyttämään enemmän. Myös tietoa saa nykyisin paljon helpommin ja enemmän kuin ennen, joten opiskelijat löytävät sitä itsensä. Hän näki kuitenkin edelleen tarvetta opinto-ohjaajille ja henkilökohtaiselle ohjaukselle. Myös Opo 2 koki ohjauksen merkityksen korostuvan jatkuvasti mm. valinnaisuuden lisääntyessä. Opiskelijoissa tapahtunut muutos oli itse asiassa lisännyt työmäärää, vaikka opiskelijamäärät olivat hieman vähentyneet. Opo 2 oli varma, että opinto-ohjaajille olisi töitä ja tarvetta tulevaisuudessa. Ympäröivä maailma asettaa koko ajan rajumpia haasteita nuorille ja valinnaisuus kasvaa.

Vaikka Opo 1 halusikin katsoa myönteisesti eteenpäin, haastattelun lopuksi hän kuitenkin vielä totesi:

”Noo... ei se yhdistyminen... välttämättä niin hyvä asia oo.” (Opo 1)

Perustelun voi tiivistää lukion kokoon: huoli isojen yksiköiden pedagogisesta toimivuudesta, opiskelijan hukkumisesta massaan, sosiaalisuuden kehittymisestä puutteellisissa oleskelutiloissa, vieraantumisesta, työyhteisön toimivuudesta ja kaikkien näiden vaikutuksesta oppimiseen. Opo 1 ei nähnyt isoja yksiköitä ihanneratkaisuna, vaan totesi niiden johtuvan lähinnä taloudellisista tekijöistä. Annettaessa mahdollisuus uskoisi palaavansa entiseen.

Odotukset tulevaisuudelle 2014

Opo 1 lähti hyvällä mielellä uuteen lukuvuoteen. Hän koki odotustensa uuden koulun suhteen toteutuneen ainakin siltä osin, että vapautta ja luottamusta oli tullut lisää. Monet alun pelot olivat osoittautuneet turhiksi. Opo 1 ilmaisi hieman huumorilla ainoastaan pienen pelon, että ”paapottavien” opiskelijoiden määrä tulisi lisääntymään. Tällaisia opiskelijoita oli kasautunut nyt kevääseen, ja hän sanoikin, että olisi vastannut vielä positiivisemmin pari kuukautta aiemmin. Hän koki luottamuksensa opiskelijoihin hieman horjuneen ja tullessa kyynisemmäksi huonojen kokemusten seurauksena. Opo 2 ajatteli asian niin, että kun päätökset on tehty, mennään niiden mukaan ja tehdään siitä mahdollisimman hyvä. Menneisyyden märehimisestä ei ollut hänen mielestään mitään hyötyä.

Lukioon oli Opo 2:n mukaan tulossa valtavan isoja muutoksia, ja hän oli odottavalla fiiliksellä. Mm. uusi opiskelijahuoltolaki, uudet OPSit ja sähköiset ylioppilaskirjoitukset. Se aiheuttaa etenkin isolle lukiolle valtavia haasteita tekniikan kannalta. Myös opiskelijat pitää opettaa käyttämään kaikkia tarpeellisia ohjelmia. Aiempiin odotuksiinsa työn pakkotahtisuuden vähenemisestä Opo 2 totesi, että työmäärä oli pysynyt inhimillisenä, ja oli selvitty. Vaikka opiskelijamäärä oli hieman vähentynyt, opiskelijoiden laatu oli itse asiassa aiheuttanut työmäärän lisääntymistä. Täten ohjauksen määrä ja laatu eivät aina ole suorassa

suhteessa toisiinsa. Tärkeintä kuitenkin on, että kaikki asiat hoidetaan ja opiskelija pääsee opinto-ohjaajan juttusille tarvittaessa.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuskysymykseni olivat:

1. Millaisia ennakko-odotuksia opinto-ohjaajilla oli ennen lukioiden yhdistämistä?
2. Millaisia olivat vuoden päästä yhdistämisestä toteutuneet kokemukset?
3. Neljän vuoden kuluttua yhdistämisestä: miten opinto-ohjaajien kokemukset olivat muuttuneet?

Erittelen tässä tutkimukseni päätulokset yläteemoittain.

Lukioiden yhdistämisen ulkoiset tekijät

Yhdistämisen syinä opinto-ohjaajat näkivät taloudelliset tekijät, valtakunnallisen trendin kohti isompia yksiköitä, tehokkuusajattelun, elinvoimaisen lukion turvaamisen ja valinnaisuuden takaamisen opiskelijoille. Pedagogisia perusteita heidän tietoonsa ei ollut tullut. Näitä he olisivat kuitenkin kaivanneet.

Opinto-ohjaajat eivät olleet päässeet vaikuttamaan yhdistämisspätökseen, mutta uuden lukion suunnittelun toteutukseen kyllä. Käytännössä yhdistäminen oli tapahtunut nopeasti ilman minkäänlaista siirtymävaihetta. Tämä oli aiheuttanut jonkin verran stressiä.

Opinto-ohjaajien suhde yhdistämiseen suunnitteluvaiheessa

Molemmat opinto-ohjaajat olivat erittäin tyytyväisiä entisiin työpaikkoihinsa eivätkä kokeneet muutostarvetta. Päätös yhdistämisestä kuitenkin tehtiin asi-

anosaisten mielipidettä kysymättä, ja tilanteeseen oli sopeuduttava. Opinto-ohjaajat halusivat suhtautua yhdistämiseen myönteisesti tai vähintään neutraalisti, koska se oli todellisuutta eikä paluuta entiseen ollut. Molemmat olisivat toivoneet yhdistämisen lykkäystä vuodella saadakseen suunnittelu-aikaa, ja myös remonttien valmistumisen tähden. Tätä ei kuitenkaan saatu.

Toiveina heillä oli työskentelyolosuhteiden säilyminen, kilpailukykyiset tilat ja pedagogisten perusteiden näkyminen yhdistämisprosessissa. He toivoivat, että tehtäisiin aidosti uutta, parempaa koulua eikä vain hallinnollista ratkaisua. Opinto-ohjaajilla oli joitain odotuksia sekä pelkoja uuden lukion suhteen, mm. tilojen riittävyys, käytännön arjen toimiminen ja opiskelijoiden valintojen toteutuminen. Itse opinto-ohjaukseen ei liittynyt huolia. Kumpikaan ei asettanut ensimmäiselle vuodelle mitään suuria tavoitteita, tavoitteena oli ainoastaan selviytyä alusta.

Opinto-ohjaajien suhde yhdistämiseen toteutusvaiheessa

Ensimmäisen vuoden jälkeen opinto-ohjaajat olivat tyytyväisiä arjen toimimiseen ja monien pelkojen osoittautumiseen turhiksi. Kuitenkin he kokivat vuoden olleen myllerrysten vuosi muutosten ja myös käynnissä olevien remonttien takia. Molemmat olivat kokeneet erityisen haasteellisena kahden erilaiset työyhteisökulttuurin yhteen tuomisen.

Neljän vuoden kuluttua yhdistämisestä opinto-ohjaajat olivat pääsääntöisesti edelleen tyytyväisiä tilanteeseen. Arki toimi opiskelijoiden näkökulmasta ja myös työyhteisökulttuurit olivat lähentyneet toisiaan ja uusi kulttuuri nähtiin melko toimivana.

Opinto-ohjaajien työn muutos yhdistämisen myötä

Työssä tapahtui paljonkin muutoksia. Molemmista entisistä lukioista oli yhdistetty parhaita perinteitä. Osa opiskelijoista oli jommallekummalle vieraita, ja isossa koulussa oli erilainen ilmapiri kuin pienemmässä. Positiivisia muutoksia löytyi: etenkin yhteistyö kollegan kanssa, lukioiden välisen kilpailun poistuminen sekä laajan valinnaisuuden toteutuminen opiskelijan kannalta nähtiin suurimpina anteina sekä ensimmäisen että neljän vuoden jälkeen.

Suurimpana negatiivisena muutoksena ensimmäisen vuoden jälkeen molemmat näkivät uuden työyhteisökulttuurin, joka ei ollut vielä löytänyt muotoaan. Myös yhteinen iso juhlatila puuttui. Neljän vuoden kuluttua isoa yhteistä tilaa ei edelleenkään ollut käytettävissä, mutta työyhteisökulttuuri oli jo alkanut muotoutua paremmaksi, eivätkä vanhat kulttuurit enää vaikuttaneet häiritsevästi taustalla. Tässä vaiheessa molemmat opinto-ohjaajat kuitenkin kokivat, että sitoutumattomien opiskelijoiden määrä oli radikaalisti kasvanut verrattuna entiseen. Toinen opinto-ohjaaja näki tämän ensisijaisesti uuden lukion sallivasta kulttuurista johtuvaksi, toinen taas yhdistämisestä johtuvaksi. Hän oli vahvasti sitä mieltä, että hänen edellisen koulunsa taso oli ollut parempi, eikä siellä esiintynyt tällaisia ongelmia. Voitaneen todeta, että jos useimmilla henkilökunnan jäsenillä kytee mielen pohjalla vastaavia ajatuksia entisen lukion paremmuudesta, vie aikaa, että uusi työyhteisö ja koulukulttuuri löytävät yhteisen sävelen.

Molemmat opinto-ohjaajat kokivat etenkin ensimmäisen vuoden jälkeen voimakasta nostalgiaa entistä kouluaan kohtaan, ja suhtautuivat kriittisesti uuden koulun isoon kokoon. Myös neljän vuoden kuluttua yhdistämisestä etenkin toinen opinto-ohjaaja palasi vielä haastattelun lopuksi entisen koulunsa hyvää sijoitukseen lukioiden vertailussa, ja antoi ymmärtää, että lukion menestyksellä oli iso merkitys sen toimivuuteen. Kuitenkaan kumpikaan ei ollut havainnut koulun isolla koolla olleen mitään kielteisiä vaikutuksia opiskelijoihin; ennem-

minkin myönteisiä. He tuntuivat löytäneen hyvin kavereita ja valinnaisuus oli hyvää.

Yhdistäminen oli tuonut paljon enemmän yhteistyötä opinto-ohjaajien välille, ja se mahdollisti myös jonkin verran työnjakoa. Joitain asioita oli jaettu niin, että jompikumpi hoiti yhden asian, toinen toisen. Alussa ohjattavien määrä oli jakautunut epätasaisesti, mutta neljän vuoden kuluttua määrät olivat tasaantuneet.

Itse opinto-ohjaajan työn kumpikaan ei nähnyt muuttuneen yhdistämisen myötä, ainoastaan painottuneen enemmän lukioaikaiseen ohjaukseen. Myös ennakoinnin ja seurannan tarve oli lisääntynyt. Nämä linkittyivät jo mainittuun opiskelija-aineksen muutokseen. Molemmat kokivat sähköisten välineiden käytön välttämättömäksi näin isossa yksikössä, ja se olikin lisääntynyt merkittävästi.

Esimiehen ja työyhteisön vaikutus/ Yhteinen ohjaajuus oppilaitoksessa

Toinen opinto-ohjaaja oli kokenut jonkin verran vähemmän luottamusta esimiehen taholta kuin aiemmassa lukiossa, jossa oli eri esimies. Tilanne parani neljän vuoden kuluessa, ja toisen haastattelun aikana hän koki jo, että luottamus oli lisääntynyt. Hän oli myös joutunut totuttelemaan uusiin virallisiin käytänteisiin, jotka olivat toisen lukion peruja. Alussa hän koki sen jonkin verran rasitteena, mutta tämäkin asia helpottui, kun käytänteet rutinoituivat. Muiden opettajien ohjauksellisen työtteen opinto-ohjaajat näkivät olevan persoonakohtaista.

Opinto-ohjaajien näkemys kahden opinto-ohjaajan lukiosta ja oman työnsä, nykytilanteen ja tulevaisuuden pohdintaa

Kahden opinto-ohjaajan lukion mahdollisuuksina opinto-ohjaajat pitivät yhteistyötä kollegan kanssa ja oman tavan tehdä työtä ja potentiaalin kehittää sitä. Samat asiat nähtiin potentiaalisina haasteina: oma tapa tehdä työtä, jos kollegan tapa tehdä työtä on hyvin erilainen, sekä työpari, jos hänen kanssaan ei tulisi toimeen.

Mieluisimpana työssään opinto-ohjaajat näkivät henkilökohtaisen ohjauksen, ikävimpänä mekaanisen tiedottamisen ja lukion markkinoinnin, sekä haasteellisimpana ennakoivan ohjauksen. Opinto-ohjaajat totesivat ajoittaisen tarpeen kehittää omaa työtään, ja uskoivat ohjauksen laadun paranevan kokemuksen myötä. He myös huomasivat, ettei ohjauksen laatu ollut aina suorassa suhteessa määrään: haasteelliset opiskelijat vaativat enemmän aikaa ja ohjausta kuin muut.

Molemmat olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä senhetkiseen tilanteeseen ensimmäisen vuoden jälkeen. Toinen opinto-ohjaaja odotti työn pakkotahtisuuden helpottavan. Hän toivoi myös oppimismyönteisen ilmapiirin tulevan valtaan uudessa lukiossa. Toinen taas odotti yhteistyötä kollegan kanssa ja uudistumista. Neljän vuoden kuluttua työn pakkotahtisuus ei ollut edelleenkään helpottanut, koska oli ollut hankala vuosi hankalan opiskelija-aineksen määrän lisääntymisen vuoksi. Tätä toinen opinto-ohjaaja hieman pelkäsi jatkossakin. Toinen taas odotti jännityksellä lukioon tulossa olevia suuria muutoksia. Molemmat kokivat kuitenkin uuden lukion jäävän enemmän plussalle kuin miinukselle, ja katsoivat valoisasti tulevaisuuteen.

Nummisen ym. (2002, 209) tutkimuksen mukaan lukion opinto-ohjaajat pitivät oleellisimpina tehtävinä opetussuunnitelman perusteiden mukaisia ydintehtäviä: jatko-opintoihin ohjaamista, opiskelutaitojen ohjausta, henkilökohtaisen

kasvun tukemista ja myös ammatillisen suuntautumisen ohjaus oli tehtävien tärkeysjärjestyksessä korkealla. Vähiten tärkeinä pidettiin erilaisia valvontatehtäviä, opettajien sijaisuuksien hoitamista, kerhojen vetämistä ja hallinnollisia tehtäviä. Tehtävien tekemisen ja niiden oleellisuuden välillä oli ristiriitaa. Tehtäviä, jotka eivät lukion opinto-ohjaajien mielestä ole ohjauksen kannalta olennaisia, mutta joihin he joutuivat keskimäärin käyttämään aikaa runsaasti, oli paljon. Näitä olivat erilaiset valvontatehtävät, tapahtumien ja retkien järjestelyt ja vierailijoiden opastus. Lukion opinto-ohjaajilla oli myös runsaasti opetusjärjestelyihin liittyviä tehtäviä, kuten työjärjestysten laatiminen, valinnaistarjottimien tekeminen ja valinnaisryhmien muodostaminen. Myös koulun www-sivujen laatiminen ja ylläpito oli tehtävänä yli kahdella kolmasosalla opinto-ohjaajista. Yli 60 % opinto-ohjaajista toimi myös ryhmänohjaajana.

Omassa tutkimuksessani opinto-ohjaajat pitivät samoin tärkeimpinä tehtävinään jatko-opintoihin ohjaamista, opiskelutaitojen ohjausta, henkilökohtaisen kasvun tukemista ja ammatillisen suuntautumisen ohjausta. Erityisesti lukioaikaisten opintojen ohjaus korostuu heidän mukaansa nykypäivänä lukion itenäisyyden vaatimusten lisääntymisen myötä. Myös henkilökohtaisen kasvun tukemisen tärkeys tulee ilmi opinto-ohjaajien vastauksissa. Heidän mukaansa suurin osa opiskelijoista kykenee hienosti suoriutumaan nykylukion vaatimuksista, mutta niiden opiskelijoiden määrä on lisääntynyt, joille se tuottaa vaikeuksia ja jotka tarvitsevat enemmän tukea opintojensa loppuunsaattamisessa. Toinen haastattelemistani opinto-ohjaajista piti mm. koulun markkinointia vähiten mieluisana tehtävänä, asiana joka on hoidettava, mutta joka vie aikaa olennaisimmalta eli opiskelijoiden ohjaukselta.

Nummisen ym. (2002, 220) tutkimuksessa selvitettiin opinto-ohjaajan työssä tapahtuneita muutoksia. Useimmin mainitut muutokset koskivat henkilökohtaisen ohjauksen tarpeen kasvamista erityisesti opiskelijoiden henkilökohtaisten ongelmien lisääntymisen, opiskelijoiden kasvaneen erilaisuuden ja erityisoppilaiden lisääntymisen vuoksi. Myös koulujärjestelmän muutokset aiheuttavat

muutostarpeita opinto-ohjaukseen, erityisesti mainittiin valinnaisuuden lisääntyminen, luokattomuudesta aiheutuva opintojen seuranta, ammattikorkeakoulujen synty sekä kansainvälistyminen. Nämä muutokset näkyivät opinto-ohjaajien mielestä työ- määrän kasvuna ja kiireenä ja yleisenä työn vaativuuden lisääntymisenä.

Haastattelemani opinto-ohjaajat totesivat saman, eli henkilökohtaisen ohjauksen tarpeen lisääntymisen mm. opiskelijoiden ongelmien lisääntymisen ja vastuunottokyvyn vähenemisen vuoksi. Myös nimenomaan valinnaisuuden lisääntyminen on heidän mukaansa lisännyt opiskelijoiden työtaakkaa. Opinto-ohjaajien työtaakkaa taas on lisännyt opiskelijoiden opintojen edistymisen jatkuvan seurannan vaatimus. Tämän toinen haastattelemistani opinto-ohjaajista koki haastavimpana työssään.

Seuraavassa esittelen joitakin ulkomaisen tutkimuksen tuloksia erilaisista kouluihin liittyvistä muutoksista. Niissä on joitakin yhtymäkohtia omaan tutkimukseeni, vaikkakin pääsääntöisesti tutkitut koulumuutokset ovat olleet muita kuin koulujen yhdistämiä.

Useat tutkijat (Poppleton & Williamson 2004) ovat tutkineet koulumuutosta monissa eri maissa opettajien näkökulmasta. Useimmiten muutos oli opetukseen ja koulutukseen itseensä liittyvä. Ainoastaan Alankomaissa mainittiin yhtenä muutoksena koulujen yhdistäminen, mutta joitain vertailuja opettajien kokemuksiin voi silti tässä tehdä. Olen ottanut mukaan ne opettajien kokemukset, jotka ovat jollakin tavalla samanlaisia tässä tutkimuksessa tutkittujen opinto-ohjaajien kokemusten kanssa. Useimmissa maissa opettajat kokivat muutoksen tavoitteena olevan opetussuunnitelman ja pedagogiikan muutoksen, mutta poikkeuksiakin oli.

Eniten yhtymäkohtia omaan tutkimukseeni löytyi Australiassa tehdystä tutkimuksesta. Churchillin ja Williamsonin (Poppleton & Williamson 2004, 35-39, 44-

46) mukaan Australiassa opettajien eniten työhönsä vaikuttavana koettu asia oli koulutuksen rahoituksen leikkaukset. He myös kokivat useimmiten organisaatioon liittyvien tavoitteiden ja rahan säästämisen olevan koulumuutosten takana opetuksen tai oppilaiden oppimisen parantamisen sijaan. He näkivät työnsä kannalta ongelmallisimpina muutokset, jotka ovat saaneet alkunsa heidän työympirönsä ulkopuolella ja jotka esitetään pakollisina. Opettajat kertoivat esim., että muutokset tulivat ylhäältäpäin, ja ne vain piti toteuttaa. Muutokset tulivat "kuin salama kirkkaalta taivaalta" ja ne piti toteuttaa annettuun ajankohtaan mennessä. Muutokset olivat pakotettuja, halusi niitä tai ei.

Eversin ja Aratón (Poppleton & Williamson 2004, 210-212) mukaan myös USA:ssa opettajat kokivat muutosten tulevan hallitukselta ja olevan määrätty ylhäältäpäin. Muutos oli pakko toteuttaa, mutta siitä ei neuvoteltu. Ne, jotka eivät olleet suoraan mukana alullepanemassa muutosta, kokivat sen määräykseenä. Churchillin ja Williamsonin (Poppleton & Williamson 2004, 35-39, 44-46) mukaan Australiassa monet opettajat myös kokivat, että aikarajat olivat epärealistisen lyhyet. Opettajien tunteita koulumuutosta ja sen vaikutuksia työhönsä kohtaan kuvasivat muutoksen välttämättömyyden hyväksyminen, nostalgian kokeminen mennyttä kohtaan, selviytymisentunne ja kyynisyys taustalla olevia todellisia motiiveja kohtaan. Suuri osa alkuhuolista koski tuntemattoman pelkoa. Australialaisen tutkimuksen tulokset ovat lähinnä omiani, koska myös haastattelemani opinto-ohjaajat kokivat yhdistämisen syyksi lähinnä taloudelliset tekijät. Myös he kuvailivat muutoksen tulleen ylhäältäpäin ja tapahtuneen "yhdessä rysäyksessä". Molemmat opinto-ohjaajat kokivat nostalgiaa mennyttä kohtaan ja kaipasivat etenkin alussa entisiä koulujaan. Alussa myös pelkoja oli jonkin verran uuden edessä.

Poppletonin (Poppleton & Williamson 2004, 92) mukaan Englannissa opettajat kokivat, että heitä tai kouluja ei konsultoitu muutoksen suunnittelussa, muutos toteutettiin liian lyhyessä ajassa, opettajia ei koulutettu muutokseen, suunnitellaika oli liian lyhyt ja syyt olivat muualla kuin koulun kehittämisessä. Monet

sanoivat, etteivät vastusta muutosta, joka on opiskelijoiden eduksi (Poppleton & Williamson 2004, 103). Muutosten myötä opettajat kuitenkin kokivat kollegiaalisen yhteistyön ja suhteiden työtovereihin syventyneen johtuen muutosten vaatimasta yhteistyön tekemisestä (Poppleton & Williamson 2004, 108). Tässä on paljon samoja elementtejä kuin Australiassa tehdyssä tutkimuksessa ja omassani: pakotettu muutos, lyhyt toteutusaika, syyt muualla kuin koulun kehittämisessä ja opiskelijoiden edun painotus, samoin kuin kollegiaalinen yhteistyö.

Hurleyn (Poppleton & Williamson 2004, 61, 64) mukaan kanadalaiset opettajat kokivat suurimpana muutoksena työhönsä muutoksen oppilaissa. He kokivat oppilailla olevan kielteinen asenne koulutyöhön ja työtapojen ja kurin puutetta sekä huono käytös. Tämän osa opettajista koki johtuvan muutoksesta perherakenteissa sekä sitoutumattomuudesta. Muutoksen toteuttamisessa opettajat kokivat olevan avuksi ammatillisen kasvun, kollegojen avun ja hallinnon tuen. Tässä yhdistävänä tekijänä omaan tutkimukseeni ovat nimenomaan negatiivinen muutos opiskelija-aineksessa, osittain johtuen vanhempien taholta tulevan tien silottamisesta ja sitoutumattomuuden lisääntymisestä.

Vain Alankomaissa koulujen yhdistäminen mainittiin. Wubbelsin ja Vonkin (Poppleton & Williamson 2004, 164-165) mukaan Alankomaissa on jatkuva trendi suurempien koulujen suuntaan. Näillä yhdistymisillä oli tärkeä vaikutus opettajien työelämään, johtuen siitä, että he joutuivat esimerkiksi opettamaan toisentyyppisiä opiskelijoita ja tekemään yhteistyötä uusien kollegojen kanssa. Opettajat kokivat positiivisemmin muutokset, jotka liittyivät opettamiseen kuin ne, jotka liittyivät koulun organisaatioon. Tässä yhteistä omaan tutkimukseeni on trendi suurempien koulujen suuntaan. Toinen haastattelemani opinto-ohjaaja mainitsi yhdeksi yhdistämisen syyksi valtakunnallisen trendin.

Kotterin (1996, 101-103) prosessin kuudennessa vaiheessa puhutaan lyhyen aikavälin onnistumisten varmistamisen tärkeydestä. Ehkä tässä tapauksessa voidaan ajatella, että opinto-ohjaajat ovat tavallaan kokeneet lyhyen aikavälin on-

nistumisina joidenkin omien toiveidensa toteutumisen. Mm. toimivat tilat alkuvaikeuksien jälkeen, oppilasmäärän tasaantuminen toisen opinto-ohjaajan kohdalla, oppilaiden viihtyminen, jonkinlaisen yhteisen kulttuurin muodostuminen pikkuhiljaa ja esimiehen kontrollin väheneminen ja luottamuksen lisääntyminen toisen opinto-ohjaajan kohdalla. Kenties nämä tavoitteet eivät ole osa mitään suurempaa visiota, mutta ovat selvästi antaneet opinto-ohjaajille uskoa uuden koulun toimivuuteen jatkoa ajatellen.

Kotterin (1996, 115-126) seitsemäs porras on parannusten vakiinnuttaminen ja uusien muutosten toteuttaminen. Jos tällaisia tavoitteita oli, tämä vaihe ei ehkä näkynyt tutkimuksen aikana uudessa lukiossa, koska aikaa oli kulunut niin vähän. Toisaalta haastatellut eivät olleet havainneet selkeästi jotain visiota, jota uudessa lukiossa vietäisiin eteenpäin. Eritoten toinen opinto-ohjaaja olisi visiota kaivannut ja ollut valmis sen eteen työskentelemään.

Johtopäätöksenä voidaan siis todeta, että koulujen yhdistämiseen liittyy aina monenlaista problematiikkaa. Harvoin asianosaiset pääsevät vaikuttamaan yhdistämispäätökseen, ja se tulee useimmiten ylhäältäpäin pakotettuna. Tämä on harmillista, koska juuri ruohonjuuritasolla on paras tietämys koulun asioista. Se ei ole myöskään omiaan motivoimaan ketään, mutta koska tilanteeseen on sopeuduttava ja sen kanssa elettävä, on useimmilla halu suhtautua myönteisesti ja tehdä parhaansa tilanteessa. Olisi suotavaa, että asianosaisilla olisi mahdollisuus vaikuttaa ainakin käytännön toteutukseen. Näin tuntuukin olevan asia: käytännön työ jää koululle itselleen; sille asetetaan vain raamit joissa toimia.

Koulujen yhdistäminen ilman vapaaehtoisuutta aiheuttaa ihmisissä usein vastarintaa. Jos henkilökunta kokee tyytyväisyyttä vallitsevaan tilanteeseen eikä kaipaa muutosta, koetaan se usein jopa uhkana omalle työlle ja jopa työpaikalle. Usein onkin mahdollista, että työpaikkoja katoaa yhdistämisten alta, tai työtehtävät muuttuvat. Toinen haastattelemani opinto-ohjaaja koki vapauttaan tehdä työtä jollain tasolla rajoitettavan.

Yhdistämisillä tavoitellaan usein taloudellisia säästöjä, mikä on ymmärrettävää kiristyneessä taloustilanteessa. Pelkästään säästösyillä ei kuitenkaan pitäisi oikeuttaa yhdistämisiä, vaan taustalla pitäisi olla pedagogiset perusteet toteuttaa koulutusta paremmin. Ainakaan ei pitäisi vaarantaa koulutuksen tarjoajien mahdollisuuksia toteuttaa työtään parhaalla mahdollisella tavalla. Koulutukseen tulisi satsata, koska se on tulevaisuuteen satsaamista.

Yhdistämisillä on usein sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia yksilöön ja hänen työhönsä ja hänen kokemuksiinsa siitä. Todennäköisesti aika auttaa: ajan kuluessa muutoksiin tottuu ja alussa hankalilta tuntuneet asiat alkavat sujua. Käytännön asiat onkin useimmiten helppo saada järjestelyillä sujumaan, mutta ihmisten väliset suhteet ja niistä muodostunut kulttuuri on hankalampi juttu. Useimmiten tuntuisi olevan niin, että erilaisten työyhteisökulttuurien yhteen sovittaminen on hankalinta yhdistämisisissä. Se vie aikaa ja vaatii panostusta jokaiselta. Tässä vahvan johtajan rooli on avainasemassa. Rehtorin tulisi olla läsnä oleva ja kokoava voima työyhteisössä, joka delegoi tehtäviä ja pyrkii työyhteisön yhteiseen säveleen ja hyvinvointiin huomioimalla jokaisen jäsenen.

Positiivisina puolina useimmiten kuitenkin tervehditään ilolla uusia työtovereita ja heidän mukanaan tuomia ideoita. Myös uudet toimivat tilat ja laitteet ilahduttavat. Kun opiskelijoilla on kaikki hyvin, auttaa sekin suhtautumaan myönteisesti uuteen tilanteeseen. Opiskelijoiden hyvän tulisikin olla yhtenä pääkriteereistä yhdistämisiä mietittäessä.

Mielestäni tutkimukseni tulokset ovat merkittäviä siinä mielessä, että ne tuovat uutta tietoa koulujen yhdistämisen kentästä opinto-ohjaajien näkökulmasta. Tulokset ovat samansuuntaisia kuin esim. Forsténin tutkimuksen tulokset opettajien kokemuksista lukioiden yhdistämisestä. Tutkimukseni tavoitteet toteutuivat myös, eli sain vastaukset tutkimuskysymyksiini. Tutkimuksen tuloksia ei voi sinällään yleistää laajemmin, koska kyseessä on tapaustutkimus, mutta jon-

kinasteista sovellettavuutta niistä voidaan löytää. Tulokset ovat linjassa sekä Forsténin tutkimuksen kuin myös Järvisen ja ulkomaisten tutkimusten yleisten löydösten kanssa koulujen yhdistämisiin liittyen.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset ratkaisut

Hirsjärven ja Hurmeen (2014, 185-186) mukaan reliaabeliuden ja validiuden käsitteet perustuvat ajatukselle siitä, että tutkija voi päästä käsiksi objektiiviseen todellisuuteen ja objektiiviseen totuuteen. Näin ei todellisuudessa kuitenkaan aina voi olla, ja silloin voi olla viisasta luopua kokonaan näiden termien käytöstä, tai ainakin suhtautua niihin tietyin varauksin. Holsteinin ja Gubriummin (1995, 9 teoksessa Hirsjärvi & Hurme 2014, 185) mukaan erilaiset kriteerit pätevät, kun haastattelu nähdään dynaamisena, merkityksiä tuottavana tilanteena. Heidän mukaansa ei voida olettaa, että ihmiset antaisivat eri tilanteissa samoja vastauksia, koska ne ovat aina kontekstisidonnaisia.

Hirsjärven ja Hurmeen (2014, 186) mukaan reliaabeliudella tarkoitetaan sitä, että tutkittaessa samaa henkilöä saadaan kahdella tutkimuskerralla sama tulos. Koska ihmisten vastaukset ovat aina kontekstisidonnaisia ja ihminen itsekin muuttuu, reliaabeliuden määritelmästä on luovuttava, etenkin silloin, kun kyseessä ovat muuttuvat ominaisuudet.

Toisen reliaabeliuden määrittelytavan mukaan tulos on reliaabeli, jos kaksi arvioitsijaa päätyy samanlaiseen tulokseen. Koko työn arvioitavuus mahdollistetaan Kanasen (2013, 118) mukaan dokumentaatiolla. Tiedonkeruu-, analysointi- ja tulkintamenetelmien valinnan syyt ja perustelut kirjataan. Tulkinna voi varmistaa sillä, että toinen tutkija tulee samaan johtopäätökseen kirjoittajan kanssa. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta, ja kyseessä on tulkinna ristiriidattomuus eli eräänlainen reliabiliteetti. (Kananen 2013, 119). Hirsjärvi ja Hurme (2014, 186) kuitenkin toteavat, että koska jokainen yksilö tulkitsee asioi-

ta omalla tavallaan omien kokemustensa pohjalta, on epätodennäköistä, että kaksi arvioijaa tekisi täysin samanlaisen tulkinnan. Itsekin olen sitä mieltä, että vaikka tutkimuksen vaiheet on huolella kirjattu ylös ja dokumentoitu, en voi taata, että toinen tutkija tulisi täysin samoihin johtopäätöksiin. Toiset asiat ovat melko selkeästi tulkittavissa, esim. kohdat, joissa haastateltava sanoo kysytyyn asiaan suoraan. Toisaalta taas joissain kohdin on tutkijan tehtävä enemmän tulkintaa, ja nämä kohdat tulevatkin haasteeksi reliabiliteetin kannalta. Ei ole mahdollista sataprosenttisesti taata, että toinen tutkija tulisi täsmälleen samoihin johtopäätöksiin.

Kolmannen määritelmän mukaan kahdella rinnakkaisella tutkimusmenetelmällä saadaan sama tulos. Kuitenkin, koska ihmisen käytös riippuu kontekstista ja siis vaihtelee ajan ja paikan mukaan, on epätodennäköistä, että kahdella menetelmällä voitaisiin saada täsmälleen sama tulos. Tässä tapauksessa en usko, että samaan tulokseen olisi voinut päätyä millään muulla menetelmällä. Ainoastaan haastattelu kartoittaa ihmisten kokemuksia heidän omilla sanoillaan ilmaistuna.

Reliaabeliuden ja validiuden totuttujen muotojen hylkääminen ei kuitenkaan Hirsjärven ja Hurmeen (2014, 187-189) mukaan tarkoita sitä, että tutkimusta voisi tehdä miten tahansa. Tutkimuksen on edelleen pyrittävä kuvaamaan tutkittavien käsityksiä ja heidän maailmaansa niin hyvin kuin mahdollista. Tutkijan tulee olla tietoinen siitä, että hän vaikuttaa saatavaan tietoon jo tietojen keruuvaiheessa ja että kyse on tutkijan tulkinnoista. Tämän vuoksi validiuden muodoista nimenomaan rakennevalidius on olennainen. Tutkijan on pystyttävä dokumentoimaan, miten hän on päätenyt tuloksiinsa. Hänen on pystyttävä perustelemaan menettelynsä uskottavasti, mutta toinen tutkija voi silti päätyä erilaiseen tulokseen edellä mainituista syistä. Tämä ei kuitenkaan osoita tutkimuksen heikkoutta. Rakennevalidius viittaa siihen, tutkiiko tutkimus sitä, mitä sen on tarkoitus tutkia. Olen pyrkinyt dokumentoimaan tutkimukseni jokaisen vaiheen ja perustelemaan menetelmäni mahdollisimman huolellisesti. Olen tie-

toinen siitä, että tutkijana olen vaikuttanut saatavaan tietoon ja että kyse on osittain omista tulkinnoistani.

Hakalan (Valli & Aaltola 2015, 23) mukaan aineiston sisäinen luotettavuus kertoo siitä, miten hyvin kokoamasi tiedot kuvaavat juuri niitä asioita ja sitä ilmiötä johon sinun on tarkoituskin perehtyä. Oman tutkimukseni aineisto kohdentuu sisällöllisesti hyvin tutkimustehtäväni kannalta. Ulkoinen luotettavuus taas on sitä, onko käytetyllä menetelmällä koottujen tietojen pohjalta mahdollista tehdä yleisiä päätelmiä. Tutkimukseni ei varsinaisesti pyrkinyt yleistykseen, mutta sen tuloksissa on nähtävissä joitain yleisiä piirteitä, joita muissakin tutkimuksissa on havaittu.

Kanasen (2013, 116) mukaan case-tutkimuksen luotettavuustarkastelussa on kysymys tutkimusprosessin eri vaiheissa tehtyjen valintojen ja niiden toteutuksen hyvyden arvioinnista. Luotettavuuden perusedellytyksenä on riittävän tarkka dokumentaatio eli se, että kaikki tutkimusprosessin valinnat on kirjattu ylös ja perusteltu. Täten ulkopuolinen lukija pystyy päättämään kirjoittajan raportoinnista valintojen oikeellisuuden ja todistelun aukottomuuden. Yhteiskuntatieteissä dokumentaatio ei voi olla yhtä tarkkaa kuin luonnontieteissä, ja esim. case-tutkimuksessa koetilanteen uusiminen on lähes mahdotonta. Tulosten ja johtopäätösten aukoton todistusketju on yksi luotettavuusarvioinnin edellytyksistä (Kananen 2013, 117). Luonnontieteellisen tutkimuksen luotettavuusmittarit eivät sovellu sellaisenaan laadulliseen tutkimukseen ja ihmisten tutkimiseen. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessini niin tarkasti kuin mahdollista. Olen rajannut tutkimuksesta ja haastattelumateriaalistani pois kaiken, mikä ei liittynyt lukioiden yhdistämiseen.

Auerbachin ja Silversteinin (2003, 77) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei lähtökohtaisesti pyritä objektiivisuuteen tai yleistettävyyteen, vaan subjektiivisuus, tulkinnallisuus ja kontekstisidonnaisuus kuuluvat siihen olennaisena osana. Siirrettävyys tarkoittaa tutkimustulosten pätevyyttä vastaavanlaisissa tapauksissa (Kananen 2013, 120). Eskolan ja Suorannan (2008, 212) mukaan tutki-

mustulosten siirrettävyys on mahdollista tietyin ehdoin, vaikkakaan yleistykset eivät ole mahdollisia. Vahvistuvuus tarkoittaa sitä, että tulkinat saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. Oman tutkimukseni tulokset saivat tukea muista tutkimuksista (Forstén, Järvinen). Pietilän (2010, 235) mukaan yleistettävyyden sijaan laadullisessa tutkimuksessa on tapana puhua tulosten suhteuttamisesta ja eritellä sitä, miten tutkija osoittaa analyysinsa ker- tovan muustakin kuin vain aineistostaan. Suhteuttamisen tärkeä osa on liittää havainnot tutkimusaihetta koskeviin teorioihin ja tieteelliseen keskusteluun ja samalla empiiristä aineistoa laajempaan tarkasteluyhteyteen. Tähän olen pyrki- nyt kautta linjan.

Alasuutarin (2007, 235) mukaan kysymys yleistettävyydestä sisältää aina sen oletuksen, että tutkimuksessa ei etsitä selitystä ainutkertaiselle tapahtumalle, vaan että tutkimustuloksen tulisi päteä muuhunkin kuin tutkittuun tapaukseen. Näin ei välttämättä tarvitse olla. Niinpä tällaisessa tutkimuksessa ei tarvitse pohtia sitä, ovatko tulokset yleistettävissä. En usko, että tässä tapauksessa tu- loksia voidaan edes olettaa siirrettäviksi toiseen vastaavanlaiseen tapaukseen kuin korkeintaan joiltain yleisiltä piirteiltään. Kyseessä on kuitenkin yksittäis- ten ihmisten yksilölliset kokemukset, ja jokainen kokee samankin tilanteen omalla tavallaan. Varmasti niiden voidaan katsoa antavan jonkinlaista osviittaa muille tutkimuksille, mutta tällaisissa koulujen yhdistämistapauksissa tulokset ovat varmasti paljolti riippuvaisia yhdistämisen toteutustavoista. Myös Hakala (Valli & Aaltola 2015, 22) toteaa, ettei kvalitatiivinen tutkija voi suoraan yleistää tutkimuksensa tuloksia, mutta silti hänen tulee pohtia tutkimustulostensa so- vellettavuutta muihin vastaaviin kohdeympäristöihin. Ei pidä vähätellä tulok- siaan siksi, että ne kertovat ”vain” niistä, joita haastatteli.

Saarela-Kinnunen ja Eskola (Valli & Aaltola 2015, 185) toteavat, että tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen on tärkeämpää kuin yleistäminen. Vaikka tavoitteena olisi yhden ainutlaatuisen ilmiön kuvaaminen, taustalla on toive ymmärtää inhimillistä toimintaa yleisemminkin. Tähän olen pyrkinyt, ja tulkin-

noissani olen aiempiin tutkimuksiin ja teorioihin liittäen pohtinut inhimillistä toimintaa yleisemminkin.

Hirsjärven ja Hurmeen (2014, 189) mukaan reliaabelius koskee laadullisessa tutkimuksessa pikemminkin tutkijan toimintaa, ts. sitä, kuinka luotettavaa tutkijan analyysi materiaalista on. Tulosten on tärkeää heijastaa tutkittavien ajatusmaailmaa. Samalla täytyy kuitenkin muistaa, että haastattelujen tulos on aina seurausta haastattelijan ja haastateltavan yhteistoiminnasta. Tämän tosiasian tunnustan omassakin tutkimuksessani. Olen pyrkinyt siihen, että tulokset heijastaisivat mahdollisimman paljon tutkittavien omaa ajatusmaailmaa, mutta varmasti haastattelujen tulos on ainakin osittain seurausta haastattelijan ja haastateltavien yhteistoiminnasta, koska haastattelija väistämättä vaikuttaa haastateltaviin ja haastattelujen kulkuun jonkin verran.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan asema on keskeinen myös Eskolan ja Suorannan (2008, 19-20) mukaan. Laadullisessa tutkimuksessa on mahdollista, että tutkija vaikuttaa lopputulokseen tietoisesti tai tiedostamattaan, kun taas määrällisessä tutkimuksessa tutkijan vaikutus pyritään minimoimaan (Kananen 2013, 26). Tutkimuksessa pyritään tavoittamaan tutkittavien oma näkökulma, eli tutkija ei manipuloi tutkimustilannetta. Myös Hirsjärven ja Hurmeen (2014,18) mukaan tutkija vaikuttaa tutkimukseen sen eri vaiheissa, mm. käsitteiden valintaan ja tulkintaan, aineiston keruuseen ja analysointiin sekä raportointiin. Ominaista on tutkijan henkilökohtainen osallistuminen ja se, että tutkija pyrkii empaattiseen ymmärtämiseen. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 23-24). Olen pyrkinyt olemaan vaikuttamatta tietoisesti lopputulokseen, mutta todennäköisesti olen siihen tiedostamattani vaikuttanut. Kuitenkin olen pyrkinyt ehdottomasti tavoittamaan tutkittavien oman näkökulman manipuloimatta tutkimustilannetta tietoisesti. Toki olen joutunut tekemään valintoja, mm. käsitteiden, aineistonkeruun ja raportoinnin suhteen, tulkintojen lisäksi. Olen kuitenkin pyrkinyt tutkittavieni empaattiseen ymmärtämiseen olemalla omalla persoonallani läsnä tutkimustilanteessa.

Vaikka tutkijan subjektiiviset näkemykset vaikuttavat tutkimusprosessissa, tutkimuksen pitää silti pyrkiä heijastamaan tutkittavien näkökulmaa, ja tutkijan pitäisi pystyä tunnistamaan oma subjektiivisuutensa (Hirsjärvi & Hurme 2014, 18). Tutkijan tavoite olisi pysyä mahdollisimman objektiivisena, mutta Eskolan ja Suorannan (2008, 17) mukaan sopii epäillä, onko tämä lopulta mahdollista. Kuitenkin tulee ainakin yrittää tunnistaa omat esioletuksensa ja arvostuksensa. Objektiivisyys syntyy nimenomaan oman subjektiivisuutensa tunnistamisesta (Eskola & Suoranta 2008, 18). Eskolan ja Suorannan (2008, 210) mukaan laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Täten luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Koska pyrkimys objektiivisyyteen tuskin täysin toteutuu, olen vähintään pyrkinyt tiedostamaan oman subjektiivisuuteni. Minulla on varmasti ollut jonkinlaisia esioletuksia johtuen mm. siitä, että minulla on ollut jotain tietoa tai käsityksiä tilanteesta tai henkilöistä. Olen kuitenkin pyrkinyt uudelleen arvioimaan mahdolliset esioletukseni ja siihen, etteivät ne vaikuta lopputulokseen, vaan tutkittavien oma ääni kuuluu.

Hirsjärven ja Hurmeen (2014, 97) mukaan haastattelija on haastattelutilanteessa kahdessa roolissa: sekä osallistuvana että tutkivana persoonana. Kuitenkin haastattelijan tulisi minimoida oma osuutensa, eli hänen tulisi olla puolueeton, hän ei saisi ilmaista omia mielipiteitä, eikä millään tavalla kommentoida tai osallistua keskusteluun. Kuitenkin Hirsjärvi ja Hurmekin (2014, 97) toteavat, että vaikka periaatteessa edellä esitetyt vaatimukset on syytä muistaa ohjenuorina, on käytännössä ainakin teemahaastattelussa osoittautunut, että haastattelijan on pystyttävä joustamaan jopa näistä periaatteista. Haastattelija on ihminen eikä pelkkä mittaväline ja tavoitteena voidaan pitää kommunikaation luontevuutta, ja välillä se voi edellyttää haastattelijan osallistumista keskusteluun.

Joskus luonteva kanssakäyminen edellyttää haastattelijankin kannanottoa, mutta haastattelijan kommentin olisi tuolloin oltava neutraali ja hänen tulisi muotoilla se niin, että haastateltava voi tulkita sen omaa kantaansa myötäileväksi (Hirsjärvi & Hurme 2014, 109.) En voi taata täysin, että olisin pystynyt kokemattomana haastattelijana pysymään täysin neutraalina. Välillä saatoinkin kommentoida jotain sanottua ja osallistua keskusteluun. Olen kuitenkin yrittänyt välttää sanojen laittamista haastateltavieni suuhun, ja tulkita vain heidän sanomisiaan. Tätä tukevat useat lainaukset haastateltavien puheesta. Näistä lukija voi nähdä, mihin tulkinta perustuu. Tietenkään kaikista kohdista ei ole lainauksia, vaan olen kirjoittanut suoraan tulkintani haastateltavien puheesta. Tarkka sisällönanalyysi kuitenkin lienee aika luotettava pohja tulkinnoille.

Eskolan ja Suorannan (2008, 210) mukaan uskottavuus luotettavuuden kriteerinä tarkoittaa sitä, että tutkijan on tarkistettava vastaavatko hänen tulkintansa tutkittavien käsityksiä. Toisaalta ei ole kuitenkaan varmaa, että uskottavuutta voitaisiin lisätä antamalla tulkinnat tutkittavien arvioitaviksi, koska tutkittavat voivat olla sokeita kokemukselleen ja tilanteelleen. (Eskola ja Suoranta 2008, 211.) Yin (2014, 198-199) puolestaan on sitä mieltä, että tutkimuksen rakennevalidiutta lisää se, että tutkittavat saavat lukea ja kommentoida tutkimusta. Tämä voi korjata väärintulkintoja ja antaa useita näkökulmia tulkintaan. Tutkija voi kuitenkin pysyä omassa tulkinnassaan ja valita olla ottamatta heidän kommenttejaan mukaan.

Myös Hirsjärven ja Hurmeen (2014, 189) mukaan voidaan antaa haastateltavien tutustua tutkijan tulkintoihin ja täten perinteisen validiuden sijaan voidaan käyttää triangulaatiota vertailemalla tutkijan ja tutkittavien tulkintoja. Vastavuuden osoittamista nimitetään uskottavuuden määrittämiseksi. Itse en luetuttanut tutkimukseni tuloksia haastatelluilla, ja olen tietoinen siitä, että he olisivat saattaneet nähdä jonkin tulkitsemani kohdan toisin. Mahdollista olisi voinut olla myös, että he olisivat halunneet jälkeensä esim. kaunistella joitain sanomisiaan. Olen kuitenkin välttänyt tekemästä kovin vapaita tulkintoja, ja pitäy-

tynyt niihin, jotka mielestäni selkeästi nousevat aineistosta esille. On mahdollista, että uusintahaastatteluilla olisin voinut saada tarkennettua joitakin kysymyksiä ja saada tarkempaa tietoa. Toisaalta on myös mahdollista, etteivät haastateltavat olisi enää muistaneet mistä alun perin puhuivat, enkä joko olisi saanut lisää tietoa tai sitten olisin saanut epäolennaista tietoa tiettyyn aiheeseen liittyen.

Tutkimukseni vahvuutena on se, että haastattelut on litteroitu huolellisesti ja tarkasti, ja niissä on runsaasti aineistoa tutkimuskysymyksiäni ajatellen. Myös se, että tutkimukseni on seurantatutkimus, on ehdottomasti vahvuus ja antaa paljon lisätietoa nimenomaan koulujen yhdistämisen vaikutuksista pitemmällä aikavälillä. Uskon olleeni kohtalaisen varovainen tulkitsemaan rivien välistä, joten uskon, että tulkintani ovat suhteellisen oikeita. Rajoitteena lienee se, että joihinkin kysymyksiin olisin voinut saada uusintahaastatteluilla mahdollisesti valaisevaa tarkentavaa tietoa, mikä jäi nyt puuttumaan, koska kumpanakin vuonna haastattelut toteutettiin vain kerran. Joissain kohdin on myös toki mahdollista, että olen tehnyt tutkijana väärä tulkintoja aineiston pohjalta.

Grönforsin (1982, 131) mukaan ihmisoikeudet muodostavat ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettisen perustan. Tutkittavien suojaan kuuluu lähtökohdisaan seuraavat seikat:

- 1) tutkijan on selvitettävä osallistujille tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit,
- 2) osallistuvien vapaaehtoinen suostumus,
- 3) antaessaan suostumuksensa osallistuja tietää, mistä tutkimuksessa on kyse,
- 4) osallistujien oikeuksien ja hyvinvoinnin turvaaminen,
- 5) tutkimustietojen on oltava luottamuksellisia,
- 6) osallistujien on jätävä nimettömiksi,
- 7) osallistujilla on oikeus odottaa tutkijalta vastuuntuntoa.

Selvitin itse osallistujille tutkimuksen tavoitteet ja menetelmät (haastattelututkimus). He molemmat suostuivat vapaaehtoisesti, eikä heitä tarvinnut suostutella. Selvitin osallistujille, että tutkimus toteutetaan anonyyminä, ja heidän tunnistetietonsa häivytetään. Näin minimoitaisiin riskit joutua mahdollisesti kiusalliseen tilanteeseen tutkimustulosten takia. Häivytin parhaan taitoni mukaan kaikki mahdolliset tunnistetiedot, ja muutin murteelliset ilmaisut yleispuhekielelle.

Kuula ja Tiitinen (2010, 448) toteavat, etteivät tutkittavat ole tilanteen armoilla, vaan heillä on mahdollisuus säädellä sitä, mitä ja miten he tutkimushaastattelussa itsestään ja asioistaan kertovat. Omassakin tutkimuksessani osallistujilla oli aina mahdollisuus kieltäytyä vastaamasta johonkin kysymykseen tai ilmaista haluttomuutensa tarkemmin eritellä vastaustaan, ja näin tapahtui pari kertaa haastattelujen aikana.

7.3 Jatkotutkimushaasteet

Koska koulujen yhdistämiseen liittyvää problematiikkaa on tutkittu etenkin lukiodien osalta hyvin vähän, on se varteenotettava aihe jatkotutkimuksillekin. Olisi mielenkiintoista nähdä, löytyisikö muista tapaustutkimuksista vastaavansuuntaisia tuloksia kuin omani tai Forsténin saamat. Olisi myös kiinnostavaa tutkia erilaisia yhdistämistapauksia, ja nähdä mahdolliset erot tuloksissa tapauksissa, joissa yhdistäminen on ollut vapaaehtoista. Myös erilaisten koulumuotojen yhdistämisen vertaaminen olisi kiinnostava tutkimusaihe.

Koulujen yhdistämisten tutkiminen rehtoreiden ja koulun johdon kannalta on myös eräs kiinnostava jatkotutkimusaihe. Tulokset voisivat poiketa opinto-ohjaajien ja opettajien kokemuksista rehtoreiden erilaisen aseman ja työnkuvan

johdosta. Tässä tutkimuksessahan ei oteta millään lailla kantaa rehtoreiden toimintaan tai osuuteen yhdistämisessä.

Kuten tutkimukseeni haastattelemani opinto-ohjaajat totesivat, olisi uuden tutkimuksen aihe tutkia, mitkä syyt ovat opiskelijoissa tapahtuneen muutoksen taustalla. He voivat vain esittää omia spekulatioitaan ja arvioitaan, mutta aihe on niin monimutkainen, että se todellakin tarvitsisi oman tutkimuksen. Jo yhteiskunnalliset muutokset kattavat niin laajan kentän, että niiden vaikutuksia on mahdotonta arvioida näin suppeassa tutkimuksessa. Tutkimuksen kenttä on loputon, mutta hyvin mielenkiintoinen. Toivon, että tästä tutkimuksesta on hyötyä seuraavalle tutkijalle, joka päättää paneutua johonkin tämän tutkimuskentän osa-alueeseen.

LÄHTEET

- Alastalo, M. & Åkerman, M. 2010. Asiantuntijahaastattelun analyysi: faktojen jäljillä. Teoksessa Ruusu vuori ym. (toim.) 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 372-393.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Arvonen, P. Kuusamon kokonainen toisen asteen kampus. 2003. Opettaja 98 (7), 32-34.
- Auerbach, C. F. & Silverstein, L. B. 2003. Qualitative data: an introduction to coding and analysis. New York: New York University Press.
- Churchill, R. & Williamson, J. 2004. Teachers' Work Lives in an Environment of Continual Educational Change. Australian perspectives. Teoksessa Poppleton, P. & Williamson, J. (ed.) 2004. New Realities of Secondary Teachers' Work Lives. An international comparative study of the impact of educational change on the work lives of secondary school teachers in nine countries. Oxford: Symposium books, 29-56.
- Duke, D. 2004. The Challenges of Educational Change. Boston, MA; New York & San Francisco, CA: Pearson Education.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Valli & Aaltola. 2015. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 27-44.
- Evers, T. & Arató, N. 2004. What Has Change Got To Do With It? Teachers' Work Lives: US Perspectives. Teoksessa Poppleton, P. & Williamson, J. (ed.) 2004. New Realities of Secondary Teachers' Work Lives. An international comparative study of the impact of educational change on the work lives of secondary school teachers in nine countries. Oxford: Symposium books, 203-220.

Forstén, A. 2006. Kahden lukion yhdistämiseen liittyviä ongelmia ja mahdollisuuksia, haaste ohjausjärjestelmälle ja oppilaitoksen johdolle. Jyväskylän yliopisto: Opettajainkoulutuslaitos. Ohjauksen koulutus ja tutkimus. 38 s. Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä.

Gomm, R., Hammersley, M. & Foster, P. (ed.) 2000. Case Study Method. Key Issues, Key Texts. London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: WSOY.

Hakala, J. 2015. Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa Valli & Aaltola. 2015. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 14-26.

Hallikainen, P. 1997. Yhdessä vai erikseen? Aikuiskoulutuksen maailma 6, 6-8.

Hammersley, M. & Gomm, R. 2000. Introduction. Teoksessa Gomm, R., Hammersley, M. & Foster, P. (ed.) 2000. Case Study Method. Key Issues, Key Texts. London, Thousand Oaks, CA and New Delhi: Sage, 1-16.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1980. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2014. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, Liikanen, Remes & Sajavaara. 1986. Tutkimus ja sen raportointi. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hurley, N. P. 2004. Once Bitten, Twice Shy: teachers' attitudes towards educational change in Canada. Teoksessa Poppleton, P. & Williamson, J. (ed.) 2004. New Realities of Secondary Teachers' Work Lives. An international comparative study of the impact of educational change on the work lives of secondary school teachers in nine countries. Oxford: Symposium books, 57-72.

Järvinen, M-R. 1995. Ammattikorkeakoulut ja yhteensulauttaminen Suomessa. Koulutussosiologian tutkimuskeskus, raportteja 27. Turun yliopisto.

Järvinen, M-R. 1997. Eriytyneistä kouluista laaja-alaisia oppimiskeskuksia? Ammatillisten oppilaitosten yhdistäminen suomalaisen koulutuspolitiikan välineenä 1900-luvulla. Turun yliopiston julkaisuja. Turun yliopisto.

Järvinen, M-R. 2014. Oppilaitosten yhdistäminen suomalaisessa koulutuspolitiikassa 1940-luvulta 2010-luvulle. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 16. (4), 28-43.

Järvinen, M-R., Kivinen, O. & Rinne, R. 1993. Yhteensulauttaminen korkeakoulupolitiikan välineenä. Ulkomaiset mallit ja Suomen korkeakouluverkon uudelleenjärjestely. Koulutussosiologian tutkimuskeskus, tutkimusraportteja 16. Research Unit for the Sociology of Education. University of Turku.

Kananen, J. 2013. Case-tutkimus opinnäytetyönä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja -sarja. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kotter, J. P. 1996. *Muutos vaatii johtajuutta*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Kotter, J. P. 2014. *Accelerate. Building Strategic Agility for a Faster-moving World*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Kuula, A. & Tiitinen, S. 2010. Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa Ruusu vuori ym. (toim.) 2010. *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 446-459.

Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) 1999. Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Koulutuksen tutkimuslaitos, Tutkimusselosteita 1. Jyväskylän yliopisto.

Lairio, M. & Puukari, S. 1999. Johdanto. Teoksessa Lairio & Puukari 1999. Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Koulutuksen tutkimuslaitos, Tutkimusselosteita 1. Jyväskylän yliopisto, 9-18.

Lairio, M. & Puukari, S. 1999. Ohjaustyön kehityssuuntia. Teoksessa Lairio & Puukari 1999. Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Koulutuksen tutkimuslaitos, Tutkimusselosteita 1. Jyväskylän yliopisto, 117-122.

Lairio, M., Puukari, S. & Varis, E. 1999. Opinto-ohjaajien työn kansainvälistyminen. Teoksessa Lairio & Puukari 1999. Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Koulutuksen tutkimuslaitos, Tutkimusselosteita 1. Jyväskylän yliopisto, 19-62.

Lairio, M., Puukari, S. & Varis, E. 1999. Opinto-ohjaajan toimenkuva. Teoksessa Lairio & Puukari 1999. Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Koulutuksen tutkimuslaitos, Tutkimusselosteita 1. Jyväskylän yliopisto, 63-84.

Lukion opetussuunnitelman perusteet. 2015. Helsinki: Opetushallitus.

Nikander, P. 2010. Jäsenkategoria-analyysi ja haastattelun kulttuuriset järjestykset. Teoksessa Ruusuvuori ym. (toim.) 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 242-268.

Numminen, U., Jankko, T., Lyra-Katz, A., Nyholm, N., Siniharju, M. & Svedlin, R. 2002. Opinto-ohjauksen tila 2002 - Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä koulutuksen siirtymävaiheissa. Helsinki: Opetushallitus.

Ojanen, S. 2008. Opinto-ohjaus kantaa Rauman jättilukiossa. *Opettaja* 103 (8-9), 20-23.

Opetushallitus 2014. Hyvän ohjauksen kriteerit. Hyvän ohjauksen kriteerit perusopetukseen, lukiokoulutukseen ja ammatilliseen koulutukseen.

Pietilä, I. 2010. Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa Ruusuvuori ym. (toim.) 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 212-241.

Poppleton, P. & Williamson, J. (ed.) 2004. *New Realities of Secondary Teachers' Work Lives. An international comparative study of the impact of educational change on the work lives of secondary school teachers in nine countries.* Oxford: Symposium books.

Poppleton, P. 2004. 'All Change': English secondary teachers' response to a decade of change, 1988-1998. Teoksessa Poppleton, P. & Williamson, J. (ed.) 2004. *New Realities of Secondary Teachers' Work Lives. An international comparative study of the impact of educational change on the work lives of secondary school teachers in nine countries.* Oxford: Symposium books, 87-120.

Pöysä, J. 2010. Asemointinäkökulma haastattelujen kerronnallisuuden tarkastelussa. Teoksessa Ruusuvuori ym. (toim.) 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 153- 179.

Rutonen, M. 2005. Karsintalista sai vanhemmilta sapiskaa. *Opettaja* 100 (11), 12-13.

Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa Ruusuvuori ym. (toim.) 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424-431.

Ruusuvuori, J. 2010. Vuorovaikutus ja valta haastattelussa - keskusteluanalyttinen näkökulma. Teoksessa Ruusuvuori ym. (toim.) 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 269-299.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori ym. (toim.) 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9-38.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori & Tiittula (toim.) 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22-56.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2015. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Valli & Aaltola. 2015. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 180-190.

Sipilä, J. 2008. Kahtena vai yhtenä? Koulutuspoliittinen selvitys Pirkanmaan ja Tampereen ammattikorkeakoulujen yhdistämisestä. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset. Nro 14. Tampere.

Strandman, K. 2009. "Se vain ilmestyi" – Vuorovaikutukseen perustuva strategian viestintä kuntaorganisaatiossa. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Syrjälä, L., Ahonen S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: West-Point.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Case Study in Research on Education. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Reports from the Faculty of Education University of Oulu 51/1988. Oulun yliopisto.

Tienari, J., Vaara, E. & Meriläinen, S. 2005. Yhteisyyden rakentuminen haastattelussa. Teoksessa Ruusuvuori & Tiittula (toim.) 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 103-124.

Tikkanen, T. 2007. Kun kahdesta tulee yksi kolmannen katon alla. Opettaja 102 (12), 28-30.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Hansaprint.

Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) 2015. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.

Wubbels, T. & Vonk, H. 2004. The Impact of Change on Dutch Teachers. Teoksessa Poppleton, P. & Williamson, J. (ed.) 2004. New Realities of Secondary Teachers' Work Lives. An international comparative study of the impact of educational change on the work lives of secondary school teachers in nine countries. Oxford: Symposium books, 153-172.

Yin, R.K. 2014. Case Study Research. Design and Methods. Thousand Oaks, CA: Sage.

LIITTEET

LIITE 1

Alkuperäinen haastattelurunko opinto-ohjaajille keväällä 2011

1. Alkuasetelma ja odotukset

- Miksi Mikkelin lukiot päätettiin yhdistää?
- Millaisia tavoitteita yhdistämiselle asetettiin?
- Miten yhdistämisestä tiedotettiin?
- Miten yhdistäminen toteutettiin käytännössä?
- Olitko mukana valmistelemassa asiaa?
- Jos olit, mitä halusit otettavan huomioon yhdistämisessä?
- Miten nivelvaihe oli järjestetty?
- Millaisia odotuksia sinulla oli syksyn alussa?
- Koitko yhdistämisen alun perin myönteiseksi vai kielteiseksi asiaksi?
- Miten odotuksesi ovat toteutuneet?
- Muuta?

2. Mahdollisuudet ja haasteet

- Mitä hyvää/positiivista yhdistäminen on tuonut työhösi?
- Mitä huonoja puolia/haasteita/uhkia/haittoja koet yhdistämisessä olevan?
- Tuoko kahden opion lukio uusia mahdollisuuksia?
- Tuoko kahden opion lukio uusia haasteita?

3. Työnkuvan muuttuminen

- Miten koet yhdistämisen vaikuttaneen työhösi?
- Mikä on muuttunut työssäsi? Miten?
- Koetko mahdollisen muutoksen positiivisena vai negatiivisena?

4. Yhteistyö

- Mikä merkitys yhdistämisellä on ollut opoille?
- Millainen työnjako teillä on opojen kesken?

- Miten ohjaus on jaettu koulussa?
- Onko roolisi muuttunut entiseen verrattuna?
- Miten voit hyödyntää/olet hyödyntänyt kollegiaalisuutta?
- Ovatko odotuksesi yhteistyöstä täyttyneet?
- Miten koet vertaistuen määrän/merkityksen entiseen verrattuna?
- Onko teillä opojen kesken yhteistä linjaa?
- Miten työtapanne eroavat toisistaan?
- Toimitteko enemmän yhdessä vai rinnakkain?

5. Ohjausnäkemys

- Millainen näkemys sinulla on ohjauksesta?
- Millainen ohjaussuunnitelma sinulla on?
- Millaiset ohjaustavoitteet sinulla on? Mitä ohjaus sinusta on? Miksi? Mikä ohjauksessa on tärkeää? Mikä työssäsi on tärkeää/tärkeintä?
- Millainen olisi ihannetyöviikkosi?
- Ovatko ohjaustavoitteesi erilaisia kuin ennen?
- Onko käsityksesi opon työstä muuttunut? Miten?
- Millaista ohjausta koet antavasi/haluat antaa opiskelijoille? (yksilö-, ryhmä-, tms.)
- Ehditkö tehdä niitä asioita joita haluaisitkin?
- Ovatko nämä asiat muuttuneet yhdistämisen myötä? Jos, niin mihin suuntaan?
- Miten koet ohjauksen laadun verrattuna entiseen?

6. Opiskelijat

- Miten opojen määrä suhteessa opiskelijoihin tai toisin päin on muuttunut?
- Mikä merkitys yhdistämisellä on ollut opiskelijoille opon näkökulmasta?
- Onko yksilöohjauksen määrää voitu lisätä?
- Onko työelämäyhteistyötä enemmän kuin ennen?

7. Konkreettinen työ

- Millainen on opon konkreettinen työpäivä?
- Poikkeako se entisestä? Miten?
- Millainen työnkuvasi on nyt?
- Poikkeako se entisestä? Miten?
- Oletko päässyt vaikuttamaan työhösi?
- Koetko pystyväsi vaikuttamaan työhösi enemmän vai vähemmän kuin ennen?
- Antavatko opettajat ohjausta? Toteutuuko ohjauksellisuus opettajan työssä?
- Onko vaarana, että opot saavat entistä enemmän vastuuta, jäävät yksin?

8. Tilannearvio ja tulevaisuudennäkymät

- Mitä muuta kiinnostavaa olet huomannut yhdistymisessä?
- Oletko pääsääntöisesti tyytyväinen uuteen tilanteeseen?
- Tekisitkö nyt kokemuksen valossa jotain toisin kuin alussa?
- Millä mielellä lähdet uuteen lukuvuoteen syksyllä?
- Mitä odotat tulevaisuudelta nyt vuoden kokemusta rikkaampana?
- Mitä ajatuksia sinulla on opon työn tulevaisuudesta yleisesti?
- Miten näet opon työn muuttuneen/muuttuvan yhteiskunnallisesti?

LIITE 2

Uusi haastattelurunko opinto-ohjaajille keväällä 2014 tarkentavine kysymyksineen viitaten edellisiin haastatteluihin

1 Odotusten toteutuminen

Kerrotko kun on kulunut muutama vuosi miten koet yhdistämisen vaikuttaneen ohjaustyöhösi?

- Miten odotuksesi ovat toteutuneet?
- Opo 1: odotit vaihtelua työuralle. Oletko saanut sitä nyt?

2 Mahdollisuudet ja haasteet

- Mitä hyvää/positiivista yhdistäminen on tuonut työhösi?
- Mitä huonoja puolia/haasteita/uhkia/haittoja koet yhdistämisessä olevan?
- Opo 2: kahden koulun kulttuurit, ovatko jo lokahtaneet kohdalleen toimivaksi kokonaisuudeksi?
- Opo 1: ovatko alussa vieraat käytänteet jo muuttuneet rutiineiksi, onko siltä osin työ helpottunut? Onko työyhteisö jo löytänyt yhteisen sävelen ja työilmapiiri parantunut?
- Tuoko kahden opon lukio uusia mahdollisuuksia?
- Tuoko kahden opon lukio uusia haasteita?

3 Työnkuvan muuttuminen

- Miten koet yhdistämisen vaikuttaneen työhösi?
- Mikä on muuttunut työssäsi? Miten?
- Koetko mahdollisen muutoksen positiivisena vai negatiivisena?
- Miten tilanne on muuttunut verrattuna edelliseen haastatteluun?

4 Yhteistyö

- Mikä merkitys yhdistämisellä on ollut opoille?
- Millainen työnjako teillä on opojen kesken?
- Molemmat: Onko työnjakonne muuttunut? Ovatko oppilasmäärät tasaantuneet teidän kesken?
- Miten ohjaus on jaettu koulussa?

- Onko roolisi muuttunut entiseen verrattuna?
- Miten voit hyödyntää/olet hyödyntänyt kollegiaalisuutta?
- Opo 1: Onko yhteistyön määrä muuttunut? Koit yhteistyön myönteisenä asiana, ja toivoit sitä jopa lisää. Onko se toteutunut?
- Ovatko odotuksesi yhteistyöstä täyttyneet?
- Miten koet vertaistuen määrän/merkityksen entiseen verrattuna?
- Onko teillä opojen kesken yhteistä linjaa?
- Miten työtapanne eroavat toisistaan?
- Toimitteko enemmän yhdessä vai rinnakkain?
- Molemmat: yhteinen uusi ohjaussuunnitelma, onko valmis? Millainen se on?

5 Ohjausnäkemys

- Millainen näkemys sinulla on ohjauksesta?
- Millainen ohjaussuunnitelma sinulla on?
- Millaiset ohjaustavoitteet sinulla on? Mitä ohjaus sinusta on? Miksi? Mikä ohjauksessa on tärkeää? Mikä työssäsi on tärkeää/tärkeintä?
- Millainen olisi ihannetyöviikkosi?
- Ovatko ohjaustavoitteesi erilaisia kuin ennen?
- Onko käsityksesi opon työstä muuttunut? Miten?
- Millaista ohjausta koet antavasi/halua antaa opiskelijoille? (yksilö-, ryhmä-, tms.)
- Ehditkö tehdä niitä asioita joita haluaisitkin?
- Ovatko nämä asiat muuttuneet yhdistämisen myötä? Jos, niin mihin suuntaan?
- Miten koet ohjauksen laadun verrattuna entiseen?

6 Opiskelijat

- Miten opojen määrä suhteessa opiskelijoihin tai toisin päin on muuttunut?
- Mikä merkitys yhdistämisellä on ollut opiskelijoille opon näkökulmasta?
- Onko yksilöohjauksen määrää voitu lisätä?
- Onko työelämäyhteistyötä enemmän kuin ennen?
- Molemmat: Onko opiskelijoissa mitään eroa/muutosta? Elämänhallinta? Rinnalla kulkeminen?

7 Konkreettinen työ

- Millainen on opon konkreettinen työpäivä?
- Poikkeako se entisestä? Miten?
- Millainen työnkuvasi on nyt?
- Opo 1: Mihin suuntaan opon työ on kehittynyt? Aiemmin sanoit, että se on nykyään paljon sitä, että ohjeistetaan mistä ja miten tietoa löytyy.
- Poikkeako se entisestä? Miten?

- Oletko päässyt vaikuttamaan työhösi?
- Opo 1: Koit aiemmin ylhäältä tulevan kontrollin rajoittavan työsi vapautta jonkin verran. Onko kontrolli vähentynyt?
- Koetko pystyväsi vaikuttamaan työhösi enemmän vai vähemmän kuin ennen?
- Antavatko opettajat ohjausta? Toteutuuko ohjauksellisuus opettajan työssä?
- Opo 1: Onko opettajilla edelleen ohjaava ote?
- Onko vaarana, että opot saavat entistä enemmän vastuuta, jäävät yksin?

8 Tilannearvio ja tulevaisuudennäkymät

- Mitä muuta kiinnostavaa olet huomannut yhdistymisessä?
- Oletko pääsääntöisesti tyytyväinen uuteen tilanteeseen?
- Tekisitkö nyt kokemuksen valossa jotain toisin kuin alussa?
- Millä mielellä lähdet uuteen lukuvuoteen syksyllä?
- Mitä odotat tulevaisuudelta nyt vuoden kokemusta rikkaampana?
- Mitä ajatuksia sinulla on opon työn tulevaisuudesta yleisesti?
- Miten näet opon työn muuttuneen/muuttuvan yhteiskunnallisesti?