

NÄKYMÄTTÖMÄSTÄ NÄKYVÄÄ

Oppilaan ohjaus luokanopettajan työssä

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Pro gradu –tutkielma
Annamari Lehtinen
Toukokuu 2011

Kasvatustieteiden yksikkö

Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen koulutus

LEHTINEN, ANNAMARI: Näkymättömästä näkyvää. Oppilaan ohjaus luokanopettajan työssä.

Pro gradu –tutkielma, 89 sivua, 1 liitesivu.

Kasvatustiede

Toukokuu 2011

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisena oppilaan ohjaus näyttäytyy luokanopettajan näkökulmasta. Tätä kysymystä tarkasteltiin kolmen alaongelman avulla: 1. Millaisia tavoitteita luokanopettajat määrittävät oppilaan ohjaukselle ja miten oppilaan ohjausta toteutetaan alakoulussa? 2. Mitä oppilaan ohjauksen toteutuminen edellyttää luokanopettajan näkökulmasta? 3. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on oppilaanohjauksen merkityksestä alakoulussa?

Tutkimuksen aineisto muodostuu kuudesta luokanopettajan teemahaastattelusta. Aineisto analysoitiin Milesin ja Hubermanin (1984) kolmivaiheiseen malliin perustuvan sisällönanalyysin sekä tyypittelyn avulla.

Tutkimuksessa todettiin, että luokanopettajat määrittävät alakoulun oppilaan ohjauksen tärkeimmäksi sisällöksi oppilaan koululaisuuden tukemisen. Tämä käsittää oppimaan oppimisen taitojen omaksumisen, tavoitteiden asettamisen ja omien kykyjen arvioinnin kehittämisen. Lisäksi oppilaan ohjauksen tavoitteena on tukea oppilasta toimimaan ryhmän jäsenenä. Näiden tavoitteiden taustalla syvempänä ohjauksen päämääränä on tukea oppilaan ymmärrystä koulunkäynnin merkityksestä. Ohjaus toteutuu pääasiassa oppitunneilla eri oppiaineiden yhteydessä. Luokanopettajat kokivat etenkin oppilaiden moninaiset tarpeet sekä kodin ja koulun välisen vastuukysymyksen haasteena ohjaustyölle.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että luokanopettajat mieltävät oppilaan ohjauksen osaksi työtään. Vaikka ohjauksen katsottiin kuuluvan tiiviisti luokanopettajan työn arkeen, sen uskottiin toteutuvan tiedostamattomalla tasolla. Ohjauksen käsite on luokanopettajille vieras ja se liitetään pääasiassa yläkoulun ja erityisesti opinto-ohjaajan toimintaan. Ohjauksen toteutuminen on jokaisen opettajan omalla vastuulla, sillä koulun tasolla ei ole yhteistä ohjauksen toimintatapaa. Haastattelujen aikana talvella 2011 monella koululla oli käynnissä ohjaussuunnitelman kirjoittaminen. Yhteisen suunnitelman uskotaan toimivan luokanopettajan apuna käytännön ohjaustyön toteuttamisessa. Suunnitelman toivotaan myös selkeyttävän koulun henkilökunnan välistä työnjakoa ohjauskysymyksissä.

Luokanopettajien mukaan oppilaan saama ohjaus alakoulun aikana muodostaa pohjan, jolle oppilaan myöhempi opinpolku rakentuu. Ohjauksen merkityksen uskotaan kasvavan tulevaisuudessa ja painottuvan yhä enemmän oppilaan sosiaalisten taitojen ja yhteisöllisyyden tukemiseen.

Asiasanat: luokanopettaja, opettajuus, alakoulu, oppilaan ohjaus, elinikäinen oppiminen, elinikäinen ohjaus, sosiodynaaminen ohjaus, holistinen ohjausmalli

SISÄLLYS

1 Johdanto.....	1
2 Koulu yhteiskunnassa, yhteiskunta koulussa	3
2.1 Koulutusjärjestelmä ja tulevaisuuden ennakoinnin haaste	3
2.3 Elinikäinen ohjaus yksilön tukena	7
3 Opettajan työ tämän päivän koulussa	11
3.1 Opettaja ja kokonaisvaltainen kasvatus	11
3.2 Rajankäyntiä ja kumppanuutta kodin kanssa.....	14
4 Oppilaan ohjaus perusopetuksessa	17
4.1 Ohjauksen kansalliset periaatteet.....	17
4.2 Ohjauksen tavoitteet ja sisältö perusopetuksessa	19
4.3 Ohjaus osana koulun toimintakulttuuria.....	23
4.4 Ohjaus osana opettajan työtä	26
5 Tutkimuskysymykset.....	31
6 Tutkimuksen toteuttaminen	32
6.1 Aineistonkeruu.....	32
6.2 Aineiston analysointi	35
7 Luokanopettaja ohjaajana	39
7.1 Luokanopettajan työnkuva.....	39
7.2 Ohjaus koulun toimintatapana	42
7.2.1 Ohjaus on tiedostamatonta.....	42
7.2.2 Yhteisen suunnitelman merkitys	44
7.3 Ohjauksen tavoitteet	46
7.3.1 Lapsen kasvu koululaiseksi	46
7.3.2 Lapsen kasvu ryhmän jäseneksi	49
7.3.3 Koulunkäynnin ja oppimisen merkityksen ymmärtäminen.....	50
7.4 Ohjauksen tavat	51
7.4.1 Luokassa	51

7.4.2 Koulussa	52
7.4.3 Koulun ulkopuolella	53
7.4.4 Yhteistyö oppilaiden vanhempien kanssa.....	54
7.4.5 Ohjauksen jatkuvuus	56
7.5 Ohjauksen haasteet	57
7.5.1 Lasten moninaiset tarpeet	57
7.5.2 Raja kodin ja koulun vastuun välillä	59
7.5.3 Ajan puute	61
7.6 Alakoulun ohjauksen merkitys nyt ja tulevaisuudessa	62
7.6 Kolme näkökulmaa ohjaukseen alakoulussa	65
7.6.1 ”Ohjaus on ongelmien hoitoa”	66
7.6.2 ”Ohjaus on kysymys resursseista”	68
7.6.3 ”Ohjaus on näkyvää”	70
8 Pohdinta.....	72
8.1 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset.....	72
8.2 Tutkimuksen arviointi.....	78
LÄHTEET	82
LIITTEET	90

1 Johdanto

Oppilaanohjaus ja opinto-ohjaus ovat viime vuosina saaneet paljon huomiota koulutuspoliittisessa keskustelussa. Huomion katsotaan johtuvan ohjauksen lisääntyneestä kysynnästä ja sosiaalisesta tilauksesta (Onnismaa 2003). Perinteisen urakehityksen katoaminen ja työelämässä tarvittavan osaamisen määrittelyn sekä ennakoimisen vaikeus ovat lisänneet tätä osaltaan. Monien mahdollisuuksien ja polkujen maailmassa ohjausta pidetään keinona valmistaa oppilaita ja opiskelijoita tulevaisuuden kohtaamiseen. Toisaalta ohjauspalveluita pyritään kehittämään ihmisen elämän kaikkiin siirtymävaiheisiin.

Oppilaiden ohjaamisesta puhuttaessa ohjaus liitetään yleisimmin opinto-ohjaajan työhön. Ohjauksellista lähestymistapaa ja ohjausosaamista tarvitaan yhä enemmän myös muissa tehtävissä kuin perinteisissä neuvonta- ja ohjaustehtävissä. Ohjaustoiminta tulee korostumaan etenkin opettajien työssä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2004) määrittävät oppilaan ohjaamisen jokaisen opettajan työksi. Ohjaustoiminnan tulee muodostaa koko perusopetuksen ajan kestävä jatkumo, jossa jokaisen opettajan tehtävänä on ohjata oppilasta.

Ohjaus nähdään myös sisällöllisesti perinteistä ammatti- ja uraohjausta laajempänä. 2000-luvulla ohjauksikäsitteen tulisi korostaa elämän suunnittelua. Ohjaus määritellään ”yleiseksi elämän suunnittelun ja kulttuuristen polkujen rakentamisen menetelmäksi”. Ohjauksen avulla pyritään yksilön kokonaisvaltaiseen kasvuun ja kehityksen tukemiseen. (Peavy 1999; 2006.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on ohjauksen toteutuminen alakoulussa luokanopettajien näkökulmasta. Ohjaus nostetaan keskeiseen rooliin koulutuspoliittisessa puheessa ja siksi haluan selvittää, millaisena oppilaan ohjaus ja sen toteuttaminen näyttäytyy luokanopettajalle itselleen. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan, mitä tavoitteita alakoulun ohjauksella on ja miten ohjausta toteutetaan käytännössä.

Kiinnostukseni aiheeseen heräsi työssäni Tampereen kaupungin oppilaanohjauksen laadun kehittämishankkeessa. Olin mukana ohjauksen valtakunnallisen arviointihankkeen

työryhmässä, jonka tehtävänä oli luoda arviointityökalu perusopetuksen ohjauksen tilan selvittämiseksi sekä alakoulussa että yläkoulussa. Arviointityökalun pilotointivaiheessa keväällä 2010 saatu palaute osoitti luokanopettajien ja aineenopettajien vierastavan ohjauksen käsitteen liittämistä opettajan työhön. Tämä sai minut pohtimaan oppilaan ohjausta laajemminkin luokanopettajan näkökulmasta. Ohjauksen määrittelemisen jokaisen opettajan tehtäväksi vaikuttaa yksinkertaiselta ja selkeältä tavoitteelta. Olen kiinnostunut siitä, millaisena todellisuus näyttäytyy kouluissa.

Ohjaustoiminnan näkeminen osana luokanopettajan työnkuvaa liittyy muuttuneeseen opettajuuden käsitteeseen. Lisäksi taustalla vaikuttaa uudistunut näkemys siitä, millaista osaamista oppilaiden tulisi koulussa saada. Oppiainekohtaisten tietojen ja taitojen sijaan korostuu kyky ja motivaatio uuden oppimiseen. Oppilaan ohjausta ei voida tarkastella erillään sen yhteiskunnallisesta kontekstista. Tutkimusraportissani matka aloitetaan koulutusjärjestelmän rakenteista ja siellä vaikuttavista ilmiöistä kohti alakoulua ja luokanopettajan työtä.

2 Koulu yhteiskunnassa, yhteiskunta koulussa

2.1 Koulutusjärjestelmä ja tulevaisuuden ennakoinnin haaste

Muuttuneen maailman sanotaan tulleen turbulenssin lailla koulun seinien sisälle. Muutosten muodot, syyt ja seuraukset ovat hyvin moninaisia. Yhteiskunnan rakenteiden, toimintamallien ja taloudellisten perusteiden kokeman myllerryksen myötä myös koulutus on kasvavien muutospaineiden alla. Koulutukseen ovat vaikuttaneet erityisesti työelämän kehitys, tietorakenteiden ja kommunikaatiojärjestelmien muutos sekä lisääntyvä kansainvälistyminen. (Ropo, Linden, Syrjäläinen, Värri 2001, 7; Jokinen, Nikkanen, Turunen & Välijärvi 2000, 15.)

Muutos voidaan tiivistetysti nähdä ajan pirstaloitumisena, yleisen jatkuvuuden ja pitkäjänteisyyden katoamisena. Esimerkiksi perinteinen, tasaisesti etenevä urakehitys on nykyisin harvinaisuus. Lyhytjänteisyyttä kuvaa se, että harva työntekijä pärjää koko työelämänsä ajan samoilla, kerran hankkimillaan valmiuksilla. (Sennet 2002, 18.)

Suomalaisessa yhteiskunnassa on korostunut luottamus sivistyksen voimaan. Koulutuksen uskotaan olevan ratkaisu lähes kaikkiin yhteiskunnallisiin ilmiöihin ja ongelmiin, kuten työelämän uusiin vaatimuksiin, tietotekniseen vallankumoukseen ja yhteiskunnalliseen syrjäytymiseen. (Jokinen ym. 2000, 15.) Usko koulutukseen on näkynyt Suomessa koulunkäynnin laajenemisena aina 1900-luvun alusta tähän päivään asti (Antikainen, Rinne & Koski 2006).

Koulutukseen kohdistuu siis voimakkaita odotuksia. Koulutuksella on yhteiskunnan määrittämiä tehtäviä, jotka muodostavat toisiinsa kietoutuneen, päällekkäisen kokonaisuuden (vrt. Huotari 2002). Koulutuksen tehtävänä on tuottaa yksilölle elämässä tarvittavia kvalifikaatioita. Kyse on sellaisen tieto- ja toimintavaraston välittämisestä yksilölle, jonka avulla tämä pystyy toimimaan yhteiskunnassa. Koulutuksen puitteissa arvioidaan yksilöiden kyvyt, joiden perusteella heidät luokitellaan ja sijoitetaan talouden, kulttuurin ja sosiaalisen elämän kentille. Koulutus tuottaa työvoimaa eri työmarkkinalohkoille sekä siirtää ja uudelleenohjaa ihmisiä työpaikasta toiseen. Toisaalta koulutus pyrkii integroimaan yksilöt

yhteiskunnan ja yhteisöjen jäseniksi. Koulutuksen avulla siirretään kulttuurista perintöä seuraaville sukupolville, mikä nähdään yhteiskuntaa ylläpitävänä voimana. (Antikainen ym. 2006, 140–153.)

Vuosikymmenten saatossa muodollinen koulutus on noussut määrittämään yhteiskuntaan kiinnittymisen ehtoja. Suomessa on vallinnut ajattelu, jonka mukaan kunnan kansalaisuuteen kuuluu koulu ja koulutus. Koulutusta ei ole nähty ainoastaan yksilön oikeutena vaan myös yhteiskunnallisena velvollisuutena. Yhteiskuntaan kiinnittyminen on perinteisesti nähty työelämään siirtymisenä ja siten (taloudellisen) riippumattomuuden saavuttamisena. (Komonen 2001, 72-74.)

Yhteiskuntaan kiinnittymisen ehdot ovat viime vuosikymmeninä monimutkaistuneet. Koulutuksen tehtävä kvalifioijana, sosiaalistajana ja valikojana on kohdannut uusia haasteita (Stenström 2008, 128). Koulutus ei automaattisesti takaa yksilölle sujuvaa siirtymistä työelämään (esim. Lehtinen, Heinisuo & Kesä 2011). Koulutus on historiansa ajan tukenut yksilöiden ammatti-identiteetin kehitystä, mutta nykyään ammattia ei enää kertaluontoisesti ”valita” tietyssä elämänvaiheessa. Siirtymävaiheet voivat ajoittua yksilön elämänkaaren eri kohtiin. (Onnismaa 2003, 290.)

Julkusen (2008, 25; 2003, 62) mukaan yhteiskuntapolitiikan retoriikassa osaaminen, oppiminen, keksiminen, luovuus ja joustavuus ovat sivuuttaneet ammatit ja ammattitaidon. Osaaminen ei ole henkilökohtaista ammattitaitoa vaan kykyä oppia ja sopeutua erilaisiin tehtäviin ja ympäristöihin. Osaamiskvalifikaatiot voivat sisältää kymmeniä ja satoja poikki- ja yliammattillisia kvalifikaatioita. Osaaminen on myös tulevaisuutta, tuntematonta ja epävarmaa kohti kurottamisen käsite.

Koulutuksen tavoitteita määriteltäessä pyritään ennakoimaan tulevaisuuden osaamisvaatimuksia. Tehtävän tekee haastavaksi se, että maailma ja sen hallitsemisessa tarvittavat taidot ja tiedot ovat muuttuneet ennen kuin nyt koulupolkunsa aloittavat ikäluokat siirtyvät työelämään. (Asanti, Lehtinen & Palonen 2002, 88.) Ennakointityötä tehdään monien yhteiskunnallisten tahojen toimesta (esim. OKM 2010a; EK 2010). Lähtökohtana on kilpailukykyinen ja hyvinvoiva Suomi. Koulutuksen avulla yksilöistä kehittyvät aktiivisia ja vastuullisia yhteiskunnan toimijoita. Jatkuva muutoskyky, monialaisuus ja itsetuntemus määrittellään yksilön osaamisen avaintekijöiksi. Yksilöllisten ominaisuuksien rinnalla

korostuvat yhteisölliset taidot ja kommunikaatio- ja vuorovaikutustaidot. (OKM 2010c, 21.) Koulutuspoliittisesta näkökulmasta on myös erittäin tärkeää, että koulutustarjonta ja sitä kautta yksilöiden osaaminen kohdentuvat työmarkkinoiden kysynnän mukaisesti. (OKM 2010a.) Opetus- ja kulttuuriministeriö on asettanut strategiseksi tavoitteekseen Suomen, joka on osaamisen, osallistumisen ja luovuuden kärkimaa (OKM 2010b).

Myös yritykset korostavat vuorovaikutustaitojen ja oikeanlaisen asenteen merkitystä substanssiosaamisen sijaan (Elinkeinoelämän keskusliitto 2010). Asenteella viitataan halun oppia uutta ja ns. uudistumisen osaamiseen. Tulevaisuuden työntekijöiltä odotetaan ennakkoluulottomuutta, kyseenalaistamista ja luovuutta. Kyky uudistua ilmenee ennemminkin taidollisina kuin tiedollisina valmiuksina. (Mt. 13.)

Osaamisen painopiste on siten siirretty yleisiin työelämätaitoihin. Merkittäviä taitoja ovat esimerkiksi yhteistyö- ja oppimistaidot, kyky arvottaa ja käsitellä informaatiota. (Onnismaa 1996.) Yksilön kyky toimia muuttuvassa maailmassa ja reagoida muospaineisiin korostuu. Yksilöt tarvitsevat taitoja, joiden avulla he pystyvät hallitsemaan omaa elämäänsä ja luomaan omia muutoksen hallitsemisstrategioita. Yksilöiden vahvuuden katsotaan pohjautuvan eheään itsetuntoon, henkiseen kasvuun ja sosiaalisiin taitoihin. Yksilöistä toivotaan aktiivisia kansalaisia, jotka ottavat vastuuta myös yhteiskunnallisista asioista. (Tynjälä 2006, 112; Patrikainen 2000, 22 – 28; Patrikainen 1997, 7.)

Elinikäinen oppiminen nähdään edellytyksenä sille, että yksilö voi kehittää omaa osaamistaan koko elämänkaaren ajan (OKM 2010a). Elinikäisen oppimisen käsitettä käytetään, kun halutaan korostaa oppimisen yksilöllisyyttä ja prosessiluonnetta. Elinikäinen oppiminen on yksilön elämänajan kestävä tiedollista aktiivisuutta. (Tuomisto 1997, 5 – 6.) Elinikäinen oppiminen pohjimmiltaan nähdään ihmistä eteenpäin vievänä voimana. Oppimisessa on kyse ihmisen kokonaisvaltaisesta ja jatkuvasta kehityksestä. Oppiminen on välttämätöntä, mutta se ei ole ainoastaan yksilön elämää rikastuttava tekijä. Sen avulla taataan myös yhteiskunnan tarpeet. (Jarvis 2006, 134; 2009, 9-17.)

Länsimaiden näkökulmasta tarkasteltuna elinikäinen oppiminen kaventuu usein käsittämään formaalin oppimisen, joka tapahtuu virallisissa kasvatusinstituutioissa. Elinikäisen oppimisen käsite on kuitenkin tätä moniulotteisempi: se voi sisältää yksilön, instituution, formaalin ja informaalin oppimisen näkökulmat. (Jarvis 2009, 9-17.)

Yhteiskunnan näkökulmasta elinikäinen oppiminen kiteytyy yksilön yhteiskunnallisiin rooleihin. Yhteiskunnan järjestelmässä yksilöllä on kansalaisen ja työntekijän roolit. Elinikäinen oppiminen muodostaa tällöin kokonaisuuden, jossa on kyse yksilön sosialisatioprosessista näihin rooleihin. Tuomiston (1997) mukaan tarkastelu on ulotettava käsittämään myös ihmisen roolin. Elinikäistä oppimista on tarkasteltava kaikkien näiden roolien näkökulmasta ihmisen eri elämänvaiheiden asettamia tarpeita ja taustaa vasten. (Mt. 8 – 10.)

Antikaisen (1996, 294) mukaan jo monien sukupolvien ajan ihmiset ovat hankkineet oppimiskokemuksia läpi elämänsä. Erona tähän on nykyisin se, että elinikäistä oppimista tarvitaan nyt täysin uudessa kontekstissa ja tilanteessa. Kun ammatit ja sosiaaliset roolit tai identiteetit ovat vaihtuvia, voi valmiudesta elinikäiseen oppimiseen muodostua pakonkaltainen haaste. (Mt. 294.)

Suomessa koulutusta on kehitetty jo pitkään elinikäisen oppimisen näkökulmasta. Välijärven (2004, 23) mukaan elinikäinen oppiminen liitetään kuitenkin lähinnä aikuisten koulutukseen. Elinikäisen oppimisen idea on vaikuttanut vain vähän peruskoulutuksen järjestämiseen ja toimintatapoihin, vaikka perusta elinikäisen oppimisen valmiuksille luodaan merkittävilta osin jo peruskoulussa.

Pantzarin (1997) tutkimuksen mukaan perinteinen luokkamuotoinen koulu on oppimisympäristönä merkittävässä asemassa etenkin oppivelvollisuuden alkuvaiheessa. Lapsuuden ja koko ihmisen elämänkaaren merkittävin oppimisympäristö on perhe. Kun tarkastellaan koko elämänkaarta, korostuu myös modernien oppimisympäristöjen kuten sähköisen joukkoviestinnän rooli. Uusien oppimisympäristöjen vahvistaessa otetaan koulun tulee pohtia, millaista oppimista sen tulisi edistää tietoyhteiskunnan ajassa. (Mt. 13 – 16.)

Turunen (2000, 48) uskoo, että koulun oppimisympäristö säilyy keskeisenä yhteiskunnallisen vaikuttamisen kenttänä. Koulutus on entistä vahvemmin koko yhteiskunnan ”missio”, mutta myös sen toimintaan uudistamista koskevat odotukset ovat mittavat. Koulutyön vahvuus tulee perustumaan tulevaisuudessakin inhimillisille kohtaamisille. Opettajien, nuorten ja lasten kanssakäyminen rakentaa koko yhteiskunnan vuorovaikutuksen malleja ja myös työelämän toimintatapoja.

2.3 Elinikäinen ohjaus yksilön tukena

Niin Suomessa kuin muuallakin maailmalla ohjauspalvelut on nähty yhtenä keinona hallita muutosta ja tukea yksilöiden elinikäistä oppimista. Ohjauspalvelut tukevat osaltaan yhteiskunnan koulutukselle asettamien tehtävien toteutumista. Plantin mukaan (2007) maan kilpailukyky rakentuu taitavan työvoiman ja taloudellisen kasvun varaan. Olennaista on alati kehittää kansalaisten osaamista ja taitoja sekä tuottaa uutta työvoimaa. Ohjauksen tehtävänä on helpottaa yksilön integroitumista yhteiskuntaan ja tukea yksilöä onnistuneen urapolun rakentamisessa. (Ks. Kasurinen & Vuorinen 2007, 271.)

Suomessa ohjauksella on vahva ja pitkä perinne, ja ohjausjärjestelmäämme arvostetaan kansainvälisesti. Vahvan perustan ohjausjärjestelmälle luo kansalaisen lailla säädetty oikeus saada ohjausta. Ohjausta tuotetaan julkisena palveluna sekä opetus- että työhallinnossa. (Vuorinen 1996, 7; Spangar, Arnkil, Vuorinen 2008, 42.) Suomessa suurin osa ohjaustyöstä on opinto-ohjausta, jota järjestetään oppilaitoksissa peruskoulusta yliopistoon saakka. Viime vuosina ohjaus ja neuvonta ovat yleistyneet muissakin instituutioissa. Sekä julkisissa että yksityisissä organisaatioissa esimerkiksi mentoroinnista, työpaikkaohjauksesta, työnohjauksesta ja konsultaatiosta on tullut vakiintuneita toimintatapoja. (Onnismaa 2007, 16, 18.).

Teollisessa yhteiskunnassa ohjauksen tehtävänä oli löytää oikea ihminen oikeaan ammattiin. Ammattien ja työtehtävien ajateltiin edellyttävän ihmiseltä tiettyjä, ennalta määriteltyjä staattisia ominaisuuksia, kykyjä ja persoonallisuudenpiirteitä. Spangar kutsuu tätä ”ulkoa sisälle” –ohjaukseksi, jossa ohjaajan katsotaan tietävän ohjattavaa enemmän. Ohjattava valitsee valmiista ammattien joukosta itselleen sopivimman. Tämänkaltaisen stabiilin yhteiskunnan päättymisen seurauksena yksilöllä voi olla elämänsä aikana monta uraa. Elinikäiset työurat ovat vaihtuneet pysyväksi tilapäisyydeksi. (Juutilainen 2003, 10; Spangar, 2000, 15.)

Ammattien syntyminen ja katoaminen sekä työtehtävien sisältöjen jatkuva uudelleen muotoutuminen ovat lisänneet ohjauksen kysyntää ja sosiaalista tilausta. Onnismaan (1996) mukaan työelämässä ei ole enää valmiita vaihtoehtoja, joista valita, vaan vaihtoehtoja on pystyttävä luomaan myös itse. Individualismin korostuessa yksilön toiminnan ehdot eivät ole

kenenkään yksin hallittavissa. Mitä enemmän itseohjautuvuutta yksilöiltä edellytetään sitä enemmän tarvitaan myös ohjausta. (Mt. 1996.)

Jotta myös ohjaus voisi vastata nyky-yhteiskunnan vaatimuksiin, se on muuttunut sekä sanastoltaan että toimintatavoiltaan. Jälkitekollinen maailma näkyy ohjauksen teorioissa yksilön kykyä vaikuttaa omaan elämänsuuntaan. Yksilön aktiivisuutta oman todellisuuden luojana painottava ohjauksen käsitys kuuluu osaltaan konstruktivistiseen lähestymistapaan, joka nousi esille vastareaktionä behavioraalisille oppimis- ja ohjauksen käsityksille. Suomessa ohjausta on nykyisin jäsennetty erityisesti sosiodynaaminen ohjauksen (Peavy 1999) pohjalta. (Spangar ym. 2008, 50; Lairio & Puukari 2001, 47.)

Peavy kokee (2006) perinteisten, teollisen ajan ohjausmenetelmien vanhentuneen. Hänen mukaan niissä korostuu liiaksi persoonallisuuden muokkaamisen menetelmät. Sosiodynaaminen ohjaus haluaa käyttää teollisen ajan menetelmistä erottautuakseen uusia käsitteitä, kuten narratiivinen minuus, tarinoiden kertominen, merkitysten luominen, ja elämänsuuntausta. (Mt. 21 – 30.)

Peavy (1999, 50; 2006, 34) käyttää ohjauksen määrittämisen lähtökohtana näkemystä postmodernista ajasta ja tee-se-itse-yhteiskunnasta, jossa ihmiset kantavat itse vastuun omasta sopeutumisestaan. Monet ihmiset kokevat omien toimintamahdollisuuksiensa kaventuneen. Sosiaalisen elämän jatkuvat muutokset voivat saada ihmisen tuntemaan itsensä myös voimattomaksi. Ohjausprosessin tarkoituksena on puuttua tällaisiin tilanteisiin ja vahvistaa ihmisen roolia toimijana.

Ohjaustilanteessa yksilön tulisi voida pohtia toimintansa ja valintojensa seurauksia ja laajentaa näkökulmaa niihin mahdollisiin polkuihin, joita hän voisi tulevaisuudessa valita. Peavy (2006, 156) määrittelee ohjauksen ”yleiseksi elämän suunnittelun ja kulttuuristen polkujen rakentamisen menetelmäksi”. Ohjauksen tulisi korostaa 2000-luvulla elämän suunnittelua esimerkiksi ura- tai ammatinvalinnan sijaan. Sosiodynaaminen näkökulma ohjaukseen ammentaa ideoita monelta eri tieteenalalta. Sosiodynaaminen ohjaus on Peavyn kuvauksen mukaan samanaikaisesti ohjausmuoto, ajattelutapa, mielentila, auttamisfilosofia ja elämänsuunnittelun prosessi. (Mt. 24.)

Ohjaus nähdään nykyään myös yksilön koko elämän läpi kulkevana jatkumona. Euroopan unioni julkaisi vuonna 2004 elinaikaista ohjausta koskevan päätöslauselman. Elinaikaisen ohjauksen tavoitteena on taata tarkoituksenmukaiset ohjaus- ja neuvontapalvelut jäsenmaiden kansalaisille yksilöllisten ja joustavien opinpolkujen suunnittelemisen tueksi missä tahansa elämänvaiheessa. Elinaikaisen ohjauksen avulla taataan yksilöiden mahdollisuus arvioida omia kykyjään ja kiinnostuksen kohteitaan, tehdä mielekkäitä koulutukseen ja ammatinvalintaan liittyviä ratkaisuja sekä hallita omaa elämänpolkuaan. (Spangar ym. 2008, 13 - 15; Kasurinen & Vuorinen 2007, 18 - 19.)

Elinaikaisen ohjauksen periaatteella katsotaan olevan useita positiivisia vaikutuksia yhteiskuntaan. Ensinnäkin sen uskotaan lisäävän yksilöiden siirtymiä koulutukseen ja ennen kaikkea koulutuksesta työelämään. Koulutuspolut, joita yksilöt valitsevat, ovat heille itselleen mielekkäitä. Lisäksi ohjauksen uskotaan parantavan työelämän kysynnän ja tarjonnan kohtaamista. Yksilöt ovat ohjauksen avulla entistä tietoisempia vallitsevista ja tulevista työllisyysnäkyistä. Ohjauspalvelut myös mahdollistavat yksilöiden sosiaalisen integraation yhteiskuntaan. Tukipalveluissa tulee erityisesti huomioida maahanmuuttajat. Näiden ulottuvuuksien kautta ohjauksen katsotaan lisäävän tasa-arvoa sukupuolten, etnisten ryhmien, eri ikäisten ja sosiaalisten luokkien välillä. (Cedefop 2005.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön vuonna 2010 asettaman Elinikäisen ohjauksen yhteistyöryhmän tehtävänä on ollut laatia ehdotus elinikäisen ohjauksen kansallisesta strategiasta. Keväällä 2011 työryhmän jättämässä väliraportissa esitettiin tavoitteita, joita elinikäisen ohjauksen toteutuminen Suomessa edellyttää. Työryhmän mukaan ohjauspalveluiden tulee muodostaa saumaton ja koordinoitu kokonaisuus, joka vastaa yksilöiden tarpeisiin elämän eri vaiheissa. Puutteelliseksi koettiin erityisesti onnistuvia koulutusvalintoja tukeva ohjaus. Työryhmä esittää, että kaikilla kouluasteilla tulisi paneutua yksilöllisten uranhallintataitojen kehittämiseen. (OKM 2011.)

Lisäksi ohjaustehtävissä olevien koulutusta tulisi kehittää vastaamaan nykyistä paremmin ohjaustyön muutoksiin. Tämä koskee työryhmän mukaan myös opettajankoulutuksen ohjausosaamista. Ohjaustyötä tekevien tulee myös saada riittävät välineet itsearviointia varten. (OKM 2011.)

Eri tahojen puhetta elinikäisen ohjauksen merkityksestä sävyttävät ohjauksen tuottamat edut sekä yhteiskunnalle että yksilölle. Näitä kahta, toisilleen vastakkaisia lähtökohtia voidaan nimittää mikro- ja makrotason ulottuvuuksiksi. Ohjaus on viime kädessä poliittinen prosessi yksilöllisten ja yhteiskunnallisten tarpeiden sekä yksityisten ja yhteiskunnallisten identiteettien välillä. (Onnismaa 2003a, 248; 2003b, 277.)

Yhteiskunnan näkökulmasta ohjaus voidaan ymmärtää välineeksi, jolla saavuttaa yhteiskunnalliset ja taloudelliset tavoitteet. Esimerkiksi oppilaan ohjaus pyrkii osaltaan takaamaan koulutusjärjestelmän toimimisen kitkattomasti. (Kasurinen & Vuorinen 2007, 270; Merimaa 2004, 105.) Ohjaus on silloin koulutuspoliittisesti vaikuttavaa, kun oppilaiden ja opiskelijoiden siirtymät koulutusasteelta toiselle ja työelämään sujuvat ongelmitta (Numminen 2002, 114). Ohjaus kiinnittyy siten vahvasti aiemmin tarkasteltuihin koulutuksen funktioihin.

Ohjausprosessissa lähdetään liikkeelle kuitenkin yksilön tarpeista, toiveista ja suunnitelmista. Tämän vuoksi ohjaustilanteissa ovat vahvasti myös eettiset kysymykset läsnä, sillä ohjaaja arvioi tilannetta sekä yhteiskunnan vaatimusten että yksilön toiveiden näkökulmasta. (Kasurinen ja Vuorinen 2007, 270).

Myös Merimaa (2004, 78) painottaa ohjauksen yksilön näkökulmaa. Yksilöllä on oikeus tehdä itsenäisiä ratkaisuja, tarvittaessa tukea ja ohjausta saaden. Ohjaustapahtuman tulee aina korostaa yksilön subjektiivutta. Yksilön suuntautumista koulutukseen ja työhön ei voida irrottaa yksilön elämänkokonaisuudesta (Vanhalakka-Ruoho & Juutilainen 2003, 114).

Onnismaa (2003b, 282) huomauttaa, että keskustelua ohjauksen vaikuttavuudesta leimaa mikro- ja makrotasojen kohtaamattomuus ja eriaikaisuus. Päätöksentekijät odottavat ohjaukselta mitattavia ja usein myös makrotason vaikutuksia. Ohjaustyötä tekevät puolestaan korostavat yksilötason laadullisia ja vaikeasti mitattavia tuloksia. Onnismaa painottaakin kaikkien osallisten välistä dialogia ohjaustoiminnan tarkoituksesta, kohteesta ja arviointikriteereistä. Keskustelun tavoitteeksi tulisi ottaa sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta hyväksytyjen tulosten löytäminen. (Mt. 288, 282.)

3 Opettajan työ tämän päivän koulussa

3.1 Opettaja ja kokonaisvaltainen kasvatus

Kaiken muutoksen keskellä on noussut esiin kysymys siitä, miten ihmisen on mahdollista oppia oppimaan ja uusiutumaan läpi elämänsä. Oppimisprosessin yhteyttä yhteiskunnan muihin prosesseihin ei ole aina pidetty merkittävänä. Oppimisen on uskottu riippuvan pääasiassa oppijan kyvyistä ottaa vastaan opettajan hänelle siirtämää tietoa. Viime vuosikymmenten aikana käsitys oppimisesta tiedon siirtämisenä on tehnyt tilaa konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle. Se pohjautuu ajatukseen aktiivisesta oppijasta, joka itse valikoi, tulkitsee ja jäsentää saamaansa informaatiota. Oppimisprosessi on vahvasti sidoksissa oppijan aiempaan tietoon, tilanteeseen ja kulttuuriin, jossa oppiminen tapahtuu. Konstruktivistinen paradigma lisää opettajan toimintaan kohdistuvia vaatimuksia. Yksittäisen tiedon opettamisella ja osaamisella ei ole enää yhtä suurta merkitystä kuin aiemmin. Sen sijaan painopistettä siirretään oppimisen taitojen opettamiseen ja oppimiseen. (Rauste-von Wright, von-Wright & Soini 2003, 20, 201.)

Muutos osuu yhä useammin suoraan opetustyön ytimeen, mikä pakottaa opettajan arvioimaan omaa osaamistaan. Opettajuutta ei voida enää tarkastella kapeasti opetussisältöjen hallitsemisen ja opettamisen näkökulmasta. Opettajan rooli muuttuu yhä selkeämmin oppilaan oppimisprosessin ohjaajaksi, joka luo oppimisen edellyttämän oppimisympäristön. Jokaisen oppilaan kohdalla oppimisprosessia tulisi tarkastella heidän omista lähtökohdistaan. (Patrikainen 1997, 83; Luukkainen 2004, 197; Rauste-von Wright ym. 2003, 227.)

Kuten edellisessä luvussa todettiin, koululta odotetaan reagointia ympäristön muutoksiin, mutta ennen kaikkea valmiutta ennakoida tulevaisuutta oppilaiden hyvinvoinnin näkökulmasta. Siten myös opettajan työ on yhä vahvemmin sidoksissa yhteiskuntaan ja sen tarpeisiin. Oppilaille ei voida koulussa tarjota kaikkea sitä tietoa, jota hän tulee elämänsä aikana tarvitsemaan. Oppilaiden tulisikin motivoitua muutokseen ja uuden oppimiseen. (Luukkainen 2006, 204; Luukkainen 2000, 232 – 233; Jokinen ym. 2000, 15-16; Kasurinen 2006a, 269; Rauste-von Wright ym. 2003, 227.)

Luukkaisen (2004) mukaan opettajuus on käsitteenä yhteiskuntalähtöinen. Kukin opettaja toteuttaa opettajuutta oman näkemyksensä mukaisesti. Opettajuus muodostuu kahdesta ulottuvuudesta, joista toinen on yhteiskunnan edellyttämä orientaatio opettajan tehtävään ja toinen yksilön, opettajan orientaatio tehtävään. Siten opettajuus ilmenee yksilön orientaationa opettajan tehtävään ja toteutuu opettajan työnä. Yhteiskunnan muuttuessa myös opettajuus muuttuu. Opettajuudessa korostuvat kunkin ajan ilmiöt. (Mt. 91.)

Opetussuunnitelmat ja lainsäädäntö määrittävät opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt, mutta opettaja tulkitsee niitä aina henkilökohtaisen näkemyksensä kautta. Tavoitteista tulee totta vasta opettajan halun, kyvyn ja toimenpiteiden kautta. Opettaja tukee oppilastaan parhaiten silloin, kun hän itse omaa valmiudet suunnitella omaa työtään, kehittää kouluyhteisönsä toimivuutta ja arvioida ympäristön tarjoamia oppimismahdollisuuksia. Uusi opettajuus edellyttää opettajan kykyä jäsentää itseään, omaa arvomaailmaansa, maailmankuvaansa ja opetus- ja oppimisteoreettista viitekehystä. Opettajan työn tukena tulee olla käyttöteoria, joka perustuu opettajan ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitykseen. Käyttöteoria on opettajan oma käsitys työnsä tarpeellisuudesta ja taustalla vaikuttavista arvoista. Käyttöteoria muovautuu sitä mukaa kun opettajan kokemus työstä lisääntyy. (Patrikainen 1997, 7; Luukkainen 2004, 191, 304.)

Patrikainen (1997) on tutkinut luokanopettajien pedagogisen ajattelun sisältöä uuden opettajuuden näkökulmasta. Tutkimuksessa muodostui neljä abstraktia kuvausta opettajuudesta, jotka pohjautuivat luokanopettajien ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksiin. Opettajuutta voidaan tarkastella tutkimuksen tuloksien valossa opetuksen suorittamisena, tiedon siirtämisenä, oppimaan ja kasvamaan saattamisena sekä kasvu- ja oppimisprosessin ohjaamisena. Patrikaisen mukaan opettajuudessa ovat nähtävillä kahdet kasvot: toisaalta suorituspainotteinen pedagogiikka, jossa korostuu behavioristinen tiedonjakaja- opettajuus ja toisaalta konstruktivistinen pedagogiikka, joka korostaa opettajuutta oppimistilanteiden ohjaajana ja opiskelun monipuolisena tukijana. Opettajuus nähdään dynaamisena ilmiönä. Opettajan pedagogisen ajattelun kehityksen suuntana on siirtyminen behavioristisesta näkemyksestä vähitellen konstruktivistiseen. (Mt. 216, 218.)

Opettajan työtä kuvataan yhä enemmän kasvatuksen ja kasvatusprosessin ohjaamisen käsitteiden kautta. Atjonen (2004) määrittelee kasvatuksen systemaattiseksi pedagogiseksi vaikuttamiseksi identiteetti-, sosialisatio- ja sivistystehtävän toteuttamiseksi. Kasvatuksen

tulee siis mahdollistaa oppilaan identiteetin rakentaminen, yhteiskunnan jäseneksi sopeuttaminen ja sivistyminen. Opettajan velvollisuutena ja oikeutena on oppilaan kasvun ja kehityksen tukeminen oppilaan tulevaisuutta varten. Kasvatus on pitkäaikaista, mutta sen kuuluu tehdä itsensä vähitellen tarpeettomaksi. (Mt. 18 – 19.) Kasvatuksessa on ennen kaikkea kyse ikkunoiden löytämisestä ja avaamisesta oppilaalle. (Luukkainen 2004, 273 - 274.)

Luukkainen (2004, 250) on vertaillut yhteiskunnan virallisia opettajan työhön kohdistamia odotuksia opetustyön tutkijoiden odotuksiin. Yhtenäisenä teemana esille nousi ajatus opettajasta, joka kohtaa oppilaan kokonaispersoonallisuutena tämän yksilölliset tarpeet huomioiden. Vaatimus oppilaan kokonaisvaltaisesta kasvatuksesta tulee usein opettajan työtä koskevassa kirjallisuudessa esille. Opettajan sosiaalisesti laajentunut työnkuva on merkki opettajan kokonaisvaltaisesta vastuusta oppilaasta. Kasvatuksen tavoitteena on oppilaan kokonaispersoonallisuuden vahvistaminen. (Vanhalakka-Ruoho 2004, 97; Day 2000, 103.)

Atjosen (2004, 19) mukaan opetusta ja kasvatusta ei pääsääntöisesti tule erotella. Sekä opetus että kasvatus ovat opettajan tietoisia, suunnitelmallisia, organisoituja ja institutionalisoituneita tekoja. Lisäksi molemmat tapahtuvat oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa. (Mt. 19 – 20.) Opettaminen on laadukasta, kun opettajalla on välittävä suhde oppilaisiin ja oppilaat ovat emotionaalisesti sitoutuneita oppimiseen. Hargreaves (2003, 60) painottaa opetuksen olevan kognitiivisen ja intellektuaalisen toiminnan ohella myös sosiaalista ja emotionaalista. Sosiaalinen ja emotionaalinen ulottuvuus ovat aina oppimisessa ja opettamisessa läsnä. Oppilaat heijastelevat koulussa koko tunteiden kirjoa: he voivat olla tylsistyneitä, poissaolevia, välinpitämättömiä, innostuneita tai motivoituneita.

OPEPRO-hankkeen selvityksen mukaan opettajat itse kuvaavat monesti työnsä muutosta juuri vuorovaikutustilanteiden lisääntymisenä. Opettajan työn arki edellyttää yhä enemmän kohtaamisia oppilaiden lisäksi asioiden ja instituutioiden kanssa. Entistä monimuotoisemman toimintaympäristön kohtaaminen voi olla opettajalle ongelmallinen tehtävä. Jo pelkästään yhteistyö oman oppilaitoksen opettajien kanssa voi olla monelle opettajalle vaatimuksena uusi. Erityisesti kohtaamiset oppilaiden perheiden kanssa ovat tulleet entistä keskeisimmiksi – ja samalla myös haastavimmiksi. Opettajat joutuvat yhä useammin tekemisiin lasten sosiaalisten ongelmien kanssa. (Välijärvi 2000, 158 – 159.)

Yhteenvetona voidaan todeta, että opettajuus on yhä enemmän ihmissuhdeammatti. Opetuksen hallinta edellyttää opettajalta sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja. Opettajaa on perinteisesti pidetty yksinäisenä puurtajana; fyysisestihän opettaja on yleensä ainoa aikuinen luokkahuoneessa. Perinteinen opettajankuva ei enää toimi nykypäivänä. Ratkaisuja ja vastuuta oppilaiden ongelmiin on haettava myös luokkahuoneen ulkopuolelta. Opettajan työ luokkahuoneen ulkopuolella onkin lisääntynyt huomattavasti, ja samanaikaisesti myös sen työn merkitys on kasvanut. Kollegoiden ja oppilaiden vanhempien kanssa käytetty aika heijastuu positiivisesti myös luokkahuoneen sisälle. (Rauste-von Wright ym. 2003, 227; Hargreaves 1994, 14, 165; Välijärvi 2004, 33.)

Opettajan työn kehittäminen edellyttää yksilön näkökulman yhdistämistä yhteisölliseen. Opettajan on nähtävä oma työnsä osana koko koulua sekä koulu osana yhteiskuntaa. Koulun tulee instituutiona olla yhä useammin tiiviissä vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa, kuten perheiden ja elinkeinoelämän. (Luukkainen 2004, 194; Linnansaari 1998, 43.)

Opettajan työ on yhä enemmän muutoksen kohtaamista ja sen kanssa elämistä. Muutokset eivät kuitenkaan tarkoita vaihtoehdottomuutta. Koulun tärkeänä tehtävänä on analysoida vallitsevia olosuhteita, hahmotella tulevaisuutta ja esittää vaihtoehtoja. Muutoksien kohtaaminen edellyttää koulun henkilöstön toimimista yhteisönä, joka rakentaa vaihtoehtoja yhdessä. (Luukkainen 2006, 208; 2004, 191.)

3.2 Rajankäyntiä ja kumppanuutta kodin kanssa

Opettajan kasvatustehtävän kokonaisvaltaisuus herättää kysymyksen rajankäynnistä kodin ja koulun vastuun ja tehtävien välillä. Yksinkertaisimmillaan kasvatusvastuu voidaan nähdä siten, että institutionaalinen kasvatus kuuluu opettajalle ja informaali kasvatus oppilaiden huoltajille (Atjonen 2004, 20).

Aika ajoin kuitenkin käydään yhteiskunnallista keskustelua kasvatusvastuusta tai – vastuuttomuudesta. Kodin ja koulun välisen vuorovaikutussuhteen rajapinnassa kohtaavat julkisten kasvatustieteiden ja perheen lasta, lapsuutta ja kasvatusta koskevat ajattelutavat ja käytännöt. Kasvatuksen ammattilaisten ja vanhempien keskuudessa on

monenlaisia käsityksiä kasvatuksen arvopäämääristä, vanhemmuuden ja perheen tehtävistä. Käsityksien kirjo johtuu usein erilaisista arvoista ja erilaisesta elämänhistoriasta. (Karila 2006, 95.)

Vesikansa (2009, 247) esittää väitöskirjassaan vastuukysymyksen hämärtyneen, koska koulutuspoliittisessa puheessa ei ole selvennetty sanoja kasvatusta ja opetus. Koulun käytännön toimintaan viitataan opetus-sanalla, mutta sisällöltään peruskoulun tehtävä on opetussuunnitelman mukaan laaja-alaisempi. Siinä koulun tehtäväksi nähdään kasvatusta ja opetuksen ohella myös huolenpito. Vesikansa huomauttaa, että perinteisen käsityksen mukaan ”koti kasvattaa” ja ”koulu opettaa”. Nykyisessä keskustelussa on kuitenkin vahvasti esillä kysymys siitä, kenelle vastuu hyvästä kasvatuksesta oikeastaan kuuluu. (Mt. 247, 260.)

Vesikansan (2009, 262) mukaan koulun toimintaan liittyvien ongelmien on monesti tulkittu johtuvan koulun jo liiaksi lisääntyneestä ”kasvatuksellisesta” tehtävästä. Myös Metso (2004, 193) huomauttaa, että eri osapuolet siirtelevät vastuuta toisilleen erityisesti negatiivisten asioiden ilmaantuessa. Yksiselitteistä vastausta ei ole siihen, mihin asti opettajan rooli oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittäjänä ja tukijana ulottuu.

Metson (2004, 171) mukaan vanhempien ja opettajan tehtävät limittyvät vahvasti toisiinsa. Heidän tehtävänsä on yhteinen: lasten ja nuorten kasvattaminen ja valmistaminen aikuisuuteen. Aikuisuus ymmärretään usein kasvuna kansalaiseksi, missä koulutusjärjestelmän tulisi oppilaita tukea.

Alasuutari (2003) on tutkinut vanhempien tulkintoja kasvatusvastuun jakautumisesta kodin, päivähoiton ja koulun välillä. Tutkimuksen mukaan vanhempien puheessa korostuu käsitys yhteistyöstä yhteiskunnallisten kasvattajien kanssa osana hyvää vanhemmuutta. Vanhempien tulkintoissa yhteiskunnallisille kasvattajille määrittyy osavastuu lapsen kehityksen kulusta. Vanhemmat arvostavat heitä lasta ja hänen kasvatustaan koskevan tiedon hallitsijoina. (Mt. 164 – 167.)

Jos kasvatusta tarkastellaan kodin ja koulun yhteisenä tehtävänä vastuiden jakamisen sijaan, korostuu osapuolten välisen yhteistyön merkitys. Karila (2006) kuvaa yhteistyötä kasvatuskumppanuutena, joka toteutuu vastavuoroisena, jatkuvana ja sitoutuneena

vuorovaikutuksena. Lapsen kokonaisvaltainen, terve kasvu edellyttää kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta (Opetushallitus 2010).

Metso (2004, 190) kritisoi yhteistyötä koulun ja kotien välillä. Metson mukaan yhteistyöstä on tullut käsitteenä itsestäänselvyys. Vuorovaikutusta pidetään tärkeänä, mutta sille ei ole asetettu selkeitä tavoitteita ja sisältöjä. Opetussuunnitelman mukaan vastuu kodin ja koulun yhteistyöstä on koulutuksen järjestäjällä (Opetushallitus 2010). Karila (2006, 96) huomauttaa, että vastavuoroisuudesta huolimatta, kasvatuksen ammattilaisilta odotetaan vuorovaikutussuhteessa enemmän. Ammattilaiset luovat vuorovaikutukselle otolliset puitteet. Lisäksi heidän tulee haastaa itsensä ymmärtämään erilaisia, mahdollisesti omasta elämästä poikkeavia tilanteita ja arvoja. (Mt. 96.)

4 Oppilaan ohjaus perusopetuksessa

4.1 Ohjauksen kansalliset periaatteet

Opinto-ohjaus nykymuodossaan tuli osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää peruskoulun syntyvaiheessa. Opinto-ohjauksen ensi askeleina pidetään ammatinvalinnan yhdysopettajien saapumista kouluun 1960-luvulla. Jo alkuvuosina käsitteiksi vakiintuivat opinto-ohjaaja ja oppilaanohjaus. Kehitykseen liittyi ohjauksen professionaalistuminen, sillä opinto-ohjauksen koulutuslinjat käynnistyivät 1970-luvun alussa Jyväskylän ja Joensuun yliopistoissa. Opinto-ohjaajien tehtävänä oli ennen kaikkea oppilaiden opintojen ohjaus. Heidän katsotaan myös osaltaan vieneen eteenpäin ”oppilaskeskeisyyden sanomaa” kouluissa. Opinto-ohjaajat toivat esille tarpeen opetus- ja kasvatustyön sisältöjen ja menetelmien kehittämistä. (Numminen, Jankko, Lyra-Katz, Nyholm, Siniharju & Svedlin 2002; Vuorinen, J. 2000, 71 – 78.)

Seuraavien kahden vuosikymmenen aikana myös kasvatukselliset ongelmat ja opiskelutaitojen ohjaus muodostuivat opinto-ohjauksen painopisteiksi. Opinto-ohjauksen toimintamuotojen vakiintumisvaiheen katsotaan alkaneen 1990-luvun alkupuolella. Tällöin opinto-ohjauksen asema vahvistui myös koululainsäädännön yhteydessä. (Numminen ym. 2002; Vuorinen, J. 2000, 71 – 78.)

Oppilaan ohjauksella tarkoitetaan erityisesti perusopetuksen oppilaille suunnattua ohjausta. Oppilaan ohjausta toteutetaan perusopetuksessa vuoden 1999 perusopetuslainsäädännön (L628/98, A852/98) ja vuoden 2001 annetun valtioneuvoston asetuksen (A 1435/01) mukaisesti. Perusopetuslainsäädäntö määrittää ohjauksen jokaisen oppilaan subjektiiviseksi oikeudeksi. Oppilaan ohjauksen tulee sisältyä perusopetuksen kaikkien luokka-asteiden opetussuunnitelmiin. (Kasurinen 2006a, 268 – 269; Kasurinen 2010.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) oppilaan ohjaus pohjautuu kahteen teoreettiseen lähestymistapaan. Yhtäältä ohjaus perustuu kokonaisvaltaiseen ohjausmalliin (van Esbroeck & Watts 1998) ja toisaalta sosiodynaamiseen ohjauskäsitykseen (Peavy 1999). Molemmat lähestymistavat korostavat oppilaan huomioimista kokonaisvaltaisesti. (Kasurinen 2010.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004, 2010) mukaan ohjaustoiminnan tulee muodostaa koko perusopetuksen ajan kestävä jatkumo. Ohjaustoiminta integroidaan osaksi opetusta ja koulun toimintakulttuuria (Kasurinen 2006a, 269). Tämä taataan määrittämällä ohjaus kaikkien opettajien tehtäväksi:

”Jokaisen opettajan tehtävänä on ohjata oppilasta koulunkäynnissä ja eri oppiaineiden opiskelussa edellä esitettyjen tavoitteiden mukaisesti ja siten ehkäistä ennalta opintoihin liittyvien ongelmien syntymistä. Opettajan tehtävänä on myös oppilaiden persoonallisen kasvun, kehityksen ja osallisuuden tukeminen. Ohjaus liittyy kaikkiin opetustilanteisiin, oppiaineisiin ja oppilaalle annettavaan arviointipalautteeseen. Monipuolista palautetta käytetään suunnitelmallisesti oppilaiden kannustamiseen ja ohjaamiseen.”

Koulun ohjaustoiminta veloitetaan tukemaan oppilaan onnistumista perusopetuksen eri vaiheissa. Ohjauksen avulla vahvistetaan oppilaan opiskelutaitoja, vastuunottokykyä sekä itseohjautuvuutta. Oppilaan elämänpolkua tuetaan kehittämällä hänen päätöksentekotaitojaan, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojaan sekä tiedonhankintataitojaan. Näillä keinoilla ohjauksen katsotaan osaltaan estävän oppilaiden syrjäytymistä ja edistävän tasa-arvoa. (Opetushallitus 2010.)

Ohjauspalveluiden laatuun vaikuttaa ennen kaikkea se, että lainsäädännössä on määritelty oppilaan subjektiiviset oikeudet saada ohjausta. Opetussuunnitelman perusteet asettavat tavoitteet ohjaustoiminnalle. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) edellyttävät sekä paikallisesti että oppilaitoskohtaisesti tehtyä suunnitelmaa ohjauksen toteuttamisesta. Koulut edellytetään määrittämään omassa opetussuunnitelmassaan ohjaustoiminnan periaatteet ja työnjako eri toimijoiden kesken. (Kasurinen 2006b, 13.)

Perusopetuksen vuosiluokilla 1 -6 oppilaan ohjaus toteutetaan integroidusti muun opetuksen yhteydessä. Ohjaus on jatkuva prosessi alemmilta vuosiluokilta siirryttäessä 7 – 9 vuosiluokille, jossa päävastuu oppilaanohjauksesta on opinto-ohjaajalla. Esimerkiksi Tampereen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004) prosessiluonnetta täsmennetään toteamalla, että 1. luokasta alkaen luodaan pohja oppilaan ohjauksen tavoitteiden prosessiluonteiselle toteutumiselle. Tavoitteita täydennetään ja syvennetään vuosiluokalta toiselle siirryttäessä. (Opetushallitus 2004; Tampereen kaupunki 2004.)

Oppilaiden oikeus ohjaukseen tulee myös esille perusopetuksen laatukriteereissä (Opetusministeriö 2010). Perusopetuksen kansallisten laatukriteereiden tavoitteena on tukea opetuksen korkeaa laatua ja taata lapsille ja nuorille opetukselliset ja sivistykselliset perusoikeudet. Kriteerien tarkoituksena on kuvata, millaista toiminnan tulisi olla. Ohjaus kuuluu osaltaan laatukriteereissä oppimisen, kasvun ja hyvinvoinnin tukeen. Laadukkaalla tuella ehkäistään erityisen tuen tarpeen syntymistä. Laatukriteerien mukaan painopistettä tulee entistä vahvemmin siirtää varhaiseen ja ennalta ehkäisevään toimintaan. Lisäksi oppilaalle annettavan tuen suunnitelmallisuuteen tulee kiinnittää huomiota. Laatukriteerit vahvistavat siten osaltaan myös alakoulussa annettavan ohjauksen merkitystä. Ennalta ehkäisevä näkökulma on tarpeen huomioida jo alakoulun aikana.

Viime vuosikymmenen aikana myös oppilaan ohjaus on ollut suurten odotusten ja haasteiden edessä. Ohjaustoiminnan on uskottu tuovan ratkaisun lasten ja nuorten pahoinvointiin ja syrjäytymiseen liittyviin ongelmiin. Ohjauksen vahvistunut asema on näkynyt koulutuspoliittisissa linjauksissa ja kannanotoissa (mm. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 1999, 2003). (Kasurinen 2006a, 268 – 269.) Koulutuspoliittisessa retoriikassa ohjaus määrittyy koulutusjärjestelmän tehokkuuden ja tuloksellisuuden lisäämisen välineeksi. Ohjauksella on oma merkittävä roolinsa laadukkaan oppimisen ja koulutusjärjestelmän toimivuuden edellytyksenä. Toisaalta oppilaan ohjaus vaikuttaa osaltaan perusopetuksen tasa-arvoisuuteen. Ohjaus tukee oppilasta siten, että hän voi edetä opiskelussaan vertaisryhmänsä mukana. (Väljärvi 2004, 21, 29.)

4.2 Ohjauksen tavoitteet ja sisältö perusopetuksessa

Perusopetuksessa toteutettavan ohjaustoiminnan lähtökohtana on holistinen ohjausmalli (Watts & van Esbroek 1998), jossa ohjaus ymmärretään oppilaan kokonaisvaltaisena ohjaamisena. Holistisen ohjausmallin mukaan ohjaustoiminta voidaan jakaa kolmeen eri osaluueeseen: oppimisen ja opintojen ohjaukseen, kasvun ja kehityksen tukemiseen sekä ura- ja elämänsuunnittelun ohjaukseen. (ks. Kasurinen 2006a.)



Kuva 1. Holistinen ohjausmalli Watts & van Esbroekin (1998) mukaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on hahmoteltu oppilaan ohjauksen painopisteet vuosiluokilla 1 – 6. Alakoulussa oppilaan ohjausta toteutetaan pääasiassa eri oppiaineiden opetuksen ja koulun muun toiminnan yhteydessä. Vuosiluokilla 1 –2 pääpaino on edistää oppilaan opiskeluvalmiuksien kehittymistä, tukea hänen sosiaalista kasvuaan sekä estää oppimisvaikeuksien syntymistä. Oppilaan tulee myös saada henkilökohtaista ohjausta opiskelunsa ja valintojensa tueksi sekä erilaisissa arkielämän kysymyksissä. Vuosiluokilla 3 – 6 ohjauksen tehtävänä on ohjata oppilasta itsenäistymiseen ja vastuullisuuteen koulutyössä. Lisäksi kehitetään oppilaan tiedonhankinnan valmiuksia ja ohjataan oppilasta käyttämään monipuolisia työtapoja. Ohjauksessa korostetaan myös yhteistoiminnallisuuden ja toisten ihmisten huomioimisen merkitystä. Myös vuosiluokilla 3 – 6 oppilaan tulee saada henkilökohtaista ohjausta. (Opetushallitus 2004.)

Lapsi kohtaa ensimmäiselle luokalle tullessaan koululaisroolin hallintaan ja oppimistoiminnan itsesäätelyyn liittyvät vaatimukset. Oppimistoiminta eroaa aikaperspektiivinsä, välillisen luonteensa ja tavoiterakenteensa vuoksi selvästi lapsen aiemmista toiminnoista. Siksi heti ensimmäisillä luokilla lapselle tulisi opettaa hyvät työskentelytavat ja selkeät kanssakäymisen taidot. (Hautamäki & Hautamäki 1997, 341 – 342.) Lapsen tullessa kouluun hänellä on

monenlaisia valmiuksia, joilla on tietty kehityshistoria. Ennen kouluun tuloaan lapsi on kehittänyt valmiuksiaan siihenastisissa vuorovaikutussuhteissaan vanhempiinsa, perheeseensä ja usein myös päiväkodin henkilöstöön. (Hautamäki 1997, 39,41.)

Kasvun ja kehityksen tukeminen painottuu etenkin peruskoulun alkuvuosiin, jolloin oppilaat sosiaalistuvat kouluun. Kasvun ja kehityksen tukemisen lähtökohtana on tukea lasten ja nuorten kasvua itsenäisiksi, tasapainoisiksi, toiset ihmiset ja ympäristöt huomioon ottaviksi ihmisiksi. Ohjaajan tehtävänä on auttaa ohjattavaa pohtimaan omaa minuuttaan ja näkemään mahdollisuutensa laaja-alaisesti. Koulussa tulisi pyrkiä tukemaan oppilaiden itsetunnon kehitystä, minkä ei tule perustua ainoastaan oppilaan opintomenestyksen arviointiin. (Merimaa 2004, 75; Lairio, Puukari ja Nissilä 2001, 186.)

Yhteiskunnan voimakas yksilöllistyminen ja valintamahdollisuuksien lisääntyminen tekevät lapsen ja nuoren identiteettityön entistä tärkeämmäksi. Lairion ym. (2001) mukaan ohjaustyössä tulee kiinnittää huomiota erityisesti ohjattavien minäkäsitykseen ja sen kehittymisen tukemiseen. Lapset ja nuoret tarvitsevat ympärilleen turvallisia aikuisia, joiden kanssa he voivat jäsentää omaa elämäänsä. Kasvun ja kehityksen tukemisen merkitys on korostunut nyky-yhteiskunnassa syrjäytymisongelmien vuoksi. (Mt. 185.)

Laajemmin ymmärrettynä oppilaan kasvun ja kehityksen tukeminen tarkoittaa myös psykososiaalista tukea ja oppilashuoltotyötä, jota tehdään oppilaitoksissa moniammatillisena yhteistyönä. Oppilashuoltotyön tulee painottua yhä enemmän ennaltaehkäisevään toimintaan. (Kasurinen 2004, 42.) Ohjauksen ja oppilashuollon tavoitteena on erilaisten koulunkäynnin vaikeuksien voittaminen. Tällöin ohjaus toteuttaa Merimaan (2004, 75) mukaan yhteiskunnan asettamaa piilo-opetussuunnitelmaa, mikä ilmenee koulutusjärjestelmän sopeuttamistehtävänä. Ohjauksenkin vastuulle kuuluu esimerkiksi maahanmuuttajien integroiminen suomalaiseen yhteiskuntaan.

Toisen ohjauksen osa-alueen, oppimaan oppimisen ohjauksen avulla kehitetään oppilaan oppimisen metataitoja. Metataidoilla tarkoitetaan esimerkiksi oppilaan kuvaa itsestään oppijana, itsetuntemusta ja itsetuntoa, valintakypsyyttä ja päätöksentekotaitoja. (Nykänen ym. 2007, 167.) Tietoisuus itsestä oppijana näkyy tietoisuutena erilaisten oppimistilanteiden ja –tehtävien vaatimuksista, omien oppimistyylien ja –strategioiden tuntemuksena sekä tietoisena käsityksenä itsestä oppijana (Vanhalakka-Ruoho 2004, 96). Oppimaan oppimisen ytimen

muodostavat eri oppiaineiden vaatimat ajattelun taidot sekä oppilaan asenteet ja uskomukset, jotka liittyvät jokapäiväisen koulutyön kohtaamiseen (Hautamäki J., Kupiainen, Arinen, Hautamäki A., Niemivirta, Rantanen, Ruuth, Scheinin 2005, 9).

Osaamis- ja uskomustekijät vaikuttavat oppilaan saavutuksiin eri oppiaineissa. Lisäksi ne heijastuvat oppilaan tapoihin kohdata uusia haasteita oppimisessa ja oppilaan kykyihin soveltaa aiemmin osaamaansa uuden oppimisessa. Nämä osaamis- ja uskomustekijät alkavat kehittyä jo lapsen varhaisvuosina, mutta myös koululla on tärkeä rooli niiden kehittäjänä. (Hautamäki ym. 2005, 9.)

Oppimaan oppimisen ohjaamisessa olennaista on myös oppimisympäristöjen huomioiminen. (Lairio & Puukari 2001, 187). Painoarvoa annetaan nykyisin erityisesti sellaisille oppimisympäristöille, jotka tukevat optimaalisella tavalla oppilaan oppimista ja kehitystä itsenäiseksi toimijaksi (Turunen 2000, 48).

Oppimisen siirtyminen yhä enemmän koulun seinien ulkopuolelle on yksi seuraus elinikäisen oppimisen ideasta. Koulun ja muun yhteiskunnan rajojen hämärtyminen tekee oppimisen mahdollisuuksista yhä monipuolisempia. Esimerkiksi aidot tilanteet työpaikoilla voivat olla monipuolisia ja oppilaita motivoivia oppimisympäristöjä. (Nikkanen ym. 200, 139.)

Ohjaus tukee oppilasta myös ura- ja elämänsuunnittelussa, johon kuuluu viime vaiheessa perusopetuksen näkökulmasta toisen asteen koulutukseen hakeutuminen. Ohjauksen kannalta nämä koulutuksen nivelvaiheet ovat erityisen tärkeitä. Ohjauksen tehtävänä on selkeyttää oppilaan ammatillista suuntautumista. Oppilaat tiedostavat ammatilliset intressinsä vaiheittain. (Merimaa 2004, 75.) Tämän vuoksi oppilaiden työelämä tietoisuuden kehittäminen kuuluu osaltaan jo alakouluun.

Myös Magnuson ja Starr (2000) näkevät ura- ja elämänsuunnittelun tärkeäksi jo lapsuudessa. Ura- ja elämänsuunnittelussa on Magnusonin ja Starrin mukaan pitkälti kyse vaihtoehtojen punnitsemisesta, tavoitteiden asettamisesta ja toteuttamisesta sekä aktiivisesta toimijuudesta. Kun lapsia kannustetaan tähän jo varhaisesta lapsuudesta lähtien, niistä kehittyy osa lapsen luonnollista toimintatapaa ja ajattelumallia. Ura- ja elämänsuunnittelutaitojen kehittyminen on Magnusonin ja Starrin mukaan elinikäinen prosessi. (Magnuson & Starr 2000, 101.)

Työelämään tutustumisen tapoja voivat olla esimerkiksi työpaikkakäynnit tai työelämän edustajien vierailut oppitunneilla (OPS 2010). Paikallisen työelämän ja koulun yhteyksien tiivistäminen ja uudistaminen on koettu tärkeäksi yhä laajemmin. Keinot yhteistyön tekemiselle ovat nykyisin hyvin monipuoliset. Kouluilla ja yrityksillä on yhteinen tavoite: oppilaat ja heidän tulevaisuutensa kansalaisina, työntekijöinä ja yhteiskunnan täysivaltaisina rakentajina. (Nikkanen, Arffman, Huttunen & Välijärvi 2000, 126 – 131.)

4.3 Ohjaus osana koulun toimintakulttuuria

Wattsin ja van Esbroekin (1998) mallin mukaan ohjauksen asiantuntijuutta kouluissa voidaan kuvata kolmella eri tasolla. Ensimmäisellä ohjaustasolla on se osa koulun henkilökunnasta, joka kohtaa oppilaan päivittäin. Tällä tasolla ohjaus toteutuu pääasiassa luokan- ja aineenopettajien antaman opetuksen yhteydessä. Toinen ohjaustaso käsittää koulun sisäisen asiantuntijuuden ja voi toteutua koulun arjessa myös opetukseen kytkettynä. Opinto-ohjaaja toimii työssään mallin toisella tasolla. Kolmannella tasolla ovat koulun ulkopuoliset ja osittain myös koulun sisällä toimivat asiantuntijat. Ohjauksen kaikki kolme tasoa tekevät yhteistyötä keskenään. Mitä haastavampi ja vaativampi ohjaustarve oppilaalla on, sitä erikoistuneempaa ohjausta oppilas saa. (ks. Lätti 2008, 28.)

Jokaisen oppilaitoksen ohjaussuunnitelmassa tulisi kuvata kolmen eri ohjaustason välillä tapahtuva ohjauksen järjestämisen ja yhteistyön periaatteet. Ohjaussuunnitelmaan kirjataan oppilaitoksen ohjaustoiminnan tavoitteet, työnjako ja käytänteet. Jokaisella toimijalla tulee olla oma vastuu ja rooli oppilaitoksen ohjaustoiminnassa. Yhteisön erilaista ohjauksellista osaamista siis hyödynnetään oppilaiden oppimisen, kasvun ja elämänsuunnittelun tueksi. Ohjauksen perustehtävää pohdittaessa oppilaan etu, hyvä ja oikeudet tulisivat olla etusijalla. (Vanhalakka-Ruoho 2007, 48, 50-51.)

Oppilaitoksen sisäiset toimintalinjaukset takaavat ohjauksen laadun. Ohjauksen toimintalinjauksien suunnittelu, päättäminen ja kirjaaminen tekevät ohjauksesta näkyvän osan oppilaitoksen arkea. Ohjausta koskevalle keskustelulle yhteisen ymmärryksen edistämiseksi tulisi varata aikaa koulutyön arjesta. Ohjaustoiminnan työnjaon ja vastuiden kirjaaminen on

erityisen tärkeää silloin, kun henkilökunta vaihtuu. Ohjausvastuun jakaminen voi myös auttaa hahmottamaan oppilaiden tarvitsemien palveluiden kokonaisuutta, jolloin palvelut on helpompi kohdentaa oikein. Ohjauksen työnjakoa koskevista asioista tulisi neuvotella ja sopia kaikkien työntekijöiden kesken. (Nykänen ym. 2007, 101, 104; Lätti 2008, 29.)

Kasurisen (2006, 270) mukaan oppilaitoksien vastuulla on ohjausta kehittäessään pohtia, miten porrastettu asiantuntijuus toteutuu. Oppilaitoksien sisällä keskeisiä ohjauksen järjestämisen teemoja ovat vastuukysymykset, varhainen tunnistaminen ja puuttuminen ja opiskelijoiden hyvinvoinnista huolehtiminen (Nykänen ym. 2007, 103). Opettajien vastuuseen kuuluu esimerkiksi varhaisen tunnistamisen ja puuttumisen onnistuminen. Opettaja tapaa oppilaita säännöllisesti ja siten hänen on mahdollista tunnistaa oppilaiden kasvun, kehityksen ja oppimisen tuen tarpeet jo varhain (Lätti 2008, 25).

Opettajien työtä helpottavat ohjaussuunnitelmaan kirjatut toimintamallit, joiden mukaan eri tilanteissa menetellään. Kasurinen korostaa, että oppilaitoksen ohjaustoiminta voi onnistua, jos lähtökohdaksi otetaan lapsen ja nuoren kohtaaminen yksilönä. Koulun toimintakulttuurin tulee myös tukea ja painottaa oppilaantuntemusta sekä varhaisen tunnistamisen toteutumista. (Kasurinen 2006a, 270.)

Ohjaustoiminnan merkittävin haaste onkin koulujen toimintakulttuurin kehittäminen. Ohjauksen toteuttaminen holistisen mallin mukaisesti porrastettuna läpi koko organisaation edellyttää koulun henkilöstöltä uudenlaista professionaalisuutta ja toimintatapaa. Opettajien ohjaukselliset haasteet näkyvät erityisesti oppilaiden kasvun ja kehityksen tukemisessa, opiskelutaitojen ja oppimaan oppimisen ohjauksessa. (Kasurinen 2006a, 273.)

Välijärvi (2004, 32) näkee ohjauksellisesti orientoituneen pedagogiikan juurruttamisen osaksi koulukulttuuria haasteena erityisesti opettajien perus- ja täydennyskoulutukselle. Opettajankoulutuksen on koettu antavan heikot valmiudet oppilaiden ohjauksellisista tarpeista huolehtimiseen. Myös Hargreaves (2003, 25) painottaa täydennyskoulutuksen tärkeyttä opettajan ammatissa. Opettajan työssä ei voida Hargreavesin mukaan olettaa, että opettajan peruskoulutuksen antama osaaminen riittää koko uran ajan. Täydennyskouluttautuminen tarpeen mukaan on sekä opettajan velvollisuus että oikeus.

Ohjauksen ajankohtaistuminen edellisten vuosikymmenten aikana on näkynyt myös ohjausta koskevien arviointien lisääntymisenä (Numminen 2002, 111). CHANCES – hankkeessa tehty ohjauksen arviointi ja tutkimus osoittivat ohjaustoiminnan linjauksien ontuvan käytännössä. Tutkimuksen mukaan strategiatyön ja toiminnan välillä on kuilu. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että monissa kouluissa ja oppilaitoksissa ohjaus ei vielä kuulu kaikille työntekijäryhmille. Jotta kuilu saataisiin kurottua kiinni, edellyttää se johtamista ja täydennyskoulutusta. Toisaalta ohjauksen tehtäviä ei aina vielä tunnisteta kouluissa, vaikka ohjaukseen kuuluvat tehtävät olisivatkin osana työntekijöiden arkea. (Nykänen ym. 2007, 122, 135.)

Tutkimuksessa todettiin, että ohjauksen vastuun kannalta on merkityksellistä, miten työntekijä kokee työnsä, miten hän kehittää itseään ja miten valmis työntekijä on yhteistyöhön organisaationsa sisällä ja sieltä ulospäin. Yksilöiden lisäksi myös organisaation toimintakulttuuri asettaa edellytyksiä ja rajoja ohjaustoiminnalle. (Nykänen ym. 2007, 122, 135.)

Myös Hui (2002) on tutkinut yläkoulun opettajien suhtautumista koko koulu ohjaa – periaatteeseen (a whole-school approach) Hong Kongissa. Tutkimuksen avulla haluttiin selvittää opettajien käsityksiä tämän ohjausnäkemyksen toteutumisesta koulun arjessa. Haastattelu- ja kyselytutkimukset osoittivat, että enemmistö tutkimukseen osallistuneista opettajista ei nähnyt ohjauksen toteutuvan koko koulun toimintatapana. Opettajilla ei ollut yhteistä päämäärää ja tavoitetta ohjauksessa. Lisäksi he eivät nähneet ohjauksen yhteyttä omaan opetettavaan oppiaineeseensa. Huin mukaan koko koulu ohjaa –näkemyksen vahvistaminen edellyttää sekä opettajien että koulun johdon tietoisuuden lisäämistä. Ohjaus tulisi myös huomioida entistä selkeämmin koulun opetussuunnitelmassa.

Viimeisimmät laajat arviointitulokset opinto-ohjauksen tilasta Suomessa saatiin vuonna 2002 (Numminen ym. 2002). Arvioinnissa tarkasteltiin perusopetuksen, lukion ja ammatillisen koulutuksen opinto-ohjausta. Tulokset osoittivat, että ohjauksen saatavuudessa oli havaittavissa tuolloin selkeitä puutteita, kun opinto-ohjaajien määrää verrattiin ohjattavien määrään. Ohjauksen osa-alueista jatko-opintoihin ohjauksen todettiin olleen vahvaa, kun taas opiskelutaitojen ohjaus osoittautui heikoimmaksi osa-alueeksi. Ohjauksen katsottiin toteutuvan keskinkertaisesti kaikkien opettajien tehtävänä. Tämän arvioitiin johtuvan siitä,

että erityisesti opiskelun ja opiskelutaitojen ohjausta ei oltu määritelty oppilaitoksissa riittävän selkeästi koko henkilökunnan tehtäväksi.

Alakoulun ohjausta käsiteltiin arvioinnissa 6. vuosiluokalta 7. luokalle siirtymisen osalta. Tuloksien mukaan siirtymävaiheeseen valmistaudutaan kouluissa monipuolisesti. Kouluilla on käytössään useita toimintamuotoja, joiden avulla oppilaita ja heidän vanhempiaan perehdytetään yläkoulussa opiskeluun. (Numminen ym. 2002, 29.)

Ohjauksen arviointien pohjalta on voitu määritellä joitakin yleisiä laadullisia kriteereitä ohjaustoiminnalle (Kasurinen 2006, 17). Laadukas ohjaus edellyttää yhteistä käsitystä ohjauksen käsitteistä ja tavoitteista oppilaitoksen sisällä. Ohjauksella tulee myös olla riittävät resurssit sekä selkeä ja toimiva vastuun- ja työnjako toimijoiden kesken. Lisäksi ohjausta toteutetaan laajimmillaan eri hallinnonalojen toimijoiden välisenä kumppanuusyhteistyönä. Toimiva ohjausjärjestelmä kattaa oppilaan ja opiskelijan koko opinpolun. Keskeistä on arvioida toteutunutta ohjausta ja koulutusta opinpolun eri vaiheissa. (Moitus, Huttu, Isohanni, Lerkkanen, Mielityinen, Talvi, Uusi-Rauva & Vuorinen 2001.) Edellisten lisäksi laadukas ohjaus edellyttää ohjaustyötä tekevältä henkilöstöltä ohjauksellisia valmiuksia (Kasurinen 2006, 18).

4.4 Ohjaus osana opettajan työtä

Lätin tutkimus perusopetuksen aineenopettajien ohjauksikäytöksistä oli ensimmäinen suomalainen tutkimus, jossa opettajien toteuttama ohjaus ja ohjaukseen osallistuminen otettiin päähuomion kohteeksi (Lätti 2008). Kansainväliset tutkimukset opettajista ohjaajina on toteutettu pääasiassa Iso-Britanniassa ja Hong Kongissa (mt. 13). Oppilaanohjausta osana luokanopettajan työtä ei ole juurikaan Suomessa tutkittu. Asiaa kartoittaessani löysin aiheesta kaksi aiempaa pro gradu –tutkielmaa.

Kansainvälisten tutkimusten vertailtavuutta hankaloittaa ohjauksen aseman vaihtelu eri maiden koulujärjestelmissä. Tutkimukset ovat olleet monesti osia arviointitutkimuksista, joissa on arvioitu koulun ohjausjärjestelmää tai kansallisten opetussuunnitelmien muutoksia.

(Lätti 2008, 25.) Suoraa vertailtavuutta suhteessa omaan tutkimukseeni heikentää lisäksi se, että tutkimuksen kohteena ovat pääasiassa olleet yläkoulujen tai toisen asteen koulutuksen opettajat. Tarkastelen kuitenkin seuraavaksi muutamaa tutkimusta lähemmin, sillä uskon, että opettajien näkemyksistä voi löytyä keskeisten teemojen osalta yhtäläisyyttä opetusasteesta huolimatta.

Hui (1998) ja McLaughlin (1999) ovat tutkineet opettajien käsityksiä ja suhtautumista ohjaukseen. Hui (1998) asetti tutkimuksessaan huomion kohteeksi oppilaiden ja opettajien näkemyksien vertailun. Kvantitatiivisessa kyselytutkimuksessa havaittiin, että opettajat kokivat ohjauksen ennen kaikkea oppilaidenhenkilökohtaisen kasvun tukemisena. Opettajien arvioissa korostui ohjauksen merkitys huolenpitona. Oppilaat kokivat ohjauksen merkityksen samansuuntaisena, sillä heidän mielestään ohjauksen tavoitteena on saada oppilaat voimaan paremmin. Lisäksi opettajilta saama ohjaus keskittyi oppilaiden mielestä ongelmien ratkaisemiseen. Sekä opettajat että oppilaat arvioivat opettajien ja oppilaiden välisten suhteiden parantamisen tärkeäksi. Ohjausta toivottiin erityisesti opettajilta, jotka ovat oppilaille tuttuja.

McLaughlinin (1999) tutkimuksessa tarkasteltiin ohjauksen (counselling) toteutumista osana yläkoulun opettajan työtä. Opettajat korostivat ja pitivät tärkeänä, että opettajan tulee olla työssään kohtelias ja ystävällinen. Opettajan tulee kunnioittaa oppilaitaan ja olla kiinnostunut sekä huolehtivainen heitä kohtaan. Tutkimustulosten mukaan opettajan ja oppilaan välinen suhde perustuu keskinäiseen kunnioitukseen ja sisältää empatiaa ja luottamusta. Ohjauksen psykososiaalinen ulottuvuus jakoi opettajien mielipiteitä. Osa tutkimukseen osallistuneista opettajista näki ohjaajan roolin sisältävän liikaa sosiaalityön elementtejä. Osa opettajista puolestaan pitivät yksittäisien oppilaiden tukemista näiden henkilökohtaisissa ongelmissaan tärkeänä osana työtään.

Ohjauksen teorioissa ohjaussuhteen tarkastelu on yleinen ja usein esiintyvä elementti. Ohjaussuhteen määrittelyissä korostuvat erityisesti ohjaajan ja ohjattavan roolit sekä ohjaussuhteen luonne. Eri ohjausmenetelmät painottavat tasavertaisen, luottamuksellisen ja kunnioittavan ohjaussuhteen merkitystä. (Vuorinen 1996, 17; Peavy 1999, 19.)

Lätin (2008) tutkimus osoitti opettajien ohjauskäsityksien olevan monitahoisia. Yleisimmin ohjaus liitettiin opettamiseen ja oppimisen ohjaamiseen oppituntien aikana. Opettajat kokivat

ohjauksen olevan myös rajojen asettamista, kontrollointia ja sanktioita. Ohjauksella katsottiin olevan tärkeä tehtävä koulunkäynnin arkisen sujuvuuden takaamisessa. Opettajan rooliin nähtiin kuuluvan myös oppilaan itsetunnon vahvistaminen ja tukeminen. Opettajat tukevat oppilaiden tulevaisuutta antamalla virikkeitä ammatinvalinnan ja jatko-opintojen suunnittelussa.

Koulussa ohjaamisen tulisi ennen kaikkea olla laadultaan sellaista, mikä tukee oppilasta tunnistamaan omat ohjaustarpeensa. Ohjauksen tulisi siirtyä yhä enemmän niihin prosesseihin, joissa oppilaat tunnistaisivat omat psykososiaaliset, oppimista ja opiskelua sekä ura- ja elämänhallintaa koskevat tarpeensa itse. Ohjaajan tehtävänä on tällöin oppilaan autonomian ja oman vastuunkannon tukeminen. (Nykänen ym. 2007, 176.) Myös Merimaa korostaa oppilaan omaa toimijuutta. Lainsäädännön teksti ”oppilalle tulee antaa oppilaanohjausta” tulee sanamuodostaan huolimatta ymmärtää siten, että oppilasta tuetaan tekemään omia johtopäätöksiään ja valintojaan. (Merimaa 2004, 76.)

Tavoitteena on, että oppilaista kehittyy ”oman elämänsä ohjaajia”. Ohjauksen avulla tuetaan yksilön toimijuutta ja toimintakykyä muuntuviissa oppimis- ja toimintaympäristöissä. Toimintakykyisyys voidaan nähdä yksilön taitona luoda, tunnistaa ja saavuttaa suunnitelmiaan ja hänellä on voimavaroja toimia. (Lairio ym. 2001, 181–189; Vanhalakka-Ruoho 2004, 94.)

Spangar ym. määrittävät ohjauksen dialogiksi ohjaajan ja ohjattavan välillä. Vuorovaikutuksen tulee olla sellaista, että ohjattava tulee kuulluksi, hyväksytyksi ja ymmärretyksi. (Spangar ym. 2000, 7.) Ohjauksessa on kyse ennen kaikkea kunnioituksen antamisesta. Vuorovaikutussuhde ei perustu auktoriteettiasemaan tai vallankäyttöön vaan kohtaamiseen, jossa molemmilla osapuolilla on oikeus saada osakseen kunnioitusta. (Onnismaa 2007, 42.)

Peavy (2006) huomauttaa, että tämä ei tarkoita ohjaajan ja ohjattavan olevan samanveroisessa asemassa suhteessa valtaan tai tietoon, mutta kummallakin on tärkeä osuutensa ohjausprosessissa. (Mt. 35 – 36.) Ohjaustyö on Peavyn (1999, 17) näkökulmasta kunnioituksen harjoittamista; ohjaaja kunnioittaa sitä, kuka toinen on ja keneksi hän yrittää tulla. Onnismaan (2007, 42) mukaan kunnioitus ja empatia ovat ohjauksellisen vuorovaikutuksen ja ohjaussuhteen lähtökohta, eikä erillinen ohjaustaito.

Yksinkertaisuudessaan kunnioitus näkyy kuuntelemisen ja läsnäolemisen kautta. Tällä ei kuitenkaan pyritä ”ylihoivaamiseen”, joka lisäisi ohjattavan riippuvuutta.

Käytännön työssä ohjaus kietoutuu monesti yhteen tiedottamisen ja neuvonnan kanssa. Käsitteellisesti ne voidaan kuitenkin erottaa toisistaan. Ohjaustilanteissa ohjaaja voi tiedottaa esimerkiksi opiskelumahdollisuuksista. Ohjaaja jakaa ohjattavalle tietoja, joita hän tarvitsee. Pelkkä tiedottaminen kuitenkaan harvoin tukee riittävästi ohjattavaa. Tiedottamista vuorovaikutteisempaa on neuvonta. On tilanteita, joissa ohjattavan kaipaama neuvo tukee häntä päätöksenteossa. Onnismaan mukaan ohjauksen tavoitteena ei kuitenkaan ole, että ohjaaja asiantuntijana ratkaisee ohjattavan ongelman. Ohjauksessa pyritään ohjattavan aktiiviseen osallistumiseen. (Onnismaa 2007, 23 – 26.)

Ohjauksen tavoitteena on auttaa yksilöä tunnistamaan henkilökohtaisia mahdollisuuksiaan ja vahvuuksiaan. Ohjausprosessin tulee auttaa yksilöä arvostamaan myös jo saavuttamaansa. Se pyrkii edistämään yksilön ”sisältä päin ohjautuvuutta”, jolloin yksilö tekee tavoitteita ja valintoja omien arvojensa ja arviointinsa pohjalta. Yksilöllä tulee olla ajatus ideoista, jotka ohjaavat elämää, sekä välineistä, joilla saavutetaan halutut tavoitteet. Konstruktivistisesta näkökulmasta tarkasteltuna ohjaus korostaa kontekstin sekä sosiaalisten ja henkilökohtaisten todellisuuksien konstruoimista yhdessä. Yksilön ongelmat eivät ole yksilön persoonallisuudessa vaan sijaitsevat kontekstissa. Ohjaus perustuu siihen, mitä auttamisen avulla voidaan konstruoida, oppia ja toteuttaa. Ohjaus ei tarkastele sitä, mikä yksilössä tai hänen tilanteessaan on vialla, puutteellista tai peräti mahdotonta. (Peavy 2006, 21 - 27.)

Peavyn mukaan ohjausprosessin laatua parantaa ennen kaikkea se, että ohjaaja huomioi yksittäisen ohjattavan elämäntilanteen. Peavy käyttää elämänkenttää metaforisena ilmauksena sille tilalle, jossa elämme. Elämänkenttä kattaa kunkin yksilön elämäkokemukseen sisältyvät tärkeät kokemukset, suhteet, ihmiset, uskomukset ja asioiden merkitykset. (Onnismaa 2007, 34.) Sosiodynaaminen ohjaus edellyttää ohjaajalta siis kokonaisvaltaista havainnointia. Ohjausprosessissa tulisi yksityiskohtien tarkastelun sijaan huomata, miten eri asiat ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Ohjattavan tunteet, havainnot, toiminta, ruumiillisuus ja merkitykset ovat kaikki keskenään vuorovaikuttavia osia. Sosiodynaaminen ohjaus on myös eettistä toimintaa. Ohjaajan toiminta on eettistä ja hyvää, jos hän ohjattavaa auttaessaan vahvistaa hänen itsearvostustaan, kykyään tehdä valintoja sekä kykyä toimia vastuullisesti.

Tällöin ohjaaja parantaa ohjattavan kykyä itsenäiseen ajatteluun, tuntemiseen ja toimintaan. (Peavy 2006, 21, 44.)

Opettajan ja oppilaan välinen ohjaussuhde on siis ennen kaikkea vuorovaikutussuhde. Nykäsen ym. (2007, 178) mukaan opettajan taidot kohdata oppilas ovat jopa suuremmassa merkityksessä kuin ohjauksen sisällöt. Ohjauksen asiantuntijuudessa korostuu vuorovaikutustapojen ja -tilanteiden asiantuntijuus (Vehviläinen 2001, 235). Toisaalta ohjaussuhde on luonteeltaan prosessinomainen; tavoitteena on, että oppilaista kehittyy vähitellen oman elämänsä ohjaajia.

5 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksessa perehdytään siihen, millaista oppilaan ohjaus on alakoulussa. Olen kiinnostunut selvittämään aihetta luokanopettajan näkökulmasta. Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esille luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia oppilaan ohjauksen toteutumisesta alakoulussa. Tarkastelun kohteeksi nostetaan oppilaan ohjauksen tavoitteet ja toteuttamisen tavat alakoulussa. Tutkimuksessa selvitetään myös, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on oppilaan ohjauksen merkityksestä alakoulussa. Perehdyn myös siihen, miten suunnitelmallista ohjaustoimintaa on alakoulussa. Olen muotoillut tutkimustehtäväni seuraaviksi tutkimusongelmiksi.

Pääongelma:

Millaisena oppilaan ohjaus näyttäytyy luokanopettajan näkökulmasta?

Alaongelmat:

Millaisia tavoitteita luokanopettajat määrittävät oppilaan ohjaukselle ja miten oppilaan ohjausta toteutetaan alakoulussa?

Mitä oppilaan ohjauksen toteutuminen edellyttää luokanopettajan näkökulmasta?

Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on oppilaan ohjauksen merkityksestä alakoulussa?

6 Tutkimuksen toteuttaminen

6.1 Aineistonkeruu

Pro gradu –tutkielmani on laadullinen tutkimus, jonka tarkoituksena on tavoittaa luokanopettajien käsityksiä, ajatuksia ja arvioita oppilaan ohjauksesta peruskoulun alaluokilla. Laadullista tutkimusta kuvataan luonteeltaan kokonaisvaltaiseksi tiedon hankinnan tavaksi. Tavoitteena on todellisen elämän kuvaaminen. Tutkimuksessa on kuitenkin huomioitava, että todellisuus on moninainen ja tapahtumat muovaavat samanaikaisesti toinen toistaan. Tutkijan onkin mahdollista löytää monensuuntaisia suhteita. Laadullisessa tutkimuksessa tulokset ovat aina johonkin aikaan tai paikkaan rajoittuvia. Yleisen käsityksen mukaan laadullisessa tutkimuksessa pyritään ennemminkin löytämään ja paljastamaan tosiasioita kuin todentamaan jo olemassa olevia väittämiä. (Hirsjärvi 2007, 157.)

Aineistoni olen kerännyt haastatteleamalla luokanopettajia. Valitsin haastattelun tiedonkeruumenetelmäksi, koska sitä pidetään luonnollisena tapana selvittää ihmisen ajatuksia ja motiiveja (Eskola ja Suoranta 1998, 86). Tutkittaessa merkitysrakenteita tulee tutkittavien saada kertoa asioista omin sanoin, jotta heidän tapansa jäsentää ja hahmottaa asioita tulee esille (Alasuutari 1994, 73). Kokemukseni kandidaatintutkielmaa tehdessäni osoittivat, että haastattelu mahdollistaa saatavien tietojen syventämisen. Tutkija voi esittää lisäkysymyksiä ja pyytää haastateltavalta perusteluja vastauksille. Lisäksi haastattelu mahdollistaa aiheen lähestymisen monesta eri näkökulmasta.

Tutkimushaastatteluja tyypitellään sen mukaan, miten paljon haastattelijä jäsentää haastattelutilannetta ja miten kiinteä kysymysten muotoilu on (Eskola & Suoranta 1998, 87). Valitsin haastattelutyypikseni teemahaastattelun, jota Hirsjärvi ja Hurme (2001, 47) kuvailevat puolistrukturoiduksi haastatteluksi. He perustelevat tätä sillä, että teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit ovat jokaiselle haastateltavalle samat. Kysymyksen muoto ja järjestys ovat kuitenkin vapaat. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 48) pitävät teemahaastattelun etuna sitä, että se tuo tutkittavien äänen kuuluviin. Tutkija ei ohjaa haastattelun kulkua yhtä vahvasti kuin strukturoidussa haastattelussa, jossa edetään

yksityiskohtaisten kysymyksien mukaan. Haastattelua luonnehditaan keskustelutilanteeksi, jota haastatteli ja johdattelua (Eskola & Suoranta 1998, 86).

Aloitin haastateltavien etsimisen vuoden 2010 lopulla. Valitsin kouluja Tampereen peruskoulujen joukosta täysin sattumanvaraisesti ja poimin koulujen internetsivuilta opettajien sähköpostiosoitteita. Lähetin noin kymmenelle opettajalle sähköpostia, jossa tiedustelin heidän halukkuuttaan osallistua haastatteluun tammi-helmikuun aikana. Kerroin viestissä lyhyesti tutkimuksen aiheen käsittelevän oppilaanohjausta alakoulussa. Sähköposti osoittautui kuitenkin hankalaksi tavaksi tavoittaa haastateltavia, sillä en saanut vastauksia viestiini. Epäilin, että opettajat saattoivat kokea tutkielmani aiheen vieraaksi. Lisäksi epäilin, että pelkkä sähköpostiviesti ei motivoinut luokanopettajia tarpeeksi osallistumaan haastatteluun.

Samanaikaisesti Tampereella järjestettiin oppilaanohjauksen kehittämishankkeen puitteissa seutukunnallinen koulutuspäivä alakoulun opettajille oppilaan ohjauksesta. Päätin etsiä haastateltavat koulutukseen osallistuvien joukosta. Jo pelkästään käytännön syistä tämä osoittautui paremmaksi tavaksi kuin sähköposti, sillä saimme samalla kertaa sovittua luokanopettajan kanssa haastatteluajan ja -paikan. Lisäksi opettajat saattoivat kysyä heti minulta, jos heitä mietitytti jokin esimerkiksi haastattelun toteuttamisessa. Ainoa valintakriteerini haastateltavia valitessani oli, että opettajien tulisi työskennellä eri kouluissa. Muutoin en tiennyt heidän taustoistaan tai esimerkiksi opetettavista luokistaan.

Sopiessani haastatteluista opettajien kanssa en käynyt heidän kanssaan tarkemmin läpi haastattelun teemoja. Kerroin ainoastaan tutkimuksen käsittelevän oppilaanohjausta alakoulussa. Yksi haastateltavista pyysi saada nähdä haastattelurungon etukäteen ja toimitin sen hänelle sähköpostitse. Haastattelut toteutettiin opettajien kouluilla heidän työpäivänsä päätteeksi. Tilana käytettiin opettajan luokkahuonetta tai muuta rauhallista tilaa koululla. Yksi haastatteluista tehtiin kahvilassa. Haastattelut nauhoitettiin mp3-soittimelle. Ennen haastattelun alkua tarkensin vielä opettajille, että heidän nimiään tai koulujaan ei tulla mainitsemaan raportoinnissa.

Haastattelurunko (LIITE 1) muotoutui tutkimuskysymyksieni pohjalta. Lisäksi käytin apunani Lätin (2008) tutkimuksen haastattelurunkoa. Ensimmäisessä haastattelussani opettaja toi esille

puheessaan sellaisia näkökulmia, joita en ollut omassa haastattelurungossani huomionut. Osan niistä koin niin tärkeiksi, että otin ne esille myös seuraavissa haastatteluissa.

Haastattelun etuna muihin tiedonkeruumuotoihin verrattuna pidetään sen joustavuutta. Tutkija voi säädellä aineiston keruuta joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla. (Hirsjärvi 2007, 200.) Jokaisen opettajan kanssa haastattelu eteni hieman eri tavoin. Haastattelun teemoja käsiteltiin eri järjestyksissä sen mukaan, mikä oli luontevin tapa edetä. Haastattelijana pidin huolen siitä, että kaikki teemat tulivat käsitellyiksi jokaisen haastateltavan kanssa.

En lyönyt lukkoon etukäteen haastattelujen määrää. Päätin edetä siten, että kuuden haastattelun jälkeen arvioin aineistoni riittävyttä. Perusteena käytin omaa käsitystäni siitä, onko aineistoni tarpeeksi laaja, jotta pystyn vastaamaan tutkimuskysymyksiini. Varmistaakseni tämän litteroin jokaisen haastattelun heti samana tai seuraavana päivänä. Koin, että säilytin siten parhaiten tuntuman aineistooni ja sen laajuuteen. Lisäksi koin kuuden haastattelun jälkeen, että aineistoni oli saavuttanut ns. kylläntymispisteen. Eskolan ja Suorannan (1998, 62) mukaan puhutaan aineiston kylläntymisestä eli saturaatiosta, kun uudet tapaukset eivät enää tuota tutkimusongelman kannalta uutta tietoa.

Tutkimukseni aineisto muodostuu kuuden luokanopettajan haastatteluista. Haastattelut on toteutettu joulukuun 2010 ja helmikuun 2011 aikana. Haastatelluista luokanopettajista kolme työskentelee Tampereella, kaksi Nokialla ja yksi Ylöjärvellä. Kaikki opettajat ovat eri kouluista.

Taulukko 1. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat.

Sukupuoli	Työkokemus vuosina	Opetettava vuosiluokka
Nainen	24	4.
Mies	7	4.
Mies	10	1.
Nainen	14	4.
Nainen	28	1.
Nainen	16	2.

6.2 Aineiston analysointi

Laadullisen aineiston analyysin voidaan katsoa muodostuvan kahdesta vaiheesta, havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Havaintoja pelkistettäessä aineistoa tarkastellaan teoreettisen viitekehyksen ja kysymyksenasettelun näkökulmasta. arvoituksen ratkaisemisella tarkoitetaan aineiston pohjalta tehtävää merkitystulkintaa. Erottelu näiden kahden vaiheen välillä on kuitenkin vai analyttinen, sillä käytännössä ne limittyvät aina toisiinsa. (Alasuutari 1999, 39 – 44.)

Laadullisessa analyysissä aineistoa tarkastellaan usein kokonaisuutena (Alasuutari 1999, 38). Analyysin tavoitteena on luoda aineistoon selkeyttä ja tiiviyyttä. Tämä ei saa kuitenkaan tapahtua aineiston sisältämän informaation kustannuksella. Aineiston tiivistäminen tulee tapahtua informaatiota kadottamatta. Teemahaastatteluiden analyysissä apuvälineenä toimii haastattelurunko. (Eskola & Suoranta 1998, 138.) Ennakkoon asetetut teemat eivät kuitenkaan aina jäsennä aineiston sisältöä ja tutkimusaihetta parhaiten. Vain tutustumalla perusteellisesti aineistoon voidaan selvittää, mitä se sisältää. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Lähtökohtana oman aineistoni käsittelyssä on sisällönanalyysi. Sisällönanalyysillä tarkoitetaan kvalitatiivisen aineiston analyysitapaa, jonka avulla pyritään tuottamaan tiivistetty ja yleinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysia käytetään dokumenttien systemaattiseen ja objektiiviseen analysointiin. Dokumenteilla voidaan tarkoittaa esimerkiksi artikkeleita, kirjeitä, haastatteluja tai keskusteluja. Sisällönanalyysi voidaan jakaa teorialähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja aineistolähtöiseen analyysiin. Kahdessa ensimmäisessä analyysitavassa teoria ohjaa ja auttaa analyysin tekemistä vaihtelevasti, jolloin analyysitapoja voidaan kutsua deduktiivisiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2005, 105.)

Tutkielmassani aineistoa analysoidaan aineistolähtöisesti, jolloin päättelyn logiikka etenee induktiivisesti yksittäisestä yleiseen. Tällöin analyysissä lähdetään liikkeelle mahdollisimman puhtaalta pöydältä, mikä tarkoittaa aineiston tarkastelua ilman ennakko-oletuksia tutkimuskohteesta tai tutkimustuloksista (Eskola & Suoranta 1998, 19). Täydellistä aineistolähtöisyyttä pidetään mahdottomana toteuttaa käytännössä (Ruusujärvi, Nikander & Hyvärinen 2010, 19). Tutkijan havainnot ovat aina latautuneet aikaisemmilla kokemuksilla. Tutkimuksessani olen pyrkinyt tiedostamaan ennakko-oletukseni, jotta ne eivät rajaisi tutkimuksellisia toimenpiteitä. (Eskola & Suoranta 1998, 19 – 21.)

Käyttämäni analyysitapa pohjautuu Milesin ja Hubermanin (1984) kolmivaiheiseen malliin (Tuomi & Sarajärvi 2003, 110–115). Analyysi koostuu 1) aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä, 2) aineiston klusteroinnista eli ryhmittelystä ja 3) aineiston abstrahoinnista eli teoreettisten käsitteiden luomisesta. Seuraavaksi kuvaan tarkemmin oman analyysini etenemistä tämän mallin pohjalta.

Aloitin aineiston käsittelyn litteroimalla haastattelut. Kuunnellessani haastattelut kirjoitin ne tietokoneen tekstinkäsittelyohjelman avulla kirjalliseen muotoon sanatarkasti. Haastatteluista kertyi aineistoa 45 sivun verran. Tämän jälkeen luin litteroidun aineiston useampaan kertaan läpi. Aineiston lukemiseen on syytä varata aikaa, sillä useamman lukukerran jälkeen tutkijalle alkaa herätä ajatuksia ja kysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 143).

Analyysi aloitetaan aineiston pelkistämällä, jotta siitä voidaan luoda selkeä ja tiivistetty kuvaus. Ensimmäiseksi tutkijan tulee määritellä analyysiyksikkö, joka voi olla esimerkiksi yksittäinen sana, lause tai ajatuskokonaisuus, joka sisältää useampia lauseita (Tuomi & Sarajärvi 2005, 112). Etsin aineistosta lauseita, jotka olivat tutkimustehtäväni kannalta oleellisia. Erotin nämä ilmaukset tekstistä omaksi asiakirjaksen. Tässä erotteluvaiheessa pelkistin ilmaukset. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 137) kutsuvat tätä merkitysten tiivistämiseksi eli haastateltavan tuomat merkitykset muutetaan lyhyempään sanalliseen muotoon.

Seuraavassa vaiheessa pelkistetyt ilmaisut klusteroidaan eli ryhmitellään. Aloitin ryhmittelyn etsimällä pelkistetyistä ilmauksista samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Muodostin samankaltaisista ilmauksista ryhmiä, jotka nimesin sisältöä kuvaavilla käsitteillä. Kokosin esimerkiksi ohjauksen tavoitteita kuvaavat ilmaisut otsikon ”*Ohjauksen tavoitteet*” alle. Luokkia voidaan pitää käsitteellisinä työkaluina, joiden avulla voidaan nimetä aineistomassasta tärkeät ja keskeiset piirteet. Luokkien muodostamiseen ei ole olemassa yksiselitteistä tapaa. Luokkien muodostamisessa apuna voivat olla esimerkiksi tutkimusongelma ja ala-ongelmat. Tärkeää on, että luokat täytyy pystyä perustelemaan sekä käsitteellisesti että empiirisesti. Luokkien tulee olla sopusoinnussa muun aineiston kanssa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 147–148.)

Milesin ja Hubermanin mallin kolmannessa vaiheessa aineisto abstrahoidaan eli käsitteellistetään. Tällöin empiirisestä aineistosta luodaan käsitteellisiä ilmauksia yhdistelemällä alaluokkia yläluokiksi ja edelleen pääluokiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2005, 114–115.)

On syytä huomioida, että sisällönanalyysin avulla aineisto järjestellään ja tiivistetään. Se ei automaattisesti tuota tutkijalle johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2005, 105.) Hirsjärvi ja Hurme (2001, 144) pitävät tärkeänä, että tutkija pyrkii saattamaan ilmiön synteessin tasolle. Tällä he tarkoittavat ilmiön käsittelyä ja ymmärtämistä syvemmällä tasolla. Syntyneistä luokitteluista tulisi edetä takaisin kokonaisuuteen. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) kuvaavat synteesiä etenemisenä yksittäisistä vastauksista kohti jotakin yleisempää. Tutkimuksen teossa analyysi ja tulkinta nivoutuvat yhteen, sillä tutkija etsii, löytää, erittelee ja luokittelee koko analyysin etenemisen ajan.

Aineistoa voidaan tulkita monin eri tavoin ja eri näkökulmista (Hirsjärvi & Hurme 2001, 151). Kvalen (1996, 213) mukaan tulkintoja tehdään kolmella eri tasolla. Tutkija pyrkii ensinnäkin ymmärtämään haastateltavan ilmaisuja haastateltavien oman itseymmärryksen näkökulmasta. Tutkija tiivistää haastateltavan ilmaisuja hukkaamatta haastateltavan näkökantaa asiaan. Seuraavalla tasolla tulkintaan liitetään laajempi ymmärtämisen kehys. Tarkastelemalla ilmaisua laajemmasta näkökulmasta voidaan saada aikaan rikkaampi ja avarampi tulkinta. (Mt. 214–215.) Kolmannella tasolla haastateltavien vastauksia tulkitaan teoreettisen näkökulman avulla (Kvale 1996, 215).

Omaa analyysiani ovat ohjanneet ennen kaikkea tutkimuskysymykseni. Edellä esitetyn mallin mukaisesti olen pyrkinyt liittämään tekemäni tulkinnat osaksi laajempaa kontekstia. Lisäksi olen muodostanut aineistostani kolme tyyppiä, jotka kuvaavat eri lähestymistapoja alakoulussa toteutettavaan ohjaukseen. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) kutsuvat tyyppejä koontien koonneiksi. Tyyppien koonnit ovat läpileikkauksia ja tiivistelmiä, jotka kuvaavat aineistoa hyvin kokonaisuutena. Tarkoituksena ei ole siten haastateltavien tyypittely vaan aineiston kuvaaminen laajempana kokonaisuutena.

Tyypittelyn avulla aineistosta etsitään vastauksia, joita yhdistävät tietyt elementit ja samankaltaisuudet (Eskola & Suoranta 1998, 182). Aloittaessani tyypittelyn palasin taas lähtöpisteeseen eli pelkistettyihin ilmaisiin. Ryhmittelin ilmaisuja sen pohjalta, millainen merkitys ja rooli ohjaukselle annetaan haastateltavan puheessa. Tyyppien muodostamisessa olen käyttänyt lähtökohtana Eskolan ja Suorannan (1998, 183) kuvausta ”mahdollisesta tyyppistä”. Tyyppiin on otettu mukaan asioita, jotka ovat saattaneet esiintyä vain yhdessä vastauksessa. Olennaista tyyppissä on sen sisäinen loogisuus. Tyyppi on mahdollinen, vaikkakaan ei sellaisenaan todennäköinen. Seuraavassa luvussa käyn läpi ensin aineiston

tekemäni luokittelun pohjalta ja sen jälkeen kokoan aineistoni vielä yhteen tyyppien muodossa.

7 Luokanopettaja ohjaajana

7.1 Luokanopettajan työnkuva

Haastateltavien puheessa opettajan työtä määritellään kasvatuksen ja opetuksen käsitteiden kautta. Luokanopettajien näkemykset kasvatuksen ja opetuksen painottumisesta omassa työssään vaihtelevat. Osa kokee, että opettajan ja koulun päätehtävänä on opettaa ja tukea oppilaan tiedollista ja taidollista kehitystä. Painopisteen katsotaan kuitenkin siirtyneen yhä enemmän kasvatuksen puolelle. Haastateltavien puheessa korostuu kuitenkin vahvasti kasvatuksen ja opetuksen käsitteiden yhteenkietoutuminen. Kasvatus ja opetus osoittautuvat luokanopettajan työn peruspilareiksi, jotka limittyvät toisiinsa koulutyön arjessa.

”Ei kai se päätehtävä siinä historian saatossa ole muuttunut, että kyllä se päätehtävä on opettaa. Ja totta kai myös kasvattaa, mutta korostan, että se kasvatusvastuu pääasiallisesti on myös siellä kotona.” (H2)

Luokanopettajien mukaan opettajan työ on myös vastuullisena ja turvallisena aikuisena sekä esimerkkinä olemista. Tämän ulottuvuuden katsotaan olevan työssä läsnä erityisesti alkuopetuksessa.

”Se on semmosta vastuullisena aikuisena, esimerkkinä olemista varsinkin alkuopetuksessa...isompien kanssa se on enemmän varsinaista opettamista, sisältöjen, tietojen ja taitojen...mutta mielestäni vastuullisen aikuisen esimerkkinä olen ja jokaikinen asia mitä teen tai sanon, niin mun pitää pystyä ittelleni perusteleen, että miksi mä tein näin.” (H4)

Opetussuunnitelma antaa kehykset opettajan työlle. Opetussuunnitelma määrittää osaltaan sisällöt ja tavoitteet opettajan työlle. Luokanopettajat kuvasivat opetussuunnitelmaa toisinaan vaatimuksina, joita heidän työlle kohdistetaan. Opetussuunnitelman noudattamisen tarkkuus vaihteli haastateltavien puheessa. Luokanopettajat kertoivat opetussuunnitelman sulautuvan osaksi opettajan ajattelua työkokemuksen karttuessa. Siksi työn ei katsottu edellyttävän

sisältöjen ja tavoitteiden jatkuvaa kertaamista. Moni luokanopettajista on myös koulun opetussuunnitelmatyössä tiiviisti mukana. Toisaalta osa luokanopettajista kertoi suunnittelevansa lukuvuoden aina syksyisin opetussuunnitelman pohjalta. Opetussuunnitelman sisältöihin ja tavoitteisiin perehtymistä sekä niiden sisäistämistä pidettiin tärkeänä vastavalmistuneiden luokanopettajien kohdalla.

”Se on itsenäistä työtä, saa aikailailla itse päättää, että miten siellä luokassa toimitaan. Vaikka tietysti opetussuunnitelman ja kaiken muun, tuntijaon ja muun puitteessa...mutta pystyy tekemään monella tavalla, että voi tehdä sitä työtä omalla persoonalleen sopivalla tavalla. Ei oo olemassa hyvän opettajan ideaalia, tätä työtä pystyy tekemään monella tavalla, eikä toinen ole välttämättä toistaan parempi.” (H3)

Toinen opettajan työtä kehystävä tekijä on opettajan oma persoona. Opettajan työtä luonnehdittiin itsenäiseksi, sillä jokainen opettaja voi tehdä työtään omalle persoonalleen ominaisella tavalla. Yhtä ainoaa hyvän opettajan ideaalia ei ole, sillä työtä voi tehdä monella tavalla. Luokanopettajien mukaan työtapojen vertailu on mahdotonta, eikä yksikään tavoista ole välttämättä toistaan parempi.

Luokanopettaja liikkuu työssään yhtäältä vapauden ja toisaalta tarkasti säädellyn suunnitelman välimaastossa. Luokanopettajan on tärkeää olla tietoinen hänen omasta tavastaan toimia luokassa. Kuten yksi luokanopettajista aiemmassa sitaatissa toteaa, opettajan on aina tarvittaessa pystyttävä perustelemaan oma toimintansa. Opettaja vaikuttaa lapseen sekä tahtomattaan että tahallisesti.

”Kyllähän mä tahtomattani tai tahallisesti tai ihan miten vaan vaikutan lapseen mitä pidempään mä oon heidän opettajansa. Jos mä en haluais vaikuttaa, niin mä en haluais tehdä tätä työtä. Mutta mä en saa mun omien mielipiteiden, vakaumuksen tai poliittisten mielipiteiden antaa heijastua lapseen.” (H6)

Myös opettajan työn muuttunut luonne välittyy opettajien puheesta. Luokanopettajan työstä on tullut haastateltavien mukaan ennen kaikkea vaihtelevaa. Opetustaitojen ja oppiaineiden sisältöjen hallitsemisen ohella luokanopettajan työssä korostuu myös muunlainen osaaminen. Esimerkiksi erilaisten oppilaiden kohtaaminen vaatii luokanopettajalta toisinaan erityispedagogiikan tuntemusta ja ymmärrystä.

”Tää työ ei todellakaan ole pelkkää opetusta, tähän sisältyy niin paljon muutakin. Välillä saat olla terveydenhoitaja ja katsoa lasten välitunnilla saamia ruhjeita, välillä tuntuu, että on apua kun on vähän psykologiaa lukenut...vanhempien kanssa jos jonkin näköisiä taitoja välillä vaaditaan. Että ihan laajalla rintamalla, aika pitkälti voi ajatella että mitä ihan normaalin vanhemmankin toimintaan kuuluu.” (H2)

Luokanopettajien mukaan hyvät vuorovaikutustaidot ovat ehdoton edellytys heidän työssään. Yksi luokanopettajista huomauttaa, että aiemmin opettajan työtä tehtiin selkeästi suljetuin ovin. Nykyisin luokanopettaja on osana tiimiä, johon kuuluvat myös esimerkiksi erityisopettaja, kuraattori ja terveydenhoitaja. Luokanopettaja on palavereissa mukana ja hänelle kuuluu myös hallinnollisia tehtäviä. Vuorovaikutustaidot korostuvat myös oppilaiden vanhempia kohdatessa lisääntyneen yhteydenpidon myötä.

Toisaalta luokanopettajien puheesta välittyi toisinaan kuva toimintakulttuurista, joka perustuu yksin tekemiselle. Yhteistyötä koulun muiden opettajien kanssa tehdään, mutta yhteistyön uskottiin olevan hyvin paljon opettajista itsestään kiinni. Yhteistyön kuvattiin sujuvan toisten opettajien kanssa ja toisten ei, ja sen edellytyksenä pidettiin hyviä henkilökemioita opettajien välillä.

Haastatelluille luokanopettajille on kertynyt työkokemusta jo useiden vuosien ajan. Työkokemus vaihteli 7 – 24 vuoteen. Opettajana oleminen on heille jo hyvin luontevaa ja vahvasti omaksuttua toimintaa. Oman opettajuuden on uskottu kehittyneen vahvasti työvuosien saatossa. Tämä on ollut toisaalta välttämätöntä, sillä luokanopettajan opinnot jättivät haastateltavien mielestä paljon työssä oppimisen varaan.

”Koulutus on antanut sellasta pedagogista varmuutta siihen, että mä tiiän olevani pätevä. Mutta sitten taas koulutus ei oo esimerkiksi auttanut yhtään siihen, kuinka toimitaan hankalan vanhemman kanssa. Tai siihen, kun lapset lyö nyrkillä toisiaan.” (H5)

Luokanopettajan opinnot valmensivat haastateltavien mukaan heitä heikosti yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen eri tahojen kanssa. Opintojen katsottiin antaneen virallisen luvan ja oikeutuksen toimia luokanopettajana ja teoreettisen pohjan omalle työlle. Jälkeenpäin

luokanopettajat olisivat kaivanneet etenkin valmentautumista vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön ja ongelmatilanteisiin puuttumiseen jo opintojen aikana.

7.2 Ohjaus koulun toimintatapana

7.2.1 Ohjaus on tiedostamatonta

Haastateltavat olivat yksimielisiä siitä, että oppilaiden ohjaaminen kuuluu jokaisen luokanopettajan työhön alakoulussa. Ohjausta ei pidetty uutena tulokkaana tai nykyajan ilmiönä opettajan työssä, vaan sitä on luokanopettajien mukaan tehty jo kauan. Vaikka ohjauksen katsottiin kuuluvan tiiviisti luokanopettajan työn arkeen, sen uskottiin toteutuvan tiedostamattomalla tasolla. Tiedostamattomuuden katsottiin johtuvan luokanopettajan työn monimuotoisuudesta. Luokanopettajat kokivat, että ohjausta on vaikeaa erottaa muusta työstä.

”Niin kyllähän ohjausta on tehty iät ja ajat sanotaan tämmösellä tiedostamattomalla tasolla.” (H2)

Luokanopettajat myös uskoivat ohjauksen käsitteen olevan suurimmalle osalle opettajista vieras. Heidän mukaansa luokanopettajat liittävät ohjauksen ensisijaisesti yläkoulun ja ennen kaikkea opinto-ohjaajan toimintaan. Oppilaan ohjaus ymmärretään yläkoulun opetuksen vakiintuneeksi ja luonnolliseksi sisällöksi, koska se on määritelty oppiaineeksi. Oppilaan ohjaus näyttäytyy luokanopettajille erityisesti ura- ja ammatinvalinnanohjauksen näkökulmasta. Näiden ei puolestaan katsota koskettavan vielä niin vahvasti alakoulua. Haastateltavien mielestä tämä vaikeuttaa ohjauksen merkityksen ja tehtävän hahmottamista alakoulussa.

”Mun täytyy tunnustaa, että mä en oo tajunnut tekeväni ohjausta täällä. Mulla on oma tytär, joka on käynyt yläkoulun ja lukion ja kun mä oon aatellut, että mitä oppilaan ohjaus on siellä, niin mä en oo ymmärtänyt, että mitä me voidaan täällä alakoulussa tehdä. Nyt myöhemmin mä oon vasta tajunnut, mitä tää oppilaan ohjaaminen alakoulussa on.” (H6)

CHANCES – hankkeen puitteissa järjestetyissä koulutuksissa havaittiin opettajilla olevan hyvin samankaltaisia näkemyksiä ohjauksesta. Keskusteluissa ilmeni, että monien opettajien mielestä ohjaus toteutuu osana heidän työtään. Silti edelleen löytyi opettajia, joille ei ollut selvää, mitä ohjauksella tarkoitetaan. Monen opettajan kohdalla kyse oli jo tehdyn asian tiedostamisesta sekä sen merkityksen oivaltamisesta. (Vanhalakka-Ruoho 2007, 50.)

Haastatteluissa korostui myös luokanopettajan oma rooli ohjauksen toteuttajana. Luokanopettajien mukaan jokainen opettaja toteuttaa ohjausta oman harkintansa, taitonsa ja tapojensa mukaan. Koska ohjaus ei ole näkyvä ja tiedostettu osa luokanopettajan työtä, sille ei ole määritelty yksityiskohtaisia ja yhteisiä tavoitteita. Tästä huolimatta luokanopettajat uskoivat jokaisen opettajan ohjaavan oppilaitaan.

”Kyllä tähän asti jokainen opettajat on tehnyt ohjaustyötä, miten hän sen tekee. Mutta olettaisin nyt kumminkin, että jokainen tekee sitä työtä aikalaille. Jotenkin itsestään selvääkin on, että aikalaille samalla tavalla toteutettu ne asiat.” (H2)

Luokanopettajat kertoivat käyvänsä ohjaukseen liittyvää keskustelua henkilökunnan välillä. Käydyt keskustelut koskevat suurelta osin koulun arjen käytäntöjä ja konkreettisia toimintatapoja eri tilanteissa. Luokanopettajat vaihtavat myös tietoja ja näkemyksiä oppilaista etenkin niiden opettajien kanssa, joilla on samojen luokkien opetusta. Merkittävää on, että ohjauksen tai oppilaanohjauksen käsitettä ei käytetä henkilökunnan keskuudessa. Yhteistä arvo- tai tavoitekeskustelua ohjaukseen liittyen ei käydä opettajien välillä.

”On jotain keskusteluja, jos on joku akuutti tilanne, että miten toimitaan...tai kielivalinnoissa, että kielivalinnat suoritetaan näin ja näin. Keskustelu menee sinne konkreettiselle tasolle...että ei ole keskustelua sitä ennen, että mitä me tavoitellaan tällä asialla.” (H1)

Kuten edellisessä luvussa todettiin, luokanopettajat hahmottivat työtään ennen kaikkea opettamisen ja kasvattamisen kautta. Ohjaus voidaan nähdä työn kolmantena, mutta osittain näkymättömänä ja tiedostamattomana pilarina. Esimerkiksi yksittäinen luokkatunti voi sisältää luokanopettajan toiminnan näkökulmasta kaikkia näitä elementtejä. Luokanopettaja ei tietoisesti vaihda roolia opettajasta kasvattajaksi tai ohjaajaksi.

7.2.2 Yhteisen suunnitelman merkitys

Luokanopettajat näkevät ohjauksen koulukohtaisen suunnitelman myönteisenä asiana. He kaipaavat selkeää yhteistä suuntaa ja tapaa, jolla ohjausta toteutetaan. Tavoitteet ja käytännöt tulisi saattaa koulun henkilökunnan yhteisen keskustelun alle. Haastateltavat kertoivat ohjaussuunnitelmatyön olevan osassa kouluista parhaillaan käynnissä.

Luokanopettajat kokevat, että suunnitelman tulisi palvella opettajia ennen kaikkea käytännön ohjaustyön toteuttamisessa. Siitä tulisi käydä ilmi selkeät ohjaustavoitteet kullekin ikäryhmälle. Lisäksi suunnitelmassa käytäisiin läpi työnjako koulun henkilökunnan välillä, mikä selkeyttäisi niin luokanopettajan, terveydenhoitajan kuin esimerkiksi kuraattorinkin roolia ohjauksessa.

”...se positiivinen puoli tulee just tässä, että on se yks yhteinen punainen lanka, mitä lähdetään sitten noudattamaan...jos opettajat vaihtuu, tulevat opettajat pystyy ehkä...tai ainakin olettavat, että tietyt asiat on tehty, jos yks yhteinen runko on.” (H2)

Nykänen ym. (2007, 101) korostavat, että suunnitelmien kautta ohjaus tulee näkyväksi osaksi oppilaitoksen arkea. Myös Nykäsen ym. CHANCES -hankkeessa haastattelemat opettajat toivat esille ohjaussuunnitelman laatimisen mielekkyyden. Tiedostettua työtä on helpompi jakaa oppilaitoksen henkilökunnan kesken (mt. 101).

Jokainen opettaja voi suunnitelman pohjalta arvioida omaa toimintaansa. Suunnitelma toimisi luokanopettajan ohjauksen välineenä ja tukena. Suunnitelmaa apuna käyttäen luokanopettaja voi arvioida omaa ohjaamistaan. Suunnitelman tarkoituksena on tehdä koko koulun ohjausprosessin näkyväksi.

”...kun se on sitten kirjoitettu ja sitä prosessia tekee, niin tulee mietittyä omia toimintatapoja...kun listataan asioita, niin näkee mustaa valkosella, että onko joku pikkukohta, jossa on parannettavaa ja minkä tekee hyvin...sellanen oman työn tarkastelu...jokainen opettaja joutuu sen varmaan tässä vaiheessa tekeen ja miettiin, että hoitaako nää kaikki hommat niiku pitää.” (H4)

Oman ohjausosaamisen pohdinta oli luokanopettajille haastavaa. Osa haastateltavista kertoi ohjauksen olevan niin tiiviissä yhteydessä muuhun työhön, että ohjauksessa tarvittavan osaamisen erittelemisen tuntuu vaikealta. Moni haastateltavista toivoi mahdollisuutta lisätä omaa tietämystään esimerkiksi erilaisista oppimistyyleistä ja -tavoista. Oman ohjausosaamisen kuten koko oman opettajuuden katsottiin kehittyneen ja kehittyvän edelleen työn mukana. Tärkeää on, että luokanopettaja on itse avoin uuden oppimiselle.

”Mä oon yrityksen ja erehdyksen kautta löytänyt ne, että millai voi neuvoa...jonkun muun vinkit auttaa myös...pitää olla vastaanottavainen ja nöyrä...samalla pitäis olla kuitenkin itsevarma, että minä osaan.” (H5)

Yhteisen suunnitelman merkityksen voi myös peilata omaa työtään laajemmalle. Suunnitelman voi nähdä oppilaan oikeuksien turvaajana. Yksi luokanopettajista yhdistää suunnitelmallisuuden oppilaiden väliseen tasa-arvoon. Oppilaitoksen sisäiset ohjauksen toimintalinjaukset varmistavat ohjauksen saatavuuden oppilaille (Nykänen ym. 2007, 101).

”Jossain tehdään toisin ja jossain toisin...ja kuitenkin peruskoulun kantava idea on, että kaikki saa samaa ja samaan aikaan...” (H1)

On kuitenkin syytä huomioida tapa, jolla yhteistä suunnitelmaa koululla viedään eteenpäin. Luokanopettajat toivovat, että koulun henkilökunnalle korostettaisiin niitä asioita, joita he ohjauksessa tekevät jo. Tämä auttaisi opettajia näkemään, että paljon hyvää työtä tehdään jo nyt kouluissa. Lisäksi opettajille tulisi painottaa, että yhteisestä suunnitelmasta hyötyvät kaikki.

”Tämmöstä herättelyä tietyllä tavalla ja opettajien aktivointia, että tää on hei hyvä juttu...ettei vaan tuoda, että tässä on paperi ja teidän pitäis tehdä näin...että pikkasen enemmän jotain lihaa siihen luurangon ympärille...ei sen isoja juttuja tarvitse olla...mutta että annetaan aikaa sulatteluun ja annetaan vähän potkua siihen juttuun.” (H6)

Kuten haastateltu luokanopettaja toteaa, suunnitelmaa ei pitäisi tuoda valmiina opettajille toteutettavaksi. Kaikkien ohjaukseen osallistuvien tulisi olla mukana luomassa ja

hahmottelemassa suunnitelmaa (Nykänen 2010, 159). Yhteisen keskustelun kautta tavoitteille ja arvoille on mahdollista löytää tarvittava yhteisymmärrys.

7.3 Ohjauksen tavoitteet

7.3.1 Lapsen kasvu koululaiseksi

Alakoulun ohjauksen tärkein tavoite on luokanopettajien mukaan tukea lapsen kasvua koululaiseksi. Luokanopettajien puheessa koululaisuus määrittyy ensisijaisesti oppimaan oppimisen taitojen ja sosiaalisten taitojen kautta.

Luokanopettajat määrittävät oppimaan oppimisen tukemisen merkittävimmäksi ohjauksen osa-alueeksi. Lapsi kartuttaa vähitellen oppimaan oppimisen taitojaan ensimmäiseltä luokalta lähtien. Luokanopettajan tehtävänä on ohjata oppilasta erilaisiin työskentely- ja oppimistapoihin.

”Ohjaamista tietenkin kouluun...se on ohjaamista...työskentelyyn, työskentelytapoihin.”

(H1)

”Ohjaus on juuri sitä, että näitä pieniä opetetaan siihen oppimiseen, että millä lailla ne oppii.” (H5)

Oppimaan oppimisen ohjaamisessa liikutaan opettajuuden ytimessä. Kun yksittäisien tietojen ja taitojen opettaminen ja oppiminen ovat menettäneet mielekkyytensä nyky-yhteiskunnassa, korostuu oppimisen taitojen opettaminen opettajan työssä. Luokanopettajan tehtävänä on luoda näiden taitojen kehittymistä edistävä oppimisympäristö. (Rauste- von Wright ym. 2003, 201.) Luokanopettajat korostavat, että alakoulussa oppimaan oppimisen ohjauksessa on monesti kyse hyvin konkreettisista asioista.

”Sehän alkaa ekalla siitä, miten täällä koulussa ollaan, miten ollaan ryhmässä ja miten tehdään töitä. Se alkaa niiku hyvin ruohonjuuritasolta. Aloitetaan suunnilleen sellaisista

asioista, että täällä ei voi aina valita. Ei voi valita, että teenkö mä tätä väritystehtävää vai laskenko matematiikkaa.” (H3)

Koulussa harjoitellaan myös tavoitteiden asettamista. Luokanopettajat huomauttavat, että tavoitteiden asettaminen ei itsessään riitä, ellei oppilas pysty hahmottamaan tavoitteiden toteuttamisen edellyttämiä keinoja. Keinojen määrittely opettaa oppilasta arvioimaan realistisesti tarvittavaa työmäärää ja omia kykyjään. Tavoitteiden asettaminen on siten osaltaan yhteydessä oppilaan itsearviointitaitojen kehittämiseen.

”...ollaan aika paljon tehty oppilaiden kanssa itsearviointia, ihan sieltä tokaluokasta asti. Ihan niiku arvioitu jotain työtä tai jaksoa tai sitten ollaan tehty syksy- ja kevätlukukauden lopussa isompi arviointi. Heillä on niiku käsitys siitä, mikä menee hyvin ja missä vois tehdä paremmin...jo yllättävän pienet pystyy arvioimaan aika realistisesti.” (H3)

”Se pitää ohjata niille, että ne oppii tekee töitä, ne sitoutuu siihen... ja sit semmonen itseluottamus omiin kykyihinsä ja sitten että ei ne vaatis niin kauheasti itseltään.” (H6)

Oppimaan oppimisen ohjaaminen ulottuu opiskelutekniikoita ja –tapoja laajemmalle. Kuten luokanopettajat tuovat esille, oppimaan oppiminen pohjautuu oppilaan käsitykseen itsestään oppijana ja oppilaan itseluottamukseen omien kykyjensä suhteen. Lisäksi suuren merkityksen oppimiselle luo oppilaan sitoutuminen oppimisprosessiin. Oppiminen edellyttää oppilaan halua ja tahtoa ponnistella tavoitteiden eteen.

Hautamäen ym. (2005, 13) mukaan oppimaan oppimisessa ovat aina läsnä myös tavoitteet ja motiivit sekä tilanteen merkityksen arviointi. Oppimaan oppiminen kuvastaa oppilaan omaa osaamis- ja uskomusjärjestelmää. Oppimisessa on aina kyse oppilaan osaamisesta ja hänen uskomuksistaan koskien hänen omia tiedollisia ja taidollisia valmiuksiaan. Tällöin kyse ei ole juuri opitusta tiedosta, vaan pidemmällä aikavälillä kehittyneestä ajattelun taidosta sekä halusta ja valmiudesta käyttää tätä taitoa uuden oppimiseen. (Mt. 14-15.)

Luokanopettajat tuovat esille erityisesti kolmannen ja viidennen luokan merkityksen lapsen opinpolulla. Sekä kolmannella että viidennellä luokalla lukujärjestykseen tulee uusia oppiaineita, jotka edellyttävät uusien oppimistaitojen omaksumista. Kolmannella luokalla

oppilaat aloittavat ensimmäisen vieraan kielen opiskelun. Luokanopettajien mukaan oppilaat saavat paljon ohjausta vieraan kielen oppimiseen. Opetuksen ja ohjauksen tulee myös valmistaa oppilaita käsittelemään tietoa. Tiedon paljouden keskellä oppilaiden tulee kyetä löytämään oleellinen tieto.

”Kolmannella luokalla alkaa englannin kieli, niin vähän opetetaan, että miten niitä sanoja nyt luetaan, miten sä käytät sanastoa apuna niissä työkirjatehtävissä mitä on ja sitte...kun tullaan tokaluokalta kolmannelle, niin nää teoriapohjaset aineet ja niiden sisältömäärät kasvaa niin huimasti verrattuna sinne tokaluokalle...vaikkapa otetaan nyt ympäristötieto, mitenkä sä haet sen tiedon, mitenkä sä voit vähän kattoo mikä vois olla sitä oleellista ja mikä vähemmän tärkeetä.” (H2)

Myös Lätin (2008, 51) tutkimuksessa ohjaus paikantui aineenopettajien työssä oppimisen ja opiskelun ohjaamiseksi. Aineenopettaja kertoo erilaisista opiskelutavoista ja –tekniikoista. Koululaisuuteen ohjaaminen tulee alakoulun jälkeen uudelleen ajankohtaiseksi seitsemännelle luokalle siirtyvien oppilaiden kohdalla. Aineenopettajat ohjaavat osaltaan oppilaita yläkoulussa olemiseen ja opiskeluun. (Mt. 52.)

Luokanopettajien mukaan vaatimus yksilöllisistä opiskelutavoista on korostunut. Jokaiselle oppilaalle tulisi löytää yksilöllisiä, omiin kykyihin ja vahvuuksiin sopivia tapoja opiskella ja oppia. Ryhmäkoot tekevät yksilöllisyyden täydellisen toteutumisen luokanopettajien mukaan lähes mahdottomaksi.

”Entistä enemmän jokaiselle oppilaalle yritetään etsiä yksilöllisiä vahvuuksia ja yksilöllisiä tapoja tehdä. Se toteutuu huonosti, niin kauan kun oppilasmäärät on niin suuria kun ne on.” (H3)

Yhteenvetona voidaan todeta, että lapsen kasvu koululaiseksi käsittää niin oppimaan oppimisen taitojen omaksumisen, tavoitteiden asettamisen kuin omien kykyjen arvioinninkin. Nämä muodostavat tärkeän osan koululaisuutta, mutta osoittautuvat arvokkaiksi myös koulun ulkopuolella ja myöhemmin elämässä. Kyse on pohjimmiltaan oppilaan realistisen minäkuvan rakentumisen tukemisesta.

7.3.2 Lapsen kasvu ryhmän jäseneksi

Haastateltavien mukaan lapsen yksilöllisen kasvun lisäksi alakoulun ohjauksen tulee tukea lapsen kasvua ryhmän jäseneksi. Koulussa toimitaan yhteisönä, johon kuuluvat niin oppilaat, opettajat kuin koulun koko muukin henkilökunta. Koulussa on paljon sääntöjä ja toimintatapoja, joiden opettelu aloitetaan ensimmäisellä luokalla.

Lapselle ensisijaista on tulla osaksi omaa luokkaansa. Luokasta muotoutuu lapselle vähitellen merkittävä yhteisö ja on tärkeää, että lapsi kokee kuuluvansa sen osaksi. Luokassa oppilaat rakentavat yhdessä opettajan kanssa luokan ilmapiiriä. Vastuu luokan toimivuudesta ryhmänä on luonnollisesti luokanopettajalla. Hänen tehtävänä on huolehtia, että oppilaat huomioidaan yksilöinä mutta samanaikaisesti myös ryhmän jäseninä.

”Lapsi, joka tulee tähän luokkaan, niin täällä se harjoittelee myös yhdessäoloa. Mun täytyy katsoa, että luokka toimii ja se yksilö, oppilas on osana sitä kokonaisuutta.” (H6)

Ilmapiirin muotoutumiseen ja lasten suhteisiin panostaminen vie aikaa, mutta sen hyödyt tulevat näkymään ryhmän toiminnassa. Luokanopettaja rakentaa yhteisöä, mikä edellyttää lapsen osallisuuden tukemista. Kuuntelemisen, jakamisen ja keskustelujen kautta luokkaan on mahdollista luoda keskinäisen kunnioituksen ja välittämisen ilmapiiri. (Rasku-Puttonen 2006, 112.)

Koulutyössä pyritään tuottamaan oppilaille kokemuksia työskentelystä ryhmänä. Oppilas työskentelee yhdessä ryhmän muiden jäsenten kanssa yhteisen päämäärän eteen. Oppilas oppii antamaan palautetta muille ja ottamaan sitä myös vastaan. Ryhmässä toimiminen opettaa oppilaita lisäksi arvostamaan toisen työtä. Näiden taitojen merkitys korostuu lapsen kasvaessa ja siirtyessä opinpolulla eteenpäin aina työelämään asti. Työelämässä pärjäämisen ehtona voidaan pitää sitä, että oppilaat oppivat jo koulussa yhteisöllisyyttä ja yhdessä tekemisen taitoja (Kasurinen 2006, 273).

”Sosiaalisuus korostuu koulussa. Se semmonen toisten kanssa oleminen ja se yhdessä tekeminen ja yhdessä johonkin tulokseen pääseminen. Että vaikka toisaalta korostetaan yksilöllisyyttä ja yksilöllistä opetusta, niin toisaalta taas niissä työtavoissa korostuu, että tehdään yhdessä.” (H3)

7.3.3 Koulunkäynnin ja oppimisen merkityksen ymmärtäminen

Luokanopettajille oli tärkeää, että oppilas ymmärtää, mitä konkreettisten taitojen oppimisen taustalla on. Tavoitteena ei ole pelkästään taitojen ja tietojen oppimisesta niiden itsensä vuoksi vaan oman tulevaisuuden rakentamisen vuoksi. Luokanopettajat toteavatkin tämän tulevaisuuden näkökulman olevan kriittinen seikka alakoulun ohjauksessa. Haastateltavien mukaan ohjauksessa ei tulisi niinkään olla huolissaan siitä, ohjaako opettaja oppilaita esimerkiksi tiettyihin työskentelytapoihin. Sen sijaan ohjauksesta voi jäädä puuttumaan näkökulma siihen, minkä vuoksi koulua ylipäätään käydään.

”Koulussa ei käydä oppivelvollisuuden takia pelkästään vaan käydään sen takia, että se johtaa johonkin. Et toki sitten pienillä on tärkeetä, että oppilaan ohjauksen tää, että ohjataan oppimaan, olemaan koululaisia ja tämmösiä perustaitoja, mutta niiden vielä siellä takana niiku, vielä laajemmin, et miks me niitä opitaan...ryhmätyötaitoja tai kieliä tai muuta...et okei hei, maailmassa on paljon ammatteja ja musta tulee isona joku niistä.” (H1)

Oppilaan voi olla vaikea ymmärtää yksittäisien oppiaineiden tai työskentelytapojen hyödyllisyyttä ja ne voidaan mieltää usein vain koulun pakollisena sisältönä. Oppilaiden olisi tärkeää saada kokea ja nähdä, miten koulussa hankittua osaamista ja taitoja voidaan käyttää koulun ulkopuolella.

Luokanopettaja voi joutua tekemään paljonkin työtä, jotta lapsi ymmärtäisi koulunkäynnin merkityksen. Haastateltavat huomauttavat, että kaikkia lapsia ei ole kotona motivoitu koulunkäyntiin. Luokanopettajat näkevät tässä esimerkiksi alueellisia ja koulukohtaisia eroja. Hautamäen (1997, 41) mukaan vanhemmat välittävät lapsilleen käsitystä yhteiskunnasta ja koulutuksen merkityksestä oman tulevaisuuden luomisessa. Toisinaan lapsilta puuttuvat kannustavat esimerkit, jotka osoittavat koulun ja opiskelun olevan pohja tulevaisuudelle. Tällöin opettajalle jää yhä suurempi rooli lapsen motivaation kasvattamisessa.

7.4 Ohjauksen tavat

7.4.1 Luokassa

Luokanopettajat kuvaavat ohjausta oppitunneilla ohjeistamisena, opastamisena ja neuvomisena. Mitä nuoremmista oppilaista on kyse, sitä konkreettisempia muotoja ohjauksella on. Yksi luokanopettajista kuvaa ohjauksen moninaisuutta oppituntien aikana seuraavalla tavalla:

”...se tulee tarpeen ja tilanteen mukaan, opettaja-oppilas –suhteessa...se läpäisee kaiken.” (H5)

Luokanopettaja on tiivistänyt hyvin sen, mikä ohjausta eniten määrittää. Ohjaus toteutuu ennen kaikkea tarpeen ja tilanteen vaatimalla tavalla. Oppituntien aikana luokanopettaja kohtaa oppilaansa sekä koko ryhmänä että yksittäisinä oppilaina. Luokanopettajat kuvaavat ohjeistuksen ja neuvonnan tapahtuvan ensisijaisesti koko ryhmälle. Oppilaiden tarpeiden mukaan opettaja ohjaa heitä myös henkilökohtaisesti.

Ohjaus tapahtuu pääasiassa oppituntien aikana alakoulussa. Koska oppilaanohjaukselle ei ole omia luokkatunteja alakoulussa, toteutuu ohjaus eri oppiaineiden sisällä. Luokanopettajat kertovat, että osa alakoulun oppimateriaaleista sisältää oppilaan ohjauksen teemoja.

”Eihän alakoulussa mitään erillistä aikaa ole. Se tulee oppiaineiden sisällä. Lähinnä ympäristötiedossa on jotain selkeitä aihekokonaisuuksia, joissa sitä tulee niiku valmiina. Ja sitte tietysti äidinkielenkirjat on koitettu rakentaa silleen, että sitä tulee tarinoiden sisällä.” (H1)

Ohjaus on toisinaan myös tilanteisiin reagoimista nopeasti. Aina oppitunnit eivät suju suunnitellusti. Esimerkiksi tapahtumat välitunneilla saattavat työllistää opettajaa oppitunneillakin. Toisinaan tapahtumissa mukana olleita oppilaita puhutetaan muista erillään, toisinaan taas tapahtumia on tarpeen käydä läpi koko luokan kanssa.

Luokanopettajat mieltävät ohjauksen olevan erottamaton osa opetusta. Luokanopettajat kokevat ohjauksen läpäisevän kaikki oppiaineet ja luokkatunnit. Edellä kuvatut ohjauksen

tavoitteet voivat näkyä minkä tahansa oppitunnin sisällössä. Luokanopettaja ei tietoisesti tarkastele luokkatunteja ja toimintaa niiden aikana ohjauksen näkökulmasta.

”En mä niissä tilanteissa mitenkään erityisesti ohjaa vaan se on niin luontevaa toimintaa...” (H4)

7.4.2 Koulussa

Ohjaus koulun sisällä ymmärretään tässä yhteydessä kahdesta eri näkökulmasta. Yhtäältä ohjausta on koko koulun henkilökunnan tapa toimia turvallisina ja vastuullisina aikuisina lapsille. Toisaalta ohjausta ovat erilaiset koulun sisälle muotoutuneet käytännöt, joiden avulla oppilaat tutustuvat koulun sisällä oleviin ammatteihin.

”Se auttaa, kun lapset tietää että kaikilla on samat säännöt ja yhteinen linja. Kuka tahansa voi puuttua, ei pelkästään opettajat vaan koko koulun henkilökunta...siivoojat, keittäjät ja avustajat ja kaikilla on sama aikuisen auktoriteetti. Se luo turvallisuutta, että aikuiset välittää ja katsoo perään, käy juttelemassa, on turvana ja että voi luottaa.” (H4)

Koulussa kaikkien aikuisten kuuluu puuttua havaitsemiinsa epäkohtiin. Yhteiset säännöt ja toimintatavat luovat osaltaan turvallista ilmapiiriä. Luokanopettajat toivovat, että koulu näyttäytyy oppilaille yhteisönä, jossa kaikki ovat tasavertaisia ja kaikkia koskettavat samat oikeudet ja velvollisuudet. Oppilaita opetetaan huomioimaan koulun muut oppilaat ja henkilökunta.

Toisaalta oppilaille tehdään tutuksi koulun sisällä olevia ammatteja. Tutustuminen esimerkiksi koulun keittiön henkilökunnan tai siistijöiden työhön opettaa oppilaita ymmärtämään heidän merkityksensä koulutyön arjessa.

”Meillä on keittiöharjoittelua ja siistijöiden kanssa tehdään esimerkiks nelosluokalla joku tunti....Jätetään tuoli kiinni pulpettiin ja katotaan oman pulpetin ympäristö... että opittais arvostamaan heidän työtään. Koska me ollaan yks työyhteisö. Aika hyvin sitä ollaan pienissä määrissä pystytty meidän koululla tuomaan.” (H6)

Tällaiset käytännöt ja koulujen sisälle luodut järjestelmät ovat kuitenkin hankaloituneet osassa kouluista. Esimerkiksi keittiöitä koskevat tarkat säädökset estävät oppilaiden tulon keittiöön. Joissakin kouluissa myös siistijöiden kiireisyys ja opetuksen ulkopuolella toteutuvat työajat tekevät osaltaan oppilaiden osallistumisen mahdottomaksi.

7.4.3 Koulun ulkopuolella

Yhteistyötä koulun ulkopuolella tehdään pääasiassa seurakunnan, poliisin, palolaitoksen sekä urheilujärjestöjen kanssa. Kokemukset yhteistyöstä ovat luokanopettajien mukaan positiivisia. Toiminta koulun ulkopuolisten tahojen kanssa tuo piristystä ja vaihtelua koulutyön arkeen. Yhteistyö edellä mainittujen paikallisten tahojen kanssa on monessa koulussa jo varsin vakiintunutta ja kuuluu osaltaan koulun toimintakulttuuriin.

Koulun ulkopuolella tapahtuvaan yritysyhteistyöhön luokanopettajat suhtautuvat varauksella. Yhteistyötä yritysten kanssa arvostetaan, mutta sille ei anneta yhtä suurta merkitystä alakoulun ohjauksessa kuin muille osa-alueille. Luokanopettajat epäilevät yhteistyöstä saatavaa hyötyä nuorimpien oppilaiden kohdalla. Yläkoulussa yhteistyön katsotaan liittyvän selkeästi urasuunnitteluun ja tuleviin valintoihin, mikä tekee yhteistyöstä tavoitteellista.

”Mä en koe sitä työelämää vielä näin pienille. En edes kutosille, kun se on se yläkoulu, missä niitä valintoja tehdään. Kyllä mä nyt siitäkkin oon puhunut näille, että miten tärkeää on lukea kieliä, kun koskaan ei tiedä mitä tarvii.” (H5)

Yhteistyön aloittaminen paikallisten yritysten kanssa tuntuu luokanopettajista työläältä. Tämä saattaa osittain johtua siitä, että selkeät yhteiset toimintatavat puuttuvat. Aktiivisuus koulun ulkopuolella jääkin monesti yksittäisien luokanopettajan varaan. Yhteistyön aloittaminen vaatii sekä luokanopettajan että vastapuolen ohjeistamista ja opastamista. Toisaalta monet käytännön seikat rajoittavat mahdollisuuksia koulun ulkopuolisiin oppimisympäristöihin.

”Jos ajatellaan sitä koulun ulkopuolista maailmaa, niin pienillä kuuluu se ohjaukseen, että tutustutaan ammatteihin. Mikä on sit taas erinäköisistä syistä nykyään vähän

hankalaa. Mihin sä viet 30 oppilaan ryhmän yhdellä aikuisella varustettuna? Sulla on jotain 60-luvun diasarjoja. No joitain vieraita käy koululla, niiku poliisi ja palomies. Mutta esimerkiksi koulun keittiöön ei saa enää hygieniasyistä mennä. Ihmiset ei oikein tiedä, että miten sitä yhteistyötä tekis. Mäkin oon sitä ehdottanut, että ois joku esite, mikä menis yrityksille. Semmonen ohjeistus, jos koulu ottaa yhteyttä tai miten voit itse ottaa kouluun yhteyttä. Että on siinä aikamoinen työ, jos opettajana lähtee tonne yksin tarpoon.” (H1)

Osalle luokanopettajista on kertynyt työvuosien aikana kokemuksia yhteistyöstä, joka on ollut vahvasti juurtunut koulun toimintakulttuuriin. Tällöin luokanopettajan on ollut helppoa ja luontevaa toteuttaa yhteistyötä esimerkiksi paikallisen kummiyrityksen kanssa.

Vastuuta koulun ja työelämän yhteistyöstä ei pidä jättää yksistään koulun harteille. Nikkanen ym. (2000) huomauttavat, että myös yrityksillä on vastuu koululaitoksen kehittymisestä. Myös yritysten toimintaa tulisi muokata koulutusta tukevaksi. Yrityksien edustajat voisivat jakaa omaa asiantuntijuuttaan kouluille. (Mt. 139.)

Työelämään tutustuminen ja urasuunnittelun ohjaus näyttäytyykin alakoulussa todennäköisesti ennemmin työelämätaitojen kuin konkreettisen työelämä tietouden näkökulmasta. Alakoulussa oppilaita voidaan kannustaa esimerkiksi aktiiviseen toimijuuteen, josta voi kehittyä vähitellen ja pidemmän ajan kuluessa osa lapsen luonnollista toimintatapaa (Magnuson & Starr 2000, 101).

7.4.4 Yhteistyö oppilaiden vanhempien kanssa

Yhteistyö oppilaiden vanhempien kanssa osoittautui yhdeksi selkeäksi ohjauksen osa-alueeksi. Yhteydenpito vanhempiin on osa luokanopettajan arkipäivää. Tiedonkulun ja yhteydenpidon helpottamiseksi on nykyisin käytössä monia erilaisia välineitä. Erilaiset sähköiset viestintäjärjestelmät nopeuttavat yhteydenpitoa.

Oppilaiden vanhempiin tutustuminen on luokanopettajille tärkeää. Luokanopettajat tapaavat vanhempia kerran tai kaksi vuodessa vanhempainvarteissa, joissa käsitellään vanhemman oman lapsen koulunkäyntiin liittyviä asioita. Vanhempainilloissa käydään puolestaan koko

luokkaa koskettavia asioita läpi. Jo 1.-6. vuosiluokkien aikana oppilaan on mahdollista tehdä opiskeluun liittyviä valintoja. Esimerkiksi valinnoissa liittyen vieraan kielen opiskeluun tai erilaisiin painotusluokkiin tiedotetaan ja ohjeistetaan myös oppilaiden vanhempia.

Vuorovaikutuksella vanhempien kanssa katsotaan olevan opettajan oppilaantuntemusta lisäävä vaikutus, joka auttaa opettajaa opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa (Opetushallitus 2010).

”Mun luokan vanhemmat ovat tosi kiinnostuneita ja vanhempainilta oli ihan täynnä. Vanhempainvarteissa ovat käyneet yhtä lukuun ottamatta kaikki perheet. Mun mielestä ne ovat olleet hirveen hyviä keskusteluja, kun ollaan tutustuttu toisiimme. Kun tunnetaan toisimme niin uskalletaan ottaa helpommin yhteyttä.” (H4)

Luokanopettajan ja oppilaiden vanhempien tutustumisen uskotaan madaltavan vanhempien kynnystä ottaa tarvittaessa yhteyttä luokanopettajaan. Tämä on eduksi, sillä toisinaan oppilaan opinpolun varrella tulee vaikeita tilanteita, jolloin tiiviimpi yhteydenpito on välttämätöntä. Luokanopettajat voivat esimerkiksi opastaa vanhempia, kuinka lapsen koulunkäyntiä voidaan tukea parhaalla mahdollisella tavalla myös kotona.

”Kun tulee näitä, että tarvii jonkun tietyn oppilaan kanssa tehdä enemmän töitä, niin sitten opastetaan myös vanhempia, että miten ne pystyy toimiin sen lapsen kanssa, tehdä niitä töitä ja harjoituksia. Että mitenkä voitais sitä tukea antaa lapselle siellä kotonakin.” (H2)

Ongelmaksi luokanopettajat kokivat sen, että aktiivisuus oppilaiden vanhempien joukossa ei jakaudu tasaisesti. Osassa kouluista oli havaittu, että vanhemmat, joiden lapsilla oli koulussa ongelmia, eivät saapuneet aina vanhempainiltoihin ja muihin tapaamisiin kouluilla. Myös Metson (2004) tutkimuksessa havaittiin, että koulun yhteistyö painottuu monesti ”vääriin” vanhempiin. Koulu ei tavoittanut niitä vanhempia, jotka hyötyisivät yhteistyöstä eniten. (Mt, 194.)

”Vanhempainiltoihin ja arviointikeskusteluihin saa yleensä ne vanhemmat, kenen lapsilla ei ole mitään ongelmia. Sä saat niiku soittaa tiettyjä perheitä...et kyllä se ikävä

kyllä menee niin, että ne kenen kanssa haluais käydä jotenkin vuorovaikutuksellista keskustelua, niin se ei oikein onnistu.” (H1)

Yhteistyö ja yhteydenpito vanhempien kanssa itsessään eivät tuo ohjaukseen lisäarvoa. Laadukas yhteistyö edellyttää avoimuutta ja vastavuoroisuutta oppilaiden vanhempien ja luokanopettajien välillä.

7.4.5 Ohjauksen jatkuvuus

Ohjausta on kuvailtu jatkumoksi, joka etenee perusopetuksen alimmilta luokilta tai parhaimmillaan esikoulusta koko koulutusjärjestelmän loppuun asti. Jatkumo ei kuitenkaan muotoudu itsestään. Yhdeksi ohjauksen tavaksi osoittautui oppilaita koskevan tiedon siirtäminen koulupolun nivelvaiheissa.

Kouluissa pyritään, että oppilailla olisi ainakin kaksi eri luokanopettajaa alakoulunsa aikana. Toisaalta yritetään estää opettajan vaihtuminen yhden oppilaan kohdalla liian tiheästi. Luokanopettajien näkemykset opettajien vaihtuvuudesta eroavat osittain toisistaan. Osa kokee tärkeäksi, että oppilas saa kokemuksia useamman opettajan opetustyyleistä. Osa taas on sen kannalla, että sama luokanopettaja opettaisi yhtä luokkaa ensimmäiseltä luokalta kuudennelle luokalle asti. Tässäkin tapauksessa oppilaalla voisi olla eri opettajia esimerkiksi taito- ja taideaineissa.

”Edellisen luokan mä vedin ykkösestä kutoseen ja se on musta ihanne. Mä tykkään siitä, että siinä näkee sen lapsen kasvun ja näkee ne vaikeudet. Mut jos on 25 oppilasta niin osalle mä oon sopiva opettaja , toisille on ihan sama kuka se opettaja on ja osalle tekis hyvää, että niiden opettaja vaihtuis. Mut mä en halua puhua semmosesta, että kemiat ei kohtaa opettajan ja oppilaan välillä...kyllä mun tehtäväni aikuisena on huolehtia siitä.”

(H6)

Koulun tavoista riippumatta luokanopettajalle kertyy alakoulun aikana laaja tuntemus oppilaistaan. Hän näkee oppilaitaan päivittäin ja opettaa heille suurimman osan oppiaineista. Luokanopettajalle muodostuu laaja käsitys niistä tuen tarpeista, joita oppilaalla mahdollisesti on.

Luokanopettajalle kertynyttä tuntemusta oppilaistaan pyritään siirtämään mahdollisimman paljon kuudennen luokan jälkeen yläluokkien opettajille. Tietoa kouluasteelta toiselle siirretään aina osittain oppilaan vanhempien suostumuksella. Luokanopettajien mukaan toisinaan on vanhempia, jotka eivät anna lupaa tietojen siirtämiselle, sillä he toivovat lapsensa voivan aloittaa seuraavassa koulussa ikään kuin puhtaalta pöydältä.

Yhteistyö yläkoulun kanssa aloitetaan monesti jo aikaisin kuudennen luokan aikana. Jotta ohjauksen avulla voidaan vastata lapsen yksilöllisiin tarpeisiin, on tiedonsiirto nivelvaiheissa tärkeää. Yhtä suuressa merkityksessä on myös se tieto, jota luokanopettajat saavat päiväkodista uusien oppilaiden aloittaessa koulutaivaltaan.

7.5 Ohjauksen haasteet

7.5.1 Lasten moninaiset tarpeet

Haastateltavien puheessa tuli esille monia tekijöitä, jotka tekevät ohjauksen haasteelliseksi luokanopettajille. Päällimmäisenä huolena luokanopettajilla oli, miten taataan ohjaus, jonka lähtökohtana ovat jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet. Haastateltavat kokivat, että oppilaiden tarvitsema ohjaus vaihtelee suuresti.

Oppilaan ohjaustarve on osittain riippuvainen lapsen perhetaustasta. Luokanopettajat kokivat monien itsestään selvinä pidettyjen asioiden olevan kadoksissa monissa perheissä. Osa koulun aloittavista lapsista tarvitsee paljon opastusta asioissa, joiden opettamisen luokanopettajat kokivat perheen tehtäväksi. Mitä enemmän kodilla on ollut mahdollista varustaa lapsi koulussa tarvittavilla ominaisuuksilla, sitä paremmat kouluvalmiudet lapsella arvellaan olevan (Hautamäki 1997, 41).

”...ohjausta ihan lähtien tällaisesta, mitä puetaan päälle kun lähdetään kouluun...että nukutaan tarpeeksi ja syödään aamupalaa ennen ku tullaan kouluun...” (H3)

”...perheet eroavat niin paljon toisistaan kuin mitä aikasemmin...on niin paljon perheitä, missä koulunkäyntiin ei varmaan juuri oo mitään ajatustakaan...” (H5)

Luokanopettajat kertovat arkielämän hallintataitojen opettamiseen kuluvan huomattavasti aikaa koulussa. Oppilaiden kanssa otetaan useasti esille esimerkiksi säännöllisen päivärytmin ja terveellisten elämäntapojen merkitys. Turusen (2000, 26) mukaan kouluun kohdistuu yhä enemmän paineita opettaa lapsia selviytymään yhteiskunnan ja elämän eri sektoreilla. Jos arkielämän taidot ovat kadoksissa vanhemmilta, eivät heidän lapsetkaan niitä omaksu. Opettajat tarvitsevat tietoisuutta yhteiskunnan sosiaalisista rakenteista saadakseen näkökulmaa lasten taustoihin. (Mt. 26.)

”Lapset on niin eri lähtökohdista. Okei, ne on aina olleet, mutta hajonta on kasvanut eli ne jotka osaa, niin ne osaa tosi paljon ja niiden vanhemmat ovat valveutuneita. Sit on ne, joilla ei ole mitään...ihan tällaisesta arkipäivän selviytymisestä joudutaan ottamaan jopa perheitä tietyllä tavalla.” (H6)

Luokanopettajat korostivat, että suurin osa oppilaista suoriutuu täysin ongelmitta koulunkäynnistä ja heidän vanhempansa ovat kiinnostuneita lapsensa asioista. Lisäksi kokeneimmat luokanopettajat muistuttivat, että haastavia oppilaita ja perheitä on ollut aina. Se, mikä tuo oman leimansa vallitsevaan tilanteeseen on, että ääripäätt lasten ja heidän perheidensä välillä ovat menneet yhä kauemmas toisistaan. Myös Välijärven (2000, 159) mukaan erilaistuminen ja yksilöllistyminen ovat nähtävissä jo ensimmäisillä luokilla. Opettaja kohtaa monesti perheen vaikean kokonaistilanteen entistä väkevämmällä tavalla. (Mt. 159.)

Luokanopettajat kokivat oman roolinsa tulleen hyvin lähelle vanhemman roolia. He olivat havainneet, että osa oppilaista kaipaa koulussa aikuisia lähelleen. Myös Metson (2004) tutkimuksessa opettajat saattoivat käyttää itsestään äidin tai isän metaforia. Oppilaille on tärkeää tulla kuulluksi ja saada jakaa ajatuksiaan aikuisen kanssa. Yksi luokanopettajista yhdisti tämän yhteiskunnassa vallitsevaan kiireeseen, jonka seurauksena vanhemmilla ei ole kotona tarpeeksi aikaa lapsilleen. Toisaalta luokanopettajat uskoivat yhteiskunnan hektisyyden heijastuvan myös oppilaiden käyttäytymiseen koulussa. Moni luokanopettajista totesi, että oppitunneilla joudutaan tekemään paljon töitä rauhallisen ilmapiirin ja työrauhan eteen.

”...tarve kertoa asioita ja selittää ja haluavat tulla kuulluksi. Aikuisten seuraan hakeutuvat hirveästi ja haluavat kertoa tarinoita, että oisko siinä jotain, että aikuiset eivät kerkiä kuunnella lapsia. Toisaalta se rauhoittumisen tarve, niillä on semmonen

kokovartalotärinä, että koko ajan pitäis tapahtua jotakin. ..semmonen yleinen rauhattomuus ja odottamisen vaikeus...ehkä se on sitten tää aika , että pitää olla koko ajan tehokas.” (H4)

Luokanopettajia huolestutti myös tapa, jolla osa oppilaista asennoituu ja sitoutuu työntekoon. Luokanopettajien mukaan osa lapsista ei ole tottunut ponnistelemaan jonkin asian eteen. He heijastavat asennetta, jonka mukaan asiat on saatava pian ja mahdollisimman helpolla.

”Se semmonen työnteko ja vaivannäkö...nyt on mun luokkalaisten kanssa tullut opiskelussa sellasia asioita eteen, että jotkut oppilaat joutuvat ehkä ensimmäisen kerran vähän ponnistelemaan ja se ei olekaan kivaa. Sitä lyödään heti hanskat tiskiinkin, että en osaa, en tee, en ees yritä. Et semmonen, että tekis töitä jonkun asian eteen ja että se palaute ja palkkio ei tuukaan heti vaan ehkä joskus myöhemmin, niin se on monille vierasta.” (H3)

Luokanopettajat huomauttavat, että toinen ääripää luokan oppilaista taas tekee paljon töitä koulun eteen ja vaatii itseltään hyviä arvosanoja. Luokanopettajan tarvitsee sovittaa omaa työtään ja opetustapojaan monissa tilanteissa näiden ääripäiden väliin.

7.5.2 Raja kodin ja koulun vastuun välillä

Haasteet oppilaiden tarvitsemassa ohjauksessa johtivat monesti haastateltavien puheessa kysymykseen, missä kulkee raja kodin ja koulun vastuun välillä. Monen luokanopettajan mielestä raja on ollut aiemmin selkeämmin vedettävissä. Luokanopettaja voi joutua pohtimaan vastuukysymyksiä usein koulun arjessa. Haastatteluista käy ilmi, että jokainen opettaja päättää henkilökohtaisesti, missä hänen rajansa menee.

Erityisesti opettajan uran alussa voi olla vaikeaa erotella kodin ja koulun roolia. Haastateltavien mielestä se on kuitenkin osittain välttämätöntä. Jokaisen opettajan on päätettävä, mihin asti hänen roolinsa ulottuu ja pidettävä omasta linjastaan kiinni. Esimerkiksi yksi luokanopettajista on määrittänyt tehtäväkseen lapsen ohjaamisen ja tukemisen. Vanhempien kanssa hän ottaa niitä asioita esille, jotka koskettavat lasta.

”Mun tehtävä on ohjata lasta ja oppilasta...oon mä aika tarkka nyt, että vanhempien kanssa mä juttelen niistä asioista, jotka koskettavat sitä lasta...perhettä ohjaa sosiaalipuolet ja muut...jos perheen asiat vaikuttaa lapseen ja näkyy koulussa, niin mun pitää tietää ne...niin kauan mä oon mukana, kun se on sen lapsen etu ja hyöty...” (H6)

Kodin ja koulun rooleja koskevassa keskustelussa on vallinnut Metson (2004, 173) mukaan voimakas vastakkainasettelu. Huolta on kannettu erityisesti vanhempien halusta siirtää kasvatusvastuuta yhteiskunnallisille kasvattajille. Vuoden 2000 perhebarometrin mukaan ammattikasvattajat kokivat vastuun olevan liikaa heillä. Vanhemmat puolestaan kokivat vastuun jakautuvan sopivasti tasan, mutta päävastuun kuuluvan vanhemmille. Kasvatuksen osa-alueiden jakautumisesta vallitsi yhteisymmärrys vanhempien ja ammattikasvattajien välillä: sosiaaliset ja eettiset taidot kuuluvat vanhemmille, kognitiiviset perustiedot ja –taidot opettajalle. (Mt. 173.)

Kasvatustehtävän kautta vanhemmat ja opettajat ovat sitoutuneet yhteiseen lasten ja nuorten kasvattamisen projektiin (Metso 2004, 191). Kuten haastattelemani luokanopettajat toivat esille, vanhempien ja opettajien väliseen suhteeseen kuuluvat myös jännitteet ja rajankäynnit. Metson mukaan opettajan on tärkeää tuntea oppilaan kotitausta, jotta voi tukea oppilaan oppimista ja kasvua. (Mt. 191-192.) Haastateltavien mielestä oppilaan taustojen tunteminen on oman työn ehdoton edellytys. Yksittäisen lapsen elämässä koulu ja koti eivät ole erotettavissa. Opettajan tulee kohdata lapsi kokonaisvaltaisesti.

”Mulla on semmonen kokonaisuusajattelu...Lapset elää niin täysillä koko ajan tätä elämää, että huomaan kyllä täällä koulussa jos jotain skismoja on. Kun pienetkin murheet ne kokee niin suurina ja ne ei pysty koko päivänä tekee työtä ennen ku se asia on selvitetty. Ei siinä ole mitään järkeä, että me eriytetään koulu-aika ja vapaa-aika toisistaan. Niiku sanoin, niin ei ne lapsetkaan pysty sitä silleen hahmottamaan.” (H4)

Luokanopettajien mukaan rajan vetäminen omalle työlle liittyy ennen kaikkea omaan jaksamiseen ja siitä huolehtimiseen. Olennaista opettajan työssä onkin tunnistaa, milloin oppilaan ongelmat voidaan katsoa vielä opettajalle kuuluviksi ja milloin tilanne vaatii muiden toimijoiden mukaan kutsumista.

Kodin ja koulun välisen vastuunjaon problematiikkaan liittyy myös molempien osapuolten asiantuntijuus. Sekä vanhemmat että luokanopettajat tarkastelevat lasta ja hänen tilannettaan oman asiantuntijaroolinsa kautta. Ristiriitatilanteet saavat luokanopettajat pohtimaan, mikä on oikea tapa toimia, jos vanhempien mielipide eroaa opettajan mielipiteestä. Luokanopettajien mielestä oli tärkeää, että opettaja luottaa omaan asiantuntijuuteensa.

”Kun tulee vanhempien kanssa kiperä keskustelu, niin mä oon kuitenkin se pedagogiikan asiantuntija tässä asiassa. Mä kerron vanhemmille, että mun näkemys ammatti-ihmisenä ois näin ja mä haluaisin lasta auttaa.” (H5)

Toisaalta luokanopettajien tulee myös huomioida vanhempien asiantuntijuus ja tietämys oman lapsensa suhteen. Molemmilla osapuolilla on tarjottavanaan kumppanuuteen erilaisia näkökulmia ja erilaista tietoa lapsesta. Alasuutarin (2003, 167) mukaan vanhemmille on tärkeää, millaisen aseman heidän oma tulkintakehyksensä lapsen koulunkäynnistä saa kohtaamisissa yhteiskunnallisten kasvattajien kanssa. Kyse on siten kahden erilaisen, mutta saman tavoitteen omaavan osapuolen toiminnasta. Tätä erilaisuutta voidaan käyttää voimavarana, mutta se asettaa haasteita niin vanhemmille kuin opettajillekin. Vuorovaikutus kodin ja koulun välillä edellyttää molemminpuolista kunnioitusta. (Karila 2006, 108.)

Edellytykset kumppanuuteen perustuvalla yhteistyöllä ovat varmasti olemassa luokanopettajien keskuudessa. Osittain vastavuoroisuus jo toteutuukin ja luokanopettajat ovat vanhempien tavoin sitoutuneita yhteistyöhön. Karilan (2006, 96) mukaan opettajan tehtävänä on tunnistaa vanhempien ”valmius” kumppanuuteen. Erilaisten vanhempien kanssa syntyy erilaisia vuorovaikutussuhteita, joihin opettajien tulee löytää ammatillisia työvälineitä.

7.5.3 Ajan puute

Luokanopettajat kokevat ajan puutteen vaikuttavan ohjaustyön laatuun. Riittämätön aika näkyy sekä oppitunneilla että yhteydenpidossa vanhempiin. Oppitunneilla luokanopettajan huomiosta suurimman osan vievät häiriötä aiheuttavat oppilaat. Luokanopettajat toivovat, että heillä olisi enemmän aikaa oppilaiden kanssa käytäviin kahdenkeskisiin keskusteluihin. Nyt

kahdenkeskisiä keskusteluita käydään haastateltavien mukaan lähinnä ongelmatilanteissa. Luokanopettajat huomauttavat, että yhtä tärkeää olisi toisinaan istahtaa oppilaan kanssa alas ja todeta, että koulunkäynti on sujunut hienosti.

”Harvoin on aikaa istua alas ja kohdata jokainen oppilas ihan erikseen. Puhua niistä hänen asioistaan... Valitettavasti opettajan aika on rajallinen ja ikävä kyllä ne oppilaat, jotka aiheuttaa häiriötä ja joilla on ongelmia, vie leijonan osan siitä opettajan ajasta. Semmoset oppilaat, jotka hoitaa hienosti omat hommansa, niin niille opettajan aika ei sitten riitä. Se on kauhean väärin.” (H3)

Luokanopettajat ovat harmissaan siitä, että negatiiviset asiat leimaavat myös yhteydenpitoa vanhempiin. Päivittäisessä yhteydenpidossa korostuvat esimerkiksi oppilaiden tekemättömät tehtävät ja koulussa sattuneet ristiriitatilanteet. Yhteydenpitoa helpottamaan tulleet sähköiset välineet saavat luokanopettajilta kiitosta, mutta ne eivät silti lisää opettajan käytettävissä olevaa aikaa.

”Mullakin on 25 oppilasta ja ikävä kyllä yhteydenotot ovat aina sellaisia, kun on jotain ikävää. Ois kivempi, jos vois joskus, jos kerkeis joskus tai jaksais antaa myös sitä positiivista palautetta, kirjottaa tai soittaa, että meneepä hienosti. Mutta semmoseen ei ole aikaa.” (H4)

Luokanopettajat huomauttavat, että ajan puute ei ole yksistään ohjauksen resursoinnin ongelma. Kiireestä on tullut luokanopettajien työtä leimaava piirre. Opetussuunnitelman läpikäymisen kuvataan olevan toisinaan kuin pikajuoksua. Opettajan työn muuttuessa yhä laaja-alaisemmaksi, luokanopettajat olisivat valmiita vähentämään opetussuunnitelmassa määriteltyjä oppimissisältöjä ja tavoitteita. Tämä lisäisi opetuksen mielekkyyttä ja tarvittaessa olisi mahdollista pysähtyä hetkeksi jonkin teeman äärelle.

7.6 Alakoulun ohjauksen merkitys nyt ja tulevaisuudessa

Oppilaan saaman ohjauksen merkitys nivoutuu yhteen koko alakoulun merkityksen kanssa. Alakoulussa oppilas luo omalle kehitykselleen ja oppimiselleen pohjan, jolle oppilaan myöhempi opinpolku perustuu.

”Esimerkiksi ne oppimaan oppimisen perusperiaatteet luodaan täällä ja koko ajan mitä isommaksi mennään, niin syvennetään tietoa ja taitoa.” (H2)

Luokanopettajien mukaan tulevaisuudessa alakoulussa tulevat vallitsemaan osittain samankaltaiset ohjaustarpeet kuin tälläkin hetkellä. Tietoyhteiskunnan myötä opetusteknologia kehittyy nopeasti, mikä lisää tieto- ja viestintätekniiikan painottumista myös ohjauksessa. Yksi luokanopettajista tuo esille mediakasvatuksen tärkeyden jo alakoulussa. Medialukutaitoa tulisi opettaa oppilaille jo yhä varhaisemmassa vaiheessa. Oppilaiden yhä moninaisemmat tarpeet lisäävät myös yksilöllisen ohjauksen tarvetta. Luokanopettajat toivovat, että heillä olisi tulevaisuudessa enemmän aikaa oppilaiden kahdenkeskiselle kohtaamiselle ja keskusteluille.

Vaikka yhteiskunta tuo mukanaan uusia ulottuvuuksia myös koulun arkeen, luokanopettajat painottavat ”perusasioiden” muistamista alakoulussa. Lapsen opinpolku alkaa edelleen luku- ja kirjoitustaidon opettelemisella. Lapsi tarvitsee tämän lisäksi myös sosiaalisia taitoja tullakseen luokkansa ja kouluuyhteisönsä jäseneksi. Luokanopettajat kokevat yhteisöllisyyden ja yhdessä tekemisen taidon merkityksen kasvavan tulevaisuudessa.

”Välillä ois hyvä muistaa, että mitä meidän täytyis opettaa niille. Meidän täytyy opettaa ne alakoulussa lukeen, siinä on luetun ymmärtäminen, miten sä erotat oleellisen epäoleellisesta. Sitten meidän pitäis opettaa ne kirjottamaan. Näin niiku karkeesti.” (H6)

”Ehkä tarvitaan enemmän just sitä perushommaa, että osataan olla toisten kanssa ja opetellaan yhteisiä pelisääntöjä.” (H4)

Tulevaisuuden ennustaminen ja ennakoiminen on suuri haaste koululle. Yhteiskunnan muutoksen tahti on nopea ja koulun tehtävänä on yrittää pysyä sen mukana. Ohjauksen merkityksen uskotaan kasvavan tulevaisuudessa esimerkiksi vallitsevan työelämän luonteen vuoksi.

” Ohjauksen merkitys on varmaan tulevaisuudessa entistä suurempi. Koska eihän semmosta elämää enää ole olemassakaan, niiku vaikka mun vanhemmat on käyneet koulunsa, menneet töihin ja olleet yli 40 vuotta samassa työpaikassa. Kun niitä polkuja ei

ole yhtä tiettyä. Polkuja on niin kovin erilaisia ja ammatitkaan ei pysy ollenkaan enää samanlaisina.” (H3)

Oppilaan oppimaan oppimisen taitojen kehittymistä tukemalla luokanopettaja valmistaa oppilaita elinikäisen oppimisen haasteisiin. Luokanopettajat toivovatkin, että oppilaat oppivat näkemään opiskelun merkityksen laajempaan kuin esimerkiksi yksittäisten arvosanojen näkökulmasta.

”Aina koulu on varmasti jäljessä...tää ennustettavuuden ongelman takia. Eikä se haittaa, on kiva oppia aikuisenakin uutta. Sen takia opetetaan sitä oppimista ja oppimistekniikoita ja opettamaan, ettei koskaan ole valmis...että ne ei lopettais oppimista ikinä.” (H5)

Toisaalta luokanopettajat tiedostavat, että on aina muutamia oppilaita, joiden kanssa peruskoulun selvittämisestäkin tulee haaste. Elinikäisen oppimisen tavoitteet tuntuvat kaukaisilta luokanopettajien mukaan, kun opiskelu alakoulussakin muodostuu vaikeaksi.

”Tavoitteena tietysti on, että me kasvatetaan elinikäiseen oppimiseen, mutta en tiedä miten se käytännössä tapahtuu. Joidenkin kohdalla on vaikea nähdä sitä elinikäistä oppimista ku tää alakoulun kahlaaminenkin on tervanjuontia.” (H3)

Luokanopettajat kokevat, että koulunkäynnin merkityksen ymmärtämistä edesauttaa koulun avoimuus sitä ympäröivään yhteiskuntaan. Ajatus koulusta osana yhteiskuntaa on usein esillä, mutta ei toteudu käytännössä koulussa.

”Semmonen koululaiseksi kasvaminen ja nää tulee kyllä automaattisesti koulussa. Mutta kun koko ajan puhutaan, että koulu on osa yhteiskuntaa ja tätä avoimuutta, niin sitä pitäis tuoda esille konkreettisemmin kouluihin. Sais ihan konkreettisemmin olla opetussuunnitelmassa.” (H1)

Luokanopettaja viittaa avoimuudella koulujen yhteistyöhön esimerkiksi paikallisen elinkeinoelämän kanssa. Hän ei koe maininnan aiheesta opetussuunnitelmassa riittävän. Kouluille tarvitaan konkreettisia välineitä ja toimintamalleja. Toisaalta myös luokanopettajan

tulee itse pysyä avoimena muulle yhteiskunnalle. Luokanopettajille oli tärkeää ymmärtää yhteiskunnan vallitsevia ilmiöitä lapsen näkökulmasta.

”Kyllähän opettajan pitää olla mukana siinä yhteiskunnassa, minkä lapset kohtaa. Kyllä meidän pitää mennä siihen mukaan opettajina, ainakin tiettyyn rajaan asti.” (H6)

7.6 Kolme näkökulmaa ohjaukseen alakoulussa

Tutkimusaineistoni pohjalta olen muodostanut kolme erilaista näkökulmaa ohjaukseen alakoulussa. Näkökulmat on muodostettu haastatteluissa esille tulleita asioita yhdistelemällä, eli ne eivät kuvaa suoraan kenenkään yksittäisen haastateltavan näkemyksiä ja ajatuksia ohjauksesta. Jokaisesta haastattelusta löytyi kaikkia kolmea näkökulmaa kuvaavia argumentteja. Tämän vuoksi näiden näkökulmien avulla on mahdollista hahmottaa selkeämmin sitä ajatuksien ja käsityksien moninaisuutta, mikä oppilaanohjauksesta alakoulussa vallitsee.

Kolmea näkökulmaa voidaan myös tarkastella ohjauksen mahdollisena kehityskulkuna alakoulussa. Ensimmäinen näkökulma ”Ohjaus on ongelmien hoitoa” kuvaa tasoa, jolla ohjaustyössä painottuu ongelmien hoitaminen ja ongelmalähtöisyys. Ohjaus nähdään ensisijaisesti tapana puuttua opettajan havaitsemiin oppilaiden ongelmiin. Toinen näkökulma, ”Ohjaus on kysymys resursseista”, kuvastaa ohjauksen sisäänrakentuneen opettajan muuhun työhön. Ohjaus koetaan luonnolliseksi osaksi omaa työtä, mutta sitä ei tiedosteta arjen koulutyössä. ”Ohjaus on näkyvää” –näkökulmassa oppilaan ohjaukseen on omaksuttu yhteisöllinen lähestymistapa. Ohjaus muodostaa pysyvän osan koulun toimintaa ja sitä toteutetaan yhteisen suunnitelman pohjalta. Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan jokaista näkökulmaa lähemmin.



Kuva 2. Kolme näkökulmaa ohjaukseen alakoulussa.

7.6.1 ”Ohjaus on ongelmien hoitoa”

Oppilaan ohjaus määrittyy tässä näkökulmassa tilanteiksi, joissa luokanopettaja puuttuu oppilaiden ongelmiin. Ongelmat ymmärretään tässä hyvin laajassa merkityksessä. Useimmiten ohjausta vaativat tilanteet syntyvät, kun oppilas ei toimi tai käyttäydy koulun toimintamallin tai yhteisten sääntöjen mukaisesti. Kyse voi olla ristiriidoista oppilaiden välillä, mutta yhtäläillä myös yksittäisen oppilaan henkilökohtaisista ongelmista.

”Suurin osa on ongelmiin puuttumista. Kun on tapahtunut jotakin tai se lapsi ei osaa jotakin, niin sehän on ongelma. Sit pitää ratkaista, että kuinka siitä eteenpäin.”

”Ikävä kyllä, se on semmosta ongelmakeskeistä. Tänäänkin meillä oli hässäkkää tuolla luokassa ja oli monta asiaa, mihin piti puuttua.”

Luokanopettajan tehtävänä on löytää ratkaisu ongelmiin. Ongelmatilanteissa luokanopettajan ottaa yhteyttä oppilaan vanhempiin. Toisinaan kyse ei ole yksittäisistä tilanteista vaan laajemmalla ulottuvista ongelmista, joiden käsittelyyn tarvitaan myös koulun muita toimijoita, kuten erityisopettaja.

Luokanopettajat eivät puhu ohjauksesta sitä termiä käyttäen. Luokanopettajat saattavat vaihtaa näkemyksiään ja kokemuksiaan oppitunneilla sattuneista tilanteista tai oppilaiden vaikeuksista, mutta laajempaa ja syvempää keskustelua ohjauksesta ei käydä. Ohjaus on tiedostamaton osa luokanopettajan työtä.

”Ei me käytetä täällä ohjauksen nimikettä. Toki me puhutaan näistä käytännön asioista, että miten sä toimit näin ja mulla kävi tällöinen tilanne. Ei me sitä niin oikein mielletä. että tämä on nyt tätä ohjausta. Ei me tiedosteta puhuamme oppilaan ohjauksesta.”

”Ei meillä olla mitään sellasta ahaa-elämystä vielä koettu ohjauksen suhteen.”

Luokanopettajat kokevat, että työvuosien saatossa oppilaiden ongelmat ovat vain lisääntyneet ja monimutkaistuneet. Aiemmin opettaja saattoi keskittyä selkeämmin opettamiseen, nyt työssä ovat myös monenlaiset kasvatukselliset kysymykset läsnä.

”Se on yllättävää, mistä asioista joutuu sanomaan. Kuitenkin kaikki niiku tiedetään, että osa niistä on sellasia kotiasioita, joihin ei tarttis puuttua. Justiin nää lapset, jotka ei kotonaan saa sitä ohjausta esimerkiksi läksyjen tekoon. Sekin pitää meidän neuvoa, että kuinka teet läksyt. Ei mun mielestä ennen tarvinut, ainakaan kuin ihan vähän.”

Luokanopettajat ovat pohtineet syytä sille, miksi ongelmiin puuttuminen ja niiden hoitaminen vie nykyisin merkittävän osan heidän ajastaan. He kokevat, että yhtenä syynä tähän ovat lasten kotitaustat. Luokissa on yhä enemmän lapsia, joiden kotona ei olla orientoituneita koulunkäyntiin. Arkielämän taitojen opettaminen lapsille, on haastavaa monelle vanhemmalle. Tämä näkyy koulussa luokanopettajan lisääntyneenä työmääränä.

”Välillä tuntuu, että joutuu liikaakin opettaja menemään sinne vanhempien tontille. Osa vanhemmista myöntää tällöiset ongelmat, mitä heillä on kotona. Osa vanhemmista ei mahda sille mitään, että he ovat menettäneet vähän otteensa siihen kotitouhuun. Nykyisin tuntuu, että pitää olla liikaakin lapsilla semmosta ettei tuu paha mieli eikä pettymyksiä.”

”Ohjaus on ongelmien hoitoa” -näkökulmasta ohjaus kaventuu melko erilleen luokanopettajan muusta työstä. Ohjaus on luokanopettajan reagoitua oppilaiden välittömiin tarpeisiin. Ongelmatilanteiden hoitaminen koetaan raskaaksi. Oppilaiden ongelmien ei uskota vähenevän

tulevaisuudessa vaan ovat päinvastoin lisääntymässä. Tulevaisuudessa kuitenkin toivotaan, että voidaan keskittyä enemmän luokanopettajan päätehtävään, opettamiseen.

7.6.2 ”Ohjaus on kysymys resursseista”

Ohjauksen määrittely koetaan luokanopettajien keskuudessa vaikeaksi, sillä heidän mielestään se on erottamaton osa heidän muuta työtään opettajana. Ohjauksen pääpainon kuvataan olevan työskentelytapojen ja oppimisen opettamisessa oppilaille.

Jokaisen opettajan katsotaan toteuttavan ohjausta omalla tavallaan. Ohjaus on opettajan työssä hiljaista tietoa. Ohjauksen toteutumisesta ei silti olla huolissaan, vaikka tavoitteita ja käytänteitä ei ole yhteisesti määritelty. Opettajan ohjaava rooli koetaan itsestään selväksi osaksi luokanopettajan työtä. Ohjaus on kuitenkin niin vahvasti yhteydessä luokanopettajan muuhun työnkuvaan, että sitä ei olla tarkasteltu näkyvänä ja itsenäisenä työn sisältönä.

”Ohjaushan ei ole mitään uutta...sitähän tehdään koko ajan ...opetetaan työtapoja, opetetaan opiskelemaan ja tekemään töitä ja hankkimaan tietoja...että sanotaan että pyörää ei välttämättä tarvi keksiä uudestaan.”

”Onhan se ihan fakta, että aina sitä on tehty ja tullaan tekemään., vaikka siitä ei olisikaan mainintaa opetussuunnitelmissa. Se on arkielämää, niin me sitten puhutaan täällä siitä ilman sitä termiä.”

Luokanopettajat ovat pohtineet syytä ohjauksen yhä laajemmalle esiintulolle. Tapaa, jolla ohjauksesta viime vuosina on alakoulun osalta puhuttu, oudoksutaan. Luokanopettajat kokevat, että ohjausta esitellään ikään kuin uutena ulottuvuutena luokanopettajan työssä.

”Välillä tuntuu, että näitä asioita tulee milloin mitäkin. On niiku muodissa ja nostetaan taas esille. Mukamas uusi asia, vaikka sitä on tehty aina.”

Ajatukseen yhteisen suunnitelman luomisesta suhtaudutaan hieman epäröiden. Luokanopettajat kertovat hallinnollisten tehtävien eli ”paperitöiden” lisääntyneen

huomattavasti työssään. Tilanteen tekee raskaaksi se, että käytännön opetustyökin on muuttunut entistä haastavammaksi. Koska aikaa kuluu jo nyt huomattavan paljon suunnitelmien laatimiseen, luokanopettajien epäillään suhtautuvan negatiivisesti niiden lisäämiseen. Edellytyksenä suunnitelman laatimiselle olisi, että luokanopettajat kokevat hyötyvän siitä käytännössä.

”Paperityötä on tullut aivan hirveästi lisää. Aina ollaan vähän, että äh joku paperi, pitääkö toikin lukea...että se pitäis saada niin markkinoitua, että siitä on jotain hyötyä.”

Myös ohjauksen kohdalla olisi syytä arvioida tarkemmin sen toteutumisen edellyttämät resurssit, kuten aika. Alakoulun oppiaineiden ja niiden sisältöjen katosotaan lisääntyneen jo hieman liiaksikin. Luokanopettajat kokevat lisääntyneet tavoitteet ja vaatimukset omaa jaksamista kuormittaviksi. Ohjausta toteutetaan olemassa olevan ajan puitteissa. Ohjauksen ei koeta olevan ainoa asia opettajan työssä, joka on jäänyt opettajan omalle vastuulle.

”Noi sisällöt, oppiaineet ja tavoitteet...niissä pitää pysyä ja ei siinä oo aikaa sitten pysähtyä tämmösiin ohjauksen perusasioihin tai sitten se menee siihen, että luette noi ja noi huomiseks ja kaikki jää sitten opiskelut kotiin, eikä sekään oo tarkoituksenmukaista. Että jos pitää nyt hirveesti alkaa vastaamaan uusiin haasteisiin, että tulee uutta sisältöä tähän opetukseen niin sitten pitää saada enemmän aikaa tai vähentää, tinkiä jostakin tavoitteista. Jotenkin tuntuu, että hirveesti tupataan tänne ja me ei keritä tehdä täällä niitä asioita.”

”Eri tahot haluaa sitä sun tätä ja opetusministeriö haluaa tota ja nyt pitäis tulla jo sitä alakoulussa...meille tuli esimerkiksi jo fysiikka ja kemia.”

”Alakoulun opettajan työssä on paljon muutakin sellasta, mitä vaan oletetaan, että ne hoituu.”

Suuri merkitys annetaan koulun henkilökunnan yhteishengelle. Luokanopettajien keskinäinen tuki toisilleen on tärkeää ja tuo jaksamista jokaisen työhön.

”Sitä jaksaa aika paljon kaikenlaista, kun opettajanhuoneessa menee hyvin. Kun on semmonen työyhteisö, missä viihtyy niin se kyllä tuo sellasta jaksamista tähän työhön.”

7.6.3 ”Ohjaus on näkyvää”

Oppilaan ohjauksen kuvataan näkyvän koulussa sekä suunnitelman että käytännön tasolla. Luokanopettaja voi olla mukana ryhmässä, joka valmistele ohjaussuunnitelmaa koko koulun henkilökunnan käyttöön. Ryhmän työskentelyn jälkeen suunnitelma käydään opettajien kesken läpi. Tärkeää on, että valmiilla suunnitelmalla on koulun jokaisen opettajan tuki takanaan.

”Mä ja mun työkaveri tehdään pohja siihen suunnitelmaan ja esitetään se opettajakunnalle ja sit käydään keskustelua. Täytyy olla tiettyä mustaa valkoisella mistä keskustellaan.”

”No kyllä syksyyn mennessä on yksi yhteinen iso runko, jota lähdetään sitten yhdessä noudattamaan.”

Yhteisen suunnitelman toivotaan saavan luokanopettajat tarkastelemaan antamaansa ohjausta myös kriittisesti. Luokanopettajien tulee arvioida omia ohjauskäytäntöjään ja pohtia, voisiko jotakin tehdä toisin ja mahdollisesti myös paremmin. Oppilaan ohjauksen suunnitelman toteutumisen koulussa huomautetaan edellyttävän myös myönteistä suhtautumista luokanopettajien kouluttamiseen. Sekä työnantajan että työntekijän tulee nähdä koulutus mahdollisuutena lisätä ja kehittää luokanopettajien ohjausosaamista.

”Nyt tää tuo vähän näkyväksi sitä, mitä sitä oikeesti tehdään ja mitenkä sitä vois tehdä paremmin.”

”Kyllähän meille pitää järjestää koulutusta. Kaupunki on kai sitoutunutkin kouluttamaan meitä...kaikille koulutusta ja mieluusti työaikana. Sitä tarvitaan tässä oppilaan ohjaus asiassa ehdottomasti.”

Ohjauksen toteuttamiseen alakoulussa suhtaudutaan kuitenkin realistisesti. Kyse on edelleenkin luokanopettajan perustyöstä, jota nyt vain jäsennetään uudella tavalla. Ohjauksesta pyritään tekemään näkyvä osa työtä. Kouluissa on monia ohjaukseen liittyviä käytäntöjä, joita opettajat ovat toteuttaneet jo vuosien ajan. Nyt tarkoituksena on kirjata nämä käytännöt osaksi kouluvuoteen kuuluvaa toimintaa.

”Täytyy tajuta, että ei oo mitään erillisiä tunteja, ei oo erillisiä määrärahoja, niin se tulee tän muun työn ohessa...nyt vaan vähän herätellään, että me tehdään tätä jo ja kirjataan selkeesti ne meidän käytännöt ylös.”

Yksi tärkeistä kirjattavista käytänteistä on yhteistyön toteuttaminen sekä koulun sisällä että ulkopuolella. Koulun muun henkilökunnan kanssa yhteistyötä ohjausasioissa aina mahdollisuuksien mukaan. Esimerkiksi kielivalinnoissa yhteistyötä tehdään koulun kielenopettajien kanssa. He tulevat luokkaan kertomaan oppilaille kielen opiskelusta ja valittavana olevista kielistä. Yhteistyö on ulotettu myös päiväkodin ja yläkoulun henkilökunnan kanssa tehtäväksi. Tiedonsiirtopalavereilla pyritään varmistamaan oppilaan saaman ohjauksen ja tuen jatkuvuus.

Ohjaus näyttäytyy myös mahdollisuutena tehdä asioita totutusta poikkeavalla tavalla. Esimerkiksi vanhempien kanssa tehtävä yhteistyön koetaan sisältävän monia mahdollisuuksia, joita ei tällä hetkellä vielä osata hyödyntää oikein. Osa vanhemmista on aktiivisia ja oppilaiden kanssa on esimerkiksi tehty tutustumiskäyntejä vanhempien työpaikoille.

”Ammatteja voidaan käsitellä silleen, että mitäs teidän isät ja äidit tekee. Sit mä oon yrittänyt pyytää vanhempia, että voitais mennä tutustumaan heidän työpaikoille. Esimerkiks yks äiti on järjestänyt meille käynnin apteekkiin.”

Koulun ovia toivotaan avattavan yhä enemmän ja rohkeammin ympäröivälle yhteiskunnalle, ”jotta koulusta ei muodostuisi umpio”. Käytännössä tämän nähdään toteutuvan koulun ja paikallisten yritysten välisenä yhteistyönä. Sekä opettajat että yritykset tarvitsevat vain rohkaisua ja onnistuneita esimerkkejä jo käytössä olevista toimintatavoista.

8 Pohdinta

8.1 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Edellä on esitetty argumentteja, jotka tukevat näkemystä ohjauksesta osana luokanopettajan työtä. Yksi merkittävimmistä on uudistunut käsitys siitä, millä koulun tulee oppilaitaan varustaa tulevaisuutta varten. Enää oppiainekohtaiset tiedot ja taidot eivät riitä. Sen sijaan korostuu tieto siitä, miten opitaan uutta. Koulun tulisi motivoida ja valmistaa oppilaita elinikäiseen oppimiseen.

Toinen argumentti luokanopettajan ohjaavan roolin puolesta liittyy käsitykseen nykyajan opettajuudesta, jonka mukaan opettaja on oppilaan oppimisprosessin ohjaaja. (Rauste-von Wright, von-Wright & Soini 2003, 201.) Opettajan työnkuvaa kutsutaan myös sosiaalisesti laajentuneeksi, sillä opettaja myös kohtaa oppilaan yhä kokonaisvaltaisemmin. Oppilaita tulee tukea heidän yksilöllisessä kasvussaan ja kehityksessään. (Luukkainen 2004, 250; Vanhalakka-Ruoho 2004, 97.)

Kolmanneksi ohjauksen uskotaan tukevan oppilasta parhaiten silloin, kun se etenee jatkumona koko koulutusjärjestelmän läpi. Ajatus jatkumosta tukee ohjauksen prosessinomaista luonnetta. Oppilaan osaaminen rakentuu vähitellen aiemmin opitun yhteyteen. Ohjaajan tavoitteena on pienentää omaa rooliaan ja vaikutustaan oppilaan itsenäisen ja aktiivisen toimijuuden kasvaessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004; 2010) mukaan ohjaus on jokaisen opettajan tehtävä.

Tutkimukseni tarkoituksena oli vastata kysymykseen, millaisena oppilaan ohjaus näyttäytyy luokanopettajan näkökulmasta. Halusin selvittää, millaisia tavoitteita oppilaan ohjauksella on ja miten sitä käytännössä toteutetaan luokanopettajan työssä. Tarkastelun kohteena ovat olleet myös oppilaan ohjauksen toteutumisen edellytykset luokanopettajan työssä.

Alakoulun ohjauksen sisällöksi luokanopettajat määrittivät oppilaan koululaisuuden tukemisen, oppilaan kasvun ryhmän jäseneksi ja koulunkäynnin merkityksen ymmärtämisen. Tavoitteet luovat toteutuessaan pohjaa, jolle oppilaan koko myöhempi opinpolku perustuu.

Koululaisuuden, oppimaan oppimisen taitojen ja sosiaalisten taitojen tukeminen aloitetaan peruskoulun ensimmäiseltä luokalta lähtien. Näiden taitojen harjoittelemista pidettiin välttämättömänä. Luokanopettajat kantoivat eniten huolta koulunkäynnin merkityksen ymmärtämisestä. Haasteita luokanopettajat kohtaavat erityisesti lasten kanssa, joiden perheissä ei olla kouluorientoituneita.

Koulunkäynnin merkityksen ymmärtäminen on epäilemättä ohjauksen tavoitteista haastavin. Tulevaisuuden näkökulman tulisi olla yhä vahvemmin läsnä koulutyöskentelyssä. Tämä edellyttää mielestäni koulun vahvempaa yhteyttä sitä ympäröivään yhteiskuntaan. Monipuoliset oppimisympäristöt ja opetusmenetelmät voivat parhaimmillaan tarjota oppilaille näkökulmia yksittäisien oppiaineiden taakse ja liittää opittavia asioita ja taitoja laajempaan kontekstiin. Kun ohjausvuorovaikutusta tarkastellaan luokanopettajan työssä, yleisimmäksi ohjaustilanteeksi ja -tavaksi osoittautui oppitunti, jossa koko luokka on läsnä. Luokanopettajan antamaa ohjausta kuvattiin kaiken läpäiseväksi sekä tilanteen ja tarpeen mukaan annettavaksi. Ohjausta jäsennetään ohjausalan kirjallisuudessa yleisimmin ohjaajan ja ohjattavan kahdenkeskisen vuorovaikutussuhteen näkökulmasta (esim. Nykänen ym. 2007; Vehviläinen 2001). Haastateltavat kertoivat toivovansa enemmän aikaa oppilaiden kahdenkeskiseen kohtaamiseen.

Luokanopettajat lähestyivät ohjausta monista eri näkökulmista. Analyysissa muodostetut tyyppikuvaukset tarkastelevat ohjauksen jäsentymistä luokanopettajien puheessa kolmesta mahdollisesta näkökulmasta käsin. Ohjaus jäsentyy näissä näkökulmissa siitä käsin, miten se on omaksuttu osaksi koulun toimintakulttuuria. Jos ohjausta tarkastellaan kehittyvänä ja alakoulun toimintatapaan vähitellen juurtuvana ilmiönä, näkökulmat voivat kuvata ohjauksen asteittaista muuttumista satunnaisesta kohti suunnitelmallista. Ensimmäisellä tasolla ohjaus on tiedostamaton osa opettajan työtä. Se ilmenee satunnaisena, oppilaan välittömiin tarpeisiin vastaavana. Tällä tasolla korostuu ohjauksen ongelmalähtöisyys: tarve ohjaukselle syntyy oppilaiden havaittujen ongelmien kautta.

Toisella tasolla ohjaukseen on omaksuttu jo laajempi sisällöllinen näkökulma. Ohjaustoimintaa ei ole kuitenkaan vielä saatettu koulun henkilökunnan yhteisen keskustelun alle, mikä tekee ohjauksesta edelleen jokaisen luokanopettajan henkilökohtaisen asian. Ohjaus ei ole saanut näkyvää ja tunnustettua roolia luokanopettajan työssä. Tällä tasolla ohjaustoiminta näyttäytyy vahvasti myös resurssikysymyksenä. Luokanopettajan vähitellen

kasvava tietoisuus herättää hänet pohtimaan ohjauksen toteutumisen edellyttämiä välineitä ja resursseja. Toisaalta ohjauksen suunnitelmallisuuden tarpeellisuutta kyseenalaistetaan tilanteessa, jossa jokaisen opettajan koetaan ohjaavan oppilaitaan tavalla tai toisella.

Kolmannella tasolla ohjaus on yhteisen suunnitelman kautta muotoutunut koulutyön näkyväksi osaksi. Kirjatut käytännöt ja työnjaot toimivat henkilökunnan työtä helpottavana ja selkeyttävänä välineenä. Suunnitelma yksistään ei kuitenkaan tuo ohjausta osaksi koulun toimintakulttuuria. Välijärven (2004, 32) mukaan edellytyksenä on ohjauksellisesti orientoituneen pedagogiikan juurtuminen kouluun. Kasurinen (2006a, 273) huomauttaa, että koko henkilöstöltä vaaditaan uudenlaista professionaalisuutta. Tämä taso ei kuitenkaan edusta staattista ja lopullista tilaa. Ohjauksen perustoiminnan vakiinnuttua koulujen on mahdollista kokeilla uusia tapoja toteuttaa ohjausta jollakin tietyillä osa-alueilla.

Haastattelujen pohjalta pidän ohjaussuunnitelmaa luokanopettajan ohjaustyön toteutumisen yhtenä edellytyksenä. Suunnitelma tekee mielestäni ohjauksesta yhteisöllisyyteen perustuvan toimintatavan. Kirjattujen käytäntöjen kautta kaikkien tärkeiden toimijoiden osallistaminen ohjaustyöhön mahdollistuu. Oppilaan ohjaukseen liittyvän problematiikan käsittely yhdessä mahdollistaa myös vertaistuen toimijoiden välillä. Tällä hetkellä luokanopettaja toteuttaa ohjausta vielä melko yksin. Suunnitelma toimii ensimmäisenä näkyvänä askeleena, joka on yhdessä päätetty ottaa.

Koulujen ei tulisi mielestäni ilman kriittistä pohdintaa omaksua ohjauksen ideaaleja ja ihanteita osaksi koulun toimintatapaa. Teoria toimii parhaimmillaan pintana, jota vasten kunkin koulun olemassaolevia käytäntöjä ja erityispiirteitä voidaan tarkastella. Suunnitelman taustalla tulee myös aina vaikuttaa lapsen ja oppilaan paras. Välijärven sanojen mukaan ”*hyvin tehdyn suunnitelman takana näkyvät aina lapsen silmät*” (Nykänen 29.4.2009).

Ohjauksen sisällöllisenä tavoitteena voidaan pitää esimerkiksi Huin (2002) ohjauskirjallisuuden pohjalta tekemää jäsenystä. Ensinnäkin ohjauksen avulla voidaan pyrkiä vastaamaan oppilaan välittömiin tarpeisiin, jotka voivat olla esimerkiksi sosiaalisia tai opiskeluun liittyviä ongelmia. Toiseksi ohjaus voi olla ennalta ehkäisevää. Tällöin pyritään ennakoimaan vaikeuksia, joita oppilaat saattavat kohdata. Ohjauksen avulla voidaan kehittää esimerkiksi oppilaiden kykyä toimia erilaisissa tilanteissa. Kolmas näkökulma ohjaukseen

korostaa oppilaiden kokonaispersoonallisuuden kehittämistä. Ohjaus on pitkän aikavälin toimintaa, joka tähtää vahvistamaan oppilaiden itsetuntemusta ja itsetuntoa. (Mt. 64.)

Koska ohjauksessa painottuu yhä enemmän oppilaiden kokonaispersoonallisuuden kehittäminen, tulee koulun pyrkiä avoimeen yhteistyöhön oppilaiden vanhempien kanssa. Sekä koululla että kodilla on sama tavoite: lapsen kasvun ja kehityksen yksilöllinen tukeminen. Molemmat osapuolet omaavat erilaista asiantuntijuutta lapsen suhteen, mikä pitäisi nähdä voimavarana (Karila 2006, 108). Haastatellut luokanopettajat antoivat puheessaan merkittävän painoarvon vuorovaikutukselle oppilaiden vanhempien kanssa. Perinteinen näkemys koulusta opetuksen antajana ja kodista kasvattajana ei päde enää tässä yksinkertaisuudessaan. Luokanopettajat kuvaavat tarkasti liittyvää tähän vastuukysymykseen liittyvää problematiikkaa. Koska selkeää, tehtävät ja vastuut tarkasti jakavaa määrittelyä kodin ja koulun välillä on mahdotonta tehdä, luokanopettajan tulee vetää rajoja itse työssään. Yksittäisen luokanopettajan näkökulmasta häilyvät ja osittain näkymättömät rajat voivat vaikuttaa työssä jaksamiseen.

Tutkimuksen aikana ajauduin pohtimaan laajemminkin, onko opetuksen, kasvatuksen ja ohjauksen erottelu luokanopettajan työssä mahdollista tai edes tarpeellista. Rajan vetäminen etenkin kahden jälkimmäisen välille on monin paikoin hyvin haastavaa, jollei peräti mahdotonta. Etuja ohjauksen käsitteen tunnetuksi tekemisestä luokanopettajien keskuudessa epäilemättä on. Kuten haastateltavat totesivat, asioista puhuminen ”niiden oikeilla nimillä” selkeyttää luokanopettajan työnkuvaa koko yhteiskunnalle. Ohjauksen käsitteen käyttö tekee sen näkyväksi osaksi luokanopettajan työtä.

Tuki luokanopettajien tekemälle ohjaustyölle tarvitaan sekä koulun että kunnan tasolla. Kouluissa tuki työlle ilmenee esimerkiksi yhteisen ohjaussuunnitelman muodossa. Ohjaussuunnitelma kokoaa koulun ohjauskäytännöt ja tavoitteet sekä selkeyttää työnjakoa henkilökunnan välillä. Nykäsen (2010, 159) mukaan monissa oppilaitoksissa on laadittu ohjaussuunnitelmia osaksi opetussuunnitelmia, mutta ne eivät ole juurtuneet toiminnoiksi. Pelkkä suunnitelman laatiminen ei riitä, vaan koulujen tulee huolehtia myös niiden vaikutuksesta käytännön toimintaan. Haastattelujen pohjalta oppilaan ohjauksen voidaan todeta vielä tällä hetkellä olevan jokaisen luokanopettajan omalla vastuulla. Kuten luokanopettajat kuvasivat, jokainen opettaja toteuttaa ohjausta haluamallaan ja parhaaksi katsomallaan tavalla. Haastatteluissa ei sivuttu koulun rehtorin roolia oppilaan ohjauksen

toteuttamisessa alakouluissa. Mielestäni jatkossa voisi olla hyödyllistä tutkia myös alakoulun rehtoreiden käsityksiä oppilaan ohjauksen toteutumisesta.

Kunnan tasolla luokanopettajien ohjaustyötä voidaan tukea esimerkiksi tarjoamalla mahdollisuuksia täydennyskoulutukseen. Ohjausosaamisen tärkeyttä korostetaan myös opettajien kohdalla (esim. OKM 2011). Luokanopettajat antoivat kritiikkiä opettajankoulutukselle. Heidän mukaan se valmentaa heikosti opettajia kohtamaan koulutyön arjen ja todellisuuden. Sekä luokanopettajien peruskoulutuksen että täydennyskoulutuksen kehittämistä tulisi pohtia myös ohjauksen näkökulmasta. Täydennyskouluttautuminen edellyttää luokanopettajilta motivaatiota. Itsensä jatkuva kehittäminen pätee myös opettajan työn vaatimukseen (Hargreaves 2003). Day (2000, 107) muistuttaa, että elinikäisen oppimisen haasteet edellyttävät opettajiin ja heidän osaamiseensa sijoittamista Motivaatiota uuden oppimiseen tulisi vaalia sekä opettajien että oppilaiden kohdalla. Dayn mukaan tulevaisuudessa opettajan työtä tehdään yhä enemmän sydämellä, etiikan ja arvojen ollessa vahvasti opetuksessa ja kasvatuksessa läsnä.

Juutilainen (2003, 55) luonnehtii koulua monimuotoiseksi, muutosherkäksi ja ”vähemmän jäsentyneeksi” ohjausympäristöksi. Juutilainen perustelee tätä sillä, että ohjaustoiminnan muotoutumista jäsentävät eri tasot: koulutusjärjestelmän rakenteet, opetussuunnitelman pedagogiset linjaukset, oppilaitoksen sisäinen ohjausjärjestelmä ja siihen liittyvät ohjausmenetelmät, ohjaajan ja opiskelijaryhmän toiminta sekä ohjaajan ja ohjattavan välinen kahdenkeskinen ohjaustapahtuma. Tässä tutkimuksessa ohjausta on jäsennetty näiden eri tasojen näkökulmista. Ohjausta ei ole mielekästä tarkastella erillään koulutusjärjestelmästä tai koulutuspoliittisesta keskustelusta. Ohjaus eri koulutusasteilla takaa osaltaan koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden toteutumista.

Tasot tuntuvat kuitenkin toimivan osittain toisista erillään. Luokanopettajat kertoivat tiedostavansa työhönsä kohdistuvat yhteiskunnalliset ja koulutuspoliittiset vaatimukset. He kritisoivat vaatimusten toteuttamiseen annettuja välineitä ja resursseja. Koulutuspoliittinen puhe ei aina kohtaa ohjauksen osalta koulutyön käytäntöä. Luokanopettajat huomauttavat, että oppilaan ohjaus näyttäytyy alakoulussa hyvin konkreettisena, ”*ruohonjuuritason*” toimintana. Luokanopettajien puheessa ohjauksen lähtökohdaksi osoittautuvat oppilaiden tarpeet.

Ohjauskeskustelua kritisoidaan liiallisesta keskittymisestä ihanteisiin sen sijaan, että niiden ohella tarkasteltaisiin myös toteutuvia käytäntöjä (Vehviläinen 2001, 231). Kun tilannetta katsotaan alakoulun näkökulmasta yhdeksi syyksi osoittautuu tutkimuksien vähäinen määrä. Jos keskustelu alakoulun ohjauksen osalta jää pääasiassa Juutilaisen (2003, 55) mainitsemien koulutusjärjestelmän rakenteiden ja opetussuunnitelmien pedagogisten linjauksien tasolle, käytäntöjen esille tuominen jää vähäiseksi. Opettajien toteuttama ohjaustyö on yleisesti kaikilla koulutusasteilla vähän tutkittu aihe. Tärkeää olisi tutkia tarkemmin niitä edellytyksiä, joita oppilaan ja opiskelijoiden ohjaus opettajan työssä asettaa.

Ajankohtaista tutkimustietoa toteutuvista käytännöistä tarvitaan tulevaisuudessa. Varsin mielenkiintoinen näkökulma alakouluun on esimerkiksi eri kieli- ja kulttuuriryhmien oppilaiden ohjaus. Vaikka tässä tutkimuksessa tämä näkökulma ei tullut esille, on syytä muistaa, että eri kieli- ja kulttuuritaustaa edustavien lasten ja nuorten ohjaustoimintaan liittyvät haasteet ovat läsnä yhä useamman koulun arjessa (Kasurinen 2006a, 274).

Yhteiskunta avautuu edessämme monien vaihtoehtojen maailmana. Oman minuuden tarkastelu ja refleksiivisyys ovat yhä tärkeämpiä identiteetin muodostamisen, valintojen tekemisen ja vastuullisen toiminnan kannalta. Epävarmuus, ennakoimattomuus ja toisaalta mahdollisuuksien moninaisuus ovat yhtä lailla läsnä sekä ohjaajan että ohjattavan elämässä. Ohjaus on elämänsuunnittelua, joka pitää sisällään niin kasvatuksellisen ohjauksen, ammatinvalinnan ohjauksen kuin uraneuvonnankin. Elämänsuunnittelu avaa holistisen näkökulman ohjaukseen. Ihminen tuo ohjaustilanteeseen aina koko elämänsä. (Peavy 1999, 21, 50 – 51.) Tämänkaltaisen laadukas oppilaan ohjaus edellyttää, että luokanopettaja arvostaa itse tekemäänsä työtä. Luokanopettajille tulisikin toisinaan pysähtyä hetkeksi koulun arkityön keskellä ja muistuttaa itseään oman työn merkityksestä.

”Se opettajan vaikutus on...vaikka sitä ei ihan arkipäivässä muista...loppujen lopuksi aika suuri. Se on aika iso, etenkin alkuopetuksessa. Se opettaja on tosi tärkeä henkilö ja on yhtä tärkeätä, miten ne työtavat siellä luokassa omaksutaan ja mitenkä se opiskelu lähtee liikkeelle.”

8.2 Tutkimuksen arviointi

Laadullisen tutkimuksen arviointi edellyttää tutkijalta tutkimuksen kokonaisvaltaista kriittistä tarkastelua (Puusniekka & Saaranen-Kauppinen 2006). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisujaan. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudessa on kyse koko tutkimusprosessin huolellisesta arvioinnista. (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Tutkimusprosessin edetessä olen pyrkinyt peilaamaan tekemiäni valintoja ja punninnut mielessäni erilaisia vaihtoehtoja.

Tutkimussuunnitelma voi elää tutkimusprosessin mukana (Eskola & Suoranta 1998, 15). Tutkimuksen vaiheet eivät seuraa toisiaan, vaan limittyvät toisiinsa ja tapahtuvat myös osittain päällekkäin. Tutkija monesti palaakin eri vaiheissa aiempiin kysymyksiin niitä edelleen arvioiden ja tarkentaen. (Ruusuvuori ym. 2010, 12.) Opintojeni aikana minulle iskostui käsitys hyvästä tutkimussuunnitelmasta, jonka tutkija rakentaa mahdollisimman joustavaksi, mutta myös eri tilanteita ennakoivaksi. Olen pyrkinyt toteuttamaan tällaista ”ennakoivaa ajotapaa” tutkimusprosessin alusta lähtien. Muodostin itselleni aluksi kokonaiskuvan tutkimusprosessin etenemisestä, jossa eri vaiheet rakentuvat toistensa sisään. Ennakointi on sisältänyt myös kysymyksiä esittämisen itselleni jo matkan varrella ennen niiden tuleamista ajankohtaiseksi: miksi valitsen teemahaastattelun aineistokeruumenetelmäksi, miten valitsen haastateltavani, mitä jos en löydä haastateltavia ja niin edelleen.

Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on tutkijan subjektiviteetin myöntäminen. Objektivisuus syntyy oman subjektivisuutensa tunnustamisesta, mikä on Eskolan ja Suorannan (1998, 18) mukaan ideaalinen, mutta tärkeä tavoite. Arvot ovat aina läsnä siinä, miten pyrimme ymmärtämään tutkimiamme ilmiöitä. Siten tutkija ei voi koskaan sanoutua kokonaan irti arvolähtökohdista. (Hirsjärvi 2007, 157.)

Olen pohtinut paljon sitä, mikä merkitys ja vaikutus omalla päivätyölläni ja kasvatustieteen opinnoillani on tässä tutkimuksessa. Työssäni oppilaanohjauksen kehittämishankkeessa olen lähestynyt oppilaanohjausta eri näkökulmista päivittäin. Tampereella hankkeen pääpaino on kuitenkin ollut yläkoulun toimintaympäristössä ja opinto-ohjaajien osaamisessa. Valitessani alakoulun ja luokanopettajat tutkimukseni kohteeksi astuin maaperälle, joka ei ollut minulle entuudestaan yhtä tuttu. Kiinnostukseni aihetta kohtaan kasvoi huomattavasti, että se on jäänyt vähälle huomiolle tutkijoiden keskuudessa. Näistä syistä en voinut myöskään ennakoida,

miten luokanopettajat tulisivat ohjausta kuvaamaan tai millaisia merkityksiä he ohjaukselle antaisivat.

Työni ja opintoni ovat luonnollisesti ohjanneet tutkimuksen aiheen ja näkökulmien valintaa kokonaisuudessaan sekä yksityiskohtaisemmin esimerkiksi tutkimuskysymyksiä asettelua. Kokemuksieni kautta minulle on muotoutunut omia käsityksiä ja näkemyksiä yläkoulun ohjaukseen liittyen. Olen pyrkinyt tietoisesti pitämään nämä käsitykset erillään tästä tutkimuksesta ja keskittymään luokanopettajien käsityksien tavoittamiseen. Se, että suhtaudun positiivisesti ja suurella mielenkiinnolla yläkoulun ohjauksen ja erityisesti opinto-ohjaajien työn kehittämiseen, ei saa estää minua näkemästä ja ymmärtämästä alakoulun oppilaan ohjauksen erityispiirteitä.

Mäkelän (1990, 47) mukaan kvalitatiivisen aineiston onnistuneisuutta voidaan arvioida aineiston merkittävyyden näkökulmasta. Aineiston merkittävyyttä tutkija voi arvioida määrittämällä aineiston yhteiskunnallisen paikan ja tuotantoehdot. Tutkijan tulee tarkastella kriittisesti esimerkiksi aineiston tuottamistilannetta sekä omaa mahdollista vaikuttamista aineiston luoteeseen. (Mt. 48–51.)

Haastateltavani löytyivät ohjauksen koulutukseen osallistuneiden joukosta. Valikoitumista haastateltavien suhteen tapahtui jo tässä kohdin, sillä koulutus oli osallistujille vapaaehtoinen. Olen pohtinut paljon sitä, onko tämä vaikuttanut tutkimukseni tuloksiin. Haastattelut osoittivat osan luokanopettajista tulleen koulutukseen hieman epäilevinä sen suhteen, mitä ohjaukseen keskittyvällä koulutuksella on annettavaa heidän työlleen. Luokanopettajat eivät toistaneet haastatteluissa koulutuksessa kuulemiaan asioita ohjauksesta, vaan he lähestyivät aihetta puhtaasti oman työnsä ja koulunsa näkökulmasta. Koulutukseen osallistuminen oli saanut jokaisessa haastattelemassani opettajassa aikaan ajatuksien prosessoimisen aloittamisen.

Haastattelutilanteessa haastateltavan on annettava tuoda esille asioita mahdollisimman monipuolisesti. Haastateltava nähdään subjektina, joka on tutkimuksessa merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli. Tutkimuksessa haastattelu on ymmärrettävä systemaattisena tiedonkeruun muotona. Tutkija on asettanut haastattelulle tavoitteet. Tutkijan on säilytettävä ohjat itsellään, jotta voidaan saada mahdollisimman luotettavia tietoja. (Hirsjärvi 2007, 202.)

Hirsjärven (2007, 201) mukaan haastattelun luotettavuutta voi heikentää se, että haastateltavat pyrkivät antamaan sosiaalisesti suotavia vastauksia. Haastattelijan tulee tulkita aineistoaan näiden kulttuuristen merkitysten ja merkitysmaailmojen näkökulmasta. Pysin erityisesti luomaan sellaisen haastattelutilanteen, joka sallisi ja rohkaisi luokanopettajia esittämään halutessaan niin kritiikkiä kuin epäilyksiäänkin ohjauksen suhteen. Koen onnistuneeni tässä, sillä luokanopettajat peilasivat ohjauksen toteutumista ja merkitystä työssään varsin avoimesti. Halusin korostaa haastattelutilanteessa luokanopettajien asiantuntijuutta myös oppilaan ohjauksen suhteen. Jälkeenpäin olen todennut, että olisin voinut ottaa haastatteluissa esille vielä tarkemmin yksittäiset ohjaustilanteet ja pyytää luokanopettajia kertomaan vielä seikkaperäisemmin niistä.

Avoimen ja luotettavan haastattelutilanteen rakentaminen edellytti luonnollisesti tutkimuksen etiikkaan liittyvien kysymysten läpikäymistä haastateltavien kanssa. Haastatteluista sopiessani kerroin haastattelujen tapahtuvan nimettöminä sekä opettajien että koulujen osalta. Kertasin tämän vielä haastattelutilanteessa. Haastatteluissa luokanopettajat viittasivat monesti esimerkiksi koulujen nimiin, mutta poistin ne aineistosta jo litterointivaiheessa. Mielestäni tein oikean ratkaisun valitessani haastattelun tiedonkeruumenetelmäkseni. Uskon haastattelun motivoineen luokanopettajia kuvaamaan ohjausta alakoulussa monipuolisemmin ja laajemmin esimerkiksi kirjalliseen kyselyyn verrattuna. Oppilaan ohjaamista ei yleensä liitetä alakoulun toimintaympäristöön tai opettajan työhön. Arviointityökalun pilottivaiheessa saatu palaute osoitti sekä luokanopettajien että aineenopettajien vierastavan ohjauksen käsitettä.

Kuvatessani aiemmin tutkimusraportissani aineistoni analyysia pohdin myös tulkintojen tekemiseen liittyvää problematiikkaa. Eskolan ja Suorannan (1998, 149) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen sekä vaikeus että idea piilevät tulkintojen tekemisessä. Aineisto ei puhu, vaan aineiston käsittelyä jäsentävät ja ohjaavat tutkimuskysymykset, tutkijan lukemisen tapa sekä tulkinnat ja valinnat (Ruusuvoori ym. 2010, 15). Tutkijan tulee siis tulkita omaa aineistoaan eli pohtia analyysin tuloksia ja tehdä niistä omia johtopäätöksiä (Hirsjärvi 2007, 224).

Tärkeänä lähtökohtana omalla aineistoni analyysille olen pitänyt perusteellista tutustumista haastattelumateriaaliin. Toisena ohjenuorana olen pitänyt analyysin raportoinnin läpinäkyvyyttä. Tutkijan tulisi kertoa mahdollisimman tarkasti, miten aineisto on kerätty ja mitä sen jälkeen on tapahtunut (Eskola & Suoranta 1998, 214). Kun tutkija asettaa

tutkimusraportissa lukijan nähtävillä tulkintojen taustalla olevat päättelyketjut, tarjoutuu lukijalle mahdollisuus hyväksyä tutkijan tekemät tulkinnat tai olla eri mieltä niistä. (Mäkelä 1990, 53.)

Tulkintojeni taustaksi olen pyrkinyt kuvaamaan aineistoni mahdollisimman monipuolisesti ja yksityiskohtaisesti. Tämän jälkeen olen sijoittanut tekemäni johtopäätökset niiden yhteiskunnalliseen kontekstiinsa. Oppilaan ohjaus ei ole muusta yhteiskunnasta irrallinen ilmiö, vaan sen tausta, syyt ja seuraukset limittyvät laajalle ympäröivään yhteiskuntaan.

Tutkimuksessani en ole pyrkinyt löytämään yhtä totuutta oppilaan ohjauksesta alakoulussa. Laadullisen tutkimuksen aineistot ovat kulttuurituotteita, eivät heijastuksia todellisuudesta. Tämä tarkoittaa, että aineisto ei kuvaa sosiaalista todellisuutta neutraalisti. Totuuden etsimisen sijaan tutkijan tulee etsiä erilaisia totuuksia ja mahdollisia merkityksiä. Kieli on sosiaalisen todellisuuden tuote, ja kieltä käytetään erilaisten päämäärien saavuttamiseksi. Tekstit eivät niinkään kuvaa kohdettaan vaan muodostavat jonkin version asioista. (Eskola & Suoranta 1998, 141.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille ei ole olemassa yksiselitteisiä kriteerejä. Arvioinnin kohteena on tutkimus kokonaisuutena ja erityisesti painotetaan tutkimuksen sisäistä johdonmukaisuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 135.) Tutkimus voi olla johdonmukainen vain, jos tutkijan tekemät valinnat ovat sopusoinnussa keskenään. Käyttämällä aikaa suunnitteluun tutkija voi päätyä loogisiin ja perusteltuihin valintoihin. Tavoitteenani on ollut kuvata tutkimusraportissani matka tutkimuskysymyksistä tehtyihin johtopäätöksiin saakka mahdollisimman huolellisesti. Tavoitteen toteutumista on auttanut omien pohdintojen, kysymyksien, hämmästyksien, ihmettelyiden ja tulkintojen kirjaaminen koko tutkimusmatkan ajan.

LÄHTEET

- Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino
- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa A. Antikainen ja H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 251 – 294.
- Antikainen, A., Rinne, R., Koski, L. 2006. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Asanti, R., Lehtinen, E. & Palonen, T. 2002. Työelämän muutokset ja osaamisen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) Oppiminen ja opettajuus. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:71, 87 – 108.
- Atjonen, P. 2004. Kasvatusta ja opetusta koskeva ydinaines opettajankoulutuksessa. Teoksessa P. Atjonen ja P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelu 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos, 15 – 30.
- Cedefop. 2005. Improving lifelong guidance policies and systems. Using common European reference tools. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Day, C. 2000. Teachers in the twenty-first century: time to renew the vision. *Teachers and Teaching: theory and practice* 6 (1), 101 – 115.
- Elinkeinoelämän keskusliitto. 2010. Oivallus. 2. väliraportti. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age. London: Cassel.
- Hargreaves, A. 2003. Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity. New York: Teachers College, Columbia University.
- Hautamäki, A. 1997. Postmoderni perhe toimintaympäristönä – kodin ja koulun vuorovaikutussuhde. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Onnistuuko oppiminen – oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa. Helsinki: Opetushallitus, 39 – 63.
- Hautamäki, A. & Hautamäki, J. 1997. Koululaispersoonallisuuden kehitys ja oppimaan oppiminen. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Onnistuuko oppiminen –

- oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa. Helsinki: Opetushallitus, 335 - 365.
- Hautamäki, J., Kupiainen, S., Arinen, P., Hautamäki, A., Niemivirta, M., Rantanen, P., Ruuth, M. & Scheinin, P. 2005. Oppimaan oppiminen ala-asteella 2. Tilanne vuonna 2003 ja muutokset vuodesta 1996. Opetushallitus, Oppimistulosten arviointi 1/2005. [www-dokumentti.] http://www.oph.fi/download/47225_opikuusi.pdf. Luettu 17.3.2011.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. 2007a. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi, 119 – 162.
- Hirsjärvi, S. 2007b. Tutkimustyytit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi, 186 – 215.
- Hui, E.K.P. 1998. Guidance in Hong Kong schools: students' and teachers' beliefs. *British Journal of Guidance and Counselling* 26 (3), 435 – 448.
- Hui, E.K.P. 2002. A whole-school approach to guidance: Hong Kong teachers' perceptions. *British Journal of Guidance and Counselling* 30 (1), 63 – 80.
- Huotari, V. 2002. Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät kasvatussociologisena konstellaationa. Teoksessa R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 75 – 90.
- Jarvis, P. 2006. *Towards a comprehensive theory of human learning*. New York: Routledge.
- Jarvis, P. 2009. Lifelong learning. A social ambiguity. Teoksessa P. Jarvis (toim.) *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. New York: Routledge, 9 – 18.
- Jokinen, H., Nikkinen, P., Turunen, K.E., Välijärvi, J. 2000. Koulu maailmassa – maailma koulussa. Miksi koulun ja opettajan halutaan muuttuvan? Teoksessa J. Välijärvi (toim.) *Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9*. Helsinki: Opetushallitus, 15 – 51.
- Julkunen, R. 2003. Työelämä ohjauksen ympäristönä. Teoksessa M. Lairio S. Puukari (toim.) *Ohjauksen uudet orientaatiot*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 55 – 70.
- Julkunen, R. 2008. Hyvinvointia menestymällä. Teoksessa M. Lairio, H.L.T. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 11 – 42.
- Juutilainen, P-K. 2003. Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina. Joensuu: Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.

- Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 91 – 108.
- Kasurinen, H. 2004. Ohjauksen järjestäminen oppilaitoksessa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus, 40 – 56.
- Kasurinen, H. 2006a. Oppilaanohjaus. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström ja J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 268 – 275.
- Kasurinen, H. 2006b. Ohjauksen kehittämisen lähtökohdat. Teoksessa M. Karjalainen & H. Kasurinen (toim.) Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen raportti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos tutkimuslauseita 31, 13 – 30.
- Kasurinen, H. & Vuorinen, R. 2007. Tulevaisuuden näkymiä – Verkostoituminen ja yhteistyön voima. Teoksessa H. Kasurinen ja M. Launikari (toim.) CHANCES – Opinto-ohjauksen kehittäminen syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Helsinki: Opetushallitus, 270 – 280.
- Kasurinen, H. 2010. Perusopetuksen yleisten tavoitteiden ja tuntijaon uudistustyöryhmälle. Oppilaanohjaus. [www-dokumentti.].
http://www.oph.fi/download/119827_Oppilaanohjaus_Liite_1.pdf. Luettu 27.1.2011.
- Komonen, K. 2001. Työn moraalista koulutuksen moraaliin. Teoksessa T. Kuure (toim.) Aikuistumisen pullonkaulat. Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 16, 70–85.
- Kvale, S. 1996. InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing. London: Sage Publications.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Ohjauksen teoreettinen perusta. Teoksessa Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 41 – 67.
- Lairio, M., Puukari, S. & Nissilä, P. 2001. Ohjauksen tulevaisuuden näkymiä. Teoksessa Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 181 – 200.
- Lehtinen, M., Heinisuo, J. & Kesä, M. 2011. Osaa ja työllisty. Selvitys korkeasti koulutettujen tulevaisuuden aloista ja työllistymisestä. [www-dokumentti.] <http://www.tekeskus.fi/Public/download.aspx?ID=19550&GUID={6AC46C36-E8C9-4E9E-BAB1-5A2B77B1B6BA}>. Luettu 10.4.2011.
- Linnansaari, H. 1998. Yksin vai yhdessä? Opetustaan ja kouluun kehittämään valikoituva opettaja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 189.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2000. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.

- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus. Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis 986.
- Luukkainen, O. 2006. Muuttuva opettajuus. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström ja J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 204 – 211.
- Lätti, M. 2008. Ohjaus osana opettajan työtä. Perusopetuksen aineenopettajien käsityksiä ohjauksesta. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja, A: Tutkimuksia, 20.
- Magnuson, C.S. & Starr, M.F. 2000. How early is too early to begin life career planning? The importance of the elementary school years. *Journal of Career Development* 2000 27:89.
- McLaughlin, C. 1999. Counselling in schools. Looking back and looking forward. *British Journal of Guidance and Counselling* 27 (1), 13 – 22.
- Merimaa, E. 2004. Oppilaan ja opiskelijan ohjaus perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmassa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus, 71-81.
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. 2001. Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13:2001. [www-dokumentti.] <http://www.kka.fi/files/161/KKA_1301.pdf> Luettu 12.2.2011.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.
- Nikkanen, P., Arffman, I., Huttunen, U. & Välijärvi, J. 2000. Koulun ja työelämän yhteistyö oppimisen monipuolistajana. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus, 117 – 156.
- Numminen, U. 2002. Opinto-ohjaus – vastaus opiskelijan ja koulutusjärjestelmän ongelmiin?. Teoksessa H. Kasurinen ja R. Vuorinen (toim.) Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 111 – 129.
- 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. [www-dokumentti.] <http://www.opi.fi/download/115528_opinto_ohjauksen_tila_2002_osa1.pdf> Luettu 5.1.2011.
- Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R., Pöyliö, L. 2007. Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen – poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

- Nykänen, S. 2010. Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden käsitykset johtamisesta ohjausverkostossa. Matkalla verkostojohtamiseen? Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nykänen, S. 29.4.2009. S. Nykäsen luento Toplake-hankkeen väliseminaarissa Varalassa. http://www.toponetti.fi/opo/toplake-hanke/tuotettu_materiaali_ja_toiminta/> Luettu 17.11.2010.
- Onnismaa, J. 1996. Ohjauksen tarve lisääntymässä? Aikuiskasvatus 16 (4).
- Onnismaa, J. 2003a. Ohjauksen arviointi tuo päättäjät ja ohjauksen ammattilaiset samaan keskusteluun. Aikuiskasvatus 22 (3), 248 – 253.
- Onnismaa, J. 2003b. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Joensuu: Joensuun yliopisto, Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 91.
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallituksen määräys 01/011/2004, annettu 16.1.2004. [www-dokumentti.] <http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf>. Luettu 23.11.2010.
- Opetushallitus. 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. Opetushallituksen määräys 50/011/2010, annettu 29.10.2010. [www-dokumentti.] <http://www.oph.fi/download/127373_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_291010.pdf>. Luettu 18.1.2011.
- Opetusministeriö. 2010. Perusopetuksen laatukriteerit. Opetusministeriön julkaisuja 2010:6.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010a. Osaava ja luova Suomi. Opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuuskatsaus. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:15.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010b. Opetus- ja kulttuuriministeriön strategia 2020. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:4.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2011. Elinikäisen ohjauksen kehittämisen strategiset tavoitteet. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:15. [www-dokumentti.] <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2011/liitteet/tr15.pdf?lang=fi>>. Luettu 5.4.2011.
- Opetus – ja kulttuuriministeriö. 2010c. Koulutuksen tietoyhteiskuntakehittäminen 2020. Parempaa laatua, tehokkaampaa yhteistyötä ja avoimempaa vuorovaikutusta. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:12.
- Pantzar, E. 1997. Elinikäinen oppiminen kansallisena ja kansainvälisenä työn ja koulutuksen kehittämisstrategiana. Elinikäinen oppiminen tietoyhteiskunnan oppimisympäristöissä –

- Eurooppalaisia näkökulmia. Komiteamietintö 1997:n liite. [www-dokumentti]. <<http://www.uta.fi/laitokset/kirjasto/pdf/suoj/elinikainen.pdf>>. Luettu 16.4.2011.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 36.
- Patrikainen, R. 2000. Opettajuuden laatu ja opettajan ammatin professiomuutos. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö OKKA, 20 – 31.
- Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Suom. P. Auvinen. Helsinki: Psykologinen Kustannus Oy.
- Peavy, R.V. 2006. Sosiodynaamisen ohjauksen opas. Suom. P. Auvinen. Helsinki: Psykologinen Kustannus Oy.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 111 – 125.
- Rauste –von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Ropo, E., Lindén, J., Syrjäläinen, E. & Värri, V-M. 2001. Koulun ja opettajuuden haasteista. Teoksessa E. Ropo (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 24/2001, 7 – 8.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9 – 36.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/metelmaopetus/>>. Luettu 24.3.2011.
- Sennet, R. 2002. Työn uusi järjestys. Miten uusi kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta. Tampere: Vastapaino.
- Spangar, T. 2000. Ohjaajan ja asiakkaan kohtaaminen ”sisältä ulos”. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus, 14 - 23.
- Spangar, T., Arnkil, R. & Vuorinen, R. 2008. Kohti ohjauksen kokonaisvoimavarojen yhteiskehittämistä – Ammatinvalinta- ja uraohjauksen kehittämishaasteiden strategisen perustan arviointitutkimus. [www-dokumentti]. <http://www.tem.fi/files/20618/TEMjul_30_2008_Tyo_ja_yrittajyyys.pdf>. Luettu 31.3.2011.
- Stenström, M-L. 2008. Koulutus ja työelämä muutoksessa. Aikuiskasvatus 27 (2), 128 – 134.

- Tampereen kaupunki. 2004. Tampereen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma. [www-dokumentti.] <http://www.tampere.fi/tiedostot/4XCl5bmJH/ops150404.pdf> Luettu 8.10.2010.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2005. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomisto, J. 1997. Elinikäinen oppiminen kansallisena ja kansainvälisenä työn ja koulutuksen kehittämisstrategiana. Elinikäinen oppiminen tietoyhteiskunnan oppimisympäristöissä – Eurooppalaisia näkökulmia. Komiteamietintö 1997:n liite. [www-dokumentti]. <<http://www.uta.fi/laitokset/kirjasto/pdf/suoj/elinikainen.pdf>>. Luettu 16.4.2011.
- Turunen, K.E. 2000. Opetustyö ja opettajankoulutuslaitoksen tulevaisuus. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus, 19 – 49.
- Tynjälä, P. 2006. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 99 – 122.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2004. Ohjaus yhteistyönä. Teoksessa P. Atjonen ja P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajakoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2007. Ohjauksen monitoimijainen yhteistyö ja kehittämisen sanastot. Teoksessa H. Kasurinen ja M. Launikari (toim.) CHANCES – Opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Helsinki, Opetushallitus, 48 – 62.
- Vehviläinen, S. 2001. Ohjaus vuorovaikutuksena. Helsinki: Gaudeamus Kirja. Oy Yliopistokustannus University Press Finland Ltd.
- Vesikansa, S. 2009. Kuka kasvattaa, kuka opettaa? Genealoginen tutkimus perheen ja koulun välisen kasvatusvastuun politiikasta. Helsinki: Helsingin yliopisto, Sosiologian laitoksen tutkimuksia 261.
- Vuorinen, J. 2000. Opinto-ohjaus – ohjausta koulunuorison keskuudessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen ja T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus, 70 – 88.
- Vuorinen, R. 1996. Ohjaus arvioinnin kohteena ja osana oppilaitoksen itsearviointia. Teoksessa E. Merimaa, A. Räisänen ja U. Saresma (toim.) Opinto-ohjaus – ohjaukseen käytännöistä arviointeihin. Helsinki: Opetushallitus, 7 – 64.
- Välijärvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus, 157 – 181.

Väljärvi, J. 2004. Opinto-ohjaus tasa-arvoisen osaamisen mahdollistajana. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus, 21 – 39.

LIITTEET

Liite 1

Teemahaastattelun runko

- 1) Opettajan tausta
- 2) Oma opettajuus
 - luokanopettajan työnkuva
 - luokanopettajan tehtävä
 - koulun tehtävä
- 3) Ohjaus alakoulussa
 - sisältö
 - tavoitteet ja tavat
 - ohjaustilanteet
 - merkitys
 - haasteet
 - rajat
 - suhde muuhun työhön
 - oppilaiden ohjaustarve nyt, tulevaisuudessa
- 4) Opettaja ohjaajana
 - koulutus
 - yhteistyö koulun sisällä
 - yhteistyö koulun ulkopuolella
 - oppilaiden vanhemmat
 - oma osaaminen, täydennyskoulutustarpeet
- 5) Ohjauksen toteutuminen koulussa
 - lähtökohdat, periaatteet
 - suunnitelmallisuus
 - koulun tavoitteet ja vastuut
 - koulun toimintatapa
 - resurssit ja edellytykset