



UNIVERSITY OF
EASTERN FINLAND

Ville Vänskä

Ohjaus yhteisenä asiana

Yhteisöohjaus ja ohjauksen järjestäminen peruskoulussa

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Kasvatustieteen -pro gradu tutkielma

Ohjauksen koulutus

Lokakuu 2018

Esipuhe

Tämä ohjauksen pro gradu –tutkielma tehtiin Itä-Suomen yliopistossa kasvatustieteiden laitokselle. Haluan kiittää ohjaajaani kasvatustieteiden tohtoria Sanna Vehviläistä hyvästä ja kärsivällisesti ohjauksesta, ja yliopistonlehtoria Leena Penttistä avusta työn maaliin saattamisessa. Asiantunteva opastuksenne ja tukenne on ollut korvaamattoman tärkeää tutkimuksen teon aikana. Haluan kiittää myös tutkimukseen osallistuneita oppilaitoksia ja niiden henkilökuntaa.

Kuluneet vuodet ohjausta opiskellessani ovat antaneet minulle valmiudet harjoittaa merkityksellistä tehtävää yhteiskunnassa. Alan opinnot ovat kehittäneet myös taitoja, jotka eivät rajoitu pelkästään työelämään, vaan paljon laajempiin tapoihini kohdata ja käsitellä asioita. Toivon, että tämän työn myötä olen antanut myös tälle tieteenalalle jotain takaisin. Haluan kiittää ohjauksen koulutuksen opettajia ja henkilökuntaa. Mekrijärven tutustumisleiriltä tähän päivään saakka mukaan on mahtunut lukuisia merkityksellisiä pohdintoja ja keskusteluita, jotka ovat muokanneet tapaani ajatella ja ilmaista itseäni. Hyvät asiat eivät tule itsestään, ja myös opintojen varrella olen kompastunut kiviin ja kantoihin. Kiitokset tuesta näinä hetkinä kuuluvat lähipiirille, perheelle ja ystäville. Tulen muistelemaan opintojani ja aikaani Itä-Suomen yliopiston opiskelijana lämmöllä ja hymyissä suin. Kiitos vielä kerran.

Junassa Joensuusta Helsinkiin 21. päivänä lokakuuta, 2018.

Ville Vänskä

Tiedekunta Filosofinen tiedekunta		Osasto Kasvatustieteiden ja psykologian osasto		
Tekijät Ville Vänskä				
Työn nimi Ohjaus yhteisenä asiana. Yhteisöohjaus ja ohjauksen järjestäminen peruskoulussa				
Pääaine	Työn laji		Päivämäärä	Sivumäärä
Kasvatustiede, ohjaus	Pro gradu - tutkielma	X	21.10.2018	92 + liitteet
	Kandidaatin tut- kielma			
Tiivistelmä				
<p>Tutkimuksessa käsitellään ohjaustoimintaa yhteisöohjauksen viitekehyksessä, eli kuinka yhteisö toteuttaa ohjausta kollektiivisesti yhteistyössä. Huomion kohteena on myös ohjaussuunnitelma ohjauksen välineen ja se, kuinka ohjaussuunnitelma näyttäytyy yhteisön toimintaa ohjaavana kuvauksena oppilaitoksen ohjaustoiminnasta. Tavoitteena on tuottaa uutta tietoa ohjausvastuun jakautumisesta ja ohjauksen näkemisestä koulun työyhteisön yhteisenä asiana. Teoriaperusta rakentuu yhteisöohjauksen viitekehyksen ympärille ja laajentuu ohjauksen toteuttamiseen, järjestämiseen ja yhteisön toimintaa käsitteleviin tieteellisiin malleihin ja tutkimuksiin.</p> <p>Peruskoulua ohjauksen ympäristönä avataan ohjauksen järjestämisen periaatteisiin, koulun työyhteisön toimintakulttuuriin ja peruskoulun ohjaustoiminnan säädösperustaan tutustumalla. Kvalitatiivisen tutkimuksen empiirinen aineisto kerättiin fokusryhmäkeskusteluilla kahdesta peruskoulusta. Fokusryhmämenetelmä pohjautuu sosiokonstruktivistiseen tutkimustraditioon. Tutkimuksen fokusryhmät koostuivat oppilaanohjaajasta, rehtorista ja ryhmänohjaajasta, joka toimi myös aineenopettajana. Ryhmäkeskusteluaineiston tukena käytettiin oppilaitoskohtaisia ohjaussuunnitelmia. Aineisto kerättiin keväällä 2018.</p> <p>Tutkimuksen tulokset muodostavat jäsennellyn kuvauksen oppilaitosten ohjaustoimintaa yhteisöohjauksen näkökulmasta. Ohjausvastuun jakautuminen oli molemmissa oppilaitoksissa kiistatonta, ja molempien työyhteisö oli yhteistyölle myönteinen. Teoriaan peilaten tiettyjä keskeisiä ohjaustoimintaa tukevia rakenteita kuten toiminnan arviointia olisi jatkossa vahvistettava ohjaustoiminnan kehittämiseksi. Ohjaussuunnitelmat näyttävätyivät suuntaa-antavina, melko yleisen tason kuvauksina käytännön ohjauksesta. Tarkoituksenmukaisuus kuvaa tutkimuskohteiden ohjauksen järjestämistä. Tuloksia voidaan käyttää jatkossa apuna ohjaustoiminnan tarkastelussa koko oppilaitoksen tasolla ja tutkittaessa vähän käsiteltyä aiheetta laajemmin.</p>				
Avainsanat Yhteisöohjaus, ohjaus, kouluyhteisö, peruskoulu, holistinen ohjaus, moniammatillinen yhteistyö				

Faculty Philosophical Faculty		School School of Educational Sciences and Psychology		
Author Ville Vänskä				
Title Career counselling as a common matter of community and organizing counselling in elementary school.				
Main subject		Level		Date
Educational sciences, Career counselling		Master's thesis		21.10.2018
		Bachelor's thesis		
		X		
Number of pages 92 + attachments				
Abstract				
<p>The aim of this research is to produce information about how counselling is organized in schools and how counselling is executed as a common practise of community. Attention is also on the role of counselling curriculum within this framework. Are the practice's adapted to every day work in counselling similar to the curriculum of counselling in elementary school? Theoretically the research is based mainly on the framework of counselling in communities. Person centered holistic model of counselling and multiprofessional co-operation in school's are also represented as they are in close relation to the phenomenon of interest.</p> <p>It is nessecary to cover elementary school as an environment of counselling, working culture of the community in schools and the main governing instruction towards counselling. In this qualitative research the focus group interview method is implimented as the main tool of gather information. Focus groups in this research inculdes a career counsellor, a principle and a subject teacher. In addition the documentated curriculums of counselling are used as a part of the research data. The focus groups of this study were executed in spring 2018.</p> <p>Results of this research form a structured discription about the actions of counselling in the communities of the schools. Working culture in both of the schools were supportive to co-operation and responsibilities towards counselling were shared among the members of working community. Data also shows that some of the core structues of organizing and developing counselling in organization need to be given greater attention in the future. These results can be useful to help regonizing and observing the whole structure of counselling in organizations. Outcome of this study can be used in other similiar cases to observe situations of counselling and to give perspective to new studies about this matter.</p>				
Keywords				
Counselling, guidance, coummunity in school, holistic model of counselling, multiprofessional co-operation in education.				

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO	1
2 PERUSKOULU OHJAUKSEN YMPÄRISTÖNÄ	4
2.1 OHJAUS PERUSKOULUSSA	4
2.1.1 <i>Ohjauksen ammatilliset lähtökohdat</i>	7
2.1.2 <i>Toimintapoliittinen näkökulma ohjauspalveluihin</i>	10
2.2 KOULUYHTEISÖ	12
2.2.1 <i>Rehtorin rooli</i>	15
2.2.2 <i>Koulukulttuuri</i>	16
3 OHJAUS YHTEISÖSSÄ JA SEN JÄRJESTÄMISEN PERIAATTEET	20
3.1 OHJAUKSEN JÄRJESTÄMISEN PERIAATTEITA.....	21
3.1.1 <i>Holistisen opiskelijakeskeisen ohjauksen malli</i>	23
3.1.2 <i>Ohjaus moniammatillisena yhteistyönä</i>	24
3.1.3 <i>Ohjaussuunnitelma</i>	26
3.2 OHJAUS YHTEISÖSSÄ	28
4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	34
4.1 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	35
4.2 FOKUSRYHMÄ	36
4.2.1 <i>Tutkimukseen valitut fokusryhmät</i>	38
4.2.2 <i>Ryhmätilanne</i>	40
4.3 AINEISTON ANALYYSI.....	41
4.4 TUTKIMUKSEN EETTISYYS	43
5. TUTKIMUKSEN TULOKSET	45
5.1 OPPILAITOS A.....	47
5.1.1 <i>Ohjauksen työnjako ja ohjaustoiminta</i>	48
5.1.2 <i>Yhteistyön rakenteet ja käytänteet ohjauksessa</i>	53
5.1.3 <i>Yksilöiden ja yhteisön näkemykset ja ohjauksen merkitys</i>	56
5.1.4 <i>Ohjaussuunnitelma ja ohjaus käytännössä</i>	58
5.2 OPPILAITOS B.....	60
5.2.1 <i>Ohjauksen työnjako ja ohjaustoiminta</i>	61
5.2.2 <i>Yhteistyön rakenteet ja käytänteet ohjauksessa</i>	65
5.2.3 <i>Yksilöiden ja yhteisön näkemykset ja ohjauksen merkitys</i>	68
5.2.4 <i>Ohjaussuunnitelma ja ohjaus käytännössä</i>	71
6. POHDINTA	74
6.1 TUTKIMUKSEN KESKEISET TULOKSET	75
6.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI	81
6.3 JATKOTUTKIMUSAIHEET JA LOPPUSANAT.....	83
LÄHTEET:	86
VERKKOLÄHTEET	92
LIITTEET	93

1 Johdanto

Ohjaus tai oppilaanohjaus on vakiinnuttanut paikkansa suomalaisessa koulussa. Perinteisesti oppilaitoksen ohjauksesta on vastannut oppilaanohjaaja. Peruskoulun ohjaus rinnastetaan usein jatko-opintojen suunnitteluun ja ammatinvalintaan. Ohjaus on kuitenkin muutakin kuin jatko-opintojen suunnittelua. Tieto- ja viestintäteknikan kehityksen, globalisaation ja työelämän murroksen yhteydessä on tunnistettu yksilön tarve saada tukea opiskeluun ja työelämään liittyvissä valinnoissa, jotka koskettavat koko elämänkenttää. Kasvanut ohjauksen tarve asettaa sille paineita löytää uusia tapoja toteuttaa ohjaustyötä. Ohjauksen toteuttamista yhteisvastuullisesti, moniammatillisena yhteistyönä perustellaan ohjauksen saatavuuden ja tehokkuuden kautta. Tämä on ajankohtainen aihe niin oppilaitosten kuin ohjauksen kannalta yleisestikin. Koulujen resurssien tehokas hyödyntäminen ja ohjauksellisen tuen lisääntyneen tarpeen muodostavat kysynnän yhteisöllistä toimintaa sujuvoitaville ratkaisuille. Tavoitteena on laadukkaan ja kattavan ohjauksen tarjoaminen oppilaille, mikä esiintyy myös Euroopan Unionin työmarkkinoiden toimivuuteen liittyvissä tavoitteissa (KOM (2010), 193 lopull.).

Tutkimuksessa perehdytään peruskoulun ohjaustoiminnan toteutumiseen yhteisvastuullisesti. Aihe sitoutuu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaiseen ohjauksen toteuttamiseen. Oppilaanohjaajalla on päävastuu ohjauksesta, mutta muiden opettajien tulee osallistua ohjaustyöhön oman ammatillisen roolinsa kautta (Opetushallitus, 2014, 442). Opetussuunnitelman perusteet siis ohjaavat oppilaitoksen ohjaustoiminnan järjestämistä. Koulun työyhteisön toimintaan vaikuttaa koulun toimintakulttuuri, joka on sidoksissa koulun johtamiseen. Koulun johtamisesta vastaa rehtori, jolla on keskeinen rooli oppilaitoksen käytännön toiminnan suuntaviivojen asettajana myös ohjaustyön kannalta (esim. Silvonen & Puhakka, 2011). Ohjausvastuun jakaminen ja ohjauksen toteuttaminen yhteisön yhteisenä tehtävänä vaativat ohjauksen suunnitelmallista järjestelyä ja yhteistoimintaa tukevia rakenteita. Tämä edellyttää ohjaajien, opettajien, rehtorin ja muiden koulun henkilökunnan jäsenten välistä yhteistyötä ja osallistumista. Tiivistettynä tut-

kimuksen tarkastelun kohteena on ohjauksen ilmiö kollektiivisesti toteutettuna toimintana peruskoulussa ja ohjaussuunnitelman merkitys tässä yhteydessä.

Ohjauksen suunnitteluun organisaatiotasolla ja sen kokonaisvaltaiseen järjestelyyn alettiin kiinnittää huomiota 2000-luvun alussa (Vuorinen & Sampson, 2000). Tänä päivänä koulujen toiminnassa on korostettu inklusiivista opettajuutta, ohjaavia työtapoja ja koko koulu ohjaa -periaatetta. Tuoreen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden keskeiset uudistukset ovat suuntaa-antavia sen suhteen, että laadukasta ohjausta ja ohjauksellisen työotteen soveltamista peruskoulun toiminnassa pidetään tärkeänä. Ohjauksen koordinoitu järjestäminen tukee myös työssä jaksamista. Laajemmin tarkasteltuna kattava ja laadukas ohjausjärjestelmä voi vähentää koulupudokkaiden ja syrjäytyvien nuorten määrää, millä on merkittäviä yhteiskunnallisia vaikutuksia.

Keskeinen väline ohjauksen järjestämisessä on oppilaitoskohtainen tai alueellinen ohjaussuunnitelma, jonka myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet edellyttävät koulun laatimaan. Ohjaussuunnitelmien hyödyntämistä on tarkasteltu laajasta *Opinto-ohjauksen tila* -kartoituksessa (Numminen, 2002). Tämän perustella ohjaussuunnitelmien hyödyntäminen ei vielä silloin ollut vakiintunut oppilaitoksissa. Tässä tutkimuksessa huomion kohteena on ohjaussuunnitelman ja ohjauksen käytännön toiminnan välisen suhteen tarkasteleminen. Se pohjautuu ajatukseen tarkastella ohjaussuunnitelmia ohjaustoiminnan kannalta hyödyllisinä ja käytännöllisinä välineinä, jotka edesauttavat ohjauksen toteuttamista yhteisön yhteisenä toimintana (vrt. esim. Vuorinen & Sampson 2000 ja Siippainen, 2012).

Tunnetuin teoreettinen viitekehys ohjausvastuun jakamiseen erilaisten ohjaukseen liittyvien toimijoiden kesken on eittämättä holistisen opiskelijakeskeisen ohjauksen malli (Watts & Esbroeck, 1998 & Esbroeck, 2008). Tiivistetysti malli kuvaa oppilaan ja ohjaukseen osallistuvien toimijoiden tarjoamaa tukea ja näiden välistä yhteistyötä eri tasoilla. Yhteistyö vaatii tuekseen toimintaa ohjaavia arvoja, yhteistyön rakenteita ja näitä edistävää toimintakulttuuria. Vehviläinen (2005) on tarkastellut näitä tekijöitä ohjauksen valossa. Hän on koonnut mallin kuvaamaan yhteisön kollektiivisesti toteuttamaa ohjaustoimintaa ja nimennyt sen yhteisöohjaukseksi. Tässä tutkimuksessa oppilaitoksen ohjaustoimintaa tarkastellaan yhteisöohjauksen viitekehys edellä, huomioiden myös muita teoreettisia malleja oppilaitoksen työyhteisön sisäisen moniammatillisen yhteistyön toteuttamisessa.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sitä, millaisena oppilaitoksen ohjaustoiminta näyttäytyy yhteisöohjauksen viitekehyksessä ja millainen on ohjaussuunnitelman asema tässä yh-

teydessä. Tutkimuskysymykset muotoutuvat tämän lähestymistavan pohjalta. Ilmiön tutkimiseksi tutkimusraportissa esitellään aihetta koskettava teoreettinen perusta. Myös tutkimuksen keskeistä ympäristöä, peruskoulua tarkastellaan tieteelliseltä pohjalta. Näin lukijalle avataan sitä, mikä tarkoitus ohjauksella on peruskoulussa ja miten sen järjestämistä ohjataan hallinnollisella tasolla. Koska huomion keskiössä on ohjaus työyhteisössä, on tarpeen myös käsitellä koulua työyhteisönä.

Laadullisena tutkimusmenetelmänä sovellettiin fokusryhmäkeskusteluita. Koska tarkastelun kohteena oli nimenomaan yhteisön toiminta, oli tarkoituksenmukaista saada kosketuspintaa yhteisön jäsenten väliseen vuorovaikutukseen ja heidän näkökulmiinsa aiheesta ohjaus. Ryhmiin valittiin nimenomaan oppilaitoksen ohjaustoiminnan kannalta keskeiset toimijat, eli oppilaanohjaaja, rehtori ja ryhmänohjaaja. Fokusryhmät valikoituivat tutkimusmenetelmäksi, koska niiden avulla voidaan tarkastella sosiaalista merkityksenantoprosessia, joka heijastaa yhteisön käytännön toimintaa (Conradson, 2005). Näin fokusryhmäkeskustelujen avulla on mahdollista päästä käsiksi siihen, kuinka yhteisö käsitteellistää ohjausta ja sen yhteisvastuulliseen toteuttamiseen liittyviä piirteitä (vrt. Barbour, 2007).

Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa lisää tietoa ohjauksen järjestämisestä oppilaitoksessa. Tätä tietoa tavoitellaan tarkastelemalla yhteisön jäsenten mielipiteitä, kokemuksia ja näkökulmia ohjauksesta osana heidän omaa työtään ja osana koko oppilaitoksen toimintaa. Tarkoituksena ei ole etsiä ohjauksen toteuttamisen ideaalia vaan tulkita edellä mainittuja osa-alueita ja peilata niitä suhteessa aihetta koskettavaan teoriapohjaan. Tutkimuksessa pyritään siis kuvailemaan peruskoulun ohjaustoimintaa työyhteisön yhteisenä asiana.

2 Peruskoulu ohjauksen ympäristönä

Tutkimuksen keskeinen ympäristö on peruskoulu. Tässä luvussa perehdytään ohjaukseen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, joihin peruskoulun ohjaus pohjautuu. Tämän jälkeen esitellään ohjauksen ammatillisia käytänteitä sekä ohjauksen teoreettista perustaa. Lukijalle kuvataan niitä periaatteita, joiden kautta ohjausta tarkastellaan. Tarkoituksena on eritellä ohjauksen erityispiirteitä, toimintatapoja ja tavoitteita, jotka ovat läsnä peruskoulun ohjauksessa.

Ohjauksen teoreettisen pohjan lisäksi ohjaustoimintaa ohjaavat koulutuspoliittiset linjaukset, jotka siirtyvät koulun ohjaustoimintaan opetussuunnitelman perusteiden kautta. Näitä ja ohjauksen ammatillisten erityispiirteiden ja lähtökohtien suhdetta tarkastellaan luvun loppupuolella. Ne liittävät tämän tutkimuksen osaksi ohjausalan nykyisiä kehityssuuntia, ja tuovat myös esiin tavoitteellisia ristiriitoja ohjausideologian ja ohjauspalveluiden poliittisten tavoitteiden välillä. Kouluyhteisöä, rehtorin asemaa sen johtajana ja koulukulttuuria esitellään luvussa 2.2. Näin kuvaillaan tarkemmin peruskoulun ohjauksesta vastaavan toimijan, eli koulun työyhteisön erityispiirteitä. Tavoitteena on muodostaa kuva kouluyhteisön toimintaan vaikuttavista ja sitä ohjaavista tyypillisistä ominaisuuksista, ennen kuin huomio tarkennetaan ohjaukseen yhteisön kollektiivisesti harjoittaman toimintana.

2.1 Ohjaus peruskoulussa

Opinto-ohjaus on ollut osa peruskoulujen toimintaa 1970 -luvulta alkaen, mutta saavutti vakiintuneen asemansa vasta 1990-luvun alkupuolella (Numminen, 2002, 36–37). Perusopetuksen ohjauksen keskeiset sisältöalueet ja tavoitteet pohjautuvat opetussuunnitelman perusteisiin, kuten myös oppilaanohjaajan keskeinen toimenkuva peruskoulussa

(Kasurinen & Merimaa, 2005, 45). Perusopetuslaissa määrätään oppilaanohjaus osaksi opetuksen sisältöä (Perusopetuslaki 628/1998, 11§) ja oppilaan oikeudeksi (Perusopetuslaki 628/1998, 30§).

Ohjauksen perustehtävä perusopetuksessa voidaan jakaa muutamaan keskeiseen osa-alueeseen. Ohjauksen avulla tuetaan oppilaan kasvua ja kehitystä sekä oppimisen taitojen kehittämistä ja opiskelun edistämistä. Varsinkin peruskoulun loppuvaiheessa ohjauksella tuetaan yksilön ammatillisen suuntautumisen löytämistä. (Kasurinen & Merimaa, 2005, 46–47).

Tutkimuksen tekohetkellä voimassa olevat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet otettiin peruskouluissa käyttöön porrastetusti 1.8.2016 alkaen. Niiden päämääränä on taata, että perusopetuksen kautta lapset ja nuoret saavat laadukkaat tiedot ja taidot, jotka kestävät kansallisen ja kansainvälisen vertailun. Keskeisiä tavoitteita ovat oppilaiden aktiivisuuden tukeminen, merkityksellinen koulutyö ja myönteisten koulukokemusten mahdollistaminen. Opettamisen lisäksi opettajat ohjaavat oppilaita kohti elinikäistä oppimista. Elinikäisen oppimisen lähtökohtana toimii ajatus, että ihminen kykenee oppimaan läpi elämänsä, mikä on jatkuvasti muuttuvassa yhteiskunnassa tärkeää (Nyyssölä & Hämäläinen, 2002, 42). Ylikansalliset suositukset elinikäisen oppimisen avaintaidoista on antanut Euroopan parlamentti neuvosto (EUVL L 394, 2006, s 10-18). (Opetushallitus, Opetussuunnitelman ydinasiat, tarkasteltu 12.1.2018)

Peruskoulun oppilaanohjaus muodostaa jatkumon, joka kestää koko peruskoulun ajan ja ylettyy jatko-opintoihin asti. Sen päämääränä on tukea oppilaan onnistunutta ja sujuvaa koulutyötä sekä kasvamista. Tavoitteena on elämässä tarvittavien tietojen ja taitojen kehittäminen. Ohjaus edistää myös vaikuttavaa ja tuloksellista koulutusta. (Opetushallitus, 2014,150; 277; 442)

Alakoulussa oppilaanohjaus tapahtuu muun opetuksen lomassa. Siitä vastaavat ensisijaisesti luokanopettajat, mutta myös muut opettajat osallistuvat ohjaukseen. Oppilaita tuetaan ottamaan itse vastuuta omasta koulunkäynnistään ja harjoittelemaan vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitoja. Vuosiluokkien 1–2 ohjauksessa opetellaan tavoitteiden asettamista, ja oppilaita sopeutetaan osaksi koulu yhteisöä tarjoamalla myönteisiä koulukokemuksia. Silloin luodaan myös kodin ja koulun välisen yhteistyön perusta. Vuosiluokilla 3–6 oppilailta aletaan vaatia enemmän itsenäisyyttä, ja he harjoittelevat tarkoituksenmukaisten opiskelumenetelmien käyttämistä, oppiaineiden erityispiirteiden tunnistamista sekä tiedonhallintataitojen oppimista. (Opetushallitus, 2014,151; 277) Alakoulun ohjaus

painottuu oppilaan kasvun, kehityksen ja itsetunnon tukemiseen (Kasurinen & Merimaa, 2005, 46). Tässä tutkimuksessa keskitytään ohjaukseen yläkoulussa. On kuitenkin hyvä tiedostaa, että ohjaus alkaa jo alakoulussa muodostaen lähtökohdat koko opintopolun ajan kestäväälle ohjauksen jatkumolle.

Yläkoulussa päävastuu ohjauksesta on oppilaanohjaajalla. Ohjausvastuu tulee kuitenkin jakaa, ja kaikkien opettajien on käytettävä ajantasaista tietoa jatko-opinnoista, työelämästä ja työtehtävistä. Esimerkiksi yksilöllisten opinto-ohjelmien muodostaminen edellyttää kaikkien opettajien osallistumista ohjaukseen (Kasurinen & Merimaa, 2005, 46). Ohjaukseen on käytettävä kaksi vuosiviikkotuntia, jotka voidaan jakaa luokille 7–9 (Valtioneuvoston asetus, 422, 2012). Oppiaineissa tuodaan esille niiden työelämäyhteyttä, millä vahvistetaan koulutyön merkityksellisyyttä. Oppilaiden taitoja käsitellä erilaisia elämän muutos- ja siirtymätilanteita tuetaan. Tähän liittyy esimerkiksi tietämys erilaisista neuvonta- ja tukipalveluista. Oppilaille esitellään jatko-opintoihin ja työelämään liittyviä mahdollisuuksia. Näitä tulee oppia tarkastelemaan kriittisesti ja avarakatseisesti. Oppilaita autetaan kehittämään valmiuksia tunnistaa omat lähtökohtansa, arvonsa, ja hahmottamaan kiinnostuksenkohteitaan. Näin edesautetaan kykyä tehdä valintoja ja ymmärtää niiden seurauksia. (Opetushallitus, 2014, 442)

Yläkoulussa oppilaanohjauksessa käytetään monipuolisia työtapoja ja ohjauksen muotoja. Ohjauksen muotoja ovat henkilökohtainen ohjaus, pienryhmäohjaus ja luokkamutoinen ohjaus. Oppilaille mahdollistetaan kokemukset työelämästä työelämään tutustumisjaksojen kautta. Nämä tukevat jatko-opintoihin liittyviä valintoja, ja ne ovat osa lähi- ja työelämäympäristön hyödyntämistä ohjauksen sidosryhmätoiminnassa. Oppilaan yksilöllisen tuen tarpeet huomioidaan myös jatko-opintojen kannalta. Näitä tarkastellaan moniammatillisen yhteistyön avulla, ja esimerkiksi huoltajien ja vastaanottavien oppilaitosten kanssa. Moniammatillisuus tarkoittaa eri ammattikuntiin kuuluvien asiantuntijoiden yhteistyötä, jossa jaetaan valta, tieto ja osaaminen (Nummenmaa, 2004, 114). Ohjauksesta ei anneta perinteistä arvosanaa, vaan arviointi tapahtuu ohjaustoiminnan yhteydessä palautteen, vuorovaikutuksen ja oppilaan itsearvioinnin kautta. (Opetushallitus, 2014, 444–445) Yläkoulussa oppilaan tukeminen koulunkäynnin haasteissa yhdistää ohjausta myös oppilashuoltoon (Kasurinen & Merimaa, 2005, 46).

Ohjausteoreettisesti opetussuunnitelman perusteet pohjautuvat sosiodynaamiseen ohjaukseen viitekehykseen (ks. Peavy, 1997, 1999, 2001) ja ohjauksen holistiseen malliin (ks. Watts & Van Esbroeck, 1998, Van Esbroeck, 2008). Kouluympäristössä ohjauksen holistinen malli tarkoittaa, että ohjaukseen osallistuvat ohjaajan lisäksi, rehtorit, opettajat

ja koulun muu henkilökunta. Näin ohjausta toteutetaan koulun sisäisessä yhteistyössä, sekä koulun ulkopuolisessa yhteistyössä eri alojen asiantuntijoiden kesken. (Kasurinen & Merimaa, 2005, 43–45)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaanohjauksen tulee edistää oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa ja osallisuutta päämääränään syrjäytymisen ehkäisy. Ohjauksella pyritään tukemaan niiden tietojen ja taitojen kehittämistä, joita tarvitaan työelämässä. Näin se yhdistää koulutuksen yhteiskuntaan ja työelämään. Ohjauksella vaikutetaan siis osaamisen kysynnän ja tarjonnan kohtaamiseen tulevaisuuden työmarkkinoilla. (Opetushallitus, 2014, 442)

Yksilön tukemisen lisäksi peruskoulun ohjauksella on myös yhteiskunnallinen tehtävä. Ohjauksen avulla koulujärjestelmä toteuttaa säätelytehtävänsä yhteiskunnan toimivuuden varmistamiseksi (Kasurinen & Merimaa, 2005, 46). Nämä intressit siirtyvä peruskoulun ohjaukseen opetussuunnitelman perusteiden välityksellä. Rajakaltio (2011, 41) kuvailee opetussuunnitelmaa valtion välineenä ohjata kasvatukseen ja koulutukseen liittyvää toimintaa ja sen kehittämistä. Opetussuunnitelmalla vaikutetaan taloudellisen ja sosiaalisen kansallisen identiteetin muodostumiseen. Se on siis valtion tapa tuoda esiin yhteiset kouludiskurssin tavoitteet sekä periaatteet. Pohjimmiltaan se on kannanotto siihen, mitä yhteiskunnassa halutaan uudistaa ja mitä säilyttää.

Opetussuunnitelman perusteiden mukaiseen kuvaukseen ohjaustoiminnasta vaikuttavat siis koulutuspoliittiset suuntaukset ja ohjauksen ammatilliset teoriat. Seuraavassa luvussa tarkastellaan tarkemmin ohjauksen teoriaa, sen ammatillisia käytänteitä ja ohjausta yhteiskunnallisena palveluna. Ne yhdistävät osaltaan myös tämän tutkimuksen osaksi laajempia ohjauksen kehittämisen suuntauksia, kuten elinikäisen oppimisen tukemista.

2.1.1 Ohjauksen ammatilliset lähtökohdat

Ohjausta voidaan kuvata esimerkiksi tarkoituksenmukaiseksi, henkilökohtaiseksi keskusteluksi, jossa toinen osapuoli etsii tukea omaan elämäänsä liittyvään ongelmaan, ja toinen osapuoli on halukas auttamaan tässä (McLeod, 2013, 7). Toisin sanoen ohjauksen lähtökohta on siis ohjattavan avun tarve ja ohjaajan motivaatio ja asiantuntijuus auttaa ohjattavaa (Lairio & Puukari, 2001, 10). Ohjauksessa tarjotaan yksilölle mahdollisuus tutkia omaa elämäänsä, valintojaan ja niiden seurauksia (Peavy, 1999, 18). Sen avulla

yksilöä tuetaan hyödyntämään omia mahdollisuuksiaan ja elämään tasapainoista elämää omassa ympäristössään (Onnismaa, 2007, 7).

Ohjaus on ammatti, jossa ollaan kiinnostuneita toisen ihmisen hyvinvoinnista, kehittymisestä, ongelmien ratkaisemisesta ja niiden ehkäisemisestä (Gladding, 2014, 3). Erilaisille ohjauksen määritelmille on havaittavissa Peavyn (1997, 19–20) mukaan yhteisiä piirteitä. Ohjaajana toimiminen edellyttää koulutusta. Se on aktiivista toimintaa, jossa käsitellään ammatillisia, koulutuksellisia, henkilökohtaisia ja sosiaalisia kysymyksiä. Ohjauksen asiakkaiden haasteet luovat tarpeen tiedon tarjoamiselle tai lyhytkestoiselle interventiolle. Ohjaus perustuu johonkin teoriaan (myös McLeod, 2013, 57–81), ja sen teorioilla on yhteisiä periaatteita.

Ohjaus tapahtuu useimmiten ohjausprosessissa, johon liittyy aito välittäminen toisesta ihmisestä (Peavy, 1999, 19–20). Ohjausprosessissa ohjattavan ja ohjaajan välille syntyy ohjaussuhde, jossa ohjaaja pyrkii vahvistamaan ohjattavan toimijuutta yhteistoiminnallisessa kokemusten työstämisen prosessissa (Vehviläinen, 2014, 58). Nykyistä käsitystä ohjaussuhteesta kuvaa jaettu asiantuntijuus, jossa ohjattava on oman elämänsä asiantuntija, ja ohjaaja ohjausprosessin asiantuntija. Ohjausprosessin osa-alueista voidaan eritellä tiedotus, neuvonta ja ohjaus. (Onnismaa, 2007, 20–28) Taustainstituutio määrittelee myös ohjaussuhdetta vaikuttamalla niin ohjattavan kuin ohjaajan asemaan suhteessa instituutioon ja toisiinsa (Vehviläinen, 2014, 59–60).

Ohjauksen tärkein toiminnallinen muoto on vuorovaikutus ja keskustelu. Jaettu kieli ja kulttuurilliset merkitykset ovat tapoja, joilla käsitellään ohjattavan asioita yhteistoiminnallisesti. Näin ohjausta onkin mielekästä tarkastella yhteistyönä ja sosiaalisena käytäntönä. (Vehviläinen, 2014, 13). Ohjauskeskusteluista voidaan eritellä ohjauskeskustelun välineitä. Nämä ovat toimintatapoja, joita ohjaaja soveltaa ohjaustyössä, ja jotka edistävät ohjausprosessin tavoitteiden saavuttamista huomioiden tilanteen ainutkertaisuuden (Onnismaa, 2007, 29–48, myös Vehviläinen, 2001). Ohjaajat toteuttavat ohjaustyötä käyttöteorian pohjalta (Lairo & Puukari, 2001, 44), joka on ohjaajan ajatuksia ohjaava järjestelmä (Ojanen, 2000, 86). Tämä teoriaan pohjautuva viitekehys sopii heidän ajatusmaailmaansa, ja siitä on heille hyötyä työelämän käytännön tilanteista (McLeod, 2013, 78).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muodostamista ovat ohjauksen osalta ohjanneet sosiodynaamisen ohjauksen teoria ja oppilaskeskeinen holistisen ohjauksen malli (Kasurinen & Merimaa, 2005, 44). Sosiodynaamista ohjausta voi kuvata yhteiskon-

struktioprosessiksi, jossa korostetaan inhimillisen läsnäolon tärkeyttä ohjaajan ja asiakkaan toimiessa yhteistyössä tavoitelleen asiakkaan toivottujen tulevaisuuksien saavuttamista (Peavy, 2000, 23). Sen syntymiseen on vaikuttanut behavioristiselle ajattelulle vastakkainen konstruktivistinen näkökulma. Konstruktivismi ei tarjoa tarkasti määriteltyjä menetelmällisiä käsitteitä ja toimintatapoja, vaan se on pikemminkin ajattelutapa. (Lairio & Puukari, 2001, 43,59)

Sosiodynaamisessa näkökulmassa ollaan kiinnostuneita ajatuksista, jotka liittyvät ihmiseen, yhteiskuntaan, elämään ja auttamiseen. Tavoitteena on auttaa yksilöä vahvuuksiansa ja mahdollisuuksiensa tunnistamisessa. Sosiodynaamisessa ohjauksessa ongelma ulkoistetaan yksilöstä ja se sijoitetaan ihmisten välisiin suhteisiin määrättyssä kontekstissa. (Peavy & Auvinen, 2006, 20-26). Yksilön elämänkentän tarkastelu tapahtuu hänen kertomiensa, henkilökohtaisia havaintoja ja merkityksiä kuvaavien tarinoiden kautta (Onnismaa, 2014, 297). Sosiodynaamisen ohjauksen auttamisfilosofian mukaisesti ohjaus tukee yksilöä nimenomaan niiden ongelmien kanssa, joita hän yksilönä kokee. Ohjausprosessi mahdollistaa ideoiden, mielikuvien ja tavoitteiden reflektoinnin, arvioimisen ja luomisen sekä auttaa yksilöä näiden käsittelemisessä. (Peavy, 2001, 33)

Mikä tahansa tulevaisuuteen liittyvä keskustelu ei ole ohjausta (ks. esim. Nummenmaa, 2004, 114). Ohjaustoiminnan ammatillisten periaatteiden mukaisesti siinä korostetaan ohjattavan asiakkaan aktiivista roolia. Käsiteltävät aiheet nousevat juuri hänen tarpeistaan, ja häntä tuetaan tekemään itse niihin liittyvät ratkaisut. Ohjaus on myös aitoa välittämistä ja mahdollisuuksien etsimistä. Huomionarvoista on käsitys yksilön omasta valinnasta ja hänen oman elämänsä parantamisesta, niin kuin hän itse toivoo.

Syrjäytymisen ehkäisy ja yksilöiden yhteiskunnallisen osallisuuden tukeminen, ovat niin hallinnollisten päättäjien kuin ohjausalan ammattilaistenkin tavoitteena. Hyvin toimivan ohjauksen on todettu ehkäisevän syrjäytymistä, se nopeuttaa opintojen etenemistä ja vähentää opintojen keskeyttämistä. (Vuorinen & Kasurinen, 2002, 47-48) Poliittisen päätöksenteon kannalta ohjauspalvelut liittyvät lopulta vahvasti myös koulutus- ja työmarkkinoita tehostamiseen (Onnismaa, 2007, 212). Vaikka niin ohjauksen ammattilaisten kuin yhteiskunnallisten päättäjien tavoitteissa on samankaltaisuuksia, tavoitteiden taustalla vaikuttavissa lähtökohdissa on ristiriitoja. Nämä ristiriidat liittyvät perimmiltään yhteiskunnan tarkoitukseen ohjata yksilöä yhteiskunnan kannalta hyödylliseen asemaan ja vastavuoroisesti ohjauksen ammatillisten lähtökohtien monesti korostamiin yksilön omiin valintoihin elämänsä suhteen.

2.1.2 Toimintapoliittinen näkökulma ohjauspalveluihin

Työmarkkinoille siirtyminen voi nykyisin olla yksilölle haasteellista. Haasteet liittyvät työmarkkinoiden kysynnän vaihteluihin, laadukkaan ja tasa-arvoisen koulutuksen saatavuuteen sekä koulutusjärjestelmien tuntemiseen. (Ulvinen, Ruusuvirta-Uuksulainen, Vuorinen, & Kettunen, 2016, 5) Ohjauspalveluiden kehittämisen ylikansallinen tarve on tunnistettu Euroopassa. Elinikäinen ohjaus on nostettu tärkeäksi toimintamalliksi Euroopan unionin koulutus- ja työsektorilla (Watts, Vehviläinen, Ruusuvirta, Halmiala, & Vuorinen, 2013, 9). Euroopan unionin jäsenvaltioiden tulisi kehittää ammatinvalintaohjausta, joka tarjoaa tietoa ja mahdollisuuksia työllistymisestä sekä tukee koulutukseen pääsyä ja sen tehokkuutta (KOM, 2010/0193, suuntaviiva 8).

Elinikäinen ohjaus tarkoittaa yksilön tukemista jatkuvana prosessina kaikissa elämänvaiheissa koulutusta sekä työuraa koskevissa kysymyksissä (OECD, 2004, 64). Sen kehittämisen tavoitteita ovat yksilön uranhallinta ja oppimistaitojen kehittäminen sekä ohjauspalveluiden saatavuuden ja laadun parantaminen (CEDEFOP, 2005, 10). Elinikäinen ohjaus koskettaa yhteiskunnallisten ja taloudellisten päämäärien saavuttamista Euroopan unionin ja sen jäsenmaiden sisällä. Se tehostaa koulutus- ja työmarkkinoita sovittamalla yhteen osaamisen kysyntää ja tarjontaa. Tavoitteena on vähentää koulutusten keskeyttämistä ja parantaa yhteiskunnallisen osallisuuden ja tasa-arvoisuuden toteutumista. (Watts & muut. 2013, 9)

Elinikäisen oppimisen ajatus ohjaa elinikäisen ohjauksen kehittämistä (Watts & muut. 2013, 17). Elinikäisen oppimisen tukemisessa tulisi löytää kustannustehokkaita ratkaisuja ohjauspalveluiden järjestämiseen. Toiminnan perustana on keskeisten sidosryhmien osallisuus, sekä toiminnan prosessinomainen arviointi ja suunnittelu. (OECD, 2004, 64)

Yksilön tarpeet toimivat ohjauspalveluiden rakenteiden muodostamisen lähtökohtana. Ohjaus auttaa yksilöä itsensä tutkimisen ja kehittämisen prosessissa eli potentiaalinsa saavuttamisessa, mikä liittyy yhteen yksilön kasvamisen ja Euroopan unionin taloudelliset tavoitteet, joissa ohjauspalvelut toimivat eräänlaisena talouskasvun välineenä (Plant, 2001, 18). Watts (1996, 225), huomauttaa, että ohjaus on lopulta poliittinen prosessi yksilön ja yhteiskunnan, ihmisen ja mahdollisuuksien sekä toiveiden ja todellisuuden välillä.

Kilpailuyhteiskunnan ajatusta vahvistaa yksilön korostaminen, mikä on nähtävissä myös Suomen koulutuspolitiikassa (Rajakaltio, 2011, 56–57). Tämä tulee esiin myös opetus-

suunnitelman perusteissa, jotka ohjaavat peruskoulun ohjaustoimintaa toteuttaen samalla ylikansallisia linjauksia ohjauksen tehtävästä (Kasurinen & Merimaa, 2005, 45). Suoraviivaisen kuvauksen tekeminen siitä, miten koulutuspoliittiset päätökset vaikuttavat opettajien työhön on haastavaa, koska ne välittyvät monimutkaisten mekanismien kautta (vrt. Rajakaltio, 2011).

Eräs keskeinen ohjausalan ja päättäjien välinen ongelma on ohjauksen vaikuttavuuden ja tuloksellisuuden mittaaminen. Hallinnollisessa päätöksenteossa korostetaan relevantteja määrällisiä mittareita toiminnan arvioimisessa. Ohjaustyön tulosten mittaaminen määrällisesti on haastavaa. (Onnismaa, 2007, 120–133, myös Vuorinen & Kasurinen, 2002, 47–48) Onnismaa (2007, 70) huomauttaa myös, että elinikäisen oppimisen ajatus pikemminkin määrää yksilön olemaan joustava suhteessa työelämän vaatimuksiin kuin toivoo tätä. Institutionaalinen toiminta pakottaa ja kontrolloi yksilöä osalliseksi siihen, minkä yhteiskunta näkee parhaana (Vanhalakka-Ruoho & Juutilainen, 2003, 118).

Ohjauksen koordinoituun järjestämiseen ja sen yhteisvastuulliseen toteuttamiseen oppilaitoksessa liittyvät keskeisesti tavoitteet taloudellisesti kestävästä, laadukkaasta ja käyttäjille saatavilla olevasta ohjauksesta. Tavoitteet ohjauksen yhteisvastuullisesta toteuttamisesta kumpuavat vahvasti myös koulutuspoliittisista päätöksistä. Toisaalta myös ohjauksen ammatilliset intressit tukevat monipuolisen ja vaikuttavan ohjauksen tarjoamista, missä tarjotaan oppilaille yksilöllistä tukea hänen omien tavoitteidensa saavuttamiseksi. Luvussa 3.1 esitellään ohjauksen suunnitelmallisen järjestämisen tarvetta ja niitä keskeisiä osa-alueita, jotka siinä tulee ottaa huomioon.

Mittaaminen ja tehokkuuden tavoittelemisen tuovat paineita oppilaitoksen toiminnalle. Hyvin toimivan ohjauksen on todettu ehkäisevän syrjäytymistä, nopeuttavan opintojen etenemistä ja vähentävän opintojen keskeyttämistä. Samalla se luo resursseja koulutusorganisaatiolle (Vuorinen & Kasurinen, 2002, 47–48). Niin ammatilliset kuin yhteiskunnalliset tarpeet ja tavoitteet ohjaukselle ovat kiistatta samansuuntaisia. Keskeinen eroavaisuus lähtökohdissa on siinä, nähdäänkö ohjaus yhteiskunnan tavoitteita ajavana palveluna vai aidosti yksilön omia päämääriä edistävänä auttamissuhteena (ks. Thomsen, 2012, 197–202, 214–215).

2.2 Koulu yhteisö

Työyhteisö on muuttuja yksilön ja työn välissä, ja se vaikuttaa työyhteisön jäsenten toimintaan (Murto, 1995, 15). Tässä tutkimuksessa huomio on yhteisö -käsitteen erityispiirteisissä, kun se sijoittuu koulu ympäristöön ja nimenomaan koulun henkilökunnan muodostamaan työyhteisöön.

Organisaation ja yhteisön käsitteet esiintyvät monesti samassa kontekstissa melko päällekkäisinä käsitteinä, mutta ne on syytä erottaa toisistaan. Ensimmäiset organisaatioteoreetikot määrittivät organisaatiota suunnitelmalliseksi toimintojen kokonaisuudeksi, jossa hierarkkisesti toisiinsa suhtautuvat osastot toimivat yhteisten tavoitteiden saamiseksi (Schein, 1988, 15–16). Murto (1995, 15) esittää organisaation virallisena systeeminä, johon voi sisältyä organisaation koosta riippuen useitakin työyhteisöjä. Huusko (1999, 16) erittelee organisaation ja työyhteisön tyypillisiä ominaisuuksia Aaltio-Marjosolaa mukaillen seuraavasti:



Koulu on organisaationa matalahierarkkinen ja sitä voi määritellä monenlaisista näkökulmista (Rajakaltio 2011, myös Huusko 1999). Se on myös yhteiskunnallisena instituutiona erityinen. Koulusta lähes jokaisella kansalaisella on omakohtainen ja pitkäaikainen kokemus. Koulun toiminnan tavoitteet ovat voimakkaasti sidoksissa arvoihin vaikuttamiseen, kuten esimerkiksi tasa-arvon edistämiseen. Kouluinstituutiolla on siis mahdollisuus muokata identiteettiä ja yhteiskuntaa. (Rajakaltio, 2011, 58–68). Organisaatioon kuulu-

minen on ylhäältä päin määrättyä, ja siihen kuuluvien yksilöiden käyttäytymistä ohjataan toiminnalle määrättyjen tavoitteiden saavuttamiseksi.

Yhteisön toiminta muodostuu organisaatioon verrattuna enemmän sisältäpäin sen jäsenien kautta. Yhteisöt ovat ainutkertaisia (Huusko 1999, 17), ja yhteisön erilaiset määritellyt kuvaavatkin lähinnä niille tyypillisiä ominaisuuksia erilaisissa konteksteissa. Yhteisöllä on yhteiset tavoitteet, jotka se jakaa organisaation tai suuremman yhteisön kanssa (Murto, 1995, 16–17). Organisaation tavoitteita toteutetaan yleensä työyhteisössä.

Yhteisössä jäsenet tuntevat toisensa sekä ovat, tai ainakin voivat halutessaan olla säännöllisesti henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Yhteisön jäsenet ovat myös melko yksimielisiä siitä, kuka kuuluu yhteisöön ja kuka ei. He jakavat samankaltaisen sosiaalisen todellisuuden yhteisön perustehtävään liittyen. (Goldman & Tindal, 2002, 99). Yhteisö on siis ryhmä yksilöitä, joita yhdistää jokin asia, ja heillä on jokin syy toimia keskenään vuorovaikutuksessa. Yhteisö perustuu aina yksilöiden kokemukseen ja tunteeseen yhteenkuuluvuudesta. Ilman tätä tunnetta esimerkiksi yhteiset tavoitteet ja yhteistyö eivät automaattisesti tee ryhmästä yksilöitä yhteisöä. (Furman, 2002, 11–12)

Kouluyhteisöön vaikuttavat keskeisesti tietyt taustarakenteet. Yläkouluissa vallitsee vahva opetussuunnitelmaan perustuva oppiainejako, jota tukee aineenopettajien erilaiset koulutustaustat. Alakoulun luokanopettajilla jakautuminen ei ole yhtä voimakasta, mikä tekee rakenteet yhteisölliselle toiminnalle edullisemmiksi. Myös esimerkiksi työ- ja virkaehtosopimukset eriyttävät opettajayhteisön taustoja enemmän yläkoulussa kuin alakoulussa. (Rajakaltio, 2011, 138-139) Kouluyhteisöt voivat olla demografisesti monimuotoisia, mutta jäsenten jakamat arvot ja näkemykset ovat perustavanlaatuinen edellytys yhteisöllisyydelle. (Goldman & Tindal, 2002, 99) Furman, (2002, 37) toteaaakin, että kouluyhteisö on väistämättä monimutkainen ja monitahoinen käsite, mutta tästä huolimatta eri koulutusyhteisöjen rakenteet ovat keskenään melko samankaltaisia.

Monimuotoisuuden takia kouluyhteisön haasteena voivat olla jaettujen arvojen ja inklusion väliset jännitteet. Kouluja, joissa korostuu yksittäisen opettajan vastuu osana yhteisöä, voidaan kutsua liberaaleiksi kouluyhteisöiksi. Kollektiivisten kouluyhteisöjen arvoissa korostuu yhteistyö ja integraatio. Kollektiivisissa kouluissa yksilöiden arvot, tavoitteet ja projektit voivat olla ristiriidassa sen suhteen, miten yhteisö nämä käsittää. Yhteisöt, jotka on rakennettu jaetuille arvoille ja näkemyksille jättävät ulkopuolelle ne, joiden näkemykset poikkeavat jaetuista lähestymistavoista. (Goldman & Tindal, 2002, 97–100)

Avoin kommunikaatio ja suvaitsevaisuus erilaisia tapoja kohtaan on todettu toimivassa yhteisössä tärkeäksi. Koulu yhteisössä tämä vaikuttaa voimakkaasti myös oppilaisiin. Erilaisilla opetustyyeillä voidaan tukea erilaisten oppilaiden tarpeita. Oppilaskeskeisessä toiminnassa oppilaiden etua ajavien yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi erilaiset toimintatavat tulee sovittaa yhteen. Visioiden ja tavoitteiden tueksi tarvitaan myös rakenteita, jotka ohjaavat toimintaa näiden suuntaisiksi. Opettajien välisessä yhteistyössä opettajien on joskus luovuttava ryhmänsä täydellisestä kontrolloimisesta. Tämän tilalle nousee yhteisön jaettu vastuu oppilaista ja ryhmistä. (Goldman & Tindal, 2002, 108–112)

Yläkoulun taustarakenteet eivät siis ole kaikkein edullisimmat yhteisölliselle toiminnalle. Yhteiset tavoitteet tulisi määrittää niin, että ne sallivat joustavasti erilaisten toimintatapojen sovittamisen käytäntöön. Voidaan jopa sanoa, että se on välttämättömyys erilaisten oppilaiden tarpeisiin vastaamiseksi. Tämä edellyttää avointa kommunikaatiota, yhteisöllisyyttä tukevia rakenteita ja kollegoiden välisen kanssakäymisen mahdollistamista. Toiminnan tulee perustua yhteisön jakamille ideologioille ja arvoille (Sergiovanni, 1999, 72). Tämän perusteella yhteisöllisesti toteutettu ohjaustoiminta edellyttää yhteisesti jaettua näkemystä henkilöstön työnkuvasta.

Ruohotien mukaan koulu yhteisölle on ominaista henkilökunnan ja toimintaa säätelevän byrokraattisen kontrollin välillä vallitseva jatkuva konflikti. Koulussa on korkean ammattitaidon omaavaa henkilökuntaa, joiden roolit yhteisössä ovat tarkat. Heidän toimintaansa säätelevät byrokraattiset säädökset, oppilaiden pakollinen jäsenyys sekä hankalasti jäseneltävät abstraktit tavoitteet. (Ruohotie, 1985, 7) Nämä ovat Huuskon (1999, 17) mukaan keskeisiä sisäisiä rakenteita, jotka erottavat koulu yhteisön muista yhteisöistä.

Edellä esitetyistä koulu yhteisön erityispiirteistä tulee olla tietoinen, kun tarkastellaan sen toimintaa. Tämän tutkimuksen huomio keskittyy osittain byrokraattisen hallinnon ja yhteisön väliseen konfliktiin. Koulun ohjaustoiminta ja ohjaussuunnitelma ovat hallinnollisten päätösten mukaisesti muodostettuja toimintaa ohjaavia jäsenyyksiä, joissa edellytetään yhteisöllistä ohjaustoimintaa. Tutkimus pyrkii kuvailemaan, kuinka yhteisön toiminta käytännössä noudattaa näitä pyrkimyksiä, ja minkälaisina toimintatapoina nämä näyttävät. Toimintakulttuuri vaikuttaa yhteisön toimintaan. Ennen kuin koulun toimintakulttuuria esitellään tarkemmin, tarkastellaan rehtorin asemaa koulu yhteisön johtajana.

2.2.1 Rehtorin rooli

Mäkelä (2007, 199) esittää peruskoulun rehtoreiden työn koostuvan neljästä keskeisestä tehtäväalueesta: hallinto- ja talousjohtaminen, yhteistyöverkostojen johtaminen, henkilöstöjohtaminen ja pedagoginen johtaminen. Nämä kuvaavat myös rehtorin perinteistä kaksoisroolia organisaation johtajana ja kasvatuksellisena johtajana (Southworthy, 2002, 76). Tehtäväalueista on olemassa erilaisia jaotteluja, mutta niiden ydinsisällöistä ollaan melko yksimielisiä (ks. esim. Helakorpi, 2001, Sergiovanni, 2000)

Kun tarkastellaan johtamista johtamistaitona organisaatiossa, yksi johdon keskeisimmistä tehtävistä on kulttuurin työstäminen (Schein, 1987, 19–20; emt, 1988, 323). Pohjimmiltaan koulun johtaminen on ihmisten yhdistämistä moraalisesti toisiinsa ja työhön. Johtamistyöhön kuuluu jaettujen tarkoitusten, uskomusten ja arvojen kehittämistä, opettamiseen ja oppimiseen liittyvien mielikuvien muodostamista, yhteisön rakentamista ja muiden oppilaitoksen haasteiden ja huolenaiheiden työstämistä. (Sergiovanni, 2007, 83) Jo kasvatustyyppi itsessään vaatii johtajuutta. Rehtorit toteuttavat johtajuutta pedagogian muodossa johtamalla ja helpottamalla opettajien toteuttamaa kasvatustyyppiä varmistamalla, että koulun toiminta kohtaa oppilaiden tarpeet. (Sergiovanni, 2000, 92–97)

Pedagogiseen johtamiseen kuuluvat opetusjärjestelyt ja kehittämis- ja opetussuunnitelmatyö (Mäkelä, 2007, 66, 186–187). Pedagogisesta johtamisesta ei ole olemassa yleisesti hyväksyttyä määritelmää, mutta esimerkiksi Lonkilan (1990) mukaan pedagoginen johtaminen on opettajan työn tukemista ja ohjaamista, opettamis- ja kasvatustyön suunnittelua, opetussuunnitelman toteutumisen seuraamista, sekä koulun ja sidosryhmien yhteyshenkilönä toimimista (emt, Mäkelän, 2007, 66, mukaan). Pedagogiselle johtamiselle ominaista on muutosprosessin mahdollistaminen ja hallinta (Helakorpi, 2001, 134).

Tämän tutkimuksen kannalta pedagoginen johtaminen on rehtorin työn osa-alueista keskeisin. Ohjauksen yhteisöllinen toteuttaminen on osa koulun perinteisten toimintatapojen muutosta, jonka tulee muodostua yhteiseksi tavoitteeksi on kasvatustyötä tukevaa, liittyä opettajien työn uudelleen organisointiin, ja voi vaatia toimintakulttuurin muokkaamista (vrt. Helakorpi, 2001, 134).

Vahvan aseman myötä rehtorilla on valta ja vastuu vaikuttaa koulun jokapäiväiseen toimintaan sekä sen kehittämiseen. Suomessa rehtoreilla on opettajankoulutus, mikä edesauttaa läheistä suhdetta alaisiin. Käytännössä rehtori toimii opettajan työn puitteiden mahdollistajana, joka kunnioittaa opettajan autonomiaa, eikä juurikaan puutu käy-

tännön opetustyöhön. Koulun työkuulttuuri ja johtamiskulttuuri vaikuttavat toisiinsa vastavuoroisesti muokaten toinen toistaan. (Rajakaltio, 2011, 80) Rehtorin työssä korostuvat intensiiviselle ihmissuhdetyölle ominaiset piirteet. Oppilaiden, opettajien ja vanhempien välisissä jännitteisissä vuorovaikutussuhteissa rehtori toimii monesti tiedon välittäjänä. Hän käsittelee yhteisöllisyyttä opettajien ja oppilaiden kesken oppilaitoksen sisällä, sekä erilaisten sidosryhmien kanssa koulun ulkopuolella. (Soini, Pietarinen & Pyhältö 2016, 35–36)

Nykänen (2010) on tutkinut ohjauksen palvelujärjestelmien johtamista ja todennut, että ohjaustyön vastuunjako ei toteudu ilman rehtorin panosta. Ilman rehtorin tukea on vaarana että ohjaajat jäävät ohjaustyön kanssa yksin (emt. 2010, 195). Organisaation sisäisten ohjauspalveluiden johtaminen voidaan jakaa rakenteiden, prosessien, henkilöstön ja asiakasprosessien johtamiseen. Koulun johdon tulisi käsitellä oppilaitoksen ohjauspalveluita kokonaisuutena, jossa ohjauksellinen vastuunjako määritetään ja palveluita koordinoidaan. Yhteistyötä tukevat rakenteet, kuten viestintä ja tiedotus olisi sovittava työajan asettamiin puitteisiin. Yhteisesti toteutetun suunnittelutyön lähtökohtina tulisi olla lasten ja nuorten tarpeet. (Nykänen, Risku & Puukari, 2010, 314–316, Nykänen, 2010) Myös Numminen (2002) toteaa rehtorin roolin ohjauksen toteuttamisessa ja suunnittelussa olevan keskeinen. Rehtorin rooli vaikuttaa myös ohjaajien työssä jaksamiseen ja voimavaratekijöihin (Silvonen ja Puhakka, 2011).

Rehtorilla on roolinsa kautta valta ja vastuu mahdollistaa tämän kaltainen toiminta. Ohjaustoiminnan johtamista edesauttaa rehtorin ymmärrys ohjauksen periaatteista ja oppilaiden tarpeista. Esimerkiksi Vuorinen (1998 ja 2000) on todennut, ohjauksen järjestämisen tulisi perustua strategialle, joka on yhteisön tiedossa, ja jonka avulla ohjaus liittyy kokonaisvaltaisesti osaksi oppilaitoksen perustehtävää. Tämä liittyy väistämättä yhteisön jakamiin tapoihin tehdä työtään.

2.2.2 Koulukulttuuri

Kulttuuriin viitattaessa laajin näkemys on usein sivilisaation kulttuuri. Näkökulmaa voidaan rajata tarkemmin esimerkiksi kansalliseen kulttuuriin, etniseen kulttuuriin ja organisaation kulttuuriin. Kulttuuria on eräänlainen perusolettamusten malli, jonka jokin ryhmä on keksinyt, löytänyt tai kehittänyt oppiessaan käsittelemään sopeutumiseen tai sisäiseen yhdenmukaisuuteen liittyviä ongelmiaan. Tämä malli on toiminut kyllin hyvin, jotta sitä voi-

daan perustellusti opettaa ryhmän uusille jäsenille tapana havaita, ajatella ja tuntea. Tietoinen käyttäytyminen määrittyy usein ulkoisen ympäristön asettamien tilanteiden ja vaatimusten, sekä kontekstiin ja yksilön toimintaan vaikuttavan kulttuurin perusteella. Kulttuuri perustuu siis kokemukselliseen oppimiseen hyväksi havaituista ja ryhmän kesken hyväksytyistä toimintatavoista. (Schein. 1987, 25–27)

Työkulttuuri viittaa työhön liittyvään toimintakulttuuriin. Hargreaves (1994) on tunnistanut neljä erilaista opettajien työlle tyypillistä työkulttuurin mallia. Nämä ovat individualistinen, yhteistoiminnallinen, väkinäisen kollegiaalinen ja balkanisoitunut. Erittelyssä keskitytään työkulttuuriin suhteessa työyhteisöön ja opetustyöhön sekä opetustyön kehittämiseen.

Individualistinen tai yksilökeskeinen työkulttuurin malli kuvaa opetustyön vahvaa itsenäisyyttä. Sen muodostumiseen ovat vaikuttaneet fyysiset rakenteet ja yksilöiden omat vallinnat. (Hargreaves, 1994, 167-170) Individualistisen työkulttuurin perimmäisinä syinä on yleisesti pidetty opettajien tahtoa suojautua arvioivalta yhteisöltä ja vahvistaa oman työnsä itsemääräämisoikeutta (ks. myös Huusko, 1999, 19). Toisaalta yksilökeskeinen työkulttuuri mahdollistaa myös tiiviin siteen opettajan ja ryhmän välillä. Tämä luo pohjaa esimerkiksi aitoon välittämiseen, joka on yksi keskeisistä työn palkitsevuuden osa-alueista opettajille. Autonomia on yksi tärkeimmistä tekijöistä, joiden kautta opettajat kokevat saavansa motivaatio ja mielekkyyttä työhönsä (Rajakaltio, 2011, 200). Opettajat kokevat itsenäisen työskentelyn myös osoitukseksi luottamuksesta sekä pätevyydestä. Se mahdollistaa myös tehokkaan työskentelyn, luovuuden ja itsensä toteuttamisen. (Hargreaves, 1994, 173–183)

Yhteistoiminnallinen opettajuus liitetään usein opettajan kehittämiseen ja opetuksen kehittämiseen. Yhteistoiminnan muotoja on erilaisia, mutta keskeistä kaikissa on kollegoiden yhteisöllinen toiminta työympäristössä, tiedon jakaminen ja vastaanottaminen sekä yhteistyöhön pohjautuva päätöksenteko. (Hargreaves, 1994, 186) Yhteistoiminnallinen opettajuus voi kuitenkin myös rajoittaa toimintaa. Tällaisessa tapauksessa perustehtävän arvon, tarkoituksen ja seurausten kriittinen tarkastelu unohtuu. Parhailaan yhteistoiminta tukee koululaitoksen ja sen henkilökunnan osaamisen kehittämistä. (emt. 1994, 194–195) Rajakaltio (2011, 201) toteaa, että rajallinen aika kollegoiden väliselle vuorovaikutukselle tekee monesti yhteistyön kehittämisen haasteelliseksi.

Väkinäisen tai pakotetun kollegiaalisuuden kulttuuri on nimensä mukaisesti ylhäältä päin säädeltä, niin sanotusti pakotettua. Yhteistyölle on määrätty aika ja paikka. Toiminnan perimmäinen tarkoitus on hämärtynyt ja yhteistyötä tehdään vain yhteistyön takia, ilman

sisäistä tarvetta. Tehottomuus ja joustamattomuus ovat tälle keinotekoiselle yhteistyölle ominaisia piirteitä. (Hargreaves, 1994, 208)

Balkanisoitunut toimintakulttuuri on toiminnan muoto, jossa yksilöt toimivat näennäisesti yhteistyössä koko työyhteisön kanssa. Käytännössä yhteisö muodostuu pienistä klikkiytyneistä ryhmistä. Nämä ryhmät ovat sisäänpäin kääntyneitä ja selkeärajaisia. Ulkopuolisia yksilöitä tai ryhmiä vieroksutaan, ja ryhmät toimivat pääsääntöisesti omaa etuaan tavoitellen. Vahvasti balkanisoitunut työkuulttuuri on epäedullinen koko organisaation yhtenäisyydelle, kehittymiselle ja laadukkaalle perustehtävän suorittamiselle. (Hargreaves, 1994, 212-215)

Kulttuuri siis ohjaa toteuttamaan kasvatustyötä tietyn tiedossa olevan tai kirjoittamattoman viitekehyksen kautta. Ohjauksen toteuttaminen yhteisvastuullisesti ei ole perinteisesti ollut osa koulun toimintaa. Se on uusi ilmiö, jonka takia joudutaan muuttamaan perinteisiä toimintatapoja ja työkuulttuuria. Se on siis osa koulukulttuurin muutosta ja koulun kehittämistä, mikä on usein hidasta (esim. Rajakaltio, 2011 ja Vuorinen, Sampson, 2000, 51).

Kehittämistyössä ja sen haastavuudessa puhutaan monesti muutosvastarinnasta (Soini, Pietarinen & Pyhältö 2016, 30). Eräs syy muutosvastarinnan syntyyn on asetelma, jossa ilmenee irti päästämisen vaikeus ja uuden ja tuntemattoman kohtaaminen. Muutoksessa menetettävät asiat ovat tarkasti tiedostettavissa, ja näillä on välitön vaikutus asianomaisiin, samalla kun muutoksen positiiviset vaikutukset ovat kaukana ja mahdollisesti hämärän peitossa (Fullan, Getty & Hamilton, 2014, 123).

On merkkejä opettajien työkuulttuuri on muuttumisesta on jo nähtävissä. Esimerkiksi inklusio ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän lisääntyminen koulussa tekevät opetustyöstä haastavampaa ja monimuotoisempaan. Opettajan lisäksi myös muita aikuisia, kuten erityisopettajia tai kouluavustajia, kuuluu luokkahuonetyöskentelyyn entistä enemmän. Opettajan työn haasteet ovat muuttuneet, ja niistä on haastavaa selvitä yksin. Opettajan perinteinen individualistinen työnkuva ei vastaa enää koulumaailman todellisuutta. Tuore opettajasukupolvi uudistaa koulun työkuulttuuria ja muokkaa opetustyössä läsnä olevia yhteiskunnallisia arvoja, jotka tukevat moniammatillista yhteistyötä. (Rajakaltio, 2011, 201–204)

Kulttuuri vaikuttaa koko kouluorganisaation toimintaan (Mäkelä, 2007, 67). Tutkimuksen aihe ja koulu yhteisön tarkastelu liittyvät siis oppilaitoksen toimintakulttuuriin. Toimintakult-

tuuri luo perustan yhteisön toimintatavoille ja tässä yhteydessä se on perusta ohjauksen yhteisvastuulliselle toteuttamiselle oppilaitoksessa. Huuskon (1999, 17) mukaan opettajien toimintaa yhteisössä voidaan tarkastella kiinnittämällä huomiota yhteisiin näkemyksiin tavoitteista sekä perustehtävästä, kommunikaatiosta, yhteisöllisyyden tunteesta ja ohjautumisesta. Tämä ohjaa osaltaan yhteisön toiminnan tarkastelua, mitä tarkennetaan tarkasteltavaan ilmiöön luvussa 3.2

3 Ohjaus yhteisössä ja sen järjestämisen periaatteet

Ohjauksen yhteisvastuullinen toteuttaminen ja oppilaitoksen toiminta niin kutsuttuna ohjaavana organisaationa edellyttävät ohjaustoiminnan koordinoitua järjestämistä. Tässä luvussa kuvaillaan ohjauksen järjestämisessä huomioitavia osa-alueita ja yhteisöohjausta, joka on ohjaustoiminnan yhteisvastuullista toteuttamista yhteisössä (ks. Vehviläinen, 2015, 193). Ohjaussuunnitelma on suunnittelun ja yhteisön yhteisen toiminnan kannalta keskeinen ohjauksen väline. Sen laatimista käsitellään luvussa 3.1.3. Luvussa 3.2 tarkennetaan yhteisöohjauksen edellyttämiä käytänteitä, sekä havainnollistetaan yhteisöohjausta ja sen kehittämistä toimintana erilaisista näkökulmista.

Ohjauksen järjestäminen institutionaalisenä toiminta voidaan jakaa kahteen osa-alueeseen. Ensimmäinen koskee ohjauksen säädöspohjaa, joka säätelee ja toimii ohjaustoiminnan perustana. Toinen osa-alue edellyttää järjestävän tahon konkreettista ohjauksellisia toimenpiteitä. Tämä tarkoittaa niitä käytännön toimia, joiden avulla ohjausta harjoitetaan, ja joiden kautta toiminnalle syntyy merkitys. (Thomsen, 2012, 17) Peruskoulussa säädöspohjana toimii aikaisemmin esiteltyt opetussuunnitelman perusteet. Vuorinen (1998, 95) huomauttaa, että tiedottamisen, neuvonnan ja ohjauksen oppilaitoskohtaisen organisoimisen kannalta ongelmallisinta on usein systemaattisen ja kokonaisvaltaisen toimintaa ohjaavan viitekehyksen puuttuminen. Ohjaustoimintaa tulee tarkastella omana toiminnan osa-alueena, sillä vaarana on, että ohjaajan työpäivät täyttyvät ainoastaan oppimisvaikeuksien tukemisesta ja hallinnollisista tehtävistä, eikä varsinaiselle ohjaukselle jää aikaa (Gysbers, 2008, 259).

3.1 Ohjauksen järjestämisen periaatteita

Opetussuunnitelmien perusteissa ohjausta on kuvattu 1990-luvun loppupuolelle saakka omana oppiainemaisena kokonaisuutenaan (ks. esim. Opetushallitus, 1994). Tästä, lähinnä toiminnallisella tasolla kuvatusta kokonaisuudesta, on vastannut opinto-ohjaaja. (Vuorinen & Sampson, 2000, 50) Koulutusjärjestelmät ovat muuttuneet yksilölähtöisemmiksi ja joustavimmiksi, mikä on luonut haasteita ohjausasiantuntijuudelle (Vanhalakka-Ruoho & Juutilainen, 2003, 114, myös Merimaa, 2002, 100). Koulutusrakenteiden avautuessa valinnaisuus on lisääntynyt, ja opintokokonaisuuksia kootaan oppilaan henkilökohtaisen opintosuunnitelman ympärille (Vuorinen & Sampson, 2000, 50). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014, 95–96) korostavat valinnaisuutta jo alakoulusta lähtien. Tämä kuvaa koulutuspoliittisten suuntauksien vaikutusta oppilaitosten toimintaan, ja osaltaan koulutusohjelmien yksilöllistämisestä syntyvää laajempaa ohjauksen tarvetta.

Ohjausasiantuntijuutta tulisi hyödyntää oppilaitoksissa organisaatiotasolla, koska yksinomaan ohjaajan vastuuseen perustuvan yksilökeskeisen ohjausmallin laadukas toteuttaminen on taloudellisesti haastavaa. Tämä tarkoittaa ohjauksen liittämistä osaksi oppilaitoksen kokonaisstrategiaa ja opetussuunnitelmien laatimista. Ohjaus on kohdennettava prosesseihin, joiden kautta siitä saadaan suurin hyöty irti koko organisaation näkökulmasta. Tähän kuuluu ohjaukseen osallistuvan henkilökunnan työnjaon tarkoituksenmukainen suunnittelu pohjautuen henkilökunnan ohjausosaamiseen. (Vuorinen & Sampson, 2000, 65) Ohjauksen aseman opetussuunnitelmissa tulisi nähdä oppiaineiden yläpuolelle levittyvänä sateenvarjona, johon sisältyvät määritelmät opiskelun yleisestä tuesta sekä ohjauksen tavoitteista ja sisällöistä (Karjalainen & Kasurinen, 2006, 87).

Ohjauksen ulottuvuuksien malli kuvaa ohjauspalveluja päättäjien ja palvelun tarjoajien näkökulmasta (Kasurinen & Vuorinen, 2003). Sen tavoitteena on luoda yhtenäisyyttä ohjaustoimintaan liittyvän päätöksenteon ja toteuttamisen välille. Mallin lähtökohtana on yhteistoiminnallinen suunnittelutyö ja kontekstin edellyttämän ohjaustarpeen esiin nostaminen (Kasurinen, 2004, 52). Mallissa ohjaus jaetaan seitsemään ulottuvuuteen; toimintapoliittinen, kontekstuaalinen, aika, työnjaollinen, vastuu, sisältö ja menetelmällinen ulottuvuus (Kasurinen & Vuorinen, 2003, myös Nykänen, 2010). Mallia voidaan hyödyntää yhteistoiminnallisen ohjauksen suunnittelussa ja arvioinnissa. Se auttaa myös hahmottamaan ohjauspalveluita front office ja back office -erittelyn kautta. (Kasurinen & Vuorinen, 2003, 34–35) Front office kuvaa palvelun käyttäjälle näkyviä osia ja back officen taustalle jääviä ohjauksen rakenteita ja strategioita (Vuorinen & Sampson, 2000,

65). Front office -problematiikka tarkoittaa ohjauspalvelujen esiin tuomista, niin että ne saavuttavat palveluiden käyttäjät. Back office -problematiikka tarkoittaa hallinnollisten sekä organisaation sisäisten ja ulkoisten rakenteiden vaikutusta ohjauspalveluiden muotoutumiseen. (Vuorinen, 2001, 153)

Ohjauksen järjestämiseen vaikuttavat oppilaitoksen perinteet, kouluaste ja koko. Erityisesti oppilasmäärän ollessa suuri tulee ohjausvastuuta jakaa siten, että kaikille oppilaille on mahdollista tarjota tarvittava tuki. Tällöin on myös varmistettava, että henkilökunnan ohjausosaaminen on riittävä. (Kasurinen 2004, 42) Ohjauksen järjestämiseen ei siis ole yhtä oikeaa ideaalimallia, vaan siinä tulee ottaa huomioon organisaation ja kohderyhmän erityispiirteet. Vuorinen on esittänyt neljä erilaista mallia ohjauksen järjestämisestä organisaatiotasolla. Nämä ovat keskitettyjen ohjaustoimintojen malli, hajautettujen toimintojen malli, ohjaus läpäisyperiaatteella ja tuutoriperusteinen malli (ks. myös Vuorinen, 2001, 148-151, Kasurinen, 2004, 41–42).

Lisensiaattityössään Vuorinen (1998) kuvaa suuntaviivoja tiedottamisen, neuvonnan ja ohjauksen strategiselle suunnittelulle koulutusorganisaatiossa. Suunnittelumallissa on neljä tasoa, ja siinä tulisi kysyä, 1) miten organisaatio vastaa oppilaiden ja erilaisten sidosryhmien ohjauksen tarpeeseen, 2) millaisilla ohjauspalveluilla tämä tapahtuu erilaisissa opiskelujen vaiheissa, 3) miten organisaation opetussuunnitelmassa otetaan huomioon erilaiset ohjauksellisiin aiheisiin liittyvät kysymykset ja 4) miten ohjaus liittyy organisaation kokonaisstrategiaan? Toimintastrategian suunnittelu alkaa lähtötilanteen kartoittamisella. Oppilaitoksen perustehtävään osallisten tahojen, kuten oppilaiden, opettajien ja hallinnon tarpeita, tavoitteita on myös selvitettävä. Tämän jälkeen on muodostettava käsitys käytettävistä resursseista ja henkilöstön ohjausosaamisesta. Vasta sitten arvioidaan nykyisten toimintamallien ja käytänteiden toimivuutta suhteessa tavoitteisiin. Strategian muodostaminen mahdollista myös sen esittämisen kaikille niille tahoille, joita toiminta koskettaa. Tämä auttaa käsittelemään tätä kokonaisuutta yhteisesti. Strategian arviointi ja testaaminen käytännössä on välttämätöntä uudenlaisen toimintakulttuurin rakentamiseksi. (Vuorinen, 1998, 106–113)

Ohjaustoiminnan ulottuvuudet kuvaavat tasoja, jotka ohjauksen suunnittelussa tulee ottaa huomioon. Tämä tutkimus sivuaa yleisesti ottaen kaikkia näitä tasoja, mutta päähuomio on ohjauksen työnjako- ja vastuu-ulottuvuudessa. Ohjauksen järjestämiseen vaikuttavat ohjaustoimintaan liittyvien sidosryhmien osallisuus, oppilaitoksen koko, kouluaste, ohjauksen perinteet ja koulun mahdolliset erityispiirteet. Toimintastrategia ohjaa ohjaustoiminnan järjestämistä ja liittää sen osaksi oppilaitoksen ydintehtäviä. Ohjaus-

suunnitelmassa tulisi kuvata ohjauksen toiminnallinen ja strateginen taso (Tarkiainen & Vuorinen, 1997, 37) Kenties tunnetuin ohjauksen järjestämistä kuvaava malli on holistisen ohjauksen malli (Watts & Esbroeck, 1998, Esbroeck, 2008), joka ohjaa myös peruskoulun ohjauksen järjestämistä (ks. Kasurinen & Merimaa, 2005).

3.1.1 Holistisen opiskelijakeskeisen ohjauksen malli

Ohjauksen holistinen malli on oppilaskeskeinen viitekehys ohjauksen järjestämiselle. Se korostaa yksilön eri elämänalueiden välisten yhteyksien kokonaisvaltaista tunnistamista ohjauksessa. (Watts & Esbroeck, 1998 & Esbroeck, 2008) Ohjauksen holistinen mallin mukaan ohjausvastuu jakautuu kokonaisvaltaisesti oppilaitoksen henkilökunnalle ja ohjauspalveluita tuotetaan moniammatillisena yhteistyönä (Kasurinen & Merimaa, 2005, 46). Kuten aikaisemmin todettiin, holistisen ohjauksen malli on toinen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden mukaista ohjaustoimintaa viitoittava teoreettinen malli.

Hajautetut ohjauspalvelut voivat olla hankalasti tavoitettavissa, johtaa asiakasta harhaan tai tarjota rajallisia palvelusisältöjä (Esbroeck, 2008, 40). Holistisen ohjauksen mallin tavoitteena on ohjauksen resurssien tehokas hyödyntäminen ja ohjauksen monipuolisen saatavuuden parantaminen vastaamaan yksilöllisiä tarpeita. Mallissa pyritään selkeyttämään ammatillisten toimijoiden välistä kommunikaatiota ja tukemaan oppilaan haasteiden ratkaisemista yhteistoiminnallisesti. (Watts & Esbroeck, 1998, 101–102)

Ohjauksen holistisen mallin ohjaukselliset osa-alueet ovat henkilökohtainen ohjaus, ura-ohjaus ja oppimisen tuki. Tämä kokonaisvaltainen näkemys on eräs mallin vahvuuksista (vrt. Vuorinen, 2001, 151). Ohjaus on järjestetty neljälle tasolle, ja mallin keskiössä on asiakas. Ensimmäinen, asiakasta lähinnä oleva taso käsittää informaalin tuen, jota toteuttavat esimerkiksi perhe ja läheiset. Heidän roolinsa ohjaavana tahona on tutkitusti merkittävä. Ylemmät tasot koostuvat koulutusalan ammattilaisista. Toinen taso käsittää koulutusalan ammattilaiset, jotka eivät ole erikoistuneita ohjaukseen, esimerkiksi opettajat. He ovat jatkuvasti suoraan yhteyksissä asiakkaaseen ja tämän lähipiiriin. Heillä on vastuu ensisijaisessa tiedottamisessa ja neuvonnassa asiakasta ja tämän lähipiiriä kohtaan. Heillä tulee olla kyvyt huomioida tuen tarve ja olla helposti saatavilla. Kolmas taso käsittää ohjauksen ammattilaiset, jotka ovat tiiviisti osa koulun toimintaa, eivätkä välttämättä ole erikoistuneet mihinkään tiettyyn ohjauksen alueeseen. Heidän tehtäviinsä kuuluvat ohjaukseen erikoistuneet toimenpiteet ja ohjaustoiminnan järjestely. He tukevat

toisen tason ammattilaisia ja ovat tarpeen mukaan tekemisissä myös suoraan asiakkaan kanssa. Neljäs taso käsittää ohjauksen erikoisammattilaiset. He toimivat yleensä kouluorganisaation ulkopuolella, mutta ovat keskeinen sidosryhmä erityisten ohjaustarpeiden suhteen. (Esbroeck, 2008, 37–38) Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ensisijaisesti tasojen kaksi ja kolme välisestä yhteistyöstä.

Toiminnan järjestämisen kannalta ohjauksen holistisen mallin toteuttamisen edellytykset jakautuvat viiteen osa-alueeseen: kommunikaatio, yhteistyö, yhteisjärjestelyt, yhteisoppiminen ja integraatio. Kommunikaatiolla tarkoitetaan, että yhteisön toimijat on tehtävä tietoisiksi toisistaan, ja niistä oppilaan tukemisen palveluista, joita kukin tahollaan toteuttaa. Toinen osa-alue, yhteistyö tarkoittaa moniammatillisesti suoritettavia tukitoimia oppilaan tilanteen edellyttämällä tavalla. Yhteisjärjestelyt kuvaavat yhteisön toimintatapojen yhdenmukaistamista. Kukin taho pysyttelee omalla ammatillisen osaamisen alueellaan, mutta toimintoja yhdistävät jaetut päämäärät. Yhteisoppiminen on holistisen mallin toiminnan järjestämisen neljäs osa-alue. Se sisältää tietojen ja taitojen jakamista yhteisön kesken, yli ammatillisten rajojen. Tämä tukee toiminnan uudistamista. Integraatio kuvaa toiminnan jatkumon ylläpitämistä. Ohjauspalveluiden kokonaisuus muodostuu moniammatillisen yhteistyöverkoston yhteiseksi toiminnaksi, jota pyritään kehittämään jatkuvasti. (Watts & Esbroeck, 1998, 97)

Holistisen mallin kehittämisen lähtökohtana ovat olleet globalisaation tuomat muutokset ja ohjauksen tarpeen monipuolistuminen. Se tavoittelee niin kutsuttua ”yhden oven palvelumallia” ohjaukselle. (Esbroeck, 2008, 41) Tämä edellyttää ammatillisten toimijoiden ja palveluiden välistä yhteistyötä (Watts & Esbroeck, 1998, 96–98). Näin mallin toteuttaminen on yhteydessä oppilaitoksen toimintakulttuuriin. Sen jalkauttaminen vaatii perinteisestä individualistisesta opettajan työskulttuurin muokkaamista, mikä on hidasta. Yhteistyö vaatii tuekseen myös rakenteita. Holistisen ohjauksen mallin soveltamista kaikkiin ympäristöihin voidaan myös kyseenalaistaa. Kuten aiemmin todettiin, ohjauksen järjestämisessä tulisi aina ottaa huomioon organisaation ja kohderyhmän erityispiirteet (vrt. Kasurinen, 2004, 42).

3.1.2 Ohjaus moniammatillisena yhteistyönä

Ohjauksen toteuttaminen yhteisvastuullisesti edellyttää moniammatillista yhteistyötä. Nummenmaa (2004, 113) vertaa moniammatillista osaamista jaettuun asiantuntijuuteen,

joka jakautuu sisäiseen ja ulkoiseen moniammatillisuuteen. Sisäinen moniammatillisuus tarkoittaa organisaation työyhteisössä tapahtuvaa yhteistyötä jaetun tavoitteen ratkaisemiseksi. Ulkoinen moniammatillisuus tarkoittaa organisaation rajat ylittävää yhteistyötä. (emt. 2004, 115) Koska tutkimus keskittyy lähtökohtaisesti yhteisön toimintaan organisaation sisällä, päähuomio on sisäisessä moniammatillisuudessa eli ammattilaisten välisessä yhteistyössä saman hallinnonalan sisällä (Nykänen & muut., 2007, 207).

Moniammatillisen yhteistyön toteuttamista oppilaitoksissa on säädetty myös laissa. Tehostetun tuen aloittamisen päätös tehdään moniammatillisessa yhteistyössä, kuten myös erityistä tukea koskevissa päätöksissä (Perusopetuslaki, 1228/2013, 16§ & 17§). Oppilaalle tarjottava tuki tulee suunnitella yhteistyössä eri opettajaryhmien kesken, ja perinteisesti esimerkiksi erityisopetuksen ja ohjauksen yhteistyö on näkynyt oppilashuoltotyössä ja oppilashuoltoryhmissä (Björn, Savolainen & Jahnukainen, 2017, 49–53).

Moniammatillisessa yhteistyössä korostuvat asiakaslähtöisyys, tiedon ja näkökulmien yhteen kokoaminen, vuorovaikutustietoiset tavat tehdä yhteistyötä, rajojen ylittäminen ja erilaisten verkostojen huomioiminen. Moniammatillisen yhteistyön toteuttamisesta voidaan eritellä kaksi erilaista työmuotoa. *Interprofessional*-käsitteellä tarkoitetaan informaation vaihtoa, yhteisiä keskusteluita ja mahdollisuuksia tehdä yhteisiä päätöksiä. *Transprofessional*-käsitteellä tarkoitetaan moniammatillista ryhmää, joka osaa viestiä ymmärrettävästi keskenään, sen ammatilliset rajat ovat väljät ja siinä otetaan yhteisesti vastuuta. Nummenmaa (2004, 120–121) huomauttaa, että perinteisten ammatillisten rajojen ja käytäntöjen rikkominen on välttämätöntä myös moniammatillisen toiminnan kehittämisessä. *Transprofessional*-käsitettä kuvailevat vielä jäsenten kaksoisroolia olla ajoittain oppilas ja ajoittain erikoisasiantuntija, sekä kyky sopeuttaa yhteistoiminta asiakkaan tarpeisiin. (Isoherranen, 2005, 14–17, ks. myös Collin, 2009).

Moniammatillisesta yhteistyöstä voidaan eritellä neljä tilanteeseen vaikuttavaa osatekijää. Osallistujien erilaisuudella tarkoitetaan organisaation tai henkilöprofiilin kautta muodostuvia erilaisia taustatekijöitä, jotka vaikuttavat yhteistyöhön. Erilaiset taustat nähdään kokonaisvaltaisesti hyödynnettävänä voimavarana. Moniammatillinen yhteistyö edellyttää myös oppimisen tilaa tai rajapintaa. Se, miten jäsenille on mahdollisuus tasavertaiseen kohtaamiseen, on yhteistyön laadun kautta tärkeää. Tavoitteena on organisaatorajat ylittävä, osallistava ja aktiivinen oppimisprosessi. Tieto ja tarjoumat liittyvät moniammatilliseen uuden tiedon muodostamiseen. Moniammatillisen työn ytimeksi voidaankin tunnistaa hiljaisen tiedon jakaminen ja yhdessä kokeminen. Hiljainen tieto on subjektiivista ja intuitiivista sekä hankalasti eksplikoitavaa (Nonaka & Takeuchi, 1995, Tynjälän,

Nikkasen, Valkosen, & Volasen, 2005, mukaan, 30). Hiljaiseen tietoon päästään käsiksi tarjoutumien kautta. Tarjoumat ovat tarinan paikantumia, joihin keskustelussa voidaan pysähtyä ja jotka tarjoavat mahdollisuuden näkökulman laajentamiseen sekä kriittiseen reflektioon (Vanhalakka-Ruoho & Juutilainen, 2003, 117). Tarjoutumien kautta hiljainen tieto tehdään näkyväksi ja mahdollistaa sen hyödyntämisen yhteistyössä. Tähän voi liittyä myös konflikteja jäsenten välillä. Moniammatillisen yhteistyön osatekijöitä ovat myös kommunikaation rakentuminen ja yhteistyö. Kommunikaatioon liittyy ryhmän prosessi yhteisen kielen muodostamiseksi. Vuorovaikutus ja yhteistyö tarvitsevat tuekseen aikaa ja tilaa. (Nykänen & muut., 2007, 208–212)

Ohjauksen suhteen tiedot ja taidot oppilaan ja oppilasryhmien kohtaamisesta on havaittu keskeiseksi moniammatillisen yhteistyön tarpeeksi. Moniammatillinen yhteistyö on havaittu tärkeäksi myös yhteistyökulttuurin sisäistämisessä ja verkostoitumisessa. (Nykänen, 2010, 204–205)

3.1.3 Ohjaussuunnitelma

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, 442) edellytetään koulua muodostamaan koulun ohjaustoiminnan järjestämistä kuvaava ohjaussuunnitelma. Ohjaussuunnitelma on yksi yhteisöllisesti toteutetun ohjauksen edellyttämistä työvälineistä (esim. Tarkiainen & Vuorinen, 1997, 37 myös Vehviläinen, 2015, 294). Oppilaitoskohtainen ohjaussuunnitelma on esillä vuoden 2003 lukion opetussuunnitelman perusteissa (Juutilainen, 2003, 35), ja perusopetuksessa ohjauksen suunnittelua ja kokonaisvaltaista järjestelyä edellytetään vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa.

Ohjaussuunnitelmassa tulee kuvata ohjauksen järjestämisen rakenteet, keskeiset toiminnot, ohjaustoimintaan liittyvä työn- ja vastuunjako sekä yhteistyöverkostot, jotka ovat edellytyksenä ohjaustoiminnalle asetettujen tavoitteiden täyttämiseksi. Näitä ohjaussuunnitelman osa-alueita ja asetettujen tavoitteiden toteutumista tulee arvioida säännöllisesti. (Opetushallitus, 2014, 442)

Ohjaussuunnitelma voi olla koulu-, kunta- tai aluekohtainen. Siitä selviää ohjausvastuun jakautuminen sekä toimintaohjeita erilaisiin ohjaustilanteisiin. Ohjaussuunnitelma auttaa tekemään ohjauksikäytännöistä yhdenmukaisia ja palveluiden tarjonnasta tasapuolista. Sen avulla ohjauksen toimijat tulevat tietoisiksi toisistaan ja voidaan muodostaa yhte-

näisiä, pysyviä toimintatapoja oppilaitoksen ohjaukselle. Tarkoituksena on tarjota oppilaille parasta mahdollista tukea joustavien palvelujen avulla. (Siippainen, 2012, 17) Laadukkaasta ohjaussuunnitelmasta tulee esiin vähintään seuraavat asiat:

1. Ohjauksen tavoite ja tehtävä
2. Ohjauksen eettiset periaatteet
3. Ohjauksen toimijat tehtävineen, työnjakoineen ja vastuineen
4. Ohjauksen järjestäminen ja lukuvuosittainen aikataulutus
5. Selkeälukuinen taulukko toiminnoista kokonaiskuvan luomiseksi
6. Valmiita tai muokattavissa olevia lomake- ja toimintamalleja

Kaikkien ohjaukseen osallistuvien tahojen tulisi olla mukana ohjaussuunnitelman laatimisessa. Sitä on päivitettävä tarpeen mukaan, kuitenkin vähintään vuoden välein. Ohjaussuunnitelman sisältö on tuotava kaikkien niiden tietoisuuteen, joita ohjaustoiminta koskettaa. Tarpeen mukaan on järjestettävä toiminnan edellyttämiä täydennyskoulutuksia. (Siippainen, 2012, 18)

Ohjaussuunnitelmien tarpeellisuutta on kyseenalaistettu, ja niitä on kuvattu myös haastavaksi toteuttaa. Varsinkin pienemmillä paikkakunnilla ohjausverkot näyttävät perustuvan vakiintuneisiin henkilökohtaisiin suhteisiin. Henkilökohtaisiin suhteisiin nojaava ohjauksen verkosto on kuitenkin haavoittuvainen. Työntekijän vaihtuessa organisaatiossa myös verkosto katoaa. Siitä saattaa myös puuttua oppilaan tarpeiden kannalta oleellisia palvelun tarjoajia. Ohjaussuunnitelman kautta myös ohjaustoiminnan laatua voidaan arvioida. (Nykänen, & muut. 2007, 120)

Ohjaussuunnitelma on siis väline kuvata organisaation tai alueen ohjaustoiminnan järjestämistä. Kattavaa ja tuoretta tutkimusta siitä, kuinka oppilaitokset hyödyntävät ohjaussuunnitelmia ei ole saatavilla. Numminen toteutti vuonna 2002 laajan arvioinnin ohjauksen tilasta, jossa tarkasteltiin muun muassa ohjaussuunnitelmien käyttöä ja sitä, osallistuvatko muut kuin opinto-ohjaaja koulun ohjaustoimintaan.

Koulu yhteisön ohjauksellisuutta arvioitiin tutkimilla rehtoreiden, opinto-ohjaajien, ja oppilaiden vastausten perusteella muodostetun summamuuttujan avulla. Keskeiset kysymykset koskivat sitä, oliko oppilaitoksella ohjauksen kokonaissuunnitelmaa, miten se oli laadittu ja harjoittivatko muut, kuin opinto-ohjaajat ohjaustoimintaa koulussa. Perusopetuksen rehtorit arvioivat koulu yhteisön ohjauksellisuutta melko hyväksi, keskiarvon ollessa 3,9/5. Ohjaajat arvioivat tämän hieman matalammaksi (3,3). Rehtoreiden vastausten

perusteella 43 %:lla peruskouluista ei ollut ohjauksen kokonaissuunnitelmaa. Opinto-ohjaajista 66 % oli tätä mieltä. Jos suunnitelma löytyi, sen laatimiseen oli melkein joka kerta osallistunut ohjaaja sekä rehtori. Opettaja oli ollut mukana 62 % ohjauksen kokonaissuunnitelman laatimisessa. Rehtoreiden mielestä ohjausta peruskoulussa antoivat ohjaajan jälkeen eniten luokanvalvojat (2,9), sitten rehtorit (2,6) ja aineenopettajat (2,4). Oppilaista 65 % oli sitä mieltä, että muut opettajat eivät antaneet opinto-ohjausta (Numminen, 2002, 170–172, 81).

Ohjaussuunnitelmat eivät siis olleet vielä vuosituhannen alussa vakiinnuttaneet paikkaansa oppilaitoksissa. Myös ohjausvastuun jakautuminen muille kuin opinto-ohjaajalle oli alhaista. Samansuuntaisia tuloksia on esitellyt Nykänen (2010). Tutkimuksen mukaan ohjaussuunnitelmat eivät ole auttaneet ohjaustoimintoja muuttumaan toiminnoiksi, ja ohjauspalveluita ei välttämättä osata tunnistaa, vaikka niitä työssä toteutettaisiinkin (emt. 159–160).

Tarkiainen & Vuorinen (1997, 37) toteavat että ohjauksen kannalta keskeiset asiat tulee kuvata oppilaitoskohtaisessa ohjaussuunnitelmassa, jossa tulisi olla sekä strateginen että toiminnallinen taso. Strateginen suunnittelu toiminnallisen kehittämisen rinnalle sitoo kehityksen kohteena olevat projektit osaksi kokonaisvaltaisempaa ja kestävämpää oppilaitoksen kehittämistä (vrt. Vuorinen & Sampson 2000). Näin siitä tulee osaa ohjauskäytänteiden juurruttamista osaksi oppilaitoksen toimintaa. Ohjaussuunnitelman kautta yhteisö tulee tietoisiksi kuinka ohjataan, kuka ohjaa, miten ohjaus liittyy ajallisesti suhteessa lukuvuoden tapahtumiin ja miten toimintaa arvioidaan. (Vehviläinen, 2015, 294). Kaiken kaikkiaan ohjaussuunnitelmien voidaan todeta olevan keskeisessä asemassa oppilaitoksen ohjaustoiminnan järjestämisessä. Näin ohjaussuunnitelma luo myös pohjaa tämän tutkimuksen lähestymistapaan tarkastella ohjaustoiminnan yhteisvastuullista toteuttamista.

3.2 Ohjaus yhteisössä

Tässä luvussa määritellään tutkimuksen keskiössä oleva ilmiö eli yhteisöohjaus, Vehviläistä (2015) mukailleen. Yhteisöohjauksen rinnalle liitetään näkökulmat ohjauksesta moniammatillisen yhteistyön viitekehyksessä ja holistisen ohjauksen malli. Aihetta tarkastellaan myös Thomsenin (2012) tutkielman lähtökohdista, jossa tarkastellaan ohjauksen tuomista osaksi yhteisön jokapäiväistä toimintaa. Näiden tukena on kaksi ohjauksen

yhteisvastuulliseen toteuttamiseen liittyvää tutkimusta, joiden avulla tehdään näkyväksi käytännön esimerkkejä yhteisvastuullisesti toteutetusta ohjauksesta. Annala (2007) on tehnyt väitöstyönsä toimintatutkimuksen ammattikorkeakoulun hopsin ja sen ohjauksen kehittämisestä korkea-asteella. Korpuan (2018) pro gradussa on perehdytty yliopiston ohjauksen kehittämiseen soveltaen yhteisöohjauksen mallia.

Esimerkiksi oppilaitokset voivat muodostaa ohjaavan yhteisön. Ohjaavassa yhteisössä on ohjauksellisia tavoitteita, ja ohjaus on organisoitu osa sen toimintaa. (Vehviläinen, 2014, 75) Vehviläinen (2015) käyttää yhteisön yhteisvastuullisesti toteuttamasta ohjauksesta käsitettä yhteisöohjaus. Yhteisöohjauksessa ohjausta toteutetaan yhteisössä, organisaatiossa tai verkostossa, joka on ryhmää laajempi, ja jossa ohjaus toteutuu kollektiivisesti. Yhteisöohjaukselle on määritettävissä solmukohtia eli tekijöitä, joita yhteisöohjauksen toteutuminen edellyttää.

Ohjaus tulee nähdä osana opettajan toiminnan ydintä ja perustehtävää. Näin siitä tulee myös opettajille yhteinen asia. Tämä vaikuttaa toimijoiden välisen vuorovaikutukseen, esimerkiksi kokemusten jakamiseen ja erilaisten ohjaukskäytäntöjen kokeilemiseen. Yhteistoiminnallinen tiedonmuodostus vaatii yhteistyösopimuksia, koulutusta, keskustelua ja yhteistä tulkintaa ohjauksen tehtävistä, vastuualueista ja osaamisesta (Nykänen, 2010, 240). Lisäksi yksittäisen opettajan tehtävän on liitettävä ja ymmärrettävä osana oppilaitoksen ohjauksen kokonaisuutta (vrt. Vuorinen 1998). Ohjaustyö on oppilaitoksen yhteinen tehtävä, ohjauksen toimijoilla on siinä omat roolinsa, ja sen tavoitteet ovat yhteisesti tiedossa. (Vehviläinen. 2015, 293)

Annalan (2007) tutkimuksessa kuvataan kehittämistyötä, jonka kautta ohjauksesta tulee kiinteä osa opettajien ja oppilaitoksen toimintaa. Tämä tukee Vehviläisen (2015) esittämiä edellytyksiä yhteisöohjaukselle. Annalan (2007) tutkimuksessa lähtötilanne ohjauksen suhteen oli haastava. Opettajilla ei ollut aikaa, osaamista eikä motivaatiota ohjaustyöhön. Käsitukset siitä, mitä ohjaus oli ja mitä itse asiassa tuli ohjata, olivat hyvin hajanaisia ja yhteiset näkemykset ohjauksesta puuttuivat. Oppilailla oli negatiivinen mielikuva ohjauksesta, ja oppilaitoksesta puuttuivat oppilaiden ja ohjaajien luonnolliset kohtaamisen paikat. (emt. 93–95). Ohjausta ei siis nähty osana yksittäisen opettajan toimenkuvaa, eikä kokonaisvaltaisesti koulutusohjelmaan kuuluvana osa-alueena. Tämänkaltaisessa lähtötilanteessa ohjausta ei voida käsitellä yhteisön yhteisesti toteuttaman toimintana.

Yhteisöohjauksen periaatteiden mukaisesti ohjauksen palvelukokonaisuutta tulisi kuvata niin, että siinä tuodaan esiin eri toimijoiden tehtävät ja tavoitteet. Tätä on tarkoituksenmukaista kuvata eri tavoin eri kohderyhmille, kuten henkilökunnalle ja oppilaille. Tästä selviää myös, kuinka ohjaus liittyy osaksi oppilaitoksen ydinprosesseja ja toimintatapoja niiden rytmittämisen kautta. Toiminta ei saa olla ristiriidassa tavoitteiden kanssa. Yhteisön toiminta tarvitsee sitä tukevia välineitä ja viestinnän keinoja. Hyväksi havaittu väline kuvata ohjausta on esimerkiksi ohjaussuunnitelma, joka tukee yhteisön yhteistä muistia ja tuo yhteiset säännöt kaikille näkyviksi. (Vehviläinen, 2015, 293–294)

Annalan (2007) tutkimuksessa toiminnan muuttaminen edellytti yhteistyössä toteutettuja osallistavia neuvotteluja ja toiminnan esineellistämistä. Esineellistäminen on johdettu sanasta *refication*, ja sillä tarkoitetaan esimerkiksi ajatuksen esittämistä ja näkyväksi tekemistä konkreettisesti materiaalisessa muodossa (vrt. Wenger 1998, 57–62). Esineellistäminen tukee yhteistä muistia, kuten myös kertaaminen eli suunnittelutilanteiden toistaminen useaan otteeseen prosessin aikana. Opetussuunnitelman ja ohjaussuunnitelman yhteistoiminnallinen kehittäminen liitti ohjauksen osaksi laajempaa koulutusohjelman kehittämistä ja sen pedagogisia prosesseja (ks. Tarkiainen & Vuorinen, 1997, 37 ja Vuorinen, 1998 ja Vuorinen & Sampson, 2000). Yhteisesti jaettu tavoite antoi kehitystyölle suunnan, jota tukivat tarkoituksenmukaiset käytännön toimet. (Annala, 2007, 107–133) Lopulta kehittämistyötä voitiin pitää onnistuneena. Tämän tutkimuksen kannalta keskeisimpiä tuloksia ovat, että yhteisöohjauksen mukaisilla toimintamalleilla ohjauksesta tuli vaikuttavampaa, kattavampaa ja niin opettajat kuin opiskelijatkin kokivat sen hyödylliseksi (emt, 173–174).

Ohjauksen hahmottaminen organisaatiotasolla ja osana yksilön toimenkuvaa koskevat holistisen ohjauksen mallin yhteisjärjestelyn ja integraation osatekijöitä (vrt. Watts & Esbroeck, 1998, 96–98). Myös Korpuan (2018) tutkimuksessa esitetään toimintaa tukevan kokonaisuuden kuvaamisen ja työnjaon, tavoitteiden ja arvioinnin ja yhteistyön rakenteiden tärkeys. Konkreettisia kehittämistuotoksia liittyen ohjauksen toimijoiden yhteistyöhön olivat yhteinen Moodle-alue hops-opettajille ja tutoreille, ohjauksen osallistuvien toimijoiden työnjaon selkeyttäminen, opintopalveluiden yhteystietojen selkeyttäminen opiskelijoille ja tiedekuntakohtainen prosessikuvaus opinto-ohjauksen kokonaisuudesta (emt. 54–56).

Yhteisöohjaus vaatii yhteisesti muodostettuja päätöksiä aihetta koskien. Nämä yhteisjärjestelyt vaativat vuorovaikutus- ja valtasuhteiden järjestämistä niin, että yhteisössä otetaan huomioon mielipiteet ja erilaiset näkemykset. Vain näin on mahdollista liittää ohjaus

tarkoituksenmukaisesti osaksi kunkin toimijan tehtäviä. (Vehviläinen, 2015, 295) Korpua (2018) nostaa tutkimuksessaan yhteistyön ja sisäisen viestinnän taidot yhteisöohjauksen kannalta kaikkein tärkeimmäksi ominaisuudeksi (emt. 2018, 21–23). Annalan (2007) tutkimuksessa tätä kuvastivat osallistavat neuvottelut. Neuvotteluille ominaista olivat joustavat rajat eri tahojen osallistumisen suhteen. Opiskelijoiden kuuleminen ja kontekstin huomioiminen olivat merkityksellisyyden kannalta tärkeitä. (emt. 173–174) Vanhalakka-Ruoho ja Juutilainen (2003) korostavat myös ohjauksellisen yhteistyön kulttuurista tulkintaa, jonka lähtökohtana on yhteisön jäsenten toiminta. Tähän sisältyy jäsenten yhteistoiminnallisen oppimisen välittyminen sosiaalisesti ja kulttuurisesti. Kokemusten jakamiselle tulee olla tilaa ja aikaa. Suunnittelussa korostetaan joustavuutta ja erilaisuuden sekä yksilöllisyyden korostamista. Toiminnan perustana on yhteisölliset merkityksenantoprosessit. (emt. 118–121) Jäsenistä kumpuava kehittämistyö mahdollistaa kokonaisvaltaisen toimintakulttuurin muutoksen (vrt. esim. Rajakaltio, 2011).

Avaintoimijoiden ja rajojen ylittäjien tukeminen on tärkeää yhteisöllisen toiminnan jatkuvuuden ja kasassa pitämisen kannalta. Avaintoimijoilla on valmiudet keskustella ja tulkita yhteisön jäsenten tavoitteita ja intressejä eri toimijoiden keskuudessa. He ymmärtävät esimerkiksi pedagogista, hallinnollista ja opiskelijoiden kieltä. Heillä on ohjausosaamista enemmän kuin valtaosalla muista yhteisön jäsenistä. Tyypillisesti he ovat motivoituneita sekä sitoutuneita työhönsä. Laaja-alainen vastuu ohjauksen toiminnoista oppilaitoksen sisällä kuuluu heidän toimenkuvaansa. Avaintoimijoiden rooli voi olla kuormittava, ja toimiva yhteistyö vertaisten ja johtajan kanssa on tärkeää. (Vehviläinen, 2015, 294–295) Avaintoimijoilla on merkittävä rooli moniammatillisen yhteistyön toimivuudessa. Moniammatillinen yhteistyö on rajojen ylittämistä sekä vuorovaikutusta yhteisoppimisen tilassa. Avaintoimijoilla on osaamista yhdistää ja edistää heterogeenisen ryhmän yhteistyötä (vrt. Isoherranen, 2005, 14–17). Heillä on myös kyvyt tukea yhteisen kielen muodostumisen prosessia.

Ohjaustoiminnan vaikuttavuutta tulee arvioida (ks. myös Vuorinen, 1998, Vuorinen & Sampson 2000, Watts & Esbroeck, 1998), koska se on myös toiminnan kehittämisen kannalta tärkeä lähtökohta. Yhteisön kesken tulee laatia omat kriteerit sille, mitä halutaan tarkastella, kun arvioidaan ohjauksen vaikuttavuutta. Mikä on eri osapuolten mielestä tärkeää ja missä koimme onnistuvamme? Luotettavuuden kannalta näitä kriteerejä tulisi olla useita. (Vehviläinen, 2015, 296)

Ohjauksen orientaatiolla tarkoitetaan kontekstiin sidottuja konkreettisia tapoja toimia tilanteen edistämiseksi ohjauksellisesta näkökulmasta (esim. Vehviläinen, 2014). Oh-

jausprosessien kannalta on tärkeää tunnistaa ja osata kuvailla ohjauksen perusorientaatioita. Tämän kyvyn vahvistamiseksi on järjestettävä tarpeellista lisäkoulutusta avaintoimijoille ja niille ryhmille, jotka ilmaisivat koulutuksen tarpeen. (Vehviläinen, 2015, 295) Annalan (2007, 128) tutkimassa ympäristössä painotettiin korkeakouluille tyypillisesti asiantuntijaperusteista, mentorointityylistä ohjausotetta. Opiskelijat olivat tähän tyytyväisiä, mutta kaikkein tärkeimmäksi he kokivat myönteisen pedagogisen kulttuurin ja sen, että ohjausta oli saatavilla helposti kaikilta opettajilta. Tämä edellyttää ohjauksen perusorientaatioiden tuntemista ja jaettua näkemystä ohjauksesta.

Sama ilmiö tulee esiin myös Thomsenin (2012) tutkimuksessa, joka sijoittui osittain oppilaitokseen, jonka tarkoituksena oli valmistaa oppilaita kohti jatko-opintoja. Seillä kaikki opettajat olivat vastuussa ohjauksesta. Ohjauksen suhteen korostettiin informaalien ohjaustilanteiden tärkeyttä muun toiminnan ohessa. Onnismaa (2007, 27) kutsuu muodollisen ohjaustilanteen ulkopuolella avattavaa keskustelua ovenkahvakysymykseksi. Sen lisäksi, että kaikki opettajat kokivat tämän vastuulleen, myös käytettävät tilat ovat tärkeitä tämän mahdollistamisessa. Ohjaus tulee tuoda näkyväksi, ja lähelle sitä tarvitsevia henkilöitä. Tässä täytyy huomioida ohjauksen ja ohjauksen kontekstin välinen suhde. Matalan kynnyksen osallistuminen myös lieventää ohjaustarpeen tunnistamisen hankaluuteen liittyviä vaikutuksia. Annala (2007, 173) kutsuu tätä normatiiviseksi ohjaustoiminnaksi, joka ei leimaa osallistuvia opiskelijoita. Kun ohjaus tuodaan lähelle, siitä tulee osa osallisten nykyhetkeä ja sen hetkisiä ajatuksia. Näin yksilön henkilökohtainen ohjauksellinen prosessi etenee joustavammin kuin ainoastaan tarkkaan säädeltyn tapaamiskertojen kautta. Ohjausta ei tule nähdä itse tavoitteena, vaan keinona saavuttaa koulutukseen ja työelämään liittyvää osallisuutta. (Thomsen, 2012, 168-185, 210–212)

Tiivistetysti yhteisöohjaus edellyttää, että ohjaukseen osallistuvat toimijat näkevät ohjauksen osana omaa työnkuvaansa ja tiedostava sen osana organisaation ohjaustoiminnan kokonaisuutta. Ohjaukselle tulee olla yhteisesti tiedostetut tavoitteet. Ohjaustoimintaa tulee kuvata tarkoituksenmukaisesti niin ohjauksen toimijoille kuin ohjauspalveluiden käyttäjille. Vuorovaikutuskäytänteet ja yhteisöllistä toimintaa tukevat rakenteet ovat välttämättömiä laadukkaana yhteisöohjauksen toteutumiseksi. Avaintoimijat toimivat rajapinnoilla ja ymmärtävät ohjaustoiminnan kokonaisuuden. He selkeyttävät eri tahojen välistä toimintaa, ja ovat näin välttämättömiä yhteisöohjauksen kannalta. Ohjaustoiminnan arviointi on toiminnan seurannan ja kehittämisen perusta. Myös henkilökunnan ohjauksen perusorientaatioiden tunteminen on yhteisöohjauksen ja ohjauksellisen työotteen toteutumisen edellytyksiä.

Tähän lukuun päättyy tutkimuksen varsinainen teoriaosio. Yhteisöohjauksen tapaista ohjaustoiminnan järjestämistä peruskoulussa ohjaavat opetusalan säädökset, jotka ovat saaneet vahvoja vaikutteita ohjauksen toimintapoliittisista linjauksista. Yhteisöohjauksesta on hyötyä myös ohjauksen ammatillisesta näkökulmasta. Se voi edesauttaa laadukkaan ja riittävän ohjauksen tarjoamista kohderyhmälle.

Yhteisöohjausta tarkastellaan tässä tutkimuksessa on peruskouluympäristössä. Peruskoulun työyhteisö on moninainen kokonaisuus, ja koulun toimintakulttuuri ohjaa vahvasti yhteisön toimintaa. Koska toimintakulttuuri on erottamattomasti yhteydessä yhteisön toimintaan, se vaikuttaa myös yhteisöohjauksen toteuttamiseen. Teoriaosassa on esitetty tutkimuksen toimintaympäristö eli peruskoulu ja oppilaitoksen toimintakulttuuri. Siinä on myös kuvattu yhteisöohjauksen ilmiötä ja sille läheisiä toiminnan malleja. Nämä on yhdistetty osaksi laajempaa ohjauksen ammatillista kenttää ja toimintapoliittisia suuntauksia, jotka vaikuttavat peruskoulussa tapahtuvaan ohjaustoimintaan. Seuraavassa luvussa esitetään teoriaan pohjautuvat tarkennetut tutkimuskysymykset ja kuvataan tutkimuksen metodologista lähestymistapaa yhteisöohjauksen ilmiöön peruskoulussa.

4. Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kuvataan tämän kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteet ja metodologiset lähtökohdat. Tämän jälkeen esitellään käytetty tutkimusmetodi ja tarkastellaan tutkimusprosessin toteuttamista. Luvun loppupuolella tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta ja toteuttamista eettisesti hyväksi katsottujen periaatteiden mukaisesti.

Tutkimuksen empiirinen aineisto on kerätty fokusryhmähaastattelu-menetelmällä. Fokusryhmähaastattelusta käytetään myös nimityksiä ryhmähaastattelu, syvähaastattelu, ryhmäkeskustelu tai lyhyesti fokusryhmä (Liamputtong, 2016, 3 ja Valtonen, 2005, 223). Kvalitatiivisen tutkimuksen muotona fokusryhmät ovat periaatteessa ryhmähaastatteluita, mutta haastattelijan rooli on erilainen. Fokusryhmähaastattelussa huomio kiinnittyy voimakkaammin ryhmän rakentamiin sisältöihin kuin ryhmähaastattelussa (Morgan, 1997, 2, 48). Tässä tutkimuksessa käytetään termiä fokusryhmähaastattelu tai fokusryhmä tekemään eroa perinteisen ryhmähaastattelun välillä. Fokusryhmän soveltamisella on mahdollista luoda tutkimuksenasettelu, jolla päästään käsittelemään sosiaalityeiden perimmäistä kohdetta, eli yksittäisen toimijan ja järjestelmän välistä suhdetta (Barbour, 2007, 40). Järjestelmän muodostavat tässä tutkimuksessa yhteisöohjauksen teoreettinen viitekehys ja ohjaussuunnitelmat. Molemmilla on yhteneväisyyksiä laajempiin oppilaitoksen ohjaustoimintaa määrittäviin rakenteisiin. Koska tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita työyhteisön toiminnan tarkastelemisesta suhteessa edelle mainittuun toiminnan teoriaan ja ohjauksen järjestämisen välineeseen, voidaan fokusryhmämenetelmää pitää hyvin soveltuvana ilmiön tutkimiseen.

Fokusryhmähaastatteluaineiston tueksi tutkimuksessa analysoidaan koulujen ohjasuunnitelmia. Näitä tyyppitellään vertailemalla niitä luvussa kolme kuvattuihin Siippaisen (2012, 17) esittämiin ohjaussuunnitelman sisällöllisiin lähtökohtiin. Tämän perimmäinen tarkoitus on muodostaa käsitys siitä, miten niiden oppilaitosten ohjaussuunnitelman, joissa fokusryhmät toteutettiin, näyttävät verrattuna laajempaan otokseen muiden oppilaitosten ohjasuunnitelmista. Niiden oppilaitosten ohjasuunnitelmat, joissa fokus-

ryhmät toteutettiin, tukevat oppilaitoskohtaisen yhteisöohjauksen tarkastelua dokumenttiaineistona fokusryhmäaineiston rinnalla (ks. esim. Eskola, 1998, 118–122). Halukkuutta osallistua tutkimukseen tiedusteltiin saatekirjeillä (ks. liite 1.).

Tutkimuksen kohdejoukkoon liittyvät valinnat tehtiin melko joustavasti, mikä on kvalitatiivisessa tutkimuksessa mahdollista (Hirsjärvi, 2008, 59). Ohjaussuunnitelmat on valikoitu harkinnanvaraisen näytteen periaatteiden mukaisesti (esim. Eskola, 1998, 18). Niitä tiedusteltiin sähköpostitse peruskoulujen opinto-ohjaajilta.

4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksella on kaksi päätavoitetta. Ensimmäinen on kuvailla peruskoulun ohjaustoimintaa oppilaitoksen henkilökunnan näkökulmasta yhteisöohjauksen viitekehyksessä. Toinen on tarkastella, minkälainen merkitys tai yhteys ohjaussuunnitelmalla on ohjauksen välineenä ohjauksen järjestämisessä peruskoulussa. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Minkälaisena peruskoulun ohjaustoiminta näyttäytyy henkilökunnan jäsenten fokusryhmähaastatteluaineiston perusteella yhteisöohjauksen viitekehyksessä?
2. Minkälainen on ohjaussuunnitelman suhde koulun yhteisöohjauksen toteuttamisen käytäntöön?

Ensimmäinen tutkimuskysymys pohjautuu luvun 3.2 kuvaukseen yhteisöohjauksesta ja ohjauksen toteuttamisesta yhteisvastuullisesti. Tällä tarkoitetaan koulun ohjauksen tarkastelusta suhteessa yhteisöohjausta tukeviin osatekijöihin. Ohjaussuunnitelman suhdetta ohjauksen käytäntöön tarkastellaan vertaamalla haastatteluaineisto mukaista kuvausta koulun ohjaustoiminnasta sen ohjaussuunnitelmaan. Suhteella tarkoitetaan vertailua siinä, kuinka ohjaussuunnitelmassa esitetyt asiat näyttäytyvät myös haastatteluaineiston perusteella olevan osa ohjaustoimintaa ja sen järjestämistä (ks. luku 3.1). Aineiston analysoinnissa otetaan huomioon myös peruskoulun erityispiirteet ohjauksen ympäristönä.

Tarkoituksena ei ole pitää esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) mukaista ohjauksen toteuttamista ideaalina ja suorittaa syste-

maattista vertailua tämän suhteen. Sen sijaan yhteisöohjausta tukevia tai siihen viittavia toimintatapoja pyritään tarkastelemaan ja kuvailemaan ainutkertaisina oppilaitoskohtaisina toimintatapoina. Näitä toimintatapoja lähestytään näkökulmasta, että ne ovat juuri kyseisessä oppilaitoksessa tarkoituksenmukaisia ohjauksen toteuttamisen kannalta. Varsinkin luvussa 6 näitä havaintoja pohditaan rinnan ohjauksen toteuttamiseen liittyvän laajemman säädösperustan ja tavoitteiden suhteen pyrkien tuomaan esiin eroavaisuuksia ja yhtymäkohtia, sekä näiden mahdollisia syitä ja tarkoituksia.

4.2 Fokusryhmä

Fokusryhmähaastattelussa tarkastellaan ryhmän vuorovaikutusta, ja sen kautta tuotettua tietoa. Tutkijan tavoite ohjaa huomion kohdentumista, mutta tieto itsessään on ryhmän luomaa. (Morgan, 1997, 6) Lähtökohtaisesti fokusryhmät ovat tapa kuunnella ihmisiä ja oppia heiltä (Morgan, 1998, 9, Liamputtongin, 2016, 2, mukaan). Fokusryhmien avulla on mahdollista tarkastella mitä ihmiset ajattelevat ja kuinka he ajattelevat. Ryhmän jäsenet nostavat esiin heille tärkeitä osa-alueita, ilman painostusta yhteisymmärrykseen tai päätöksentekoon. (Liamputtong, 2016, 5) Fokusryhmässä ei puhuta haastattelijasta, vaan perinteisen haastattelijan asemassa toimivaa henkilöä kutsutaan moderaattoriksi tai vaihtoehtoisesti fasilitaattoriksi (Valtonen, 2005, 223).

Fokusryhmämetodi tuli tunnetuksi 1950-luvulla markkinointitutkimusten metodina, mutta siitä on sittemmin tullut suosittu sosiaalitieteissä, etenkin terveysalan tutkimuksessa (Liamputtong, 2016, 9; Conradson, 2005, 129-131; Barbour, 2007). Fokusryhmiä on sovellettu myös monissa tutkimuksissa liittyen ammatillisiin yhteisöihin (Barbour, 2007, 7–8). Fokusryhmät eivät sovellu hyvin tilastollisesti yleistettävän tiedon luomiseen (Barbour, 2007, 18–19). Tämä on tyypillistä kvalitatiivisille menetelmille, ja sen syitä avaavat menetelmän tieteenfilosofiset perusteet.

Tutkimusteoreettisesti metodi jakaa kvalitatiivisen tutkimuskentän epistemologiset käsitteet, mutta sitä ei voida sijoittaa täsmällisesti mihinkään perinteiseen kvalitatiiviseen lähestymistapaan (Barbour, 2007, 29). Fokusryhmämetodin soveltamisen sisäiset eroavaisuudet liittyvät moderaattorin ylläpitämän struktuurin joustavuuteen suhteessa ryhmätilanteen kulkuun (Liamputtong, 2016, 2–3). Fokusryhmän kautta kerättävä tieto on yhdenmukainen symbolisen interaktionismin viitekehyksen kanssa, jossa tarkastellaan aktiivista merkityksen rakentamista. Symbolisen interaktionismin traditio on saanut al-

kunsa toisen maailmansodan jälkeen ja siinä käsitetään, että ihmisen toimintaa voidaan tarkastella ryhmässä syntyvän aktiivisen tiedon konstruktioinnin kautta. Esimerkiksi myös fenomenologiassa keskistytään symbolisen interaktionismin tapaan vuorovaikutukseen ja aktiiviseen merkityksen rakentamiseen. (Barbour, 2007, 37) Keskeistä on juuri tutkijan suora pääsy tarkastelemaan tämän prosessin kulkua. (Liamputtongin, 2016, 18).

Liamputtong (2016) liittää fokusryhmän tutkimusteoreettisen perustan symbolisen interaktionismin lisäksi myös feministiseen ja kriittisen pedagogiikan tutkimustraditioon. Feministisen tutkimuksen ideologia korostaa yksilön äänen kuulumista ja prosessin tärkeyttä tutkimuksen lopputuloksen rinnalla. Fokusryhmässä tapahtuva vuorovaikutus voidaan nähdä empatiaa ja yhteisöllisyyden kokemuksia korostavaksi, ja itsensä esiin tuomista sekä hyväksymistä edistäväksi, mikä myötäilee feministisen tutkimuksen periaatteita (Madriz, 2003, Liamputtongin, 2016, 19, mukaan). Fokusryhmät ovat hyvä keino muodostaa ja kerätä näkemyksiä aiheista, jotka ovat jääneet vähälle huomiolle (Barbour, 2007, 24–27), mikä on myös feministitutkimukselle tyypillistä. Niin kriittiselle pedagogikalle kuin fokusryhmille on ominaista korostaa yksilön subjektisuutta omassa elämässään ja yksilön perustavanlaatuista vastuuta ja kykyä oman ympäristönsä ja omien realiteettien luojana ja muokkaajana. (Liamputtong, 2016, 19–22)

Symbolista interaktionismia on kritisoitu tarkastelun mikrotason korostamisella makrotason kustannuksella, sekä näiden näkökulmien välitilan huomiotta jättämisestä. Barbour (2007) esittää, että fokusryhmällä on mahdollisuus käsitellä juuri tätä välitilaa. Sosiokonstruktivistinen tutkimustraditio yhdistää mikrotason näkökulman symbolisen interaktionismin käsitykseen vuorovaikutteisesta merkityksen rakentamisesta ottaen samalla huomioon tiedon rakentamisen ympäristön makrotason elementit, kuten myös fokusryhmämetodi. (emt. 2007,38) Positivistinen suuntaus haastaa fokusryhmän kautta tuotetun tiedon luotettavuuden kyseenalaistamalla tutkimusaineiston totuuden todistamisen. Kvalitatiivisen tradition mukaisesti totuus on suhteellista ja tavoitteena on ”erilaisten äänien” huomioiminen. Varsinaisen totuuden tarkastelun sijaan fokusryhmissä painotetaan yhteisöllisen totuuden konstruoinnin prosessin tarkastelua (Wilkinson 2003, Millardin, 2012, 419, mukaan). Kritiikkiä kohdentuu myös fokusryhmän tapaan muodostaa tietoa varta vasten järjestetyn ryhmätilanteen kautta. Etnograafikot korostavat tutkijan ohjaavuuden minimoimista, mikä itsessään on kyseenalaista, ja näkevät fokusryhmien valikoivan ryhmän muodostamisen loitontavan sitä todellisuuden tavoittamisesta. Fokusryhmämetodin puolustajat sen sijaan näkevät strukturoidun tutkimustilanteen rakentamisen kohdentavan huomioita oleellisiin asioihin, jotka eivät ole yhtä riippuvaisia yksittäisen tutkijan tul-

kinnasta kuin perinteisessä antropologisessa ja etnografisessa tutkimuksessa. (Barbour, 2007, 36–37)

Fokusryhmähaastattelujen avulla on mahdollista tarkastella yhteisöllistä merkityksenantoprosessia niin yksilön kuin yhteisön näkökulmasta, minkä voidaan olettaa heijastavan käytännön toimintaa (Conradson, 2005, 131–133). Tässä huomioidaan oleellisesti vaikuttavat taustatekijät ja historiallisen kontekstin ainutkertaisuus, joten se sopii sosiokonstruktivistisen tutkimustradition piiriin. Feministitutkimuksen ja kriittisen pedagogiikan erityispiirteet tuovat siihen omat vaikutteensa. Conradson (2005, 131) esittää Morgania (1988) mukaillen, että fokusryhmät ovat tehokas metodi tarkastella ja ymmärtää tutkimuskohteita, joissa monimutkaiset käyttäytymisen mallit ja motiivit ovat ilmeisiä, ja joissa pidetään yllä monimuotoisia näkökulmia. Fokusryhmät tarjoavat mahdollisuuden tarkastella ihmisten kommenttien ja käyttäytymisen välistä välitilaa. Tässä tutkimuksessa tämä tarkoittaa yhteisöohjauksen viitekehyksen ja oppilaitoskohtaisen ohjaussuunnitelman tarkastelemista suhteessa ryhmäkeskusteluaineistoon. Tämä merkityksenantoprosessi ja yhteisön jaetut ja jakamattomat käsitykset aiheesta ohjaavat huomion keskittymistä. Seuraavaksi tarkastellaan fokusryhmätilanteen rakentamista.

4.2.1 Tutkimukseen valitut fokusryhmät

Fokusryhmän jäsenet on valikoitu niin, että heillä voidaan olettaa olevan rajatun tutkimusaiheen kannalta oleellista tietoa. Ryhmälle annetaan aihe, ja haastattelija toimii puheenjohtajana tai moderaattorina. (Hirsjärvi, 2008, 62–63; Valtonen, 2005, Conradson, 2005, Barbour, 2007, 57–73) Yhteisymmärryksen pääseminen ei ole ryhmälle asetettu tavoite, vaan heitä rohkaistaan mielipiteiden ja näkökulmien jakamiseen. (Krueger & Casey, 2009, 2–7)

Fokusryhmähaastatteluun osallistujien vaihteluvälin on yleensä 4–12. Pienemmän ryhmän etuja ovat avoimuus ja monesti helpommat käytännön järjestelyt esimerkiksi haastattelutilan suhteen. (Krueger & Casey, 2009, 6–7, myös Liamputtong, 2016, 42–44). Tässä tutkimuksessa toteutettiin kaksi fokusryhmää, jotka molemmat koostuivat rehtorista, opinto-ohjaajasta ja luokanvalvojasta. Kun huomio kiinnittyy syvällisiin merkityksiin ja niiden rakentamiseen, fokusryhmiä on mahdollista pitää kolmen tai neljän henkilön kesken (Barbour, 2007, 59–60). Tavoitteena oli alun perin kolme ryhmää, mutta se ei onnistunut siinä aikataulussa, joka aineiston keräämiselle oli asetettu. Kahden ryhmän käyt-

täminen voi asettaa haasteita datan muodostumiselle, koska se tuo esiin satunnaisen poikkeaman syynä eroavaisuuksiin ryhmän sisällä (Barbour, 2007, 59–60). Tämä heikentää tutkimuksen tulosten yleistettävyyttä.

Rehtorin rooli ohjaajan yhteistyötahona on tärkeä (ks. esim. Silvonen 2011 ja Numminen 2002). Rehtori muodostaa myös organisaation ohjaustyön edellytykset. Luokanvalvojalla on keskeinen rooli ohjauksen toteuttamisessa etenkin oman luokkansa oppilaiden asioihin liittyen. (Nykänen & muut, 2007, 206) Molemmista ryhmissä luokanvalvoja toimi myös aineenopettajana. Näin luokanvalvojille syntyi ryhmätilanteissa eräänlainen kaksoisrooli, koska he olivat myös aineenopettajia. Tämä otettiin huomioon ja heitä pyydettiin tarkastelemaan kysymyksiä molemmista rooleista käsin. Opinto-ohjaaja asema on ohjauksen asiantuntija oppilaitoksessa.

Fokusryhmän jäsenten valitsemisessa tärkeä valinta koskee luonnollisen tai kootun ryhmän muodostamista ja homo- tai heterogeenisen ryhmän muodostamista. Morganin (1997, 35) mukaan sosiaalinen ja kulttuurinen homogeenisuus mahdollistaa luonnollisemman ja vapaamman keskustelun. Conradson, (2005, 133) mukaan homogeenisuus tarkoittaa tässä yhteydessä ryhmää, jonka jäsenet jakavat aiheen kannalta tarpeeksi yhteistä maaperää. Jäsenten taustojen heterogeenisyys rikastuttaa aineistoa (Khan, 1991, Liamputtongin, 2016, 35, mukaan).

Luonnollinen ryhmä tarkoittaa, että ryhmän jäsenet on valikoitu niin, että he jakavat myös arkielämässä yhteisen kontekstin, eli ovat esimerkiksi saman kerhon tai työpaikan jäseniä. Koottu ryhmä muodostuu toisilleen tuntemattomista ihmisistä. Ryhmän muodostamisella on tutkimuksen kannalta oleellisia vaikutuksia ryhmän dynamiikkaan. (Conradson, 2005, 134-135) Tässä tutkimuksessa sovellettiin siis luonnollista ryhmää. Ryhmien homogeenisyyteen ikään tai sukupuoleen liittyen ei kiinnitetty huomiota.

Luonnollisten ryhmien käyttäminen sosiaalitieteisiin liittyvässä tutkimuksessa on yleistä. Jäsenet voivat ohjata keskustelua ja toisiaan viittaamalla jaettuihin kokemuksiin ja tarinoihin. (Liamputtong, 2016, 3. 36–39) Tästä voi olla etua, kun tarkastelun kohteena on konteksti, jolle yhteistyö on luonnollinen piirre. Tilanne luo ryhmädynamiikkaan ja eettisen toiminnan kannalta erityistä huomiota vaativia piirteitä, ja myös ammatillinen tausta vaikuttaa ryhmän jäsenten vastauksiin. (Barbour, 2007, 66–68) Jäsenten välillä voi olla jännitteitä, valtasuhde-eroja, ja fokusryhmätilanteessa sanotut asiat voidaan viedä myös arkielämään (Conradson, 2005, 134).

Lopulta näytejoukon eli ryhmän kokoaminen viittaa aina teoretisointiin. Se pohjautuu olettamukselle, että näytteeseen valikoituu tutkimusongelman kannalta oleellista tietoa tuottavia koehenkilöitä. Tutkimusalueen tuntemus auttaa tutkijaa tässä tehtävässä, koska hän voi käyttää tietämystään näytejoukkoa kootessaan. Joukko tulee kerätä teorian kannalta tarkoituksenmukaisesti, eikä siinä tavoitella yleistettävyyttä. (Barbour, 2007, 58) Tässä tutkimuksessa ryhmien koostamista on ensisijaisesti ohjannut ammatillisen roolin asema suhteessa oppilaitoksen ohjaustyön toteuttamiseen.

4.2.2 Ryhmätilanne

Oppilaitokset, joissa haastattelut tehtiin, valikoituivat harkinnanvaraisesti ohjaussuunnitelmien pohjalta. Halukkuutta osallistua haastatteluun tiedusteltiin opinto-ohjaajan ja rehtorin välityksellä. Näin he toimivat portinvartijoina, jotka voivat olla fokusryhmän kokoamisessa tärkeässä roolissa (Barbour, 2007, 52–53). Heitä pyydettiin välittämään viestiä eteenpäin niille opettajille, joita haastatteluun toivottiin saatavan. Haastateltavien valinta muistuttaa siis lumipallomenetelmää, joka on tyypillinen fokusryhmätutkimuksille (ks. Conradosn, 2005, 137).

Fokusryhmähaastattelua varten koottiin teemarunko (liite 2.). Kysymykset pyrittiin muodostamaan keskustelua aktivoiviksi, avoimiksi ja selkeiksi. Teemarunko jakautuu karkeasti kahteen teemaan, jotka ovat ohjaus osana yksilön työtä ja ohjaus koko oppilaitoksessa. Alussa oli lämmittelykysymyksiä, joiden jälkeen siirryttiin keskeisiin teemoihin. Näitä teemoja käsiteltiin monelta kantilta, kiinnittäen huomiota vastaajien ammatillisiin rooleihin. Lopussa annetaan mahdollisuus kommentoida yleisesti käsiteltyä aihetta. Teemarungon laatimisessa noudatettiin hyväksi havaittuja menetelmiä (vrt. Krueger & Casey, 2009, 35-41).

Fokusryhmähaastattelut toteutettiin kunkin oppilaitoksen omissa tiloissa. Molemmat järjestettiin tiloissa, joissa välttyttiin häiriötekijöiltä. Ryhmäkesustelun tilat vaikuttavat väistämättä tilanteeseen, eikä niin kutsuttu neutraalia tilaa ole olemassa. (Barbour, 2007, 48-49). Fokusryhmien toteuttaminen oppilaitoksissa oli käytännöllinen ratkaisu ja ilmeinen konteksti myös käsiteltävän aiheen kannalta. Toisaalta se saattoi vahvistaa entisestään ammatillisia rooleja.

Moderaattorin suhde ryhmään vaikuttaa keskusteluun väistämättä. Ryhmän suhtautumista moderaattoriin voi olla joskus hankala ennakoida. Tärkeintä on moderaattorin ja

ryhmän välisen suhteen huomioiminen ja analyyttinen tulkitseminen. (Barbour, 2007, 49-51) Ikäni, sukupuoleni ja asemani, pro gradu -tutkielmaa tekevänä opiskelijana vaikuttivat varmasti siihen, kuinka ryhmä suhtautui minuun. Olin ryhmän ulkopuolinen jäsen, mutta jaoin heidän kanssa ammatillista pohjaa kasvatustieteiden opiskelijana. En usko, että tilanteessa syntyi keskustelun avoimuutta rajoittavia valtasuhdevaikutuksia minun ja ryhmän välille (vrt. Barbour, 2007, 49-51). Moderaattorina toimiminen oli minulle uusi kokemus, vaikka olen aikaisemmin tehnyt yksilöhaastatteluita ja toiminut ryhmätilanteiden ohjaajana. Näistä kokemuksista oli tilanteessa varmasti hyötyä. Kaksoisroolini moderaattorin ja tutkijana takasi sen, että tunsin aiheen hyvin. Toisaalta teorian tuntemus ohjasi varmasti vahvasti huomioitani aineiston analyysissä.

Moderaattori aktivoi ja ylläpitää ryhmän keskustelua (Valtonen, 2005, 223). Hän kontrolloi ryhmää kysymysten ja osallisuutensa kautta. Tiukasti rajatut kysymykset mahdollistavat tarkan rajauksen aiheen suhteen, mutta voi jättää huomioimatta osa-alueita, joita ei osattu odottaa. Avoimet kysymykset antavat ryhmälle vapauksia tuoda omia näkökulmiaan, mutta keskustelu voi myös muodostua epärelevantiksi aiheen suhteen. (Stewart, Shamdasani, & Rook, 2007, 73-78) Ryhmätilanteessa pyrin käsittelemään kaikki teemarungon kysymykset, mutta muutoin annoin ryhmän lähestyä käsiteltävää aihetta valitsemallaan tavalla. Ryhmätilanteet suositeltu kesto on noin 1-2 tuntia (Liamputtong, 2016, 46-47). Tutkimuksessa ryhmätilanteiden kesto rajattiin käytännön syistä tuntiin. Aluksi kerroin hyvin lyhyesti toimintatavoista ja keskustelun tarkoituksesta. Ryhmän jäsenet antoivat tilanteen alussa ääninäytteen. Lopussa heillä oli mahdollisuus esittää kommentteja tilanteeseen liittyen. Molemmat nauhoitteet ryhmätilanteista kestivät siis hieman alle tunnin. Otin aikarajoituksen huomioon teemarungon muodostamisessa, mikä myös tiivisti sitä koskettamaan tutkimuksen ydinteemoja. En koe, että aika olisi rajoittanut aineiston keräämistä. Tilanne olisi hyvinkin voinut olla toinen, jos ryhmä olisi ollut suurempi. Fokusryhmämetodille mahdollisia virkemateriaaleja ei tutkimuksessa käytetty (esim. Barbour, 2007, 32). (vrt. esim. Morgan, 1997, 45-65)

4.3 Aineiston analyysi

Fokusryhmät jakavat aineiston analysoimisessa huomattavan paljon samankaltaisuuksia haastatteluiden kanssa (Conradson, 2005, 141-142). Tutkijan tehtävä on haastattelun perusteella muodostaa kuva haastateltavan ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja tunteista (Hirsjärvi, 2008, 41).

Tyypillisesti kvalitatiivinen tutkimusaineisto, joka on kerätty fokusryhmähaastatteluista, muutetaan kirjalliseen muotoon eli litteroidaan. Verrattuna yksilöhaastatteluun, ryhmäaineiston litteroinnin haasteena on jäsenten tunnistaminen ja päälle puhunta (Conradson, 2005, 140). Tämän takia laadukas nauhuri on oleellisen tärkeä väline tutkijalle (Barbour, 2007, 76). Litteroinnin avulla on mahdollista havaita yksityiskohtia, mikä helpottaa aineiston analysointia. Sen tarkkuus riippuu tutkimusongelmista eli siitä, mistä ollaan kiinnostuneita. Vuorovaikutuksen tarkastelussa litterointi tulee suorittaa tarkemmin kuin tilanteessa, jossa keskitytään vain sanojen sisältöön. (Tiittula & Ruusuvuori, 2005, 16)

Ryhmätilanne nauhoitettiin ZOOM H2next Handy Recorder -nauhurilla. Litteroinnin suoritti itse. Litteroinnin lisäksi tein ryhmätilanteen jälkeen lyhyitä muistiinpanoja nonverbaalisesta toiminnasta, mutta näiden todellinen informaatioarvo aineiston analysoinnissa jäi vähäiseksi. Muistiinpanojen tekeminen asioista, joita nauhoite ei tavoita on fokusryhmätilanteessa mahdollista (Barbour 2007, 77–78). Koin kuitenkin, että muistiinpanojen tekeminen itse tilanteessa olisi rikkonut kontaktia ryhmään (vrt. Morgan, 1997, 63). Tutkimuksessa litterointiin merkittiin päällepuhunnat ja erilaiset sanoiksi luokittelemattomat äännähdykset sekä taukojen pituuksia. Esimerkiksi sanojen painotuksiin kiinnitettiin huomiota vain erittäin selvissä tapauksissa.

Litteroinnin jälkeen aineistoa lähdettiin analysoimaan. Fokusryhmäaineiston analysoinnissa tehdään olettaimus, että tutkija voi saavuttaa ymmärrystä kuuntelemalla osallistujien keskustelua, haasteita ja vastakkainasetteluja ryhmässä (Liamputtongin, 2016, 32). Fokusryhmäaineistolla on muutamia erityispiirteitä. Se on usein rikas, mikä mahdollistaa monipuolisten huomioiden tekemisen pienestäkin aineistosta (Barbour, 2007, 60-63). Fokusryhmien avulla on mahdollista käsitellä vaikeasti tavoitettavia aiheita, koska ryhmä voi rohkaista osallistujia puhumaan aiheista, joita ei yleensä nosteta esille (emt. 2007, 20-21). Toisaalta varsinkin luonnollisessa ryhmässä voi esiintyä suojaavaa dynamiikkaa, eli jäsenet karttelevat tietoisesti aihetta, jonka tietävät herkäksi jollekin jäsenistä. Valta-suhde-erot voivat aiheuttaa myötäilyä, ja institutionaalisessa kontekstissa ei välttämättä haluta tuoda julki omia kokemuksia kollegoiden kanssa. (Liamputtongin, 2016, 40-41). Fokusryhmätilanteessa ryhmän läsnäolo voi aiheuttaa myös sen, että haasteltavat muodostavat keksittyjä vastauksia (Krueger & Casey, 2009, 12). Menetelmänä sitä ei yleisesti ole pidetty soveltuvana sensitiivisiin aiheisiin (vrt. Syrjälä & Numminen, 1988, 105), mikä on kuitenkin kyseenalainen olettaimus, koska aiheen käsittäminen sensitiivisenä on aina yksilön tai ryhmän konstruoima käsitys (Barbour, 2007, 18-19). Fokusryhmäaineis-

ton analyysia on jatkuvaa tasapainottelua ryhmätason ja yksilötason analyysin välillä (Morgan, 1997, 60).

Luonnollisissa ryhmissä voidaan tarkastella vuorovaikutuksen palasia, jotka esittävät luonnollisia, arkielämässä esiintyviä tilanteita. Kollegat yhdistävät käsiteltäviä aiheita tosielämän tapahtumiin, mikä edistää keskustelua, voi herättää niihin liittyviä huomioita, ja he voivat haastaa toisiaan tarinoiden ja tositapahtumien välillä. Näin vuorovaikutus ja käsiteltävät merkitykset syventyvät. (Liamputtongin, 2016, 39) Tämä tapahtuu jäsenten muotoillessa näkemyksiään osallistuessaan väittelyyn, kun he ilmaisevat ja löytävät jaettuina kulttuurisia näkemyksiä (Barbour, 2007, 102-114). Kitzinger (1994, 107, Liamputtongin, 2016, 32, mukaan) tyypittelee fokusryhmävuorovaikutuksen täydentävään ja argumentoivaan. Täydentävä tarkoittaa kokemusten, huolien ja tarpeitten jakamista, ja argumentoiva kyseenalaistamista, eriäviä mielipiteitä ja toisten haastamista. Vuorovaikutuksen tarkastelussa kiinnitetään huomiota argumentteihin, argumentoijan asemaan, jaettuihin käsityksiin ja erimielisyyksiin (vrt. Conradson, 2005, 142).

Analyysimuotona toimi teoriaohjaava sisällönanalyysi, jossa teoria ei luo jäykkää rajaus- ta tehtäville huomioille, vaan aineistoa lähestytään avoimesti (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 101-120). Aineisto tarkasteltiin lähtökohtaisesti luvun 3.2 teoriaan pohjautuen, mutta myös tämän kehyksen ulkopuolelle jääneet, aiheen kannalta oleelliset tekijät huomioitiin. Tällä periaatteella aineisto koodattiin. Tämän jälkeen koodattu aineisto teemoiteltiin sisältölähtöisesti. (vrt. Tuomi & Sarajärvi, 2009, 91-93 ja Kvale, 2007, 101-119) Lopulta teemoiksi muotoutuivat ohjauksen työnjako ja ohjaustoiminta, yhteistyön rakenteet ja käytänteet ohjauksessa, yksilöiden ja yhteisön näkemykset ja ohjauksen merkitys. Neljäs teema pohjautui oppilaitosten ohjaussuunnitelmiin ja ryhmäkeskusteluaineiston väliseen vertailuun ja se on nimeltään ohjussuunnitelma ja ohjaus käytännössä. Tässä analyysiprosessi ryhmän jäsenten ammatilliset roolit olivat tärkeässä roolissa niin sisällön kuin ryhmän dynamiikkaan kannalta (vrt. Barbour, 2007, 129-144). Teemojen rajautumista tarkennetaan luvussa 5.

4.4 Tutkimuksen eettisyys

Tiedonhankinnalle on olemassa eettisiä periaatteita, joista tutkijan tulee olla tietoinen (Eskola, 1998, 52). Jo aikaisemmin on perehdytty luonnollisen ryhmän käyttämisessä huomioitavia eettisiä toimintatapoja (ks. Liamputtong, 2016, 25-28). Seuraavassa on

mukailtu Kvalen (2007, 24) esittämiä tutkimusprosessiin eettisyyden kannalta huomioitava piirteitä.

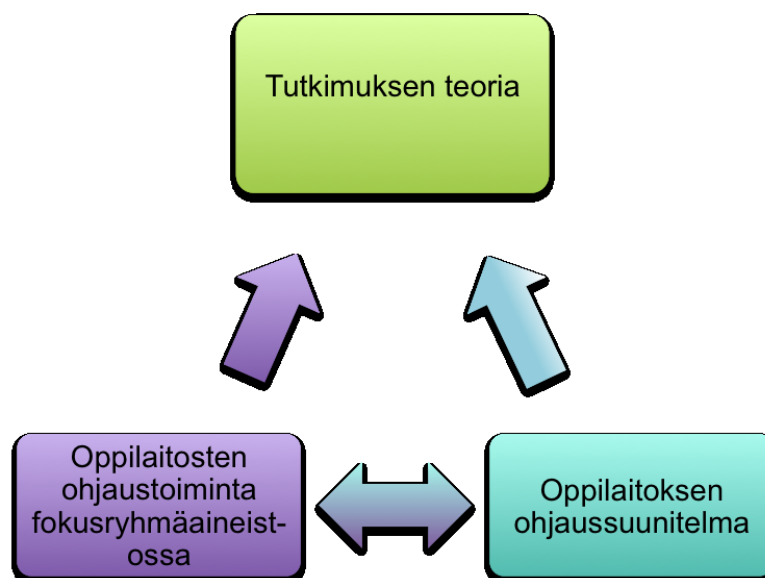
Tutkimuksen tavoitteena tulee olla sellaisen tieteellisen tiedon tuottaminen, mikä edesauttaa tutkittavien tilannetta. Tässä tutkimuksessa tavoite on tuottaa uutta tietoa yhteisöohjauksesta ja ohjauksen järjestämisestä, mikä liittyy laadukkaiden ja kattavien ohjauspalveluiden tarjoamiseen. Suunnitteluvaiheessa tulee huomioida kohdejoukon informointi. Tutkimuksen läpinäkyvyys ja vapaaehtoisuuden korostaminen vastaavat informed consent -periaatteen, ihmisarvoihin eettisesti suhtautuvan ja arkaluonteisen tiedon käyttöä harkitseva tutkimuksen periaatteiden noudattamista (Eskola, 1998, 56). Tutkimuslupa hankittiin haastatteluille kyseisen kunnan tai kaupungin ohjeistuksen mukaisesti. Voitiin olettaa, että kaikki vastaajat olivat täysi-ikäisiä. Niin sanottua muistutusviestiä ei tutkimuksessa lähetetty, joten ylimääräistä painetta osallistumisesta ei tätä kautta syntynyt. Kaikki osallistuminen tutkimukseen oli vapaaehtoista.

Haastattelutilanne ei saa aiheuttaa kohtuutonta kuormitusta haastateltavalle. Tutkimuksen aihetta ei voida luokitella kovinkaan arkaluonteiseksi. Toki tietämättömyys aiheesta voi aiheuttaa haastateltaville häpeän tunteen. Jos kysymys näytti tuottavan hankaluuksia ryhmän jäsenelle, häntä ei painostettu kuvailemaan tätä pitemmälle. Haastatteluun valikoituja henkilöitä informoitiin tutkimuksen periaatteista niin saatekirjeellä kuin sähköpostitse annetuilla lisätiedoilla. Nauhurin käyttäminen haastattelussa tehtiin haastateltaville selväksi. Tutkimuksen kohteet olivat tietoisia tutkimuksen periaatteista ja menetelmistä. Anonymiteetti säilytettiin myös litterointia tehdessä. Haastateltaviin liittyviä tietoja käsiteltiin luottamuksellisesti (vrt. Eskola, 1998, 57). Esimerkiksi tutkittavien koulujen nimet tai haastatteluun osallistuvien henkilöiden nimet eivät tutkimusraportissa tai missään tutkimuksen tekemisen vaiheessa tule esiin.

Aineiston analyysistä tehdyt tulokset pyrittiin perustelemaan mahdollisimman hyvin. Haastateltaville annettiin mahdollisuus tutustua tutkimukseen vielä ennen sen julkaisemista ja tarkentaa sanomisiaan jälkeenpäin, jos he näkivät sen tarpeelliseksi (vrt. Barbour, 2007, 95-96). Näin on mahdollista varmistaa, että tutkimuksessa ei ole tehty ongelmallisia tai perusteettomia tulkintoja haastatteluaineiston pohjalta. Tutkittavat olivat tietoisia työn tasosta pro gradu -tutkielmana. Tutkimuksen aiheen kannalta haastattelut eivät sisällä tunnistettavaa tai arkaluonteista tietoa, joiden takia haastateltaville tai instituutiolle voisi julkaisusta olla myöhemmin haittaa. Myös edellä mainittu tarjous tutkimukseen perehtymisestä vielä ennen sen julkaisemista tukee eettistä toimintaa tässä asiassa.

5. Tutkimuksen tulokset

Oppilaitoksen ohjaustoimintaa fokusryhmäaineistossa tarkastellaan kolmen teeman kautta. Nämä teemat on esitetty oppilaitoskohtaisesti. Teemat eivät ole selkeärajaisia, vaan menevät osittain päällekkäin, mikä on fokusryhmäaineistossa tyypillistä (vrt. Barbour, 2007, 123-128) Teemojen avulla aineistoa tarkastellaan luvun 3 viitoittaman teoriapohjan ohjaamana. Teoriataustan ulkopuolelle jäävien tutkimusongelman kannalta oleellisten huomioiden suhteen ollaan avoimia, eikä niitä suljeta pois (vrt. Tuomi & Sarajärvi, 2009, 101-120). Neljänneksi teemaksi muotoutuu oppilaitoksen ohjaussuunnitelman tarkastelu suhteessa kolmen ensimmäisen teeman muodostamaan kuvaukseen oppilaitoksen ohjaustoiminnasta. Siinä on esitetty tiivistetty kuvaus ohjaussuunnitelma-dokumentista, verrattu sitä yleisesti tutkimusta varten kerättyihin ohjaussuunnitelmiin, hyvän ohjaussuunnitelman periaatteisiin (Siippainen, 2012) ja tämän jälkeen ryhmäkeskusteluaineistoon. Näin teemat kautta kuvataan tutkimuksen empiriaa.



Ensimmäinen teema on nimetty ohjauksen työnjaoksi ja ohjaustoiminnaksi. Tämä teema käsittää ohjauksen työnjaon ja ohjaukseen liittyvät työroolit oppilaitoksen ohjaustoiminnassa. Isossa osassa on front office -näkökulma ohjaukseen (vrt. Kasurinen & Vuorinen, 2003, 34–35), mutta kokonaisuudessaan teema on kuitenkin laajempi kuin se. Esimerkiksi rehtorin näkökulmasta aihetta tarkastellaan myös ohjaustoimintaa mahdollistavien hallinnollisten toimien kautta. Yhteisohjauksen osatekijöistä teeman alle voidaan lukea ohjauksen näkeminen osana omaa työnkuvaa ja osana koko oppilaitoksen ohjaustoimintaa sekä ohjauksen tavoitteiden tiedostaminen. Näin kartoitetaan sitä, kuinka ohjaus on oppilaitoksessa järjestetty. Toinen teema on nimeltään yhteistyön rakenteet ja käytänteet ohjauksessa. Tässä keskitytään yhteistyötä tukevien toimintatapojen ja käytänteiden tarkastelemiseen. Se käsittää myös ohjauksen suunnitteluun ja arviointiin liittyvät toimenpiteet. Yhteisöohjauksen osatekijöistä teemaan kuuluvat ohjauksen kuvaamisen välineet, toimintaa tukevat käytänteet, avaintoimijat ja toiminnan arviointi. Näin ollen siinä painottuu ohjauksen back office -näkökulma (vrt. ymt.). Teemassa käsitellään ohjaustyötä tukevia yhteistoiminnallisia rakenteita. Kolmas teema keskittyy käytettävien termien ja kielellisten ilmauksien kautta johdettujen ohjauskäsitysten tarkastelemiseen. Tämä teema on luonnollisesti esillä myös kahdessa aiemmassa teemassa. Sen alle menevät yhteisöohjauksen osatekijöistä etenkin ohjausprosessien tuntemus ja ohjauskäsitysten kuvaaminen ryhmän jäsenten puheessa. Sen avulla pyritään muodostamaan käsitys siitä, minkälaiseksi ilmiöksi ryhmän jäsenet ohjauksen mieltävät.

Teemat päätettiin esittää tutkimusraportissa oppilaitoskohtaisesti. Tämän valinnan avulla pyritään muodostamaan mahdollisimman johdonmukainen kuva kahdesta erilaisesta oppilaitoksesta, joilla on erilainen tapa järjestää ohjaustoimintaa. Erilaisuuden löytäminen ei ole ollut tutkimuksessa itse tarkoitus. Yleisellä tasolla oppilaitosten ohjaustoiminnat muistuttavatkin hyvin paljon toisiaan. Erilaisuus löytyy tätä yleiskuvaa syvemmältä, ohjaustoiminnan rakenteista, järjestelyistä ja ohjauksen toimijoiden rooleista. Fokusryhmän jäsenistä aineenopettaja toimi myös ryhmänohjaajan tai luokanvalvojana. Molemmat nimitykset esiintyivät keskusteluaineistossa, mutta tässä käytetään termiä ryhmänohjaaja, kun kyseessä ei ole lainaus keskustelusta. Kun aihetta käsitellään nimenomaan aineenopettajana näkökulmasta puhutaan aineenopettajasta, vaikka kyseessä on sama henkilö. Kyseiseen jäseneseen viitataan myös yksinkertaisesti termillä opettaja.

5.1 Oppilaitos A

Oppilaitoksen ohjausvastuu jakautui aineiston perusteella ryhmän jäsenten kesken. Rehtorin vastuulla olivat hallinnollisiin asioihin vahvasti liittyvät osa-alueet, kuten valinnaisaineisiin ja uusiin oppilaisiin sekä luokkien muodostamiseen liittyvät asiat. Rehtori myös tuki henkilökuntaa kasvatuksellisessa työssä niiden oppilaiden kanssa, joille koulunkäynti oli tavalla tai toisella haasteellista. Ryhmänohjaajan vastuu painottui oppimisen vaikeuksien tukemiseen ja oppimisen taitojen kehittämiseen. Hänelle eivät kuuluneet jatko-opintoihin liittyvät asiat. Opinto-ohjaaja vastasi näistä kokonaisvaltaisesti, kuten myös yhteistyöstä ohjaukseen liittyvien ulkoisten sidosryhmien kanssa. Hän koki suureksi avuksi työssään yhteistyön oppilaitoksen ulkopuolisten ohjaajakollegoiden kanssa.

Koululla ei ollut koko työyhteisöä koskettavia, juuri ohjaukseen liittyviä yhteistyön rakenteita. Tärkeä palanen ohjauksellisen yhteistyön rakenteissa olivat sen sijaan oppilashuoltoryhmät. Ne olivat moniammatillisen yhteistyön kokoontumispaikkoja ja niissä jaettiin myös kollegoiden välistä tukea. Koulun ohjaustoiminnan vahvuus oli selkeästi yleisesti yhteistyölle myönteinen toimintakulttuuri ja se, että opettajat kokivat tuntevansa oppilaat hyvin. Vuorovaikutus, välittäminen ja tavoitettavuus ovat oppilaiden kohtaamisen perusedellytyksiä. Tämä luo myös hyvän pohjan vahvemille ja systemaattisemmille yhteisöohjausta tukevien rakenteiden kehittämiseksi, joihin koulussa voisi olla tarvetta. Henkilöiden välisiin suhteisiin perustuva yhteistyö on herkkä muutostilanteille. Ohjauksen tuominen enemmän esille ja henkilökunnan tietoisuuteen voisi laajentaa ymmärrystä ohjauksesta. Tällä hetkellä se näyttäytyi vahvasti oppimisen vaikeuksia ja koulunkäynnin haasteiden tukemisen muotona varsinkin rehtorin ja ryhmänohjaajan osalta. Yhteisen tietoisuuden kehittämisen avulla olisi yksi askel, jonka avulla olisi mahdollista yhdenmukaistaa ohjauksen käytäntöjä ja juurruttaa niitä syvemmälle oppilaitoksen tapoihin toimia. Ohjaustoiminnan sisäiseen arviointiin ei ollut järjestelmällisiä menetelmiä. Näiden luominen mahdollistaisi kokonaistilanteen kartoittamisen, minkä pohjalta olisi mahdollista suunnitella tarvittavia toimenpiteitä. Arvioinnin avulla voidaan tuoda esiin ohjauksen tarve. Kun ohjauksen tarve ja kysyntä on tiedossa voidaan toimintaa suunnitella tavoitteellista toimintaa. Ohjauksesta tiedottaminen tapahtui monen kanavan kautta ja yhteistyö vanhempiin näyttäytyi aktiivisena ja kattavasti toteutetulta. Näin holistisen ohjauksen ensimmäisen tason, lähipiirin huomioiminen näytti aineiston perustella toimivan.

5.1.1 Ohjauksen työnjako ja ohjaustoiminta

Rehtori

Rehtori jakoi ohjauksen osana omaa työtään selkeästi hallinnolliseen puoleen ja erityistä huomiota vaativiin yksittäisten oppilaiden kohtaamisiin. Hänen vastuullaan oli siis ohjauksellisia sisältöjä kuten valinnaisainevalintoja, kurssien järjestämistä ja henkilökunnan työn tukemista koulun ohjaustoiminnan järjestämisessä. Hän kuvasi ohjauksen rooli omassa työssään seuraavasti:

H1: "Miten se ohjaus on osa teidän työtänne?"

R1: -- tietysti ehkä se minun työroolissa, nii aika pitkälti ehkä tulee enemmän tämmöisenä niinku ryhminä, elikkä, eli kun aloittaa ykkösluokat, niin ykkösluokkien tietysti jakaminen, minkälaisia ryhmiä meillä on. Sitten mitenkä se koulupolku siitä alkaa, samoin kun meillä tulee seiskalle uusia oppilaitta, nii sitten tutustumispäivät ja, ja tuota ryhmittelyt--"

Rehtori on siis mukana oppilaiden ryhmäyttämiseen ja sopeuttamiseen liittyvässä ohjaustoiminnassa. Rehtori viittaa kommentillaan myös ohjauksen jatkumoon, joka ulottuu alakoulusta yläkouluun ja jatko-ohjaukseen. Hänen rooliinsa kuului myös koulua vaihtavien uusien oppilaiden tilanteen arviointi.

R1: "--tulee uusia oppilaita, jotka on vaihtanut monta kertaa koulua. Heidän valinnaisaineapaletti on aika kirjava. Mitenkä me tämä sitten päättöarvioidaan, mitkä tulee niinku pitkänä valintana, mitkä lyhyenä. Annettaanko numero vai annettaanko sanallinen arviointi--"

Arviointi vaikuttaa päättötodistukseen ja sitä kautta jatko-opintoihin liittyviin valintoihin. Näin myös tämä on välillisesti yhteydessä ohjaustoimintaan. Rehtori ottaa esiin myös valinnaisaineet. Valinnat ovat osa oppilaan yksilöllisen koulupolun muodostumista. Ne ovat yhteydessä lukuvuoden kurssien järjestämiseen, mikä tekee rehtorin työskentelyn niiden parissa luontevaksi. Hallinnollisen puolen lisäksi rehtori kuvasi ohjauksellisia vastuualueita yksittäisen oppilaiden kanssa toimiessa.

R1: "--no sitten oppilaitten osalta myös nämä valinnat, valintojen tekeminen. Elikkä nythän tuota jo uuden opsin myötä alakoulun puolella tehdään ensimmäisiä valintoja--"

R1: --sitten tietysti yksittäisten oppilaiden osalta monesti minun roolissa tulee ne ikävät asiat, elikkä opinnot eivät suju, on sitten nelosuhkaa tai jotakin muuta sellaista. Huonoa koulumotivaatiota tai huonoa käyttäytymistä tai jotakin muuta. Näissä sitten tietysti koitellaan ohjata sitä opiskelijaa tai oppilasta oikeaan suuntaan. Ja tietysti vanhempien kanssa se yhteistyö"

Rehtori ottaa vastuuta ohjauksellisista asioista, kun oppilaat kohtaavat haasteita koulunkäynnissä. Hänen asemaansa kuului näin myös kasvatuksellinen rooli koulussa. Osallistamalla kasvatustyöhön rehtori myös tukee opettajia ja muuta henkilökuntaa haastavien tilanteiden käsittelemisessä. Tämän kuuluu esimiehen asemaan myös koulussa. Rehtori tuo esiin, olevansa tarpeen mukaan yhteydessä oppilaiden vanhempiin. Hän osallistui oppilashuoltopalaveriin, joiden rooli oppilaitoksen ohjaustoiminnassa on aineiston perusteella erittäin keskeinen, henkilökunnan välisen moniammatillisen yhteistyön kannalta. Oppilashuoltoryhmien toimintaa esitellään seuraavassa luvussa. Ryhmäjakoisiin ja valinnaisaineisiin liittyvässä asioissa rehtori ja ohjaaja tekivät yhteistyötä.

H1: ”Niin, elikkä kenen kaa sinä teet opona eniten yhteistyötä tästä teidän koulun henkilökunnasta?”

O1: No se riippuu aiheesta tosi paljon. Esimerkiksi nyt niikun, no vaikka valinnaisaineessa me tehdään tietysti rehtorin kanssa tässä eniten niiku varmaa yhteistyötä samoin nyt niiku tässä tehdään varmaa kun tulee uudet seiskat eli ollaan nyt menossa esimerkiksi käymää tuossa yhdellä naapurialakoululla parin viikon päästä--”

Rehtori otti esiin myös koulun markkinoinnin. Tällä hän viittasi omien sanojensa mukaan juuri kaupunkikoulujen erityispiirteeseen, houkutellessaan oppilaita valinnaisainevalikoimalla. Valinnaisaineita koskevat valinnat kulkevat käsi kädessä järjestettävien kurssien kanssa. Tämä on yhteydessä oppilaitoksen toiminnan taloudelliseen suunnitteluun. Näin rehtorin on tarkoituksenmukaista osallistua oppilaiden valinnaisaineita koskeviin tilanteisiin. Hän on tarvittaessa mukana myös yksittäisiin oppilaisiin liittyvässä asioissa, jotka ovat yhteydessä yleiseen opettamisen järjestämiseen ja muihin työn hallinnollisiin osa-alueisiin.

Ryhmänohjaaja / aineenopettaja

Ryhmänohjaajan ja aineenopettajan roolissa korostuivat yhteistyö vanhempien kanssa ja oppimisen taitojen kehittäminen. Haastattelussa tuotiin esille oppimiskeskustelujen tärkeys hetkenä, milloin henkilökohtaisia asioita voidaan oppilaan kanssa käydä läpi.

L1: ” --mutta oikeastaan niissä keskusteluissa aika paljo, että siinä pystyy niin kuin tapaamaan henkilökohtaisesti niitä oppilaita. Sitten joidenkin oppilaiden kanssa on muutenkin sitten sellaisia tapaamisia, sitten missä voi niiku henkilökohtaisesti käydä, mutta sitten enempi on sitä, että koko luokkaan on niiku paikalla ja sitten enempi käydään sit semmoisia asioita, mitä koko luokkaa koskettaa.”

Aineistosta tuotiin esille, että tarpeen mukaan kahdenkeskisiä keskusteluita omien oppilaiden kanssa käydään myös muun toiminnan ohessa. Ryhmänohjaajan rooliin liittyvä ydin tehtävä oman luokan asioiden hoitamisessa näyttäytyi vahvasti aineistossa. Aineenopet-

tajan rooli rajautui enemmän oppimisen tukemiseen ja oppimistyylien opettelemiseen. Oppimisen taidot ja niiden opettelu ovat siis aineenopettajan perustehtävään keskeisesti liittyvä ohjauksen osa-alue. Oppilaanohjaajan työnkuvaan nämä liittyivät suoraan seitsemännellä luokalla. Päävastuu tästä kolmen vuoden yläkoulurupeaman aikana on siis aineenopettajilla. Jatko-opintoihin liittyvät asiat oli oppilaitoksessa rajattu selkeästi ohjaajan vastuulle. Ryhmänohjaaja kommentoi tätä seuraavasti:

H1: ”Joo. Tota, sitten seuraava, seuraava kysymys niin miten niinkun koette oman ohjausosaamisenne?”

L1: No ainakin noissa ysiluokan noissa keskusteluissa me ollaan sovittu omon kanssa näin, että minä en puhu omon asioista, koska ei voi tietää kaikkia pääsykoekriteereitä minnekin ja opo on niihin perehtynyt ja opo hoitaa sitten sen puolen. Näin olemme sopineet ja se on minun mielestä toiminut hyvin, eikä minulla missään nimessä riittäisi aika perehtyä sellaiseen.”

Ryhmänohjaaja ottaa ohjauksellisten sisältöjen jakoon kantaa, kun puhutaan ohjausosaamisesta. Hän vetoaa ohjaajan ammattitaitoon ja ajallisiin resursseihin perusteena siitä, että ne eivät hänen työrooliinsa kuulu. Ryhmänohjaajalla ei ole aikaa ja hän kokee, että hänen tietämyksensä aiheen suhteen ei kenties ole sellaisella tasolla, että tästä ammatillisesta roolista käsin olisi tarkoituksenmukaista puuttua jatko-opintoasioihin. Näiden kuulumista ohjaajalle ryhmänohjaaja painotti myös aikaisemmin haastattelussa, kun käsiteltiin ohjauksen asemaa osana omaa työnkuva.

O1: ” -- niin oon sitten taas sanonut, heittänyt sen pallon sinne aineenopettajille, et jos puhutaan yksittäisten aineiden sisällöistä, arvioinneista ja sitten siitäkin, niistäkin asioista, miten jossakin ammatissa tai koulutuksessa, mitä taitoja ja tietoja siitä oppiaineesta tarvitaan. Niin minä jotenkin oletan taas, että ne on sitä aineenopettaja ydinosaamista se.”

Ohjauksen alueiden rajoista on tämän perusteella myös selkeästi keskusteltu ja siihen liittyvistä käytänteistä on sovittu. Jatko-opinnot rinnastuvat myös vahvasti omon asioihin, jotka eivät opettajalle kuulu. Ohjaaja itse toi aiheeseen liittyen erilaisen näkökulman. Ohjaajan kokee, että aineenopettajien ydinosaaminen liittyy myös siihen, kuinka oppiainekohtaiset tiedot ja taidot ovat yhteydessä työelämään ja ammatteihin ja olettaa, että aineenopettajat käsittelevät myös tätä näkökulmaa opetustyössään. Ristiriitainen näkemys aiheesta viittaa siihen, että käsitys aiheesta ei ole täysin yhdenmukainen syystä tai toisesta. Näin ollen se ei luultavimmin ole vakiintunut tai juurtunut kokonaisvaltaisesti osa-alueeksi, jonka aineenopettajat kokisivat osaksi omaa työnkuvaansa. Ohjaajan kommentit viittaavat pyrkimykseen osallistaa opettajia vahvemmin ohjaukseen tämän aihepiirin sisällä.

Ryhmänohjaaja tekee yhteistyötä vanhempien kanssa. Hän on tiedonvälittäjänä, kun vanhemmat ovat kiinnostuneita oppilaan oppimisesta. Tämä on varsinkin peruskoulussa tärkeä ohjauksen osa-alue.

L1: ” --sitä oppilasta oman opiskelun ohjaamista niin vanhemmat jonkin verran sit siitä kyselee, että ne oppilaat ei ehkä itse kehtaa tulla sitten kysymään, että miten minä paremmin oppisin vaikka ruotsia. Mutta monesti vanhemmilta tulee sitten viestiä että mitenkä tämä meidän tyttö tai poika, niin voisit opiskella ja mitenkä kun sillä on lukihäiriö tai näin, niin mitä sitten? Sitä kautta monesti saavat niinkun tietoa sitten.”

Oppimisen vaikeudet ja niiden käsitteleminen tulivat haastattelussa esille monta kertaa. Ne olivat myös osa-alue, jonka määrän koettiin opetustyössä kasvaneen vuosien varrella. Niistä tiedottaminen on hyvinkin luokiteltavissa ohjaukselliseksi osa-alueeksi, kokonaisvaltaisessa kasvun ja kehityksen tukemisessa. Tämä on sidosryhmäyhteistyötä huoltajien suuntaan. Huomionarvoista on, että niiden käsittelemistä ja niiden kanssa työskentelemistä tuotiin paljon esille, kun keskustelun aiheena oli ohjaus.

Ryhmänohjaaja vastaa omasta ryhmästään ja luokan yhteisistä asioista. Hänen vastuulla ovat myös oppilaiden oppimiskeskustelut, joissa voi olla mukana myös vanhempia. Nämä näyttäytyivät aineiston perusteella myös eriteltävissä oleva uudistuksena, joka teki ryhmänohjaajan roolista ohjaavamman. He pitivät myös yhteyttä luokkansa oppilaiden vanhempiin. Aineenopettajan päävastuu ohjauksen suhteen keskittyi yksilöllisten oppimaan oppimiseen taitojen kehittämiseen sekä oppimisvaikeuksien tukemiseen.

Oppilaanohjaaja

Ohjausta toteutettiin koulussa yksilö-, pienryhmä- ja luokkaohjauksena. Kuten aikaisemmista kommentteista tuli ilmi, jatko-opintoasiat ja yhteishaku ovat koulussa pääsääntöisesti oppilaanohjaajan vastuulla. Esimerkiksi rehtori tarjosi kutienkin tukea tarvittaessa.

R1: ”No tuota ei se yhteishaku varsinaisesti minun työssä näy, sanotaan että jos se niiku kaikki sujuu nii, niin tuota hommahan menee ja tuota opinto-ohjaaja hoitaa sen aika suvereenisti kyllä itse. Että oikeastaan se niiku silloin jos niiku sanoin, että se oikeastaan tulee silloin niitten oppilaitten osalta, joilla se ei nyt jostain syystä suju.”

Oppilaanohjaajan vastuulla oli myös ohjauksen esiin tuominen oppilaille ja vanhemmille. Vanhempien suuntaan tämä tapahtui pääsääntöisesti vanhempainilloissa pidettävien

infotilaisuuksien kautta. Oppilaille tietoa ohjauksesta jaettiin ilmeisesti usean eri kanavan kautta. Niin rehtori kuin oppilaanohjaaja olivat yhtä mieltä siitä, että oppilaiden tietämystä ohjauksen mahdollisuuksista oli hankala arvioida.

”O1: --minä tietysti yritän rummuttaa tästä niiku omasta roolistani ja siitä et mitä, miten, missä asioissa voi olla yhteyksissä, niin sekä oppilaille kuin että vanhemmille, jo sieltä kuudennen luokan keväältä alkaen sanotaanko nyt että mikä se mun rooli on ja missä asioissa voivat olla yhteydessä. Ja sitten näissä vanhempainiloissa myöskin tietysti kanssa yritän pitää semmoisen muutaman minuutin infon.”

Vanhemmat erottuivat selkeästi sellaiseksi sidosryhmäksi, joiden kanssa ryhmänohjaaja teki enemmän töitä kuin ohjaaja. Ohjaaja oli kuitenkin tarpeen mukaan yhteydessä heihin varsinkin ohjauksesta tiedottavassa roolissa. Hän oli myös huomannut hyödylliseksi osallistua yhdeksäsluokkalaisten oppimiskeskusteluihin, joiden kautta hän sai entistä paremman kontaktin vanhempiin. Tämä oli ohjaustyön kannalta hyödyllinen tilanteissa, joissa ohjaajan tuli ottaa vanhempiin yhteyttä. Myös ryhmänohjaaja piti tätä hyvänä toimintamuotona, josta oppilaat sekä vanhemmat tykkäsivät.

O1: ”--oppimiskeskustelu, joo. Minä olen kanssa tykännyt, kun se pari vuotta sitten tuli tuo käytäntö, että ne tuli ne oppimiskeskustelut tavallaan pakollisiksi kaikille. Ja sitten tuli se, että tuota tarjotaan mahdollisuutta, että tuota opo voi olla niissä mukana niin ensin ajattelin, että voi kamala miten paljon tämä kuormittaa ja hirveästi joutuu käyttää aikaa kun se on se noin kaksikymmentä per keskustelu ja tuleehan niistä aika pitkä aika. Mutta sitten olen kokenut sen kyllä ison plussana, että tuota. Se on niin hyvä sitten tavata ne vanhemmatkin--”

Ohjaajan toiminta ohjausasioista tiedottavana tahona, liittyy myös ohjauksen avaintoimijana rooliin oppilaitoksessa. Tätä tuki myös ohjaajan rooli keskustelussa. Hän korjasi useaan otteeseen rehtorin tai ryhmänohjaajan esiin tuomaa termiä tai tarkensi heidän vastauksiaan. Hän myös ikään kuin käänsi muiden ryhmän jäsenten vastauksia ohjauksen kielelle, eli termeihin, joita ohjausalalla on totuttu käyttämään. Ohjaaja toimi yhdyshenkilönä erilaisten ohjaukseen liittyvien yhteistyötahojen suuntaan. Näistä nostettiin esille yritykset, nuorisotoimi ja toisen asteen koulut. Tämäkin antaa perusteita ilmeiselle huomiolle, että ohjaaja on oppilaitoksessa ohjauksen avaintoimija. Ohjaajalla on siis päävastuu oppilaitoksen ohjauksesta. Hän on ohjauksen asiantuntija ja linkki ohjauksen kannalta oleellisten tahojen välillä. Hän käsittää ohjauksen kokonaisvaltaisena yksilön elämänkulkuun ja kasvuun liittyvänä toimintana, johon kouluympäristössä liittyy keskeisesti myös jatko-opintojen suunnittelu.

Kaikkien ryhmän jäsenten puheista tuli selville, että he osallistuvat omasta roolistaan käsin koulun perustehtävään oppilaiden kasvattajana. Tällä tarkoitetaan tässä yhteydes-

sä nimenomaan sellaista toimintaa, jossa he toimivat suoraan oppilaiden kanssa. He osallistuivat myös tarpeen mukaan yhteydenpitoon vanhempien kanssa omasta ammatillisesta asemastaan käsin. Keskustelussa oli huomattavissa viitteitä siitä, että ohjauksen vastuualueiden ydintoiminnoista oltiin yhtä mieltä, mutta näiden välisten rajapintojen tarkempi määrittely vaikutti hämärämmältä. Rajapinnat tulivat keskustelussa esille, mutta aineiston perusteella niillä toimittiin tilanteen mukaisesti, ilman suunnitelmallisia malleja. Toiminta on tällöin joustavaa, mutta se mahdollistaa myös ohjausvastuullisten katvealueiden syntyminen.

5.1.2 Yhteistyön rakenteet ja käytänteet ohjauksessa

Oppilashuoltoryhmät olivat keskeisiä henkilökunnan sisäisen yhteistyön kannalta. Ne näyttäytyivät aineiston perusteella tapahtuman, jossa oli tilaa ja aikaa käsitellä yksittäiseen oppilaaseen tai ryhmään liittyviä asioita. Niissä tarjottiin myös kollegoiden välistä tukea ja ajatusten vaihtoa. Niitä oli myös kehitetty yhteistoiminnallisuuden tukemiseksi.

H1: ”Sitten jos samaan asiaan liittyen esittää kysymyksen, et miten sitä yhteistyötä ohjauksen suhteen tehdään koko henkilökunnan kesken, onko teillä semmoista niiku, sanotaan koordinoitua, säännöllistä ohjaukseen liittyvää--

R1: No tuota onhan meillä tämä tämmöiseen, no se tavallaan menee ehkä, otsikon oppilashuolto alle, elikkä onhan meillä niiku yhteisöllinen oppilashuolto--

R1: -- lähinnä ehkä niiku oppilashuollon henkilöstöltä siinä on tarkoitus et siinä on mukana koulupsykologi, kuraattori, rehtori, erityisopettaja opinto-ohjaaja mahdollisesti ja sitten tuota, jos on jotakin asioita, niin tuota voi kysyä et mitenkä, mitenkä voisi toimia tämän ryhmän kanssa tai niiku nimettömästi puhua sitten-- ”

Yhteisöllisissä oppilashuoltoryhmissä kokoontui tilanteesta riippuen moniammatillinen tiimi, jonka kesken toimitaan ammatillisilla rajapinnoilla. Tämä viittaa myös holistisen ohjauksen malliin ja kommunikointiin, tiedon jakamiseen ja oppimiseen. Se, että tämä tuotiin esille kysyttäessä ohjaukseen liittyvää koordinoitua yhteistyötä, kertoo ainakin kaksi asiaa. Ohjaukselliset asiat rinnastetaan oppilashuollon piiriin kuuluviksi. Toisaalta suoraan juuri ohjaukseen liittyviä säännöllisiä palavereita ei ilmeisesti ollut. Joka tapauksessa oppilashuoltoryhmät olivat henkilökunnalle tilaisuus kokoontua ja keskustella asioista jonkin tietyn aihealueen sisällä. Myös positiivisten asioiden esiin tuominen mainittiin aiheen yhteydessä. Oppilashuoltoryhmien toimintaa pyrittiin myös kehittämään.

R1: ”-- sitten mitä nyt koitellaan viritellä on niiku tällöinen konsultaatio tyyppinen tuki sitten opettajille oman ryhmänsä osalta. Tietysti tässä nyt painitaan aina vähän tämän tietosuojan kanssa, että kun me ei oikeastaan voida, sitten tuota yksittäisten oppilaiden asioista käydä niiku keskustelua ellei meillä nyt ole sitten se lupapuoli kunnossa”

Ryhmänohjaajalla oli positiivisia kokemuksia näistä. Niistä sai vinkkejä ja tukea kollegoilta ongelmallisten tilanteiden selvittämiseen. Rehtori painotti oppilaitoksen tietosuojamääräysten mukaista toimintaa. Tämä rajoittaa osaltaan ryhmän mahdollisuuksia käsitellä tiettyjä aiheita oppilaitoksen tietosuojan takaamiseksi.

Oppilaitoksen toiminnan tavoitteena on selkeästi kehittää yhteisöllistä, kollegoilta saatavaa tukea oppilaitoksessa, ja moniammatillinen henkilökunta nähdään toisiaan tukevana voimavarana. Oppilaitoksen vuosittaisessa toimintasuunnitelmassa käsitellään myös ohjausta.

O1: ”Joo, mä tuohon äskeiseen mietin että just sinä yhteisöllinen oppilashuolto-ryhmä eli laajempi, niin siinä kun tehdään toimintasuunnitelma aina vuosittain, että niin siinä on kyllä se ohjauksen osuuskin sitten mainittu siellä mutta ehkä se tietysti jää vähä sellaiseksi paperiseksi--”

Kuten kommentista tulee ilmi, toimintasuunnitelmassa esitettävä ohjauksen osuus ei toimi ainakaan aktiivisesti jokapäiväisen ohjaustoiminnan tukena. Joustavan perusopetuksen järjestelyt tulivat esiin ohjaustoiminnan taustalla vaikuttavissa osa-alueissa. Ne olivat pääsääntöisesti rehtorin vastuulla.

Siitä, miten haastateltavat kokivat ohjausosaamisensa, ei saatu selkeitä vastauksia. Ryhmänohjaaja kuvasti jo aiemmin jatko-ohjauksen kuulumista ohjaajalle. Hän painotti omaa tehtäväänsä nimenomaan aineiden opettajana, johon liittyy oppilaitoksen työjaossa selkeästi oppimistaitojen ohjaaminen. Rehtori koki ajoittaisen riittämättömyyden tunteen osaksi työtään. Kommentti viittasi enemmänkin yleisesti työn haasteisiin kuin ohjausosaamiseen. Jatkuvat uudet asiat ja uudistaminen koettiin kuormittavaksi tekijäksi. Työn kuormittavuus on rehtorin roolille ominaista (ks. esim. Länsikallio, Kinnunen & Ilves, 2018). Kuvaavaa on myös rehtorin tarkennus siitä, että hänen roolissaan tulevat esiin ongelmalliset tilanteet. Tämä vahvistaa käsitystä rehtorin roolista haasteellisissa tilanteissa esiin astuvana tahona. Ohjaaja kommentoi ohjausosaamistaan näin.

O1: ”--minulla itselläni niin. En nyt voi sanoa että sama riittämättömyyden tunne varmaan on vaikka yritän tietysti ohjausasioista olla tosi perillä tämän työni takia. Mutta tuota meidän kaupungin ojoin keskinäinen verkosto on ihan äärimmäisen

tärkeä, eli meillä kyllä toimii se tosi hyvin, että löytyy aina se jolle voi kilauttaa jostain asiasta,”

Kaupungin ohjaajien yhteistyö tuli haastattelussa esille myös muissa yhteyksissä. Ohjaaja piti sitä suuressa arvossa ja todella tärkeänä yhteistyötahona. Tämä kuvaa oppilaitoksen ulkopuolista sidosryhmää, jonka kautta ohjaajalla on mahdollisuus saada ammatillisista tukea työnsä haasteisiin. Ryhmän kesken jaettiin kokemuksia ja toimintatapoja liittyen tietyn tyyppiisiin tilanteisiin. Aineisto viittaa siihen, että ohjaaja on oma-aloitteisesti muodostanut oman työnsä kannalta tarpeelliseksi näkemänsä verkoston. Se ei siis ole oppilaitoksen aloitteesta syntynyt koordinoitu yhteistyötaho ohjaustyössä, vaan pikemminkin henkilösidonnan.

Aineiston perusteella ohjausta ei arvioitu oppilaitoksessa säännöllisesti. Kaupungin teettämässä arvioinnissa käsiteltiin silloin tällöin myös ohjausta, mutta toiminta ei ollut täysin oppilaitoksen sisäistä, eikä säännönmukaista. Ohjauksen kannalta toimivaksi osaluueksi nostettiin helposti lähestyttävä henkilökunta ja vuorovaikutus.

H1: ”Mitkäs asiat toimii ohjauksen suhteen teidän koulussa ja mitkä on semmoisia, joita pitäisi kehittää—

R1: No varmasti sanoisin, että tuota, et henkilöstön saavutettavuus on niiku oppilaiden kannalta, meillähän on niinkun ainakin vielä niin opinto-ohjaaja on joka päivä. Kyllä minunkin luokseni on saanut tulla ja oppilaita on sitten tullut näissä valinta-asioissa.-- et sillä tavalla niin varmaan se kynnyks mennä ja tuota saada sitten tuota kontakti haluamaansa opettajaan niin on aika matala.

O1: --tätä samaa olen kuullut oppilailta monilta että tuota. Noissa pienryhmäkeskusteluissa ja henkilökohtaisissa keskusteluissa, että opettajia on helppo lähestyä, että tuota on helppo mennä juttelemaan ja kyselemään ja totta kai yritän itsekin aina rohkaista--”

Myös oppilailta oli siis kuultu, että henkilökunta on helposti lähestyttävää. Tämä on varmasti yksi oppilasmäärältään melko pienen koulun etuja viitaten myös avoimuuteen ja siihen, että henkilökunta on koulussa läsnä ja saatavilla (vrt. Thomsen, 2012). Samansuuntaisia viitteitä oli myös henkilökunnan keskinäisestä vuorovaikutuksesta, kun tiedusteltiin rehtorin ja ohjaajan välistä yhteistyötä.

H1: ”Ja siis juurikin tarpeen mukaan? Ei oo mitään semmoista niiku sellaista tiettyä suunnitelmallista--

O1: Ei ole kalenterissa mitään vakioaikaa, että kyllä nyt yleensä saanut tuhon tulla koputtelemaan että jos on.

R1: Noo se nyt menne yleensä aikalailta tämän lukuvuoden rytmin mukaisesti.”

Oppilaiden koulunkäynnin tukemiseen tähtääviä sidosryhmiä tuli aineistossa esille monia. Keskustelussa tuotiin esille näkemys, että myös oppimisen taitojen kehittämiseen käytettävät toimintatavat tuottavat tuloksia. Se liitettiin niihin oppilaitoksen ohjauksen osa-alueisiin, jotka koettiin toimiviksi.

Oppilaitoksen avoin vuorovaikutuskulttuuri ja helposti lähestyttävä henkilökunta ovat yhteisöohjausta voimakkaasti tukevia ominaisuuksia oppilaitoksessa. Ne toimivat hyvän yhteisöllisen toimintakulttuurin perustana henkilökunnan kesken. Myös oppilaiden kannalta matala kynnyks ottaa ja saada kontakti henkilökuntaan tuo koulunkäynnin tuen palvelut helposti saataville. Oppilashuoltoryhmät olivat moniammatillisen yhteistyön kannalta keskeisiä tilanteita. Myös toiminnan kehittämiseen ja yhteisön näkemiseen voimavarana liittyvät tavoitteet tukevat yhteisöohjauksen muodostumista. Toiminnan koordinoimattomuus ja selkeyttävien rakenteiden puutos tuli ilmi varsinkin ohjausosaamisen ja ohjaustoiminnan arvioinnin yhteydessä. Yhteisöllinen toiminta näyttää perustuvan ammatillisten roolien ja vakiintuneiden yhteistyön rakenteiden sijasta yksilöiden kautta luotuihin rakenteisiin. Ottaen huomioon positiivisen vuorovaikutuskulttuurin, yhteisöllinen toiminta ei välttämättä vaadi järjestelmällisiä rakenteita toimiakseen. Haasteita voi kuitenkin ilmetä muutostilanteissa, jos esimerkiksi työntekijöitä vaihtuu. Toiminta nojaa vahvasti yksilöiden itsensä rakentamiin, normeiksi muodostuneisiin käytänteisiin. Järjestelmällinen tavoitteiden asettaminen ja toiminnan arviointi olisivat ohjauksen kehittämistä edesauttavia tekijöitä, mikäli tämä nähdään tarpeelliseksi. Näin voisi tulla esille myös osa-alueita tai ohjauksellisen tuen katvealueita, jotka ovat vakiintuneiden toimintatapojen myötä jääneet ilman huomiota.

5.1.3 Yksilöiden ja yhteisön näkemykset ja ohjauksen merkitys

Aineiston analysoimisessa kiinnitettiin huomiota myös siihen, minkälaisena ohjaus näyttyi puhutussa kielessä. Tässä oltiin kiinnostuneita ryhmän jäsenten välisistä eroavaisuuksista ja siitä, kuinka tavat kuvata ohjauksesta elivät keskustelussa. Ryhmäkeskustelun aluksi jäsenet kuvailivat ohjausta seuraavasti:

H1: "-- mitä tulee mieleen sanasta ohjaus?"

R1: -- tietysti ensimmäisenä, siinä tulee, opintojen ohjaamista ja jatko-opintojen suunnittelua. Että koskettaa ihan niinkun ykkösluokasta ysiluokkaan, toki se on erilaista pienemmällä kun isommilla. Oman opiskelun suunnittelua ja hahmottamista

millä tavalla, mitkä olisi itselle niiku sopiva opiskelumenetelmä ja mitenkä mahdollisimman hyvin pystysi itse, itse sitä käyttämään ja hyödyntämään.

O1: Minulle tulee varmaan semmoinen, jo koulutuksen ja tämä työn myötä semmoinen aika kokonaisvaltainen asia mieleen siitä ohjaus-sanasta, eli samalla nämä mitä Teemu mainitsi, niin sen lisäksi vielä sitä kasvun tukemista ja oman itsensä ja oman itsensä ja oman äänensä omien suuntiensa löytämistä.

L1: Joo, no minusta aika kattavasti siinä tuli jo nämä asiat.”

Rehtori nostaa esiin koulutyössä käytännönläheisesti näkyviä ohjauksen sisältöjä, ja kuvaa ohjauksen jatkumoa. Ohjaaja esittelee ohjausta näiden lisäksi myös kokonaisvaltaisempana yksilön elämän ja kasvun tukemisen muotona. Hän kuvaa, että näkemys on muotoutunut juuri koulutuksen ja tämän työn myötä. Ryhmänohjaaja on yhtä mieltä, eikä hän lisää mitään tähän määrittelyyn. Kuten aiemmin on esitelty, ohjaustoiminta liitettiin myöhemmin keskustelussa vahvasti oppilashuollon yhteyteen. Siitä myös puhuttiin myös melko ongelmakeskeisesti. Koulunkäynnin haasteet näyttäytyvät tarpeena tuen tarjoamiselle, joka rinnastettiin melko laaja-alaisia ilmaisia käyttäen myös ohjaukseen. Tämä toistui etenkin ryhmänohjaajan ja rehtorin kommentteissa. Heille ohjaus oli kommenttien perusteella siis hyvin pitkälti koulunkäynnin haasteissa tukemista. Moniammatillisen yhteistyön kautta keskityttiin erityisesti oppilaisiin, joilla oli koulunkäynnin haasteita. Jatko-opintoihin ohjaus, työelämään tutustumisen erilaiset muodot ja itsensä tuntemisen kehittäminen näyttävät olevan ohjauksen alueita, jotka olivat pääsääntöisesti osoitettu ohjaajan vastuulle. Toisaalta voi myös olla, että esimerkiksi itsetuntemuksen kehittämiseen liittyvät käytänteet ovat sulautuneet niin opettajien kuin rehtorinkin arkityöhön niin, että niitä ei osattu tässä yhteydessä eritellä varsinaisina ohjauksellisina osa-alueina. Osa-alueiden tunnistaminen liittyy ohjausorientaatioiden tuntemiseen.

Ohjaus liitettiin vahvasti yksilölähtöisyyteen. Ohjauksen kuvaaminen yksilöllisen ja henkilökohtaisena toiminnan yhteydessä tuli esille useasti, kuten myös seuraavassa.

H1: ”-- Onko se ohjauksen asema osana sitä työtä koulussa, niin onko se muuttunut tässä?

R1: Niin, no se sellaisen tarvehan on koko ajan lisääntynyt, että pitäisi olla tällaisia entistä yksilöllisempiä järjestelyjä, mikä mistäkin syystä.

O1: -- se semmoinen entistä yksilöllisempi suhtautumistapa, eli on tämmöisiä räätälöityjä ratkaisuja, mitkä nyt menee tietysti paljon tuonne erityisopetus otsikon alle monesti.

L1: -- mutta siis ainakin nyt tuntuu, että just aika paljon on tämmöistä yksilöllistä mitä yritetään, että huomioida kaikkea lukivaikeuksia ja kaikennäköisiä ADHD:ta ja tämmöisiä sitten siinä opiskelussa --”

Tämän perusteella ohjaus liitetään yksilön tilanteeseen henkilökohtaisesti sovitettuna koulunkäynnin tukemisen muotona. Myös ryhmän ohjaaminen, millä ei tässä tarkoiteta ryhmänohjaustuntia, oli esillä ryhmänohjaajan kommentteissa, mutta jäi pienemmälle huomiolle. Oppimisen vaikeuksien tukeminen ohjauksessa on jälleen selkeästi esillä. Huomiota on hyvä kiinnittää myös kommenttien ja kysymyksen yhteyteen. Koulun arjessa oli selkeästi näkyvillä oppilaiden ja heidän tarpeidensa yksilöllinen huomioiminen ja yksilölliset opintosuunnitelmat. Nämä ovat laajasti esillä opetussuunnitelman perusteissa ja yleisessä kouluun liittyvässä julkisessa keskustelussa.

Ohjauksikäsitteistä on löydettävissä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Ohjauksessa korostui sen henkilökohtaisuus ja yksilökeskeinen lähestymistapa. Voi olla, että juuri tämän takia sitä rinnastettiin myös yleisellä tasolla koulutyön muutokseen, jossa hallinnollisen tason päätökset ovat vieneet sitä juuri tähän suuntaan. Keskeinen eroavaisuus ohjaajan ja rehtorin sekä ryhmänohjaajan ohjauksikäsitteiden välillä näyttäisi olevan siinä, miten ohjaus käsitetään toiminnaksi tukea oppilasta koulunkäynnin haasteissa tai vastaavasti kokonaisvaltaisesti yksilön tukemiseksi. Opettajan ja rehtorin puheessa ohjaus näytti liittyvän huomattavasti voimakkaammin koulunkäynnin ongelmiin. Se oli ikään kuin intervention muoto ongelmien ratkaisemiseksi. Ohjaajan puheessa se ilmeni pääsääntöisesti kokonaisvaltaisempana toimintana yksilön oppimisen ja kasvun tukemisessa, ilman ongelmakeskeisyyttä.

5.1.4 Ohjaussuunnitelma ja ohjaus käytännössä

Ohjauksen tavoitteita ja tehtäviä kuvataan oppilaitoksen A ohjaussuunnitelmassa seuraavasti. Kaikkien opettajien tehtävä on ohjauksen avulla tukea oppilaiden opiskelua ja pyrkiä ennaltaehkäisemään tähän liittyvien ongelmien syntymistä sekä tukea oppilaiden valmiuksia muutostilanteissa, kuten koulutuksen nivelvaiheissa ja työelämään siirtymisessä. Ohjauksen toimintatapoja ovat henkilökohtainen ohjaus, joka keskittyy yksilöllisiin kysymyksiin, vuorovaikutteinen pienryhmäohjaus ja luokkamuotoinen ohjaus. Ohjaus on perusopetuksen ajan kestävä ja muodostaa jatkumon tämä jälkeisiin opintoihin. Henkilökohtainen ohjaus on kaikilla yläkoulun luokilla riittävää. Ohjauksen tärkeyttä painotetaan nivelvaiheissa ja tulevaisuuden suunnittelemisen tukemisessa.

Ohjauksesta ovat vastuussa kaikki opettajat. Vastuunjako on kuvattu sisältöalueittain, ja jokaiseen vastuualueeseen on liitetty pääsääntöisesti vastaavat toimijat ja tarpeen mu-

kaan osallistuvat toimijat. Vastuullisissa toimijoissa on mainittu rehtori, luokkakohtainen luokanohjaaja, opinto-ohjaaja, erityisopettaja, tukioppilastoiminnan ohjaaja ja aineenopettaja. Sisältöalueet jakaantuvat viiteen vaiheeseen alkaen ohjauksesta ennen yläkoulu ja päättyen yläkoulun jälkeiseen ohjaukseen. Yläkoulussa aineenopettaja ja ohjaaja tekevät yhteistyötä oppimaan oppimisen taitojen kehittämisessä ja oppilaan tekemien valintojen merkityksen tiedostamisessa suhteessa opintoihin ja tulevaisuuteen. Aineenopettajalla tulee olla ajantasaista tietoa oman oppiaineensa jatko-opinnoista ja työelämästä. Opinto-ohjaajan antama ohjaus toteutetaan peruskoulun kolmen viimeisen vuosiluokan aikana. Tehostetun ja erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden ohjauksessa hyödynnetään moniammatillista ja hallinnollista yhteistyötä. Jatko-ohjausta tarjotaan sitä tarvitseville. Ohjaustoiminnan ulkoiset sidosryhmät on tuotu esille. Työelämäyhteistyön runko on kuvattu luokkakohtaisesti. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on suunnitelmallista, ja sen tulee vastata tarpeeseen. Ohjaustoimintaa arvioidaan systemaattisesti. (nimen lähde, tarkasteltu 15.6.2018)

Ohjaussuunnitelmassa on kuvattu ohjauksen tavoitteet yleisellä tasolla. Eettisyyden kannalta ja tasa-arvoisuuden näkökulmasta suunnitelmassa todetaan, että ohjauksen tulee olla riittävää ja kaikille saatavissa. Ohjauksen toimijat ja heidän vastuualueensa on kuvattu tarkasti ja ne on yhdistetty ajallisesti oppilaan opintopolkuun. Ohjauksen lukuvoimavaroista aikataulutusta ei ole kuvattu tarkasti vuositasolla. Aikaulottuvuus on sidottu oppilaan opintopolkuun, esimerkiksi nivelvaiheisiin. Ohjaustoimintoja on kuvattu selkeästi yleisellä tasolla, mutta ei menetelmätasolla. Käytettävistä toimintamalleista ei ole ohjaussuunnitelman yhteydessä tarkempaa dokumentaatiota.

Verrattuna yleisesti kerättyihin ohjaussuunnitelmiin tämän oppilaitoksen ohjaussuunnitelma oli kattava ja informatiivinen. Esimerkiksi toimintamallit ja tavoitteet on kuvattu yleisesti, mutta tulkintani mukaan niillä viitataan opetussuunnitelman perusteisiin, joissa on saatavilla tarkempi kuvaus toiminnallisesta tasosta. Tätä kautta koulukohtaiset, ja sinne sovitut toimintamallit jäivät kuitenkin puuttumaan. Moni kohta tuo esiin jatkokeskustelun, miten tähän osa-alueeseen käytännössä vastataan? Ohjaussuunnitelmassa siis kuvataan mitä tehdään, mutta ei sitä miten tehdään.

Kun ohjaussuunnitelmaa tarkastellaan suhteessa ryhmähaastatteluaineiston mukaiseen oppilaitoksen ohjaustoimintaan, on huomattavissa muutamia keskeisiä tekijöitä. Aineenopettajien osallisuus ei näy yhtä vahvasti opintojen merkityksen muodostamisessa suhteessa työelämään ja jatko-opintoihin kuin ohjaussuunnitelmassa esitetään. Keskusteluaineiston perusteella aineenopettaja koki tämän kuuluvan opinto-ohjaajalle. Toisaalta

oppimisen tukeminen ja oppimaan ohjaaminen on seitsemännen luokan jälkeen hyvin vahvasti heidän vastuullaan. Ohjaajan kommenteista tuli ilmi, että hänkin kiinnittää huomiota tähän osa-alueeseen, joten yhteistyö sen suhteen näyttäisi vankalta. Kaikkien opettajien vastuu ohjauksesta yleisellä tasolla vaikutti toteutuvan. Tähän viittasi avoin ja vuorovaikutuskulttuuri ja oppilaiden tunteminen. Moniammatillinen yhteistyö oli vahva osa koulun henkilökunnan yhteisöllistä toimintaa, kuten myös ohjaussuunnitelmassa esitetään. Kodin ja koulun välinen yhteistyö vaikutti aktiiviselta. Sen suunnitelmallisuudesta kuten ohjaussuunnitelmassa mainittiin, ei aineiston perusteella voi muodostaa käsitystä. Ohjauksen systemaattisesta arvioinnista ei saatu vahvistusta aineistosta. Jatko-ohjaus ja sidosryhmätoiminta olivat sen sijaan vahvasti esillä aineistossa samaan tapaan kuin ohjaussuunnitelmassa oli esitetty.

Ohjaussuunnitelmassa ja ohjauksen käytännön toteuttamisessa on paikoitellen selkeitä yhtäläisyyksiä, mutta vastavuoroisesti myös osa-alueita, joihin ei keskusteluaineistosta löytynyt vahvistusta. Tämä tutkimus ei pysty vastaamaan siihen, miksi näin on. Voi olla, että ohjaussuunnitelmaa ei tunneta tai käytänteisiin on esimerkiksi tehty muutoksia ”ohi” ohjaussuunnitelman. Ohjaussuunnitelman toimintatapojen tarkentaminen henkilökunnan yhteiskehittävällä toiminnalla voisi auttaa sen tarkoituksenmukaisuuden kehittämisessä niin, että se näkyisi myös käytännön toiminnassa. Toisaalta ohjaussuunnitelmassa esiintyvät työt ohjaavat periaatteet olivat selkeästi havaittavissa myös aineistosta. Näistä keskeisin on henkilökunnan kokonaisvaltainen vastuu oppilaiden oppimisen ja kasvamisen tukemisessa.

5.2 Oppilaitos B

Ohjaus käsitettiin oppilaitoksessa holistisen ohjausmallin mukaisesti kaikkien henkilökunnan jäsenten yhteiseksi vastuuksi. Jokaisen ryhmän jäsenen kautta vastualueet tarkentuivat, mutta lähtökohtana työssä oli oppilaiden kasvun ja kehityksen tukeminen sekä oppilaista välittäminen. Rehtori vastasi ohjauksen järjestämisen koordinoinnista ja ohjauksellisten toimintatapojen sisällyttämisestä kokonaisvaltaisesti koulun toimintaan. Ryhmäohjaajan ensisijainen tehtävä oli olla lähellä oppilasta ja pitää yhteyttä vanhempiin. Opettajan vastuulla oli jokapäiväinen, kannustava oppilaan tukeminen. Hän myös ohjasi oppilaita tarpeen mukaan erilaisten tukea tarjoavien tahojen pariin. Ohjaajan vastuulla oli ohjaukseen liittyvä koulun ulkopuolinen sidosryhmätoiminta ja ohjaukseen eri-

koistuneiden toimintojen ylläpitäminen. Hän osallistui myös henkilökunnan yleisen ohjausosaamisen kehittämiseen.

Koulussa oli selkeästi panostettu rakenteisiin, jotka tukivat henkilökunnan toiminnan yhteisöllisyyttä. Kokouskäytänteet olivat osallistavia ja yhteiskehittäviä ja niitä järjestettiin säännönmukaisesti. Toimintaa ohjaavat lähtökohdat näyttäytyivät samankaltaisina kaikkien ryhmän jäsenten puheessa, joten ne olivat varmasti esillä koulun toiminnan järjestämisessä. Niin henkilökunnan sisäisiä kuin oppilaiden ja henkilökunnan välisiä vuorovaikutuskäytänteitä kuvattiin avoimiksi. Asioiden puheeksi ottamiseen on matala kynnyks, mikä edesauttaa tuen saamista. Tämä nostettiin myös ohjauksen toimivuuden vahvuudeksi oppilaitoksessa. Oppilaat olivat palautteen perusteella tietoisia ohjauksen saataavuudesta. Ohjauksen arviointikäytänteet eivät näyttäytyneet jäsenille yhtä yhdenmukaisina ja selkeinä kuin ohjausvastuun jakautuminen. Tämä liittyi lähinnä henkilökunnan sisäiseen ohjaustoiminnan toimivuuden arviointiin, mutta aiheen tarkempi erittely ei ole aineiston perusteella mahdollista. Ohjaustoiminnan järjestämisen ja kehittämisen suunnittelu oli tapahtunut yhteistoiminnallisesti. Aineiston perusteella kehitystyö oli ilmeisesti jossain määrin kesken, ja tavoitteena oli vielä selkeämpi ja systemaattisempi ote yhteistyöhön, jolla on mahdollista varmistaa ohjauksellisen kulttuurin vakiintuminen kokonaisvaltaisesti koko henkilökunnan toiminnan piiriin.

5.2.1 Ohjauksen työnjako ja ohjaustoiminta

Rehtori

Rehtori rooli ohjaukseen näyttäytyi oppilaitoksen ohjaustoiminnan järjestämisen ja toteuttamisen tukemisessa. Hän osallistui hallinnollisella tasolla myös yksittäisten oppilaiden asioiden hoitamiseen. Päähuomio oli kuitenkin pedagogisessa johtamisessa, ohjaustyön mahdollistamisessa ja ohjaustyön back office -toiminnassa. Rehtori kuvasi ohjaustyön roolia omassa perustehtävässään seuraavasti:

R2: ”-- no rehtorin työn näkökulmasta siinä on toisaalta niin kun henkilöstön, opettajien keskinäisen työnjaosta, siitä huolehtiminen ja sitten työtehtävien resursointi, sekä aikaresurssia että ammatilliset valmiudet ja niiden kehittäminen ohjaustyössä.”

Opetussuunnitelman rakenteellinen muutos ja ohjauksellisten toimintatapojen kokonaisvaltainen soveltaminen käytäntöön olivat rehtorin mukaan keskeinen ohjaukseen liittyvä

työalue. Hän siis muodostaa opetussuunnitelman perusteiden avulla koulun toimintaa ohjaavat suuntaviivat ja luo puitteet toiminnalle. Toiminnan taustalla olevat rakenteet ovat tärkeitä yhteisön toiminnan työstämisessä. Tämän lisäksi rehtorin rooliin kuului oppilaskohtaisten erityispäätösten parissa työskentely.

R2: "Uusien oppilaiden perehdyttäminen ja sit kaikki muutkin tällöiset rehtorin päätöksinä tehtävät niinkun hakemuksista, jotka liittyy vaikka oman opinto-ohjelman mukaan etenemiseen että päätetään vaikka että mihin siirtyy vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen--"

Tässä yhteydessä rehtorin teki myös yhteistyötä ohjaajan kanssa. Osan vastuusta hallinnollisissa tehtävissä kantoi ohjaajan mukaan apulaisrehtori. Esille ei tullut, että rehtori olisi juurikaan työskennellyt suoraan oppilaiden kanssa.

Valtaosa rehtorin ohjausvastuusta liittyi yhteistyön rakenteisiin ja ohjaustoiminnan koordinointiin, kehittämiseen sekä yhteistyötä tukevien toimintamallien rakentamiseen. Tätä käsitellään tarkemmin seuraavassa luvussa. Huomionarvoista oli rehtorin ohjaustuntemus, jota kuvasi hänen käyttämän ohjauksellinen käsitteistö. Puheessa toistuivat ohjauksen kuvailu dialogina, vahvuuksien tunnistamisena, toimijuuden tukemisena ja rohkaisuna. Vaikka rehtori ei itse näyttänyt osallistuvan suoraan oppilaiden kanssa toimimiseen kasvatuksellisesta roolistaan käsin, tietoisuus ohjauksen tuntemus on tärkeää. Mikäli koulun toimintaa ohjaavia arvoja ja näkemyksiä halutaan juurruttaa yhteisön käytänteisiin on rehtorin asema pedagogisena johtajana avainasemassa. Ilman ohjauksen tuntemusta on hankala levittää ohjauksellisia toimintatapoja tukevia käytänteitä eteenpäin.

Ryhmänohjaaja / aineenopettaja

Aineenopettajan ohjauksellinen rooli näyttäytyi aineistossa melko selkeäräjaisena. Hänen tehtävänsä oli tukea oppilaiden kasvua ja kehitystä. Aineistossa ei tullut esille kovinkaan laajasti tarkempia toimintatapoja tähän liittyen.

H2: "-- miten se ohjaus on sitä teidän perustyötä?"

L2: No aineenopettajana niin tuota ihan sen oppiaineen kannalta, että menestyy ja etenee siinä omalla tasollaan ja myöskin tuota, siinä kasvun ja kehityksen ohjaajana, kasvattajan roolissa"

Ryhmänohjaajan roolissa painottui yhteistyö vanhempien kanssa. Myös tämä on tyypillinen ohjauksen osa-alue, joka liittyy opettajien työnkuvaan. Opettaja huomauttaa myös,

että oppilaan kohtaaminen on kokonaisvaltaista, eikä rajoitu pelkästään opiskeltavaan aineeseen tai koulunkäyntiin.

L2: ”No kaikista ryhmistä pitää huolta ihan samalla tavalla, että niin kun on kiinnostunut niistä oppilaista ja niin kun muistakin asioista, kuin vaan sen oppiaineen etenemisestä. Mutta ehkä kuitenkin vielä isompi vastuu siitä omasta ryhmästä ja niin kun yhteydenpito kotiin on suurempaa siinä luokanohjaajana.”

Rooli kasvun ja kehityksen tukijana on kokonaisvaltainen käsite, joka voidaan periaatteellisesti liittää laajasti koulun henkilökunnan toimenkuvaan ja työn lähtökohtaan. Opiskelun ohjaaminen opetettavassa aineessa rajaa tarkemmin opettajan roolia ohjaustyössä. Opiskelun ohjaamista kuvattiin oppilaan opiskeluvaikeuksien ja vahvuuksien löytämisellä, mitkä viittaavat yksilölliseen kohtaamiseen. Opiskelustrategioihin perehtyminen oli myös tässä tärkeässä osassa.

L2: ”-- ne saa vertaisilleen kertoa et minkälaisia opiskelustrategioita käyttää ja aina kysynkin niissä et niinkun mitä opettajana voisi tehdä itse eritavalla tai jotakin minkälaista tukea kaipaisi siihen opiskelun ohjaamiseen tai mitä kannattaisi tunnilla ottaa huomioon -- ”

Ohjaukselliset asiat korostuivat opettajan työssä syksyllä uusien seitsemäsluokkalaisten tullessa taloon. Muutoin ohjauksellisten asioiden esiintyminen tai painottuminen oli satunnaista. Ohjausosaamistaan opettaja ei arvioinut, mutta aihetta sivutessa hän korosti yhteisön tuen tärkeyttä ja matalaa kynnystä kysyä apua oman toiminnan tueksi, mikäli siihen oli tarvetta. Rehtori korosti jokaisen aikuisen roolia oppilaiden hyvinvoinnin ja kasvun ja kehityksen tukemisessa. Tämä näyttäytyy aineiston perusteella yhdenmukaisena esimerkiksi suhteessa opettajan kuvaukseen hänen työhönsä liittyvästä ja ohjauksellisesta otteesta.

Oppilaanohjaaja

Myös oppilaanohjaajan työkuva näyttäytyi aineistossa hyvin tyypillisenä ja selkeärajaisena. Oppilaanohjaaja itse kuvasi perustyötään seuraavasti.

O2: ”No opinto-ohjaajana, oppilaanohjaajana, sitten kun muotoina luokkaohjaus ja pienryhmäohjaus ja henkilökohtainen ohjaus. Sitten luokassa erityisesti se kasvun ja kehityksen ohjaus ja, no sitten toisaalta voi ajatella, että tettiin, työelämäntutustumisjaksojen tai yhtä lailla sitten edetessä korkea-asteelle niin niiden jatko-opintosuunnitelmien ohjaus, tutustumiskäyntien ohjaus, erilaisten koulutusten esittelyjen ohjaukset ja niin edelleen.”

Opetusvastuuta aineenopettamisesta ei ohjaajalla ollut. Hakuajat rytmittivät ohjaajan työvuotta. Hän myös mainitsi, että erityisesti pimeään aikaan työhön kuului myös mielen-terveyden ja hyvinvoinnin tukemiseen liittyvä osa-alue. Oppilaanohjaajan työhön kuului myös ohjauksellisten toimintamallien ja ajatusten eteenpäin vieminen muulle henkilökunnalle. Tätä hän kuvasi työohjaukselliseksi rooliksi. Lisäkoulutukset ja oman osaamisen kehittäminen tulivat myös esiin hänen työrooliinsa liittyvinä tekijöinä.

H2: ”Aivan ja tuota seuraava kysymys vähä, vähä liittyy tohonki niin tämmönen asia kuin henkilökohtainen ohjausosaaminen. Se niin kun, mitkä on mahdollisuudet toteuttaa sitä ohjausta siinä osana työtä niin, mitä mieltä ootte siitä, riittääkö resurssit, osaaminen, tuntuuko siltä että voisi tarvita jotain lisää tukea tai vastaavaa ohjauksen kannalta?”

O2: -- täytyy sitten sanoa, että kuitenkin hienosti on tässä koulussa ollut mahdollisuus lähteä eri, vielä syventäviin koulutuksiin -- -- on kyllä saanut monelta eri kannalta vähä tämmöisiä terapeuttisempia näkökulmia ja sitten, sitten tuota eri menetelmällisiä ja dialogisen ohjauksen syventäviä opintoja, että sillä tavalla täytyy olla hyvin kiitollinen näistä. Et sillä tavalla saa sieltä niitä uusia työkaluja ja voi kehittää.”

Ohjauksellisten toimintatapojen ja ajatusmallien eteenpäinvieminen voidaan liittää yhteisöohjauksen avaintoimijalle tyypilliseksi rooliksi. Samoin myös ohjaajan rooli yhteistyötahona koulun ulkopuolisten sidosryhmien kanssa kuuluu avaintoimijan tyypillisen toimenkuvan piiriin. Rehtori vaikutti olevan tietoinen näistä yhteistyötahoista, mutta toimiminen niiden parissa kuului selkeästi ohjaajalle. Ohjaaja mainitsi myös, että hän on osallistunut kouluttajan roolissa opettajakunnan kokouksiin, ja näin edistänyt tietoisuutta ohjauksesta. Ohjaaja osallistui vanhempainiltoihin ja tiedotti näin ohjaustoiminnasta myös huoltajille. Tarkemmin aineistosta ei tullut esille sitä, kuinka paljon ohjaaja tekee yhteistyötä oppilaiden vanhempien kanssa.

Kokonaisuudessaan ohjausvastuu näyttää jakautuvan oppilaitoksessa B melko säännönmukaisesti opetussuunnitelman perusteiden mukaista vastualueiden jakautumista myötäillen. Ohjaus on selkeästi osa kaikkien jäsenten perustehtävää, ja jokainen osallistuu ohjaustyöhön omasta positioistaan käsin. Ohjaajalla saa ilmeisesti keskittyä oppilaitoksessa ohjaustyöhön. Hänellä on ollut mahdollisuus hyödyntää lisäkoulutusta eikä hänen työnkuvaansa kuulu ohjaustyöstä irrallisia osa-alueita.

5.2.2 Yhteistyön rakenteet ja käytänteet ohjauksessa

Koulussa oli muodostettu henkilökunnan yhteistyötä tukevia rakenteita. Opettajien esittämiä toiveita yhteistyön edistämiseksi oli kuunneltu ja toimintaa oli kehitetty toiveiden suuntaisesti. Meneillään oli esimerkiksi kokeilu, jossa luokanohjaajat toimivat tiimipareina. Ryhmänohjaaja oli ollut kokeilussa mukana, ja hänen mielestään kokeilu oli toiminut hyvin. Tämän lisäksi ryhmäkeskustelussa pyrittiin tiedustelemaan näkemyksiä ohjaukseen liittyvästä yhteistyöstä.

H2: ”-- Mitä muita tällöisiä henkilökunnan välisiä yhteistyön rakenteita tulee, kenen kanssa teette yhteistyötä ja miten usein, onko se säännöllistä vai tarpeen mukaan vai?”

L2: No varmaan erityisopettajan kanssa tulee eniten oltua yhteyksissä aineenopettajana ja luokanohjaajana samoitten ja myös ihan kollegojen kesken voidaan vaihtaa ajatuksia ja pyytää neuvoja ja niin, eteenpäin. Siinä ehkä ne semmoiset arkipäiväiset.

H2: Joo. Kyllä, kyllä.

O2: Ja varmaa näihin opettajankokouksiin aina mietitään semmoisia, pieniä ohjauksellisia asioita tai muita porinaryhmiä, että opettajien kokouksen tiimoilta.”

Yhteistyötä ja ajatustenvaihtoa kollegoiden kesken kuvataan arkipäiväiseksi. Tämä viittaa siihen, että ammatilliset keskustelut henkilökunnan kesken ovat tavanomaista, normien mukaista toimintaa koulussa. Ohjaukselliset asiat ovat ilmeisesti ainakin jossain määrin esillä opettajien kokouksissa. Rehtori myötäili ryhmänohjaajan ja ohjaajan kommentteja, tarkentaen kokouskäytänteitä.

R2: ”Mmm kyllä, joo. Et meillä ei tällöisiä perinteisiä opettajankokouksia enää juurikaan ole, tai et se olisi pelkästään kokous, et ehkä johtavan rehtorin kokoukset on semmoisia tiedonantoja, mutta muuten onki kehitetty tällöiseen osallistavaan ja yhteiskehittävään suuntaan niitä kokouksia. Että ei ole yhdet ihmiset äänessä vaan kaikki pääsee työskentelemään ja osallistumaan.

H2: Joo. Miten usein näitä järjestetään vai onko ne silloin tällöin?”

R2: Kerta jaksoon on meillä, sitten voi olla, jos on jotain teemakokouksia niin voi olla sen lisäksi ja sittenhän meillä on toistakymmentä työryhmää, jotka toimii niin kun lukuvuosittain koulussa ja jokainen opettaja kuuluu ainakin yhteen työryhmään, et organisoituu myös sitä kautta sitten se työ. Tai se yhteistyö.”

Osallistava ja yhteiskehittävä toiminta tukee aikaisemmin esiin tullutta huomiota opettajalähtöisestä toiminnan kehittämisestä. Kommentit viittaavat siihen, että kokoukset eivät ole muutaman ihmisen monologeja, vaan keskustelevia ja toiminnallisiakin tilanteita

henkilökunnan kesken. Arkipäiväisen yhteistyön lisäksi yhteistyötä tukevat säännölliset kokoukset sekä työryhmätoiminta. Kovin tarkkaa kuvaa siitä, miten paljon ohjaus on esillä näissä kokouksissa, ei aineistosta saada selville. Huomionarvoista on, että jokainen ryhmän jäsen näyttäisi rakentavan vastauksensa välittömästi omaa työnkuvaansa lähimpänä olevasta näkökulmastaan käsin.

Kun ryhmältä tiedusteltiin ohjauksen yhteisistä tavoitteista ohjaaja mainitsi, että ainakin ohjauksen työnjako on esitetty ohjaussuunnitelmassa. Rehtori kuvaa ohjaussuunnitelmaa kapeahkoksi suhteessa todelliseen toimintaan. Hän painottaa jokaisen aikuisen vastuuta oppimisen ohjaamisessa, hyvinvoinnin ja kasvun ja kehityksen tukemisesta sekä moniulotteisesta tulevaisuuteen ohjaamisesta.

H2: ”Joo. Ja tämä on just semmoinen, että se on niin kun kaikille opettajille ja ohjaajille ja sitten, mahdollisesti muille tahoille erityisopettajille näin, niin nämä on niin kun selvät nämä niin kun ohjaussuunnitelman asiat ja nämä tavoitteet onko ne sille esitelty?”

R2: Niitä ei ole pelkästään ehkä esitelty vaan niitä on työstetty aika niin kun paljon, sekä niin kun pienemmällä joukolla, esimerkiksi opinto-ohjaajien ja luokanohjaajien kanssa. Ja sitten niitä on niin kun monella tapaa tuotu opettajakunnan tuota, keskusteluun ja meillä esimerkiksi tällä hetkellä meillä on menossa niin kun täällä yläkoulussa kierros missä tapaan, tuota niin tuota apulaisrehtorin kanssa kaikkia opettajia aineryhmittäin, jossa käydään juuri keskustelua kasvatuksesta ja ohjauksesta ja mitä, miten ne prosessit etenee ja mikä siinä on se työnjako.”

Ohjaussuunnitelma on siis luotu yhteistyössä. Tämä tukee aiempia huomioita henkilökunnan välisen yhteistyön osallistavista käytänteistä. Ohjaus aiheena on tuotu esille opettajille. Rehtorin kommentissa tilanne vaikuttaa ikään kuin koulun sisäiseltä yhteiskehittävältä toiminnalta ja tiedottamiselta liittyen ohjauksellisiin asioihin.

Ohjaustoiminnan seuraamisessa ja arvioinnissa ohjaaja nosti esille yhdeksäsluokkalaisten jatko-opintoihin hakeutumisen ja sijoittumisen seurannan. Myös dialogisen ohjauksen tutkamalli oli keskustelussa esillä, mutta selkää vastausta siihen, hyödynnettiinkö sitä yläkoulun ohjauksen seurannassa ei saatu. Rehtori toi esiin hyvinvointiprofiilin oma seurannan menetelmänä. Sen kautta saadun palautteen mukaan oppilaat kokivat, että koulussa sai hyvin ohjausta ja tukea. Ohjaaja ja ryhmänohjaaja kommentoivat asiaa seuraavasti.

H2: ”Joo. Sitten saatte hypätä vähä oppilaitten saappaisiin nii jos mietitte että miten hyvin oppilaat on tietoisia ohjaustoiminnasta koulussa ja niistä niin kun palvelu, periaatteessa ohjauspalveluista mitä heidän on mahdollista niin tuota saada täällä. Niin minkälainen käsitys teillä on siitä, osaako oppilaat hyödyntää ohjausta?”

L2: -- mie luulen että ne on semmoisen kulttuurin myötä niin kun tottunut siihen että ne niin kun uskaltaa kysyä apua ja kertoo toisilleen niitä opiskeluvahvuuksia just mikä on tulle esille se positiivinen pedagogiikka ja ne vahvuudet niin on sille omalle luokalleni toteuttanut semmoisen tunnin, niin se on ehkä tullut sitten teiltä vinkkinä.

O2: Ja ehkä sitten nyt jos mieltii eri toimijoiden näkökulmasta niin varmaa vielä sitä voisi lisätä mikäli tuota ehkä, jos fyysisiltä tiloiltaan olisi mahdollista että kuraattori olisi enemmän fyysisesti talossa läsnä et sillä tavalla. Se arjessa näkeminen ja tapaaminen ja käytävillä pysähtyminen niin voisi tuoda vielä lisää kohtaamisia siihen omaan toimijuuteen ja samalla tavalla ehkä antaisi sitten näille opettajakunnallekin sitten lisää sitten semmoista konsultatiivista apua.

L2: Ja on kuraattori käynyt tuota esittäytymässä ja on niin kun on tuttu oppilaille ja ohjattu sitten opiskelijoita ja oppilaita kuraattorin pariin, jos ei ole niin kun itse tulleet ajatelleeksi et tämmöisestä voisi kuitenkin olla hyötyä.”

Ohjauksen saatavuuden arvioinnissa viitataan siis vakiintuneisiin toimintatapoihin, jotka ohjaavat avoimeen keskusteluun ja vuorovaikutukseen. Tätä tukevat rehtorin esittämän hyvinvointiprofiilin tulokset. Ohjaaja korostaa läsnäolon tärkeyttä ohjauksen saatavuudessa. Hän tiedostaa fyysisten tilojen vaikutuksen oppilaiden ja henkilökunnan kohtaamisen mahdollistamisessa, ottaen huomioon saman ilmiön myös henkilökunnan parissa (vrt. Thomsen, 2012). Ryhmänohjaaja esittää, että tarpeen mukaan ohjausvastuu voidaan siirtää tilanteen mukaisesti eteenpäin. Tämä vaatii henkilökunnalta osaamista tehdä alustava arvio tai tunnistaa oppilaan tilanne ja tietoisuutta siitä, kenen puoleen kääntyä missäkin asiassa.

Ryhmänohjaustuokiot olivat keskeinen tiedottamistilanne oppilaiden suuntaan, mikä viittaa ryhmänohjaajan vastuuseen ohjausasioista tiedottamisessa. Ryhmänohjaaja koki tiedottamisen toimivana. Hän koki olevansa omien oppilaiden asioista oli yleisestikin hyvin perillä. Opettajat olivat kommenttien perusteella tärkeä taho ohjauksen ja sen mahdollisuuksien esittelemisestä myös vanhemmille. Wilma mainittiin tässä yhteydessä keskeiseksi viestinnän välineeksi.

H2: ”No sitten no niitä on tullutkin tässä jo, mutta tiivistetysti niin mitkä ohjauksen kannalta tai ohjaukselliset asiat toimii täällä teillä ja mitä pitäisi kehittää? Ja käytätkö tästä, oletteko te käynyt keskusteluja tämmöisistä asioista?

L2: No se tiimi, luokkana ohjaus niin, se toimii tosi hyvin. Ja ne säännölliset tapaamiset niitten luokkalaisten kanssa että kyllä uskoisin, että hyvin on perillä niistä omista oppilaistaan, että missä mennään.

H2: Joo. Tuleeko muuta mieleen tästä?

R2: Voi sanoa niin kun näin, että meillä opettajat toimii vastuullisesti ja niin kun välittää ja niin kun vie tosi pitkälle oppilaan asiaa eteenpäin näin yleensä. Kehittäminen

liittyy myös siihen että kaikki opettajat toimisi systemaattisesti niin kun siitä. Veisi itse asioita myös eteenpäin että se aikuinen joka kohtaa sen asian niin ottaa siitä myös vastuun siinä rajoissa missä se on mahdollista, ei pelkästään niin kun siirtää. Se on tärkeä siirtää se tieto eteenpäin kun se on tarpeellista mutta et se ei ole se ensimmäinen toimintavaihtoehto, mutta se ihan eka on se oppilaan kohtaaminen sen asian kanssa.”

Rehtori korostaa henkilökunnan vastuullisuutta keskeisenä tekijänä ohjauksen toimivuuden suhteen. Kysymysmerkkejä näyttäisi liittyvän vastuualueiden rajojen tunnistamiseen ja toiminnan systemaattisuuteen. Aikaisempien kommenttien perusteella tämän asian kehittämisen eteen on koulussa tehty töitä. Tärkeimpänä asiana hän mainitsee oppilaan kohtaamisen. Se on toiminnan lähtökohta ja viittaa kohtaamisen taitoihin, joita jokaisella henkilökunnan jäsenellä tulisi olla. Henkilökunnan yhteisiä sisäisiä ohjauksen toiminnan systemaattisia arviointimenetelmiä ei tullut aineistossa esillä.

Kokonaisuutena ohjaus ja ohjaukselliset toimintatavat ovat kiistatta esillä koulun henkilökunnan välisessä toiminnassa. Lähtökohtana on oppilaiden kohtaaminen ja tukeminen, joka on jokaisen henkilökunnan jäsenen vastuulla. Yhteistyön rakenteiden kehittäminen on ollut opettajalähtöistä, eli henkilökunnan moniammatillista osaamista käytetään hyödyksi toiminnan edistämässä. Ohjausta pyritään toteuttamaan opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti, eivätkä ohjaukselliset toimintatavat rajoitu vain oppilaanohjaukseen. Vastuualueiden rajojen tulkitseminen ja määrittäminen viittaa holistisen ohjauksen mallin viitekehukseen. Tuen tasoissa huomioidaan oppilaan lähipiiri, opettajat ja eri näkökulmista ohjaukseen ja oppilaan tukemiseen erikoistuneet toimijat. Toiminnan kehittäminen näyttäisi olevan vielä kesken, jos niin voi oppilaitosorganisaatiosta puhuttaessa sanoa. Tiivistetysti toimintakulttuurin huomioiminen ja käytännön toimenpiteet osoittavat, että koulussa on monipuolisesti yhteisohjauksen mukaista ohjaustoimintaa tukevia elementtejä. Toiminnan systemaattisuus ja vakiinnuttaminen on tulkittavissa vielä ainakin jossain määrin keskeneräiseksi prosessiksi. Toisaalta jo asioiden huomioiminen on hyvä askel tähän suuntaan.

5.2.3 Yksilöiden ja yhteisön näkemykset ja ohjauksen merkitys

Ryhmätilanteen alussa ryhmän jäsenet esittivät oman näkökulmansa ohjauksesta toimintana. Rehtori lähestyi aihetta koulujärjestelmän näkökulmasta, kun taas ohjaaja otti toiminnallisemman näkökulman, jota ryhmänohjaaja mukaili.

H2: ”Ja ensimmäinen kysymys, niin ihan yleisesti jos mietitte niin mitä tulee mieleen ohjauksesta? Käsitteitä ja näkemyksiä siitä.

O2: No ohjaus on dialogia ja toisaalta se on niiku opiskelijoiden tai oppilaitten kanssa, tai yhtälailla se on kollegoiden kanssakin, dialogia ja toista kunnioittavaa ja toista sillai, että välittää toisesta ja osoittaa sen sanoin ja elein.

H2: Onko lisättävää tähän teillä?

R2: Jos katsoo koulujärjestelmän näkökulmasta, mikä merkitys tarkoitus ohjauksella, miten se asettuu kouluun niin, oppilaille tai oppilaitten näkökulmasta ja koulussa niin ohjaus on toimijuuden ja osallisuuden tasavertaisuuden ja huolenpidon tuomista oppilaille.

L2: No mieki lähtisi tuolla huolenpidon näkökulmalla, että semmoista kannustamista ja välittämistä.”

Ohjausta käsitellään tapana kohdata ja toimia toisen ihmisen kanssa. Sitä ei käsitellä ohjauksen sisältöjen kautta. Tämä tukee aikaisemmin esiin tullutta lähestymistapaa juurruttaa ohjaukselliset toimintatavat osaksi koulun käytänteitä, johon myös opetussuunnitelman perusteet ohjeistavat. Kannustamisen voidaan katsoa liittyvään oppilaan tukemiseen positiivisella palautteella, niin että hän edistyy ja pystyy käsittelemään vastaan tulevia haasteita. Ohjausta ei myöskään rajata vain oppilaisiin kohdistuvaksi toiminnaksi, vaan myös kollegoiden väliseksi. Tämä tukee kokonaisvaltaista ja toiminnallista käsitystä. Rehtori tarkensi vielä myöhemmin näkemystään.

R2: ”Näen ehkä ohjauksen semmoisena lävistävänä toimintatapana koulussa, mutta lukuvuoden suunnittelu lukuvuosisuunnitelman tekeminen, resurssien jakamisen ja kehittämisen näkökulmasta, niin on varmaa sellaisia missä sitten erityisesti pysähtyään niiden äärelle.

H2: Joo, mitä tarkoittit tuolla niin kun lävistävällä?

R2: No siis, siinä mielessä mitä puhutaan tuossa opetussuunnitelmassa. Että miten opetussuunnitelma velvoittaa jokaisen aikuisen niin kun toimimaan niistä oppilaan lähtökohdista, että oppilaalla on mahdollisuus saada tietoa omista vahvuuksistaan, löytää niitä ja saada rohkaisua siihe, että hän voi luottaa omiin kykyihinsä ja omaan tulevaisuutensa ja omaan toimijuuteensa oman tulevaisuuden suhteen. Että sehän on niin kun arjessa pitäisi olla läsnä kaikessa siinä dialogissa koska suurin osa siitä palautteesta tapahtuu vuorovaikutuksessa luokkahuoneessa.”

Ohjaus on siis kokonaisvaltiasta oppilaan tukemista oppilaitoksessa. Tähän liittyvät esimerkiksi itsetunnon vahvistaminen, kykyjen tunnistaminen ja tulevaisuuden suunnittelu. Ohjaus välittyy ja tapahtuu dialogin kautta koulutyön arjessa. Näin ohjaus toimintana on oppilaitoksen lävistävää. Tämä viittaa lähtökohtaan, että se ei ole vain oppilaanohjaajan rooliin ja oppilaanohjaajan työhuoneeseen rajoitettua.

Ohjauksen muuttumisesta ryhmän jäsenten työuran varrella puhuttaessa näkökulmissa painottui yksilöllisyyden korostaminen. Tähän lähestymistapaan liittyi myös polarisaatio, eli oppilaiden tilanteiden jakautuminen vahvasti ääripäihin. Ääripäillä viitataan koulun, oppimisen ja elämän yleiseen sujuvuuteen suhteessa moninaiisiin haasteisiin näillä osaluilla. Tämä on yhdenmukainen huomio suhteessa koulutuksen kenttään käytävään julkiseen keskusteluun.

O2: ”Minä ehkä ajattelisin että on tarve muuttunut yhä enemmän yksilöllisempään suuntaan. Jokaisella on niin kun oma oppimispolku, jota hän kulkee ja tavallaan siten huomioiden ne se kokonaiselämän tilanteen, niin jokainen nuori tarvitsee niin kun siihen just sen fokuksen niin toisaalta yksilönä kun sitten ryhmässä. Et enemmänkin varmaa vielä lapset ja nuoret tarvitsisi niissä aikaa jos olisi itse kullakin siihen.

H2: Mmm, joo kyllä.

R2: Niin varmaa siinä kyllä se polarisaatio näkyy tai näkyy myös koulussa mitä täällä suomalaisessa yhteiskunnassa on tapahtunut, että suurimmalla osalla menee hyvin, mutta ääripäät ja varsinkin se vielä ne jotka, ne joilla menee niin kun huonommin ja tarvitsee vahvempaa tukea niin heidän asemansa on huonontunut.

H2: Mm, joo.

L2: No se mikä uuden opetussuunnitelman on myötä ja vähän jo etukäteenkin harjoituksena, niin tämä just yksilö, yksilöaika, että tuota nämä arviointikeskustelut pitkin vuotta, mitkä niinkun tukisi sitä oppimista paremmin. Nii niitä, niitä enemmän sitten palautteena ihan livenä ja sitten myös tuota kirjallista palautetta.

H2: Joo. Niin ne on siis lisääntyneet?

L2: Niin, että niitä, enemmän sitä yksilöaikaa.”

Ohjaaja tuo esiin aikaresurssin oppilaiden tukemisessa ja heidän tarpeisiinsa vastaamisessa. Myös se yksilöllinen kohtaaminen ja ryhmän kanssa työskentely nostetaan esille. Kommentti luo käsityksen, että molemmilla on paikkansa ja aikansa ja ne ovat yhtä lailla tärkeitä. Ne tarjoavat omat mahdollisuutensa oppilaan tukemiseen, ja kasvun ja kehityksen edistämiseen. Ryhmänohjaaja kokee, että yksilöaika eli aika, jolloin oppilas ja opettaja voivat käydä kahdenvälistä keskustelua oppilaan asioista, on lisääntynyt. Tämä on seurausta oppilaskohtaisista arviointikeskusteluista. Lisäksi palautteenannon niin suullisesti kuin kirjallisesti koetaan lisääntyneen. Suullisesti annetun palautteen lisäämiseen on painotettu myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (ks. Opetushallitus, 2014).

Rehtori jatkoi myöhemmin keskustelua ohjauksen muuttumisesta. Aiemmissä kommentteissa sitä käsiteltiin oppilaiden tarpeiden kautta. Hän lähestyy tällä kertaa aihetta

enemmän opettajien ja koulun toiminnan näkökulmasta. Se kuvaa ohjauksellisia toimintatapoja ja opettajan työn muutosta, jotka ovat eittämättä seurausta myös oppilaiden tarpeiden muutoksesta:

R2: ”Niin sit just tuohon, mitä äsken sanoit aiemmin niin, että tällaiset sosioemotionaaliset haasteet oppilailla on lisääntynyt ja sitten myös tietysti opettajien niin kun, opettajat ei voi asennoitua ehkä, eikä ne asennoidukaan, mutta, että ei voi paneutua pelkästään aineenopetukseen tai didaktiikkaan. Vaan niin kun tarvitsee enemmän työskennellä sen ryhmän kanssa, että miten ohjata sitä ryhmää tai miten ohjataan jotain tiettyä yksilöä siinä ryhmässä. Ja sitten kodin ja koulun yhteistyö tässä, kun tarvitaan enemmän ohjausta tietysti korostuu --”

Painotus aineen opettamisesta ja didaktiikasta on siis rehtorin mukaan siirtynyt entistä enemmän ryhmän ohjaamiseen. Tämä viittaa vuorovaikutuksen ja sosiaalisten taitojen opettamiseen. Hän kuvaa mainitsee, että tämä vaatii opettajilta asenteen muuttamista. Tämä on yhdistettävissä uusien ajattelu- ja toimintatapojen soveltamiseen opetustyössä.

Kaiken kaikkiaan ryhmän keskustelun kautta ilmenneet näkemykset ohjauksesta toimintana oppilaitoksessa ovat melko yhdenmukaisia. Tähdellistä on, että se käsitetään kokonaisvaltaisena kasvun ja tekemisen tukena, josta ovat vastuussa kaikkia koulun henkilökunnan jäsenet. Jokainen jäsen lähestyy luonnollisesti ohjausta omasta näkökulmastaan, mutta lähtökohtaisesti työtä ohjaavat perusarvot välittyvät keskustelusta hyvin samankaltaisina. Yhdenmukaisuus osoittaa, että aihetta on käsitelty yhteisesti, mihin viittasivat jo edellisen luvun huomiot. Keskusteluaineisto ei paljastanut tarkempia oppilaan ja henkilökunnan välisen ohjaustoiminnan kuvauksia, joiden kautta olisi voinut tarkastella esimerkiksi ohjauksen välineellistä ulottuvuutta. Tätä kautta olisi ollut mahdollista päästä lähemmäksi ohjausosaamisen tarkastelemista.

5.2.4 Ohjaussuunnitelma ja ohjaus käytännössä

Ohjaussuunnitelmassa kuvataan ohjauksen tavoitteita seuraavasti: Oppilasta tuetaan ymmärtämään valintojensa vaikutukset jatko-opinto- ja uramahdollisuuksiinsa, niin että hänellä on tarvittavat tiedot, taidot ja motivaatio suunnitella tulevaisuuttaan. Hän oppii kantamaan vastuuta ja ymmärtää elinikäisen oppimisen merkityksen. Oppilaan opiskelu- ja arviointitaitoja kehitetään ohjauksen avulla. Näin hän on kykenevä tunnistamaan vahvuutensa ja kehitystarpeensa. Yläkoululaisille järjestetään mahdollisuuksia tutustua työelämään ja jatko-opintomahdollisuuksiin kuten oppilaitoksiin. Ohjaustyö on luottamuksel-

lista, ja siinä huomioidaan oppilaan yksilöllinen tilanne sekä ohjauksen riittävyys. Ohjausta koordinoi opinto-ohjaaja, mutta se on koko henkilökunnan vastuulla. Kaikkien opettajien vastuulla on persoonallisen kasvun ja oppimisen edistäminen sekä ongelmien ennaltaehkäiseminen. Aineenopettaja osallistuu ohjaukseen opettamansa aineen sisältöjen kautta. Ryhmäohjaajan vastuulla on oman ryhmänsä oppilaiden tunteminen, yhteistyö kodin ja koulun välillä sekä kokonaisvaltainen kasvun ja kehityksen tukeminen, erityisesti nivelvaiheissa. Ohjaukseen osallistuvat tarpeen mukaan myös kuraattori, terveydenhoitaja, koulupsykologi ja erityisopettaja. Oppilaan tuen tarpeet kartoitetaan nivelvaiheissa. Opinto-ohjaaja tukee oppilaita yhteishaun tekemisessä. Oppilashuolto on yksilöllistä ja moniammatillista toimintaa. Kaikkien ohjauksesta vastaavien tahojen ja tiimien vastuualueet on esitetty. Ohjaussuunnitelmassa esitetään lähiseudun yritykset ja oppilaitokset keskeisiksi sidosryhmiksi. Yhteistyötä tehdään myös ulkomaisten oppilaitosten kanssa. Vanhemmat on huomioitu yhteistyötahona oppilaan jatko-opintojen ja tulevaisuuden suunnittelussa. Ohjauksen tavoitteita arvioidaan vuosittain suhteessa opintojen etenemiseen, valmistumiseen ja jatko-opintoihin siirtymiseen. (nimetön lähde, tarkasteltu 15.6.2018)

Ohjauksen tavoite ja tehtävät on esitetty selkeästi yleisellä tasolla. Ohjauksen eettisistä periaatteista tuodaan esille luottamuksellisuus, yksilöllisyys ja ohjauksen riittävyys. Ohjauksesta ovat vastuussa kaikki henkilökunnan jäsenet, ja kunkin tahon vastuualueet on esitetty selkeästi. Tässä on otettu huomioon myös terveydenhuoltoon liittyvät toimijat sekä opetustyötä avustavat tahot. Ohjauksen lukuvuosittaista aikataulutusta ei ole kuvattu tarkasti, vaan se esitetään opintopolun vaiheiden kautta. Jatko-ohjausta ei ole erikseen mainittu, vaikka sen seuranta tulee ilmi tavoitteiden arvioinnissa. Taulukkoa ohjauksen toiminnoista ei ole. Niitä on esitetty melko yleisellä tasolla muun tekstin lomassa. Myöskään valmiita lomakkeita ja toimintamalleja ei ohjaussuunnitelman yhteydessä ole.

Oppilaitoksen ohjaussuunnitelma on kattava verrattuna muihin tutkimusta varten kerättyihin suunnitelmiin. Erityisesti vastuun jakautuminen ja ohjauksen tavoitteet tulevat siinä selkeästi esille. Tarkempia ohjauksen toimintamalleja ei ole esitetty. Myös ohjauksen ajallinen kehikko vuositason puuttuu. Ohjaussuunnitelmassa viitataan myös oppilaitoksen oppilashuoltosuunnitelmaan, joka on erillinen dokumentti.

Ohjaussuunnitelma vastaa ohjaustyön käytäntöjä, kuten ne ryhmäkeskusteluaineistossa tulevat ilmi. Se on ilmeisesti suunniteltu kuvaamaan ohjaustoimintaa koulusta ulospäin, koska sisäisen yhteistyön rakenteita ei ole kuvattu samaan tapaan, kuin ne aineistosta

tulevat ilmi. Näiden sisällyttäminen ohjaussuunnitelmaan voisi selkeyttää ja vakiinnuttaa ohjauksen yhteisvastuullisen toteuttamisen käytänteitä. Tähän on toki muitakin mahdollisuuksia. Myös ohjauksen ajallisen kehikon kuvaaminen jäsentäisi vuosittaista ohjaustyötä tarkemmin. Ohjauksen toimintamallien kuvaamisella voidaan tehdä esimerkiksi vastualueiden rajoja näkyvämmiksi ja konkreettisemmiksi. Tämä oli esillä aineistossa toiminnan kehittämiseen liittyen. Henkilökunnan kokonaisvaltainen vastuu oppilaiden kasvun ja kehittämisen tukemisesta sekä ryhmään osallistuneiden jäsenten ammatillisiin rooleihin sidottu ohjausvastuu tulivat ohjaussuunnitelmassa selkeästi esille, tosin vain hieman yleisemmällä tasolla. Ohjaussuunnitelmassa ja ohjauksen käytänteissä on yhteneväisyyttä, mutta ohjaussuunnitelma on korkeintaan karkea kuvaus käytännöstä.

6. Pohdinta

Tässä luvussa pohditaan tutkimuksen tuloksia yhteisöohjauksen laajennettua teoriapohjaa vasten. Luvun tarkoitus on vastata tutkimuskysymyksiin ja tarkastella kriittisesti tutkimuksen luotettavuutta. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen, millaisena peruskoulun ohjaustoiminta näyttäytyy henkilökunnan jäsenten fokusryhmähaastatteluaineiston perusteella yhteisöohjauksen viitekehyksessä, kannalta tutkimuksen tulokset kertovat seuraavaa. Molemmissa tarkastelluissa oppilaitoksissa ohjausvastuu kiistatta jakautui. Ohjaus on joillain tapaa osa ryhmän jäsenten ammatillista roolia ja työnkuvaa. Ohjauksellisten vastuiden rajapinnat eivät kuitenkaan ole selkeitä ja aineistossa olikin havaittavissa myös viitteitä eriävistä mielipiteistä sen suhteen, missä rajojen kuuluisi mennä. Tässä oli oppilaitoskohtaisia eroja, joita tuli esiin myös liittyen ohjauksen kehittämisen mahdollisuuksiin. Ohjaaja oli molemmissa oppilaitoksissa selkeä avaintoimija ja rehtorin rooli ohjaustyön mahdollistajana tuli esiin. Ohjaustoiminnan arviointi ei ollut systemaattista oppilaitoksissa. Palautetta ohjauksesta kerättiin lähinnä oppilailta, mikä on tärkeää. Toiminnan säännöllisellä sisäisellä arvioinnilla ja ohjausosaamisen kartoittamisella olisi kuitenkin mahdollista saada uusia näkökulmia organisaation ohjaustyön kokonaisuutta ajatellen.

Yhteisöohjauksen kannalta ohjausta tulee tarkastella myös organisaation näkökulmasta. Molempien oppilaitosten toimintakulttuuri näyttöä yhteistoiminnallisuuden kannalta edullisena. Yhteistyölle oli tilaa ja aikaa ja sen kehittämiseksi tehtiin myös töitä. Ohjaus oli molemmissa oppilaitoksissa ajoittain esillä näissä yhteistyölle varatuissa tilanteissa. Siihen, kuinka säännöllistä ohjausasioiden esiin tuominen ja käsitteleminen yhteistyölle varatuissa tilaisuuksissa oli, ei tutkimus pysty vastaamaan. Oppilaitoksissa oli tämän suhteen eroja. Ohjauksen esiin tuomiseen osana yhteisesti käsiteltäviä asioita oli kuitenkin molemmissa oppilaitoksissa kiistatta mahdollisuus.

Ohjaussuunnitelmaa pidetään tutkimuksessa ohjauksen välineenä ja eräänlaisena ohjauksen esineellistämisenä. Toiseen tutkimuskysymykseen, minkälainen on ohjaussuunnitelman suhde koulun yhteisöohjauksen toteuttamisen käytäntöön, aineisto vastasi seuraavasti. Ohjaussuunnitelmat olivat melko yleisen tason kuvauksia oppilaitoksen ohjaustoiminnasta. Niissä oli kuvattu toiminnan tavoitteita ja keskeisiä sisältöalueita, mutta ei juurikaan sitä, kuinka nämä käytännössä on tarkoitus tavoittaa. Tällä tarkoitetaan tässä yhteydessä tarkkoja menetelmätason kuvauksia ohjauksen toimintamalleista. Opetussuunnitelman perusteissa kuvatut ohjauksen osa-alueet oppilaiden suuntaan näyttivät toteutuvan molemmissa oppilaitoksissa. Ohjaustoiminnan järjestämiseen ja arviointiin liittyvät toimenpiteet eivät olleet kovinkaan yhdenmukaisia oppilaitoksen käytännön toimintatapoja ja ohjaussuunnitelman kuvausta vertailtaessa.

Seuraavassa luvussa perehdytään tarkemmin aineistosta tehtyihin tulkintoihin liittyen tutkimuksen tuloksiin. Nämä liitetään myös osaksi laajempaa näkökulmaa ohjauksesta peruskoulussa. Tutkimuksen luotettavuutta ja tieteellistä uutuusarvoa arvioidaan tarkastelemalla tutkimusprosessia ja matkan varrella tehtyjä valintoja suhteessa lopullisiin tuloksiin. Huomio keskittyy erityisesti siihen kuinka menetelmää sovellettiin tutkimusaiheen tarkastelemiseksi ja mitä tämän perusteella voidaan aiheesta sanoa. Loppusanoissa pohditaan kokonaisvaltaisesti kasvatustieteellisen kentän ja ohjausalan pro gradu – tutkimuksen toteuttamista. Huomio keskittyy potentiaaliin jatkotutkimusaiheisiin. Avaan myös omia tuntemuksiani tutkimusprosessista ja sen paikasta suhteessa pian päättyviin ohjausalan opintoihini.

6.1 Tutkimuksen keskeiset tulokset

Millaiset edellytykset oppilaitoksen toimintakulttuuri antaa aineiston perusteella yhteistyölle? Koulujen työskulttuuri koettiin molemmissa oppilaitoksissa yhteistoiminnallista opettajuutta tukeväksi. Kollegoiden välistä kanssakäymistä kuvattiin arkipäiväiseksi, avoimeksi ja normaaliksi. Tutkimusaineistosta välittyi mielikuva, että henkilökunnan väliseen kommunikointiin oli matala kynnyks. Yhteistyölle oli myös muodostettu rakenteita. Vaikka tämä ilmeni aineistossa eri tavoin toteutettuna, molemmissa oppilaitoksissa oli varattu aika ja paikka yhteistyölle. Tämä tukee esimerkiksi Rajakaltion (2011) huomioita perinteisen individuaalisen opettajan työskulttuurin muutoksesta, johon vaikuttaa varmasti niin uusiutuva opettajasukupolvi sekä yhteistyötä voimavarana korostavat työelämän suuntaukset, mitkä ylettyvät myös koulumaailmaan. Yhteistoiminnalle otollinen työyhteis-

sö ei kuitenkaan ole sama asia kuin hyvin yhteistyötä tekevä työyhteisö. Niinpä huomio keskittyy siihen, kuinka yhteistyö tukee oppilaitoksen ohjaustoimintaa.

Ohjausvastuuta oli kiistatta jaettu peruskoulujen henkilökunnan kesken. Kaikki jäsenet kokivat ohjauksen jollain tapaa osaksi työnkuvaansa ja ammatillista rooliaan. Vastuun jakautuminen myötäili opetussuunnitelman perusteiden mukaista ohjaustoiminnan järjestämistä. Vastuualueet eivät olleet aina tarkkarajaisia ja aineistoista ilmeni myös pieni-muotoisia erimielisyyksiä siitä missä rajat menevät. Näitä erimielisyyksiä voidaan tulkita myös yksilöllisenä toiveena siitä, missä kukin omasta ammatillisesta roolistaan käsin toivoisi rajojen menevän. Tämä kertoo ammatilliseen rooliin oletettujen rajojen liikkuvuudesta ja koulun muutoksesta. Kuten yhteisöohjauksen viitekehyksessä aihetta käsitellään, jokaisen on tiedettävä ohjauksellinen roolinsa osana organisaation ohjauspalveluiden kokonaisuutta ja sisäistettävä tämä osaksi ammatillista identiteettiään, ennen kuin ohjaus vakiintuu osaksi työnkuvaa (Vehviläinen, 2015). Tätä voidaan vahvistaa esimerkiksi ohjausosaamista tukevilla koulutuksilla ja ohjauksen esineellistämällä yhteisössä (vrt. esim. Vuorinen 2000, Vehviläinen 2015). Esimerkiksi opettajan rooliin kuului selvästi kasvattajan toimiminen ja oppimaan oppimisen taitojen tukeminen. Nämä olivat opettajan ohjausvastuun kannalta keskeisiä. Vastaavasti rehtori toimi molemmissa oppilaitoksissa mahdollistajana, mutta toisessa tähän liittyi myös kasvattajana toimiminen.

Ohjaajan rooli oli molemmissa oppilaitoksissa hyvin yhdenmukainen yhteisöohjauksen avaintoimijan roolin kanssa (vrt. Vehviläinen 2015). Tämä näkyi ohjaajan käyttämässä termeissä kuvailla ohjausta. Hän puhui ohjauksen kieltä ja tarkensi monesti muiden vastauksia. Ohjaukseen liittyvissä kysymyksissä myös tukeuduttiin ajoittain oppilaanohjaajan tietämykseen. Näin hän tarjosi asiantuntijuuttaan organisaation käyttöön. Rehtorin roolissa ilmeni viitteitä avaintoimijan roolin tukemisesta. Hän auttoi haasteellisissa tilanteissa ja mahdollisti ohjaustoiminnan kehittämisen. Ohjaajan ohjaukskäsitelmä näyttöytyi kokonaisvaltaisempaan kuin muilla ryhmän jäsenillä, joiden puheessaan ohjauksessa painottui ongelmakeskeisyteen. Tämä ei välttämättä liity vain ohjauksen ilmiön käsittämiseen. Se voi kertoa myös siitä, kuinka vahvasti oppilaiden koulunkäynnin haasteet määrittävät koulun henkilökunnan työnkuvaa. Käytettävissä olevat resurssit painottuvat niihin oppilaisiin, joille koulunkäynti on haasteellista. Tämä luo ongelman ohjauksen tassa-arvoisuuden näkökulmasta. Vaikka koulunkäynti sujuisikin esimerkiksi arvosanoilla mitattuna, se ei tarkoita etteikö oppilaalla olisi ohjaustarpeita.

Ohjausosaamisen henkilökohtaista itsearviointia ei kummassakaan oppilaitoksessa harjoitettu säännönmukaisesti. Keskustelu luisui molemmissa fokusryhmäkeskustelutilan-

teissa viittauksiin siitä, kuinka oppilailla on koulunkäynnin haasteita ja aikaa heidän tukemiseensa on rajallisesti, kun tämä aihe nostettiin esille. Oppilaitoksen B ryhmäkeskustelussa ilmeni, kuinka ohjaaja oli tarjonnut ja levittänyt tietoa ohjauksellisista toimintatavoista muille yhteisön jäsenille. Oppilaitoksessa A tiedon jakaminen ei ollut yhtä keskitettyä, mutta tukea oli selvästi saatavilla kun siihen oli tarvetta. Yleisellä tasolla ohjaajan muulle oppilaitoksen henkilökunnalle tarjoamat säännölliset tiedotus- tai koulutustilaisuudet vaikuttavat tarkoituksenmukaiselta ratkaisulta levittää ohjausosaamista. Voidaan kysyä miksi oppilaitoksen tulisi järjestää ohjausalan koulutuksia ulkopuolisen asiantuntijan välityksellä, kun heillä lähtökohtaisesti jo on ohjauksen asiantuntija yhteisössä? Se tuleeeko niin kutsuttu kouluttaja yhteisön sisä- vai ulkopuolelta aiheuttaa eron suhteessa kohderyhmään. Tuttu henkilö tuntee varmasti niin henkilökunnan kuin organisaationkin tilanteen tarkemmin, mutta toisaalta asema yhteisön sisäisenä jäsenenä voi myös vaikuttaa siihen mitä asioita hän näkee tarpeelliseksi tuoda esiin ja miten nämä otetaan vastaan. Ulkopuolinen kouluttaja taas lähestyy ryhmää ilman yhtä vahvoja ennako-olettamuksia puolin ja toisin. Samalla hänellä ei ole yhtä tarkkaa käsitystä organisaatiota ja yhteisöä koskevista erityispiirteistä. Koulun ulkopuolisen henkilön toteuttamista ohjauksen täydennyskoulutuksista ei aineistosta saatu selkeitä viitteitä. Henkilökunnan sisäisessä ohjauskoulutuksessa voi hyvinkin olla kokeilemisen arvoista potentiaalia peruskouluissa. Avaintoimijan rooliin voidaan liittää myös oman osaamisen päivittäminen ja yhteistyö ohjausalan kollegoiden kanssa. Tämä tuli aineistossa ilmi koulutusten ja kollegiaalisen tuki- ja yhteistyöverkoston kautta.

Yhteistyölle oli varattu tilaa ja aikaa oppilaitoksissa. Aineistosta tuli myös ilmi, että molemmissa oppilaitoksissa pyryttiin aktiivisesti kehittämään yhteistyön käytäntöjä. Koulujen välillä oli kuitenkin eroavaisuuksia. Oppilaitoksessa A ohjauksellisia asioita käsiteltiin näissä yhteistyölle varatuissa tilanteissa tarpeen mukaan. Ohjaus ei ollut aiheena säännönmukainen vaan yhdessä työstettävät aiheet valikoituivat tilanteen mukaan. Oppilaitoksessa B sen sijaan oli ainakin ollut nimenomaan ohjausta varten järjestettyjä tilaisuuksia yhteistyölle. Aineiston perusteella ei voida suoraan sanoa, että ovatko nämä pysyviä säännönmukaisia kokouksia vai rajatulla aikavälillä järjestettyjä kokouksia ohjaustoiminnan edistämiseksi. Ryhmän jäsenillä oli yhdenmukaisen positiivinen käsitys tästä toiminnasta.

Tutkimuksen kannalta ohjausvastuu ja sen rajat ovat keskeinen aihe. Näiden rajojen liikehdintää selittää esimerkiksi se, että ohjaus oppilaitoksen henkilökunnan kokonaisvaltaisesti toteuttamana työalueena on melko tuore ilmiö kouluympäristössä. Ohjaustoiminnan esineellistämisen kannalta keskeisin väline on ohjaussuunnitelma. Ohjaussuunni-

telman ja käytännön toiminnan vertaaminen tuovat omalta osaltaan esiin byrokraattisen kontrollin ja käytännön työn välisen konfliktin (Ruohotie, 1985, 7). Molempien oppilaitosten ohjaussuunnitelmat kattoivat ohjauksen kannalta keskeiset osa-alueet. Samalla ne jäivät kuitenkin melko yleiselle tasolle varsinkin käytännön ohjaustoiminnan suhteen. Jos oletetaan, että ohjaussuunnitelma on malli käytännön toiminnasta, yleisen tason suunnitelma mahdollista joustavan toiminnan. Näin se siis ei aseta tiukkoja rajoja vaan kykenee vastaamaan jatkuvasti muuttuviin tarpeisiin. Toisaalta se jättää myös niin sanottuja harmaita alueita, esimerkiksi ohjausvastuun jakamiseen. Nämä harmaat alueet voivat jäädä katveeseen ja ovat sidoksissa enemmän yhteisön henkilörooleihin kuin ammatillisiin rooleihin.

Ohjauksen toiminta-alueet ja tehtävä oppilaitoksissa oli molemmissa ohjaussuunnitelmissa kuvattu tai suunnitelmassa oli viitattu opetussuunnitelmaan. Ohjaussuunnitelmista sai hyvin käsityksen siitä, mihin ohjauksella on tarkoitus vaikuttaa. Keskeiset ohjauksen muodot oli myös kuvattu. Näitä ei kuitenkaan oltu käsitelty kattavasti menetelmätasolla ohjaussuunnitelmissa (vrt. Siippainen 2012). Menetelmätason kuvaus voidaan liittää ohjausosaamiseen. Ilman kuvausta käytännön ohjauksesta tätä käytäntöä ei ole esineellistetty. Näin ei ole olemassa selkeitä malleja ja toimintatapoja erilaisiin tilanteisiin. Aiheeseen liittyy myös se, että ohjausosaamisen arviointia ei aineiston perusteella oppilaitoksissa oltu juuri tehty. Ohjaussuunnitelma ja käytäntö, kuten tämä aineistossa näyttäytyy, ovat siis yhdenmukaisia tämän suhteen.

Ohjaukselle oli asetettu tavoitteet oppilaitoksissa. Nämä olivat joko suoraan ohjaussuunnitelmassa tai niissä oli viitattu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitettyihin tavoitteisiin. Oppilaitoskohtaisten tavoitteiden määrittämisellä olisi mahdollista tehdä niistä merkityksellisempiä. Tämän avulla ohjausta voitaisiin tuoda samaan tapaan lähemmäs koko henkilökunnan työnkuvaa. Tarkka tavoitteiden määrittäminen nostaa myös esiin kysymyksen, miten nämä saavutetaan. Näin voidaan edistää tarkempien ohjauksellisten toimintamallien kuvaamista ja mahdollisesti myös niiden siirtämistä käytäntöön. Tämä saattaisi olla erityisen hyödyllistä niille toimijoille, joille ohjaus ei ole ennestään kovinkaan tuttua. Toimintaa tulisi myös arvioida sisäisesti oppilaitoksissa. Molemmissa oppilaitoksissa oli välineitä, jotka tuottivat tietoa oppilaitoksen ohjauksen tasosta, mutta arviointi kohdistui lähinnä oppilaisiin ja heidän kokemuksiinsa. Tätä voitaneen pitää ensisijaisena tahona arvioimaan ohjausta koulussa. Henkilökunnan sisäinen ohjauksen arviointi tuottaisi kuitenkin myös arvokasta tietoa oppilaitoksen kokonaisvaltaisesta ohjaustoiminnasta ja voisi edesauttaa yhteistoiminnallisen ohjauksen kehittämistä. Voidaan ajatella että, se auttaisi vastamaan ennemmin kysymykseen, miten ohjausta

tulisi järjestää tai toteuttaa, jos ajatellaan että oppilailta saatava palaute kuvaa sitä mitä pitää tehdä.

Ohjaussuunnitelmasta ja käytännön ohjauksesta oli löydettävissä yhdenmukaisuuksia. Ohjausta ei kummassakaan oppilaitoksessa kuvattu menetelmätasolla. Samoin ohjausosaamisen henkilökohtaisesta itsearvioinnista ei saatu viitteitä keskusteluaineistossa. Ohjausvastuu jakautui käytännössä kuten ohjaussuunnitelmassa oli ilmaistu. Ohjaussuunnitelmassa tätä ei kuitenkaan kuvattu tarkasti. Samoin myös käytännön toiminnassa oli harmaita alueita, joissa käsitys vastuun rajoista ei aina ollut yhdenmukainen. Yleisen tason tavoitteet oli kuvattu ohjaussuunnitelmassa, ja ne olivat henkilökunnan tiedossa. Sen sijaan esimerkiksi ohjaustoiminnan arvioinnista oli maininta ohjaussuunnitelmassa, mutta tämä ei tullut ilmi keskusteluaineistossa. Suoraa syy-seuraus -suhdetta ei ohjaussuunnitelman ja käytännön toiminnan välille voida luoda. Yleisellä tasolla käytännön toiminta kuitenkin näytti mukailevan ohjaussuunnitelmaa. Tämä voi johtua siitä, että yleisellä tasolla toiminta on jo juurtunut osaksi oppilaitoksen toimintaa. Se elää yhteisön toimintakulttuurissa, eikä lukuvuosi-kohtainen ohjaussuunnitelma ole varsinainen syy sille. On myös mahdollista, että esimerkiksi oppilaan ohjaaja avaintoimijana välittää ohjaussuunnitelman mukaisia toimintamalleja muille työyhteisön jäsenille ilman että he itse varsinaisesti tunsivat ohjaussuunnitelmaa. Yleisen tason kuvaus mahdollistaa joustavan toiminnan. Toisaalta se ei vastuuta ja tee toiminnan rakenteista selkeitä, kuten tarkemmin tason suunnitelma.

Ohjausalan pro gradu -tutkimuksessa ollaan luonnollisesti kiinnostuneita juuri ohjauksesta. Haluan kuitenkin tuoda esiin näkökulman, että koulu on paljon muutakin. Vaikka ohjaus on yhä enemmän esillä koulutusalan keskustelussa ja päätöksenteossa liittyen oppilaitosten toimintaan, se on siitä huolimatta vain yksi koulun tehtävistä. Näin ollen koulu ei voi toimia vain ohjauksen ehdoilla. Käytettävissä olevia resursseja käytetään ja pitääkin käyttää myös muihin tehtäviin ja oppiaineisiin. Toisaalta ohjausta ei ole tarkoituksenmukaista käsitellä perinteisenä oppiaineena (vrt. Vuorinen 2001 & Vuorinen, Sampson, 2000). Oppilaitoksen ohjaustoimintaa voidaan tarkastella pikemminkin tapana toimia kuin itsenäisenä rajatumpana oppiainemaisena osa-alueena. Tällä pohjustuksella halutaan tuoda esiin näkökulmaa ohjauksen tarkoituksenmukaisesta järjestämisestä. Tutkimuksessa ei pyritty etsimään ohjauksen ihannetta yhteisöohjauksen viitekehyyksessä. Kenties tarkasti toimintaa ohjaavat ohjaussuunnitelma, ohjausta varten järjestetyt säännölliset yhteiskehittävät tilaisuudet ja systemaattinen arviointi, eivät ole sitä mitä oppilaitoksissa kaivataan. Tarkoituksenmukaista on tuoda ohjaus esiin jokapäiväisessä koulutyössä niin, että se vastaa niihin tarpeisiin, joita sille koetaan olevan. Näin ohjauk-

sen rakenteet pysyvät kevyenä ja resurssit kohdentuvat sinne missä niitä kaikkein eniten tarvitaan. Loppujenlopuksi ohjaustyön vaikuttavuuden lähtökohta on liitettävissä oppilaan tai oppilasryhmän ja kasvatustilan ammattilaisen väliseen vuorovaikutukseen, Jussi Onismaata (2007) lainatakseni aikaan, huomioon ja kunnioitukseen.

Ohjaus on kiistatta esillä koulun toiminnassa myös muualla kuin opinto-ohjaajan työhuoneessa. Tietyt ohjauksen alueet, kuten esimerkiksi yhteishaku ja jatkokoulutusmahdollisuuksien käsitteleminen on ehkä tarkoituksenmukaistakin pitää tiiviisti osa-alueena, josta yksin ohjaaja vastaa. Ohjauksen peruslähtökohtiin kuuluvat aito halu auttaa toista, kuunnella häntä ja mahdollistaa keskustelu, jossa voidaan tarkastella kokonaisvaltaisesti hänen elämänsä kenttään kuuluvia asioita (vrt. esim. McLeod, 2013, Peavy, 1999). Näistä lähtökohdista voidaan vahvistaa ohjaavaa työtettä opettajuuteen. Kyse on ohjauksen perusorientaatioiden tuntemisesta. Kasvatustilan ammattilaisen työpäivä on vuorovaikutustilanteita täynnä. Voidaankin sanoa, että jos on aikaa vuorovaikutukselle, on aikaa myös ohjaavalle työotteelle.

Tiivistettynä tutkimuksen tuloksista voidaan tehdä seuraavat johtopäätökset. Ohjaavan yhteisön toiminnassa henkilökunnalla on oltava ohjausosaamista ja ohjauksen perusorientaatioiden tuntemusta. Ohjaus tulisi erottaa myös oppimisen haasteiden tukemisesta, koska tämä käsitys eriarvoistaa oppilaita ohjauksen näkökulmasta. Ohjauksella on oltava raamit, jotka ohjaavat toimintaa yleisellä tasolla ja määrittävät esimerkiksi tärkeimmät tavoitteet. Näiden raamien ei kuitenkaan ole tarkoituksenmukaista olla liian tarkat, vaan niiden on mahdollistettava joustava toiminta oppilaitoksen ja oppilaiden tarpeiden mukaisesti. Yhteistyön kannalta yksilöiden on hyvä tunnistaa keskeisin omaan työkuvaan kuuluva ohjauksen vastuualue. Yhteistoiminnalle on myös oltava rakenteita, joissa myös ohjaukselliset asiat on mahdollista ottaa esille huolen herättyä. Perustana tälle on yhteistyötä tukeva toimintakulttuuri. Rakenteet eivät saa olla liian kuormittavia. Esimerkiksi aikaresurssin näkökulmasta tämä on pois perustehtävän toteuttamisesta.

Käytännölliset ja kevyet ratkaisut yhteisöohjauksen järjestämiseen ovat kouluissa tarpeen. Tähän liittyy keskeisesti se, että ohjausasioista keskustellaan ja ne ovat esillä arjessa. Myös henkilökunnan ohjausosaamista tulisi kehittää niin, että heillä on valmiudet lähestyä työtä ohjauksellisista toimintatavoista käsin. Yleisen tason puhe ei välttämättä kuvaa käytännön toimintaa. Tämän takia oppilaitoksissa tulisi tunnistaa kattavan ja tarkoituksenmukaisen ohjauksen kannalta kriittiset pisteet. Näitä voi ajatella ohjaustoimintaa ohjaavina tukipilareina, jotka määritellään tarkasti ja joita seurataan säännönmukaisesti. Näiden tukipilarien ympärille voidaan joustavasti muodostaa kevyet ja tarkoituk-

senmukaiset ohjauksen rakenteet ja tukea yhteisöohjausta ja ohjaavan oppilaitoksen ajatusta.

6.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa lisää tietoa ohjauksen yhteistoiminnallisesta toteuttamisesta peruskoulussa. Empirian tasolla se tarkasteli yhteisön ohjaustoimintaa fokusryhmäkeskusteluaineiston kautta kahdessa peruskoulussa. Ohjaussuunnitelmat olivat myös osa aineistoa ja niitä peilattiin keskusteluaineistoon. Tutkimuksessa ei pyritty tekemään laajasti yleistettäviä johtopäätöksiä, vaan tuottamaan lisää tietoa ohjaussuunnitelmista ohjauksen välineenä sekä siitä yhteistyöstä, jota ohjauksen eteen tehdään.

Tutkimuksen aineisto on kiistatta suppea. Loppujenlopuksi aineisto koostuu kahdesta fokusryhmäkeskustelusta, joissa molemmissa ryhmissä oli kolme jäsentä. Tämä ei ole ihanteellinen tilanne fokusryhmämetodia sovellettaessa (vrt. Barbour, 2007, 59–60). Alkuperäinen suunnitelma oli toteuttaa kolme ryhmäkeskustelua, joissa molemmissa olisi ollut neljä jäsentä, jossa myös aineenopettaja olisi otettu mukaan. Tämän tavoitteen kariutumiseen vaikuttivat osaltaan käytännön haasteet ja osaltaan tutkimuksen aikataulu. Esimerkiksi Conradson (2005, 134-135) mainitseekin, että käytännön asiat vaikuttavat väistämättä ryhmän kokoamiseen. Varsinaisen aineenopettajan puuttuminen molemmista ryhmistä johti siihen, että aineistosta ei todennäköisesti saatu yhtä rikasta kuin olisi ollut mahdollista. Tutkijana tunnistan sen aiheuttavat haasteet tutkimuksen lopullisen tieteellisen merkittävyyden suhteen. Etenkin ajallisten resurssien rajallisuuden johdosta tutkimus kuitenkin saatettiin loppuun sillä aineiston määrällä, joka tässä tapauksessa oli lopulta mahdollista koota kasaan.

Aineiston puutteita pyrittiin kompensoimaan laajalla teoriapohjalla. Tarkastelun kohteena oleva ilmiö yhteisöohjaus peruskoulussa koskettaa monia tasoja ohjauksen ja koulutuksen näkökulmasta. Koulussa on työyhteisö, jota johtaa rehtori, ja sen toimintaan vaikuttaa työyhteisön jäsenten muodostama toimintakulttuuri. Koulu on hyvin erityinen organisaatio, mikä näkyy myös sen toimintakulttuurissa. Ohjausta koulussa määrittävät ohjauksen ammatilliset ominaispiirteet, yhteisön toiminta sekä opetussuunnitelman perusteet. Opetussuunnitelman perusteet taas ovat saaneet vaikutteita laajemmista koulutuspoliittisista suuntauksista ulottuen aina Euroopan Unionin hallinnollisiin päätöksiin ja näin

ollen sen jäsenmaita koskettavaan työ- ja koulutuspolitiikkaan. Tutkimuksessa on pyritty kuvaamaan lukijalle tämän kokonaisuuden yhtenevyyttä ja sitä, kuinka tämä laaja tieteellinen ja hallinnollinen pohja vaikuttaa parin yksittäisen koulun ohjauksen toteuttamiseen.

Haastattelussa nojataan vastaajien halukkuuteen ja kykyyn antaa tarkkoja ja kokonaisvaltaisia vastauksia (Breakwell, 2012, 383). Eskolan (1998, 17-18) mukaan täydellinen objektiivisuus on laadullisessa tutkimuksessa käytännössä mahdotonta, ja objektiivisuus syntyy ennemminkin subjektiivisuuden tiedostamisesta. Tutkija vaikuttaa väistämättä ryhmään ja sen käyttäytymiseen (Breakwell, 2012, 383-385). Olen kuvannut omaa positiotani suhteessa ryhmään aiemmin luvussa 4.2.2.

Fokusryhmien kautta voidaan tarkastella sosiokonstruktivistista ryhmäprosessia, eli jäsenten välistä vuorovaikutusta vallitsevassa kontekstissa (Millward, 2012, 419). Tutkimuksen kautta tuotettu tieto on intersubjektiivista, eli se on tulkintani ryhmäkeskustelun aineistosta, mikä taas on ollut dialoginen neuvottelu yhteisöohjauksesta tutkijan ja ryhmän välillä. Tämä niin kutsuttu dialoginen intersubjektiivisuus vaatii tuotetun tiedon alistamista kritiikille. Tutkimusraportissa on pyritty kuvaamaan tutkimuksen tekemisen prosessia, tehtyjä päätelmiä ja niiden perusteluita mahdollisimman avoimesti. Näin se pyritään tekemään läpinäkyväksi ja altistamaan kritiikille, joka viime kädessä arvioi tutkimuksen reliabiliteettia ja validiutta. (vrt. Kvale, 2007, 120-126) Tutkimuksessa ei pyritä tuottamaan yleistettävää tietoa. Tutkimuksen asettelu sekä fokusryhmämetodi muodostavat tilanteen, jossa korostetaan enemmän aineiston ainutlaatuisuutta. Jokainen ryhmä on omalla tavallaan ainutkertainen ja tuottaa erilaisen aineiston, koska aineisto perustuu vuorovaikutukseen (Valtonen, 2005, 228).

Luonnollisen ryhmän käyttäminen voi joko vapauttaa tai rajoittaa keskustelua. Toisaalta se tarjoaa mahdollisuuden tarkastella luonnollista vuorovaikutusta, joka voi esiintyä arkipäiväisissä tilanteissa, joissa asenteista neuvotellaan ja niitä muodostetaan (Liamputung, 2016, 3. 39). Ryhmän homogeenisuus liittyy lähinnä jaettuun työympäristöön, jossa kuitenkin kaikilla on omat ammatilliset roolinsa. Kaikkein ryhmän jäsenten tulisi Ilmiötä kuvaavien teorioiden lähtökohdista tarkasteltuna jakaa oma vastuunsa yhteisöohjauksen toteuttamisesta. On tarkoituksenmukaista tarkastella, kuinka tämä näyttäytyy keskustelussa heidän kertomanaan.

Fokusryhmissä tulee edesauttaa jäsenten aitojen käsitysten esiin tuomista ja minimoida tätä vastustavat vaikutukset (Millward, 2012, 418). Tämä huomioitiin osallistumalla keskusteluun harkiten. Juuri teoriapohjaan liittyviä täsmällisiä vastauksia ei pyritty kaiva-

maan kovinkaan aktiivisesti tarkkarajaisilla jatkokysymyksillä. Tämä huomioitiin erityisesti henkilökohtaisissa kysymyksissä. Ryhmädynamiikan kannalta tutkimuksessa oli ennakoitavissa rehtorin rooli erityisyys muiden jäsenten esimiehenä. Tämä voi vaikuttaa ohjaajan ja opettajien antamiin kommentteihin aiheesta. Myös ohjaajan asiantuntija-asema voi vaikuttaa samankaltaisesti. Pienissä ryhmissä valtasuhde-erot korostuvat, mutta toisaalta niissä on helpompi pysyä aiheessa ja yksilön ääni tulee kuuluviin (Liamputtong, 2016, 42-44). Tämä takia alkuperäinen tavoite oli saada ryhmään osallistumaan kaksi opettajaa, luokanvalvoja ja aineenopettajaa.

Mitä tutkimus siis pystyy kertomaan? Fokusryhmät tarjoavat lähestymistavan päästä käsiksi yksilön ja ryhmän informaation käsittelemisen ja käsitteellistämisen prosessin (Barbour, 2007, 33). Yhteisön toimintaa ohjaavat jaetut arvot ja käsitykset (ks. luku 2.2), joten tutkimuksella on mahdollista tarkastella ainutlaatuisten yhteisöjen käsityksiä yhteisöohjauksesta. Näitä käsityksiä voidaan myös tarkastella suhteessa ohjaussuunnitelman mukaiseen ohjaustoiminnan järjestämiseen. Tutkimuksessa pyritään kuvaamaan, miten ja miksi yhteisöohjaus näyttäytyy yhteisössä sellaisena, kuin tulokset osoittavat. Luvussa 5 on esitelty tutkimuksen aineisto ja tulokset. Näin on tavoiteltu avoimuutta, mikä mahdollistaa tutkimuksen kriittisen arvioinnin. Suppean aineiston takia en koe, että tutkimuksessa olisi suoraan käytäntöön sovellettavia malleja yhteisön ohjaustoiminnan kehittämiseksi peruskoulussa. Sen sijaan tutkimuksella on potentiaalia virittää ajatuksia koskien melko vähän tutkittua, ajankohtaista aihealuetta ohjauksesta peruskoulun työyhteisön yhteisenä asiana, sekä ohjauksen järjestämistä. Näin se liittyy myös ajankohtaiseen ylikansalliseen keskusteluun, koskien ohjauspalveluita ja niiden toteuttamista. Ajatuksiani mahdollisista jatkotutkimusaiheista esitellään seuraavassa luvussa.

6.3 Jatkotutkimusaiheet ja loppusanat

Pro gradu tutkielman ideointi alkoi loppuvuodesta 2016. Aihe tarkentui oppilaitoksen yhteistoiminnallisen ohjauksen tarkasteluun syksyllä 2017. Nyt syksyllä 2018 kokonaisuutta tarkastellessani pidän aiheita edelleen ajankohtaisena ja tärkeänä. Tutkimuksen asettelu tarkentui vasta projektin edetessä ja itse koen sen mielenkiintoiseksi mutta haasteelliseksi. Haasteelliseksi koen erityisesti aiheen rajaamisen. Ilmiön tarkastelemiseksi on otettava jollain tapaa huomioon hyvin monipuolisesti erilaiset toiminnan tasot. Keskiössä ovat luonnollisesti ohjaus ja yhteisö. Peruskouluympäristöön vaikuttaa toimintakulttuuri ja opetussuunnitelman perusteet, jotka taas ovat yhteydessä laajempaan yli-

kansalliseen koulutuksen säädösperustaan. Ohjaussuunnitelmia ja niiden tarkoituksenmukaisuutta voisi hyvinkin tarkastella omana itsenäisenä aiheenaan.

Tutkimuksen teossa palkitsevaa oli aito kiinnostukseni niin ohjausalaa, kuin myös työyhteisön toimintaa koskien. Ohjausalan tutkimuksen kentälle tämä työ tuo vain hieman uutta tietoa. Ohjauksen opiskelijana olen kuitenkin oppinut paljon ja uskon että tästä on konkreettista hyötyä tulevien haasteiden edessä niin koulutuksen kuin työelämänkin kannalta. Osaltaan tutkimuksen aihe sivuaa myös oppilaitosorganisaation muutosta. Koulun muuttumista on toisaalla tutkittu paljon. Uskon, että etenkin tieto- ja viestintätekniikan kehittymisen ja kansainvälistymisen kautta, muutos ei tulevaisuudessa hidastumaan. Ohjaus on jo nyt paljon esillä koulutuksen ja työelämän liittyvässä keskustelussa. Tämä tutkimus liittyy ohjauksen osaksi koko koulun toimintaa. Päivitetty tieto muiden kuin ohjausalan ammattilaisten asenteista ohjausta kohtaan olisi arvokasta tietoa siitä, millaisena se esimerkiksi peruskoulussa koetaan. Oppilaiden, opettajien ja rehtoreiden näkemykset voisivat tuottaa arvokasta tietoa siitä, millaisena ohjauksen paikka koulussa nähdään. Tämä yhdistyy vahvasti esimerkiksi siihen, kuinka ohjausta ja ohjausosaamista voidaan tuoda vielä enemmän osaksi muidenkin kuin ohjaajan työnkuvaa. Tämän kaltainen tieto voisi olla hyödyllistä opettajakoulutuslaitokselle. Kuten Rajakaltio (2011) toteaa, uusi opettajasukupolvi muuttaa koulun toimintakulttuuria. Jos ohjausta halutaan nostaa enemmän esille tapaan tehdä työtä, voisi siihen olla hyvä kiinnittää huomiota tarkemmin jo tulevien opetusalan opiskelijoiden koulutuksessa.

Ohjaaja on ohjauksen ammattilainen oppilaitoksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin mainitaan, että hänellä on päävastuu oppilaitoksen ohjaustoiminnasta (Opetushallitus 2014, 442). Avaintoimijan roolin voidaan katsoa ikään kuin velvoittavan ohjaaja takamaan ohjauksen tavoitteiden saavuttaminen. Se ei kuitenkaan velvoita häntä saavuttamaan näitä yksin. Jos roolia tarkastellaan ohjaustoiminnan koordinoijana siihen liittyy ohjauksen viemistä osaksi muita koulun toimintoja. Toimintaa on suunniteltava ja ohjauksesta on viestittävä niin sisäisesti kuin ulkoisestikin. Mitkä ovat ne tavat joiden avulla ohjaaja ei jää yksin, liiki mahdottoman tehtävän kanssa huolehtia koko oppilaitoksen ohjaustoiminnasta yksin? Tämän tutkimuksen perusteella yhteisöllistä toimintaa tukeva toimintakulttuuri on hyvä lähtökohta. Sen lisäksi ohjaukseen liittyville asioille on annettava tilaa ja aikaa organisaatiossa. Ohjauksen periaatteet on tuotava muun henkilökunnan tietoisuuteen ja jokaisella tulee olla käsitys siitä, mitä häneltä odotetaan sen suhteen. Tämä tutkimus ei pysty vastaamaan siihen miten tämä tehdään. Mielestäni tätä olisi hyvä kysyä ohjaajilta. Mielipiteitä on varmasti monia ja oppilaitoksissa on erilaisia mahdollisuuksia toteuttaa ideoita. Hyvä lähtökohta olisi selvittää mitkä ovat ne perus-

tavanlaatuiset ominaisuudet ohjaukseen liittyvässä yhteistyössä, joiden toteutuessa ohjaustoiminta koetaan toimivaksi? Perustehtävän ympärille kerääntyvät isommat ja pienemmät lisävastuut aiheuttavat kuormitusta nykypäivän työelämässä toimialasta riippumatta. Avoimuus ja joustavuus uusia toimintatapoja kohtaan tuodaan esille monesti jo työpaikkailmoituksen ensimmäisissä lauseissa. Asetelmaa voidaan ajatella näin myös ohjauksen suhteen. Onko aineenopettaja velvollinen ottamaan joitain ohjauksen alueita vastuulleen myös ydintehtävänsä, eli aineenopetuksen rinnalle? Toisaalta voidaan myös kysyä, mikä on lähempänä opetusalan toimijoiden ydintehtävää kuin oppilaiden kokonaisvaltainen tukeminen sekä osaamisen ja itsetunnon vahvistaminen, kun hän valmistautuu tuleviin haasteisiin? Ohjaava yli oppiainerajojen menevä ote opettajuuteen näyttäisi palvelevan koulun perustavanlaatuisia tarkoituksia melko hyvin.

Ammattitaitoisella ohjauksella on mahdollista vaikuttaa niin yksilön kuin yhteiskunnan tasolla hyvinvoinnin edistämiseen. Ohjaus tarvitsee siihen erikoistuneita ammattilaisia ja toimijoita jotka ymmärtävät sen periaatteen ja merkityksen osana laajempaa kokonaisuutta. Oppilaitokset ovat vain yksi taho, joissa ohjausta voidaan toteuttaa. Yhteistyössä on voimaa silloin, kun yhteistyön eteen jaksetaan nähdä vaivaa. Ohjauksen ja opettamisen suhteen ei tule luoda jyrkkää vastakkainasettelua peruskoulussa. Molempien tarkoituksena on kuitenkin lähtökohtaisesti tukea oppilasta pärjäämään tulevaisuudessa. Tämä tutkimus antaa viitteitä siitä että ohjauksen järjestämisessä ja sen toteuttamisessa yhteisön yhteisenä asiana on vielä töitä tehtävänä, mutta suunta on oikea. Terve työyhteisö, jossa ollaan avoimia toiminnan kehittämiseksi, mahdollistaa myös laadukkaan ohjaustoiminnan työyhteisössä. Toimintaa tulee ohjata tarve edellä ja näin tarpeet on tunnistettava. Näihin tarpeisiin vastaamiseksi on määriteltävä periaatteita jotka suuntaavat toimintaa oikeaan suuntaan ja luovat sille struktuuria. Toivon että tämä tutkimus on lisännyt yhden rakennuspalikan lisää ohjausalan tutkimuksen kentällä tämän aiheen tiimoilta.

Lähteet:

- Annala, J. 2007. Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjaamisesta. Toimintatutkimus hopsin ja sen ohjauksen kehittämisestä korkea-asteen koulutuksessa. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Barbour, R. S. 2007. Doing focus groups. London: SAGE.
- Björn, P., Savolainen, H., Jahnukainen, M. 2017. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki – erityisopetusta, ohjausta ja suunnitelmallista yhteistyötä. Teoksessa Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti, M. Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus, 47–63.
- Breakwell, G. M. 2012. Interviewing. Teoksessa: Breakwell, G. M., Smith, J. A. & Wright, D. B. Research methods in psychology (4th ed.). Los Angeles, CA: SAGE Publications, 367–389.
- CEDEFOP, 2005. Improving lifelong guidance policies and systems; Using common European reference tools. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Collin, A. 2009. Multidisciplinary, Interdisciplinary, and Transdisciplinary Collaboration: Implications for Vocational Psychology. International Journal for Educational and Vocational Guidance, 9(2), 101–110.
- Conradson, D. 2005. Focus Groups. Teoksessa: Flowerdew, R. & Martin, D. Methods in human geography: A guide for students doing a research project (2nd ed.). New York: Prentice Hall, 128–143.
- Esbroeck, R. 2008. Career Guidance In a Global World. Teoksessa: Athanasou, J. A. & Van Esbroeck, R. International handbook of career guidance. Dordrecht: Springer, 23–44
- Eskola, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- EUVL L 394, 2006. Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus 2006/962/EC annettu 18 päivänä joulukuuta 2006 elinikäisen oppimisen avaintaidoista, 10–18.
- Fullan, M., Getty, K. & Hamilton, J. 2014. The principal: Three keys to maximizing impact. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Furman, G. C. 2002. School as community: From promise to practice. Albany: State University of New York Press.

- Gladding, S. T. 2014. *Counseling: A Comprehensive Profession*. 7th ed. Boston: Pearson Education Limited.
- Goldman, P. & Tindal, G. 2002. *Contradictions of School Community in Restructuring Elementary Schools: Lessons from Case Study*. Teoksessa: Furman, G. C. 2002. *School as community: From promise to practice*. Albany: State University of New York Press, 97–112.
- Gysbers, N. C. 2008. *Career Guidance and Counselling in Primary and Secondary Educational Settings*. Teoksessa: Athanasou, J. A. & Van Esbroeck, R. 2008. *International handbook of career guidance*. Dordrecht: Springer, 249–263
- Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Helakorpi, S. 2001. *Koulun johtamishaaste*. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. 2008. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus, Helsinki University Press.
- Huusko, J. 1999. *Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Isoherranen, K. 2005. *Moniammatillinen yhteistyö*. Helsinki: WSOY.
- Juutilainen, P. 2003. *Elämään vai sukupuoleen ohjausta?: Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Karjalainen, M. & Kasurinen, H. 2006. *Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä: Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen raportti*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kasurinen, H. 2004. *Ohjauksen järjestäminen oppilaitoksessa*. Teoksessa: Kasurinen, H. 2004, *Ohjausta opintoihin ja elämään: Opintojen ohjaus oppilaitoksessa*. Helsinki: Opetushallitus, 40–56.
- Kasurinen, H. & Merimaa, E. 2005. Teoksessa: Peltonen, H. (toim.) 2005. *Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa: Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi*. Helsinki: Opetushallitus, 43-61.
- Kasurinen, H. & Vuorinen, R. 2003. *Initatives generated by the results of national evaluations on guidance provision*. Teoksessa: Kasurinen, H. & Numminen U. (toim.) *Evaluation of Educational guidance and Counselling in Finland*. Evaluation 5/2003. Helsinki: Opetushallitus, 33–39.
- KOM/2010/0193, lopull. – NLE 2010/0115, Ehdotus neuvoston päätös jäsenvaltioiden työllisyyspolitiikan suuntaviivoista Eurooppa 2020 -strategian yhdenmennyksen suuntaviivojen II osa {SEK(2010) 488 lopullinen}, Euroopan komissio.
- Korpua, N. 2018. *Design tutkimus opinto-ohjauksen kehittämisestä yliopistossa*. Tampereen yliopisto.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. 2009. *Focus groups: A practical guide for applied research* (4th ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

- Kvale, S. 2007. *Doing interviews*. Los Angeles: Sage.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2001. *Muutoksista mahdollisuuksiin: Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Liamputtong, P. 2016. *Focus group methodology: Principles and practice*. London: SAGE.
- Lämsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. 2018. *Opetusalan työolobarometri 2017*. OAJ:n julkaisusarja, 5:2018.
- McLeod, J. 2013. *An Introduction to Counselling*. 5th edition. Maidenhead: Open U.P.
- Merimaa, E. 2002. *Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteiden 2002 merkitys ohjauksen kannalta*. Teoksessa; Vuorinen, R. & Kasurinen, H. (toim.) 2002. *Ohjaus Suomessa 2002*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 100–104.
- Millward, L. 2012. *Focus Groups*. Teoksessa: Breakwell, G. M., Smith, J. A. & Wright, D. B. *Research methods in psychology (4th ed.)*. Los Angeles, CA: SAGE Publications, 411–437.
- Morgan, D. L. 1997. *Focus groups as qualitative research (2nd ed.)*. Thousand Oaks, Calif. London: SAGE.
- Murto, K. 1995. *Prosessin johtaminen: Kohti prosessikeskeistä työyhteisön kehittämistä (2. p.)*. Jyväskylän koulutuskeskus.
- Mäkelä, K. 1990. *Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet*. Teoksessa: Mäkelä, K. *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.
- Mäkelä, A. 2007. *Mitä rehtorit todella tekevät: Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävästä peruskoulussa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Niemi, P. 2011. *Kyl määki – Turun kaupungin peruskoulujen oppilaanohjauksen käsikirja*. Opetushallitus: Turku.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. Teoksessa: Tynjälä, P., Nikkanen, P., Valkonen, S. & Volanen, M. V. 2005. *Taitava Keski-Suomi -tutkimus: Osa 2, Työelämäyhteistyö ammatillisessa koulutuksessa ja työyhteisöjen oppiminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nummenmaa, A. R. 2004. *Moniammatillisen ohjaukulttuurin kehittäminen*. Teoksessa: Kasurinen, H. 2004. *Ohjausta opintoihin ja elämään: Opintojen ohjaus oppilaitoksessa*. Helsinki: Opetushallitus, 113–122.
- Numminen, U. 2002. *Opinto-ohjauksen tila 2002: Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiassa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä koulutuksen siirtymävaiheessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nykänen, S. 2010. *Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden käsitykset johtamisesta ohjausverkostossa: Matkalla verkostojohtamiseen?* Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

- Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. & Pöyliö, L., 2007. Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen: Poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nykänen, S. Risku, M. & Puukari, S. 2010. Monialainen yhteistyö tukea ja ohjausta tarvitsevien voimavarana. Teoksessa: Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti, M. 2017. Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus, 309–321.
- Nyysölä, K. & Hämäläinen, K. 2002. Elinikäinen oppiminen Suomessa ja muualla. Aikuiskasvatus: Aikuiskasvatustieteellinen Aikakauslehti 22, no. 1, 2.
- OECD, 2004. Career Guidance; A Handbook for Policy Makers. OECD/European Communities.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen: Ohjausteorian kehittelyä. Helsinki: Palmema.
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö: Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Onnismaa, J. 2014. "R. Vance Peavyn Sosiodynaaminen Ohjaus." Aikuiskasvatus: Aikuiskasvatustieteellinen Aikakauslehti 34, no. 4, 296-300.
- Opetushallitus, 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus, 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Peavy, R. V. 1997. Sociodynamic Counselling: A Constructivist Perspective. Victoria: Trafford.
- Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus: Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien kustannus.
- Peavy, R. V. 2000. Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmoderina aikana, (suom.) Auvinen, P. Teoksessa: Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. 2000. Ohjaus Ammattina Ja Tieteenalana: 1, Ohjauksen Lähestymistavat Ja Ohjaus-tutkimus. Jyväskylä: PS-Kustannus, 14–40.
- Peavy, R. V. 2001. Elämäni työkirja: Ohjaajien opaskirja konstruktivististen periaatteiden soveltamiseen koulutuksessa ja ohjaustyössä. Helsinki: Psykologien kustannus.
- Peavy, R. V. & Auvinen, P. 2006. Sosiodynaamisen ohjauksen opas. Helsinki: Psykologien kustannus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Painatuskeskus.
- Perusopetuslaki 628/98, Suomen säädöskokoelma.
- Perusopetuslaki 1228/2013, Suomen säädöskokoelma.
- Perusopetuslaki, 1228/2013, 16§ & 17§. Laki perusopetuslain muuttamisesta.

- Plant, P. 2001. Quality in careers guidance. A paper prepared for an OECD review of policies for information, guidance and counselling services. Commissioned jointly by the European Commission and the OECD. Paris.
- Piipponen, A. 2007. Ohjauksellisuus osana koulun toimintaa; Aineenopettajat ja luokanvalvojat oppilaidensa ohjaajina Helsingin ranskalais-suomenkielisessä koulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, ohjausalan koulutus- ja tutkimusyksikkö.
- Portin, B. 2004. The Roles that Principals Play. *Educational Leadership*, 61(7), 14.
- Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä; Peruskoulu muutosten ristipaineessa. Tampere: University Press.
- Rinkinen, A. & Siippainen, M. 2012. Ohjauksen polkuja; Perusopetuksen oppilaanohjauksen kehittämisen hyvät käytänteet. Opetushallitus; Juvenes Print – Tampereen yliopistopaino OY.
- Ruohotie, P. 1985. Kehittyvä ja kannustava kouluyhteisö: Tutkimustulosten avaama näkökulma koulun sisäiseen kehittämiseen. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto.
- Schein, E. H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Espoo: Weilin & Göös.
- Schein, E. H. 1988. *Organizational psychology* (3rd ed.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Sergiovanni, T. J. 1999. *Building community in schools*. New York: Jossey-Bass Publishers.
- Sergiovanni, T. J. 2000. *Leadership for the schoolhouse: How is it different? why is it important?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. 2007. *Rethinking leadership: A collection of articles* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Siippainen, M. 2012. Kunnalliset ja seutukunnalliset ohjaussuunnitelmat. Teoksessa Rinkinen, A. & Siippainen, M. Ohjauksen polkuja, 2012, Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat, Tampereen yliopistopaino, 17–28.
- Silvonen, J. & Puhakka, H. 2011. Opinto-ohjaajan työstä ja työhyvinvoinnista. *Kasvatus* 3/2011, 256–267.
- Southworth, G. 2002. *Instructional Leadership in Schools: Reflections and empirical evidence*. School Leadership & Management.
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N. & Rook, D. W. 2007. *Focus groups: Theory and practice* (2nd ed.). Thousand Oaks, Calif.: London: SAGE.
- Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa: Mäkelä, K. 1990. *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. *Tapaustutkimus kasvatustieteessä*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Tainio, L. 1997. *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.

- Tarkiainen, A. & Vuorinen, R. 1997. Työyhteisö oppimassa: Laadun arviointia projektityöskentelynä. Focusing on quality aspects through staff development projects. Jyväskylä: Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Tiittula, L. Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa; Aaltonen, T., Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 9–21.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (6., uud. laitos.). Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P., Nikkanen, P., Valkonen, S. & Volanen, M. V. 2005. Taitava Keski-Suomi - tutkimus: Osa 2, Työelämäyhteistyö ammatillisessa koulutuksessa ja työyhteisöjen oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Ulvinen, J., Ruusuvirta-Uuksulainen, O., Vuorinen, R. & Kettunen, J. 2016. European Lifelong Guidance Policy Network. Suuntaviivoja elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikalle ja palvelujärjestelyille: Yhteiset tavoitteet ja periaatteet EU:n jäsenmaille ja komissiolle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Valtioneuvoston asetus 422/ 28.6.2012 perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. 2012.
- Valtonen, A., E. 2005. Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa: Aaltonen, T., Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 223–241.
- Vanhalakka-Ruoho, M. & Juutilainen, P-K. 2003. Teoksessa: Lairio, M., Puukari, S., Julkunen, R., Nissilä, P., Parkkinen, J., Sallinen, A. & Vuorinen, R. 2003. Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 113–123.
- Vehviläinen, Sanna. 2001. Ohjaus Vuorovaikutuksena. Helsinki: Gaudeamus.
- Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas: Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus.
- Vehviläinen, S. 2015. Yhteisöohjauksen solmukohtat; -opintojen ohjaus Tampereen yliopistossa. Aikuiskasvatus 4, 292–296.
- Vuorinen, R. 1998. Ohjaus avautuvissa ja verkottuvissa ympäristöissä. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Vuorinen, R. & Sampson, J.P. 2000. Ohjaus opintojen suunnittelun ja arvioinnin tukena – strategisia kysymyksiä. Teoksessa: Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. 2000. Ohjaus ammattina ja tieteenalana: 2, Ohjauksen toimintakentät. PS-Kustannus: Jyväskylä, 50-66.
- Vuorinen, R. 2001. LIITE 4: Lähtökohtia opintojen ohjauksen organisoinnille korkeakouluissa, teoksessa: Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Moitus, S., Talvi, U. Uusi-Rauva, E. ja Vuorinen, R. Opintojen Ohjauksen Arviointi Korkeakouluissa. Helsinki: Edita, 2001.

- Vuorinen, R. & Kasurinen, H. 2002. Ohjauksen toimintapolitiikka Suomessa 2002 – otteita OECD:n arviointihankkeen kansallisesta maaraportista. Teoksessa; Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 47–48.
- Vuorinen, R. & Watts, A. (toim.) 2013. Elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikka: Eurooppalaisia lähtökohtia kansalliselle kehittämistyölle. ELPGN Tools No.1, Jyväskylä.
- Watts, A.G. 1996. Socio political ideologies in guidance. Teoksessa: Watts, A. G., Law, B., Killeen, J., Kidd, J. & M. Hawthorn, R. 1996. Rethinking Careers Education and Guidance; Theory, Policy and Practice. Routledge: London.
- Watts, A. G. & Esbroeck, R. V. 1998. New skills for new futures: Higher education guidance and counselling services in the European Union. Louvain-la-Neuve: FEDORA.
- Watts, A. G., Vehviläinen, S., Ruusuvirta, O., Halmiala, M. & Vuorinen, R. 2013. Elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikka: Eurooppalaisia lähtökohtia kansalliselle kehittämistyölle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto: koulutuksen tutkimuslaitos.
- Wenger, E. 1998. Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Verkkolähteet

- Opetushallitus, Perusopetus nyt,
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako/udet_opetussuunnitelmat_pahkinankuoressa, [tarkasteltu 12.1.2018]
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö K. 2016. Koulun kehittämisen taskukirja; pieni kirja, suuri ajatus. <http://www.learninginschool.fi/kuvia-ja-nakya-koulun-kehittamisesta/>, [tarkasteltu 22.11.2017]

LIITTEET

LIITE 1.

a) Hei,

Olen ohjauksen pääaineopiskelija Itä-Suomen yliopistosta. Teen pro gradu –tutkielmaa liittyen peruskoulujen ohjaussuunnitelmiin. Tutkimuksessani pyrin selvittämään ohjaussuunnitelman merkitystä ohjauksen välineenä koulun ohjaustoiminnan järjestämisessä. Taustalla vaikuttaa tavoite löytää toimivia ratkaisuja ohjauksen järjestämiseen koulu yhteisössä. Aineiston keräämisen ensimmäisessä vaiheessa pyrin analysoimaan, vertailemaan ja tyypittelemään ohjaussuunnitelmia. Olisiko teillä halukkuutta osallistua tutkimukseen ja lähettää minulle koulunne ohjaussuunnitelma analysoitavaksi? Myös tieto siitä, että ohjaussuunnitelmaa ei ole on tutkimuksen kannalta oleellista. Tutkimuksessa noudatetaan anonymiteettia ja muita tutkimuksen tekemisen eettisiä periaatteita. Osoitattehan vastauksenne suoraan alla mainittuun sähköpostiosoitteeseen. Mikäli teille herää kysyttävää aiheeseen liittyen, olen tavoitettavissa niin sähköpostitse kuin puhelimitsekin.

Ystävällisin terveisin Ville Vänskä

villevan@uef.fi

+358 400 949 503

b) Hei,

Olen ohjauksen pääaineopiskelija Itä-Suomen yliopistosta ja teen pro gradu –tutkielmaa liittyen peruskoulujen ohjaustoiminnan järjestämiseen. Aineiston keräämisen ensimmäinen vaihe koski koulu- tai aluekohtaisten ohjaussuunnitelmien keräämistä. Toisessa vaiheessa on tarkoitus suorittaa ryhmähaastattelu koulun henkilökunnalle. Haastattelun aiheena on keskustella siitä, kuinka ohjaus on osa ammatilliseen roolin liittyviä työtehtäviä. Haastattelut nauhoitetaan analysoinnin helpottamiseksi. Nauhoite litteroidaan ja aineiston analyysi suoritetaan teoriaohjaavan sisällönanalyysin periaatteita noudattaen. Huomio keskittyy siihen, millä tavoin ohjaus näyttäytyy yhteistoiminnallisena toimintana

erilaisista koulun ammatillisista rooleista käsin. Taustalla vaikuttaa tavoite löytää toimivia ratkaisuja ohjauksen järjestämiseen koulu yhteisössä. Tämän jälkeen nauhoite poistetaan. Tutkimuksessa ei ole tarvetta käsitellä nimiä tai muita henkilötietoja, eikä esimerkiksi koulun nimi tule esille missään tutkimuksen teon vaiheessa, muille kuin minulle tutkijana. Tutkimuksen teossa noudetaan eettisiä periaatteita. Tutkimuslupa hankitaan asiaan kuuluvien menetelmin. Tutkimuksen käyttötarkoitus on kasvatustieteen opinnäyte-työ.

Tutkielman ohjaajana toimii Sanna Vehviläinen, professori, opinto- ja uraohjaus, UEF

Ystävällisin terveisin Ville Vänskä

villevan@uef.fi

+358 400 949 503

LIITE 2.

Ryhmähaastattelut, gradu tammikuu 2018.

Haastattelussa pidä mielessä:

- Olet puheenjohtaja/keskustelun ohjaaja. Pidä keskustelu käsiteltävässä aiheessa. Esitä tarkentavia kysymyksiä. Seuraa haastattelurungosta mikäli (kun) jotkin asiat tulevat esiin satunnaisessa järjestyksessä → pitää yllä avointa suhtautumista haastatteluun. Pidä tarkoitus takaraivossa.
- Esittele aluksi tutkimuksen perustiedot haastateltaville (tärkeää myös eettisten periaatteiden kannalta). Mitä tutkitaan ja miksi sekä yksityisyydensuoja.
- Rohkaise kriittiseen keskusteluun. Esim; "Nyt voitte keskustella kriittisesti ohjauksesta osana omaa työtänne ja koko koulun toimintaa. Toivon omia mielipiteitä, perusteluja ja näkökulmia." tjsp.
- Älä! Käytä liian monimutkaisia termejä tai johdattele (liikaa).

Haastattelun tavoite; keskustella kriittisestä koulunne ohjaustoiminnasta. Kaksi keskeistä teemaa ovat *ohjaus osana teidän työtänne* ja *ohjaus osana koko koulun toimintaa*.

Ohjaus teidän työssänne:

1) Ääninäyte ja rooli

2) Mitä tulee mieleen ohjauksesta?

- Mistä ohjauksessa on kyse?

3) Miten ohjaus on osa työtänne?

- Miten se asettuu suhteessa muihin tehtäviinne?
- Kertokaa ohjauksen sisällöistä jotka ovat vastuullanne?

4) Miten kuvaisitte ohjausosaamistanne? Eritelkää.

- Tuntuuko että sen suhteen voisi tarvita lisäkoulutusta?
- Onko ohjausosaamisen tarve muuttunut työuranne aikana?

5) Mistä saatte tukea ohjaukseen liittyvien asioiden suhteen?

6) Mitkä ovat teidän tavoitteenne ohjauksen tavoitteet työssänne?

- Ovatko nämä tarkoituksenmukaisia asemanne suhteen/oppilaille/koulun toiminnalle?

7) Jos mietitte lukuvuotta niin miten ohjauksen erilaiset toiminnot rytmittyvät siinä? Tasaaisesti vai onko joitain tiettyjä piikkejä?

Ohjaus oppilaitoksessa:

8) Miten yhteistyötä tehdään koko henkilökunta huomioon ottaen?

- Mitä aiheita käsittelette, kuinka usein?

9) Keillä on päävastuu ohjauksesta?

- Kuinka paljon teet yhteistyötä muiden kanssa?
- Ketä nämä muut ovat?
- Miten teette yhteistyötä?

10) Miten rehtori ja ohjaaja tekevät yhteistyötä ohjauksen suhteen?

- Mitä käsitellään, kuinka usein?

11) Mitkä ovat ohjauksen tavoitteet koko koulussa?

- Miten kuvaisitte ohjauksen resursseja?

12) Miten hyvin oppilaat ovat tietoisia ohjaustoiminnasta/ saatavilla olevista ohjauspalveluista?

13) Kuinka ohjaustoimintaa seurataan ja arvioidaan koulussanne? Ketä, missä, milloin?

- Kuinka toimintaa kehitetään?

14) Mitkä ovat ohjauksen kannalta onnistuneita asioita koulussanne ja mitä pitäisi kehittää?

15) Haluatteko vielä lisätä jotain aiheeseen liittyen?