

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja
A: Tutkimuksia, 20

OHJAUS OSANA OPETTAJAN TYÖTÄ

Perusopetuksen aineenopettajien käsityksiä ohjauksesta

Mervi Lätti

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu
Joensuu 2009

Julkaisusarja	A: Tutkimuksia, 20
Vastaava toimittaja	YTT Anna Liisa Westman
Sivuntaitto	Suvi Pajarinen
Kansi	Olga Pletcheva Nina Määttä
Kannen kuva	PKAMK, Dart'n arkisto

ISBN 978-951-604-091-5
ISBN 978-951-604-092-2 (pdf)
ISSN 1237-5950
ISSN 1797-1683 (pdf)

2. muuttamaton lisäpainos

ALKUSANAT

Ohjaus osana opettajan työtä – perusopetuksen aineenopettajien käsityksiä ohjauksesta -tutkimus on osa Joensuun yliopistossa tekemääni kasvatustieteiden lisensiaatin tutkintoa. Tutkimusprosessi alkoi vuonna 2005 ja työ hyväksyttiin kesäkuussa 2008.

Tutkimukseni lähti liikkeelle työskennellessäni vuosina 2005 – 2006 kouluttajana ja tutkijana Chances – opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi -hankkeessa. Opetushallituksen koordinoiman valtakunnallisen hankkeen yksi osaprojekteista oli Joensuun yliopistossa. Osaprojektin kohderyhmänä olivat yhteistyökumppaneina olleiden koulujen ja oppilaitosten opettajat, opinto-ohjaajat, rehtorit, oppilas- ja opiskelijahuoltohenkilöstö, koulunkäyntiavustajat ja koulujen yhteistyötahot. Heille järjestettiin täydennyskoulutusta, jonka tavoitteena oli vahvistaa osallistujien ohjauksellisia taitoja sekä nostaa näkyviin nuorten elämässä olevia merkityksellisiä elämäna alueita.

Haluan kiittää Helsingissä, Jyväskylässä ja Joensuussa työskennellyttä Chances-projektin henkilöstöä yhteistyöstä ja tämän tutkimuksen lähtökohtien rakentumisesta. Erityisen kiitoksen ansaitsevat Joensuun yliopistossa työni ohjaaja Päivi-Katriina Juutilainen ja vastuuprofessori Marjatta Vanhalakka-Ruoho. He ohjasivat minua ja työni etenemistä tutkimusprosessin eri vaiheissa viisaasti ja mahdollistavasti. Suuri kiitos kuuluu myös tutkimushaastatteluihin osallistuneille opettajille ja kaikille osaprojektin koulutuksiin osallistuneille henkilöille mielenkiintoisista keskusteluista ja ohjauksen yhteisestä ihmettelystä. Kiitos myös Työsuojelurahastolle, jolta saamani apuraha mahdollisti työn loppuun saattamisen.

Joensuussa 5.9.2008

Mervi Lätti

Mervi Lätti

OHJAUS OSANA OPETTAJAN TYÖTÄ

Perusopetuksen aineenopettajien käsityksiä ohjauksesta

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tehtävänä on kuvata perusopetuksen aineenopettajien käsityksiä ohjauksesta osana opettajan työtä sekä jäsentää käsitysten pohjalta teoreettisesti opettajuutta ja ohjausta osana opettajan työtä. Tutkimuksessa tarkastellaan kouluohjausta opettajan näkökulmasta. Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen muodostavat sekä ohjaus- että opettajatutkimus. Ohjausta tarkastellaan vuorovaikutuksena ja yhteistyönä koulukontekstissa. Opettajuutta tarkastellaan sosiaalisesti laajentuneena opettajan työnä.

Tutkimus on kvalitatiivinen, ja tutkimuksellisenä lähestymistapana käytetään fenomenografiaa. Tutkimuksen empiirinen aineisto muodostuu kymmenen perusopetuksen aineenopettajan haastattelusta. Aineisto on hankittu vuonna 2006. Aineiston analyysi etenee fenomenografisen analyysin mukaisesti.

Opettajien käsitykset ohjauksesta osana opettajan työtä tiivistetään kuuteen erilaiseen kuvauskategoriaan: ohjaus on opettamista ja oppimisen ohjaamista, ohjaus on ohjauksellista osaamista, ohjaus on yhteistyötä, ohjaus on rajoja, kontrollia ja sanktioita, ohjaus on oppilaan suuntaamista tulevaisuuteen sekä ohjaus on oppilaan vahvistamista omana itsenään. Kuvauskategoriat poikkeavat sisällöllisesti toisistaan ja ne ilmentävät opettajien käsitysten variaatiota ohjauksesta osana opettajan työtä.

Käsityksiä tarkastellaan tulkintadimensiolla, jonka eri ulottuvuuksille käsitykset jakaantuvat. Tulkintadimension ääri laidat ovat ohjaus autoritaarisena toimintana ja ohjaus mahdollistavana toimintana. Käsityksiä peilataan opettajuuteen ja pohditaan opettajan asiantuntijuuteen sisältyvää ohjausasiantuntijuutta. Ohjausta ja opettamista voidaan tarkastella toisiaan täydentävinä näkökulmina, jotka yhdistyvät opettajan työssä.

Opettajien ohjausasiantuntijuus rakentuu erityisesti opettajan ohjauksellisten taitojen varaan. Ohjaukselliset taidot ovat kehittyneitä vuorovaikutustaitoja ja ne tukevat opettajaa hänen osallistuessaan tehtäviensä mukaisesti ohjauksen toteuttamiseen kokonaisvaltaisena oppilaan oppimisen, kasvun ja kehityksen sekä ammatillisen suuntautumisen tukijana. Lisäksi ne edesauttavat uuden opettajuuden toteutumisessa: oppilaan oman toimijuuden vahvistamisessa ja vastuullisuuden vaalimisessa sekä vähemmän kontrolloivana huolenpitona ja tukena. Ohjauksellisten taitojen tunnistaminen ja niiden vahvistaminen tukevat ohjauksen lisäksi opettajan pedagogista ja moniammatillista toimintaa. Ohjausasiantuntijuuden syntyminen on prosessi, johon tarvitaan opettajan lisäksi ohjauksellisesti suuntautunut yhteisö.

Kouluissa ohjauksen palvelujärjestelmän kokonaisuus muodostuu usean toimijan moniammatillisesta yhteistyöstä. Ohjaus ei ole vain yksittäisen opettajan vaan koko koulun ja koulu-yhteisön yhteinen asia.

Avainsanat: ohjaus, kouluohjaus, opettajuus, opettajan työ, ohjausasiantuntijuus, fenomenografia

Mervi Lätti

GUIDANCE AND COUNSELLING AS PART OF TEACHERS' WORK

Subject teachers' conceptions of guidance and counselling in comprehensive schools

ABSTRACT

The purpose of the current research is to describe the subject teachers' conceptions of guidance and counselling as part of their work in comprehensive schools. On the basis of the teachers' conceptions the study aims at analysing teacherhood and the role of counselling in teachers' professional practice theoretically. The research observes counselling at schools from the teachers' perspective. The theoretical framework of the research comprises research on counselling and teacherhood. Counselling is studied as it manifests itself in interaction and cooperation in the school contexts. Teacherhood is understood as socially extended professional practice.

The study is qualitative and based on a fenomenographic approach. The empirical data was gathered by interviewing ten subject teachers in 2006 and scrutinised according to fenomenographic analysis. In the analysis, the teachers' conceptions were grouped into six categories: counselling seen as teaching and guidance for learning, guidance seen as counselling competence, guidance seen as cooperation, guidance perceived as restrictions, control and sanctions, counselling considered as directing the pupil to the future and counselling seen as supporting the pupil's personal growth. The categories differ content-wise from each other and they illustrate the teachers' different conceptions of counselling as part of their professional practice. Counselling and teaching is thus perceived from complementary perspectives, which interconnect in teachers' work.

The teacher's expertise in guidance is built upon his/her counselling skills, which are well developed interaction skills. These skills support the teacher in his/her work when s/he implements counselling in a holistic way and supports the pupil's learning, personal growth and development and his/her educational and professional orientation and goal-setting. Furthermore, they contribute to the realisation of new teacherhood by strengthening the pupil's own active agency and responsibility and by providing less controlling care and support. The recognition, acknowledgement and enhancement of counselling skills do not only support guidance work, but also the teacher's pedagogical and multiprofessional practice. The development of guidance expertise is a process, which requires a committed, individual teacher but also a community that is geared towards counselling.

At schools the counselling service system is composed of multiprofessional cooperation of several actors. Counselling is not a matter of individual teachers, but a joint task of the whole school community.

Keywords: counselling, guidance, guidance expertise, guidance at schools, teacherhood, teacher's professional practice

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	11
2 MUUTTUVUVA OPETTAJUUS JA OPETTAJAN TYÖ	14
2.1 Opettajuuden ulottuvuuksia	14
2.2 Opettajan työ ja asiantuntijuus	16
3 OHJAUS KOULUSSA	20
3.1 Ohjaus teoreettisena käsitteenä	20
3.2 Koulu ohjauksen toimintaympäristönä	22
3.3 Opettajien näkemyksiä kouluohjauksesta	25
3.4 Ohjaus perusopetuksessa	27
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN ETENEMINEN	32
4.1 Tutkimustehtävä	32
4.2 Tutkimuskysymysten muotoutuminen ja prosessin eteneminen	33
5 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT	35
5.1 Fenomenografian lähtökohdat	36
5.2 Haastattelut tutkimusaineistona	38
5.3 Aineiston analysointi ja analyysiprosessi	42
5.4 Tutkimushenkilöiden ja tutkimuskontekstin kuvaus	45
6 OPETTAJIEN KÄSITYKSET OHJAUKSESTA	48
6.1 Ohjaus on pedagogista toimintaa ja oppimisen ohjaamista	49
6.2 Ohjaus on ohjauksellista osaamista	52
6.3 Ohjaus on yhteistyötä	57
6.4 Ohjaus on rajoja, kontrollia ja sanktioita	61
6.5 Ohjaus on tulevaisuuteen suuntaamista	64
6.6 Ohjaus on oppilaan vahvistamista omana itsenään	68
6.7 Opettajan tehtävät ja roolit ohjauskäsityksiä jäsentämässä	70
7 OHJAUSKÄSITYSTEN KOKOAVA TARKASTELU	72
7.1 Käsitusten tulkintadimensiona ohjaus autoritaarisena ja mahdollistavana toimintana	72
7.2 Opettajuus, opettajan työ ja ohjausasiantuntijuus	75

8 POHDINTA	79
8.1 Opettajien käsityksistä	79
8.2 Opettajan ohjausasiantuntemuksesta.....	81
8.3 Tutkimuksen arviointia	83

LÄHTEET.....	87
---------------------	-----------

LIITTEET

- Liite 1 Tiedot haastatteluista ja haastatelluista opettajista
- Liite 2 Haastattelurunko
- Liite 3 Ilmaisut laajemmissa asiayhteyksissä. Esimerkkinä ilmaisut kuvauskategoriassa.
Ohjaus on oppilaan vahvistamista omana itsenään.
- Liite 4 Esimerkki kuvauskategorian muodostumisesta
- Liite 5 Opettajien käsitysten ryhmittäminen ilmaisujen lukumäärän mukaan kuvaus- ja merkityskategorioittain
- Liite 6 Ilmaisut opettajien mukaan

1 JOHDANTO

Tutkimukseni aiheena on ohjaus koulun toimintaympäristössä. Työni täydentää kouluohjauksesta saatavaa tietoa syventämällä näkemystä ohjauksesta osana opettajan työtä. Ohjauksen tarkastelu opettajan työstä käsin on perusteltua siksi, että perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa edellytetään ohjauksen koulussa toteutuvan moniammatillisena yhteistyönä.

Koulussa tehtävä ohjaus liitetään usein opinto-ohjaajan työhön ja ohjaus rinnastetaan opinto-ohjauksen käsitteeseen¹. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (Opetushallitus 2004) ohjaus jaetaan kolmeen osa-alueeseen: oppilaan kasvun ja kehityksen tukemiseen, oppimisen ja opintojen ohjaukseen sekä ura- ja elämänsuunnittelun ohjaukseen. Päävastuun ohjauksen organisoimisesta ja ohjauksesta kantaa edelleen oppilaanohjaaja, mutta opetussuunnitelmien perusteissa ohjaus on määritelty koko kouluyhteisön, ja näin ollen myös opettajan tehtäväksi. Oppilaitokset veloitetaan sisällyttämään opetussuunnitelmiin ohjaussuunnitelmat, joihin on kirjattu ohjauksen lähtökohdat, tavoitteet, toimintamuodot ja työnjako eri tahojen välillä. Helena Kasurisen (2005, 269) mukaan tavoitteena on vahvistaa ohjauksen asemaa oppilaitoksissa integroimalla ohjaustoiminta osaksi opetusta ja koulun toimintakulttuuria.

Kiinnostukseni tutkimusaiheeseen viritti työskentelyni kouluttajana ja tutkijana vuosina 2005 - 2006 Opetushallituksen koordinoimassa valtakunnallisessa hankkeessa Chances – opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Projektin koostui neljästä osaprojektista, joista yksi oli Joensuun yliopiston hallinnoima. Joensuun yliopiston osaprojektin tavoitteena oli edistää kouluissa tehtävää ohjauksen moniammatillista yhteistyötä. Osaprojekti järjesti yhteistyökumppaneina olevien koulujen ja oppilaitosten opettajille ja muulle henkilöstölle täydennyskoulutusta nuorten elämänalueista nousevista ohjauksellisista tarpeista sekä ohjauksesta osana opettajan ammattikäytäntöä. Toiminnalla tuettiin valtakunnallisten opetussuunnitelmien ajatusta ohjauksesta koulun yhteisenä tehtävänä. Järjestetyissä täydennyskoulutustilaisuuksissa opettajat olivat usein hämmentyneitä siitä, miten ja miksi ohjauksen asia heihin liittyi. Hämmennyksen taustalla oli osittain epäselvyys siitä, mitä ohjauksella oikeastaan tarkoitetaan.

¹ Eri kouluasteilla käytetään ohjauksesta erilaisia käsitteitä. Perusopetuksessa puhutaan oppilaanohjauksesta (Perusopetuslaki 628/98) ja toisella asteella opinto-ohjauksesta (Lukiolaki 629/98 ja Ammattikoulutuslaki 630/98).

Tarkastelen lisensiaatin tutkimuksessani koulussa toteutuvaa ohjausta opettajan näkökulmasta. Tutkimustehtävänä ja työn tavoitteena on kuvata perusasteen aineenopettajien käsitteitä ohjauksesta sekä jäsentää käsitysten perusteella opettajuutta ja ohjausta osana opettajan työtä teoreettisesti. Haen vastausta asettamaani tutkimuskysymyksiin: miten opettajat itse käsittävät ohjauksen osana omaa työtään ja millä tavalla käsitysten perusteella opettajuutta ja ohjausta osana opettajan työtä voidaan teoreettisesti jäsentää. Tutkimukseni empiirinen aineisto on kerätty haastattelemalla kymmentä perusopetuksen vuosiluokkien 7 - 9 aineenopettajaa. Työni on tutkimusotteeltaan kvalitatiivinen, ja tutkimuksellisenä lähestymistapana käytän fenomenografiaa.

Työni paikantuu sekä opettaja- että ohjaustutkimukseen. Työni kannalta keskeinen opettaja-tutkimuksen alue on opettajan työn ja opettajuuden muutoksen tutkimus. Koska opettajan työ on vahvasti sidoksissa yhteiskuntaan ja sen muutoksiin, se aiheuttaa koulun ja opettajan työn tarkoituksen uudelleen arviointia. Opettajan työn ydin on edelleen pedagoginen vuorovaikutus oppilaiden kanssa, mutta erityisesti sosiaalisen työn elementit ovat lisääntyneet (Turunen 2000). Tästä näkökulmasta opettajuuden muutosta voidaankin kuvata käsitteellisesti avoin opettajuus (Väljäärvi 2000). Opettajan työnkuva on myös sosiaalisesti laajentunut (Luukkainen 2004). Opettajat kohtaavat työssään sekä oppilaiden että heidän vanhempiansa moninaisten todellisuuksien kirjon ja yhä lisääntyvän yksilöllisen tuen tarpeen. Opettajuuteen sisältyy myös yhteistyön vaade koulun sisäisessä toiminnassa toisten opettajien kanssa samoin kuin yhä laajenevan koulun ulkopuolisen toimintaympäristön kanssa. Opettaja-asiantuntemus ei ole pelkästään yksilöllinen vaan myös kollektiivinen ominaisuus (Huusko 2004; Tynjälä 2004).

Erityisesti ohjaukseen liittyvä monitieteellinen tutkimus taustoittaa ja jäsentää työtäni. Ohjauksen tutkimus voidaan jakaa kolmeen ryhmään, jotka ovat uravalintoihin ja urakehitykseen liittyvä tutkimus, ohjausprosesseihin kohdistuva tutkimus sekä ohjaustyöhön, ohjaajan ammattiin ja ohjausinstituutioihin kohdistuva tutkimus. Ohjauksen instituutioiden tarkastelu on kiinnittänyt huomiota myös eri ammattien yhdessä tekemään ohjauksen moniammatillisuuteen. (Sinisalo 2000, 197 - 200.) Työni paikantuu ohjauksen tutkimukseen toisaalta oppilaitoksissa tehtävän ohjaustyön ja toisaalta ohjauksen moniammatillisuuden tarkasteluna. Oppilaitoskontekstissa tapahtuva ohjauksen tutkimus on liittynyt etupäässä opiskelijoiden ura- ja ammatinvalinnan kysymyksiin (Lerikkanen 2002), opinto-ohjaajien työhön (Eskelinen 1993; Lairio & Puukari 2001) tai ohjausprosesseihin (Juutilainen 2003).

Ohjaus on ajankohtaistunut yhteiskunnallisessa ja koulutuspoliittisessa keskustelussa, ja samalla ohjauspalveluiden yhteiskunnallinen merkitys on kasvanut (esim. Opetusministeriö 2004a, 2004b; Kasurinen & Vuorinen 2007, 16). Erityisesti koulutusjärjestelmässä tapahtuneet muutokset ovat vaikuttaneet ohjauksen tarpeeseen ja kysyntään. Koulutusjärjestelmän joustavuutta on lisätty muun muassa lisäämällä valinnaisuutta ja opetuksen kurssimuotoisuutta, siirtymällä luokattomaan lukioon, muuttamalla ylioppilastutkinnon suorittamista ja kehittämällä ammatillisen koulutuksen näyttötutkintojärjestelmä (Numminen 2002, 112 - 113). Myös ohjauksen asiantuntemus on uudenlaisen tarkastelun kohteena (Juutilainen 2003; Onnismaa 2003). Perusopetuksen opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa esitetyt näkemykset ohjauksesta koulun yhteisenä tehtävänä heijastelevat tarvetta pohdita ohjausasiantuntemuutta myös osana opettajuutta.

Ohjausta on arvioitu kansallisesti perus- ja toisella asteella (Numminen, Jankko, Lyra-Katz, Nyholm, Siniharju & Svedlin 2002), korkea-asteella (Moitus, Huttu, Isohanni, Lerkkanen, Mielityinen, Talvi, Uusi-Rauva & Vuorinen 2001) ja aikuiskoulutuksessa (Pajarinen, Puhakka & Vanhalakka-Ruoho 2004). Yhteistä kaikille arvioinneille on muun muassa se, että ohjausta antavan henkilöstön (mukaan lukien myös opettajien) ohjausammattitaito ja oppilaitosten ohjaustoiminnan organisointi ovat osin puutteellisia, opiskelijoiden ohjaustarpeet ja ohjaukseen käytettävät resurssit eivät kohtaa eikä ohjaus koulun yhteisenä tehtävänä toteudu.

Opettajien toteuttamaa ohjausta ja ohjaukseen osallistumista oppilaanohjauksen näkökulmasta ei Suomessa ole aiemmin perusopetuksessa tutkittu. Kansainvälisiä tutkimuksia aiheesta on tehty lähinnä Iso-Britanniassa (Cooper, Hough & Loynd 2005; Howieson & Semple 1998; McLaughlin 1998) ja Hongkongissa (Hui 1998, 2002). Tutkimukseni tuottaa tietoa opettajien käsityksistä ohjauksesta osana opettajan työtä ja koulun sisällä toteutuvasta ohjauksen yhteistyöstä. Tutkimuksesta saatavaa tietoa voidaan hyödyntää kehitettäessä oppilaitosten ohjausjärjestelmiä ja –toimintasuunnitelmia, ja sitä voidaan soveltaa myös opettajien täydennyskoulutusta suunniteltaessa. Toisaalta tutkimus antaa opettajille itselleen mahdollisuuden paikantaa itsensä ohjauksen kentässä sekä antaa reflektiomahdollisuuden suhteessa opettajan työn haasteisiin (ks. Kosunen 2002).

Tutkimusraportti etenee siten, että aluksi tarkastelen opettajuutta ja opettajan työn muutosta (luku kaksi). Tämän jälkeen siirryn ohjauksen jäsentämiseen ja paikannan ohjauksen koulun toimintaympäristöön ja osaksi opettajan työtä (luku kolme). Sen jälkeen esittelen tutkimustehtävän ja tutkimuksen metodologiset ratkaisut (luvut neljä ja viisi) sekä tutkimuksen tulokset (luku kuusi). Koostan tulokset ja tulkitsen niitä teoreettisesti luvussa seitsemän. Päätän työni pohdintaan, jossa tarkastelen tutkimuksen tuloksia sekä arvioin fenomenografisen lähestymistavan soveltuvuutta tutkimukseeni (luku kahdeksan).

2 MUUTTUVA OPETTAJUUS JA OPETTAJAN TYÖ

Opettajan työ on vahvasti sidoksissa yhteiskuntaan ja sen muutoksiin. Myöhäismodernia maailmaa luonnehtii käsitys jatkuvasta muutoksesta ja yksilöllistymisestä. Poliittiset, taloudelliset ja organisaatioihin liittyvät rakenteet ovat muuttuneet liikkuvan mosaiikin kaltaisiksi, jolloin pysyvyyden sijaan maailmaa ja asioiden tilaa luonnehtivat epävarmuus, monimutkaisuus ja muutoksen nopeus (Hargreaves A. 1994, 2003). Tämä aiheuttaa sekä koulun instituution että opettajan työn tarkoituksen ja merkityksen uudelleen arviointia. Yhteisesti jaettu näkemys koulun tehtävästä on murentunut ja muuttunut erilaisten näkemysten väliseksi jatkuvaksi dialogiksi (Niemi, Syrjälä & Viilo 1998, 13 - 24; Välijärvi 2005, 111). Haasteita opettajille ja opettajuuden muutokselle esittävät muun muassa poliittiset päätöksentekijät, kouluviranomaiset, erilaiset yhteisöt, tutkijat ja asiantuntijat, yksityishenkilöt ja vanhemmat. Andy Hargreaves (2003, 10 - 13, 79) jäsentää opettajan työtä kuvaamalla sitä keskenään ristiriitaisten intressien ja vaatimusten kolmiyhteytenä: yhtäältä opettajat turvaavat työssään yhteiskunnan jatkuvuuden, toisaalta opettajien oletetaan uudistavan yhteiskuntaa ja katalysoivan yhteiskunnallista kehitystä edesauttamalla innovaatioiden syntymistä, ja samanaikaisesti opettajien työn olosuhteet tiukkenevat kiristyvän taloudellisten vaatimusten paineissa.

Opettajuuden ja opettajan työn haasteet ja muutospaineet nousevat ristiriitaisista odotuksista ja vaatimuksista, joita yhteiskunta- ja koulutuspoliittiset linjaukset työlle asettavat. Toisaalta opettajuuden haasteet tulevat näkyviin hyvin konkreettisesti lasten ja nuorten elämänsuhteiden moninaistumisena ja niiden heijastumisena koulutyöhön. Opettajan osaamista ja asiantuntijuutta haastetaan uudistumaan monin eri tavoin niin yksittäisen opettajan kohdalla kuin myös kouluyhteisöjen toimintakulttuurien tasolla. Tutkimuksia opettajuudesta, opettajan työstä, työn olosuhteista ja opettaja-asiantuntijuudesta on paljon.

Tarkastelen työssäni opettajuutta opettajan työn ilmentymänä ja kuvaan opettajan työssä tapahtuneita muutoksia. Hahmottelen opettajuutta käsitteenä tarkastelemalla sitä yleisenä opettajuutena perusopetuksen kontekstissa. Tarkastelun painopiste on opettajan työn sosiaalisessa ulottuvuudessa, jolloin opettajan työ vuorovaikutukseen perustuvana toimintana korostuu haastaen myös opettajan asiantuntijuuden uudenlaiseen jäsentämiseen. Opettajuuden ja opettajan työn muutokset luovat reunaehdoja ohjauksen jäsentämiseksi osaksi opettajan työtä.

2.1 Opettajuuden ulottuvuuksia

Opettajuuden käsitteen käyttö on vakiintunut suomalaiseen kasvatustieteelliseen keskusteluun, mutta tulkinnat opettajuudesta vaihtelevat, sillä käsite on moniselitteinen. Tarkas-

telussa voidaan painottaa niin yksilöllisiä, sosiaalisia kuin yhteiskunnallisiakin elementtejä (Säntti 2007, 16 - 17). Pirjo Jauhiainen (1995, 5) luonnehtii opettajuutta yleiskäsitteeksi, jolla viitataan opettajana olemiseen, opettajan asemaan ja työn piirteisiin. Käsitteen määrittelyssä haetaan ja etsitään myös suhdetta ja rajapintaa opettajan työhön. Opettajuus käsitteenä sisältää kuitenkin enemmän kuin hallinnollisesti määritellyn opettajan työn, vaikka opettajuuden olemusta tavoitellaankin kuvaamalla opettajan työtä sisällöllistä osa-alueista ja opettajan roolin muutoksesta käsin (Eloranta & Virta 2002, 135; Virta & Kurikka 2001, 55 - 57).

Opettajan persoonallisuutta ja ammatillista kasvua korostavissa opettajuuden määritelmissä yhteiskunnallinen ulottuvuus on taustalla. Risto Patrikainen (1997, 10) määrittelee opettajuuden opettajan pedagogiseksi ajatteluksi, toiminnaksi ja niiden väliseksi reflektiiviseksi yhteydeksi, jota voimassaolevat opetussuunnitelmat määrittävät. Opettajuus on dynaamisesti kehittyvä ja muuttuva niin abstraktina käsitteenä kuin yksittäisen opettajan ammatillisena kehitysprosessina. Opettaja luo itse oman työssä toteutuvan käyttöteoriasensa yhteiskunnan määrittämissä rajoissa. Opettajuus määrittyy kulttuuri- ja yhteiskuntasidonnaisesti, ja sen muotoutumiseen vaikuttavat opettajan omaksuma ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys. Erilaiset opettajuudet näyttäytyvät konkreettisina työkäytänteinä, joissa painottuvat opettajuuden erilaiset ulottuvuudet: opetuksen suorittaja, tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija, oppimaan ja kasvamaan saattaja sekä kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja.

Opettajuuden määrittelyä voidaan tarkastella identiteetin näkökulmasta ja korostaa opettajan ammatillisen identiteetin rakentumista. Tällöin opettajuuden rakentuminen on tietoisuutta omasta persoonallisesta identiteetistä, kollektiivisesta identiteetistä sekä näistä muotoutuvasta ammatillisesta identiteetistä (Heikkinen 2000, 14; 2005, 275 - 285). Liisa Tiilikkala (2004, 35) sisällyttää opettajuuteen opettajan omaksuman ammatti-identiteetin, roolin ja opettajan työn – opettajuus muodostuu kollektiivisesti, historiallisesti ja kulttuurisesti vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Hän korostaa vielä sitä, että vaikka opettajuuteen vaikuttavat kulloisetkin rakenteelliset reunaehdot ja opettajuutta määrittelevät tahot, on opettajuus myös opettajan työn ja roolin henkilökohtaista hallintaa ja haltuunottoa.

Opettajuuden yksilöllinen ja yhteiskunnallinen ulottuvuus yhdistyvät Olli Luukkaisen (2004) määritelmässä. Hänen mukaansa opettajuudessa yhdistyvät sekä opettajan että yhteiskunnan orientaatiot opettajan tehtävään. Yhteiskunnan muuttuessa muuttuvat myös opettajuus sekä kuva opettajan työstä ja sisällöllisistä osa-alueista. Opettajuus toteutuu käytännössä konkreettisena opettajan työnä ja on siten opettajan työn ilmentymä. Opettajuus tiivistyy käsitteeksi opettajan tehtävästä yhteiskunnassa ja yhteiskunnan edellyttämästä orientaatiosta opettajan tehtävään.

David Hargreaves (1994) on kuvannut opettajuuden ja opettajan työn muutosta käsitteellä uusi professionalismi. Käsite tarkoittaa opettajan irtaantumista perinteisestä auktoriteetti- asemasta ja uudenlaisten yhteistoiminnallisten toimintamuotojen syntymistä oppilaiden, kollegoiden ja vanhempien kanssa sekä opettajan ammatillisen kehittymisen liittymistä koulun kehitykseen. Andy Hargreaves (1994, 2000a) on puolestaan jäsentänyt opettajuuden muutosta kuvaamalla sitä siirtymällä autonomisesta ja individualisesta opettajuudesta kohti kollegiaalista opettajuutta. Opettajan työhön sisältyvän sosiaalisen työn ulottuvuuden lisääntyessä ja koulun toimintaympäristön muuttuessa konsultoiva yhteistyö opettajan työssä korostuu.

Opettajuuden sosiaalista ulottuvuutta ja sen lisääntymistä opettajan työssä on kuvattu myös käsitteillä avoin opettajuus (Väljärvi 2000, 2005, 2006) ja opettajan sosiaalisesti laajentunut työnkuva (Luukkainen 2004, 2005). Molemmat näkökulmat opettajuuteen korostavat koulun toimintaympäristössä olevien eri tahojen kanssa tehtävän yhteistyön lisääntymistä, jotta yksilöllinen oppimisen ohjaaminen olisi mahdollista tai se tehostuisi.

Jouni Väljärvi (2000, 2005, 2006) kuvaa avointa opettajuutta jatkuvana älyllisenä, sosiaalisena ja emotionaalisenä vuorovaikutuksena ja inhimillisinä kohtaamisina. Työssä korostuvat kohtaukset moninaisten oppilaiden kanssa niin luokkayhteisöissä kuin henkilökohtaisesti sekä vanhempien, kollegoiden ja muuttuvan yhteiskunnallisen ympäristön kanssa. Kohtaamisten verkosto koostuu oppilaisiin ja heidän elinolosuhteisiinsa liittyvistä tekijöistä sekä koulun toimintaympäristön muutoksista. Kohtaukset eivät ole vain yksittäisen opettajan asia, vaan ne on kohdattava myös kouluyhteisönä. Uudet kohdattavat asiat voivat olla opettajan työssä ja kouluyhteisössä myös mahdollisuuksia muutoksiin, jotka sallivat uudenlaisten ratkaisujen kehittelyn.

Opettajan sosiaalisesti laajentunut työnkuva merkitsee psykososiaalisen työn osuuden lisääntymistä opettajan työssä, sillä opettajat kohtaavat työssään oppilaiden moninaisten todellisuuksien kirjon ja oppimisen esteet liittyvät usein oppilaan sosiaaliseen elämäntilanteeseen. Tämä edellyttää opettajalta entistä enemmän oppilaan yksilöllistä ohjaamista ja rohkaisua sekä oppilaan tukemista. Oppilaan tukeminen puolestaan vaatii yhteistyötä niin koulun sisällä kollegojen kanssa kuin koulun toimintaympäristössä erilaisten toimijoiden ja yhteistyötahojen kanssa. (Luukkainen 2004, 148 - 149, 2005, 87 - 88; Vanhalakka-Ruoho 2004, 97.)

Opettajuutta voidaan siis lähestyä painottamalla erilaisia lähestymistapoja: opettajan persoonallista ja ammatillista kasvua, opettajan ammatillisen identiteetin rakentumista sekä opettajan työn yksilöllisen ulottuvuuden ja yhteiskunnallisen näkemyksen yhdistymistä. Opettajuutta voidaan tarkastella myös opettajan työn muutoksena ja korostaa siinä työn erilaisten ulottuvuuksien ja osa-alueiden painottumista. Yksi keskeinen opettajan työn ja opettajuuden muutos on ollut opettajan työn sosiaalisen ulottuvuuden korostaminen. Opettajuuden erilaisissa määritelmässä avautuu ohjauksen paikantamiselle erilaisia mahdollisuuksia. Ohjaus nousee esiin oppimiskäsityksissä korostaen opettajaa oppimisprosessin ohjaajana, oppilaan kasvun ohjaajana ja tukijana tai oppilaan psykososiaalisena tukijana ja ohjaajana yhteistyössä muiden kouluyhteisön jäsenten kanssa.

Tarkennan seuraavaksi opettajan työnkuvan ja tehtävien muutosta sekä siihen liittyen opettajan asiantuntijuuden ulottuvuuksia. Tarkastelussa korostuu opettajan työ ihmissuhdetyönä ja vuorovaikutuksena.

2.2 Opettajan työ ja asiantuntijuus

Opettajan työ on laajentunut luokkahuoneesta tapahtuvasta opettamisesta entistä monimutkaisemmaksi ja monimuotoisemmaksi työksi, jota opettajat tekevät yhä enemmän myös erilaisissa yhteistyöverkostoissa. Opettajan työn arki on käytännönläheistä toimintaa alati muuttuvissa vuorovaikutustilanteissa. Andy Hargreaves (1994, 40; 2003, 202 - 203) toteaa,

että opettajan työn muutosta voidaan tulkita sosiaalisten suhteiden muutoksena eikä koskaan aikaisemmin ole ollut tarvetta korostaa opettajan työn sosiaalista ja moraalista ulottuvuutta samoin kuin nyt. Opettajan työn moraalista ja eettistä ulottuvuutta painottavat useat tutkijat (esim. Atjonen 2004b; Day 2000; Fullan 2003; Luukkainen 2004).

Muutoksista ja muutospaineista huolimatta opettajan työssä ja työn tavoitteessa on pysyvää oppimisen edistäminen, joskin käsitykset oppimisesta vaihtelevat ajan kuluessa (Turunen 2000). Esimerkiksi tällä hetkellä käsitys opetuksesta tiedonsiirtämisenä on väistymässä ja tilalle on tullut konstruktivistinen oppimiskäsitys (esim. Tynjälä 2005). Olli Luukkaisen (2004, 2005) mukaan opettajan työn ydintä on kokonaisvaltainen toiminta, jossa on aina läsnä arvoihin perustuva tulevaisuuden rakentaminen. Muuttuvista opettajuuden painotuksista huolimatta opettajuuden pysyviä osatekijöitä ovat ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys, sisällön hallinta, eettisyys, autonomia ja rooli yhteiskunnallisena toimijana.

Opettajan työn ydintä on edelleen pedagoginen vuorovaikutus oppilaiden kanssa, mutta opettaja ei voi kuitenkaan pitäytyä enää vain opettamisessa. Opettämisen lisäksi opettajan tehtäviin sisältyy myös paljon muuta (esim. Kiviniemi 2000; Luukkainen 2004). Toisaalta opettaminen jatkuu oppituntien välillä ja ulkopuolella, jolloin opettaja opettaa ja selittää yksilöllisesti tai pienryhmissä asioita, keskustelee oppilaiden kanssa sekä pitää yhteyttä vanhempiin ja muihin yhteistyötahoihin. Lisäksi opettaja suunnittelee ja organisoii sekä osallistuu koulun kehittämistyöhön. (Lindqvist & Nordänger 2006, 624 – 627.) Opettajan työnkuvan kuormittumista on Eija Syrjäläinen (2002, 96) kuvannut ylipaisuneella kasvatustavalla. Kasvatustavasta ohessa opettajalla on kymmeniä muita velvoitteita, joihin opettaja ei voi koskaan vastata. Opettajan työn haasteena Andy Hargreaves (2000a, 2003) pitää sitä, kuinka mahdollistaa sekä opettajille että oppilaille mielekkäitä ja palkitsevia opettamiseen ja oppimiseen perustuvia yhteisöjä siten, ettei opettajien työtaakka muutu mahdottomaksi.

Opettajan työ on tutkimusten (esim. Jauhiainen 1995; Kiviniemi 2000; Syrjäläinen 2001; Turunen 2000) mukaan muuttunut entistä kiireisemmäksi oppilasryhmien koon kasvaessa ja oppilaiden yksilöllisten tarpeiden moninaistuessa. Oppilaiden rauhattomuus ja työrauhaongelmat ovat lisääntyneet. Opettajat kokevat suurimman osan työajastaan menevän opettamisen sijasta kasvatuksellisiin tehtäviin. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö koetaan haasteelliseksi. Opettajan työssä ovat lisääntyneet sosiaalisen ja terapeuttisen työn elementit sekä entistä enemmän myös erilaiset hallinnolliset tehtävät, kuten opetussuunnitelmatyö ja erilaiset kehittämishankkeet. Muutokset opettajan työssä hämmentävät opettajia ja koettelevat pedagogisen ammattitaidon perustaa (Turunen 2000, 47). Opettajat kokevat työn psykologiset, erityispedagogiset ja oppilashuollolliset haasteet erityisen suuriksi (Turunen 2000, 21 - 24; Virta & Kurikka 2001, 67).

Myös kansainvälisissä tutkimuksissa on kuvattu opettajan työn tiivistymistä ja intensiivistymistä (intensification), jolloin lukuisa joukko muita töitä syrjäyttää opettamisen (esimerkiksi sosiaalityön ja kasvatuksellisen osuuden laajeneminen, paperitöiden lisääntyminen, opetussuunnitelmien uudistustyö ja kouluihin kohdistuva arviointityö). Kouluilta ja opettajilta odotetaan erilaisten kansallisten uudistusten myötä parempia ja tehokkaampia tuloksia samaan aikaan, kun opetukseen käytettävät taloudelliset resurssit niukkenevat ja opettajan työn yhteiskunnallinen arvostus vähenee. (Mm. Hargreaves A. 1994, 2000a, 2003; Day 2000.) Chris-

topher Day (2000, 101) toteaa, että useille opettajille viimeiset vuosikymmenet ovat olleet enemmän selviytymiskamppailua kuin opettajan työn kehittymistä ja kehittämistä.

Poliittisilla ja hallinnollisilla päätöksillä sekä koulu-uudistuksilla on pyritty parantamaan koulutuksen tehokkuutta ja laatua sekä edistämään taloudellista kilpailukykyä. Intensiivistyminen on vaikuttanut opettajan työhön siten, että opettajan työnkuva on laajentunut ja työmäärä on lisääntynyt. Opettajien epävarmuus työn sisällöistä on kasvanut ja opettajien tyytyväisyys omaan työhönsä on vähentynyt. Opettajat kokevat työn vastuullisuuden lisääntyvän mutta samanaikaisesti työn autonomisuuden ja mahdollisuuden vaikuttaa omaan työhön vähenevän. (Ballet, Kelchtermans & Loughran 2006, 209 - 210; Day, Stobart, Sammons & Kington 2006, 172.) Toisaalta opettajat kokevat työn sisällön kapenevan ja teknistyvän ulkoapäin tulevien paineiden ja vaatimusten takia (Goodson 1997, 111; Goodson & Numan 2002, 271; ks. myös Estola & Syrjälä 2002, 187). Opettajat eivät kuitenkaan ole vain passiivisia muutosten ja hallinnollisten päätösten vastaanottajia, vaan he myös aktiivisesti osallistuvat muutoksista keskustelemiseen ja niiden siirtymiseen opettajan työhön. Opettajat suodattavat muutokset omien opettajuuteensa liittyvien käsitysten kautta ja muokkaavat ne henkilökohtaisella tietämyksellään ja osaamisellaan osaksi omaa arkityötään (Ballet et al. 2006, 213 - 216; Goodson & Numan 2002, 272; Lindqvist & Nordänger 2006, 635).

Opettajan työhön kohdistuvat eri tahojen odotukset ovat suuret ja osin ristiriitaiset. Työn tekemisen ehdot vaihtelevat ja hämmentävät opettajia työn sosiaalisten ulottuvuuksien lisääntymisessä. On selvää, että vain opettamiseen ja sisällön hallintaan perustuva opettaja-asiantuntijuus on koetuksella opettajan työn ja opetustyön kulttuurin murroksessa. Haasteita tuovat erityisesti työn laajeneminen ja asiantuntijuudessa korostuva ihmissuhdetieto pedagogisen ja sisällönhallintaan liittyvän tiedon rinnalla. Myös opettajan työn intensivistyminen vaikuttaa opettajan ammattitaidon uudelleen arvioimiseen (ks. Ballet et al. 2006, 219; Day et al. 2006, 173).

Opettajan työssä yhdistyvät tietäminen (knowing) ja huolenpito (caring) (Webb & Blond 1995). Opettajan työssä huolenpito on emootioita, toimintaa ja reflektiota, jotka syventävät opettajan halua motivoida, auttaa ja innostaa oppilaita. Huolenpito liittyy pedagogiseen toimintaan ja luokantilanteiden hallintaan, mutta myös laajemmin oppituntien ulkopuoliseen vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa. (O'Connor 2008.) Opettamisessa ja vuorovaikutuksessa on aina kyse tiedon ja kognitioiden lisäksi emootioista (Hargreaves A. 2000b; Zembylas 2003). Ihmissuhde- ja vuorovaikutustieto on opettajan ammattitaidon keskeinen piirre (Virta & Kurikka 2001, 57). Myös Päivi Atjonen (2005, 65) korostaa huolenpitoa opettajan työn osa-alueena: huolenpitoon ja välittämiseen liittyvät läsnäolo, aito henkinen läheisyys ja käytettävissä oleminen. Opettajan asiantuntijuutena tämä tarkoittaa sisällön hallinnan lisäksi suhdetietoa eli viestintä- ja ihmissuhdevalmiuksia. Opettajan suhdetietoisuus heijastuu vuorovaikutteisuutena pedagogisen suhteen rakentamisessa, kasvatusvastuun ottamisessa, verkostoitumisessa ja kommunikatiivisessa toiminnassa (Atjonen 2004a, 20 - 24).

Anita Malinen (2004, 63 - 92) korostaa opettajalta vaadittavan ammattitaidon tiivistyvän asiantuntijuuteen ja ihmisasiantuntijuuteen. Asiantuntijuus tarkoittaa opettajan sisällöllistä ja pedagogista asiantuntijuutta. Asiantuntijuuteen kietoutuva ihmisasiantuntijuus puolestaan liittyy opettajan tapaan olla ja kohdella toista: toisen ihmisen kunnioittava ja tasavertainen

kohtelu ja kuunteleminen sekä sensitiivisyys toista kohtaan. Tähän liittyy myös opettajan kyky tunnistaa ja kehittää omia sosiaalisia taitojaan. Opettajan asiantuntijuutta on myös eettinen vastuu ja pedagoginen herkkyyks tunnistaa asiantuntijuuden ulottuvuuksien rajat.

Opettajuuden ja opettajan työn sisältöjen vuoksi toinen opettajan asiantuntijuudessa korostuva ulottuvuus on yhdessä tekemisen taito. Opettaja kehittää koulua ja opetussuunnitelmia yhdessä toisten kollegojen kanssa sekä osallistuu koulun toiminnan yhteiseen arviointiin. Näin ollen opettajan asiantuntijuus ei ole enää pelkästään yksilöllinen, vaan se on myös kollektiivinen ominaisuus (Huusko 2004; Tynjälä 2004, 181 - 182). Asiantuntijuuden hahmottaminen yksilöllisinä, koulutukseen ja ammatilliseen toimintaan perustuvina tietoina ja taitoina johtaa mahdottomiin yksilöön kohdistuviin vaatimuksiin. Tämän takia asiantuntijuus on yhä enemmän jakamista, yhteistyötä ja kykyä ratkaista yhdessä uusia ja muuttuvia ongelmia. (Launis & Engeström 2005, 64 - 66.)

Edellä tarkasteltu opettajan työn ja asiantuntijuuden muutos voidaan koota ottamalla tarkasteluun Olli Luukkaisen (2004) visio tulevaisuuden opettajan työstä. Tulevaisuuden opettajan työ laajenee sisällöllisesti sekä toimintatavoiltaan että toimintaympäristöiltään. Opettajuus piirtyy moninaisina kohtaamisina, oppijan parhaaksi toimivan moniammatillisen asiantuntijayhteisön koordinoimisena ja opinto-ohjaajuutena valintoja tekevän oppijan tukena. Lisäksi opettajan muuttuvaa työtä luonnehtivat tiivistyvä verkostoituminen, koulutussektorirajat ylittävä opettajuus, tieto- ja viestintätekniiikan hallinta, terveyden edistäminen ja kansainvälistyminen. Tulevaisuuden opettaja on oppimisen ohjaaja ja lisäksi myös kasvattaja ja rohkaisija, joka on subjektivoituneen oppijan kokonaisvaltaisen kehittymisen tukija. (Luukkainen 2004, 198 - 208.) Näin kuvattuna tulevaisuuden, tai miksei jo tämänkin päivän, opettajan työ heijastelee opettajan asiantuntijuuden murrosta, johon sisältyy vahvasti myös ohjausasiantuntijuus.

Työni keskiössä on ohjaus osana opettajan työtä. Seuraavissa luvuissa tarkastelun näkökulma siirtyy ohjaukseen erityisesti koulun toimintaympäristössä ja opettajien osuuteen siinä.

3 OHJAUS KOULUSSA

Ohjaus on ilmiönä ja käsitteenä hyvin monitasoinen; sen tavoittaminen ja määrittelemine on haasteellista monimerkityksellisyyden takia. Ohjauksen käsite saa erilaisia merkityksiä ja tulkintoja riippuen niistä yhteyksistä, joissa ohjausta tarkastellaan (Nummenmaa 2001; Vuorinen R. 2006). Ohjaus-käsitteen suomenkielinen merkitys on laaja ja suvaitsevainen pitäen sisällään asioita, joita englanninkielessä kuvataan termeillä ”information”, ”advice”, ”guidance” ja ”counselling”. (Annala 2007, 37; Numminen ym. 2002, 43). Ohjauksen moninaisuuteen liittyy Marjatta Lairion (1988, 23; 1996, 16 - 17) mukaan myös historiallinen aikaulottuvuus, jolloin yhteiskunnalliset muutokset määrittävät sitä, miten eri aikoina ohjaus ymmärretään. Koulukontekstissa ohjauksesta käytetään käsitteitä oppilaanohjaus (perusopetus) tai opinto-ohjaus (toinen aste). Elinikäisen oppimisen ja ohjauksen myötä puhutaan myös korkea-asteen ohjauksesta, aikuisopiskelijan ohjauksesta ja työelämäohjauksesta.

Aluksi paikannan ohjausta teoreettisena käsitteenä: jäsenmän ohjausta vuorovaikutuksena ja ammatillisena toimintana kohdistuen huomion opettamisen, oppimisen ja ohjauksen väliseen suhteeseen. Tämän jälkeen hahmotan koulua ohjausympäristönä erityisesti opettajan työn näkökulmasta. Lopuksi siirryn perusopetuksessa toteutuvan moniammatillisen ohjauksen tarkasteluun.

3.1 Ohjaus teoreettisena käsitteenä

Ohjaus-käsitteen muotoutumiseen vaikuttavat erilaiset akateemiset traditiot ja lähestymistavat. Ohjaus on perustaltaan monitieteistä ja sen kehittyminen on Suomessa kiinnittynyt psykologiaan ja kasvatustieteeseen (Sinisalo 2000, 191). Käytännön toimintana ohjaus on vahvimmin kehittynyt työvoimahallinnon ammatinvalinnan ohjauksena ja koulujen oppilaanohjauksena. Ohjausta voidaankin tarkastella Anna Raija Nummenmaan (2001, 58) mukaan institutionaalisenä toimintana ja ammattina, johon liittyvät muodollisella koulutuksella saavutettu ohjauksellinen erityisosaaminen ja kvalifikaatiot (esimerkiksi ammatinvalintapsykologi tai opinto-ohjaaja). Ohjauksessa on kyse ammatillisesta vuorovaikutukseen perustuvasta auttamis- ja asiantuntijatyöstä (esim. Lairio & Puukari 2001, 10; Nummenmaa & Lairio 2005, 12; Vanhalakka-Ruoho & Juutilainen 2003). Ohjaus- ja neuvontatyötä tekevät toimivat kuitenkin yleensä hyvin erilaisissa työtehtävissä, jolloin ohjaus sijoittuu osaksi työn muuta kokonaisuutta ja prosesseja (Nummenmaa 2005b, 223). Esimerkiksi opettajan työn kokonaisuudessa ohjaus ja ohjaukselliset taidot ovat läsnä pedagogisen osaamisen rinnalla.

Ohjaus on ihmisten normaaleissa elämäntilanteissa kohtaamien vaikeuksien käsittelyä. Ohjauksessa etsitään erilaisia vaihtoehtoisia orientaatioita uusiin tilanteisiin ja ohjauksella autetaan

erilaisten siirtymien toteutumista ja hallitsemista. Ohjausprosessi on ohjaajan ja asiakkaan välistä vuorovaikutusta ja kommunikaatiota, jolle on luonteenomaista yhteinen neuvottelu. (Peavy 1999; Pasanen 2002, 123 - 124; Spangar 2002, 16 - 21.) Ohjauksen luonteeseen ja perustaan sisältyy ajatus ohjaajan toiselle ihmiselle antamasta huomiosta, kunnioituksesta ja ajasta. Tätä kuvaa hyvin seuraava määritelmä:

Ohjaus- ja neuvontatyössä toimitaan silloin kun henkilö, jolla on säännöllisesti tai tilapäisesti ohjaajan rooli, antaa tai sopii antavansa aikaa, huomiota tai kunnioitusta määräaikaisesti asiakkaan roolissa olevalle henkilölle tai henkilöille. Ohjauksen tehtävänä on antaa asiakkaalle tilaisuus tutkia, keksiä ja selkeyttää tapoja elää voimavaraisemmin ja hyvinvoivemmin. (British Association of Counsellors Onnismaan, Pasanen & Spangarin 2000, 7 mukaan).

Ohjausta voidaan tarkastella laajana auttamismetodologiana ja yleisenä elämänsuunnittelun menetelmänä, jolloin ohjauksen tavoitteena on mahdollistaa ja vahvistaa toimijuutta (Peavy 1999). Vance Peavyn (1999, 19 - 23, 2004) mukaan ohjaus määrittyy silloin prosessina, johon liittyy välittämistä, toivoa, rohkaisua, selventämistä ja aktivoimista sekä mahdollisuuksien korostamista. Ohjauksen ammattitaidon ja osaamisen painotukset ja tulkinnat riippuvat kontekstista, jossa ohjauksesta puhutaan. Ohjauksellisten vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitojen ja suhtautumistapojen lisäksi ohjaajalta edellytetään asiantuntijuuteen sisältyvien tietojen hallitsemisen lisäksi myös moniammatillista osaamista. (Bor, Ebner-Landy, Gill & Brace 2002; King 1999; Lang 1994; Nummenmaa 2001, 2004, 2005a, 2005b; Peavy 2006.)

Ohjaus vuorovaikutuksena ja ammatillisena toimintana ei rakennu yksin ohjausasiantuntijuuden varaan, vaan prosessin rakentumisen toiminta-alueisiin vaikuttavat myös monet toimintaympäristöön kytkeytyvät tekijät (Juutilainen 2003, 33). Jälkimodernin ajan asiantuntijuus kyseenalaistaa myös perinteisiä ohjaustyön instituutioiden ja organisaatioiden rajoja. Ohjausasiantuntijuus määrittyy eri konteksteissa eri tavoin. Tämän takia sitä voidaan luonnehtia myös raja-asiantuntijuudeksi tai epävarmaksi asiantuntijuudeksi (Onnismaa 2003; Lairio & Penttinen 2005, 22). Raja-asiantuntijuuden ilmentymisen yksi konteksti on ohjauksen ja pedagogisen osaamisen välinen suhde. Tämän tutkimuksen konteksti on ohjaus koulussa ja erityisesti osana opettajan työtä.

Ohjausta on siten paikannettava myös suhteessa opetukseen, opettamiseen ja oppimiseen, joiden välisistä suhteista on olemassa erilaisia näkemyksiä. Ohjauksen ja opetuksen erilaisuutta korostettaessa todetaan, että opettaminen on perinteisesti ollut tiedonjakamista. Ohjauksen luonteeseen ei kuitenkaan kuulu opettaminen eikä ohjauksen pääasiallinen sisältö ole neuvojen antamisessa tai oikein tietämisessä (ks. Merimaa 2002; Onnismaa 2003, 9). Käsitteet opettamisesta ovat kuitenkin muuttuneet, ja opettaminen voidaan nähdä myös ohjauksena ja ohjaus pedagogisena toimintana. Konstruktivistinen näkemys korostaa opettajan roolia oppimisprosessin ohjaajana. Oppija puolestaan on aktiivinen toimija, joka konstruoi tietoa täydentäen aikaisemman kokemuksensa perusteella tietorakenteita ja luoden uusia merkityksiä. (Peavy 1999, 2004; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 15; Tynjälä 2005, 162 - 165.)

Voidaan siis ajatella, että opetuksen ja ohjauksen välinen suhde on muuttunut uudenaikaiseksi ja niillä on keskinäisiä relaatioita sisältäviä suhteita (Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 67). Konstruktivistisessa ohjausprosessissa ja oppimistilanteessa on molemmissa kysymys muutoksesta kyvyssä tulla tietoiseksi omista käsityksistä, ajattelusta ja toimintatavoista sekä kyvyissä havaita menneitä, tulevia tapahtumia ja omaksua uusia toimintatapoja (Ojanen 2001; Ruponen, Nummenmaa & Koivuluhta 2000, 164 - 165; Tynjälä 2005, 166 - 167). Vuorovaikutuksellisessa oppimisprosessissa ihmisen näkökulmat muuttuvat mahdollistaen aiempien ajatuksellisten esteiden ylittämisen ja pääsemisen elämässä eteenpäin. Ohjatussa oppimisprosessissa ihminen omaksuu tietoa, jota voi hyödyntää tulevissa tilanteissa. Ohjaus on sosiaalisena toimintana merkityksiä rakentavaa pedagogista toimintaa. (Peavy 1999, 20; 2004, 34 – 38.) Vance Peavyn (2006, 81 - 83) mukaan ohjaus on uudistavaa oppimista. Lisäksi ohjaus paikantuu elinikäiseksi prosessiksi elinikäisen oppimisen rinnalla (Vuorinen R. 2006; Watts & Kidd 2000).

Ohjaus voidaan tulkita vuorovaikutussuhteeseen ja -prosessiin perustuvan ammatillisen toiminnan lisäksi myös palvelujärjestelmänä. Silloin ohjauksessa on kysymys ohjauksellisen toiminnan organisoimisesta, toimijoiden välisestä moniammatillisesta yhteistyöstä ja myös laajemmista strategisista kysymyksistä. (Nummenmaa 2001, 2005b.) Ohjaus palvelujärjestelmänä voi pitää sisällään moniammatillisen yhteistyön lisäksi myös poikkihallinnollisen yhteistyön. Tällöin ohjauksen järjestämisen alueellisuus ja eri hallintokuntien organisaatioiden välinen yhteistyö sekä ohjauksen toimintaedellytysten kytkennät strategiseen ja toimintapolitiittiseen päätöksentekoon korostuvat. (Esim. Karjalainen 2006; Kasurinen & Vuorinen 2002, 46 - 48; Nykänen, Karjalainen, Vuorinen & Pöyliö 2007; Vuorinen R. 2006.) Laajimmillaan ohjaus on silloin, kun se käsitetään yhteiskunnallisena toimintana, joka sisältää sekä kansallisen että kansainvälisen toimintapolitiittisen ulottuvuuden (Vuorinen R. 2006).

3.2 Koulu ohjauksen toimintaympäristönä

Koulussa toteutettavan ohjauksen tavoite on samansuuntainen koulun virallisen tehtävän kanssa, toisin sanoen pyrkimys on oppilaan kasvun ja kehityksen tukemiseen ja toimijuuden vahvistamiseen. Ohjaustyön yleiset tavoitteet ovat perustaltaan yhteneväiset koulun opetus- ja kasvatustyön kanssa: koulun ja opettajien tehtävänä on tukea oppilaan itsetuntemusta, sosiaalista ja persoonallista kasvua kohti täysivaltaista kansalaisuutta (Hornby 2003, 1 - 3). Christopher Day (2000, 113) painottaa opettajien vastuuta oppilaiden holistiseen ymmärtämiseen, toisin sanoen opettajilla on vastuu kohdata oppilaiden henkiset, kulttuuriset, moraaliset, fyysiset ja psyykkiset kehitystarpeet ja tukea heitä kasvamaan kohti aikuisuuden mahdollisuuksia ja vastuullisuutta. Opettajan työn moraalinen ulottuvuus palvelee sekä oppilaiden tarpeita että yhteiskunnan intressejä. Myös Olli Luukkainen (2005, 60 - 68) korostaa ohjauksen ja opettajan työn tavoitteiden samansuuntaisuutta painottamalla sitä, että koulun on keskityttävä oppijan kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen. Opettaminen on oppimisen ohjaamista, ja opettajan tehtävä on luoda sosiaalista vuorovaikutusta ja reflektiivistä toimintaa edistävää oppimisympäristöä, jossa oppijaa voidaan tukea, kannustaa ja ohjata aktiiviseksi toimijaksi.

Oppilaan kasvua ja kehitystä korostavan koulun tehtävän rinnalle on syytä ottaa esille myös koulun yhteiskunnallinen tehtävä. Silloin koulun ja kouluinstituution tehtävänä on säilyttää, valikoida, kvalifioida ja sosiaalistaa oppilaita vallitsevan yhteiskuntajärjestyksen mukaisesti (Broady 1986). Ohjaus asettuu tällöin myös koulun yhteiskunnallisten funktioiden toteuttajaksi ja yhteiskunnalliseksi säätelyvälineeksi (Eskelinen 1989). Ohjauksen tehtäväksi asetetaan silloin esimerkiksi koulutusvalintojen, työvoiman tarpeen ja saatavuuden yhteensovittaminen tai opintojen suorittamisen nopeuttaminen. Nämä ohjaukselle asetetut yhteiskunnalliset tehtävät on syytä tiedostaa ja ottaa kouluissa kriittiseen tarkasteluun huomioiden ohjauksen eettinen perusta.

Koulussa toteutuva ohjaustyö eroaa monin tavoin muissa konteksteissa tapahtuvasta ohjauksesta, sillä koulun ohjaustyön alue on hyvin laaja kattaen ennaltaehkäisyn ja olemassa olevien ongelmien ratkaisun. Koska suurin osa koulun henkilökunnasta on opettajia, he myös toteuttavat suurimman osan koulun ohjaustyöstä. Ohjaus tapahtuu koulussa yleensä spontaaneissa tilanteissa oppituntien välillä, ja ohjaukseen käytettävä aika on lyhyt. Opettajien toiminta perustuu useimmiten suorien ohjeiden ja neuvojen antamiseen. Ennaltaehkäisevä ohjaus on vahvasti läsnä opetuksessa ja opetussisällöissä (esimerkiksi ohjaaminen terveisiin elämäntapoihin). Opettajat käyvät myös ohjauksellisia keskusteluja oppilaiden ja heidän vanhempiansa kanssa. Aloitteita ohjaustarpeista tekevät usein muut opettajat ja vanhemmat, harvemmin lapset ja nuoret itse. Lapset ja nuoret ovat haasteellinen ohjauksen asiakasryhmä, sillä heidän kognitiivinen, emotionaalinen ja sosiaalinen kehityksensä on kesken. (Hornby 2003, 12 - 13.) Koulu on jo lähtökohtaisesti monimuotoinen ja muutosherkkä ohjausympäristö. Ohjaustoiminnan muotoutumista jäsentävät eri tasot, kuten esimerkiksi koulutusjärjestelmän rakenteet, opetussuunnitelmien pedagogiset linjaukset, oppilaitoksen sisäinen ohjausjärjestelmä ja työnjako erilaisine ohjausmenetelmineen sekä ohjaajan ja oppilaan kahdenkeskinen ohjaustapahtuma. (Juutilainen 2003, 34.)

Colleen McLaughlin (1999, 13) määrittelee koulussa tehtävää ohjausta seuraavasti. Ohjauksessa on aina kyse henkilökohtaisesta tai ryhmässä tapahtuvasta vuorovaikutuksesta. Vuorovaikutuksen tavoitteena on auttaa oppilasta tutkimaan omaa tilannettaan, jolloin kyseessä voi olla esimerkiksi koulun käyntiin liittyvä ongelma, kehitykseen ja kasvuun liittyvä prosessi tai koulunkäyntiin liittyvä siirtymä. Ohjaajalta ohjaustilanteet ja -prosessit vaativat erilaisia taitoja (muun muassa kuunteleminen, empatiakyky, mahdollisuuksien taju ja rohkaisu ratkaisujen tekemiseen), jotka auttavat oppilasta tunnistamaan omia tunteitaan, ajatteluaan ja käyttäytymistapojaan sekä toimimaan tämän ymmärryksen ja tietoisuuden pohjalta. Tällöin ohjauksessa on kyse myös oppimisprosessista, jossa yhdistyvät ajattelu, tunteet ja toiminta.

Kouluohjaus voidaan jakaa Colleen McLaughlinin (1998, 129 - 136) mukaan kolmeen ulottuvuuteen, jotka ovat opetukseen kytkeytyvä ulottuvuus, ohjauksen reflektiivinen ulottuvuus ja ohjauksen hyvinvoinnin edistämiseen liittyvä ulottuvuus. Opetukseen kytkeytyvä ohjaus tulee esiin jo opetussuunnitelmissa, joissa korostuu tietopuolisen opetuksen rinnalla oppilaan persoonallisen ja sosiaalisen kehittymisen tukeminen. Koulu- ja luokkayhteisön emotionaalilla ilmapiirillä on merkittävä vaikutus yksittäisen oppilaan identiteettiin ja käsitykseen itsestään yksilönä, yhteisön jäsenenä ja aktiivisena toimijana. Opettajat voivat edistää myönteisen ilmapiirin syntymistä kehittämällä omia opetuksellisia ja ohjauksellisia taitojaan sekä soveltamalla niitä omaan pedagogiseen toimintaansa. (McLaughlin 1998, 130-132.) Myös Jyrki

Huusko ja Janne Pietarinen (1999, 61 - 62) ovat kiinnittäneet huomiota koulun ja luokan sosiaalisen ilmapiirin merkitykseen ja toteavat, että ohjauksellisten taitojen liittäminen opettajan pedagogiseen työskentelyyn syventää opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta.

Opetukseen kytkeytyvä ohjaus rakentaa koulu- ja luokkayhteisön ilmapiiriä. Opettaminen ja opettajan työ eivät siis ole vain kognitiivista ja intellektuaalista, vaan myös sosiaalista ja emotionaalista toimintaa (Hargreaves A. 2003, 60 - 62; Lang 1994, 22). Tunteet ovat Andy Hargreavesin (2003) mukaan tärkeitä oppimisen kontekstina ja ne ovat sidoksissa oppimiseen ja opettamiseen itseensä. Parhaiten opettaminen ja oppiminen onnistuvat silloin, kun opettajilla on hyvät, luottamukselliset ja tukea antavat suhteet oppilaisiin ja kun oppilaat ovat emotionaalisesti sitoutuneet oppimiseen.

Ohjauksen reflektiivinen ulottuvuus tarkoittaa Colleen McLaughlinin (1998, 132 - 133) mukaan sitä, että koulussa arvioidaan, miten persoonallinen ja sosiaalinen kasvu sekä henkinen hyvinvointi koulu- ja luokkayhteisöissä mahdollistuvat. Tämä tarkoittaa lasten ja nuorten osallisuuden tukemista ja mahdollisuutta saada kuuluviin omat kokemuksensa koulusta. Koulua on arvioitava yhteisönä ja tunnistettava yhteisön vaikutukset sekä oppilaisiin että opettajiin. Oppilaiden antama arviointi ja palaute on koulussa myös kuultava ja huomioitava. Ohjauksellisena toimintana reflektiivisyys on sitä, että koko koulu yhteisönä edistää positiivisen ilmapiirin luomista sen sijaan, että keskitytään vain ja ainoastaan ongelmatilanteisiin. Kouluyhteisön tehtävään kuuluu myös yhteisössä työskentelevien aikuisten hyvinvoinnista arvioiminen ja huolehtiminen.

Hyvinvoinnin edistämiseen liittyvä ohjauksen ulottuvuus on ohjauksen perinteisin muoto. Ohjauksella tuetaan oppilaan autonomisuutta ja toimijuutta. Koulunkäyntiin liittyvän kontrollin ja erilaisten pakkojen sijasta ohjaus korostaa oppilaan toimijuuden vahvistamista. Opettajan työssä tämä tarkoittaa sitä, että opettaja tarjoaa oppilaalle keskustelumahdollisuuksia. Ohjauksellinen vuorovaikutus ei rakennu opettajan auktoriteettiasemasta vaan tapahtuu oppilasta kunnioittavassa, huolenpitoa ja tukea välittävässä ilmapiirissä. (McLaughlin 1998, 133-136.) Myös Andy Hargreaves (2003, 60 - 62) kiinnittää huomiota siihen, että oppilaiden tukemisen ja heistä huolen pitämisen tulisi muuttua vähemmän kontrolloivaksi ja opettajan antaman tuen tulisi sisältää oppilaiden oman toimijuuden vahvistamista, vastuullisuuden vaalimista sekä heidän ideoidensa ja erilaisten taustojensa huomioimista. Opettajat ovat ensisijainen taho oppilaiden hyvinvoinnin tukemisessa (ks. Hamblin 1993). Koulun hyvinvointiin liittyvän tehtävän mukaisesti koulun henkilöstöllä on vastuu reagoida oppilaiden hyvinvointiin ja kehitykseen vaikuttaviin asioihin. Ohjaus ja oppilashuoltotyö linkittyvät toisiinsa, ja kuten Helena Kasurinen (2005, 269) toteaa, ohjaustoimintaa voidaan pitää osana ennaltaehkäisevää oppilashuoltotyötä.

Opettajien tekemässä ohjaustyössä on nähty ongelmalliseksi se, että opettajilta puuttuvat ohjaukseen tarvittavat aikaresurssit. Ohjauksessa voidaan myös käsitellä opettajan ohjaukselliseen ammattitaitoon verrattuna monimutkaisia ja psykologisesti sensitiivisiä aiheita, ja ohjauksessa käsiteltävän ongelman ydin voi olla opettajan ja oppilaan välinen suhde. Opettaja edustaa oppilaalle auktoriteettia, ja tämä saattaa vaikuttaa ohjaustilanteeseen ja käsiteltäviin asioihin. (Bor ym. 2002, 91.)

Oppilaan voi olla edellä esitetyistä näkökulmista huolimatta helpompaa keskustella ja puhua opinnoistaan ja sekä niihin että elämänkokonaisuuteen liittyvistä kysymyksistä tutun opettajan kanssa. Keskustelut käydään yleensä koulutyön lomassa tuntien päätyttyä tai välitunneilla. (Hornby 2003, 3.) Tutkimusten mukaan oppilaat arvostavat erityisesti sitä, että opettajalla on aikaa kuunnella heitä ja keskustella heidän kanssaan (Howieson & Semple 2000, 382; McLaughlin 1999, 19 - 20). Opettajat itse puolestaan aliarvioivat omaa merkitystään oppilasta kuuntelevina ja ohjaavina henkilöinä ja arvioivat muiden pystyvän auttamaan oppilaita paremmin. Sekä oppilaat että opettajat tiedostavat ajan puutteen. Oppilaille myös pienet hetket ovat kuitenkin merkityksellisiä. (McLaughlin 1999, 19 - 20.)

Opettajilla on siis vastuu koulussa sovitun työnjaon mukaisesti huolehtia oppilaiden hyvinvoinnista. Opettaja tapaa oppilaita säännöllisesti ja yleensä pitkän ajan kuluessa. Opettajan asema koulun arjessa lähellä oppilasta luo opettajille myös mahdollisuuden oppilaiden kasvun, kehityksen ja oppimisen tuen tarpeen varhaiseen tunnistamiseen sekä samalla työn laajentamiseen ohjauksellisempaan suuntaan. Opettajat on haastettu näkyvästi mukaan ohjauksen yhteisölliseen toteuttamiseen. Kuitenkin, kuten edellä on tullut esille, opettajan työn arjen moninaisuudessa ovat läsnä myös työn muut haasteet, työn tiivistyminen ja intensiivistyminen (intensification) sekä niukkenevat resurssit. Tarkastelen seuraavaksi aiemmin tehtyjä empiirisiä tutkimuksia, jotka kohdentuvat opettajien kokemuksiin ja käsityksiin ohjauksesta. Sen jälkeen siirryn tarkastelemaan ohjausta perusopetuksen kontekstissa Suomessa.

3.3 Opettajien näkemyksiä kouluohjauksesta

Tutkimustietoa koulun toimintaympäristössä toteutuvasta ohjauksesta erityisesti opettajien näkökulmasta tarkasteltuna on varsin vähän. Tutkimusten vertailtavuutta vaikeuttaa se, että ohjauksen asema eri maiden koulujärjestelmissä vaihtelee. Aihetta sivuavia aikaisempia empiirisiä tutkimuksia on tehty ainakin Skotlannissa (Cooper, Hough & Loynd 2005; Howieson & Semple 1998), Englannissa (McLaughlin 1999) ja Hongkongissa (Hui 1998, 2002). Tutkimukset ovat usein osia arviointitutkimuksista, joissa on arvioitu koulun ohjausjärjestelmää ja erityisesti järjestelmän muutosta sekä sitä, tarvitaanko kouluihin erillistä ohjauksesta ja/tai oppilashuollosta vastaavaa henkilökuntaa opettajien lisäksi. Arvioinnit liittyvät yleensä myös kansallisiin opetussuunnitelmien muutoksiin, joissa korostetaan opettajien osuutta ohjauksen järjestämisessä, tai ohjauksellisen lähestymistavan painopiste on koko koulun osallistumisessa ohjaukseen.

Kyselytutkimuksessa selvitettiin opettajien asenteita ohjausta (counselling) kohtaan (Cooper et al. 2005). Opettajat arvioivat kouluun palkattujen ohjausalan ammattilaisten merkitystä yleensä sekä käsitteellistivät, mitä ajattelivat ohjauksen yleisesti ottaen olevan. Tutkimuksessa opettajat liittivät ohjaukseen useimmiten sanat kuuntelu, tuki, apu ja neuvo. Ohjaajien merkitys arvioitiin suureksi. Opettajat arvioivat, että oppilaiden ohjaustarpeet ovat sidoksissa erityisesti perheeseen, kiusaamiseen ja koulunkäynnin hankaluuksiin sekä ihmissuhteisiin liittyviin kysymyksiin.

Opettajien suhtautumista ohjaukseen (counselling) on tutkinut Colleen McLaughlin (1999). Tutkimuksen mukaan opettajat suhtautuivat ohjaukselliseen rooliinsa moninaisesti. Opetta-

jat olivat yksimielisiä siitä, että jokaisen opettajan on käyttäydyttävä kohteliaasti, kunnioitavasti, ystävällisesti ja huomioivasti oppilaita kohtaan. Useimmat opettajista suhtautuivat positiivisesti siihen, että oppilaiden psykososiaalisiin ongelmiin puututtiin, mutta samalla se herätti huolta siitä, että ohjauksellisuuden lisääminen ja lisääntyminen opettajan työssä muuttaa työn luonnetta sosiaalityön suuntaan.

Eadaoin Hui (1998) käsitteli tutkimuksessaan yläkoulun opettajien ja oppilaiden näkemyksiä ohjauksesta (guidance), opettajan roolista ja toiminnasta ohjauksen työnjaossa sekä ohjauksen toimivuuden arvioinnissa. Tutkimus oli kvantitatiivinen kyselytutkimus, jossa vastaajat arvioivat esitettyjä väittämiä. Tutkimuksen mukaan opettajat mielsivät ohjauksen oppilaiden auttamiseksi henkilökohtaisen kasvun ongelmissa ja kysymyksissä. Oppilaiden mielestä ohjaus on ongelmien ratkaisemista ja opettajien tehtävä ohjaajina on saada oppilaat voimaan paremmin. Sekä oppilaat että opettajat arvioivat, että ohjaus ei ole tarkoitettu oppilaiden emotionaalisten ja käyttäytymiseen liittyvien ongelmien ratkaisemiseen tai kurinpitämiseen. Opettajien mielestä ohjaus opettajan työssä tarkoittaa huolenpitoa oppilaista ja oppilaiden auttamista heidän ongelmissaan. Sekä opettajat että oppilaat arvioivat tutun opettajan antaman henkilökohtaisen ohjauksen erittäin tärkeäksi. Oppilaat arvioivat luokkatilanteissa tapahtuvan kaikkiin oppilaisiin kohdistuvan ohjauksen merkityksen pienemmäksi kuin opettajat, joille luokkatilanteissa toimiminen on professionaalisen toiminnan olennainen osa.

Myöhemmin Eadaoin Hui (2002) selvitti haastattelu- ja kyselytutkimuksessaan opettajien käsityksiä siitä, mitä mieltä opettajat ovat ohjausnäkemystä, jossa koko koulu osallistuu ohjaukseen (whole school approach to guidance). Tutkimuksessa selvitettiin opettajien näkemyksiä siitä, mitä kyseinen ohjausnäkemys tarkoittaa ja millaisia käsityksiä heillä on sen toteutumisesta koulun arjessa. Opettajien mielestä ohjausnäkemys tarkoittaa opettajien välistä yhteistyötä ja kommunikaatiota, positiivisen oppimisympäristön luomista sekä oppilaiden persoonallisen ja sosiaalisen kehityksen tukemista sekä yhteistä näkemystä ohjauksesta. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista opettajista oli kuitenkin sitä mieltä, että ohjauksellisena lähestymistapana ajatus koko koulun osallistumisesta ohjaukseen ei toteudu koulun käytännöissä. Opettajien mielestä kaikki opettajat eivät osallistu ohjaukseen, heillä ei ole yhteistä käsitystä ohjauksen tavoitteista ja ohjauksen integroitumisesta opettettavaan aineeseen.

Opettajien kokemuksia ohjauksesta (guidance) ovat tutkineet Cathy Howieson ja Sheila Semple (1998). Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla opettajia. Tutkimuksessa jäsenettiin opettajien kokemuksia ohjauksesta ja keskityttiin opettajien näkemyksiin oppilaiden ohjaustarpeista. Opettajat jäsensivät oppilaiden ohjaustarpeita osittain oppilaista käsin mutta hyvin usein myös opetus suunnitelman toteuttamiseen tai hallinnollisiin toimiin liittyen. Opettajat muuttivat oppilaiden tarpeiden tarkastelun helposti oppilaiden ongelmiksi. Siten ohjausta toteutettiin opettajien näkemyksen mukaan ongelmissa olevien oppilaiden asioita hoidettaessa. Niin sanottujen tavallisten oppilaiden huomioimiseen ei tutkimuksen mukaan opettajilla riittänyt aikaa.

Tutkimuksen (Howieson & Semple 1998) mukaan oppilaiden huono käyttäytyminen oli usein ohjaustarpeen aiheuttaja. Ohjauksen tavoitteena oli silloin auttaa oppilasta muuttamaan käyttäytymistään, jotta hänen (ja luokkatovereiden) oppimisensa onnistuisi paremmin. Kurinpidolliset rangaistukset kuuluivat harvoin opettajien tehtäviin, vaan niistä vastasi kou-

lun johto. Opettajien mielestä yläkouluun siirtyvät oppilaat tarvitsivat tukea uuteen kouluun sopeutumisessa ja tutustumisessa muihin oppilaisiin. Ylemmillä luokilla ohjaustarpeet liittyivät enemmän yksilöllisiin ja henkilökohtaisiin ongelmiin, kuten esimerkiksi syömishäiriöihin, seksuaalisiin suhteisiin ja ongelmiin perheessä. Perheiden ongelmat heijastuivat opettajien mielestä oppilaiden ohjaustarpeisiin. Kaikki opettajat eivät kokeneet ohjauksen sopivan opettajan rooliin vaan olivat sitä mieltä, että ohjaus kuuluu erityisesti ohjauksesta vastaaville opettajille. Opettajien ohjaustoiminta kohdistui yleensä havaittuihin ongelmiin, ja siksi heidän mahdollisuutensa ja kykynsä tarjota tukea ennen ilmeneviä ongelmia olivat rajalliset.

Opettajien käsityksiä ohjauksesta ja itsestään ohjaajina kuvataan metafora-aineistoon perustuvassa tutkimuksessa (Lätti 2007). Opettajien kirjoittamissa metaforissa ohjaaminen ja oppilaan tukeminen olivat turvallista yhdessä kulkemista ja tulevaisuuteen suuntaamista, ennakoimattomissa tilanteissa toimimista sekä opettajan moninaisia tehtäviä. Metaforat heijastelivat myös epävarmuutta opettajan omista ohjauksellisista taidoista ja osaamisesta, tasapainottelua eri tahojen odotusten ja vaatimusten välillä sekä opettajan työn raskautta. Opettajat ohjaajina piirtyivät tukea ja turvaa tuottavina aikuisina sekä mahdollisuuksien ja vaihtoehtojen näyttäjinä, mutta myös omia taitojaan kyseenalaistavina, kiireisinä ja monista eri tehtävistä väsyneinä ohjaajina.

Tutkimukset jäsentävät opettajan työn ja ohjauksen välistä suhdetta sekä opettajien ohjaukseen liittämää merkityksiä. Tutkimusten konteksti ja käytetyt tutkimusmenetelmät vaihtelevat. Tutkimukset osoittavat, että opettajat kokevat ja käsittävät ohjauksen hyvin eri tavoin. Opettajat liittävät ohjauksen oppilaiden psykososiaaliseen tukemiseen ja pitävät ohjausta sinänsä tärkeänä. Opettajat kuitenkin vierastavat psykososiaalisen tuen ja ohjauksen lisääntymistä omassa työssään. Ohjaus liitetään usein oppilaiden ongelmiin sen sijaan, että jäsenettäisiin ohjausta oppilaista ja heidän tarpeistaan käsin. Oppilaiden ongelmat syntyvät usein oppilaiden huonosta käyttäytymisestä tai perheen ongelmista. Ohjauksen käsite tarvitsee yhteistä keskustelua kouluissa.

3.4 Ohjaus perusopetuksessa

Perusopetuksella on sekä kasvatus- että opetustehtävä. Perusopetuksen tehtävänä on tarjota yksilölle mahdollisuus hankkia yleissivistystä, suorittaa oppivelvollisuus ja antaa valmiudet jatko-opintoihin. Perusopetus antaa oppilaalle mahdollisuuden monipuoliseen kasvuun. Oppimisen ja itsetuntemuksen kehityksen tavoitteena on herättää halu elinikäiseen oppimiseen ja osallistuvaan kansalaisuuteen. Toisaalta sen tehtävänä on antaa yhteiskunnalle väline kehittää sivistyksellistä pääomaa, lisätä yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa sekä taata yhteiskunnan jatkuvuus. (Perusopetuslaki 1998; Opetushallitus 2004.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ohjaus määritellään koko kouluyhteisön tehtäväksi. Ohjaustoiminta muodostuu koko perusopetuksen ajan kestäväksi jatkumoksi, johon kaikki opettajat osallistuvat. Oppiaineiden opiskelun ja oppimaan oppimisen valmiuksien ohjaamisen lisäksi ohjaus määritellään oppilaan kasvun, kehityksen ja osallisuuden tukemiseksi. Ohjauksen tehtävänä on myös selkeyttää oppilaan ammatillista suuntautumista. (Merimaa 2004, 73 - 77; Opetushallitus 2004.) Ohjauksen työmuotoina ovat henkilökohtainen

ohjaus, pienryhmäohjaus, luokkatunnit ja työelämään tutustuminen (Merimaa & Kasurinen 2005). Oppilaskohtaisten yksilöllisten tavoitteiden, toiveiden ja mahdollisuuksien selkeyttämisen lisäksi ohjaustoiminnan yhteiskunnallisena tavoitteena on ehkäistä syrjäytymistä, lisätä oppilaiden hyvinvointia, edistää koulutyön tuloksellisuutta sekä lisätä koulutuksellista, etnistä ja sukupuolten tasa-arvoa. (Merimaa 2004, 77 - 78; Merimaa & Kasurinen 2005.)

Nykymuotoinen oppilaanohjaus syntyi samaan aikaan suomalaisen peruskoulun kanssa koko ikäluokan koulutuksen yhtenäistyessä. Oppilaanohjauksen sisällöiksi muodostuivat opetuksellinen ohjaus, kasvatuksellinen ohjaus ja ammatinvalinnan ohjaus. (Komiteamietintö 1970, 180 - 190; Maljojoki 1989; Numminen ym. 2002, 35.) Opinto-ohjauksen kehittymisestä voidaan erottaa kolme vaihetta. 1960-luku oli opinto-ohjauksen varhaisvaihetta, jolloin koululaitoksessa toimivat tiedottamiseen keskittyvät ammatinvalinnan yhdysopettajat. Opinto-ohjauksen pioneerivaihe oli 1970-luvulla, jolloin opinto-ohjaus oli osa oppilashuoltoa ja siihen liittyi kasvatuksellisten ongelmien käsittelyä, oppilaiden opinto-ohjelmien ohjausta ja informointia koulussa tarjottavista opiskelumahdollisuuksista. Opinto-ohjaus alkoi vakiintua 1980-luvulla ja opinto-ohjauksen työmuotoja kehitettiin. Varsinainen vakiintuminen tapahtui 1990-luvulla, oppilaitosten yhteistoiminta lisääntyi ja luotiin edellytyksiä alueelliselle kehittämiselle. (Nykänen & Vuorinen R. 1991.) Opinto-ohjauksen viimeistä vaihetta eli 1990-lukua on kuvattu myös opinto-ohjauksen vaaran vuosiksi talouslaman ja koulutusresssien leikkaamisen takia (Vuorinen J. 2002). Opinto-ohjaajien lisäksi myös opettajat ovat osallistuneet ohjaukseen. Erityisesti kasvatuksellinen ja opetuksellinen ohjaus ovat kuuluneet kaikkien opettajien tehtäviin (Komiteamietintö 1970; Kouluhallitus 1984; Hynninen & Juutilainen 2006, 8).

Tämän päivän perusopetuksessa toteutettava ohjaus pohjautuu holistiseen ohjausmalliin, jossa kiinnitetään huomiota ja tehdään näkyväksi eri ohjauksen alueet ja niiden väliset suhteet. Ohjaus nähdään kokonaisvaltaisena oppilaan oppimisen, kasvun ja kehityksen sekä ura- ja elämänsuunnittelun ohjaamisena. Mallin mukaisesti ohjaajien yhteistyöllä saadaan eri ohjauksen alueet paremmin integroitua. Opiskelijoiden ohjauksen holistinen lähestymistapa edellyttää kaikkien kolmen ohjauksen alueen huomioon ottamista. (Watts & van Esbroeck 1998; Lairio & Puukari 1999, 67 - 69.) Holistisessa mallissa kuvattu oppilaan kasvun ja kehityksen tukeminen voidaan laajemmin ymmärtää psykososiaaliseksi tueksi ja oppilaitoksissa tehtäväksi moniammatilliseksi oppilashuoltotyöksi (Kasurinen 2004, 42).

Holistisen oppilaskeskeisen ohjausmallin (Watts & van Esbroek 1998; Lairio & Puukari 1999, 67 - 69) mukaisesti ohjauksen asiantuntijuus voidaan koulussa jakaa kolmeen eri tasoon, jotka kukin omalta osaltaan vastaavat oppilaiden erilaisiin ohjaustarpeisiin. Ensimmäisellä tasolla opettajat ohjaavat oppilaita päivittäisessä kanssakäymisessä. Toinen taso muodostuu koulun sisäisestä asiantuntijuudesta (esimerkiksi oppilaanohjaaja, koulukuraattori, kouluterveydenhoitaja) ja tapahtuu osin opetukseen kytkettynä. Kolmas taso muodostuu koulun ulkopuolisista ja joissain tapauksissa koulun sisällä toimivista ohjausasiantuntijoista (esimerkiksi psykologi, sosiaalityöntekijä, terapeutti, työvoimaohjaaja). Ohjausmallin mukaan kaikki ohjaustasot tekevät yhteistyötä ja tukevat toistensa toimintaa, mutta mitä vaativampi on opiskelijan ohjaustarve, sitä erikoistuneempi ohjaushenkilöstö vastaa ohjauksesta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet korostavat ohjauksen järjestämistä moniammatillisena yhteistyönä. Moniammatillisen palvelujärjestelmän kokonaisuus syntyy toisiaan täydentävistä ammattilaisista (Seikula & Arnkil 2005). Yhteistyö ei kuitenkaan synny itsestään, sillä moniammatillinen toimintakulttuuri edellyttää yhteistä tulkintaa toimintaympäristöstä, yhteistä kieltä ja käsitystä toiminnan tavoitteista, yhteistä tahtotilaa ja sopimusta sekä uskallusta tutkia ja ylittää myös omia ammatillisia rajoja (Nummenmaa & Karila 2003; Nummenmaa 2005b, 226). Koulutusorganisaatioiden moniammatillisuus voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen moniammatillisuuteen. Sisäinen moniammatillisuus syntyy koulun eri ammattiryhmien (esimerkiksi opettaja, opinto-ohjaaja, erityisopettaja, kouluterveydenhoitaja, koulukuraattori) yhteistyöstä koulun perustehtävän toteuttamiseksi. Vastaavasti ulkoinen moniammatillisuus tarkoittaa koulun asiantuntijoiden tekemää yhteistyötä muissa organisaatioissa työskentelevien ammattilaisten kanssa. Tilanteet voivat liittyä yksittäisen opiskelijan asioiden hoitoon tai laajempiin hallinnollisia rajoja ylittäviin toimintamuotojen kehittämiseen. (Nummenmaa 2004, 115.)

Edellä esitetty asettaa uudenlaisia haasteita myös koulu yhteisölle. Tulkintojen ohjauksesta, ohjauksen osuudesta eri toimijoiden ja oman työn kokonaisuudessa, työn sisällöistä sekä ohjauksen työnjaosta pitäisi olla kaikilla samansuuntaisia. Yhteisen ymmärryksen luomiselle ja muotoutumiselle pitäisi löytyä tilaa ja aikaa koulutyön arjen todellisuudessa. Yhteisöllisyys ei synny itsestään saati sitten hallinnollisilla päätöksillä, vaikka uudet opetussuunnitelman perusteet antavat kouluille normipohjaisia vaatimuksia.

Uusissa opetussuunnitelman perusteissa edellytetään, että oppilaitosten ohjauksen työnjako kuvataan opetussuunnitelmissa. Lähtökohtaisesti ohjauksen palvelujärjestelmässä ja koulun sisäisessä työnjaossa oppilaanohjaajan tehtävänä on erityisesti organisoida, suunnitella ja toteuttaa oppilaanohjauksen palvelut. Hänen vastuullaan on oppilaan jatkokoulutuksen sekä ura- ja elämänsuunnittelun ohjaus. Organisaatiotasolla koulun johtajalla on tärkeä rooli, sillä hänen vastuullaan ovat toimintakulttuurin luominen ja opetusjärjestelyt. (Kasurinen 2005, 272.) Opettajien ohjaustehtävänä on tukea oppilaita oman oppiaineen opiskelussa, oppimaan oppimisen taidoissa ja oppimisen valmiuksissa, ennaltaehkäistä opintoihin liittyvien ongelmien syntymistä sekä tukea oppilaiden persoonallisuuden kasvua ja kehitystä. Opettajat ovat avainasemassa varhaisen tunnistamisen ja puuttumisen onnistumisessa. Opettajat osallistuvat myös kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön ja vastaavat oppilaan kasvatuksesta koulu yhteisön jäsenenä (Opetushallitus 2004; Kasurinen 2005, 270; Merimaa & Kasurinen 2005).

Edellä mainitun oppilaan kasvun ja kehityksen tukemisen ja oppilaan oppimisen ohjauksen lisäksi kuuluu jokaisen opettajan tehtäviin työelämään perehdyttämisen toteutus. Opettaja rakentaa myös tietoisesti tai tiedostamattomasti oman opetuksensa yhteydessä käsityksiä ammanteista ja tuo esiin omia arvostuksiaan, asenteitaan ja uskomuksiaan, joilla saattaa olla lasten ja nuorten valinnoissa ja elämässä merkittäviä vaikutuksia (Hynninen & Juutilainen 2006, 22).

Ohjauksen järjestämisen periaatteet koskevat koko perusopetusta. Opettajalla on koulussa erilaisia tehtäviä ja niiden mukaisia asemia. Luokanopettaja vastaa omasta luokastaan, ja

oppilaan kokonaisvaltainen tukeminen asettuu osaksi opettajan tehtäviä helpommin kuin aineenopettajilla (ks. Virta & Kurikka 2001). Aineenopettajan tehtävänä on opettaa omaan aineentaan useille eri oppilasryhmille. Lisäksi aineenopettajan työhön ovat kuuluneet perinteisesti luokanvalvojan tehtävät, jolloin opettajalla on vastuu yhden luokan oppilaiden hyvinvoinnin huolehtimisesta ja sananmukaisesti myös luokan valvonnasta. Valvontaan liittyy vahvasti ajatus myös kontrollista. Luokanvalvojan tehtävistä käytetään nykyisin termiä luokanohjaaja. Näin opettajan työorientaatiota luokanohjaajan tehtäviin on haluttu suunnata valvonnan sijaan enemmän ohjauksellisen työtteen korostamiseen.

Luokanohjaajana opettajan vastuulla on erityisesti hänen oman luokkansa oppilaiden psyykkisen tuen tarpeisiin vastaaminen yhdessä opinto-ohjaajan, oppilashuoltohenkilöstön ja muiden opettajien kanssa (Kasurinen 2005, 270; Merimaa & Kasurinen 2005). Luokanohjaajan tehtävät liittyvät 7. luokalle siirtyvien oppilaiden vastaanottamiseen ja tutustuttamiseen uuteen kouluun ja sen toimintatapoihin, tiedottamiseen niin oppilaille, vanhemmille kuin muille opettajille, poissaolojen ja opintomenestyksen seurantaan ja tarvittaessa niihin puuttumiseen sekä oppilaiden ojentamiseen, tukemiseen, neuvontaan ja tarvittaessa rankaisemiseen. Luokanohjaaja vastaa myös oppilaiden vanhempainvarttien, kehityskeskustelujen ja luokkakokousten vanhempainiltojen järjestämisestä, luokkatoiminnasta sekä oppilashuoltoryhmiin ja muihin koulun työryhmiin osallistumisesta. (Opetushallitus 2007.)

Opettajan rooli oppijan tukijana erilaisissa siirtymävaiheissa on erittäin merkittävä. Janne Pietarisen (1999) tutkimuksen mukaan opettajan rooli oppilaan tukijana siirryttäessä yläkouluun on olennainen. Oppilaat ovat aiemmissa kouluyhteisöissään sosialistuneet ja oppineet kouluyhteisön toimintatavat, ja siirtyessään koulusta toiseen he tarvitsevat ohjausta siihen, miten ja millä tavoin uudessa koulussa opetetaan, opiskellaan ja toimitaan. Oppilaat olettavat, että uudessa koulussa toimitaan samoin kuin aiemmassakin ja että opettajat tietävät heidän aikaisemmat opiskelutottumuksensa. Oppilaat tarvitsevat opettajilta opetusmenetelmien ja oppimisympäristön tietoista ohjausta ja tukea, jotta siirtyminen onnistuisi. Yläkouluun siirryttäessä oppilas liittyy uuteen koulukulttuuriin ja -yhteisöön sekä vertaisryhmään. Ohjausta tarvitaan siirryttäessä ja sopeuduttaessa uuteen fyysiseen, sosiaaliseen ja pedagogiseen oppimisympäristöön (Pietarinen 1999; Pietarinen & Rantala 2002). Valtakunnallisen oppilaanohjauksen arvioinnin mukaan oppilaat kokivat, että erityisesti oppimisvaikeuksissa oli vaikea saada opettajilta apua ja tukea. Arvioinnissa esitetään myös, että erityisesti aineenopettajilla oli vaikeuksia mieltää ohjauksen kuulumista opettajan tehtäviin. (Numminen ym. 2002, 98.)

Koulutusinstituutioissa tapahtuvaa ohjausta voidaan tarkastella oppilaan opintopolun tukemisena. Ohjauksen järjestämisen kannalta nivel- ja siirtymävaiheet ovat kriittisiä pisteitä (Kasurinen 2004, 48). Ohjauksen toteutumisesta ja saatavuudesta on tehty kansallisia arviointoja perus- ja toisella asteella (Numminen ym. 2002), korkea-asteella (Moitus ym. 2001) ja aikuiskoulutuksessa (Pajarinen ym. 2004). Perusopetuksessa, lukioissa ja ammatillisessa koulutuksessa tehdyn opinto-ohjauksen arvioinnin mukaan opinto-ohjauksen saatavuudessa on vakavia puutteita. Kaikki oppilaat eivät saa riittävästi tukea opinnoissaan ja kehityksessään, jatko-opintoihin ohjaus on vahvaa mutta opiskelutaitojen ohjaus on heikointa ja ammatillisen suuntautumisen ohjauksessa on ongelmia, opinto-ohjaajien työ on kuormittunutta eikä

ohjaus kaikkien opettajien tehtävänä toteudu. (Numminen ym. 2002, 21 – 30.) Opinto-ohjaajien työtä arvioitaessa on todettu, että työ on muuttunut entistä hajanaisemmaksi, monitahoisemmaksi ja haasteelliseksi (Lairio & Puukari 2001).

Kansallisella tasolla oppilaanohjaukseen on kiinnitetty huomiota käynnistämällä useita valtakunnallisia ohjauksen kehittämishankkeita.² Ohjauksen kehittämistyö on aloitettu, mutta ohjauksella on edelleen useita mittavia haasteita. Jouni Välijärvi (2004, 31) tiivistää ohjauksen haasteiksi ja tehtäviksi tulevaisuudessa ohjauksen integroimisen entistä kiinteämmäksi osaksi koko koulun toimintaa: ohjauksellista pedagogiikkaa on tarkennettava osana koko kouluyhteisön toimintaa siten, että opettajat tiedostavat oman ohjausvastuunsa sekä oppiaineen opetuksessa että oppilaiden muiden ohjaustarpeiden ohjaajina. Lisäksi ohjauksen toimintatavoilla on tuettava myös siirtymävaiheita. Helena Kasurinen (2005, 273 - 274) puolestaan korostaa koulujen toimintakulttuurin, alueellisen ja seutukunnallisen yhteistyömuotojen kehittämistä sekä koulun henkilöstöltä vaadittavaa uudenlaista professionaalisuutta ja toimintatapaa (ks. myös Kasurinen & Vuorinen 2007).

Opettajat on siis haastettu mukaan ohjauksen yhteistyöhön, ja ohjaus osana opettajan työtä on ajankohtaistunut. Käsitys kouluohjauksesta on muuttunut, ja on siirrytty korostamaan ohjauksen yhteisöllisyyttä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painotetaan ohjausta koko kouluyhteisön tehtävänä. Myös opettajuudessa tapahtuneet muutokset korostavat opettajan ohjauksellista tehtävää. Seuraavaksi tarkennan tutkimustehtävääni ja esittelen tutkimukseni metodologiset valinnat.

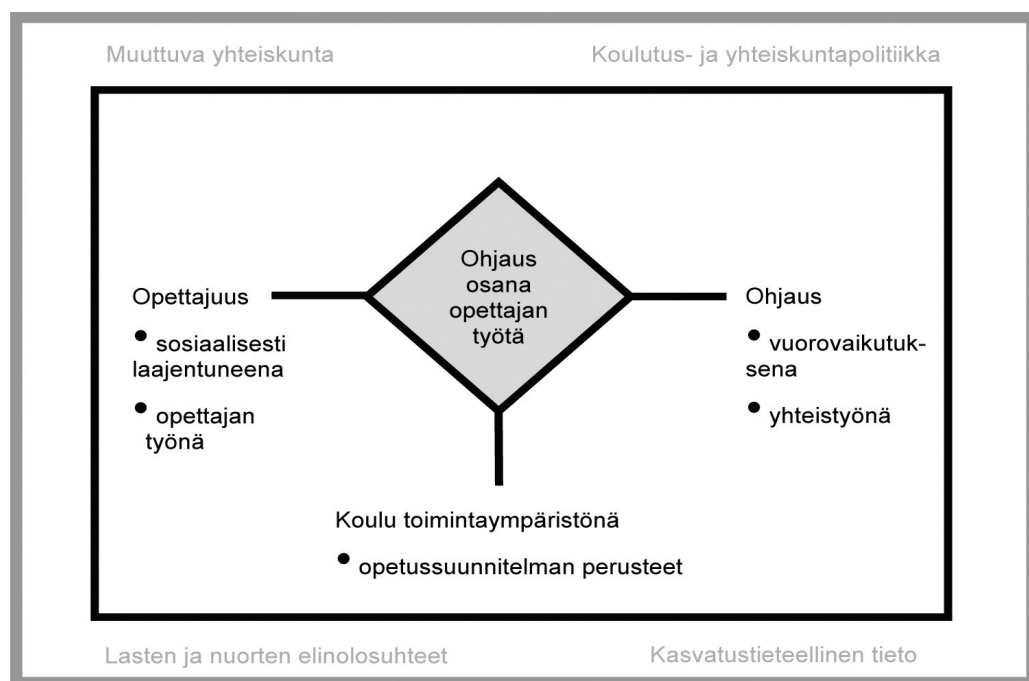
² Opetushallitus on koordinoanut esimerkiksi Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishanketta sekä Chances – opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi -hanketta.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN ETENEMINEN

4.1 Tutkimustehtävä

Työn tavoitteena ja tutkimustehtävänä on kuvata opettajien käsityksiä ohjauksesta ja jäsentää käsitysten perusteella opettajuutta ja ohjausta osana opettajan työtä teoreettisesti. Tarkastelun laajempina kehikkoina ovat opettajuus ja ohjaus. Opettajuuden ja ohjauksen sisällöt ja tulkinnat vaihtelevat eri aikoina. Niiden muovautumiseen vaikuttavat muun muassa yhteiskunnalliset, poliittiset ja elinolosuhteissa tapahtuvat muutokset sekä tutkimustieto. Tutkimus paikantuu peruskoulun aineenopettajan työhön ja koulussa toteutuvaan ohjaukseen. Opettajien työtä ja ohjauksen järjestämistä määrittävät erityisesti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joiden mukaan ohjaus koulussa toteutuu moniammatillisena yhteistyönä.

Tutkimuksen teoreettiset lähestymistavat on kuvattu tummennetulla alueella kuviossa 1. Tutkimustehtävän mukaisesti tarkastelen työssäni koulussa toteutuvaa ohjausta opettajien näkökulmasta. Täydennän kuviota metodologian osalta seuraavassa luvussa.



KUVIO 1. Tutkimuksen teoreettiset lähestymistavat

Tutkimuskysymyksiksi muotoutuvat seuraavat: Miten opettajat käsittävät ohjauksen osana omaa työtään? Millä tavalla käsitysten perusteella opettajuutta ja ohjausta osana opettajan työtä voidaan teoreettisesti jäsentää? Perustelen tutkimustehtävän ja tutkimusongelman muotoutumiseen vaikuttaneita tekijöitä sekä kuvaan tutkimuksen etenemisen vaiheista seuraavassa alaluvussa.

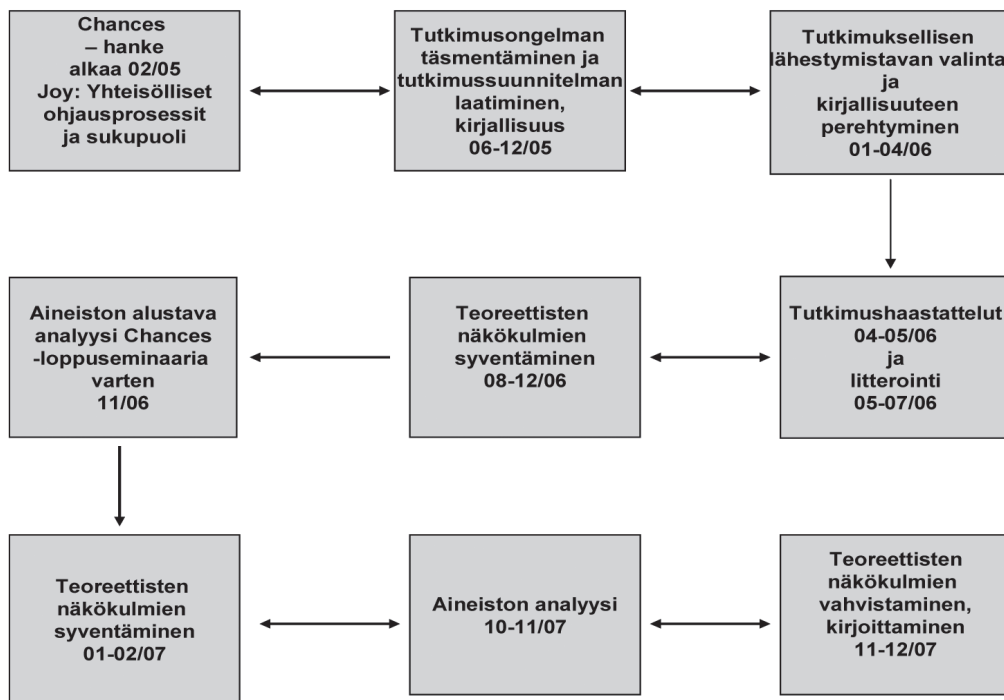
4.2 Tutkimuskysymysten muotoutuminen ja prosessin eteneminen

Tutkimuksen aloittamiseen vaikutti ratkaisevasti mahdollisuuteni työskennellä tutkijana vuosina 2005 - 2006 Joensuun yliopiston osaprojektissa Yhteisölliset ohjausprojektit ja sukupuoli. Projekti oli osa Opetushallituksen koordinoimaa opinto-ohjauksen kehittämishanketta (Chances – opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi). Joensuun yliopiston projektin tavoitteena oli edistää sekä koulussa tehtävää ohjaustyötä koko kouluyhteisön asiana että tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Yksi toimintamuoto oli järjestää täydennyskoulutuksia, joiden tavoitteena oli opettajien ohjausajattelun ja ohjaustaitojen kehittäminen sekä nuorten elämänalueisiin liittyvän tiedon ja ymmärryksen lisääminen. Projektitoiminta mahdollisti myös tutkimuksen tekemisen, ja omalla kohdallani se tarkoitti mahdollisuutta jatko-opintojen aloittamiseen.

Projektin järjestämien täydennyskoulutusten aikana tutustuin perusopetuksen, lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten opettajien maailmaan kuuntelemalla heidän kertomuksiaan työssä todellisuudesta ja suhtautumistavoista ohjaukseen. Useat opettajat oli ”lähetetty” koulutuksiin, ja siksi suhtautuminen koulutukseen oli välillä suorasukaisen kielteistä, epämääräiseksi tulkitun sisällön lisäksi. Moni opettaja toki osallistui koulutuksiin vapaaehtoisesti ja omasta kiinnostuksestaan. Opinto-ohjaajan ja opettajakoulutuksen saaneena sekä usean vuoden opettajan työkokemuksen jälkeen hämmästyin sitä, millaiseksi opettajien suhtautuminen ohjaukseen muodostui. Näytti siltä, että on olemassa hyvin erilaisia tapoja ymmärtää ja tulkita ohjausta ja suhtautua siihen – ainakin silloin, kun ohjaus sivuaa opettajan työtä. Näiden ristiriitaisten ja mielenkiintoisten havaintojen pohjalta halusin selvittää sitä, mitä opettajat itse ohjauksella käsittävät ja miten opettajien käsitysten perusteella opettajuutta ja opettajan työtä voidaan teoreettisesti jäsentää.

Havaintojeni ja kirjallisuuden perusteella suuntasin kiinnostukseni tutkimussuunnitelman täsmentyessä aineenopettajiin, sillä luokanopettajien työhön ohjaus näytti sisältyvän aineenopettajia selvemmin: luokanopettajien tehtävänä on kokonaisvaltainen lapsen tukeminen (Virta & Kurikka 2001, 79). Aineenopettajien asiantuntijuus ja myös ammatillinen identiteetti rakentuvat perinteisesti oppiaineen tiedepohjalle ja ajatukselle sen opettamisesta erottamalla se kasvatustehtävästä (Eloranta & Virta 2002, 149; Jauhiainen 1995, 6 - 9; Kohonen 2000, 35; Virta & Kurikka 2001, 79).

Tutkimusprosessi eteni useiden vaiheiden kautta. Vaiheet ovat nähtävissä kuviossa kaksi. Eteneminen ei ole ollut suinkaan niin suoraviivaista kuin kuviosta voisi päätellä, vaan prosessiin on sisällynyt toistuvaa teorian ja tutkimusaineiston vuoropuhelua.

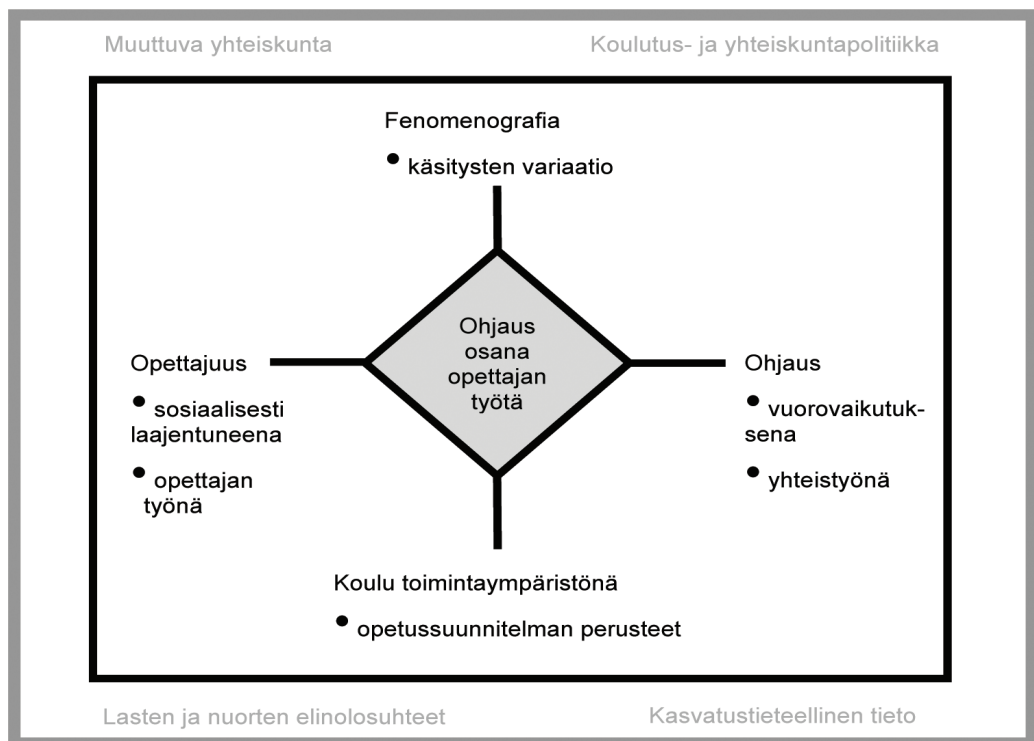


KUVIO 2. Tutkimusprosessin eteneminen ja vaiheet

5 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT

Ohjaus on ilmiönä vaikeasti paikannettavissa. Sitä luonnehtii moninaisuus ja siitä vallitsee erilaisia tulkintoja ja näkemyksiä. Kouluohjauksen tutkimus on Suomessa liittynyt lähinnä opinto-ohjaajien työhön. Halusin tutkimuksessani tarkastella ohjausta opettajien näkökulmasta ja selvittää opettajien käsityksiä ohjauksesta. Valitsin tutkimukselliseksi lähestymistavaksi fenomenografian, koska fenomenografinen lähestymistapa on kiinnostunut ihmisten laadullisesti erilaisista tavoista kokea, käsittää, havaita ja ymmärtää ilmiöitä ympäröivässä maailmassa (ks. Marton 1988, 144; 1994, 4424).

Lisään aiemmin esittämäni kuvioon (kuvio 1) tutkimuksen teoreettisista näkökulmista myös fenomenografian, joka on tutkimuksellisenä lähestymistapana ohjannut tutkimusprosessia (kuvio 3).



KUVIO 3. Tutkimuksen lähestymistavat täydennettynä tutkimussuuntauksella

Fenomenografian perusajatuksena on kuvata käsitysten ja kokemusten vaihtelua, ei selittää vaihteluiden syitä (Uljens 1991, 82). Fenomenografia ei tee väitteitä maailmasta sinänsä vaan pyrkii kuvaamaan ihmisten käsityksistä maailmasta. Fenomenografia on kiinnostunut kokemuksista toisen asteen näkökulmasta. (Marton 1988, 145 – 146.) Sirkka Ahonen (1994) määrittelee fenomenografian ajattelussa ilmenevien maailmaa koskevien käsitysten laadulliseksi tutkimukseksi. Fenomenografian lähtökohtana on ajatus ihmisestä tietoisena olentona, joka rakentaa kokemuksen ja vuorovaikutuksen avulla saamastaan informaatiosta käsityksiä ja osaa myös ilmaista käsityksensä kielellisesti. Fenomenografia tutkii näitä ihmisen mielessään luomia ajatusrakenteita, jotka ilmenevät käsityksinä. (Ahonen 1994, 113, 121 - 122, 130.)

Kouluohjauksen kehittämiseksi on tärkeää saada tietoa siitä, millaisia käsityksiä opettajilla on ohjauksesta. Pyrin tutkimuksessani selvittämään ja kuvaamaan tätä käsitysten kirjoa. Fenomenografisessa lähestymistavassa tavoitteena on kuvata erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä kaikkine mahdollisine ristiriitaisuuksineenkin, jolloin käsitykset lausuneet yksilöt häivytetään taka-alalle ja kiinnostus kohdistuu yksilöiden käsityksistä muodostuneisiin kuvauskategorioidiin ja niistä syntyvään tulosavaruuteen. Tulosavaruus on kuvauskategorioiden muodostettu rakennelma, jossa ilmiön aspektit ja niiden väliset suhteet on ryhmitelty hierarkkisesti ja loogisesti. (Marton 1981; Marton & Booth 1997.)

Fenomenografia on ollut viime aikoina hyvin suosittua suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa (Niikko 2003, 7). Fenomenografista tutkimusotetta kasvatustieteellisissä väitöskirjoissa on käytetty tutkittaessa muun muassa seitsemäsluokkalaisten episteemisiä näkemyksiä luonnontieteiden opiskelun yhteydessä (Sormunen 2004), lasten käsityksiä hyvästä vanhemmuudesta (Valkonen 2006) ja ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä työvälineenä (Vuorinen R. 2006). Fenomenografiasta tutkimuksen kentällä on erilaisia näkemyksiä: jotkut pitävät fenomenografiaa pelkkänä kvalitatiivisen tutkimusaineiston tutkimus- ja analyysimenetelmänä ja toiset tarkastelevat sitä metodologisesta näkökulmasta käsin (Niikko 2003, 7). Itse ajattelen fenomenografian olevan tutkimusprosessia ohjaava tutkimussuuntaus (ks. Huusko & Paloniemi 2006, 163).

5.1 Fenomenografian lähtökohdat

Fenomenografia sai alkunsa 1970-luvun alkupuolella Göteborgin yliopistossa. Empiirisen tutkimuksen kohteena oli yliopisto-opiskelijoiden oppiminen, ja tarkastelun näkökulmina olivat oppimisen sisältö ja oppiminen tapahtumana. Fenomenografian lähtökohta oli oppimisen ja opettamisen tutkimuksessa, ja tavoitteena oli käytännöllisten ja pedagogisten ongelmien ratkaiseminen. (Marton 1988, 155-156; 1994, 4424.) Fenomenografian alkuvaiheessa keskityttiin oppimisen ja opettamisen lisäksi käsitysten empiiriseen tutkimukseen. Periaatteeksi muodostui, että mistä tahansa ilmiöstä tai inhimillisestä tilanteesta voidaan tunnistaa laadullisesti erilaisia ja loogisessa suhteessa olevia tapoja kokea tai ymmärtää ilmiö tai tilanne. Fenomenografiasta kehittyi tutkimussuuntaus, jonka tavoitteena oli kuvata laadullisesti erilaisista tapoja kokea, havaita, ymmärtää ja käsitteellistää erilaisia ilmiöitä ympäröivästä maailmasta. Oppiminen, ajattelu ja ymmärtäminen nähdään yksilön ja opittavan, ajateltavan ja ymmärrettävän asian välisenä suhteena. (Marton 1981; 1988, 144, 155 - 156; 1994, 4424)

- 4425.) Viime aikoina tutkimussuuntauksessa on huomiota kiinnitetty oppimisen ja tietoisuuden perusteiden selvittämiseen ja ymmärtämiseen sekä siihen, miten ilmiön ymmärtäminen vaihtelee tietoisuudessa (Marton & Booth 1997; Marton & Pang 1999; Pang 2003).

Vaikutteita fenomenografinen lähestymistapa sai alkuaikoina erityisesti psykologisesta ajattelun tutkimuksesta ja hahmopsykologiasta (Marton 1981; 1988, 145). Koska fenomenografinen synty liittyi puhtaaseen kiinnostukseen ratkaista oppimiseen liittyviä käytännön empiriisiä ongelmia, ei sillä ollut taustalla mitään eksplisiittisesti lausuttuja tieteenfilosofisia lähtökohtia. Vasta myöhemmin ryhdyttiin laajemmin pohtimaan fenomenografinen teoreettisia perusteita. Peter Ashworthin ja Ursula Lucasin (1998, 316) mukaan fenomenografiaa kohtaan esitetty kritiikki on pakottanut jälkikäteen rekonstruoimaan ja eksplikoimaan epistemologiset perusteet. Keskustelua on aiheuttanut erityisesti fenomenografinen suhde fenomenologiaan (esim. Ashworth & Lucas 1998, 2000; Giorgi 1999; Hasselgren & Beach 1996; Uljens 1996).

Vaikka suhde fenomenologiaan on osin ristiriitainen, on fenomenografia saanut vaikutteita fenomenologisesta filosofiasta. Fenomenologian peruseriaate eli intentionaalisuus näkyy myös fenomenografinen perustassa eli käsitteissä relationaalisuus, kokemuksellisuus, kontekstuaalisuus ja laadullisuus (Marton 1988, 152 - 153). Sekä fenomenologia että fenomenografia tutkivat ihmisen kokemusta; fenomenologia on ennen kaikkea filosofinen metodi, joka tutkii kokemusta yleisessä merkityksessä. Fenomenografia on empirisesti orientoitunut tutkimaan toisten kokemuksia. Erona fenomenologiaan on se, että fenomenografiassa ei tehdä eroa esi-reflektiiviseen kokemukseen ja käsitteelliseen ajatteluun. Fenomenografiassa koetun ilmiön rakenne ja tarkoitus voidaan löytää sekä esireflektiivisestä että käsitteellisestä ajattelusta. Fenomenologian ja fenomenografinen ero ilmenee myös tutkimuksellisessa tarkoituksessa. Fenomenologian tavoitteena on kuvata kokemusta ja ihmisen elämisa maailmaa sekä päästä näin ilmiöön itsessään. Fenomenografinen tavoitteena on tuottaa ihmisten käsitysten moninaisuudesta ja eroavaisuuksista kuvauskategorioita sekä mahdollisuuksien mukaan myös hierarkkinen tulosavaruus. (Marton & Booth 1997, 116 - 117.)

Ihmisten kuvailema maailma on todellinen maailma sitä kuvailevien ihmisten kokemana (Marton & Booth 1997, 113). Fenomenografinen ontologiset sitoumukset sijoittuvat Mira Huuskon ja Susanna Paloniemen (2006) mukaan realismiin ja konstruktivismiin välimaastoon. Ihmisen ja ympäröivän maailman suhde on non-dualistinen, joten yksilö ja maailma ovat sisäisesti suhteessa toisiinsa. On olemassa yksi maailma, joka on samanaikaisesti sekä todellinen että koettu. Fenomenografiassa suhde todellisuuteen tulee ilmi käsitteparissa ensimmäisen ja toisen asteen näkökulma. Toisen asteen näkökulmassa todellisuus rakentuu ihmisten käsityksistä maailmasta sosiaalisesti ja konstruktivisesti. Maailma näyttäytyy sen kautta, millainen suhde meillä on maailmaan ja millaisia merkityksiä sen eri ilmiöille annetaan. (Huusko & Paloniemi 2006, 164 - 165.) Fenomenografiassa näytetään hyväksyvän realistiseen oletukseen perustuva ajatus siitä, että on olemassa yhteinen todellisuus. Konstruktivismiin tavoin ajatellaan, että todellisuuden kokeminen ja käsittäminen on yksilöllistä rakentuen sosiaalisesti ja psykologisesti eri tavoin ja se voi vaihdella esimerkiksi ajasta, paikasta, kielestä, kulttuurista ja kontekstista riippuen. (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005; Huusko & Paloniemi 2006, 165.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa termit ”käsitys”, ”tapa ymmärtää”, ”tapa käsittää” ja ”tapa kokea” ovat synonyymeja. Termejä tulkitaan kokemuksellisessa mielessä, ei psykologisessa, kognitiivisessa mielessä. (Marton & Booth 1997, 114.) Käsitukset muodostuvat kahdesta toisiinsa kietoutuvasta ulottuvuudesta; mitä-ulottuvuudesta ja miten/kuinka-ulottuvuudesta. Kokeminen ja käsittäminen ovat aina suhteessa johonkin ilmiöön. Kun ihminen on tietoinen jostakin (mitä), niin hän on tietoinen siitä jollain tavalla (miten). (Uljens 1996, 117.)

Käsitukset ja kokemukset muodostuvat subjektin ja maailman välisistä suhteista. Käsittäminen ja ympäröivän maailman havaitseminen pitävät sisällään merkityksen luomisen. Tapa käsittää on riippuvainen ihmisen subjektiivisesta kokemusmaailmasta. Kokemukset muodostavat pohjan käsityksille ja yksilön todellisuus perustuu käsityksiin. Näin ollen todellisuutta voidaan tutkia tutkimalla ihmisten käsityksiä ja ymmärrystä ympäröivästä maailmasta. (Uljens 1989, 19 – 20; 1991, 82.) Voidaan ajatella, että käsitukset voivat syntyä myös merkityksen tunnistamisesta. Ne ovat sidoksissa ihmisen subjektiiviseen kokemusmaailmaan ja ympäröivään kulttuuriseen kontekstiin.

Epistemologisesti voidaan ajatella, että fenomenografiassa tiedolla on kaksi lähdettä: sekä kokemus että tietoisuuden ja havainnon rakenteet (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Käsitys jostakin ja tapa kokea jotakin tarkoittavat tapaa tulla tietoiseksi jostakin. Tietoisuus on suhde, joka on subjektin ja objektin välillä. Objektin kanssa ei ole mahdollista toimia ilman, että kokisi sitä tai käsitteellistäisi sen jotenkin. Tällä tavalla subjekti ja objekti eivät ole riippumattomia toisistaan vaan muodostavat toisiinsa suhteessa olevan yksikön. Tästä seuraa, että tapa kokea tai ymmärtää ilmiö kertoo yhtä paljon koetusta, ymmärretystä ilmiöstä kuin kokevasta ja ymmärtävästä subjektista. (Marton 1994, 4426.)

Michael Uljens (1996, 14) on kiinnittänyt huomiota siihen, että fenomenografinen tutkimus on usein empiiristä analyysiä tehtäessä konteksti- ja toimijaneutraalia. Hän ehdottaa fenomenografian kehittämistä hermeneuttisempaan suuntaan siten, että huomioita kiinnitetäisiin kokemusten ja käsitysten sosiaalsiin, kulttuurisiin ja historiallisiin dimensioihin. Inhimillisen kokemuksen merkitys on mahdollista tavoittaa vain sen sisällön ja kontekstin avulla. Riittävä ymmärrys käsityksistä saadaan ottamalla sisältö ja konteksti huomioon.

5.2 Haastattelut tutkimusaineistona

On olemassa erilaisia tapoja saada tietoa siitä, kuinka ihmiset havaitsevat ympärillä olevan maailman ilmiöitä. Valitsin tutkimus- ja tiedonkeruumenetelmäksi haastattelun. Haastattelu mahdollistaa haastattelun kohteena olevan ilmiön tarkastelun tutkijan ja haastateltavan välisenä vuorovaikutuksena. Fenomenografisen tutkimusaineiston keräämisessä voidaan Ference Martonin (1994, 4427) mukaan käyttää hyvin erilaisia tapoja (esimerkiksi ryhmähaastattelu, havainnointi ja piirtäminen), mutta eniten käytetty tapa on yksilöhaastattelu. Yksilöhaastattelun etuna voidaan pitää sitä, että tietoisuutta reflektoitavasta kohteesta voidaan parhaiten tuoda esille ja tutkia sitä.

Haastattelussa toteutuu Sirkka Ahosen (1994, 136 - 138) mukaan fenomenografian tiedonkäsitykseen kuuluva intersubjektiivisuus. Hankittaessa tietoa toisen ihmisen ajattelusta on prosessissa mukana myös oma tietoisuutemme, ja sen rakenteet heijastuvat tulkintaamme toisen henkilön ilmaisuista. Intersubjektiivinen luottamus edellyttää haastattelijalta omien lähtökohtiensa tiedostamista, aktiivista haastateltavan kuuntelua, keskustelunomaista etene- mistä haastattelussa ja haastateltavan luottamusta haastattelijaa kohtaan. Fenomenografinen haastattelu edellyttää kysymysten ja vastausten vuorottelua ja spiraalimaista syventymistä haastatteluteeman ääri- ja syvyysalueilla. Fenomenografinen tutkimushaastattelu voi olla joko avoin haastattelu tai puolistrukturoitu teemahaastattelu.

Ference Martonin (1988, 155) mielestä tutkimushaastatteluja tehtäessä olennaista on se, mitä kysymyksiä kysytään ja kuinka kysymykset esitetään haastattelussa. Steinar Kvale (1996, 29) korostaa laadullisen tutkimuksen tutkimushaastattelussa syntyvän ja luotavan tiedon merkitystä. Haastattelu rakentuu keskustelunomaiseksi tilanteeksi ja vuorovaikutukseksi dialogiksi, jossa haastattelijaa ja haastateltavaa yhdistää yhteisesti kiinnostavaksi koettu aihe. Ference Marton (1994, 4427 - 4428) painottaa dialogisen haastattelun merkitystä, koska se mahdollistaa haastateltavan kokemusten tarkastelun myös aikaisemmin tiedostamattomien asioiden osalta. Näin on mahdollista, että haastateltavan aiemmin ei-reflektoidut ajatukset tulevat tietoisien reflektion kohteeksi.

Haastatteluaineiston kerääminen

Tutkimukseni empiirisen aineiston keräsin huhti-toukokuussa 2006 haastatteleamalla kymmentä perusopetuksen vuosiluokkien 7 - 9 aineenopettajaa. Haastateltavat olivat eri puolilta Suomea Chances-projektin yhteistyökumppaneina olevista kouluista. Kymmenen haastateltavaa valikoitui niiden 15 opettajan joukosta, joille lähetin haastattelupyynnön sähköpostitse. Esittelin tutkimukseni ja tiedustelin kunkin opettajan suostumusta haastatteluun. Useimmat eivät vastanneet viestiini mutta suostuivat haastatteluun tavoittaessani heidät puhelimitse. Kaksi opettajaa kieltäytyi haastattelusta. Kieltäytymisen syynä olivat aikapula ja haluttomuus osallistua tutkimukseen. Kolme opettajaa ei vastannut sähköpostiini enkä onnistunut tavoittamaan heitä myöskään puhelimitse. Haastatteluun suostuneiden kymmenen opettajan kanssa haastattelu-aika ja -paikka sovittiin joko sähköpostitse tai puhelimitse.

Suurin osa haastatteluista tapahtui haastateltavien opettajien kouluilla. Haastattelujen kesto vaihteli noin 50 minuutista lähes kahteen tuntiin. Kolme haastattelua tehtiin kesken opettajan työpäivää. Tämä saattoi vaikuttaa siihen, että näissä haastatteluissa opettajat olivat pidättyväisempiä ja haastattelut olivat lyhyempiä. En voinut välttyä ajatukselta, että opettajat olivat sisäistäneet oppitunnin pituuden ja suuntasivat ajatuksiaan jo seuraavalle tunnille siirtymiseen. Työpäivän jälkeen kouluilla tehdyt haastattelut kestivät yleensä pidempään. Kaksi haastattelua tehtiin yliopiston tiloissa, yksi kaupungin opetusviraston tiloissa ja yksi muussa julkisessa tilassa.

Kaikki haastattelut nauhoitettiin. Nauhoitettua aineistoa kertyi yhteensä noin kaksitoista tuntia. Chances-projektissa työskennellyt tutkimusapulainen litteroi haastattelut kesällä 2006. Litteroituna tekstinä tutkimusaineistoa on 162 tekstisivua rivivälillä 1 (449 895 merkkiä).

Haastattelunauhojen äänenlaatu osoittautui litteroinnin yhteydessä osin heikoksi. Tämän takia aloitin aineistoon tutustumisen kuuntelemalla ensin haastattelunauhat äänentoistoltaan paremmilla laitteilla ja vertaamalla haastatteluja tehtyihin litterointeihin. Samalla täydensin litteroinneista puuttuneita kohtia tai kohtia, jotka litteroija oli huonon äänentoiston takia kuullut väärin. Rinnakkain tapahtunut nauhojen kuuntelu ja litterointien lukeminen edistivät haastatteluaineistoon tutustumista ennen varsinaisen analysoinnin aloittamista. Nauhojen kuuntelu teki litteroinnit eläväksi palauttaen haastattelutilanteet mieleen.

Haastattelujen litterointi on tehty sana sanalta ja puhutun kielen mukaisesti, jolloin litteroinnissa näkyvät kaikki ”äännähdykset” (esimerkiksi öö, mm, tota tota, no), tauot, päällekkäin puhuminen sekä naurahdukset ja huokaukset. Naurahdukset, huokaukset ja päällekkäin puhuminen on merkitty litterointiin sulkuihin esimerkiksi (naurahdus), (huokaus), (päällekkäin puhumista). Litteroinnissa eivät tule esille äänensävyjen muutokset tai puheen painotukset. Tauot on merkitty joko pistein ... tai merkitsemällä sulkuihin (lyhyt tauko).

Tutkimusaineistoon liittyvät tiedot (haastattelupäivämäärä, haastattelun kesto minuutteina, haastattelun pituus litteroituna aineistona ja haastatteluun sisältyneiden visualisointitehtävien määrä) sekä tiedot haastatelluista opettajista on koottu liitteeseen 1. Palaan tutkimushenkilöiden kuvaukseen myöhemmin luvussa 5.4.

Haastattelujen kulku

Tein haastattelut teemahaastatteluina. Kaikissa haastatteluissa toistuivat haastattelurungon teemat: käsitykset opettajuudesta, käsitykset ohjauksesta, käsitykset ohjauksesta osana opettajan työtä sekä käsitykset ohjauksen työnjaosta ja oppilaiden ohjaustarpeista (liite 2). Teemojen käsittelyjärjestys ja kysymysten muotoilu tapahtuivat haastattelun aikana. Haastattelukysymykset pyrin muotoilemaan avoimiksi. Tilanteen mukaan tein tarkentavia kysymyksiä ja kysymyksiä, joilla pyrin varmistamaan sen, että ymmärsin asian oikein (esimerkiksi ”Kerroit äsken..., tarkoittaako se...” tai ”Tarkoitatko että...”). Haastatteluihin sisältyi myös visualisointitehtävä, jossa haastateltavat jäsensivät piirtämällä käsityksiään ohjauksesta osana opettajan työtä.

Sekä haastattelurungon laatimisessa että haastatteluissa pyrin huomioimaan Ference Martonin ja Shirley Boothin (1997, 130 - 132) ajatuksen siitä, että ensin haastattelussa keskitytään tutkittavaan ilmiöön (käsitysten mitä-ulottuvuus) ja sen jälkeen tutkittava ilmiö liitetään tilanteisiin, jolloin haastateltava tarkastelee ilmiötä refleктоimalla teemaa (miten-ulottuvuus). Jaottelu vastaa ajatusta, että käsitykset muodostuvat kyseisistä ulottuvuuksista ja että kokeminen ja käsittäminen ovat aina suhteessa johonkin ilmiöön. Kun haastateltava on tietoinen jostakin (mitä), niin hän on tietoinen siitä jollain tavalla (miten) (Uljens 1996, 117).

Haastattelun aluksi kerron haastateltavalle opettajalle tutkimuksen tarkoituksen ja korostin haastattelujen luottamuksellisuutta sekä sitä, että olen kiinnostunut opettajan ohjaukseen liittyvistä käsityksistä ja kokemuksista, toisin sanoen ”oikeita” tai ”väärää” vastauksia ei ole. Pyysin haastattelun aluksi opettajaa kertomaan työpäivästään ja työstään opettajana. Aloituk-

sella pyrin rakentamaan luottamusta haastateltavan ja itseni välille sekä edesauttamaan sitä, että haastattelutilanne muodostuisi keskustelevalksi ja tilanteessa olisi asioiden vapaan pohdinnan mahdollistava ilmapiiri. Koin, että opettajista oli luontevaa aloittaa kertomalla omasta työstään. Tämä tuotti minulle perustietoa haastateltavan opettajan työn reunaehdoista ja työn arjesta ja lisäsi ymmärrystäni siitä, millaisista lähtökohdista kyseinen opettaja myöhemmin pohti käsityksiään ohjauksesta. Tässä yhteydessä haastateltava opettaja toi yleensä esille muun muassa minkä aineen opettaja hän on ja mitä ”muuta” hänen työhönsä kuuluu: onko hän luokanvalvoja, kuuluuko hän oppilaitoksen työryhmiin, osallistuuko hän esimerkiksi tukioppilas- tai oppilaskuntatoimintaan sekä minkä kokoisessa koulussa hän on opettajana.

Tämän jälkeen keskustelu yleensä siirtyi käsityksiin opettajuudesta ja käsityksiin hyvästä opettajasta. Ennen varsinaisiin ohjausta käsitteleviin teemoihin siirtymistä pyysin haastateltavaa tekemään visualisointitehtävän piirtämällä tai kirjaamalla paperille asioita, jotka ovat osa opettajan työtä oppilaan ohjaamisessa. Fenomenografisessa kirjallisuudessa korostetaan sitä, että tutkimushenkilöiden ajattelusta kannattaa mahdollisuuksien mukaan hankkia tietoa useilla erilaisilla menetelmillä (Ahonen 1994, 141; Barnard & Gerber 1999; Marton 1994, 4427). Tehtävä toimi välineenä tarkastella opettajan käsitystä ohjauksesta osana opettajan työtä.

Opettajat innostuivat eri tavoin visualisointitehtävästä. Kaksi kieltäytyi tekemästä tehtävää – toinen vedoten työssä muutenkin täytettäviin erilaisiin papereihin ja toinen totesi haastattelun sujuvan ilman piirtämistäkin. Yksi opettajista aloitti tehtävän, mutta unohti piirtämisen innostuessaan puhumaan ja pohtimaan käsityksiään ohjauksesta. En katsonut tarkoituksenmukaiseksi keskeyttää hänen pohdintojaan ja pyytää häntä jatkamaan piirtämistä. Jotkut visualisoinnit olivat luetteloita ohjaukseen kuuluvista asioista ja osa taas pitkälle jäsenettyjä kuvauksia ohjauksesta osana opettajan työtä. Visualisoinnin jälkeen pyysin opettajaa kertomaan tekemästään kuvasta. Kuva oli yleensä pöydällä välissämme ja tarkastelimme sitä yhdessä: opettaja kertoi siitä ja itse esitin tarkentavia kysymyksiä. Visualisointi toimi parhaimmillaan haastattelua suuntaavana ja ohjaavana karttana. Visualisointitehtävä toimi hyvänä tapana jäsentää ohjausta osaksi opettajan työtä. Niissä tapauksissa, joissa tehtävää ei tehty, keskustelu jäi yleisemmälle tasolle ja koski enemmän opettajan työtä ja koulun käytänteitä. Tästä seurasi se, että ohjaus ei haastattelussa tullut yhtä näkyväksi osaksi opettajan työtä.

Mikäli teemoja ohjauksen työnjaosta ja oppilaiden ohjaustarpeista ei käsitelty jo aikaisemmissa yhteyksissä, jatkui haastattelu näistä teemoista. Useimmiten haastattelun viimeisenä teemana oli opettajan käsitys koulun tehtävästä yleisellä tasolla. Päätin haastattelut kysymyksen, halusiko opettaja vielä palata haastattelun aikana nousseisiin teemoihin ja halusiko hän lisätä haastatteluun vielä jotakin.

Jokaisen haastattelun jälkeen kirjoitin ylös ensivaikutelmani haastattelun onnistumisesta, haastatteluilmapiiristä, omista tunnelmistani ja keskeisistä haastattelun aikana tekemistäni havainnoista. Havaintojen kirjaaminen toimi itsereflektion areenana ja tunnelmien välittäjänä. Vaikutelmien lukeminen aineiston analysoinnin yhteydessä palautti haastattelutilanteen mieleeni.

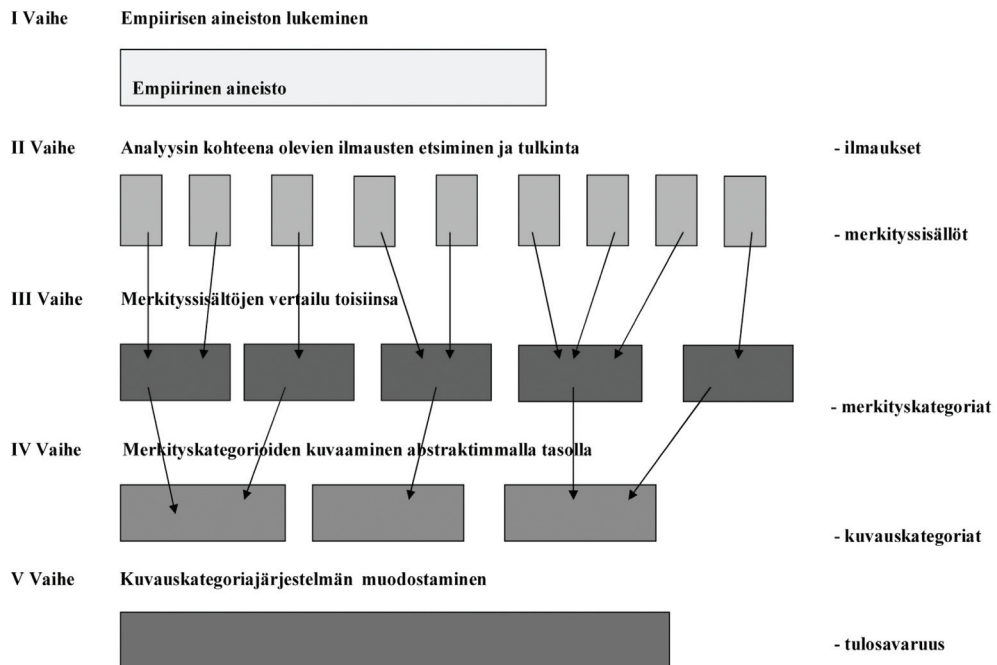
5.3 Aineiston analysointi ja analyysiprosessi

Tarkastelin aineistoa ensimmäisen kerran syksyllä 2006 Chances-projektin loppuseminaaria varten ja nostin aineistosta aiheita kuvaamaan opettajien käsityksiä. Palasin aineistoon uudelleen syksyllä 2007, jolloin aloitin analysoinnin alusta fenomenografisen aineiston analysoinnin vaiheiden mukaisesti.

Fenomenografisessa tutkimuksessa käytetään aineistolähtöistä analyysitapaa eli analyysissä ei käytetä teoriasta johdettuja valmiita kategorioita aineiston luokittelun pohjana eikä testata teoriasta johdettuja oletuksia. Sen sijaan aineiston tulkinta muodostuu vuorovaikutuksessa teorian kanssa, ja aineistoa luokittelevat kategoriat syntyvät aineistosta käsin. Analyysin tavoitteena on rakenteellisten erojen löytäminen, mikä selventää käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Kategorioiden tulkinnallisessa muodostumisessa on kuitenkin mukana aikaisempi keskustelu teorioiden kanssa. (Husko & Paloniemi 2006, 166.)

Analyysin vaiheet

Fenomenografinen aineiston analyysi etenee vaiheittain (kuvio 4). Analyysin vaiheet ovat toisaalta erotettavissa toisistaan, mutta toisaalta ne kietoutuvat toisiinsa. Eri tutkijat jaottelevat analyysin eri vaiheet hieman eri tavoin. Ference Marton (1994, 4428) korostaa vaiheiden interaktiivista luonnetta: jokainen vaihe vaikuttaa seuraavaan vaiheeseen mutta myös edelliseen vaiheeseen.



KUVIO 4. Fenomenografisen aineiston analyysin vaiheet Huskoa ja Paloniemeä (2006, 167) mukailen (ks. myös Uljens 1989; Ahonen 1994)

Aineiston analyysin ensimmäinen vaihe tapahtuu lukemalla aineistoa useaan kertaan kokonaisuutena lävitse, jolloin tavoitteena on saada alustava kuva aineistoissa esiintyvistä käsityksistä (esim. Niikko 2003; Pessa 2004). Aloitin analysoinnin perehtymällä ensin aineistoon: kuuntelin haastattelunauhut ja luin litteroidun haastatteluaineiston useaan kertaan kokonaisuutena. Tämän jälkeen siirryin tarkastelemaan haastatteluja yksitellen haastatteluteemoitain (opettajuus, ohjaus osana opettajuutta, ohjauksen työnjako ja oppilaiden ohjaustarpeet). Poimin jokaisesta haastattelusta teemakohtaisesti ilmaiset ja keräsin ne kutakin haastateltavaa kuvaavalle A4-paperiarkille ("koostepaperi"). Lisäksi kirjasin paperille näkyviin haastateltavan toteamukset siitä, millaisia tunteita ohjaus osana opettajuutta herätti hänessä. Tämä vaihe helpotti hahmottamaan aineistoa kokonaisuutena ja samalla auttoi näkemään kunkin haastattelun omana kokonaisuutenaan suhteessa tutkimukseni teemoihin. Se toi myös näkyviin hyvin konkreettisesti haastateltavien käsitykset opettamisen ja ohjauksen suhteesta.

Analyysin toisessa vaiheessa etsitään aineistosta tutkimustehtävän suuntaisesti käsityksiä kuvaavat ilmaukset. Ilmaukset ovat yleensä ajatuksellisia kokonaisuuksia, sillä käsitysten ilmene-misyhteydet ovat tärkeitä käsitysten erojen ymmärtämiseksi (Ahonen 1994, 143). Poimittavat ilmaukset voivat olla myös yksittäisiä sanoja tai lauseita (Niikko 2003, 33). Tämän jälkeen mietitään, mikä on kunkin ilmauksen merkitys eli mikä intentio (ajatus, tarkoitus) merkitykseen sisältyy. Ilmaisun merkitys on luonteeltaan toisaalta kontekstuaalinen eli sidoksissa ilmaisun asiayhteyteen. Toisaalta ilmaisun merkitys on intersubjektiiivinen eli se on riippuvainen sekä haastateltavasta (ilmaisun tekijä) että tutkijasta, joka tulkitsee ilmaisun merkityksen. Tulkintaan vaikuttaa tutkijan oma viitetausta ja teoreettinen perehtyneisyys, joten tulkintaan sisältyy aina tutkijan subjektiivisuuden elementti. (Ahonen 1994, 123 - 124.)

Saatuani aineistossa ilmenevistä käsityksistä kokonaiskuvan etenin analyysin toiseen vaiheeseen ja poimin kunkin opettajan haastatteluihin sisältyneet ilmaukset ohjauksesta. Aineistosta poimimani ilmaukset olivat haastattelusta riippuen joko pidempiä tekstilainauksia, yksittäisiä lauseita, osia lauseista tai yksittäisiä sanoja. Merkitsin litteroituun haastatteluun ne kohdat, jotka mielestäni viittasivat käsityksiin ohjauksesta. Ilmausten poimimisen jälkeen mietin, mikä on kunkin ilmauksen merkitys eli mikä intentio ilmaukseen sisältyy (ks. Ahonen 1994, 123). Tämän jälkeen kirjoitin merkitykset yhden kerrallaan tarralapuulle merkiten myös haastateltavan numeron ja litteroinnin sivunumeron, jotta merkityksen taustalla oleva ilmaus ja konteksti löytyisivät helposti litteroinneista. Käsiteltäviä ilmauksia ja merkitysisältöjä löytyi yhteensä 228 kappaletta.

Analyysin kolmannessa vaiheessa etsitään, lajitellaan ja ryhmitellään merkityksiä eli merkityksyksiköitä tutkimusongelman suuntaisesti. Ilmauksista tulkitut merkitysisällöt ryhmitellään etsimällä niistä samansuuntaisuuksia, erilaisuuksia, harvinaisuuksia ja rajatapauksia. Merkityskategoria voi muodostua useista samanlaisista ilmauksista tai vain yhdestä ilmauksesta. Merkityskategoriat syntyvät samanlaisuuksien perusteella kuitenkin siten, että kategoriat ovat selvästi erilaisia suhteessa toisiin kategorioihin. Kategorioissa tiivistyy ilmausten ydinmerkitys. Jokaista kategoriata kuvataan aineistolainauksilla. Merkityskategorioiden muodostumiseen vaikuttaa tutkijan teoreettinen ajattelu ja tieto. (Marton 1988, 155; Ahonen 1994, 125 - 128; Niikko 2003, 34.)

Aloitin merkitysten vertailun toisiinsa ryhmittelemällä merkitysisältöjä samankaltaisuuksiensa ja erilaisuuksiensa perusteella. Koska merkitykset olivat tarralapuilla, oli niiden siirtely ja ryhmittely helppoa. Samalla näin silmiäni edessä konkreettisesti merkitysten kirjjon. Tarkittaessa tarkistin litteroinnista merkitysten alkuperäisen ilmaisun ja sen kontekstin, jolloin pystyin arvioimaan merkitystä uudelleen ja sijoittamaan sen sopivaan ryhmään. Aluksi syntyi useita kymmeniä merkitysryhmiä, jotka olivat mielestäni sisällöllisesti toisistaan poikkeavia. Tarkempi tarkastelu paljasti niissä päällekkäisyyksiä, ja merkityskategorioiden lukumääräksi supistui lopulta 14.

Tämän jälkeen analyysin neljännessä vaiheessa merkityskategoriat yhdistetään teoreettisista lähtökohdista laaja-alaisempiin ylempään tason kuvauskategorioiden, jotka kuvaavat ja selittävät käsityksiä yleisemmin ja universaalimmin abstrahoiden tarkastelua edelleen sekä ankuroiden sen teoreettiseen viitekehukseen. Kuvauskategorioiden muodostuu tutkijan oma teoria ja selitysmallin tutkittavalle asialle. (Ahonen 1994, 127 - 128; Huusko & Paloniemi 2006, 168.) Kuvauskategoriat ovat synonyymeja erilaisille tavoille kokea ilmiö. Kategorioiden luonteeseen kuuluu, että jokainen yksittäinen kategoria kertoo ilmiöstä jotain uutta, kategoriat ovat loogisessa suhteessa toisiinsa ja usein ne esitetään hierarkkisessa suhteessa toisiinsa. Kuvauskategoriat esittävät sekä käsitysten keskeiset merkitykset että kuvaavat erot ja yhtäläisyydet. Kategoriat pitäisi pystyä supistamaan lukumäärältään mahdollisimman pieneksi, huomioiden kuitenkin aineiston kriittiset erot. (Marton & Booth 1997, 114 - 125; Barnard & Gerber 1999, 158.)

Tässä vaiheessa ryhmittelin merkityskategoriat abstraktimmalla tasolla eli aloitin kuvauskategorioiden muodostamisen, mikä osoittautui varsin haasteelliseksi. Palasin samanaikaisesti vielä kertaalleen haastatteluihin, tarkastin poimimani ilmaukset ja niiden kontekstin sekä suhteutin ne tutkimuskysymykseeni. Poistin tässä vaiheessa kahdeksan ilmaisua, koska totesin, etteivät ne olleet tutkimusongelmani suuntaisia eli ne eivät ilmaisseet käsityksiä ohjauksesta osana opettajan työtä. Tällainen oli esimerkiksi ilmaisu ”ohjaus on opinto-ohjaajan pitämä opotunti”. Hylkäsin ilmaisun, koska se kuvasi ohjausta opinto-ohjaajan työnä eikä opettajan työnä. Kyseisen ja muiden poistettujen ilmaisujen esittäjillä oli luonnollisesti lisäksi useita muita ohjausta osana opettajan työtä kuvaavia ilmaisuja. Lopullisessa analyysissä oli mukana kaikkiaan 220 ilmaisua. Arvioin samalla muodostamiani merkityskategorioita kriittisesti. Mietin myös sitä, mitä muodostamani merkityskategoriat yleisemmällä ja abstraktimmalla tasolla pitivät sisällään sekä miten nimetä muodostuvat kuvauskategoriat huomioiden merkityskategorioiden olemuksen.

Lisäksi pohdin sitä, miten suhtautua merkityskategorioiden, joihin ilmaisut määrällisesti painottuvat ja vastaavasti miten suhtautua niihin merkityskategorioiden, joissa ilmaisuja oli määrällisesti vähemmän. Fenomenografisessa tutkimuksessa jokainen ilmaisu ja merkitys ovat tärkeitä käsitysten variaation ymmärtämiseksi, minkä takia merkitysten lukumäärä ei ole oleellinen asia. Käytännössä kuitenkin koin, että tutkijana jouduin tekemään valintoja yhdistellessäni merkitysisältöjä ja merkityskategorioita. Tunsin houkutusta sijoittaa ja ”mahduttaa” yksittäiset merkitykset jo muodostuneisiin kategorioiden ennemmin kuin säilyttää ne omina yksittäisinä kategorioiden (ks. Ashwoth & Lucas 2000). Muodostin aluksi kahdeksan kuvauskategoriaa, mutta tarkasteltuani ryhmittelyä uudelleen kriittisesti päädyin kuuteen

kuvauskategoriaan. Liitteenä on esimerkki kuvauskategorian muodostumisesta: ilmaisujen poimiminen laajemmasta asiayhteydestä (liite 3) sekä ilmaisut ja niiden merkitykset, niistä muodostuneet merkityskategoriat ja edelleen useista merkityskategorioista muodostunut kuvauskategoria (liite 4).

Vaikka fenomenografisessa tutkimuksessa ei kiinnitetä huomiota ilmaisujen lukumäärään, olen listannut kaikki kuvauskategoriat ja niihin sisältyvät merkityskategoriat (liite 5). Koosteessa on merkityskategorioiden jälkeen suluissa ilmausten ja merkitysten lukumäärä, josta merkityskategoria muodostuu. Määrien ilmoittaminen kertoo siitä, mitkä sisällöt aineistossa painottuvat eniten (Valkonen 2006, 36). Lisäksi erittelin opettajakohtaisesti ilmausten ja kautumisen kuvauskategorioihin (liite 6). Tämä jaottelu havainnollistaa opettajakohtaisesti, millaisiin kuvauskategorioihin opettajien ilmauksista muodostuneet merkitysisällöt sijoituivat.

Lopuksi muodostin fenomenografisen analyysin viidennen vaiheen mukaisesti kuvauskategorioista kuvauskategoriajärjestelmän, johon tiivistin opettajien käsitykset ohjauksesta osana opettajan työtä. Kuvauskategoriajärjestelmä esitellään luvussa 7.

5.4 Tutkimushenkilöiden ja tutkimuskontekstin kuvaus

Ennen siirtymistä opettajien käsitysten tarkasteluun on tarpeen Sirkka Ahosen (1994) ja Michael Uljensin (1996) tekemien huomioiden pohjalta luoda käsityksille konteksti kuvaamalla ensin haastateltavien näkemyksiä opettajuudesta ja opettajan työstä. Kontekstia kuvaamalla pyrin tekemään käsitykset ymmärrettäväksi niissä ajatteluyhteyksissä, joissa ne ovat syntyneet (ks. Ahonen 1994, 126).

Opettajat olivat eri aineiden aineenopettajia. Maantieteellisesti he sijoittuivat Itä- ja Länsi-Suomeen. Haastatelluista opettajista vain yksi oli mies, sillä kolme muuta miespuolista opettajaa kieltäytyivät haastattelusta. Opettajien työkokemus vaihteli muutamasta vuodesta lähes kolmeenkymmeneen vuoteen. Osa opettajista oli opettajana pienien maaseutukuntien ja osa pienten tai keskisuurien kaupunkien peruskouluissa. Koulujen tavat järjestää ohjausta ja tehdä ohjauksellista yhteistyötä vaihtelivat. Koulujen koot vaihtelivat reilun sadan oppilaan koulusta noin kuudensadan oppilaan kouluun. Samoin vaihteli opetettavien oppilaiden määrä koko koulun reilun sadasta oppilaasta lähes neljään sataan oppilaaseen. Yksi opettaja opetti maaseudulla pienen yläkoulun kaikkia oppilaita useamman tunnin ajan viikossa, kun taas toinen opetti keskikokoisen kaupungin isossa koulussa koulun lähes kaikkia oppilaita vain kerran viikossa yhden tunnin ajan. Haastateltujen opettajien taustatiedot (sukupuoli, työkokemus, opetettavat aineet, koulun oppilasmäärä ja opetettavien oppilaiden lukumäärä) näkyvät liitteessä 1.

Kaikki haastatellut opettajat suhtautuivat haastatteluun myönteisesti. Haastattelutilanteet pyrin rakentamaan keskusteluiksi, joissa haastateltavat opettajat olivat oman työnsä ja oman käsitystensä asiantuntijoita ja itse olin haastattelijana kuunteleva ja kysymyksiä esittävä

tutkija. Haastatteluihin tuli haastatteluteemojen lisäksi myös muita juonteita, jotka olivat haastatteluissa läsnä. Eräs haastattelija peilasi läpi haastattelun omaa muutostaan opettajana ja ihmisenä. Yksi haastateltavista pohti omaa opettajuuttaan todeten olevansa opettajana ammatti-identiteettikriisissä. Kahdessa haastattelussa opettajat toivat esille väsymyksen ja työuupumuksen. Näissä haastatteluissa palattiin toistuvasti opettajalle väsymystä tuottaviin asioihin (esimerkiksi järjestyksen säilyttämisen vaikeus oppitunneilla, opettajan mielestä huonosti ja väärin käyttäytyvät oppilaat tai jonkun oppilaan elämäntilanne, joka heijastui opettajan työhön). Tällaisissa tilanteissa yritin säilyttää roolini haastattelijana ja viedä haastattelua tutkimukseni kannalta keskeisiin kysymyksiin.

Useimmat haastattelut olivat mielestäni tilanteita, joissa opettaja kertoi suhteellisen vapaasti omista käsityksistään. Aiheena ohjaus herätti osassa opettajista ihmettelyä, kummastusta ja myös epävarmuutta siitä, ymmärtävätkö he ohjauksen samoin kuin minä tutkijana; edustinhan opinto-ohjausta kouluissa kehittävää projektia. Joillakin haastateltavista oli hyvin selvä käsitys siitä, mitä ohjaus on osana opettajan työtä. Erityisen mielenkiintoisia tilanteita olivat haastattelut, joissa haastateltava opettaja innostui pohtimaan, ”kehimään” ja etsimään omia käsityksiään. Näissä tilanteissa visualisointitehtävä toimi erityisen hyvin käsityksiä tuottavana reflektioalustana. Tällaisessa haastattelutilanteessa saavutettiin myös fenomenografian kiinnostuksen kohteena olevia esireflektiivisiä käsityksiä. Toisin sanoen haastattelutilanteissa myös tuotettiin ja eksplikoitiin käsityksiä jo valmiina olevien käsitysten rinnalle.

Haastatteluissa puhuttiin paljon opettajuudesta ja opettajan työstä, johon ohjaus kytkeytyy ja jonka näkökulmasta opettajat ohjausta tarkastelevat. Opettajan työ välittyi haastatteluissa monitasoisena ja moninaisina tehtävinä, joita koulun arkiset käytänteet määrittivät: oppituntien pitämisenä ja niiden valmisteluna, kokeiden korjaamisena ja arviointeina, erilaisten oppilaita ja koulua koskevien seurantajärjestelmien mukaisena toimintana, välituntivalvontoina ja muina koulun käytänteisiin liittyvinä tehtävinä, muuttuvina oppituntitilanteina, opettajienkokouksina sekä vuorovaikutuksena toisten opettajien, koulun muun henkilöstön ja vanhempien kanssa.

Opettajista kaikki olivat yhtä lukuun ottamatta haastatteluhetkellä myös luokanvalvojia. Kolmessa koulussa luokanvalvojan tilalla käytettiin termiä luokanohjaaja. Luokanvalvojan tai -ohjaajan tehtäviin liittyi vastuu yhdestä luokasta: luokkaa ja oppilasta koskevien asioiden hoitamisesta koulussa sovittujen käytänteiden mukaisesti sekä osallistuminen tarvittaessa oppilashuollollisiin tehtäviin. Lisäksi kaksi opettajaa vastasi koulussaan tukioppilastoiminnasta ja yksi opettaja oli oppilaskunnan ohjaava opettaja.

Lähes kaikki opettajat toivat esille opettajan työn muutoksen siten, että kasvatukselliset tehtävät ovat lisääntyneet. Osa opettajista oli sitä mieltä, että tämä on tapahtunut oman oppiaineen opettamisen kustannuksella – tietojen ja taitojen opettamisesta on tullut toissijaista yleisen kasvattamisen ollessa etusijalla. Kaikki haastateltavat pohtivat koulun ja kodin välisen kasvatusvastuun jakautumista. Ristiriita ja tasapainoilu opettamisen ja kasvattamisen välillä heijastui myös opettajien näkemyksissä koulun tehtävästä. Muutama opettaja korosti, että koulun tehtävänä on opettaminen eli tiedonjakaminen. Useimmat painottivat koulun merkitystä yhteiskuntaan sosiaalistajana, toisin sanoen koulun tehtävä on tietojen ja elämässä tarvittavien taitojen lisäksi opettaa sääntöjä, vastuunottamista, tapoja ja sosiaalisissa tilanteissa toimimista.

Useimmat opettajat totesivat ohjauksen olevan läsnä opettajan työssä koko ajan: *niinku aattelee ihan et se on opettajan työtä ettei niinku ajattele et se on niinku ohjausta*. Opettajat pitivät ohjausta luonnollisena ja itsestään selvänä osana opettajan työtä. Joillekin opettajille oli kuitenkin vaikeaa ottaa ohjausta erikseen tarkasteluun haastattelutilanteessa ja puhua siitä. Tämä tuli esille hämmennyksenä ja verbalisoinnin vaikeutena siirryttäessä puhumaan tarkemmin ohjauksesta. Asiaa ei välttämättä ollut pohdittu ennen haastatteluhetkeä. Verbalisoinnin vaikeus tuli esille hämmennyksenä ja epävarmuutena, kuten esimerkiksi seuraava haastattelulainaus osoittaa:

Haastattelija: Oisko sulla tullu nyt mieleen jottain muuta vielä, mitä tässä on sivuttu aikasemmin? Minkä tuota haluaisit vielä tuuva esille?

Opettaja: Mmmm... No ei oikeestaan... Ehkä tietysti, en ollu ajatellu tätä asiaa niinku oikeestaan mitenkään. Että siinä mielessä, et jotkut asiat tullee vähän sillai yllättävänä ja sit kun siinä hetkessä yrittää miettiä, niin ei oikein itekkään tiiä, että mitäs mieltä nyt niinku tässä on... Niitä ruppee tietysti pohtimaan ja sitte tullee kaikenlaisia ajatuksia siinä mieleen että...

Haastattelija: Mitkä oli sitten siusta niinku tämmösiä yllätyksellisiä?

Opettaja: No ehkä mie niinku jotenkin sitä nimenomaan sitä ohjausta, että mulla ei oo niinku itellekkään oo tarttunu niinku mitään, mitä kaikkee se mulle on. Mitä mie sillä niinku käsitan ja mihin se liittyy... Et niinku... Sit tavallaan kun sitä ei oo itekkään ajatellu, niin tuntuu, et ei niinku jotenkin osaa edes sanoa... Sit on vähän semmonen itellään aika epäselvä olo... Niin, et se on toisaalta niin jotenkin kauheen laaja ja semmonen, jota on joka puolelle kaikessa koko ajan...

Vaikka opettajat suhtautuivat haastatteluun myönteisesti samoin kuin lähtökohtaisesti haastattelun aiheeseen ja sisältöön, niin haastatteluissa oli kuitenkin paikoin havaittavissa jännitteitä suhtautumisessa ohjaukseen osana opettajan työtä. Toisaalta ohjaus oli itsestään selvää, toisaalta ohjaus herätti kiihtymistä ja suuttumusta opettajia kohtaan lisääntyvistä vaatimuksista ja tehtävistä sekä harmin ja pettymyksen tunteita ”*jos oppitunti menee kokonaan ohjauksen ja kasvatuksen puolelle*”. Ohjaus herätti joissain opettajissa myös riittämättömyyden tunteita, ahdistusta, syyllisyyttä ja pelkoa sekä ristiriitaisuutta oman arvomaailman ja työn tekemisen välillä. Muutama opettaja totesi kuitenkin myös, että työn mielekkyys lisääntyy ohjauksellisen ulottuvuuden ansiosta.

Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan sitä, millaisia käsityksiä opettajilla on ohjauksesta. Esittelen seuraavassa luvussa opettajien käsityksistä muodostuneet merkitys- ja kuvauskategoriat. Tämän jälkeen luvussa seitsemän esittelen syntyneen kuvauskategoriajärjestelmän ja kytkennät teoreettiseen tarkasteluun.

6 OPETTAJIEN KÄSITYKSET OHJAUKSESTA

Tutkimustehtäväni on kuvata ja jäsentää opettajien käsityksiä ohjauksesta osana opettajan työtä. Tässä tulosluvussa opettajien käsitykset ohjauksesta osana opettajan työtä on fenomenografisen aineistoanalyysin mukaisesti koottu kuvauskategorioiksi. Kuvauskategorioita muodostui yhteensä kuusi kappaletta. Jokainen kuvauskategoria sisältää yhden tai useamman merkityskategorian, johon on samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien perusteella ryhmitelty haastatteluaineistossa olevat opettajien ilmaistut ja merkitykset ohjauksesta. Opettajien käsityksiä kuvaavat kuvauskategoriat ja merkityskategoriat on koottu alla olevaan taulukkoon. Kuvauskategorioiden kokonaisuuteen palaan seuraavassa luvussa tulosten teoreettisen tulokinnan yhteydessä.

TAULUKKO 1. Opettajien käsityksiä kuvaavat kuvauskategoriat ja merkityskategoriat

Kuvauskategoriat	Merkityskategoriat
1. Ohjaus on pedagogista toimintaa ja oppimisen ohjaamista	1.1 Ohjaus on opettamista 1.2 Ohjaus on opiskelemisen ohjaamista
2. Ohjaus on ohjauksellista osaamista	2.1 Ohjaus on henkilökohtaista vuorovaikutusta ja huomioimista 2.2 Ohjaus on turvallisena ja huolehtivana aikuisena olemista 2.3 Ohjaus on opettajan oman toiminnan tiedostamista ja arviointia.
3. Ohjaus on yhteistyötä	3.1 Ohjaus on oppilaan ongelmien hoitamista yhdessä 3.2 Ohjaus on tietojen vaihtamista ja tiedottamista
4. Ohjaus on rajoja, kontrollia ja sanktioita	4.1 Ohjaus on koulun sääntöjen noudattamisen seuraamista 4.2 Oppilaiden käyttäytymiselle rajoja asettavaa kuria 4.3 Kasvatuksellisia keskusteluja
5. Ohjaus on tulevaisuuteen suuntaamista	5.1 Oppilaiden suuntaamista opintopolulla eteenpäin 5.2 Oppilaiden ohjaamista koulun jälkeiseen elämään
6. Ohjaus on oppilaan vahvistamista omana itsenään	6.1 Ohjaus on oppilaan itsetuntemuksen lisäämisen ja elämänsuunnan löytymisen tukemista 6.2 Oppilaan omien mielipiteiden muodostumisen tukemista

Tässä luvussa kuvauskategorioiden esittelyjärjestys etenee sen perusteella, kuinka paljon haastatteluaineistossa on ollut kyseessä olevaan kuvauskategoriaan ja merkityskategorioiden kuuluvia ilmauksia (ks. liite 6). Opettajien käsitysten esittely etenee kuvauskategorioiden kuvaamalla kyseiseen kategoriaan kuuluvat merkityskategoriat. Merkityskategoriat erottuvat tekstissä tummennettuina. Merkityskategorioiden sisältöä kuvataan käyttämällä suoria lainauksia opettajien haastatteluista. Aineistositaatit on tekstissä sisennetty ja jokaisen sitaatin loppuun on merkitty haastattelunumerointia käyttämällä opettaja, jonka haastattelusta lainaus on poimittu. Sitattien osittainen kursivointi osoittaa analyysissä käytetyt ilmaisut (ks. liite 3).

6.1 Ohjaus on pedagogista toimintaa ja oppimisen ohjaamista

Opettajien käsityksissä ohjaus osana opettajan työtä paikantuu selkeästi pedagogiseksi toiminnaksi ja oppimisen ohjaamiseksi. Tämä kuvauskategoria sisältää kaksi toisistaan eroavaa merkityskategoriaa: käsitykset ohjauksesta opettamisena ja käsitykset ohjauksesta opiskelemisen ohjaamisena. Tämän kategorian käsitysten mukaisesti ohjaus tapahtuu useimmiten luokkamuotoisessa ja ryhmälle suunnatussa opetustilanteessa, jossa opettaja siis opettaa omaa ainettaan. Opetustilanne on ohjauksen lähtökohta. Opettajien erilaiset näkemykset opettamisesta ja oppimisesta heijastunevat myös käsityksiin ohjauksesta.

Ohjaus tapahtuu opettajan oman aineen **opettamisen** yhteydessä. Ohjauksen ja opettamisen välinen samanaikaisesti sisäkkäinen, päällekkäinen sekä erillinen suhde tulee näkyväksi opettajien käsityksissä. Ohjaus on tiedostamaton osa opettamista.

Kyllähän ne ohjaus ja opettaminen tietenkin kulkkee käsi kädessä ja ja tuota tietyllä tavalla ehkä sit se, se ohjaus on ehkä toi toisaalta semmonen tiedostamatonki juttu sitten joka tulloo siinä samalla kun opettaa. (Opettaja 2)

Ohjaus ilmenee opettajan antamina ja välittämänä tietoina, jotta oppimista tapahtuisi. Ohjaus on myös oppimisen ohjaamista. Opettaminen, ja ohjaaminen, voi olla joko koko oppilasryhmälle suunnattua tai oppilaat yksilöllisemmin huomioivaa.

Eli ensinnäkin mä nyt ohjaan niitä englannin saloihin. Eli mä ohjaan niitä englanninkieleen. Opetan niille englantia. Niin että ne oppis jotain. (Opettaja 4)

Ja mie ehkä aattelin jotenki että tää on varmaan tää oppimisen ohjaaminen se mihin niinku se työ pääosin keskittyy. Elikkä se on varmaan sitä opettamista tai jonkun tämmösen tiedon tai taidon niinku. Täs (visualisointitehtävä) on nyt esimerkkinä näin voit aloittaa kirjotelman, niin se on tämmönen niinkun, siis opiskeltava asia ja sitten mie voin ohjata siinä oppimista jollakin tavalla. (Opettaja 10)

Ohjaus ilmenee myös opettajan erilaisina pedagogisina ratkaisuinä ja pyrkimyksenä tuoda esille erilaisia tapoja ymmärtää ja oppia opetettava asia. Opettamiseen kytkeytyy oppilaan henkilökohtaisen oppimisen ohjaaminen.

Mutta mun mielestä se on aika laihasti ajateltu, jos ajattelee vaan et se on opettamista, jotenki et opettaminen ois tietty yks asia, tietty muotti. Täällasta on opettaminen. *Et mun mielestä se menee ohjaukseen ja tämmöseen siinä kun me pyritään löytämään erilaisia keinoja opettaa, erilaisia keinoja kehittää itseään ja siinä opettamisessaan löytää niille oppilaille parempia ratkasuja ja parempia tapoja niin kyllähän me tavallaan siinä jo mennään, astutaan sen ohjaamisen puolelle. Me pyritään tavallaan näyttää heille, että asiat voidaan monelta eri kantilta käsittää.* Eli on taas se (naurahdus) numero yksi eli se löytyy se oma tapa oppia ja tämmösiä, *et kyllä se on niinku ohjaamista silleen niinku sen oppilaan omaan suuntaan.* Vaikka tavallaan käydään samaa asiaa kaikkien kaa, mutta jokainen tavallaan kuitenkin kehittyty eri suuntaan siinä samalla, vaikka faktat on. (Opettaja 5)

Opettaja ohjaa oppilaita motivoimalla heitä opiskelemaan omaa ainettaan tekemällä sellaisia pedagogisia valintoja ja ratkaisuja, jotka virittävät oppilaiden kiinnostuksen ja innostavat heitä opiskelussa.

Sit mie laitoin tänne (visualisointitehtävä) tämmösen että. Tietysti se nyt riippuu opettajasta mutku mie opetan just tä tavallaan tämmösiä yhteiskunnallisia aineita niin niin niin mie otan kyllä päivittäin voin sanna ainakin jonkun ryhmän kanssa ku aamulla yritän lukkee pikasesti lehen ja monestihan sieltä löytyy sitten siihen päi jonkun oppitunnin aiheeseenkin joku joku asia mikä siihen käy tai tai jotakin on tapahtunu ja niin sitten mie aina niinkun otan esille että että tämän päivän leheessä oli ja ja niinkun ja sitten siitä ehkä keskustellaan vähän ja ja mulle tää ainakin, *mie oon ehkä ottanu tämmösen mediakriitikon roolinki et sitten niistä keskustellaan ja mietittää että mikä niitten takana on ja ja kannattaako kaikkea sitten ihan purematta niellä ja.* (Opettaja 2)

Ohjaus voi olla myös opiskelumotivaation ylläpitämistä tai sen uudelleen löytämiseen tähtäävää toimintaa. Opettajien käsityksissä motivaation ylläpitäminen liittyy erityisesti yläkoulun kahdeksanteen luokkaan, jolloin opettajien mukaan oppilaat usein kyseenalaistavat opiskelun ja koko koulunkäynnin mielekkyyden. Ohjausta on myös yksittäisten opiskelijoiden opiskelemaan kannustaminen ja ”patistaminen” sekä opettajan tekemät arvioinnit ja palautteet oppimisen etenemisestä.

Ja kasilla se on, kasilla se ohjaus on eniten sitä motivaation ylläpitämistä. Et se on ihan selkeesti niinku vaikein vuosi. Et seiskalle tullessa kantaa se alasteen innokkuus koulusta. Ja kaikki on uutta ja kivaa ja tulee uusia aineita ja, tämmöstä on se eka vuosi. Kasiluokkalaisille tulee se et tähän on niinku sieltä ja syvältä että. Niinku ei voi tylsempää paikkaa olla ja (naurahdus). Et miks pittää, semmosii kysymyksiä et miks pittää opiskella, niin se tulee niinku

kasiluokalla selkeesti joka viikkoseks aiheeks suunnilleen ja. *Et se on melkein sitä opiskelumotivaation ylläpitämistä tai sen löytämistä.* Taas. (Opettaja 1)

No tietysti sitten kun oppilaatkin on erilaisia et sitte on tietysti sellasiaki oppilaita joitten kanssa niinku tommonen tavallaan *patistajan rooli tulee joka tilanteessa* että että oppilas saattaa olla semmonen että esimerkiks on jo niin väsyny että ei ei lopu koskaan ja sitten ei ei jaksa tehdä tai ehdi tai ei halua alottaa jotakin että tavallaan joutuu niinku joka kerta olemaan sit se patistaja ja vähän niinku valvoo siinä että että nyt jotaki tulis tehdyksi. Että joittenkin kanssahan voi olla joka kerta kun näkkee niin se sama tilanne että. Ja se voi olla ihan syynä sitten se et on niin väsyny ja se väsymys sitte estää tekemästä. (Opettaja 2)

Joissakin opettajien käsityksissä ohjaus liittyi oppilaiden oppimisesta tehtäviin arviointeihin ja palautteisiin. Arviointi ja palaute annetaan kirjallisena kokeiden ja tehtävien tai oppilaiden tekemien itsearviointien yhteydessä. Joskus sitä on mahdollista antaa myös oppilaiden ja vanhempien kanssa käytävissä keskusteluissa. Opettajalle arvioinnin ja palautteen antaminen on työlästä.

Mut mä pyrin antamaan sanallisen palautteen esimerkiksi kokeessa aina. Eli kirjoitan sinne. En käytä mitään plankettia vaan kirjoitan sanallisesti kokeeseen aina. Että siinä sitten, sit tietysti näissä, tuota niin, vanhempainvarteissa niin aika pitkälle pyritään myös siihen semmoseen positiiviseen palautteeseenkin että. Tulee sitä siinä sitten.

(Opettaja 6)

Ja jos mä otan niiltä itsearviointin ja annan kunnan palautteen, niin ku mä tein, niin työpäiviä. Kaks kertaa vuodes yks työpäiviä itsearviointeihin. Voin mä tietysti laittaa jonkun naaman, suupielen alaspäin ja sitte näin. Mut mä teen työtä heidän kans, ja annan kunnan palautteet. Et miltä musta nyt näyttää et miten se opiskelee. Et et se kuuluu minun työhöni. (Opettaja 7)

Opettamiseen ja oppimiseen liittyen ohjaus on myös **opiskelemisen ohjaamista**, jolloin opettaja kertoo erilaisista opiskelutavoista ja -tekniikoista sekä ohjaa opiskelutottumuksia. Opettaja voi pyrkiä löytämään oppilaille sopivia tapoja opiskella ja oppia, mikä tukee oppilaan jaksamista ja hyvinvointia.

Mie aina yritän kertoa että jokaisella on oma tietty oppimistapa, ku löytäs sitte sen niin se ois kaikista helpoin oppii aina asioita ja. (Opettaja 9)

Ohjauksesta mullon, se on niinku, mun mielestä *perusohjaaminen on se mitä pitäis tehdä perusteeltaan on se, että siis ohjata ensinnäkin. Numero yksi, ohjata opiskelemaan oikein.* Mun mielestä se on niinku ohjauksen mun mielestä tärkein mitä meidän opettajien pitäis tehdä. Et saada ne oppilaat tavallaan, *löydettäis niille tapa opiskella oikein. Et se ois helpompaa se koulu niille. Mun mielest se on niinku mun mielestä ohjaukses aika semmonen keskeinen asia, että sieltä niinku kumpuaa paljon.* Et

jos on vaikeeta opiskella, ei oo semmosta selkeätä tapaa opiskella, niin totta kai se on raskasta ja se on vaikeeta ja sit ku sit sen takia on stressiä ja on väsyä, vaikka se väsy tulee muualtakin mutta se on yks mikä aiheuttaa väsyä kun on sitä stressiä, ei ei saa sitä koulua oikein sujumaan että. (Opettaja 5)

Opettajien käsitysten mukaan erityisesti 7. luokalle siirtyvät oppilaat tarvitsevat tukea ja ohjausta yläkoulussa olemiseen ja siellä opiskeluun. Ohjaus on toisaalta yläkoulun tiloihin, sääntöihin ja aineenopettajajärjestelmään tutustuttamista ja sopeuttamista. Toisaalta ohjaus on oppilaan oman vastuun korostamista oppimisessa sekä hyvinkin konkreettista opiskeluun liittyvää neuvontaa, kuten esimerkiksi miten tehdään muistiinpanoja, merkitään läksyt tai luetaan kokeisiin.

Kyllä minun mielestä seiskaluokkalaiset on esimerkiksi... ihan se yläkoulussa oleminen ja se, että on niinku ollaan eri luokissa ja vaihtuu opettaja ja, et se rytmi ja siis semmonen juttu on ihan erilainen ku koulutilanne... et niinku siihen sitä ohjausta ja semmosta, että mitä se on ihan käytännössä ja mitä se tarkoittaa ja jokaisella opettajalla on oma tyylinsä ja oma tapansa ja tota. Kontrolloida läksyjä esimerkiksi, jokainen opettaja kontrolloi niitä eri tavalla. Sitten kyllä minun mielestä ihan semmosiin niinku opiskelutekniikoihin, sitä, että miten niinku opiskellaan, koska ne koealueet on laajempia. Sitten se vastuu niistä läksyistä ja sitten on niinku sillä oppilaalla itellään että ja. Kokeita on ja läksyjä on ja et ei voi niinku yhdessä illassa oppia kaikkea, jos et oo tehny vaikka kuukauteen yhtään mittään, et se on niinku isojen kokonaisuuksien hallinta, et se ei onnistu ihan hetkessä... ja tota. Seiskoilla on mun mielestä just se ihan yläkoulussa oleminen ja sit se opiskelutekniikat. (Opettaja 1)

6.2 Ohjaus on ohjauksellista osaamista

Ohjaus on ohjauksellista osaamista -kuvaukategoria sisältää kolme merkityskategoriaa: henkilökohtainen vuorovaikutus ja huomioiminen, turvallinen ja huolehtiva aikuinen sekä opettajan oman toiminnan tiedostaminen ja arviointi. Merkityskategoriat sisältävät henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen liittyviä elementtejä, suhtautumista toiseen ja oman toiminnan reflektointia. Niiden sisältö viittaa ohjauksessa tarvittaviin taitoihin ja ohjaajan ominaisuuksiin. Tämä kuvaukategoria eroaa edellisestä siinä, että käsityksissä korostuvat nyt edellistä kategoriaa enemmän oppilaiden yksilöllisempi huomioiminen ja kahdenkeskinen kohtaaminen, ohjaukseen liitettävät toimintatavat sekä opettajien oman ohjaukseen liittämän osaamisen pohdinta.

Ohjaukseen liittyy opettajien käsityksissä myös **henkilökohtaisen vuorovaikutuksen ja yksilöllisen huomioimisen** ulottuvuus. Ohjaus määrittyy kuuntelemisena, keskustelemisena, kysymisenä sekä kontaktin hakemisena ja saamisena oppilaaseen. Nämä heijastuvat oppilaisiin välittämisenä ja huolenpitämisenä: oppilasta kuunnellaan ja hänen asiansa kuullaan, hoidetaan asiat lupautusten mukaisesti, kysytään oppilaan kuulumisia ja jutellaan oppilaan kanssa ”epävirallisesti” välituntien tai oppituntin jälkeen.

No sitten oli pa tilanne periaatteessa mikä tahasa koulussa niin opettaja on tietysti sitten myös kuuntelija. (Opettaja 2)

No sitten tuo välittäminen. Se että niinku, oikeestaan se on tuota kuuntelemistaki. Et malttaa kuunnella ja jakasaa kuunnella ja sitte ku hoitaa sen asian etteenpäin. Et jos o oppilas on jotaki kysyny, niin se tietää sen, että mä en ainoastaan vaan nyökyttele, et joo joo, kyllähän mä sen hoijan, mutta en sitten mittään saa aikaseksi. Et ne huomaa että välittää. En mä oikeestaan. Mä piirsin toivomuskaivon. (naurahdus) (Opettaja 9)

Mut sitte sillai epävirallisesti tuolla jatkuvasihan sitä tehdään mutta. Ollaan välitunnilla keskustelemassa jonkun kans tai. (Opettaja 6)

No mun mielestä oppilaidentuntemus on tärkeetä, että voi tehdä minkäänlaista ohjaustyötä... Et jos et sä tunne oppilasta ollenkaan, niin se on vaikeeta... Ylipäättänsä saaba kontakti oppilaisiin. Et jos heihin ei saa mitään kontaktia, niin se omaki työ on tosi vaikeeta. Ei se niinku johda mihinkään. (Opettaja 1)

Ohjaus on oppilaan yksilöllistä huomioimista ja pysähtymistä, oli pa kyseessä esimerkiksi käytävällä itkevä oppilas, oppitunnilla oleva itkeneen näköinen oppilas tai opettajan huomamat oppilaan huonosta olost kertovat epäsuorat vihjeet. Se on myös oppilaan tukemista ja kannustamista koulunkäynnissä vaikeassa elämäntilanteessa.

No siellä voi olla, että on matematiikan tunti alkamassa. Se ei välttämättä tartte olla mun valvontaluokassa siis oleva oppilas. Ja no tää tuli mieleen ensimmäisenä kun tää sattuu tässä nyten niin. Niin sitte on lapsi joka on täysin poissa tolaltaan. Hommasta ei tuu yhtään mitään. Sitten minä jätän luokan siihen keskenään laskemaan, lähden tämän oppilaan kanssa selvittämään mikä on homman nimi ja sitten siinä aikansa kun jutellaan ja itketään ja jutellaan ja itketään niin todetaan et siel on vaikkapa isä lähteny kotoa ja äiti on jääny yksin ja tilanne on aivan hirvittävä. Että on niin ku tämmösiä ihan niinku kotitaustaisia asioita ja tietysti sitten näitä murrosikään liittyviä ongelmia on toki. (Opettaja 6)

Et hirveen pienistäki vihjeistä pitäis hoksata et nyt, nyt painaa mieltä joku tai on, jostaki asiasta haluis lisätietoo. (Opettaja 9)

Ohjaus opettajan työn osana on myös **turvallista ja huolehtivaa** aikuisuutta, mikä korostuu erityisesti luokanvalvojan tai -ohjaajan asemassa. Luokanvalvoja huolehtii luokkansa asioista, vastaa kokonaisvaltaisesti luokasta ja oppilaiden hyvinvoinnista. Luokanvalvojuus samalle luokalle säilyy yleensä koko yläkoulun ajan. Luokanvalvoja on usein oppilaille muita opettajia tutumpi, ja siksi opettajan ja oppilaiden suhteessa on oma erityisyytensä. Luokanvalvojaa on oppilaan mahdollisesti helpompi lähestyä.

Siis suoraan sanottuna suurin osa oppilaista, jotka on nyt meillä, jos käyttää samaa termiä koko ajan eli bankalia niin, niin tota niin, heillä on kyllä niinku, suurin osa

heistä vaan kaipaa siis ihmistä lähelle. Semmosta niinku ihan vaan aikaa aikuisen ihmisen kaa niinku. Ihan vaan vaikeaa istua ja juoda juoda mehua (naurahdus). Et niiltä puuttuu semmonen, niil ei välttämättä kotona oo aina sitä aikaa sitte vanhemmilla sillä tavalla ja. Ja jotku ei pystykää vanhempien kaa siihen, et he haluaa sitte opettajista hakee sitä. (Opettaja 5)

Haastattelija: Sit oot laittanu tänne (visualisointitehtävä) kuunteleva aikuinen.

Opettaja: *Joo. Se on, jos niillä on, tuolla saattaa olla jonku opettajan kanssa tullu vähän kismaa tai. Tai tytöt tappelee samasta poikakaverista tai muuta niin aika usein se on se luokanvalvoja, jolleka tullaan täällä koulussa ensimmäisenä. Se on kuitenkin, kun seitsemännellä otetaan ne vastaan ja ne on muutaman päivän luokanvalvojan kanssa sitte kaikkii tämmösiä teemapäiviä ja muita niin vietetään aina luokanvalvojan kanssa niin siinä tulee se semmonen tietynlainen side kuitenkin siihen ohjaajaan siinä että. Niinkun tavallaan semmonen tiiviimpi kuin sitten semmoseen oppilaaseen, joka on jossaki normaa niinku luokassa jota minä opetan vain että. (Opettaja 6)*

Opettajien käsityksiin liittyy myös pyrkimys oman **toiminnan tiedostamiseen ja arviointiin** suhteessa ohjaukseen ja sen toteutumiseen. Ohjaus paikantuu prosessina, jossa opettaja itsekkin oppii uusia asioita. Opettaja oppii suhteessa oppilaisiin esimerkiksi neuvoessaan heitä, selvittäessään oppilaille erityiskysymyksiä tai oppilaiden antaessa suoraan palautetta opettajalle hänen toiminnastaan. Opettaja saa mahdollisesti myös palautetta, ohjausta, toisilta opettajilta, jolloin ohjaukseen liitetään työnohjauksellinen ulottuvuus.

No tota... Minun mielestä niinku opettajan tehtävä ei oo ollenkaan se, että se vaan niinku. Sie oot tollanen meeppäs nyt tonne tai teepäs tuota, *vaan sitten kun itekkin joutuu ottamaan selvää asioista ja oo miettimään niitä yksilöitä, mitä ne nyt on ne oppilaat siellä, niin kyllähän siinä samalla niinku itekkin sitten joutuu kattomaan asioita eri näkökulmasta. Ja et jos on vaikka lahjakkaita oppilaita tai sitten ei niin lahjakkaita oppilaita, niin tuota tavallaan mennä sitten sen huonommankin oppilaan housuihin ja tota jopa yhen yhdenlaisia niinku oppilaita ihmisiä. En tiä. (Opettaja 1)*

No sit palaute... Se on hyvin suoraa yläkoulun puolella ainaki, että, mutta sitä *palautetta tarvii, että osais sit jotenkin sitä omaa työskentelyä niinku tarkistaa tai muuttaa tai muuten. Tietysti se on harmi, että se on aika usein negatiivista se palaute, mutta et jos kaiken sen negatiivisen palautteen aina ottaa vastaan, niin ei se aina johdu siitä, että ite työskentelis väärin. No sitten mun mielestä se oma kehittyminenkin, että sitä pitää aina vähän kehittää itseensä... Sitten tämä työnohjaus täällä (visualisointi). (Opettaja 1)*

Opettajat toivat esille tilanteita, joissa he arvioivat omia ohjauksellisia taitojaan. Olennaista opettajan kannalta on tunnistaa omat taitonsa ja mahdolliset virheensä pystyäkseen kehittämään opettajana ja ohjaajana. Taitojen arviointi tapahtuu usein suhteessa vaikeaksi koettuihin tilanteisiin ja pohdintaan ohjauksen vaikeudesta.

Edellytykset on, suurimmat se että sä, sä hyväksyt sen, että sä et välttämättä ole se paras. Sä et ole, tämä tapa ei välttämättä ole se oikea tapa. *Siis se, että hyväksyy sen, että et tää ei välttämättä toimi kaikilla ja mun on ehkä syytä vähän kattoo peiliinki ja pyrkii löytämään jotain muutaki ja tämmöstä. Et mun mielestä se on niinku opettajan kannalta numero yksi. Että se pystyy tavallaan hyväksyä omat virheet eikä.* (Opettaja 5)

Oman toiminnan arviointiin liittyivät esimerkiksi havainnot siitä, että ohjaukseen kuuluva oppilaan kannustaminen on itselle vaikeaa.

Ja ja sitten kun, mä oon saanu birveen vähän semmosta kiitosta ja kannustusta omas elämäs, mä en oikein tahdo niinkun si sitä osata mutta mä yritän. Mä oon vähän niinku sitä alkanu ymmärtää, että että ois tosi tärkeä. Ja ja ehkä tässä ois niinku oppimista. Tosiaan itselläänkin et suhtautuisi oppilaisiin positiivisesti ja kannustavassa suhtautumisessa itellä. Ja nyt vasta alkaa tajuta (naurahdus). No joo. Sitte (naurua) tota tota. (Opettaja 7)

Haasteellista voi olla myös se, että opettaja osaa antaa oppilaille enemmän tilaa ja vastuuta sekä oppii luottamaan heihin. Opettaja voi saada itselleen tilaisuuden katsoa ja tarkastella toimintaansa eri tavoin silloin, kun opettajan työhön opettamisen lisäksi liittyy muita tehtäviä. Esimerkiksi tukioppilastyössä opettajan ja oppilaiden suhteet muotoutuvat uudelleen ja erilaisiksi työskentelymuotojen muuttuessa. Irtaantuminen ”perinteisestä” opettajan roolista voi vaikuttaa opettajuuden reflektointiin ja uuden oppimiseen

Mut sitten niinkun ohjaamiseen liittyy se että itelle on tukioppilasohjaaminen antanu kans (naurahdus) aika paljon että maltat ottaa sen askeleen taakse päin ja niinku antaa oppilaille ne ohjaukset. Et se että se ei oo minun näkönen se juttu, se ei oo niinku minun tehtävä järjestää sitä, vaan se että mä annan oppilaille sen tilan ja paikan suunnitella, annan ne raamit että tämmösiä ei hyväksytä, tämmöset hyväksytään, saatte ite mieltii ne. Niin se on ollu mulle henkilökohtaisesti semmonen niinku että, opettelu paikka. (...) Se on mulle ollu semmonen koulu sit et mä, oikeesti pitää nyt ajatella et ne tekee ne ite, ne opettelee tekemään niitä, et mä en sano mitään, mä en mee neuvomaan viereen että ajattelekaa tältä kannalta. (...) Et sillä tavalla niinku itelle on ollu. Et ehkä se on siihen ohjaukseenki vaikuttanu että niinkun ymmärtää antaa sitä vastuuta oppilaille, että ei ne voi koskaan sitä oppia jos ei sitä myös anna sitä mahollisuutta. (Opettaja 9)

Opettajat arvioivat omaa toimintaansa myös suhteessa vuorovaikutustaitoihinsa oppilaiden kanssa. Opettajat kokivat vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa yllätyksellisissä tilanteissa vaikeaksi. Oppituntien ulkopuolisissa tilanteissa koulupäivän aikana opettaja voi nähdä ja kuulla asioita, joissa hän joutuu pohtimaan omaa toimintaansa ja puuttumistaan asiaan. Yllättävän ohjauksellinen tilanne vaatii sanojen valitsemista oikein ja ohjauksellista toimintaa hienotunteisesti. Epävarmuus omista taidoista syntyy siitä, että opettaja ei ole varma, kuuluuko asiaan puuttuminen opettajan tehtäviin ja jos kuuluu, niin miten se tehdään ”oikein”, koska koulutusta yllättävien tilanteiden käsittelyyn ei ole saatu. Tilanteet haastoivat opettajia pohtimaan omia ohjauksellisia taitojaan.

Joku muu tilanne koulussa niin tuota, jos vaikka välitunnilla sattus jotakii nii ehkä sellaisissa tilanteissa sitten *opettajankin on niinku bankalampi tilanne tavallaan ja ja tuota semmosessa tilanteessa sen ohjauksen pitäis olla sitte hyvin hienotunteista ehkä ja sitten tavallaan sellasia tilanteita tulee siellä oppituntien ulkopuolella. Siinä semmosessa tilanteessa voi olla niinku aika vaikeeki toimii ja ja sitten niinku just että ossaatko toimii oikein ja ja sanoa oikeet sanat tai tai neuvoa oikee oikeella tavalla. Että ne on ne on semmosia niinku tavallaan tilanteita mihin ei niinku koulutusta varsinaisesti voija ees antaa tai sitä ei oo annettu ja ja tuota. Ne tulee ylleesä yllättäen. (...)* No tietysti tuolla koulussa voi esimerkiksi välitunnilla kuulla ja nähä sellasia asioita jotka ei välttämättä liity suora suorastaan siihen koulupäivään tai koulussa olemiseen mutta jotka on kuitenkin sellasia että niihin on pakko tavalla tai toisella puuttuu ja ja siellä voi tulla semmosiaki tilanteita vastaan että sitten on on tehtävä niinku jonkunnäkönen ilmoitus oppilashuoltoon tai sitten esimerkiksi sosiaalityöntekijälle ja ja tuota. (Opettaja 2)

Erityistä herkkyyttä vuorovaikutuksessa tarvitaan opettajien käsitysten mukaan tilanteissa, joissa opettaja pyrkii ohjaamaan palautteen ja arvioinnin yhteydessä oppilaan kehittymistä ja persoonallisuuteen liittyviä asioita.

Et se on hirveen eri asia sanoa. Sanoo niinku vaikka se, että, ei oo kyllä aikamuodot vielä ihan nyt, että pitäis vähän vielä lisää, kun sitten taas se että. Et kun miusta ihan niinku tulee sen oppiaineen sisällä semmosta mikä on jotenki kaubeen pitkeälle niinku persoonallisuuteen puuttuvaa. Esimerkiks vaikka nyt niinku, siis on helppo tai helpompi sanoa semmonen asia että, et ei osaa jotaki tiettyä faktaa, kun sitten se että, et ku ei siulla nyt oo oikein juurkaan mitään sanottavaa tästä aiheesta niin. Niin niin siis semmosen niinku. (Opettaja 10)

Oman toiminnan tiedostaminen voi liittyä havaintoihin siitä, että koulun edustamat arvot ja opettajan omat arvot ovat erilaiset, ja tämä aiheuttaa opettajassa ristiriitaisia tunteita suhteessa opettajan rooliin; oppimisen ohjaaminen omassa aineessa on luontevaa, mutta koulun edellyttämä käyttäytymisen ohjaaminen ei kaikilta osin ole mielekästä. Asiaa ei kuitenkaan voi tuoda esille koulussa viemättä pohjaa pois muiden toiminnalta. Eräs opettaja pohti itseään ohjaajana suhteessa koulussa asetettuihin vaatimuksiin ohjata oppilaiden käyttäytymistä. Opettaja koki ristiriitaisuutta opettajan roolin ja koulussa asetettujen vaatimusten välillä suhteessa omaan arvomaailmaansa. Opettajan esille ottamat tilanteet liittyivät esimerkiksi ravintovalistukseen, nukkumiseen ja pääsiäishartaudessa käymiseen. Opettaja koki luontevaksi osaksi työtään oppimisen ohjaamisen mutta keinotekoiseksi käyttäytymisen ohjaamisen kyseisillä tavoilla.

Mut mie niinku aattelin että, et mie en niinkun, miun on hirveen vaikee puuttuu käyttäytymiseen ku miulla voi olla itelläni esimerkiks vaikka joku arvomaailma niin ihan siis semmonen, jotenki poiketa siitä että, et et onko esimerkiks onks se nyt sitte iso asia. Mut en mie nyt voi sanoa sitä sille koulussa että, et kato ei se oikeestaan baittaa. Koska miusta sit se taas vie semmosilta yhteisiltä jutuilta pohjaa. Tai sitte voi olla joku juttu missä niinku ehkä. Voi olla toisinpäinkin, että miulla on semmonen

juttu että, mie niinku tavallaan vaatisin siinä ehkä vähän enemmän. Mut sit ku tuntuu että kun se on vaan se minun arvomaailmani niin niin sitten et en sit niinkun tuo sitä silleen julki. Ja tuota. *Mie mietin sitä että miulla kyllä siis se et se tulee sen aineen kautta. Et et mie en oo niinku yleisohjaaja tai ei miul on joku semmone hyvän käyttäytymisen joku tapakonsultti tai joku.* Miusta esimerkiks tää on juurikin varmaan tätä ohjaamista mutta miun oli tosi vaikee niinkun. (Opettaja 10)

6.3 Ohjaus on yhteistyötä

Ohjaus on yhteistyötä -kuvauskategoria sisältää kaksi merkityskategoriaa: ohjaus on oppilaan ongelmien hoitamista yhdessä sekä tietojen vaihtamista ja tiedottamista. Tässä kuvauskategoriassa ohjaus muotoutuu yhteistyöksi. Kuvauskategoriaan kuuluvat käsitykset poikkeavat edellisistä kuvauskategorioista siinä, että käsityksissä heijastuu vahvasti ohjauksen tarkastelu luokanvalvojan tai -ohjaajan asemasta ja tehtävistä käsin. Aiemmin esitellyissä kuvauskategorioissa opettajien käsitykset olivat pääosin sidoksissa aineenopettajuuden ja syntyivät aineenopettajan asemasta tarkasteltuina. Yhteistyötä tehdään suhteessa koulun muihin opettajiin ja toimijoihin, oppilaiden vanhempiin ja joskus koulun ulkopuolisiin asiantuntijoihin. Oppilaat näyttävät harvemmin yhteistyökumppaneina, pikemminkin he ovat yhteistyön liikkeelle panevia ongelmallisia voimia.

Yhteistyölle luovat selkeitä reunaehtoja koulun resurssit ja toimintaympäristö. On eri asia tehdä yhteistyötä esimerkiksi terveydenhoitajan kanssa, kun terveydenhoitaja on koululla päivittäin, kuin tilanteessa, jossa terveydenhoitaja käy koululla kerran viikossa muutaman tunnin ajan. Oppilaan oppimisvaikeuksissa on vaikea tehdä yhteistyötä erityisopettajan kanssa, jos erityisopettajaa ei koulussa ole lainkaan. Luokanvalvojan tehtävien resursointi voi vaikuttaa siihen, millä tavoin opettaja itse hoitaa tehtäviään käytännön arjessa.

Opettajat liittyvät ohjaukseen vahvasti **ongelmien ja vaikeiden asioiden hoitamisen**. Ongelmat liittyvät oppilaisiin, heidän käyttäytymiseensä ja elämäntilanteisiinsa. Ohjaus ja sen tarve näyttäytyy ja konkretisoituu opettajille koulutyön lomassa erilaisina ikävinä asioina, oppilaiden ongelmina ja vaikeuksina sekä niiden havaitsemisena.

Mitä, niinku voi melkein sanoa näin, että mitä enempi siel on näitä kaikennäkösiä vaikeuksia, niin sitä enempi siel on myös sitä ohjausta sillon. (Opettaja 6)

Mulla on äänäs helppo luokka. Se on, no aika normaali. *Mut kyl mä nyt alan havaita että, et niitä ongelmiaki sieltä tulee ja siis näitä joku ei saa päätään pidettyä kiinni ja on aina nokkimassa pari tyyppiä siellä toisiansa. Joillain on kotimurheita ja joku ei tuu toimeen luokan kanssa kun kaikki kaverit on jollain muulla luokalla ja sanoo räksyttää että vihaan teitä ja istuu sitten yksin käytävällä (naurahdus). Siis kyl tää et justiin tän, et nyt justiin nyt yhdestä työstä sanoin. Et se ei haluis tulla kuraattorin. Että kun mä sen kans puhuin niin se niinku lupas melkein puhuu siitä asiasta. Sil on kotona jotain hankaluuksia. Lähinnä erotilanteita ja niitä sellasia. Että itki ja tällä lailla.* (Opettaja 7)

Oppilaan ongelmat tai ongelmalliseksi koetut oppilaat havaitaan koulussa hyvin erilaisissa tilanteissa ja monin eri tavoin. Kyseessä voi olla esimerkiksi järjestyssääntörikkomus, akuutti tapahtuma oppitunnilla, välitunnilla tai muutoin koulupäivän aikana. Opettaja voi havaita ja lukea oppilaan vihjeitä käyttäytymisestä ja arvioida hänen olevan avun tarpeessa. Opettaja ohjaa oppilaan muiden henkilöiden luokse, mikäli ei itse pysty häntä auttamaan.

No ei siinä muuta voinu paljon muuta kun että juteltiin ja yritettiin selvittää sitä asiaa ja sitten mä soitin kuraattorille ja pyysin ammattiauttajan apua, että hän pääsi sitte siihen jatkamaan sitä, koska hänellä oli selvästi semmonen aikuisen tarve sillä hetkellä. Että niin, mut tietysti ei tällaisia akuutteja ei nyt ihan joka päivä satu, että nää nyt on semmosia vähän piilevämpiä. Mutta kyllä me aika paljon konsultoidaan täällä, että mä ainakin niin soitan kuraattorille. Meil on erinomainen kuraattori ja terveydenhoitaja on sitte toinen mikä myös niinku on aika vahvasti mukana siinä. Ja tietysti sitte rehtori ja nämä muut, mutta niin. (Opettaja 6)

Et hirveen pienistä vihjeistä pitäis hoksata et nyt, nyt painaa mieltä joku tai on, jostaki asiasta haluis lisätietoo. Sitte tuo tiedonvälittäminen. Tai ohjaaminen tiedonlähteille. Se, että aina tietysti kaiken sen mitä ite tietää niin pyrkii kyllä kertomaan. *Ja jos ei tiää niin sitte joko ite etin tietoo tai kerron mistä sitä löytyy hyvin helposti. Tai sitten jos en minä niinku pysty asialle mittään, niin sit ohjaan tietysti eteenpäin, että vaikka opon luokse juttelemaan tai rehtorille tai muuta. (Opettaja 9)*

Opettajien käsitysten mukaan ongelmat ja ongelmalliseksi koetut asiat kuuluvat kaikille opettajille mutta ovat sidoksissa erityisesti luokanvalvojan tai -ohjaajan tehtäviin. Luokanvalvoja hoitaa ongelmia yhdessä koulun muiden toimijoiden ja yhteistyötahojen kanssa. Koulun toimintakulttuuri vaikuttaa tapaan tarttua asioihin ja niiden hoitamiseen joko yksin tai yhteistyössä.

Kyllä meillä esimerkiksi toimii aika hyvin kyllä yhteistyö ja onkin pakko, koska on pieni yhteisö ja tolla tavalla, niin, että tuota kaikki ohjaa tavallaan kaikki, että. *Mut mun mielestä se on tärkeä asia ja kuuluu opettajan työhön ja tuota opettajan ihan kaikkiin töihin... et niin että pitää olla niinku että pitää saada tietoo ja pitää niinku, jos on joku ongelma, niin pitää löytää ratkasu ja ne väylät pitää olla niinku kunnossa sillä tavalla, että pitää uskaltaa mennä puhumaan rehtorin kanssa tai niitten opettajien kanssa tai vanhempien kanssa tai tota... ja mun mielestä meidän koululla onkin nyt semmonen tunnelma. (Opettaja 1)*

Aineenopettajan tekemä työ laajentuu erityisesti silloin, kun opettaja hoitaa oppilasasioita luokanvalvoja tai -ohjaajan roolissa. Luokanvalvojan tehtäviin kuuluu oppilasasioiden hoitaminen erilaisissa yhteistyöverkostoissa (esimerkiksi oppilashuoltoryhmät, perhepalaverit ja erilaiset yhteispalaverit). Yhteistyötahot voivat olla koulun sisäisiä tai koulun ulkopuolisia yhteistyökumppaneita esimerkiksi sosiaalitoimistossa tai kasvatus- ja perheneuvolassa.

Ja sitte täällä on semmonen hanke, jota on kokeiltu, että tuo sosiaalitoimi myös pitää huolta näistä lintsareista. Käy herättelemässä kotona, tuo kouluun ja on yhteydessä kotiin. Ja mulla oli yks oppilas semmonen ja se toimi erittäin hyvin hänet saatiin pelastetuksi tän väylän avulla. ... *Eli me luokanohjaajat ollaan yhteydessä tähän sosiaalitoimen edustajaan. Ja palaveeraten keskenämme ja. Tiedotellaan asioista ja. Mulla oli tosi hyvä kokemus, se onnistu hyvin. Saatiin heti alkuunsa tää poika niinku oikeelle raiteelle.* (Opettaja 4)

Yhteistyössä ovat mukana koulun muut opettajat, rehtori, opinto-ohjaaja, erityisopettaja, terveydenhoitaja, erityisopettaja, kuraattori ja myös oppilaiden vanhemmat sekä mahdollisesti koulun ulkopuoliset erityisasiantuntijat. Ohjaus yhteistyönä merkitsee opettajalle sitä, että ongelmia ei tarvitse hoitaa yksin vaan opettaja saa apua muilta toimijoilta. Yhteistyön toimintamallit rakentuvat koulun käytänteiden mukaisesti, myös ”paperilla näkyviksi” toimintasuunnitelmiksi, joskin on mahdollista, ettei suunnitelman mukaisesti aina toimita.

Ja sit tietysti ohjaukseen et siihen tulee sitten justiin mukaan niinku nyten mulla oli tuolla toi *perhepalaveri. Et siin on sitten kuraattori on mukana ja ja rehtori oli mukana. Eli tulee niinku sitten enemmän henkilöitä ettei tarvii niinku olla yksin sitten. Niinku yhden opettajan harteilla, sen luokanohjaajan harteilla pelkästään se yks oppilas että siihen tulee sitten muita.* (Opettaja 3)

No meillä on semmonen aika paperilla hirveen selkee systeemi siitä että, et erinäköisistä rikkeistä taikka tämmösistä saa niinkun lapun kotiin missä on semmonen kirjallinen huomautus tai jo, joku tämmönen niinku kuitenkin ilmoitus. Tai se on varmaan ilmoitus kotiin jostaki tämmösestä. Ja sit siinä nyt voi olla vaikka että oppitunnin häiritseminen tai kolmesta myöhästymisestä ilmoitetaan tai jos on kolme kertaa läksyt tekemättä siitä ilmoitetaan, tai koulualueelta poistuminen tai tupakointi. Tai mitä nyt on tämmösiä niinku järjestyssääntörikkomuksiahan ne oikeestaa on kaikki. *Ja kun niitä, jos niitä lappusia kertyy viis, niin se tarkottaa automaattisesti sit tämmöstä perhetapaamista.* (Opettaja 10)

Oppilaiden vanhemmat ja huoltajat ovat myös yhteistyötaho. Useimmiten opettajat ottavat yhteyttä vanhempiin silloin, kun oppilaalla on vaikeuksia koulunkäynnissä, opettaja on huolissaan oppilaasta tai oppilas on syllistynyt koulun sääntöjen rikkomiseen. Myös vanhemmat voivat ottaa yhteyttä opettajiin ollessaan itse huolestuneita lapsestaan ja pyytää opettajalta apua lapsen tukemiseen. Yhteistyö ja yhteistyöyritykset eivät vanhempien kanssa kuitenkaan aina suju opettajan näkökulmasta katsottuna toivotulla tavalla.

No kyllähä se vähän tietysti niin on, että se tahtoo olla niin, että ei mulla riitä aikaa eikä energiaa niin että mä näissä positiivisissa asioissa lähden niinkun soittelemaan, että kyllä se on yleensä sitten niin et on myöhästelyjä tai kokeen kokeessa nimen väärennystä tai jääny kiinni tupakanpoltosta tai joku tämmöne tai jotku laput ja liput ei tuu ajallaan että. Niitä saa niinku odotella että. Tai sitte semmosia että, öö, on semmosia joil on, *esimerkiks nyt oli aika*

hiljan kun mä soitin ja kyselin, että onko kaikki hyvin, että musta vähän tuntuu että kaikki ei ole ihan hyvin. Että lapsi oireilee selvästi, mutta yleensä se on ihan positiivista kyllä se keskustelu tosin tässä vaihteisessa tapauksessa tuli kyllä niin, että meidän lapsella EI ole mitään ongelmia. Että niin. Mut yleensä se on aika positiivista kuitenkin että. Kyllähän välillä sitten tietysti tulee puheluja et saa luurin vetää näin. (Opettaja 6)

Ja sitten on ollu jotain avioerotapauksia että niinku äiti on pyytänny että vähän seurais sitä lasta ja näin että. (Opettaja 4)

Yhteistyötä tarkasteltiin myös suhteessa oppilaisiin korostamalla ohjauksen olevan samansuuntaista kuin oppilaskuntatyö, jossa oppilaiden osallisuutta tuetaan. Tällöin ohjaukskäytöksen keskiössä oli ongelmien sijaan oppilaiden osallistaminen ja vaikutusmahdollisuuksien lisääminen koulu yhteisössä.

Mä oon mukana luomassa opsia itekin siis tän oppilaskunnan kautta. Eli me luodaan opsia et miten se, miten oppilas niinku osallisuuden puolesta. Yleensä se osallisuus ja tällä tavalla niinku luomassa sitä ja mä en tiedä just ohjauksen kannalta, mutta mun mielestä se on aika samassa kategoriassa siellä opsissa tää ohjaus ja sitten tää tämmönen osallistaminen. Et ne on, vaikka ne on tavallaan ihan eri asioita jotenkii, mutta ne tuodaan herkästi siihen samaan, niin. (Opettaja 5)

Yhteistyöhön liittyvät myös **tietojen vaihtaminen ja tiedottaminen**, joita opettajat tekevät sekä koulun sisällä suhteessa oppilaisiin ja toisiin opettajiin että koulun ulkopuolella suhteessa oppilaiden vanhempiin. Opettajien näkökulmasta katsottuna tiedottaminen ja tiedonjakaminen kuuluvat erityisesti luokanvalvojan tai -ohjaajan työhön. Tietojen vaihtaminen ja tiedottaminen on opettajien käsitysten mukaan myös yksi olennainen osa ohjausta. Luokanvalvoja tiedottaa oman luokan oppilaille yleisistä kouluasioista ja tapahtumista. Lisäksi luokanvalvoja on tiedonvälittäjä luokkansa oppilaidenn asioissa toisille opettajille ja vastaavasti muut opettajat kertovat luokanvalvojalle havainnoistaan oppilaiden käyttäytymisestä omilla tunneillaan.

No vaikka tuota... kutsuja vanhempainiltaan taikka sitten tiedotteita, erilaisia koulun tiedotteita tai sitten no poissaolojen seuranta tietysti tai sitten mitä ne vois olla... kutsuja tapahtumiin taikka... semmosia tiedotteita, mitä yleensä on... (Opettaja 1)

Ja ja sitte on tuota tiedottavaa juttua on paljon. Ja sitte tota. No sen, vaikka nyt oman luokan asioiden setvimistä. Et jos siellä nyt on jotakin mitä niinku, mikä ei mee silleen niinku pitäs. (Opettaja 10)

Et lähinnä luokanohjaaja on semmonen tiedonjakaja. Et sä tiedotat mitä tulee tapahtumaan oppilaille. Jaat tietoa. (Opettaja 4)

Ja sitte tietysti mä koen hirveen tärkeeks ne meidän opettajien keskustelut. Et kun jos meil ei oo ihan virallista kokousta meillä saattaa olla silleen että välituntisin pystyttään hirtu paljon keskustelemaan just että. Et mä kuulen omasta luokanvalvontaluokasta et miten sillä mennee. (Opettaja 9)

Luokanvalvoja tai -ohjaaja järjestää vanhempainiltoja ja käy keskusteluja oppilaiden ja heidän vanhempiensa kanssa. Vanhempien kanssa käytävät keskustelut voivat olla osa koulun toimintakulttuuria, jolloin luokanvalvoja käy kaikkien oppilaiden ja heidän huoltajiensa kanssa keskusteluja koulussa sovittujen käytäntöjen perusteella. Keskustelujen tavoitteena on tietojen vaihtaminen ja tutustuminen sekä yhteistyön edellytysten luominen.

Kyljoo meillä on täällä niin että on vanhempainvartit, että joko kolmikantakeskusteluina tai sitten vanhempien kanssa, että seitsemännellä ja kahdeksannella ja vielä jos on tarvetta niin myös yhdeksännellä on, että niin. Kauheen raskas, niinkun mä koen sen kauheen raskaana. Ku se on illalla sitten melkein pääsääntöisesti tietysti ku vanhemmat pääsee. Raskas rumba, mutta se on erittäin hyödyllinen. Siis työn kannalta paljon hyödyllisempi kun mitkään tämmöset yhteiset vanhempainillat. (Opettaja 6)

6.4 Ohjaus on rajoja, kontrollia ja sanktioita

Opettajien käsityksissä ohjaus on toimintaa, joka tähtää koulun järjestyssääntöjen noudattamiseen, koulunkäynnin arkisen sujuvuuden ja yleisen työrauhan säilyttämiseen. Tällöin ohjaukseen liittyy myös sanktioiden mahdollisuus. Ohjauksella pyritään kasvattamaan oppilaista yhteiskuntakelpoisia kansalaisia koulun perustehtävän mukaisesti. Ohjaukseen tulee kontrollin lisäksi myös muita ulottuvuuksia, jos mekaaniseen sääntöjen noudattamisen seuraamisen ja erilaisten rankaisukeinojen rinnalla on toimintatapoja, jotka viestittävät huolta oppilaan tilanteesta ja pyrkimystä sen ratkaisemiseen. Pyrkimyksenä voi olla varhainen puuttuminen oppilaan tilanteeseen ja isompien ongelmien syntymisen ehkäiseminen. Tässä kuvauskategoriassa ohjaus on rajojen asettamista ja kontrollia. Kuvauskategoria sisältää seuraavat merkityskategoriat: koulun sääntöjen noudattamisen seuraaminen, rajoja asettava kuri sekä kasvatukselliset keskustelut.

Yksi ohjauksen ulottuvuus on opettajien käsityksissä oppilaiden valvonta ja kontrolli, jotka liittyvät **koulun sääntöjen noudattamisen seuraamiseen**. Aineenopettajat kirjaavat ylös muun muassa oppilaiden oppitunnilta myöhästymisiä, poissaoloja, tekemättömiä kotitehtäviä, puuttuvia opiskeluvälineitä, tehtävien palautusta määräaikaan mennessä, oppitunnilla ja välitunnilla käyttäytymistä, oleskelua sallituilla alueilla, sopivaa pukeutumista ja kännyköiden käyttämistä oppitunnin aikana. Luokanvalvojat seuraavat tilannetta ja rikkomuksista seuraneita sanktioita yksittäisten oppilaiden ja koko luokan osalta. Kouluilla on erilaisia menettelytapoja ja toimintamalleja koulun järjestyssääntöjen noudattamisen valvontaan.

Joo elikkä täällä niinku *merkataan niihin kuukausiraportteihin niinku kaikki*. Et siellä on niinku laitettu jo joka päivä ja joka tunti niinku on merkattu siis että on niinku tyhjä tila, ruutu siis mihinkä sä saat laittaa ja sit siihen laitetaan ällä jos on *läksyt tekemättä*, vee jos *puuttuu välineet*, hoo jos on *häirinyt*, sit tietysti merka, ämmä jos *myöhästyy* ja sitte on on *poissaolot* merkataan sitten viivoilla ja pee jos on *poistettu tunnilta* ja koo jos on *lähetetty klinikkaan*. ... *Elikekä nää just merkataan kuukausiraportteihin ja ja sit sinne saa, on niinku vapaata tilaa mibinkä saa kirjottaa missä onki aika paljon sitte. Niinku opettajat kirjottelee niinku että, tosi usein ruotsin läksy, ruotsin tunnilla läksyt tekemättä tai. Tai rauhaton usein tai aina pipo päässä, mitä nyt ei voi muuten merkata mibinkään.* (Opettaja 3)

Sääntöjen noudattamisen seuraamisessa on merkittävää yhteisvaikutus eli että kaikki opettajat ovat samoilla linjoilla ja valvojat sääntöjen noudattamista samalla herkkyydellä tai ankaruudella.

Niin ohjaus koulussa. *Niin no tavallaan siihen tulee sitten niinku kaikkien niinku yhteisvaikutus tulee niinku siihen mukaan elikkä just niinku me ollaan puhuttu täällä koulus näistä pipoista ja muista että ku oli viime vuonna semmonen ongelma et ku kaikki ei huomautta, niin niin et siitä niinku huomaa että ahaa että tuo ei sano ja tuo sanoo.* (Opettaja 3)

Kysymyksessä on koulun toimintakulttuuri, jonka luomiseen osallistuvat opettajien lisäksi myös muut koulun aikuiset, kuten esimerkiksi keittiöhenkilökunta ja siivoojat.

Tämmöset niinku varsinaiset tavat, että mikä nyt on mikäkin käytävä, ja missä käytävässä ei istuta rappusilla, ja että jokainen tekee aina sen saman asian. Ja ajaa aina pois sieltä esimerkiks välituntivalvonnassa. Tai joku muu mikä on otettu säännöksi, että miten käyttäydytään taikka jotain. *Kaikki tekee sen saman säännön. Minusta se kattaa se ohjaus kaiken sen. Ja kaikkien pitää, niin ku keittiöhenkilökunta ja sitten niille se ja siivoojat.* (Opettaja 8)

Ohjaus on opettajien työssä **oppilaiden käyttäytymiselle rajoja asettavaa kuria**. Kuri on asetettuja pakkoja ja puuttumista häiritsevään käyttäytymiseen. Rajat asettamalla opettaja osoittaa oman auktoriteettiasemansa eli sen, miten koulussa käyttäydytään niin oppituntien aikana kuin muulloinkin.

Kuitenkin mä pystyn olemaan se, joka välillä asettaa ne rajat ja ne kunnioittaa sitä ja ja varmasti odottaakin sitä, että mä näytän missä mennään ja ja näin että. (Opettaja 5)

Mutta sillon kun asiaa käyvään läpi niin sillon pitää myös keskittyä siihen. Se on mun mielestä sitä kuria että. Ja sit se, että ne vaatimukset on samat kaikilla. Et on tietyt päivät jollon pitää palauttaa joku juttu, niin se on pallautettava kaikkien sillon. Et ei semmosta että kahen viikon päästäki mä otan sen vielä vastaan. Et säännöt on. Tavallaan tekee silleen et niinku säännöillä saa sen kurin. Et on tiettyjä juttuja, oppilaat tietää että. Mut sitte on turha vaatii jos ei oo kertonu. (Opettaja 9)

Koulun sääntöjen noudattamisen seuraamiseksi on kouluilla erilaisia toimintamalleja. Yhdessä koulussa sääntöjen rikkomiseen puututaan saman päivän aikana, jolloin tekemättömät läksyt tehdään koulun jälkeen pidettävällä rästitunnilla, ja viimeistään kouluviikon viimeisenä päivänä pidettävällä poissaolorästitunnilla korvataan viikon aikana kertyneet myöhästymiset. Toisessa koulussa kerätään kuukausiraporttiin merkintöjä rikkomuksista, kolmannessa koulussa rikkomuksiin puututaan silloin, kun rikkomuksista koostuva sanktion raja on ylitetty, ja jossain koulussa tilanne vedetään yhteen lukukauden päättyessä.

Se on siinä, se on niinku pikanen puuttuminen, että beti beti saman päivän aikana jos oppilas on jättäny läksynsä tekemättä esimerkiksi englannissa, niin mä annan hänelle semmosen rästitunnin. Se tarkoittaa, että hän jää samana päivänä, riippuen nyt lukujärjestyksestä, meil on tässä tämmönen esimerkiksi läksyrästi. ... Onkos mulla niitä kuitteja tässä. Joo, eli hän täyttää, mä täytän tämmösen. Eli mä annan tälle oppilaalle sitten niinku siitä mun aineesta läksyn, eli mihin aikaan hän pääsee niin hän menee sit sen oppitunnin jälkeen suorittaa sen beti. Ja sitten, no tästä annetaan vielä kuittaus kotiin. Eli oppilaan kotiin menee sit tämmönen paperi, huoltajat tietää että oppilas on laiminlyöny tehtävät. Ja sitten myöhästymisistä on erikseen. Myöhästymisrastit on sillä tavalla, että ne hoidetaan perjantaina. Eli vaikka sä myöhästyt maanantaina niin vasta sitte sen viikon perjantaina se sitte suoritetaan. Eli rehtori on ottanu sen tehtäväkseen valvoo sen myöhästymisrastin. Perjantaina kahdesta neljään väli. Eli tää on niinku jäntevöittäny sitä että meillä oli myöhästymiset tosiaan suuri ongelma, et oppilaat tuli millon lystää kouluun. (Opettaja 4)

No ei siinä oikeestaan sit mitä, tai no joo, et on, meil on niin tehtiin nyt että jos sinne (kuukausiraportti) tulee viis merkintää, niin sitten luokanohjaaja puhuttelee. Että nyt pitää loppua nää merkinnät. Jos ei lopu, tulee kymmenen merkintää täyteen, siitä saa tunnin jälki-istunnon. Viidestätoista kaks tuntii. Niin, joo. Viidestätoista kaks tuntia, kahdestakymmenestä tulee jo sitte kolmas tunti. Niinku aina tunti kerrallaan ja sitte ku tulee se kaksikyviis täyteen, elikkä sitte on jo tosi paha, sitten on kuraattorilla. (Opettaja 3)

Yksi tapa puuttua oppilaiden epäsovivaan ja koulun sääntöjen vastaiseen käyttäytymiseen ovat opettajien **kasvatukselliset keskustelut** oppilaiden kanssa. Keskustelujen luonne vaihtelee. Ne voivat olla lyhyitä ja nopeita puuttumisia esimerkiksi toisen oppilaan nimittelyyn välitunnilla tai oppitunnin jälkeen tapahtuvia oppilaan ja opettajan kahdenkeskisiä keskusteluja esimerkiksi läksyjen tekemättä jättämisestä. Toisaalta opettaja voi myös ”tsemptata” luokkaansa noudattamaan sääntöjä, jotta ei-toivottu käyttäytyminen vähenisi.

Ja sillon kun *sanomiseen esimerkiksi idiotti*. Kerron mitä mieltä Jeesus oli sellasesta. Se voi olla hyvin pysäyttävää. (Opettaja 7)

Opiskelu ei sujunut. Ja tuota sitte koitettiin sitä ratkoo että *mikä on kotitehtävä jos ei osaa tehdä mitään. Miten voi tehdä kotitehtäviä*. Onko tarpeellista keskustella koko asiasta tunnin jälkeen. *Oppilas ei niinkun saanu töitä tehtyä. Et se oli tää tämmönen kasvatuskeskustelu*. Tai mikä se nyt onkaan. (Opettaja 10)

Joo eli täällä kun on monta opettajaa luokalla ja niinkun niin luokanvalvojan homma on nimenomaan tällöinen aika pitkälle myös tällöinen organisaattori ja. Niin että se luokka pysyy. Et jos siellä on esimerkiksi nyt. Meillä kun toimii sähköisesti kaikki nuo ilmoitustaulut ja sitte poissaolojutut ja kaikki niin siellä voi olla poimun luokan poissaolon alla, että tuota, se ja se käyttäytyy uskonnon tunnilla häijyisti tai jotain muuta, tai puhuu jotain tyhmiä tai, tai sitte jotain muuta niin sitten mä yritän niinku tavallaan sit sitä luokkaani tsemptata kuitenkin siinä, myös siinä käyttäytymisessä ja muussa että. (Opettaja 6)

Useat opettajat käyvät kasvatuksellisia keskusteluja oppilaiden kanssa huomattaessaan kiusaamistilanteita tai epäillessään niitä. Valvontaan voi siis myös sisältyä epäily siitä, että oppilaan asiat eivät ole kunnossa ja että esimerkiksi poissaolojen taakse voi kätkeytyä joitain muita syitä kuin mitkä oppilas itse ilmoittaa. Tällöin opettaja voi osoittaa huolensa ”jututtamalla” oppilasta.

No, kyllähän niissä nyt nykyisin niin just sitä niinku pitäis pitäis kirjaa ja ja seurata ja niistä tehään vielä tilastojakii että että miks on oltu poissa. Niin tuota kyllähän siinäki sitä et niinku ainahan se on sitte se oppilas tuo ja sitte jos ne on vähä semmosia että että no mi minkä takia että ne ei oo oikein hyvä hyvältä kuulostavia syitä että kyllähä siinä sitten aina jututtaa että no onkos tässä kiusaaminen taustalla et jos ne on vähä semmosia mahakipuja vaikka että ollaan paljon sen takkii pois tai pää on usein kippee että onko siinä taustalla joku muu syy tai onko joku oppimisvaikeus ja joskushan sieltä sitten on paljastunukkii että että se syy onki se että ei ymmärrä lukemaasa kunnolla ja se koulu ahistaa vaikka sen takia ja siks on niinku vaikkeeta ja ei halluis tulla kouluun. (Opettaja 2)

Keskustelut voivat olla myös seuraamuksia järjestyssääntörikkomuksista, jolloin käydään koulussa sovitun tavan mukaisesti keskustelu joko oppilaan kanssa tai koulun henkilöstön, oppilaan ja huoltajien kanssa. Tällöin opettaja on mukana keskusteluissa usein luokanvalvojan roolissa.

Ja sit oon ollu ihan, kun mitä tällöisiä töllöntöitä on tullu oppilailla tehtyy niin sitte oon niinku ollu vanhempien ja oppilaitten ja rehtorin kans paikalla luokanvalvojana, selvittämässä asiaa. (Opettaja 9)

6.5 Ohjaus on tulevaisuuteen suuntaamista

Kuvauskategoria Ohjaus tulevaisuuteen suuntaamisena muodostui kahdesta merkityskategoriasta: opintopolulla eteenpäin suuntaaminen ja ohjaaminen koulun jälkeiseen elämään. Ensimmäistä merkityskategoriaa luonnehti oppilaiden jatko-opintojen suunnitteluun herätteleminen ja ammatinvalinnan tukeminen opettajan omilla oppitunneilla. Toista merkityskategoriaa puolestaan luonnehti yleinen neuvominen ja ohjaaminen elämään ja elämäntapoihin liittyen. Opettajien käsityksissä ohjaus muodostuu tässä kategoriassa toiminnaksi, joka tähtää yläkoulun jälkeiseen elämään valmistamiseen sekä yleensä elämässä ja maailmassa selviytymiseen.

Opettaja ohjaa **suuntaamalla oppilaita opintopolulla eteenpäin** herättelemällä heitä jatko-opintojen suunnitteluun ja tukemalla ammatinvalintaa omien oppituntien aikana käytävissä keskusteluissa. Opettaja herättelee oppilaita jatko-opintojen suunnitteluun kyselemällä oppilailta, mitä he aikovat koulun jälkeen tehdä, tai hän kertoo omasta aineestaan ja siihen liittyvistä ammateista. Joskus opettaja voi kannustaa oman alan jatko-opintoihin omassa aiheessaan hyvin menestyvää tai siitä kiinnostunutta oppilasta.

Niin sit, niin sit mulla oli seuraavaks oli tämä näin just että kysellä vähän, kattoo että jos joku on tosi hyvä matikassa niin kysellä että mitä sä oot ajatellu koulun jälkeen ja ootko ajatellu tällasta matemaattista alaa koskaan ja. Ja sitten yleensäki että vaikeei nyt olis niin hyvä jos huomaa et on vaikka kiinnostunu fysiikasta ja. Niinku ohjata vähän ja tietää että mihin niinku. Esimerkiks ysiluokkalaisia on nyt tosi paljon jotka on yhtäkkiä heränny ja sähköoppi kiinnostaa hirveesti et ootko ajatellu sähköasentajan hommia esimerkiksi et oisko se sulle niinku hyvä että. Niinku tällasia ohjausjuttuja. (Opettaja 3)

Joskus taas opettaja voi kertoa, ettei oma oppiaine ole työllistymisen kannalta hyvä valinta. Opettaja voi korostaa sitä, että on hyvä miettiä useita erilaisia vaihtoehtoja tulevaisuuden suunnittelun tueksi.

*No sen silleen oon ainaki tehny että mie oon varottanu siitä että tota vaikka tää historia olis miten tuntus maailman ihanimmalta aineelta niin ei ehkä kannata sitten niinku siihen panostaa urana, että työ työllistymisnäköymät on erittäin huonot. Että jos jos haluaa yliopistossa historiaa lukkee niin ottaa sen sivuaineeks, mutta valitsee sitten jotakin sellasta mistä ois niinku vähän helpompi se leipä sitten löytää että. Mie oon näin päin että mie en oo sanonu että menkää ihmeessä opiskelemaan vaan mie oon kertonu varottavia esimerkkejä että kuinka paljon sieltä valmistuu joka vuos ja kuinka paljon työvoimatoimistossa on työttömänä tälläki hetkellä että. Ja sitte just tämmösiä että että *miittikää useampi vaihtoehto* että että niin miunki lukion luokanvalvoja sano että yhen kortin varraan ei saa jättää että. (Opettaja 2)*

Opettaja ohjaa oppilaita ammatinvalintaan liittyvissä kysymyksissä keskustelemalla ja kertomalla oppitunneilla erilaisista ammateista. Amatit voivat liittyä opettajan opettamaan aineeseen tai sitten keskusteluun oppilaiden omista kiinnostuksen kohteista. Jotkut opettajat korostivat sitä, että ammatinvalinta on oppilaanohjauksen keskeinen sisältö ja on siten opinto-ohjaajan vastuulla oleva asia. Opettajan työnä ammatinvalintaan liittyvät kysymykset olivat läsnä lähinnä keskusteluina ammateista omilla oppitunneilla tai tehtävinä, joissa käsiteltiin erilaisia ammatteja. Jotkut opettajat olivat sisällyttäneet omiin tunteihinsa oppilaiden työelämään tutustumisjaksoihin liittyviä tehtäviä tai sisällyttivät oppitunteihin työelämässä tarvittavien taitojen ja käyttäytymistapoja käsittelyä.

Tai sitten voidaan niinku kirjottaa referaatteja tai se voi olla jostakin, tekstit voi olla niinku eri ammateista tai opettamisesta, opiskelusta, mistä tahansa tällasesta. Tai sitten me tehhään ihan työhakemuksia, raportteja, ne tekkee tästä omasta tet-viikosta

tai. Mitäs sitten muuta... tai sitten ihan ollaan joskus barjoteltukin niitä työbaastattelutilanteita taikka... mutta että tietysti ne tekstit on tavallaan, että nehän voi olla lehdistä niinku miten haen kesätöitä -teksti tai joku tällanen lehtijuttu. Ja me nyt sitten tehään mitä tehään...mutta että oikeestaan sellanen missä voi hyödyntää sitte. (Opettaja 1)

Että et on niinku aiheena oli nää tämmöset. Esimerkiks nyt niinku slangi tai erityiskielet. Kyllä myö sitä ammattislangiaki itseasiassa mietittiin. Mutta tuota se just että miks. Tai siitä kiroilemisesta nyt ylipäänsä ja sitte oli. Kyl se niinkun heijasteli tää, et jos oot menossa päiväkotiin niin ei oo oikein suotavaa että se vittu lipsahtaa hirveen usein. (Opettaja 10)

Yhdellä opettajalla oli kokemusta tet-jakson ohjaamisesta sekä aineenopettajana että luokanohjaajana. Luokanohjaajana hän oli jakanut ohjausvastuuta opinto-ohjaajan kanssa käymällä päivittäin eräiden oppilaiden työharjoittelupaikassa.

Mut sitte tietysti sen tettiiviikkojen aikana niin me käydään sit niitä kattomassa. Joo, joo, et käydään sitte niitä kattoos ja joskus on ollu myö luokanohjaa tai ohjaajan hommana. Edellisen luokan yhteydessä se, että mulla oli vähän semmosia ongelmallisia, pari kaveria sillon siinä ja vähän jännitettiin, että onnistuuko se kaksviikkonen tuolla McDonaldsissa ja sit sovittiin, mä kävin joka päivä katsomassa heitä. Se sujui oikein hyvin, että heidän heidän työharjoittelunsa sitten mutta jotain voi sit, niin sit vähän jaetaan niitä hommia. (Opettaja 6)

Opettaja ohjaa oppilaita koulun jälkeiseen elämään korostamalla oppilaan lisääntyvää vastuuta itsestään ja omasta elämästään suuntaamalla oppilaiden ajattelua tavoitteelliseen toimintaan peruskoulussa sekä sen jälkeiseen elämään.

Ysillä oikeestaan ohjaus liittyy siihen jatko-opintoihin. Ja jonkun verran siihen, että ne niinkun, mitenäs sen nyt vois sanoa. Tavallaan siihen että, et niitten pitää niinku entistä enemmän vastata ibestään, tulevaisuudessa. Et jos ne mennee jatko-opintopaikkoihin, niin siellä ei pystytäkkää yhtä niinku tarkasti seuraamaan heidän tekemisiään ja niinku pitämään huolta. Tavallaan et jokaisen pitää sit yhä enemmän ja enemmän taas vastata niistä omista opinnoistaan. (Opettaja 9)

Opettajan tehtävänä on omien oppituntien lisäksi suunnata oppilaita myös elämänasioissa ja ihmisenä olemisessa. Opettaja ohjaa suvaitsevaisuuteen ja sosiaalisuuteen korostamalla erilaisten ihmisten kanssa toimimisen tärkeyttä ja merkitystä. Opettaja kannustaa tarvittaessa oppilaita etsimään koulunkäynnistä ja elämästä yleensä myös hyviä puolia. Ohjaaminen on elämään kasvattamista ja sen tavoitteena on tukea maailmassa toimimista ja siellä selviytymistä.

No kyllä se (ohjaus) on semmosta minusta sellasta elämään kasvattamista. Että niinkun aina kuitenkin, jotenkin mä ainakin ajattelen et niin ku yrittää opettaa et ne selviäis tuolla tietysti jatko-opintopaikoissa ja muissa, mutta niinkun elämässä, ei

pelkästään niinku matematiikan osalta vaan niinku näitä muilla avuilla myös että. Että tietynlainen, tietynlainen sosiaalisuus on semmonen mitä nykypäivänä varmaan vaaditaan melkein joka paikassa et. Niinku sosiaalisuuteen kasvattamista. (Opettaja 6)

Opettaja on ohjaajana eettinen suunnannäyttävä elämänvalinnoissa eli siinä ”*et mikä nyt on muutenki fiksua ja mikä ei oo kaubeen fiksua. Mistä on niinku buonommat seuraukset jos sitä elämässä tekee.*” Elämässä tarvittavat hyvät käytöstavat ja niihin ohjaaminen ovat myös osa opettajan työtä.

Ja sitte tääl (visualisointitehtävä) on tää käyttäytymisen ohjaaminen. (...) Ja sitte tää on nyt esimerkki näin käyttäytyä juplassa. (...) Tää on tämmöne, niinku miten. Siis semmonen, et miten jossain tilanteessa toimitaan. Ja sit mie eka aattelin että tää niinku liittyy jotenki tähän että miten maailmassa toimitaan tai miten maailma toimii. (Opettaja 10)

Elämäntapojen ohjaaminen liittyy terveellisiin elämäntapoihin ja niistä oppilaille kertomiseen. Keskusteluja oppilaiden kanssa käydään niin ravintoon, päihteisiin, liikuntaan kuin nukkumiseenkin liittyen. Joskus opettaja voi ohjata oppilasta niinkin konkreettisesti kuin viemällä oppilaan kädestä pitäen ruokailemaan.

Sitte oli tää ruokailujuttu vielä täällä elikkä. Niinku sekä kertomalla, kertoo että ei ei nyt saa syödä joka välitunti karkkia ja, ei oo hyväksi ja pitää syödä koulussa ja sitten tosiaan semmosia et jotka ei meinaa mennä syömään niin vie, mä oon vieny niitä kädestä pitäen syömään tonne että. Että niinku sekä suullisesti että sitten ihan konkreettisesti. (Opettaja 3)

Osa ohjauksesta voi olla piilotettuna opettajan tunnilla käsittelemiin aiheisiin. Opettaja voi myös omalla esimerkillään pyrkiä ohjaamaan oppilaita esimerkiksi liikunnan lisäämiseen.

Näitä tulee niinku aina vähän väliä että just jos on lehdes vaikka ollu joku juttu, että joku kuoli johonkin yliannostukseen tai johonkin niin, kun oppilaat jotaki sanoo tunnilla että mitä ainetta se oli et, et sehän niinku sopii hyvin johonkin kemiaan tuntiinki että mitä se niinku, vaikkei tavallaan liity siihen aiheeseen mistä just puhutaan mutta niin. Ja oon mä matikan tunnillaki joskus, yhtäkkiä tullu jotaki huumeista tai sit tai sitten piilottaa niinku tavallaan johonki prosenttilaskuun vaikka että lasketaan, että yheksänkytviis prosenttia jonku amfetamiinin käyttäjistä kuolee viidentoista vuoden sisällä. (Opettaja 3)

Kaikki opettajat eivät koe elämäntapojen ohjaamisen olevan luonteva osa aineenopettajan työtä. Elämäntapojen ohjaaminen samoin kuin lasten kasvattaminen laajemminkin yhteiskunnan jäseniksi on yhden opettajan mukaan myös kotien tehtävä. Koulun mahdollisuudet vastata kaikesta kasvattamisesta ja ohjaamisesta ovat opettajan mielestä rajalliset. Kouluille on ”*ulkoistettu käyttäytymisen opettaminen*” alkaen terveystieteistä, yrittäjyydestä, uskonnosta ja elämäntapojen opettamisesta.

Ja tuota. Mie mietin sitä että miulla kyllä siis se et se tulee sen aineen kautta. Et et mie en oo niinku yleisohjaaja tai et miul on joku semmone hyvän käyttäytymisen joku tapakonsultti tai joku. *Miusta esimerkiksi tää on juurikin varmaan tätä ohjaamista mutta miun oli tosi vaikee niinkun. Tai mie nyt jotenki niinku siis, selittää sitä että ku pitäs ottaa siihen lautaselle, niinku olla se salaatti ja sit olla se peruna ja sitte näin että niinku selittää sitä ruokaympyrän lautaselle kun kun tuota, mie en niinkun, mie en tiää, jotenki mie oon vaan siinä sen, eh siis ehkä liikaakin, en tiedä, sen niinku sen aineen siinä että en mie niinku kato (...)* Mut mie teen niinku enemmän ehkä velvollisuudesta kun et mulla ois siihen joku hirveen halu. (...) Ja sitten taas myöski tää niinku aineeseen liittyvä tukeminen ja kannustaminen. Nää miusta niinku tuntuu et nää tulee miulta aika helposti. (Opettaja 10)

6.6 Ohjaus on oppilaan vahvistamista omana itsenään

Ohjaus on oppilaan vahvistamista omana itsenään -kuvauskategorian muodostaa kaksi merkityskategoriaa, joissa käsitykset ohjauksesta korostavat oppilaan itsetuntemuksen vahvistamisen merkitystä sekä oppilaan kannustamista omien mielipiteiden ja näkemysten muodostamiseen. Merkityskategorioihin sisältyvät käsitykset ohjauksesta ovat tavoitteiltaan ja peruspyrkimyksiltään samansuuntaisia edellä esitetyn kategorian kanssa. Tämän kategorian käsitykset korostavat oppilaan vahvistamista omana itsenään, jolloin oppilaan oman suunnan sekä oman paikan löytyminen niin myöhemmässä elämässä kuin maailmassa yleensäkin välillisesti helpottuu.

Ohjaus osana opettajan työtä on **oppilaan itsetuntemuksen lisäämistä ja elämäsuunnan löytämisen tukemista**. Opettajat rohkaisevat ja kannustavat oppilaita miettimään omia kiinnostuksen kohteitaan sekä tukevat niiden löytämisessä. Oppilaan itsetuntemuksen vahvistamiseksi ja lisäämiseksi opettaja tuo esille, ”näyttää”, oppilaan vahvuuksia. Opettaja voi myös kannustaa oppilaita itseään pohtimaan omia vahvuuksiaan ja kiinnostuksen kohteitaan ajatellen yläkoulun jälkeistä elämää sekä mahdollisesti ehdottaen myös erilaisia jatko-opintosuuntautumisia.

Et jotenkin se, siihen minun mielestäni siihen tarvis sitä ohjausta enemmänkin... että tää on nyt niinku sinun elämä ja sinun pittää niinku ensin päästä tästä peruskoulusta, ja jonkinnäköset numerot sinne saatava, että *voit jatkaa ja löytää sen, joka asia tai joka ala sinua kiinnostaa ja jossa sinä olet hyvä*. Tai siis niinku eteenpäin, että jotakin pitää kuitenkin tehdä, että ei voi jäähä vai markettia mopolla kiertämään ympäri, että voi, mutta ettei oo kovin hyvä vaihtoehto... Että ihan tämmöstä elämäni ohjausta... että. (Opettaja 1)

Opettaja voi kokea itsensä valmentajaksi, joka kannustaa oppilaita pohtimaan omia kykyjään ja taitojaan myös muissa kuin kouluaineissa. Oppilaille tällaiset itsetuntemuksen lisäämiseen tähtäävät tehtävät voivat olla vaikeita. Opettajan pyrkimyksenä on tukea oppilaiden itse-

tuntemuksen lisääntymistä ja vahvistaa oppilaiden uskoa itseensä myös muulla tavoin kuin kouluaineissa saatujen arviointien perusteella.

Sit mie oon laittanu tuonne toiselle puolelle että tavallaan tietyllä tavalla valmentaja ja ja sitten että että *opettaja on tavallaan niitten kykyjen esilletuoja että, että esimerkiksi uskonnon tunneilla on joskus ollu semmonen kappale missä on puhuttu talenteista ja sit siellä on sanottu että jokaisella on tällöisiä kykyjä ja sit mie oon antanu semmosenki tehtävän että jokainen nimettömänä miettii vaikka paperilapulle että mikä missä minä oon hyvä. Minkälaisia kykyjä tai talenteja mulla on niin se on hirmusen vaikke. (...) Ja se on hirmu hankala sitten niinku että, että sitten keksiä että missä ois hyvä vaikka mie selitän aina et se voi olla joku siis semmonen asia mitä ei missään mitata. Joku voi olla vaikka, vaikka loistava esiintyjä ja se sit luo uran tuolla televisiossa. Koska. Et ei sitä kouluaineis koulussa oo numero annettu eikä sitä oo opetettu mutta se joltaki onnistuu. (Opettaja 2)*

Toisaalta itsetuntemuksen lisäämiseen liittyy myös omien heikkouksien ja kehitettävien asioiden tunnistaminen. Opettajan työnä se voi olla paljon vaikeampaa kuin oppilaan vahvuuksista kertominen.

Toisaalta myöskin siis ei se oo *heikkouksien löytäminen* mutta semmonen, että niinku sen sen semmosen että, et jos tuntuu et menee ihan kivasti mutta siis voi olla että joskus tarvii semmosen että. Että että. Et vaikka menee nyt ihan ookoo, että et se vaikka tuolla läksynluvulla niin se ei esimerkiks yheksännellä luokalla enää riitä. Että en mie nyt niinku (naurahdus) karua laittaa (visualisointitehtävään) tätä *heikkouksien osoittaminen, mutta voi se joskus olla niinku semmonenki että*. Että pääosin menee ihan kivasti mutta oot sie ikinä huomannu että, tai et sie niinku välttämättä kohtele kaikkia kavereita kauheen kivasti tai joku niinku tällöinen. Et. Semmonen. (Opettaja 10)

Erään opettajan huomioiden mukaan kannustaminen ei ole pelkästään pyyteetöntä oppilaan itsetuntemuksen lisäämistä vahvuuksia ja kehittämiskohteita esille tuoden. Kannustamiseen liittyy myös se ulottuvuus, jolla pyritään vahvistamaan koulun ja koulumenestyksen kannalta tarkoituksenmukaista ja hyväksi koettua käyttäytymistä.

Et se, se niinkun tulee niinkun sieltä aineen kautta myöski. Ja sitte tää, kyllähän tää *tukeminen, kannustaminen, vahvuuksien löytäminen, tulehan ne täältä tän niinku opiskelutottumusten ohjaamisen kautta myöski että, että että*. Sielläkin voi olla sitte et kyllä niihin *heikkouksiin*, tai semmosiin niinkun, mitä ne nyt on, haasteisiin tai, niin liittyy myöski sitte se että, et ku kielet on vähän vaikeita. Mut että ootpa lukenu hyvin kuulemma sanakokeisiin että on menny hyvin. (...) Tai että ku kaikki olivat palauttaneet todistuksen ajoissa niin että onpa mukavaa. Siis semmosta. Että tuota. Tuota tuota. Mut jotenki *kyllähän nää kaikki niinku tähtää siihen että miten se sitten menis joskus toiste*. (Opettaja 10)

Opettaja vahvistaa oppilaan itsetuntoa ja hänen käsitystään itsestään tukemalla ja **rohkaissamalla oppilasta tulemaan omaksi itsekseen ja muodostamaan omia mielipiteitä** asioista. Yläkoululaisen elämä on useille oppilaille oman identiteetin etsimisen aikaa. Tässä prosessissa opettaja voi auttaa ja tukea oppilasta näyttämällä erilaisia suuntia ja vaihtoehtoja elämässä sekä kannustamalla oppilaita omien ajatusten ja mielipiteiden pohtimiseen, perustelemiseen ja niistä puhumiseen.

En mä oo sillä tavalla sitä ajatellu niin paljon mutta näin kun tästä nyt lennosta ajattelee niin, niin kyllähän se niinku siis oman kuvan niinkun muodostuminen. Se kai on se, mikä niillä tapahtuu tällä hetkellä. Ne yri ne kokeilee niitä rajoja ja ne kokeilee, vaateyyli voi olla joka viikko ihan eri, ne, välillä ne on rokki välillä ne on punkki, välillä ne on räppi, välil, ja siis koko ajan voi niinku muuttua aivan täysin ja vaatteet sen mukana ja tyyli ja hiukset ja. Et se on sitä itsensä etsimistä, ja löytää se, *et mikä minä olen ja mun mielestä siinä vaiheessa on hyvä myös niinku vaatia niiltä sitä, että ne löytää ne omat mielipiteet. Miksi minä olen jotakin mieltä, ja se että ne perustelee sen miksi on ja siis tämmösiä ihan perusasioita mitä niinku myö, nyt aikuisena ajattelee et ne on itsestäänselviä asioita jotenki, et pitää pystyä perustelee mitä sanoo*, niinku mä teen tässä nyt, ja (naurahdus). Ja siis tämmöstä ihan tavallista niinkun et perustellaan et ku sä, joku päivä sä, sul on omia lapsia, ja sä käsket niitä, käsket, opetat, ohjaat, teet kaikki asiat itse, niin kyllä sulla aika hyvä täytyy olla käsitys siitä maailmasta, ja mitä mieltä sä oot niistä kaikista asioista siinä maailmassa ja pystyt perustelemaan ne. (Opettaja 5)

6.7 Opettajan tehtävät ja roolit ohjauksesityksiä jäsentämässä

Fenomenografinen analyysin tuloksena ryhmittelin opettajien käsitykset ohjauksesta osana opettajan työtä ensin merkityskategorioiksi ja sen jälkeen tiivistin ne kuudeksi kuvauskategoriaksi: ohjaus on opettamista ja oppimisen ohjaamista, ohjaus on ohjauksellista osaamista, ohjaus on yhteistyötä, ohjaus on rajoja, kontrollia ja sanktioita, ohjaus on tulevaisuuteen suuntaamista sekä ohjaus on oppilaan vahvistamista omana itsenään.

Käsitykset ohjauksesta jäsenyivät osana koulun ja opettajan työn arkea. Ohjaus osana opettajan työtä liittyy opettajien käsityksissä opettamiseen ja kasvattamiseen. Opettajalla on koulussa koulunpitoon liittyen erilaisia tehtäviä, joista käsin opettajat tarkastelivat ohjausta. Tyypillisesti opettajat jäsensivät ohjausta suhteuttaen sitä aineenopettajan rooliin ja tehtäviin, jolloin ohjaus paikantui ensisijaisesti opettamiseksi ja oppimisen ohjaamiseksi oppitunneilla ja luokkatilanteissa sekä välituntivalvontoihin. Ohjaukseen liitettiin myös rajojen asettaminen, kontrollointi ja sanktiot: ohjauksella tähdätään koulun järjestyssääntöjen noudattamiseen, koulunkäynnin arkisen sujuvuuden ja yleisen työrauhan säilyttämiseen. Ohjauksella pyritään myös kasvattamaan oppilaista yhteiskuntakelpoisia kansalaisia koulun perustehtävän mukaisesti.

Ohjauksen tarkasteluun tuli erilaisia sävyjä silloin, kun opettaja kertoi työhönsä kuuluvista tehtävistä. Vahvin ohjauksäsitteitä jäsentävä tehtävä oli luokanvalvojuus tai -ohjaajuus. Luokanvalvojan tai -ohjaajan tehtäviin liittyy vastuu yhdestä luokasta, luokan ja oppilaita koskevien asioiden hoitaminen koulussa sovittujen käytänteiden mukaisesti sekä osallistuminen tarvittaessa oppilashuollollisiin tehtäviin. Ohjaus muotoutui silloin useimmiten vaikeiden asioiden ja ongelmien hoitamiseksi, jota tehtiin yhteistyössä koulun muiden toimijoiden kanssa. Ohjaus yhteistyönä sisältää myös tiedottamisen ja tietojen vaihtamisen ulottuvuuden.

Opettajan mukanaolo tukioppilastyössä ja oppilaskuntatoiminnassa toivat opettajien mielestä erilaista näkökulmaa opettajan työhön sekä ohjaukseen. Oppilaiden kanssa työskentely muussa kuin aineenopettajan roolissa lisäsi oppilasnäkökulmaa ja haastoi myös arvioimaan omaa opettajuutta, opettajana olemista ja ohjausta osana opettajan työtä. Myös opettajat, jotka eivät olleet oppilaskunta- tai tukioppilastoiminnassa mukana, pohtivat ohjauksellista osaamista. Ohjaukselliseen osaamiseen liittyvät käsitykset sisältävät opettajan pyrkimyksen kohdata ja huomioida oppilas henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa, halun osoittaa oppilaille välittämistä ja huolehtimista turvallisena aikuisena sekä kyvyn reflektoida omaa toimintaa ohjauksellisissa tilanteissa.

Ohjaus muotoutui opettajien käsityksissä myös oppilaan toimijuuden tukemiseksi. Tällöin ohjauksessa korostuu oppilaan vahvistaminen tulemaan omaksi itsekseen. Ohjaus osana opettajan työtä on siten oppilaan itsetuntemuksen ja elämänsuunnan tukemista sekä rohkaisemista omien mielipiteiden ja näkökulmien muodostamiseen. Toimimista maailmassa ja elämässä selviytymistä tuetaan suuntaamalla oppilasta tulevaisuuteen opintopolulla ja elämässä eteenpäin herättelemällä oppilaita jatko-opintojen suunnitteluun ja ammatinvalintaan oppituntien aikana sekä antamalla ohjeita ja neuvoja sekä yleisissä elämiseen liittyvissä asioissa että elämäntavoissa.

7 OHJAUSKÄSITYSTEN KOKOAVA TARKASTELU

Tässä tutkimuksessa opettajien ohjaukseen liittämistä käsityksistä muodostettiin kuusi toisistaan sisällöllisesti poikkeavaa kuvauskategoriaa. Edellisessä luvussa (luku 6) kuvauskategoriat esitettiin opettajien käsityksiä kuvaavien ilmaisujen lukumäärän mukaisessa järjestyksessä. Fenomenografisessa tutkimuksessa tulokset pyritään lopuksi kuvaamaan tiivistettynä kuvauskategoriajärjestelmänä (tulosavaruutena), joka ilmentää tutkittavan ilmiön eri aspekteja ja niiden välisiä suhteita (Marton & Booth 1997, 125). Kuvauskategoriajärjestelmä voidaan esittää diagrammina tai kaaviona, jossa näkyy kuvauskategorioiden looginen suhde toisiinsa (Barnard & Gerber 1999, 158). Kuvauskategoriajärjestelmä voi olla horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen. Horisontaalisesti muodostetussa kuvauskategoriassa jokainen kategoria on tasa-arvoisessa suhteessa toiseensa: mikään kategoria ei ole toista tärkeämpi, parempi tai painavampi. Vertikaalista kategoriointia käytetään silloin, kun halutaan kuvata yksilöiden käsitysten muutosta esimerkiksi ennen ja jälkeen koulutuksen. Hierarkkinen kategorisointi lähtee siitä ajatuksesta, että tietyt käsitykset ovat kehittyneempiä kuin toiset. (Uljens 1989, 47 - 52.)

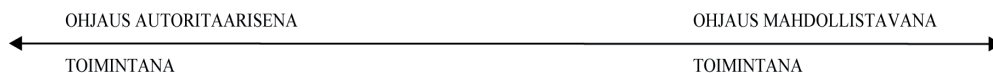
Esittelen ensin fenomenografisen aineistoanalyysin tuloksena syntyneen opettajien ohjauskäsityksiä kuvaavan kuvauskategoriajärjestelmän, jota tarkastelen käyttämällä tulkintadimensiona ohjauksellisia interventioita. Tämän jälkeen kokoon tarkastelun opettajuuden, opettajan työn ja opettajan ohjausasiantuntijuuden pohtimiseen.

7.1 Käsitusten tulkintadimensiona ohjaus autoritaarisena ja mahdollistavana toimintana

Fenomenografisen analyysin mukaisesti muodostin kuvauskategorioista kuvauskategoriajärjestelmän, johon tiivistin opettajien käsitykset ohjauksesta osana opettajan työtä (kuvio 5). Kuvauskategoriat ovat kuviossa horisontaalisessa järjestyksessä ja niihin sisältyvät merkityskategoriat on merkitty ympyröillä. Kuvauskategoriajärjestelmän keskinäisen suhteen ja järjestyksen taustalla on John Heronin (1990, 3 - 9) esittämä ajatus erilaisista ohjausinterventioista. Hän on jäsentänyt ohjauksellisia interventioita jakamalla ne kahteen päätyyppiin: autoritaariseen (authoritative) ja mahdollistava (facilitative) interventioon. Interventiolla hän tarkoittaa havaittavaa verbaalista tai nonverbaalista käyttäytymistä, jonka ohjaaja suuntaa ohjattavalle. Autoritaariset ohjausinterventiot perustuvat hierarkkiseen suhteeseen, jolloin ohjaaja ottaa itselleen päättävältä ohjattavan puolesta. Niitä luonnehtivat käskeminen, määrääminen ja direktiivisyys sekä normatiivisuus ja informatiivisuus. Mahdollistavat interventiot eivät ole luonteeltaan autoritaarisia, vaan ohjaaja pyrkii tukemaan ja kunnioittamaan

ohjattavan autonomisuutta ja toimijuutta. Mahdollistavalle ohjaukselle on ominaista non-direktiivisyys, toimijuuden katalysoiminen ja vahvistaminen. Ohjauksen konteksti vaikuttaa intervention valintaan.

OHJAUS OSANA OPETTAJAN TYÖTÄ ON					
RAJOJA, KONTROLLIA JA SANKTIOITA	YHTEISTYÖTÄ	PEDAGOGISTA TOIMINTAA JA OPPIMISEN OHJAAMISTA	OHJAUKSELLISTA OSAAMISTA	TULEVAISUUTEEN SUUNTAAMISTA	OPPILAAN VAHVISTAMISTA OMANA ITSENÄÄN
<ul style="list-style-type: none"> • Koulun sääntöjen noudattamisen seuraamista • Oppilaiden käyttäytymiselle rajoja asettavaa kuria • Kasvatuksellisia keskusteluja 	<ul style="list-style-type: none"> • Oppilaan ongelmien hoitamista yhdessä • Tietojen vaihtamista ja tiedottamista 	<ul style="list-style-type: none"> • Opettamista • Opiskelemisen ohjaamista 	<ul style="list-style-type: none"> • Henkilökohtaista vuorovaikutusta ja huomioimista • Turvallista ja huolehtivaa aikuisuutta • Opettajan oman toiminnan tiedostamista ja arviointia 	<ul style="list-style-type: none"> • Oppilaiden suuntaamista opintopolulla eteenpäin • Oppilaiden ohjaamista koulun jälkeiseen elämään 	<ul style="list-style-type: none"> • Itsetuntemuksen lisäämistä ja elämänsuunnan löytymisen tukemista • Oppilaan rohkaisemista tulemaan omaksi itsekseen ja omien mielipiteiden muodostumisen tukemista



KUVIO 5. Kuvauskategorijärjestelmä opettajien käsityksistä ohjauksesta osana opettajan työtä

Kuvauskategorijärjestelmässä näkyvä kaksisuuntainen akseli perustuu John Heronin (1990) esittämien ohjausinterventioiden dimensioihin ja kuvaa liikkumista niiden välillä. Kuvauskategorijärjestelmässä opettajien käsityksiä kuvaavat kuvauskategoriat ovat siis suhteessa toisiinsa siten, että vasemmassa reunassa ovat ohjauskäsitykset, jotka kuvaavat ohjausta autoritaarisena toimintana. Oikeassa reunassa ovat ohjauskäsitykset, jotka kuvaavat ohjausta mahdollistavana toimintana. Kuvauskategorijärjestelmä perustuu ajatukseen opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta, jossa vuorovaikutussuhde ja oppilaan asema muotoutuvat eri tilanteissa eri tavoin. Opettaja suhtautuu vuorovaikutustilanteessa oppilaaseen joko ohittamalla tämän (ohjaus autoritaarisena toimintana) tai näkemällä oppilaan joko yhteistyökumppanina tai autonomisena toimijana (ohjaus mahdollistavana toimintana). Siirryttäessä kuvauskategorijärjestelmässä vasemmalta oikealle tapahtuu myös ohjaajan ja oppilaan keskinäisessä suhteessa muutos. Näin ollen vasemmassa reunassa olevissa käsityksissä korostuu ohjaus oppilaisiin kohdistuvana opettajan auktoriteettiasemasta lähtevänä toimintana, jonka tavoitteena on suunnata oppilasta toimimaan toisin, ja niihin sisältyy myös sanktioiden

mahdollisuus. Oikeassa reunassa olevat käsitykset korostavat ohjausta oppilaan toimijuuden tukemisena. Keskelle jäävät käsitykset liittyvät opettamisen ja ohjauksen rinnakkaisuuteen.

Kuvauskategoriajärjestelmässä kuvauskategorioiden välinen suhde muodostuu siten, että vasemmassa reunassa olevan kategorian ”Ohjaus on rajoja ja kontrollia” sisältämät käsitykset korostavat ohjausta kontrollina ja kurina sekä rankaisuna. Tällöin ohjaajana olevalla opettajalla on auktoriteettiasemaan perustuva autoritaarinen suhde oppilaisiin. Ohjaus liitetään koulun järjestyssääntöjen noudattamisen valvomiseen ja koulunkäynnin arkiseen sujuvuuteen sekä oppilaiden kasvattamiseen yhteiskuntakelpoisiksi kansalaisiksi koulun virallisen perustehtävän mukaisesti. Myös kuvauskategoriaan ”Ohjaus on yhteistyötä” sisältyvät käsitykset korostavat ohjausta oppilaiden ongelmien hoitamisena. Ongelmat syntyvät usein koulun järjestyssääntöjen rikkomisesta. Rikkomuksiin puututaan ohjauksella, ja oppilaan käyttäytymistä halutaan muuttaa. Opettajien käsitysten mukaan erityisesti luokanvalvojan tai -ohjaajan asemassa oleva opettaja hoitaa tehtäviensä mukaisesti oman luokkansa oppilaiden ongelmia sekä tiedottaa vanhemmille koulun käytänteistä ja oppilaan mahdollisista ongelmista sekä erilaisista rikkomuksista. Suhde oppilaaseen säilyy edelleen hierarkkisenä. Oppilaan ja hänen vanhempiansa kanssa käytävät säännölliset keskustelut (niin sanotut vanhempainvartit tai kehityskeskustelut) antavat mahdollisuuden siirtyä kohti oppilaan toimijuuden tukemista. Tällöin opettajan yhteistyö vanhempien kanssa liittyy kaikkiin oppilaisiin, ei vain ongelmallisiksi havaittuihin oppilaisiin, ja keskustelu mahdollistaa vuoropuhelun syntymisen oppilaan kokonaistilanteen ja oppimisen tukemiseksi.

Kuvauskategoriajärjestelmän keskellä olevat kaksi kuvauskategoriaa ilmentävät selkeämpää mahdollisuutta siirtyä kohti oppilaan toimijuuden tukemista. Kuvauskategoria ”Ohjaus on pedagogista toimintaa” sisältää käsityksiä, jotka heijastavat myös opettajien käsityksiä oppimisesta ja opettamisesta. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti opettajan tehtävänä on ohjata ja tukea oppilasta hänen omassa oppimisprosessissaan, jolloin opettajan rooli oppimisen mahdollistajana siis korostuu. Oppimisen ja opiskelun ohjaajana opettaja kertoo erilaisista oppimistekniikoista ja -menetelmistä sekä pyrkii huomioimaan oppilaita myös yksilöllisesti tukien heidän mahdollisuuksiaan oppia. Kuvauskategoria ”Ohjaus on ohjauksellista osaamista” on sijoitettu seuraavaksi kuvauskategoriajärjestelmään. Ohjauksellinen osaaminen ja ohjaukselliset taidot osana pedagogista toimintaa tukevat oppimista ja opettamista. Näin nämä kaksi kuvauskategoriaa tukevat toisiaan. Ohjauksellinen osaaminen lisää oppilaan henkilökohtaista huomaamista ja huomioimista sekä opettajan kykyä oman toiminnan arviointiin.

Vastaavasti kuvauskategorioiden ”Ohjaus on tulevaisuuteen suuntaamista” ja ”Ohjaus on oppilaan vahvistamista omana itsenään” sisältyvät käsitykset ilmentävät vahvasti oppilaan toimijuuden tukemista ja mahdollistamista sekä kannustamista siihen. Käsitykset sisältävät ajatuksen oppilaasta autonomisena toimijana, jota pyritään vahvistamaan myös ajatellen koulun jälkeistä aikaa ja suuntautumista elämässä. Oppilaan vastuunottoa omista päätöksistään ja valinnoista tuetaan.

Esitetty kuvauskategoriajärjestelmä heijastelee opettajien erilaisia tapoja käsittää ja ymmärtää ohjaus osana opettajan työtä. Käsitusten erilaisuutta ja variaatiota jäsentävänä tulkintadimensiona on käytetty ohjausinterventioiden erottelusta äärimmillen vietyä kahtiajakona ohjaus autoritaarisena toimintana ja ohjaus mahdollistavana toimintana. Fenomenografisessa tutkimuksessa korostetaan käsitusten tilannesidonaisuutta ja muuttuvaisuutta, ja niiden kirjoa onkin kuvattu esimerkiksi metaforalla karuselli (Valkonen 2006, 60). Vertaus viittaa siihen, että tarkastelun kohteena oleva ilmiö näyttäytyy erilaisena riippuen siitä, millaisesta näkökulmasta sitä kulloinkin tarkastellaan. Yhdellä ja samalla opettajalla voi siis olla hyvin erilaisia käsityksiä ohjauksesta ja ne voivat olla keskenään myös sisällöllisesti ristiriitaisia toistensa kanssa. Opettaja voi periaatteessa liikkua tulkintadimensiolla äärilaidasta toiseen. Yhden opettajan ohjauksikäsitkset voivat kattaa lähes kaikki kuvauskategoriat, ja toisen opettajan käsitkset voivat painottua joihinkin kuvauskategoriaihin tai vaikkapa kuvauskategoriajärjestelmän toiseen ääripäähän. Tutkimuksessa yksittäisten opettajien käsitkset painottuvat eri kuvauskategoriaihin eri tavoin ja ne ovat nähtävissä liitteenä olevasta taulukosta (liite 6).

Kuvauskategoriajärjestelmä tuo näkyviin tässä tutkimuksessa esille tulleiden käsitusten kirjoa, ja käyttämäni käsitusten tulkintadimensio jäsentää niiden variaatiota. John Heron (1990) korostaa, että taitava ohjaaja on tietoinen ohjauksellisten interventioiden erilaisista lähestymistavoista, tiedostaa oman toimintansa luonteen ja kykenee arvioimaan sitä. Ohjaajalla on siten taito valita sopiva ohjauksellinen interventiotapa ohjaustilanteen mukaisesti ja vaihtaa sitä tilanteen muuttuessa. Tarvittaessa ohjaajan ohjaus vaihtuu autoritäärisestä mahdollistavaksi toinnaksi tai päinvastoin, ja tapa olla vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa vaihtuu ohjaustilanteen mukaan. Kuitenkin on huomattava se, että olipa intervention lähestymistapa autoritääriäinen tai mahdollistava, niin sen taustalla on oltava ohjauksen perusolettamus eli pyrkimys toisen auttamiseen (McLaughlin 1998, 45 - 47).

Opettajan on siis syytä olla tietoinen erilaista ohjauksikäsitksistään ja tavoistaan toteuttaa ohjausta pystyäkseen arvioimaan tilannetta ja omaa toimintaansa. Koulutyön arjessa erilaiset toiminnan muodot voivat sekoittua keskenään. Yksi sekaannuksen aiheuttaja on kurinpidon ja rankaisun ymmärtäminen ohjaukseksi (Hamblin 1993; McLaughlin 1998, 46 - 47). Ohjauksen lähtökohtana ovat aina oppilaan tarpeet eivätkä siis koulun tai opettajan tarpeet. Tosin on tilanteita, joissa oppilas tarvitsee opettajan mielipiteitä ja näkökulmia oman tilanteensa jäsentämiseksi, mutta silloinkin opettajan toiminnan ja ohjauksen lähtökohtana on oppilaan auttaminen. Ohjaus siis edellyttää opettajalta monenlaisia taitoja sekä erityisesti kykyä tunnistaa erilaisia toiminnan muotoja vaihtelevissa tilanteissa.

7.2 Opettajuus, opettajan työ ja ohjausasiantuntijuus

Opettajuus joutuu uudenlaisten haasteiden eteen yhteiskunnallisen toimintaympäristön muuttuessa. Niin yhteiskuntapoliittiset päätökset kuin myös muuttuvat käsitkset oppimisesta heijastuvat opettajuuteen. Opettajan työhön heijastuvat lasten ja nuorten sekä heidän perheidensä elämä ja niissä tapahtuvat muutokset. Opettajan merkitystä ja tehtävää kasvattajana korostetaan samoin kuin opettajan työn eettistä ja moraalista ulottuvuutta (esim.

Atjonen 2004b; Day 2000; Hargreaves A. 1994, 2003). Perinteiseen opettajuuteen on liitetty ajatus opettajasta kontrolloivana ja oppia siirtävänä auktoriteettina, joka työskentelee yksin luokkahuoneessa. Opettajuuden muutoksessa kohti niin sanottua uutta opettajuutta korostetaan kontrollin sijasta oppilaan toimijuuden kokonaisvaltaista tukemista ja kasvu- ja oppimisprosessin ohjaamista sekä opettajan uudenlaisia toimintamuotoja niin oppilaiden, kollegojen, vanhempien kuin muidenkin koulun yhteistyötahojen kanssa. Uuden opettajuuden vahvistumisen myötä korostuvat tasaveroinen yhteistoiminta, yhteistyö eri toimijoiden kanssa, oppimisen ohjaaminen ja oppilaan toimijuuden tukeminen. Yhteistyösuhteet muotoutuvat yhteistoiminnallisiksi ja ohjaaviksi. Opettajuuden muutosta on kuvattu muun muassa käsitteillä uusi professionalismi (Hargreaves D. 1994) ja avoin opettajuus (Väljörvi 2000, 2005, 2006), jolloin on korostettu opettajan sosiaalisesti laajentunutta työnkuvaa (Luukkainen 2004, 2005).

Näkemykset uudesta opettajuudesta ja siihen liittyvästä opettajan asiantuntijuudesta ovat mielenkiintoisia ohjauksen näkökulmasta ja ohjausteoreettisesti tarkasteltuina. Opettajuuden muutos kohti avointa ja sosiaalisesti laajenevaa opettajuutta merkitsee vuorovaikutuksen lisääntymistä eri tahojen kanssa. Uusi opettajuus edellyttää opettajalta entistä enemmän avoimuutta kohdata vaihtelevia tilanteita ja mitä moninaisimmissa elämäntilanteissa eläviä lapsia ja nuoria sekä heidän vanhempiaan ja perheitään. Myös yhteistyö kollegoiden ja muiden toimijoiden kanssa lisääntyy. Uusi opettajuus rakentuu sosiaalisena ja vuorovaikutuksellisenä toimintana niin luokkatilanteissa, henkilökohtaisissa keskusteluissa kuin monitoimijaisissa ryhmissäkin. Vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot korostuvat aikaisempaa enemmän näkemyksissä uudesta opettajuudesta.

Opettajan asiantuntijuudessa korostuvat sisällöllisen ja pedagogisen asiantuntijuuden rinnalla myös ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot sekä huolenpito ja välittäminen (ks. Atjonen 2004a; Hargreaves A. 2000b; Malinen 2004; O'Connor 2008; Webb & Blond 1995). Näistä lähtökohdista käsin voidaan opettajan asiantuntijuus yhdistää ohjausteoreettiseen keskusteluun paikantamalla opettajan ohjauksellista osaamista ja ohjausasiantuntijuutta. Tässä tutkimuksessa esille tulleissa opettajien ohjauksäsitelyissä ohjauksellinen osaaminen ja sen pohtiminen nousivat näkyvästi esille.

Opettajien ohjausasiantuntijuus näyttäisi rakentuvan erityisesti opettajan ohjauksellisten taitojen kehittymisen varaan. Ohjauksellisilla taidoilla tarkoitetaan vuorovaikutusta edistäviä mikrotaitoja ja kykyä tunnistaa erilaisia toiminnan muotoja vaihtelevissa tilanteissa (McLaughlin 1999; Proctor 1994, 10). Opettajien ohjauksellisiin taitoihin on kiinnitetty huomiota erityisesti brittiläisessä keskustelussa. Keskustelussa on korostettu opettajien ohjauksellisten taitojen (counselling skills) merkitystä ja hyödyntämistä opettajien työssä. Samalla on korostettu ohjauksellisten taitojen eroa suhteessa varsinaiseen ohjaukseen (counselling), joka nähdään ohjausalan koulutuksen saaneiden ammattilaisten tehtäväksi. Toinen rajapinta keskustelussa on ollut ohjauksen suhde oppilashuoltoon (pastoral care), joka paikantuu oppilaiden ongelmia korjaavaksi toiminnaksi. Opettajat voivat hyödyntää ohjauksellisia taitoja tietenkin myös oppilashuollollisissa tehtävissä. (Esim. Hornby 2003; Lang 1999.) Suomalaisessa opettajatutkimuksessa (esim. Virta & Kurikka 2001) on tuotu esille opettajan oppilashuollolliset ja kasvatukselliset tehtävät yhtenä opettajan työn muutosta kuvaavana ja

haasteellisuutta lisäävänä tekijänä. Ne voivat lisätä omalta osaltaan opettajien kokemaa työn ristiriitaisuutta ja intensiivistymistä (esim. Hargreaves A. 1994; Ballet et al. 2006).

Ohjaukselliset taidot ovat kehittyneitä vuorovaikutustaitoja. Ne edellyttävät opettajan tietoisuutta omasta tavasta olla vuorovaikutussuhteessa toisten kanssa, halua pohtia omaa taitoa edistää vuorovaikutusta erilaisilla tavoilla kysyä, halua aktiiviseen kuuntelemiseen, oman toiminnan reflektointia sekä sen arvioimista, miten oma vuorovaikutuksellinen toiminta vaikuttaa toisiin, kykyä asettua toisen asemaan sekä kykyä luoda lämmin, aito ja hyväksyvä ilmapiiri. Ohjaukselliset taidot tukevat oppilaiden oppimista ja ovat näin myös osa opettajan pedagogisia taitoja, joita voi hyödyntää sekä luokassa tapahtuvissa opetustilanteissa että henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Oman toiminnan tiedostaminen ja tietoisuus ohjauksellisen osaamisen lähtökohdista luo pohjan ohjaustaitojen aktiiviselle kehittämiselle ja syventämiselle omassa työssä. (Lang 1999; King 1999; Bor et al. 2002.) Opettajat voivat muokata omaa arkityötään henkilökohtaisen tietämyksensä ja osaamisensa mukaisesti (esim. Lindqvist & Nordänger 2006). Ohjauksellisten tietojen ja taitojen lisäksi opettajan asenteet ja halu toimia ohjauksellisesti ovat avainasemassa ohjauksen onnistumisen kannalta. Ohjauksellisesti orientoitunut opettaja viestittää aitoutta, empatiaa ja kunnioitusta toista kohtaan. Opettajan tulisi kiinnittää erityisesti huomiota oppilaan vahvuuksiin ja mahdollisuuksiin suuntaamalla oppilasta tulevaisuuteen sekä nähdä oppilas kykenevänä, osaavana ja vastuutaottavana.

Kouluissa ohjauksen palvelujärjestelmän kokonaisuus muodostuu usean toimijan moniammatillisesta yhteistyöstä (ohjauksen holistinen malli). Ohjaus ei ole vain yksittäisen opettajan vaan koko koulun ja kouluyhteisön yhteinen asia. Ohjaus koulun yhteisenä tehtävänä edellyttää lähtökohtaisesti myönteistä asennoitumista ja suhtautumista ohjaukseen. Näin yksittäisillä opettajilla kuin koko kouluyhteisöllä on oltava aikaa ja tilaisuuksia pohtia ohjausta ja ohjauksen merkitystä osana omaa työtään ja yhteisön toimintaa. Lähtökohtana prosessissa on silloin kouluyhteisön yhteinen oppiminen ja halu oppimiskumppanuuteen (Vanhalakka-Ruoho 2000). Tämä mahdollistaa myös moniammatillisen tai monitoimijaisen ohjauksen yhteistyön rakentamisen (Vanhalakka-Ruoho 2007, 48).

Ohjauksen moniammatillinen toteutuminen kouluyhteisössä edellyttää ohjauksen käsitteen yhteistä avaamista ja ymmärtämistä sekä eri ohjaustahojen osaamisen näkyväksi tekemistä siten, että yhteisön jokainen toimija voi tuoda oman osaamisensa perustehtävänsä kannalta mielekkäällä tavalla monitoimijaisen ryhmän yhteisen osaamisen rakennusaineeksi. Tämä edellyttää yhteisössä olevan osaamisen analyysiä, rajojen tunnistamista ja rajojen ylittämistä, neuvottelua, yhteistä suunnittelua ja uudenlaisia sopimuksia (Karila & Nummenmaa 2001, 34, 147).

Ohjauksen moniammatillisen yhteistyön eri toimijoiden väliset rajat ovat usein näkymättömiä. Opettajan ohjausasantuntijuus alkaa ohjauksellisten taitojen havaitsemisesta ja tiedostamisesta ja etenee niiden vahvistamisena opettajan perustehtävän suuntaisesti. Ohjausasantuntijuuteen liittyy lisäksi moniammatillisen toiminnan edellyttämää uudenlaista osaamista, joka vaatii myös hyviä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. On kuitenkin vaikea sanoa, mihin opettajan ohjaukselliset taidot ja ohjauksellinen osaaminen päättyvät eli milloin ohjausvastuu

siirtyy muille asiantuntijoille. Lang (1999, 32) erottaa opettajan käyttämät ohjauksellisten taidot ja erityisen ohjausasiantuntijan siten, että viimeksi mainitulla on koulutuksen ja teoreettisen perehtyneisyyden tuoma ammattitaito sekä syvempi ymmärrys ohjausprosesseista, ohjauksen eettisestä ja toiminnallisesta koodistosta sekä rooli ja tehtävä yhteisössä on selkeästi nimetty ohjaajaksi. Ohjaukselliset taidot tukevat ja vahvistavat opettajan työskentelyä, sillä ne ovat myös menetelmiä tukea opettamista ja oppilaiden oppimista. Samoja taitoja opettaja voi hyödyntää oppilaiden kanssa käytävissä henkilökohtaisissa keskusteluissa, vanhempien tapaamisessa sekä muissa yhteistyötilanteissa. Opettajat hyödyntävät ohjauksellisia taitoja opettajan ammatin eettisen normiston ja tavoitteiden suuntaisesti huomioiden ohjauksen lähtökohtana olevan päämäärän eli oppilaan toimijuuden tukemisen ja vahvistamisen.

Tässä tutkimuksessa esille tulleet opettajien ohjauskäsitykset heijastelevat monitahoisia ja keskenään ristiriitaisia näkemyksiä ohjauksesta osana opettajan työtä. Opettajalta vaaditaan kykyä pohtia omaa toimintaansa, sen erilaisia muotoja ja ohjauksellista osaamistaan. Opettajan ohjausasiantuntijuuden ja ohjauksellisten taitojen pohtiminen tuo uudenlaista näkökulmaa opettajan työhön ja työn tekemiseen koulu yhteisöissä. Opettajat tarvitsevat ohjauksellisia perustaitoja voidakseen opettajana edistää koululuokan ja -yhteisön positiivisen oppimisilmapiirin luomista. Ohjaukselliset taidot auttavat opettajaa myös oppilaan vaikeuksien käsittelyssä ja ongelmien ratkaisemisen tukemisessa yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa. Taidot tukevat opettajaa hänen osallistuessaan tehtäviensä mukaisesti ohjauksen toteuttamiseen kokonaisvaltaisena oppilaan oppimisen, kasvun ja kehityksen sekä ammatillisen suuntautumisen tukijana. Lisäksi ne edesauttavat uuden opettajuuden toteutumisessa, joissa keskeistä on oppilaan oman toimijuuden vahvistaminen ja vastuullisuuden vaaliminen sekä huolenpito ja tuki vähemmän kontrolloivana (ks. Hargreaves A. 2003).

8 POHDINTA

Ohjauksen perimmäinen ajatus ja lähtökohta on tukea ja auttaa toista ihmistä antamalla hänelle aikaa ja huomiota sekä suhtautumalla häneen kunnioittavasti. Suomalaisessa koulukontekstissa ohjaus tulkitaan perusopetuksen valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa oppilaan psykososiaaliseksi tueksi sekä oppimisen ja ammatillisen kasvun ohjaamiseksi. Tutkimukseni käytännönläheisenä lähtökohtana on ollut opetussuunnitelman perusteiden edellyttämä ohjauksen toteuttaminen moniammatillisena yhteistyönä, johon koko koulun henkilöstö osallistuu. Ensisijaisena ohjaustahona nähdään opettaja, joka on päivittäisessä vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa.

Tätä taustaa vasten on ollut perusteltua tutkia sitä, miten opettajat itse käsittävät ohjauksen osana omaa työtään. Työssäni olen kuvannut ja jäsentänyt kouluohjausta sekä opettajien osuutta siinä. Työni painopisteenä on ollut kuvata perusopetuksen aineenopettajien käsityksiä ohjauksesta osana opettajan työtä. Tavoitteenani on ollut tuoda esille opettajien ohjaukseen liittämien käsitysten kirjoa ja variaatiota. Käsitysten perusteella olen jäsentänyt opettajuutta ja ohjausta osana opettajan työtä teoreettisesti.

8.1 Opettajien käsityksistä

Tässä tutkimuksessa opettajien käsityksiä ohjauksesta osana opettajan työtä on kuvattu käyttämällä fenomenografista tutkimusotetta. Tutkimuksen tuloksena opettajien käsitykset ohjauksesta tiivistettiin kuuteen erilaiseen kuvauskategoriaan: ohjaus on opettamista ja oppimisen ohjaamista, ohjaus on ohjauksellista osaamista, ohjaus on yhteistyötä, ohjaus on rajoja, kontrollia ja sanktioita, ohjaus on oppilaan suuntaamista tulevaisuuteen sekä ohjaus on oppilaan vahvistamista omana itsenään. Käsityksiä on tarkasteltu tulkintadimensiolla, jonka eri ulottuvuuksille käsitykset jakaantuvat. Tulkintadimension ääri laidat ovat ohjaus autoritaarisena toimintana ja ohjaus mahdollistavana toimintana. Käsityksiä on peilattu opettajuuteen ja pohdittu opettajan asiantuntijuuteen sisältyvää ohjausasiantuntijuutta nostamalla esiin ohjaukselliset taidot. Ohjauksellisten taitojen tunnistaminen ja niiden vahvistaminen tukevat ohjauksen lisäksi opettajan pedagogista ja moniammatillista toimintaa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ohjaus jaetaan kolmeen osa-alueeseen, jotka ovat oppimisen ohjaaminen, persoonallisuuden kasvun ja kehittymisen tukeminen sekä ammatillisen kasvun tukeminen. Opettajien käsityksissä tulivat ilmi nämä kaikki kolme osa-alueita. Vahvimman painotuksen sai oppimisen ohjaaminen, jota ilmensi opettajien käsitys ohjauksesta pedagogisena toimintana ja opiskelemisen ohjaamisena. Muut ohjauksen osa-alueet olivat opettajien käsityksissä vähemmän esillä. Oppilaan persoonallisuuden kasvun ja

kehittymisen tukeminen heijastui opettajien käsityksissä heidän pohtiessaan omaa ohjauksellista osaamistaan ja silloin, kun opettajat liittivät ohjauksen oppilaan kanssa käytävään henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen ja huomioimiseen sekä oppilaan vahvistamiseen omana itsenään. Opettajien käsityksissä ohjaus yhteistyönä oli erityisesti oppilaan ongelmien hoitamista. Tämä voidaan osittain tulkita oppilaan psykososiaaliseksi tukemiseksi ja varhaiseksi puuttumiseksi oppilaan ongelmiin. Ammatillisen kasvun tukeminen heijastui opettajien käsityksissä silloin, kun ohjaus käsitettiin pyrkimyksenä suunnata oppilaita tulevaisuuteen ja herätellä heitä miettimään jatko-opintoja sekä ammatinvalintaa.

Fenomenografinen tutkimusote tavoittelee tutkittavana olevasta ilmiöstä erilaisia ja myös mahdollisesti keskenään ristiriitaisia käsityksiä. Käsitysten laaja kirjo ja keskinäinen vastakkaisuuskin tulivat ilmi opettajien käsityksissä. Niiden kirjo kuvaa hyvin sitä, kuinka eri tavoin ohjaus ymmärretään. Tämä on koulujen ohjaustoiminnan kehittämisen kannalta suuri haaste. Ohjaus käsitteenä kaipaa yhteistä keskustelua, ymmärtämistä ja merkitysneuvotteluja (ks. Annala 2007). On myös esitetty, että koulukontekstissa olisi luovuttava ohjaus-käsitteen käytöstä ja siirryttävä puhumaan oppilaan tukemisesta (Wilson, Hall & Hall 2007).

Myös aikaisemmissa tutkimuksissa ja kansallisissa oppilaan- ja opinto-ohjauksen arvioinneissa on tullut esille, että ohjaus on vaikeasti hahmotettavissa ja kielellistettävissä (Cooper et al. 2005; Hui 1998, 2002; McLaughlin 1999; Moitus ym. 2001; Numminen ym. 2002; Pajarinen ym. 2004). Ohjaus on käsitteenä vaikeasti tavoitettavissa ja se näyttää liukenevan itsestään selväksi ja luontevaksi osaksi opettajan työtä hyvin monissa erilaisissa merkityksissä. Tässä tutkimuksessa ohjaus paikantui ja jäsenyi opettajan työhön liittyvien tehtävien avulla, jolloin ohjaus sai erilaisia merkityksiä tarkastelukulmasta riippuen. Aineenopettajana, luokanvalvojana tai -ohjaajana, tukioppilas- tai oppilaskuntatoiminnasta vastaavana ohjaus osana opettajan työtä paikantui osittain eri tavoin.

Fenomenografisen ajattelun mukaan kokemukset ovat käsitysten syntymisen taustalla. Opettajan työn todellisuus ja opettajien kokemukset työstä jäsentävät ja vaikuttavat heidän käsityksiinsä ohjauksesta. Tutkimusten mukaan opettajien työn vaatimukset, yleinen rauhattomuus kouluissa, oppilaiden ongelmat ja erilaiset tuen tarpeet sekä opettajien uupumus työhön lisääntyvät (esim. Kiviniemi 2000; Turunen 2000; Syrjäläinen 2001). Onko niin, että käsitys ohjauksesta rajoina, kontrollina ja sanktioina tulee näistä lähtökohdista käsin ymmärrettäväksi ja opettajat tulkitsevat ohjauksen omista lähtökohdistaan laveammin kuin ohjausalan asiantuntijat? Ohjausteoreettisesti käsitys on vähintäänkin epäilyttävä, ellei suorastaan mahdoton: ohjauksen tarkoitus on luoda toivoa ja mahdollisuuksia, rohkaista ja tukea oppilasta (vrt. Peavy 1999).

Aikaisemmissa tutkimuksissa kontrolliin ja sanktioihin liittyvää näkökulmaa ei nosteta eksplisiittisesti tarkastelun kohteeksi. Kirjallisuudessa on kuitenkin viitteitä siitä, että opettajat liittävät ohjauksen kurinpitoon ja rankaisuun (Hamblin 1993; McLaughlin 1999). Toisaalta taas Eadaoin Huin (1998) tutkimuksessa opettajat arvioivat, että ohjaus nimenomaan ei ole tarkoitettu kurinpitämiseen. Opettajat liittävät niin tässä kuin aiemmissakin tutkimuksissa ohjauksen oppilaan ongelmiin ja vaikeuksien käsittelyyn (Hui 1998; Howieson & Semple 1998). Toisaalta ohjaukseen sisällytetään ohjauksellisiin taitoihin liittyviä elementtejä (esim. Cooper et al. 2005; Lähti 2007). Aikaisemmista tutkimustuloksista poiketen ohjaus paikantui

tässä tutkimuksessa pedagogiseksi toiminnaksi ja oppimisprosessin ohjaamiseksi. Tähän voi vaikuttaa se, että tutkimuksen tavoitteena oli jäsentää ohjausta osana opettajan työtä ja opettajan työn ydin on edelleen pedagoginen vuorovaikutus oppilaiden kanssa.

Voidaan myös kysyä, mitkä ovat aineenopettajan realistiset mahdollisuudet tukea ja ohjata oppilasta työn arkisessa todellisuudessa. Mitä ja millaisin keinoin toteutuvaa ohjausta on tai voi olla silloin, kun aineenopettaja opettaa yhtä luokkaa kerran viikossa 45 minuutin ajan? Päivän aikana opettaja opettaa useita ja viikon aikana mahdollisesti kymmeniä eri ryhmiä. On mahdollista, että opettajan sitoutuminen ohjaustehtävään ei ole kokonaisvaltaista ja etusijan saa ajatus oman oppiaineen opettamisesta sekä oletus ohjausvastuun jakautumisesta saman ryhmän osalta muille opettajille (ks. Virta & Kurikka 2001).

Aineenopettajan työn todellisuus mutkistuu entisestään, jos sitä tarkastellaan kasvatussosio-logisesti. Koulussa koetellaan valtasuhteita ja rajoja, jolloin opettajat voivat joutua päivittäin neuvottelemaan oppilaiden kanssa koulun säännöistä, normeista ja niiden noudattamisesta sekä omasta asemastaan ja uskottavuudestaan opettajana. Koulun aiemmin itsestään selvä ja keskeinen asema lasten ja nuorten elämässä on murtunut. Opettajan arkisessa työssä on väistämättä läsnä kontrollointiin ja kurinpitoon liittyviä ulottuvuuksia koulun yhteiskunnallisen tehtävän ja piilo-opetussuunnitelman vuoksi. Opettaminen on kuitenkin aina samalla myös kasvattamista, sillä koulun virallisena tehtävänä on tietojen ja taitojen opettamisen lisäksi kasvattaa yhteiskuntakelpoisia kansalaisia. Opettajan työstä erotetaan helposti toisistaan opettaminen ja kasvattaminen, jolloin korostetaan opettamista opettajan varsinaisena työnä ja kasvatustyötä niin sanottuna muuna työnä. (Aittola 1999; Broady 1986; Jokinen 2001; Sääntti 2007.)

Opettajien pohtiessa ohjausta osana työtään syntyi myös jännitteitä. Ohjauksen päämäärät eivät aina ole pyyteettömiä oppilaan kasvun tukemiseen tähtäviä. Kouluohjaukseen liittyy myös oppilaan käyttäytymisen muuttamiseen liittyviä ulottuvuuksia, eli kuten eräs haastateltava totesi käsityksensä ohjauksen tavoitteesta: *”Ohjataan oppilasta käyttäytymään tulevaisuudessa toisin.”* Jännitteitä tuli esille myös silloin, kun jotkut opettajat pohtivat kasvatuksellisen työn osuuden lisääntymistä omassa työssään rinnastaen ohjauksen kasvatukseen ja totesivat olevansa ensisijaisesti opettajia. Eräs opettaja toi esille myös omien arvojensa ja koulun edellyttämän ohjaustehtävien välisen osittaisen ristiriitaisuuden. Opettaja kyseenalaisti aineenopettajan antaman ohjauksen mielekkyyden silloin, kun edellytetään ohjausta esimerkiksi terveellisiin elämäntapoihin, yrittäjyyteen suuntaamiseen tai kirkossa käymiseen. Oman aineen opettamisen yhteydessä ja siihen liittyen ohjaus tuntui mielekkäältä, mutta muilta osin se oli ulkoapäin annettu velvollisuus. Velvollisuutta oli kuitenkin opettajan mielestä yritettävä täyttää, jottei hän omalla toiminnallaan veisi pohjaa pois toisten työltä. Opettaja koki mahdolltomaksi ottaa tällaiset arvopohdiskelut keskusteluun koulu yhteisössään.

8.2 Opettajan ohjausasiantuntijuudesta

Näkemykset opettajuudesta ja opettajan työstä muotoutuvat eri aikoina eri tavoin. Opettajuuden muutosta jäsentäviä näkökulmia ovat opettajan roolin muuttuminen tiedonjakajasta oppimisprosessin ohjaajaksi ja luokkamuotoisesta yksintyöskentelijästä erilaisissa yhteistyö-

verkostoissa toimijaksi. Muuttuvat käsitykset opettajuudesta haastavat opettajia jäsentämään ohjauksen laaja-alaisena toimintana osaksi opettajuutta. Opettajat ja kouluyhteisöt on haastettu siirtymään kontrolloivasta huolenpidosta ja tukemisesta kohti oppilaan toimijuutta ja mahdollisuuksia vahvistavaan tukemiseen.

Opettajan työn ydin on oppimisen edistäminen ja pedagoginen vuorovaikutus oppilaan kanssa. Tämän hetken vahva näkemys oppimisesta perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen tiedon ja uusien merkitysrakenteiden konstruoiija ja opettajan tehtävänä on oppimisen ohjaaminen. Opettajan tehtävänä on myös herätellä ja vahvistaa oppilaan omaa tietoisuutta opintojen tavoitteista ja omasta oppimisestaan sekä samalla lisätä oppilaan sitoutumista oppimisprosessiin (esim. Tynjälä 2005; Välijärvi 2004, 30). Myös ohjausta voidaan tarkastella konstruktivistisesta näkökulmasta. Ohjaus ymmärretään tasaveroisena vuorovaikutuksena ja oppimisprosessina, jonka aikana konstruoidaan uudenlaisia merkityksiä (Nummenmaa & Nummenmaa 2002; Ojanen 2001; Peavy 1999, 2004). Konstruktivistiset käsitykset opettamisesta ja ohjauksesta tukevat toisiaan. Ohjausta ja opettamista voidaan tarkastella toisiaan täydentävinä näkökulmina, jotka yhdistyvät opettajan työssä.

Opettajan työssä ohjaus paikantuu luontevasti oppimisen ohjaamiseen, johon liittyy vahvasti myös oppilaan kasvun ja kehityksen tukeminen. Tämä edellyttää opettajalta ohjaajana kykyä ymmärtää oppilaan elämänkokonaisuutta ja sen moninaisuutta sekä vuorovaikutuksellista herkkyyttä tukea oppilaan toimijuutta. Myös opettajan työssä ohjaus on mahdollisuuksien tajua ja kykyä tunnistaa oppilaiden mahdollisuuksia. Opettajille voi olla selventävää tarkastella opettajan työtä vuorovaikutukseen perustuvana sosiaalisena toimintana ja eritellä konkreettisia tilanteita, joissa hän on erilaisissa ohjauksellisissa rooleissa, ja sitä, miten hän hyödyntää niissä ohjauksellisia taitoja.

Opettajan asiantuntijuuteen sisältyy pedagogisen ja sisällöllisen osaamisen lisäksi myös entistä enemmän yhdessä tekemiseen ja huolenpitoon liittyvää osaamista. Ohjausasiantuntijuus paikantuu opettajan työssä erityisesti ohjauksellisten taitojen tunnistamiseen ja niiden kehittämiseen sekä moniammatillisen osaamisen rakentumiseen. Ohjausosaaminen vaatii kehittyäkseen koulutusta ohjauksen tietoperustasta, ohjauksellisista taidoista ja suhtautumistavoista. Opettajan ohjausasiantuntijuus rakentuu kolmen elementin varassa, jotka ovat ohjauksen tiedollinen ulottuvuus, ohjaustiedon yksilöllinen ja yhteisöllinen luominen ja jäsentäminen sekä osallistuminen ohjauksellisen yhteisön toimintaan (ks. Tynjälä 2004). Ohjausasiantuntijuuden syntyminen on prosessi, johon tarvitaan opettaja lisäksi ohjauksellisesti suuntautunut yhteisö. Yksittäisen opettajan ohjausosaamista määrittelee siten pitkälti myös työyhteisön toimintakulttuuri, ja samoin yksittäiset opettajat luovat oman kouluyhteisönsä ohjauskulttuuria.

Opettajan ohjausasiantuntijuuden tiedollisten ja taidollisten valmiuksien vahvistamisen lisäksi opettajat voivat joutua kamppailemaan omaksumansa opettajaidentiteetin sisällöstä ja luonteesta. Opettajaidentiteettiä tutkinut Janet Alsup (2006, 5 - 14) toteaa identiteetin olevan muotoutuva prosessi, jonka aikana opettaja voi joutua neuvottelemaan henkilökohtaisen aseman ja ideologian sekä professionaaliseksi ja kulttuuriseksi oletetun opettajaidentiteetin välillä. Tätä identiteetin ”etsimisen” aluetta hän kutsuu raja-alueeksi (borderland). Opet-

tajaidentiteetin raja-alueessa on samankaltaisuutta ohjausasiantuntijuutta pohtineen Onnismaan (2003) luonnehdinnassa ohjauksesta raja-asiantuntijuutena. Voi ajatella, että joillekin opettajille ohjauksen liittäminen osaksi opettajuutta on kamppailua opettajaidentiteetistä ja sen muutoksesta, muutoksen tunnistamisesta sekä samanaikaisesti liikkumista raja-alueella, jossa opettaja joutuu pohtimaan myös ohjauksen asiantuntijuuttaan. Tällöin ehkä aiemmin tuntemattomalla opettajaidentiteetin raja-alueella kohtaavat aikaisempi opettajuus ja opettajuutta haastava sekä kenties kyseenalaistavakin ohjauksen asiantuntijuus. Kun opettajan ohjauksellinen osaaminen ja asiantuntijuus on aiemmin keskittynyt oppimisen ohjaamiseen, niin nyt raja-alueelle on tullut entistä vahvemmin oppilaan persoonallisen kasvun ja kehittymisen sekä ammatillisen suuntautumisen tukemisen elementtejä. Kohtaaminen näyttäytyy ohjausalan asiantuntijan näkökulmasta siten, että ohjaus paikantuu raja-asiantuntijuudeksi osana opettajan työtä.

8.3 Tutkimuksen arviointia

Laadullisessa tutkimuksessa on yleistynyt näkemys siitä, että yhtä oikeaa totuutta ei ole olemassa vaan kaikki totuudet ovat osittaisia ja vaillinnaisia perustuen sosiaalisen yhteisön neuvotteluun ja dialogiin vallitsevassa historiallisessa ja poliittisessä kontekstissa. Näin olen myös kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin perustuvat kriteerit sekä objektiivisuuden ja toistettavuuden vaatimus on kyseenalaistettu. Samalla käsitys laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta on sekä jäsentynyt uudelleen että laajentunut. (Denzin & Lincoln 2005, 189; Guba & Lincoln 2005, 204 - 206; Kvale 1996, 229 - 236.)

Tutkija ottaa laadullisessa tutkimuksessa kantaa tutkimuksen luotettavuuteen koko tutkimusprosessin ajan. Hän tarkistaa, kysyy ja tulkitsee teoreettisesti valintojaan ja päätöksensä tutkimuksen eri vaiheissa, jotka ovat tutkimusaiheen valinta, teoreettiset valinnat ja tutkimusongelman muotoileminen, metodologiset ja tutkimusmenetelmälliset ratkaisut, aineiston keruu ja muuttaminen tekstiksi, analysointi, erillinen luotettavuuspohdinta ja raportointi. Tutkimuksen eri vaiheisiin ja tutkimusprosessiin kytkeytyvät myös tutkimuksen teon etiikka ja eettiset ratkaisut. (Kvale 1996, 109 - 120, 237.) Näin olen tutkija on itse tutkimuksen keskeinen työväline pyrkiessään tutkimuksen ja tutkimusprosessin läpinäkyväksi tekemiseen sekä oman toimintansa reflektointiin (Guba & Lincoln 2005, 210; Eskola & Suoranta 1998, 211). Tutkimuksen luotettavuutta arvioiva henkilö pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä ja tekemiä tulkintoja (Mäkelä 1990, 53). Tähän olen pyrkinyt työssäni kuvaamalla työskentelyäni ja tekemiäni valintoja ja ratkaisuja sekä myös henkilökohtaista taustani ja sitoumuksiani.

Roolini on ollut tutkimusprosessin aikana monitahoinen. Tutkimusprosessin alkaessa työskentelin Chances-projektissa, jolloin olin tutkijan roolini lisäksi myös ohjauksen sanansaattaja ja opinto-ohjauksen kehittäjä. Olen opinto-ohjaajana omaksunut ohjauksen agendan ja siihen kuuluvan näkemyksen ohjauksen tarpeesta ja merkityksestä oppilaiden ainutlaatuisissa opiskelu- ja elämäntilanteissa. Opettajan työn arki on itselleni tuttua ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakouluopetuksen kentiltä. Opettajan toimintaympäristöön perusopetuksessa tutustuin Chance-projektin myötä. Olen tiedostanut taustani ja sen mahdollisen vaikutuksen ajatteluuni tutkimusprosessin eri vaiheissa.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkija ”altistaa” itsensä ja tutkimuksensa jo tutkimusprosessin aikana tiedeyhteisön tarkasteltavaksi ja arvioitavaksi (Kvale 1996, 244 - 248). Olen esitellyt työtäni sen eri vaiheissa jatkokoulutusseminaareissa, jolloin seminaareihin osallistuneet tiedeyhteisön jäsenet ovat voineet kommentoida työtäni. Merkittävää on siten ollut myös jatko-opiskelijana mahdollisuuteni jatkuvaan oppimiseen ja oppimisprosessiin.

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa voidaan kiinnittää huomiota aineiston aitouteen ja relevassiin. Aineiston aitouden lähtökohta on se, että tutkija kuvaa aineiston hankinnan prosessin. Toiseksi se edellyttää sitä, että tutkittavat henkilöt ilmaisevat itseään samasta asiasta kuin mistä tutkija heidän olettaa ilmaisevan itseään; aineisto koskee tutkijan ja tutkittavan kannalta samaa asiaa. Aineiston aitouteen vaikuttaa tutkijan ja tutkittavan intersubjektiiivinen yhteisymmärrys. (Ahonen 1994, 129 - 131). Aineiston hankintaprosessin ja haastattelutilanteiden yhteydessä toin esille joidenkin opettajien hämmennyneisyyden tutkimusaiheestani. Heidän mielestään ohjaus oli niin itsestään selvä osa opettajan työtä, että sen ottaminen erillisen tarkastelun kohteeksi ja siitä puhuminen tuntui vaikealta. Muutama opettaja epäili haastattelutilanteessa itse puhuvansa kenties jostain muusta ohjauksesta kuin mitä minä tutkijana mahdollisesti tarkoitin. Aineiston aitouden edellyttämää yhteisymmärrystä siis haastattelutilanteissa ajoittain haettiin, mutta tämän jälkeen intersubjektiiivinen yhteys mielestäni kuitenkin syntyi. Tutkimusmenetelmänä haastattelu perustuu tutkijan ja tutkimukseen osallistuvan henkilön väliseen vuorovaikutukseen, joka edellyttää tutkijalta sensitiivisyyttä haastattelutilanteissa ja mahdollistaa haastattelun aikana aiheen tarkentamisen ja fokusoimisen (Kvale 1996).

Aineiston aitoutta lisää haastatteluihin liittynyt visualisointitehtävä. Opettajien tekemät visualisoinnit olivat hyvin erilaisia: ranskalaisilla viivoilla koottuja opettajan tai luokanvalvojan tehtäväluetteleja, metaforisia ilmauksia tai monisyisempiä kuvia, joissa nimettiin ja hahmotettiin ohjauksen ja opettajan työn välisiä suhteita. Visualisointitehtävien osalta aineistossa on sikäli puutteita, että opettajista kaksi kieltäytyi sen tekemisestä ja yhdellä opettajalla se jäi keskeneräiseksi. Tehtävä ei kuitenkaan ollut haastattelutilanteessa itsetarkoitus, ja mielestäni oli syytä kunnioittaa opettajien suhtautumista tehtävään. Koska visualisoinnit syvensivät haastatteluja, on mahdollista, että haastattelu ilman visualisointia jäivät pohdinnan osalta ohuemmiksi. Puuttuvat visualisoinnit eivät kuitenkaan vähennä aineiston aitoutta ja luotettavuutta, sillä haastattelu muutoin pitivät sisällään paljon informaatiota opettajien käsityksistä.

Tutkimuksen aineisto on relevanttia, mikäli se on suhteessa tutkimusongelman taustalla oleviin teoreettisiin käsitteisiin (Ahonen 1994, 129 - 130). Haastattelu-teemoja laatiessani huomioin teoreettisen käsitteistön ja fokusoin teemat opettajuuteen ja opettajan työhön sekä ohjaukseen osana opettajan työtä. Kahden haastattelun osalta pohdin aineiston aitoutta ja relevanssia, sillä molemmissa haastattelutilanteissa oli vaarana liiallinen fokusoituminen opettajan kokemuksiin työn raskaudesta. Tilanteissa jouduin miettimään haastattelujen tarkoitusta ja omaa rooliani. Ymmärsin, että opettajan kannalta oli tärkeää puhua näistä kokemuksista, mutta kuuntelemisen lisäksi yritin hienovaraisesti suunnata haastatteluja takaisin tutkimusteemoihin. Vaikka haastatteluissa painottuikin opettajan työn raskaus muita haastatteluja enemmän, ne sisälsivät myös käsityksiä ohjauksesta osana opettajan työtä ja ovat osa tutkimusaineistoani.

Tutkimuksessa muodostettujen kategorioiden ja johtopäätösten luotettavuus tulee esille silloin, kun kategoriat vastaavat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä (aitous) ja ovat relevantteja tutkimuksen teorian kannalta (Ahonen 1994, 129 - 131, 154 - 155). Aineiston analyysivaiheita kuvatessani olen tuonut esille merkitysten tulkintaan ja kategorioimiseen liittyviä vaikeuksia. Aitoutta olen osoittanut käyttämieni haastattelulainauksien avulla. Olen pyrkinyt kategorisoinnin teoreettiseen relevanssiin eli kategorioiden liittäminen teoreettiseen tutkimuskäsitteistöön. Kuvauskategorioiden muodostamista en ole eksplisiittisesti perustellut viittaamalla teoriaan ja kirjallisuuteen. Sen sijaan olen esittänyt työni alussa teoreettiset lähtökohdat ja keskeiset käsitteet sekä yhdistänyt ne muodostamiini kuvauskategorioihin ja johtopäätöksiin työn lopussa. Laadullisen tutkimuksen tulosten yleistettävyyttä arvioitaessa puhutaan analyttisestä yleistettävyydestä (Kvale 1996, 233 - 234; Yin 2003, 32 - 33). Analyttinen yleistettävyys viittaa tutkimustulosten teoreettiseen jäsentämiseen, jonka tuloksena syntyvä yleinen malli on siirrettävissä myös muihin yhteyksiin. Voidaan siis todeta, että syntynyt opettajien käsityksiin pohjautuva jäsenitys ohjauksesta osana opettajan työtä on tutkimustuloksena siirrettävä.

Lopuksi

Tutkimukseni tavoitteena oli kuvata opettajien käsityksiä ohjauksesta sekä jäsentää niiden pohjalta opettajuutta ja opettajan työtä. Valitsin tutkimukselliseksi lähestymistavaksi fenomenografian, koska liitin sen ymmärryksessäni käsitysten tutkimiseen (ks. Syrjälä 2005). Vähitellen ymmärrykseni fenomenografiasta syveni ja ilmeni, että fenomenografia voidaan ymmärtää myös tutkimuksellisenä lähestymistapana. Tutkimuksellisenä lähestymistapana se suuntauskin tutkimukseni kulkua ja etenemistä antaen työskentelylleni juonen, jonka varassa olen edennyt koko tutkimusprosessin ajan. Samalla olen joutunut kuitenkin pohtimaan, onko työskentelyni ollut liikaa sidoksissa metodologiseen valintaani ja mitä sitoutumiseni mahdollisesti on sulkenut pois. Aloittelevana tutkijana minulle on kuitenkin ollut tärkeää, että työskentelylleni on löytynyt sitä eteenpäin vievä juoni.

Oman ymmärrykseni rakentuminen fenomenografiasta on ollut välillä hyvinkin työlästä. Haasteita toivat varsinkin alussa fenomenografisen käsitteistön ja kielen ymmärtäminen ja omaksuminen. Suomessa käytettävä käsitteistö lähestymistavasta ja tutkimusprosessin eri vaiheista ei ole vakiintunut yhtenäiseksi. Näennäisestä yksinkertaisuudestaan ja selväpiirteisyydestään huolimatta myös aineiston analyysi osoittautui erittäin vaativaksi ja aikaa vieväksi prosessiksi, jonka kuluessa jouduin useaan kertaan tarkentamaan ymmärrystäni ja pyrkimyksiäni.

Aineiston analyysiin liittyen kritisoin aluksi fenomenografiassa esitettyä tavoitetta analyysin lopuksi muodostettavasta tulosavaruudesta. Kritiikkini kohdistui fenomenografiassa esitettyyn näkemykseen kuvauskategorioiden supistamisesta mahdollisemman vähäiseksi, kategorioiden selvästä keskinäisestä eroavaisuudesta ja loogisesta suhteesta toisiinsa (vrt. esim. Marton & Booth 1997, 125). En hyväksynyt ajatusta siksi, että ajattelin tämän olevan monimuotoisen ”todellisuuden pakottamista tiivistymään”. Toisaalta ymmärsin vaaran, että fenomenografisessa analyysissä jäädytään helposti vain aineiston ryhmittelyyn ja kuvaamiseen (ks. Niikko 2003). Edetessäni itse analyysissä riittävästi koin, että työssäni esittämäni opettajien ohjaukseen liittämien käsitysten tiivistäminen ja käsitysten sijoittaminen käyttämälleni

tulkintadimensiolle jäsensi käsityksiä uudella tavalla. Jäsennys tuo näkyviin opettajien ohjausta koskevien ajattelutapojen vaihtelun, variaation, sekä myös opettajien työhön liitetynä käsitysten erilaisuuden suhteessa ohjauksen ideaaleihin. Tämän pohjalta pystyin myös jäsentämään opettajuutta ja opettajan työtä.

Fenomenografiassa ei kiinnitetä huomiota käsitysten kontekstualisoimiseen tai käsitysten taustoihin, koska siinä on kiinnostuttu käsitysten variaatiosta, eikä siitä, millaisissa yhteyksissä käsitykset syntyvät. Sen pohtiminen, mitä käsitykset käsitteenä ja ilmiönä ovat, jää usein sivuun. Käsitysten ajatellaan muodostuvan kokemuksista ja olevan yksilön ja ympäröivän maailman suhteen ilmentymiä. Myös omassa työssäni olen tyytynyt tähän. Halusin kuitenkin tehdä opettajat ”näkyviksi”, jotta tulisi ymmärrettävämmäksi se, mistä lähtökohdista käsin tutkimuksen käsitykset ovat syntyneet. Olen siis kontekstualisoinut käsityksiä kuvaamalla tutkimukseen osallistuneita opettajia ja haastattelutilanteita.

Lähdin liikkeelle työssäni kahden hyvin vaikeasti tavoitettavan käsitteen varassa: opettajuuden ja ohjauksen. Molemmat käsitteet ovat moniselitteisiä ja vaikeasti hahmotettavissa. Erityisesti opettajuus ja opettajan työhön liittyvä tutkimus osoittautui monien erilaisten lähestymistapojen ja tutkimustraditioiden haasteelliseksi kentäksi. Ohjaustutkimuksessa kouluohjaukseen liittyvä keskustelu on rakentunut pitkälti opinto-ohjauksen ja opinto-ohjaajien työn jäsentämiseen. Opettajien ohjaukseen liittämien käsitysten kuvaaminen tuo uuden näkökulman kouluohjaukseen. Tutkimukseni tuottama jäsennys opettajien ohjauskäsityksistä sekä niiden pohjalta tehty opettajuuden ja ohjauksen jäsentäminen osana opettajan työtä avaavat tietä aiheesta käytävälle syvällisemmälle ja teoreettisemmalle keskustelulle.

Olen kokenut tärkeäksi tuoda ohjauksesta käytävään keskusteluun myös opettajien näkemyksiä. Aineenopettajan työn ja ohjaustoiminnan reunaehdoja ei ole ollut mahdollista selvittää tässä tutkimuksessa. Myös opettajan ohjausosaamisen pohtiminen vaatisi teoreettista syventämistä. Yksi kiinnostava jatkotutkimusaihe olisikin tutkia opettajien työtä ja ohjauksen toteutumista aineenopettajan työn todellisuudessa etnografista tutkimusotetta hyödyntäen. Toinen mahdollinen jatkotutkimusaihe voisi olla tässä tutkimuksessa syntyneiden opettajien ohjauskäsityksiä kuvaavan jäsenyyksen testaaminen ja jatkokehittäminen laajentamalla aineistoa lukion aineenopettajiin ja heidän käsityksiinsä ohjauksesta osana opettajan työtä.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä, 114 - 156.
- Aittola, T. 1999. Thomas Ziehe. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Teoksessa T. Aittola (toim.) Kasvatussosiologian teoreetikoita. Helsinki: Gaudeamus, 182 - 211.
- Alsop, J. 2006. Teacher identity discourses. Negotiating personal and professional spaces. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Annala, J. 2007. Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta. Toimintatutkimus hopsin ja sen ohjauksen kehittämistä korkea-asteen koulutuksessa. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Acta Universitatis Tamperensis 1225.
- Ashworth, P. & Lucas, U. 1998. What is the 'world' of phenomenography? Scandinavian Journal of Educational research 42 (4), 415 - 431.
- Ashworth, P. & Lucas, U. 2000. Achieving empathy and engagement: a practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. Studies in Higher Education 25 (3), 295 - 308.
- Atjonen, P. 2004a. Kasvatusta ja opetusta koskeva ydinaines opettajankoulutuksessa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuun yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos, 7 - 30.
- Atjonen, P. 2004b. Pedagoginen etiikka koulun kasvatuksen karttana ja kompassina. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 20.
- Atjonen, P. 2005. Opetusharjoittelun ohjauksen eettisiä haasteita. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 57 - 82.
- Ballet, K., Kelchtermann, G. & Loughran, J. 2006. Beyond intensification towards a scholarship of practice: analysing changes in teachers' work lives. Teachers and Teaching: Theory and Practice 12 (2), 209 - 229.
- Barnard, A. & Gerber, R. 1999. Understanding technology in contemporary surgical nursing: a phenomenographic examination. Nursing Inquiry 6 (3), 157 - 166.
- Bor, R., Ebner-Landy, J., Gil, S. & Brace, C. 2002. Counselling in Schools. London: SAGE Publications.

- Broady, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma: mihin koulussa opitaan. Tampere: Vastapaino.
- Cooper, M., Hough, M. & Loynd, C. 2005. Scottish secondary school teachers' attitudes towards, and conceptualisations of, counseling. *British Journal of Guidance & Counselling* 33 (2), 199 - 211.
- Day, C. 2000. Teachers in the twenty-first century: time to renew the vision (1). *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 6 (1), 101 - 115.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P. & Kington, A. 2006. Variations in the work and lives of teachers: relative and relational effectiveness. *Teacher and Teaching: Theory and Practice* 12 (2), 169 - 192.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y. 2005. Paradigms and perspectives in contention. In N.K. Denzin & Y. Lincoln (eds.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 183 - 190.
- Eloranta, V. & Virta, A. 2002. Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) *Oppiminen ja opettajuus*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 71, 133 - 156.
- Eskelinen, T. 1989. Oppilaanohjauksen yhteiskunnallisista funktioista. Teoksessa T. Hietavuo & M. Yli-Vakkuri (toim.) *Kehittyvä oppilaanohjaus*. Helsinki: Yliopistopaino, 59-88.
- Eskelinen, T. 1993. Opotunti. Opetusintentiot, mielekkäisyys ja vastavuoroisuuden kokemukset peruskoulun oppilaanohjaustunnilla. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 15.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Estola, E. & Syrjälä, L. 2002. Whose reform? Teachers' voices from silence. In R. Huttunen, H.L.I. Heikkinen & L. Syrjälä (eds.) *Narrative research. Voices of teachers and philosophers*. Jyväskylä: SoPhi, 177 - 195.
- Fullan, M. 2003. *Change forces with a vengeance*. London: RoutledgeFalmer.
- Giorgi, A. 1999. A phenomenological perspective on some phenomenographic results on learning. *Journal of Phenomenological Psychology* 30 (2), 68 - 94.
- Goodson, I. 1997. Representing teachers. *Teaching and Teacher Education* 13 (1), 111 - 117.
- Goodson, I. & Numan, U. 2002. Teacher's life worlds, agency and policy contexts. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 8 (3/4), 269 - 277.

- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 2005. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N.K. Denzin & Y. Lincoln (eds.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 191 - 215.
- Hamblin, D. 1993. *The teacher and counselling*. Herts: Simon & Schuster Publication.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. 2000a. Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching; History and Practice* 6 (2), 151 - 182.
- Hargreaves, A. 2000b. Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education* 16 (8) , 811 - 826.
- Hargreaves, A. 2003. *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, D. 1994. The new professionalism: the syntens of professional and institutional development. *Teacher & Teacher Education* 10 (4), 423 - 438.
- Hasselgren, B. & Beach, D. 1996. Phenomenography: a "good-for-nothing brother" of phenomneology? Göteborg University. Reports from the Department of Education and Educational Research No.05.
- Heikkinen, H.L.T. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Teoksessa K. Harra (toim.) *Opettajan professiosta*. Saarijärvi: OKKA-säätiö, 8 - 19.
- Heikkinen, H.L.T. 2005. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 275 - 290.
- Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340-354.
- Heron, J. 1990. *Helping the client*. London: Sage Publications.
- Hornby, G. 2003. A model for counselling in schools. In G. Hornby, C. Hall & E. Hall (eds.) *Counselling pupils in schools. Skills and strategies for teachers*. London: Routledge Falmer, 12 - 22.
- Howieson, C. & Semple, S. 1998. The teacher's experience of guidance. In R. Edwards, R. Harrison & A. Tait (eds.) *Telling Tales. Perspectives on Guidance and Counselling in Learning*. London: Routledge, 55 - 68.

- Howieson, C. & Semple, S. 2000. The evaluation of guidance: listening to pupils' views. *British Journal of Guidance & Counselling* 28 (3), 373 - 387.
- Hui, E.K.P. 1998. Guidance in Hong Kong schools: students' and teachers' beliefs. *British Journal of Guidance & Counselling* 26 (3), 435 - 448.
- Hui, E.K.P. 2002. A whole-school approach to guidance: Hong Kong teachers' perceptions. *British Journal of Guidance and Counselling* 30 (1), 63 - 80.
- Huusko, J. 2004. Koulun perustehtävää pohtimassa: opettajayhteisö ops-prosessin ytimessä? Teoksessa A. Kervinen & H. Selivuo (toim.) *Pala kerrallaan kohti kokonaisuutta. Ota! –hankkeen lähtökohdat ja keskustelun avaus*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 88, 170 - 179.
- Huusko, J. & Pietarinen, J. 1999. Koulun kehittämisen perustaa: opettajien vuorovaikutuskulttuuri ja oppilaiden kokemukset. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 74, 55 - 81.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162 - 173.
- Hynninen, P. & Juutilainen, P-K. 2006. Seitsemän asiaa ohjauksen suunnittelusta ja tasa-arvosta. Sukupuolisensitiivinen ohjaus tasa-arvon edistäjänä koulutuksessa -hanke 2002 - 2006. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita 43.
- Jauhiainen, P. 1995. Opetussuunnitelmatyö koulussa. Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattikuva? Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 154.
- Jokinen, K. 2001. Koulu neuvoteltavana. *Nuorisotutkimus* 19 (4), 3 - 16.
- Juutilainen, P-K. 2003. Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 92.
- Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2001. *Matkalla moniammatillisuuteen*. Kuvauskohteena päiväkotii. Juva: WSOY.
- Karjalainen, M. 2006. Alueellinen yhteistyö. Teoksessa M. Karjalainen & H. Kasurinen (toim.) *Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä*. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen raportti. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 31, 63 - 80.
- Kasurinen, H. 2004. Ohjauksen järjestäminen oppilaitoksessa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) *Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksissa*. Vammala: Opetushallitus, 40 - 56.

- Kasurinen, H. 2005. Oppilaanohjaus. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen perusopetuksen menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 268 - 275.
- Kasurinen, H. & Vuorinen, R. 2002. Ohjauksen toimintapolitiikka Suomessa 2002 – otteita OECD:n arviointihankkeen kansallisesta maaraportista. Teoksessa R. Vuorinen & H. Kasurinen (toim.) Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 31 - 49.
- Kasurinen, H. & Vuorinen, R. 2007. Moniammatillinen ja poikkialhallinnollinen ohjausyhteistyö kansallisena kehittämiskohteenä. Teoksessa H. Kasurinen & M. Launikari (toim.) CHANCES – Opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Helsinki: Opetushallitus, 16 - 25.
- King, G. 1999. Counselling skills for teachers. Talking matters. Buckingham: Open University Press.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Kohonen, V. 2000. Aineenopettajan uudistuva asiantuntijuus ja sen tukeminen. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Saarijärvi: OKKA-säätiö, 32 - 49.
- Komiteamietintö 1970: A 4. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kosunen, T. 2002. Opettaja opetussuunnitelman ja oman työnsä kehittäjänä. Teoksessa J. Huusko & J. Pietarinen (toim.) Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämistä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 83, 52 - 68.
- Kouluhallitus. 1984. Peruskoulun luokanvalvoja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kvale, S. 1996. InterViews. An introduction to qualitative research interviewing. Thousand Oaks: SAGE Publication.
- Lairio, M. 1988. Nuoruusiän kehitystehtävät ja oppilaanohjaus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 19.
- Lairio, M. 1996. Opinto-ohjaajakoulutuksen uudet painotukset. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 22.

- Lairio, M. & Penttinen, L. 2005. Kohti uutta ohjauskulttuuria. Teoksessa A.R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Erola (toim.) Ohjaus yliopiston toimintaympäristössä. Tampere: Yliopistopaino, 19 - 44.
- Lairio, M. & Puukari, S. 1999. Uusin taidoin uuteen tulevaisuuteen. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen ohjaus- ja neuvontapalveluiden arviointia. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 9 - 21.
- Lang, P. 1994. Counselling in primary school: an integrated approach. In K. Bovair & C. McLaughlin (eds.) Counselling in schools. A reader. London: David Fulton Publisher, 21 - 35.
- Lang, P. 1999. Counselling, counselling skills and encouraging pupils to talk: clarifying and addressing confusion. *British Journal of Guidance and Counselling* 27 (1), 23 - 33.
- Launis, K. & Engeström, Y. 2005. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Helsinki: WSOY, 64 - 81.
- Lerikkanen, J. 2002. Koulutus- ja uravalinnan ongelmat. Koulutus- ja uravalinnan tavoitteen saavuttamista häiritsevät ajatukset sekä niiden yhteys ammattikorkeakouluopintojen etenemiseen ja opiskelijoiden ohjaustarpeeseen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 14.
- Lindqvist, P. & Nordänger, U.K. 2006. Who dares to disconnect in the age of uncertainty? Teachers' recesses and 'of-the-clock' work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 12 (6), 623 - 637.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus: ajassa elämistä vai suunnan herättämistä. *Acta Universitatis Tamperensis* 986.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Juva: PS-Kustannus.
- Lätti, M. 2007. Opettaja ohjaajana. Teoksessa H. Kasurinen & M. Launikari (toim.) CHANCES – Opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Helsinki: Opetushallitus, 64 - 79.
- Malinen, A. 2004. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Epistemologinen, eksistentiaalinen ja eettinen vastuu opettajan työssä. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 63 - 92.

- Maljojoki, P. 1989. Oppilaanohjauksen tiede- ja teoriatausta. Teoksessa T. Hietavuo & M. Yli-Vakkuri (toim.) Kehittyvä oppilaanohjaus. Helsinki: Yliopistopaino, 9 - 39.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177 - 200.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality. In R.R. Sherman & R.B. Webb (eds) *Qualitative research in education: focus and methods*. London: Falmer Press, 141 - 161.
- Marton, F. 1994. Phenomenography. In T. Húsen & T.N. Postlethwaite (eds) *The international encyclopedia of education*. 2nd ed. Oxford: Pergamon, 4424 - 4429.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. Mahwah, New Jersey; Lawrence Erlbaum.
- Marton, F. & Pang, M.F. 1999. Two faces of Variation. European conference for learning and instruction. 24. - 28.8.1999. Göteborg, Sweden.
- McLaughlin, C. 1998. Counselling in a secondary setting – developing policy and practice. In R. Edwards, R. Harrison & A. Tait (eds.) *Telling tales. Perspectives on guidance and counselling in learning*. London: Routledge, 127 - 137.
- McLaughlin, C. 1999. Counselling in schools. Looking back and looking forward. *British Journal of Guidance and Counselling* 27 (1), 13 - 22.
- Merimaa, E. 2002. Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteiden 2002 merkitys ohjauksen kannalta. Teoksessa R. Vuorinen & H. Kasurinen (toim.) *Ohjaus Suomessa 2002*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 99 - 110.
- Merimaa, E. 2004. Oppilaan ja opiskelijan ohjaus perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmassa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) *Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksissa*. Vammala: Opetushallitus, 71 - 81.
- Merimaa, E. & Kasurinen, H. 2005. Oppilaanohjaus. Teoksessa H. Peltonen (toim.) *Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi*. Saarijärvi: Opetushallitus, 43 - 62.
- Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. 2001. Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. *Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja* 13.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42 - 61.

- Niemi, H., Syrjälä, L. & Viilo, M. 1998. Opettajankoulutus ja yhteiskunta. Opettajiin ja kouluun kohdistuvat odotukset kahden yhteistyöseminaarin valossa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 16/1998.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Nummenmaa, A.R. 2001. Ohjaus ammattina, osaamisena ja työprosessin osana. AVO – Ammatinvalinnan ohjauksen vuosikirja, 58 - 68.
- Nummenmaa, A.R. 2004. Moniammatillisen ohjauskulttuurin kehittäminen. Teoksessa H. Kasurinen (toim.). Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksissa. Vammala: Opetushallitus, 113 - 122.
- Nummenmaa, A.R. 2005a. Henkilökohtainen ohjauskeskustelu. Mitä on ammatillinen keskustelu? Teoksessa A.R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Erola (toim.) Ohjaus yliopiston toimintaympäristössä. Tampere: Yliopistopaino, 89 - 101.
- Nummenmaa, A.R. 2005b. Ohjauksen osaaminen ja moniammatillinen osaaminen. Teoksessa A.R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Erola (toim.) Ohjaus yliopiston toimintaympäristössä. Tampere: Yliopistopaino, 221 - 250.
- Nummenmaa, A.R. & Karila, K. 2003. Osaamisesta moniammatilliseen osaamiseen. Teoksessa J. Puhakka & J. Selkee (toim.) Hyvän elämän alku kunnallisessa palvelutuotannossa. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 128 - 137.
- Nummenmaa, A.R. & Lairio, M. 2005. Moniääninen ohjaus. Teoksessa A.R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Erola (toim.) Ohjaus yliopiston toimintaympäristössä. Tampere: Yliopistopaino, 9 - 14.
- Nummenmaa, A.R. & Nummenmaa, T. 2002. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Vantaa: WSOY, 66 - 76.
- Numminen, U. 2002. Opinto-ohjaus - vastaus opiskelijan ja koulujärjestelmän ongelmiin? Teoksessa R. Vuorinen & H. Kasurinen (toim.) Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 111 - 119.
- Numminen, U., Jankko, T., Lyra-Katz, A., Nyholm, N., Siniharju, M. & Svedlin, R. 2002. Opinto-ohjauksen tila 2002. Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä koulutuksen siirtymävaiheissa. Helsinki: Opetushallitus.
- Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. & Pöyliö L. 2007. Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen – poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. Jyväskylä yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslustoja 34.

- Nykänen, S. & Vuorinen, R. 1991. Oppilaanohjaustyön kehittäminen. Oppilaanohjauksen kohde- ja teorianhistoriallinen analyysi Suomessa vuosina 1970 - 1990. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 2.
- O'Connor, K. 2008. "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education* 24 (1), 117 - 126.
- Ojanen, S. 2001. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia.
- Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiatuntijuuden muutos. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 91.
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. 2000. Alkusanat. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Juva: PS-kustannus, 5 - 11.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2007. Luokanohjaajan käsikirja. Työryhmä: S. Haime, M-L. Huttunen, J. Kuikka, A. Pesonen & P. Suoja. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishanke 2003 - 2007. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriö. 2004a. Koulutus ja tutkimus vuosina 2003 - 2008. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki.
- Opetusministeriö. 2004b. Nuorten ohjauspalveluiden järjestäminen. Opinto-ohjauksen ja työvoimapalveluiden yhteistyöryhmä. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:29. Helsinki.
- Pajarinen, M., Puhakka, H. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2004. Aikuisopiskelijan ohjaus opintopolun tukena sekä oppilaitoksen toimintakulttuurin osana. Arviointi 3. Helsinki: Opetushallitus.
- Pang, M.F. 2003. Two faces of variation: on continuity in the phenomenographic movement (1). *Scandinavian Journal of Educational Research* 47 (2), 145 - 156.
- Pasanen, H. 2002. Oppimisen ohjauksen tarve ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Juva: PS-kustannus, 104 - 130.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Peavy, R.V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien Kustannus.

- Peavy, R.V. 2004. Sosiodynaaminen näkökulma ja ohjauksen käytäntö. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Juva: PS-kustannus, 16 - 47.
- Peavy, R.V. 2006. Sosiodynaamisen ohjauksen opas. Helsinki: Psykologien Kustannus.
- Pekkari, M. 2006. Ohjauskeskustelu nuorten lukio-opintojen ja uran pohdinnan tukena. Acta Universitatis Tamperensis 1196.
- Perusopetuslaki 628/98. Suomen säädöskokoelma.
- Pesso, K. 2004. Terveystieteiden tutkimuksen kohteena. Acta Universitatis Tamperensis 1005.
- Pietarinen, J. 1999. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 50.
- Pietarinen, J. & Rantala, S. 2002. Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Vantaa: WSOY, 227 - 243.
- Proctor, B. 1994. An overview of counselling in Britain today. In K. Bovair & C. McLaughlin (ed.) Counselling in Schools. A Reader. London: David Fulton Publisher, 1 - 20.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Ruponen, R., Nummenmaa, A.R. & Koivuluhta, M. 2000. Ryhmäohjaus muutoksen mahdollisuuden maisemana. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Juva: PS-kustannus, 162 - 188.
- Seikula, J. & Arnkil, T. 2005. Dialoginen verkostotyö. Tampere: Tammi.
- Sinisalo, P. 2000. Ohjauksen ja neuvonnan tutkimuksesta Suomessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Juva: PS-kustannus, 190 - 206.
- Sormunen, K. 2004. Seitsemäsluokkalaisten episteemiset näkemykset luonnontieteiden opiskelun yhteydessä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 95.
- Spangar, T. 2002. Ohjaaminen ja asiakkaan kohtaaminen ”sisältä ulos”. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.). Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Juva: PS-kustannus, 14 - 23.
- Syrjälä, L. 2005. Kokemuksen tutkija kasvatustieteen maastossa. Kasvatus 36 (5), 366 - 372.

- Syrjäläinen, E. 2001. Opetussuunnitelmauudistuksesta koulutusmarkkinoille – jaksako opettaja. Teoksessa E. Ropo (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 21, 47 - 76.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25.
- Säntti, J. 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 31.
- Turunen, K. E. 2000. Opetustyö ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudessa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus, 19 - 51.
- Tiilikkala, L. 2004. Mestarista tuutoriksi – suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 236.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkulttuurit opettajan ammatissa. Kasvatus 35 (2), 174 - 190.
- Tynjälä, P. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 160 - 179.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. 1991. Phenomenography – A qualitative approach in educational research. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11. - 13.10.1990. Esitelmää. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39, 80 - 107.
- Uljens, M. 1996. On the philosophical foundations of phenomenography. In G. Dall'Alba & B. Hasselgren (eds.) Reflections on phenomenography. Toward a methodology? Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in educational sciences 109, 105 - 130.
- Valkonen, L. 2006. Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 286.

- Vanhalakka-Ruoho, M. 2000. Suhteet ja työtteet oppimiskumppanuuden rakentajina. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Sillanrakentajan opas. Toimintamalleja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 81, 79 - 100.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2004. Ohjaus yhteistyönä. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuun yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos, 93 - 104.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2007. Ohjauksen monitoimijainen yhteistyö ja kehittämisen sanastot. Teoksessa H. Kasurinen & M. Launikari (toim.) CHANCES – Opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Helsinki: Opetushallitus, 48 - 62.
- Vanhalakka-Ruoho, M. & Juutilainen, P-K. 2003. Ydinasiatuntijuutta ja yhteistyön kuvioita. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 113 - 123.
- Virta, A. & Kurikka, T. 2001. Peruskoulu opettajien kokemana. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) Miten menee peruskoulussa? Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 195, 55 - 86.
- Vuorinen, J. 2002. Opinto-ohjaus – ohjausta koulunuorison keskuudessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.). Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Juva: PS-kustannus, 70 - 88.
- Vuorinen, R. 2006. Internet ohjauksessa vai ohjaus internetissä? Ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä työvälineenä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 19.
- Väljjarvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Väljjarvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudessa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus, 157 - 181.
- Väljjarvi, J. 2004. Opinto-ohjaus tasa-arvoisen osaamisen mahdollistajana. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksissa. Vammala: Opetushallitus, 21 - 39.
- Väljjarvi, J. 2005. Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Keuruu: PS-kustannus, 105 - 120.
- Väljjarvi, J. 2006. Kansan kynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Väljjarvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 9 - 26.

- Watts, A.G. & Kidd, J.M. 2000. Guidance in the United Kingdom: past, present and future. *British Journal of Guidance & Counselling* 28 (4), 485 - 502.
- Watts, A.G. & Van Esbroek, R. 1998. New skills for new futures. Higher education guidance and counseling services in the European Union. Brussels and FEDORA – Louvain-la-Neuve: VUBPRESS.
- Webb, K. & Blond, J. 1995. Teacher knowledge: the relationship between caring and knowing. *Teacher & Teacher Education* 11 (6), 611 - 625.
- Wilson, V., Hall, S. & Hall, J. 2007. Pupil guidance: An integral part of teacher education and development in Scotland? *Teaching and Teacher Education* 23 (7), 1153 - 1164.
- Yin, R.K. 2003. Case study research. Design and methods. 3rd edition. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zembylas, M. 2003. Emotions and teacher identity: a poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 9 (3), 213 - 238.

LIITE 1. Tiedot haastatteluista ja haastatelluista opettajista

TAUSTATIEDOT OPETTAJISTA				TUTKIMUSAINEISTO						
Opettaja	työ- kokemus- vuodet	opettavat aineet	koulussa oppilaita lkm	opettavia oppilaita lkm	haastat- telupvm	haastat- telun kesto min.	litteroituja A4-sivuja riviväli 1	merkkejä haastat- telussa	visuaali- sointi	
Opettaja 1 "Noora"	5	äidinkieli, kirjallisuus uskonto	108	108	6.4.2006	79	18	43 334	kyllä	
Opettaja 2 "Johanna"	10	historia, yhteiskunta- oppi, uskonto, et	124	124	19.4.2006	95	20	62 086	kyllä	
Opettaja 3 "Tuula"	4	matematiikka, fysiikka, kemia	460	250	3.5.2006	54	16	37 689	kyllä	
Opettaja 4 "Anita"	29	englanti	412	103	4.5.2006	50	16	32 830	ei	
Opettaja 5 "Tuomo"	2	tietotekniikka matematiikka, oppilaskuntatyö	556	tieto puuttuu	4.5.2006	101	21	66 658	kyllä	
Opettaja 6 "Anneli"	21	matematiikka, fysiikka, kemia	556	200	5.5.2006	51	12	33 614	kyllä	
Opettaja 7 "Raija"	28	uskonto	412	400	5.5.2006	47	9	25 064	ei	
Opettaja 8 "Saara"	30	liikunta, terveystieto	350	300	8.5.2006	72	16	49 604	ei (jäi kesken)	
Opettaja 9 "Virpi"	3	maantieto, biologia tukioppilastoiminta	174	174	8.5.2006	71	17	47 124	kyllä	
Opettaja 10 "Kristiina"	4	äidinkieli, kirjallisuus tukioppilastoiminta	650	130	9.5.2006	85	17	51 892	kyllä	
yhteensä							705	162	449 895	
							11 tuntia 55 min			

LIITE 2. Haastattelurunko

Instruktio

Tämän haastattelun tarkoituksena on saada tietoa siitä, mitä opettajat ajattelevat koulussa tehtävästä oppilaiden ja opiskelijoiden ohjauksesta ja siitä, miten opettajat käsittävät ohjauksen osaksi omaa työtänsä. Haastattelu on luottamuksellinen. Olen kiinnostunut siitä, mitä sinä ajattelet aiheesta eli ”oikeita” tai ”väärä” vastauksia ei ole olemassa.

Haastattelu

Oma opettajuus – kerro...

- millainen työpäivä sinulla oli tänään
- omasta opettajan työstäsi
- käsityksiäsi opettajuudesta
- käsityksiäsi hyvästä opetuksesta
- käsityksiäsi hyvästä opettajasta

Visualisointitehtävä

Hahmottele paperille ”**kuva**” ohjauksesta osana työtäsi opettajana. Kirjoita tai piirrä paperille asioita, jotka ovat mielestäsi osa työtäsi oppilaan ohjaamisessa. Ne voivat olla esimerkiksi asioita, joita teet ohjatessasi oppilasta tai asioita, jotka liittyvät opettajan työhön ohjaajana.

Ohjaus osana opettajuutta – kerro käsityksiäsi...

- miten opetus ja ohjaus kytkeytyvät toisiinsa
- mitä ohjaus on koulussa
- tämänhetkisistä opetussuunnitelmista suhteessa ohjaukseen; mitä ajattelet siitä, että ohjaus on koulussa kaikkien tehtävä
- mitkä ovat edellytyksiä sille, että ohjaus on/voi olla osa työtäsi
- millaisia tunteita ohjaus sinussa herättää

Ohjauksen työnjako – kun koulussa on opettajia, erityisopettajia, opinto-ohjaajia, kuraattoreita, terveydenhoitajia, rehtoreita ..., niin mitä ajattelet

- näiden henkilöiden välisestä työnjaosta ohjaukseen liittyen
- opettajan roolista ohjauksessa
- opinto-ohjaajan roolista ohjauksessa
- muiden tahojen roolista ohjauksessa
- yhteistyön tarpeesta
- omasta roolistasi ohjauksessa (aineenopettaja, luokanvalvoja /ryhmänohjaaja)
- kerro esimerkkejä tilanteista, joissa olet ohjannut oppilasta/opiskelijaa

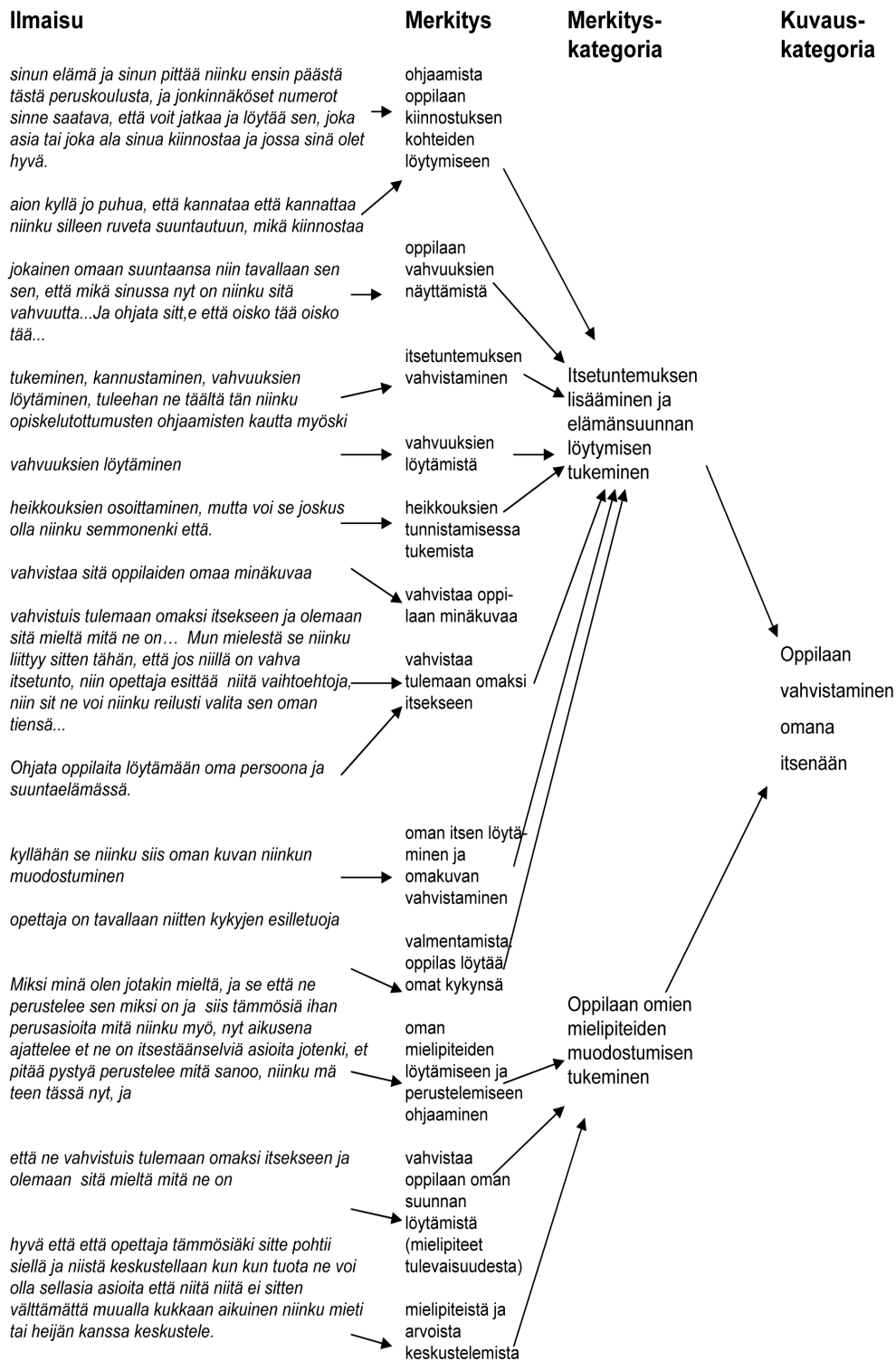
Oppilaat ja opiskelijat – kerro...

- millaista ohjausta opiskelijat mielestäsi tarvitsevat
- mikä mielestäsi on koulun tehtävä

LIITE 3. Ilmaiset laajemmissa asiayhteyksissä. Esimerkkinä ilmaiset kuvauskategoriassa Ohjaus on oppilaan vahvistamista omalla itsenään.

Ilmaisu ajatusyhteydessä	Ilmaisu
<p>Ja että tuota jos nimenomaan tänä keväänä on ollu just näitä nelosvaroituksia, että mitä että jos saan nelosen, niin siis saan sitten ehot ja ne pitää suorittaa ne ehot ja sitten vasta minä saan niinku päästötodistuksen taikka sitten vasta pääsen luokalta...eiks ne niinku. Ne ellää niinku jossakin semmosessa ihmeellisessä...et täällä vaan niinku vähän hengaillaan täällä koulussa. Joku tekkee minun puolesta taikka joku päättää minun puolesta...ja eikä minä nyt vain jotakin vähän niinku sinnepäin...Et jotenkin se, siihen minun mielestäni siihen tarvis sitä ohjausta enemmänkin...että tää on nyt niinku <i>sinun elämä ja sinun pitää niinku ensin päästä tästä peruskoulusta, ja jonkinnäköset numerot sinne saatava, että voit jatkaa ja löytää sen, joka asia tai joka ala sinua kiinnostaa ja jossa sinä olet hyvä.</i> Tai siis niinku eteenpäin, että jotakin pitää kuitenkin tehdä, että ei voi jäähä vai markettia mopolla kiertämään ympäri ,että voi, mutta ettei oo kovin hyvä vaihtoehto... (Opettaja 1)</p>	<p><i>sinun elämä ja sinun pitää niinku ensin päästä tästä peruskoulusta, ja jonkinnäköset numerot sinne saatava, että voit jatkaa ja löytää sen, joka asia tai joka ala sinua kiinnostaa ja jossa sinä olet hyvä.</i></p>
<p>Mutta kyllä mä oon aika paljonki tätä, kaikistakin ammateista puhuu ja kertonu. Ja nyt tää on tosiaan tämä tämä viimeinen kurssi on sitten näillä. Mutta peruskoulussakin <i>aion kyllä jo puhua, että kannataa että kannattaa niinku silleen ruveta suuntautuun, mikä kiinnostaa,</i> että se on nimittäin tosi kova juttu, jos sitten, että kun on, että mua koko pienen ikäni kiinnostanu niinkun biologia ja tämä mitä ihmisessä tapahtuu. (Opettaja 8)</p>	<p><i>aion kyllä jo puhua, että kannataa että kannattaa niinku silleen ruveta suuntautuun, mikä kiinnostaa</i></p>
<p>Haastattelija: Mitä sinä sitten ajattelet, mitä mitä niinku ohjaus on koulussa? Opettaja: Niin. mmmm...No se on niitä suuntia, vaihtoehtojen näyttämistä ja tuota sen yksilön huomioonottamista, sen niinku resurssien ja sellasten huomioonottamista...tota...mmm... <i>Ja tavallaan sitten myöskin se, että niinku no yläkoululla se on, että sit sieltä yheksäsuokkalaiset lähtee taas johonki, niin jokainen omaan suuntaansa niin tavallaan sen sen, että mikä sinussa nyt on niinku sitä vahvuutta...Ja ohjata sitte, että oisko tää oisko tää...niin ja tota...mmm.</i> (Opettaja 1)</p>	<p><i>jokainen omaan suuntaansa niin tavallaan sen sen, että mikä sinussa nyt on niinku sitä vahvuutta...Ja ohjata sitte, että oisko tää oisko tää...</i></p>
<p>Et se, se niinkun tulee niinkun sieltä aineen kautta myöski. Ja sitte tää, kyllähän tää <i>tukeminen, kannustaminen, vahvuuksien löytäminen, tuleehan ne täältä tän niinku opiskelutottumusten ohjaamisten kautta myöski että, että että.</i> (Opettaja 10)</p>	<p><i>tukeminen, kannustaminen, vahvuuksien löytäminen, tuleehan ne täältä tän niinku opiskelutottumusten ohjaamisten kautta myöski</i></p>
<p>Ja sitte tää on semmonen mikä nyt varmaan niinkun sitten liittyy näihin kaikkiin. Et mie laitoin tän nyt tänne tämmösenä omanaan mutta kyllähän tää nyt tää <i>vahvuuksien löytäminen</i> tai sitten myöski. (Opettaja 10)</p>	<p><i>vahvuuksien löytäminen</i></p>
<p>Toisaalta myöskin siis ei se oo <i>heikkouksien löytäminen</i> mutta semmonen, että niinku sen sen semmosen että, et jos tuntuu et menee ihan kivasti mutta siis voi olla että joskus tarvii semmosen että. Että että. Et vaikka menee nyt ihan oooko, että et se vaikka tuolla läksynluvulla niin se ei esimerkiksi yheksännellä luokalla enää riitä. Että en mie nyt niinku (naurahdus) karua laittaa tätä <i>heikkouksien osoittaminen, mutta voi se joskus olla niinku semmonenki että.</i> Että pääosin menee ihan kivasti mutta oot sie ikinä huomannu että, tai et sie niinku välttämättä kohtelee kaikkia kavereita kauheen kivasti tai joku niinku tämmönen. Et. Semmonen. (Opettaja 10)</p>	<p>Että en mie nyt niinku (naurahdus) karua laittaa tätä <i>heikkouksien osoittaminen, mutta voi se joskus olla niinku semmonenki että.</i></p>
<p>Tuo vahvistaa sitä oppilaiden omaa minäkuvaa... Tavallaan, että ne vahvistuis tulemaan omaksi itseksen ja olemaan sitä mieltä mitä ne on...Mun mielestä se niinku liittyy sitten tähän, että jos niillä on vahva itsetunto,niin opettaja</p>	<p><i>vahvistaa sitä oppilaiden omaa minäkuvaa</i></p>

LIITE 4. Esimerkki kuvauskategorian muodostumisesta



LIITE 5. Opettajien käsitysten ryhmittäminen ilmaisu- ja lukumäärän mukaan kuvaus- ja merkityskategorioittain.

Kuvauskategoriat (ilmauksia yhteensä, n=220)	Merkityskategoriat (ilmauksien lukumäärä, n= 220)
1. Ohjaus on pedagogista toimintaa ja oppimisen ohjaamista (50)	1.1 Ohjaus on opettamista (24) 1.2 Ohjaus on opiskelemisen ohjaamista (26)
2. Ohjaus on ohjauksellista osaamista (41)	2.1 Ohjaus on henkilökohtaista vuorovaikutusta ja huomioimista (21) 2.2 Ohjaus on turvallisen ja huolehtivana aikuisena olemista (8) 2.3 Ohjaus on opettajan oman toiminnan tiedostamista ja arviointia (12)
3. Ohjaus on yhteistyötä (41)	3.1 Ohjaus on oppilaan ongelmien hoitamista yhdessä (23) 3.2 Ohjaus on tietojen vaihtamista ja tiedottamista (18)
4. Ohjaus on rajoja, kontrollia ja sanktioita (37)	4.1 Ohjaus on koulun sääntöjen noudattamisen seuraamista (18) 4.2 Oppilaiden käyttäytymiselle rajoja asettavaa kuria (4) 4.3 Kasvatuksellisia keskusteluja (15)
5. Ohjaus on tulevaisuuteen suuntaamista (37)	5.1 Oppilaiden suuntaamista opintopolulla eteenpäin (11) 5.2 Oppilaiden ohjaamista koulun jälkeiseen elämään (26)
6. Ohjaus on oppilaan vahvistamista omana itsenään (14)	6.1 Ohjaus on oppilaan itsetuntemuksen lisäämisen ja elämänsuunnan löytymisen tukemista (11) 6.2 Oppilaan rohkaisemista tulemaan omaksi itsekseen ja omien mielipiteiden muodostumisen tukemista (3)

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun A-sarjassa ilmestyneitä julkaisuja:

A:20

Ohjaus osana opettajan työtä: perusopetuksen aineenopettajien käsityksiä ohjauksesta. Mervi Lähti. 2008.

A:19

Artturi Järviluoman Pohjalaisia. Näytelmä, ooppera, elokuva. Raija Pesonen-Leinonen. 2008.

A:18

Kytkentöjä yrittäjyyskasvatukseen: näkökulmia taloudellisen yritteliäisyyden edistämiseen. Risto Ikonen, Eeva Karttunen (toim.) 2007.

A:17

Energiaratkaisujen valinnan ohjaus kunnissa. Asko Puhakka. 2005.

A:16

Women Leave, Men Remain: Issues of Gender, Welfare and Labour Markets in the Nordic Periphery. Anna Liisa Westman (ed.) 2005.

A:15

Kunnallisen ammattikorkeakoulun itsehallinto. Susanna Varis. 2004.

A:14

Lehtiä yrittämiseen. Kim Wrange (toim.) 2004.

A:13

Ohjaus muutoksen mahdollistajana: Kuvaus Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun aikuisohjauksen tilanteesta. Päivi Putkuri. 2003. (Painos loppuunmyyty)

A:12

Kokemuksia suullisen kielitaidon arviointihankkeesta. Anneli Airola (toim.) 2003. (Painos loppuunmyyty)

A:11

Ammatillisen opettajakoulutuksen tarpeet itäisessä Suomessa. Pekka Auvinen, Sirpa Catalano. 2002. (Painos loppuunmyyty)

A:10

Harmaalokit seuranamme: populaatiot, ympäristövaikutukset ja hallinta. Risto Juvaste. 2002.