

TAMPEREEN YLIOPISTO
Kasvatustieteiden tiedekunta

Kirsi Murtomäki
YLÄKOULUN OPPILAANOHIJAUS TOIMIJUUDEN VAHVISTAJANA
Peruskoulun 8. – 9.-luokkalaisten käsityksiä oppilaanohjauksesta

Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Tampere 2018

TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

MURTOMÄKI, KIRSI: Yläkoulun oppilaanohjaus toimijuuden vahvistajana – Peruskoulun 8.–9.-luokkalaisten käsityksiä oppilaanohjauksesta

Pro gradu -tutkielma, 82 + X sivua.

Kasvatustiede

Heinäkuu 2018

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää peruskoulun 8.–9.-luokkalaisten näkemyksiä oppilaanohjauksesta oppiaineena. Oppilaanohjauksen sisältö on määritelty opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2004. Lähtökohtana oli ajatus, että oppilaanohjaus on oppiaine, joka vahvistaa oppilaiden toimijuutta.

Tutkimusaineistona käytettiin kyselylomakkeella saatua tietoa. Opetussuunnitelmassa olevat oppilaanohjauksen tavoitteet olivat nuorille tehdyn kyselylomakkeen taustalla. Kyselylomake sisälsi sekä monivalinta- että avoimia kysymyksiä. Tutkimuksessa on sekä kvantitatiivinen että kvalitatiivinen aineisto. Tutkimuksessa käytettiin kahta tutkimusmenetelmää. Aineiston analysoimisessa hyödynnettiin sekä tilastollista tarkastelua että sisällönanalyysia.

Tutkimuksessa tarkasteltiin opetussuunnitelmateoriaa ja opetussuunnitelman merkitystä opetusta ohjaavana tekijänä. Tämän lisäksi pohdittiin oppilaanohjausta oppiaineena. Oppilaanohjaus on haastava, koska sillä ei ole varsinaista omaa tieteellistä taustaa samalla tavalla kuin monella muulla oppiaineella. Oppilaanohjaus ammentaa teoriansa ja pedagogiset mallinsa ohjausta koskevasta tutkimuksesta. Ohjaus puolestaan on hybridi eli monen tieteenalan risteyskohdassa oleva ja sisällöltään moniulotteinen. Ohjaus käsitteenä on laaja ja sisältää hyvin muodollisen institutionaalisen puolen lisäksi vapaamuotoisempaa ohjausta. Ohjausta tehdään ammattimaisesti hyvin erilaisissa yhteisöissä. Huomion arvoista on, että ohjaus on vuorovaikutteinen tapahtuma. Tavoitteena on vahvistaa ohjattavan omaa toimintakykyä eli toimijuutta.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa on yhtenä yleisenä tavoitteena osallisuuden vahvistaminen. Osallisuus on normatiivinen käsite. Nuorilla on oikeus osallistua ja olla osallisena itseään koskevissa asioissa. Nuorilla on myös oikeus olla vaikuttamassa yhteiskunnallisiin asioihin, vaikka heillä ei ole täysiä poliittisia oikeuksia. Osallisuusajatuksen taustalla pitää olla myös konkreettisempi ilmenemismuoto. Tässä tutkimuksessa toimijuus on nostettu keskeiseksi. Nuori tarvitsee toimijuutta, jotta voi osallistua eli olla mukana toiminnassa ja tekemässä päätöksiä.

Nuorilla oli kyselyn perusteella hyvä käsitys oppilaanohjauksesta oppiaineena ja vastauksista kävi ilmi myös toimijuuden ajatus. Nuorille oli selvästi haastavaa ilmaista omia odotuksiaan oppiaineelle tai analysoida niiden toteutumista. Suurin osa oli kokenut saaneensa apua ja tukea nivelvaiheisiin eli siirtymävaiheisiin. Kuitenkin osa koki jääneensä ilman tukea. Tärkeää olisi saada kaikille tunne, että heitä tuetaan ja kuullaan elämän ratkaisevissa muutostilanteissa.

Avainsanat: oppilaanohjaus, peruskoulu, opetussuunnitelma, ohjaus, osallisuus, toimijuus

SISÄLLYSLUETTELO

TIIVISTELMÄ	i
SISÄLLYSLUETTELO.....	ii
1 JOHDANTO	1
1.1 Tutkimuksen taustaa	1
1.2 Tutkimustehtävä ja tutkimustehtävän rajaus.....	4
1.3 Tutkimuksen toteuttaminen	4
1.4 Tutkimusraportin sisältö	5
2 OPETUSSUUNNITELMA, OHJAUS JA OPPIAINEENA OPPILAANOHJAUS	8
2.1 Opetussuunnitelma.....	8
2.2 Ohjaus	11
2.3 Oppilaanohjaus oppiaineena	15
2.4 Oppilaanohjaus vuoden 2004 opetussuunnitelmassa.....	19
3 HAASTAVA OSALLISUUS JA TOIMIJUUS.....	23
3.1 Osallisuus oikeudellisena ilmiönä.....	23
3.2 Osallisuus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa	25
3.3 Osallisuus kasvatuksessa	26
3.4 Toimijuus	28
4 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT JA AINEISTO	34
4.1 Tutkimusotteen tarkastelu	34
4.2 Aineiston keruu	39
4.3 Aineisto	42
4.4 Aineistojen analysointi.....	44
5 TULOKSET	48
5.1 Kyselylomakkeen muuttujien keskiarvot ja keskihajonnat.....	48
5.2 Oppilaanohjauksen tavoitteiden ja muotojen korrelaatiot	51
5.3 Avointen kysymysten yhteenveto	52
5.4 Oppilaiden näkemyksiä oppilaanohjauksesta	52
5.5 Oppilaanohjauksen opetussuunnitelmassa olevat tavoitteet	59
5.6 Oppilaanohjaukseen liittyvät odotukset ja niiden täyttyminen	61
5.7 Oppilaanohjaukseen liittyvien odotusten täyttyminen.....	63
5.8 Oppilaanohjauksen muodot ja oppilaanohjauksen riittävyys	65
5.9 Tietoa asioista ja riittävä apu	67
5.10 Lähellä oleva oppiaine	70
6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA	72
7 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	77
LÄHTEET.....	83
Liite 1: Kyselylomake	87

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen taustaa

Suomessa on vallinnut vahva koulutususkko. Koulutuksen on katsottu takaavan paremman tulevaisuuden taloudellisesti ja sosiaalisesti. Näin todennäköisesti olikin nuorena suomalaisessa yhteiskunnassa 1990-luvulle saakka ja ehkä vielä hieman pidempään. Ammatillisen koulutuksen suosi lukio-opintojen sijaan on kuitenkin noussut 2000-luvulla. Suomea on tietoisesti rakennettu aina 1800-luvulta kohti kansalaisten vahvempaa sivistystä. Ensin ajatuksena oli kunnollinen kansalainen eli näkökulma oli yksilöllinen. Sen jälkeen nousi yhteisöllinen näkökulma, eli tavoitteena oli kunnan kansalainen. Nyt nämä kaksi näkökulmaa ovat yhdistyneet ajatukseen yksilönä yhteisössä, eli tavoitteena on aktiivinen kansalainen. Tänä päivänä kuitenkin akateeminen koulutus ei takaa varmaa työpaikkaa ja säännöllisiä tuloja, vaikkakin akateemisen koulutuksen saaneita on vähemmän työttömänä kuin muita. Tähän liittyy vielä vahvasti eri koulutusalojen väliset erot. Akateemisen koulutuksen saaneita on entistä enemmän työttöminä ja epätyypillisissä työsuhteissa.

Tähän liittyy kysymys, miten motivoida nuoria opiskelemaan, jos opiskelu ei takaa työtä ja parempaa tulevaisuutta. Opiskelemaan pääseminen ei ole helppoa ja siihen liittyy epävarmuus. Moni koettaa monta kertaa päästä sisään esimerkiksi yliopistoihin. Tähän liittyy myös kysymys tulevaisuuden työelämästä, aloista ja työssä tarvittavista taidoista. Erityisesti oppilaitoksissa joudutaan pohtimaan, minkälainen koulutus antaa parhaat valmiudet tulevaisuuteen. Työelämän muuttuminen on ollut melko nopeaa ja tämä on johtanut siihen, että ammattinimikkeitä ja työtehtäviä on siirtynyt historiaan. Muutos on tapahtunut työn sisällössä ja sitä kautta vaatavuudessa. Toisaalta paljon on säilynyt ennallaan. Tietotyössä uudet teknologiat ja uuden tiedon tuottamisen vauhti synnyttävät tilanteen, jossa osaaminen vanhenee nopeasti. Tämän muutoksen on ennustettu jatkuvan kiihtyvään tahtiin. Erittäin tärkeää onkin koulutuksen näkökulmasta pohtia, miten tähän muutokseen vastataan tai miten sitä hallitaan. Hyvä kysymys on, että onko tilannetta ylipäättään järkevää ja tarpeellista hallita.

Koulutuspoliittisessa keskustelussa on puhe hallinnan puutteesta ja rahasta. Keskustelua leimaa tällä hetkellä kysymys siitä, että koulutus ei pysty vastaamaan työelämän tarpeisiin. Tässä yhteydessä

esille nousee kysymys, että mikä on peruskoulun ja jatkokoulutuksen tarkoitus. Koulussa voidaan opettaa yleisiä taitoja ja yleistä sivistystä. Erityinen yhden alan osaaminen tai yhden sovelluksen osaaminen on enemmän työssä opittava asia. Toinen puhuttava aihe on raha ja sen riittämättömyys. Sovellukset ovat syntyessään vanhentuneita, puhelimet ja tietokoneet ovat hankittaessa jo lähes vanhentuneet. Tämä on selvästi asettanut haasteita koululle pysyä mukana teknologian hankkimisessa ja sovellusten kehittämisessä. Välineet siis tarvitsevat jatkuvaa päivitystä, mutta entä sisältö. Vanheneeko opetusoppi ja tietosisältö tosiasiassa niin nopeasti kuin teknologia. Voisiko didaktiikan ja pedagogisen sisällön osalta rauhoittaa keskustelua ja pysähtyä miettimään, mikä on pysyvää ja kestävä. Todellisuudessa koulu ei ole muuttunut muodoltaan ja tavoitteiltaan viimeisten vuosikymmenien aikana kovinkaan merkittävästi.

Ihmistä on pitkään kiinnostanut perimmäiset kysymykset kuten tieto, opettaminen, oppiminen, valta ja arvot. Nämä teemat esiintyvät myös kasvatustieteellisessä keskustelussa. Pitkään on puhuttu siitä, että kouluopetuksen pitäisi muuttua. Erilaiset muutosreformit ovat törmänneet koulumaailman kyvyttömyyteen vastaanottaa muutoksia ja sopeuttaa ne valitsevaan muuttumattomaan paradigmaansa. Opetuksen muuttumattomuus on hätkähdyttävää. Sitä voi ehkä selittää tehokkuudella. Suomalainen peruskoulu on ollut tehokas instituutio, joka on kyennyt yli neljänkymmen vuoden aikana tuottamaan maailman lukutaitoisimpiin kuluvaan kansaan. Mutta riittääkö tämä tulevaisuudessa. Käynnissä on ollut jo pitkään pedagoginen muutos¹, jonka taustalla on elämämaailmassa käynnissä olevat muutokset. Tulevaisuuden taidot nähdään erilaisina kuin, mitä koulussa tällä hetkellä opetetaan. Toisaalta voi hyvin kyseenalaistaa myös muutoksen. Onko maailma todellisuudessa muuttunut kovinkaan paljoa. Muutos on tiedon tuottamisen nopeudessa ja massassa, mutta edelleen tarvitaan luku- ja kirjoitustaitoa. Se, mitä tarvitaan enemmän, on kykyä tarkastella informaatiota kriittisesti. Ja onko pedagogisen muutoksen tarve todellisuudessa niin dramaattinen asia kuin annetaan ymmärtää. Asian voi kääntää myös niin päin, että todellisuudessa välineet ovat muuttumassa, mutta itse asia ei niinkään.

Oppilaanohjaukseen oppiaineena on kiinnitetty huomioita jo pidemmän aikaa. Oppiaine on kulkenut välillä kivikkoisenkin tien olemassa olonsa oikeutuksesta. Koulutuspoliittisessa keskustelussa painotetaan pidempi työuria ja nopeampaa valmistumista opinnoista. Tämä ajattelu heijastanee paineita juuri yläkouluun, koska sen suorittamisen jälkeen nuoret suuntaavat jatko-opintoihin. Nuorten pitäisi omata vahva käsitys omista vahvuuksistaan, kyvyistään ja kiinnostuksen

¹ Helsingin kaupungin opetusvirasto (2015) on laatinut Ilmiömainen Helsinki julkaisun, jossa pohditaan tulevaisuuden pedagogiikkaa ja siinä keskeiseksi nousee pedagoginen muutos.

kohteistaan, jotta he osaavat tehdä oikeita valintoja tulevaa työuraa silmällä pitäen. Toisaalta tällä hetkellä toinen vallitseva koulutuspoliittinen näkemys työntyy areenalle nimittäin elinikäinen oppiminen. Jokaisella pitäisi olla valmiuksia ja halua jatkuvaan itsensä kehittämiseen. Toisaalta opiskeluun ei saisi käyttää aikaa ja hallitus on esittänyt leikkauksia esimerkiksi toisen tutkinnon suorittamiseen. Yhteiskunnallinen keskustelu sisältää ristiriitaisia näkemyksiä ja tavoitteita. Tähän ristiriitojen ja epävarmuuden maailmaan oppilaanohjauksen pitäisi antaa eväitä ja vastauksia.

Käynnissä on ollut myös merkittävä ajattelun muutos lapsen ja nuoren subjektiudesta. Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien yleissopimus (SopS 59–60/1991) jatkossa YK:n lapsen oikeuksien sopimus on nostanut esille lasten ja nuorten erityisen aseman ja alleviivannut sitä, että ihmisoikeuden koskevat kaikkia. Kuitenkin tilanne on edelleen haastava. Erilaisissa raporteissa² ja tutkimuksissa on tuotu esille, että lasten ääni ei kuulu heitä koskevien asioiden suunnittelussa ja käsittelyssä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on antaa puheenvuoro nuorille yläkoululaisille. He saavat kertoa oman näkemyksensä oppilaanohjauksesta oppiaineena.

Opetussuunnitelma on mielenkiintoinen opetusta ohjaava väline. Onkin yllättävää, että opetussuunnitelmia ja oppiaineita koskevaa tutkimusta on melko vähän. Yläkoulun oppilaanohjausta koskevaa tutkimusta on yllättävän vähän. Syy, miksi pidän asiaa yllättävänä, on yleinen keskustelu työurien pidentämisestä ja nopeasta koulutusputkesta sekä koulupudokkaista. Oppilaanohjaus oppiaineena synnyttää mielikuvan jatko-opinnoista ja työelämästä. Lukion oppilaanohjausta on tutkittu hieman enemmän. Kuitenkin näen, että juuri yläkoulun oppilaanohjauksella on merkitystä oman oppijakäsityksen luomisessa ja tulevaisuuden suunnittelussa.

Lähdin etsimään yläkoulun oppilaanohjausta koskevaa tutkimusta, joka sisältäisi mielellään yhteyksiä myös opetussuunnitelmiin. Jouduin kieltämättä hieman pettymään. Löysin kaksi mielenkiintoista tutkimusta. Toinen oli Sakari Aholan ja Juha Mikkolan (2004) tutkimus *Opinto-ohjaus, muutos ja epävarmuus*. Tutkimus on tehty Turun yliopistossa. Ja toinen oli Kupiaisen (2009) Tampereen yliopistoon tehty väitöskirja *Käyttötieto opinto-ohjaajan ohjausajattelun muutoksen kuvaajana*. Molemmissa tutkimuksissa kohteena oli opinto-ohjaajien toiminnan tutkiminen. Kupiaisen (2009) tutkimuksessa opetussuunnitelma toimi taustana ja peilinä opinto-

² Ks. esim. Suomen neljäs määräaikaisraportti YK:n lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen täytäntöönpanosta, heinäkuu 2008(CRC/C/FIN/4); YK:n lapsen oikeuksien komitean neljännen määräaikaisraportin suositukset ja päätelmät 2011(CRC/C/FIN/CO/4);

ohjaajien ajatuksille. Aholan ja Mikkolan (2004) tutkimuksessa opetussuunnitelma ei ollut suoranaisesti läsnä. Näiden kahden lisäksi löysin opetus- ja kulttuuriministeriön teettämän hankkeen ja siihen liittyvän tutkimuksen *Mihin ohjaus on yltänyt* (Atjonen, Manninen, Mäkinen & Vanhalakka-Ruohonen 2011). Hankkeen lopussa koottiin tutkimusaineisto, jonka avulla arviointiin oppilaanohjausta koskevien kehittämishankkeiden vaikuttavuutta.

Vitikka (2009) on tehnyt väitöskirjan *Opetussuunnitelman mallin jäsenitys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Siinä tarkastellaan ja vertaillaan vuosien 1994 ja 2004 opetussuunnitelmia avoimen ja suljetun pedagogiikan näkökulmasta. Miettinen (2008) tarkastelee väitöskirjassaan, *Opetussuunnitelmat ja erityisopetus ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa*, miten opetussuunnitelman määräykset erityisopetuksesta näkyvät ammatillisten koulutusten järjestäjien omissa opetussuunnitelmissa ja miten opetussuunnitelma ohjaa käytännön työtä.

1.2 Tutkimustehtävä ja tutkimustehtävän raja

Tutkimuksessa tarkastelen yläkoululaisten näkemyksiä oppilaanohjauksesta oppiaineena. Kohderyhmäksi on valittu 8.–9.-luokkalaisten. Kahdeksasluokkalaisten on jo hieman käsitystä, millainen oppiaine on ja toisaalta edessä hämöttävät jo tärkeät valinnat jatko-opinnoista. Niiden aika ei kuitenkaan ole vielä. Yhdeksäsluokkalaisten taas oppilaanohjaus alkaa toimia apuvälineenä tulevaisuuden suunnittelussa. Tutkimuksessa ei lähetetä kyselyä oppilaanohjaajille tai haastatella oppilaanohjaajia, koska aiemmin on tehty tutkimuksia juuri oppilaanohjaajien näkemyksistä. Tätä tietoa käytetään tämän tutkimuksen taustatietona ja vertailukohtana.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia näkemyksiä yläkoululaisten on oppilaanohjauksesta oppiaineena?
2. Millaisia tavoitteita peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 2004 on asetettu oppilaanohjaukselle oppiaineena ja kohtaavatko näkemykset ja tavoitteet?
3. Millaisia odotuksia yläkoululaisten on oppilaanohjauksesta?
4. Mitä ohjauksen muotoja on ollut käytössä?

1.3 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimus sisältää kaksi erilaista aineistoa, jotka on kerätty samalla kyselylomakkeella (Liite I). Lomakkeessa oli monivalintakysymyksiä, joita koskevat vastauksen on tallennettu SPSS-sovellukseen. Avoimet kysymykset on puolestaan tallennettu erilliseen taulukkoon. Kaikkia vastauksia tuli 215 kappaletta kahdesta eri Pirkanmaalaisesta kunnasta. Vastauksia pyydettiin yläkoulun 8.–9.-luokkalaisilta. Kyselylomakkeet ohjeineen toimitettiin kouluille. Koulussa järjestettiin oppilaille mahdollisuus vastata kyselyyn. Lupa kyselyn toteuttamiseen pyydettiin koulun rehtoreilta. Luvan pyytämisen yhteydessä oli tiedot, kuka tutkimusta tekee, mihin opintoihin liittyen, kenen ohjauksessa sekä tutkimussuunnitelma. Luvan saannin jälkeen koulun rehtorin kanssa sovittiin materiaalin toimittamisesta ja noutamisesta. Tämä kaikki sujui erittäin hyvässä yhteistyössä. Vastauksia tuli myös erittäin kattava määrä.

Tutkimuksessa keskeistä ei ollut koulujen oppilaiden kokonaismäärä ja vastausprosentti, koska vastauksia tuli tutkimuksen näkökulmasta riittävä määrä. Tässä kohdassa haluan painottaa, että tutkimuksen ohjeissa korostettiin osallistumisen vapaaehtoisuutta. Vastauslomakkeet olivat pääosin huolellisesti täytettyjä. Aineisto oli kattava myös vuosiluokkien osalta, eli 8.-luokkalaisia vastaajia oli 106 ja 9.-luokkalaisia vastaajia 108. Eli noin puolet ja puolet. Vastaajista tyttöjä oli 101 ja poikia 110. Tämä mahdollistaa aineiston vertaamisen luokka-asteen ja sukupuolen mukaan.

Tutkimuksessa käytin kvantitatiivista ja kvalitatiivista tutkimusmetodia. Tämä vaikuttaa myös siihen, että käytössä on myös kaksi tutkimusmenetelmää. Kvantitatiivisen aineiston osalta käytetään tilastollista analysointimenetelmää ja kvalitatiivisen aineiston osalta sisällönanalyysiä. Tähän valintaan olen päätenyt siitä syystä, että kvantitatiivisen aineiston kautta on mahdollista tarkastella tilastollisesti laajaa materiaalia. Toisaalta tutkimuksen keskeisenä lähtökohtana on ollut antaa ääni nuorille, niin avointen kysymysten osalta nuorilla oli itsellään mahdollisuus kuvailla asiaa omasta näkökulmasta omin sanoin. Tulosten esittelyyn olen pyrkinyt esittelemään teemoittain yhdistelemällä aineistoja, jos se on ollut mahdollista.

1.4 Tutkimusraportin sisältö

Tutkimus etenee niin, että luvussa kaksi käyn läpi opetussuunnitelman käsitettä ja siihen liittyviä traditioita sekä sen lisäksi pohdin ohjausta ja sen tiedetaustaa Tuon esille ohjauksen käsitteet monitahoisuutta, joka asettaa haasteita ohjauksen määrittelylle. Näiden lisäksi käsittelen oppilaanohjausta. Tämä kohta on monella tavalla haastava, koska opetussuunnitelmaan

oppilaanohjaus on kirjattu oppiaineeksi. Pohdin, mikä tai miten oppiaine yleensä määritellään tai nähdään. Oppiaineisiin liittyy yleensä vahva tieteellinen oppituliopijattelu sekä oma didaktiikkansa. Tästä syystä on tarpeellista pohtia, onko ohjaus ja erityisesti oppilaanohjaus oma oppiaineensa, vai onko se lopulta jotain yleisempää ja kokonaisvaltaisempaa. Tarkastelen hieman oppiaineen kehityshistoriaa. Oppiaineen tavoitteet koskevat vahvasti ihmisenä kasvamista, mutta aikaa tälle merkittävälle prosessille ei ole kovinkaan paljoa varattuna tuntijaossa. Sisältyykö oppilaanohjaus muuhunkin kuin vain oppiaineeseen nimettyyn sisältöön.

Luvussa kolme keskityn tutkimuksen kannalta kahteen keskeiseen käsitteeseen osallisuuteen ja toimijuuteen. Osallisuus on keskeinen jokaiselle kuuluva oikeus. Siihen on kiinnitetty viime aikoina erityisesti lasten ja nuorten osalta huomioita. Tämä tutkimus kytkeytyy vahvasti ajatukseen nuorten osallisuudesta. Tutkimusasetelma on pyrkinyt antamaan nuorille äänen, eli nuorilta itseltään on kysytty, miten he näkevät oppilaanohjauksen. Näen osallisuuden yläkäsitteenä, joka käsitteenä asettaa tavoitteita siihen, mihin pitäisi pyrkiä. Osallisuus ei synny tyhjiössä, eikä se toteudu käskystä. Monesti osallisuus nähdään ilmiönä, joka tapahtuu ja toteutuu, kun nuoria otetaan mukaan vaikkapa asian valmisteluun tai järjestetään nuorten parlamentteja. Tämä on ylätasen keskustelua. Osallisuus on jokaiselle kuuluvaa. Tämä edellyttää kykyä toimia ja ilmaista omia näkemyksiään. Tästä syystä toinen keskeinen käsite on toimijuus. Näen toimijuuden kykyä tehdä jotain, ottaa kantaa, tehdä päätöksiä ja olla tai olla olematta mukana. Kuitenkin kyse on tietoisuudesta ja aktiivisesta päätöksenteosta. Kyse ei ole passiivisesta mukana kulkemisesta. Toki siihen voi liittyä tietoinen päätös. Oppilaanohjauksen pitäisi ehkä vahvistaa kykyä toimia ja sitä kautta luoda edellytyksiä osallisuudelle.

Luvussa neljä esittelen tutkimuksen metodologisia valintoja ja tutkimuksen vaiheita sekä tutkimusaineistoa. Tutkimus sisältää sekä kvantitatiivisen että kvalitatiivisen aineiston. Käyn koottua aineistoa ja siihen liittyviä kysymyksiä tarkemmin läpi sekä kerron keskeiset aineistoon liittyvät tiedot. Sisällönanalyysi toimii molempien aineiston osalta sekä tilastollinen tarkastelu. Käyn läpi kyselylomakkeen sisältöä ja siihen liittyviä valintoja sekä tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä kysymyksiä. Kuvaan hieman tutkimusluvan saamista, koska itse aineiston keräämiseen meni aikaa puoli vuotta. Tässä luvussa tarkastelen kriittisesti valintojani tehdä tutkimusta, jossa tutkimuksen kohderyhmä ovat nuoret. Erityisesti alaikäiset tutkimuskohteena tuovat mukaan paljon pohdintaa tutkimuksen toteuttamisesta ja erilaisista valinnoista. Käsitteelen tutkimuksen eettistä näkökulmaa vielä tarkemmin luvussa kuusi.

Viidennessä luvussa tuon esille kyselylomakkeen tuloksia taulukkomuodossa sekä pohdin tulosten sisältöä ja peilaan niitä teoriaan. Olen koonnut sekä kvantitatiivisen aineiston että kvalitatiivisen aineiston taulukoihin. Käsittelen tuloksia teemojen kautta eli tarkastelen, mitä oppilaanohjaus on oppilaiden näkökulmasta sekä oppilaanohjaukseen liittyviä odotuksia. Tarkastelen myös millaisia ohjauksen muotoja oppilaat ovat saaneet ja kuinka paljon sekä miten kokevat eri muotojen tarpeellisuuden. Lisäksi tarkastelen alakoulusta yläkouluun siirtymiseen liittynyttä ohjausta, kuka ohjausta on antanut sekä millaista tietoa ja apua oppilaat ovat saaneet. Tämän lisäksi tarkastelen vielä oppilaanohjausta lähellä olevaa oppiainetta sekä koulunkäynnin helppoutta tai haasteellisuutta. Kuudennessa luvussa tarkastelen vielä erikseen tutkimuksen luotettavuutta ja erityisesti eettisyyttä. Alaikäisiä koskevaan tutkimukseen, jossa he ovat tutkimuskohteina, liittyä omia erityispiirteitä. Tässä pyrin vielä tehtyjä valintoja. Lopuksi seitsemännessä luvussa pohdin myös tutkimustulosten merkitystä oppiaineen kehittämisessä sekä selvitan jatkotutkimuksen tarvetta.

2 OPETUSSUUNNITELMA, OHJAUS JA OPPIAINEENA OPPILAANOHAUS

2.1 Opetussuunnitelma

Opetussuunnitelma on mielenkiintoinen opetusta ohjaava väline, joka voi olla laadittu eri tavoin ja eri tasoille. Se voidaan ymmärtää ja määrittää hyvin eri tavoin ja eri näkökulmista. Joka tapauksessa opetussuunnitelma on asiakirja, joka näyttää suunnan opetukselle. Siinä yleensä määritellään opetuksen tavoitteet, sisältö ja mahdollinen arviointi. Opetuksen suunnittelulla on pitkät perinteet ja opetukseen liittyvä didaktiikka eli opetusoppi (Atjonen & Uusitalo 2007, 26) on myös melko vanhaa perua. Kokonaisvaltaisempi pedagoginen ajattelu ja kokonaista koulujärjestelmää koskevat opetussuunnitelmat ovat huomattavasti nuorempaa perua.

Opetussuunnitelma kuvastaa valtion, joka tässä yhteydessä ajatellaan kattavan laajasti julkisen sektorin niin kunnat kuin valtion, perusopetukselle asettamia tavoitteita ja pyrkimyksiä. Tämän ajatuksen tuo esille myös Ivor Goodson (2001, 3). Salminen (2012, 51) on puolestaan esittänyt kirjassaan Foshay:n ”Curriculum-matriisin”, joka kuvastaa hyvin opetussuunnitelmaan liittyviä moninaisia odotuksia, vaikutuksia ja näkökulmia. Opetussuunnitelmaan kasaantuu yhteiskunnan, koulujen, opettajien, vanhempien ja oppilaiden odotukset ja toiveet, jotka muotoillaan oppiaineita koskeviksi tavoitteiksi. Opetussuunnitelmaan kohdistuu myös kansainvälisiä odotuksia, kuten OECD:n jäsenmaita koskeva PISA-tutkimus (ks. opetusministeriön internet-sivut, PISA-tutkimus).

Opetussuunnitelma laaditaan ylätasolla, eli opetushallitus laatii opetussuunnitelman perusteet. Kuitenkin kunnissa ja kouluissa laaditaan täsmennyksiä ja tuodaan esille omia painotuksia omissa suunnitelmissaan. Koululla instituutiona on tärkeässä asemassa opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden jalkautumisessa. Opetussuunnitelmaa alkaa elämään käytännön opetustyössä. Vaikka opetussuunnitelma on laadittu valtion tasolla ja siihen on väistämättä sisäistynyt yhteiskunnassa vallitsevat yleiset arvokäsitykset, ihanteet ja käsitykset oppimisesta, niin oppilasta lähellä eli koulussa se saa vasta varsinaisen muotonsa. Opettajilla on siis merkittävä asema opetussuunnitelman toteuttamisessa ja opetuksen tavoitteiden asettamisessa. (Hargreaves & Evans 1997, 1–18 ja Miettinen, 2008, 65–67.) Ihanteena on, että myös oppilaat ja vanhemmat olisivat mukana tavoitteiden asettamisessa. Parhaiten tämä toteutuu henkilökohtaisen opetuksen

järjestämistä koskeva suunnitelman eli HOJKS:n muodossa. Tämä koskee erityisopetusta saavia oppilaita. Heille laaditaan oma henkilökohtainen suunnitelma. (POPS 2004, 30.)

Opetussuunnitelman uudistuksen tai päivittämisen yhteydessä pyritään monesti tuomaan esille uusia käsityksiä opetuksesta, kasvatuksesta ja ehkä yhteiskunnan arvoista. Opetussuunnitelmalla on tavallaan tärkeä rooli opetustyöhön liittyvien opetusmenetelmien ja tietosisältöjen muutoksessa. Kuten jo aiemmin totesin, niin kouluilla ja opettajilla on tärkeä rooli opetussuunnitelman sisältöjen viemisessä käytäntöön. Muutos, joka on kirjattu opetussuunnitelmaan, ei välttämättä näy heti. Voikin todeta, että opetus on muodoltaan hyvin samanlaista kuin se on ollut pitkään. Luokkahuoneen sisältö ja muoto ovat pysyneet hyvin samanlaisina samoin opetusvälineet. Tiettyä kehitystä on tapahtunut. (Salminen 2012, 68–69.) Liitutaulu on vaihtunut piirtoheittimeen ja dataprojektoriin, mutta edelleen esitystapa on sama. Opettaja esittää edessä jotain oppilaille. Tavallaan voisi sanoa, että koulusta on tullut menneisyydessä elävä muinaisjäänne. Miettinen (1990, 12–29) Nostaa esille muun muassa Hoetker & Ahlbrantin sekä Lundgrenin tutkimuksessa, jossa kuvataan luokkahuoneen opetustilanteita. Oppilaat istuvat ja kuunteleva opetusta ja vastaavat kysyttäessä. Opetus on melko passiivisen näköistä toimintaa. Toisaalta luokkahuone opetus on toiminut hyvin ja tuottanut hyvää tulosta. Suomalaisten koulutustaso on noussut sadan vuoden aikana huimasti ja suurin osa on luku- ja kirjoitustaitoisia.

Koulun tarkoituksena on antaa valmiuksia ja perustietoa kohtuullisella hinnalla suurille joukoille. Havaittu malli on toiminut tässä mielessä hyvin. Opetukseen on liittynyt vahvasti oppikirjat, lukeminen ja kirjoittaminen muistiin. Tämä osaltaan on varmasti muokannut luokkahuoneen sisustusta ja opetuksen tapaa. Koulun muuttumattomuutta on tarkastellut muun muassa Miettinen (1990, 12–29) ja hän on tuonut esille koulun paradoksin. Toisaalta koululta odotetaan ja toivotaan muutosta, mutta toisaalta mikään ei muutu. Ehkä muutoksessa tai sen puutteessa on takerruttu siihen, että ulkoisesti koulu ja opetus vaikuttavat hyvin samanlaiselta kuin ennenkin. Yhtenä syynä on varmasti itse koulurakennus, jotka on rakennettu tiettyyn muotoon. Ulkoiset tekijät kuten digitaalisuus ja tietotekniset välineet ja osittain myös sovellukset ovat muuttuneet ja niiden vuoksi muutosta peräänkuulutetaan, onko se keskeisin asia opetuksessa ja kasvatuksessa.³ Ehkä tarkastelua pitäisi viedä syvemmälle, onko opetuksen sisältö muuttunut tai oppimiskäsitys muuttunut matkan varrella. Tässä todennäköisesti on tapahtunut aitoja muutoksia. Behavioristinen oppimiskäsitys ja vanha didaktiikka on vaihtunut konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja sitä myötä myös didaktiikka on muuttunut. (ks. Esim. Atjonen & Uusitalo 2007, 21–25.) Asioiden ulkoa opiskelusta

³ Mm. Kirsti Lonka on kirjoittanut paljon digitaalisuudesta ja luokkatilan muuttamisesta, ks. Esim. kolumni (<http://psykologinenpaaoma.fi/2013/09/03/diginatiiveja-ja-digisiirtoilaisia/>)

on osittain siirrytty erilaisiin projektiluontoisiin tehtäviin ja itsenäiseen tiedonhankintaan, koska tietoa on eri tavalla saatavilla kuin ennen. Toisaalta saatavilla on enemmän myös virheellistä tai valheellista tietoa.

Todellisuudessa oppikirjat tai vastaava materiaali on turvallista käyttää. Niihin on koottu keskeinen sisältö, joka on määritelty opetussuunnitelmassa tärkeäksi. Ivor Goodsonkin on tuonut esille juuri koulun massojen opettamisen. Perusopetuksen on nimenmukaisesti taattava tietty perustietotaso kaikille. Siitä syystä opetussuunnitelma on tärkeä asiakirja, jonka avulla ohjataan kouluja ja opettajia. Pyrkimyksenä on tasalaatuinen koulutusjärjestelmä. Myös yhtenäiset arviointikriteerit ja mahdolliset yhteiset loppukokeet vaikuttavat opetuksen sisältöön. (Goodson 2001, 8-11.) Opetussuunnitelma on väline, jonka avulla ohjataan opetusta tiettyyn suuntaan. Tämä on tärkeää opetuksen yhtenäisyyden kannalta. Oppilaiden yksilölliset tarpeet ovat kuitenkin myös yhtä tärkeitä juuri heille itselleen ja heidän vanhemmilleen. Lapset kasvavat yksilöinä yksittäisesti ja heidän identiteettinsä kehittyvät kouluvuosien aikana.

Juuri identiteetti onkin kiinnostava teema pohdittaessa tulevaisuuden opetussuunnitelmia. Ropo (2009, 1–15) on nostanut mielenkiintoisen näkökulman liittyen opetussuunnitelmiin. Ropon esittämä narratiivinen opetussuunnitelma nostaisi esille oppimisen prosessina ja identiteetin kehittäjänä. Tämä voisi olla se keskeinen elementti, jonka muutoksen edessä olemme. Tietoa on nykyään paljon ja se on pirstaleista. Jokaiselle olisi tärkeää kehittyä hyvä käsitys itsestä ja omista vahvuuksista oppijana ja tiedonkäsittelijänä. Tätä taitoa tarvitaan jatkossa entistä elämän. Väitän, että ”pelkän” tiedon varaan rakennettu koulutus ei riitä. Tieto on pirstaleina maailmalla, mutta oma käsitys itsestä minänä ja suhteessa muiden minuuksiin nousee entistä tärkeämpään asemaan yhteiskunnassa. Toki tietopohjaa pitää olla, jonka varaan voi rakentaa uutta käsitystä. Kuitenkin laajojen kokonaisuuksien hallinta ja asioiden yhdistäminen ovat tulevaisuudessa tarvittavia taitoja. Joku voisi väittää aivan perustellusti, että tulevaisuus on enemmänkin yksityiskohtien ja neljännesten maailma. Näin toisaalta on, mutta ajatusta pitäisi viedä kohti laajemman kuvan näkemistä.

Opetussuunnitelmia voi tarkastella eri tavoin. Perinteisesti opetussuunnitelmateoreettisesti jaottelu tapahtuu kahden tradition välillä eli saksalaisen germaanisen didaktiikan Bildungstheorie tradition ”Lehrplan” ja anglo-amerikkalaisen kasvatuspsykologiseen perinteeseen perustuvaan opetussuunnitelmaan ”curriculum”. Lehrplan traditiossa keskeistä on oppiainejako, didaktiikka ja persoonallinen henkinen ja esteettinen kasvu. Tämä kasvu ei suoraan palaudu hyötynä yhteiskunnalle, vaan keskeistä on sivistys ja yksilön kasvu. Curriculum ajattelu kehittyi

Yhdysvalloissa. Suuntauksen taustalla on Tylerin rationaali (Ralph Tyler (1949) *Basic Principles of Curriculum and Instruction*). Tyler määritteli neljä kysymystä, joihin opetussuunnitelmassa tulisi vastata: mitä kasvatuspäämääriä koulun/opetuksen pitäisi tavoitella, miten oppimiskokemukset valitaan, miten oppimiskokemukset voidaan organisoida tehokkaaksi opetuksiksi ja miten oppimiskokemusten tehokkuutta voidaan arvioida. Toisin sanoen pitää asettaa tavoitteet, määrittää keinot, organisoida ja arvioida opetus. (Malinen 1992, 11–15 ja Pinar & Reynolds; Slattery & Taubman 2000, 168–185.)

Suomalainen opetussuunnitelma sisältää molempia suuntauksia. Vallan oli ensin saksalainen Lehrplan traditio, mutta curriculum ajattelun myötä tapahtui myös suomalaisessa opetussuunnitelmatraditiossa muutoksia. Tämän päivän opetussuunnitelmat perustuvat oppiainejakoon ja ajatukseen yksilön henkisestä kasvusta ja sivistyksestä, mutta samalla opetussuunnitelmiin on tullut vahva tavoitteiden asettaminen ja oppimistulosten arviointi.

Yhtäältä asiaa voidaan tarkastella myös neljän eri kentän kautta, eli kirjoitetun opetussuunnitelman, opettajan tulkitseman opetussuunnitelman ja oppilaan kokeman opetussuunnitelman sekä piilo-opetussuunnitelman kautta. (Miettinen 2008, 65–67.) Tässä tutkimuksessa korostuu kirjoitettu opetussuunnitelma ja oppilaan kokema opetussuunnitelma. Vitikka (2009, 211–244) on puolestaan tarkastellut opetussuunnitelmia avoimen ja suljetun pedagogiikan näkökulmasta. Suljettu pedagogiikka pitää sisällään sisällönohjauksen, oppilaiden arvioinnin määrittelyn ja mitattavat oppimiskokemukset. Avoin pedagogiikka puolestaan korostaa oppilaan kokemuksia opetuksen lähtökohtana, opiskelun joustavuuden, yksilölliset painotukset ja ulkopuolisen maailman mukana oloa ja yhteistyötä. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna suomalainen vuoden 2004 opetussuunnitelma sisältää molempia elementtejä. Siinä painottuu sisällönohjaus, mittarit ja arviointi, mutta toisaalta se sisältää yksilöllisen opetuksen suunnittelun eli erityisopetuksen, yhteistyön koulun ulkopuolisten tahojen kanssa sekä oppilaan omien vahvuuksien ja kokemusten huomioimisen. Tämä näkyy oppilaanohjauksessa. Oppilaanohjausta ei arvioida kuten muita oppiaineita, joten yksi keskeinen suljetun pedagogiikan muoto puuttuu. Toisaalta juuri oppilaanohjauksessa ulkopuolinen yhteisö on tärkeässä roolissa työelämään ja jatko-opintopaikkojen tutustumisen kautta.

2.2 Ohjaus

Ohjaus on käsitteenä monella tavalla haastava. Se ymmärretään ja määritellään eri aikoina eri tavoin. Ohjaus voidaan nähdä ammatillisena toimintana, vanhemman henkilön tai kokeneemman henkilön antamana mentorointina, oikeudellisena ilmiönä muun muassa ylempi viranomainen ohjaa alempaa tai oppiaineena. Varsinaisena tieteenä ohjaus etsii paikkaansa tieteen kentällä. Onko ohjaus oma tutkimuskohteensa vai osana sosiaalitieteitä, kasvatustieteitä, psykologiaa vai mitä. Koulun oppiaineena ohjaus on varmasti lähimpänä kasvatustiedettä. Toisaalta ammatinvalintapsykologit ovat psykologeja eli suuntaus saa enemmän viitteitä psykologiasta. Toisaalta ohjaus ja ohjaaminen ovat lähennä yhteiskuntatieteitä ja tätä kautta erityisesti sosiaalitieteitä. Myös organisaatioiden tuntemus ja ymmärrys johtamisesta kuuluvat lähelle ohjauksen sisältöä. (Pekkari 2006, 55) Voisi väittää, että ennen kuin voi ohjata, on tunnettava sitä kenttää, johon ohjaaja ohjattaviaan ohjaa. Ennen muuta ohjauksessa keskeistä on vuorovaikutus. Ohjauksessa on yleensä kyse kokeneemman tai ylemmän tason ohjaus ja ohjattava suhteesta. Tämä erottaa ohjauksen pelkästä vertaiskeskustelusta. Ohjauksella on siis jokin ennalta sovittu tehtävä.

Vehviläinen (2014) määrittelee osuvasti, että *”Ohjaus on yhteistoimintaa, jossa tuetaan ja edistetään ohjattavan oppimis-, kasvu-, työ- tai ongelmanratkaisuprosesseja sellaisilla tavoilla, että ohjattavan toimijuus vahvistuu.”* Tämä määritelmä tuntuu melko tyhjentävältä. Näinhän asia on. Määritelmää tarkemmin lukiessa jää miettimään, niin mitä se ohjaus on. Keskeistä ohjauksessa on, että se on vuorovaikutteista eli sitä tehdään jonkun kanssa. Toinen keskeinen asia on, että ohjauksen tarkoituksena ei ole opettaa, vaan antaa ohjattavalle mahdollisuus kasvaa ja vahvistaa omaa kykyään toimia. Tämän lisäksi ohjaus liittyy, johon asiaan tai ehkä paremminkin kasvuprosessiin. Ohjaus on henkilökohtaista subjektiivista ja linkittyy vahvasti identiteettiin. Kuten jo aiemmin esillä ollut Ropon (2009) näkemys narratiivisesta opetussuunnitelmasta eli siitä, että oppiminen on kokonaisuutena prosessi, jossa identiteetti kehittyy. Puhuisin ehkä tässä yhteydessä itseymmärryksestä tai itsetuntemuksesta.

Opettaminen pitää sisällään tiedon esittämistä, uudelleen jäsentelyä, arviointia ja palautteen antamista. Siihen usein liittyy ylhäältä asetetut tavoitteet ja mittarit. Ohjaus on enemmän itse omien tavoitteiden asettamista sekä jatkuvaa vuoropuhelua valinnoista ja mahdollista ratkaisuista. Elämä on todellisuudessa jatkuvaa päätöksentekoa. Jokainen tarvitsee eväitä tehdä ratkaisuja, niin koulutukseen, työhön ja henkilökohtaiseen elämään liittyen. Ohjauksen tarkoituksena olisi löytää jokaisen omat vahvuudet tehdä valintoja ja arvioida omia kykyjä ja kehittämiskohtia. Nämä ovat myös niitä asioita, joita jokainen tarvitsee opiskelleessaan ja työskennellessään. (Vehviläinen 2014, 155–160.) Toisaalta jokaisen pitäisi tunnistaa omat oppimiseen liittyvät vahvuutensa, jotta voi

hyödyntää niitä uusien asioiden omaksumisessa. Tämä ei pääty opintoihin, vaan jatkuu läpi elämän. Juuri paljon puhuttu muutos edellyttää kykyä tunnistaa omat oppimisstrategiat ja käyttää niitä apuna uuden omaksumisessa.

Ohjaamisen voi siis katsoa koostuvan hyvin monista eri palasista. Siinä ammennetaan eri tieteenalojen tietoa. Keskeisimmiksi nousevat ainakin opintojen ohjauksen osalta psykologia ja kasvatustiede. Toisaalta nostaisin keskeiseksi myös organisaatioiden ja yhteisöjen tuntemuksen, koska työelämän tuntemus on merkittävässä asemassa jatkokoulutukseen liittyviä valintoja tehtäessä. Ohjauksen voi katsoa edellyttävän ohjaajalta myös teoreettista osaamista ja tietopohjaa. Nykyään tietoa ja mahdollisuuksia on valtavasti. Tämä edellyttää hyviä tiedonhankintataitoja ja monipuolista osaamista, jotta ohjaaja pystyy tarjoamaan tietoa laajasti ja arvioimaan ohjattavan toiveita, vahvuuksia ja mahdollisuuksia tulevaisuuden näkökulmasta. (Pekkari 2006, 55–57.) Haastavaksi ohjaustyön tekee se, että yhtä oikeaa vaihtoehtoa ei ole, vaan asia tulisi lähestyä yksilön näkökulmasta. Tässä kohdassa esille nousee erityisesti opintojen ohjaukseen liittyvä paradoksi. Yhteiskunta asettaa koulutuspoliittisia tavoitteita, joiden mukaan muun muassa koulutusalojen aloituspaikat määritellään. Tähän vaikuttaa osaltaan työelämä erityisesti yritysten esittämät osaajatarpeet. Toisaalta myös yhteiskunnan asettamat tarpeet. Tiedossa on, että tarvitsemme tietyn määrään esimerkiksi lähihoitajia, poliiseita, opettajia, tietojärjestelmä-asiantuntijoita ja muurareita. Tässä kohdassa yksilön ja koulutuspaikkojen maailmat eivät välttämättä kohtaa. (Vehviläinen 2014, 37.) Muun muassa luoville aloille hakijoita on paljon ja niiltä myös valmistuu enemmän ihmisiä kuin on työmahdollisuuksia. Tästä syystä ohjauksessa ei ole puhtaasti kyse myöskään yksilön omista toiveista, vaan ohjaus on väistämättä vuoropuhelua erilaisten vaihtoehtojen välillä.

Ohjausta voi tarkastella ohjausteorioiden näkökulmasta. Haasteensa ohjausteorioiden tarkasteluun tuo se, että ohjaus on monen tieteenalan yhtymäkohdissa. Tavallaan tarkan jaottelun tekeminen tai asioiden erottelu on hankalaa. Ohjaus kattaa sisälleen laajan ja monipuolisen verkoston eri asioita. Teorian avulla voidaan kuitenkin hahmottaa jotain keskeisiä asioita. Ehkä keskeisin kysymys ohjauksen teoreettisessa tarkastelussa on tilannesidonnaisuus. Tieto syntyy ja sitä pitää analysoida ohjaustilanteessa. Se ei ole tieteelliselle tarkastelulle tyypillistä yleispätevää ja teoreettista. Haasteena on myös ohjaus käsitteen laajuus. Se kattaa hyvin erilaisia ja eripituisia ohjaus suhteita. (Pekkari 2006, 56–57.) Ohjaus voi olla laajalle joukolle suunnattua kuten esimerkiksi oppilaanohjaus peruskoulussa tai yhdelle henkilölle suunnattua työssä tapahtuvaa

perehdytystä eli työhön ohjaamista. Tämä voi olla esimerkiksi asiantuntijatyössä olla pitkä kestoista ja syvää erityisasiantuntijaksi kasvamista.

Pekkari (2006, 57) tuo esille kolme näkökulmaa ohjaustyöstä käytännön ja teorioiden välillä. Yksi teoria ei toimia kaikissa tilanteissa, joten tästä syystä tarvitaan yleensä useampia teoreettisia lähestymistapoja ohjauksen tarkasteluun. Ohjaus on aina aika ja paikka sidonnaista. Siihen vaikuttaa, missä ja ketä ohjataan ja missä ajassa. Ohjaus ei ole yhteiskunnallisista ilmiöistä vapaata, vaan siihen vaikuttavat vahvasti yhteiskunnassa valitsevat arvot, asenteet, ihmis- ja oppimiskäsitykset sekä käsitys tiedosta. Ohjaus on eri aikoina saanut erilaisia painotuksia. Ehkä juuri tästä syystä ohjaus on noussut yleiseen keskusteluun entistä enemmän. Koulutus- ja ammattivalinnat ovat tärkeitä nuorille ja uusille urille lähteville. Työelämä ei ole stabiili. Tämän päivän ammatti ja osaaminen voi olla huomenna jo vanhentunutta osaamista. Juuri ohjaukseen liittyy vahva tulevaisuus orientaatio. Siinä pitäisi nähdä tulevaisuuteen ja pyrkiä tekemään valintoja tulevaisuuden näkökulmasta.

Vehviläinen (2014, 111–176) erittelee ohjaustyölle kolme erilaista orientaatiota. Eri orientaation näkeminen auttaa ohjaajaa valitsemaan eri tilanteisiin parhaiten sopivan tavan työskennellä. Orientaatio valinta auttaa valitsemaan ohjaustyölle sopivat keinot. Vehviläisen (2014) mukaan on kannatteleva, tutkiva ja ongelmanratkaisuorientaatio. Kannattelevan orientaation työvälineinä toimivat kuunteleminen ja läsnäolo. Tutkivan orientaation on puolestaan kysyminen, kuunteleminen ja tulkitseminen. Ongelmaratkaisuorientaatiossa käytetään neuvomista ja palautetta. Oppilaanohjauksessa nämä orientaatiotavat vaihtelevat luokka-asteen, asian ja tilanteen mukaan. Tarvitaan tutkivaa orientaatio, jolloin keskeiseksi nousee nuoren herättelemine, pohdintojen tulkitseminen ja kuunteleminen. Peruskoulun loppuvaiheessa ongelmanratkaisuorientaatio nousee esille, kun nuoren on tehtävä päätöksiä muun muassa jatkokoulutuspaikasta tai työelämään tutustumisesta. Välillä voi olla tärkeää kuunnella ja olla läsnä eli antaa nuoren itse pohtia omia tuntojaan tulevaisuuden suhteen.

Ohjaukseen liittyy nykyaikana vahvoja yhteiskunnallisia tavoitteita. Erityisesti tämä näkyy peruskoulun oppilaanohjauksessa. Tavoitteena on löytää jokaiselle jatko-opintopaikka ja suunta tulevaisuudelle. Opettajat todennäköisesti tiedostavat tämän paineen eri tavalla kuin oppilaat. Toki oppilaille on muodostunut peruskoulun aikana näkemys siitä, että peruskoulun jälkeen opiskelu vielä jatkuu. Väistämättä herää kysymys, onko oppilailla mahdollisuus tosiasiaassa valita toisin. Jokaisella peruskoulunsa päättäneellä on velvollisuus hakea jatko-opintoihin. Tämä ei perustu

oppivelvollisuuteen, vaan työvoimapoliittisiin linjauksiin. Ohjaus on institutionaalista luonteeltaan ja siihen liittyy vallankäyttöä. Ohjaus ei peruskoulussa perustu vapaaehtoisuuteen. Sama pätee myös työelämässä. Työntekijä on velvollinen osallistumaan työhön opastamiseen eli perehdyttämiseen sekä mahdolliseen työhyvinvointiin liittyvään työnohjaukseen. Ohjaus ei ole erilaisista tavoitteista ja päämääristä vapaata. Ohjausta tehdään aina ihmisenä ihmiselle, vaikka ohjaaja olisikin ammattilainen. Hän tuo ohjaustilanteeseen omat arvonsa, asenteensa ja tietonsa ja samalla myös organisaation asettamat tavoitteet. (Vehviläinen 2014, 16–20.)

2.3 Oppilaanohjaus oppiaineena

Oppilaanohjaus oli tullut osaksi opetusta jo osassa kouluja 1960-luvulla. Kuitenkin se vakiinnutti asemansa 1970-luvulla erityisesti peruskoulussa. Oppilaanohjaus oppiaineena tuli mukaan peruskoulua koskevaan opetussuunnitelmaan 1970-luvulla. Varsinaisten opinto-ohjaajien koulutus alkoi 1971 Jyväskylän ja Joensuun yliopistoissa. (Ahola & Mikkonen 2004, 32.) Kyseessä on nuori oppiaine peruskoulussa. Haasteena on oppilaanohjauksen osalta se, että varsinainen didaktinen tausta eli yliopistossa oleva oppituoli puuttuu tämän oppiaineen taustalta. Tämä ei välttämättä ole puute, mutta oman leimansa se antaa oppiaineelle. Yliopistollinen tutkimus tuottaa monelle oppiaineelle uutta tietoa ja uusia didaktisia näkökulmia. Tämä näkyy myös oppikirjojen laadinnassa. Oppiaine saa kehittymiseen sisältöä yliopistosta, jossa myös perusopettajat koulutetaan. Kun näin ei ole, voi oppiaineen tietosisältö ja kehitys jäädä hieman vaillinaiseksi. Toki opinto-ohjaajia on koulutettu 1970-luvulta lähtien, mutta monesti opinto-ohjaajat eli opot olivat myös toisen aineen opettajia ja oppilaanohjaus oli toinen tai kolmas opetettava aine.

Kirsti Kupiaisen tutkimuksessa opinto-ohjaajat kertoivat omia näkemyksiään oppilaanohjauksen tavoitteista. Opinto-ohjaajien vastauksista pystyi koostamaan kolme kategoriaa. Ne olivat kasvun ja kehityksen tukeminen, opiskelun ohjaus sekä ura- ja työelämäsuunnittelun tukeminen. Opinto-ohjaajien puheissa tulivat parhaiten esille opetussuunnitelman perusteissa (vuoden 1994 POPS) olevat kasvun ja kehityksen tukeminen sekä opiskelun ohjaus siirryttäessä ala-asteelta yläasteella sekä jatko-opintoihin ohjaaminen ja työharjoittelu. Opinto-ohjaajien haastatteluissa ei noussut esille kansainväliset opiskelu- ja työskentelymahdollisuudet. Tiedonhankintakanavat ja tiedonhankintataidot eivät nousseet Kupiaisen mukaan riittävästi esille. Samoin vähemmälle huomiolle jäi ohjaus-, tiedotus- ja neuvontapalveluiden esille tuominen. Tasa-arvokysymyksistä

käytiin lähinnä tunneilla keskustelua ja se koski miesten ja naisten välistä tasa-arvoa. (Kupiainen 2009, 77–79.)

Kasvun ja kehityksen alueeseen kuuluvissa teemoissa jäi taustalle oppilaiden itsearviointitaidot, itseluottamus, itseohjautuvuus ja oppimisvalmiudet. Ura- ja elämänsuunnittelua koskevalta osalta jäi vähemmälle huomiolle jo mainittu kansainvälisyys sekä perustelujen pohdinta, miksi tehdä tiettyjä valintoja. Kupiainen tuo esille myös Nummisen tutkimuksessa, jossa oppilaanohjaukseen liittyviä näkemyksiä ja kokemuksia oli kysytty opinto-ohjaajilta, rehtoreilta ja oppilailta. Ohjaajien ja rehtoreiden käsityksen ohjauksesta olivat parempia kuin oppilaiden. Kuitenkin oppilaat kokivat, että he saivat apua kysymyksiinsä opinto-ohjaajilta, vaikka oppilaanohjausta tulisi antaa myös muiden opettajien. Erityisen hankalaksi koettiin avunsaanti oppimisvaikeuksiin. (Kupiainen 2009, 78–81.)

Ahola ja Mikkola tuovat keskusteluun kysymyksen terminologiasta. Puhutaan oppilaanohjauksesta, opintojen ohjaamisesta, opinto-ohjauksesta, tuutoroinnista ja niin edelleen. Tämä johtaa siihen, että haettaessa tietoa oppilaanohjauksesta, voi vastaan tulla monenlaisia käsityksiä ilmiöstä nimeltä ohjaus. Ohjaus ei ole opettamista, vaan ohjausta. (Ahola & Mikkonen 2004, 8–9.) Tämä ajatus vie ajatukset pois luokkahuoneesta ja oppikirjoista. Kuitenkin oppilaanohjausta annetaan luokkahuoneopetuksena ja siihen on tehty myös oppikirjoja.

OECD on painottanut ammatinvalinnanohjauksen arvioinnissaan, että elinikäinen oppiminen on lähtökohta ja tätä tulisi ohjauksessa painottaa. Kuitenkin lukiolaiset ja ammattikoululaiset kertoivat laajassa Opetushallituksen toteuttamassa arvioinnissa 2000-luvun taitteessa, että heillä ei ole kokemusta laajasta itsenäisestä opiskelusta eikä verkko-opinnoista. Opinto-ohjaajat arvioivat itse omien tietoteknisten taitojensa olevan heikkoja. Ahola ja Mikkonen (2004, 46–61) tekivät opinto-ohjaajille haastattelun, josta kumpusi mielenkiintoinen asia. Opinto-ohjaajat näkivät koulutuksen ja työelämän erillisinä omina maailmoinaan. Yhteydet muuhun kuin kouluun olivat ohuita. Opinto-ohjaajat tiedostivat, että joillain aloilla oli tulossa työvoimapulaa ja toisilla taas ylitarjontaa koulutetuista ihmisistä. Opinto-ohjaajat kokivat, että heillä ei ole todellista mahdollisuutta vaikuttaa oppilaiden valintoihin. Ohjaajat kokivat ongelmaksi myös tempoilevan koulutuspolitiikan ja vaikeaselkoisen koulutusjärjestelmän. Nämä tekivät oppilaanohjauksesta vaikeaa.

Oppilaanohjaus on poikkeava oppiaine perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Se ei ole arvostettava aine, josta annetaan numero. Oppilaanohjaus sisältää yleisiä ja laajoja ihmiseksi

kasvamisen teemoja. Oppilaanohjaus liittyy muiden oppiaineiden kanssa. Tärkeää olisikin havaita, kuka tekee ja mitä tekee. Yhteistyö eri koulussa työskentelevien aikuisten välillä on tärkeää samoin yhteistyö kodin ja koulun välillä. Oppilaanohjauksessa on ajatuksena kehittää oppilaan kykyä itsenäiseen päätöksentekoon ja oman elämän suunnitteluun. Oppilaan olisi tärkeää tunnistaa omat vahvuutensa oppijana.

Oppilaanohjauksen haasteena on erilaisten merkitysten antaminen ohjaukselle. Jokainen määrittelee sen omalla tavallaan. Tämä tuli hyvin esille Kupiaisen tutkimuksessa. Ongelmana on myös ohjaus käsitteen määrittelemättömyys. Tämä ehkä johtaa siihen, että oppilaanohjaus nostattaa kysymyksen, onko kyse oppiaineista ylipäätään. Oppilaanohjauksen sisältöjä tulisi pohtia POPS:ssa enemmän. Olisi ehkä hyvä, jos koko osio olisi kirjoitettu eri tavalla kuin muut oppiaineet. Kupiaisen esille nostama henkilökohtaisuus ja vuorovaikutteisuus saisi nousta enemmän esille. Aholan ja Mikkolan tutkimuksessa nousi esille koulutuspolitiikka. Samalla kun nähdään tarvetta ohjaukselle, siihen ei panosteta määrällisesti eikä laadullisesti.

Näkyvyys teema nousi esille Kupiaisen (2009) tutkimuksessa kuten myös Atjosen ym. (2011). Kupiaisen tutkimuksessa opojen tieto ei tullut näkyväksi, kun taas Atjonen & ym. nosti esille, että oppilaanohjauksella ei ole ylipäänsä näkyvyyttä peruskoulussa. Atjosen & ym. (2001) arvioinnissa nostettiin esille ajatus, että opettamisesta pitäisi siirtyä ohjaukseen jo oppimiskäsityksen muutoksenkin vuoksi. Ammatinvalinnan ja uraohjauksen rinnalle pitäisi nostaa psykososiaalisten ja oppimisvaikeuksien ohjauksen tehtävät. Oppilaanohjauksen haasteena on tiedonkulku ja yhteistyön rakentaminen. Atjonen & ym. (2011) puhui muutosvastaisuudesta tarkoittaen enemmänkin koulun muuttumattomuutta ja omia reviierejä. Yhteistyö edellyttää aitoa yhdessä tekemistä.

Oppilaanohjausta tulisi kehittää ja miettiä sen sisältöjä ja muotoja tarkasti. Arvo pitäisi nähdä ohjauksessa. Oppilaanohjaus ei löydä oppiaineena paikkaansa oppiaineiden joukossa, koska sen tausta ja sisältö on erilainen. Tässä erilaisuudessa pitäisi piillä vahvuus. Tänä päivänä itsetuntemus, oman oppimistyylin löytäminen ja oppimisvaikeuksien tunnistaminen ovat tärkeitä asioita. Tieto on pirstaleina kaikkialla ja työelämä muuttuu koko ajan. Yhden suoran polun rakentaminen ei ole järkevää tänä päivänä. Nyt on tärkeää oppia tuntemaan itsensä ja oppia hankkimaan tarvittavaa tietoa kriittisesti ja nopeasti.

Atjosen & ym. (2011) tutkimuksessa oli arviointitutkimuksessa, jossa tarkasteltiin oppilaanohjauksen kehittämishankkeen vaikuttavuutta. Tutkimus on kenttäkokeilu, jossa oli 170 erillistä alueellista hanketta eri puolelta Suomea. Arviointitutkimuksessa oli käytössä kyselylomake, johon vastasi 361 henkilöä. Sen lisäksi tehtiin vielä haastatteluja 28 henkilölle kolmessa kunnassa. Kyselylomakkeen vastaajista puolet oli opinto-ohjaajia ja neljäsosa oli hankkeiden koordinaattoreita. Tutkimuksessa oli kolme pääkysymystä ja niistä jokaisella oli erillisiä alakysymyksiä. Kolme pääkysymystä olivat: *”Miten oppilaanohjausta on kehitetty toimijoiden syksyllä 2010 tekemän itsearvioinnin perusteella, millaisia muutoksia syksystä 2008 syksyyn 2010 on havaittavissa tutkimus- ja arviointiaineistojen vertailun perusteella ja millainen vaikuttavuus OKE-hankekokonaisuudella on ollut oppilaanohjauksen kehittämisessä?”*

Kyselylomakkeella tehty kysely toteutettiin verkkokyselynä ja siitä kertynyt aineisto analysointiin kvantitatiivisella menetelmällä. Tuloksissa näkyi tilastollisesti merkittäviä eroja esimerkiksi eri vastaajaryhmien välillä. Naiset pitivät alakoulusta yläkouluun siirtymisen ohjausta paremmin onnistuneena kuin miehet. Opettajat olivat kriittisempiä kuin opinto-ohjaajat. He arvioivat ohjauksen toimivuuden esteiksi muun luokkamuotoisen opetuksen, tiedotus- ja viestintäkäytännöt, jatko-opintopaikan ulkopuolelle jäävien jälkiohjauksen, sovellusten hyödyntämättömyys ohjauksessa, ohjausinfot, henkilökohtaisen ohjauksen puutteet. (Atjonen ym. 2011, 17–18.)

Tutkimuksen keskeisiä tuloksia esiteltiin muodossa parhaat ja heikot käytänteet. Parhaina käytänteinä eli toimivina oppilaanohjausta koskevinä osa-alueina nähtiin työelämään tutustuminen, luokkamuotoinen oppilaanohjaus, alakoululaisten tutustuminen yläkouluun, henkilökohtainen ohjaus ja tutustuminen toiselle asteelle. Heikkoina käytänteinä nähtiin muiden ohjaustoimijoiden ohjaustieto, ohjauksen tiedotus- ja viestintäkäytänteet, maahanmuuttajatausten ohjaus, ATK-pohjaisten hallinto-ohjelmien käyttö ohjauksessa ja verkossa olevien ohjauspalveluiden itsenäinen käyttö. (Atjonen ym. 2011, 17–18.)

Hankkeen avulla oli pysytty vastaajien mukaan myös muutoksiin. Yhteistyö oli kehittynyt, niin alueen toimijoiden välillä kuin koulun sisällä. Myös koulun ja kodin välillä nähtiin positiivista kehitystä. Opettajien ohjausajattelun ja -tietoisuuden nähtiin kehittyneen. Ohjauskäytännöt olivat monipuolistuneet ja niiden laadun nähtiin parantuneen. Hankkeen aina oli myös selkeytetty rakenteita mm. luomalla ohjaussuunnitelmia ja käsikirjoja. Tutkimuksessa kartoitettiin myös kielteisiä seurauksia. Enemmistö oli jättänyt vastaamatta kysymykseen tai vastasi, että ei kielteisiä vaikutuksia. Kuitenkin 95 henkilö oli kirjannut ei-toivottuja vaikutuksia. Niistä tärkeimmät olivat

toimijoiden ylikuormitus, oman työn kärsiminen, ristiriidat ja muutosvastarinta, hankkeisiin kyllästyminen, opettajien haluttomuus osallistua ohjaukseen, hankkeen käytännön tulosten puuttuminen sekä asiantuntemuspuutteiden paljastuminen. (Atjonen ym. 2011, 27–33.)

Oppilaanohjauksella ei ole ollut näkyvyyttä peruskoulussa. Opettamisesta tulisi siirtyä ohjaukseen oppimiskäsityksen muutoksesta johtuen. Ammatinvalinnan ja uraohjauksen rinnalle tulisi nostaa psykososiaalisten ja oppimisvaikeuksien ohjauksen tehtävät. Haasteena ovat tiedonkulku ja yhteistyön rakentaminen. Muutokseen kuuluu myös muutosvastaisuus, joka voi lamaannuttaa. (Atjonen ym. 2011, 65–58.) Oppilaanohjaus on tavallaan määritelty tarkalleen oppiaineena opetussuunnitelmassa, mutta sillä on laajempi koko kouluntyön läpileikkaavaa teema. Koulussa ei pelkästään opeteta vaan siellä myös ohjataan oppilaita. Toisin sanoen koulussa kasvatetaan ja kasvetaan. Näkymättömyyteen saattaa vaikuttaa myös se, miten oppilaat ymmärtävät oppilaanohjauksen koulussa. Toinen tekijä on arvioinnin ja mittareiden puute. Tämä ei tarkoita, että oppilaanohjauksesta pitäisi antaa arvosana. Jokaisen tulisi asettaa oppilaanohjaukselle tavoitteet ja arvioida niiden toteutumista. Tämä nostaisi oppilaanohjauksen tietoisuutta.

2.4 Oppilaanohjaus vuoden 2004 opetussuunnitelmassa

Uudet opetussuunnitelman perusteet hyväksyttiin joulukuussa 2014. Ne tulevat voimaan asteittain. Tutkimuskyselyn tekohetkellä oli voimassa vuoden 2004 opetushallituksen antamat opetussuunnitelman perusteet perusopetukseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat matkan varrella kokeneet suuriakin muutoksia. Erja Vitikka (2009) vertaili tutkimuksessaan vuosien 1994 ja 2004 opetussuunnitelmia. Hänen mukaansa esitys- ja lähestymistavat oppiaineeseen ovat erilaiset. Erja Vitikan mukaan vuoden 2004 POPS oli luonteeltaan toisenlainen kuin vuoden 1994. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa korostui yleiset ja yhtäläiset kriteerit ja paikoin hyvinkin tarkat sisältömääritelmät. (Vitikka 2009, 214–217.) Tämä näkyy myös oppilaanohjauksessa, vaikkakin oppilaanohjauksen sisältö on väljempää kuin muiden oppiaineiden.

Niidenkin välillä oli havaittavissa suuria eroja. Vitikka toteaaakin yksilöllisyyttä koskevassa osiossa näin:

Yksilöllisyyden korostaminen näkyy myös koulujen tasolla opetussuunnitelman laatimisen periaatteiden yhteydessä: ”Valtakunnallisen ohjeistuksen väljentyessä on tärkeää, että kouluille luodaan parhaat mahdolliset edellytykset itse täsmentää oman työnsä tavoitteita

sekä määrittää sen sisältöä ja menetelmiä omista lähtökohdistaan” (POPS, 1994, 15 ja Vitikka 2009, 239.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa oppilaanohjaukselle on annettu laaja tehtävä.

”Oppilaanohjauksen tehtävänä on tukea oppilaan kasvua ja kehitystä siten, että oppilas kykenee edistämään opiskeluvalmiuksiaan ja sosiaalista kypsymistään sekä kehittämään elämänsuunnittelun kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja. Ohjauksen tuella oppilas tekee omiin kykyihinsä ja kiinnostuksiinsa perustuvia opiskelua, koulutusta, arkielämää ja elämänuraa koskevia ratkaisuja. Oppilaanohjauksen tarkoituksena on edistää koulutyön tuloksellisuutta, lisätä hyvinvointia koulussa sekä ehkäistä syrjäytymistä. Sen avulla edistetään myös koulutuksellista, etnistä ja sukupuolten välistä tasa-arvoa.

Oppilaan turvallista siirtymistä opintopolun nivelvaiheissa tulee tukea oppilaanohjaajien ja toisen asteen oppilaitosten ohjauksesta vastaavien opinto-ohjaajien sekä opettajien välisellä yhteistyöllä, joka ylittää oppilaitosten ja kouluasteiden väliset rajat.” (POPS 2004, 258.)

Oppiaineen tavoitteet on kirjattu yksityiskohtaisemmin oppilasta koskeviin oppimisen tavoitteisiin. Oppilaanohjauksen tuloksia ei mitata. Tässä mielessä oppiaineen kuvaus poikkeaa muista aineista, koska siinä ei ole kuvattu, mitä oppilas osaa, jos hän saa oppiaineesta numeron 8. Oppilaanohjauksesta ei anneta numeroa todistukseen. Ohessa on kuvattu, mitä oppilas oppii oppilaanohjauksessa POPS 2004 mukaan.

”Oppilas

- *oppii itsenäisyyteen, vastuullisuuteen ja itsetuntemukseen*
- *oppii yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja*
- *oppii kehittämään oppimisvalmiuksiaan ja tunnistamaan oppimisvaikeuksiaan sekä etsimään apua ongelmatilanteissa*
- *oppii tuntemaan erilaiset oppimistyylit*
- *oppii kehittämään opiskelutaitojaan ja oman toiminnan arviointitaitojaan*
- *saa tukea ja ohjausta siirtyessään koulutuksen eri nivelvaiheissa perusopetuksen sisällä ja perusopetuksen päättövaiheessa*

- *oppii etsimään tietoja ja hankkimaan taitoja opiskelua, tulevaisuutta sekä elämää koskevia suunnitelmia ja valintoja varten käyttäen myös tieto- ja viestintäteknologian tarjoamia mahdollisuuksia*
- *oppii kehittämään päätöksentekotaitojaan sekä toteuttamaan ja arvioimaan tulevaisuudensuunnitelmiaan myös muuttuvissa olosuhteissa*
- *saa tukea ja ohjausta ammatillisessa suuntautumisessa, myös sukupuolirajat ylittävissä oppiaine-, koulutus- ja ammatinvalinnoissa*
- *oppii hankkimaan tietoja yhteiskunnasta, työelämästä ja yrittäjyydestä sekä kasvamaan monikulttuurisuuteen ja kansainvälisyyteen.” (POPS 2004, 258.)*

POPS 2004:ssa ei ole kirjattuna mitään tavoitteita yhteiskunnallisen tuen ja mahdollisten haasteiden kohtaamisesta. Asiakirjassa ei puhuta yhteiskunnan tukiverkoista ja opintojen tukemisesta. Kuitenkin moni nuori kohtaa ensimmäisen kerran KELA:n ja Verohallinnon peruskoulun päättymisen jälkeen. Sama koskee myös TE-toimistoa. Vaikka kaikkien toivotaankin löytävän jatko-opiskelupaikan ja pääsevän valmistumisen jälkeen töihin, niin tosiasiallisesti osa nuorista lähtee opiskelemaan toiselle paikkakunnalle kuin missä vanhemmat asuvat ja saada tukea asumiseen ja opintoihin Kelasta (www.kela.fi). Oppiaineen tehtävän määrittely antaa kuvan, että kaikki sujuu ilman mitään haasteita ja ongelmia. Ja miten mainittu tuloksellisuus mitataan. POPS 2014:ssa sitä kuvaavat seuraavasti: *”Oppilaanohjauksella edistetään oppilaiden koulutyön onnistumista, opintojen sujumista sekä koulutuksen tuloksellisuutta ja vaikuttavuutta.”* (POPS 2014, 514.) Yhteiskunnan arvot ja odotukset näkyvät opetussuunnitelmassa määritellyn tehtävän lävitse. Koulutuksen tulee olla tuloksellista ja vaikuttavaa. Onko tämä tavoite hieman ristiriitainen elinikäisen oppimisen, joustavuuden ja jatkuvasti muuttuvan ja ennakoimattoman maailman kanssa?

Vaikka vuoden 2004 opetussuunnitelmaa on pidetty tuloksiin pyrkivänä ja se sisältää paljon suljetun pedagogiikan ehkä koviakin ihanteita, niin oppilaan ohjauksen osalta voi todeta sen sisältävän enemmän kasvatuksellisia ja ehkä jopa pehmeämpiä tavoitteita. Oppilaanohjausta koskeva osio alkaa seuraavasti, *”Oppilaanohjauksen tehtävänä on tukea oppilaan kasvua ja kehitystä siten, että oppilas kykenee edistämään opiskelunvalmiuksiaan ja sosiaalista kypsymistään ... Ohjauksen tuella oppilas tekee omiin kykyihinsä ja kiinnostuksiinsa perustuvia ... ratkaisuja. Oppilaanohjauksen tarkoituksena on edistää koulutyön tuloksellisuutta, lisätä hyvinvointia koulussa sekä ehkäistä syrjäytymistä. ... koulutuksellista, etnistä ja sukupuolten välistä tasa-arvoa.”* (POPS 2004, 258.)

Erityisen mielenkiintoista on pohtia oppilaanohjauksen sisältöjä ja käytäntöjä Ajatus ohjauksesta johdattaa ajatukset pois perinteisestä luokkahuonemaisesta opetuksesta ja koulukirjoista pois. Kuitenkin oppilaanohjausta koskevat tutkimukset ovat osoittaneet, että oppilaanohjaajat eli opot näkevät, että juuri luokkamuotoinen opetus on yksi onnistuneista käytännöistä (Atjonen ym. 2011, 17.) POPS 2004 on oppilaanohjauksen osalta ympäröivää ja sama tilanne koskee lukion suunnitelmaa. Pitäisi selkeyttää oppilaanohjauksen sisältöä ja kehittää yhteistyötä, koska selkeät sisällöt ja roolit puuttuvat. Esimerkiksi yhteishakulomakkeen sisältö eli haettavien kohteiden määrä on lisääntynyt. Pitäisi pohtia, miten kokonaisvaltaisesti tuetaan oppilasta ja miten oppilaan tukiverkosto otetaan huomioon. Mukana ohjauksessa olisi tärkeää olla oppilaan lisäksi vanhemmat ja mahdollisesti luokanopettaja, kuraattori ja kouluohjaaja eli henkilöt, jotka tuntevat oppilaan parhaiten. Vanhempien vastuulla on kasvatustyö. Tätä työtä koulun tulisi tukea, ei tehdä vanhempien puolesta. Tuntien tulisi sisältää oppijan omien oppimisstrategioiden esille tuomista sekä itsetuntemuksen kehittämistä. Tuntien ei tulisi olla vain yhteishakuun tähtäävää.

3 HAASTAVA OSALLISUUS JA TOIMIJUUS

3.1 Osallisuus oikeudellisena ilmiönä

Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien sopimus (SopS 59–60/1991) on vahvistanut lapsen asemaa itsenäisenä toimijana. Sopimus antaa alaikäisille eli lapsille ja nuorille oikeuden osallisuuteen ja mielipiteen ilmaisemiseen sekä tietojen saantiin. Samalla on lisääntynyt kiinnostus lasten asemaa koskevaan tutkimukseen. Esimerkiksi Pajulampi nostaa esille sosiaalitieteet, psykologian ja kasvatustieteen tärkeiksi tieteenaloiksi oikeustieteen kanssa pohdittaessa lapsioikeudellisia ja myös poliittisia kysymyksiä. Lapsioikeustutkijoiden piirissä nähdään tärkeäksi tarkastella alaikäisiä ja heidän asemaansa mahdollisimman monipuolisesta ja poikkitieteellisestäkin näkökulmasta. (Pajulampi 2013, 89–93.) Tästä syystä on tarkastella aiheen taustalla ilmeneviä oikeudellisia perusteita nuorten osallisuudelle.

YK:n Lapsen oikeuksien komitea on nimennyt YK:n lapsen oikeuksien sopimuksesta (käytetään virallisesti lyhennettä LOS) neljä perustavanlaatuaista periaatetta, jotka ovat: lapsen oikeus kehitykseen, lapsen edun ensisijaisuus, syrjimättömyys ja oikeus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin (osallisuus). Osallisuutta koskeva oikeus on kirjattu LOS:n 12 artiklaan, eli lapsella on oikeus omiin mielipiteisiinsä ja oikeus ilmaista niitä. Lapsen esittämille näkemyksille tulee antaa merkitystä. Lapsella on oikeus ottaa kantaa ja vaikuttaa omaan asiaansa. Tämän lisäksi lapsilla ja nuorilla on oikeus ilmaista näkemyksiään yhteiskunnasta ja nämä näkemykset pitää huomioida päätöksenteossa. Osallisuutta määrittävät artikkelit velvoittavat lainsäätäjän ja viranomaisen lisäksi lasten kanssa toimivia. Mielipiteen ilmaisemisen lisäksi artiklassa 13 vahvistetaan oikeus vastaanottaa, etsiä ja jakaa tietoa eteenpäin. (Hakalehto-Wainio 2013, 19 ja 39.) Koulu on merkittävä instituutio, jossa lasten ja nuorten äänen pitäisi tulla esille. Heille pitäisi luoda mahdollisuuksia kehittää taitojaan osallistua, ilmaista mielipiteensä ja kehittää taitojaan tiedon hankinnassa. Kuitenkin kasvatustieteellisessä keskustelussa tämä oikeudellinen näkökulma on jäänyt vähemmälle huomiolle. Ylipäänsä Lapsen oikeuksien sopimuksesta puhutaan hyvin vähän.

Osallisuuden voi nähdä olevan vaikuttamista ja siihen liittyy aina ajatus aktiivisesta toiminnasta. Oikeus osallisuuteen on luonut ajatuksen lapsesta yksilönä ja samalla vahvistanut kuvaa itsenäisestä omaan elämäänsä vaikuttavasta henkilöstä. Tätä ei kuitenkaan pidä nähdä niin, että alaikäinen

jätettäisiin yksin vastuuseen kaikesta. Alaikäinen tarvitsee LOS:n 2 artiklan mukaan myös suojelua ja huolenpitoa. Kuitenkin on muistettava, että suojelu ja huolenpito eivät saa kaventaa alaikäisen oman näkemyksen esittämisen oikeutta. Huoltajan tulisi kuitenkin kiinnittää huomioita siihen, että osallistumisen mahdollisuuksia tulisi myös normaalissa arjessa. Nuoren tulisi saada kasvaa osallistuvaksi itseään ilmaiseksi yksilöksi pikkuhiljaa. Tätä kehitystä tulisi tukea jokaisessa vuorovaikutustilanteessa. Tämä ei rajoitu, vain huoltajaan, vaan myös päivähoitoon ja kouluun. (Ks. Pajulammi 2013, 108–120 ja Ks. myös Kiili 2011, 171–173 sekä Lehtinen, Kuusinen ja Vauras, 2006, 26–28.) Yhteistä näille toimille on siinä, että niitä tavalla tai toisella ohjaavat aikuiset. Alaikäisen osallisuus on lähes aina kiinni aikuisten myötävaikutuksesta. (Bosisio 2012, 142 ja Kiili 2011, 167–170.)

Osallisuus on ennen muuta aktiivista toimintaa. Tämä näkyy erityisesti yhteiskuntatieteellisessä ajattelussa. Oikeustieteellisessä katsannossa siihen liittyy vahvasti ajatus oikeudesta. Samalla käsite kohtaa toisen käsitteen eli suojaamisen tai suojelemisen. Osallisuutta ei ehkä oikeustieteessä nähdä samanlaisena aktiivisena toimintana kuin yhteiskuntatieteissä tai yhteiskunnallisessa keskustelussa. Oikeus osallistua tai vaikuttaa sisältävät kuitenkin ajatuksen aktiivisesta toiminnasta sekä vuorovaikutteisuudesta. Nuorella on oikeus esittää näkemyksiä ja myös kuulla muiden näkemyksiä. Osallisuus ja osallistuminen eivät ole yksisuuntaisia toimia, vaan kyseessä on sosiaalinen tapahtuma. Erityisesti tätä vuorovaikutteisuutta alleviivaa perustuslain (731/1999) 6 § 3 momentissa sana vaikuttaa. Vaikuttaminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ja keskustelussa. Vaikuttaminen vaatii myös tietoa käsillä olevasta asiasta. Alaikäinen, kuten ei kukaan muukaan voi vaikuttaa asiaan, jos hän ei tiedä asiasta mitään. Vaikuttaminen ei myöskään tarkoita sitä, että alaikäisen ilmaisema näkemys tulisi päätökseksi sellaisenaan, vaan vaikuttamisessa on kyse siitä, että eri osapuolet tuovat näkemyksensä esille ja asioista käydään keskustelua ja punnitaan eri vaihtoehtoja. (Pajulammi 2013, 118–120.)

Jostain syystä nuorten osallisuuden yhteydessä syntyy juuri tämä väärinkäsitys. Syntyy käsitys, että aikuinen saisi oman tahtonsa tai näkemyksensä aina läpi. Näinhän ei tapahdu. Aikuinen voi esittää näkemyksensä ja mielipiteensä, mutta lopullinen ratkaisu tai tapahtuma voi olla jotain muuta. Osallisuus on tässä mielessä samanlaista niin aikuisen kuin nuorenkin osalta. Osallisuus on mielipiteiden vaihtoa ja oikeutta vaikuttaa ratkaisun tai tapahtuman sisältöön. Osallisuus on myös valintojen tekemistä eli jokainen voi tehdä päätöksen joko niin, että haluaa olla mukana tai ei halua olla mukana. Osallisuus ei tarkoita aktiivisesti mukana olemista, mutta tietoisuutta mahdollisuudesta ja oikeudesta olla mukana halutessaan.

3.2 Osallisuus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 osallisuus esiintyy erityisesti yleisessä osassa, jossa kuvataan perusopetuksen arvopohjaa, tehtäviä, toimintaympäristöä ja oppimiskäsitystä. Keskeisin viesti on perusopetuksen tehtävä kohdassa.

”Perusopetuksen on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen, jotta oppilas voi hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja, saada valmiudet jatko-opintoihin ja osallistuvana kansalaisena kehittää demokraattista yhteiskuntaa.” (POPS 2004, 11.)

Toinen oppilaanohjauksen näkökulmasta tärkeä kohta on ohjauksen järjestämistä koskeva yleinen

”Ohjaustoiminnan tulee muodostaa koko perusopetuksen ajan kestävä jatkumo, jonka toteutuminen taataan siten, että ohjaustyöhön osallistuvat opettajat toimivat yhteistyössä oppilaan opintopolun aikana ja opiskelun nivelvaiheissa.

Kaikkien opettajien tehtävänä on ohjata oppilasta oppiaineiden opiskelussa sekä auttaa häntä kehittämään oppimaan oppimisen taitojaan ja oppimisen valmiuksiaan sekä ennaltaehkäistä opintoihin liittyvien ongelmien syntymistä. Jokaisen opettajan tehtävänä on oppilaiden persoonallisen kasvun, kehityksen ja osallisuuden tukeminen.” (POPS 2004, 18.)

Lapsen oikeuksien komitea antoi Suomelle suosituksen kiinnittää huomioita Lapsen oikeuksien sopimusta koskevaan yleiseen tiedottamiseen. Komitea piti hyvänä, että Suomi on ottanut sopimusta koskevan tiedottamisen mukaan lasten, nuorten ja perheiden hyvinvointia koskevaan politiikkaohjelmaan. Komitea oli huolissaan siitä, että sopimusta ja sen sisältöä ei yleisesti tunnettu. Tietämättömyys ei koskenut vain perheitä, vaan myös nuorten kanssa työskenteleviä ammattilaisia. (YK:n lapsen oikeuksien komitean neljännen määräaikaisraportin suositukset ja päätelmät 2011, 5.) Jos nuorten kanssa työskentelevillä ei ole tietoa LOS:ta, voi tätä pitää huolestuttavana nuorten oikeuksien varmistamisen näkökulmasta. Tästä syystä onkin yllättävää, että lapsen oikeuksien sopimus ei saa kovin vahvaa asemaa tulevassakaan opetussuunnitelmassa. Lasten osallisuuden periaatteellisuuden pitäisi näkyä vahvemmin myös käytännön toiminnassa. Koulu instituutiona on tärkeässä asemassa käytäntöjen muutoksessa.

3.3 Osallisuus kasvatuksessa

Nuori ei myöskään ole irrallaan omasta elämänpiiristään, vaan osa sosiaalisten suhteiden verkostoa. Alaikäiselle on kertynyt eletyn elämän verran elämäkokemusta. Tästä omasta kokemuksestaan ja sosiaalisesta ympäristöstä alaikäinen ammentaa näkemyksensä. Nuori on riippuvainen lähiympäristöstään, mutta tämän ei voi katsoa olevan ristiriidassa itsemääräämisoikeuden tai itsenäisten omien näkemysten kanssa. (Lehtinen, Kuusinen ja Vauras, 2006, 13). Ihmiset elävät aina osana jotain yhteisöä, eikä se tee ihmisistä vähemmän itsenäisiä. Lapsella ja nuorella on oikeus osallistua asioiden käsittelyyn myös perhepiirissä. Tämän näkökulman osalta ei ole olemassa tietoa, kuinka hyvin tämä käytännössä toteutuu. Arjessa asiat monesti liittyvät esimerkiksi opetukseen ja erilaisiin valintoihin siinä.

Osallisuus vaatii siis areenoita, joissa käydä vuoropuhelua. Osallisuuden areenoita on perheen sisäinen keskusteluareena, yhteiskunnallinen keskustelu ja viranomaisen tai muun toimijan kanssa käytävä kommunikointi. Yhteiskunnallista keskustelua voidaan käydä lasten ja nuorten omissa ryhmissä ja erilaisilla foorumeilla. Yhteiskunnallista keskustelua käydään koulussa. Sitä voidaan käydä myös erilaisissa yhteiskunnallisissa instituutioissa kuten esimerkiksi lasten ja nuorten parlamenteissa, lapsiasiainvaltuutetun toimistossa ja toimesta. Areenoita on useita ja niiden pitää olla erilaisia. Jos osallisuuden ja vaikuttamisen kanavat ovat kovin jäykkiä, niin niistä saattaa tulla vain muodollisia kohtaamisia ilman tosiasiallista vaikutusta. Kuitenkin on tärkeää muistaa, että nuori on vasta kasvuvaiheessa. Hänelle pitää tarjota areenoita ja häntä pitää opastaa niitä käyttämään. (Ks. Kiili 2011, 67–195 ja Pajulammi 2013, 118–121 ks. myös Yrjänäinen ja Ropo 2013, 1–2.)

Vaikuttaminen vaatii siis osallistumista ja toisaalta osallisuuden pitäisi luoda vaikuttamisen mahdollisuuksia. Ilman osallistumista käytävään keskusteluun ei voi vaikuttaa ja tuoda esille omia näkemyksiään. Tämä ei tarkoita sitä, että kaikkien osapuolten pitäisi istua saman pöydän ääressä ja että kaikki vuoropuhelu olisi suullista. Osa keskustelusta voi tapahtua kirjallisesti ja eri aikaan. Tärkeää kokonaisuuden kannalta on sillä, että kaikilla osallistujilla on ollut mahdollisuus saada riittävät tiedot omien näkemystensä muodostamiseen. Osallisuutta ei ole syytä nähdä vain muodolliseksi tapahtumaksi tai yhdeksi osaksi prosessia. Osallisuus pitää nähdä kokonaisuutena, joka on läsnä koko asiankäsittelyn ajan tai osana yhteiskunnassa käytävää normaalia keskustelua. (Hakalehto-Wainio 2013, 39–42.) Nuoruusvaiheessa on tärkeää kokea olevansa mukana ja saada tuoda omia näkemyksiään esille. Tässä vaiheessa käsitys itsestä syvenee ja oman paikan ja omien

rajojen hakeminen käynnissä. Tähän liittyy myös protestointia auktoriteetteja ja aikuisia kohtaan. Onkin tärkeää, että tämä ymmärretään ja nuorta kuunnellaan. Tässä vaiheessa kehittyvät tulevaisuuden toimintatapoja. Kasvu ja kehitys ei pääty täysi-ikäisyyteen, mutta lapsuudessa ja nuoruudessa luodaan pohja. (Dunderfelt 2011, 84–88 ja (Lehtinen, Kuusinen ja Vauras, 2006, 27–28).

Ranskalainen historioitsija Philippe Ariès nosti esille 1960 ilmestyneessä teoksessaan *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* lapsuuden ja perheen historian. Lapsuus ei ollut aiemmin ollut mitenkään erityinen tai mielenkiintoinen vaihe ihmisten elämässä ainakaan samassa määrin kuin nykyään. Ariès havaitsi, että teollistuneessa yhteiskunnassa perheen tunne oli noussut voimaaksi. Perhe määriteltiin ikään kuin uudella tavalla. Ariès yhdisti perheen tunteeseen myös lapsuuden tunteen. Lapsuuden tunteeseen liittyy ajatus lapsuuden erityisyydestä eli tietoisesta ymmärryksestä, että lapset ovat erilaisia kuin aikuiset. Lapsuus löydettiin 1700-luvulla, mutta todellinen kukoistuskauti oli vasta tulossa. (Rahikainen 2013, 57–66.) Lapsuus ja nuoruus nousivat 1900-luvun aikana eri tutkimusalojen mielenkiinnon ja myös yhteiskunnallisen keskustelun kohteeksi.

Jo 1600-luvulla Ariès havaitsi taiteilijoiden kiinnostuksen lapsiin kuvauskohteina. Lapsuuden tunne liitettiin sulouteen, mutta myös moraalisiin teemoihin. Lapsia oli suojeltava ja kouluttava, koska olivathan he hauraita Jumalan luomia olentoja. Arièsin johtopäätöksenä oli, että lapsuus oli tietoisuuden myötä edennyt vapaudesta kurin ja valvonnan kohteeksi. Lapsi oli siirtynyt lieden lämmöstä kouluun ja erilleen perheen aikuisista. (Rahikainen 2013, 57–66.) Lapsuudesta oli tullut oma vaiheensa ihmisen elämässä.

Lapsuuden heräämiseen liittyy myös ajatus lapsen omasta osallisuudesta ja lapsen edusta hänen näkökulmastaan arvioituna. Tämä muutos on ollut merkittävä ja sen kulminaatiopisteenä voi pitää YK:n lapsen oikeuksien sopimusta (SopS 59–60/1991). YK:n lapsen oikeuksien julistuksen hyväksymisestä kesti 30 vuotta ennen kuin sopimus saatiin valmiiksi ja hyväksi, niin kaiken kaikkiaan lasten ja nuorten asemaassa on tapahtunut merkittäviä muutoksia nopeassa aikataulussa. Sopimus on ainutkertainen, koska siinä määritellään tietyille ihmisryhmälle erityiset oikeudet. Lapsen oikeuksien komitea on nimennyt Lapsen oikeuksien sopimuksesta neljä perustavanlaatuaista periaatetta: lapsen oikeus kehitykseen, lapsen edun ensisijaisuus, syrjimättömyys ja oikeus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin ja päätöksiin. Tämä tarkoittaa sitä, että lasten ja nuorten mielipiteille

tulisi myös antaa painoarvoa, eikä vain muodollisesti tiedustella näkemystä. (Hakalehto-Wainio 2013, 18–36.) Vaikuttaminen ja osallistuminen pitää näkyä arjessa eli jokapäiväisessä kanssakäymisessä. Koulu on tässä asiassa keskeisessä asemassa, koska siellä lapset ja nuoret viettävät suuren osan arkipäivistään.

Osallisuus sisältää ajatuksen oikeudesta määrätä itsestä eli itsemääräämisoikeudesta. Se pitää sisällään ajatuksen lausua ja olla lausumatta mielipide, oikeus saada tietoa ja oikeus vaikuttaa. Osallisuus pitää sisällään aktiivisen roolin, vaikka se monesti nähdään melko passiivisena toiminta. Alaikäisellä on ollut mahdollisuus osallistua esimerkiksi oman asiansa käsittelyyn, kun häneltä on kysytty mielipidettä. Mutta voiko kukaan muodostaa mielipidettä ilman, että on tosiasiallisesti osallistunut keskusteluun ja saanut tietoa. Tästä syystä voi perustellusti sanoa, että osallistuminen edellyttää aktiivista mukana oloa ei toimintaa. Tämä nostaa esille tarpeen tarkastella toimijuuden käsitettä.

3.4 Toimijuus

Toimijuus voidaan käsitteenä määritellä monin tavoin. Tässä yhteydessä näkökulman antaa Vanhalakka-Ruohon (2014) esille tuoma Glen Elderin näkemys siitä, että toimijuus on sisäisen minäpystyvyyden käsitteen lisäksi ulkoisten rakenteiden rajoittamaa ja määrittämää. Toimijuus on aina jollain tavalla yhteiskunnan rajamaa ja se muotoutuu suhteessa toisiin. Ei siis riitä, että haluaa toimia, vaan ympäröivän yhteisön pitää antaa tilaa toimijuudelle. (Vanhalakka-Ruoho 2014, 192–193.) Tämä on tärkeä asia huomata. Toimijuus ei ole vain halua toimia tai kykyä toimia, vaan se edellyttää mahdollisuutta ja tilaisuutta toimia. Osallisuus ilmenee monesti teksteissä hieman juhlallisena yläkäsitteenä. Puhutaan, että vahvistetaan osallisuutta tai tuetaan osallisuutta. Jostain syystä nämä sanat vaikuttavat hieman passiivisilta. Kuten edellä on käyty läpi, osallisuus on käsite, joka esiintyy lainsäädännössä ja erilaisissa asiakirjoissa. Toimijuus käsitteenä kuvaa ehkä paremmin käytäntöä. Toimijuus linkittyy toimintakykyyn (Silvonon 2015, 12).

Vaikka toimijuus nähdään ulkoisten rakenteiden rajoittamana, on syytä tuoda esille myös toimijuuden henkilökohtainen taso. Sen voi nähdä jakautuvan neljään kehykseen: eksistentiaaliseen, identiteettiin, pragmaattiseen ja elämäntilanteeseen. Kehykset liittyvät toisiinsa, mutta niitä erottaa ajallinen ulottuvuus. Eksistentiaalinen kehys on muiden kehysten pohja ja läsnä kaikessa toiminnassa. Pragmaattinen toimijuus toteutuu arjen toiminnassa, kun teemme valintoja.

Identiteettinen toimijuus peilautuu suhteessa muihin ja muotoutuu ja kehittyy tilanteiden mukaisesti. Kun toimijuutta halutaan tarkastella laajassa kehyksen, niin tarkasteluun tulee elämänkulku ja siihen liittyvät valinnat. (Vanhalakka-Ruoho 2014, 192–193.) Tämän tarkastelun kannalta keskeiseksi nousevat pragmaattinen ja identiteettinen toimijuus ja niiden kehittyminen. Toiminta aktiivinen tai passiivinen ovat hankalia määritellä. Passiivinen toiminta ehkä paremminkin toimimattomuus tai tekemättä jättäminen sisältää hyvin erilaisia käsityksiä. Honkasalo (2013, 42) tuo esille juuri tämän haasteen. Toimimattomuus voidaan nähdä ”ei tapahdu mitään” tilana tai se voidaan nähdä tietoisena tekemättä jättämisenä eli siihen sisältyy valinta. Tällä on merkitystä, jos ajatellaan toimittaa ja toimijuutta. Toimijuus nähdään aktiivisena toimintana eli tekemättä jättäminenkin on osa toimijutta, kun taas toimimattomuus on passiivista olemista. Nämä ajatuksen synnyttävät ristiriitoja.

Silvonen (2015, 4) tuo esille toimijuuteen liittyvän ristiriidan, kun tarkastellaan teoriaa ja tutkimusmenetelmillä. Käsitteellä tasolla puhutaan ihmisen omista ratkaisuksista ja painotetaan omaa toimijuutta. Tutkimuksessa toimijuus muuttuu valmiisiin kysymyksiin ja lomakkeisiin. Ihmisellä ei ole mahdollisuutta vaikuttaa tutkimusasetelmaan tai kysymyksiin eikä vastauksiin, koska monesti vastaukset muodostuvat valmiista vaihtoehdoista. Ihmisen toimijuutta rajoitetaan siis erilaisissa tilanteissa. Toisaalta tämä on monesti välttämätöntä. Jos kerätään kohtalaisen kokoinen aineisto, ei ajankäytöllisesti ole mahdollista antaa tutkittavan määrittää koko tutkimusta. Vapaaehtoisuus ehkä antaa jonkinlaisen mahdollisuuden vaikuttaa itse. Tutkittava voi itse valita vastatako kyselyyn vai ei. Selkeä ristiriita teorian ja käytännön toteutuksen välillä on varsinkin tutkimuksissa, joissa toimijuus nostetaan esille tai sitä tutkitaan. Silvonen kutsuu tätä ongelmaa ”kartesiolaiseksi repeämäksi” eli toimijan ja maailman välillä on kuilu. Tämä kuilu näkyy tutkittavan ja tutkijan välillä epätasapainona.

Tutkimuksessa tämän kuilun umpeen kurominen on haastavaa. Tutkimuksessa pitäisi ymmärtää tai sisäistää tutkittavien näkökulma ja huomioitava jokainen oman elämänsä aktiivisina rakentajina. Tämän lisäksi jokaisen omat dokumentit toimivat tutkimuksen lähteinä. Näin saamme toimijuuden paremmin näkyväksi. (Silvonen 2015, 6–10.) Nämä ajatuksen toimivat myös ohjauksen ohjenuorana. Jotta ohjauksella voidaan vahvistaa toimijuutta, pitää ohjattava nähdä on polkunsä itsenäisenä rakentajana ja oman dokumentaationsa vallanpitäjänä. Valta-asetelman kääntäminen voi tuoda uuden näkökulman ohjaustyöhön. Jollain tavalla pitäisi rikkoa olemassa olevaa asetelmaa. Vehviläinen (2014, 16–20 ja 58–60.) puhuu ohjaukseen liittyvistä valta-asetelmista ja

epätasapainosta, vaikka ohjauksesta olisi tehty kumppanuussopimus. Joka tapauksessa ohjaajalla on yleensä vahvempi käsitys ohjausprosessista ja taustalla monesti vielä institutionaalisia tavoitteita.

Keskustelu kääntyy väistämättä takaisin valta-asetelmiin, joita myös ohjauksessa aina esiintyy. Valta-asetelmat ja rajat liittyvät aina yhteisöön ja yhdessä elämiseen. Tämä väistämättä johtaa siihen, että toimijuus rajautuu. Ihmiset itse määrittelevät vapauden asteet eli asettaa toimijuudelle rajat. Toimijuus on jatkuvaa keskustelua yksilön ja yhteiskunnan välillä. Yhteiskunnallinen ulottuvuus vääristää toimijuuden autonomiaa. Valta-asetelmat tuntuvat välttämättömiltä, mutta tämä ulottuvuus on huomioitava toimijuutta tarkasteltaessa. (Silvonen 2015, 6–7.) Toimijuus on ihmisenä olemista. Se ei ole käsite, joka on tyhjiössä ja toteutuu täysin toiveiden mukaisesti. Ihminen joutuu aina mukautumaan ja muokkaamaan toimintaansa suhteessa ympäristöönsä. Tai jos näin ei tapahdu, siitä yleensä seuraa jotain esimerkiksi vapauden menetys sääntöjen rikkomisen vuoksi.

Miten siis toimijuutta voi vahvistaa? Tämä kysymys nousee väistämättä mieleen. Toimijuus on käsitteenä liukas kuin saippua, kun siitä luulee saavansa otteen se lipsahtaa pois. Toimijuuden määrittäminen on vielä osallisuuttakin haastavampaa. Ongelma syntyy ehkä siitä, että toimijuus on itsessään vapautta ja täynnä mahdollisuuksia, mutta samalla toimijuudelle asetetaan rajoja eri suunnista. Missä lopulta kulkee toimijuuden ja ei toimijuuden raja ja mikä ylipäättään on toimijuuden vastakohta. Jokainen on jollain tavalla tai tasolla lähestulkoon aina toimija. Tämä antaa mahdollisuuden ajatella, että toimijuutta voi vahvistaa. Vehviläinen (2014) puhuu ohjauksen yhteydessä yhteistyöstä, jonka suuntana on toimijuus. Tämä ajatus antaa ymmärtää, että toimijuutta ei olisi ollut ennen ohjausta. Näen, että ohjauksella voidaan vahvistaa tai lisätä yksilön toimijuuden määrää tai tasoa.

Silvonen (2015, 12) tuo esille tähän liittyvän huomioon. *”Toimijuus voi olla laajenevaa kykyä suunnistaa sosiaalisissa suhteissa, tai kapeuttavaa ja jumittavaa toimijuutta.”* Silvonen tuo esille myös sen, että toimijuuden olemus ei ole pysyvää, vaan se on tilannesidonnaista. Toimijuus on identiteetin tavoin muuttuvaa ja suhteessa muihin ihmisiin ja tilanteisiin. Tämä vahvistaa ajatusta, että toimijuutta voi kehittää ja muokata. Oppilaanohjauksella voidaan avata nuoren käsityksiä omasta itsestään ja omasta toimintakyvystä erilaisissa tilanteissa. Toimijuuteen liittyy vahvasti Vanhalakka-Ruohon (2014) esille nostama minäpystyvyys. Käsitys itsestä ja omista vahvuuksista ja heikkouksista auttavat luomaan parempaa toimijuutta.

Monesti osallisuuden ja toimijuuden merkitys tulee esille tilanteessa, jossa käsitellään nuoren omaa asiaa. Varsinkin jos kyseessä on lainsäädäntöön perustuvasta asiasta. Silloin halutaan varmistaa, että nuorta on kuultu ja hän on voinut osallistua asian käsittelyyn sekä ilmaista oman näkemyksensä asiasta. Toki tämäkään ei aina toteudu. Haastavampaa on nuorten mahdollisuus osallistua ja toimia yhteiskunnassa. Nuorilla ei ole täysiä kansalaisoikeuksia, koska nuoret eivät voi äänestää ja näin käyttää poliittista oikeutta. Tarkasti tätä on haastavaa määritellä. Nuoret pystyvät vaikuttamaan muun muassa kulutusvalinnoilla ja osoittamalla mieltään sekä osallistumalla erilaisten kansalaisjärjestöjen toimintaan. On huomionarvoista, että aikuiset ohjaavat nuorten osallisuutta ja osallisuus on lähes aina kiinni aikuisten myötävaikutuksesta. Toki eivät aikuisetkaan ole täysin oman aktiivisen osallisuutensa vartioita. Yhteiskunnassa monet asiat vaikuttavat myös aikuisten mahdollisuuksiin vaikuttaa asioihin. Varsinkin demokraattinen järjestelmä vaaleineen ja edustuksellisen demokratian organisaatioineen on kankea. (Silvonen 2015, 11 ja Vehkalahti, Rutanen, Lagström & Pösö 2010, 14–17.)

Honkasalo (2013, 42–46) tuo esille toiminnan teorian kautta yhden näkökulman lisää toimijuuden käsitteeseen. Toiminnan ominaisuus on aktiivisuus. Toiminta on aktiivista, mutta myös rajattua. Sen nähdään alkavan jostain ja päättyvän muutokseen. Tämä ajatus vahvistaa toiminnan ja toimijuuden aktiivista luonnetta. Toiminta on keskeistä ihmisenä olemisessa. Toiminta tässä yhteydessä erotetaan välttämättömästä tekemisestä kuten esimerkiksi työstä. Toiminta on päämäärä itsessään ja ihmisessä. Tähän tarvitaan dialogia eli muita ihmisiä. Tämä yhdistyy jälleen käsitykseen identiteetistä, jonka kehittymiseen ihminen tarvitsee peilejä eli vuorovaikutusta muiden kanssa. Ihmisyyden keskeinen asia vuorovaikutus eli kanssakäyminen muiden kanssa. Jotta ihminen pystyy toimimaan aktiivisesti muiden kanssa, edellyttää se oman itsensä käsittämistä. Tätä taitoa ihminen harjoittelee joka päivä.

Mutta miten ihminen kokee oman toimijuutensa. Gordon (2005, 114–115) tuo esille, että nuorilla on hyvin erilaisia käsityksiä toimijuudesta eli millaisia mahdollisuuksia ja rajoitteita siihen liittyy. Toimijuuteen liittyy käsityksiä päätöksenteosta, siihen liittyvistä rajoituksista sekä huoli omasta kyvystä ja mahdollisuudesta toimia. Gordon tuo mukaan yksilön kapasiteetin tehdä päätöksiä. Toimijuuteen liittyy siis sen lisäksi, että voi tehdä päätöksiä, toteuttaa tekemiään päätöksiä myös kyky tehdä päätöksiä ja toteuttaa niitä. Osallisuuden yhteydessä esille nousivat rajoitukset nuorten mahdollisuudesta toimia. Nuoria koskevia rajoitteita on enemmän kuin, mitä aikuisilla on. Nuorten toimijuutta rajoittavat muun muassa sosiaaliset ja taloudelliset asiat sekä rajoitetut oikeudet.

Toimijuutta eivät rajoita vain yhteiskunnalliset valtarakenteet, vaan siihen liittyy myös kulttuurisia, sosiaalisia ja taloudellisia ulottuvuuksia. Vaikka tietynlaista toimintaa ei suoraan rajoitettaisi, voi tietynlainen kulttuuri rajoittaa mahdollisuuksia toimia. Yhteisöllä voi olla vahvoja sääntöjä, mikä suo sallittua toimintaa ja mikä puolestaan pahennusta aiheuttavaa. Erityisesti aikuisia rajoittavat monesti sovinnaisuussäännöt sellaisissa tilanteissa, jossa kysymys ei ole mistään kielletystä. On vain totuttu toimimaan tietyn kaavan mukaan. Silloin tarvittaisiin toimintaa ja muutosta, jotta tilanne muuttuisi. Nuoret koettelevat rajoja ja toimijuuden näkökulmasta tämä on hyvä asia. (Honkasalo 2013, 42–59 ja Gordon 2005, 114–115.) Koulu on tässä asiassa haasteen edessä. Koulussa on vallitsevat säännöt ja toimintakulttuuri. Tällä pyritään luomaan kaikille turvallisen ympäristön. Samalla koululla on velvollisuus vahvistaa nuorten osallisuutta ja kasvua aktiivisena kansalaisena. Tämä ei todennäköisesti onnistu ilman toimijuuden vahvistamista, kuinka samalla tarjotaan mahdollisuus toimintaan, kun sisäinen kulttuuri on täynnä rajoittavia sääntöjä. Samoin taloudelliset resurssit määrittävät mahdollisia toimia ja toteuttaa tehtyä päätöstä (Gordon 2005, 115).

Toimijuuden ristiriita ilmenee monella tasolla. Se ilmenee teorian ja menetelmien välisenä ristiriitana. Samoin se ilmenee yhteiskunnallisessa keskustelussa. Tämän ajan myöhäismodernissa kulttuurissa vastakkain on yksilöllisyys ja yhteiskunnallinen todellisuus. Poliittinen puhe tuottaa entistä kovempia vaatimuksia tuottavuuteen ja tehokkuuteen. (Gordon 2005, 117.) Vallalla on tiukat säädökset muun muassa tukipolitiikan suhteen sekä erilaisiin ammatteihin vaadittavista tutkinnoista. Erityisesti pätevyyttä koskeva kilpajuoksu vanhentuvien pätevyyksien kanssa näyttää mahdottomalta voittoa. Aikaan oikean tutkinnon suorittanut ja työelämässä ollut sekä työnantajan täydennyskoulutuksia käynyt on pätemätön omaan työhönsä. Vaihtoehtona on hakeutua koulutukseen tai odottaa pahimmassa tapauksessa irtisanomista. Toisaalta samaan aikaan erilaisten opintososiaalisten etujen saamista on tiukennettu. Onko ihmisellä eli toimijalla todellista mahdollisuutta tehdä vapaita valintoja?

Toimijuus sisältää ristiriitoja ja on vaikeasti määritettävissä. Toimijuuden voi katsoa olevan aktiivista toimintaa, käsitystä itsestä, sisältävän kapasiteettiä eli kykyä toimia sekä suhteessa muihin. Mutta miten toimijuus ilmenee. Toimijuudesta pitäisi olla toimijalla eli itsellä jonkin käsitys eli tietoisuus. Toimijuuden kohdalla puhutaan tunteesta, eli toimijalla on kokemus siitä, että hän voi vaikuttaa ja tehdä omia päätöksiä. Tähän kytkeytyy ajatus itsemääräämisoikeudesta ja ”minästä”. Tämä näkökulma korostuu nuorten elämässä. Itsenäinen elämä on vasta edessä ja valmiudet vasta itsestä vasta kehittymässä. Tämä ei tarkoita sitä, että kaikilla aikuisilla olisi

valmiudet olemassa. Nuoruus on vaihe elämässä, jolloin näitä valmiuksia harjoitellaan ja testataan. (Gordon 2005, 119–123 ja Vehviläinen 35–38.) Ohjauksessa pyritään antamaan eväitä käsitellä tätä uutta maailmaa tai ainakin se näyttäisi olevan oppilaanohjauksen tehtävänä opetussuunnitelman mukaan (POPS 2004, 258). Siinä on melko idealistinen käsitys ympäröivästä maailmasta ja siitä, että valmiita malleja ja ratkaisuja olisi olemassa. Huolena on, että välittykö toimijuuteen liittyvät ristiriidat nuorille riittävästi. Yhteiskunnassa tehdyt ratkaisut rajoittavat nuorten päätöksentekoa, mutta miten siitä voi kertoa lannistamatta nuoria jo ennen peruskoulun päättymistä. Toisaalta yhteiskunnassa valitsevista ristiriidoista on tärkeää keskustella, jotta nuori voisi valmistautua tulevaisuuteen ja tehdä valintoja tiedostaen mahdollisuutensa.

Toimijuuteen liittyy motivaation käsite. Toimijuus voi näyttäytyä vahvana motivaationa, kykyinä toimia tai ottaa tekijän paikka. Tämä voi auttaa löytämään keinoja ohjata ja vahvistaa toimijuutta. Ihmisellä pitää olla kokemus, että hänellä on valmiuksia tehdä jotain, jotta hänellä olisi motivaatiota tavoitella päämäärää. Ohjauksessa voidaan vahvistaa jokaisen omaa tietoisuutta omista taidoista ja kyvyistä sekä tavoista oppia uutta. Tämä auttaa kohtaamaan uusia haastavia tilanteita. Tuntemus siitä, että kykenen, parantaa motivaatiota. Motivaatiota tarvitaan asioiden läpi viemiseen. Motivaation voi nähdä myös tahtona tai sisuna. Toimijuus vaatii myös kykyä itsenäiseen päätöksentekoon ja toimintaan. Toimijuutta vahvistaa myös tunne kuulua joukkoon ja tulla hyväksytyksi. Toimijuus edellyttää vuorovaikutustaitoja, joita voi harjoitella. Tässä kohdassa ohjaamisella on tärkeä roolinsa. Keskustelun kautta nuorella on mahdollisuus vahvistaa kykyään pohtia omia taitojaan, päämääriään ja motivaatiota tehdä jotain. Keskustelu auttaa hahmottamaan omia toiveita ja tavoitteita. Samalla vahvistuu kyky ilmaista omia ajatuksia. (Gordon 2005, 123–126 ja Vehviläinen 2014, 20–25.)

4 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT JA AINEISTO

4.1 Tutkimusotteen tarkastelu

Tieteellisellä tutkimuksella pyritään järjestelmälliseen selittämiseen, hyvin perusteltuihin tutkimustuloksiin, jotka esitetään uskottavasti (Kaakkuri-Knuutila & Heinlahti 2006, 11). Tieteen tekemiselle on asetettu vaatimuksia, joita Mertonin (1975) on määritellyt tieteellistä toimintaa ohjaaviksi kriteereiksi, joita ovat tietoväitteiden perusteleminen epäpersoonallisilla kriteereillä (universalismi), tieteellisen tiedon julkisuus ja jakaminen (kommunismi tai yhteisöllisyys), tieteen tekeminen ilman henkilökohtaisen voiton intressiä (puolueettomuus) ja järjestelmällinen kritiikki (organisoitu skepsis). (Tuomi & Sarajärvi 2009, 126 kts. myös Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 23-24.) Teoria auttaa lukijaa, muita tutkijoita ja tutkijaa itseään paikantamaan itsensä moninaisten teorioiden kentässä. Teoreettiseen viitekehykseen sisältyy myös filosofinen taustansa ja arvonsa. Tämä asemoi tutkimuksen kysymyksen asettelua ja tavoitteita tai ainakin näin pitäisi tapahtua. Teoria liittyy tutkimuksen osaksi tutkimusperinnettä eli se liittyy tutkimusketjun osaksi. Tutkimus ei ole irrallista eikä itsenäistä. Se on aina kontekstiin sidottua. Teoria ja ennen kaikkea käsitteet liittyvät se osaksi aikaansa. Tutkimustulokset syntyvät valittujen käsitteiden ja menetelmien summana. Aineiston keruu menetelmiin taas linkittyy päättelytekniikat eli analysointi ja raportointi.

Tässä tutkimuksessa on läsnä sekä kvantitatiivinen että kvalitatiivinen tutkimusote. Tutkimusaineisto on kerätty kyselylomakkeen avulla, joka sisältää sekä monivalintavaihtoehtoja että avoimia kysymyksiä. Koska tutkimuksessa vahvasti läsnä kaksi välillä kilpailuasetelmaa ajautunutta tutkimustraditiota, olen pohtinut hieman niiden eroja ja yhtäläisyyksiä ja samalla myös omaa suhtautumista tutkimuksen tekemiseen ja omiin valintoihini. Näkemysten esittäminen tutkimuksessa on aina haastavaa ja siihen liittyy väistämättä omat esikäsitykset ja tiedostamattomatkin pyrkimykset. Tästäkin syystä yritän kuvata hieman omia käsityksiäni tutkimuksen tekemiseen, jotta jokainen arvioida, kuinka olen onnistunut asettamassani tehtävässä.

Ihmiset luovat opetussuunnitelmat, toteuttavat niitä ja arvioivat niiden toimivuutta ja sisältöä. Tästä syystä tutkimusaineisto kerätään ihmisiltä. Heidän käsityksensä oppilaanohjauksesta antavat yhden näkökulman, jota voi kerrata aiempiin tutkimustuloksiin. Tämä johtaa kysymyksen äärelle, että

millainen tutkimusaineiston pitää olla ja millainen menetelmä sen käsittelemiseen ja analysointiin parhaiten sopii.

Tutkiako määrää vai laatua, voi olla kysymyksenä täysin turha riippuen siitä minkälaisen tieteenfilosofisen tausta-ajattelun omaa. Keskustelu tiivistyy monesti keskusteluun luonnontieteiden ja yhteiskuntatieteiden eroista ja sitä kautta myös mahdottomuudesta käyttää samoja tieteellisiä menetelmiä. Tässä keskustelussa yhdistyy kysymys siitä, mikä on tiedettä ja lopulta kuka sen määrittelee. Yksi näkökulma painottaa sitä, että tiedettä on vain sellainen tutkimus, jossa käytetään samoja tieteellisyyden kriteereitä kuin luonnontieteissä. Voi siis sanoa, että luonnontiede määrittelee tieteen. Toinen näkökulma painottaa sitä, että yhteiskuntatieteissä tai tässä yhteydessä voi todeta, että ihmistieteissä pitää käyttää erityisiä ymmärättäviä menetelmiä. Kriittinen lukija voi syystäkin kysyä, eikö ihminen ole osa luontoa ja eikö ihmistä tutkita luonnontieteellisiä kriteereitä käyttäen. Näin varmasti onkin, joten tässä on hyvä palauttaa keskustelu tutkimusalueen nimeen. (Gordon 2005, 114; Raatikainen 2005, 39–42 ja Suoranta & Eskola 1995, 185–198.) Yhteiskuntatieteet laajasti ajateltuna käsittävät yhteisössä olevien olentojen toimintaa, käytöstä, ajattelua, tunteita ja niin edelleen.

Raatikainen tuo esille juuri tulkinnan erottavana tekijänä. Luonnontieteissä tulkinnalle ei ole sijaa, vaan mitattavat faktat kertovat asian todellisen olemuksen ja sitä kautta syntyy tietoa, joka aina uudelleen todistettavissa. Yhteiskuntatieteissä taas puolestaan luodaan aina uutta tulkintaa ainutlaatuisten kokemusten kautta. Raatikainen nostaa esille filosofi Charles Taylorin ja antropologi Clifford Geertzin näkemykset tulkinnasta. Taylorin näkemyksen mukaan yhteiskuntatieteissä ei voi objektiivista tietoa, vaan tavoitteena on tutkittavan yhteisön antamien sosiaalisten merkitysten tulkintoja. Tulkinta kulkee hermeneuttisessa kehässä tutkijan intuition varassa. Kausaalisuhteille ei ole tilaa. Geertz liikkuu samoilla linjoilla, mutta tuo esille kuitenkin sen, että yhteiskuntatieteissä olisi syytä pyrkiä kausaalipäätelmiin, yleistykseen ja tekemään objektiivisia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. (Raatikainen 2005, 39–42 ja Eskola & Suoranta 1995, 89–94 sekä ks. myös Niskanen 1995, 259–267.) Toisaalta ihminen tulkitsee myös luonnontieteessä tutkimustuloksia ja luo koeasetelmat. Tulkinta on aina tutkimuksessa läsnä, vaikkakin se on ehkä spekulatioille avoimempi ihmistieteissä. Ihmistieteille on myös tyypillistä keskustelu eri menetelmien käytöstä ja tämä näkyy myös tutkimusraporteissa. Niissä selostetaan seikkaperäisesti käytettyä menetelmää. Mäkelä (1995, 59.) nostaa osuvasti esille, että meneekö lapsi perusveden mukana. Tutkimustuloksia esitellään ja analysoidaan suppeammin ja piilotetumpaa kuin itse menetelmä.

Yhteiskuntatieteiden ja luonnontieteiden välinen tieteellinen kiista samankaltaisuudesta ja eroista juontaa juurensa kysymykseen empiirisen näkemyksen mukaan tuomaan päättelyketjuun. (Raatikainen 2005, 45–48 ja ks. myös Niskanen 1995, 259–267.) Filosofiasa on eritelty päättelyn osalta kolme muotoa induktiivinen, deduktiivinen abduktiinen. Induktiivinen päättely kulkee yksittäisistä tapauksista yleistyksiin. Deduktiivisessa yleistyksistä yksittäistapauksiin tai paremminkin voisi sanoa, että tunnetuista tapauksista toisiin tiedossa oleviin tapauksiin johdettua päättelyä ja abduktiivisessa päättelyssä pyritään parhaaseen mahdolliseen saatavilla olevaan selitykseen. Muun muassa John Stuart Mill hylkäsi kausaalisuhteiden merkityksen tiedon tuottajana. Havainnot antavat uutta tietoa ja syy–vaikutus -suhteet kertovat pelkästään havaittuja säännönmukaisuuksia. induktiiviseen päättelyyn liittyy myös yksi haastava piirre eli ajatus puhtaista havainnoista. Tähän liittyykin keskeinen kysymys siitä, että kuinka vapaata tutkimuksen tekeminen on valitsevista käsityksistä, arvoista, oletuksista ja kulttuurista. Jokainen tutkija on oman kulttuurinsa kasvatuksen tulos. Jokainen sisäistää tiettyjä ajatus- ja arvomalleja lapsuudessa, nuoruudessa ja läpi elämänsä. Induktiivisen käsityksen vaihtoehtona on hypoteesista tai teoriasta liikkeelle lähtevä tutkimus. Siinä lähtökohtana ei ole yksittäisten havaintojen kokoaminen yleistykseksi, vaan esioletuksen eli hypoteesin tai teorian testaaminen. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa käytetään tätä menetelmää eli asetetaan hypoteesi, jota testataan kootulla aineistolla. Lähtökohtana on nolla-hypoteesi, jota testataan erilaisilla menetelmillä. (Mäkelä 1995, 60–63.)

Erilaiset mittarit ovat yhdessä sovittujen käytäntöjen tuottamaa tietoa eikä pääsääntöisesti puhdasta täysin objektiivista tietoa. Esimerkkinä voi mainita mittaamisen. Ihmiset ovat sopineet tietyn matkan saavan tietyn arvon, jolle on annettu nimi esimerkiksi metri. Tämä mitta voidaan jakaa sovittuihin osiin tietyllä kaavalla. (Novak 2002, 31–38.) Äkkiseltään tämä vaikuttaa objektiiviselta tosiasialta, mutta kun siirrymme Atlantin yli, niin käytössä ovat eri mittayksiköt. Siis mittaaminenkin sisältää sovittuja sääntöjä, jotka eivät puhtaasti havaittavissa ilman tietoisuutta käyttävistä mittauslaitteista tai yksiköistä. Tämä omalla tavalla haastaa pohtimaan objektiivisuutta, tietoa ja totuutta. Tämä ei tarkoita sitä, etteikö sopimalla yhteisiä menetelmiä voisi saada aikaan hyvää ja luotettavaa tutkimusta. Mutta tämä ajattelu haastaa pohtimaan tieteenfilosofisia kysymyksiä ja annettuja selitysmalleja.

Toisinaan tieteen sisäiset kiistat ja näkemyserot vaikuttavat näennäisiltä. Toisaalta käyty keskustelu ja väittelykin voi kehittää tiedettä ja käsitystä tiedosta. Toisaalta erilaisista näkemyksistä käydyn keskustelun kautta voi syntyä paremmin käsitys siitä, mitä toinen tarkoittaa ja samalla toinen voi korjata omia käsityksiään ja tapaa raportoida tutkimuskohteesta. Myös erilaisia kategorioita

tarvitaan asioiden jäsentämiseen ja järjestämiseen. Kuitenkin kategorisointi voi viedä jotain olennaista mennessään. Tämän voi kääntää niin, että laadullinen on määrällistä ja määrällinen on laadukasta. Olisikin monesti tärkeämpää keskustella näkökulmien hyödyistä yhdessä ja tunnistaa, että monesti tutkimuksessa hyödynnetään erimenetelmiä. Ehkä nykyiselle tutkimukselle on ominaisempaa hybridi-näkökulma eli menetelmiä ja taustateorioita sekoitetaan ja luodaan oma teoria tutkimuksen taustaksi. Monesti tutkimus hyötyisi monipuolisuudesta ja menetelmien ristiin käytöstä kuin tiukasta erillisyydestä ja erityisen turhaa keskustelu on silloin, kun määrällinen sisältää tosiasiaa yleensä laadullisia mittareita ja laadullinen tutkimus voi tuottaa määrällisesti paljon tutkittavia yksiköitä.

Töttö tuo esille tarpeen keskustella kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen välisistä eroista, koska hänen havaintojensa perusteella käsitykset menetelmistä sisältävät paljon stereotyyppioita ja virheellisiäkin oletuksia. Otsikossa esiintyvä väite perustuu tähän ajatteluun, että laadullinen on laadukasta ja määrällinen on määrällistä. Tästä voi pikaisesti tehdä johtopäätöksen, että pinnallista kun taas laadullinen olisi ehkä syväluotavampaa. (Töttö 2000, 10–12.) Tästä syystä on syytä pohtia hieman kvantitatiivisen menetelmän olemusta ja sen tuottamaa tietoa enemmän. Keräämällä laajan aineiston voidaan saada kerätyksi kohtalaisen kattava otos ihmisten näkemyksiä ja kokemuksia, joita voi tutkia ja analysoida. Monesti mittareita kehitetään pitkään ja parannetaan useamman tutkimuksen aikana varsinkin, jos niitä on tarkoitus käyttää toistuvasti. Joka tapauksessa kysymyksiä pitää esitellä ja pohtia tuottavatko ne varmasti tietoa asetettuun tutkimuskysymykseen tai hypoteesiin. Aineiston kerääminen pyritään toteuttamaan yhdellä kyselypatteristolla, jota sen kautta saatua tietoa voi tutkia. (Heikkilä 2014, 12–44 ja Nummenmaa 2011, 22–37.)

Esille nousevat siis tieteenfilosofiset taustaoletukset tai kysymykset eli ontologiset, epistemologiset ja metodologiset valinnat. Ontologian kautta voidaan tarkastella eri tieteen alojen tutkimuskohteiden todellista luonnetta. Tilannetta voi tarkastella myös metodologisesta näkökulmasta ja kartoittaa, onko tieteenaloilla samanlaisia pyrkimyksiä tai lähestymistapoja. Epistemologia eli tietoteoria käsittelee tietoa ja sen luonnetta ja teorioiden oikeutusta yleensä. Tutkimuksessa näiden kysymysten pohtiminen on välttämätöntä. Jokaisen tulisi avata omia käsityksiään ja taustaoletuksiaan, jotta lukija voi halutessaan kysyä, miksi tutkija on tehnyt tietyt valinnat. Tieteenfilosofiset näkemykset antavat silmälasit, joiden läpi tutkimusta voi tarkastella. (Suoranta & Eskola 1995, 185–198.) Tämä ei tarkoita sitä, että lukijan pitäisi samaistua tai ymmärtää tutkijan valintoja tai olla samaa mieltä, vaan sitä että lukija tietää mihin peilata tutkimuksen tuloksia.

Raatikainen (2005, 45–48) tuo ihmistieteille tyypillisen erityispiirteen esille eli ymmärtävän lähestymistavan. Tälle lähestymistavalle on ominaista toimijoiden oman näkökulman kuuluminen ja näkyminen tutkimuksessa. Tässä suhteessa kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen lähestyminen eivät eroa toisistaan. Vaikka kvalitatiivisessa tutkimuksessa kerätään tilastollisesti käsiteltävää tietoa, niin monesti Tötön (2004) mukaan kysymykset ovat luonteeltaan kvalitatiivisia eli laadullisia. Kysymyksillä tiedustellaan kysyttävän kokemuksia ja ajatuksia sekä tuntemuksia aiheesta. Suoranta & Eskola (1995, 185–198) nostaa metodologia käsitteen perusmerkityksen. Metodologiassa on kysymys tiedosta eli siitä mitä tiede ja menetelmät ovat. Suoranta puhuu ”ohjeviitasta”. Metodologinen keskustelu tiivistyy lopulta kysymykseen tutkimuksen lähteistä, onko kyseessä empiirinen vai teoreettinen tutkimus ja niiden välisiin eroihin. Sekä kvantitatiivinen että kvalitatiivinen tutkimus kuuluvat molemmat empiiriseen tutkimukseen eli molemmissa käytetään lähdeaineistoa tutkimusaineistona. Myös Niskanen (1995, 259–267) nostaa esille niin sanotun sovittamattoman ristiriidan tutkimustraditioiden välillä. Ikään kuin tarinalla olisi vain joko tai puolensa. Hän näkeekin, että yhteensovittaminen on mahdollista ja myös järkevää.

Mielenkiintoisen näkökulman tarjoilee Saarinen tieteellisen toiminnan jakaminen konteksteihin eli oikeuttamisen ja keksimisen konteksteihin. Oikeuttamisen kontekstin voi nähdä toimivan siten, että tieteen ajatellaan looginen kokonaisuus vailla myyttisiä uskomuksia. Kuitenkin tieteen tekemisen taustalla on uskomuksia ja jos niitä ei nosteta esille, niin ne jäävät vaille tutkimusta. Juuri nämä uskomukset voisivat olla kiinnostavia tutkimuskohteita. Keksimisen konteksti puolestaan mahdollistaa mielikuvituksen, intuition ja keksimisen osana tutkimuksen tekemistä. Tämä mahdollistaa avoimemman kysymyksen asettelun ja antaa sijaa yllättäville havainnoille. (Saarinen 1995, 218–221.)

Tässä on pyritty murtamaan myytti, että laadullinen on laadukasta ja määrällinen määrällistä. Ihmistieteissä on aina mukana tulkinta, konteksti ja käsitteen määrittely. Tulkinta on yhteistä niin kvalitatiiviselle kuin kvantitatiiviselle. Tutkija joutuu aina tulkitsemaan aineistostaan saamiaan tuloksia ja peilaamaan niitä asettamiinsa kysymyksiin sekä teoriaan. Molemmille on tärkeää myös käsitteiden määrittäminen, jotta tutkimusta arvioiva tai lukeva voi seurata tutkijan kertomusta tutkimuksesta ja sen tuloksista. Konteksti on aina läsnä. Tutkimus tulee sijoittaa aikaansa ja paikkaansa. Vaikka tutkimus toistettaisiin samanlaisena, niin kohderyhmä, aika ja paikka osaltaan vaikuttavat ihmisten antamiin vastauksiin ja käyttäytymiseen. Kahta samanlaista tilannetta ei ole. Tähän liittyy ihmisen elämän ainutkertaisuus. Tutkimus on aina ainutkertaista ja tästä syystä aina kertomus omasta ajastaan ja tutkimushetkestä.

Lopulta voidaan todeta, että aina tutkitaan sekä laatua että määrää. Tutkimuksessa kerätään tai käytetään riittävän suurta aineistoa kertomaan vastauksia asetettuun tutkimuskysymykseen. Määrä voi olla nolasta äärettömään. Tutkimuksen tekemisessä on aina kysymys laadusta eli jokaisen tutkimusprosessin pitäisi täyttää tieteen tekemiselle asetetut kriteerit. Tutkimuksen tulisi aina olla objektiivista, uutta esille tuovaa tai vanhan todistamassa oikeaksi. Tutkimuksen pitäisi olla eettisesti toteutettua. Kaiken kiistelyn ja pohdinnan jälkeen voi kääntyä takaisin lähteelle eli tieteen käsitteen ongelmallisuuteen. Tutkimuksen tekemisessä on pohjimmiltaan kysymys tiedosta. Tämä on askarruttanut filosofeja läpi länsimaisen historian. Mitä on tieto ja totuus. Onko olemassa absoluuttista totuutta? Pitkälti tätä kysymyksen asettelua vasten nojautuu pohdinta tutkimusmenetelmistä ja niiden paremmuudesta ja sopivuudesta sekä kysymys siitä, mikä on tiedettä. (Heikkilä 2014, 20–30 ja Varto 1995, 13–25.)

Toisaalta asiaa voi tarkastella myös siitä näkökulmasta, mikä metodi on sopivin kulloiseenkin tutkimukseen. Niskanen (1995, 259) nostaa esille Immanuel Kantin ajatuksen siitä, että niin tietopilliset, eettiset kuin uskonnolliset ongelmat kääntyvät aina kysymykseen ihmisyydestä ja siitä millaisia käsityksiä ihmisillä on ihmisyydestä. Novack nostaa esille kasvatuksen ja tutkimisen yhteydessä arvot, tunteet ja arvioinnit. Ihmisen toiminnan tutkiminen vaatii hänen mukaansa myös taitoa eli kykyä huomioida omat käsityksensä asiasta sekä asian herättämät tunteet. Tähän liittyy läheisesti Raatikaisen esille nostama ymmärtäminen. (Novak 2002, 16–18 ja 98–102.) Ihmistieteet vaativat tutkijalta vahvaa itseymmärrystä. Tästä syystä ihmistieteissä on tapana kuvata tutkimusprosessia tarkastikin. Tutkijan on tarpeellista tuoda esille omat arvonsa ja käsityksensä, jotta lukija voi arvioida tutkimusraportin luotettavuutta ja sisältöä

4.2 Aineiston keruu

Kvantitatiivinen tutkimusmenetelmä on valittu siitä syystä, että oppilaiden oppilaanohjausta koskevista näkemyksistä pyritään löytämään tilastollisesti raportoitavia ilmiöitä. Kvantitatiivinen menetelmä toimii hyvin laajan aineiston käsittelyyn. Taustalla on myös ajatus, että kyselylomakkeen avulla on mahdollista kerätä yläkouluikäisiltä oppilailta tietoa. Osa on vastannut ennen tätä kyselyä esimerkiksi kouluterveyskyselyyn (ks. kouluterveyskysely). Kyselyyn on saatu hyvin vastauksia, vaikka kysely on laaja ja sisältää osin henkilökohtaisia kysymyksiä. Kyselylomake mahdollistaa myös itsenäisen ja anonyymien vastaamisen. Osalle voisi olla haastavaa vasta tutkijan kysymyksiin haastattelututkimuksessa. Tämän kokoisen aineiston (n = 215)

kerääminen haastattelemalla ei olisi ollut tarkoituksen mukaista. Haastattelu ei olisi tuonut mukaan mitään erityistä lisäarvoa. Kysymykset oli mietitty valmiiksi ja liikkumatilaa ei varsinaisesti ollut. Tutkimukseen valikoitui joukko tutkittavia satunnaisotannalla. (Metsämuuronen 2005, 53–55 & Valli 2010 113–115.)

Tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeella. Lomakkeella olevien kysymysten osalta suurimpaan osaan oli olemassa väittämä, jonka oppilas valitsi. Näin syntyi määrällinen aineisto analysoitavaksi.

Tutkimus on myös kvalitatiivisen aineiston. Tutkimuksessa halutaan antaa nuorille mahdollisuus kertoa omin sanoin näkemyksensä oppilaanohjauksesta. Taustalla olevan konstruktivistisen näkemyksen mukaan todellisuus on suhteellista, eli jokaisella henkilöllä on oma todellisuuteensa. (Metsämuuronen 2006, 86.) Tämä ei tarkoita sitä, että kaikki todellisuus olisi vain jokaisen todellisuutta ilman yhteistä kosketuspintaa. Hiljaisen tiedon käsite viittaa konstruktivistiseen lähestymistapaan. Ajattelutapa korostaa ihmisen kognitiivisten prosessien yksilöllisyyttä. Konstruktivismiin taustalla on ihmisten kognitiivisten prosessien tutkiminen, miten ihminen prosessoi, käyttää ja varastoi saamaansa informaatioita. (Heikkilä 2006, 60.) Avointen kysymysten osalta aineisto on käyty läpi ja luokiteltu kategorioihin. Samankaltaiset sanat tai virkkeiden sisällöt on katsottu kuuluvan samaan kategoriaan. Näin syntyi ryhmien joiden määrän voi laskea. Osa teksteistä ei sopinut suoraan mihinkään kategoriaan, on jätetty yksittäisiksi tapauksiksi tai liitetty niin sanottuun muut luokkaan. Kategorisoinnin jälkeen syntyneitä yhtenäisiä ryhmiä voi käsitellä myös tilastollisesti, jos se osoittautuu tutkimuksen analysointivaiheessa tarpeelliseksi. Kategorioita ei ole tallennettu SPSS-sovellukseen, vaan ne on käsitelty erikseen excel -taulukossa. Avomista vastauksista on poimittu näytteitä tulosten esittely osioon. Näin ne pääsevät kertomaan paremmin omaa tarinaansa, ilman tutkijan tekemää tulkintaa tai luokittelua.

Tarkka jaottelu määrällisen ja laadullisen välillä on osin keinotekoinen. Tarkka jaottelu ei välttämättä ole hedelmällistä tutkimukselle, eivätkä ne poissulje toisiaan. Tutkimuksessa voi olla sekä laadullisia että määrällisiä elementtejä. (Töttö 2004, 9–12.) Vaikka tämän tutkimuksen pääpaino on määrällisen tutkimusaineistokeruussa, niin mukana on useita avoimia kysymyksiä siitä syystä, että valmiit kysymykset voivat jättää tuomatta esille jotain ratkaisevaa tutkittavasta ilmiöstä. Menetelmät tukevat toisiaan tutkimusprosessin edetessä. Vaikka tutkimusasetelma pyritään määrittämään mahdollisimman tarkasti, on kuitenkin tarpeellista tarkastaa valittuja käsitteitä ja kysymyksen asettelua myöhemmin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 126–133).

Tätä tutkimusta varten on laadittu oma kyselylomake, joka sisälsi yhteensä 17 kysymystä, joista kolme oli avoimia kysymyksiä. Lopuissa kysymyksissä oli olemassa vastausvaihtoehdot. Kyselylomake oli tehty vain tätä tutkimusta varten, eikä siitä ollut tarkoitusta tehdä mittaristoa, jolla asiaa kysyttäisiin uudelleen eri ajankohtana. (Liite 1.) Toki osa kysymyksistä oli ajattomia ja voisi toimia oppilaanohjausta koskevana kysymyksenä opetussuunnitelman perusteiden muututtuakin. Tämän kyselylomakkeen taustalla oli voimassa oleva POPS 2004 ja siinä määritellyt tavoitteet oppilaanohjaukselle. Tutkimuksen aineiston keräämisen aikana oli julkaistu jo uusi opetussuunnitelma. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteet tulee voimaan vaiheittain. Uutta opetussuunnitelmaa toteuttaminen alkoi vuoden 2016 syyslukukaudesta alkaen. Yläkoulun puolella se astuu voimaan vaiheittain siten, että vuonna 2016 syksyllä viidennen luokan aloittaneet opiskelevat yläkoulun uuden opetussuunnitelman mukaisesti. Oppilaanohjauksen osalta sitä noudatetaan ensimmäistä kertaa vuoden 2018 syksyllä alkavalla lukukaudella. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014.) Kyselyn toteuttamisen hetkellä oppilaat olivat opiskelleet oppilaanohjausta vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden.

Kyselylomakkeen mallina ja pohjatietona on käytetty Opetusministeriön oppilaanohjauksen kehittämishankkeen aikana tehtyä kyselyä eri ammattiryhmille (Atjonen & ym. 2011, 72–78). Kouluterveyskyselystä on haettu myös mallia, koska sitä on toteutettu pitkään ja se on suunnattu samalle ikäryhmälle kuin tämän tutkimuksen kohderyhmä on. Kyselylomakkeet ovat nähtävissä Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen verkkosivuilta. (Kouluterveyskysely.) Näiden tutkimuskyselyiden avulla oli mahdollisuus tarkastella lomakkeen kieltä ja tyyliä, jotta se tuntuisi vastaajista toisaalta helpolta ja tutulta, mutta samalla sisältäisi opetussuunnitelman virallista kieltä.

Kyselylomakkeella ei tehty varsinaista pilottikyselyä, koska tarkoituksena ei ole luoda mittaristoa, jolla voisi mitata esimerkiksi asenteita oppilaanohjausta kohtaan. Kyselylomakkeen tarkoituksena on tuottaa tietoa tästä hetkestä ja tuoda näkyväksi oppilaiden ajatuksia oppilaanohjauksesta. Kuitenkin lomakkeen kehittämisessä on hyödynnetty pientä joukkoa nuoria, jotka saivat eri versioita testattavaksi siten, että he vastasivat kysymyksiin ja kertoivat, miten he kokivat kysymykset. Viisi nuorta sai kertoa, miten he ymmärsivät kysymykset ja kielen. Näiden palautteiden kautta lomaketta kehitettiin edelleen lopulliseen muotoonsa. Kyselylomakkeelle jäi vielä kysymysnumero 17 antamaan palautetta itse lomakkeesta. Siinä kysytään, millainen kyselylomake oli, oliko se selkeä vai epäselvä ja sisälsikö lomake vaikeaa vai ymmärrettävää kieltä. (Liite 1.)

Kehitin kysymyslomaketta pohtimalla ensin tietoa, jota haluan kerätä ja analysoida. Tämä tietotarve piti muuttaa kysymyksiksi, joihin kohderyhmä voisi vastata. Tässä kohdassa oli pohdittava kohderyhmän ikää ja kykyä ymmärtää kysymyksissä esiintyviä käsitteitä. Käsitteet nousivat esille Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, joka toimi pohjana tutkimukselle. Osin juhlatavoitteet on syytä muokata yleiskielelle. Kuitenkin aina jää mahdollisuus, että vastaaja ymmärtää kysymyksen väärin. Tästä syystä hyödynsin kvalitatiivista tutkimusmenetelmää testatessani lomakkeen toimivuutta kohderyhmän ikäluokan edustajille. Pienellä mahdollisimman monipuolisella joukolla oli mahdollisuus tutustua ja vastata lomakkeeseen. Tilaisuudessa vastaajilla oli mahdollisuus kysyä täydentäviä kysymyksiä ja tarkennuksia, jotka kirjasin muistiin. Tein myös itse täydentäviä kysymyksiä, että miten vastaaja ymmärsi jonkin käsitteen. Tätä kautta oli mahdollisuus parantaa kyselylomakkeen ymmärrettävyyttä. Kyselylomake oli arvioitavana gradu-ryhmässä, jossa kanssa tutkijat arvioivat lomakkeen toimivuutta suhteessa teoriaan ja kysymyksenasetteluun. Tämä toimi ikään kuin haastattelutuokiona, josta kirjasin ylös muistiinpanot. Näitä kvalitatiivisin menetelmin kerättyjä tietoja oli mahdollista käyttää kyselylomakkeen hiomiseksi parhaaseen mahdolliseen muotoon. (Heikkilä 2014, 45–58.)

Tutkimuksessa verrataan oppilaiden näkemyksiä ja perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden yhtäläisyyksiä ja eroja siitä, mitä on oppilaanohjaus. Tavoitteet on koottu kokonaisuuksiksi, jotta kysely pysyisi kohtuullisen pituisena. Tutkimuksessa ei pureuduta oppilaanohjauksen yksityiskohtaiseen toteuttamiseen tietyssä koulussa, vaan haetaan yleisiä näkemyksiä oppiaineesta. Tutkimuksessa ei lähetetä kyselyä oppilaanohjaajille tai haastatella oppilaanohjaajia, koska aiemmin on tehty tutkimuksia juuri oppilaanohjaajien näkemyksistä. Tätä tietoa käytetään tämän tutkimuksen taustatietona.

4.3 Aineisto

Aineisto on kerätty kyselylomakkeella (Liite I). Lomakkeessa oli sekä monivalinta- että avoimia kysymyksiä Kaikkiaan vastauksia tuli yhteensä 215 kappaletta kahdesta eri Pirkanmaalaisesta kunnasta. Vastauksia pyydettiin yläkoulun 8.–9.-luokkalaisilta. Tutkimus toteutettiin keväällä 2016. Kyselylomakkeet ohjeineen toimitettiin kouluille ja opettajat ottivat tunnille mukaan sopivan määrän lomakkeita. Oppilaille tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Jokainen sai itse päättää vastaako vai ei kyselyyn. Mitä perusteluita ei tarvinnut esittää vastaamiselle tai vastaamattomuudelle. Oppilailta kysyttiin mahdollisimman henkilöön liittyviä tietoja, jotta

anonyymiys säilyisi mahdollisimman hyvin. Vain sukupuoli ja vuosiluokka kysyttiin. Esimerkiksi ikää ei kysytty. Luokalla voi olla eri-ikäisiä oppilaita ja tämä tieto voisi paljastaa henkilön muiden joukosta, jos luokalla on vain yksi hieman eri-ikäinen.

Vastauksia tuli myös erittäin kattava määrä, eli suurin osa koulun oppilaista vastasi kyselyyn. Joka tapauksessa ryhmissä tytöt tai pojat ovat tasaisesti oppilaita samoin eri luokka-asteiden ryhmässä. Tämä siitä syystä, että tuloksia voi vertailla myös eri ryhmien välillä.

Kaikkien vastauslomakkeiden tiedot syötin SPSS-ohjelmaan tai avointen kysymysten osalta excel- taulukkoon. Kyselylomakkeissa oli puuttuvia tietoja. Puuttuvien tietojen arvoksi tallensin 0. Kysymyksiin 4, 12, 13 ja 17 oppilas sai valita useamman vaihtoehdon. Jos lomakkeella oli kysymyksen kohdalla sutattu yksi vaihtoehto ja rengastettu toinen, niin rengastettu vaihtoehto tallennettiin SPSS-ohjelmaan. Lomakkeelle on merkitty tallennettu vaihtoehto /vaihtoehdot, jos lomakkeella oli epäselvyyttä vastauksessa. Lomakkeet oli pääosin täytetty kokonaan ja huolellisesti.

Aineisto oli kattava myös vuosiluokkien osalta, eli 8.-luokkalaisia vastaajia oli 104 ja 9.-luokkalaisia vastaajia 107. Eli noin puolet ja puolet. Vastaajista tyttöjä oli 101 ja poikia 110. Tämä mahdollistaa aineiston vertaamisen luokka-asteen ja sukupuolen mukaan. Yhdessä lomakkeessa ei ollut ilmoitettu sukupuolta tai luokka-asetta ja kolmessa lomakkeessa ei ollut ilmoitettu sukupuolta. Näitä neljää lomaketta ei käytetä aineistojen analysoinnissa mukana, koska monet jaottelut määräytyvät joko sukupuolen tai luokka-asteen mukaan.

Taulukko 1. Kyselyyn vastanneiden lukumäärät luokka-asteen ja sukupuolen mukaan jaoteltuna. (n = 211)

Luokka-aste	Tyttö	Poika	luokka-aste yhteensä
8.lk	43	61	104
9.lk	58	49	107
yhteensä	101	110	211

Lopulliseen analysoitavaan aineistoon jäi 211 vastausta. Kokonaisaineisto on pieni, joten analysoinnissa käytin pienten aineistojen analysointiin soveltuvia epäparametrisiä tutkimusmenetelmiä (Metsämuuronen 2004, 9–14). Aineiston otos valikoitunut mukana olevien koulujen mukaan, jotka on valittu satunnaisesti Pirkanmaalta.

Kysymys 9 käsitteli POPS2004 määriteltyjä oppilaanohjauksen tavoitteita ja sisälsi näin ollen 9 kohtaa. Nämä on tallennettu 9.1.–9.9. numeroilla SPSS-ohjelmaan. Nuoret arvioivat väittämiä 5-portaisella Likert-tyyppisellä asteikolla. Kysymyksen vastausvaihtoehdot olivat: 1 = samaa mieltä, 2 = jokseenkin samaa mieltä, 3 = ei samaa eikä eri mieltä, 4 = Jokseenkin eri mieltä, 5 = Eri mieltä. Tallennuksessa on tallennettu 0 = tyhjiin kohtiin.

Kysymyksen 10 kohdalla oli myös Likert-tyyppisellä asteikko. Kysymyksessä kysyttiin eri ohjausmuotojen määrää. Asteikossa oli vaihtoehdot 1–4. Vastausvaihtoehdot olivat: 1 = ei lainkaan, 2 = vähän, 3 = sopivasti, 4 = paljon. Tallennuksessa on tallennettu 0 = tyhjiin kohtiin. Kysymysten 14 ja 15 osalta oli käytössä myös vastausasteikko Likert-tyyppisellä asteikko ja vastausvaihtoehdot 1–4. Vastausvaihtoehdot olivat samat kuin kysymyksen 10 kohdalla. Kysymyksessä 14 kysyttiin, onko oppilas saanut riittävästi tietoa eri asioista kuten, erilaista opiskelutavoista, oppilaitoksista, työelämästä, kansalaisneuvonta.fi-sivustosta ja etuuksista. Kysymyksessä 15 puolestaan kysyttiin, onko oppilas saanut riittävästi apua oppimisvaikeuksiin, opiskeluvaikeuksiin yläkoulussa ja työelämään tutustumiseen.

Avointen kysymysten osalta tarkempi erittely on tulosten esittelykohdassa. Kaikkiaan niihinkin tuli vastauksia 12–200 vastausta riippuen kysymyksestä.

4.4 Aineistojen analysointi

Kerättyyn tutkimusaineistoon perehdytään hyvin ja siihen liittyviin käsitteisiin tutustutaan tarkemmin. Teoria ja empiiriset havainnot nivoutuvat yhteen. Tutkija käyttää omaa järkeään pohtiessaan aineistonsa ja teorian suhdetta. Aineiston analysointivaiheessa voi tulla eteen tarve täsmentää tutkimustehtävää ja käsitteitä. (Metsämuuronen 2006, 122-125.) Aineistoa analysoitaessa tietoisuus tutkittavasta ilmiöstä lisääntyy koko ajan ja tämä aiheuttaa tarvetta aiemmin valittujen käsitteiden ja kysymysten uudelleen muotoiluun. Tutkimusta kuvaa hyvin sana prosessointi. (Kaakkuri-Knuutila & Heinlahti 2006, 32–42.) Aineiston kerääminen synnyttää tutkijan omaa hiljaista tietoa, joka pitää pystyä prosessoimaan, niin että tieto tuotetaan tekstiksi. Tutkija on väistämättä osa omaa tutkimustaan.

Käytin sisällönanalyysiä lähestyessä asiaa aineiston näkökulmasta ja luoden tarkempia kategorioita huomioimatta tässä vaiheessa vielä esimerkiksi ohjauksen teoriaa tai opetussuunnitelman sisältöä.

Hiljalleen selkeä kategoriat löytyivät ja niitä pystyi vertaamaan teoriaan. Sisällönanalyysissä keskitytään kielen pirteisiin kommunikaationa, kuten tässä tutkimuksessa on pyritty kielen sisältö eli vastaukset luokittelemaan samaa tarkoittavat käsitteet yhdeksi ryhmäksi. Tässä sanat otetaan sellaisina kuin ne on ilmaistu ja pyritään löytämään niille synonyymejä. Kyse on tutkijan ja tutkittavan kommunikaatiosta. Oppilas on kirjoittanut kyselylomakkeelle kysymykseen vastauksen. Tämän vastauksen olen tulkinut tarkoittavan joitain. Annan vastauksille kategorioiden muodossa uuden merkityksen pyrkien säilyttämään alkuperäisen ajatuksen. Sisällönanalyysille ei ole varsinaista kaavaa, kuinka se pitäisi tehdä. Siinä mielessä sisällönanalyysi toimii hyvin analyysimenetelmä, että sitä voi käyttää myös kvantitatiivisen aineiston analysoinnissa, jos aineistosta lasketaan sanojen tai ilmaisujen määriä. Sisällönanalyysin ajatuksena on tuottaa tietoa kommunikaatiosta objektiivisesti, systemaattisesti ja määrällisesti. Tästä syystä se sopii tämän tutkimuksen tulosten analyysin tekemiseen. Tässä lasketaan tiettyjen ilmaisujen määriä ja kategorisoinnit pyritään tekemään mahdollisimman systemaattisesti ja luoda selkeät luokat. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109–116.)

Myös opetussuunnitelma sisältää kielellisiä ilmaisuja, jotka kertovat oppiaineiden sisällöstä. Kyselylomaketta laadittaessa on ensimmäisen kerran tuotettu kategorioita. Kysymykset on luotu opetussuunnitelman perusteissa olevista tavoitteista. Jotta oppilaiden olisi helpompi ymmärtää, mitä kysytään, on tavoitteet purettu yksittäisiin tavoitteisiin ja esitetty kysymys sen perusteella. Kysymykset pohjautuvat siis opetussuunnitelmatekstiin. Joiltain osin olen muotoillut tekstiä helpommin lähestyttäväksi. Tämän voi katsoa onnistuneen, koska vastauksia tuli paljon ja kyselylomakkeet kohdat oli hyvin täytetty. Pyrkimyksenä oli kuitenkin säilyttää opetussuunnitelman sisältö mahdollisimman samankaltaisena, jotta oma tulkintani ei pääsisi vaikuttamaan kyselyyn, jotta pysyisi vertaamaan vastauksia ja tavoitteita.

Tutkimuksessa on aina tärkeää pohtia kriittisesti aineiston laatua ja luotettavuutta. Juuri tämä aineiston kriittinen tarkastelu tekee tutkimuksesta tieteellistä tutkimusta. Kyselytutkimuksissa ja haastatteluissa on tärkeää kysyä oikeita kysymyksiä suhteessa tutkimusongelmaan. Mittauksen luotettavuutta tarkastellaan tutkimuksen toistettavuuden näkökulmasta (reliabiliteetti) sekä siitä näkökulmasta, että onko tutkittu sitä mitä oli tarkoitus tutkia (validiteetti). (Metsämuuronen 2005, 64-65 ja Eskola & Suoranta 2008, 210-212.) Hyvän vertailukohdan antoivat aiemmat tutkimukset vastaavasta aiheesta. Nousiko tässä tutkimuksessa esille jotain sellaista uutta tai poikkeavaa, jota ei ole aiemmin noussut esille. Jos olisi noussut jokin täysin poikkeava näkemys esille, kuten esimerkiksi haastateltava olisi nähnyt perehdyttämisen täysin turhana tiedon siirtämisen keinona.

Niin tällöin olisi voinut kysyä, johtuiko tämä kysymyksistä tai haastattelijan asenteesta. Tai mikä muu olisi voinut selittää poikkeavaa näkemystä. Haastateltavien näkemykset tukivat toisiaan ja aiempien tutkimusten tuloksia, mutta samalla ne toivat omalla tavallaan monipuolisia näkemyksiä esille asiantuntijuudesta, yhdessä tekemisestä ja hiljaisesta tiedosta. Tämä voidaan nähdä tuovan tutkimusprosessille validiteettiä. Tutkimuksen luotettavuuteen on pyritty vaikuttamaan myös sillä, että itse tutkimusprosessia on kuvattu mahdollisimman laajasti ja tutkijan omaa asemaa suhteessa aiheeseen ja haastateltaviin on kuvattu avoimesti.

Tutkin muuttujien osalta sisäisen johdonmukaisuuden, jonka voi laskea vain samankaltaisten kysymysten osalta käyttäen Cronbachin alfaa. Laskin siis kaikille kolme konsistenssin eli Cronbachin alfan. (Nummenmaa 2011, 256–360.) Kaikkiaan osa-alueita oli 22, joille oli muodostettu summamuuttujat ja niiden Cronbachin alfan arvot olivat yleisesti hyväksytyjä ($\alpha > 0.7$; $\alpha < 0.9$). Vaihtelu väli oli ($\alpha = .78 - \alpha = .79$) välillä. Kyselylomake näytti yleisesti ottaen toimivan ja mittarit näyttäisivät mittaavan sitä mitä niiden oli tarkoituskin mitata.

Viimeisellä kysymyksellä testasin hieman lomakkeen toimivuutta (liite 1). Oppilailla oli mahdollisuus arvioida kyselylomake. Vastausvaihtoehtoja oli 4: *selkeä, ymmärrettävä, epäselvä tai sisälsi vaikeaa kieltä*. Tässä kohdassa oppilailla oli mahdollisuus valita useampi vaihtoehto. Kysyin asiaa kielen näkökulmasta. Katsoin, että jos lomake koetaan selkeäksi tai ymmärrettäväksi, niin siihen vastaaminen tuntuu helpolta ja miellyttävältä. Mukana oli suoraan opetussuunnitelmasta otettua tekstiä koskien oppilaanohjaukselle asetettuja tavoitteita (POPS 2004, 258).

Taulukko 2. Kyselelomakkeen toimivuus (n = 211).

Vaihtoehto	Vastauksia
selkeä	75
ymmärrettävä	125
epäselvä	51
sisälsi vaikeaa kieltä	14
yhteensä	265

Yhteensä tähän kohtaan tuli vastauksia yhteensä 265 kappaletta (otos n=215). Yleisesti oppilaat valitsivat vain yhden vaihtoehdon. Vaihtoehdon selkeä oli valinnut 75 vastaajaa ja kohdan ymmärrettävä 125. Lomake oli 51 oppilaan mielestä epäselvä ja 14 mielestä sisälsi vaikeaa kieltä. Jonkin verran oli vastattu, että lomake on sekä selkeä että epäselvä yhtä aikaa. Lomaketta oli testattu muutamilla nuorilla ja jo peruskoulun päättäneillä. Testattavilla oli mahdollisuus kommentoida suullisesti jokaista kohtaa. Samoin lomaketta käsiteltiin useampaan kertaan seminaarissa. Tämä siitä syystä, että kieli olisi ymmärrettävää ja kysymykset riittävän selkeitä. Lomakkeita muotoiltiin saadun palautteen pohjalta. Tästä syystä oli hyvä, että vain 14 oppilasta koki, että lomake sisälsi vaikeaa kieltä ja vain 51 koki lomakkeen epäselväksi. Yli puolet vastaajista koki lomakkeen olevan ymmärrettävä 125.

Kyselylomake näytti toimivalta tämän tutkimuksen näkökulmasta. Vastaajat kokivat sen ymmärrettäväksi ja lomakkeet oli täytetty huolellisesti. Muuttujien sisäinen johdonmukaisuus näyttäisi toimivan. Tutkimuksen edetessä mieleen tulee väistämättä mahdollisia muutoksia, mutta tällä lomakkeella sain kerättyä riittävästi tietoa, jota tarkastella.

5 TULOKSET

5.1 Kyselylomakkeen muuttujien keskiarvot ja keskihajonnat

Kyselylomakkeen kysymyksistä: 9, 10, 14, 15 ja 16 (Liite 1) on laskettu muuttujien keskiarvot ja keskihajonnat sekä Mann Whitney U-arvot sekä Cronbachin alfat. Taulukossa 1 on esillä muuttujien keskiarvoja ja -hajontoja koskevat tulokset yhteensä ja sukupuolten mukaan eroteltuna. Taulukossa 3 puolestaan on esillä muuttujien keskiarvot ja -hajonnat sekä Mann Whitney U-arvot sekä Cronbachin alfat vuosiluokan mukaan eroteltuna. Käytin epäparametristä Mann-Whitneyn U-testiä, jonka avulla voi testata ryhmien välisiä eroja eli tässä tapauksessa sukupuolten ja vuosiluokkien välisiä eroja. Epäparametrinen testaaminen soveltuu hyvin pienten aineistojen analysointiin. (Nummenmaa 2011, 261–262.) Mann-Whitneyn U-arvon lisäksi tallensin taulukkoon tilastollisen merkitsevyyden (p -arvo) sekä sisäistä johdonmukaisuutta kuvaavat Cronbachin alfat.

Kokonaisuudessaan kyselylomake näyttää toimivan hyvin. Oppilaanohjausta koskevan kyselyn reliabiliteetti oli melko korkea ($\alpha = .79$) ja eri osa-alueet (0.78–0.79) korreloivat hyvin suhteessa kokonaispistemäärään. (Nummenmaa 2011, 360.)

Tulokset on laskettu sellaisista muuttujista, jossa käytössä on ordinalasteikko eli järjestysasteikko. Mann-Whitneyn U-arvoa ei voi laskea laatuero- eli nominaaliasteikolla olevaista muuttujista. (Nummenmaa 2011, 41–42.) Kysymyksissä: 9, 10, 14, 15 ja 16 on käytetty järjestysasteikko, johon väittämävaihtoehdot kuuluvat. Oppilaan pitää valita kuinka samaa tai eri mieltä hän on väittämän kanssa. Tällaista vastausvaihtoehtoa kutsutaan Likert-asteikoksi. Tämän kaltainen asteikko toimii hyvin kysyttäessä mielipidettä. Kysymysten: 9, 10, 14, 15 ja 16 kohdalla oli juuri siitä, oppilait saivat vastata erilaisiin väittämiin liittyen oppilaanohjaukseen oppiaineena (kysymys 9), oppilaanohjauksen muotoihin (kysymys 10), tiedonsaantiin (kysymys 14), opiskeluun liittyvään avunsaantiin (kysymys 15) ja koulunkäynnin helppouteen tai haasteisiin (kysymys 16). Näiden osalta vastaukset oli esitetty väittäminä. Kysymyksessä 9 väittämät vaihtelivat välillä 1–5 sisältäen vaihtoehdot: samaa mieltä, jokseenkin samaa mieltä, ei samaa eikä eri mieltä, jokseenkin eri mieltä ja eri mieltä. Kysymyksissä 10, 14 ja 15 vaihtoehdot vaihtelivat 1–4 välillä ollen: ei lainkaan, vähän, sopivasti ja paljon. Kysymyksessä 16 vaihtoehdot olivat välillä 1–3 ja ne olivat: vaikeaa, ei helppoa eikä vaikeaa ja helppoa. (Nummenmaa 2011, 40–42 ja Liite1.

Taulukko 3. Kaikki tapaukset sekä sukupuolen mukaan eroteltuna muuttajien keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (kh), Mann Whitney U-arvot ja Cronbachin alfat (n = 211)

	Yhteensä			Työt			Pojat			U	p	α
	n	ka	kh	n	ka	kh	n	ka	kh			
9.1 Oppia erilaisia opiskelutapoja	211	2.03	1.08	101	1.98	0.93	110	2.07	1.21	U=5486.0, ns.	$\alpha=0.79$	
9.2 Oppia itsetuntemusta	211	2.31	1.10	101	2.22	1.03	110	2.40	1.16	U=5047.0, ns.	$\alpha=0.79$	
9.3 Oppia yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot	211	2.22	1.07	101	2.24	1.05	110	2.21	1.08	U=5413.5, ns.	$\alpha=0.78$	
9.4 Kehittää elämänsuunnittelutaitoja	211	1.77	0.90	101	1.70	0.81	110	1.83	0.98	U=5239.0, ns.	$\alpha=0.79$	
9.5 Valita jatko-opiskelupaikka	211	1.35	0.76	101	1.21	0.65	110	1.48	0.82	U=4384.5, p<0.001.	$\alpha=0.79$	
9.6 Ammatinvalinnan tekeminen	211	1.63	0.91	101	1.49	0.83	110	1.75	0.96	U=4621.0, p<0.05.	$\alpha=0.79$	
9.7 Parantaa kouluviihtyvyyttä	211	2.80	1.08	101	2.81	1.03	110	2.78	1.14	U=5419.5, ns.	$\alpha=0.78$	
9.8 Ehkäistä syrjäytymistä	211	2.91	1.14	101	2.85	1.10	110	2.96	1.18	U=5330.0, ns.	$\alpha=0.78$	
9.9 Lisätä tasa-arvoa	210	2.86	1.10	100	2.83	0.94	110	2.88	1.23	U=5344.5, ns.	$\alpha=0.78$	
10.1 Yksilöohjaus	211	2.07	0.93	101	2.09	0.88	110	2.05	0.97	U=5392.0, ns.	$\alpha=0.79$	
10.2 Pienryhmäohjaus	210	1.80	0.94	101	1.75	0.90	110	1.84	0.97	U=4420.0, p<0.01.	$\alpha=0.79$	
10.3 Luokkamuotoista ohjausta	211	2.90	0.99	101	3.09	0.91	110	2.73	1.03	U=5390.0, ns.	$\alpha=0.79$	
10.4 Verkko-ohjaus	211	1.67	0.96	101	1.61	0.82	110	1.72	1.07	U=5390.0, ns.	$\alpha=0.79$	
14.1 Tietoa opiskelutavoista	211	2.58	0.85	101	2.61	0.85	110	2.55	0.85	U=5381.0, ns.	$\alpha=0.79$	
14.2 Tietoa oppilaitoksista	211	2.66	0.93	101	2.71	0.93	110	2.61	0.93	U=5201.5, ns.	$\alpha=0.78$	
14.3 Tietoa työelämästä	211	2.72	0.91	101	2.71	0.89	110	2.72	0.93	U=5482.0, ns.	$\alpha=0.78$	
14.4. Tietoa Kansalaisneuvonta.fi	211	1.51	0.84	101	1.23	0.58	110	1.77	0.95	U=3836.5, p<0.001.	$\alpha=0.79$	
14.5 Tietoa etuuksista	211	2.09	0.89	101	1.94	0.86	110	2.24	0.90	U=4527.0, p<0.05.	$\alpha=0.79$	
15.1 Apua oppimisvaikeuksiin	211	2.17	1.15	101	2.09	1.16	110	2.24	1.14	U=5148.0, ns.	$\alpha=0.79$	
15.2 Apua opiskeluvaikeuksiin yläkoulussa	211	2.55	0.96	101	2.62	0.96	110	2.47	0.97	U=4990.5, ns.	$\alpha=0.78$	
15.3 Apua työelämään tutustumiseen	211	2.64	0.98	101	2.69	0.97	110	2.58	1.00	U=5111.0, ns.	$\alpha=0.78$	
16 Koulunkäynnin helppous/vaikeus	211	2.22	0.74	101	2.19	0.72	110	2.25	0.76	U=5240.5, ns.	$\alpha=0.79$	

Taulukko 4. Kaikki tapaukset sekä vuosiluokan mukaan eroteltuna muuttajien keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (kh), Mann Whitney U-arvot ja Cronbachin alfat (n = 211)

	Yhteensä			8.-luokkalaiset			9.-luokkalaiset			U	p	α
	n	ka	kh	n	ka	kh	n	ka	kh			
9.1 Oppia erilaisia opiskelutapoja	211	2.03	1.08	104	1.93	1.06	107	2.12	1.10	U=4933.0, ns.	$\alpha=0.79$	
9.2 Oppia itsetuntemusta	211	2.31	1.10	104	2.40	1.16	107	2.22	1.03	U=5098.0, ns.	$\alpha=0.79$	
9.3 Oppia yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot	211	2.22	1.07	104	2.10	1.04	107	2.35	1.08	U=4767., ns.	$\alpha=0.78$	
9.4 Kehittää elämänsuunnittelutaitoja	211	1.77	0.90	104	1.85	0.97	107	1.69	0.82	U=5154.5, ns.	$\alpha=0.79$	
9.5 Valita jatko-opiskelupaikka	211	1.35	0.76	104	1.55	0.89	107	1.16	0.54	U=4163.5, p<0.001.	$\alpha=0.79$	
9.6 Ammatinvalinnan tekeminen	211	1.63	0.91	104	1.74	1.00	107	1.51	0.81	U=4943.5, ns.	$\alpha=0.79$	
9.7 Parantaa kouluviihtyvyyttä	211	2.80	1.08	104	2.81	1.11	107	2.79	1.01	U=5537.0, ns.	$\alpha=0.78$	
9.8 Ehkäistä syrjäytymistä	211	2.91	1.14	104	3.00	1.11	107	2.82	1.17	U=5048.0, ns.	$\alpha=0.78$	
9.9 Lisätä tasa-arvoa	210	2.86	1.10	104	2.89	1.12	107	2.82	1.08	U=5393.0, ns.	$\alpha=0.78$	
10.1 Yksilöohjaus	211	2.07	0.93	104	1.75	0.87	107	2.38	0.88	U=3373.5, p<0.001.	$\alpha=0.79$	
10.2 Pienryhmäohjaus	210	1.80	0.94	103	1.78	0.91	107	1.81	0.97	U=5357.5, ns.	$\alpha=0.79$	
10.3 Luokkamutoista ohjausta	211	2.90	0.99	104	2.69	0.97	107	3.10	0.97	U=4129.5, p<0.001.	$\alpha=0.79$	
10.4 Verkko-ohjaus	211	1.67	0.96	104	1.59	0.91	107	1.75	1.00	U=5046.5, ns.	$\alpha=0.79$	
14.1 Tietoa opiskelutavoista	211	2.58	0.85	104	2.41	0.93	107	2.75	0.73	U=4483.5, p<0.01.	$\alpha=0.79$	
14.2 Tietoa oppilaitoksista	211	2.66	0.93	104	2.26	0.96	107	3.05	0.72	U=2863.5, p<0.001.	$\alpha=0.78$	
14.3 Tietoa työelämästä	211	2.72	0.91	104	2.58	1.01	107	2.85	0.78	U=4782.0, p<0.05.	$\alpha=0.78$	
14.4. Tietoa Kansalaisneuvonta.fi	211	1.51	0.84	104	1.53	0.86	107	1.50	0.82	U=5397.5, ns.	$\alpha=0.79$	
14.5 Tietoa etuuksista	211	2.09	0.89	104	1.93	0.93	107	2.25	0.83	U=4527.0, p<0.05	$\alpha=0.79$	
15.1 Apua oppimisvaikeuksiin	211	2.17	1.15	104	2.22	1.14	107	2.11	1.16	U=5263.5, ns.	$\alpha=0.79$	
15.2 Apua opiskeluvaikeuksiin yläkoulussa	211	2.55	0.96	104	2.30	1.02	107	2.79	0.84	U=3939.0, p<0.001.	$\alpha=0.78$	
15.3 Apua työelämään tutustumiseen	211	2.64	0.98	104	2.40	1.07	107	2.86	0.84	U=4126.5, p<0.001.	$\alpha=0.78$	
16 Koulunkäynnin helppous/vaikeus	211	2.22	0.74	104	2.10	0.80	107	2.34	0.66	U=4693.4, p<0.05.	$\alpha=0.79$	

Taulukon tarkemmat havainnot esitellään kutakin aihepiiriä käsiteltäessä. Siitä syystä nämä taulukon on koottu alkuun, jotta tieto olisi nähtävissä yhdellä kertaa ja eri osa-alueita voisi verrata taulukon sisällön perusteella.

5.2 Oppilaanohjauksen tavoitteiden ja muotojen korrelaatiot

Taulukko 5. Oppilaanohjauksen tavoitteiden ja muotojen muuttujien korrelaatiot koko aineisto (Spearman) (n = 211)

Muuttuja	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1 Oppia erilaisia opiskelutapoja	-													
2 Oppia itsetuntemusta	.54***	-												
3 Oppia yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot	.48***	.59***	-											
4 Kehittää elämänsuunnittelutaitoja	.45***	.50***	.49***	-										
5 Valita jatko-opiskelupaikka	.31***	.35***	.22**	.51***	-									
6 Ammatinvalinnan tekeminen	.36***	.37***	.36***	.53***	.62***	-								
7 Parantaa kouluviihtyvyyttä	.50***	.56***	.54***	.48***	.30***	.37***	-							
8 Ehkäistä syrjäytymistä	.47***	.49***	.56***	.37***	.25***	.34***	.73***	-						
9 Lisätä tas-arvoa	.43***	.46***	.54***	.36***	.19**	.26***	.70***	.81***	-					
10 Tietoa opiskelutavoista	-.23***	-.23***	-.12*	-.22***	-.15*	-.07	-.06	-.12	-.16*	-				
11 Tietoa oppilaitoksista	.01	-.16	.04	-.18**	-.23***	-.05	-.01	-.07	-.05	.69***	-			
12 Tietoa työelämästä	-.01	-.04	-.08	-.20**	-.15*	-.02	-.01	-.07	-.10	.63***	.71***	-		
13 Tietoa Kansalaisneuvonta.fi	-.07	-.04	-.08	-.11	.12	.05	-.13	-.08	-.17*	.37***	.37***	.34***	-	
14 Tietoa etuuksista	-.06	-.05	-.01	-.07	-.01	.06	-.09	-.11	-.11	.49***	.49***	.51***	.55***	-

n = 211; * p< .05; ** p< .01; *** p<.001

5.3 Avointen kysymysten yhteenveto

Kyselylomakkeella oli kolme varsinaista avointa kysymystä ja kahdessa monivalintakysymyksessä oli erikseen avoin kohta. Ensimmäinen avoin kohta oli kysymyksessä neljä ja liittyi alakoulusta yläkoulun siirtymiseen. Siinä 29 oppilasta oli kirjoittanut avoimeen kohtaan vastauksia. Niitä tarkastellaan tulevassa luvussa tarkemmin. Kysymykset 5–7 olivat avoimia kysymyksiä. Kysymys viisi käsitteli oppilaanohjauksen käsitettä. Kysymykseen oli vastannut 200 oppilasta. Kysymys kuusi puolestaan sisälsi kysymyksen tavoitteista ja kysymys seitsemän niiden toteutumisesta. Kysymykseen kuusi oli vastannut 194 oppilasta ja kysymykseen seitsemän 167 oppilasta. Viimeinen avoin kohta oli kysymyksessä 12. Siinä kysyttiin, keneltä on saanut ohjausta. Siihen oli vastannut 11 oppilasta. (Liite 1).

5.4 Oppilaiden näkemyksiä oppilaanohjauksesta

Kyselylomakkeella tätä asiaa kysyttiin kolmella eri tavalla. Kaksi kysymystä oli monivalintakysymyksiä ja yksi oli avoin kysymys. Kysymys kolme sisälsi kyllä ja ei vaihtoehdot, eli oppilailta kysyttiin, onko hän saanut apua alakoulusta yläkouluun siirtymiseen. Jos kohtaan ei ollut vastattu, niin tallensin tiedon 0:ksi. Tässä kohdassa kaksi oli jättänyt vastaamatta. Alakoulusta yläkouluun siirtyminen on tärkeä nivelvaihe peruskoulun sisällä. Ensimmäinen vaihe tapahtuu kotoa tai päivähoidosta kouluun siirryttäessä. Tässä kohdassa näkyy melko suurena vastaus ”ei”, eli oppilas on ilmoittanut, että ei ole saanut apua siirtymään (Taulukko 6).

Alakoulusta yläkouluun

Taulukko 6. Avunsaanti alakoulusta yläkouluun siirtymisessä (n = 211)

Onko saanut apua?	Vastaus	Prosentit
kyllä	155	73,5 %
ei	54	25,6 %
tyhjiä	2	0,9 %
yhteensä	211	100,0 %

Tässä kohdassa ei kysytty tarkemmin, miksi oppilas kokee, että ei ole saanut apua. Tämä kohta on kuitenkin yleensä koulussa sellainen, jossa uuteen yläkouluun käydään tutustumassa ja mahdollisesti siellä tavataan jo tuleva luokanvalvoja. Tutkimuksessa ei kuitenkaan tutkita tarkemmin siirtymävaihetta alakoulusta yläkouluun, joten tähän kohtaan ei ollut jätetty avointa kohtaa vastauksen täsmentämistä varten. Tulos on joka tapauksessa mielenkiintoinen. Tämä asia näkyi vielä seuraavan kysymyksen avoimissa vastauksissa. Avoimiin kohtiin oli kirjoitettu seuraavia ajatuksia:

”Mutta ei auttanut”, ”ei ollu”, ”ei keltään” ja ”emmä muista”

Kuusi oppilasta oli vielä painottanut, että ei saanut apua tai ei muista, oliko saanut. Vaikka määrä on vähäinen, niin se kuitenkin kertoo, että asialla on ollut muutamille erityistä merkitystä. Kysymyksessä neljä, kun kysyttiin, että keneltä on saanut apua. Kysymyksellä (4) pyrittiin löytämään vastauksia, kuka auttoi siirtymään alakoulusta yläkouluun. Oppilaanohjauksen yhtenä tehtävänä on ohjata ja auttaa oppilaita siirtymään alakoulusta yläkouluun. (POPS 2004, 258–259.) Kyselylomakkeella vaihtoehtoina olivat: 6. luokan opettaja, yläkoulun luokanvalvoja / ohjaa, opo, tukioppilas, aineenopettaja ja kuraattori. Tämän lisäksi oppilaat saivat kirjoittaa avoimeen kohtaa omia vastauksiaan. (Taulukko 6 ja Taulukko 8.)

Vastauksista näkyi, että apua on saatu useammalta henkilöltä. Vastauksia tuli otokseen (n = 211) nähden yli kaksinkertainen määrä eli yhteensä 450 kappaletta. Vastauksissa korostui tukioppilaiden rooli yläkouluun siirtymisessä. Oppilaista 164 oli valinnut tämän vaihtoehdon. Vertaistuki on ollut läsnä siirtymässä. Siirtymässä ovat olleet mukana myös 6. -luokan opettaja, yläkoulun luokanvalvoja ja opo. Hieman ehkä yllättävää, että 6. -luokan opettaja ja yläkoulun opettaja saivat vähemmän merkintöjä kuin tukioppilaat. Toki koulut ovat voineet painottaa tukioppilaiden roolia ja merkitystä kulkea muutosvaiheessa enemmän mukana. Toisaalta vertaistuki on monesti myös vaikuttavaa ja mieleenpainuvaa. Tutkimuksessa kun oli 9. -luokkalaisia mukana, joiden yläkoulun puolelle siirtymisestä on jo kulunut aikaa ja uudet haasteet ovat edessäpäin, niin tuosta vaiheesta ei välttämättä ole enää niin tarkkoja muistikuvia. Joka tapauksessa tukioppilaiden näkyminen vastauksissa, oli erittäin positiivista. Vehviläinen (2014, 16–17) nostaa vertaisryhmät ja muut oppilaat mahdollisiksi ohjaajiksi.

Huolestuttavaa on se, että 54 oppilasta koki, että ei ollut saanut apua (Taulukko 6). Siinä kohdassa nousee esille, että opettajilla on vastuu huolehtia, että kaikki saavat nivelvaiheissa apua (POPS 2004, 258–259). Siirtymäkohdat ovat ratkaisevia paikkoja monen asian onnistumiselle. Työelämässä puhutaan perehdyttämisestä ja niin myös koulussa. Yläkoulu on erilainen ja tämä muutos antaa pohjaa myös tulevalle muutokselle eli siirtymiselle jatko-opintoihin. Alakoulusta yläkouluun siirtymiseen on tärkeää kiinnittää huomioita. Opon rooli ei noussut tässä kohdassa merkittäväksi, voisiko se olla vahvempi ja näkyvämpi. Tämä on koulujen omassa harkinnassa.

Taulukko 7. Alakoulusta yläkouluun siirtymisessä apuna olleet henkilöt (n = 211)

Vaihtoehto	Vastaus
6. luokan opettaja	99
yläkoulun opettaja / ohjaaja	62
opo	67
tukioppilas	164
aineenopettaja	15
kuraattori	15
muut	28
yhteensä	450

Muita vastauksia tuli vain 28. Niissä nousi esille perhe eli vanhemmat, isovanhemmat ja sisarukset esille. Perheeseen liittyviä vastauksia oli yhteensä 14. (Taulukko 8.) Tämä on luonnollista, koska perheen rooli on tärkeä monien valintojen tekemisessä. Perhe toimii tukena ja apuna. Muutamat olivat nostaneet esille myös kaverit yhteensä neljä oppilasta. Oppilaat olivat lisäksi maininneet erityisopettajan ja psykologin. Molemmat oli mainittu kaksi kertaa eri lomakkeilla. (Taulukko 8.)

Taulukko 8. Alakoulusta yläkouluun siirtymisessä apuna oppilaiden omat vastaukset (n = 211)

Muu henkilö (avoin kohta)	Vastaus
Erityisopettaja	2
kaverit	4

mamma	1
mummu	1
perheenjäsen (sis. siskot ja sisarukset)	3
psykologi	2
vanhemmat	7
äiti	2
muita vastauksia (ei apua, en muista ym.)	6
yhteensä	28

Mitä oppilaanohjaus on oppilaiden mielestä?

Kysymyksellä 5 haettiin oppilaiden omia käsityksiä oppilaan ohjauksesta. Kysymys oli sijoitettu ennen taulukkoa, jossa näkyy oppilaanohjauksen opetussuunnitelmassa olevia tavoitteita. Tämä siitä syystä, että oppilaita ei haluttu johdatella vastaamaan tietyllä tavalla. Toki taulukko oli oppilaiden näkyvissä koko ajan. Vastauksissa toistui samoja teemoja, kuten oppilaan ohjaus on oppilaan ohjaamista ja neuvomista tai vaihtoehtoisesti auttamista. Muutamat olivat analysoineet kohtaa tarkemmin. Kohtaan oli vastattu hyvin, joka erittäin positiivista. Esioletuksena oli, että avoimet kohdat saattavat olla tyhjiä. Oli hienoa, että nuoret olivat pysähtyneet pohtimaan kysymystä ja vastasivat siihen. Kohdan oli jättänyt tyhjäksi 13 oppilasta (n= 211). En tiedä vastauksia oli puolestaan 22 kappaletta.

Kysymykseen, mitä oppilaan ohjaus on, loin seitsemän kategoriaa: en tiedä, epäselvät, auttaminen ja neuvonta, ohjaaminen, kertominen, keskustelu ja opettaminen. En tiedä ja epäselvät eivät kerro varsinaisesti oppilaanohjauksen sisällöstä, joten viisi kategoriaa kuvaava, miten oppilaat kokivat oppilaanohjauksen. Auttaminen ja neuvonta kuvaavat passiivista toimintaa. Ohjaaminen kuvaa aktiivista toimintaa. Jätin keskustelun omaksi kategoriaksi, koska se kertoo vahvasta vuorovaikutuksesta. Kertominen ja opettaminen voisivat olla myös yhtenäinen kategoria, mutta näen, että kertominen on passiivista ja opettaminen aktiivista toimintaa. Karkeasti jaoteltuna näkemykset jakautuvat aktiiviseen ja passiiviseen toimintaan. Ohjauksen sinänsä tarkoituksena on

aktiivinen toiminta ja toimuuden vahvistaminen. Vastauksissa ehkä näkyy peruskoulun luonne. Luokkahuone opetus on aina jollain tavalla passiivista (Miettinen 1990, 12–29). Toisaalta auttaminen ei välttämättä ole passiivista, jos oppilas hakee ja kysyy apua. Auttaminen ja neuvominen antavat mielikuvan, että toiminta ei aktiivista tekemistä ja ratkaisuiden miettimistä, vaan sisältää ajatuksen valmiista vastauksista.

Taulukko 9. Oppilaiden käsitykset oppilaanohjauksesta (n = 211)

Oppilaiden käsitykset oppilaanohjauksesta	Vastaus
Auttaminen ja neuvonta	71
Ohjaaminen (sis. Valmentamisen)	65
Kertominen (sis. Informoinnin)	13
Keskusteleminen	10
Opettaminen	5
En tiedä	22
Epäselvät (sis. Muut)	11
yhteensä	197

Oppilaiden käsityksen mukaan oppilaanohjausta koskevissa vastauksissa nousee esille oppilaiden auttaminen. Mielenkiintoista vastauksissa oli, että niissä nousi esille myös koulunkäynnissä auttaminen jatko-opintojen ja tulevaisuuden suunnittelun lisäksi. Myös toimijuudelle keskeinen elementti päätöksenteko näkyi muutamissa vastauksissa. (Gordon 2005, 114–115 ja Vehviläinen 2014, 20–25.) Oppilaat osasivat lyhyesti kuvata hyvin oppilaanohjaukseen liittyviä keskeisiä elementtejä.

Tyttö 8.-luokkalainen: *Autetaan ja ohjataan oppilasta löytämään mieluisa tulevaisuuden ammatti, tai että mihin yleensäkkään jatkaa peruskouluun jälkeen.*

Poika 9.-luokkalainen: *autetaan oppilas oikeille raiteille ja kerrotaan mahdollisuuksia*

Tyttö 9.-luokkalainen: *Autetaan oppilasta koulunkäynnissä.*

Poika 9.-luokkalainen: *Opettajat opastavat oppilaita henkilökohtaisesti ja SELKEÄSTI!*

Tyttö 9.-luokkalainen: *oppilaan rohkaisua ratkaisujen tekoon.*

Poika 8.-luokkalainen: *Tapa tukea oppilaan kykyä oppia ja auttaa valitsemaan jatko-opintopaikka.*

Asiaan voi ottaa kantaa myös hyvin ytimekkäästi, kuten 8.-luokkalainen poika asian ilmaisi, ” *No oppilaan ohjausta!*”. Tämä ei tietenkään kerro sen enempää ohjauksesta. Mutta huudahdus toimi hyvin kysymykseen vastauksena. Esille nousi myös jollain tavalla toimijuuden ristiriitaisuus eli tehdä oikeat ja nuorta miellyttävät valinnat. Tämän voi toki ymmärtää myös niin, että oikea on sama kuin miellyttävä valinta.

Tyttö 9.-luokkalainen: *Oppilaitten ohjausta tulevaisuuteen, että tekevät ne oikeat ja häntä miellyttävät valinnat*

Oikeille reiteille ohjaaminen esiintyi myös muutamissa vastauksissa. Tässä myös näkyy ohjaukseen liittyvä keskeinen teema. Ohjaaja pyrkii vahvistamaan ohjattavan omaa käsitystä ja näin ohjaa takaisin reitille tai keskustelun yhteydessä löytyy uusi suunta. (Vehviläinen 2014, 12–14.)

Tyttö 8.-luokkalainen: *Se on sitä, missä ohjataan oppilasta, jos se on hukassa.*

Muutamissa vastauksissa nousi esille juuri valmentaminen ja samalla myös tulevaan maailmaan valmistautuminen. Oppilaanohjaaminen on juuri valmentautumista aikuistenmaailmaan ja tuleviin haasteisiin ja valintatilanteisiin, jotka eivät ole entuudestaan tuttuja nuorille. Ohjaus on tulevaisuuteen katsovaa ja suuntaavaa. (Gordon 2005, 119–123 ja Vehviläinen 2014, 35–38.) Tämä näkyi myös monen nuoren vastauksissa.

Tyttö 8.-luokkalainen: *Valmennetaan oppilasta aikuistenmaailmaan*

Tyttö 9.-luokkalainen: *Katsotaan mitä mahdollisuuksia on tulevaisuudelle ja tehdään tulevaisuuden suunnitelmia*

Tyttö 8.-luokkalainen: *Mietitään yhdessä tulevaisuutta ja autetaan oppimisessa sekä etsitään sitä parasta tapaa oppia.*

Kertominen ja opettaminen nousivat myös vastauksissa esille. Vastauksista ei ilmennyt oppilaan oma rooli aktiivisena toimijana, vaan ohjaus nähtiin enemmän tiedon vastaanottamisena. Tämä sopii opittuun koulumaailmaan, jossa luokkahuoneessa tapahtuva opetus on monesti samankaltaista.

Oppilaat istuvat pulpeteissa ja opettaja kertoo asioita. Tehdään harjoituksia ja vastataan kysyttäessä. (Miettinen 1990, 12–29.) Siinä mielessä ei ole yllättävää, että opettava ja kertova ote nousi muutamissa vastauksissa esille. Oppilaat kuvaavat asioita tutuksi tulleella tavalla. Osittain oppilaanohjauksessa on kyse tiedon antamisesta eli kertomisesta. Kaikki ohjaus ei ole vuorovaikutteista ja aktiivista. Nuorilla ei välttämättä ole tietoa kovinkaan monista aloista tai opiskelupaikoista. Jotta nuorilla oli aineksia pohtia omaa tulevaisuuttaan, on ensin oltava tietoa.

Oppilaat kertovat oppilaanohjauksesta seuraavasti:

Tyttö 9.-luokkalainen: Annetaan vinkkejä opiskeluun ja kerrotaan jatko-opintoihin liittyvistä asioista

Tyttö 9.-luokkalainen: Kerrotaan oppilaille asioista, joista nämä eivät välttämättä ole tietoisia ja laajennetaan oppilaan käsityksiä.

Poika 9.-luokkalainen: Opetetaan työlämään ja elämään yläkoulun jälkeen

Myös kriittisiä äänenpainoja vastauksista löytyi. Oppilaanohjaus nähtiin turhana tai sieltä ei ollut saatu tietoa, jota oli kaivattu. Pääosin vastauksissa oli positiivinen lataus. Kriittisiä tai tympääntyneitä vastauksia oli vähän. Kriittisyys ja eri mieltä oleminen on myös tärkeää, jotta omaa ajatteluaan pääsee testaamaan. Muutos vaatii kriittisiä huomioita ja näkemyksiä. Ilman niitä ei voi tapahtua mitään uutta tai syntyä uutta. (Vehviläinen 2014, 46–49.) Ohjauksen epäonnistumiseen vaikuttavat monet asiat. Ohjaaja tai ohjattava ei ole läsnä tilanteessa tai heidän puheensa eivät kohtaa. Heillä ei ole yhteistä päämäärää tai tavoitteita ohjauksen suhteen. Oppilaanohjaus järjestetään laajalle joukolle, joten yhdellä opolla on paljon ohjattavia. Väistämättä syntyy tilanteita, että ohjattava haluaa saada erityyppistä ohjausta kuin mitä hän saa. Voi olla, että oppilaalla on tarve tulla kuuluuksi, kun taas toinen haluaa saada suoraa ohjeita ja neuvoja. Ideaalitalanteessa ohjaajalla ja ohjattavalla on aikaa laatia yhteiset tavoitteet ja pelisäännöt sekä antaa palautetta ohjauksen eri vaiheissa. (Vehviläinen 2014, 197–202.)

Poika 9.-luokkalainen: en edes tiedä koska en ole saanut hyödyllistä sellaista

Osassa vastauksia kerrottiin, että oppilaanohjaus on ihan mukava tai hyödyllinen aine sen enempää asiaa avaamatta. Tässä vastauksessa näkyi, että myös erilaiset tavat tehdä ovat mahdollisia. Vastauksen myötä voi todeta, että toimijuudelle on annettu tilaa. Toisaalta ohjauksessa vuorovaikutus on keskeinen elementti, joten täysin yksin itseään ohjaten ei ohjauksen keskustele

luonne tule esille. Toisaalta tästä vastauksesta ei voi päätellä, että työskentely tapahtuisi kokonaan yksin vaan yksityisesti, jonka tulkitsin ohjaan kanssa käytäväksi keskusteluksi.

Poika 8.-luokkalainen: *Ihan jees, annetaan myös mahdollisuus "yksityiseen työskentelyyn / itsensä ohjaamiseen.*

Oppilaanohjaus nähtiin siis oppilasta ohjaavana, neuvona ja apua antavana oppiaineena. Erityisesti vastauksissa korostui tulevaisuuden suunnittelu ja peruskoulun jälkeiset opinnot ja jonkin verran myös opiskelutaitojen kehittyminen ja niissä auttaminen. Vähemmän näkyi koulussa viihtyminen, syrjäytymisen ehkäisy ja tasa-arvon lisääminen.

5.5 Oppilaanohjauksen opetussuunnitelmassa olevat tavoitteet

Tähän teemaan sisältyi kaksi kysymystä, joista toinen koski oppiaineen tärkeyttä ja toinen opetussuunnitelmassa olevia tavoitteita. Oppilailta kysyttiin, sisältyvätkö kyseiset tavoitteet heidän mielestään oppilaanohjaukseen.

Kysymyksellä kahdeksan haluttiin saada vastaus, onko oppilaanohjaus oppilaiden mielestä tärkeä aine. Vastausvaihtoehtoja oli vain kyllä tai ei. Valtaosa eli 83,4 % vastaajista piti ainetta tärkeänä. Tämä oli odotettu tulos. Oppilaat olivat jo ennen tätä kysymystä pohtineet, mitä oppilaanohjaus on ja millaisia odotuksia heillä on. Kyseisiin kohtiin oli vastattu hyvin, joten voisi ajatella, että aihe nähtiin tärkeäksi.

Taulukko 10. Oppilaanohjaus on tärkeä aine (n = 211)

Onko saanut apua?	Vastaus	Prosentit
kyllä	176	83,4 %
ei	25	11,8 %
tyhjiä	10	4,7 %
yhteensä	211	100.0 %

Kysymys yhdeksän eli sisältääkö oppilaanohjaus seuraavia asioita, on suoraan opetussuunnitelman oppilaanohjaukselle asettamia tavoitteita. Tavoitteita olivat: oppia erilaisia opiskelutapoja, oppia tuntemaan itsensä, oppia yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, kehittää elämänsuunnittelutaitoja, valita jatko-opiskelupaikka, ammatinvalinnan tekeminen, parantaa koulussa viihtymistä, ehkäistä syrjäytymistä ja lisätä tasa-arvoa (POPS 2004, 258 ja liite 1). Vastauksissa oli käytössä Likert-asteikko eli vaihtoehdot 1–5 (samaa mieltä, jokseenkin samaa mieltä, ei samaa eikä eri mieltä, jokseenkin eri mieltä ja eri mieltä). Tähän kysymykseen oli vastattu hyvin. Toki osassa vastuksia näkyi, että jokaisen kysymyksen kohdalla oli sama luku valittuna. Pitkä taulukko voi houkutella vastaamaan sen enempää pohtimatta kysymystä.

Oppilaanohjauksen tavoitteiden välillä oli tilastollisesti merkittävä yhteys. Näyttää siltä, että oppilaanohjauksen teemat kytkeytyvät vahvasti toisiinsa. Samoin tietoisuus opiskelutavoista näyttäisi kytkeytyvän opetussuunnitelman erilaisten opiskelutapojen, itsetuntemuksen elämänsuunnitelmataitojen kehittämiseen. Luonnollisesti tietoisuus oppilaitoksista näyttää kytkeytyvän opetussuunnitelman tavoitteeseen jatko-opiskelupaikan valinnasta, mutta se näyttää kytkeytyvän myös tietoisuuteen opiskelutavoista. Tietoisuus työelämästä näyttää liittyvän tilastollisesti melkein merkittävästi elämänsuunnitelmataitojen kehittämiseen. Erittäin merkittävästi se näyttäisi liittyvän tietoisuuteen opiskelutavoista ja oppilaitoksista. Samoin tietoisuus kansalaisneuvonnasta ja etuuksista näyttää liittyvän tietoisuuteen opiskelutavoista, oppilaitoksista ja työelämästä. Eli mitä enemmän tietoa nuorella on, sitä paremmin on perillä erilaisista asioista. (Taulukko 5.)

Oppilaat näkivät, että oppilaanohjaukseen sisältyy elämänsuunnitelmataitojen, jatko-opintopaikan valitseminen sekä ammatinvalinta. Näiden kohtien keskiarvo vastauksissa vaihteli 1.35–1.77 välillä. Erityisesti vahvasti nousi esille juuri jatko-opiskelupaikan valinta. Tämä toki onkin keskeinen ja tärkeä ratkaisu, jonka oppilaat joutuvat yläkoulussa tekemään. Tätä mieltä olivat sekä 8.–9.-luokkalaiset sekä tytöt ja pojat. Kuitenkin tässä kohdassa oli havaittavissa myös tilastollisesti merkittävä poikkeus. Tytöt olivat hieman enemmän samaa mieltä siitä, että jatko-opiskelupaikan valinta sisältyy oppilaanohjaukseen. Samoin 9.-luokkalaiset kokivat jatko-opintopaikan valinnan kuuluvan oppilaanohjaukseen hieman vahvemmin kuin 8.-luokkalaiset. Tämä nyt on selvä asia, koska 9.-luokkalaiset ovat juuri tämän valinnan edessä olleet keväällä 2016. Toinen kohta, jonka tytöt näkivät sisältyvän oppilaanohjaukseen hieman vahvemmin, oli ammatinvalinta. Tätä eroa ei ollut havaittavissa vuosiluokkien välillä. (Taulukko 3 ja Taulukko 4.)

Vähiten oppilaanohjaukseen nähtiin sisältyvän syrjäytymisen ehkäisyn, tasa-arvon lisäämisen tai kouluviihtyvyyden parantamisen. Nämä tavoitteet ovat opetussuunnitelman perusteissa melko yleisiä. Toki kaikessa koulun toiminnassa pitäisi huomioida tasa-arvo, ehkäistä syrjäytymistä sekä parantaa kouluviihtyvyyttä. (Taulukko 3 ja Taulukko 4.) Toki oppilaanohjauksella on keskeinen roolinsa syrjäytymisen ehkäisyssä ajatellen opinto- tai työpolkua peruskoulun jälkeen. Tässä kohdassa mieleen nousee kysymys kolme, eli olivatko oppilaat kokeneet saaneensa riittävästi tukea alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Vastauksessa nousi esille, että 25,6 % oli kokenut, että ei ollut saanut apua. Lukumääränä tämä tarkoitti 54 oppilasta 211. (Taulukko 6.) Tähän asiaan on varmasti hyvä kiinnittää entistä enemmän huomioita. Koko ajan koulupudokkaiden määrää pyritään vähentämään. Atjosen & ym. (2011, 17–18) tutkimuksessa opettajat näkivät ohjauksessa ongelmaksi juuri koulupudokkaat sekä nivelvaiheiden eli siirtymien ohjauksen. Oppilaanohjauksessa voisi teema ehkä vahvemmin kulkea ajatus syrjäytymisen ehkäisystä samoin kuin tasa-arvosta. Suomessa koulutusalat ja ammatit ovat hyvin sukupuolittuneita eli tietyillä aloilla työskentelee pääosin naisia ja toisilla miehiä. Gordon (2005, 117–118) puolestaan nostaa toimijuutta pohtiessaan juuri sukupuoleen liittyvän diskurssin, joka toisintaa itseään, jos käännettä ei puheessa ja toiminnassa tapahdu. Tästä syystä myös tasa-arvokeskustelua olisi syytä oppilaanohjauksen yhteydessä korostaa.

Oppilaat näkivät, että oppilaanohjaukseen sisältyy erilaisten opiskelutapojen, itsetuntemuksen ja yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu. Näiden väittämien kanssa oppilaat ovat keskimäärin jokseenkin samaa mieltä. Näiden osalta ei ollut havaittavissa tilastollisesti merkittäviä eroja sukupuolten tai vuosiluokkien välillä. Kyseiset teemat ovat yleisiä ja niitä harjoitellaan varmasti kaikissa oppiaineissa. Toki ohjauksen luonteeseen kuuluu erityisesti vuorovaikutus ja itsetuntemus (Vehviläinen 2014, 12.) Näitä voi olla vaikea nähdä osaksi jotain tiettyä oppiainetta.

5.6 Oppilaanohjaukseen liittyvät odotukset ja niiden täyttyminen

Oppilailta kysyttiin ensin, mitä oppilaanohjaus heidän mielestään on. Tämän jälkeen oli vuorossa kysymys kuusi, jonka avulla oli tarkoitus selvittää, millaisia odotuksia oppilailla sen suhteen on. Oppilailta kysyttiin avoimella kysymyksellä asiaa. Kysymys osoittautui melko haastavaksi. Tyhjiä vastauksia oli 20 kappaletta. Vastauksissa oli myös ”en tiedä ” 11 kappaletta. Yllättävän paljon ”ei mitään odotuksia” -vastauksia. Niitä oli 95 kappaletta. Näistä vastauksista tuli jo yhteensä 126 kappaletta. Tähän kysymykseen oli haastavaa luoda kategorioita. Oppilaat odottivat

ammatinvalintaan liittyviä asioita. Heillä oli myös toiveissa, että oppilaanohjauksessa autetaan löytämään oma polku, opiskelupaikka tai auttaminen opinnoissa. Vastauksista löytyi myös toive ohjaamisesta ja keskusteluista. Osa odotti asioiden opettamista. Sana tietoa esiintyi monien odotuksissa, joten se sai oman kategoriansa. Eniten odotettiin oppilaanohjauksen tarjoavan tietoa ammateista ja opiskelupaikoista. Seuraavaksi eniten odotettiin avun saamista oman tulevaisuuden suunnitteluun. Monet odottivat myös ammatinvalintaa liittyviä teemoja. (Taulukko 11.)

Taulukko 11. Oppilaiden odotukset oppilaanohjauksesta (n = 211)

Oppilaiden odotukset oppilaanohjauksesta	Vastaus
Ammatinvalinta	11
Auttaminen	22
Ohjaaminen	8
Opettaminen	3
Tietoa	23
Ei mitään odotuksia	95
En tiedä	11
Muut (sis. Hyvin, ok)	18
Tyhjiä	20
yhteensä	211

Niissä kohdissa, jossa kysymykseen oli vastattu ja pohdittu odotuksia, niissä nousi erilaisia asioita esille. Osa odotuksista oli hyvinkin konkreettisia kuten 9.-luokkalainen poika asian esittä, ”*apua valintoihin ja suoritusten parantamiseen*”. On luonnollista, että viimeisellä peruskoulun luokalla eteen tulee myös arvosanat, koska eri aloille ja oppilaitoksiin on hyvin erilaiset todistuksen arvosanojen pääsyräjat. Tämä asia tulee todelliseksi siinä vaiheessa, kun yhteishaun täyttämisen yhteydessä arvioi mahdollisuuksiaan päästä opiskelemaan.

Oppilaiden vastauksissa näkyi myös 9.-luokkalaisten pakkovalinta, eli johonkin pitää hakea. Voi olla, että nuorella ei ole vielä käsitystä, mitä haluaisi tehdä. Tämä tiivistyy muutamassa vastauksessa hyvin.

Poika 9.-luokkalainen: *että selitetään vaihtoehtoja ja yritetään väkisin keksiä alaa*

Tyttö 9.-luokkalainen: *Odotuksena on ollut lähinnä, että näiden tuntien avulla olisi tarkoitus keksiä mitä peruskoulun jälkeen elämälläään tekee.*

ammateista

Oppilaanohjaukselta odotettiin apua ongelmiin ja ohjausta erilaisista oppimistavoista. Ohjaukselta odotettiin tietoa ja kannustusta. Erityisesti ammatteihin liittyvä tietoa kaivattiin. Nuorilla ei välttämättä ole kovin laajaa käsitystä, millaisia ammatteja on ja millaista opintopolkua niihin kuljetaan. Tämä ajatus tiivistyi yhden 8.-luokkalainen pojan odotuksissa hyvin, ”*Käydään läpi eri ”elämänpolkuja”*

Tyttö 8.-luokkalainen: *että ohjaaja osaa auttaa ongelmien kanssa koulussa*

Poika 9.-luokkalainen: *Tiedon saamista ja kannustusta*

Poika 9.-luokkalainen: *eri laisten oppimistapojen oppimista sekä oppimista erilaisista ammateista*

Poika 8.-luokkalainen: *puhutaan ammateista*

Oppilaanohjaukseen liittyy hyvin erilaisia odotuksia. Toisaalta oppilaat eivät olleet ilmeisesti kovinkaan paljon pohtineet omia tavoitteitaan, koska vastauksissa tuli esille niin vahvasti ”ei mitään” ja ”en tiedä” vastaukset. Tavoitteiden asettamista olisi hyvä harjoitella, koska jatko-opinnoissa ja työelämässä tavoitteiden asettaminen on arkipäivää. (Vehviläinen 2014, 20–25.) Tätä taitoa olisi hyvä harjoitella jo peruskoulussa. Näiden vastausten perusteella en väitä, että sitä ei harjoiteltaisi, mutta selvästi tämä kohta tuntui oppilaista haastavalta.

5.7 Oppilaanohjaukseen liittyvien odotusten täyttyminen

Oppilailta kysyttiin ensin, millaisia odotuksia oppilailla sen suhteen on. Tämän jälkeen kysymyksessä seitsemän kysyttiin, miten odotukset ovat täyttyneet. Oppilaat saivat itse vastata tähän kysymykseen. Myös tämä kysymys osoittautui haastavaksi. Tähän tuli paljon en tiedä tai ei ole odotuksia -vastauksia. Toisaalta tämän kysymyksen vastaukset olivat ristiriidassa kysymyksen

kuusi kanssa. Monet olivat laittaneet edelliseen kohtaan, että ”en tiedä” tai ”ei ole odotuksia”. Kuitenkin odotukset olivat täyttyneet hyvin.

Taulukko 12. Oppilaiden oppilaanohjaukseen liittyvien odotusten toteutuminen (n = 211)

Oppilaiden käsitykset oppilaanohjauksesta	Vastaus
Hyvin	100
On saanut apua ja tietoa	9
Kriittinen	7
Ei mitenkään	13
Ei ole ollut odotuksia	9
En tiedä	19
Muut	7
Tyhjiä	47
yhteensä	211

Tässä kysymykset vastaukset pitivät sisällään ytimekkäitä vastauksia ”hyvin” tai ”ei mitenkään”. Muutamia hieman enemmän pohdittuja vastauksia löytyi. Monista vastauksista välittyi, että oppilaat olivat tyytyväisiä ja heidän odotuksena olivat täyttyneet. Muutamia kriittisiä äänenpianoja mahtui mukaan. Niitä ei ollut erityisen paljon perusteltu.

Poika 9.-luokkalainen: huonosti

Tyttö 8.-luokkalainen: Jos odotuksia olisi ollut, ne eivät varmaan olisi toteutuneet

Ohjaus näytti antaneen oppilaille vastauksia kysymyksiin ja vahvistaneet oppilaiden käsityksiä tulevaisuuden suunnitelmista. Oppiaine oli tuonut myös positiivisen yllätyksen siirryttäessä luokalta toiselle. Esille nousi myös, että opo on ollut tavoitettavissa tarvittaessa. Tätä ajatusta vahvistaa myös kysymykseen 10 tulleet vastaukset. (Taulukko 3. ja Taulukko 4.)

Tyttö 9.-luokkalainen: *Aina ollaan tosi tarkasti käyty kaikki asiat. Myös yhteishalua on käsitelty paljon. Voisi olla hieman motivoivampaa keskustelua.*

Tyttö 9.-luokkalainen: *Eivät laisinkaan hullummin, oma tulevaisuuteni ainakin vaikuttaa jo selkeältä.*

Tyttö 9.-luokkalainen: *hyvin, olen saanut kattavasti tietoa ja ajan opolle jos on ollut tarvetta.*

Tyttö 8.-luokkalainen: *Seiskalla huonosti, mutta kasilla olen tykännyt tosi paljon.*

5.8 Oppilaanohjauksen muodot ja oppilaanohjauksen riittävyys

Kyselylomakkeella tätä asiaa kysyttiin kolmella kysymyksellä. Kaikki kysymykset olivat monivalintakysymyksiä. Kysymyksellä 10 pyrittiin selvittämään, millaista ohjausta kukin on saanut. Kysymyksellä 11, miten ne on koettu ja kysymyksellä 12 keneltä sitä on saanut. Tässä oli myös mahdollista antaa avoin vastaus. (Liite 1.)

Ohjauksen vaihtoehtoiksi oli valittu Opetussuunnitelman perusteissa 2004 esillä olevat muodot, eli yksilöohjaus, pienryhmäohjaus, luokkamuotoinen ohjaus sekä verkossa tapahtuva ohjaus. Oppilaat saivat valita 1–4 välillä. ”Ei lainkaan” oli vaihtoehto yksi ja toisena ääripäänä neljä eli ”paljon”. Eniten oppilaat kokivat saaneensa luokkamuotoista opetusta ja vähiten verkossa tapahtuvaa ohjausta. Yksilöohjausta oli hieman enemmän kuin pienryhmäohjausta. Selkeästi luokkamuotoista oli ”sopivasti” ja muita ”vähän” tai ”ei lainkaan”. Pienryhmäohjauksen osalta sukupuolten välillä oli havaittavissa tilastollisesti melkein merkitsevä ero, eli tytöt kokivat saaneensa vähemmän pienryhmä opetusta kuin pojat. Mutta keskiarvot ovat hyvin lähellä toisiaan, eli mitään suurempaa eroa ei ollut havaittavissa. Vuosiluokkien välillä oli havaittavissa tilastollisesti merkittävää eroa 8. ja 9.-luokkalaisten välillä yksilöohjauksessa ja luokkamuotoisessa ohjauksessa. Molempien osalta 9.-luokkalaiset kokivat saaneensa luokkamuotoista opetusta ”sopivasti” ja yksilöohjausta ”vähän” ja sopivan välillä, kun taas 8.-luokkalaisest kokivat saaneensa ”vähän” tai ”ei lainkaan” yksilöohjausta ja luokkamuotoista ”vähän” tai ”sopivasti”. Tämä varmasti osittain selittyy sillä, että oppilaanohjausta on enemmän 9. Luokalla. (Taulukko 3. ja Taulukko 4.)

Kysymyksessä 11 palattiin edellisessä kysymyksessä olleisiin ohjausmuotoihin, eli yksilöohjaus, pienryhmäohjaus, luokkamuotoinen ohjaus sekä verkossa tapahtuva ohjaus. Kysymyksessä pyrittiin kartoittamaan, kuinka tarpeelliseksi oppilaat kokivat eri ohjausmuodot. Samalla kysymys toimisi

hieman edellisen kysymyksen varmentajana. Jos jotain ei ole ollut, eikä sitä koeta tarpeelliseksi, niin sellaista ohjausmuotoa ei ole välttämätöntä lisätä tai kehittää. Yksilöohjaus ja luokkamuotoinen ohjaus nähtiin erittäin tarpeellisiksi. Myös pienryhmäohjaus ja verkossa tapahtuva ohjaus nähtiin tarpeellisina. Eniten hajontaa tuli verkko-ohjauksen osalta. Puolet oli sitä mieltä, että se on tarpeellista, kun taas puolet näki sen tarpeettomana. (Taulukko 13.) Juuri verkko-ohjausta oli oppilaiden mukaan ollut vähiten. Tämä voi vaikuttaa myös kokemukseen tarpeellisuudesta.

Taulukko 13. Ohjausmuotojen tarpeellisuus (n = 211)

	Yksilöohjaus	Pienryhmäohjaus	luokkaohjaus	verkko-ohjaus
Tarpeellinen	158	118	170	102
Ei tarpeellinen	43	84	36	101
tyhjää	10	9	5	8
yhteensä	211	211	211	211

Kysymys 12 koski ohjausta antaneita henkilö. Oppilaat saivat valita niin monta vaihtoehtoa kuin halusivat. Kysymyksessä oli mukana kohtaa muut. Siihen oppilailla oli mahdollisuus kirjoittaa itse lisätä henkilöitä, joita listassa ei ollut mainittuna. Avoimeen kohtaan tuli vain 11 vastausta (Taulukko 15). Vastauksissa esille nousi odotetusti oppilaanohjaaja, aineenopettajat ja luokanvalvoja. Tukea oli saatu myös kuraattorilta, erityisopettajalta ja rehtorilta. Tämä vahvistaa sitä ajatusta, että ohjaus on koulun yhteinen asia. Jokaisella on velvollisuus ohjata oppilaita. (POPS 2004, 23.)

Taulukko 14. Ohjausta antaneet henkilö (n = 211)

Vaihtoehto	Vastaus
aineenopettaja	96
luokanvalvoja / ohjaaja	74
kuraattori	22
erityisopettaja	21

Oppilaanohjaajalta, opo	147
rehtori	11
muut	11
yhteensä	382

Mukana listalla oppilaiden itse kirjoittamassa avoimessa kohdassa olivat: psykologi, avustaja, 6. Luokan opettaja ja perheenjäseniä (Taulukko 15). Psykologi esiintyi jo aiemmin, kun kysyttiin, keneltä oli saanut tukea alakoulusta yläkouluun siirtyessään (Taulukko 7). Mielenkiintoista oli myös 6. luokan opettajan maininta. Tämä puolestaan vahvistaa opetussuunnitelman ajatusta yhtenäisestä opintopolusta, jossa kaikki ovat mukana tukemassa auttamassa oppilasta. Ohjauksessa pitkäjänteinen ja luottamuksellinen suhde on tärkeä. (Vehviläinen 2014, 60–64.)

Taulukko15. Ohjausta antaneet muut henkilöt (n = 211)

Muu henkilö (avoin kohta)	Vastaus
6. luokan opettaja	1
avustaja	1
mamma	1
psykologi	2
vanhemmat	4
äiti	1
muuta vastauksia (en tiedä)	1
yhteensä	11

5.9 Tietoa asioista ja riittävä apu

Kysymys 14 ja 15 ovat mukana siitä syystä, että minulla oli esioletus, että erityisesti erilaiset opiskelutavat tai yhteiskunnalliset keskeiset instituutiot eivät välttämättä tule aiemmin esille. Halusin varmistaa kysymyksellä toisen kysymyksen eli oppilaanohjauksen tavoitteisiin liittyvän

kysymyspatterin (kysymys 9) toimivuutta. (Liite 1.) Ajattelin, että opetussuunnitelmasta poimitut tavoitteet voivat vaikuttaa vierailta. Tämä kysymys on pyritty laatimaan selkeäksi ja helpoksi. Erityisesti minua kiinnosti, millaisia vastauksia kansalaisneuvonta.fi ja erilaiset etuudet saavat. Oppilaanohjauksen tavoitteisiin on kirjattu: ” *oppii hankkimaan tietoja yhteiskunnasta, työelämästä ja yrittäjyydestä sekä kasvamaan monikulttuurisuuteen ja kansainvälisyyteen.*” (POPS 2004, 258.) Jäin miettimään, että yhteiskunta konkreettisesti voisi olla oppilaanohjauksen yhteydessä. Nosti muutaman hyödyllisen tiedon kysymysten joukkoon konkretisoimaan asiaa.

Riittävä tiedonsaanti

Oppilaat kokivat saaneensa sopivasti tai paljon tietoa opiskelutavoista, oppilaitoksista ja työelämästä. Puolestaan kansalaisneuvonnasta tai etuuksista oli tietoa saatu vähemmän. Tulevaisuuden toimijuuden näkökulmasta juuri tieto etuuksista ja tiedonhankintapaikoista on ensi arvoisen tärkeää. Nuoren oma osaaminen hoitaa asioita vahvistaa hänen toimijuuttaan ja luo mielikuvaa kyvykkyydestä. (Taulukko 16 ja Gordon 2005, 114–120.) Tähän puoleen oppilaanohjauksessa olisi tärkeää kiinnittää huomioita. Yhteiskunnassa tapahtuu melko nopeita muutoksia. Ne saattavat tulla nuoren eteen hyvin nopeasti peruskoulun päättymisen jälkeen. Toki suurella osalla perhe on tukemassa ja auttamassa, mutta näin ei ole kaikilla. Tästä syystä perusvalmiuksia olisi hyvä luoda jo peruskoulussa, jossa koko ikäluokka on koolla.

Taulukko 16. Riittävä tiedonsaanti (n = 211)

	Opiskelutavat	Oppilaitokset	Työelämä	kansalaisneuvonta.fi	Etuudet
En lainkaan	10	14	9	114	41
Vähän	60	49	44	56	88
Sopivasti	117	111	120	27	67
Paljon	16	29	29	3	6
Tyhjiä	8	8	9	11	9
Yhteensä	211	211	211	211	211

Tietoisuus opiskelutavoista näyttäisi kytkeytyvän opetussuunnitelman erilaisten opiskelutapojen, itsetuntemuksen elämänsuunnitelmataitojen kehittämiseen. Tietoisuus työelämästä näyttää liittyvän merkittävästi tietoisuuteen opiskelutavoista ja oppilaitoksista. Samoin tietoisuus

kansalaisneuvonnasta ja etuuksista näyttää liittyvän tietoisuuteen opiskelutavoista, oppilaitoksista ja työelämästä. (Taulukko 5.) Tietoisuus asioista lisää toimijuutta, eli mahdollisuutta tehdä päätöksiä ja toimia niiden mukaisesti. (Gordon 2005, 119–123.)

Riittävä avun saanti yläkoulussa

Kysymyksessä 17 puolestaan kysyttiin, onko oppilas saanut apua oppimisvaikeuksiin, opiskeluvalintoihin ja työelämään tutustumiseen (Liite 1). Oppilaanohjaus ei sisällä vain peruskoulun jälkeen tapahtuvia asioita, vaan se on läsnä myös yläkoulussa tehtävissä valinnoissa. Keskeisimpiä niistä ovat valinnaiset aineet ja työelämään tutustuminen. Nostin esille myös oppimisvaikeudet, koska niistä puhuminen ja avun hakeminen ovat tärkeitä asioita. Peruskoulussa on mahdollisuus saada erityistä tukea opiskeluun eritasoisena. Oppimiseen liittyvät haasteisiin on syytä kiinnittää huomioita, kun sellaisia ilmenee. (POPS 2004, 23–28 ja 258.) Oppilaat kokivat saaneensa apua oppimisvaikeuksiin, opiskeluvalintoihin ja työelämään tutustumiseen riittävästi. (Taulukko 17).

Taulukko 17. Riittävä apu (n = 211)

	Oppimisvaikeudet	Opiskeluvalinnat yläkoulussa	Työelämään tutustumisessa
En lainkaan	47	18	14
Vähän	39	47	46
Sopivasti	88	115	110
Paljon	17	20	30
Tyhjiä	20	20	30
Yhteensä	211	211	211

Koulunkäynnin helppous tai vaikeus

Viimeinen varsinainen oppilaanohjauksen teemaa koskeva kysymys (Kysymys 16), oli koulunkäyntiin liittyvä. Oppilailta kysyttiin, onko koulunkäynti helppoa vai vaikeaa tai jotain siltä väliltä. Pääosin oppilaat kokivat, että koulunkäynti ei ole helppoa eikä vaikeaa. Tämän voi tulkinta

niin, että koulunkäynti sujuu, mutta siinä on omat haasteena. Vaikeaksi koulunkäynnin koki vain 12 oppilasta. Helpoksi puolestaan 76 oppilasta. (Taulukko 18.)

Taulukko 18. Koulunkäynti on (n = 211)

	Koulunkäynti on
Vaikea	12
Ei helppo eikä vaikea	114
Helppoa	76
Tyhjiä	9
Yhteensä	211

5.10 Lähellä oleva oppiaine

Kysymyksellä 8 pyrin kuulemaan, mikä oppiaine on lähellä oppilaanohjausta oppilaiden mielestä. Tämä kysymys liittyi pohdintaan oppilaanohjauksen luonteesta oppiaineena. Esioletuksena oli, että yhteiskuntaoppi ja terveystieto voivat nousta esille. Halusin testata ajatusta tällä kyselyllä. Tässä kohdassa oppilaita pyydettiin valitsemaan vain kaksi vaihtoehtoa. Jos vaihtoehtoja oli useampia, niin tiedoista tallennettiin ensimmäinen ja toinen rengastettu vaihtoehto. Tämä toki lisäsi alussa olevien oppiaineiden saamaa vastausmäärää hieman, mutta ei olennaisesti vaikuttanut tuloksiin. Vaihtoehdot olivat: *kotitalous, terveystieto, historia, yhteiskuntaoppi, äidinkieli, elämäkatsomustieto, uskonto, matematiikka, vieraat kielet, biologia ja fysiikka (liite 1)*. Esioletuksen mukaisesti yhteiskuntaoppi ja terveystieto nousivat esille vastuksissa. Ehkä hieman yllättäen myös kotitalous esiintyi monissa vastauksissa. Toisaalta kotitaloudessa opetetaan myös käytännöntaitoja kuten kotitöitä, niin näen kyllä yhteyden myös siitä oppilaanohjaukseen. Myös elämäkatsomustieto nousi esille vastuksissa. (Taulukko 19.) Tämä on myös ymmärrettävää siitä syystä, että siinä käsitellään filosofia asioita, olemista ja identiteettiä.

Taustalla oli ajatus siitä, että mitkä oppiaineet tukisivat parhaiten oppilaan ohjausta ja myös päinvastoin. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) nostaa esille rajat ylittävät projektit ja oppiaineiden välisen yhteistyön. Yhteiskuntaoppi, terveystieto ja kotitalous näyttävät

olevan lähempinä oppilaanohjausta. Näiden kesken voisi tehdä yhteistyötä ja tuoda ehkä konkreettista sisältöä mukaan oppilaanohjaukseen. Elämäkatsomustieto sai myös vastauksia, mutta sen haasteena on se, että kaikki eivät osallistu elämäkatsomustiedon tunneille vaan oman uskontonsa tunneille. (Taulukko 19.) Toisaalta elämäkatsomustiedon opetuksesta voisi löytyä hyviä keinoja oppilaanohjauksen ryhmäkeskusteluihin.

Taulukko 19. Lähellä oleva oppiaine (n = 211)

Vaihtoehto	Vastaus 1	Vastaus 2	yhteensä
kotitalous	55	0	55
terveystieto	51	11	62
historia	4	0	4
yhteiskuntaoppi	69	68	140
äidinkieli	2	11	14
elämäkatsomustieto	8	45	54
uskonto	1	8	9
matematiikka	5	5	10
vieraat kielet	2	11	13
biologia	0	5	5
fysiikka	1	4	5
yhteensä	198	168	366

6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA

Aineiston sisäistä johdonmukaisuutta ja luotettavuutta on tarkasteltu jo tutkimusmetodia esiteltäessä. Tässä kohdassa avataan vielä itse prosessia ja erityisesti arvioidaan tutkimuksen eettisyyttä siitä näkökulmasta, että tutkimuskohteena olivat nuoret. Alaikäisiä koskevassa tutkimuksessa pitää kiinnittää erityistä huomioita tutkimuksessa käytettäviin kyselyihin. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että nuoret eivät voisi osallistua tutkimuksiin ja olla tutkimuskohteina. Nuorten omalle äänelle olisi tärkeää antaa ääni ja mahdollisuus itse kertoa omasta elämästään. Tässä tutkimuksessa nuorilla ei ollut mahdollisuus vaikuttaa tutkimusaiheeseen, vaan heillä oli mahdollisuus osallistua tai olla osallistumatta tutkimukseen. Anonymiteettiin kiinnitin erityistä huomioita, eli nuorilta kerättiin mahdollisimman vähän yksilöintitietoja. Kyselylomaketta ei pysty yhdistämään oppilaaseen tietojen perusteella.

Tutkimuksen tekeminen vaatii tutkijalta itseymmärrystä, kriittisyyttä ja kykyä tehdä päätöksiä. Tutkimuksen edetessä joutuu tekemään valintoja ja päätöksiä erilaisista asioista. Yhtäältä joutuu miettimään, toimiiko kyselylomake, onko teoria sopiva tutkittavan asian ja aineiston näkökulmasta ja menetelmä ja välineet toimivia. Näitä valintoja tehdessään pitää samalla miettiä, miksi juuri kyseiseen ratkaisuun on päätytty, jotta pystyy perustelemaan valintansa myös ulkopuolisille. Tutkimuksen kannalta on tärkeää muistaa myös eettisyys. Se on ollut tässä tutkimuksessa ohjenuorana. Eettinen lähestymistapa eli tutkimuskohdetta arvosta ja eri näkökulmia esille nostava ote antavat lukijalle kuvan tutkijan pyrkimyksistä puolueettomuuteen, vaikka aihe sisältäisi myös tunteita nostattavia teemoja. Tutkimuksen kirjoittaminen tuo esille uusia merkityksiä ja tulkintoja menneisyydestä. Tästä syystä se asettaa tutkijalle merkittävän vastuun tutkimuksensa sisällöstä.

Tutkimuksessa on aina tärkeää pohtia kriittisesti aineiston laatua ja luotettavuutta. Juuri tämä aineiston kriittinen tarkastelu tekee tutkimuksesta tieteellistä tutkimusta. Kyselytutkimuksessa on tärkeää kysyä oikeita kysymyksiä suhteessa tutkimusongelmaan. Mittauksen luotettavuutta tarkastellaan tutkimuksen toistettavuuden näkökulmasta (reliabiliteetti) sekä siitä näkökulmasta, että onko tutkittu sitä mitä oli tarkoitus tutkia (validiteetti). (Metsämuuronen 2005, 64-65 ja Eskola & Suoranta 2008, 210-212.) Hyvän vertailukohdan antoivat aiemmat tutkimukset vastaavasta aiheesta. Nousiko tässä tutkimuksessa esille jotain sellaista uutta tai poikkeavaa, jota ei ole aiemmin noussut esille. Tai tässä tapauksessa oliko oppilaiden näkemykset poikkeavia oppilaanohjien näkemyksiin, niiltä osin kun tietoa oli mahdollista verrata. Tutkimuksen luotettavuuteen on pyritty vaikuttamaan

myös sillä, että itse tutkimusprosessia on kuvattu mahdollisimman laajasti ja tutkijan omia näkemyksiä ja oletuksia on avattu riittävästi.

Tässä tutkimuksessa taustalla oli ajatus, että haluan antaa ääneen juuri heille, joita asia vahvasti koskettaa. Yläkoululaiset ovat tärkeässä vaiheessa koulutusvalintojen suhteen yläkoulussa. Nuoret joutuvat pohtimaan isoja kysymyksiä sellaisessa elämänvaiheessa, jossa heillä ei vielä ole täyttä vastuuta omasta elämästään. Tällä tarkoitan sitä, että nuoret ovat vielä alaikäisiä, eikä heillä ole vielä velvollisuutta elättää itseään. Vanhemmat ovat vielä vahvasti läsnä ja tukena nuoren arjessa. Peruskoulun päättäneillä on edessään iso valintatilanne, mihin haluan tai pääsen opiskelemaan. Vaikka ihminen voi elämässään uudelleen kouluttautua tai vaihtaa alaa, niin päätös on merkittävä. Se osaltaan vaikuttaa tulevaisuuden työelämään ja ratkaisuihin. Olen monesti pohtinut, että onko juuri peruskoulua päättämässä oleva nuori noin 15–16 -vuotias sopivassa iässä tekemään suomalaisessa yhteiskunnassa merkittäväksi nousutta ratkaisua. Tästä syystä halusin kuulla nuorten näkemyksiä oppilaanohjauksesta, johon tämä suuri ratkaisu näyttää opetussuunnitelman valossa kasautuvan.

Alaikäiset tässä tapauksessa nuoret ovat tutkimuskohteena kiistanalainen. Siihen liittyy haasteita ensinnäkin päästä tutkimaan ja toisaalta saada tutkia nuoria. Jostain syystä aikuisilla on tarve rajoittaa ja kahlita lasten mahdollisuuksia tuoda esille omia näkemyksiään. Tämä herättää kysymyksiä: miksi lasten ja nuorten eli alaikäisten osallisuutta pelätään ja pyritään kahlitsemaan suojelemisen diskurssilla ja mitä sellaista alaikäiset voisivat kertoa tai sanoa, joka olisi täysikäisille liian hankalaa käsitellä. (Strandell 2010, 92–112.) On ymmärrettävää, kun kaksi oikeushyvää ajautuu vastakkain puhuttaessa alaikäisistä tutkimuksen kohteina ja osallisina. Osallisuus ja oikeus suojeluun ovat oikeudellisia normeja perusarvoja, joihin jokaisella alaikäisellä on oikeus. Kyseisten arvojen taustalla on ideologisia arvovalintoja. Aiheesta käytävässä keskustelussa osapuolet herkästi valitsevat jommankumman näkökulman. Tämä on myös mielenkiintoista. Pureudun hieman tähän osallisuuden, itsemääräämisoikeuden ja suojelun periaatteisiin ja alaikäisten oikeuteen olla tutkimuksessa osallisia. Olen nimennyt osallisuuden ja suojelun tässä työssä periaatteiksi oikeussääntöjen sijaan. Periaatteellisuus korostaa molempien näkökulmien monipuolista luonnetta. Säännöille on tyypillistä joko tai -luonne. Periaatteet ovat suuntaa antavia joustavia normeja. Periaate on laajempi ja se toimii toimintaa ohjaavana punaisena lankana. Periaatteen voi nähdä silmälasina, jonka kautta asiaa tarkastellaan. (Laakso 2012, 229–231.) Nostan tähän periaatteellisuuden siitäkin syystä, että sen enempää osallisuus kuin suojelukaan eivät ole

tyhjentävästi säädetty eikä niiden mukaan voi ratkaista tutkimuksen tekemistä tai tekemättä jättämistä. Punnintatilanteessa tulisi aina muistaa juuri näiden näkökulmien periaatteellisuus.

Kuten Strandell (2010) tuo esille on alaikäisten ympärillä aikuisten portinvartioiden joukko. Tämä joukko määrittelee, mitä alaikäinen saa tehdä, mihin osallistua ja kenen kanssa. Tämän ajatuksen taakse kätkeytyy tarvetta huolehtia ja suojella alaikäistä ikäviltä kokemuksilta ja tunteilta. Kuitenkin Ellonen ja Pösö (2010, 192–204.) tuovat esille myös vaikeista asioista puhumisen tärkeyden. He tutkivat nuorten kohtaamaa väkivaltaa ja heidän kohdistuvaan muuta rikollisuutta. Väkivaltaa kohdanneista nuorista osa koki kyselyn ahdistavaksi ja osa taas vapauttavaksi kokemukseksi. Tämä tuo esille tarpeen tarkastella alaikäisten tutkimusta monipuolisesti. Ahdistavienkin asioiden kysyminen voi auttaa alaikäistä kohtaamaan ja käsittelemään ajatuksiaan. Tutkimusten yhteyteen on monesti liitetty tietoa tai ammattiapua. Strandell (2010, 92–112.) tuo esille yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen yhden tärkeän ominaisuuden, siinä on usein kyse jonkinlaisesta interventioista tutkittavan elämään. Tämä nostaa esille tarpeen tarkastella tutkimusasetelmaa ja aineistonkeruuta eettisestä näkökulmasta. Tutkijan pitää pohtia millaisia vaikutuksia tutkimuksella voi olla tutkittaviin. Interventio-ominaisuuden ei pitäisi kuitenkaan johtaa tilanteeseen, jossa suojelun ja osallisuuden oikeushyviä ei pystytä yhteen sovittamaan.

Yhteensovitus onkin osoittautunut kompastuskiveksi yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa, jossa tutkimukseen osallistujat ovat alaikäisiä. Portinvartijat eli huoltajat, instituutioiden kuten päiväkotien ja koulun edustajat estävät alaikäisiä osallistumasta tutkimukseen. Alaikäisille ei synny mahdollisuutta itse ottaa kantaa osallistumisestaan. Vaikka portinvartijat haluaisivatkin rajoittaa alaikäisten mahdollisuutta osallistua, olisi kuitenkin vähintään kohtuullista antaa alaikäisille edes mahdollisuus ottaa kantaa asiaan. Mäkelä (2010) tuo esille myös yhden näkökulman, jolla pyritään kaventamaan alaikäisten mahdollisuutta osallistua tutkimukseen. Mäkelä nostaa esille eettisen tarkastelun varjolla tuodun tutkimuksen hyödyllisyyden tavoittelun. Tutkimuksen pitää tuottaa hyötyä tutkittavilla tai ikäryhmälle. Kuitenkin tutkimuksen mukaan tuomat hyödyt voivat olla vaikeasti nähtävissä etukäteen ja toisaalta tulokset ja koko prosessi voi tuottaa tai olla tuottamatta ennalta odottamatonta hyötyä. Nieminenkin (2010) on esittänyt, että esimerkiksi perheväkivallan vähentämisen tueksi tarvitaan ajantasaista tietoa. Tutkimukselle ei hänen mukaansa tulisi asettaa liikaa esteitä. Tutkimus tarjoaa alaikäisille väylän ilmaista mielipiteitään. Nämä mielipiteet ovat tärkeitä, koska ne kertovat tarinan alaikäisten näkökulmasta. He ovat oman ikävaiheensa asiantuntijoina. Näkemykset ja kokemukset ovat aina subjektiivisia, joten eivät ne ole sen enempää tai vähempää tosia kuin aikuistenkaan. Niiden tarkoitus on toimia tutkimusaineistona, jota kerätään,

analysoidaan ja raportoidaan. (Mäkelä 2010, 72–73; Nieminen 2010, 33–40; Silvonen 2015, 11 ja Strandell 2010, 92–110.)

Mäkelä (2010, 76) nostaa esille eri toimijoiden erilaiset näkökulmat. Toinen korostaa sitä, että alaikäinen ei ole kyvykäs itse päättämään ja toinen näkökulma puolestaan korostaa itsemääräämisoikeuden olemassa oloa. Tämä ristiaallokko asettaa tutkijan haastavaan tilanteeseen. Toisaalta on tärkeää saada tietoa alaikäisiltä itseltään heidän maailmastaan ja kokemuksistaan. Toisaalta pohdittavana on vaikeita eettisiä punnintoja siitä, miten tulisi menetellä alaikäisen suojaamiseksi ehkä oudoilta ja ahdistavilta asioilta sekä miten alaikäisten omaan toimijuuteen tulisi suhtautua. Pitäisikö vaakakupin kallistua itsemääräämisoikeuden suuntaan vai portinvartioiden arviointikyvyn suuntaan.

Tutkimuseettisissä ohjeissa painotetaan aina tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta. Tämä koskee kaikkia tutkimuksia, ei pelkästään alaikäisiä. Vapaaehtoisuus on ehkä vielä helpommin havaittavissa ja hoidettavissa, mutta miten huolehditaan siitä, että tutkimukseen osallistuva ymmärtää suostumuksensa kohteen eli tutkimuksen. Tässä kohdassa alaikäisten kohdalla on varmasti enemmän haasteita kuin aikuisten. Tutkijoiden, alaikäisten kanssa työskentelevien ja huoltajien onkin tärkeää pohtia yhdessä sitä, miten asia esitetään alaikäiselle etenkin pienille lapsille. Yhtenä vaihtoehtona muun muassa Strandell tuo esille alaikäisten mukaan ottamisen tutkimuksen suunnitteluun. (Nieminen 2010, 35 ja Strandell 2010, 92–96.) Tämä voi olla mahdollista osassa tutkimuksia, mutta tämä ei ehkä sovellu yleiseksi käytännöksi.

Tutkimuksen tekemisessä on haastettava vakiintuneita käytäntöjä ja ajattelutapoja. Herkästi luodaan erilaisia ikärajoja ja linjauksia, joilla rajataan alaikäisten osallisuutta. Lapsen oikeuksien sopimus lähtee siitä, että ikärajoja ei ole, vaan alaikäisen oma kehitystaso ratkaisee hänen kyvykkyytensä ratkaista asioita yhdessä huoltajan kanssa tai yksin. Tämä peruslähtökohta ei toteudu kovinkaan hyvin Suomessa. Huoltajat voivat alaikäisen puolesta päättää hänen osallistumisestaan tutkimuksiin. Huoltajilla on siis mahdollisuus kaventaa kategorisesti alaikäisen osallisuutta aina täysi-ikäisyyteen asti. Strandell (2010) tuo esille ihan syystäkin, että Suomessa on vallalla ajatus, että alaikäisten osallisuutta voidaan ”harjoitella” ahtaassa kehikossa. Kansalaistaitojen kehittyminen ei tapahdu aidoissa tilanteissa, vaan lavastetussa laboratoriossa luokahuoneessa. (Mäkelä 2010, 69–77 ja Strandell 2010, 95–96.) Osallisuuden ajatus ei ole tämän suuntainen, vaan alaikäisillä tulisi olla mahdollisuus osallistua omaan elämäänsä tässä ja nyt.

Tässäkin tutkimuksessa esille nousi tutkimuksen tekemiseen liittyvät haasteet. Osassa kuntia, joita lähestyin, minua siirrettiin kunnan sivistystoimen ja koulun välillä. Toinen sanoo, että rehtori voi tehdä ratkaisun ja toinen sanoo, että sivistystoimi tekee ratkaisun. En pureutunut tähän ongelmaan tutkimuksenteko vaiheessa sen tarkemmin. En lähtenyt kysymään, miksi ratkaisua ei saada aikaiseksi. Toisaalta olisin voinut niin tehdä. Virkamiehellä on velvollisuus tehdä päätös ja antaa se tiedoksi asianomaiselle. Asian siirtäminen tai vastaamattomuus ei ole todellisuudessa ratkaisu. On ihan ymmärrettävää antaa kielteinen vastaus. Selkeä vastaus antaa mahdollisuuden tutkijalle jatkaa eteenpäin asiassa. Osassa kuntia asiat hoituivat nopeasti ja asiaan tuli nopeasti ratkaisu puolesta tai vastaan. Tämä vaihe kuitenkin osoitti, että tutkimuksen tekemiseen liittyy ennakoimattomia aikatauluun liittyviä haasteita. Tämä vaihe kesti pitkään ennen kuin sain tutkimusaineiston kerättyä. Jäin miettimään, että aikuiset toimivat todellakin nuorten portinvartijoina. Nuorille ei anneta itse vaikuttaa siihen, haluavatko he osallistua vai eivät.

Koin, että kokonaisuutena pystyin toteuttamaan alkuperäistä ajatusta ja keräämään hyvän anonyymien aineiston. Olin myös tyytyväinen, että oppilaat olivat pysähtyneet miettimään ja vastamaan kyselyyn. Lomakkeet olivat siistiä täytettyjä. Pääosin kaikki kohdat oli täytetty. Takaisin palautui myös tyhjiä lomakkeita, joten uskon, että osa sai olla myös osallistumatta niin halutessaan. Koulut toimivat hienosti yhteistyössä ja toivon, että rehtorille, opettajille ja oppilaille jäi olo, että tähän tutkimukseen osallistuminen sujui melko vaivattomasti. Aineisto pääsi myös yllättämään osin siitä syystä, että en ollut ajatellut, millaisia tuloksia tulee tai jos olikin, niin vastaukset tuottivat uusia näkökulmia.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Peruskoulusta käytävä keskustelu antaa ymmärtää, että peruskoulun pitää muuttua valtavasti. Olemme puheenvuorojen valossa hävinneet taistelun digitaalisuuden kanssa. Peruskoulu on paikalleen jämähtänyt instituutio, joka ei pysy maailmanmenon perässä mukana. Tämä on kärjistetty näkemys. Toisaalta monet koulua koskevat uudistusprojektit keskittyvät vain digitaalisuuteen. Teknologia on enemmän väline kuin sisältö. Toisinaan se on opetuksen sisältönä. Pitääkö välineen ohjata didaktisia ja pedagogisia valintoja, jossain määrin kyllä ja tietyissä oppiaineissa enemmän kuin toisissa. Olisi hyvä pysähtyä kaiken uudistamisen ja muutospuheen äärellä pohtimaan, että mikä on pysyvää ja säilyttämisen arvoista. Vaikka Pisa-tulokset ovat Suomen osalta laskeneet, niin kokomaailman mittapuussa Suomen koulutuksen taso on korkea. Ykkösenä ei ole välttämättä järkevää olla. Hyvä keskitaso on tavoittelemisen arvoinen, jos samalla oppilaat viihtyisivät koulussa paremmin. Suomi on ollut oppilaiden koulussa viihtyvyyden osalta huomattavasti heikommin sijoittunut kuin koulutussaavutusten eli oppimistulosten osalta. Tämä näkyi myös oppilaiden vastauksissa. Syrjäytymisen ehkäisemisen tai koulussa viihtymisen parantamisen ei katsottu kuuluvan vahvasti oppilaanohjaukseen. Ilmapiirikysymys näkyy työelämässä kasvaneena työhyvinvointikeskusteluna.

Opetussuunnitelma toimii tärkeänä koulutuspoliittisena välineenä ja ohjenuorana valtion ylimmältä taholta aina kouluihin ja luokkahuoneisiin saakka. Opetussuunnitelmat ovat yhteistyössä ja ymmärryksessä laadittuja ja toisaalta niiden tietynlainen muuttumattomuus kertoo myös sitä, että tehtävässä on onnistuttu. Keskeiset arvot ja tehtävät ovat säilyneet. Oppiaineiden sisällöissä ja painotuksissa on tapahtunut muutoksia. Maailma muuttuu ja uutta tietoa syntyy joka päivä. Tämän pitääkin näkyä yksittäisissä oppiaineissa. Uusia oppiaineita on tullut mukaan vuosien varrella. Näistä yksi esimerkki on juuri oppilaanohjaus, joka tuli mukaan vuoden 1970 opetussuunnitelmaan.

Koulutuspoliittisessa keskustelussa on löydyttävä yhteinen käsitys siitä, mitä tavoitellaan ja mitkä ovat arvoja, joiden mukaan koulutusta suunnitellaan. Peruskoulu on jokaisen oikeus ja tämä tarkoittaa ihmisen henkilökohtaista oikeutta. Toki peruskoululla on tärkeä yhteiskunnallinen roolinsa uusien sukupolvien valmistamisessa aikuisuuteen. Oppilaanohjauksella on tärkeä tehtävä auttaa ja ohjata nuorta tulevaisuuden haasteiden pariin. Koulu on paikka, jossa kasvetaan yksilönä ja yhteisön jäsenenä. Peruskoulun vahvuus on ollut siinä, että se on tarkoitettu kaikille. Se on maksutonta, siellä tarjotaan lounas ja siellä on erilaisia mahdollisuuksia itsensä kehittämiseen.

Samalla peruskoulu on paikka, jossa on mahdollisuus tavoittaa koko ikäluokka ja antaa samalla ikäluokalle tietoa olemassa olevasta yhteiskunnasta ja sen tavoitteista. Oppilaanohjaus valmistaa oppilaita tuleviin opintoihin. Tämä näkyi oppilaiden vastauksissa vahvasti. Odotukset liittyivät siihen, että saisi tietoa jatko-opinnoista ja eri ammateista. Nämä ovat tärkeitä lähtökohtia yhteiskunnassa toimisen näkökulmasta. Koulutus on merkittävässä asemassa suomalaisessa yhteiskunnassa samoin työ. Peruskoulun koulun tehtävänä on kehittää oppilaiden taitoja toimia aktiivisesti yhteiskunnassa. Yhteiskunta tarvitsee tekijänsä. Tämä on ilmaistu Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1985, *"Yksi koulutuksen tärkeimmistä tehtävistä on yhteiskunnan perustoimintojen jatkuvuuden turvaaminen. Tähän liittyy kulttuurin siirtäminen yhteiskunnan koulutuksen piirissä oleville jäsenille."* (Kouluhallitus 1986, 11.)

Tämä ajatus ei ole poistunut ja on välttämätön demokraattisen yhteiskunnan säilyttämisessä. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa määritellään yhteiskunnan kannalta tärkeät arvot. Nämä arvot puidaan opetussuunnitelmaa kehitettäessä. Mukana on laaja joukko eri alojen ihmisiä. Jokainen tekee erilaisia valintoja joka päivä ja näin vaikuttaa asioihin yhteiskunnassa. Peruskoulun tehtävänä on antaa tietoa ja kehittää valmiuksia toimia aktiivisesti. Toimijuuden vahvistaminen läpi koko peruskoulun on väistämättä keskeinen tehtävä. Toimijuus tai toimintakyky kuvaa ihmisen kapasiteettia tehdä päätöksiä ja toimia. Toiminta on keskeistä muutoksessa, jonka keskellä elämämme. Peruskoulun pitää antaa valmiuksia kohtamaan muutoksia ja säilyttämään niissä toimintakykyisyyden. Tulevaisuudessa tarve omaksua uusia sovelluksia ja uutta tietoa nopeasti kasvaa. Saamaansa tietoon pitää suhtautua samalla kriittisesti ja tiedonpalasista pitää luoda uusia kokonaisuuksia.

Oppilaanohjauksessa keskeistä on nuoren ohjaaminen ja henkilökohtainen kasvu. Oppilaanohjaus on luonteva aine opettaa tiedonhankintataitoja, koska se on tulevaisuuteen suuntaava aine. Oppiaineeseen on kehitetty myös oppikirja, mutta onko ohjaus sellainen aihe, jossa oppikirja voi auttaa tai tukea opetusta. Luokkamuotoista opetusta, kun koettiin olevan miltei liikaakin, kun taas yksilöohjausta liian vähän. Oppikirja saattaa ohjata liiaksi ohjauksen suuntaa. Ohjaus on parhaimmillaan vuoropuhelua, joka tulee ihmisen kasvua. Oppilaanohjauksessa on tiedonhankinnalle myös hyvin luontevia kohteita. Jatko-opintopaikkoista on hyödyllistä hakea tietoa samoin eri ammateista ja työelämästä. Tietoa voi hakea myös erilaisista yhteiskunnan tarjoamista palveluista liittyen opiskeluun tai työelämään siirtymiseen.

Oppilaita kiinnosti opiskelupaikkojen lisäksi eri ammatit ja työelämä. Tämä on varmasti se osa-alue, jota oppilaanohjauksessa voi kehittää. Oppilaiden vastauksissa näkyi tarve saada tietoa ammateista ja jatko-opinto paikoista ja elämänpoluista. Erilaiset tiet johtavat ihmiset niihin ammatteihin, joissa he työskentelevät. Tämä tieto voi olla nuorille tärkeää. Työelämästä parhaiten saa tietoa tutustumalla työpaikkoihin. Mielenkiintoinen vaihtoehto voi eri alojen työntekijöiden vierailut koululle. Oman alansa asiantuntijat voivat kertoa oman ammattinsa sisällöstä ja omista valinnoistaan matkan varrella.

Yhteiskunnassa toistetaan samoja malleja uudelleen ja uudelleen. Tämä näkyy muun muassa työelämässä siinä, että tietyssä ammatissa on vain naisia tai miehiä. Tässä tapahtuu muutos vain muuttamalla tietoisesti puhetta ja nostamalla esille, mitä eri ammatit todellisuudessa vaativat. Alalle jo päässeet ovat hyviä esimerkkejä muille eli nuorille ja työnantajille. Oppilaanohjauksen tavoitteisiin on kirjattu tasa-arvon edistäminen. Oppilaiden vastauksissa näkyi, että tämä teema ei sisälly vahvasti oppilaanohjaukseen, vaikka juuri siinä tehdään valintoja, jolla on vaikutusta todellisuuteen ja työelämässä tapahtuvaan muutokseen.

Oman itsensä tunteminen ja omien opiskelutaitojen kehittäminen puolestaan edellyttää vuorovaikutusta eli peilejä, joilta saa vastauksia kysymyksiin ja palautetta omasta toiminnasta. Vanhemmat ovat yleensä luonnollisia peilejä samoin opettajat, kaverit ja muut läheiset. Oma kasvua voi seurata esimerkiksi kirjoittamalla haaveita ja toiveita esiin ja palaamalla niihin myöhemmin. Oppilaiden vastauksissa näkyi toisaalta se, että oppilaanohjauksessa kehitetään itsetuntemusta ja pohditaan omia valintoja, mutta toisaalta sitä ei tunnustettu täysin oppilaanohjaukseen kuuluvaksi. Sama koski myös opiskelutaitoja ja tekniikoita. Toki läpi koko peruskoulun harjoitellaan opiskelemaan ja harjoituksia tehdään eri tavoin. Kuitenkin ymmärrys omista vahvuuksista ja itselle ominaisesta opiskelutavasta olisi tärkeää. Tämä ei tarkoita sitä, että kaikessa toimisi yksi ja sama. Ihminen käyttää erilaisia strategioita riippuen asiasta tai näin ainakin olisi hyvä toimia. Tietoiset valinnat helpottaisivat aikuisena löytämään itselle sopivan tavan opiskella ja oppia uutta. Tätä taitoa tarvitaan myös tiedonhankinnassa. Yksi haluaa tutustua asiaan ensin ja keskustella vasta sitten, kun taas toinen haluaa keskustella ensin ja hakea lisätietoa vasta keskustelun jälkeen.

Oman toimijuuden ja itsetuntemuksen kehittämisessä vuorovaikutus muiden kanssa on tärkeää. Vuorovaikutustaitoja voi harjoitella. Tämä teema ei noussut suoraan esille oppilaanohjauksessa. Oppilaanohjaus nähtiin auttamisena, opettamisena, kertomisena ja neuvomisena. Kyseiset ilmaukset

antavat passiivisen kuvan ohjauksesta. Osassa vastauksia näkyi ohjaaminen, valmentaminen ja keskusteleminen. Oppilaanohjauksen pitäisi olla enemmän keskustelua kuin passiivista kuuntelemista. Tähän toki vaikuttaa se, että oppilaanohjaus tapahtuu paljolti luokkamutoisena opetuksena. Toki oppilaanohjaajan on tärkeää jakaa tietoa, jotta on olemassa yhteinen pohja keskusteluille. Vastuksista ilmeni, että henkilökohtaista ohjausta pidettiin tärkeänä ja koettiin, että sitä ei ole riittävästi. Tämä on resurssikysymys. Tähän asiaan voidaan vaikuttaa koulutuspoliittisilla ratkaisuilla. Tämä on ohjauksen kannalta asia, johon kannattaa panostaa.

Tähän liittyy myös vastauksista esiin nouseva teema. Vaikka yleinen ilmapiiri vastausten ympärillä oli positiivinen, niin yksi asia kiinnitti huomioni. Kyselylomakkeella oli kysymys alakoulusta yläkouluun siirtymisestä. Suurin osa eli 73,5 % koki saaneensa apua, mutta 25,6 % koki toisin. Sen lisäksi, että neljännes koki, että ei ollut saanut apua, niin kirjoittivat se vielä uudelleen auki, kun kysyttiin, keneltä olet saanut apua. Tämä antaa ymmärtää, että asia koettiin tärkeäksi ja merkitykselliseksi. Tietty kyynisyys näkyi myös jatkovastauksissa, joissa kysyttiin, mitä oppilaanohjaus on ja millaisia odotuksia oppilailla on sen suhteen. Vastauksissa nousi yllättävän korkealle se, että ei ole mitään odotuksia. Tätä teemaa olisi ollut mielenkiintoista jatkaa, mutta tämän tutkimuksen osalta siihen ei ole mahdollista paneutua syvemmälle. Tässä olisi mielenkiintoinen aihe, eli voisi tutkia miten kokemus siitä, että ei ole saanut apua vaikuttaa odotusten puuttumiseen jatkossa tai kyyniseen asenteeseen.

Huomion arvoista on, että opettaja eli oppilaanohjaajan (opo) luo kuvan, millainen aine on ja millaista tunneilla on. Erityisen tärkeää on, että ohjaajalla eli opolla on monipuolinen käsitys käsiteltävistä asioista. Oppilaanohjaajan pitää olla tietoinen omista arvoistaan ja asenteistaan sekä kiinnostuksen kohteistaan. Tämä voi heijastua ohjaustyössä muun muassa jatko-opintosuosituksina. Toisaalta on hyvin inhimillistä, että kaikesta ei voi tietää, eikä näin olen pysty suosittamaan tai esittelemään sellaista alaa, jota ei tunne. Tästä syystä oppilaanohjauksessa olisikin hyvä käydä keskustelua yhdessä, koska joku voi tietää omasta elämänpiiristään sellaisen asia, joka voi kiinnostaa toista. Jaettu asiantuntijuus on voimavara ja rikkaus. Oppilaiden vastauksissa nousi esille, että he olivat saaneet apua ja heidän odotuksena olivat täyttyneet. Ohjaus koettiin pääosin positiivisena asiana. Vastausten perusteella näytti siltä, että käytössä oli erilaisia ohjauksenmuotoja. Oppilaat olivat saaneet niin yksilöohjausta kuin ryhmä- ja luokkamutoista ohjaustakin. Vastuksista kävi ilmi, että osa oli saanut myös verkossa tapahtuvaa ohjausta.

Vaikka henkilökohtainen ohjaus on tärkeää, niin ryhmäohjauksessa on myös omat vahvuutensa. Tämä pätee myös yleisesti koulumaailmaan, oppilaiden ohjaaminen on kaikkien opettajien ja henkilökunnan vastuulla. Tämä tuottaa myös osaltaan oppilaanohjauksen haasteet. Ohjaaminen on kaikkien vastuulla, no mitä jää oppiaineelle. Tämä varmasti osaltaan on luonut mielikuvaa, että oppilaanohjaus on jatko-opintoihin valmistautumista ja työelämään tutustumista. Oppilaanohjauksen tulisi olla läpäisevä aine, jota opo koordinoi ja pitää yhteisiä tunteja ja keskustelutuokioita. Tämä ajatusmalli on entistä vahvemmin läsnä vuoden 2014 opetussuunnitelmaperusteissa.

Ryhmätunnit tuovat oman haasteena peruskoulussa. Oppilaiden on pakko osallistua opetukseen ja olla läsnä tunneilla. Tähän kytkeytyy haastava teema, eli miten luoda luottamuksellinen ilmapiiri, jossa voidaan keskustella henkilökohtaisista asioista ja näkemyksistä. Yhteisöllisyys on erilaista kuin muissa aineissa. Tärkeää olisi löytää keskustelukumppaneita valintojen tekemiseen, jotta ei olisi yksin pohdintojensa kanssa. Parhaimmillaan samalla opitaan ryhmässä toimimisen taitoja, mutta ongelmallisissa tilanteissa ryhmässä työskentely voi olla kiusallista tai varsinaista keskustelua ei synny. Oppilaanohjauksen liittyvä tilannesidonnaisuus ja ohjaajan tilannetaju korostuvat juuri ryhmätyöskentelyssä. Ohjaustunnit pitää räätälöidä ryhmän mukaan. Huomioitava, että jokaisella pitää olla oikeus osallistua omalla tavallaan.

Nuoret tutkimuskohteena asettavat omat haasteensa tutkimukselle. Kuten tässäkin tutkimuksessa tutkimuksen tekemiseen liittyi ongelmia. Aikuiset toimivat portinvartioina ja tekevät nuorten puolesta ratkaisuja, pääsevätkö he osallisiksi vaiko eivät. Pysin huomioimaan tutkimusasetelmaa laatiessani, että kohderyhmänä ovat nuoret. Kiinnitin huomioita lomakkeeseen. Pysin tekemään siitä sellaisen, että siihen on helppo vastata ja kieli olisi riittävän helppoa. Annoin nuorille myös mahdollisuuden kommentoida lomaketta. Pääosin se koettiin selkeäksi ja ymmärrettäväksi.

Testasin lomaketta nuorilla ja nuorilla aikuisilla useamman kerran. Keräsin siitä suullista palautetta ja kehitin lomaketta palautteen perusteella. Kyselylomake antoi yllättävän paljon tietoa, vaikka se toisaalta vaikutti melko yksinkertaiselta. Kysymykset näyttivät toimivilta ja niistä oli mahdollista kirjata ylös havaintoja. Aineisto ja teoria toimivat hyvin keskenään. Aineisto oli laaja ja siitä jäi vielä ammennettavaa. Aineisto nosti myös esille sellaisia polkuja, joita olisi ollut kiinnostavaa syventää. Ne menivät kuitenkin tutkimusasetelman ulkopuolelle. Erityisesti minua jäi kiinnostavaa nivelvaiheen kysymys. Tämä teema nousi esille myös Atjonen & ym. (2011) tutkimuksessa. Opettajat näkivät tässä asiassa puutteita samoin siirtymisessä peruskoulusta jatko-opintoihin.

Koulupudokkaat ovat haastava asia. Yhteiskunnassa on tapahtunut selkeä muutos siinä, että työelämään on hankalaa päästä, jos ei ole koulutusta. Toinen haaste on ikä. Pääosa työpaikosta on tarkoitettu täysi-ikäisille. Peruskoulun päättäneillä on vielä muutama vuosi jäljellä ennen täysi-ikäisyyttä.

Oppilaanohjaus nähtiin tärkeänä aineena ja sen koettiin antavan valmiuksia suunnitella tulevaa. Oppilaanohjausta leimaa jollain tavalla sen luokittelu oppiaineeksi. Luokkaopetus näkyy oppilaiden mielikuvissa. Tämä ehkä heijastuu myös käsitykseen, mitä oppilaanohjaus on. Se nähdään ennen muuta ammatinvalintaan ja jatko-opintoihin liittyvänä asiana, vaikka opetussuunnitelman tavoitteisiin on kirjattu paljon enemmän. Toisaalta oppiainestatus antaa vankan pohjan tuntikehyksessä ja tämä taas auttaa saamaan resursseja. Voisiko asiaa ajatella toisin? Tämä ajatus nousi mieleeni monta kertaa matkan varrella. Oppilaat näkivät keskustelut hedelmällisinä ja osa oli hämmästyneitä, kuinka paljon olivat saaneet irti ohjauksesta. Juuri ohjauksen vuorovaikutteista ajatusta olisi tärkeää korostaa tulevaisuudessa ja nostaa teemoiksi myös niitä hiljaisiksi jääneitä teemoja, kuten tasa-arvoa, syrjäytymisen ehkäisemistä ja oppilaiden koulussa viihtyisyyden parantamista.

LÄHTEET

Kirjallisuutta

- Ahola, S. & Mikkola, J.* 2004. Opinto-ohjaus, muutos ja epävarmuus. Digipaino. Turku.
- Atjonen, P., Manninen, J., Mäkinen, S. ja Vanhalakka-Ruoho, M.* 2011. Mihin ohjaus on yltänyt? Oppilaanohjauksen vuosien 2008-2010 kehittämistyön vaikutustenarviointi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:29. Kopijyvä Oy.
- Atjonen, P. & Uusikylä, K.* 2007. Didaktiikan perusteet. Werner Söderström Osakeyhtiö. 3.–4. painos.
- Bosisio, R.*, 2012. Childrens´ s Rights to Be Heard: What Children Think. International Journal of Childrens´ s Rights 20 (2012) s. 141-154.
- Dunderfelt, T.*, 2011. Elämänkaaripsykologia. S. 14 - 15. painos. Helsinki.
- Ellonen, N. & Pösö, T.* 2010. Lapset arvioimassa tutkimuksen etiikkaa – esimerkkinä uhritutkimus. Teoksessa Lagström, H.; Pösö, T.; Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.). Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Yliopistopaino. Helsinki. s. 192–209.
- Goodson, I.* 2001. Opetussuunnitelman tekeminen. Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesti rakentumisesta. E. Moore (suom.). Joensuu University Press. Joensuu.
- Gordon, T.* 2005. Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa Meurman-Soli, A. & Pyysiäinen, I. (toim.) Ihmistieteet tänään. s. 114–130.
- Hakalehto-Wainio, S.* 2013. Lapsen oikeudet ja lapsen etu lapsen oikeuksien sopimuksessa. Teoksessa Hakalehto-Wainio, Suvianna & Nieminen, Liisa (toim.). Lapsioikeus murroksessa. Meedia Zone OÜ. Viro. s. 17–52.
- Hargreaves, A. & Evans, R.* 1997. Teachers and Educational Reform. Teoksessa Hargreaves, A. & Evans, R. (edit.) Beyond Educational Reform. Bringing Teachers Back In. Open University Press. Great Britain. s. 1–18.
- Heikkilä, T.* 2014. Tilastollinen tutkimus. Edita. Bookwell Oy. Porvoo.
- Helsingin kaupungin opetusvirasto.* 2015. Ilmiömäinen Helsinki. Julkaisu 1:2015. Savion kirjapaino Oy. Helsinki.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P.* 2005. 11. painos. Tutki ja Kirjoita: Tammi. Helsinki.
- Honkasalo, M.-L.* 2013. Katveessa – Pieni toimijuus kriittisenä avauksena toiminnan teoriaan. T & E 1/2013. s. 42–61.
- Kaakkuri-Knuutila, M-L & Heinlahti, K.* 2006. Mitä on tutkimus? Gaudeamus. Helsinki.

Kiili, J. 2011. Lapsen osallistuminen, kansalaisuus ja sukupolvisuhteiden hallinta. Teoksessa Satka, M., Alanen, L., Harrikari, T. ja Pekkarinen, E. (toim.): Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta. s. 167–195. Tampere.

Kouluhallitus. 1986. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1985. Valtion painatuskeskus. Helsinki. (Virallinen lyhenne POPS 1985)

Kupiainen, K. 2009. Käyttötieto opinto-ohjaajan ohjausajattelun muutoksen kuvaajana. Tampereen yliopistopaino Oy – Juvens Print, Tampere.

Laakso, S. 2012. Lainopin teoreettiset lähtökohdat. Tampere.

Lehtinen, E. Kuusinen, J. ja Vauras, M. 2006. Kasvatuspsykologia. WSOY, Helsinki.

Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. VAKP-kustannus. Helsinki.

Metsämuuronen, J. 2005. 3. painos. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Metodologia – sarja 3. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.

Miettinen, K. 2008. Opetussuunnitelmat ja erityisopetus ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. Acta Universitatis Tamperensis 1308. Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. Tampere.

Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Gaudeamus. Helsinki.

Mäkelä, K. 2010. Alaikäisiä koskevan yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettinen ennakkokäsittely. Teoksessa Lagström, H.; Pösö, T.; Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.). Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Yliopistopaino. Helsinki, 67–88.

Mäkelä, J. 1995. Tilastollisen päättelyn, kvantitatiivisen menetelmän ja sosiaalitutkimuksen suhteesta. Teoksessa: Eskola, J. & Mäkelä, J. & Suoranta, J. (toim.). 1995. Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimässä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 8, Katsauksia ja puheenvuoroja, Aikuiskasvatuksen ja jatkuvan koulutuksen julkaisuja 2. Rovaniemi. 59–73.

Nieminen L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa Lagström, H.; Pösö, T.; Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.). Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Yliopistopaino. Helsinki, 25–42.

Niskanen, K. 1995. Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen metodin yhteiskäyttö – onko se mahdollista. Teoksessa: Eskola, J. & Mäkelä, J. & Suoranta, J. (toim.). 1995. Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimässä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 8, Katsauksia ja puheenvuoroja, Aikuiskasvatuksen ja jatkuvan koulutuksen julkaisuja 2. Rovaniemi. 259–270.

Novak, J. D. 2002. Tiedon oppiminen, luominen ja käyttö. PS-kustannus. Otavan kirjapaino Oy. Keuruu.

Nummenmaa, L. 2011. 3. painos. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Livonia Print. Latvia.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammalan Kirjapaino Oy, Vammala. (Käytetään lyhennettä POPS 2004)

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Juvenes Print – Yliopistopaino Oy. Tampere. (Käytetään lyhennettä POPS 2014)

Pajulammi, H. 2013. Lapsen oikeus osallistua. Teoksessa Hakalehto-Wainio, S. ja Nieminen, L. (toim.): Lapsioikeus murroksessa. s. 89–124. Viro.

Pekkari, M. 2006. Ohjauskeskustelu nuorten lukio-opintojen ja uran pohdinnan tukena. Acta Universitatis Tamperensis 1196. Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. Tampere.

Pinar, W. F.; Reynolds, W. M.; Slattery, Patrick & Taubman, P. M. 2000. 17. painos. Understanding Curriculum. Peter Lang. New York.

Raatikainen, P. 2005. Ihmistieteet – tiedettä vai tulkintaa? Teoksessa Meurman-Soli, A. & Pyysiäinen, I. (toim.) Ihmistieteet tänään. s. 39–61.

Rahikainen, M. 2013. Ariès lapsen ja perhe-elämän historiasta. Teoksessa Peltonen, M. (toim.). Ariès ja historian salaisuus. Turun Historiallinen Yhdistys. Turku. s. 44–113.

Ropo, E. 2009. Identiteetin kehittäminen opetussuunnitelman lähtökohtana. Teoksessa Rabensteiner, P-M. ja Ropo, E. (toim.): European dimension in education and teacher education. s. 1–15.

Saarinen, J. 1995. Naistutkimuksen perinteisen tutkimusajattelun haastajana. Teoksessa: Eskola, J. & Mäkelä, J. & Suoranta, J. (toim.). 1995. Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimässä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 8, Katsauksia ja puheenvuoroja, Aikuiskasvatuksen ja jatkuvan koulutuksen julkaisuja 2. Rovaniemi. 213–225.

Salminen, J. 2012. Koulun pirulliset dilemmat. Helsinki.

Silvonen, J. 2015. Toiminta ja suhteet – neljä fragemnttia toimijuudesta. Teoksessa Kauppila, P.A; Silvonen, J. & Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.). Toimijuus, ohjaus ja elämäntähti. Kopio Niini Oy. Helsinki, 3–16.

Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Lagström, H.; Pösö, T.; Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.). Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Yliopistopaino. Helsinki, 92–112.

Suoranta, J. & Eskola, J. 1995. Empiirinen tutkimus teoreettisen tutkimuksen vaiheista - eräitä alustavia havaintoja siitä, miten teoriasta puhutaan. Teoksessa: Eskola, J. & Mäkelä, J. & Suoranta, J. (toim.). Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimässä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 8, Katsauksia ja puheenvuoroja, Aikuiskasvatuksen ja jatkuvan koulutuksen julkaisuja 2. Rovaniemi. S. 185–212.

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

Töttö, P. 2004. Syvää ja pinnallista. Teoria, empiria ja kausaalinen sosiaalitieteissä. Gummeruksen kirjapaino Oy. Saarijärvi.

Vanhalakka-Ruoho, M. 2015. Toimijuus ja suunnanotto elämässä. Teoksessa Kauppila, P.A.; Silvonon, J. & Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.). Toimijuus, ohjaus ja elämäntulkku. Kopio Niini Oy. Helsinki, 39–54.

Valli, R. 2010. 3. painos. Tutkimusmenetelmän valinnasta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. PS-Kustannus. Juva.

Varto, J. 1995. Keskustelu ihmistieteiden metodologiasta. Teoksessa: Eskola, J. & Mäkelä, J. & Suoranta, J. (toim.). 1995. Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimässä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 8, Katsauksia ja puheenvuoroja, Aikuiskasvatuksen ja jatkuvan koulutuksen julkaisuja 2. Rovaniemi. 13–25.

Vehkalahti, K.; Rutanen, N.; Lagström, H. & Pösö, T. 2010. Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa Lagström, H.; Pösö, T.; Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.). Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Yliopistopaino. Helsinki, 10–23.

Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Gaudeamus. Printon Trükikoda AS. Tallinna.

Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences, Suomen Kasvatustieteellinen seura – Finnish Educational Research Association, Suomen kasvatustieteellinen seura.

Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien komitean neljännen määräaikaisraportin suositukset ja päätelmät 2001 (CRC/C/FIN/CO/4).

Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien sopimus (SopS 59-60/1991).

Yrjänäinen, S. ja Ropo, E., 2013. Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa Ropo, E. ja Huttunen, M. (toim.). Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Tampere University Press. s. 17–46.

Internet lähteet

Kela: [<https://www.kela.fi>] (luettu viimeksi 2.7.2018)

Kirsi Lonka kolumni [<http://psykologinenpaaoma.fi/2013/09/03/diginatiiveja-ja-digisiirtoilaisia/>] (luettu viimeksi 30.6.2018)

Kouluterveyskysely [<https://www.thl.fi/fi/tutkimus-ja-asiantuntijatyo/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely>] (luettu viimeksi 10.7.2018).

PISA-tutkimus [<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/pisa-tutkimus/?lang=fi>] (luettu viimeksi 27.6.2018).

Liite 1: Kyselylomake

Oppilaanohjaus peruskoulussa kyselylomake kevät 2016

Tällä lomakkeella kerään Sinulta tietoa näkemyksistäsi oppilaanohjauksesta oppiaineena.

Vastaamalla kyselyyn autat keräämään tietoa nuorten näkemyksistä.

Tutkimukseen vastataan nimettömästi. Vastauksiasi ei voida yhdistää sinuun henkilöä, koska lomakkeella ei kerätä yksilöintitietoja sinusta. Tutkimusaineisto kerätään kasvatustieteen pro gradua varten ja tutkimustulokset julkaistaan Tampereen yliopiston julkaisujärjestelmässä.

Vastaamiseen kuluu aikaa enintään 15 minuuttia. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista.

*Vastaamisesta voi kieltäytyä syytä ilmoittamatta. Jos et vastaa, palauta tämä kysely tyhjänä **samaan aikaan**, kun muut palauttavat täytetyn lomakkeen.*

Lisätietoja tutkimuksesta saat Kirsi Murtomäeltä (murtomaki.kirsi.k@student.uta.fi).

Täyttöohje

Lue ensin koko kysymys. Vastaamisessa voit käyttää lyijykynää tai kuulakärkikynää. Ympyröi vaihtoehto, joka kuvaa tilannetta parhaiten. Mukana on muutama avoin kysymys, johon sinun on tarkoitus kuvailla ajatuksiasi lyhyesti muutama sanakin riittää.

Taustatietoja

1. Sukupuoli

- 1 tyttö.
- 2 poika

2. Vuosiluokka

- 1 Olen 8. luokan oppilas.
- 2 Olen 9. luokan oppilas.

3. Saitko tukea ja ohjausta alakoulusta yläkouluun siirtymisessä?

- 1 kyllä
- 2 ei

4. Keneltä sait tukea ja ohjausta yläkouluun siirtymisessä?

- 1 6. luokan opettajalta
- 2 yläkoulun luokanvalvojalta / ohjaalta
- 3 opolta
- 4 tukioppilailta
- 5 aineenopettajilta
- 6 kuraattorilta
- 7 muu _____

5. Mitä oppilaanohjaus sinun mielestäsi on?

6. Millaisia odotuksia sinulla on ja on ollut oppilaanohjaukselta?

7. Miten omat odotuksesi ovat toteutuneet tähän mennessä?

8. Onko oppilaanohjaus tärkeä aine?

- 1 kyllä
- 2 ei

Oppilaanohjaus oppiaineena

9. Sisältääkö oppilaanohjaus seuraavia asioita?

	Samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Eri mieltä
Oppia erilaisia opiskelutapoja	1	2	3	4	5
Oppia tuntemaan itsensä	1	2	3	4	5
Oppia yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja	1	2	3	4	5
Kehittää elämänsuunnittelutaitoja	1	2	3	4	5
Valita jatko-opiskelupaikka	1	2	3	4	5
Ammatinvalinnan tekeminen	1	2	3	4	5
Parantaa koulussa viihtymistä	1	2	3	4	5
Ehkäistä syrjäytymistä	1	2	3	4	5
Lisätä tasa-arvoa	1	2	3	4	5

Oppilaanohjauksen muodot ja riittävyys

10. Oletko saanut seuraavanlaista ohjausta ja kuinka paljon ohjausta on ollut?

	ei lainkaan	vähän	sopivasti	paljon
Yksilöohjausta	1	2	3	4
Pienryhmäohjausta	1	2	3	4
Luokkamuotoista ohjausta	1	2	3	4
Verkossa tapahtuvaa ohjausta	1	2	3	4

11. Ovatko seuraavat ohjausmuodot tarpeellisia?

	ei tarpeellinen	tarpeellinen
Yksilöohjausta	1	2
Pienryhmäohjausta	1	2
Luokkamuotoista ohjausta	1	2
Verkossa tapahtuvaa ohjausta	1	2

12. Keneltä olet saanut ohjausta? (Voit ympyröidä useamman vaihtoehdon)

- 1 aineenopettajalta
- 2 luokanvalvojalta /ohjaajalta
- 3 kuraattorilta
- 4 erityisopettajalta
- 5 oppilaan- ohjaajalta eli opolta
- 6 rehtorilta
- 7 Muu _____

Oppilaanohjaukseen liittyviä muita kysymyksiä

13. Mikä oppiaine on mielestäsi lähellä oppilaanohjausta? (Valitse kaksi vaihtoehtoa)

- 1 kotitalous
- 2 terveystieto
- 3 historia
- 4 yhteiskuntaoppi
- 5 äidinkieli
- 6 elämäkatsomustieto
- 7 uskonto
- 8 matematiikka
- 9 vieraat kielet
- 10 biologia
- 11 fysiikka

14. Oletko saanut riittävästi tietoa seuraavista asioista?

	En lainkaan	Vähän	Sopivasti	Paljon
Erilaisista opiskelutavoista	1	2	3	4
Erilaisista oppilaitoksista	1	2	3	4
Työelämästä	1	2	3	4
Tietoa kansalaisneuvonta.fi -sivusta	1	2	3	4
Erilaisista etuuksista (esim. opintotuki, toimeentulotuki)	1	2	3	4

15. Oletko saanut riittävästi apua?

	En lainkaan	Vähän	Sopivasti	Paljon
Oppimisvaikeuksiin	1	2	3	4
Opiskeluvalintoihin yläkoulussa	1	2	3	4
Työelämään tutustumiseen	1	2	3	4

16. Onko koulunkäynti sinulle?

- 1 vaikeaa
- 2 ei helppoa eikä vaikeaa
- 3 helppoa

17. Oliko kyselylomake? (Voit ympyröidä useamman vaihtoehdon)

- 1 selkeä
- 2 ymmärrettävä
- 3 epäselvä
- 4 sisälsi vaikeaa kieltä

Kiitos vastauksistasi!