



**TURUN  
YLIOPISTO**

# **Alakoulun oppilaanohjaus luokanopettajien ymmärtämänä**

Fenomenografinen tarkastelu

Kasvatustieteen (OKL)  
pro gradu -tutkielma

Laatija:  
Laura Pajula

Ohjaaja:  
Tuire Palonen

9.4.2021  
Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu  
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustieteet, luokanopettajakoulutus

**Tekijä:** Laura Pajula

**Otsikko:** Alakoulun oppilaanohjaus luokanopettajien ymmärtämänä – fenomenografinen tarkastelu

**Ohjaaja:** yliopistotutkija Tuire Palonen

**Sivumäärä:** 79 sivua

**Päivämäärä:** 9.4.2021

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on tarkastella alakoulun oppilaanohjausta luokanopettajien ymmärtämänä. Tavoitteena on kuvata ja jäsentää luokanopettajien käsityksiä alakoulun oppilaanohjauksesta, sen tavoitteista ja toimintatavoista. Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen muodostavat ohjausta yleisesti, oppilaitoksissa ja osana opettajan työtä käsittelevä aiempi tutkimus ja teoreettinen keskustelu.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja paikantuu tieteenfilosofisesti hermeneutiikkaan. Tutkimuksen aineisto muodostuu kahdeksan luokanopettajan teemahaastatteluista, jotka on analysoitu fenomenografisen analyysin keinoin.

Analyysin tuloksena on muodostettu seitsemän kuvauskategoriaa, jotka kuvaavat luokanopettajien erilaisia käsityksiä oppilaanohjauksesta. Kuvauskategoriat ovat seuraavat: oppilaanohjaus on pedagogista toimintaa, oppilaanohjaus on koulunkäynnin tukea, oppilaanohjaus on läsnäoloa ja vuorovaikutusta, oppilaanohjaus on oppilaan persoonallisen kasvun tukea, oppilaanohjaus on oppilaan itsestä huolehtimisen taitojen tukea, oppilaanohjaus on kontrollia, ja oppilaanohjaus on oppilaan tulevaisuuteen suuntaamista. Kuvauskategorioista on muodostettu kaksiulotteinen teoreettinen kuvauskategoriarjestelmä. Kategorioiden siihen asettumisen perusteella tarkastellaan, millaisina alakoulun oppilaanohjauksen tavoitteet ja toimintatavat luokanopettajien käsityksissä näyttäytyvät.

Luokanopettajat ymmärtävät alakoulun oppilaanohjauksen ensisijaisesti oppilaan psykososiaaliseen tukemiseen pyrkivänä toimintana. Psykososiaalisen tuen tavoitteita ovat oppilaan persoonallisen ja sosiaalisen kehityksen edistäminen esimerkiksi itsetuntemusta, itsetuntoa ja itsenäisyyttä tukemalla ja kohtaamalla oppilas yksilönä. Oppilaanohjauksen tavoitteena näyttäytyy myös opiskelun ja opiskelutaitojen ohjaus. Oppilaanohjaus ymmärretään esimerkiksi opetuksen yksilöllistämisenä, opiskelutaitojen harjoitteluna, sekä arviointi- ja kehityskeskusteluina. Ura- ja elämänsuunnittelun ohjaus on läsnä luokanopettajien käsityksissä ainoastaan oppilaan tulevaisuuteen suuntaamisena avoimen tulevaisuuskäsityksen välittämisen kautta.

Ohjauksen toimintatavat jaetaan ohjaukseen, tiedotukseen ja neuvontaan. Alakoulun oppilaanohjauksessa hyödynnetään luokanopettajien käsitysten mukaan näitä kaikkia, kuitenkin ohjaukseen painottuen. Ohjaus on mahdollistavaan vuorovaikutukseen rinnastuva toimintatapa, joka perustuu oppilaan autonomian ja toimijuuden kunnioittamiseen ja tukemiseen. Luokanopettajien käsityksissä oppilaanohjausta toteutetaan myös tiedotuksen kaltaisessa informatiivisessa vuorovaikutuksessa, mutta silloinkin perimmäisenä tavoitteena on oppilaan itsenäisyyden tukeminen. Poikkeuksen luokanopettajien ohjauksikäsitteissä muodostaa oppilaanohjauksen ymmärtäminen oppilaan käyttäytymisen kontrollointina. Tällöin kyseessä on neuvonnan kaltainen normatiivinen vuorovaikutus.

Luokanopettajien käsityksissä oppilaanohjaus näyttäytyy siis ennen kaikkea oppilaan autonomisuutta ja toimijuutta tukevana ja kunnioittavana toimintana, jonka tavoitteena on oppilaan persoonallisuuden, tunne-elämän ja sosiaalisuuden kehityksen tukeminen. Muut tavoitteet ja toimintatavat ovat käsityksissä läsnä huomattavasti heikommin. Ottaen huomioon, että alakoulunkin kontekstissa oppilaanohjaukselle on määritelty tavoitteita kaikilla sisältö- ja tavoitealueilla, tätä tulosta voidaan pitää osoituksena siitä, että oppilaanohjauksen käsite kaipaa tarkentavaa keskustelua alakoulussa. Tuloksia voidaan hyödyntää keskustelunaloituksena alakoulun oppilaanohjauksen tutkimuksessa, tai motivaationa alakoulun oppilaanohjauksen käytännön toteutumisen tarkastelulle.

**Avainsanat:** ohjaus, oppilaanohjaus, alakoulu, luokanopettajat, fenomenografia



# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Ohjaus</b>	<b>9</b>
<b>3</b>	<b>Ohjaus oppilaitoksessa</b>	<b>12</b>
<b>3.1</b>	<b>Kouluohjauksen sisältöalueet</b>	<b>14</b>
3.1.1	Ohjaus psykososiaalisena tukena	14
3.1.2	Opiskelun ja opiskelutaitojen ohjaus	16
3.1.3	Ura- ja elämänsuunnittelun ohjaus	17
<b>3.2</b>	<b>Kouluohjauksen merkitys</b>	<b>18</b>
<b>4</b>	<b>Ohjaus alakoulussa</b>	<b>20</b>
<b>4.1</b>	<b>Oppilaanohjauksen tavoitteet ja sisällöt alakoulussa</b>	<b>20</b>
<b>4.2</b>	<b>Luokanopettaja ohjaajana</b>	<b>22</b>
<b>4.3</b>	<b>Opettajien käsityksiä oppilaanohjauksesta: aiempaa tutkimusta</b>	<b>26</b>
<b>5</b>	<b>Tutkimuksen metodologia</b>	<b>30</b>
<b>5.1</b>	<b>Laadullinen menetelmäsuuntaus ja hermeneuttinen tutkimusperinne</b>	<b>30</b>
<b>5.2</b>	<b>Fenomenografian lähtökohdat</b>	<b>31</b>
<b>5.3</b>	<b>Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä</b>	<b>32</b>
<b>5.4</b>	<b>Informanttien kuvaus</b>	<b>33</b>
<b>5.5</b>	<b>Aineistonkeruun eteneminen</b>	<b>34</b>
<b>5.6</b>	<b>Fenomenografisen analyysin lähtökohdat</b>	<b>36</b>
<b>5.7</b>	<b>Aineiston analyysin eteneminen</b>	<b>37</b>
<b>6</b>	<b>Tulokset</b>	<b>42</b>
<b>6.1</b>	<b>Alakoulun oppilaanohjaus luokanopettajien käsityksissä: kuvauskategoriat</b>	<b>42</b>
6.1.1	Oppilaanohjaus on pedagogista toimintaa	43
6.1.2	Oppilaanohjaus on koulunkäynnin tukea	46
6.1.3	Oppilaanohjaus on läsnäoloa ja vuorovaikutusta	47
6.1.4	Oppilaanohjaus on oppilaan persoonallisen kasvun tukea	48
6.1.5	Oppilaanohjaus on oppilaan itsestä huolehtimisen taitojen tukea	50
6.1.6	Oppilaanohjaus on kontrollia	51
6.1.7	Oppilaanohjaus on oppilaan tulevaisuuteen suuntaamista	52
<b>7</b>	<b>Ohjauskäsitysten kokoava tarkastelu</b>	<b>54</b>

<b>7.1</b>	<b>Kouluohjauksen sisältöalueet ja ohjauksen vuorovaikutuksellinen intentio tulkinnan ulottuvuuksina</b>	<b>54</b>
<b>7.2</b>	<b>Alakoulun oppilaanohjaus mahdollistavana ohjauksena ja psykososiaalisena tukena</b>	<b>56</b>
7.2.1	Alakoulun oppilaanohjauksen tavoitteet luokanopettajien käsityksissä	57
7.2.2	Alakoulun oppilaanohjauksen toimintatavat luokanopettajien käsityksissä	59
<b>8</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>63</b>
<b>8.1</b>	<b>Analyysiprosessin arviointi</b>	<b>63</b>
<b>8.2</b>	<b>Tutkimustulosten suhde aiempaan teoreettiseen keskusteluun</b>	<b>66</b>
<b>8.3</b>	<b>Tutkimuksen luotettavuuden arviointia ja jatkotutkimusehdotuksia</b>	<b>70</b>
	<b>Lähteet</b>	<b>74</b>

KUVIO 1	OHJAUSASiantuntemuksen tasot oppilaitoksen ohjaustyössä (Watts & van Esbroeck, 2000; van Esbroeck, 2008)	24
KUVIO 2	Fenomenografisen analyysin vaiheet Huuskoa ja Paloniemeä (2006) mukailleen	37
KUVIO 3	Luokanopettajien käsitykset alakoulun oppilaanohjauksesta suhteessa kouluohjauksen sisältöalueisiin ja Heronin (1990) ohjausinterventtioiden tyypittelyyn	56
TAULUKKO 1	Tutkimuksen informantit	34
TAULUKKO 2	Kuvauskategorioiden muodostuminen merkityskategoriosta	43



# 1 Johdanto

Oppilaanohjaus on vuosia kestäneen tauon jälkeen noussut jälleen koulutuspoliittisen huomion kohteeksi. Pääministeri Marinin hallituksen ajama toisen asteen opintojen pakollisuus astuu voimaan elokuussa 2021, ja sen myötä myös oppilaitosten ohjaustoimintaan tehdään uudistusten lisäksi merkittäviä rahallisia panostuksia. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvopohjaan kirjattu elinikäinen oppiminen on saanut rinnalleen elinikäisen ohjauksen käsitteen. (Opetushallitus, 2014; Valtioneuvosto, 2020.) Oppilaitosten ohjaustyön tehtävänä on muodostaa yksilön koko koulutuspolun kattava jatkumo, joka edistää elinikäisen oppimisen lisäksi tulevaisuuden työmarkkinoiden edellyttämää osaamista, sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja yhdenvertaisuuden toteutumista, sekä ehkäisee syrjäytymistä koulutuksesta ja työelämästä (Opetushallitus, 2014; Varjo, Kalalahti & Silvennoinen, 2020).

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä yksilön koulutuspolku alkaa esiopetuksesta, ja jatkuu sieltä alakouluun. Alakoulussa oppilaanohjaus on jo määritelty tavoitteelliseksi oppiaineeksi, ja perusopetuslain nojalla jokaisella oppilaalla on oikeus saada koulupäivinä opetuksen lisäksi myös oppilaanohjausta (Opetushallitus, 2014; Perusopetuslaki 628/1998 30 §). Tästä huolimatta alakoulun oppilaanohjaus on jäänyt niin koulutuspoliittisessa keskustelussa kuin koulutuksen tutkimuksessakin käytännössä täysin huomiotta. Yhtä pro gradu –tutkielmaa (Mäkelä, 2017) ja kehityshanketta (Ojanperä, 2013) lukuun ottamatta alakoulun oppilaanohjausta ei ole tarkasteltu suomalaisella tutkimuksen kentällä lainkaan.

Oppilaanohjausta toteutetaan alakoulussa integroituna osaksi kaikkea koulun toimintaa (Opetushallitus, 2014). Näin ollen luokanopettaja on alakoulun oppilaanohjauksen pääasiallinen toteuttaja, ja vastuussa oppilaidensa ohjauksellisten oikeuksien toteutumisesta. Tästä huolimatta luokanopettajien koulutukseen ei nykymuodossaan kuitenkaan kuulu oppilaanohjaukseen valmistavia opintoja. Alakoulun oppilaanohjauksen toteutuminen, laatu ja sisältö ovat siis käytännössä riippuvaisia paikallisesta perehdytyksestä sekä siitä, osaako luokanopettaja itse hakeutua myös opetussuunnitelman perusteiden oppilaanohjausta koskevien sisältöjen pariin.

Tämä epäsuhta luokanopettajan lakisääteisen vastuun ja koulutuksen välillä, sekä alakoulun oppilaanohjausta koskevan tutkimuksen vähäisyys ovat johtaneet tämän opinnäytetyön aiheen äärelle. Jos ja kun luokanopettajien odotetaan toteuttavan työssään myös oppilaanohjausta, on perusteltua kysyä, mitä he ajattelevat sen olevan. Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin kuvata ja jäsentää luokanopettajien käsityksiä alakoulun

oppilaanohjauksesta, ja sen myötä tuottaa tietoa siitä, millaisen ymmärryksen pohjalta oppilaanohjausta alakoulussa toteutetaan.

Tässä opinnäytteessä esitellään tutkimusta taustoittavaa teoreettista keskustelua, sekä raportoidaan tutkimusprosessissa tehdyt metodologiset valinnat, analyysin eteneminen ja tulokset. Työ etenee rakenteeltaan seuraavasti: pääluvussa 2–4 esitellään tutkimuksen teoriatausta ja pääkäsitteet hierarkkisessa järjestyksessä ohjauksen yleisestä määrittelystä oppilaitoksessa tehtävän ohjaustyön esittelyyn, ja siitä yhä tarkentaen tutkimuksen varsinaiseen kohteeseen, alakoulun oppilaanohjaukseen ja luokanopettajaan ohjaajana; pääluvussa 5 esitellään tutkimuksen metodologia, analyysimenetelmä, aineiston keruu sekä analyysin eteneminen vaiheittain; pääluvussa 6 esitellään fenomenografisen analyysin tulokset, eli luokanopettajien erilaiset ohjauskäsitykset, joista muodostuva teoreettinen ja suhteellinen järjestelmä esitellään pääluvussa 7. Lopuksi pääluvussa 8 arvioidaan kriittisesti analyysin onnistuneisuutta ja tutkimuksen luotettavuutta, sekä tarkastellaan tutkimuksessa tehtyjä havaintoja suhteessa aiempaan teoreettiseen keskusteluun.



## 2 Ohjaus

Ohjaus on ilmiönä ja käsitteenä monitasoinen ja monimerkityksinen: yksin käsitteen suomenkielinen merkitys pitää sisällään asioita, joista englannin kielessä käytetään termejä “information”, “advice”, “guidance” ja “counselling” (Lätti, 2008). Ohjausta voidaan jäsentää ja tarkastella monista eri lähtökohdista ja näkökulmista. Käsitteen määrittely sekä sille annettu merkitys riippuvat aina kontekstista, jossa ohjausta toteutetaan, sekä näkökulmasta, josta sitä lähestytään (Schrey, 2009; Kasurinen, 2004).

Myös ohjauksen kohde ja sisältö vaihtelevat. Kohteita voivat olla yksilö, ryhmä tai yhteisö, ja sisällöltään ohjaus voi olla opetuksellista, kasvatuksellista tai uravalintaan, ammatinvalintaan ja elämänsuunnitteluun liittyvää. (Schrey, 2009.)

Nummenmaan (1992) sekä Räcköläisen (1995) mukaan ohjaukselle voidaan antaa toisistaan sisällöllisesti poikkeavat suppea ja laaja määritelmä. Laajassa merkityksessään ohjauksella viitataan tietyytyypiseen institutionaaliseen toimintaan, jolle on asetettu tietyt sisällölliset tavoitteet. Tällaista institutionaalista toimintaa ovat esimerkiksi ammatinvalinnanohjaus ja oppilaanohjaus (Onnismaa, Pasanen & Spangar, 2002). Suppeassa määritelmässään ohjaus puolestaan nähdään opetus- ja ihmissuhdeammateissa hyödynnettäväksi ammatillisen keskustelun ja vuorovaikutuksen muodoksi, ohjauskeskusteluksi (Nummenmaa, 1992; Onnismaa, Pasanen & Spangar, 2002). Tässä työssä lähestytään ohjausta sekä sen laajan että suppean määritelmän kautta. Tarkastelun kohteena on yhtäältä oppilaanohjaus, siis ohjaus institutionaalisenä toimintana, jolle on määritelty sisällölliset tavoitteet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Tätä käsitellään tarkemmin luvussa 4.1. Toisaalta tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ohjauksesta luokanopettajien näkökulmasta alakoulun arjessa ja käytännöissä. Tällöin ohjaus ymmärretään myös sen suppeasta määritelmästä käsin opetustyössä hyödynnettävänä vuorovaikutuksen tapana. Tätä tarkastellaan seuraavaksi tarkemmin.

Tarkasteltaessa ohjausta sen suppean määritelmän kautta vuorovaikutuksena, se ymmärretään tavoitteelliseksi ja asiakaslähtöiseksi auttamissuhteeksi. Tässä suhteessa ohjaaja auttaa ohjattavaa tai ohjattavia, joko yksilökohtaisesti tai ryhmänä, tarkastelemaan ongelmaa, kehitysprosessia tai tapahtumaa, kuten siirtymää jollakin elämäntilanteella (McLaughlin, 1999; Schrey, 2009). Jännetyisen (2017) mukaan Gladding (1996) sekä Brooks ja Gerstein (1990) määrittelevät ohjauksen ihmisten väliseksi vuorovaikutukseksi, jossa pyritään ratkaisemaan tilannekohtaisia ongelmia, ja jossa ohjaaja auttaa ohjattavaansa

tarkastelemaan omaa tilannettaan ja asettamaan itselleen yksilöllisiä tavoitteita (Gladding, 1996; Brooks & Gerstein, 1990; viitattu Jännetyinen, 2017).

Onnismaa (2007) on määritellyt ohjausta sen lähikäsitteiden ‘neuvonta’ ja ‘tiedotus’ kautta. Käsitteet eroavat sisällöllisesti toisistaan, mutta kietoutuvat ohjauksellisina toimintatapoina toisiinsa. Ohjaajan tehtävä on tunnistaa, mitä lähestymistapaa ohjattava kulloinkin tarvitsee. Tiedotuksella viitataan toimintaan, jonka tavoitteena on antaa ohjattavalle häneltä puuttuvia tietoja: ohjattavaa voidaan tiedottaa esimerkiksi opiskelu- ja työmahdollisuuksista. Neuvonta puolestaan viittaa tilanteeseen, jossa ohjattava itse pyytää apua tai ratkaisua esittämäänsä ongelmaan. Näiden toimintatapojen tavoitteena on siis jonkin tiedollisen puutteen täyttäminen. Ohjauksen tavoitteena puolestaan on ohjattavan valtaistuminen, oman päätöksenteon tukeminen ja toimintakyvyn lisääntyminen. (Onnismaa, 2007.)

Ohjauksen tunnusomaisin piirre ja ero suhteessa tiedotukseen ja neuvontaan on se, millaiseksi ohjaajan asiantuntijarooli ja sen kautta ohjaajan ja ohjattavan suhde siinä ymmärretään. Tiedotuksessa ja neuvonnassa ohjaajan ja ohjattavan välinen suhde on hierarkkinen: ohjattava on tietoa tai neuvoa pyytävä avun tarvitsija, ohjaaja alansa erityistietoa omaavana asiantuntijana tiedon tai ratkaisun tarjoaja. Ohjauksellisessa vuorovaikutuksessa kyseenalaistetaan tällainen hierarkkinen asetelma ja pyritään tasavertaiseen suhteeseen ohjaajan ja ohjattavan välillä. Ohjattava nähdään oman tilanteensa ja elämänsä asiantuntijana, joka osallistuu aktiivisesti esittämiensä asioiden ratkaisemiseen. (Onnismaa, 2007.)

Myös Heron (1990) on jaotellut ohjausta sen perusteella, millaisiin ohjattavan tarpeisiin sillä pyritään kulloinkin vastaamaan, ja millaiseksi ohjaajan ja ohjattavan välinen suhde kulloinkin muodostuu. Hän määrittelee ohjausta erilaisina interventioina, jotka on jaettu kahteen päätyyppiin, autoritaarisiin ja mahdollistaviin (facilitative) interventioihin. Interventiolla tarkoitetaan ohjaajan vuorovaikutuksellisia tekoja, “havaittavaa verbaalista tai nonverbaalista käyttäytymistä, jonka ohjaaja suuntaa ohjattavalle” (Lätti, 2008, 72). McLaughlin (1993) pitää tätä jaottelua tarkoituksenmukaisena välineenä kouluohjauksen tarkasteluun, ja sitä on hyödynnetty myös suomalaisessa kouluohjauksen tutkimuksessa (esim. Lätti, 2008).

Autoritääriset ohjausinterventiot perustuvat ohjaajan ja ohjattavan, siis esimerkiksi oppilaan ja opettajan, keskinäisen suhteen hierarkkisuuuteen. Tällaisessa vuorovaikutussuhteessa ohjaaja ottaa päätäntävaltaa suhteessa ohjattavaan, ja asettuu asiantuntijan asemaan ohjattavaa koskevilla asioilla. Autoritaariset interventiot ovat

sisällöltään informatiivisia ja normatiivisia, jopa direktiivisiä ja käskeviä. Ohjauksella pyritään esimerkiksi ohjaamaan ohjattavan käyttäytymistä jonkin asian suhteen haluttuun suuntaan tai välittämään tietoa. (Heron, 1990; Lätti, 2008.) Sisältönsä ja ohjaaja – ohjattava – suhteen rakentumisen kautta autoritaariset interventiot voidaan siis rinnastaa Onnismaan (2007) ohjauksen toimintatavoista neuvontaan ja tiedotukseen.

Mahdollistavat interventiot ovat luonteeltaan autoritääristen vastakohtia: ne eivät perustu ohjaaja - ohjattava –suhteen hierarkkisuuteen, vaan ohjattavan autonomisuuden ja toimijuuden vahvistamiseen ja vastuunoton edistämiseen (McLaughlin, 1993). Mahdollistavat interventiot nimensä mukaisesti mahdollistavat ja fasilitoivat ohjattavan tunteiden käsittelyä ja ilmaisua, itsetuntemusta ja –tutkiskelua, itseohjautuvuutta sekä myönteistä käsitystä oman persoonan, ajattelun ja toiminnan arvokkuudesta (Heron, 1990). Näin mahdollistavat interventiot rinnastuvat Onnismaan (2007) ohjauksen toimintatavoista ohjaukseen.

Se, millainen ohjaus on tarkoituksenmukaista, on aina kontekstisidonnaista. Ohjaus, neuvonta ja tiedotus ovat kaikki tilanteesta riippuen käyttökelpoisia ohjauksellisia toimintatapoja (Onnismaa, 2007). Autoritääriset ja mahdollistavat interventiot eivät ole vastakkaisista pyrkimyksistään huolimatta eriarvoisia, vaan interventiotyyppin tarkoituksenmukaisuus riippuu aina tilanteesta, ohjattavan tarpeista ja ohjauksen kohteesta. (Heron, 1990.)

### 3 Ohjaus oppilaitoksessa

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita alakoulussa tehtävästä oppilaanohjaustyöstä, tarkemmin luokanopettajien käsityksistä siihen liittyen. Vertailukelpoista, suoraan alakoulun oppilaanohjaukseen kohdistuvaa empiiristä tutkimusta on julkaistu kuitenkin huomattavan vähän. Tämän vuoksi tutkimuksen teoreettinen viitekehys muotoillaan yleisesti perus- ja toisen asteen oppilaitoksissa (ja näiden ulkomaisissa verrokeissa) tehtävän ohjaustyön tutkimukseen nojaten, olettaen, että pääpiirteittäin niissä tehdyt havainnot ovat yleistettävissä myös alakoulun tasoihin oppilaitoksiin. Luvussa 4 tarkastellaan alakoulun oppilaanohjausta vielä erillisenä ilmiönään, pyrkien painottamaan sen erityispiirteitä suhteessa tässä luvussa yleisesti oppilaitosten ohjaustoiminnasta esitettyyn.

Suurin osa Suomessa tehtävästä ohjaustyöstä tapahtuu oppilaitoksissa. Sitä järjestetään kaikilla kouluasteilla peruskoulusta korkeakouluihin. (Onnismaa, 2007.) Eri oppilaitoksissa tehtävästä ohjaustyöstä käytetään eri nimityksiä: perusopetuksessa käytetään termiä oppilaanohjaus, toisen ja korkea-asteen oppilaitoksissa puolestaan puhutaan opinto-ohjauksesta (Merimaa, 2004). Tässä luvussa käytetään kaikki oppilaitostasot kattavaa yleisnimitystä *kouluohjaus*.

Oppilaitokset ovat ohjausympäristöinä monin tavoin poikkeuksellisia. Muualla kuin koulussa ohjausta toteutetaan pääsääntöisesti yksilön rajattuun ongelmaan tai tarpeeseen keskittyen. Ohjaustilanteet ovat ohjauksen tarvitsijan aloitteesta erikseen sovittuja ohjattavan ja ohjauksen ammattilaisen tapaamisia. Esimerkiksi työ- ja elinkeinopalveluissa tehtävä ohjaustyö keskittyy palveluihin itse hakeutuneen ihmisen työllistymiseen liittyviin kysymyksiin, ja sitä toteutetaan asiakkaan ja työvoimaohjaajan kahdenkeskisissä tapaamisissa (Onnismaa, 2007). Kouluohjauksessa tilanne on vain harvoin vastaava. Yksittäisen ongelman ratkaisun sijaan tavoitteena on usein laaja-alainen ongelmien syntymisen tai pahenemisen ennaltaehkäisy sekä oppilaan persoonallisen, sosiaalisen ja/tai opiskeluun liittyvän kehityksen tukeminen. Kouluohjauksen tilanteet eivät yleensä ole suunniteltuja kahdenkeskisiä tapaamisia, vaan päinvastoin hyvin spontaaneita arjen tilanteita ja keskusteluja, jotka voivat kestää vain minuuttejakin. Tilanteissa voi olla ohjaajan lisäksi osallisina luokka, ryhmä, tai yksittäinen oppilas. Aloitteen tekijä ei useimmiten ole ohjauksen saaja, oppilas, vaan opettaja tai oppilaan huoltaja. Poikkeuksellista on myös se, että oppilaitoksissa ohjausta toteuttavista henkilöistä valtaosa on siihen erikseen kouluttamattomia, kuten opettajat. Ohjauksen asiakkaana on myös oppilaitosten ulkopuolisista ohjauspalveluista poiketen lapsi tai nuori. (Hornby, 2003.)

Kouluohjausta toimintana on muun ohjaustyön tavoin määritelty kahden tai useamman ihmisen välisenä vuorovaikutuksena, jolla on tietyt tavoitteet tai tarkoitus (Lätti, 2008). Se vastaakin ohjauksen suppeaa määritelmää ohjauksen tavoitteiden ja sisältöjen kuitenkin määrittäessä oppilaitoskontekstin mukaisesti. Kouluohjauksen tarkoitus on siis oppilaan auttaminen oman tilanteensa tarkastelussa, kun kyseessä on esimerkiksi koulunkäyntiin liittyvä haaste tai siirtymä, tai kasvuun ja kehitykseen liittyvä prosessi (McLaughlin, 1999; Lätti, 2008).

Laajemmin kouluohjausta on määritelty toiminnallisena kokonaisuutena, jonka avulla ehkäistään lasten ja nuorten oppimiseen ja opiskeluun liittyvien ongelmien syntymistä, tuetaan koulutuksen ja työelämän välistä siirtymää sekä turvataan koulutuksellista tasa-arvoa. Ohjauksella pyritään myös edistämään oppimaan oppimisen taitoja, ohjaamaan koulutusvalintoja sekä työstämään henkilökohtaisia, esimerkiksi itsetuntemukseen liittyviä, kysymyksiä (Varjo ym., 2020).

Kouluohjausta on Suomessa tutkittu pääasiassa erilaisten kehittämishankkeiden yhteydessä ja instituutioiden rakenteiden tasolla. Esimerkiksi vuosina 2003–2007 toteutettiin ohjauspalveluiden kehittämishanke, jonka yhteydessä tarkasteltiin ohjauksen toimintakulttuuria ja alueellisen yhteistyön muotoja (Karjalainen & Kasurinen, 2006). Nuorten syrjäytymisen ehkäisyn näkökulmasta ohjausta on tutkittu valtakunnallisessa CHANCES –hankkeessa 2005–2007 (Kasurinen & Launikari, 2007), ja jälleen yleisemmällä tasolla Opetushallituksen koordinoimassa oppilaanohjauksen kehittämisen valtakunnallisessa OKE –hankkeessa (Atjonen, Mäkinen, Manninen & Vanhalakka-Ruoho, 2010; 2011). Nämä hankkeet ja tutkimukset tarkastelevat ohjausta ensisijaisesti laajoina institutionaalisina rakenteina ja toimintamalleina, pääasiassa yläkoulun ja toisen asteen oppilaitosten kontekstissa. Paikallisemmin, mutta edelleen kouluorganisaation ominaisuuksina, oppilaanohjausta on tarkastellut esimerkiksi Hanna Schrey (2009) Turun kaupungin alueelliseen ohjauksen kehittämishankkeeseen liittyen. Tarkastelu keskittyy ohjauksen toimintaympäristöön, kehittämisen lähtökohtiin ja prosessiin peruskoulussa.

Pienemmässä mittakaavassa ja käytännönläheisemmästä näkökulmasta kouluohjausta on tarkasteltu liittyen sen sisältöihin, tavoitteisiin ja toteuttamisen tapoihin oppilaitosten arjessa. Suomalaisten ja kansainvälisten tarkastelujen vertailukelpoisuus ei ole täysin yksiselitteistä, sillä koulujärjestelmät ja ohjaukselle niissä määritellyt tehtävät voivat poiketa valtioittain toisistaan suurestikin. Seuraavissa alaluvuissa eritellään kouluohjauksen sisältöalueita perustuen jaotteluun, jonka ovat esittäneet suomalaiset tutkijat (Nykänen, Karjalainen, Vuorinen & Pöyliö, 2007) suomalaiseen oppilaitoskontekstiin viitaten. Jaottelu

vastaa lähes täysin Wattsin ja van Esbroeckin (1998) luomaa ohjauksen holistisen opiskelijakeskeisen ohjauksen mallia. Luvuissa pyritään hahmottamaan kouluohjauksen yleisiä tavoitteita ja sisältöjä näiden kahden jaottelun pohjalta, täydentäen niitä mahdollisuuksien mukaan myös muiden suomalaisten ja kansainvälisten tarkastelujen tuottamalla tiedolla.

### **3.1 Kouluohjauksen sisältöalueet**

Watts ja Van Esbroeck (1998) ovat jaotelleet holistisen opiskelijakeskeisen ohjauksen mallissaan kouluohjauksen kolmeen sektoriin: kasvun ja kehityksen tuki, opintojen ohjaus sekä ura- ja elämänsuunnittelun ohjaus. Tähän jaotteluun perustettiin vuonna 2004 voimaan tulleiden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ohjauskäsitys ja oppilaanohjauksen sisällöt (Ojanperä, 2013). Nykänen ym. (2007) puhuvat suomalaisen perus- ja toisen asteen kouluohjauksen yhteydessä sisältöalueista, jotka on nimetty hieman edellisestä poiketen psykososiaalisiksi tueksi, opiskelun ja opiskelutaitojen ohjaukseksi, sekä ura- ja elämänsuunnittelun ohjaukseksi. Sisältö on kuitenkin sama. Myös nykyisissä vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa tämä jaottelu on läsnä oppilaanohjauksen tavoitteissa ja sisällöissä, minkä vuoksi sitä hyödynnetään tässä kouluohjauksen teoreettinen tarkastelun perustana. Sisältöalueisiin opetussuunnitelman perusteissa palataan luvussa 4.1. Alueet on hyvä hahmottaa sisältöineen ja tavoitteineen itsenäisinä kokonaisuuksina, mutta myös niiden keskinäisen limittymisen ja yhteneväisyyksien huomaaminen on ohjauksen kannalta tärkeää.

#### **3.1.1 Ohjaus psykososiaalisena tukena**

Oppilaan psykososiaalisen tukeen keskittyvä ohjauksen sisältöalue käsittää tavoitteet ja sisällöt, joilla pyritään edistämään ja tukemaan oppilaan persoonallisuuden, tunne-elämän ja sosiaalisuuden kehitystä. Ohjauksen kohteena ovat tällöin oppilaan psyykkinen hyvinvointi, minäkuva, itsetuntemus ja itsetunto, sekä vuorovaikutukseen, yhteistyöhön ja yhteisön jäsenyyteen liittyvät taidot.

Wattsin ja Van Esbroeckin (1998) jaottelussa kasvun ja kehityksen sektorin tavoitteet liittyvät juuri oppilaan psykososiaaliseen tukeen. Oppilasta tuetaan tämän henkilökohtaisissa kysymyksissä, persoonallisessa kasvussa ja psyykkisessä hyvinvoinnissa. Ohjauksella pyritään edistämään oppilaan itsetunnon ja itsetuntemuksen kehitystä sekä itsenäisyyteen ja vastuullisuuteen kasvamista (Schrey, 2009).

Psykososiaaliseen tukeen kuuluu myös oppilaan sosiaalisen kehityksen tuki, erityisesti sosiaalisten taitojen edistämisen muodossa. Tällöin ohjauksen tavoitteena on oppilaan yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen sekä erilaisissa ryhmissä ja yhteistyömuodoissa toimimisen ja yhteisön sääntöjen noudattamisen oppiminen. Oppilaalle luodaan mahdollisuuksia osallistua kouluyhteisön toimintaan ja häntä kannustetaan siihen. Oppilas oppii myös toisten huomioimista sekä omien oikeuksiensa ja velvollisuuksiensa ymmärtämistä. (Kasurinen & Merimaa, 2006; Schrey, 2009.)

Myös McLaughlin (1993; 1999) on jaotellut kouluohjausta sen erilaisten tavoitteiden perusteella. Hänen tutkimuksensa kontekstina on ollut isobritannialainen koulujärjestelmä, jossa oppilaanohjaus kokonaisuudessaan ymmärretään ennen kaikkea psykososiaalisena ja henkisenä tukena (engl. pastoral care). McLaughlin jakaa ohjauksen kolmeen ulottuvuuteen – opetukselliseen, reflektiiviseen ja hyvinvoinnilliseen – joista käytännössä kaikki ovat sisällöllisesti oppilaan psykososiaalista tukea. Ulottuvuuksien sisältöä avataan seuraavaksi tarkemmin ymmärryksen laajentamiseksi siitä, mitä oppilaan psykososiaalinen tuki ohjauksen menetelmissä voi olla.

Opetuksellinen ohjaus tukee oppilaan henkilökohtaista sosio-emotionaalista kehitystä, reflektiivinen tarkastelee kouluyhteisön käytänteiden vaikutusta siihen, ja hyvinvoinnillinen toimii kohdennetusti oppilaan hyvinvointia uhkaavien asioiden ratkaisemiseksi. Oppilaan sosio-emotionaalista kehitystä tuetaan henkilökohtaisten kompetenssien sekä luokan ilmapiiriin ja käytänteiden kehittämisen kautta. Henkilökohtaisia kompetensseja ovat esimerkiksi sosiaaliset taidot, kuten vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot, sekä oman ajattelun ja tunteiden ilmaisuun liittyvät taidot. Luokan ilmapiirillä ja keskinäisen vuorovaikutuksen laadulla nähdään olevan suora yhteys oppilaiden minäkäsitykseen ja itsetuntoon, ja niitä edistetään esimerkiksi luomalla luokkaan säännöt yhdessä oppilaiden kanssa, sekä edistämällä rakentavaa konfliktinratkaisua luokassa. (McLaughlin, 1993.)

Ohjauksen reflektiivisen ulottuvuuden tehtävä on tarkastella kriittisesti koulun käytänteitä ja niiden vaikutusta oppilaan persoonalliseen ja sosiaaliseen kehitykseen sekä mielenterveyteen. Käytänteillä tarkoitetaan erityisesti opettaja – oppilas- sekä oppilas – oppilas -vuorovaikutuksen toimintatapoja. Oppilaiden kehityksen kannalta haitallisiksi tulkittaviin toimintatapoihin puututaan, ja ne korvataan kehitystä tukevilla. Keskeisimpiä reflektiivisen ohjauksen toimintatapoja onkin oppilaiden osallistaminen ja kuuleminen koulun päätöksenteossa ja arjessa. (McLaughlin, 1993.)

McLaughlinin ohjauksen hyvinvoinnillisessa tehtävässä kouluohjaus on kenties lähimpänä ohjauksen aiemmin esiteltyä suppeaa määritelmää, vuorovaikutteista

auttamissuhdetta. Ohjauksen tehtävänä on havaita oppilaan hyvinvointia uhkaavat tekijät ja reagoida niihin, lähtökohtana oppilaan oma toimintakyky ja sen vahvistaminen. Erityisesti pyritään havaitsemaan erilaisissa riskiasemissa olevat oppilaat ja seuraamaan heitä, reagoimaan heidän tarpeisiinsa tarkoituksenmukaisesti, ja koordinoimaan tuen toimenpiteitä koulussa ja sen ulkopuolella. (McLaughlin, 1993.)

Koulun arjessa hyvinvoinnillinen ohjaus on yksinkertaisimmillaan ja useimmiten opettajan ja oppilaan kahdenkeskistä vuorovaikutusta: oppilaalle tarjotaan keskustelumahdollisuuksia ja hänen aloitteisiinsa tartutaan. Näissä keskusteluissa esiin nousseita haasteita tai tarpeita voidaan pyrkiä ratkomaan (McLaughlin, 1993), mutta usein jo pelkkä kokemus kuulluksi ja kohdatuksi tulemisesta on oppilaalle merkityksellistä ja tukevaa (Kosonen, 2017). Ohjauskeskusteluissa opettaja ei ole läsnä auktoriteettina, vaan tavoitteena on välittää oppilaalle kunnioitusta, huolenpitoa ja tukea (Lätti, 2008). Tärkeää on myös oppilaan voimavarojen yhdessä tutkiminen ja tunnistaminen, mikä ylläpitää raskaassa tilanteessa toivoa ja luottamusta siihen, että haasteesta selvitään (Kosonen, 2017).

Ohjaus psykososiaalisena tukena edistää siis monipuolisesti eri keinoin oppilaan hyvinvointia niin yksilönä kuin yhteisönsä jäsenenä. Se vahvistaa oppilaan myönteistä käsitystä itsestään ja omasta osaamisestaan, tukee ongelmatilanteissa ja tuottaa oppilaalle sosiaalisia valmiuksia.

### 3.1.2 Opiskelun ja opiskelutaitojen ohjaus

Opiskelun ja opiskelutaitojen sisältöalue käsittää oppimiseen, opiskeluun ja koulunkäyntiin liittyviä tavoitteita ja sisältöjä. Ne kohdistuvat paitsi oppimisen ja opiskelun konkreettisiin taitoihin, myös oppilasta laajemmin oppijana kehittäviin oppimisen metataitoihin.

Wattsin ja Van Esbroeckin (1998) kouluohjauksen sektoreista toinen, opiskelun ja oppimisen ohjaus, käsittää sekä opiskelun konkreettiset että metataidot, ja ohjaus nähdään niiden monipuolisena ohjauksena ja tukena. Sen tavoitteita ovat esimerkiksi erilaisten oppimistyylien tunteminen sekä oppilaan kyky tunnistaa, tiedostaa ja kehittää omia opiskelutaitojaan sekä oman toiminnan arviointitaitojaan. Ohjauksella myös avustetaan oppilasta opiskelun suunnittelussa ja etenemisessä, sekä vahvistetaan opiskelu- ja koulutusmyönteisyyttä ja elinikäisen oppimisen ajatusta. Ohjauksen kohteena olevia oppimisen metataitoja ovat esimerkiksi oppilaan kuva itsestä oppijana, itsetuntemus, itsetunto, valintakypsyys ja päätöksentekotaidot. (Nykänen ym., 2007; Schrey, 2009.)

Oppimisen metataitojen kautta opiskelun ja opiskelutaitojen ohjauksen sisältöalue kytkeytyy ohjauksen psykososiaaliseen sisältöalueeseen. Esimerkiksi minäkäsitys, itsetunto ja



itsetuntemus sellaisinaan liittyvät olennaisesti oppilaan psyykkiseen hyvinvointiin ja persoonalliseen kehitykseen, ja niiden itseisarvoinen edistäminen kuuluukin kouluohjauksen psykososiaalisen tuen tehtäviin. Oppimisen metataitoina niiden edistäminen kuuluu kuitenkin myös opiskelun ohjauksen sisältöihin, paitsi itsessään arvokkaina taitoina, myös välineinä opiskelussa ja koulussa suoriutumiseen.

Positiivinen käsitys itsestä, omista taidoista ja selviytymisestä on yhteydessä oppimiseen, koulumotivaatioon ja kouluun kiinnittymiseen, sekä oppilaan myöhempään suoriutumiseen koulutuspolulla. Tullakseen tietoiseksi omista taidoistaan ja vahvuuksistaan oppilas tarvitsee ohjausta, erityisesti palautteen muodossa: kokemus jostakin taidosta, kyvystä tai piirteestä omana vahvuutena saa alkunsa siitä, että oppilaalle tärkeä ulkopuolinen henkilö, koulun kontekstissa usein opettaja, auttaa tunnistamaan tai tunnistaa kyseisen tekijän vahvuudeksi antamalla siitä palautetta ja auttaa oppilasta sen käytäntöön soveltamisessa. (Sointu, Virtanen, Lappalainen & Hotulainen, 2017.)

### 3.1.3 Ura- ja elämänsuunnittelun ohjaus

Ura- ja elämänsuunnittelun ohjaus on oppilaan tukemista oman elämänsä ja työelämänsä suunnittelussa ja suuntaamisessa. Wattsin ja Van Esbroeckin (1998) mallissa näin suunnattu ohjaus muodostaa ohjauksen kolmannen sektorin. Ohjaus kohdistuu ammatti- ja työrooleihin liittyviin valintoihin sekä jatko-opintoihin ja työelämään suuntaamiseen. Tavoitteena on, että oppilas oppii kehittämään päätöksentekotaitojaan, refleктоimaan päätöksentekoaan ja siihen vaikuttavia tekijöitä, sekä arvioimaan ja toteuttamaan tulevaisuutta koskevia suunnitelmiaan yhteiskunnan muuttuvissa olosuhteissa. Oppilasta ohjataan oppiaine- ja koulutusvalinnoissa, kyseenalaistetaan stereotypioita esimerkiksi sukupuoleen ja ammatteihin liittyen ja tuetaan oppilasta valintojen tekemisessä omien vahvuuksiensa ja kiinnostustensa pohjalta. (Kasurinen & Merimaa, 2006; Schrey, 2009.)

Ura- ja elämänsuunnittelun ohjauksen sisältöalueeseen kuuluu myös oppilaan laaja-alainen valmistaminen yhteiskunnassa toimimiseen tulevaisuudessa. Häntä tiedotetaan ja valmistetaan yhteiskunnan epävarmuuteen ja muuttuviin olosuhteisiin liittyen, sekä muodostetaan käsitys erilaisista mahdollisuuksista ja rajoituksista, jotka vaikuttavat hänen uraa ja elämää koskeviin suunnitelmiinsa. Oppilaan on tarkoitus oppia myös itse hankkimaan tietoja yhteiskunnasta, työelämästä ja yrittäjyydestä. Ohjauksessa kasvatetaan oppilasta myös monikulttuurisuuteen ja kansainvälisyyteen. Vaikka ura- ja elämänsuunnittelun ohjaus voidaan nähdä muihin sisältöalueisiin verrattuna opetustyöstä erillisenä, sen tavoitteiden toteutumisen kannalta on tärkeää, että eri oppiaineiden opetukseen sisällytetään

kokonaisuuksia, jotka liittävät opiskellut tiedot ja taidot työelämään ja yhteiskuntaan. (Kasurinen & Merimaa, 2006; Schrey, 2009; Watermeyer, Morton & Collins, 2016.)

Peruskoulun kontekstissa urasuunnittelu voi käsitteenä vaikuttaa epärelevantilta, sillä esimerkiksi siihen sisältyvä ammatinvalinnan ohjaus ei useimpien oppilaiden kohdalla ole vielä ajankohtaista. Ammatinvalinta on kuitenkin kokonaisuudessaan huomattavasti itse valintaa pidempi prosessi. Eri ammattien sopivuutta itselle pohditaan jo lapsuuden leikeissä, ja pohdinta laajentuu iän ja kehityksen myötä. Oppimiskokemukset sekä aikuisilta ja vertaisilta saatu palaute vaikuttavat siihen, miten ja millaisiksi lapsen intressit kehittyvät, ja miten hän ajattelee itsestään ja eri ammateista. (Sinkkonen, Puhakka & Meriläinen, 2017.) Ammatinvalinta, urasuunnittelu ja näihin liittyvä ohjaus ovat siis relevantteja koko peruskoulun ajan.

Oppilaitoksissa tehtävä ohjaustyö voi siis kohdistua yksilön elämään hyvin kokonaisvaltaisesti. Kouluohjauksella pyritään edistämään yksilön psyykkistä hyvinvointia, persoonallista kasvua, sosiaalisia taitoja, opiskelunvalmiuksia ja -taitoja, sekä työelämään ja tulevaisuuteen suuntaamista. Näiden tavoitteiden kautta ohjaus voi vaikuttaa yksilön elämään hyvinkin laaja-alaisesti. Seuraavaksi tarkastellaan kouluohjauksen laajempaa merkitystä niin yksilön elämässä kuin yhteiskunnassakin.

### **3.2 Kouluohjauksen merkitys**

Oppilaitoksissa tehtävällä ohjauksella voidaan nähdä olevan suuri merkitys erityisesti yksilön, mutta myös yhteiskunnan kannalta. Oppilaille sen merkitys rakentuu niin opintojen kuin yleisesti elämän kannalta välttämättömien taitojen oppimisen, sekä elämän merkityksellisyyden ja suunnan kautta. Kouluohjauksen yhteiskunnallinen merkitys puolestaan liittyy yhteiskunnan ja työelämän edellyttämän osaamisen edistämiseen. Ohjauksen on nähty myös toimivan yhdistävänä linkkinä koulutuksen ja yhteiskunnan välillä.

Yuen, Chung, Lee, Lau, Chan, Gysbers ja Shea (2020) ovat tutkineet yläkouluikäisten käsityksiä elämän merkityksellisyydestä, sekä koulun ohjauksellisten aktiviteettien yhteydestä siihen. Nuoret samastavat kokemuksen elämän merkityksellisyydestä elämän tarkoituksellisuuteen ja siten siihen, että yksilön elämässä on tavoitteita, ja esimerkiksi suunnitelma koulutuksen ja ammatillisen suuntautumisen polusta. Merkityksellisyyteen liittyy myös kokemus omasta arvokkuudesta sekä minäpystyvyydestä. Kouluohjauksen nähdään parhaimmillaan edistävän kaikkia näitä tukemalla oppilaan kouluun kiinnittymistä ja elämäntaitojen kehittymistä. Kouluun kiinnittymisellä tarkoitetaan oppilaan myönteistä identifioitumista suhteessa kouluun ja kokemusta arvostetuksi tulemisesta koulu yhteisön

jäsenenä. Elämäntaitoja ovat kykenevyys ja positiivinen suhtautuminen elämän haasteiden kohtaamiseen ja niiden ratkomiseen. (emt., 2020.)

Kouluun kiinnittymisen edistäminen on Yuenin ym. (2020) mukaan ohjauksellisesti erittäin keskeinen asia. Kiinnittyminen on tiiviisti yhteydessä oppilaiden minäpystyvyyden kokemukseen elämäntaitojen suhteen. Ohjauksella voidaan edistää kiinnittymistä, mikä vahvistaa varmuutta ja motivaatiota elämäntaitojen oppimiseen, haasteiden kohtaamiseen ja ongelmanratkaisuun. Nämä taidot ovat suoraan yhteydessä myöhempään koulutus- ja urapolun kehitykseen sekä kokemukseen elämän merkityksellisyydestä. (emt., 2020.)

Kouluohjauksella voidaan siis tukea oppilaan kokemusta elämän merkityksellisyydestä ja mielekkyydestä, ja näin edistää oppilaan mielenterveyttä ja etenemistä omalla yksilöllisellä elämänpolullaan.

Yksilön kannalta kouluohjaus merkityksellistyy myös opiskelu- ja oppimaan oppimisen taitojen kehittäjänä, ja siten elinikäisen oppimisen mahdollistajana. Välijärven (2004) mukaan elinikäisen oppimisen perusta rakennetaan keskeisiltä osin jo peruskoulussa. Opiskelutaitojen rakentuminen alkaa jo opiskelun alkuvuosina, ja niiden jäädessä puutteellisiksi korjaaminen myöhemmin elämässä voi olla hyvin vaikeaa. Autonomisen opiskelun taidot ovat elinikäisen oppimisen kannalta välttämättömiä, ja niitä tulee kehittää konkreettisesti harjoittelemalla. (emt., 2004.) Opiskelutaitoihin, oppimisen etenemiseen ja oppilaita kohtaaviin ongelmatilanteisiin liittyen kouluohjaus toteuttaa myös varhaisen puuttumisen tehtävää (Kasurinen, 2004). Onnistuessaan kouluohjauksella voikin olla keskeinen merkitys oppilaan ongelmien syntymisen tai pahenemisen ennaltaehkäisyssä, mikä puolestaan voi vaikuttaa koko yksilön opinto- ja elämänpolun suuntaan.

Kouluohjauksella on yksilöllisten merkitysten lisäksi myös selkeän yhteiskunnallinen funktio: ohjaus yhdistää koulun yhteiskuntaan. Varjo ym. (2020) ovat tarkastelleet peruskoulun oppilaanohjaukselle asetettuja sisältöjä ja tavoitteita perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuosina 1970 – 2014. Heidän mukaansa nykyisissä opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) oppilaanohjauksen tavoitteet ovat vahvasti yhteiskunnallisia. Tavoitteet heijastavat laajempia yhteiskunnallisia diskursseja elinikäisestä oppimisesta ja tietoyhteiskunnan työvoimatarpeista. Oppilaanohjauksen tehtäväksi nähdään valmentaa “lähtökohtaisesti aktiivisiksi ja tavoitteellisiksi oletettuja” oppilaita näiden tavoitteiden toteutumisen edellyttämällä tavalla. Toisaalta ohjauksella on nähty olevan myös tasa-arvon diskurssia ilmentäen sosiaalisia tavoitteita esimerkiksi sosiaalisen liikkuvuuden ja mahdollisuuksien tasa-arvon toteuttamisessa. (emt., 2020.)

## 4 Ohjaus alakoulussa

Suomalaisen peruskoulun oppilaalla on perusopetuslain (642/2010 30 § 1 mom.) nojalla oikeus saada opetuksen ohella koulupäivinä myös ohjausta. Näin oppilaanohjaus tulee välttämättä osaksi myös alakoulun toimintaa. Oppilaanohjauksen tuleekin muodostaa yksilön opintopolun mukainen jatkumo, jossa ohjausta toteutetaan oppilaan opintojen vaiheen mukaan erilaiset ohjaustarpeet huomioiden (Kasurinen, 2004).

Aiemmissa luvuissa on määritelty oppilaitoksissa tehtävää ohjaustyötä ja pyritty muodostamaan kuvaa sen yleisistä sisällöllisistä tavoitteista ja toimintatavoista. Tässä luvussa pyritään hahmottamaan tarkemmin tutkimuksen kohdekontekstina olevan suomalaisen alakoulun oppilaanohjausta (luku 4.1.), sekä luokanopettajan roolia sen toteuttajana (luku 4.2.). Lisäksi tehdään katsaus aiheeseen liittyvään aiempaan tutkimukseen (luku 4.3.).

### 4.1 Oppilaanohjauksen tavoitteet ja sisällöt alakoulussa

Oppilaanohjaus on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, jatkossa opetussuunnitelman perusteet) mukaan oppiaine koko peruskoulun ajan, alakoulusta alkaen. Alakoulussa sille ei kuitenkaan ole osoitettu erillistä vuosiviikkotuntimäärää, kuten yläkoulussa, vaan sitä toteutetaan integroidusti osana muuta koulutyötä ja koulun arkea. (Opetushallitus, 2014.) Oppilaanohjaus on siten kiinteä osa kaikkea alakoulun toimintaa.

Opetussuunnitelman perusteissa oppilaanohjaukselle määritellään yleiset, läpi peruskoulun pätevät tehtävät, sekä kouluastekohtaiset tarkemmat tavoitteet ja sisällöt. Ohjauksen nähdäänkin muodostavan koko yksilön opintopolun kattava jatkumo. (Opetushallitus, 2014.)

Oppilaanohjauksen yleiset tehtävät jakautuvat hyvin samansuuntaisesti kuin edellisessä luvussa esitellyt kouluohjauksen sisältöalueet: oppilaanohjauksella edistetään opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaiden kasvua ja kehitystä, opiskelua ja koulunkäyntiä, sekä tuetaan oppilaan tulevaisuuteen liittyviä valmiuksia ja valintoja. Lisäksi painotetaan oppilaanohjauksen roolia koulun ja yhteiskunnan yhdistäjänä. Oppilaanohjauksen tehtäväksi nähdään tulevaisuuden työmarkkinoiden osaamisen kysynnän ja tarjonnan yhteensovittamisen tukeminen, sekä koulutuksen yhteiskunnallisten tavoitteiden edistäminen. Näitä tavoitteita ovat oikeudenmukaisuuden, yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja osallisuuden toteutuminen sekä syrjäytymisen ehkäiseminen. (Opetushallitus, 2014.)

Kasvun ja kehityksen tukeminen alakoulun oppilaanohjauksen tehtävänä rinnastuu suoraan kouluohjauksen sisältöalueista psykososiaaliseen tukeen. Se käsittää ohjauksen

tavoitteet ja sisällöt, joilla pyritään edistämään ja tukemaan oppilaan persoonallisuuden, tunne-elämän ja sosiaalisuuden kehitystä (ks. luku 3.1.1). Alakoulussa oppilaanohjauksella tuetaan oppilaan myönteistä minäkuvaa ja ohjataan tunnistamaan ja arvostamaan sekä omia että toisten vahvuuksia, kykyjä ja taitoja. Ohjauksella myös ohjataan ja tuetaan oppilasta ottamaan vastuuta omasta elämästään ja valinnoistaan. Lisäksi tuetaan sosiaalisten taitojen, kuten vuorovaikutus- ja ryhmässä toimimisen taitojen harjoittamista ja kehittymistä, sekä ryhmän ja yhteisön jäsenenä olemista. Oppilasta kannustetaan osallisuuteen omassa lähiympäristössään, sekä ohjataan ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan ryhmän ja yhteisön aktiivisena jäsenenä ja toimijana. (Opetushallitus, 2014.)

Alakoulun oppilaanohjauksen tehtävistä opiskelun ja koulunkäynnin edistäminen puolestaan rinnastuu kouluohjauksen yleisistä sisältöalueista suoraan opiskelun ja opiskelutaitojen ohjaukseen (ks. luku 3.1.2). Tähän sisältöalueeseen kuuluvat ohjauksen oppimiseen, opiskeluun ja koulunkäyntiin liittyvät tavoitteet ja sisällöt. Alakoulussa näitä ovat oppilaiden opiskeluvalmiuksien ja –taitojen kehittymisen edistäminen sekä omista tehtävistä ja tavaroista vähitellen kasvavan vastuunottamisen tukeminen. Oppilaita ohjataan omien tavoitteiden asettamisessa ja niiden saavuttamisen arvioinnissa sekä annetaan kannustavaa ja ohjaavaa palautetta tästä “siton, että oppimaan oppimisen taidot vahvistuvat”. Ylipäätään oppimaan oppimisen taitojen edistäminen on yksi ohjauksen päätavoitteista. Lisäksi oppilasta tuetaan opiskelustrategioidensa tunnistamisessa ja kehittämisessä, sekä autetaan seuraavissa: oppimisen, työskentelyn, tiedon omaksumisen sekä tiedonhallinnan taidot ja menetelmät, oppiaineiden ominaispiirteiden tunnistaminen ja niiden perusteella kuhunkin soveltuvien opiskelumenetelmien valitseminen. (Opetushallitus, 2014.)

Kouluohjauksen sisältöalueissa ura- ja elämänsuunnittelu tarkoittaa oppilaan tukemista oman elämänsä ja työelämänsä suunnittelussa ja suuntaamisessa esimerkiksi ammattia ja jatko-opintoja koskevissa valinnoissa (ks. luku 3.1.3). Alakoulun ohjaussisällöissä se on läsnä kuitenkin lähinnä ammatteihin ja työelämään tutustumisen kautta. Alkuopetuksessa ammatteihin tutustuminen aloitetaan luokan tai koulun sisäisistä tehtävistä sekä oppilaan lähipiirin ammasteista, myöhemmin tutustutaan lähiseudunkin ammatteihin, työpaikkoihin ja elinkeinoelämään. Myös erilaiset tutustumiskäynnit ovat mahdollisia. Niiden tarkoitus on esitellä oppilaille työelämää, yrittäjyyttä ja ammatteja, sekä edistää ammatillisen kiinnostuksen heräämistä. Ammatteihin tutustumisen ulkopuolella ohjauksen tavoitteena on tukea oppilaita ja huoltajia ensimmäisten koulutukseen liittyvien valintojen tekemisessä ja niiden merkityksen hahmottamisessa tulevien opintojen kannalta. Lisäksi oppilaalle tarjotaan mahdollisuuksia muodostaa alustava käsitys

vaikutusmahdollisuuksistaan yhteiskunnassa kouluyhteisön osallisuuden ja siinä vaikuttamisen kautta. (Opetushallitus, 2014.)

Alakoulun oppilaanohjauksella on siis onnistuessaan merkittävä positiivinen vaikutus oppilaan kehitykseen ja koulunkäyntiin. Tämä on merkityksellistä luonnollisesti alakoulun aikaisen hyvinvoinnin ja opiskelun kannalta, mutta myös sen jälkeisissä opinnoissa. Sointu ym. (2017) esittävät, että oppilaanohjaus on yksi perusopetuksen tärkeimmistä tehtävistä osittain siksi, että sillä tuetaan oppilaiden kiinnostuksen kohteiden ja vahvuuksien tunnistamista sekä vahvistetaan myönteistä minäkuvaa ja ajattelua. Alakoulun rooli korostuu, sillä ihmisen käsitykset itsestä oppijana rakentuvat suhteellisen pysyviksi jo ensimmäisinä kouluvuosina (Lappalainen & Hotulainen, 2012; Sointu ym., 2017). Myönteinen käsitys itsestä ja omasta pystyvyydestä on yhteydessä koulumotivaatioon, oppimiseen ja kouluun kiinnittymiseen, ja peruskoulun aikaisella opintomenestyksellä taas on suuri vaikutus jatkokoulutusmahdollisuuksiin. (Sointu ym., 2017.) Alakoulu ja sen aikainen oppilaanohjaus muodostavat siis perustan myöhemmälle koulunkäynnille, jolloin ohjauksen vaikutus yksilön elämään voi olla hyvinkin kauaskantoinen.

## 4.2 Luokanopettaja ohjaajana

Luokanopettaja ei pääsääntöisesti ole oppilaanohjaukseen koulutuksella perehtynyt tai erikoistunut henkilö. Perusopetuslain mukaan jokaisella oppilaalla on kuitenkin oikeus saada opetuksen ohella ohjausta aina alakoulun ensimmäiseltä vuosiluokalta alkaen, mikä tuo oppilaanohjauksen välttämättömästi osaksi myös luokanopettajan työtä (Perusopetuslaki 30 § 1 mom. 642/2010).

Luokanopettajan ohjaajuutta erityisesti koskevaa empiiristä tutkimusta on suhteellisen vähän. Opettajia ylipäätään (sisältäen aineenopettajat, luokanopettajat ja muut opettajan työtä tekevät henkilöt) ohjaajina on kuitenkin tutkittu jonkin verran niin Suomessa kuin ulkomailakin. Tässä alaluvussa eritellään siis ohjausta suhteessa “opettajiin ylipäätään”, pyrkien painottamaan niitä seikkoja, jotka ovat erityisen relevantteja luokanopettajien kohdalla.

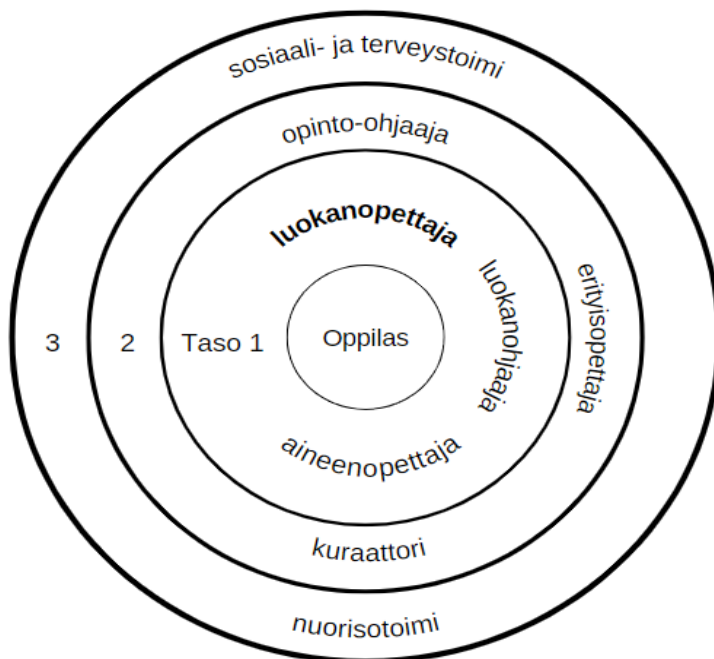
Ohjauksellisten tehtävien määrä ja rooli opettajan työssä on kasvanut (Luukkainen, 2005). Oppilaan kasvatuksellisen ohjauksen, kuten persoonallisen ja sosiaalisen kehityksen edistämisen, on nähty kuuluvan itsestään selvästi luokanopettajan työhön jo pelkästään oppilaiden iänkin vuoksi (Atjonen, 2011). Oppimiskäsitysten ja opetussuunnitelmien muuttuessa ohjaus on kuitenkin tullut voimakkaasti osaksi itse opettamistakin. Nykykoulussa oppilas nähdään aktiivisena tiedon prosessoijana ja muodostajana, ei omaksujana, jolloin

opetuskin ymmärretään tietosisältöjen kognitiivisen hallinnan edistämisen sijaan oppimisen mahdollistamisena. Opettaja on opetustilanteiden suunnittelija, tukija, kannustaja ja ohjaaja, ja tietosisältöjen välittämisen sijaan keskiössä on oppilaan kyky ylipäätään hankkia, arvioida, muodostaa ja omaksua tietoa. (Luukkainen, 2005; Opetushallitus, 2014.)

Luokanopettajan ohjaajuus perustuu ennen kaikkea positioon luokkansa ensisijaisena aikuisena. Tämän position ansiosta luokanopettajalla on ihanteellinen mahdollisuus havainnoida ja tukea oppilaidensa sosiaalista ja emotionaalista kehitystä (ks. McLaughlin, 1999; Lätti, 2007). Positio ja jatkuva läsnäolo mahdollistavat myös laaja-alaisen oppilaantuntemuksen rakentumisen luokanopettajalle. Oppilaantuntemuksen ansiosta opettajan on mahdollista huomata oppilaiden haasteet, ja organisoida ohjausta oppilaan niissä tukemiseksi joko itse toteuttaen tai ohjaamalla tämä eteenpäin toiselle ohjauksen toimijalle koulussa tai sen ulkopuolella. Lisäksi luokanopettajalla on oppilaan ensisijaisena opettajana yleensä yhteys tämän huoltajiin, mikä mahdollistaa oppilaan haasteista viestimisen sekä huoltajien ohjaamisen ja neuvonnan niihin liittyen (ks. Hornby, 2003).

Yuenin ym. (2020) mukaan kouluohjauksella on merkittävä vaikutus yksilön kouluun kiinnittymiseen ja sitä kautta kokemukseen elämän merkityksellisyydestä (ks. luku 3.2). Opettajilla on kiinnittymisen tukemisessa olennainen rooli. Oppilaat kokevat niin formaalin kuin epäformaalinkin ohjauksellisen vuorovaikutuksen opettajien kanssa edistävän kiinnittymistään sekä vuorovaikutustaitojaan. Opettajat ovat oppilaidensa kanssa päivittäin vuorovaikutuksessa, joilla on implisiittisiä ohjauksellisia tarkoituksia. Tällaista vuorovaikutusta ovat esimerkiksi koulutukseen ja työelämään liittyvät keskustelut ja suunnittelu, mutta myös kaikki koulun toiminta, jossa oppilaat ja opettajat ovat opetustilanteita vapaammin yhdessä. Kohtaaminen tarjoaa opettajille tilaisuuksia tarjota tukea ja vahvistusta oppilaille, ja vahvistaa näin heidän arvokkuuden kokemustaan ja kiinnittymistä kouluun. Erityisen arvokkaina oppilaat pitävät yksilökohtaisia keskusteluja elämästä, omista haasteistaan, opintojen etenemisestä ja tavoitteistaan. (emt., 2020.)

Watts ja Van Esbroeck (1998) ovat holistisen opiskelijakeskeisen ohjauksen mallissaan jakaneet oppilaitoksen ohjaustyön toteuttamisen kolmelle tasolle, jotka perustuvat henkilöstön ohjausasiantuntemukseen. Luokanopettaja sijoittuu ohjaukseen erikoistumattomana toimijana näistä tasoista ensimmäiselle, jossa ohjaukselliseksi eduksi muodostuu juuri läheisyys suhteessa oppilaaseen (ks. kuva 1).



*Kuvio 1 Ohjausasiantuntemuksen tasot oppilaitoksen ohjaustyössä (Watts & Van Esbroeck, 2000; Van Esbroeck, 2008)*

Holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin ensimmäisellä, oppilaan kasvun ja kehityksen tukemiseen keskittyvällä, ohjaussektorilla tapahtuva opettajan ohjaustyö onkin ensisijaisesti päivittäiseen oppilasvuorovaikutukseen sulautuvaa psykososiaalista tukea sekä mahdollisten kasvun ja kehityksen haasteiden ennaltaehkäisyä ja tunnistamista (Kasurinen, 2004).

Psykososiaalisen tuen ja ohjaamisen roolin opettajan työssä katsotaan kasvaneen, mihin on viitattu muun muassa käsitteellä “sosiaalisesti laajentunut opettajuus”. Opettajat kohtaavat työssään yhä moninaisempia oppilaiden todellisuuksia, ja oppimisen haasteet liittyvät usein oppilaiden sosiaalisiin elämäntilanteisiin. Näin opettajan työhön sisältyy yhä enemmän oppilaan yksilöllistä ohjaamista ja tukemista muuhun, kuin itse opetukseen ja oppimiseen liittyen. (Luukkainen, 2005.)

Alakoulun arjessa opettajalla on kuitenkin psykososiaalista tukea laajempi ohjauksellinen vastuu. Opettaja on esimerkiksi päävastuussa oppilaidensa opiskelutaitojen kehityksestä ja opiskelun etenemisestä (Lairio & Nissilä, 2002). Myös näiden havainnoinnissa ja ohjauksessa on eduksi luokanopettajan läheinen positio suhteessa oppilaaseen (ks.



Watermeyer ym., 2016). Nykänen ym. (2007) näkevätkin juuri oppilaan opiskeluvalmiuksien ja oppimisen taitojen kehittämisen olevan opettajan ohjausvastuun ydin. Opetukseen kytkeytyvänä se asettuu usein myös luontevasti osaksi opettajan työtä (Lätti, 2007). Esimerkiksi opiskelutaitoja voidaan harjoitella opetussisältöjen käsittelyn yhteydessä oppitunneilla, ja opiskelun etenemisen ohjaamista toteutetaan vähintään arvioinnissa.

Ohjauksen sisältöalueista myös ura- ja elämänsuunnittelun ohjaus on läsnä alakoulun luokanopettajan työssä. Kuten edellä esitettiin (ks. Luku 3.1.3), esimerkiksi sisältöalueeseen kuuluva ammatinvalinnan prosessi alkaa jo kauan ennen varsinaisten valintojen tekemistä. Ammattimielikuvien muodostuminen ja eri vaihtoehtoihin liittyvä pohdinta alkaa jo lapsuudessa, ja tapahtuu eri tahoilta, erityisesti aikuisilta, kuten luokanopettajalta, saadun palautteen ja kommenttien perustella (Sinkkonen ym., 2017).

Oppilaat voivat saada epäsuoraa ura- ja elämänsuunnittelun ohjausta myös koulun ja opetuksen arkisiin diskursseihin sisällytettynä. Jokainen opettaja rakentaa omassa opetuksessaan ja arkipuheessaan, tietoisesti tai tiedostamattaan, käsityksiä eri ammateista. Puheessa välitetään omia asenteita, uskomuksia ja arvostuksia, ja niillä voi olla merkittäviä vaikutuksia oppilaiden ajatteluun ja lopulta valintoihin (Hynninen & Juutilainen, 2006). Lapset alkavat jo varhain alkaa rakentaa itselleen ”kognitiivista karttaa” ammattien ja työn maailmasta sekä niiden sopivuudesta tai sopimattomuudesta itselleen esimerkiksi koulussa saamansa palautteen perusteella (Gottfredson 2002). Näin alkunsa saaneilla käsityksillä voi olla kauaskantoisiakin vaikutuksia: Nykänen ym. (2007) mukaan peruskouluikäiset nuoret voivat tehdä jopa koulutusvalintoja pitkälti olemassa olevien mielikuviansa perusteella.

Tutkimuksen (Kamm, Gebhardt, Gonon, Brühwiler & Dernbach-Stolz 2020) mukaan opettajilla ei ole riittävästi ymmärrystä ja tietoa työelämästä, ammateista ja koulutuksesta niiltä osin, kuin ne eivät vastaa heidän omaa taustaansa ja kokemuksiaan. Psykososiaalisena tukena ymmärrettynä oppilaat pitävät opettajiltaan saamansa ohjausta tärkeänä (ks. McLaughlin, 1999), mutta uraan ja tulevaisuuteen liittyen opettajien antaman ohjauksen arvioidaan olevan ”ei kovin hyödyllistä” (Kamm ym. 2020, 385). Oppilaat kokevat opettajien pitävän työelämäänsä ja ammatteihin liittyviä sisältöjä ja ohjausta muuta koulutyötä, kuten ainesisältöjen opettamista, vähempiarvoisena, jolloin sitä myös tarjotaan vähän. Kamm ym. (2020) esittävätkin, että opettajien koulutuksessa tulee kiinnittää erityistä huomiota erilaisiin koulutuksellisiin ja ammatillisiin polkuja ja vaihtoehtoja koskevan tietouden laajentamiseen.

Luokanopettajan ohjaajuudessa korostuu siis läheinen positio ja suhde oppilaaseen, mistä käsin hänen on mahdollista havainnoida ja tukea oppilaidensa sosio-emotionaalista kehitystä. Positiolla viitataan tässä luokanopettajan asemaan oppilaidensa ensisijaisena

opettajana, johon kuuluu jatkuva läsnäolo ja oppilaan päivittäisen koulutyön seuraaminen. Position tuottama oppilaantuntemus mahdollistaa oppilaan opiskeluun ja oppimiseen liittyvän ohjauksen tarpeen havainnoinnin ja siihen vastaamisen. Ura- ja elämänsuunnittelu on läsnä opettajan ohjaustyössä erityisesti ammatteihin liittyvien mielikuvien rakentamisen kautta.

### 4.3 Opettajien käsityksiä oppilaanohjauksesta: aiempaa tutkimusta

Tämän tutkimuksen kohdetta koskevan aiemman tutkimuksen tarkastelua ovat ohjanneet eri muodoissaan suomenkieliset käsitteet *ohjaus*, *oppilaanohjaus*, *alakoulu* ja *luokanopettaja*. Kansainvälisen tutkimuksen tarkastelu ovat perustunut ensisijaisesti englanninkielisiin käsitteisiin *guidance*, *counselling*, *primary school* ja *class teacher*. Näiden käsitteiden tuottama kuva tutkimuksesta, joka kohdistuu oppilaanohjaukseen alakoulun luokanopettajien näkökulmasta, on varsin suppea. Empiiristä tutkimusta vaikutetaan tehdyn suhteellisen vähän niin Suomessa kuin ulkomaillakin. Tätä käsitystä ei kuitenkaan ole syytä pitää koko totuutena. Kuten edellä on esitetty, ohjausta koskeva englanninkielinen käsitteistö on varsin laajaa. Sama koskee myös koulutusjärjestelmiä ja niiden osia koskevaa käsitteistöä. Lisäksi koulutusjärjestelmät ja niissä esiintyvät ohjaukikäytänteet ja -käsitykset ovat hyvin vaihtelevia. On siis mahdollista, että eri käsitteistöä tarkastelun pohjana käyttäen alakoulun opettajien käsityksiin kohdistuva oppilaanohjauksen tutkimus voisi näyttäytyä laajempaan. Seuraavaksi esitellään kuitenkin yllä mainittuihin käsitteisiin perustuvan tarkastelun tuottama kuva tutkimuksen kohdetta koskevasta empiirisestä tutkimuksesta.

Riina Mäkelä (2017) on tarkastellut pro gradu -työssään luokanopettajien käsityksiä oppilaanohjauksesta suhteessa opetussuunnitelmateksteihin ja eri tahojen julkaisemiin oppilaanohjausta normittaviin dokumentteihin. Hänen mukaansa luokanopettajien käsityksissä korostuvat oppilaiden kasvun ja kehityksen tukeminen itsetuntemuksen ja – ohjautuvuuden kehittämisen kautta, sekä oppimisen ja opiskelun ohjaus. Oppilaanohjauksen käytäntöihin liittyen opettajien käsityksissä painottuivat koulun sisäinen yhteistyö, ohjauksen ajoittuminen luokkatilanteisiin, sekä henkilökohtaisen ohjauksen tilanteissa oppilaan kunnioittaminen ja kuunteleminen. (Mäkelä, 2017.)

Yuen, Chan, Lau, Gysbers ja Shea (2007) ovat tutkineet Hong Kongissa alakoulun opettajien käsityksiä koulun ohjauksellisista toiminnoista sekä osallistumisesta niihin. Kyselytutkimuksessa valtaosa luokanopettajista raportoi sisällyttävänsä ohjauksellisia aktiviteetteja säännöllisesti luokkansa toimintaan. Oppilailla kerrottiin myös olevan mahdollisuus saada ongelmatilanteissa tukea ohjaukseen erikoistuneilta henkilöiltä, kuten sosiaalityöntekijöiltä tai psykologeilta. Sen sijaan yksilöllistä opiskelun, opintojen ja uran

suunnittelua raportoitiin tehtävän vähemmän. Yuen ym. (2007) selittävät tätä esimerkiksi sillä, että opintojen ja uran suunnittelu mielletään työelämään liittyväksi, ja siten ei-ajankohtaiseksi alakoulussa. He argumentoivat kuitenkin yksilöllisen suunnittelun tarpeellisuuden puolesta jo alakoulusta alkaen, sillä opintojen suunnittelun ja valintojen tekemisen taitojen perustaa voidaan ryhtyä luomaan jo koulupolun ensimmäisten vuosien aikana. Näin voidaan ehkäistä niihin liittyviä myöhempiä ongelmia ja edistää ala- ja yläkoulun välisen siirtymän onnistumista.

Muiden opettajien, kuin luokanopettajien, käsityksiä oppilaanohjauksesta on tutkittu jonkin verran enemmän. Suomessa aihetta on tutkinut erityisesti Mervi Lätti. Hän on tarkastellut opettajien käsityksiä ohjauksesta ja itsestään ohjaajina ensin valtakunnallisen CHANCES –hankkeen osatutkimuksessa (2007) sekä siitä laajentaen lisensiaatintyössään (2008). Näistä ensimmäinen kohdistui opettajiin yleensä (luokan-, aineen-, erityis-, sekä ammatilliset opettajat), toinen yläkoulun aineenopettajiin. Lätin mukaan opettajien käsitys itsestään ohjaajina on pääsääntöisesti myönteinen. Opettaja nähdään ohjaajana tukea ja turvaa tarjoavana aikuisena ja mahdollisuuksien ja vaihtoehtojen näyttäjänä. Toisaalta opettajat kyseenalaistavat omaa ohjauksellista osaamistaan, ja ovat kiireen ja moninaisten tehtävien kuormittamia. (Lätti, 2007.)

Opettajien käsitykset ohjauksesta toimintana sitä vastoin vaihtelevat Lätin (2008) mukaan suuresti. Opettajien näkemysten ääriilaitoja edustavat yhtäältä ohjauksen näkeminen rajojen asettamisena, kontrollina ja sanktiointina toivotunlaisen toiminnan tuottamiseksi, toisaalta ohjauksen käsittäminen ensisijaisesti oppilaan toimijuutta mahdollistavana ja vahvistavana toimintana. Käsitykset vaihtelevat siis sen mukaan, nähdäänkö ohjaus autoritaarisena toimintana, mahdollistavana toimintana vai jonain näiden väliltä. Muita tapoja nähdä ohjaus osana opettajan työtä ovat ohjaus yhteistyönä oppilaan ongelmien ratkaisemiseksi, ohjaus pedagogisena toimintana ja oppimisen ohjaamisena, ohjaus oppilasta tulevaisuuteen suuntaavana toimintana, sekä ohjaus opettajan omaan ohjaukselliseen osaamiseen perustuvana vuorovaikutuksena ja opettajan tiedostavana toimintana. Tulokset perustuvat ajatukseen ohjauksesta ennen kaikkea opettajan ja oppilaan välisenä vuorovaikutussuhteena, joka muotoutuu eri tilanteissa eri tavoin joko auktoriteettiin perustuvaksi tai yhteistyöhön ja oppilaan autonomisuuteen perustuvaksi. (Lätti, 2008.)

Lätin (2007; 2008) tulokset opettajien ohjauksikäsitteiden vaihtelevuudesta ovat samansuuntaisia sitä edeltäneen tutkimuksen (Howieson & Semple, 1998; Hui, 1998) kanssa. Ohjaus nähdään usein psykososiaalisen tuen antamisena oppilaalle, ja sellaisena sitä pidetään tärkeänä. Toisaalta opettajat vierastavat tämän psykososiaalisen tuen ja ohjaamisen

lisääntymistä omassa työssään, eivätkä luota omaan ohjaukselliseen osaamiseensa. Ohjaus käsitetään usein oppilaan ongelmien, esimerkiksi huonon käyttäytymisen tai perheeseen liittyvien haasteiden, käsittelynä ja ratkomisena sen sijaan, että sitä määriteltäisiin oppilaasta ja tämän tarpeista käsin. Lätin mukaan “ohjauksen käsite tarvitsee yhteistä keskustelua kouluissa” (Lätti, 2008, 27).

Myös Hearnen ja Galvinin (2015) tutkimuksen mukaan opettajat käsittävät psykososiaalisena tukena (engl. *pastoral care*) ymmärretyn ohjauksen keskeisenä elementtinä opettajan työssä. Irlantilaisessa tapaustutkimuksessa haastatellut opettajat ovat yläkoulun aineenopettajia. He pitävät koulutuksen laadun kannalta tärkeänä holistista opetusta, johon myös ohjaus sisältyy. Yksilökohtaisen oppilaanohjauksen nähdään olevan oppilaan henkilökohtaisten haasteiden ja herkkien kysymysten parissa työskentelyä, jonka tavoitteena on oppilaan voimaannuttaminen sekä tämän selviytymisstrategioiden ja resilienssin kehittäminen haasteista selviytymiseksi.

Opettajien ohjauksäkäsityksiä on tutkittu myös liittyen heidän ymmärrykseensä oman ohjaustyönsä merkityksestä. Aihetta on tarkasteltu Iso-Britanniassa kahdessa tutkimuksessa (McLaughlin ym., 1996 ja Cooper ym., 2000), joita McLaughlin (1999) on koonnut artikkelissaan. Tutkimusten mukaan opettajat kokevat oman ohjauksellisen roolinsa pieneksi ja ohjaustyön enemmän koulun ulkopuolisille ohjauksen ammattilaisille kuuluvaksi. Oppilaiden ohjaustarve mielletään tarpeeksi puhua kotiongelmista, joiden suhteen opettajat kokevat epävarmuutta ja osaamattomuutta. Oppilaiden ohjaus ylipäätään nähdään vaihtelevasti, mutta usein, epämukavuutta aiheuttavana osana työtä. Opettajalla nähdään kuitenkin yksimielisesti olevan velvollisuus suhtautua oppilaisiin ystävällisesti, kiinnostuneesti ja kunnioittavasti, ja oppilaan mahdollisuuksia puhua mieltään painavista asioista valitsemalleen henkilölle pidetään tärkeänä asiana. (McLaughlin ym., 1996; Cooper ym., 2000; viitattu McLaughlin, 1999.)

Myös Watermeyer ym. (2016) ovat tarkastelleet opettajien suhtautumista omaan ohjaukselliseen rooliinsa erityisesti ura- ja elämänsuunnittelun teemoihin liittyen. Opettajat kokevat roolinsa työelämää koskevan tiedon tarjoajina tärkeäksi, mutta suhtautuvat ohjausvastuuseen negatiivisesti. Opettajan tehtäväksi koetaan rohkaista, innostaa ja ajakaa kokemuksiaan ja tietoaan, mutta ei olla vastuussa uraa ja tulevaisuudensuunnittelua koskevasta ohjauksesta. Syiksi mainitaan muun muassa resurssipula jo ennestään kuormittavassa työssä, sekä relevantin tiedon ja materiaalien puute. (emt., 2016.)

Opettajien ohjauksäkäsityksiä koskeva tutkimus näyttää siis toistaiseksi kohdistuneen pääasiassa muiden, kuin luokanopettajien näkökulmaan. Käsitteet näyttävät aiemman

tutkimuksen valossa vaihtelevina, painottuen kuitenkin ymmärrykseen ohjauksesta psykososiaalisena tukena. Tämän havainnon yleistettävyyteen on kuitenkin syytä suhtautua kriittisesti: kuten aiemmin todettiin, koulujärjestelmien ja institutionaalisten ohjauksikäsitteiden eroavaisuuksien vuoksi tutkimusten lähtökohtina käytetyt ohjauksen määritelmät eroavat huomattavasti eri maiden välillä. Esimerkiksi isobritannialaisessa tutkimuksessa (esim. McLaughlin, 1996; 1999; Cooper ym., 2000; Howieson & Semple, 1998) ohjaus ymmärretään pääsääntöisesti sen englanninkielisen *counselling*-vastineen kautta. *Counselling*, samoin kuin myös laajalti käytetty termi *pastoral care* (ks. Hearne & Galvin, 2015), määrittävät ohjauksen kokonaisuudessaan psykososiaaliseksi tueksi ja oppilaan henkilökohtaisen elämän ongelmien käsittelyksi. Mäkelän (2017), Lätin (2007; 2008) ja Yuenin ym. (2007) tutkimuksissa oppilaanohjaus on lähtökohtaisesti määritelty laaja-alaisemmaksi ja moniulotteisemmaksi ilmiöksi, jolloin myös opettajien käsitykset näyttävät vaihtelevampina, ja sisältävät esimerkiksi opintojen ja opiskelun ohjaukseen liittyviä merkityksiä.

Tässä tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä on pyritty määrittelemään ja ymmärtämään oppilaanohjausta mahdollisimman monipuolisesti sen eri ulottuvuuksien ja sisältöalueiden kautta, sillä tutkimuksen tavoitteena on kuvata ja jäsentää mahdollisimman kattavasti luokanopettajien käsityksiä asiasta. Seuraavassa luvussa esitellään tämän tavoitteen saavuttamiseksi tehdyt metodiset valinnat, sekä aineisto ja sen analyysi.

## 5 Tutkimuksen metodologia

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella luokanopettajien käsityksiä siitä, mitä oppilaanohjaus alakoulussa on. Kouluohjausta koskevasta teoreettisesta keskustelusta havaitaan, että oppilaitoksissa (sis. alakoulu) tehtävää ohjausta on määritelty ensisijaisesti ohjaustoiminnan tavoitteiden kautta. Tavoitteiksi ymmärretään tässä kaikki erilaiset ilmaisut siitä, mitä oppilaanohjauksella tavoitellaan, tai mikä on oppilaanohjauksen tehtävä tai tarkoitus. Lisäksi ohjausta yleisemmin on määritelty sen erilaisten toimintatapojen ja niissä rakentuvan ohjaaja – ohjattava –vuorovaikutuksen luonteen kautta. Pyrittäessä tutkimaan luokanopettajien käsityksiä alakoulun oppilaanohjauksesta kohdistetaan tarkastelu tarkemmin siihen, millaisia tavoitteita he ymmärtävät alakoulun oppilaanohjauksella olevan, ja millaisten toimintatapojen kautta he ajattelevat näihin tavoitteisiin pyrittävän. Tutkimus pyrkii siis vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on alakoulun oppilaanohjauksen tavoitteista?
2. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on alakoulun oppilaanohjauksen toimintatavoista?

### 5.1 Laadullinen menetelmäsuuntaus ja hermeneuttinen tutkimusperinne

Tutkimusongelmien kohdistuessa tutkittavien käsityksiin ja ajatteluun tutkimus päätettiin toteuttaa laadullisen tutkimuksen keinoin. Laadullisen tutkimuksen käsite ymmärretään tässä siten, kuin se on laajassa merkityksessään määritelty: kattokäsitteenä lukuisille tutkimustraditioille, joita yhdistää käsitys ilmiöitä koskevan tiedon hankinnasta ja muodostuksesta subjektiivisten, inhimillisten kokemusten syvällisen ymmärtämisen kautta (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Silverman, 2010). Laadullisten menetelmien soveltaminen on perusteltua esimerkiksi tämän työn kaltaisissa tutkimuksissa, joissa tutkimuskysymyksiin vastaaminen edellyttää perusteellista ja yksityiskohtaista, kuvailevaa tietoa (Silverman, 2010).

Tieteenfilosofisesti tutkimus paikantuu interpretivismiin, tarkemmin hermeneutiikkaan. Interpretivistisille (*interpretive*, tulkinnallinen) paradigmoille ominaista on pyrkimys ymmärtää ja tulkita maailmaa sen toimijoiden suhteen. Ilmiöitä ei tarkastella sellaisinaan, vaan ihmisten niille antamien merkitysten välityksellä. Hermeneutiikkaan tutkimus kiinnittyy praktisen tiedonintressin kautta. Tiedon saamisen keskeiseksi väyläksi ymmärretään kieli ja vuorovaikutus, ja pyrkimyksenä on ymmärtää ilmiöitä siten, kuin niihin osalliset ne ymmärtävät. (Cohen, Manion & Morrison, 2007.)

## 5.2 Fenomenografian lähtökohdat

Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita luokanopettajien käsityksistä, jolloin fenomenografinen lähestymistapa on tarkoituksenmukainen. Fenomenografia on laadullinen tutkimussuuntaus, jonka kiinnostuksen kohteena on juuri ihmisten erilaiset käsitykset. Tutkimusmetodina sen tavoitteena on kartoittaa ja kuvata ihmisten laadullisesti erilaisia tapoja kokea, hahmottaa, ajatella, käsitteellistää ja ymmärtää heitä ympäröivän maailman ilmiöitä. Fenomenografia perustuu Ference Martonin 1970-luvulla kasvatustieteellisessä oppimisen tutkimuksessa tekemään havaintoon siitä, että jokaista ilmiötä kohden on rajallinen määrä laadullisesti erilaisia tapoja kokea, käsittää ja ymmärtää se. (Marton, 1988; Huusko & Paloniemi, 2006.) Etymologisesti fenomenografian käsite tarkoittaa sitä, miten jokin ilmenee jollekin (Niikko, 2003).

Fenomenografinen tutkimus kohdistuu siis ihmisten käsityksiin. Käsitys ymmärretään fenomenografiassa merkityksenantoprosessina ja sillä nähdään olevan mielipidettä laajempi ja syvempi merkitys. Ihminen nähdään fenomenografiassa “rationaalisena olentona, joka muodostaa käsityksiä koetuista ilmiöistä liittämällä tapahtumia toisiinsa ja pyrkimällä selittämään niitä”. Käsitukset ovat siis yksilön ymmärrystä tietystä ilmiöstä, sekä kuvaus suhteesta yksilön ja tämän ympäristön välillä. (Huusko & Paloniemi, 2006, 164.) Uljens (1996) on kuvannut tätä käsitysten rakentumista kahden toisiinsa kietoutuvan ulottuvuuden, mitä -ulottuvuuden ja miten -ulottuvuuden, kautta: kun ihminen on tietoinen ilmiöstä (mitä), hän on aina tietoinen siitä jollain tavalla (miten).

Ilmiöitä koskevien käsitysten tarkastelulla ei fenomenografiassa kuitenkaan pyritä tekemään päätelmiä ilmiöistä itsestään (vrt. fenomenologia), vaan keskitytään käsitysten eroavaisuuksiin ja variaatioon. Fenomenografisen tutkimuksen pyrkimyksenä onkin tuoda ilmiä tiettyssä ihmisjoukossa kaikki erilaiset tiettyä ilmiöitä koskevat ymmärtämisen tavat, ja luokitella ne käsitteellisiin kategorioihin. Lopputuloksena ei siis esitetä väitteitä maailmasta sellaisenaan, vaan ihmisten käsityksistä maailmasta. (Marton, 1988.) Tämän vuoksi fenomenografia soveltuu myös tämän tutkimuksen lähestymistavaksi ja metodiksi: tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita juuri siitä, miten oppilaanohjaus alakoulun kontekstissa ja osana luokanopettajan työtä näyttäytyy luokanopettajille itselleen, en niinkään siitä, mitä ohjaus objektiivisesti todellisuudessa on, tai mitä sen pitäisi olla.

Pyrkimystä kuvata maailmaa sellaisena, kuin se näyttäytyy toiselle ihmiselle, kutsutaan toisen asteen näkökulmaksi (Marton, 1988). Toisen asteen näkökulmassa painotetaan yhtäältä toisen ihmisen tapaa kokea jotakin ja toisaalta tutkijan omien käsitysten ja kokemusten

sulkeistamista (engl. *bracketing*). Sulkeistamisella tarkoitetaan sitä, että tutkimusaineiston analyysissä tutkijan tulee voida sulkea omat kokemuksensa analyysin ulkopuolelle ja kuvata tarkasteltavaa ilmiötä vain sellaisena, kuin tutkittavat sen ymmärtävät ja ilmaisevat. Toisen asteen näkökulmassa pyritään kuvaamaan tietyn ilmiön merkityssisältöä, eli tutkittavien erilaisia näkökulmia ilmiöön, ja tuomaan esiin näiden näkökulmien variaatio (Niikko, 2003).

### 5.3 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Fenomenografisessa tutkimuksessa käytettävä aineisto on aina empiirinen. Tässä tutkimuksessa käytetään haastatteluaineistoa, joka on kerätty puolistrukturoidun haastattelun, tarkemmin teemahaastattelun, avulla. Puolistrukturoiduille haastattelumenetelmille on ominaista, että kysymysten vastauksia ei ole sidottu vastausvaihtoehtoihin, vaan haastateltavan on mahdollista vastata vapaamuotoisesti (Hirsjärvi & Hurme, 2010). Tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa kaikki erilaiset alakoulun oppilaanohjausta, sen tavoitteita ja toimintatapoja koskevat käsitykset haastateltavien joukossa, joten avointen kysymysten voi olettaa tuottavan tarkoituksenmukaisinta tietoa. Avoimet kysymykset ovat joustavia ja mahdollistavat suljettuja kysymyksiä paremmin aiheen syvällisen käsittelyn ja totuudenmukaisemman arvion tekemisen haastateltavan käsityksistä. Ne voivat vapaan vastaamisen ansiosta tuottaa myös odottamatonta informaatiota, josta tutkija voi analyysivaiheessa hyötyä. (Cohen ym., 2007.)

Teemahaastattelu on puolistrukturoidun haastattelun alalaji, joka nimensä mukaisesti kohdentuu tiettyihin teemoihin, joista haastattelutilanteessa keskustellaan. Teemat johdetaan tutkimusongelmasta ja -kysymyksistä, ja teemoista puolestaan johdetaan joukko avoimia kysymyksiä, jotka ohjaavat haastattelun etenemistä. (Hirsjärvi & Hurme, 2010.) Tämän tutkimuksen lopullisessa muodossa tutkimusongelman ja haastattelun teemojen yhteys ei kuitenkaan pidä paikkaansa. Tutkimuksessa on alun perin oltu kiinnostuneita luokanopettajien käsityksistä liittyen kolmeen teemaan: oppilaanohjaus alakoulussa, oppilaanohjaus osana luokanopettajan työtä, sekä luokanopettajan edellytykset oppilaanohjauksen toteuttamiseen. Teemahaastattelun teemat on johdettu näistä, ja haastattelut toteutettu niihin perustuvan haastattelurungon pohjalta. Aineiston analyysin alkuvaiheessa on käynyt kuitenkin ilmi, että valtaosa toisen ja kolmannen teeman kysymysten tuottamasta haastatteluaineistosta on sellaista, jota ei voida fenomenografisen tutkimussuuntauksen periaatteita noudattaen raportoida. Esimerkiksi luokanopettajan edellytyksiä koskeva haastattelumateriaali koostuu pääasiassa informanttien mielipiteistä ja kehitysehdotuksista, joita ei ole mahdollista raportoida samassa yhteydessä kuin oppilaanohjausta yleisesti koskevat käsitykset. Näin ollen



on priorisoitu tutkimuksen kohteena luokanopettajien käsityksiä oppilaanohjauksesta ylipäättään, ja rajattu muihin kahteen teemaan liittyvä aineisto analyysin ulkopuolelle niiltä (suurilta) osin, kuin se ei kuvaa luokanopettajien käsityksiä tähän tutkimuksen kohteeseen liittyen. Tässä yhteydessä on myös tarkennettu tutkimuskysymykset nykyiseen, lopulliseen muotoonsa.

Haastatteluissa on pyritty rohkaisemaan informantteja käsitystensä monipuoliseen ja syvälliseen pohdintaan ja selostukseen. Avoimien pääkysymysten lisäksi on esitetty tarvittaessa erilaisia prosessikysymyksiä, joiden tarkoituksena on esimerkiksi varmistaa asioita väärinymmärrysten välttämiseksi, tai kehottaa haastateltavaa kertomaan jostakin esille nousseesta tarkemmin (ks. Cohen ym., 2007).

Hyvärisen (2017) mukaan teemahaastattelua tehtäessä on tärkeää kiinnittää huomiota myös siihen, etteivät kaikki haastattelijan ennalta valitsemat teemat tai sisällöt välttämättä ole haastateltavalle kovin läheisiä, tai jokin hänen itse esiin nostamansa aihe voi olla erityisen tärkeä. Tämä voi vaikuttaa haastateltavan vastaamiseen ja siten haastattelusta saatavaan informaatioon. (Hyvärinen, 2017.) Haastatteluissa onkin pyritty avoimuuteen kaikelle haastateltavan kertomalle, myös haastattelurungon ulkopuoliselle ja odottamattomalle informaatiolle. Kerrottuun on pyritty herkästi ja tarkoituksenmukaisesti siten, että haastateltava pystyy paneutumaan syvällisemmin itselleen merkitykselliseen näkökulmaan. Näin saatava informaatio voi tarjota arvokasta lisäsyvyyttä muuhun haastattelussa kerrottuun, ja auttaa analyysivaiheessa ymmärtämään haastateltavan kertomaa paremmin.

#### **5.4 Informanttien kuvaus**

Tutkimusta varten haastateltiin yhteensä kahdeksaa haastatteluhetkellä luokanopettajana toimivaa henkilöä. Yhtä heistä haastateltiin alun perin haastattelurungon pilotointia varten, mutta haastattelu hyödynnetään myös itse tutkimukseen soveltuvin osin. Informanteista kolme tavoitettiin sähköpostitse lähetetyn joukkoviestin kautta, yksi valtakunnallisessa Facebook -ryhmässä jaetun haastattelupyynnön kautta, ja loput neljä henkilökohtaisesti haastateltaviksi pyytäminäni (ks. Luku 5.5).

Kaikki informantit toimivat haastatteluja tehtäessä Lounais-Suomen alueella peruskoulun alakoulun luokanopettajina, kahta lukuun ottamatta kaikki eri kouluissa.

Haastateltavat ovat iältään 30 – 59 –vuotiaita, työkokemuksen määrä luokanopettajan tehtävissä puolestaan vaihtelee yhdestä 35 vuoteen (ks. taulukko 1).

*Taulukko 1 Tutkimuksen informantit*

Opettaja	Työkokemus vuosina (lo)	Ala- vai yhtenäiskoulu?	Luokka-aste
LO1	15	Alakoulu	3
LO2	2,5	Yhtenäiskoulu	5
LO3	35	Yhtenäiskoulu	3
LO4	1	Yhtenäiskoulu	5
LO5	3,5	Yhtenäiskoulu	6
LO6	4	Alakoulu	3-4 (yhdys)
LO7	3,5	Yhtenäiskoulu	4
LO8 (pil.)	10	Yhtenäiskoulu	3

Informantit muodostavat siis keskenään suhteellisen heterogeenisen joukon. Tämä on eduksi tutkimuksen luotettavuudelle, sillä analyysin tulokset eivät tällöin voi selittyä informanttien yhteisillä taustatekijöillä.

## 5.5 Aineistonkeruun eteneminen

Haastattelurunko muotoiltiin tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja tutkimusongelmien (alkup.) pohjalta lokakuussa 2020. Tämän jälkeen rungon ensimmäistä versiota testattiin pilottihaastattelussa. Pilotointi tuotti arvokasta tietoa rungon puutteista ja täydennystarpeista, ja sitä korjattiin tarkoituksenmukaisemmaksi muun muassa täsmentämällä käytettyjä käsitteitä, sekä muuttamalla kysymysten järjestystä haastattelun loogisen etenemisen parantamiseksi. Pilotointi toimi myös tarpeellisena harjoituksena ja palautteena haastattelutekniikan suhteen: testihaastattelun perusteella saatiin muodostettua alustava käsitys siitä, minkälaisia tarkentavia kysymyksiä varsinaisissa haastatteluissa voi olla tarpeen esittää, sekä siitä, miten kysymykset on haastattelutilanteessa muotoiltava, jotta ne olisivat haastateltavalle mahdollisimman selkeitä ja ei-johdattelevia.

Pilotoinnin ja haastattelurungon muokkauksen jälkeen lähetettiin haastattelupyynnöt potentiaalisille haastateltaville lokakuussa 2020. Neljä haastattelupyynnötä lähetettiin

henkilökohtaisesti jo olemassa olleille luokanopettajakontakteille, jotka kaikki suostuivat haastateltaviksi. Lisäksi lähetettiin yleinen haastattelupyyntö joukkoviestinä 46 varsinaissuomalaisen peruskoulun rehtoreille, joita pyydettiin välittämään pyyntö tiedoksi alakoulunsa luokanopettajille. Rehtoreista neljä kieltäytyi suoraan välityspyynnöstä, kahdeksan vastasi myöntävästi, loput eivät vastanneet lainkaan. Näin on siis epävarmaa, kuinka monta luokanopettajaa haastattelupyyntö lopulta kokonaisuudessaan tavoitti. Joukkoviestin tavoittamista luokanopettajista kolme ilmoittautui sähköpostitse haastatteluun. Lisäksi julkaistiin haastattelupyyntöviesti valtakunnallisessa Alakoulun aarreaitta -ryhmässä Facebookissa, jotta tavoitettaisiin luokanopettajia myös muualta kuin Varsinais-Suomesta. Tätä kautta ilmoittautui yksi informantti.

Varsinaiset haastattelut toteutettiin marraskuussa 2020. Kaikki haastattelut pilotointia lukuun ottamatta toteutettiin informanttien toiveesta etäyhteyksin Zoom –ohjelman välityksellä. Ohjelma mahdollistaa sen välityksellä käytyjen keskustelujen nauhoittamisen, joten haastattelujen äänittäminen tehtiin tätä hyödyntäen suoraan henkilökohtaiselle tietokoneelle. Äänitteet nimettiin heti ensitallennuksen yhteydessä pseudonyymein, joten äänitetty haastatteluaineisto on ollut alusta alkaen tarkoin anonymisoitu, ja säilytetty ulkopuolisten saavuttamattomissa.

Haastattelut kestivät kukin 25 – 42 minuuttia. Kaikki haastattelut olivat tilanteina hyvin positiivisia, informantit suhtautuivat aiheeseen ja haastatteluun mielenkiinnolla, ja puhuivat avoimesti. Lähes kaikki informantit painottivat erityisesti, etteivät ole koskaan aiemmin joutuneet ajattelemaan oppilaanohjausta alakoulun tai luokanopettajan työn kontekstissa, millä oli sekä haastattelua hankaloittavia, että myös syventäviä vaikutuksia. Toisaalta monet informantit tarvitsivat haastattelun aikana, erityisesti alussa, paljonkin vahvistusta ajatuksilleen ja sille, ettei heidän käsitystensä “oikeellisuudella” ollut haastattelussa merkitystä. Haastatteluissa jouduttiin myös esittämään suunniteltua enemmän tarkentavia kysymyksiä informanttien rohkaisemiseksi asian mahdollisimman monipuoliseen pohdintaan. Toisaalta haastattelun edetessä monet päätyivät valmiiksi ajateltujen vastausten puuttuessa refleктоimaan käsityksiään hyvinkin syvällisesti.

Haastattelujen jälkeen aineisto tuotettiin kirjalliseen muotoon litteroimalla. Ahosen (1994) mukaan litterointi tulee fenomenografisessa tutkimuksessa tehdä sanatarkasti, jotta ilmaisun vivahteet säilyvät myös aineiston kirjallisessa muodossa. Lisäksi joskus on tarpeen kirjata ylös myös haastateltavan ilmaisun non-verbaalisia piirteitä, kuten taukoja, naurahduksia, huokauksia ja ilmeitä (emt., 1994). Haastatteluja litteroitaessa pyrittiin mahdollisimman tarkkaan verbaalisen ilmaisun kirjaamiseen, jättäen kuitenkin jonkin verran

pois esimerkiksi puheenvuorojen aluista miettimiseen liittyvää ääntelyä (öö, ää, hmmm, jne.), sillä sen ei katsottu olevan informanttien käsitysten hahmottamisen kannalta olennaista sisältöä. Non-verbaalista sisältöä ei kirjattu muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta lainkaan. Näissä poikkeustapauksissa katsottiin esimerkiksi naurun kertovan erityisen havainnollisesti informantin suhtautumisesta sanomaansa. Ilmeiden ja eleiden sisällyttäminen litterointiin ei ollut myöskään mahdollista, sillä haastattelusta tallennettiin ainoastaan äänite, ei videota. Fonttikolla 11 ja 1,5 –kertaisella rivivälillä litteroituna aineistoa kertyi haastatteluista yhteensä 69 sivua.

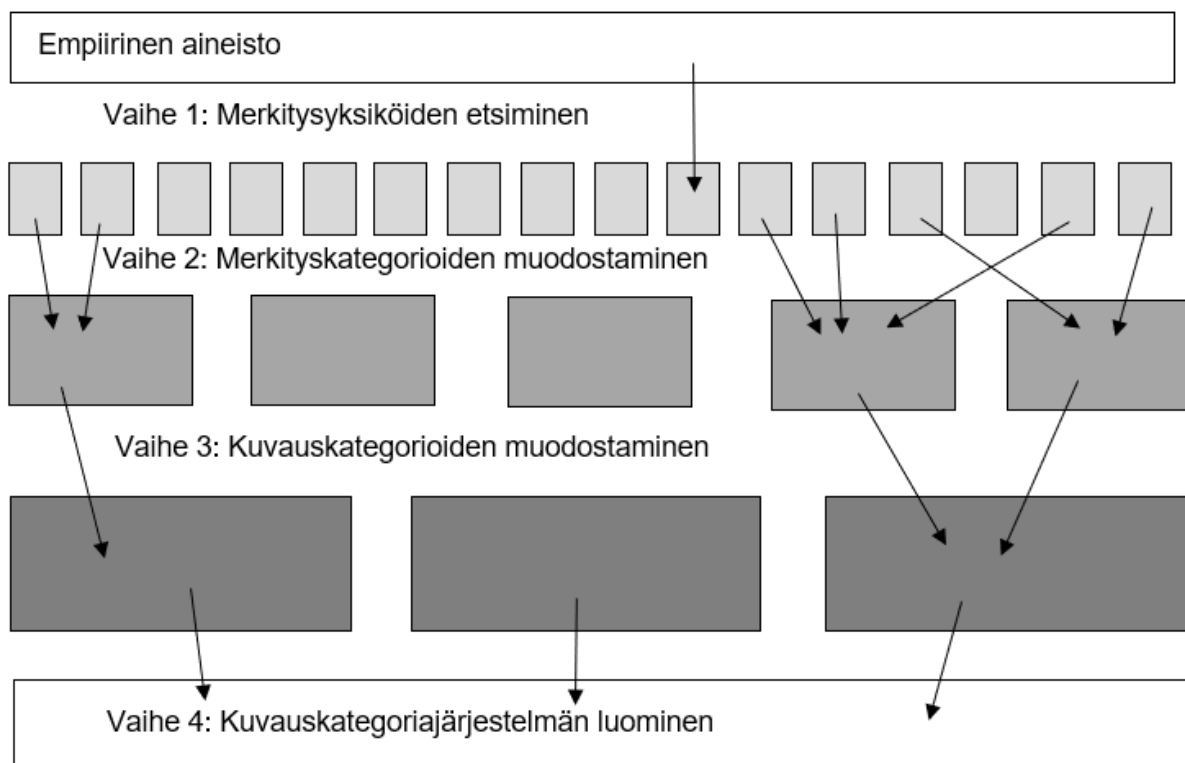
## 5.6 Fenomenografisen analyysin lähtökohdat

Fenomenografisessa analyysissä tutkija kategorisoi tutkittaviensa kuvauksia ja käsityksiä, ja näin muodostetut kuvauskategoriat ovat fenomenografisen tutkimuksen ensisijainen tulos. Martonin (1988) mukaan kyse ei kuitenkaan ole vain aineiston tai datan lajittelusta, vaan luokitellessaan aineistoa tutkija etsii siitä sen keskeisimpiä, tunnusomaisimpia piirteitä ja sisäisiä eroavaisuuksia, jotka kuvaavat niitä erilaisia tapoja, joilla ihmiset ymmärtävät jonkin ilmiön. Luokittelun lopputuloksena on joukko kuvauskategorioita.

Fenomenografisessa tutkimuksessa käytetään empiiristä aineistoa, tämän tutkimuksen tapauksessa haastatteluja. Lähestymistapa on aineistolähtöinen, joten aineiston analyysissä ei nojata olemassa olevaan teoriaan tai testata teoriasta johdettuja oletuksia. Tulkintoja tehdään vuorovaikutuksessa aineiston kanssa, ja kategorisointi pohjautuu aineistoon. (Huusko & Paloniemi, 2006.) “Teoreettinen perehtyneisyys” (Ahonen 1994, 123 – 125) on kuitenkin välttämätöntä myös fenomenografisessa tutkimuksessa. Huusko ja Paloniemi (2006) esittävät, että koska fenomenografiaa hermeneuttisena tutkimussuuntauksena ohjaa praktinen tiedonintressi, ei siinä voida ajatella tutkijan olevan koskaan mahdollista lähestyä aineistoa täysin ilman ennako-oletuksia. Teoreettinen perehtyneisyys kuitenkin antaa tutkijalle valmiuksia omien käsitystensä ja olettamustensa tiedostamiseen, mikä puolestaan mahdollistaa fenomenografisessa analyysissä painotetun sulkeistamisen. (Huusko & Paloniemi, 2006; Cohen ym., 2007.)

## 5.7 Aineiston analyysin eteneminen

Fenomenografinen analyysi etenee vaiheittain. Vaiheet eivät kuitenkaan ole tarkkarajaisia, vaan niitä toteutetaan limittäin aineiston tulkinnan ja merkitysten jäljittämisen tapahtuessa samanaikaisesti usealla analyysin tasolla (Huusko & Paloniemi, 2006). Vaiheet (ks. kuva 2) ovat luonteeltaan interaktiivisia: jokainen analyysin vaihe vaikuttaa paitsi seuraavaan vaiheeseen, myös edelliseen.



*Kuvio 2 Fenomenografisen analyysin vaiheet Huuskoa ja Paloniemeä (2006) mukaillen*

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena, sillä “ilmiön osien luonne riippuu kokonaisuudesta” (Huusko & Paloniemi, 2006, 166). Ennen varsinaisen analyysin aloittamista aineistoa tarkastellaankin ensin sellaisenaan useaan kertaan, tavoitellen yleistä/alustavaa kuvaa haastateltavien kokonaiskäsityksistä ja niiden suhteesta koko aineistoon ja tutkimusongelmaan (Niikko, 2003; Lätti, 2008). Aineiston käsittely aloitettiin lukemalla litteroidut haastattelut sellaisenaan useaan kertaan, ensin läpi lukien, sitten merkitykseen muistiin yleisiä vaikutelmia haastateltujen käsityksistä.

Varsinaisen analyysin ensimmäinen vaihe on merkitysyksiköiden etsintä. Merkitysyksiköt ovat ajatuksellisia kokonaisuuksia, joiden laajuus määrittyy kunkin yksikön kohdalla erikseen sen mukaan, miten laajalle kyseiseen merkitykseen liittyvät ajatusyhteydet

aineistossa ulottuvat. Merkitysyksikköä ei voida määritellä etukäteen ulkoisin perustein siten, että yksiköksi nähtäisiin esimerkiksi yksittäinen sana, lause tai puheenvuoro, vaan ne määrittyvät tulkinnan aikana ja sen ehdoin tutkimuksen teoreettiseen taustaan ja kysymyksenasetteluun nojaten. (Ahonen, 1994.) Aineistosta etsitään siis tutkimusongelman kannalta tarkoituksenmukaisia ilmauksia, ja muodostetaan tulkinta kunkin merkityksestä eli intentiosta (ajatus, tarkoitus) (Huusko & Paloniemi, 2006). Selvyyden vuoksi jatkossa käytetään litteroidusta aineistosta poimituista ilmaisusta termiä *lausuma*, ja termiä *merkitysyksikkö* kustakin ilmaisusta muotoilemastani yleiskielisestä intentiotulkinnasta.

Aineiston analyysi aloitettiin tarkastelemalla litteroituja haastatteluita yksittäin, etsien niistä lausumia, joissa tulkittiin haastateltavan kertovan käsityksistään tutkimuskysymysten suuntaisesti. Poimitut lausumat taulukoitiin kunkin haastattelun omaan Microsoft Excel – tiedostoon. Kunkin lausuman yhteyteen merkittiin sivunumerolla sen “sijainti” litteroidussa haastattelussa, jotta sitä oli mahdollista tarkastella tarvittaessa myös alkuperäisessä yhteydessään aineistossa. Taulukoinnin jälkeen merkittiin kunkin lausuman yhteyteen myös sille tulkittu yleiskielinen merkitys, muodostaen lausumasta näin merkitysyksikkö.

Lausuman merkitys on aina luonteeltaan intersubjektiivinen ja kontekstuaalinen. Intersubjektiivisuudella tarkoitetaan, että ilmaisun merkitys riippuu ilmaisun tekijän (haastateltavan) lisäksi myös ilmaisun tulkitsijasta (tutkijasta). Haastateltava ilmaisee käsityksiään omista lähtökohdistaan, tutkija puolestaan tulkitsee näiden ilmaisujen merkitykset oman ajattelunsa ja asiantuntemuksensa avulla. Tutkija kykenee sitä “objektiivisempaan” tulkintaan, mitä laajempi hänen teoreettinen perehtyneisyytensä on ja “mitä paremmin hän tiedostaa oman viitetaustansa”. Pohjimmiltaan tulkinta ilmaisun merkityksestä on kuitenkin aina subjektiivinen. Merkityksen kontekstuaalisuudella tarkoitetaan sitä, että ilmaisua tulee aina tarkastella asiayhteydessään, ei erillisenä aineiston palana. Tämän vuoksi lausumia on usein kannattavaa käsitellä niin laajoina yksiköinä kuin mahdollista. (Ahonen, 1994, 124.)

Aineiston analyysissä lausumien pituus ja laajuus määräytyi hyvin tapauskohtaisesti lausuma kerrallaan ja haastattelusta riippuen. Joidenkin informanttien verbaalinen ilmaisu oli hyvin jäsentynyttä ja siksi ajatuskokonaisuudet yhtenäisiä, jolloin merkitysyksiköiksi tulkittavat lausumat saattoivat olla kokonaisen puheenvuoron pituisia. Toisten informanttien tuottama ajattelu puolestaan oli katkonaisempaa ja poukkoilevaa, jolloin yhdessä puheenvuorossa saattoi esiintyä useisiin merkityksiin liittyviä, paikoin lyhyitäkin, lausumia. Yksittäisiä sanoja ei kuitenkaan missään vaiheessa tulkittu merkitysyksiköiksi, ja yksittäisiä virkkeitäkin vain silloin, kun virke asiayhteydessään kuvasi riittävän selvästi informantin

käsitystä. Esimerkiksi seuraavasta puheenvuorosta poimittiin merkitysyksiköiksi kaksi eri teemoihin liittyvää lyhyempää lausumaa. Puheenvuorossa informantti luettelonomaisesti listaa erilaisia käsityksiään siitä, mitä oppilaanohjaus alakoulussa on.

H: [---] Eli kertoisitko mitä sä ajattelet että mitä ylipäättään oppilaanohjaus alakoulussa on tai mitä se tarkoittaa?

O: No mä ajattelen et se on semmosta... Niissä *opiskelutaidoissa auttamista ja ohjaamista* (1). Semmosen *itsetuntemuksen ja innostuksen, kiinnostuksenkohteiden löytämisen auttamista. Oppilaan tämmösten kykyjen ja taitojen kartotusta tai tämmöstä ohjaamista siihen että oppisi itse tuntemaan niitä. Tämmönen itsetuntemus, varmaan sanoin sen jo.* (2) Ja sitten tämmönen jatko-opinnot... Paljon tääl aina et “sitten kun yläkoulussa”, se on kokoajan semmonen, “sitten kun yläkoulussa”, meillä siis semmonen, meil ei varsinainen yhtenäiskoulu oo... Tai siis mun mielestä, koska meil on eri rakennuksissa yläkoulu ni... Semmosta. (LO4)

Informanttien lausumista valtaosalle oli tulkittavissa yksi selvärajainen merkitys. Joissakin tapauksissa jouduttiin kuitenkin tulkitsemaan lausumalle yhden sijaan kaksi merkitystä. Tämä johtui kaikissa tapauksissa siitä, että lausumissa esiintyi selkeästi useampaan asiaan liittyviä merkityksiä, mutta niitä ei ollut mahdollista erottaa toisistaan ilman, että lausuma olisi pitänyt hajottaa ajatuskokonaisuuden hahmottamista hankaloittavasti yksittäisiin sanoihin.

Pelkän merkityksen tulkitsemisen lisäksi jokaista aineiston lausumaa tulee ymmärtää myös suhteessa asetettuihin tutkimusongelmiin (Niikko, 2003). Tähän pyrittiin merkitsemällä jokaisen merkitysyksikön yhteyteen myös sen (alkuperäisen) tutkimuskysymyksen numeron, johon merkitysyksikön ajateltiin vastaavan tai liittyvän. Tämän jälkeen taulukoitiin samaan tutkimuskysymykseen liittyviksi koodatut merkitysyksiköt kaikista haastatteluista omaan tiedostoonsa. Näin oli mahdollista muodostaa aineistosta kokonaiskuva suhteessa tutkimuskysymyksiin yksittäisten haastattelujen sijaan, ja keskittää jatkossa huomio Martonin (1988) mukaisesti merkitysyksiköiden joukkoon (engl. *pool of meanings*) haastateltujen yksilöiden sijaan.

Analyysin toisessa vaiheessa merkitysyksiköistä muodostetaan lajittelemalla ja ryhmittelemällä merkityskategorioita. Kategorioiden rajat määritellään tarkastelemalla yksittäisiä merkitysyksiköjä suhteessa kaikkiin aineistosta löydettyihin (Huusko & Paloniemi, 2006). Fenomenografisen analyysin perustana on variaatioiden tunnistaminen, joten kategorioiden muodostaminen tapahtuu etsimällä merkitysyksiköistä samalaisuuksia,

erilaisuuksia, harvinaisuuksia ja rajatapauksia (Niikko, 2003). Kategorioiden muodostamisen kannalta olennaista ei ole kategoriaan sisällytettävien ilmaisujen lukumäärä, sillä analyysin tavoitteena on kuvata mahdollisimman kattavasti kaikki laadullisesti erilaiset ilmiötä koskevat käsitykset tutkitussa joukossa (Ahonen, 1997). Merkityskategoria voi siis muodostua useasta samanlaisesta ilmauksesta tai vain yhdestä “harvinaisuudesta”. Kategorioiden tulee olla selvästi erilaisia keskenään, ja tiivistää niihin sisällytettyjen lausumien ja merkitysyksiköiden ydinmerkitys.

Merkityskategorioiden muodostaminen aloitettiin tarkastelemalla tutkimuskysymyksittäin ryhmiteltyjä merkitysyksikköjä kokonaisuutena, pyrkien luomaan alustava käsitys siitä, millaisia teemoja niissä esiintyi. Tämän jälkeen merkittiin samaa käsitystä edustaviksi tulkitut yksiköt samalla värillä, siirrettiin ne omaan taulukkoonsa ja nimettiin kategoria alustavasti. Näitä vaiheita toistettiin, kunnes kaikki merkitysyksiköt oli alustavasti sijoitettu johonkin kategoriaan. Suurin osa merkitysyksiköistä oli ryhmiteltävissä yhteen muiden yksiköiden kanssa, mutta myös joitakin yhden merkitysyksikön kategorioita syntyi. Tämän jälkeen määriteltiin jokaiselle kategorialle tarkentava sisällöllinen kriteeri ja käytiin ne uudestaan läpi. Sisällöllisen kriteerin määrittäminen on tarpeen merkityskategorian hahmottamiseksi ajatuksellisena kokonaisuutena, eikä vain joukkona tietyn yläotsikon alle sijoitettuja itsenäisiä yksiköitä (Niikko, 2003). Kriteerien perusteella siirrettiin tarvittaessa merkitysyksiköitä kategoriasta toiseen, ja yhdistettiin samansisältöisiä kategorioita toisiinsa. Näin pyrittiin välttämään myös kategorioiden sisällöllinen päällekkäisyys.

Suurin osa kategorioista muodostui helposti ja yksiselitteisesti, kun osa samaan merkityskategoriaan ryhmitellyistä merkitysyksiköistä oli jopa nimetty keskenään täysin samoin. Esimerkiksi lausumia, joiden merkitykseksi oli tulkittu “oppilaanohjaus on koulunkäynnin merkityksellistämistä oppilaalle”, oli useita. Nämä yksiköt muodostivat samoin nimetyn alustavan kategorian. Merkityksellisyys –kriteerin perusteella liitettiin kategoriaan myös muut lausumat, joiden oli tulkittu kertovan siitä, että informantti käsittää oppilaanohjauksen toimintana, jonka tarkoitus on tuottaa oppilaalle kokemus koulun ja opiskelun merkityksellisyydestä omassa, myös koulun ulkopuolisessa elämässä. Tällainen merkitysyksikkö oli esimerkiksi “oppilaanohjaus on koulussa opitun silloittamista koulun ulkopuoliseen elämään”.

Analyysin kolmannessa vaiheessa merkityskategoriat ryhmitellään edelleen laaja-alaisempiin, ylemmän tason kuvauskategorioihin. Ne kuvaavat merkityskategorioita yleisemmällä tasolla erilaisia tapoja käsittää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. Kuvauskategorioiden muodostuksessa oleellista on löytää sisällölliset kriteerit kullekin



kategorialle, sekä selvät erot niiden välille. (Huusko & Paloniemi, 2006). Muodostuvien kategorioiden tulee olla keskenään riittävän erilaisia siten, että jokainen kategoria kertoo ilmiöstä jotain uutta, eivätkä kategoriat limity sisällöllisesti. Keskeistä on siis jälleen käsitysten ja niitä ilmentävien kategorioiden laadullinen variaatio, ei määrällinen painottuminen. (Marton & Booth, 1997; Huusko & Paloniemi, 2006)

Kuvauskategoriat ja niistä muodostettu kuvauskategoriajärjestelmä ovat fenomenografisen analyysin ja tutkimuksen päätulos. Kategoriat kuvaavat tiivistetysti ja yleistetysti aineistossa havaitut erilaiset tavat käsittää tarkastelun kohteena olevaa ilmiötä, ja kuvauskategoriajärjestelmä havainnollistaa näiden käsitysten keskinäisiä suhteita. (Marton 1988; Huusko & Paloniemi, 2006.) Seuraavassa luvussa esitellään aineiston fenomenografisen analyysin lopputuloksena muodostetut kuvauskategoriat, eli luokanopettajien erilaiset alakoulun oppilaanohjausta koskevat käsitykset.

## 6 Tulokset

Tutkimuksen tavoitteena on kuvata ja jäsentää luokanopettajien käsityksiä alakoulun oppilaanohjauksesta alakoulussa, kohdentaen tarkastelu oppilaanohjauksen tavoitteisiin ja toimintatapoihin. Tutkimus toteutettiin edellä (luvut 5.3 ja 5.5) kuvatulla tavalla teemahaastatteluilla kerätyn haastatteluaineiston fenomenografisena analyysinä. Analyysin, ja siten myös fenomenografisen tutkimuksen, päätulos on joukko kuvauskategorioita, jotka kuvaavat aineistossa havaittuja käsityksiä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, tässä tapauksessa alakoulun oppilaanohjauksesta (Marton, 1988). Tässä luvussa esitellään aineiston analyysissa muodostetut kuvauskategoriat.

### 6.1 Alakoulun oppilaanohjaus luokanopettajien käsityksissä: kuvauskategoriat

Kukin analyysissa muodostettu kuvauskategoria edustaa yhtä aineistossa esiintyvää luokanopettajien tapaa käsittää oppilaanohjaus. Kuvauskategoria muodostuu yhdestä tai useammasta merkityskategoriasta, jotka puolestaan edustavat tuon laajemman käsityksen eri ulottuvuuksia. Kunkin kuvauskategorian käsittelyn yhteydessä esitellään myös sen muodostavat merkityskategoriat, joiden nimet ovat tekstissä **lihavoituina**.

Merkityskategorioiden sisältöä havainnollistetaan aineistolainauksin, jotka ovat tekstissä sisennettyinä. Jokaisen lainauksen lopussa on merkintä opettajasta, jonka haastattelusta lainaus on poimittu (LO1 – LO8, LO = luokanopettaja). Aineistolainauksia käytetään kuvauskategorioiden ankkuroimiseksi empiirisesti aineistoon (Niikko, 2003).

Ajatuskokonaisuuksien ja analyysissä käytettyjen lausumien kontekstin havainnollistamiseksi aineistolainaukset ovat pääsääntöisesti kokonaisia puheenvuoroja, tai niiden laajempia osia. Näistä on *kursiivilla* merkitty analyysissä käytetyt, ja esiteltävää kategoriaa havainnollistavat lausumat.

Aineiston analyysissä muodostettiin haastatteluista poimituista merkitysyksiköistä yhteensä 13 merkityskategoriaa, joista edelleen muodostettiin 7 kuvauskategoriaa.

Luokanopettajien käsityksiä kuvaavat kuvauskategoriat ja niiden sisältämät merkityskategoriat on koottu alla olevaan taulukkoon 2.

*Taulukko 2 Kuvauskategorioiden muodostuminen merkityskategorioista*

Kuvauskategoria	Merkityskategoria
Oppilaanohjaus on pedagogista toimintaa	Pedagoginen toiminta osana opetusta Pedagoginen toiminta opetuksen ulkopuolella
Oppilaanohjaus on koulunkäynnin tukea	Koulun ja opiskelun merkityksellistäminen Kodin tuen puutteen kompensointi
Oppilaanohjaus on läsnäoloa ja vuorovaikutusta	Keskustelut koulun arjessa Oppilaan henkilökohtainen kohtaaminen
Oppilaanohjaus on oppilaan vahvistamista omana itsenään	Itsetuntemuksen tuki Terveen itsetunnon kehittymisen tuki "Kokonaispersoonana" kasvattaminen
Oppilaanohjaus on itsestä huolehtimisen taitojen tukea	Itsestä huolehtimisen taitojen tuki
Oppilaanohjaus on kontrollia	Negatiiviseen käyttäytymiseen puuttuminen
Oppilaanohjaus on tulevaisuuteen suuntaamista	Avoimen tulevaisuuskäsityksen välittäminen Valmiudet osallisuuteen ja aktiivisuuteen

Kuvauskategorioiden muodostamaan kokonaisuuteen, kuvauskategoriajärjestelmään, keskitytään seuraavassa pääluvussa (luku 7) tulosten teoreettisen tarkastelun yhteydessä. Seuraavissa alaluvuissa esitellään kukin kuvauskategoria merkityskategorioineen.

### 6.1.1 Oppilaanohjaus on pedagogista toimintaa

Luokanopettajien käsityksissä oppilaanohjaus näyttäytyy selkeästi opetukseen sekä oppimisen, opiskelun ja koulunkäynnin tukemiseen liittyvänä toimintana. Tämä kuvauskategoria sisältää kaksi merkityskategoriaa, jotka eroavat toisistaan siinä, miten ja missä tilanteissa luokanopettajat ajattelevat oppilaanohjausta pedagogisena toimintana toteutettavan.

Ensisijaisesti luokanopettajat käsittävät **oppilaanohjauksen oppitunneilla ja opetuksen yhteydessä** tapahtuvaksi toiminnaksi. Oppilaanohjaus kytkeytyy opetukseen niin sisältöinä kuin toimintatapoinakin.

Oppilaanohjaus ilmenee opetuksen yhteydessä erityisesti opetuksen yksilöllistämisenä ja oppilaiden yksilöllisenä huomiointina. Opetuksen yksilöllistäminen tarkoittaa luokanopettajien käsityksissä pitkälti samaa kuin eriyttäminen: yksilöllisiä tavoitteita, harjoitteita, menetelmiä ja tukea. Oppilaiden yksilöllistä huomiointia on esimerkiksi henkilökohtaisen ja yksilöllistetyn palautteen antaminen.

*Mutta tietysti se, että oppilaanohjaus niinku sinällään on ehkä niinku viel sitte semmosta henkilökohtasempaa kohtaamista ja sitä semmosta niinkun yksilöllisten tavoitteiden asettelua ja semmosta niinkun yksilöllistämistä, yksilöllisiä tehtäviä ja... Ehkä se jollaki tavalla lähestyy hiukan eriyttämisen käsitettä, mutta niinku vielä laajemmin sitte että niinkun mitenkä jokainen pystyis niitä omia vahvuuksiaan hyödyntään sitte. (LO6)*

*Ja sit mä laitoin tänne sitte semmosii konkreettisii asioita et mitä se ohjaus on, niin ylivoimasesiti isoimpana mun mielest nousee palaute. Et se oppilas saa sit kans palautetta ja se on henkilökohtasta ja että ois myös opettajalla se oppilastuntemus. Et jos puhutaan just vaik niist opiskelutaidoista ja omista vahvuuksista ja heikkouksista, että saatais tuettua mahdollisimman hyvin mitä se lapsi tarvitsee, ja se on vähän mahotonta jos antaa vaan geneeristä yleistä palautetta kaikille, koska me ollaan kaikki yksilöitä. (LO7)*

Oppilaanohjausta nähdään toteutettavan opetuksen yhteydessä myös opiskelu- ja oppimisen taitojen kehittämisen ja tuen kautta. Opiskelutaitojen opettamista ja itselle sopivien opiskelutyylien ja –tekniikoiden löytämistä pidetään jopa alakoulun oppilaanohjauksen tärkeimpänä sisältönä.

*Kun alakoulussa paljon harjotellaan sitä oppimaan oppimista ni mä yhdistäisin sen siihen tietyllä tapaa et tota saa ne oppilaat ymmärtämään sen et kyse ei oo pelkästään siitä et oppii jonkun tietyn matemaattisen laskun tai ymmärtää mitä on adjektiivit ja substantiivit vaan lähinnä enemmän siitä et ymmärtää sen kokonaisuuden ja oppii käsittelemään tietoo, oppii hakemaan sitä ja oppii niinkun ylipäätään ymmärtää niinkun kokonaisuutta ja sitä et mihin sitte voi ikään kuin suuntautua, miks sitä kaikkee tietoo tarvitaan. (LO2)*

*No ne on mun mielest isoin asia on opiskelutaidot ja niiden läpinäkyväksi tekeminen. Ja meil on esimerkiks nyt nelosluokalla koko lukuvuoden isoin tavoite on opiskelutaitojen kehittäminen. Ollaan käyty just läpi sitä, et jos teet omat muistiinpanot et on tukisanalista ja on ajatuskarttaa ja on ranskalaisia viivoja ja on tiivistelmän tekoa ja kuvan tekemistä ja sä voit äänittää sitä kappaletta tai sä voit etsiä sieltä, yliviivata... (LO7)*

Oppilaanohjaus voi olla läsnä oppitunneilla myös opetussisältöjen kautta. Oppiaineista reaaliaineiden, erityisesti yhteiskuntaopin, sisältöjen katsotaan usein suoraan toteuttavan

oppilaanohjausta. Luokanopettajan ajatellaan kuitenkin voivan halutessaan sisällyttää opetukseensa ohjauksellisia sisältöjä oppiaineesta riippumatta esimerkiksi erilaisten harjoitteiden kautta.

*Ja jonkun verran se tulee niiden oppiainesisältöjen kautta esiin, esimerkiksi reaaliaineissa saatetaan sivuta näitä aiheita ja käydä ihan yleisiä juttuja läpi. (LO2)*

Jos miettii, no nyt ku mul on neloset, ni oppilaanohjauski, onhan siel semmosii arkipäivään tulevii asioita. *Et nyt me käydään just jotain rahankäyttöä ja säästämistä ja tämmösii niinku ohjataan siihen arkielämän elämiseen ja taitoihin. (LO7)*

[---] mut jotenki sitte, vaikka sillon ku opetin pelkkää musaa ni *kyl me sielläki saatiin aika hyviä juttuja tehtyä vähän niinku vahingossa et tehtiin välillä ihan semmosia vahvuuskäsiä ja sit sitä kautta mietittiin sitä tulevaisuutta [---]. (LO5)*

Oppituntien lisäksi luokanopettajat käsittävät oppilaanohjauksen myös **opetuksen ulkopuolisena pedagogisena toimintana**. Erityisen hedelmällisenä oppilaanohjauksen tilanteena pidetään erilaisia arviointi- ja kehityskeskusteluja, joissa opettaja keskustelee henkilökohtaisesti oppilaan, sekä usein myös tämän huoltajan kanssa.

[---] ja sit *arviointikeskustelut on mun mielest tosi hedelmällisii paikkoi näille et siinä saa just niinku käyty et minkälaisii haaveita on tulevaisuuteen ja muuta. Niin niin tota niin ne on kyl semmosii mukavii pitää ja saa vähän siin sit käyty paremmin sitä et mihin kannattaa niitä paukkuja aina kenenki keskittää. (LO5)*

*Mä koen että ylivoimaisesti paras ja semmonen hedelmällisin on kehityskeskustelut. [---] Et sieltä sitte nousi niitä asioita mitä on itsekkin paljon miettiny, mut sit ku nää asiat on yhdessä keskustelu ääneen ni vanhemmatki saa sit tietää tai sielt nousee jotain. Ni sit ku me viel yhdes mietitään niit tavoitteita, koska ne voi sit siinä tilantees olla oppimiseen tai tunnetaitoihin tai kaveritaitoihin tai ihan mihin vaan taitoihin liittyvää et tavallaan otetaan holistisesti kaikki nää aspektit. (LO7)*

Opetuksen ulkopuoliseksi pedagogiseksi toiminnaksi on analyysissä katsottu myös erilaiset toimenpiteet oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin ongelmien ratkaisemiseksi.

Luokanopettajat katsovat oppilaanohjausta toteutettavan esimerkiksi oppimisvaikeuksiin ja koulusta suoriutumisen haasteisiin puuttuttaessa.

*Ja sit jos huomaa et löytyy oikeesti näit oppimisvaikeuksia ni niihin oikeesti puututaan ja otetaan sitte erityisopettaja avuksi tai mahdollisesti psykologia ja sit tuetaan, että... Et haasteita voi olla mut haasteiden ei tarvitse olla ylitsepääsemättömiä et kuhan ne tehdään näkyväksi ja myös toimintakeinot et miten niitä voi tukea. Et mun mielest nää on semmosii asioit mihin todella pitää puuttua alakoulussa et yläkoulussa se on sit jo vähän myöhästä. (LO7)*

*Ehkä mä oon nähny et se on enemmän semmosis jossain ongelmatilanteissa et jollaki on läksyjä tekemättä tai jotai ja sit yrittää siin sit tsempata et näitä taitoja et miten me voitais nyt auttaa et miten sä oppisit näitä, huolehtimaan näistä omista asioista et sitten tarvitset näitä taitoja myöhemmin. (LO4)*

### 6.1.2 Oppilaanohjaus on koulunkäynnin tukea

Luokanopettajat näkevät oppilaanohjauksen olevan oppilaan koulunkäynnin tukea myös pedagogista toimintaa laajemmin. Tämä kuvauskategoria sisältää kaksi merkityskategoriaa: koulun ja opiskelun merkityksellistäminen oppilaalle sekä kodin puutteellisen tuen kompensointi oppilaanohjauksen tehtävänä.

Luokanopettajat käsittävät oppilaanohjauksen olevan oppilaiden motivointia **koulunkäynnin merkityksellistämisen** kautta. Merkityksellistämistä on koulunkäynnin, sekä opiskeltujen sisältöjen ja taitojen tarpeellisuuden ja merkityksen perustelu sekä koulunkäynnin että oppilaan elämän ja tulevaisuuden kannalta laajemmin. Tavoitteena on ohjata oppilasta näkemään koulu ja sen toiminta hänelle itselleen hyödyllisenä ja mielekkäänä, eikä pelkästään pakollisena ajanviettopaikkana.

*No mä luulen et semmonen, joku varmaan tykkäis koulunkäynnistä ihan ilman mitään sen suurempaa merkitystä tai semmosta, mut et joillekin se oppilaan ohjaaminen siihen ja sen, *se on semmost merkityksen luomista et miks kannattaa käydä koulua ja opetella näit taitoja ja opetella olemaan yhdessä. Koulun merkitys...* (LO4)*

*Ja ylipäänsä sit mikä merkitys sillä on et me opiskellaan erilaisii aineita. Et vaikka se musiikki on semmone aika lähes viikottain mistä aina joku kysyy et minkä ihmeen takia me tätäki tehään ni sit me paljon niitä mietitään yhdessä et mitä asioita se vaikka kehittää ja auttaa. Vaikka ei niinku ois haaveena tulla muusikoksi tai muutenkaan tehä musiikin kanssa ni sil voi sit kuitenkin olla jotain muuta vaikutusta. (LO5)*

Koulunkäynnin tuki –kuvauskategoriaan on tulkittu kuuluvaksi myös **kodin puutteellisen tuen kompensointiin oppilaanohjauksen tehtävänä** liittyvä merkityskategoria. Kategoria ei sisällä konkreettisia kuvauksia siitä, millainen luokanopettajien oppilaanohjaukseksi käsittämä toiminta tätä kompensaatiota tuottaa, vaan lähinnä viestii käsitystä oppilaanohjauksen merkityksestä alakoulussa. Luokanopettajat siis käsittävät oppilaanohjauksen tavoitteeksi tasata yksilökohtaisesti negatiivista vaikutusta oppilaan koulunkäyntiin, jonka kodin tuen puuttuminen tai riittämättömyys voi aiheuttaa.

No täs on varmaan vähän kans se et hyvät pärjää aina olis sitten mitä vaan tai ei. *Et ehkä varsinki sit just niille kenel ei vaikka kotoota oo niin paljon sitä tukee et ei oo niin semmosta sit aikuista joka tavallaan peilaa sitä, että miten onnistuu ja missä onnistuu ja mis tarttee apua ja minkälaista apua ni mä luulen et heihin se (oppilaanohjauksen puuttuminen alakoulusta) vaikuttais sit enemmän ja just huonosti.* Et tavallaan ne kenel on kotona asiat hyvin ni saa varmasti paljon enemmän sieltä sitä positiivist palautetta ja semmost et hei tosi hyvin pärjätty tässä ja on semmost niinkö jotenki ehkä mietitään enemmän sitä tulevaisuutta ja saatetaan vaikka arvostaa koulutusta vähän eri tavalla ja... (LO5)

### 6.1.3 Oppilaanohjaus on läsnäoloa ja vuorovaikutusta

Oppilaanohjaus on läsnäoloa ja vuorovaikutusta –kuvauskategoria käsittää kaksi merkityskategoriaa: spontaanit keskustelut koulun arjessa, sekä oppilaan henkilökohtainen kohtaaminen. Merkityskategoriat sisältävät empaattiseen ja kuuntelemaan läsnäoloon, sekä keskusteluun ja opettaja – oppilas –vuorovaikutukseen liittyviä ilmaisuja. Kuvauskategoria eroaa muista siinä, etteivät sen sisällöt liity enää suoranaisesti koulunkäyntiin, pedagogiikkaan tai oppimisen edistämiseen, vaan inhimilliseen vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin luokanopettajan ja hänen oppilaidensa välillä.

Oppilaanohjausta tapahtuu alakoulussa luokanopettajien mukaan erilaisissa **spontaaneissa, suunnittelematta syntyvissä keskusteluissa koulun arjessa.** Keskusteluja voidaan käydä luokassa tai ryhmässä, tai yksittäisen oppilaan kanssa kahden kesken. Ne voivat liittyä arkielämään ja sen ilmiöihin, tulevaisuuteen, toiveammatteihin, koulutukseen ja työelämään. Keskustelut syntyvät usein oppilaiden kiinnostuksesta ja aloitteesta, ja voivat laajentua syvällisiksikin pohdinnoiksi elämästä.

No ne (opetus ja ohjaus) vois paljon suunnitelmallisemminkin kytkeytyä toisiinsa et mä ehkä huomaan just et *ne on semmosii, vähän semmosii spontaaneita, et ne tulee jostain tietystä aiheesta tai uutisesta tai jostain luokan tapahtumasta sit se ohjaustilanne syntyy. Tai sit se syntyy siitä, et on se yksittäisen oppilaan niinkun käyttäytyminen tai hänen koulunkäynnissään joku, mistä sit se syntyy se ohjaustilanne. Et ei se synny silleen suunnitelmallisesti et nyt mä...* (LO4)

No mun mielest se on semmonen, mihin suhtaudun välillä intohimoisesti, et *mä oikeen jonkun oppilaan kaa voin pitkän aikaa keskustella elämästä ja tulevaisuudesta ja mitä mä oon tehny aikasemmin ennen ku mä halusin opettajaksi ja tota... Ja mä huomaan, et se on kaikista mielenkiintoisinta yleensä se, että kertoo semmosii tarinoita, ni niihin, ja semmosii keskusteluja ja vastaa kysymyksiin ja sit ku oppilaat et “miten mä pääsisin semmoseen et mä haluisin ruveta vaik tämmöseen” ni sit mä etin heille, et miten tämmöseen.* (LO4)

Niin että varmistais sitä niinku sen keskustelun ja juttelun kautta, että jokainen on ymmärtänyt asiat oikein. Ja sitten tota keskustelua käytän tosi paljon ihan niinkun tuntimenetelmänä opetuksessa ja tota... Se, että en vierasta myöskään sitä semmosta tavallaan tunnin aiheesta poikkeamista, että *kyllä niinkun tykkään panostaa myöski siihen, että sitä arkielämää ja myöskin niitä oppimisen ja elämisen taitoja tulee siihen sitte keskustelun aiheiksi.* (LO6)

Oppilaanohjaus alakoulussa ja luokanopettajan työssä on myös **oppilaan henkilökohtaista kohtaamista**. Kohtaamisella tarkoitetaan kiinnostumista oppilaan elämästä, kuulumisista ja tunteista, ja heidän empaattista huomaamistaan ja huomioimistaan yksilöinä ja persoonina. Henkilökohtaisen kohtaamisen kautta luokanopettaja purkaa etäisyyttä itsensä ja oppilaidensa väliltä arkisissa tilanteissa, ja on läsnä kuuntelevana ja turvallisenä aikuisena.

Ja semmonen käytännön esimerkki, miten mä sitä konkreettisesti teen, niin jos nyt leikitään, että ei olisi korona, niin mä ole tehny pedagogisen päätöksen siitä, että *mä syön aina lasten kanssa. Ja mä vaihdan aina sitä, ketä mun ympärillä on ja ihan käytän aikaa siihen, että mä keskustelen, että "mitäs teille kuuluu ja mitäs te ootte tehny".* Niin kun sä tunnet ja teidät niistä lapsista enemmän ni sit sitä tukemistaki on paljon helpompi tehdä, ja ylipäänsä sit mun mielest se on osa sitä opetusta myös mutta että... *On niinku sillee tunneherkkä ja empaattinen, et jos sä näät et joku on ehkä vähän allapäin ni sä myös puutut ja kommentoit siihen, tai nii...* (LO7)

#### 6.1.4 Oppilaanohjaus on oppilaan persoonallisen kasvun tukea

Oppilaanohjaus on oppilaan persoonallisen kasvun tukea -kuvauskategoria kattaa kolme merkityskategoriaa: oppilaan itsetuntemuksen tuki, oppilaan terveen itsetunnon kehittymisen tuki, sekä oppilaan "kokonaispersoonana" kasvattaminen. Näiden kategorioiden sisällöt kuvaavat oppilaanohjausta toimintana, jonka tavoitteena on vahvistaa oppilasta omana itsenään: tukea oppilaan kasvua ja kehitystä ihmisenä kokonaisvaltaisesti, sekä edistää oppilaan myönteistä kuvaa itsestään ja osaamisestaan. Oppilaan persoonallisen kasvun tuki -kuvauskategorian sisällöt ovat sikäli samansuuntaisia edellä esitellyn Oppilaanohjaus on läsnäoloa ja vuorovaikutusta -kuvauskategorian kanssa, että kaikki tässä kuvauskategoriassa kuvailtu toiminta perustuu luokanopettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen ja oppilaan huomaamiseen yksilönä. Oppilaan kokonaispersoonan, itsetuntemuksen ja itsetunnon tukemiseen liittyvien merkityskategorioiden on tulkittu muodostavan kuitenkin oma erillinen kuvauskategoriansa, sillä niiden kattamat luokanopettajien käsitykset kuvaavat alakoulun oppilaanohjausta ensisijaisesti edellä mainittujen tavoitteiden kautta.



Luokanopettajien käsityksissä yksi alakoulun oppilaanohjauksen keskeisimmistä tehtävistä ja sisällöistä on **oppilaan itsetuntemuksen tuki ja kehittäminen**. Niitä pidetään aktiivisesti esillä esimerkiksi pedagogisissa keskusteluissa sekä oppilaalle annetussa palautteessa. Tavoitteena on tuoda oppilaan vahvuudet tämän omaan tietoisuuteen ja siten vahvistaa oppilaan myönteistä käsitystä omasta osaamisestaan ja pystyvyydestään. Heikkouksiin suhtaudutaan kehityskohteina ja oppilasta ohjataan kohti hänelle sopivia keinoja näiden heikkouksien työstämiseksi ja kehittämiseksi. Myös oppilaan omien mielenkiinnon kohteiden kartoittaminen on luokanopettajien käsityksissä osa oppilaanohjausta.

*No mä listasin tämmösiä asioita että ensinnäkin auttaa niitä oppilaita löytämään niitä omia vahvuuksia. Ja tietty sitten niitä mielenkiinnon kohteita, mutta sitte ne voi olla tosi risteäväiset kanssa, ei välttämättä silti vaikka olis kiinnostunut jostain ni se ei välttämättä aina oo sit se vahvuus kanskaan et löytys vähän niinku ne molemmat ja miten ne sais sit toimiin yhdessä. (LO5)*

*No niin ehkä myöskin se että joku löytäs semmoset omat vahvuusalueensa ja pystyis sitte ehkä niihin panostaan toisaalta erityisesti ja sitte toisaalta myöski tunnistais ne omat heikkoutensa, että vois myöski sitten niihin tavallaan hakee sitä tukee. (LO6)*

Oppilaanohjaus on myös **oppilaan terveen itsetunnon kehityksen tukea**. Luokanopettajien käsityksissä oppilaanohjauksen kautta luodaan perusta oppilaan myönteiselle minäkuvalle ja itsetunnolle, mikä taas parantaa oppilaan valmiuksia ja edellytyksiä alakoulun jälkeisen elämän kannalta. Itsetuntoon kuuluvaksi on tulkittu tässä myös ominaisuudes, josta luokanopettajat käyttävät termiä "itsearmollisuus". Sen tulkitaan viittaavan itsetunnon ja minäkuvan tukemiseen siten, ettei oppilaan myönteinen kokemus itsestä ja omasta kelpaamisesta kiinnity liikaa tai ainoastaan koulumenestykseen. Tällaisen oppilaanohjauksen luokanopettajat kertoivat olevan tarpeellista erityisesti koulussa menestyville oppilaille.

*[---] mikä mulla itellä on niinku ylipäättään opetuksessa kulmakivi, mikä mun mielestä sit oppilaanohjauksessa on se iso asia, on itsetunto. Että sille lapselle tulisi terve itsetunto, koska sit jos sul on hyvä itsetunto ni se on ihan sama puhutaanko me sit murrosikäisistä yläkoulussa tai toisen asteen opinnoista ja aikuisista ihmisistä, et jos sul on hyvä itsetunto ni sitte sullahan on valmiudet vaikka mihin. (LO7)*

*[---] varsinkin vähän paremmilla oppilaille voi olla niinku semmonen illuusio et kaikessa täytyy olla kokoajan iha hirvittävän hyvä ni sitte et osal tulee alakoulussa jo iha hirveet paineet siitä onnistumisesta et sillee et sais sitäki sitte semmosta rentoutta siihen ettei tartte niinku joka asiast*

*ei tarvi saada kymppiä eikä oikeen voikkaan tai et niinku on tosi hankalaa, et siihen jotenki semmost vähän niinku itsearmollisuutta siihen kanssa. [---] ja toisaalta sit vähän niinku se toisen pään et ei olis liian niinku kriittinen sitä ittee kohtaan, että osais niinkö välillä antaa itelleen lisää liekaa ettei tarvi olla niin täydellinen kaikessa. (LO5)*

Luokanopettajien käsityksissä oppilaanohjauksesta välittyvä kuva myös yleisemmin **oppilaan kokonaispersoonana kasvamisen tukena**. Tässä merkityksessä ymmärrettyä oppilaanohjaus näyttäytyy laajasti alakoulun kasvatustehtävää toteuttavana oppilaan persoonallisen kasvun ja kehityksen kokonaisvaltaisena tukena.

*Varsinki niinkun alakoulun puolella näen sen niinku semmosen ihmisen kokonaispersoonan ja sen kehittämisen niinkun ennen kaikkee tosi tärkeenä, että ne yksittäiset oppiainesisällöt on loppujen lopuksi niinkun melko yhdentekeviä ja suhteessa sitte siihen, että kuinka niinkun... Se ihmisenä kasvaminen tapahtuu ja se ihmisenä kasvaminen on se erityisen tärkeä juttu myöskin alakoulussa. Ja semmonen reilu kaveruus ja hyvä koulutoveruus ja kaikkien kanssa toimeentuleminen tai ainakin toimeentulon yrittäminen kaikkien kanssa ja se ihmisiksi oleminen on niinkun tosi olennainen juttu. (LO6)*

### 6.1.5 Oppilaanohjaus on oppilaan itsestä huolehtimisen taitojen tukea

Oppilaanohjaus on oppilaan itsestä huolehtimisen taitojen tukea –kuvauskategoria muodostuu yhdestä samoin nimetystä merkityskategoriasta. Kategorian sisällöt kuvaavat oppilaanohjausta oppilaan arkisen toimintakyvyn ja ikätason mukaisen itsenäisyyden edistämiseen pyrkivänä toimintana. Itsestä huolehtimisen taitoihin kuuluvat esimerkiksi oman arjen hahmottaminen, päivittäiset rutiinit sekä fyysisestä hyvinvoinnista huolehtiminen. Kuvauskategorian käsitykset eroavat edellisistä siinä, että niissä oppilaanohjaus kohdistuu oppilaan taitoihin ensisijaisesti koulun ja opiskelun ulkopuolisessa elämässä.

*Niinku tai semmonen itsestään huolehtiminen ja semmonen et sä pystyt niinku huolehtimaan sun tavaroista ja sä... Tavallaan omast hyvinvoinnistas, sil taval et siihenkin ohjaaminen, miten pidetään tavallaan pienin askelin huolta. [---] ja ihan sellasten rutiinien opettaminen et miten asioita niinku tehdään ja mitä koululaisen elämään kuuluu ja ihan niinku must tuntuu et sellastakin niinku nykyään saa viel tehdä tosi paljon et... Minkälainen sun päivä pitää olla et aika moni laps on yksinensä ominensa niitten hommiensa kanssa et tavallaan... Semmosenki et ku menet kotiin niin syöt välipalan ja teet läksyt ja sitten et ihan tollastakin niinku jo. (LO1)*

H: Mitä sä ajattelisit, millaisiin oppilaan tarpeisiin se oppilaanohjaus siellä alakoulussa kohdistuu? Ja ehkä myös et mitä sillä niinkun tavoitellaan?

O: No sen yleisen oppimisen ohella varmaan ennen kaikkee sit tällaseen ihan perinteisiin niinkun... Tai perinteinen ei välttämättä oo oikee sana mut tämmöseen *perusrutiineihin eli tavallaan siihen että muistaa syödä aamupalaa, muistaa pestä hampaat aamuin illoin, tehdä läksyt, eli tavallaan tällaseen niinkun yleiseen elämiseen ja sen rutiineihin, et ymmärtää monelta pitää mennä nukkumaan, kuinka paljon liikuntaa vuorokaudessa tarvitaan, kuinka paljon unta tarvitaan... Ja kaikkeen tän tyyppiseen. Myös toki sitä oppimista itseään unohtamatta. (LO2)*

### 6.1.6 Oppilaanohjaus on kontrollia

Oppilaanohjaus on kontrollia –kuvauskategoria muodostuu vain yhdestä merkityskategoriasta, oppilaan negatiiviseen käytökseen puuttumisesta. Tämän kategorian sisällöissä oppilaanohjaus näyttäytyy oppilaan ei-hyväksyttäväksi koettuun käyttäytymiseen puuttumisena esimerkiksi kasvatustilanteissa. Kuvauskategoria edustaa muihin kategorioihin verrattuna suhteellisen poikkeavaa käsitystä oppilaanohjauksesta, sillä siinä ohjaus määrittyy jonkin negatiivisen poistamisena jonkin positiivisen vahvistamisen sijaan. Kiinnostavaa kuvauskategoriassa on myös se, että kaikki siihen kuuluviksi tulkitut sisällöt ovat peräisin luokanopettajien kertomista esimerkeistä työssään tapahtuneista oppilaanohjaustilanteista. Oppilaanohjauksen yleisessä määrittelyssä on siis voitu puhua edellä mainituista vahvuuksista, läsnäolosta ja positiivisesta kohtaamisesta, mutta oman työn oppilaanohjaustilanteen esimerkiksi on kuitenkin nostettu oppilaan käytöksen kontrollointi.

Siis mul on parhaillaan mun luokassa on semmonen tilanne, että... On semmonen perhe, jossa nyt ollaan eripuraisia siitä, et mikä se tuen tarve on. [--] Ohjaan siis päivittäin tällä hetkellä sekä käytöksestä että semmosesta... Ei, älystä ei oo kysymys, mutta *jaksamattomuudesta ja oman toiminnan ohjauksesta ja yleisten ohjeiden kuuntelemisessa on puutteita niin koko ajan ohjaan jokapäiväisesti. (LO3)*

Täs semmonen yks kohtuullisen vilperti poika luokassa ja tässä viikon aikana tuli semmonen tilanne, että *hän sitte häiriköi tossa ja... Koko luokalla oli ihan selkee tehtävä, mitä pitäis tehdä ni mä otin hänet sitte sivuun ja vein hänet luokan ulkopuolelle ja keskusteltiin sit kahdestaan siitä, että tota... Mä annoin sitte ihan palautetta siitä, että koen, että hänen käytöksensä on häiritsevää ja mun mielestä hän haittaa muitten oppimista ja.. (LO6)*

### 6.1.7 Oppilaanohjaus on oppilaan tulevaisuuteen suuntaamista

Oppilaanohjaus on oppilaan tulevaisuuteen suuntaamista –kuvauskategoria käsittää kaksi merkityskategoriaa: avoimen tulevaisuuskäsityksen välittäminen sekä valmiudet osallisuuteen ja aktiivisuuteen. Kategorioiden sisällöissä oppilaanohjaus näyttäytyy oppilasta alakoulun jälkeiseen, kaukaiseenkin tulevaisuuteen valmistavana taitojen ja asenteiden välittämisenä. Kuvauskategoria poikkeaa muista siinä, että sen käsitykset ovat ainoita, jotka kuvaavat oppilaanohjausta selvästi tulevaisuusorientoituneena sekä oppilasta laajemmin yhteiskuntaan ja työelämään suuntaavana toimintana.

Luokanopettajien käsityksissä oppilaanohjaukseen kuuluu **avoimen tulevaisuuskäsityksen välittäminen** oppilaille. Tavoitteena on tukea oppilaan toiveikasta, mielikuvituksesta ja innostunutta suhtautumista tulevaan, niin omalla kohdallaan kuin yleisesti. Tämän toteuttamisessa nähdään keskeisenä tekijänä se, millaista kuvaa opettaja omassa puheessaan tuottaa oppilaan mahdollisuuksista ja tulevaisuudesta. Hyväkin tarkoittava tiettyyn suuntaan kannustaminen voi muuttua negatiivisella tavalla rajaavaksi, kun ohjauksen tavoitteena on oppilaan usko omien mahdollisuuksiensa laajuuteen.

No kyl mä näen et sil on aika iso merkitys semmosella... *Monet muistelee, et ku opettaja sano alakoulussa, että sinusta voisi tulla hyvä semmonen ja tämmönen johonki ammattiin ja välttämät kaikki opettajat ei oo ajatellu niin et ku mä oon nyt sanonu näin ni sil on aika paljon, voi olla pitkäkestoset vaikutukset. Et pitäis olla aika harkitusti niinku... Et se kuitenkin on ehkä, alakouluopettaja näkee vaan sen yhden tietyn ikäset lapset ja ei ehkä tajua, et se voi jäädä sinne kytemään, semmoset ajatukset. Et se on ihan tosi merkityksellistä, mitä sitte sanoo, ja mä yritän ainaki semmost... Sellasten lasten oikeuksien ja tämmösen hyvinvointiyhteiskunnan esittelemisen kautta yrittää heihin luoda semmost, et voi olla mitä vain ja et täs kohtaa tavallaan niinku heil tietyst on viel kyky ja usko siihen, et he voi olla mitä vaan [---]. (LO4)*

Tiettyä suuntaa tai esimerkiksi ammattia kohti ohjaamisen sijaan avoimen tulevaisuuskäsityksen välittämiseen kuuluu unelmointiin kannustaminen ja monipuolinen mahdollisuuksien esittely.

[---] et enemmän et puhuis just niist unelmista ja jotenki siit tulevaisuudesta ja että lapsetki ihanasti käyttäis sitä mielikuvitustaan, et ku voi olla niit ammattei, mitä ei oo viel olemassakaan. Et jotenki et ne aikuiset jotka on ympärillä ni, oli se sit luokanopettaja tai avustaja tai kuka tahansa, ni puhuis monipuolisesti ja avoimesti maailmasta ja sen mahdollisuuksista. Ettei puhuta vaan siitä että kun “meillä on tää poliisi ja lääkäri ja opettaja”, mikä monesti on just sitä, että nämä selkeät “ammatit”, mitä me voidaan nähdä ja pyytää just se poliisi käymään, et olis ihanaa, jos vois enemmän ottaa semmosii esimerkkejä kun nykyään on niitä tosi outoja, tai outoja

*ja utoja, mut semmosii uusia komboja tai et on niitä yrittäjiä, jotka keksii jotai ihan uutta. (LO7)*

Luokanopettajien käsityksissä oppilaanohjaus antaa oppilaalle myös **valmiuksia osallisuuteen ja aktiivisuuteen**. Näin ymmärrettynä oppilaanohjaus näyttäytyy erilaisten arjessa ja ihmisten yhteisöissä, laajimmin yhteiskunnassa, tarvittavien taitojen kehittämisenä. Näitä taitoja ovat esimerkiksi yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot, sekä alakoulujen demokratiakasvatuksen toiminnoissa harjoiteltavat käytännön taidot.

*Mut ylipäänsä mä näkisin et joku suomen kieli, missä on tosi vahvana se niinku yhteistyötaidot, et osaatko ilmaista mielipiteesi, osaatko kuunnella muita, mikä on mun mielest tosi iso elämän taito ja, mun mielestä [erään] kaupungin kouluissa on ihan mahtavaa et on olemassa esim. Lasten Parlamentti ja jokasessa koulussa on kerran kuussa luokkatunti, missä on oikeesti luokan kokous, johon on valittu puheenjohtaja ja sihteeri ja ääntenlaskija. Et opetetaan niinku tämmösii työelämän taitoja tavallaan, mitä niinku monesti ehkä unohtuu oppiaineissa semmosii, että niin että “ehkä teistä aika moni tulee tulevaisuudessa omistamaan talon, ja se talo ehkä kuuluu taloyhtiöön ja sit pitää käydä taloyhtiön kokouksissa”, ettei ne aikuiset oo siellä sit ihan et “no mä en oo ikinä elämässäni ollu kokouksessa”, kun näitä lapsia voi nyt jo ohjeistaa tämän kaiken ohella siihen, et nä on tämmösii todellakin elämän taitoja. (LO7)*

## 7 Ohjauksäsitteiden kokoava tarkastelu

Aineiston analyysissä muodostettiin luokanopettajien alakoulun oppilaanohjausta koskevista käsityksistä seitsemän toisistaan sisällöllisesti eroavaa kuvauskategoriaa. Kuvauskategoriat kuvaavat aineistossa esiintyviä käsityksiä, ja muodostavat siten fenomenografisen analyysin päätuloksen (Marton, 1988). Kuvauskategoriat pyritään fenomenografisessa tutkimuksessa kuitenkin esittämään paitsi yksittäin, myös kategoriat yhteen kokoavana kuvauskategoriajärjestelmänä, eli tulosalueena (*outcome space*). Kuvauskategoriajärjestelmä perustuu tutkimusta taustoittavaan teoreettiseen keskusteluun eli aiempaan tutkimukseen, ja sen tarkoitus on ilmentää tarkasteltavan ilmiön eri ulottuvuuksia ja niiden keskinäisiä suhteita (Marton & Booth, 1997; Lähti, 2008). Huusko ja Paloniemi (2006) argumentoivat, että koko tutkimus on keskeneräinen, tai pahimmillaan ei fenomenografinen tutkimus lainkaan, mikäli kuvauskategorioita ei ole suhteutettu toisiinsa, tai kategoriajärjestelmää ei ole liitetty tutkimuksen taustalla olevaan teoreettiseen keskusteluun.

Kuvauskategoriajärjestelmä voi olla horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen. Horisontaalisessa järjestelmässä kategoriat ovat joka suhteessa samanarvoisia ja tasavertaisia, ja ne eroavat toisistaan vain sisällöllisesti. Vertikaalisessa järjestelmässä kuvauskategoriat asetetaan keskinäiseen järjestykseen esimerkiksi niiden välisen tärkeyden, yleisyyden tai ajallisen esiintymisen perusteella. Hierarkkisessa kuvauskategoriajärjestelmässä kategoriat ovat toisiinsa nähden eri tasoisia esimerkiksi laaja-alaisuuden, teoreettisuuden tai jäsenyisyyden suhteen, ja ne asetetaan järjestykseen tämän rakenteellisen ja sisällöllisen kehittyisyyden perusteella. (Marton & Booth, 1997; Huusko & Paloniemi, 2006; Niikko, 2003.)

Analyysin kuvauskategorioista on muodostettu horisontaalinen kuvauskategoriajärjestelmä, jossa tarkastellaan luokanopettajien alakoulun oppilaanohjausta koskevien käsitysten variaatiota suhteessa kahteen tutkimuksen teoriataustaan perustuvaan tulkintaulottuvuuteen. Seuraavaksi esitellään kuvauskategoriajärjestelmän teoreettinen perusta, sen jälkeen järjestelmä kokonaisuudessaan.

### 7.1 Kouluohjauksen sisältöalueet ja ohjauksen vuorovaikutuksellinen intentio tulkinnan ulottuvuuksina

Muodostettu kuvauskategoriajärjestelmä rakentuu kahdelle käsitysten teoreettisen tulkinnan ulottuvuudelle: kouluohjauksen sisältöalueille ja Heronin (1990) ohjausinterventioiden

tyypittelylle. Kouluohjauksen sisältöalueet muodostavat järjestelmän “x-akselin”, jolle luokanopettajien käsityksiä kuvaavat kuvauskategoriat asettuvat sen perusteella, mihin sisältöalueeseen kohdistuvaksi alakoulun oppilaanohjaus siinä ymmärretään. Sisältöalueet ovat psykososiaalinen tuki, opiskelun ja opiskelutaitojen ohjaus, sekä ura- ja elämänsuunnittelun ohjaus (Watts & Van Esbroeck, 1998; Nykänen ym., 2007; Kasurinen & Merimaa, 2006; McLaughlin, 1993; 1999; ks. luku 3.1). Suhteuttamalla kuvauskategorioita sisältöalueisiin pyritään hahmottamaan laajemmin, mihin alakoulun oppilaanohjaus luokanopettajien käsityksissä kohdistuu, ja mitä sillä tavoitellaan. Näin pyritään myös lisäämään ymmärrystä siitä, miten alakoulun oppilaanohjauksen tavoitteet ja sisällöt luokanopettajien ymmärtäminä suhteutuvat kouluohjaukselle yleisesti ymmärrettyihin tavoitteisiin ja sisältöihin.

Järjestelmän “y-akselin” muodostaa Heronin (1990) ohjausinterventioiden tyypittely. Tyypittelyssä ohjausinterventiot jaetaan kahteen päätyyppiin, autoritäärisiin ja mahdollistaviin interventioihin, jotka muodostavat tulkintaulottuvuuden ääri laidat. Autoritääriset interventiot perustuvat normatiivisuuteen, informatiivisuuteen ja ohjaaja – ohjattava –suhteen hierarkkisuuteen, mahdollistavat taas ohjattavan autonomisuuden ja toimijuuden tukemiseen. Myös Lätti (2008) on tarkastellut aineenopettajien ohjauskäsityksiä näitä päätyyppiä tulkintansa dimensioina käyttäen. Kuvauskategoriat sijoittuvat siis järjestelmän “y-akselille” sen perusteella, millaisena vuorovaikutuksena oppilaanohjaus luokanopettajien käsityksissä näyttäytyy. Vuorovaikutuksen luonteen perusteella tehdään edelleen johtopäätöksiä oppilaanohjauksen toimintatavoista aiemmin (luku 2.1) osoitetun Heronin (1990) tyypittelyn ja Onnimaan (2007) ohjauksen toimintatapojen yhteneväisyyksien perusteella.

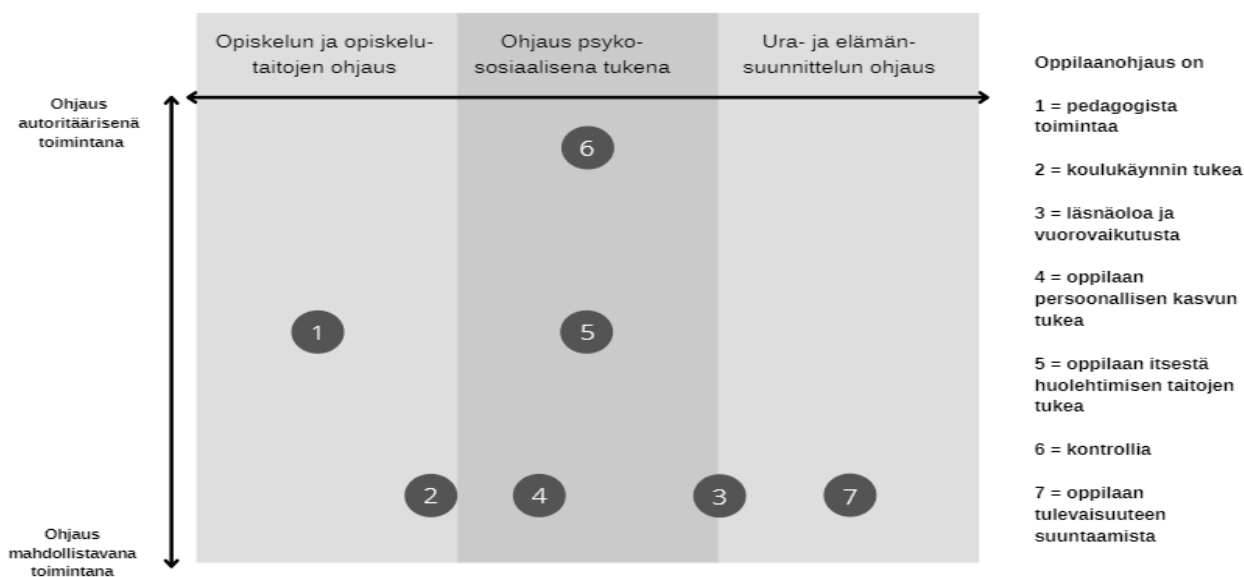
Kumpikin tulkinnan ulottuvuus ymmärretään tässä jatkumona, ei tarkkarajaisena luokitteluna. Kuten ohjauksen sisältöalueiden tarkastelusta (luku 3.1) voidaan huomata, ne eivät ole tarkkarajaisia, vaan monien ohjauksen tavoitteiden ja sisältöjen (esim. oppilaan itsetuntemuksen parantaminen) voidaan nähdä kuuluvan useampaan kuin yhteen sisältöalueeseen. Kokonaisuutena kuvauskategoriajärjestelmä on luonteeltaan horisontaalinen, sillä kummallakaan tulkinnan ulottuvuudella luokanopettajien käsityksillä ei ole hierarkkista suhdetta keskenään minkään tekijän suhteen. Tavoitteena on kuvata neutraalisti ja kattavasti luokanopettajien ohjauskäsitysten variaatiota, joten kaikki kuvauskategoriat ovat analyysissä samanarvoisia, ja vain sisällöltään erilaisia.

Kuvauskategoriajärjestelmässä kategoriat ovat siis suhteessa toisiinsa ohjauksen sisällöllisten tavoitteiden ja vuorovaikutuksellisen luonteen suhteen. Seuraavaksi esitellään

kuvauskategoriajärjestelmä kokonaisuutena, sekä pyritään vastaamaan järjestelmän pohjalta tutkimuskysymyksiin.

## 7.2 Alakoulun oppilaanohjaus mahdollistavana ohjauksena ja psykososiaalisena tukena

Luokanopettajien käsityksiä kuvaavasta kuvauskategoriajärjestelmästä (kuva 3) havaitaan, että luokanopettajien käsityksissä alakoulun oppilaanohjaus näyttäytyy selvästi oppilaan psykososiaaliseen tukeen painottuvana mahdollistavana toimintana. Seitsemästä kuvauskategoriasta viisi asettuu psykososiaalisen tuen sisältöalueelle tai sen rajapintaan. Autoritäärisyys - mahdollistavuus –akselilla puolestaan neljä seitsemästä kategoriasta kuvaa oppilaanohjausta selvästi mahdollistavana toimintana. Kaksi kategoriosta asettuu autoritäärisen ja mahdollistavan toiminnan välille ja vain yksi kategoria kuvaa alakoulun oppilaanohjausta selvästi autoritäärisenä.



Kuvio 3 Luokanopettajien käsitykset alakoulun oppilaanohjauksesta suhteessa kouluohjauksen sisältöalueisiin ja Heronin (1990) ohjausinterventioiden tyypittelyyn

Luokanopettajat ymmärtävät siis alakoulun oppilaanohjauksen ensisijaisesti oppilaan autonomisuutta ja toimijuutta tukevana ja kunnioittavana toimintana, joka pääasiassa kohdistuu oppilaan persoonallisuuden, tunne-elämän ja sosiaalisuuden kehityksen tukemiseen.



### 7.2.1 Alakoulun oppilaanohjauksen tavoitteet luokanopettajien käsityksissä

Tutkimuksen tavoitteena on kuvata ja jäsentää luokanopettajien käsityksiä alakoulun oppilaanohjauksen tavoitteista. Tähän tavoitteeseen pyritään vastaamalla tutkimuskysymykseen “millaisia käsityksiä luokanopettajilla on alakoulun oppilaanohjauksen tavoitteista?”. Kysymykseen vastataan seuraavaksi kuvauskategoriajärjestelmän ”x-akselin”, ja sille asetettujen kuvauskategorioiden perusteella.

Luokanopettajien käsityksissä alakoulun oppilaanohjauksen ensisijaisena tavoitteena näyttäytyy oppilaan psykososiaalinen tuki. Kuvauskategoriajärjestelmässä psykososiaalisen tuen sisältöalueelle tai sen rajapintaan asetuvat seuraavat kategoriat: oppilaanohjaus on läsnäoloa ja vuorovaikutusta, oppilaanohjaus on oppilaan persoonallisen kasvun tukea, oppilaanohjaus on oppilaan itsestä huolehtimisen taitojen tukea, sekä oppilaanohjaus on kontrollia. Psykososiaalisena tukena oppilaanohjauksen tavoitteena on edistää ja tukea oppilaan persoonallisuuden, tunne-elämän ja sosiaalisuuden kehitystä. Ohjauksen kohteena ovat tällöin oppilaan psyykinen hyvinvointi, minäkuva, itsetuntemus ja itsetunto, sekä vuorovaikutukseen, yhteistyöhön ja yhteisön jäsenyyteen liittyvät taidot. (Watts & Van Esbroeck, 1998; McLaughlin, 1993; Schrey, 2009; Opetushallitus, 2014.)

Oppilaanohjauksen psykososiaalisen tuen sisältö- ja tavoitealueella ohjauksen tavoitteena on oppilaan persoonallisen kehityksen ja psyykkisen hyvinvoinnin tukeminen (Watts & Van Esbroeck, 1998; McLaughlin, 1993). Luokanopettajien käsityksissä tämä näkyy esimerkiksi oppilaanohjauksen käsittämisenä oppilaan kohtaamiseksi (kuvauskategoria 3). Kohtaamisella tarkoitetaan kiinnostumista oppilaan elämästä, kuulumisista ja tunteista, ja heidän empaattista huomaamistaan ja huomioimistaan yksilöinä ja persoonina. Eräs luokanopettaja kuvaa oppilaan kohtaamisen psykososiaalista merkitystä seuraavasti:

“[---] mä niin kannatan ja liputan sitä terveen itsetunnon kasvattamista. Se luo hyvät lähtökohdat ja siihen auttaa juuri se et se lapsi tuntee olevansa olemassa, elikkä et se aikuinen joka on läsnä, oli se sit koulunkäynninohjaaja tai erityisopettaja tai terveydenhoitaja, niin kohtaa sen lapsen.” (LO7)

Oppilaan persoonallisen kehityksen ja psyykkisen hyvinvoinnin tukemiseen kuuluu myös itsetuntemuksen ja terveen itsetunnon tukeminen (Schrey, 2009, Opetushallitus, 2014). Nämä tavoitteet ovat esillä myös luokanopettajien käsityksissä oppilaanohjauksesta (kuvauskategoria 4). Oppilaan itsetuntemusta pyritään tukemaan esimerkiksi kartoittamalla oppilaan vahvuuksia, heikkouksia ja mielenkiinnon kohteita. Terveen itsetunnon kehittymistä

taas tuetaan esimerkiksi ohjaamalla oppilaita armollisuuteen itseään kohtaan, sekä edellä mainitun kohtaamisen kautta.

Psykososiaaliseen tukeen kuuluu myös oppilaan sosiaalisen kehityksen, erityisesti yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen, tukeminen (McLaughlin, 1993; Opetushallitus, 2014).

Nämä eivät sellaisinaan esiintyneet suoraan luokanopettajien ohjauskäsityksissä.

Luokanopettajat käsittävät oppilaanohjausta kuitenkin toteutettavan suurelta osin koulun arjessa syntyvissä keskusteluissa, kuten kuvauskategoriasta 3 käy ilmi. Keskusteluissa oppilaat harjoittelevat myös omia vuorovaikutustaitojaan. Toisaalta keskustelut liittyvät usein oppilaiden tulevaisuuteen, ammatteihin, työelämään ja yhteiskuntaan, minkä vuoksi tämä kuvauskategoria sijoittuu lähelle psykososiaalisen tuen ja ura- ja elämänohjauksen rajapintaa.

Oppilaanohjauksen psykososiaaliseen sisältöalue käsittää tavoitteen oppilaan itsenäisyyteen ja vastuullisuuteen kasvamisesta (Schrey, 2009; Opetushallitus, 2014). Tämä tavoite on läsnä luokanopettajien käsityksissä erityisesti kuvauskategorian 5, Oppilaanohjaus on oppilaan itsestä huolehtimisen taitojen tukea, kautta. Oppilasta ohjataan oman arjen hahmottamiseen, rutiineihin ja fyysisestä hyvinvoinnista huolehtimiseen, ja näin tuetaan asteittaista vastuunottoa ja ikätason mukaista itsenäisyyttä.

Myös kuvauskategorian 6, oppilaanohjaus on kontrollia, on tulkittu edustavan luokanopettajien käsityksissä oppilaanohjauksen psykososiaalisen tuen sisältö- ja tavoitealuetta. Ei-hyväksyttäväksi miellettyyn käyttäytymiseen puuttumisen ymmärretään tässä ohjaavan oppilasta kouluyhteisön sosiaalisiin normeihin, ja siten yhteisön jäsenyyteen ja omasta toiminnasta vastuun ottamiseen (Opetushallitus, 2014).

Kun oppilaanohjaus ymmärretään opiskelun ja opiskelutaitojen tueksi, ohjauksen tavoitteena on edistää oppimistyylien tuntemista sekä kykyä tunnistaa, tiedostaa ja kehittää omia opiskelutaitoja, avustaa oppilasta opiskelun suunnittelussa ja etenemisessä, sekä vahvistaa opiskelu- ja koulumyönteisyyttä (Watts & Van Esbroeck, 1998). Oppilasta myös ohjataan omien tavoitteiden asettamisessa ja annetaan kannustavaa ja ohjaavaa palautetta (Opetushallitus, 2014). Näitä tavoitteita ja sisältöjä luokanopettajien käsityksissä edustavat kuvauskategoriat 1 ja 2: oppilaanohjaus on pedagogista toimintaa ja oppilaanohjaus on koulunkäynnin tukea. Pedagogisena toimintana oppilaanohjaukseen kuuluu luokanopettajien käsitysten mukaan opiskelutaitoihin, -tyyleihin ja -tekniikoihin tutustuminen, yksilöllinen palaute, sekä opetuksen yksilöllistäminen (kuvauskategoria 1). Opiskelua ohjataan myös puuttamalla oppimisvaikeuksiin ja koulunkäynnin haasteisiin (1), sekä kompensoimalla kodin tuen puutteesta johtuvaa haittaa oppilaan koulunkäynnille (kuvauskategoria 2). Opiskelu- ja koulumyönteisyyden vahvistamiseksi on tulkittu luokanopettajien käsityksistä koulunkäynnin

merkityksellistämisen (kuvauskategoria 2). Merkityksellistämisen tavoitteena on ohjata oppilasta näkemään opiskelu ja koulunkäynti itselleen hyödyllisenä ja mielekkäänä, eikä vain ulkoisen pakon noudattamisena.

Ura- ja elämänsuunnittelun ohjauksena ymmärretyn oppilaanohjauksen tavoitteena on oppilaan laaja-alainen valmistaminen yhteiskunnassa toimimiseen (Kasurinen & Merimaa, 2006; Schrey, 2009). Oppilasta ohjataan esimerkiksi ammatteihin, työrooleihin ja jatko-opintoihin liittyen, sekä kyseenalaistetaan aktiivisesti näihin liittyviä stereotyyppioita. Alakoulussa oppilaita tutustutetaan ammatteihin luokan ja koulun sisäisten tehtävien, lähipiirin ammattien, sekä lähiympäristön ammattien, työpaikkojen ja elinkeinoelämän kautta. Lisäksi oppilaalle tarjotaan mahdollisuuksia tutustua omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa kouluyhteisön osallisuuden ja siinä vaikuttamisen kautta. (Opetushallitus, 2014.) Näitä sisältöjä ja tavoitteita edustaa luokanopettajien käsityksissä yksiselitteisesti vain yksi kuvauskategoria, Oppilaanohjaus on oppilaan tulevaisuuteen suuntaamista (7). Luokanopettajat ymmärtävät alakoulun oppilaanohjauksen tehtäväksi välittää oppilaille avointa, myönteistä ja stereotyyppiatonta mielikuvaa tulevaisuudesta ja ammateista, sekä kannustaa innokkuuteen, mielikuvituksenallisuuteen ja unelmointiin sen suhteen. Lisäksi oppilaanohjaus tuottaa oppilaille valmiuksia ja taitoja osallisuuteen ja aktiivisuuteen tulevaisuutensa yhteisöissä sekä laajemmin yhteiskunnassa.

Luokanopettajien käsityksissä alakoulun oppilaanohjauksen tavoitteena ja tehtävänä näyttäytyy siis ensisijaisesti oppilaan psykososiaalinen tukeminen. Tähän liittyvät sisällöt limittyvät osin myös kahteen muuhun sisältö- ja tavoitealueeseen. Opiskelun ja opiskelutaitojen ohjaus oppilaanohjauksen tavoitteena on läsnä kahdessa kuvauskategoriassa, jotka ovat sisällöllisesti kuitenkin varsin monipuolisia. Ura- ja elämänsuunnittelun ohjaus näyttäytyy alakoulun oppilaanohjauksen tavoitteista vähäisimpänä.

## 7.2.2 Alakoulun oppilaanohjauksen toimintatavat luokanopettajien käsityksissä

Tutkimuksen toisena tavoitteena on kuvata ja jäsentää luokanopettajien käsityksiä alakoulun oppilaanohjauksen toimintatavoista, eli siitä, millaisen toiminnan kautta oppilaanohjauksen tavoitteisiin pyritään. Onnismaa (2007) on jaotellut yleisesti ohjauksen toimintatavat neuvontaan, tiedotukseen ja ohjaukseen. Toimintatapojen alkuperäinen konteksti on ammatillinen ohjaus, jossa ohjaustilanteet perustuvat ohjattavan aloitteeseen, yleensä avunpyyntöön. Kouluohjauksen tilanteet syntyvät yleensä kuitenkin muun kuin oppilaan aloitteesta. Onnismaan (2007) toimintatavat ymmärretäänkin tässä ensisijaisesti ohjauksen

luonteen ja sisällön kautta: neuvonta on normatiivista, tiedotus informatiivista, ja ohjaus ohjattavan omaan asiantuntemukseen ja autonomiaan nojaavaa.

Nämä toimintatavat rinnastuvat Heronin (1990) luomaan ohjausinterventioiden tyypittelyyn. Kuvauskategorijärjestelmässä on hyödynnetty Heronin tyypittelyä, jonka avulla tarkastellaan, millaisena vuorovaikutuksena alakoulun oppilaanohjaus luokanopettajien käsityksissä näyttäytyy. Näiden havaintojen perusteella pyritään Heronin tyypittelyn ja Onnismaan toimintatapojen rinnasteisuuteen nojaten tekemään tulkintoja oppilaanohjauksen toimintatavoista, ja vastaamaan tutkimuskysymykseen ’millaisia käsityksiä luokanopettajilla on alakoulun oppilaanohjauksen toimintatavoista?’.

Kuvauskategorian “y-akselilla”, eli Heronin (1990) ohjausvuorovaikutuksen tyypittelyyn suhteutettuna, valtaosa luokanopettajien käsityksistä kuvaa alakoulun oppilaanohjausta selvästi mahdollistavana toimintana. Mahdollistavaa ohjausta luonnehtii ohjattavan toimijuuden ja autonomisuuden tukeminen ja kunnioittaminen, sekä vuorovaikutuksen ei-hierarkkisuus. Ohjaus mahdollistaa ja fasilitoi ohjattavan tunteiden käsittelyä ja ilmaisua, itsetuntemusta ja –tutkiskelua, itseohjautuvuutta sekä myönteistä käsitystä oman persoonan, ajattelun ja toiminnan arvokkuudesta. (Heron, 1990; McLaughlin, 1993).

Tällaista ohjausta luokanopettajien käsityksissä edustavat seuraavat kuvauskategoriat: oppilaanohjaus on koulunkäynnin tukea (2), oppilaanohjaus on läsnäoloa ja vuorovaikutusta (3), oppilaanohjaus on oppilaan persoonallisen kasvun tukea (4) sekä oppilaanohjaus on oppilaan tulevaisuuteen suuntaamista (7). Koulunkäynnin tukena (2) oppilaanohjauksella pyritään vahvistamaan oppilaan toimijuutta suhteessa koulunkäyntiin kompensoimalla sitä heikentävien tekijöiden aiheuttamaa haittaa. Persoonallista kasvua tukemalla (3) tuetaan oppilaan kokemusta oman persoonansa ja ajattelunsa arvokkuudesta. Oppilasta tulevaisuuteen suuntaamalla (7) oppilaanohjaus edistää oppilaan valmiuksia yhteisössään ja yhteiskunnassa toimimiseen, ja näin vahvistaa oppilaan toimijuutta niissä. Läsnäololle ja vuorovaikutukselle (3) rakentuvana alakoulun oppilaanohjaus ei perustu opettaja – oppilas –suhteen hierarkkisuuteen, vaan oppilaiden kunnioittamiseen, huomaamiseen ja heistä kiinnostumiseen yksilöinä.

Luokanopettajien ohjauskäsityksistä kaksi, ‘oppilaanohjaus on pedagogista toimintaa’ ja ‘oppilaanohjaus on oppilaan itsestä huolehtimisen taitojen tukea’ sijoittuvat Heronin (1990) tyypittelyssä mahdollistavan ja autoritäärisen toiminnan välille. Sekä pedagogisena toimintana että itsestä huolehtimisen tukena alakoulun oppilaanohjauksella on luokanopettajien käsityksissä selvästi informatiivisia, jopa normatiivisia sisältöjä. Ohjaus

välittää oppilaalle tietoa esimerkiksi opiskelutekniikoista ja opettaa oppiaineiden ohjauksellisia sisältöjä, sekä pyrkii ohjaamaan oppilasta tietynlaiseen toimintaan, kuten terveellisiin elämäntapoihin ja koululaisen arjen hyviin rutiineihin. Toisaalta oppilaanohjauksen perimmäisenä tavoitteena on kuitenkin oppilaan toimintakyvyn ja itsenäisyyden edistäminen. Yksilöllinen palaute ja opiskelun taitojen oppiminen lisäävät oppilaan toimintakykyä opiskelussaan, ja itsestä huolehtimisen taidot mahdollistavat asteittaisen ja ikätason mukaisen vastuunoton ja itsenäistymisen.

Alakoulun oppilaanohjausta autoritäärisenä toimintana kuvaa ainoastaan yksi kuvauskategoria, ‘oppilaanohjaus on kontrollia’. Ohjausta autoritäärisenä toimintana kuvaa normatiivisuus, informatiivisuus, ja ohjaaja – ohjattava –suhteen hierarkkisuus (Heron 1990). Oppilaan ei-toivottuun käytökseen puuttuessaan opettaja ottaa hyvin konkreettisesti päätäntävaltaa suhteessa oppilaaseen. Puuttumisen taustalla on koulussa käyttäytymistä ohjaava normisto, jonka suuntaan oppilaan käyttäytymistä opettaja pyrkii ohjaamaan.

Kuvauskategorioiden sijoittumisesta Heronin (1990) autoritaarisuus – mahdollistavuus –akselille voidaan tehdä tulkintoja siitä, miten ohjauksen eri toimintatavat ovat luokanopettajien käsitysten mukaan alakoulun oppilaanohjauksessa läsnä. Ohjauksen toimintatapoja ovat neuvonta, tiedotus ja ohjaus (Onnismaa, 2007). Heronin mahdollistava ohjaus rinnastuu Onnismaan ohjauksellisen ohjauksen määritelmään: ohjaus perustuu ohjattavan autonomiaan ja toimijuuteen, ja sen tavoitteena on ohjattavan valtaistuminen ja toimintakyvyn lisääntyminen (Onnismaa, 2007). Kuvauskategorioiden kuvatussa oppilaanohjausta korostuneesti mahdollistavana toimintana, tulkitaan ohjauksellisen ohjauksen olevan luokanopettajien käsitysten mukaan alakoulun oppilaanohjauksen pääasiallinen toimintatapa.

Ohjaus autoritaarisena toimintana rinnastuu ohjauksen toimintatavoista neuvontaan ja tiedotukseen. Alakoulun oppilaanohjausta selkeän autoritaarisena toimintana kuvasi yksi kuvauskategoria, oppilaanohjaus on kontrollia. Onnismaan käsite ‘neuvonta’ ei täysin yksiselitteisesti yhdisty oppilaan häiriökäyttäytymiseen puuttumiseen, sillä alkuperäisessä merkityksessään neuvonta on ohjattavan avunpyyntöön vastaamista. Neuvonnan, kuten negatiiviseen käyttäytymiseen puuttumisenkin, taustalla on kuitenkin ajatus siitä, millainen toiminta olisi tarkoituksenmukaista ja oikein. Tämän perusteella on tulkittu oppilaanohjausta kontrollina kuvaavan luokanopettajien käsityksien edustavan neuvontaa ohjauksen toimintatapana.

Autoritaarisen ja mahdollistavan ohjausvuorovaikutuksen välille sijoittuvat kuvauskategoriat – pedagoginen toiminta ja itsestä huolehtimisen taitojen tuki – ovat

luonteeltaan selkeän informatiivisia. Niiden kuvaamana oppilaanohjauksen tavoitteena on välittää oppilaalle tietoa ja taitoja, jotka vahvistavat tämän toimintakykyä opiskelussaan ja arjessaan. Tiedonvälityksellisten sisältöjensä vuoksi näiden kuvauskategorioiden tulkitaan edustavan ohjauksen toimintatavoista tiedotusta.

Näin tulkittuna luokanopettajien käsitysten mukaan alakoulun oppilaanohjausta toteutetaan niin ohjauksellisesti, kuin neuvontana ja tiedostuksenakin. Valtaosa käsityksistä kuvaa oppilaanohjausta juuri ohjauksellisen lähestymistavan mukaisesti, kun taas neuvonta ja tiedotus ovat läsnä vähemmän.

Luokanopettajien käsityksissä alakoulun oppilaanohjaus näyttäytyy siis ennen kaikkea oppilaan autonomisuutta ja toimijuutta tukevana ja kunnioittavana toimintana, jonka tavoitteena on oppilaan persoonallisuuden, tunne-elämän ja sosiaalisuuden kehityksen tukeminen. Oppilaanohjauksella on myös informatiivisia ja normatiivisia sisältöjä, joilla kuitenkin pohjimmiltaan edistetään oppilaan toimintakykyä ja itsenäisyyttä. Ainoa selvä poikkeus luokanopettajien käsityksissä on oppilaan käyttäytymisen kontrolloinnin yhdistäminen oppilaanohjaukseen, mikä kuvaa oppilaanohjausta selkeän autoritäärisenä toimintana. Seuraavaksi tarkastellaan näitä havaintoja suhteessa tutkimuksen teoriataustaan. Lisäksi arvioidaan tutkimusta suhteessa laadullisen ja fenomenografisen tutkimuksen eettisiin kysymyksiin, sekä esitetään mahdollisuuksia sen tulosten hyödyntämiselle ja jatkotutkimukselle.

## 8 Pohdinta

Ohjauksen saaminen on perusopetuslain (628/1998) nojalla jokaisen oppilaan oikeus koko opintopolkunsa ajan. Sille onkin määritelty oppiaineena sisällölliset tavoitteet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa alakoulun ensimmäisestä luokasta alkaen. Oppilaanohjausta ei alakoulun aikana kuitenkaan toteuteta erillisenä oppiaineena, vaan osana kaikkea koulutyötä ja opetusta. Ohjaus onkin välttämättä osa jokaisen luokanopettajan päivittäistä työtä, vaikkei luokanopettajia toistaiseksi erikseen kouluteta oppilaanohjaukseen. Tätä taustaa vasten on ollut perusteltua tarkastella, mitä luokanopettajat ymmärtävät oppilaanohjauksen olevan.

Oppilaanohjausta alakoulun kontekstissa tai luokanopettajan näkökulmasta ei ole myöskään tutkittu Suomessa empiirisesti juuri lainkaan. Yhtä pro gradu –tutkielmaa (Mäkelä, 2017) ja kehityshanketta (Ojanperä, 2013) lukuun ottamatta alakoulun oppilaanohjaus vaikuttaa toistaiseksi jääneen Suomessa kasvatustieteellisen kiinnostuksen ulkopuolelle. Tämä on toiminut keskeisenä motiivina ja perusteluna tutkimukselle. Tässä luvussa tehdään kriittinen katsaus tutkimuksen analyysiprosessiin ja sen rajoitteisiin (luku 8.1.), sekä tarkastellaan havaintoja suhteessa tutkimusta taustoittavaan teoriaan, ja pyritään löytämään selityksiä niille (luku 8.2.). Lopuksi arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta, sekä esitetään mahdollisuuksia jatkotutkimukselle (luku 8.3.).

### 8.1 Analyysiprosessin arviointi

Tutkimuksen tavoitteena on kuvata ja jäsentää luokanopettajien käsityksiä alakoulun oppilaanohjauksesta, sen tavoitteista ja toimintatavoista. Opettajien käsitysten ollessa tutkimuksen kohteena fenomenografinen lähestymis- ja analyysitapa on perusteltu valinta, sillä fenomenografian kohteena on aina juuri ihmisten erilaiset tavat ymmärtää jokin ilmiö heitä ympäröivässä maailmassa. Tutkimus on tuottanut tietoa siitä, miten luokanopettajat ymmärtävät alakoulun oppilaanohjauksen, ja heidän ilmaisemiaan käsityksiä on jäsennellyt edelleen sen mukaan, millaisina oppilaanohjauksen tavoitteet ja toimintatavat niissä näyttäytyvät. Tutkimuksen tavoitteen toteutumisen osalta tutkimusta voidaan siis pitää onnistuneena.

Fenomenografisen analyysin keskiössä on *toisen asteen näkökulma*, pyrkimys kuvata maailmaa sellaisena, kuin se toiselle ihmiselle näyttäytyy (Marton, 1988, 146). Toisen asteen näkökulmassa painotetaan yhtäältä toisen ihmisen tapaa kokea jotakin, toisaalta tutkijan omien käsitysten ja kokemusten *sulkeistamista*. Sulkeistamisella tarkoitetaan sitä, että

tutkimusaineiston analyysissä tutkijan tulee voida sulkea omat kokemuksensa analyysin ulkopuolelle ja kuvata tarkasteltavaa ilmiötä vain sellaisena, kuin tutkittavat sen ymmärtävät ja ilmaisevat.

Sulkeistamisen onnistuminen edellyttää luonnollisesti tietoisuutta omista tarkasteltavaan ilmiöön liittyvistä ennakkokäsityksistä. Tässä oli eduksi se, että tutkijan omat käsitykset ja tiedot liittyen alakoulun oppilaanohjaukseen olivat alun perin varsin vähäiset. Hallitseva ennako-oletus olikin, että tilanne olisi informanttien osalta samankaltainen, sillä luokanopettajia ei erikseen kouluteta oppilaanohjaukseen liittyen. Analyysissä ei kuitenkaan pyritty tarkastelemaan sitä, tietävätkö luokanopettajat, mitä oppilaanohjaus on, tai ovatko heidän käsityksensä ”oikeita” suhteessa esimerkiksi opetussuunnitelman perusteisiin, joten tämä ennako-oletus ei ollut analyysin kannalta relevantti.

Tutkimukseni aineiston keruuta ja analyysiä edeltänyt teoreettinen perehtyminen (Ahonen, 1994) tuotti kuitenkin joukon ennakkokäsityksiä, erityisesti oppilaanohjauksen tavoitteisiin ja sisältöihin liittyen. Valtaosa tutkimusta taustoittavasta teoreettisesta keskustelusta liittyy kouluohjauksen sisältöalueisiin, ja ne muodostavatkin tutkimuksen teoreettisen ytimen. Aineiston analyysissä jouduttiin kiinnittämään erityistä huomiota näiden sisältöalueiden potentiaaliin ohjata tulkintaa. Aineistoa olisi analyysin ensimmäisistä vaiheista – läpiluenasta ja merkitysyksiköiden tulkinnasta – alkaen ollut varsin helppo tulkita ja jäsenellä suoraan sisältöalueiden jaottelusta käsin, jolloin kuvauskategoriat olisivat todennäköisesti muodostuneet hyvin pitkälti näitä sisältöalueita vastaaviksi.

Tämän valmiin jaottelun vaikutukset pyrittiin minimoimaan poimimalla aineistosta hyvin matalalla kynnyksellä kaikki tutkimuskysymyksiin vähänkään liittyvät ilmaisut välttämättä aktiivisesti ja tietoisesti ilmaisujen valintaa niiden ohjauksen sisältöalueisiin liittymisen perusteella. Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena onkin kuvata *kaikki* aineistossa esiintyvät tutkittavaa ilmiötä koskevat käsitykset aineistolähtöisesti, ei olemassa olevan teorian ohjaamana (Marton, 1988). Ilmaisujen merkityssisältöjen tulkinnassa sulkeistamisen kannalta eduksi oli se, että pääosin informanttien tuottama puhe oli varsin eksplisiittistä ja poimitut lausumat sisällöllisesti yksiselitteisiä.

Merkitysyksiköiden ryhmittelyssä merkityskategorioiksi ja edelleen kuvauskategorioiksi pyrittiin välttämään ennakkokäsitysten, edelleen erityisesti ohjauksen sisältöalueiden, vaikutus analyysiin muodostamalla mahdollisimman tarkat ja rajaavat, aineistosta johdettavat kriteerit kaikille kategorioille. Kriteerien määrittelyllä on useita analyysin onnistuneisuuden kannalta tärkeitä funktioita, kuten merkitysyksiköiden ja -kategorioiden hahmottaminen ajatuksellisina kokonaisuuksina sekä kategorioiden sisällöllisen



päällekkäisyyden välttäminen (Marton, 1994). Suoraan aineistosta johdettuina ne edistivät myös sulkeistamista: kun kriteerien ja niiden myötä aineiston kategorisoinnin on perustuttava suoraan ja eksplisiittisesti aineiston sisältöön, on riski omien ennakkokäsitysten tiedostamattomaan tulkintojen ohjaamiseen pienempi. Analyysin selostuksessa on myös pyritty läpinäkyvyyteen, jolloin tulkintaketjujen pitäisi olla lukijan ymmärrettävissä ja seurattavissa.

Kokonaisuutena aineiston analyysiprosessin voidaan arvioida onnistuneen hyvin. Analyysissä tehdyt tulkinnot ovat uskollisia aineistolle, ja analyysi tuotti seitsemän toisistaan riittävän selvästi sisällöllisesti eroavaa kuvauskategoriaa, jotka edustavat luokanopettajien erilaisia käsityksiä alakoulun oppilaanohjauksesta. Tulkintojen ja valintojen subjektiivisuuden kohdistuvalle kritiikille alttein osa tutkimusta lieneekin tutkimustulokset teoreettiseksi kokonaisuudeksi kokoava kuvauskategoriajärjestelmä, sekä teoreettinen viitekehys, johon järjestelmä perustuu.

Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys perustuu hyvin pitkälti yhtäältä ohjausta yleisesti yhteiskunnassa, toisaalta kaikilla kouluasteilla tarkastelemaan tutkimukseen. Aiemmin luvussa 4.3 on esitetty, ettei viitekehysten muodostuksessa hyödynnetty asiasanasto suinkaan ole koko tutkitun ilmiön kansainvälisesti kattava. Erilaisia englanninkielisiä käsitteitä hyödyntämällä olisi voinut olla mahdollista tuottaa kattavampi katsaus tutkimukseen, joka liittyy juuri alakoulun oppilaanohjaukseen luokanopettajien näkökulmasta. Tämän tutkimuksen teoriatausta muodostuu siis käytetystä asiasanastosta johtuen suurelta osin (oppilaan)ohjausta alakoulua yleisemmällä tasolla tarkastelevasta tutkimuksesta. Tähän teoreettiseen viitekehukseen nojaavan kuvauskategorian rakenne perustuukin puhtaasti subjektiiviseen oletukseen siinä käytettyjen teorioiden ja käsitteiden soveltuvuudesta myös alakoulun oppilaanohjauksen ja sitä koskevien käsitysten tarkasteluun. Ohjauksen sisältöalueiden yhteys myös alakoulun oppilaanohjaukseen on perusteltu kattavasti luvuissa 2 ja 3 alalukuineen. Sen sijaan Heronin (1999) interventiotyypittelyn ja Onnismaan (2007) ohjauksen toimintatapojen jaottelun soveltuvuus alakoulun oppilaanohjausta koskevien tulkintojen tekemiseen ei ole lainkaan yksiselitteistä.

Onnismaan (2007) luoman ohjauksen toimintatapojen jaottelun alkuperäisenä kontekstina on ammatillinen ohjaus, jossa ohjaustilanteet ovat hyvin erilaisia kuin alakoulussa. Ne ovat ohjaajan ja ohjattavan välisiä valmisteltuja ja tavoitteellisia keskusteluja, joissa ratkotaan ohjattavan aloitteesta hyvin kohdennetusti tämän elämän kysymyksiä. Alakoulun oppilaanohjaus ei juuri koskaan ole tällaista. Tästä huolimatta voidaan katsoa, että Onnismaan neuvonta – tiedotus – ohjaus – jaottelu on tutkimuksessa käyttökelpoinen, sillä

käsitteet kuvaavat hyvin havainnollisella tavalla sitä, millaista toimintaa ohjaus on. Heronin (1990) ohjauksen vuorovaikutustyyppittely puolestaan on varsin käytännönläheinen ja sellaisena aineiston tarkasteluun soveltuva malli. Näiden kahden jaottelun suhteellisen yksiselitteisen rinnasteisuuden vuoksi katsottiin mahdolliseksi tehdä Heronin (1990) tyyppittelyn kautta tulkintoja myös Onnismaan (2007) mukaisesti määritellyistä toimintatavoista alakoulun oppilaanohjauksessa. Alakoulun oppilaanohjauksen paremman ymmärtämisen kannalta olisi kuitenkin välttämätöntä muodostaa jatkossa juuri sen kontekstista ja erityispiirteistä johdettua käsitteistöä.

Analyysiä ja sen perusteella luotua kuvaskategoriajärjestelmää voidaan siis pitää suhteellisen onnistuneina ja perusteltuina. Kuten luvussa 5.3 on aiemmin esitetty, analyysi ja siten koko tutkimus sen alkuperäisen kohteen tarkastelussa kuitenkin epäonnistui. Alkuperäinen haastattelurunko kysymyksineen tuotti sellaista aineistoa, jota ei ollut fenomenografian keinoin mahdollista raportoida. Aineistossa esiintyi runsaasti luokanopettajien mielipiteitä ja kehitysehdotuksia, joita ei ollut mahdollista pitää fenomenografisen tutkimuksen kohteena olevina ilmiötä koskevinä käsityksinä. Alkuperäisessä muodossaan tutkimusasetelma, -kysymykset, haastatteluteemat ja niiden tuottama aineisto olivat myös liian laajoja. Haastatteluissa käsiteltiin kolmea varsin laajaa teemaa (oppilaanohjaus alakoulussa, oppilaanohjaus luokanopettajan työssä, luokanopettajan edellytykset oppilaanohjaustyöhön), joiden analyysin tuottamien kuvauskategorioiden raportointi yhdessä kuvauskategoriajärjestelmässä ei olisi ollut mahdollista. Näin ollen jouduttiin tekemään kompromisseja niin tutkimusasetelman kuin aineistonkin suhteen, minkä tuloksena oli yhtäältä onnistuneempi tutkimuksen rajaus, toisaalta merkittävästi suppeampi aineisto. Rajauksesta huolimatta aineisto osoittautui kuitenkin lopullisiin tutkimuskysymyksiin vastaamiseen hyvin riittäväksi, ja tuotti relevanttia tietoa tutkimuksen kohteesta, alakoulun oppilaanohjauksesta luokanopettajien ymmärtämänä.

## **8.2 Tutkimustulosten suhde aiempaan teoreettiseen keskusteluun**

Tutkimuksen keskeisimmät havainnot voidaan tiivistää seuraavasti: luokanopettajien käsitykset alakoulun oppilaanohjauksesta ovat vaihtelevia, mutta painottuvat oppilaan psykososiaaliseen tukeen, ja sen toteuttamiseen oppilaan autonomisuuteen, toimijuuteen ja niiden vahvistamiseen perustuvien menetelmin. Muiksi oppilaanohjauksen tavoitteiksi nähdään opiskelun ohjaus eri tavoin, sekä oppilaan suuntaaminen tulevaisuuteen. Oppilaan autonomisuutta ja toimijuutta korostavan ohjauksen lisäksi luokanopettajien käsityksissä

ohjauksen toimintatapoina näyttäytyvät autoritäärinen ohjaus, joka normatiivisena toimintana rinnastuu osin neuvontaan, sekä tiedonvälitykseen perustuva informatiivinen ohjaus.

Psykososiaalisen tuen painottuminen luokanopettajien käsityksissä oppilaanohjauksen tavoitteena näyttäytyy tutkimuksen teoriataustaa vasten varsin loogisena ja ymmärrettävänä. Oppilaanohjaustyön asiantuntijuuden tasoilla luokanopettaja sijoittuu ohjaukseen erikoistumattomana toimijana tasoista ensimmäiselle (Watts & Van Esbroeck, 1998). Tällä tasolla tapahtuva ohjaustyö on ensisijaisesti päivittäiseen oppilasvuorovaikutukseen sulautuvaa sosioemotionaalista tukea sekä kasvun ja kehityksen haasteiden tunnistamista ja ennaltaehkäisyä (Kasurinen, 2004). Luokanopettajien käsityksissä oppilaanohjaus näyttäytyykin paljolti huolenpitoon ja kasvattamiseen liittyvänä läsnäolona ja keskustelevana vuorovaikutuksena, joka tapahtuu spontaanisti koulun arjessa, ei erikseen järjestetyissä ohjaustilanteissa.

Psykososiaalisen tuen tavoitteiden korostuminen voi selittyä osin myös opettajuuden sosiaalisella laajentumisella. Opettajat kohtaavat työssään yhä moninaisempia oppilaiden todellisuuksia, ja oppimisen haasteet liittyvät usein oppilaiden sosiaalisiin elämäntilanteisiin. (Luukkainen, 2005.) Tämä on havaittavissa luokanopettajien käsityksissä: oppilaanohjauksen tavoitteena ja tehtävänä pidetään kodin puutteellisen tuen kompensointia, joka liittyy yhtäältä opiskelun ohjaamiseen ja tukeen, mutta toisaalta myös oppilaan psyykkiseen hyvinvointiin.

Analyysin tulokset tukevat myös Mäkelän (2017) havaintoa itsetuntemuksen ja –ohjautuvuuden painottumisesta luokanopettajien ohjauskäsityksissä. Itsetuntemus sisältyy luokanopettajien käsityksiä kuvaavissa kuvauskategorioissa oppilaan persoonallisen kasvun tukeen, joka sisällöllisesti liittyy suoraan oppilaan psykososiaalisen tuen sisältö- ja tavoitealueeseen. Lätti (2007) puolestaan on havainnut, että opettajat ymmärtävät oman ohjauksellisen roolinsa tukea ja turvaa tarjoavana aikuisena olemiseksi. Tässä tutkimuksessa luokanopettajat näkivätkin ohjaukseen kuuluvan oppilaan empaattista kohtaamista ja läsnäoloa.

Mäkelä (2017) havaitsi tutkimuksessaan myös, että luokanopettajat käsittävät oppilaanohjauksen korostuneesti luokkatilanteisiin ajoittuvaksi toiminnaksi. Tämä käsitys on läsnä myös tämän tutkimuksen havainnoissa. Luokanopettajat ymmärtävät oppilaanohjauksen pedagogisena toimintana, johon kuuluu opiskelutaitoihin ja –tyyleihin tutustuminen ja yksilöllinen palaute opetuksen yhteydessä. Nykänen ym. (2007) näkevätkin oppimisen taitojen ja opiskelunvalmiuksien kehittämisen opettajan ohjausvastuun ytimenä. Se myös tuo opetukseen kytkeytyvänä toimintana oppilaanohjauksen luontevasti osaksi opettajan työtä (Lätti, 2007). Luokkatilanteisiin ajoittuu luonnollisesti myös luokanopettajien käsityksien

mukainen oppilaanohjaus oppiaineiden sisällöissä, sekä erillisinä harjoitteina. Lisäksi oppitunneilla käydään keskusteluja elämästä, arjesta, tulevaisuudesta ja työelämästä.

Kouluohjauksen sisältöalueista ura- ja elämänsuunnittelun ohjaukseen liittyvät sisällöt ja tavoitteet ovat luokanopettajien käsityksissä läsnä vain yhden kuvauskategorian kautta. Tätä voinee pitää ymmärrettävänä erityisesti siksi, että sisältöalueen määritelmässä se yhdistyy vahvasti jatko-opintoihin, työelämään ja ammatinvalintaan, jotka eivät alakoulun oppilaanohjauksessa ole sellaisinaan välttämättä relevantteja sisältöjä. Yksilön käsitykset ammateista ja niiden soveltuvuudesta itselle, sekä kiinnostus eri aloja kohtaan alkavat kuitenkin rakentumaan jo varhain (Gottfredson 2002). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ura- ja elämänsuunnitteluun liittyviä alakoulun oppilaanohjauksen sisältöjä ovatkin pääasiassa ammatteihin ja vastuutehtäviin tutustuminen luokan ja koulun sisällä, oppilaan omassa lähipiirissä, sekä lähiympäristössä. Luokanopettajien käsityksissä alakoulun oppilaanohjaukseen ei kuitenkaan liitetty edes suoranaista ammatteihin tutustumista. Oppilaanohjauksen tavoitteeksi nähtiin kuitenkin avoimen ja rajoittamattoman suhtautumisen välittäminen ammatteja kohtaan, sekä työelämän esittely monipuolisesti, toiveikkautta ja innostusta herättäen, sekä stereotyyppioita ja konventionaalisuuksia välttäen.

Ammattien ja niihin tutustumisen puuttuminen luokanopettajien ohjauksikäytöksistä voinee osittain selittyä Kammin ym. (2020) tekemien havaintojen suuntaisesti sillä, ettei opettajilla ole riittävää tietoutta ja ymmärrystä erilaisista ammateista ja koulutuksista. Alakoulussa ammatteja olisi mahdollista pitää esillä esimerkiksi liittämällä opiskeltavia sisältöjä ja taitoja niihin (ks. esim. Opetushallitus, 2014; Watermeyer ym., 2016). Näiden yhteyksien näkeminen voinee kuitenkin olla vaikeaa, jos omaa taustaa laajempi ymmärrys ammateista ja työelämästä puuttuu. Luokanopettajien kouluttaminen näihin liittyen voisikin osaltaan parantaa myös heidän käsitystään ammatteihin tutustumisen ohjauksellisesta merkityksestä, ja edistää ura- ja elämänsuunnittelun ohjausta alakoulussa.

Fenomenografinen tutkimus ei tuota kuvaa maailmasta sellaisena, kuin se on, vaan sellaisena, kuin se jollekin ilmenee (Marton, 1988). Näin ollen jonkin oppilaanohjaukselle määritellyn tavoitteen puuttuminen tai vähäinen edustus luokanopettajien käsityksissä ei välttämättä tarkoita, etteikö sitä todellisuudessa toteutettaisi alakouluissa. Oppilaanohjaus alakoulun kontekstissa oli haastatelluille luokanopettajille asiana hyvin vieras, eikä kukaan heistä esimerkiksi kertonut tai muuten osoittanut tutustuneensa oppilaanohjauksen oppiaineen sisältöihin perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Lieneekin perusteltua olettaa, että osa alakoulussa tehtävästä oppilaanohjauksesta jäi tässä tutkimuksessa kartoittamatta, koska luokanopettajat eivät välttämättä ole osanneet yhdistää kaikkea ohjauksellista toimintaansa

oppilaanohjauksen käsitteeseen. Myös Lätti (2008, 80) on aineenopettajien ohjaukskäsitteitä tutkiessaan havainnut, että ”ohjaus on käsitteenä vaikeasti tavoitettavissa ja se näyttää liukenevan itsestään selväksi ja luontevaksi osaksi opettajan työtä hyvin monissa erilaisissa merkityksissä”.

Luokanopettajien käsityksissä myös alakoulun oppilaanohjauksen toimintatavat näyttäytyivät vaihtelevina. Tätä voinee pitää positiivisena asiana luokanopettajien ohjauksellisen osaamisen kannalta: ohjauksessa toimintatavan ja intervention laadun tulee aina määräytyä tilanteen ja ohjattavan tarpeen mukaan (Onnismaa, 2007; Heron, 1990). Valtaosa luokanopettajien ohjaukskäsitteistä kuvaa oppilaanohjausta vahvistavana ja ohjattavan autonomisuutta tukevana toimintana, mutta myös ohjausta autoritaarisena toimintana kontrollin kautta kuvaavia käsitteitä esiintyy. Tällainen käsitysten vaihtelu saattaa yhtäältä viestiä luokanopettajien ohjauksellisesta osaamisesta, ja kyvystä muuttaa ohjauksellista toimintatapaa tilanteen mukaan.

Lätti (2008) kuitenkin muistuttaa, että ohjauksen taustalla on aina oltava pyrkimys toisen auttamiseen, ja sen tulee perustua oppilaan, ei koulun tai opettajan, tarpeisiin. Näin ollen oppilaan kontrolloimisen pitämistä ohjauksena voidaan toisaalta pitää myös osoituksena luokanopettajien puutteellisesta ymmärryksestä liittyen oppilaanohjaukseen. McLaughlinin (1993) mukaan kontrolliin perustuvan kurinpidon pitäminen oppilaanohjauksena onkin yleinen sekaannus kouluissa. Pyrkimystä muuttaa yksilön käyttäytymistä vain, koska sitä pidetään ongelmallisena tai hyväksyttömänä, ei voida yleensä pitää ohjauksena lainkaan. Lieneekin perusteltua kysyä, miksi luokanopettajat kuitenkin pitävät. Osasyynä on varmasti yleinen epätietoisuus ohjaus -käsitteen merkityksestä. Taustalla voi kuitenkin olla myös ajatus luokanopettajan työhön olemuksellisesti kuuluvasta kasvatusvastuusta, johon sisältyy myös kasvatus yhteisön jäsenyyteen, ”koululaisuuteen”. Oppilaan häiritsevään käyttäytymiseen puuttumista ei siis välttämättä pidetä koulun ja opettajan tarpeisiin perustuvana kontrollina, vaan oppilaan itsensä parhaaksi tehtävänä psykososiaalisena kasvatustyönä, jonka tavoitteena on toiset huomioon ottava yhteisön jäsenyys. Se, onko käyttäytymiseen puuttuminen ohjausta, riippuu siis siitä, mikä on sen taustalla oleva motiivi.

Analyysin kuvauskategorijärjestelmän teoreettiseksi kehykseksi on valittu kouluohjauksen sisältöalueet, sekä Heronin interventiotyypittely, sillä ne mahdollistavat tutkimuskysymysten mukaisen luokanopettajien käsitysten jäsentämisen ja kuvaamisen parhaiten. Sisältöalueita ja ohjausintervention tyyppejä selkeämmin luokanopettajien käsitykset kokonaisuutena heijastavat kuitenkin Yuenin ym. (2020) elämän merkityksellisyyttä tukevan ohjauksen tematiikkaa. Heidän mukaansa oppilaanohjauksella

voidaan merkittävästi tukea oppilaan kokemusta elämän merkityksellisyydestä edistämällä kouluun kiinnittymistä ja elämäntaitoja. Yuenin ym. (2020) havaintojen mukaan oppilaiden kokemus elämän merkityksellisyydestä linkittyy vahvasti omien kiinnostusten parissa toimimiseen sekä siihen, että elämässä on tavoitteita. Luokanopettajien käsityksissä alakoulun oppilaanohjaukseen kuuluu juuri oppilaan mielenkiinnon kohteiden kartoittaminen, sekä tavoitteiden asettaminen. Tavoitteet eivät toki ole samanlaisia, kuin Yuenin ym. tutkimilla yläkouluikäisillä hongkongilaisilla, mutta lienee mahdollista olettaa, että myös alakoululaisen elämässä tavoitteet antavat tekemiselle, kuten opiskelulle, ja siten elämälle, suuntaa.

Luokanopettajien ohjauksikäsitteet tukevat myös oppilaan kouluun kiinnittymistä. Kiinnittymiseen kuuluu oppilaan kokemus arvostetuksi tulemisesta yksilönä ja kouluyhteisön jäsenenä. Opettajat voivat edistää tätä erityisesti päivittäisessä vuorovaikutuksessaan oppilaiden kanssa kohtaamalla ja kannustamalla heitä. (Yuen ym., 2020.) Luokanopettajien käsityksissä alakoulun oppilaanohjauksen keskeisiä sisältöjä ja tavoitteita ovatkin esimerkiksi oppilaan itsetuntemuksen ja terveen itsetunnon kehittäminen, yksilöllinen palaute sekä yksilöllinen kohtaminen. Ylipäätään luokanopettajien käsitys oppilaanohjauksesta läsnäolona ja vuorovaikutuksena edustaa elämän merkityksellisyyttä edistävää ohjausta.

Luokanopettajat vaikuttavatkin ymmärtävän oppilaanohjauksen juuri sellaisena, kuin millaisen ohjauksen Yuenin ym. (2020) tutkimuksessa oppilaat kokevat parhaiten edistävän kouluun kiinnittymistä ja siten kokemusta elämän merkityksellisyydestä: elämää, tulevaisuutta, työelämää ja ammatteja koskevuina keskusteluina, sekä oppilaiden yksilöllisenä kohtamisena huomiota ja tukea tarjoten. Lisäksi luokanopettajat näkevät oppilaanohjaukseksi myös arviointi- ja kehityskeskustelut, joissa Yuenin ym. havaintojen hengessä keskustellaan yksilökohtaisesti oppilaan opintojen etenemisestä ja tavoitteista. Kiinnostavana yksityiskohtana todettakoon, että Yuenin ym. haastattelemat oppilaat pitivät hyvin tärkeänä kouluun kiinnittymisen kannalta sitä, että opettajat istuvat ja juttelevat heidän kanssaan ruokailuissa. Tässä tutkimuksessa eräs luokanopettaja piti juuri tätä menettelyä oman oppilaanohjaustyönsä keskeisenä välineenä.

### **8.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia ja jatkotutkimusehdotuksia**

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan "laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline". Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija onkin aina paitsi tutkimusasetelman luoja, myös tulkitsija, ja siten tutkimuksen ensisijainen luotettavuuden lähde (emt., 1998; Tuomi &

Sarajärvi, 2018). Koska laadullinen tutkimus on subjektiivisten valintojen ja tulkintojen määrittämää aina tutkimuskysymysten muotoilusta ja aineistonkeruusta alkaen, kohdistuu luotettavuuden arviointi koko tutkimusprosessiin. (Eskola & Suoranta, 1998).

Jotta tutkimus olisi luotettava, tulee sen teoreettis-filosofisten lähtökohtien, käsitteiden määrittelyn ja menetelmällisten ratkaisujen olla loogisessa suhteessa keskenään (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkimuksen metodologiaa käsittelevässä luvussa 5 on esitetty, miten tutkimusprosessin aikana tehdyt metodologiset valinnat ovat perusteltavissa tutkimuksen kohteen perusteella. Tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on ihmisen ajattelun sisältö, jolloin laadullinen tutkimussuuntaus on perusteltu metodologinen lähtökohta. Tarkemmin tarkastellaan ihmisten käsityksiä, johon fenomenografinen tutkimus ja analyysi erityisesti soveltuu. Tutkimuskysymykset on johdettu suoraan tutkimuksen tavoitteista, jotka puolestaan on perusteltu esittelemällä ohjausta ja oppilaanohjausta koskevaa aiempaa teoreettista keskustelua, ja sen toistaiseksi pitkälti kattamatta jättämää aluetta, luokanopettajien käsityksiä alakoulun oppilaanohjauksesta. Tutkimusprosessin läpinäkyvyyden nimissä on myös selostettu prosessin aikana tehdyt virheet, ja niistä johtuneet tutkimuskysymysten muutokset sekä aineiston rajaukset.

Sisäisen logiikan lisäksi tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida myös sen toistettavuuden kautta. Toistettavuudella tarkoitetaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa luokittelu- ja tulkintasääntöjen esittämistä siinä määrin yksiselitteisesti, että toinen tutkija voi niitä soveltamalla päätyä samoihin tuloksiin (Mäkelä, 1990). Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan esimerkiksi käsitteellinen tulkinta on aina siinä määrin subjektiivista, ettei päätelmien täyttä palautettavuutta aineistoon voida realistisesti vaatia. Mahdollisimman tarkan raportoinnin ja tulkintasääntöjen selostuksen kautta toistettavuutta on kuitenkin syytä tavoitella (emt., 1998), ja tässä tutkimusraportissa onkin pyritty kuvaamaan tehtyjä valintoja ja tulkintoja mahdollisimman läpinäkyvästi ja seurattavasti.

Fenomenografian perusoletuksen – “kutakin ilmiötä kohden on löydettävissä rajallinen määrä erilaisia tapoja käsittää se” – voi tulkita viittaavan siihen, että esimerkiksi alakoulun oppilaanohjausta koskevia käsityksiä olisi olemassa vain tietty määrä, ja tämän tutkimuksen onnistuessa ne olisi raportoiduissa tuloksissa katettu kaikki. Ashworth ja Lucas (1998) huomauttavat kuitenkin, että fenomenografisen analyysin perusteella muodostetut kuvauskategoriat ovat tutkijan omien tulkintojensa perusteella rakentamia kokonaisuuksia, jolloin kategorioiden, ja siten tarkasteltavaa ilmiötä koskevien käsitysten, määrä on hänen päätettävissään. Tällöin Martonin (1988) edellä esitetty väite näyttäytyy kyseenalaisena. Huusko ja Paloniemi (2006) esittävätkin, ettei käsitysten rajallista määrää tule ymmärtää koko

totuutena siten, että kategorioiden kokonaisuus olisi paikasta ja ajasta riippumatta aina sama. Sen sijaan rajallisuudella viitataan ajatukseen, että “tietyissä yhteisössä tai kulttuurissa on tiettyä ajankohtana voimassa rajallinen määrä erilaisia tapoja käsittää jokin ilmiö” (emt., 2006, 170). Näin ollen fenomenografisen tutkimuksen tulosten voidaan ajatella vaihtelevan esimerkiksi informanttien vaihtuessa, ja toisaalta olevan samanlaisessa informanttien joukossa suhteellisen samanlaisia. Samalla metodilla, raportoituja tulkintasääntöjä noudattaen ja suomalaisia oppilaanohjaukseen erikoistumattomia luokanopettajia haastatellen voinee siis perustellusti olettaa saatavan samansuuntaisia tuloksia, kuin tässä tutkimuksessa on saatu. Tätä tukee myös tulosten samanlaisuus Mäkelän (2017) aiemmin tekemien havaintojen kanssa.

Laadullisen tutkimuksen, ja tutkimuksen ylipäätään, luotettavuutta voidaan yleensä parantaa kasvattamalla otoksen kokoa tai tutkittavien määrää. Tämä pätee myös tähän tutkimukseen. Ahosen (1994, 152) mukaan fenomenografiselle tutkimukselle on tyypillistä suhteellisen pieni tutkimushenkilöiden määrä, sillä aineistoa pyritään muodostamaan “pikemminkin syvyysuunnassa kuin laajalti”. Tämä huomioiden pyrittiin aineistoa teemahaastatteluilla kerätessä rohkaisemaan luokanopettajia monipuoliseen ja syvälliseen ohjauksikäsitystensä kuvaukseen, missä haastattelut alkuperäisinä kokonaisuuksina huomioiden onnistuttiinkin hyvin. Tutkimuskysymyksien tarkentuessa prosessin aikana osa haastatteluaineistosta jäi kuitenkin lopullisen analyysin ulkopuolelle, mikä vaikutti myös aineiston syväluotaavuuteen heikentävästi. Tämän vuoksi olisi tutkimuksen luotettavuuden kannalta ollut todennäköisesti eduksi, että haastateltavia olisi alun perinkin ollut enemmän kuin kahdeksan, jolloin tutkittavien määrällä olisi voitu korvata aineiston syvyyden kärsimistä edes hieman.

Tästä huolimatta tutkimuksen informanttimäärää voidaan pitää opinnäytetyön sallimaan laajuuteen nähden riittävänä. Heidän joukkonsa on myös sisäisesti varsin heterogeeninen kaikkien tiedusteltujen taustamuuttujien suhteen, joten voidaan perustellusti olettaa, ettei mikään niistä aiheuta aineiston kautta tuloksiin vääristymää.

Kuten todettu, fenomenografisessa tutkimuksessa ei pyritä kuvaamaan maailmaa sellaisena kuin se on, vaan sellaisena, kuin se näyttäytyy toiselle ihmiselle (Marton, 1988). Tutkimus ei siis ole tuottanut tietoa siitä, mitä oppilaanohjaus todellisuudessa alakouluissa on, vaan ainoastaan kuvauksen siitä, mitä luokanopettajat ajattelevat sen olevan. Monin paikoin informantit puhuivat oppilaanohjauksesta sen kautta, mitä he itse työssään tekevät, joten käsitysten voinee olettaa kertovan myös käytännön todellisuudesta jotain. Se osa luokanopettajien puheesta, jota ei eksplisiittisesti liitetty omaan toimintaan, saattaa kuitenkin



olla peräisin esimerkiksi opettajan omista ideaaleista, oman kouluyhteisön normeista tai siitä, mitä informantit olettavat heidän “kuuluvan” ajatella. Siksi tutkimuksen havainnoista ei voida, eikä ole tarkoituskaan, vetää johtopäätöksiä alakoulun oppilaanohjauksen todellisesta tilasta. Nyt, kun luokanopettajien ohjauskäsityksistä on olemassa jo pienen mittakaavan tutkimusta, voisikin jatkossa olla perusteltua tutkia esimerkiksi havainnoinnin keinoin sitä, miten oppilaanohjausta alakoulussa käytännössä toteutetaan.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut kuvata ja jäsentää luokanopettajien käsityksiä alakoulun oppilaanohjauksesta. Fenomenografisen analyysin tulosten perusteella voidaan todeta, että alakoulun oppilaanohjaus näyttäytyy luokanopettajien käsityksissä selvästi oppilaan psykososiaaliseen tukemiseen painottuvana, oppilaan autonomisuutta ja toimijuutta vahvistavana toimintana, joka liittyy koulun arkisiin toimintoihin osana opetusta sekä erilaisina kohtaamisina ja keskusteluina. Käsityksissä esiintyy kuitenkin variaatiota: oppilaanohjauksen tavoitteeksi nähdään myös opiskelutaitojen kehittäminen ja tulevaisuuteen suuntaaminen. Se voi opettajien käsitysten mukaan olla myös kouluyhteisön normeihin ohjaavaa kontrollia. Näiden tulosten uskotaan olevan hyödyllinen osa laajempaa oppilaanohjausta koskevaa keskustelua, erityisesti havainnollistuksena siitä, että oppilaanohjauksen käsite kaipaa tarkentavaa keskustelua myös alakouluissa. Tutkimuksen toivotaan toimivan myös motivaattorina jatkotutkimukselle, joko luokanopettajien ohjauskäsitysten laajemmalle tarkastelulle tai alakoulun oppilaanohjauksen konkretian havainnoinnille. Tämän opinnäytteen mahdollisesti lukeneen luokanopettajan toivotaan saaneen alkusysäyksen omien ohjauskäsitysten pohdinnalle, sekä ylipäätään tietoisuudelle oppilaanohjauksesta alakoulussa.

## Lähteet

- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapa*. Helsinki: Kirjayhtymä. 113–160.
- Ashworth, P. & Lucas, U. (1998). What is the “world” of Phenomenography? *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 42 (4), 415–431.
- Atjonen, P. (2011). Oppilaanohjaus osana perusopetuksen pedagogista kehittämistä. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa, J. Pirttiniemi (toim.) *OPO – Opinto-ohjaajan käsikirja. Opetushallituksen oppaat ja käsikirjat 2011: 3*. Tampere: Opetushallitus. 36–45.
- Atjonen, P., Mäkinen, S., Manninen, J. & Vanhalakka-Ruoho, M. (2010). *Miten ohjaus on kehittynyt? Väliarviointi oppilaanohjauksen 2008–2010 kehittämisestä. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2010:4*. Helsinki: Opetushallitus.
- Atjonen, P., Mäkinen, S., Manninen, J. & Vanhalakka-Ruoho, M. (2011). *Mihin ohjaus on yltänyt? Oppilaanohjauksen vuosien 2008–2010 kehittämistyön vaikuttavuusarviointi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:29*. Helsinki: Opetushallitus.
- Brooks, D. K. & Gerstein, L. H. (1990). Counselor Credentialing and Interprofessional Collaboration. *Journal of Counseling & Development* 68, 477–484.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Lontoo: Routledge.
- Cooper, P., Drummond, M. J., Hart, S., Lovey, J. & McLaughlin, C. (2000). *Positive Alternatives to Exclusion*. Lontoo: RoutledgeFalmer.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Gladding, S. T. (1996). *Counselling. A Comprehensive Profession* (3. painos). Englewood Cliffs New Jersey: Prentice-Hall.
- Gottfredson, L. S. (2002) Gottfredson’s theory of circumscription, compromise and self-creation. Teoksessa D. Brown (toim.) *Career Choice and Development* (4. painos). San Francisco: Jossey-Bass. 85–148.

- Hearne, L. & Galvin, J. (2015). The role of a regular teacher in a whole school approach to guidance counselling in Ireland. *British Journal of Guidance & Counselling*, Vol. 43, (2), 229–240. <http://dx.doi.org/10.1080/03069885.2014.952622>, viitattu 13.3.2021.
- Heron, J. 1990. *Helping the Client: A Creative Practical Guide*. Lontoo: SAGE Publications Ltd.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2010). *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Tallinna: Gaudeamus.
- Hornby, G., Hall, C. & Hall, E. (2003). *Counselling Pupils in Schools*. Lontoo: RoutledgeFalmer.
- Howieson, C. & Semple, S. (1998). The teachers' experience of guidance. Teoksessa R. Edwards, R. Harrison & A. Tait (toim.) *Telling Tales. Perspectives on Guidance and Counselling in Learning*. Lontoo: Routledge. 55–68.
- Hui, E. K. P. (1998). Guidance in Hong Kong schools: Students' and teachers' beliefs. *British Journal of Guidance & Counselling*, 26(3), 435. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1080/03069889808253854>, viitattu 2.3.2021
- Hynninen, P. & Juutilainen, P-K. (2006). *Seitsemän asiaa ohjauksen suunnittelusta ja tasa-arvosta. Sukupuolisensitiivinen ohjaus tasa-arvon edistäjänä koulutuksessa –hanke 2002–2006*. Joensuun yliopisto.
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. 11–45.
- Jännetyinen, J. (2017). *Vanhempien ja oppilaanohjauksen yhteistoiminta ja huolenpito oppilaasta: etnografinen tapaustutkimus perheohjausmenetelmän toteutuksesta yläkoulun oppilaanohjauksessa*. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.
- Kamm, C., Gebhardt, A., Gonon, P., Brühwiler, C. & Dernbach-Stolz, S. (2020). Learners' perceptions of a career guidance curriculum in different school-based support systems in Switzerland. *Journal of Vocational Education & Training*, 72 (3), 375–395. <https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1610474>, viitattu 27.3.2021.

- Karjalainen, M. & Kasurinen, H. (toim.) (2006). *Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä. Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimusselosteita 31*. Jyväskylän yliopisto.
- Kasurinen, H. (2004). Ohjauksen järjestäminen oppilaitoksessa. Teoksessa Kasurinen, H. (toim.) *Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa*. Vammala: Opetushallitus. 40–56.
- Kasurinen, H. & Launikari, M. (toim.) (2007). *CHANCES – Opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kasurinen, H. & Merimaa, E. (2006). Oppilaanohjaus. Teoksessa H. Peltonen (toim.) *Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi*. Saarijärvi: Opetushallitus. 43–62.
- Kosonen, S. (2017). Mielenterveyden huomioiminen ohjauksessa. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus. 105–118.
- Laki perusopetuslain muutoksesta 642/2010.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>, viitattu 24.2.2021.
- Lairio, M. & Nissilä, P. (2002). Towards networking in counselling: A follow-up study of Finnish school counselling. *British Journal of Guidance and Counselling*, 30 (2), 159–172.
- Lappalainen, K. & Hotulainen, R. (2012). Participation in part-time special education and its correlation with the educational paths, self-concepts and strengths of young adults. *British Journal of Special Education* 39 (4), 185–193.
- Luukkainen, O. (2005). *Opettajan matkakirja tulevaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lätti, M. (2007). Opettaja ohjaajana. Teoksessa H. Kasurinen & M. Launikari (toim.) *CHANCES – Opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi*. Helsinki: Opetushallitus. 64–79.
- Lätti, M. (2008). *Ohjaus osana opettajan työtä - Perusopetuksen aineenopettajien käsityksiä ohjauksesta. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja. A: Tutkimuksia, 20*. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.

- Marton, F. (1988). Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa Robert R. Sherman & Rodman B. Webb (toim.) *Qualitative research in education. Focus and methods*. Lontoo: Falmer Press. 141–161.
- Marton, F. (1994). Phenomenography. Teoksessa T. Húsen & T. N. Postlewhite (toim.) *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Bergamon. 4424–4429.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- McLaughlin, C. (1993). Counselling in a secondary setting – developing policy and practice. Teoksessa R. Edwards, R. Harrison & A. Tait (toim.) *Telling Tales. Perspectives on Guidance and Counselling in Learning*. Lontoo: Routledge. 127–137.
- McLaughlin, C. (1999). Counselling in schools: looking back and looking forward. *British Journal of Guidance & Counselling* 27 (1). 13–22.
- McLaughlin, C., Clark, P. & Chisholm, M. (1996). *Counselling and Guidance in Schools: Developing Policy and Practice*. Lontoo: David Fulton.
- Mikkola, A. (2003). Ohjausalan koulutushaasteet. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.). *Ohjauksen uudet orientaatiot*. Jyväskylän yliopisto. 31–40.
- Mäkelä, R. (2017). *Luokanopettajien käsityksiä alakoulun oppilaanohjauksesta*. Pro gradu. Turun Yliopisto.
- Nummenmaa, A-R. (1992). *Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen*. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. & Pöyliö, L. (2007). *Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen - poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. Tutkimusselosteita 34*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Ojanperä, E. (2013). *Alakoulun ohjausta kehittämässä: Teoriaa ja käytäntöä*. Jyväskylän yliopisto.

Onnismaa, J. (2007). *Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta*. Helsinki: Gaudeamus.

Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (2002). Alkusanat. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1 – ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Opetushallitus. (2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuslaki 628/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>, viitattu 24.2.2021.

Räkköläinen, M. (1995). *Ohjaamaan oppiminen ja oppimisen ohjaaminen. Opettajuus ohjauksen näkökulmasta*. Loimaan ammatti-instituutin julkaisuja A 3/1995.

Schrey, H. (2009). *Ohjausympäristön, -ajattelun ja -suunnitelman kehittäminen peruskoulussa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Silverman, D. (2010). *Doing Qualitative Research*. Lontoo: SAGE Publications.

Sinkkonen, H-M., Puhakka, H. & Meriläinen, M. (2017). Ammatinvalinta ja päätöksenteko. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus. 141–156.

Sointu, E., Virtanen, T., Lappalainen, K. & Hotulainen, R. (2017). Vahvuuksien ja motivaation tukeminen edistämässä koulupolulle kiinnittymistä ja hyvinvointia. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus. 80–92.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Uljens, M. (1996). On the philosophical foundations of phenomenography. Teoksessa G. Dall' Alba & B. Hasselgren (toim.) *Reflections on phenomenography. Toward a methodology?* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. 105–130.

Valtioneuvosto. (2020). *Elinikäisen ohjauksen strategia 2020–2023. ELO -foorumi. Valtioneuvoston julkaisuja 2020: 34*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-536-8>, viitattu 2.4.2021.

Van Esbroeck, R. (2008). Career Guidance in a Global World. Teoksessa James A. Athanasou & Raoul Van Esbroeck (toim.) *International Handbook of Career Guidance*. Dordrecht: Springer. 23–44.

Varjo, J., Kalalahti, M. & Silvennoinen, J. (2020). Mihän oppilaita ohjataan? Opinto-ohjauksen rationaliteetit peruskouluun opetussuunnitelmien perusteissa. *Kasvatus & Aika* 14 (4) 2020, 4–20. DOI: <https://doi.org/10.33350/ka.91517>, viitattu 13.3.2021.

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

Watermeyer, R., Morton, P. & Collins, J. (2016). Rationalising for and against a policy of school-led careers guidance in STEM in the U.K.: a teacher perspective. *International Journal of Science Education* 38 (9). 1441–1458. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1195520>, viitattu 27.3.2021.

Watts, A. G. & Van Esbroeck, R. (1998). *New Skills for New Futures. Higher education guidance and counselling services in the European Union*. Brussels: VUBPRESS.

Watts, A. G. & Van Esbroeck, R. (2000). New Skills for New Futures: a comparative review of higher education guidance and counselling services in the European Union. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22. 172–187.

Yuen, M., Chan, R. M. C., Lau, P. S. Y., Gysbers, N. C. & Shea, P. M. K. (2007). Comprehensive Guidance and Counselling Programmes in the Primary Schools of Hong Kong: Teachers' Perceptions and Involvement. *Pastoral Care in Education*, 25 (4). 17–24. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0122.2007.00421.x>, viitattu 14.3.2021.

Yuen, M., Chung, Y. B., Lee, Q. A. Y., Lau, P. S. Y., Chan, R. M. C., Gysbers, N. C., Shea, P. M. K. (2020). Meaning in life and school guidance programs: Adolescents' voices from Hong Kong. *International Journal for Education and Vocational Guidance*, 20. 653–676. <https://doi.org/10.1007/s10775-020-09423-6>, viitattu 28.3.2021.