



**UNIVERSITY  
OF TURKU**

This is a self-archived – parallel-published version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details. When using please cite the original.

AUTHORS	Elina Kuusisto, Teija Koskela, Merja Viljanen, Virpi Järvelä
TITLE	Näkymätön näkyväksi – yläkoulun opettajien tuen tarve luokanohjaajan opiskeluhuoltotehtävissä
YEAR	2025
DOI	<a href="https://doi.org/10.33348/kvt.162448">https://doi.org/10.33348/kvt.162448</a>
VERSION	Final draft
CITATION	Kuusisto, E., Koskela, T., Viljanen, M., Järvelä, V., University, T., Kasvatustieteet, & Education. (2025). Näkymätön näkyväksi – yläkoulun opettajien tuen tarve luokanohjaajan opiskeluhuoltotehtävissä. <i>Kasvatus</i> , 56(3), 327-345. <a href="https://doi.org/10.33348/kvt.162448">https://doi.org/10.33348/kvt.162448</a>
LICENSE	CC BY

## **Näkymätön näkyväksi – yläkoulun opettajien tuen tarve luokanohjaajan opiskeluhoitotehtävissä**

Tutkimus tarkastelee yläkoulun opettajien (N=487) kyselyssämme ilmaisemiaan ammatillisen tuen tarpeita luokanohjaajana oppilaan tuen ja opiskeluhoillon prosesseissa. Luokanohjaajien (aik. luokanvalvojien) tehtävää on tutkittu vähän, eikä tätä roolia huomioida lainsäädännössä tai perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Luokanohjaajilla on kuitenkin merkittävä osa yläkoululaisten kasvun tukemisessa. Tuen tarpeet analysoimme induktiivisella sisällönanalyysillä. Pääkategorioiksi tunnistimme oppilaskohtaisen tuen antaminen, metatyön tekeminen, luokan ja koulun vuorovaikutuksellisen toimintakulttuurin rakentaminen sekä luokanohjaajuuden kehittäminen. Eniten vastaajat kaipasivat apua oppilaskohtaisen tuen antamisessa kouluun sitoutumisessa. Metatyö viittaa tutkimuksessamme taustoissa tapahtuvaan, välttämättömään oppilasta tukevaan tärkeään työhön, kuten huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön, oppilaan tuen verkostojen koordinointiin ja oppilastietojen hallinointiin. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että luokanohjaukseen kaivataan perusrakenteita: työaika, palkkaus, materiaalit sekä tehtävän määrittely ja rajaus. Tutkimuksen päätulos jäsentää sitä, miten luokanohjaajat kokevat tuen tarpeensa. Tuloksia voidaan hyödyntää aineenopettajien opettajankoulutuksessa, jotta luokanohjauksen toteutus voisi olla ammattimaista. Myös yhteistyön sujuvuus opiskeluhoillon moniammatillisissa tiimeissä edellyttää, että kaikki osapuolet tuntevat luokanohjaajan tehtävänkuvan nuorten koulupolun tukijana.

Asiasanat: aineenopettaja, luokanohjaaja, luokanvalvoja, moniammatillinen yhteistyö, monitoimijuus, opiskeluhoito

## Johdanto

Tutkimus tarkastelee yläkoulun opettajien kokemia ammatillisen tuen tarpeita toimiessaan luokanohjaajana oppilaan tuen ja opiskeluhuollon prosesseissa. Luokanohjaajuus tarkoittaa sitä, että yläkoulun aineenopettaja saa vastuulleen luokallisen murrosikäisiä nuoria kolmeksi vuodeksi. Hänen tehtävänsä on silloin paitsi opettaa ainettaan, myös tukea yläkoulun oppilasta kiinnittymään opintoihin, ryhmäytymään luokkaan sekä seurata ja puuttua oppilaan poissaoloihin, ongelmakäyttäytymiseen, päihteiden käyttöön, väkivaltaisuuteen ja oppimisvaikeuksiin (Markkanen & Pusa 2023; Sergejeff 2023).

Lainsäädännön ja opetussuunnitelman tasolla luokanohjaajan (aik. luokanvalvojan) tehtäviä ei ole määritelty (Markkanen & Pusa 2023). Luokanohjaus kuuluu rehtorin määräämiin tehtäviin (OVTES 2022, 14§), joihin ei ole kansallisia ohjeistuksia tai säädöksiä. Myöskään systemaattista perus- tai täydennyskoulutusta eikä opetus- ja ohjausmateriaaleja ole ollut saatavilla luokanohjaajan tehtävään (Markkanen & Pusa 2023; Tikkanen 2020; ks. Haime, Huttunen, Kuikka, Pesonen & Suoja 2007). Samaan aikaan luokanohjaajien rooli nuorten kokonaisvaltaisen kasvun tukijoina ja opiskeluhuollon tehtävissä on säilynyt ennallaan tai jopa kasvanut (ks. Markkanen & Pusa 2023). Esimerkiksi vuonna 2023 tuli voimaan laki perusopetuslain 26. pykälän muuttamisesta (2022), joka velvoittaa kouluja poissaolojen suunnitelmalliseen seurantaan ja puuttumiseen (ks. Sergejeff 2023). Yläkoulussa vastuu poissaoloihin puuttumisesta ja seurannasta jää pääosin luokanohjaajien vastuulle.

Yläkoulun opettajilla on ammatillisesti kaksoisidentiteetti, mikä aiheuttaa tehtävään jännitteitä (Popper-Giveon & Shayshon 2017; ks. myös Atjonen 2011, 38). Yhtäältä he ovat oppiaineensa ja sen opettamiseen eli ainedidaktiikkaan erikoistuneita aineenopettajia; toisaalta he ovat kasvattajia, jotka ovat luokanohjaajina vastuussa luokkansa oppilaiden hyvinvoinnista. Aineenopettajien oman aineen opettamiseen painottunut itseymmärrys työroolistaan voi sivuuttaa tehtävän oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukijana (esim. Rissanen, Kuusisto, Hanhimäki & Tirri 2018). Yläkoulun opettajien joukko on verrattain heterogeenistä, ja osassa oppiaineista kokonaisvaltaisen kasvatuksen näkökulmat ovat ilmeisempiä (Kuusisto, Gholami & Tirri 2016; Kuusisto, Tirri & Rissanen 2012; Tirri & Kuusisto 2019, 2022).

Opettajien näkökulmasta luokanohjaajan tehtävään haasteellisuutta luo myös opettajankoulutuksessa luokanohjauksen ja opiskeluhuollon teeman verrattain vähäinen käsittely, mikä tuottaa opettajaopiskelijoille vaikeuksia asettautua vaadittuun asiantuntijaposition (Melasalmi, Tanhuanpää & Koskela 2024; ks. myös Cara 2022; Sapir & Mizrahi-Shtelman 2024; Smilie 2025). Opiskeluhuoltoon kuuluvan tuen antamisen tärkeitä taitoja opetetaan Suomessa pääosin erityisopettajaopiskelijoille (Paju, Rätty, Pirttimaa & Kontu 2016), vaikka huoltajat odottavat koululta ja kaikilta opettajilta hyviä vuorovaikutustaitoja tuen prosesseissa (Honkasilta, Vehkakoski & Vehmas 2015; Koskela 2021).

Tämän artikkelin lähtökohtana on se, että murrosikäiset nuoret ovat oikeutettuja opettajaan ja aikuiseen, jonka tehtävänä on huomioida sekä oppilaan elämän kokonaisuus yksilöllisesti että luokka ryhmänä (OAJ 2014; Tirri & Kuusisto 2019). Oppilaiden opiskeluun sitoutumista vahvistaa opettajien osoittama välittäminen, joksi ymmärretään muun muassa oppimisen ilmapiiristä huolehtiminen ja henkilökohtaiset keskustelutilanteet sekä koulukontekstissa että sen ulkopuolella (Hosio & Koskela 2023). Yläkoulun aineenopettajajärjestelmässä luokanohjaajan antama tuki vaikuttaa myös muiden opettajien oppiaineisiin kiinnittymiseen (Engels, Spilt, Denies & Verschueren 2021). Parhaimmillaan nuoren kasvua tukee sellainen aikuisuutta edustava luokanohjaaja, joka on nuorelle läsnä, keskustelee nuoren tulevaisuusorientaatiosta ja **elämän** merkityksellisyydestä sekä auttaa nuorta löytämään omaa paikkaansa yhteisössä ja maailmassa.

Aikaisempia tutkimuksia luokanohjaamisesta ja luokanohjaajista on vähän niin Suomessa (Markkanen & Pusa 2023; Tikkanen 2020; ks. myös Vehviläinen 2014) kuin kansainvälisesti (mm. Sapir & Mirzrahi-Shtelman 2024; Smilie 2025). Suomessa Kansallinen arviointikeskus on tehnyt kartoituksen (Markkanen & Pusa 2023), ja luokanohjausta on tutkittu väitöskirjassa inklusion näkökulmasta (Tikkanen 2020). On siten välttämätöntä, että aihetta tutkitaan. Tutkimusperustaisesti voidaan tuolloin myös kehittää ja rakentaa luokanohjaamisen pedagogiikkaa sekä yläkoulun opettajien ammattitaitoa luokanohjaajina ja opiskeluhuollon toteuttajina. Artikkelimme vastaa näihin puutteisiin tutkimalla ja vastaamalla seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Mihin opettajat kokevat tarvitsevansa tukea luokanohjaajan opiskeluhuoltotehtävissä?

2. Miten opettajat eroavat luokanohjaajan opiskeluhoitotehtäviin liittyvissä tuen tarpeissaan suhteessa taustamuuttujiin (sukupuoli, opetettava aine, työkokemus opettajana ja luokanohjaajana, ikä, toimiiko luokanohjaajana mielellään vai vastentahtoisesti)?

## **Luokanohjaaja oppilaan ja luokan tukena**

### *Luokanohjauksen lähtökohdat*

Luokanohjauksen taustatieteinä toimivat koulupedagogiikka ja ohjaus. Koulupedagogiikan keskeisenä näkökulmana on, että opetus tapahtuu opetussuunnitelman kontekstissa ja että opetuksella on vahva eettinen ulottuvuus (Tirri & Kuusisto 2019). Koulupedagogiikkaan yläkoulun aineenopettajaksi opiskelevat perehtyvät erityisesti ainedidaktiikan näkökulmasta, jossa keskitytään oppiaineiden opettamisen kysymyksiin (Juvonen & Toom 2021). Myös yleisdidaktiset näkökulmat, kuten kokonaisvaltainen kasvatus, pedagogisen suhteen rakentaminen ja ryhmänhallinta, kuuluvat osaksi koulutusta (Tirri & Kuusisto 2019).

Ohjauksen alalta tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimii laaja-alaisen ohjauksen malli (Vehviläinen 2014), jossa ohjauksen tavoitteena on vahvistaa ohjattavan toimijuutta. Ohjauksessa keskeinen näkökulma on siten ohjattavan (itsensä määrittelemien) tavoitteiden hahmottamisessa ja niiden saavuttamisen tukemisessa. Peruskoulun kontekstissa ohjaus kuitenkin ”sovittaa yhteen yksilön unelmia ja yhteiskunnan tahtoa” (Atjonen 2011, 43), sillä ohjaus perustuu peruskoulun opetussuunnitelmaan. Ohjauksen ja koulupedagogiikan perinteiden väliset rajapinnat ovatkin paikoin vaikeasti hahmottuvia. Viime vuosikymmeninä koulupedagogiikassa on korostettu oppilaslähtöisyyttä ja konstruktivistista oppimiskäsitystä, jotka ovat myös ohjauksen lähtökohtia (Atjonen 2011; Tirri & Kuusisto 2019; Vehviläinen 2014).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) ohjaus ymmärretään kasvatustyöksi ja hyvinvoinnin edistämiseksi; ohjaus kuuluu työtehtävästä riippumatta koulun kaikille aikuisille. Opettajien osalta on lisäksi tarkennettu, että heidän tehtäviinsä ”kuuluu oppilaiden oppimisen, työskentelyn ja hyvinvoinnin seuraaminen ja edistäminen, jokaisen oppilaan arvostaminen ja oikeudenmukainen kohtelu, mahdollisten vaikeuksien varhainen tunnistaminen sekä oppilaiden ohjaaminen ja tukeminen”. Edelleen opettajan eli yläkoulussa

käytännössä luokanohjaajana toimivan aineenopettajan tulee huolehtia osaltaan siitä, ”että oppilaiden oikeus ohjaukseen sekä opetukselliseen ja opiskeluhuollolliseen tukeen toteutuu”. (Opetushallitus 2014, 34.)

Kasvun ja kehityksen tukemisen lisäksi ohjaaminen tarkoittaa oppimaan oppimisen tukemista ja uravalinnoissa ohjaamista (Opetushallitus 2014; ks. myös Varjo, Kalalahti & Silvonen 2020). Uravalinnoissa ohjaaminen on pääasiassa oppilaanohjaajan eli opon vastuulla. Oppimaan oppiminen liittyy pedagogiseen tukeen, josta yläkoulussa vastaavat aineenopettajat oman oppiaineensa kontekstissa yhteistyössä erityisopettajien kanssa. Kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukeminen on yläkoulussa jokaisen aikuisen ja ennen kaikkea luokanohjaajan tehtävä (Markkanen & Pusa 2023).

### *Luokanohjauksen toteuttaminen*

Suomalaisessa kouluhistoriassa nykymuotoisen luokanohjauksen juuret ovat syvällä. Tehtävän nimen muutos luokanjohtajasta luokanvalvojaksi ja edelleen luokanohjaajaksi kuvaa kasvatustapamme muutosta, mutta tehtävän sisältö ei ole juurikaan muuttunut. Jo tsaarinajan Suomessa luokanjohtajan tehtäväksi luettiin sekä opintojen edistymisen valvonta että oppilaiden ohjaaminen heidän luonteenlahjojensa ja yleisten hyvien tapojen mukaisesti (Koulujärjestys 1872). Viimeisten vuosikymmenten aikana luokanohjaajan tehtävä on muuttunut näkymättömäksi itsestäänselvydeksi, sillä sitä ei enää mainita lainsäädännön eikä opetussuunnitelman tasolla (Markkanen & Pusa 2023).

Niin Suomessa kuin kansainvälisesti luokanohjaus on vakiintunut käytäntö aineenopettajaperustaisissa koulutusjärjestelmissä. Luokanohjaajien vastuut sekä niiden tulkinnat ja toteutukset vaihtelevat maittain ja maiden sisällä. Joissain maissa, kuten Yhdysvalloissa, korostetaan luokanohjaajan (*homeroom teacher*) hallinnollisia ja kurinpidollisia vastuita, eli luokanohjaajan tehtävänä on poissaolojen kirjaaminen, informaation jakaminen, käyttäytymisen seuraaminen ja yhteydenpito huoltajiin (Sapir & Mirzrahi-Shtelman 2024). Toisaalta luokanohjaajan tehtävään on Yhdysvalloissakin kuulunut oppilaiden sosiaalisemotionaalisesta kasvusta huolehtiminen (Smilie 2025). Englannissa luokanohjaajan (*form tutor*) tehtävään liitetään käsite pastoraalinen huolenpito (*pastoral care*, suom. sielunhoito) (Cara 2022; Titchmarsh 2019), jossa painottuu oppilaan tuntemus, oppilaiden kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista huolehtiminen, myönteiset välit oppilaiden ja

heidän huoltajiensa kanssa sekä hyvän luokkahengen rakentaminen (Titchmarsh 2019). Sveitsissä opettajien kattojärjestö Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer on puolestaan asettanut luokanohjaajille neljä vastuualuetta: 1. pedagoginen vastuu (luokan ilmapiiri, luokan säännöt, yhteisölliset tapahtumat esim. luokkaretket), 2. sosiaalinen vastuu (vastata oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin ja tehdä yhteistyötä oppilaiden ja huoltajien kanssa), 3. organisatorinen vastuu (varmistaa, että opetus vastaa oppilaiden tarpeita ja että tieto kulkee opettajien välillä) ja 4. hallinnollinen vastuu (poissaolojen seuranta, todistusten jako, välittäjänä toimiminen luokan ja koulun välillä) (Baeriswyl, Bratoljic & Krause 2021).

Huolimatta määritelmien ja nyanssien moninaisuudesta luokanohjauksen sisällöt ja toteutus näyttävät samankaltaisilta niin Suomessa (Markkanen & Pusa 2023) kuin laajemmin Euroopassa (Baeriswyl ym. 2021; Cara 2022; Roorda, Jorgensen & Koomen 2019; Titchmarsh 2019), Lähi-idässä (Popper-Giveon & Shayshon 2017; Sapir & Mirzrahi-Shtelman 2024, 2025), Pohjois-Amerikassa (Smilie 2025) sekä Aasiassa (Ito 2011; Shi & Leuwerke 2010; Zhao 2014).

Luokanohjaajan tehtäväkentän laajuuden vuoksi ei ole yllättävää, että opettajat kokevat ajallisissa resursseissa puutteita (Cara 2022; Markkanen & Pusa 2023; Sapir & Mirzrahi-Shtelman 2025). Tosin aikatauluhaasteita on havaittu myös niissä maissa, joissa tehtävälle on määritelty lukujärjestykseen oma paikka, kuten Englannissa (keskimäärin 2 tuntia per viikko, Cara 2022), Hollannissa (1 tunti viikossa, Roorda ym. 2019) ja Israelissa (1–2 tuntia viikossa, Shapir & Mzrami-Shtelman 2024a). Luokanohjaajan tapaamiset vierähtävät helposti hallinnollisissa tehtävissä, jolloin aika ei riitä merkityksellisempään kasvatukseen ja ohjaustyöhön.

Suomessa, säädösten puuttuessa, luokanohjauksen sijoittamisessa lukujärjestykseen ei ole yhtenäisiä käytänteitä. Kansallisen arviointikeskuksen selvityksen (Markkanen & Pusa 2023) mukaan yleisimmin on käytössä luokanohjaajan vartti, välitunti tai oppitunti: 10 prosenttia luokanohjaajista tapaa valvontaluokkaansa säännöllisesti kerran viikossa, 30 prosenttia kerran kuussa sekä 30 prosenttia muutaman kerran lukukaudessa tai harvemmin, ja 20 prosentilla luokanohjaajista ei ole lainkaan luokanohjaajan tapaamisia valvontaluokan kanssa. Suomalaiset opettajat arvioivat luokanohjaukseen kuluvan keskimäärin kolme tuntia viikossa, mutta opettajien työehtosopimuksen mukaan luokanohjauksesta korvataan kuitenkin vain 1,4

vuosiviikkotuntia (Markkanen & Pusa 2023; OVTES 2022) ja 1.8.2025 alkaen 1,3 vuosiviikkotuntia (OAJ 2025) perustuen äidinkielen opettajien opetusvelvollisuuteen.

Luokanohjaajat kokevat vastuiden lisääntyneen erityisesti opiskeluhuollon näkökulmasta (mm. Markkanen & Pusa 2023, 9, 10; ks. myös Kauppi ym. 2022). Nuorten käyttäytymisen ja mielenterveyden ongelmien kasvu ja nuorten elinolojen heikkeneminen ovat vaikuttaneet siihen, että luokanohjaukseen liittyvissä opetuskokonaisuuksissa keskitytään oppilaiden sosiaalisemotionaalisen hyvinvoinnin tukemiseen (Shapir & Mzrami-Shtelman 2024b; ks. Huilla, Peltola & Kosunen 2021). Luokanohjaajien työtaakkaa helpottaakseen suomalaiset koulut ovat testanneet luokanohjaajien työpareja ja tiimityömalleja, jotka luokanohjaajat ovat kokeneet myönteisenä kehityksenä (Markkanen & Pusa 2023).

Opiskeluhuollon moniammatillinen yhteistyö ja sen organisointi näyttävät olevan suomalaisille luokanohjaajille tyypillinen vastuualue, jota ei ole tunnistettu kansainvälisissä tutkimuksissa. Tosin on huomioitava, että luokanohjaukseen on tutkittu vähän, joten tämä arvio on suuntaa-antava.

Luokanohjaajien opiskeluhooltoon liittyvät tehtävät toteutuvat oppituntien ulkopuolella; nämä tehtävät voidaan helposti kokea ylimääräiseksi (Koskela 2009). Tästä syystä tuen prosessien edistämiseksi ja sen edellyttämälle yhteistyölle eri tahojen kanssa on jäänyt tulkinnanvarainen tila, josta käytämme käsitettä metatyö. Metatyölle on useita eri konteksteihin liitettyjä määritelmiä. Se mainitaan usein kotitöiden suunnittelun, organisoinnin, ongelmien tunnistamisen, niiden ratkaisemisen ja monitoroinnin kuvauksena (mm. Daminger 2019). Työelämä tutkimuksessa sitä käytetään monimuotoisen ansiotyön suunnittelusta ja koordinoinnista (Järvensivu 2022) ja diginomadien työntekoa mahdollistavasta välttämättömästä taustatyöstä (Aroles, Bonneau & Bhankaraully 2023). Metatyö määritellään tässä tutkimuksessa oppilaiden tukemisessa välttämättömäksi taustatyöksi, jota luokanohjaaja tekee opettamisen ohella erilaisin keinoin ja kokoonpanoin.

## **Opiskeluhoolto oppilaiden tukena**

*Opiskeluhoolto ja pedagoginen tuki*

Opetussuunnitelman perusteissa oppilaan tuen kokonaisuus muodostuu opiskeluhoollosta sekä oppimisen ja koulunkäynnin tuesta (Opetushallitus 2014). Suomalaisen perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen normiohjauksessa on korostettu opettajan asiantuntemusta ja autonomiaa, siksi järjestelmä voi tunnistaa oppilaan tuen tarpeen ja reagoida siihen nopeasti. Onnistuneessa oppilaan tukiprosessissa yhteisöllinen ja yksilökohtainen opiskeluhoito ja pedagoginen tuki nivoutuvat hyvin yhteen.

Opiskeluhoollolla (aik. oppilashuolto) viitataan ”oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa koulu yhteisössä” (Opetushallitus 2024a, 70). Opiskeluhoitoa sääntelee oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (2013). Opiskeluhoito nähdään sekä lainsäädännössä että opetussuunnitelmassa ensisijaisesti yhteisöllisenä toimintana. Esimerkiksi hyvinvointia edistävän, turvallisen ja esteettömän oppimisympäristön ja toimintakulttuurin kehittäminen ja ylläpitäminen sekä ennakointiin tähtäävät suunnitelmat kriisien varalle edustavat yhteisöllistä opiskeluhoitoa (Opetushallitus 2014, 2024).

Yhteisöllisen tason lisäksi oppilaalla on oikeus yksilökohtaiseen opiskeluhoitoon (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013, 3§). Yksittäisen oppilaan opiskeluhoollollinen tuki määrittyy nimenomaan oppilaan oikeutena käyttää maksutta opiskeluhoillon psykologi- ja kuraattoripalvelua sekä kouluterveydenhuollon palveluja (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013, 5§), joiden järjestäminen toteutuu oppilas- ja opiskelijahuoltolain (2013, 9§) mukaan yhteistyössä opetuksen järjestäjän ja hyvinvointialueen kesken. Lisäksi hyvinvointialueet tarjoavat palveluja, kuten lastensuojelu tai mielenterveyspalvelut. Mukana voi olla myös ostopalveluna hankittuja tukimuotoja, kuten fysio- tai toimintaterapioita. Oppilaan yksilökohtaiset palvelurakenteet ovat hyvin moninaisia.

Pedagoginen tuki kuvataan opetussuunnitelmassa oppimiseen ja koulunkäyntiin kohdentuvana yleisenä, tehostettuna ja erityisenä tukena (Opetushallitus 2014), ja siitä säädetään perusopetuslaissa (Perusopetuslaki 1998, 16§, 17§). Parhaillaan hallitus toteuttaa tämän tuen laajaa uudistusta, jolla turvattaisiin oppilaille riittävä tuki ja samalla vähennettäisiin opettajien hallinnollista taakkaa (Valtioneuvosto 2024).

Tuen antaminen voi perustua pedagogisiin perusteisiin, eikä tuen eri tasoilla liikkuminen edellytä lääketieteellistä tai psykologista diagnosointia (Björn, Aro, Koponen, Fuchs & Fuchs

2016). Samalla opiskeluhoito ja opiskeluhoillon asiantuntijat mainitaan useaan otteeseen oppimisen ja koulunkäynnin tuen suunnittelun yhteistyökumppaneina (Opetushallitus 2014). Opetussuunnitelma velvoittaa pedagogisen eli oppimisen ja koulunkäynnin tuen eri tasojen siirtymissä moniammatillista käsittelyä (Opetushallitus 2014) ja tuen yhteissuunnittelua oppilaan ja hänen huoltajiensa kanssa (Perusopetuslaki 1998, 16a§).

Perusopetuslaki ja oppilas- ja opiskelijahuoltolaki eroavat merkittävästi toisistaan. Erityisestä tuesta päätettäessä edellytetään oppilaan ja hänen huoltajiensa kuulemista (Perusopetuslaki 1998, 17§). Kuulemisella oppimisen ja koulunkäynnin tuen prosesseissa viitataan oppilaan ja vanhempien mahdollisuuteen tutustua hyvissä ajoin asiaa valmisteleviin asiakirjoihin sekä esittää niihin omat näkökulmansa. Sen sijaan opiskeluhoillon lainsäädäntö edellyttää yksityiskohtaista ja suostumukseen perustuvaa asioiden käsittelyä (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013, 19§). Tässä yhteydessä suostumuksella tarkoitetaan yksilöityä luvan pyytämistä oppilaalta ja tarvittaessa hänen huoltajiltaan.

### *Monitoimisuus oppilaiden tuentarpeisiin vastaamisessa*

Opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) eri asiantuntijoilta lapselle suunnattavaa tukea kutsutaan monialaiseksi. Monialaisuus terminä on lähtöisin opetussuunnitelmasta, ja tutkimuskäsitteenä se edellyttää tarkempaa määrittelyä. Moniammatillisuus puolestaan on käytössä esimerkiksi ammattilaisten toteuttamassa palvelutarpeen arvioinnissa ja organisaatioiden välisen yhteistyön muotona (esim. Isoherranen 2012; Nieminen, Vierula, Paavilainen & Pösö 2020). Kaikki lapsen tukeen osallistuvat henkilöt eivät kuitenkaan ole ammattilaisia. Kun esimerkiksi huoltajien osuutta yhteistyössä halutaan korostaa, on monitoimisuus terminä asianmukainen (Koskela, 2021; Tervonen, Heiskanen & Äikäs 2024). Monitoimisuus esiintyy usein tutkimuskirjallisuudessa myös tilanteissa, joissa tuen yhtenä tavoitteena on henkilön tai opiskelijoiden oman toimijuuden vahvistaminen (Koskela, Reis & Sinkkonen 2016; Muukkonen 2016).

Monitoimijuudella tarkoitamme tässä tutkimuksessa opiskeluhoillon kontekstissa yhteistyötä koulun kaikkien henkilöstöryhmien välillä mukaanluettuina oppilaat ja huoltajat sekä hyvinvointialueiden henkilöstö. Opiskeluhoitotehtävä on osoitettu kaikille koulun aikuisille (Opetushallitus 2014). Näin luokanohjaaja osallistuu yhteisöllisen opiskeluhoillon toteuttamiseen ja tukea edistävän toimintakulttuurin rakentamiseen koulun henkilöstön

mukana. Toisaalta luokanohjaaja on organisoimassa yksilöllisen tuen suunnittelua ja toteuttamista, joka edellyttää yhteistyötä niin opiskeluhuollon ammattilaisten kuin oppilaan ja hänen huoltajiensa kanssa.

Kodin ja koulun keskinäistä yhteistyötä kuvataan tutkimuskirjallisuudessa ristiriitaisesti. Opettajien näkökulmasta huoltajat voivat näyttäytyä vaativina yhteistyökumppaneina, ja esimerkiksi epäselvä työnjako kodin ja koulun välillä voi haitata yhteistyötä muiden ammattiryhmien kanssa (esim. kuraattorit, kouluterveydenhoitajat, psykologit) (Eklund, Sundqvist, Lindell & Toppinen 2021). Toisaalta kotien näkökulmasta katsottuna yhteistyötä opettajien kanssa ei kaikin osin ole koettu toimivaksi (Honkasilta ym. 2015; Koskela 2021). Tuen edellyttämät keskustelut hämärtävät lapsen ja perheen yksityisyyden rajalinjoja, eivätkä koulujen toimintatavat ole aina vanhemmille läpinäkyviä (Böök & Perälä-Littunen 2015; Karila & Alasuutari 2012). Lisäksi huoltajien oma aktiivisuus voi olla edellytyksenä oppilaan tuen saamiselle (Poikola, Hakalehto & Kärnä 2022).

Opiskeluhuollon monitoimijuuden erityisinä haasteina voidaan nähdä myös sosiaali-, terveys- ja opetusalojen organisaatioiden erilaisuus (Pernaa ym. 2023). Nuorten tukeen suuntautuneen monitoimijuuden tärkeimpiä tekijöitä ovat toimijoiden keskinäinen vuorovaikutus, yhteinen harjoittelu, keskinäinen ymmärrys jokaisen toimijan reunaehdoista, keskinäinen arvostus, selkeä johtaminen, yhteisesti omaksuttu monitoimijaisen työn toimintamalli (*protocol*) sekä nimetyt yhteyshenkilöt, ja vastaavasti esteenä toiminnalle olivat puutteet edellä mainituissa (Bryan & Henry 2012; Cooper, Evans & Pybis 2016; Pernaa ym. 2023). Havaitun edistymisen juhlistaminen (*celebration*) on keskeinen osa yhteistyön kehittämistä (Bryan & Henry 2012). Yhteistyön sujuvuuden kannalta ratkaisevia tilanteita ovat ristiriitojen ratkaisut (esim. Engeström 2008; Melasalmi ym. 2024). Ammattieettisten lähtökohtien näkökulmasta tarkastellen opettajan ja oppilasta tukevien asiantuntijoiden tulee sitoutua ensisijaisesti oppilaan edun toteutumiseen (OAJ 2014; Tirri & Kuusisto 2019).

## **Tutkimuksen toteutus**

### *Osallistujat ja aineistonkeruu*

Tutkimus kuuluu Tampereen yliopiston Kohti ammattimaista luokanohjausta ja motivoivaa koulu yhteisöä (MOTI) -projektiin. Tutkimukseen osallistuneiden kuntien sivistysjohtajat ja

koulujen rehtorit myönsivät tutkimusluvut. Keräsimme aineiston pirkanmaalaisilla yläkouluilla keväällä 2024 opettajankokouksien yhteydessä; kerroimme opettajille projektista, ja he saivat käyttää kokousaikaa kyselyyn vastaamiseen. Sähköisen kyselylomakkeen alussa pyysimme suostumusta vastauksien käyttämiseen tieteelliseen tutkimukseen. Kysely sisälsi sekä avoimia kysymyksiä että Likert-asteikollisia väittämiä. Tässä artikkelissa analysoimme aineenopettajien vastaukset lomakkeen kysymykseen: ”Mihin luokanohjaajan/luokanvalvojan tehtävään kaipaavat eniten tukea? Kuvaile vähintään kolme haastavinta tehtävää, johon tarvitsisit tukea.”

Kyselyyn vastasi 575 opettajaa ja ohjaajaa. Heistä 487 (85%) kuvaili luokanohjaukseen kytkeytyviä haasteita omassa työssään, ja 88 (15%) ei kuvaillut tai kokenut tarvitsevänsä tukea (ks. Taulukko 1). Vastaajien suurin aineenopettajaryhmä oli taito- ja taideaineiden opettajat (n=138). Loput aineenopettajat jakautuivat tasaisemmin eri oppiaineryhmiin. Vastaajien joukossa oli myös erityisopettajia (n=67), oppilaanohjaajia (n=28) ja muita (n=9), kuten luokanopettajia, rehtoreita, resurssiopettaja ja sijaisopettaja sekä yksi koulunkäynninohjaaja (keskeytti vastaamisen taustakysymysten jälkeen.) Kokonaisuutena kutsumme vastaajia opettajiksi. Kolme opetti sekä peruskoulussa että lukiossa. Yli puolet (54%) toimi mielellään luokanohjaajan tehtävässä. Keskimäärin vastaajat olivat kokeneita sekä opettajina (ka. 17 vuotta) että luokanohjaajina (ka. 11 vuotta), joten jotkut olivat opettajan uran alussa ja toiset pian eläköitymässä yli kolmenkymmenen työvuoden jälkeen. Koko joukosta lähes kolme neljäsosaa (n=414) oli naisia ja hieman yli neljäsosa (n=150) miehiä. Kymmenen vastaajaa ei halunnut ilmoittaa tai määrittää sukupuoltaan.

TAULUKKO 1. Tutkimuksen osallistujat

Osallistujat		N=575	%
Luokanohjauksen tuentarpeet	Ilmaisee tuentarpeita	487	85
	Ei kaipaa tukea	6	1
	Ei vastausta	82	14
Opetusalat	Taito- ja taideaineet	138	24
	Matemaattis-luonnontieteelliset aineet	97	17
	Reaaliaineet (uskonto, elämäntietä, historia, yhteiskuntaoppi, biologia, maantieto, terveystieto)	88	15
	Kielet	81	14
	Suomen kieli ja kirjallisuus, suomi toisena kielenä	67	12
	Erytisopetus (mukana myös joustavan perusopetuksen [JOPO] opettajat)	66	12
	Oppilaanohjaus	29	5
	Muu	9	2
Luokanohjaajana	Mielellään	312	54
	Vastentahtoisesti	248	43
Työkokemus opettajana	ka. 16,87; kh 9,74; Min. 0 Maks. 38		

Työkokemus luokanohjaajana	ka. 11,03; kh 9,14; Min. 0	Maks. 37		
Ikä	ka. 46,81; kh 10,29; Min. 18	Maks. 70		
Sukupuoli	Nainen		414	72
	Mies		150	26
	Ei halua sanoa		8	1,4
	Muu		2	0,3

### *Aineiston analyysi*

Toteutimme aineiston analyysin induktiivisella eli aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä (Elo & Kyngäs 2008) Excel-ohjelmaa hyödyntäen. Analyysiyksikkönä toimi merkityskokonaisuus, joka sisälsi yhden yksittäisen näkökulman. Mikäli vastauksessa oli useampi maininta samaan kategoriaan kuuluvista asioista, tämä merkittiin taulukkoon vain kerran. Tulososiossa esitetyt numerukset viittaavat aina aineenopettajien määrään, eivät analyysiyksiköiden määrään. Tyypillisesti opettajat kuvasivat kolmea eri asiaa, joihin he kaipaisivat tukea luokanohjaajina. Osa vastasi kolmella sanalla, ja osa kuvasi laajemmin, kuten taulukon 2 esimerkeistä voidaan nähdä.

### TAULUKKO 2. Esimerkki analyysiyksiköistä ja niiden sijoittumisesta kategorioihin ja pääkategorioihin

Luokanohjaaja	Tuen tarpeiden analyysiyksikkö	Kategoria	Pääkategoria
Vieraiden kielten tai ruotsin kielen aineenopettaja, ID-403	Kouluopissaolot	Kouluun sitoutuminen	Oppilaskohtainen tuki
	Oppimisvaikeudet	Oppimisen tuki	Oppilaskohtainen tuki
	Ryhmäyttäminen	Ennaltaehkäisy	Toimintakulttuurin kehittäminen
Taito- ja taideaineiden (liikunta, musiikki, kuvataide, käsityö, kotitalous) aineenopettaja, ID-234	Tuen papereiden täyttämisen	Oppilastietojen hallinnointi	Metatyön tekeminen
	ja tuen saannin valvominen	Oppimisen tuki	Oppilaskohtainen tuki
	Oppilaan psyykkisten ongelmien huomioiminen ja tukeminen	Kouluun sitoutuminen	Oppilaskohtainen tuki
	Oma ajankäyttö suhteessa luokanvalvojuuteen	Rakenteellinen tuki	Luokanohjaajuuden kehittäminen

Aineiston analyysin aluksi luimme opettajien vastaukset useaan kertaan ja aloitimme koodikirjan (ks. Liite) rakentamisen. Ykköskirjoittaja (Kuusisto) koodasi ensin 100 opettajan vastaukset ja laati koodikirjasta ensimmäisen version. Tämän jälkeen kirjoittajat keskustelivat yhdessä kategorioiden nimeämisestä, minkä jälkeen kolmas kirjoittaja (Viljanen) analysoi loput vastauksista. Tätä seurasi jälleen kirjoittajien välinen reflektio ja koodikirjan päivittäminen. Seuraavaksi ykköskirjoittaja tarkistuskoodasi 100 ensimmäistä vastausta ja kolmas kirjoittaja loput. Huolehdimme analyysin luotettavuudesta myös face-validiteetin avulla (Kyngäs & Vanhanen 1999), kun kategorioita esiteltiin projektiin kuuluneeseen

koulutukselliseen työnohjaukseen osallistuneille opettajille (n=43). Opettajat kokivat, että kategoriat kuvasivat ja tiivistivät heidän ajatuksiaan. Yhden kategorian nimeen he ehdottivat tarkennuksia.

Sisällönanalyysin kategorioiden tunnistamisen jälkeen siirsimme kategorioihin ja pääkategorioihin lukeutuvat koodaukset SPSS-ohjelmaan, jossa ristiintaulukoimme ja tutkimme Khiin neliön testin avulla, eroavatko luokanohjaajien tuen tarpeiden ilmaisut naisten ja miesten ja eri aineryhmiä edustavien aineenopettajien välillä, suhteessa opettajakokemukseen, luokanohjaajakokemukseen ja ikään sekä siihen, toimiiko aineenopettaja mielellään vai vastentahtoisesti luokanohjaajana. Lisäksi tarkastelimme, ylittivätkö standardisoidut residuaalit arvon |2|, joka osoittaa tilastollisesti merkitsevästi eroavat ryhmät (MacDonald & Gardner 2000).

TAULUKKO 3. Luokanohjaajien tuen tarpeet

	n=487	%
<b>OPPILASKOHTAISEN TUEN ANTAMINEN</b>	<b>368</b>	<b>76</b>
Oppilaiden sitouttaminen kouluun	275	56
Oppimisen tuen järjestäminen	160	33
Nuoren tukeminen vaikeissa elämäntilanteissa	91	19
<b>METATYÖN TEKEMINEN</b>	<b>346</b>	<b>71</b>
Koti-koulu-yhteistyö	199	41
Oppilaan tuen verkostojen koordinointi	139	29
Oppilastietojen hallinnointi	127	26
<b>LUOKAN JA KOULUN VUOROVAIKUTUKSELLISEN TOIMINTAKULTTUURIN RAKENTAMINEN</b>	<b>282</b>	<b>58</b>
Ongelmakäytökseen puuttuminen	196	40
Ennakoiva vuorovaikutuksen edistäminen	117	24
<b>LUOKANOHAJAAJUUDEN KEHITTÄMINEN</b>	<b>155</b>	<b>32</b>
Rakenteellinen tuki	141	29
Oman osaamisen kehittäminen	26	5

Kaikki taulukon 3 numerot viittaavat opettajiin, eivät analyysiyksiköihin. Jos opettajan tunnistamat tuentarpeet sijoitimme eri kategorioihin samassa pääkategoriasa, pääkategorian tasolle merkitsimme 1. Tästä syystä kategorioiden yhteenlasketut määrät voivat poiketa pääkategorian summista. Kategorioiden ja pääkategorioiden prosentit laskimme suhteessa tuen tarpeita tunnistaneisiin (n=487).

## Tulokset

### *Opettajien tuen tarpeet luokanohjaajan opiskeluhoitotehtävissä*

Vastauksien perusteella loimme neljä luokanohjauksen tuen tarpeen pääkategoriaa (ks. Taulukko 3). Yli kolme neljäsosaa (n=368, 76%) opettajista koki tarvitsevansa tukea oppilaskohtaisen tuen antamiseen. Oppilaskohteisessa tuessa merkittävimmät haasteet liittyivät oppilaiden kouluun sitoutumiseen (n=275, 56%), jotka luokanohjaajan työtehtävissä

näyttäytyivät oppilaiden koulumotivaation puutteena ja poissaolojen seuraamisina, selvittämisinä sekä niihin kytkeytyvinä toimenpiteinä, kuten seuraavista esimerkeistä ilmenee: ”Luvattomien poissaolojen kanssa vallitsevaan neuvottomuuteen ja niiden suorittamiseen” (Suomen kielen ja kirjallisuuden aineenopettaja tai suomi toisena kielenä opettaja, ID-281). ”Koulumotivaatio-ongelmien selvittely ja ratkaiseminen” (LUMAT-aineenopettaja (matematiikka, fysiikka, kemia, tietotekniikka), ID-12). Luokanohjaajien kohtaamiin kouluun sitoutumisen vaikeuteen linkittyivät myös nuorten erilaiset mielenterveyden haasteet, jotka usein ilmenivät myös poissaoloina: ”Ahdistajat - hirvittävästi poissaoloja sekavista yleensä mielenterveyteen liittyvistä syistä ja apua niihin ei meinaa saada” (LUMAT-aineenopettaja (matematiikka, fysiikka, kemia, tietotekniikka), ID-375).

Jotta oppilaan tuen kokonaisuus toteutuu, luokanohjaaja tekee yhteistyötä kaikkien kouluyhteisössä työskentelevien ammattilaisten ja hyvinvointialueen opiskeluhoillon asiantuntijoiden kanssa (Opetushallitus 2014, 2024). Kolmannes opettajista (n=160, 33 %) koki tarvitsevansa tukea nimenomaan luokkansa oppilaiden oppimisen tuen järjestämisessä, selvittämisessä ja päivittämisessä: ”Tarkoituksenmukaisen oppilashuollollisen tuen varmistaminen oppilaalle” (LUMAT-aineenopettaja (matematiikka, fysiikka, kemia, tietotekniikka, ID-547). ”Oppimisen ongelmien kanssa taistelevien oppilaiden ongelmien määrittelyyn” (Taito- ja taideaineiden (liikunta, musiikki, kuvataide, käsityö, kotitalous) aineenopettaja, ID-64).

Luokanohjaajien oppilaskohtaisen tuen antamiseen sisältyivät myös nuorten tukeminen vaikeissa elämäntilanteissa, jotka usein myös kietoutuivat poissaoloihin. Näihin nuorten elämäntilanteisiin liittyviin haasteisiin ja niiden selvittelyyn kaivattiin lisäkoulutusta, aikaa ja tukea: ”Moniongelmaiset vyyhdit nuorten elämässä” (Taito- ja taideaineiden (liikunta, musiikki, kuvataide, käsityö, kotitalous) aineenopettaja, ID-307).

Metatyön tekemiseksi analyysissä nimesimme työtehtävät sisältäen välttämätöntä taustatyötä, jota luokanohjaaja tekee opettamisen ohella välitunneilla, verkkoviestinnässä, puhelimesta ja erilaisissa palaverissa sekä tapaamisissa. Metatyön haasteellisuuden (n=347, 71%) tunnisti lähes yhtä moni kuin aiemmin mainitun oppilaskohtaisen tuen antamisen haasteen.

Suurin yksittäinen metatyön kokonaisuus syntyi koti-koulu-yhteistyöstä eli luokanohjaajan ja huoltajien välisestä kommunikaatiosta. Lähes puolet opettajasta (n=220, 46%) nimesi

kaipaavansa lisää osaamista juuri kodin ja koulun väliseen vuorovaikutukseen. Tuen tarpeeksi nimettiin vuorovaikutus huoltajien tai kotien kanssa, huoltajien hankalaksi koetun ongelmakäyttämisen aiheuttamat haasteet tai ylipäätään yhteydenpidon ylläpitäminen: ”Oppilaan asioista täytyisi keskustella vanhempien kanssa, mutta vanhemmat torjuvat tarpeen ja katkaisevat yhteyden” (Erityisluokanopettaja, ID-562).

Metatyöhön kytkeytyvistä luokanohjaajien tuen tarpeista tunnistimme myös oppilaan tuen verkostojen koordinoinnin, joka sisälsi palaverien järjestelyitä, niiden johtamista ja moniammatillisia yhteistyökuviota (n=139, 29%). Yhteistyön koordinoiminen ja aikatauluttaminen monen eri toimijan kanssa työllisti ja kuormitti luokanohjaajia. Verkostoyhteistyö oppilaiden asioissa käsitti sosiaalitoimen ja lastensuojelun sekä terveydenhuollon ja oppilashuollon henkilökunnan oppilaiden huoltajien lisäksi: ”Moniammatillinen yhteistyö on haastavaa, koska eri henkilöitä on vaikea saada paikalle” (Vieraiden kielten tai ruotsin kielen aineenopettaja, ID-252).”Paperitöiden tekeminen. Kaikkien pedagogisten kokousten ja asiakirjojen täyttö vie suhteettoman paljon aikaa.” (LUMAT-aineenopettaja (matematiikka, fysiikka, kemia, tietotekniikka), ID-599.)

Aineenopettaja ID-599:n lainauksessa kuvastuu kokousten lisäksi luokanohjaajien tarve saada tukea ja järjeistystä oppilastietojen hallinnoitiin (n=127, 26%). Oppilaan tuen dokumentointiin ja Wilma-viestintäkanavan käyttöön kaivattiin sekä selkeyttä että automatisoituneempia toimintoja: ”Pedagogisten asiakirjojen täyttämiseen. Niiden täyttäminen on välillä haastavaa aineenopettajana, sillä minulla ei ole riittävää tietämystä muiden kuin opetettavan aineeni osalta.” (Taito- ja taideaineiden (liikunta, musiikki, kuvataide, käsityö, kotitalous) aineenopettaja, ID-544.)

Luokan ja koulun vuorovaikutuksellisen toimintakulttuurin rakentamisen näki tukea vaativana tehtävänä yli puolet opettajista (n=282, 53%). Oppilaiden ongelmakäytökseen puuttuminen joko kiusaamisen, riitojen tai koulun järjestyssääntöjen rikkomisen osalta vei aikaa ja voimia luokanohjaajilta (n=196, 40%). Lisäksi edellä mainittuihin liittyvä kurinpito rangaistusten seurantoineen koettiin tehtäväksi, johon luokanohjaajat kaipasivat tukea. ”Luokan sisäiset ristiriidat, kiusaaminen, turvaton ilmapiiri ym.” (Oppilaanohjaaja, ID-316).

Luokan ja koulun toimintakulttuurin rakentaminen on ongelmiin puuttumisen rinnalla myös ennakoivan vuorovaikutuksen edistämistä, kuten ryhmäyttämistä ja yhteisistä linjauksista

sopimista. Tämänkaltaiseen työskentelyyn kaipasi tukea 117 (24%) opettajaa:

”Ryhmyttäminen koulutuksista huolimatta haasteellista” (Reaaliaineiden (uskonto, ET, historia, yhteiskuntaoppi, biologia, maantieto) aineenopettaja, ID-295). ”Opas ´redflageista´: jotain tukimateriaalia, joissa on selvitys, miten erilaisissa oppilaan erikoistilanteissa pitäisi toimia ja keitä kaikkia hälyttää paikalle” (Suomen kielen ja kirjallisuuden aineenopettaja tai suomi toisena kielenä opettaja, ID-615).

Luokanohjaajuuden kehittämiseen toivoi saavansa tukea kolmannes opettajista (n=155, 32%). Heidän mukaansa koko luokanohjaajuus-käsite ja -tehtävä kaipasivat uudistusta ja rakenteellista tukea (n=141, 29%). Opettajat kuvasivat tarvitsevansa työaikaa, ymmärrystä luokanohjaajan tehtävänkuvasta sekä palkkaa tehtävän vaativan tuntimäärän ja vaativuuden mukaan tai vastaavasti tehtävänkuvan rajaamista selkeämmin ja kapeammaksi: ”Ajankäytön rajaamiseen: mihin 1,4vvt riittää???? Mikä riittää? Riittääkö mikään?! (Vieraiden kielten tai ruotsin kielen aineenopettaja, ID-608). ”Rajanveto siinä, mitkä tehtävät kuuluvat minulle, mitkä kenties jollekin muulle” (Suomen kielen ja kirjallisuuden aineenopettaja tai suomi toisena kielenä opettaja, ID-504).

Luokanohjaajat kokivat tarvitsevansa työnkuvaan sisältyville ohjaustilanteille selkeästi varattua aikaa, sisältöjä ja tuntisuunnitelmia: ”Valmis materiaali luokanohjaajan tehtävistä (ja esim. valmista materiaalia LO-tuokioille!)” (Taito- ja taideaineiden (liikunta, musiikki, kuvataide, käsityö, kotitalous) aineenopettaja, ID-616). ”Työlle pitäisi järjestää aikaa lukujärjestyksestä: keskustelut oppilaiden kanssa, huoltajien tapaamiset, koulunkäynnin seuranta...” (Taito- ja taideaineiden (liikunta, musiikki, kuvataide, käsityö, kotitalous) aineenopettaja, ID-560).

Lisäksi luokanohjaajat kokivat tarvitsevansa oman osaamisensa kehittämistä (n=26, 5%), joko lisäkoulutusta tehtävään tai työnohjausta luokanohjauksen tuottaman stressin ja turhautumisten käsittelyyn, vertaistuen ja esimieheltä tarvittavan tuen lisäksi:

Motivoituminen turhauttaviin tehtäviin (kuten poissaolojen seuranta, oppilas SAA jäädä kotiin. Runsaat poissaolot eivät esim. ole riittävä syy lastensuojelun asiakkuuteen. Opettaja voi kirjata, pitää yhteyttä, tehdä lasuja [Lastensuojelu-ilmoitus] ja MITÄÄN ei tapahdu. Paitsi pahimmillaan saat huoltajilta ryöpytyksen kyttäämisestä. Miksi tätä siis

tehdään? (LUMAT-aineenopettaja (matematiikka, fysiikka, kemia, tietotekniikka, ID-42.)

### *Opettajien tuen tarpeet luokanohjaajina taustamuuttujiin*

Taulukkoon 4 on koottu opettajien tuen tarpeet, joissa ilmeni tilastollisesti merkitseviä eroja suhteessa taustamuuttujiin. Naiset kaipasivat miehiä enemmän tukea metatyön tekemiseen ja erityisesti tuen verkostojen hallinnointiin eli monitoimijaiseen yhteistyöhön. Oppilastietojen hallinnointiin puolestaan halusivat apua vieraiden kielten opettajat eniten ja opinto-ohjaajat vähiten.

Opettajat kaipasivat tukea luokan ja koulun vuorovaikutuksellisen toimintakulttuurin rakentamiseen. Erityisesti nuoret opettajat ja ne opettajat, jotka toimivat luokanohjaajina mielellään, haluavat lisää keinoja ennakoivaan vuorovaikutuksen edistämiseen, mikä sisältää muun muassa ryhmäyttämisen. Työkokemus luokanohjaajana ei ollut yhteydessä tuentarpeiden tunnistamiseen.

TAULUKKO 4. Opettajien tuentarpeet luokanohjaajina suhteessa taustamuuttujiin

	Sukupuoli Oppiaine Ikä Työkokemus opettajana	Mielellään vs. vastentahtoisesti luokanohjaajana toimivat
<b>Oppilaskohtaisen tuen antaminen</b>		$\chi^2(1)=5,795$ , $p<,05$ ; $n_{\text{Mielellään}}=219$ , 70%, $sr=13,4$ ; $n_{\text{Vastentahtoisesti}}=150$ , 60,5%, $sr=-13,4$
Oppilaiden kouluun sitoutuminen		$\chi^2(1)=4,022$ , $p<,05$ ; $n_{\text{Mielellään}}=165$ , 53%, $sr=11,8$ ; $n_{\text{Vastentahtoisesti}}=110$ , 44%, $sr=-11,8$
<b>Metatyön tekeminen</b>	SUKUPUOLI $\chi^2(1)=6,873$ , $p<,05$ ; $n_{\text{naiset}}=263$ , 64% $sr=13,4$ ; $n_{\text{miehet}}=77$ , 51% $sr=-13,4$	$\chi^2(1)=7,109$ , $p<,01$ ; $n_{\text{Mielellään}}=208$ , 67%, $sr=15,2$ ; $n_{\text{Vastentahtoisesti}}=138$ , 56%, $sr=-15,2$
Tuen verkostojen hallinnointiin	SUKUPUOLI $\chi^2(1)=7,351$ , $p<,05$ ; $n_{\text{naiset}}=112$ , 27% $sr=12,2$ ; $n_{\text{miehet}}=24$ , 16% $sr=-12,2$	
Oppilastietojen hallinnointi	OPPIAINE $\chi^2(6)=15,050$ , $p<,05$ ; $n_{\text{Kielet}}=27$ , 33%, $sr=2,5$ ; $n_{\text{OPO}}=1$ , 3%, $sr=-2,5$	
<b>Luokan ja koulun vuorovaikutuksellisen toimintakulttuurin rakentaminen</b>		$\chi^2(1)=4,090$ , $p<,05$ ; $n_{\text{Mielellään}}=169$ , 54%, $sr=11,9$ ; $n_{\text{Vastentahtoisesti}}=113$ , 46%, $sr=-11,9$
Ennakoiva vuorovaikutuksen edistäminen	IKÄ $\chi^2(2)=19,461$ ; $n_{\text{ka32v}}=45$ , 34%, $sr=17,9$ ;  TYÖKOKEMUS OPETTAJANA $\chi^2(2)=10,371$ , $p<,01$ ; $n_{\text{ka6v}}=57$ , 27%, $sr=14,7$	$\chi^2(1)=5,121$ , $p<,05$ ; $n_{\text{Mielellään}}=76$ , 24%, $sr=10,8$ ; $n_{\text{Vastentahtoisesti}}=41$ , 16,5%, $sr=-10,8$

Taulukossa vain tilastollisesti merkitsevät yhteydet.

## **Pohdinta**

Olemme tässä artikkelissa tutkineet aineenopettajien tuen tarvetta yläkoulun luokanohjaajan opiskeluhooltotehtävissä. Luokanohjaajuuden haasteena on se, että sitä ei mainita lainsäädännössä eikä opetussuunnitelmassa ja siihen ei ole tarjolla systemaattista koulutusta saati yhdessä määriteltyjä reunaehtoja. Samaan aikaan peruskoulussa odotetaan luokanohjaajilta laajaa osaamista ja vastuunkantoa oppilaiden opiskeluhooltotehtävissä ja niiden koordinoinnissa. Esimerkiksi vuoden 2023 lakimuutos poissaolojen seurannasta ja niiden juurisyihin puutumisesta jää yläkoulussa luokanohjaajien vastuulle.

Aiempien tutkimuksien niukkuuden vuoksi lähdimme tutkimuksessamme selvittämään yläkoulun opettajien ymmärrystä heidän tuen tarpeistaan luokanohjaajina. 85 prosenttia opettajista tunnisti asioita, joihin he kaipasivat luokanohjaajina apua: oppilaskohtaiseen tuen antamiseen, metatyön tekemiseen, luokan ja koulun vuorovaikutuksellisen toimintakulttuurin rakentamiseen sekä luokanohjaajuuden kehittämiseen. Kokonaisuutena tuen tarpeiden tunnistaminen oli tyypillisempää niillä opettajilla, jotka toimivat mielellään luokanohjaajina verrattuna vastentahtoisesti tehtävää hoitaviin (ks. Richter, Fütterer, Eisenkraft, & Fischer 2025).

Oppilaskohtaisen tuen antaminen tarkoitti opettajien kyselyvastauksissa ennen kaikkea oppilaiden kouluun sitoutumista. Tämä oli suurin yksittäinen tuen tarpeen alue, joka tunnistettiin yli puolessa luokanohjaajien vastauksista. Vastauksista huokui välittäminen oppilaista. Opettajat pohtivat, kuka viimekädessä vastaa oppilaista, kun luokanohjaajan omat resurssit ovat rajalliset. Huoli oppilaiden syrjäytymisestä vaivasi luokanohjaajia ja aiheutti voimattomuuden ja jopa turhautumisen kokemuksia (ks. Baeriswyl ym. 2021). Opettajille keskeisiä kysymyksiä olivat, miten luokanohjaajan tulee puuttua poissaoloihin, tavoittaa koulupudokkaita, käsitellä oppilaiden koulukielteisyyttä ja auttaa oppilaiden lukuisissa terveydellisissä haasteissa, kuten mielenterveyden pulmissa. Nämä aihepiirit tunnistettiin keskeisinä haasteina myös Opetushallituksen ja opetus- ja kulttuuriministeriön Sitouttava kouluyhteisötyö -hankkeessa (Sergejeff 2023; ks. myös Opetushallitus 2024b). Näyttää kuitenkin siltä, että tuoreen hankkeen toimenpide-ehdotukset eivät olleet vielä keväällä 2024 jalkautuneet tai olleet riittävän kattavia tutkimuksen osallistuneiden opettajien arjessa.

Luokanohjauksen näkökulmasta katsottuna nuorten sitoutuminen kouluun, koulumotivaatio tai mielenterveyden haasteet eivät kuitenkaan ratkea pelkästään poissaolojen mittaamisen ja niihin puuttumisen kautta. Luokanohjauksessa keskeistä olisikin tukea nuoria löytämään elämäänsä kiinnekohtia, tuntemaan yhteenkuuluvuutta oman luokan kanssa ja tunnistamaan koulutuksen merkitys omalle tulevaisuudelle, jolloin kouluun sitoutuminenkin voisi vahvistua (ks. Cara 2022; Titchmarsh 2019; myös Viljanen & Kuusisto 2021, 2024). Luokanohjaajat voivat tukea riittävän resurssoinnin ja jäseneltyjen luokanohjaajan tuntien sekä materiaalien avulla nuoria prososiaalisten päämäärien tunnistamisessa, mikä tuottaa mielen hyvinvointia ja ehkäisee syrjäytymistä sekä ääriajattelua ja äärijärjestöihin liittymistä (Bundick & Tirri 2014; Damon 2008).

Hyödynsimme tutkimuksessamme metatyö-käsitettä kuvaamaan luokanohjaajan työhön kuuluvia välttämättömiä taustatehtäviä, joiden hoitaminen tapahtuu oppituntien ulkopuolella, usein iltaisin. Tämä herättää kysymyksen myös opettajien työajasta. Mikäli työaika ja palkka määräytyvät ensisijaisesti opetettavista tunteista, on tuen ja opiskeluhuollon edellyttämä yhteistyö vaikeaa sijoittaa opettajan keskeisiin tehtäviin. Onkin tulkinnanvaraista, miten opettajantyötä voidaan rajata ajallisesti tai sitoa virka-aikaan.

Metatyöhön kuului kodin ja koulun välinen yhteistyö, oppilaan tuen verkostojen koordinointi ja oppilastietojen hallinnointi eli monitoimijainen yhteistyö, jossa luokanohjaaja koordinoi ja hoitaa oppilaan asioita yhteistyössä nuoren itsensä ja hänen huoltajiensa sekä sosiaalityön, terveydenhuollon ja tarvittaessa myös lastensuojelun ammattilaisten kanssa. Metatyöhön luokanohjaajina toimivilla yläkoulun opettajilla ei lähtökohtaisesti ole koulutusta eikä materiaalisia resursseja, jolloin työn edellytykset ovat kovin rajalliset ja ammattitaitoa olisi syytä kehittää (Honkasilta ym. 2015; Koskela 2021). Lähes puolet opettajista koki erityisen haastavaksi huoltajien kanssa yhteistyön tekemisen ja kaipasivat tähän apua, erityisesti niin sanottujen haastavien huoltajien kohtaamiseen (ks. Koskela 2009). Metatyöhön tukea kaipasivat erityisesti naisopettajat (ks. Ikonen 2018) ja ne, jotka toimivat luokanohjaajina mielellään.

Opettajien vastauksista selvisi eri sektoreiden (sosiaalitoimi, terveydenhuolto ja opiskeluhuolto) toimijoiden hankaluudet hahmottaa keskinäistä vastuunjakoa ja tiedonkulkua. Tämä johtunee erillisistä lainsäädännöistä, vaitiolovelvollisuuksista ja toimijoiden erilaisista koulutustaustoista sekä ammattilaisten yhteisten koulutusten puuttumisesta, jolloin jaettua

ymmärrystä oppilaiden tuesta on vaikeampi muodostaa (Eklund ym. 2021; Hellsten, Raetsaari & Suorsa 2023). Monitulkintaisuus johtaa haasteisiin, kun keskustellaan oppilaiden tuen ja opiskeluhuollon edellyttämästä ammattimaisesta työotteesta (ks. Eklund ym. 2021; Honkasilta ym. 2015; Koskela 2021; Markkanen & Pusa 2023).

Oppilastietojen hallinnointiin tarvittaisiin toisaalta koulutusta mutta myös tehokkaampia teknisiä strategioita. Esimerkiksi poissaolojen seurantaan tulisi kehittää malleja ja ohjelmia, jolloin luokanohjaajien rajalliset resurssit voitaisiin keskittää teknisten toimenpiteiden sijaan vuorovaikutuksellisiin kysymyksiin nuorten, huoltajien ja monitoimijaisen yhteisön kanssa (Sergejeff 2023; Valtioneuvosto 2024; ks. myös Cara 2022; Sapir & Mirzrahi-Shtelman 2025). Aineistomme mukaan näytti myös siltä, että kouluilla ei ollut yhtenäisiä ja valmiita toimintamalleja tai ohjeistuksia tuen portaiden asiakirjojen laadintaan ja päivitykseen.

Huomioiden kunnittain vaihtuvat toimintatavat tämä on sinänsä ymmärrettävää.

Opettajankoulutuksessa voidaan kouluttaa joitakin periaatteita, mutta vastuu tarkemmasta ohjauksesta, esimerkiksi sähköisten järjestelmien osalta, sijoittuu perusopetuksen järjestäjälle.

Luokanohjaajia kuormitti oppilaiden ongelmakäytökseen puuttuminen. Oppilaiden käyttäytymisongelmat ja niihin puuttuminen, riitojen, kiusaamisen ja uhkaavien tilanteiden selvittely sekä rangaistusten ja kurinpidolliset kysymykset koettiin haastavina. Opettajan ammatissa oppilaiden käyttäytymisen ongelmat ovat olleet tyypillisiä eettisiä dilemmoja, joiden ratkaisemiseen on ollut työlästä löytää ratkaisuja (Tirri 1999; ks. myös Tirri & Kuusisto 2019, 2022). Perusopetuslaissa ja opettajan ammattieettisissä ohjeissa todetaan, että opettajalla on yhtäältä kasvatusvastuu ja velvollisuus puuttua ongelmakäyttäytymiseen ja toisaalta oikeus tehdä työtänsä rauhassa (Perusopetuslaki 1998; OAJ 2014; Tirri & Kuusisto 2019).

Tutkimuksemme osoittaa myös, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) edellytetty yhteisöllisen opiskeluhuollon suunnitelmallisuus ei näytä olevan riittävän tunnettu tai kattava pohja luokanohjaajien työssä. Esimerkiksi väkivallan ja kiusaamisen estämiseksi tehdyt suunnitelmat eivät tulleet esille aineistossa. Tutkimuksemme luokanohjaajat toivoivat apua ennaltaehkäiseviin keinoihin edistää luokan koheesiota ja oppilaiden hyviä kaverisuhteita. Tämä on tärkeä viesti erityisesti aineenopettajien opettajankoulutukselle, jossa perinteisesti ja vielä nykyäänkin on eniten keskitytty aineenhallinnan ja ainedidaktiikan kysymyksiin (Juvonen & Toom 2021). Yhteiskunnallinen

muutos Covid-19-pandemian jälkeisessä maailmassa yhdistettynä sosiaalisen median koukuttavuuteen ja maailman rauhan järkkymiseen Euroopassa haastavat nuoria, huoltajia ja opettajiakin. Koulun perustehtävä oppilaiden kasvamaan auttamisessa kokonaisvaltaisesti yleissivistykseen ja eettisyyteen korostuu entisestään (Tirri & Kuusisto 2022).

Luokanohjaajien omat tuen tarpeet kytkeytyivät tutkimuksessamme myös luokanohjaajuuden kehittämiseen. Opettajat kaipasivat ennen kaikkea rakenteellista tukea: resursseja, kuten palkallista työaikaa tehtävän hoitamiseen ja valmiita materiaaleja, sekä selkeää rajausta ja yhtenäistä ymmärrystä siihen, mitä luokanohjaajan tehtäviin kuuluu ja mitä ei. Rakenteiden puuttuminen on todettu myös aikaisemmissa tutkimuksissa (Markkanen & Pusa 2023). Osa opettajista tunnisti tarpeen kehittää omaa ammattitaitoaan luokanohjaajana erityisesti turhautumisen tunteiden ja stressin käsittelyssä (ks. Baeriswyl ym. 2019; Popper-Giveon & Shayshon 2017).

Tutkimuksellamme on luonnollisesti rajoitteensa. Kyselyissä avokysymyksiin annetut vastaukset ovat tyypillisesti melko niukkoja (Geer 1988), ja osa opettajista vastasikin kyselyymme vain avainsanoilla. Toisaalta lähes 500 opettajan vastausten pohjalta muodostui johdonmukainen kuva, mihin luokanohjaajat kaipaavat tukea.

Tunnistamme myös, että jatkotutkimukset ovat tarpeen. On syytä haastatella luokanohjaajia ja havainnoida luokanohjaajien toimintaa sekä käytänteitä kouluarjen keskellä. Näin voimme tietää, miten luokanohjaajat käsittävät tämän roolinsa, mitä he ajattelevat siihen varattuun aikaan sisältyvän, mitä tunneilla käytännössä tehdään ja minkä luokanohjaajat kokevat tehtävässään tärkeimmäksi. Rekrytoimalla kyselyymme vastanneita haastattelu- ja havainnointitutkimukseen on mahdollista syventää näitä teemoja (ks. Järvelä, Kuusisto, Viljanen & Niiranen 2024). Opettajat ja heidän ohjattavana olevan luokan oppilaat on tärkeä saada mukaan kanssatutkijoiksi luokanohjauksen pedagogiikkaa jäseneltäessä tutkimusperustaisesti. Monitoimijuuden toteutuminen huoltajien ja opiskeluhoillon eri alojen ammattilaisten kanssa luokanohjaajien näkökulmasta katsottuna kaipaa niin ikään lisää tutkimusta.

Luokanohjauksen tutkimus tarvitsee empiirisen perustutkimuksen rinnalle myös teorianmuodostusta, jossa tarkastellaan luokanohjauksen suhdetta yleisdidaktiikkaan (ks. Tirri & Kuusisto 2019) sekä oppilaan ohjaukseen (ks. Atjonen 2011; Varjo ym. 2020) ja yleiseen

ohjauskirjallisuuteen (ks. Vehviläinen 2014). Toisaalta on tarpeen pohtia sitä, miten koulukontekstin ulkopuolella toteutettu tuen ja monitoimijuuden teoretisointi toimii perusopetuksen toimintaympäristössä (esim. Wenger, McDermont & Snyder 2002).

Luokanohjaajuus näyttäytyi yläkoulun opettajien tuen tarpeiden valossa tehtävänä, jota pidetään itsestään selvänä, mutta niin näkymättömänä, että sen sisällöistä, menetelmistä, rajauksista ja resursseista ei ole käyty koulutuspoliittista ja opettajankoulutuksellista keskustelua. Näihin tarpeisiin tämä tutkimus tekee avauksia, sillä ilman perustutkimusta ja opettajien peruskoulutusta on mahdotonta rakentaa ammattimaista luokanohjausta. On syytä pohtia, miten luokanohjaajan tehtäväkenttä voitaisiin selkeämmin sisällyttää yläkouluun. Onko löydettävissä toimintamalleja, jotka palvelisivat oppilaiden tarpeita paremmin, joissa opettajien työvelvoite jakautuisi tasaisemmin ja joissa toimijoiden välinen yhteistyö olisi selkeämmin määritelty?

Tutkimustuloksemme haastavat opettajankoulutusta ja ennen muuta perusopetuksen järjestäjien koordinoimaa ja johtamaa täydennyskoulutusta. Vuorovaikutustaitojen kehittämisessä on tarpeen etsiä uusia menetelmiä, joiden kautta opettajaopiskelijat voivat turvallisesti harjoitella haastavissa vuorovaikutustilanteissa toimimista. Esimerkiksi virtuaalisimulaatioilla on saatu lupaavia tuloksia opettajankoulutuksessa empatiataitojen kehittämisessä (Michalsky & Choen 2024). Opettajat tarvitsevat kokemuksellista oppimista ja tutkimusperustaisia toimintamalleja haastavien tilanteiden kohtaamiseen ja niiden herättämien tunnetilojensa työstämiseen. Kyse on myös työnohjauksen hyödyntämisestä osana ammatillista kehittymistä.

Yhteistyötä ja -ymmärrystä tarvitaan opiskeluhollossa psykologien, kuraattoreiden, sosiaalityöntekijöiden ja terveydenhuollon ammattilaisten koulutuksesta alkaen. Kaikkien osapuolten on tärkeää tunnistaa, mikä on koulun ja luokanohjaajan tehtävä nuorten koulupolulla. Opiskeluhoito on risteyspaikka, jossa tehdään moniammatillista ja monitoimijaista yhteistyötä ja jossa luokanohjauksen osuus tarvitsee rajausta ja sanoitusta, jotta näkymätön tulee näkyväksi ja nuoren etu toteutuu.

## **Lähteet**

Aroles, J., Bonneau, C. & Bhankaraully, S. 2023. Conceptualising 'meta-work' in the context of continuous, global mobility: The case of digital nomadism. *Work, Employment and Society* 37 (5), 1261–1278. <https://doi.org/10.1177/095001702110697>

Atjonen, P. 2011. Oppilaanohjaus osana perusopetuksen pedagogista kehittämistä. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttiniemi (toim.) *OPO: Opinto-ohjaajan käsikirja*. Oppaat ja käsikirjat 2011:3. Helsinki: Opetushallitus, 36–45.

Baeriswyl, S., Bratoljic, C. & Krause, A. 2021. How homeroom teachers cope with high demands: Effect of prolonging working hours on emotional exhaustion. *Journal of School Psychology* 85, 125–139. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.02.002>

Björn, P. M., Aro, M. T., Koponen, T. K., Fuchs, L. S. & Fuchs, D. H. 2016. The many faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly* 39 (1), 58–66. <https://doi.org/10.1177/0731948715594787>

Bryan, J. & Henry, L. 2012. A model for building school–family–community partnerships: Principles and process. *Journal of Counseling & Development* 90 (4), 408–420. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2012.00052.x>

Bundick, M. J. & Tirri, K. 2014. Student perceptions of teacher support and competencies for fostering youth purpose and positive youth development: Perspectives from two countries. *Applied Developmental Science* 18 (3), 148–162. <https://doi.org/10.1080/10888691.2014.924357>

Böök, M.-L. & Perälä-Littunen, S. 2015. Responsibility in home-school relations – Finnish parents' views. *Children & Society* 29 (6), 615–625. <https://doi.org/10.1111/chso.12099>

Cara, N. 2022. What is the nature and value of the form tutor and form time in secondary schools in England? What happens, how does it happen and why is it important? Väitöskirja, University College London. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10152217/>. (Luettu 27.11.2024.)

Cooper, C., Evans, Y. & Pybis, J. 2016. Interagency collaboration in children and young people's mental health: A systematic review of outcomes, facilitating factors and inhibiting factors. *Child: Care, health and development* 42 (3), 325–342.

<https://doi.org/10.1111/cch.12322>

Damon, W. 2008. *The path to purpose. How young people find their calling in life.* New York, NY: Free Press.

Daminger, A. 2019. The cognitive dimension of household labor. *American Sociological Review* 84 (4), 609–33. <https://doi.org/10.1177/0003122419859007>

Eklund, G., Sundqvist, C., Lindell, M. & Toppinen, H. 2021. A study of Finnish primary school teachers' experiences of their role and competences by implementing the three-tiered support. *European Journal of Special Needs Education* 36 (5), 729–742.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790885>

Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>

Engels, M.A., Spilt, J., Denies, K. & Verschueren, K. 2021. The role of affective teacher-student relationships in adolescents' school engagement and achievement of trajectories. *Learning and Instruction* 75. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101485>

Engeström, Y. 2008. *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work.* New York, NY: Cambridge University Press.

Geer, J. G. 1988. What do open-ended questions measure? *Public Opinion Quarterly* 52 (3), 365–367. <https://doi.org/10.1086/269113>

Haime, S., Huttunen, M.-L., Kuikka, J., Pesonen, A. & Suoja, P. 2007. *Luokanohjaajan käsikirja.* Helsinki: Opetushallitus.

<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Luokanohjaajan%20k%C3%A4sikirja.pdf>.

(Luettu 12.12.2024.)

Hellsten, S., Raetsaari, K. & Suorsa, T. 2023. Keskustelu oppilaan tuen järjestämisen mahdollisuuksista ja ehdoista. *Subjektitieteellinen näkökulma yksilökohtaisen opiskeluhuollon toteutumisesta. Psykologia* 58 (4–6), 290–304.

Honkasilta, J., Vehkakoski, T. & Vehmas, S. 2015. Power struggle, submission and partnership: Agency constructions of mothers of children with ADHD diagnosis in their narrated school involvement. *Scandinavian Journal of Educational Research* 59 (6), 674–690.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2014.965794>

Hosio, M. & Koskela, T. 2023. Opettajien välittäminen ja oppilaiden koulutyöhön kiinnittyminen yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden kokemana. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin* 4, 108–123.

Huilla, H., Peltola, M. & Kosunen, S. 2021. Symbolinen väkivalta huono-osaisten alueiden kaupunkikouluissa. *Sosiologia* 58 (3), 253–268.  
<https://journal.fi/sosiologia/article/view/124611>. (Luettu 12.12.2024.)

Ikonen, H.-M. 2018. "Sitä palkintoo ei ehkä koskaan tule": Toimijuuden tunnustus ja maaseudun naisryttäjät. *Sosiologia* 55 (2), 115–129.  
<https://journal.fi/sosiologia/article/view/124348>. (Luettu 12.12.2024.)

Isoherranen, K. 2012. Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. *Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2012:18*. Helsingin yliopisto.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7664-0>

Ito, A. 2011. Enhancing school connectedness in Japan: The role of homeroom teachers in establishing a positive classroom climate. *Asian Journal of Counselling* 18 (1 & 2), 41–62.

Juvonen, S. & Toom, A. 2021. Miten opettajankoulutus valmistaisi opiskelijoita parhaiten opettajan kasvatustehtävään? *Kasvatus* 52 (4), 450–455.

Järvelä, V., Kuusisto, E., Viljanen, M. & Niiranen, S. 2024. Finnish subject teachers as class tutors. Poster EARLI SIG11&13 -konferenssissa Oxfordissa 14.8.2024.

Järvensivu, A. 2022. Monimuotoinen työ ja työura edellyttävät erityisiä kompetensseja. Työpoliittinen Aikakauskirja 65 (1), 8–18

Karila, K. & Alasuutari, M. 2012. Drawing partnership on paper: How do the forms for individual educational plans frame parent-teacher relationship? International Journal about Parents in Education 6 (1), 15–27. <https://doi.org/10.54195/ijpe.18192>

Kauppi, M., Vesa, S., Kurki, A.-L., Olin, N., Aalto, V. & Ervasti, J. 2022. Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa: Opettajien työhyvinvoinnin kehitys opetussuunnitelmauudistuksen aikana. Helsinki: Työterveyslaitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-261-994-5>

Koskela, T. 2009. Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsityksen mukaan. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 48, Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-20111211049>

Koskela, T. 2021. Promoting well-being of children at school: Parental agency in the context of negotiation for support. Frontiers in Education 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.652355>

Koskela, T., Reis, T. & Sinkkonen, H.-M. 2016. Irrallisuudesta osallisuuteen – valmiuksia koulupudokkuuden vähentämiseen. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 18 (4), 9–23.

Koulujärjestys 1872. 26/8.8.1872.

Kuusisto, E., Gholami, K. & Tirri, K. 2016. Finnish and Iranian teachers' views on their competence to teach purpose. Journal of Education for Teaching 42 (5), 541–555. <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2016.1226553>

Kuusisto, E., Tirri, K. & Rissanen, I. 2012. Finnish teachers' ethical sensitivity. Education Research International 2012 (1). <https://doi.org/10.1155/2012/351879>

Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. Hoitotiede 11 (1), 3–12.

Laki perusopetuslain 26§:n muuttamisesta 2022. 947/25.11.2022.

MacDonald, P. L. & Gardner, R. C. 2000. Type 1 error rate comparisons of post hoc procedures for I J chi-square tables. *Educational and Psychological Measurement* 60 (5), 735–754. <https://doi.org/10.1177/00131640021970871>

Markkanen, E.-L. & Pusa, A.-M. 2023. Luokanohjaajana toimiminen vaatii opettajilta monenlaista osaamista – yläkoulun luokanohjaajien kokemuksia työtä tukevista rakenteista, kouluun kiinnittymisen tukemisesta ja poissaoloihin puuttumisesta. *Tiivistelmät* 14:2023. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Melasalmi, A., Tanhuanpää, S. & Koskela, T. 2023. Knotworking – not working: Interprofessional collaboration and co-figuration of pre-service special education teachers. *Research Papers in Education* 39 (3), 516–537. <https://doi.org/10.1080/02671522.2023.2177881>

Michalsky, T. & Choen, L. 2024. Enhancing preservice teachers' empathy skills through virtual reality (VR). Esitelmä EARLI SIG11&13 konferenssissa Oxfordissa 12.8.2024.

Muukkonen, T. 2016. Luottamus lastensuojelussa – monitoimijaisen yhteistyön rakentuminen. Teoksessa M. Satka, I. Julkunen, A. Kääriäinen, R. Poikela, L. Yliruka & H. Muurinen (toim.) *Käytäntötutkimuksen taito*. Helsinki: Heikki Waris-instituutti ja Mathida Wrede -institutet, 227–261.

Nieminen, I., Vierula, T., Paavilainen, E. & Pösö, T. 2020. Moniammatillinen palvelutarvearviointi muutoksessa ja muuttuvassa ympäristössä: Lapsi- ja perhepalveluiden ammattilaisten näkemyksiä. *Janus Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti* 28 (3), 237–253. <https://doi.org/10.30668/janus.80147>

OAJ. 2014. *Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet*. Helsinki: OAJ.

**OAJ. 2025. Neuvottelutulos OVTES:in järjestelyerästä.**

<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2025/neuvottelutulos-ovtesin-jarjestelyerasta/>. (Luettu 3.3.2025.)

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2024. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tiedot>. (Luettu 4.3.2024.)

Opetushallitus. 2024b. Kouluun kiinnittyminen ja poissaoloihin puuttuminen. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/kouluun-kiinnittyminen-ja-poissaoloihin-puuttuminen>. (Luettu 13.9.2024.)

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013. 1287/30.12.2013.

OVTES. 2022. Kunta-alan opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus OVTES. Helsinki: Kunta- ja hyvinvointialuetyönantajat. <https://www.kt.fi/sopimukset/ovtes-2022-2025>. (Luettu 9.12.2024.)

Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R. & Kontu, E. 2016. The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education* 20 (8), 801–815.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074731>

Pernaa, H. K., Salminen, J., Tuominen, M., Lindell, J., Kallio, H. & Rantamäki, A. 2023. Opiskeluhoollon uudelleenjärjestämisen vaaranpaikat. *Hallinnon Tutkimus* 42 (3), 376–381.  
<https://doi.org/10.37450/ht.129056>

Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.

Poikola, M., Hakalehto, S. & Kärnä, E. 2022. Inklusion oikeudellinen ja kasvatustieteellinen perusta Suomessa. *Oikeus* 51 (2), 191–224.

Popper-Giveon, A. & Shayshon, B. 2017. Educator versus subject matter teacher: The conflict between two sub-identities in becoming a teacher. *Teachers and Teaching* 23 (5), 532–548. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1218841>

Richter, E., Fütterer, T., Eisenkraft, A. & Fischer, C. 2024. Profiling teachers' motivation for professional development: A nationwide study. *Journal of Teacher Education* 76 (1), 90–103. <https://doi.org/10.1177/00224871241247777>

Rissanen, I., Kuusisto, E., Hanhimäki, E. & Tirri, K. 2018. The implications of teachers' implicit theories for moral education: A case study from Finland. *Journal of Moral Education* 47 (1), 63–77. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1374244>

Roorda, D. L., Jorgensen, T. D. & Koomen, H. M. Y. 2019. Different teachers, different relationships? Student-teacher relationships and engagement in secondary education. *Learning and Individual Differences* 75. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101761>

Sapir, A. & Mizrahi-Shtelman, R. 2024. Experts in care: Homeroom teachers, care work and the development of practice-based care expertise. *Educational Review* 76 (6), 1581–1600. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2277124>

Sapir, A. & Mizrahi-Shtelman, R. 2025. Becoming a homeroom teacher: Spatial and temporal dimensions of identity formation. *Research Papers in Education* 40 (3), 442–466. <https://doi.org/10.1080/02671522.2024.2406195>

Sergejeff, J. (toim.) 2023. Yhteisellä koulutiellä. Käsikirja perusopetuksen oppilaiden läsnäolon tukemiseen ja poissaolojen vähentämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:27. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-924-0>

Shi, Q. & Leuwerke, W.C. 2010. Examination of Chinese homeroom teachers' performance of professional school counselors' activities. *Asia Pacific Education Review* 11, 515–523. <https://doi.org/10.1007/s12564-010-9099-8>

Smilie, K. D. 2025. Guiding teachers guiding students: The birth of homeroom and historical questions of teacher autonomy. *Paedagogica Historica* 61 (2), 247–263.

<https://doi.org/10.1080/00309230.2024.2312283>

Tervonen, K., Heiskanen, N. & Äikäs, A. 2024. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kuvaukset vaativan monialaisen tuen toimijaverkostotalapsen tukea koskevassa yhteistyössä. *Journal of Early Childhood Education Research* 13 (2), 99–132.

<https://doi.org/10.58955/jecer.141554>

Tikkanen, A. 2020. “Luokassa rauha ja kaikilla hyvä tahto!” Yläkoulun luokanohjaaja inklusiivisessa koulussa: Moninainen toimija oppilaiden, huoltajien ja koulun henkilökunnan välimaastossa. JYU dissertations 205. Jyväskylä yliopisto.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8116-7>

Tirri, K. 1999. Teachers' perceptions of moral dilemmas at school. *Journal of Moral Education* 28 (1), 31–47. <https://doi.org/10.1080/030572499103296>

Tirri, K. & Kuusisto, E. 2019. Opettajan ammattietiikkaa oppimassa. Helsinki: Gaudeamus.

Tirri, K. & Kuusisto, E. 2022. Teachers' professional ethics: Theoretical frameworks and empirical research from Finland. Leiden: Brill. <https://brill.com/display/title/63853>. (Luettu 3.9.2024.)

Titchmarsh, A. 2019. Role of the form tutor. Teoksessa S. Capel, J. Lawrence, M. Leask & S. Younie (toim.) *Surviving and thriving in the secondary school: The NQT's essential companion*. New York, NY: Routledge, 58–68.

Valtioneuvosto. 2024. Esi- ja perusopetuksen tukea koskevat lakiesitys lausuntokierrokselle. Tiedote 10.5.2024. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/esi-ja-perusopetuksen-tukea-koskeva-lakiesitys-lausuntokierrokselle>. (Luettu 3.9.2024.)

Varjo, J., Kalalahti, M. & Silvonen, J. 2020. Mihin oppilaita ohjataan? Opinto-ohjauksen rationaliteetit peruskoulun opetus suunnitelmien perusteissa. *Kasvatus & Aika* 14 (4), 4–20.

<https://doi.org/10.33350/ka.91517>

Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas: Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus.

Viljanen, M. & Kuusisto, E. 2021. “Haluan olla onnellinen ja kokea paljon ja elää täysillä” – peruskoulunsa päättävien nuorten elämänpäämäärät. Kasvatus ja Aika 15 (3–4), 282–299.  
<https://doi.org/10.33350/ka.110613>

Viljanen, M. & Kuusisto, E. 2024. Life purposes of Finnish adolescents. Scandinavian Journal of Educational Research. <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2394394>

Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. 2002. Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Zhao, Z. 2014. The teacher–state relationship in China: An exploration of homeroom teachers’ experiences. International Studies in Sociology of Education 24 (2), 148–164.  
<https://doi.org/10.1080/09620214.2014.896569>

*Saapunut toimitukseen: 13.9.2024*

*Hyväksytty julkaistavaksi: 5.2.2025*

## LIITE. Koodikirja

---

### LUOKANOHJAAJIEN TUENTARPEET

#### OPPILASKOHTAISEN TUEN ANTAMINEN

##### Oppilaan sitoutuminen kouluun

Poissaoloihin ja koulupudokkuuteen puuttuminen

Oppilaiden terveydellisissä haasteissa auttaminen (mielenterveys, nepsy yms.)

Koulukielteisyyden käsittely

##### Oppimisen tuen järjestäminen

Oppimisvaikeuksien tunnistus ja huomioiminen

Oppimisen tuen toteutus

##### Nuoren tukeminen vaikeissa elämäntilanteissa

---

### METATYÖN TEKEMINEN

#### Koti-koulu-yhteistyö

Huoltajien kanssa työskentely

Haastavien huoltajien kohtaaminen

#### Oppilaan tuen verkostojen koordinointi

Yhteistyö oppilashuollon ja sidosryhmien kanssa

Palaverien järjestäminen ja niiden johtaminen

Lastensuojeluilmoituksen tekeminen

#### Oppilastietojen hallinnointi

Tuen portaiden asiakirjojen laadinta ja päivitys

Wilma-merkinnät ja -viestintä

---

### LUOKAN JA KOULUN VUOROVAIKUTUKSELLISEN TOIMINTAKULTTUURIN

#### RAKENTAMINEN

Ongelmakäytökseen puuttuminen

Käyttäytymispulmaisten oppilaiden kohtaaminen  
Riitojen, kiusaamisen ja uhkaavien tilanteiden selvittäminen  
Rangaistukset ja kurinpito

**Ennakoiva vuorovaikutuksen edistäminen**

Ryhmyttäminen  
Yhteiset ohjeistukset ja linjaukset koulun sääntöihin  
Nivelvaiheen siirtymäprosessien hoitaminen

---

**LUOKANOIJAAJUUDEN KEHITTÄMINEN**

**Rakenteellinen tuki**

Resurssit (aikataulutus, palkkaus, luokanohjauksen materiaalit)  
Rajaus – mitä luokanohjaus on ja mitä se ei ole?  
Esihenkilön ja vertaisten tuki

**Oman osaamisen kehittäminen**

---

Making the invisible visible – lower secondary school teachers' needs as class tutors in student welfare support

The study examines the needs of lower secondary school teachers (N=487) who serve as class tutors supporting student welfare. Research on class tutors (also known as homeroom teachers, form tutors) is scarce, and their work is not covered by legislation or the basic education curriculum. However, class tutors play an important role in supporting the growth of lower secondary school students. The teachers' replies on their support needs were analyzed using inductive content analysis. The main categories identified were providing student-specific support, performing meta-work, building a collaborative class and school culture, and developing class tutoring. The help that the respondents needed the most was in providing individual support to address challenges in school engagement. Metawork is used in the study to refer to the essential, supportive work that takes place in the background but is crucial for supporting the student, such as interacting with the guardians, coordinating the student welfare support networks, and managing the student records. The results of the study indicated that class tutoring requires basic structures: time, pay, materials, and clear task definitions. A key contribution of the study is in outlining how classroom teachers perceive their need for support. The results can be used in teacher education programs for subject teachers to ensure that class tutoring is implemented professionally. Smooth and seamless cooperation in student welfare multiprofessional teams requires that all parties involved understand the role of class tutors in supporting young people in their educational journeys.

*Descriptors:* class tutor, form tutor, homeroom teacher, multiagency, multiprofessional collaboration, student welfare support, subject teacher

N.B. Summarizing assisted by DeepL and Copilot.