

Jukka Lerkkanen (toim.)

# Opinto-ohjauksen tarkoitus



# Opinto-ohjauksen tarkoitus



Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 51

Jukka Lerkkänen (toim.)

# Opinto-ohjauksen tarkoitus

*Opinto-ohjaajakoulutuksen  
20-vuotisjuhlajulkaisu*



JYVÄSKYLÄN  
AMMATTIKORKEAKOULU  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja  
Toimittaja • Eva Ijäs

© 2005

Tekijät & Jyväskylän ammattikorkeakoulu

**Opinto-ohjauksen tarkoitus**  
*Opinto-ohjaajankoulutuksen*  
*20-vuotisjuhlajulkaisu*

**Kannen kuva • Image Source / SKOY**  
**Kannen piirros • Riitta Uusitalo**  
**Kansi & taitto • Pekka Salminen**  
**Paino • Jyväskylän yliopistopaino • 2005**

ISSN 1456-2332  
ISBN 951-830-068-2 (NID)  
ISBN 951-830-201-1 (PDF)

**Myynti ja jakelu**  
Jyväskylän ammattikorkeakoulun kirjasto  
PL 207, 40101 Jyväskylä  
Rajakatu 35  
40200 Jyväskylä  
Puh. (014) 444 6757  
Sähköposti: [julkaisut@jamk.fi](mailto:julkaisut@jamk.fi)  
[www.jamk.fi/julkaisut](http://www.jamk.fi/julkaisut)

# Sisällys

|  |    |
|--|----|
| <i>Jukka Lerkkanen</i><br>Opinto-ohjaajankoulutuksessa suuntaudutaan tulevaisuuteen.....   | 7  |
| <i>Raimo Vuorinen</i><br>Opinto-ohjaajista elinaikaisen ohjauksen asiantuntijoiksi .....   | 8  |
| <i>Jaakko Helander &amp; Seppo Seinä</i><br>Mielen malleista ohjaustodellisuuteen –<br>ohjausteoriat opinto-ohjaajankoulutuksessa..... | 13 |
| <i>Sauli Puukari &amp; Marjatta Lairio</i><br>Tutkiva työote ja kehittämishankkeet ohjaustoiminnan edistäjinä .....                    | 19 |
| <i>Kirsti Vänskä</i><br>Moottoritietä metsäpoluille – oppimisen henkilökohtaistaminen opiskelussa ..                                   | 28 |
| <i>Jukka Lerkkanen &amp; Riitta Virtanen</i><br>Opinto-ohjaus elämän eri vaiheissa osallisuuden lisääjänä .....                        | 34 |
| <i>Juhani Pirttiniemi</i><br>Ura- ja rekrytointipalvelujen tulevaisuus nuorten ammatillisessa koulutuksessa ..                         | 43 |
| <i>Pirjo Kero</i><br>Verkostotyö ammattiopintoja aloittavien opiskelijoiden kohtaamisessa.....   | 51 |
| <i>Marjaana Louhi-Jauhiainen</i><br>Koulun oppilashuoltotyö.....   | 57 |
| Lähteet & kirjallisuus.....  | 63 |



# Opinto-ohjaajankoulutuksessa suuntaudutaan tulevaisuuteen

*Jukka Lerkkänen*

Ammatillisessa koulutuksessa toteutettiin 1980-luvun alussa keskiasteen uudistus. Sen tavoitteena oli laaja-alaisten peruslinjojen rakentaminen. Keski-asteen uudistukseen liittyi myös opinto-ohjaajien koulutuksen aloittaminen. Ensimmäinen opinto-ohjaajankoulutus, joka oli suunnattu ammatilliselle sektorille, aloitettiin 1.8.1983. Aluksi sitä toteutettiin Kajaanissa ja Jyväskylän yliopistossa. Seuraavana vuonna koulutus siirtyi ammattikoulujen Jyväskylän Opettajaopiston täydennyskoulutusyksikköön.

Koulutuksen käynnistämiseen tarvittiin aloitteellisia ihmisiä. Ammatikasvatushallituksen ylitarkastaja Marja Pakaste ja koulutuksen suunnittelija Annikki Mikkonen loivat perustan, jota työtä jatkoivat muun muassa Anita Olkinuora ja Raimo Vuorinen. Myöhemmin koulutukseen on liittynyt aktiivinen yhteistyö niin Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kuin Hämeen ammatillisen opettajakorkeakoulun kanssa.

Koulutuksen lyhyen historiaan liittyy paljon asioita, joiden avulla koulutus on vakiinnuttanut nykyisen asemansa. Tähän on tarvittu lainsäädännöllisiä ja koulutuksen järjestämistä koskevia hallinnollisia ratkaisuja. Niiden turvin opinto-ohjaajankoulutus on kehittynyt yhdeksi tärkeäksi ammatillisen opettajakorkeakoulun osaamisalueeksi. Koulutuksen aloittaa vuosittain 45 opiskelijaa ja koulutuksesta vastaa tällä hetkellä kolme henkilöä.

Tämän saavuttamiseksi on tarvittu opinto-ohjauksen pioneerien näkemyksiä ja heidän tekemäänsä työtä ohjauksen puolesta. Tällä juhla-julkaisulla halutaan kunnioittaa näiden ihmisten työtä. Opinto-ohjaajien työotteelle on ollut ominaista tulevaisuuteen katsominen. Siitä syystä julkaisussa on lähtökohtana, että sen artikkeleissa avataan opinto-ohjaajankoulutuksen opetussuunnitelman ydinaineeksi ja opinto-ohjaajan osaamisvaatimuksia. Artikkelit ovat otsikoitu vapaasti kirjoittajien haluamalla tavalla. Artikkeleiden lopussa on esitelty kirjoittajat.

Opinto-ohjaajankoulutukselle on tyypillistä, että se on usean henkilön kohdalla toiminut ammattiuran vedenjakajana. Moni koulutukseen osallistunut on toiminut ansiokkaasti opinto-ohjaajan tehtävissä, silti yllättävän moni on suuntautunut aivan uudenslaisille ammattiurille. Opinto-ohjaajankoulutuksesta on suuntauduttu myös tulevaisuuteen.



# Opinto-ohjaajista elinaikaisen ohjauksen asiantuntijoiksi

*Raimo Vuorinen*

## Ohjauksen asema

Eri oppilaitosmuotojen ohjaajien koulutus on käynnistetty Suomessa merkittävien koulu-uudistusten yhteydessä, jolloin ohjaus samalla integroitiin opetussuunnitelmiin. Tätä tehtävää varten tarvittiin uusi ammattiryhmä, opinto-ohjaajat. Ohjaajat toimivat myös uudistusten tulkkeina ja toimeenpanon vauhdittajina (Nykänen & Vuorinen 1991). Ohjaajien koulutus sijoittui opettajankoulutusyksiköihin hallinnollisesti aineenopettajakoulutuksen luonteisena.

Ohjauksen asema koulutusjärjestelmässä ja luonne suhteessa muihin oppiaineisiin muuttuivat 1990-luvun puolivälissä. Tällöin koulutuspolitiikassa ryhdyttiin painottamaan oppilaitosten yhteistyötä sekä yksilöllisiä opintosuunnitelmia. Lainsäädännön mukaan esimerkiksi toisen asteen opiskelijoilla tulee olla oikeus sisällyttää opintoja opintosuunnitelmaansa useammasta kuin yhdestä oppilaitoksesta.

Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmissa ohjauksen muuttunut asema ja ohjauksen järjestäminen kuvataan jo kahdella tasolla: oppilaitoksen kokonaisvastuuna ja eri toimijoiden tehtävänä. Tavoitteissa korostetaan yhteisöllisyyttä ja tiedonhankintataitojen oppimista.

Oppilaitosten tulee laatia opetussuunnitelmaansa kuvaus, jossa määritellään ohjaustoiminnan periaatteet ja työnjako sekä alueellinen poikkihallinnollinen yhteistyö eri toimijoiden kesken.

Ammattikorkeakouluista annetun asetuksen (2003/352) mukaan opiskelijoiden ohjaus on ulotettava koskemaan opintojen ohjauksen lisäksi myös työelämäyhteyksiin ja tutkimuksen ohjaamiseen liittyviä tehtäviä. Lisäksi asetuksessa määritellään ohjaus keskeiseksi opettajan tehtäväksi sanomalla, että päätoimisen opettajan tehtävänä on opetus- ja ohjaustyö. Uusi yliopistolaki (556/2005) painottaa opintojen suunnitelmallisuutta. Yliopistoilla on velvoite järjestää opetus ja opintojen ohjaus siten, että opiskelija voi täysipäiväisesti opiskellen suorittaa tutkinnon tavoiteajassa. Opetusministeriö on määritellyt yliopistojen tulossopimukseen, että opiskelijoiden henkilökohtaiset opintosuunnitelmat otetaan käyttöön kaikissa yliopistoissa ja kaikilla koulutusaloilla vuoteen 2006 mennessä.

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2003–2008 linjataan useassa kohdassa opintojen ohjauksen kehittämistarpeita. Tuki- ja ohjauspalveluiden tasa-arvoinen riittävyys ja toimivuus halutaan turvata kaikilla koulutuksen tasoilla. Opintojen ohjaus nähdään keinoksi edistää opintojen loppuun saattamista ja tutkintojen suorittamista. Kehittämissuunnitelman mukaan opetuksen laatutasoa voidaan kohottaa kiinnittämällä huomiota yksilöllisiin opintosuunnitelmiin, hyväksilukemiskäytäntöihin, opiskelijoiden ohjaus- ja neuvontapalveluihin sekä keskeyttämisten vähentämisen toimenpiteisiin. Myös aikuisopiskelijoiden ohjauksella ja neuvonnalla nähdään olevan tärkeä tehtävä yksilöllisten oppimisurien suunnittelussa. Oppilaitoksissa tarjottavan ohjauksen rinnalla näiden tavoitteiden saavuttamista tukevat työvoimatoimistoissa tarjottavat työvoimapalvelut.

## **Ohjauksen arviointien tulokset**

2000-luvun taitteessa tehtyjen ohjauksen arviointien mukaan ohjauksen kysyntä laajeni oppilaitoskontekstien ulkopuolelle. Kuitenkaan tähän ei ole pystytty vastaamaan nykyisillä palvelumuodoilla. Ensisijainen palvelumuoto on ollut ohjaajien kanssa käytävä keskustelu, jonka painopiste on ollut yksittäisten ongelmatilanteiden ratkaisemisessa. Muut ohjauspalvelut on tuotettu opetukseen integroituna ja ne ovat painottuneet siirtymävaiheisiin. Tällöin ohjaus on kohdentunut sektorointuneesti yksittäisen koulutusasteen sisäisiin kysymyksiin. Henkilökohtaiseen opintosuunnitelmaan tai elinikäiseen elämän- ja urasuunnitteluun liittyneet kysymykset eivät ole toteutuneet jatkumona yli oppilaitosrajojen. Näin ollen on riski, että ohjaus marginalisoi itsensä, jos se nähdään pelkästään yksittäisille opiskelijoille tarjottavana ja oppilaitosten itse tuottamana henkilökohtaisena palveluna. (OECD 2004; Numminen, Jankko, Lyra-Katz, Nyholm, Siniharju & Svedlin 2002; Moitus, Huttu, Isohanhi, Lerkkanen, Mielityinen, Talvi, Uusi-Rauva, & Vuorinen 2001; Kasurinen & Vuorinen 2002.)

Ohjauksen avulla voidaan tukea elinikäistä oppimista ja kansalaisten osallisuutta. Viimeaikaiset arviointitulokset osoittavat, että toimiva ohjaus auttaa kaikenikäisiä kansalaisia löytämään oman opintopolkunsaa. Ohjauksella on merkitystä myös koulujärjestelmän ja työmarkkinoiden tuloksellisuudelle. Kun opiskelija pystyy yhdistämään yksilöllisiä tavoitteitaan ja opiskelumahdollisuuksiaan, hänen koulutukseen osallistumisensa ja tutkintojen suorittamisensa tehostuu. Vastaavasti urasuunnittelulla,

tietoisuudella opiskelumahdollisuuksista ja yrittäjyydestä sekä työvoiman liikkuvuuden edistämisellä on yhteyttä työsuoritusten ja motivaation kehittymiseen, työssä pysymiseen ja työpaikkojen hakemisen tehostumiseen. Ammattitaitoisen työvoiman saatavuus ja aikuisten ammattitaidon ylläpitäminen ja kehittäminen vaikuttavat kilpailukykyyn. Lisäksi ohjauksen avulla voidaan parantaa yhteiskunnallista tasa-arvoisuutta. Ohjauksella autetaan kansalaisia voittamaan opiskelun tai työllistymisen esteitä, jotka liittyvät sukupuoleen, etniseen taustaan, ikään, toimintakykyyn tai yhteiskunnalliseen asemaan. (OECD, 2004a.)

## **Ohjaajien koulutuksen kehittäminen**

Koulutus- ja työvoimapolitiittiset linjaukset ovat haaste ohjaajien koulutuksen kehittämiseksi. Vaikka ohjaus ja ohjauksen kontekstit ovat muuttuneet, niin oleellista muutosta ohjauksen koulutuksen perusparadigmassa eikä järjestämisessä ole vielä Suomessa tehty. Ohjauksen koulutus on pysynyt aineenopettajakoulutuksen asemassa ja statuksessa sekä painottanut ohjausta henkilökohtaisena ja yksilöllisenä prosessina. Ohjaus on pohjautunut ensisijassa kasvatustieteeseen sekä psykologiaan. Teoreettisissa keskusteluissa ohjaus on nähty yksittäisen ohjaajan tehtävänä ja toimenkuvana, jolloin yhteydet koulutus- ja työvoimapolitiittisiin tavoitteisiin ovat jääneet varsin etäisiksi. Ohjauksen kehittämiseen varattuja voimavaroja on kohdennettu jo olemassa olevien palvelujen lisäämiseen tai kehittämiseen. Sen sijaan kehittämisessä ei vielä ole päästy tarttumaan opetus- ja ohjausjärjestelyjen taustalla oleviin kysymyksiin, jotka lisäävät ohjauksen tarvetta.

OECD:n arviointiraportin tulosten mukaan jäsenmaiden tulee vahvistaa ohjauksessa toimivien ammattilaisten perus- ja täydennyskoulutusta. Ohjauksen minimitasoa nostamista tuetaan elinaikaisen ohjauksen eurooppalaisilla yhteisillä puitteilla, joissa ohjausalan ammattilaisten koulutus on yksi kansallisesti seurattava laatukriteeri. Niiden mukaan ohjauksesta vastaavalla henkilöstöllä tulee olla kansallisesti vahvistetut kelpoisuusvaatimukset. Laadunvarmistuksen tulee sisältää ohjaajien työn arviointia ohjauksen tuloksellisuuden näkökulmasta. Lisäksi sen tulee sisältää täydennyskoulutuksen ja palvelujen kehittämisen. Jäsenmaita kehoitetaan myös arvioimaan, missä määrin ohjaajien koulutuksen erilaiset painotukset ja laajuudet vaikuttavat asiakkaiden saamien ohjauspalvelujen sisältöön ja laatuun. Ohjausalan ammattilaisten kompetenssien vastaavuutta muuttuneeseen ohjauksen paradigmaan voidaan ajoittain

edistää ohjausalan koulutuksen ulkoisilla arvioinneilla. Suositusten mukaan keskeisimmillä sidosryhmillä tulee olla mahdollisuus ottaa kantaa alan ammattilaisten koulutuksen kehittämiseen. (OECD 2004b.)

Ohjaajien koulutuksen kehittämisen tueksi tehdään jo kansainvälistä yhteistyötä. Esimerkiksi Kanadassa on jo laadittu jäsenitys ohjaajilta vaadittavasta ydinosaamisesta sekä eri konteksteissa tarvittavasta erikoisosaamisesta (<http://www.career-dev-guidelines.org>). Tämä jäsenitys on ollut pohjana myös ohjausalan kansainvälisen keskusjärjestön (IAEVG) hyväksymissä ohjausalan ammattilaisten laatustandardeissa.

Tässä tilanteessa ohjauksen koulutuksella on tulevaisuudessa karkeasti esittäen kaksi strategiavaihtoehtoa. Ensimmäinen vaihtoehto liittyy 2000-luvun alun ohjaajapulaan ja ohjaajien määrälliseen lisäämiseen. Nykyisessä tilanteessa koulutusyksiköille riittänee lähivuosina työtä ohjaajien peruskoulutuksessa, ja yksiköiden henkilöstöä tarvitaan erilaisissa täydennyskoulutushankkeissa tai projekteissa kouluttajina ja ulkoisina asiantuntijoina. Tämä strategiavaihtoehto on kuitenkin perusluonteeltaan reaktiivinen ja marginalisoi ohjausta suhteessa OECD:n arviointituloksissa esitettyihin haasteisiin. (Vuorinen 2003.)

Toisen strategiavaihtoehdon mukaan ohjaajilta tarvitaan valmiuksia ohjauksen toimintapolitiikkaa ja paikallista päätöksentekoa koskevaan keskusteluun (Vuorinen & Kasurinen 2002). Tällöin on keskeistä, miten ammattilainen pystyy itse jäsentämään oman toimintansa lähtökohdat, kontekstin ja sen rajapinnat, kohderyhmät, tavoitteet, käytettävät lähestymistavat ja niiden mukaiset työmuodot sekä tulokset, ja sitä kautta vaikuttamaan ohjauksen paikallisiin toimintaedellytyksiin (Vuorinen 2003). Koulutusyksiköiden kannattaa arvioida, avaavatko koulutuksen nykyinen tiedeperusta ja hakukriteerit tarvittavien kompetenssien kehittymisedellytyksiä ja voidaanko korkeakoulujen kaksiportaista tutkintorakennetta hyödyntää tarjoamalla aikaisempaa enemmän mahdollisuuksia perustutkintopohjan monipuolistamiseen ja syventävien opintojen henkilökohtaistamiseen.

Lähitulevaisuudessa on todennäköistä, että ohjaajien toimenkuvat tulevat eriytymään asiakastyöhön ja ohjausjärjestelyjen suunnitteluun. Silloin ohjaajien koulutuksen opetussuunnitelmissa ytimenä on, eri oppilaitosmuotojen ohjaajien toimenkuvien sijasta, kontekstista riippumaton elinaikaisen ohjauksen ydinprosessi ja sitä tukevien verkostomaisten ohjausjärjestelyjen jäsenitys.

### **Kirjoittajatiedot**

**Raimo Vuorinen** on kasvatustieteiden lisensiaatti ja toimii tutkijana Koulutuksen tutkimuslaitoksella vastuualueenaan ohjauksen toimintapolitiikka sekä tieto- ja viestintäteknologia ohjauksessa. Hän on toiminut ohjaajien perus- ja täydennyskouluttajana Jyväskylän ammattikorkeakoulun opettajakorkeakoulussa 1987–1998, Joensuun yliopistossa 1988 – 2000 sekä vuodesta 2000 alkaen Jyväskylän yliopistossa. Vuosina 1994–1998 hän koordinoi valtakunnallisia ohjauksen kehittämishankkeita perus- ja toisella asteella sekä ammattikorkeakouluissa. 2000-luvulla hän on osallistunut valtakunnallisten ohjausalan aluekouluttajien täydennyskoulutuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Hän on toiminut asiantuntijana sekä kansallisissa että kansainvälisissä ohjauksen arviointihankkeissa ja vuosina 2002–2005 Euroopan unionin komission elinaikaisen ohjauksen asiantuntijaryhmän jäsenenä. Raimo Vuorinen on osallistunut myös Jyväskylän ammattikorkeakoulun ohjaamisen ammatillisten erikoistumisopintojen suunnitteluun ja toteutukseen ohjauksen strategiseen kokonaissuunnitteluun liittyvien kokonaisuuksien osalta.

# Mielen malleista ohjaustodellisuuteen – ohjausteoriat opinto-ohjaajankoulutuksessa

*Jaakko Helander & Seppo Seinä*

Suomalaisessa opinto-ohjaajankoulutuksen yksi painopiste on ohjausteorioiden opetuksessa. Käytäntö on varsin yhtenevä kaikkien viiden koulutusyksikön välillä. Ohjausteoriat muodostavat perustan, jolle yksittäinen opinto-ohjaaja rakentaa oman, työympäristöönsä ja ohjattaviensa tarpeisiin soveltuvan käyttöteoriansa. Toisin kuin eräissä muissa ihmis- ja auttamistyön ammateissa, opinto-ohjaajankoulutuksessa ei nojauduta ainoastaan yhteen teoreettiseen lähestymistapaan. Toisaalta on perusteltua kysyä, osataanko ohjausteorioiden opetuksessa varoa kulloinkin trendikkäimmän ohjausteorian sudenkuoppia. Keskitymme artikkelissamme lähinnä henkilökohtaisen ohjauksen teorioihin. Näiden lisäksi ohjausteorioihin voidaan toki lukea ryhmänohjaus, ohjauksen organisointi ja yhteiskunnallista vaikuttavuutta käsittelevät lähestymistavat.

Ihmistieteissä teoriat eivät ole eksakteja samassa merkityksessä kuin luonnontieteissä. Ohjausteoriat voi ymmärtää eräänlaisiksi linseiksi, jotka tarjoavat yhden näkemyksen todellisuuteen. Yhdellä linssillä on rajoituksensa; olennaista opinto-ohjaajaopiskelijan on tulla tietoiseksi kunkin ohjausteorian mahdollisuuksista ja rajoituksista.

Ohjausteorioiden perusta on käyttäytymistieteissä. Viime vuosisadan alkupuolella voimakkaimpia vaikuttajia olivat yhtäältä psykometriset ja niin sanotut matching-teoriat, joiden ydinajatus oli tunnistaa yksilön persoonallisuus- ja kykytekijöitä. Oletettiin, että persoonallisuus on suhteellisen pysyvä ominaisuus, ja yksilön ja hänen uransa ja elämänkulkunsa voidaan sovittaa yhteen arvioimalla yksilön ominaisuudet ja uran vaatimukset. Piirre-, kyky- ja persoonallisuustekijöillä on edelleen merkityksensä opinto-ohjauksessa. Käytäntö on siirtynyt kuitenkin testeistä itsearvioinnin ja itsetuntemuksen lisäämisen suuntaan. Toisaalta samanaikaisesti syntyi psykodynaaminen koulukunta, jonka juuret ovat freudilaisessa psykoanalyysissa. Yksilön sisäinen maailma avautui uudella tavalla, kun psyyken kerroksellisuus – erityisesti tietoinen ja tiedostamaton – eriytyivät. Psykodynaamisen ohjausteorian sovelluksista merkityksellisimpiä lienevät juuri psyyken rakenteen, puolustus- ja selviytymiskeinojen sekä tunteensiirron merkityksen ymmärtäminen ohjaussuhteessa.

Luonnontieteiden piirissä puhuttiin jo 1930-luvulla systeemiteoriasta. Perusajatus oli, että muutos systeemin yhdessä osassa vaikuttaa

sen muihin osiin. Sosiaalitieteissä ajatusta sovellettiin ihmisten käyttäytymiseen. Erityisen voimakas vaikutus systeemiteorialla oli perheterapian ja organisaatioiden kehittämisen piirissä (Helander 2000; Seinä 1996). Ohjauksen kontekstissa systeemiteoria ohjaa tarkastelemaan ohjattavan menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta aina suhteessa siihen elämäntätään, jonka osa hän kulloinkin on. Systeemiteoria on vahvasti osa oppilashuollon, luokka- ja ryhmäohjauksen sekä yksilön valintatilanteiden tutkimisen metodiikkaa (Helander 2000; 2002).

Oppimisteoriat syntyivät klassisen ehdollistamalla oppimisen, behaviorismin, myötä. Behaviorismia voinee luonnehtia äärioptimistiseksi oppimis- ja ohjausteoriaksi. Yksilön sisäinen maailma ja ohjauksen konteksti ”häivytettiin”, kun yksilön sisäiset mentaalit prosessit jätettiin huomiotta. On hyvä huomata, että nykyään eräät äärikonstruktivistit ovat lähestyneet samaa ajatusta: ”Kuka tahansa voi oppia mitä tahansa ja voi luoda itselleen millaisen uran tahansa.” Behaviorismi on kuitenkin jättänyt edelleen koulukulttuuriin ja ohjauskäytäntöihin eräitä käyttäytymisterapialle ominaisia menettelyjä, kuten myönteisen vahvistamisen ja kielteisen käyttäytymisen huomiotta jättämisen. Ohjauksen nykykäytännössä sen merkitys on kuitenkin marginaalinen.

Behaviorismin eräs myöhempi suuntaus on ollut sosiaalinen oppiminen, jossa lähtökohtana oli ajatus yksilön sosialisatiosta ja yhteisön jäseneksi kasvamisesta (Bandura 1977). Yhdessä systeemiteorian kanssa se tarjoaa linssjä ryhmäilmiöiden ymmärtämiseksi ja interventioiden suunnittelemiseksi.

Oppimisteorioiden kehittyneempänä muotona syntyi kognitiivinen teoriasuuntaus. Se on myös perustana konstruktivistisille teorioille. Kognitiivisessa traditiossa huomio kiinnittyy yksilön havaitsemis-, tiedonkäsittely- ja päätöksentekoprosesseihin. Ohjausteorian se auttaa ohjattavaa yhdessä ohjattavan kanssa tulemaan tietoiseksi valinta-, päätöksenteko- ja ongelmanratkaisutilanteissa kulloinkin tarjolla olevista vaihtoehdoista. Samalla sen avulla voidaan eritellä ohjattavan uskomukset tosiasioista. (Lerkkanen 2002). Vaikka kognitiivista ohjausteoriaa on pidetty vahvasti nimenomaan ”järkeen” perustuvana, se tarjoaa menettelyjä ohjattavan vaikeidenkin tunteiden käsittelyyn. Lähtökohtana on tapahtuma-ajatus-tunne-ketju eli oletus siitä, että asiat sinänsä eivät synnytä tunnereaktiota, vaan välissä on tulkinta. Käytännössä esimerkiksi ohjattava, joka kokee tenttiin osallistumisen ahdistavana, saattaa ylläpitää joskus syntynyttä uskomusta, että ”epäonnistun aina”.

Tässä ajassa on muodikkainta puhua konstruktivistisesta ohjausteo-

riasta. Itse asiassa kyse on varsin laajasta joukosta eriasteisia lähestymistapoja. Yhteistä niille on ainakin oletus, että ohjattava on itsensä paras asiantuntija, joka ohjaajan kanssa yhteistyössä rakentaa kulloinkin tarkoituksenmukaisinta päätöstä, valintaa, ratkaisua tai uraa. Edelleen ohjaajan tulisi olla ei-tietämisen -tilassa, jolloin ohjauskeskustelun kuluessa rakennetaan yhteistä todellisuutta. Äärikonstruktivistit ymmärtävät asian niin, että mikään käsite (sana, kielellinen ilmaisu) ei merkitse samaa toiselle. Tämä johtaa jatkuvaan merkitysten etsimiseen. Käytännössä tällainen lähtökohta olisi mahdoton ja johtaisi loputtomaan määrittelyjen ja merkityssisältöjen tutkimisen ketjuun.

Tunnetuin konstrukttiivisen ohjausperinteen edustaja lienee kanadalainen R. Vance Peavy, joka on muotoillut niin sanotun sosiodynaamisen ohjauksen suuntauksen (Peavy 1999; 2001). Hänen julkaisunsa sijoittuvat vuosituhannen vaihteeseen. Peavy ei sinänsä tarjoa uutta, vaan integroi monia aiemmin syntyneitä ajatuksia. Yksi hyvin keskeinen käsite on elämänkenttä, jonka tunnettu sosiaalipsykologi Kurt Lewin esitti jo 1940-luvulla. Ohjauksen toimintaympäristössä elämänkenttä ohjaa tutkimaan ohjattavan kanssa, ei ainoastaan opiskelua, koulua ja työuraa, vaan laajentaa tarkastelukulman kaikkeen inhimilliseen. Ohjaajakouluttajina olemme kiinnittäneet tähän erityistä huomiota; opinto-ohjaajan ammattitaito ei saa kapeutua vain ”kurssi- ja ammatinvalintateknikoksi”.

Toiseksi merkittäväksi konstrukttiiviseksi ohjausteoriaksi on noussut voimavara- ja ratkaisusuuntautunut lähestymistapa. Pohjoisamerikkalainen teoria rantautui Suomeen 1980-luvulla. Lähestymistapa kääntää perinteisen kausaalijattelun: sen sijaan, että etsittäisiin syitä ongelmiin, huomio kiinnitetään onnistumisiin ja poikkeuksiin sekä niiden syiden tutkimiseen. Voimavara- ja ratkaisusuuntautunutta teoriaa on sovellettu henkilökohtaisten pulmien käsittelyssä ja oppilashuollon toimintamallina (Helander 2000). Suomalaisessa käytännössä on syntynyt myös ennaltaehkäiseviä ja luokan tai ryhmän myönteistä ilmapiiriä edistäviä malleja.

Viime vuosina konstrukttiivisen teoriasuunnan uudeksi muodoksi on yleistymässä narratiivinen ohjausteoria. Ydinajatuksena on tutkia ohjauskeskustelussa sitä, kuinka hallitsevan ja ongelmakyllästeisen tarinan sijaan voidaan rikastaa ohjattavan vaihtoehtoista tarinaa, jolloin ihmisen elämä näyttäytyy uudenglaisesta näkökulmasta. Hallitsevalla tarinalla ymmärretään sitä ohjattavan kertomusta, jota hän kuljettaa suhteellisen pysyvänä mukanaan tilanteesta toiseen. Ohjauskeskustelun avulla etsitään vaihtoehtoisia tarinoita eli tutkitaan merkityksiä uudenglaisista näkökulmista. Narratiivinen ohjaus hyödyntää myös ulkoistamista eli



ongelman ja yksilön erottamista toisistaan. Narratiivinen ohjaus tarjoaa mahdollisuuden tutkia menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta. Siinä voidaan liikkua, Jerome Brunerin käsittein, niin tapahtumien kuin identiteetin maisemassa. Narratiivinen ohjaus poikkeaa sikäli sosiodynaamisesta ja voimavara- ja ratkaisusuuntautuneesta teoriasta, ettei siinä aseteta varsinaista tavoitetta. (Bruner 1986; Malinen 2005; Morgan 2004, White&Epston 1990.)

Vähemmän opinto-ohjaajankoulutuksessa on käsitelty toiminnallisia lähestymistapoja. Niihin kuuluvat psyko- ja sosiodraama, pedagoginen draama sekä seikkailu- ja toimintakokemusmenetelmät. Näiden teorioiden sovellukset opinto-ohjauksessa ovat rajoittuneet pääasiassa opintojen alkuvaiheen ryhmäyttämiseen ja paikoin esimerkiksi työnhakuvalmiuksien oppimiseen.

Olemme edellä tarkastelleet psykometrisiä, piirreoteoreettisia, systeemitoreettisia, oppimisteoreettisia ja konstruktivisia ohjausteorioita. Esityksen ulkopuolelle jää satoja ohjausteorioita. Yksi rajauksen perusta on ollut se, mitkä ohjausteoriat ovat opinto-ohjaajankoulutuksessa ja opinto-ohjaajien ammattikäytännöissä yleisimpiä. Toinen perusta on taas se, millaiset ohjausteoriat ovat sovellettavissa suomalaisen oppilaan- ja opinto-ohjauksen käytäntöön.

Ohjausteoriat ovat hyvin pitkälle yhteneväisiä muiden auttamistyön muotojen, kuten psykologian, psykoterapian ja sosiaalityön kanssa. Ohjauksen erityisyys syntyy aika- ja kontekstitekijöistä: henkilökohtaiseen ja ryhmänohjaukseen käytettävä aika on rajallinen. Ohjaussuhteet eivät ole yhtä intensiivisiä eivätkä pitkäkestoisia kuin muissa auttamistyön muodoissa. Ohjauksen tavoite on auttaa ohjattavaa sen hetkisen valinnan, ratkaisun tai päätöksen tekemisessä – kuitenkin niin, että ohjattava saa henkisiä työvälineitä vastaaviin tilanteisiin. Ohjauksen lähtökohta on myös ”normaali ja arkipäiväinen”. Tässä suhteessa ohjausteoriat ovat eriytyneet samasta lähtökohdasta syntyneiden psykoterapian ja sosiaalityön teorioista. (Helander 2000; Peavy 1999.) Oppilaan- ja opinto-ohjaus fokuoitetvat kasvun ja kehityksen, uran ja oppimisen ohjaukseen. Rajanveto muiden auttamistyön ammattien sekä ohjauksen ja psykoterapian välillä on jatkuva haaste opinto-ohjaajankoulutukselle sekä ohjausteorioiden kehittämiseksi.

Valitettavasti ohjausteorioiden tuloksellisuudesta ja vaikuttavuudesta on vain vähän yleistettävää näyttöä. Ongelmaksi muodostuu pitävän tutkimusasetelman rakentaminen koulumaailmassa. Psykoterapiatutkimus, jossa samoja teorioita on tutkittu toisessa kontekstissa, on osoittanut, ettei

mikään yksittäinen teoria ole noussut erityisesti toista tehokkaammaksi. Sen sijaan yhteistä kaikille ohjausteorioille on tutkimustiedon perusteella se, että merkityksellistä ja vaikuttavaa on ohjaajan ja ohjattavan välisen vuorovaikutussuhteen laatu. (Knekt ym. 2004.)

Ohjausteorioiden ja ohjaustodellisuuden välillä on jatkuva jännite. Viime vuosien selvitykset osoittavat, että oppilaan- ja opinto-ohjaajan arkitodellisuus tarjoaa vain niukasti mahdollisuuksia todella paneutua yksittäisen ohjattavan kokonaisvaltaiseen ohjaussuhteeseen. Toisaalta ohjaustodellisuus pakottaa kehittämään nykyisiä ohjausteorioita koulu-kontekstiin sopivimmiksi ja löytämään myös uusia ratkaisuja. Esimerkkinä tästä ovat tieto- ja viestintätekniikan sovellukset ohjauksessa. Ne haastavat perinteiset välittömään vuorovaikutukseen perustuvat ohjausteoriat. Samalla niitä tulisi ”koetella” kriittisesti ja osoittaa myös niiden teoreettinen perusta.

Yksi haaste on opinto-ohjaajankoulutuksen aikana auttaa ohjaaja-opiskelijoita paikantamaan itsensä ohjausteorioiden kartalle. Ensiksi tulisi pystyä luomaan oma käyttäteoria tai ammattikäytäntö. Toiseksi – ja mikä tärkeämpää – tulisi oppia ohjausteorioiden metateoriaa eli kykyä jatkuvasti ammattityössään arvioida, suhteuttaa, eriyttää ja sulauttaa vanhaa ja uutta. Monissa kokeneille opinto-ohjaajille suunnatuissa täydennyskoulutushankkeissa olemme havainneet, että tämän tekeminen tietoisesti ja säännöllisesti on vaativaa.

Mitä sitten postmodernin tai post-post-modernin ja konstruktiivisen aikamme jälkeen? Syntyykö uusi suuri teoria? Siirrymmekö tulevaisuudentutkijoiden ennusteiden mukaan tarinayhteiskuntaan, jossa suuret teoriat menettävät merkityksensä ja ohjattavien oma paikallisasiantuntemus nousee. Ohjauksen, kuten myös opetuksen, käytäntö on kulkenut monesti heiluriliikettä: opetussuunnitelmissa ovat korostuneet milloin yhteisöllisyys, milloin taas ajallemme ominainen yksilön ja yksilöllisten valintojen korostaminen. Koulutus- ja työllisyyspolitiikka on ohjannut koulutuksellisia ratkaisuja usein irrallaan ohjaustodellisuudesta. Asian voi myös nähdä käänteisesti niin, että ohjaustodellisuus palvelee näitä päämääriä. Tällöin ohjausteorioilla on vaarana jäädä mekaanisiksi työvälineiksi tiettyjen tarkoituserien toteuttamiseksi.

Heikkoja signaaleja on nähtävissä: ohjausteoriat rikastuvat jatkuvasti saamalla vaikutteita perinteisten käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteiden ulkopuolelta. Ohjauskeskustelujen ja ohjauksessa käytettävän kielen tutkimus ovat avanneet uusia, hyvinkin käytännöllisiä ja sovellettavia näkökulmia. Filosofiatieteen piirissä on syntynyt filosofisen praktiikan

käytäntöjä, kuten sokraattinen dialogi, jotka saattavat tarjota uusia (ja hyvin vanhoja!) ohjauksen työmuotoja. Viestinnän ja käytettävyyden tutkimus kyseenalaistavat niitä kielellisiä käytäntöjä, jotka ovat käytössämme ohjauskeskusteluissa. Tulevaisuudentutkimus taas avaa näköaloja, vaihtoehtoisia tulevaisuuksia. Ne voivat antaa viitteitä siitä, mitä meidän tulisi osata ennakoida ja millaisin ohjauksellisin lähestymistavoin toimia.

Kenties myös eksistentiaalinen filosofia ja psykologia kokevat nousun, mikäli ajallemme tyypillinen epävarmuus, henkinen puutuminen ja arvojen supermarketti jatkuvat. Tarvitaan sekä kykyä sopeutua että rohkeutta vaikuttaa ja tehdä valintoja. Olemassaolon ja elämän mielekkyyden kokemisen peruskysymykset ovat taas keskiössä. Edelleen monikulttuurinen ja kansainvälinen yhteiskunta haastaa perinteiset, erityisesti länsimaiset yksilölähtöiset ohjausteoriat.

Opinto-ohjaajankoulutuksella ja opinto-ohjauksella on kauaskantoisia vaikutuksia. Laskimme kerran puolileikkillisesti, mitä se merkitsee vuosissa: oletetaan, että henkilö valmistuu opinto-ohjaajaksi tänä vuonna ja hän on 30-vuotias. Hän jää eläkkeelle vuonna 2033. Hänen tuon vuoden nuorin ohjattavansa on 13-vuotias. Ohjattava tekee täyden työuran ja jää eläkkeelle 2083. Työskentelemme siis tämän esimerkin valossa liki sadan vuoden aikajänteellä! Miten ohjausteoriat vaikuttavat tai ovat vaikuttamatta yksittäisen opinto-ohjaajan työkäytäntöön ja edelleen hänen ohjattaviensa valintoihin, päätöksiin ja ratkaisuihin?

#### **Kirjoittajatiedot**

**Jaakko Helander** on kasvatustieteen tohtori ja sosiaalipsykologi. Hän toimii opinto-ohjaajankoulutuksen yliopettajana Hämeenlinnan ammatillisessa opettajakorkeakoulussa sekä kasvatustieteen, erityisesti ohjauksen dosenttina Jyväskylän ja Tampereen yliopistoissa. Hän on valmistunut opinto-ohjaajaksi 1999.

**Seppo Seinä** on kasvatustieteen tohtori, liikuntatieteiden maisteri ja työnohjaaja. Hän toimii opinto-ohjaajankoulutuksen yliopettajana Hämeenlinnan ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Hän on valmistunut opinto-ohjaajaksi 1987.

Molemmat kirjoittajat tekevät yhteistyötä Jyväskylässä ammatillisessa opettajakorkeakoulussa toteutettavan opinto-ohjaajankoulutuksen kanssa. Yhteistyö käsittää opetus-suunnitelmatyötä, opiskelijavalintaa sekä kouluttajavaihtoa.

# Tutkiva työote ja kehittämishankkeet ohjaustoiminnan edistäjinä

*Sauli Puukari & Marjatta Lairio*

## Johdanto

Olennainen osa ohjauksen asiantuntijuutta on tutkiva ja kehittävä ote omaan työhön ja toimintaympäristöön. Yhtäältä tutkiva opinto-ohjaajuus tulee nähdä laajasti työotteena ja ajattelumallina, oman ohjausta koskevien kysymysten ymmärryksen jatkuvana koetteluna ja syvenemisenä kriittisen ajattelun keinoin. Ohjaustyössä kohdattavat ongelmatilanteet ovat usein monimutkaisia ja jokainen ohjattava on ainutlaatuinen. Tällöin ongelmia ei voida ratkaista suoraviivaisesti esimerkiksi eettisten ohjeistojen avulla. Ohjaaja tarvitseekin omakohtaista, syvällistä ja joustavaa ymmärrystä ohjauksen keskeisistä kysymyksistä. On tärkeää tunnistaa, jäsentää ja kehittää oman asiantuntijuutensa perusteita ja tulkinnan lähtökohtia. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999.)

Käytännön ohjaustyössä tieteellinen ja tutkimuksellinen toiminta ja ohjaustyö koetaan usein erillisiksi ja jopa toisilleen vieraiksi alueiksi. Kuitenkin opinto-ohjaajalle on tärkeintä olennaisen, pätevän ja luotettavan tiedon saaminen juuri hänen omasta työkontekstistaan, oppilaitoksestaan, ohjattavistaan ja ohjauksen etenemisestä. Tutkimus ja käytäntö ovat toistensa ehtoja nykyaikaisessa ohjauksessa: ilman kosketusta käytäntöön tutkimus on turhaa ja ilman tutkimusta köyhtyy käytäntö.

Tutkimuksen tekemisen kynnyksestä on hyvä pyrkiä madaltamaan. Opinto-ohjaajilla on käytännön työssään paljon todellisia kysymyksiä, joita voidaan pukea teoreettisiksi tutkimusongelmiksi ja erilaisiksi kehittämishankkeiksi. Monille opinto-ohjaajille tutkimus saattaa tuntua etäiseltä, koska on kulunut pitkä aika siitä, kun on itse ollut viimeksi tutkimusympäristössä. Lisäksi varsin monet opinto-ohjaajat toimivat oppilaitoksessaan yksin ja vailla tutkimuksellista tukiverkkoa. Ohjaajakoulutuksessa toteutettava kehittämishanke voi siksi tarjota hyvän mahdollisuuden kehittää tutkimuksellista työtettä koulutuksen aikaista tukiverkostoa hyödyntäen, missä yhteisellä oppimisella on keskeinen sija (Johnson & Johnson 1998).

Yleisimpiä opinto-ohjaajien kehittämishankkeiden toteuttamismuotoja ovat erilaiset toimintatutkimuksellisesti suuntautuneet hankkeet, joissa tavoitteena on muuttaa työyhteistyön ohjaukseen liittyviä toiminta-

käytänteitä. Toimintatutkimuksellisten kehittämishankkeiden ohella on mahdollista toteuttaa myös sellaisia hankkeita, joiden painopiste on enemmän yksittäisen opinto-ohjaajan ohjaustoiminnan kehittämisessä. Samoin teoreettisesti orientoituneet kehittämishankkeet, joissa hahmotetaan tutkimuskirjallisuuden avulla erilaisia ohjauksen kannalta relevantteja teemoja, voivat tarjota arvokkaita aineksia ohjaustoiminnan kehittämiseen. Lisäksi on mahdollista toteuttaa empiirisiä kartoituksia, joilla kootaan tietoja esimerkiksi ohjauksen toimivuudesta kehittämisen pohjaksi. Kehittämishankkeiden valinnassa on olennaista löytää hankkeen toteuttajalle itselleen mielekäs ja motivoiva aihe, joka palvelee hänen omaa ja työyhteisönsä ohjaustoiminnan kehittämistä.

Opinto-ohjaajat voisivat muodostaa omia tutkiva opinto-ohjaaja verkostojaan. Näihin verkostoihin voisi kuulua opinto-ohjaajien lisäksi muita alan tutkimuksesta kiinnostuneita henkilöitä esimerkiksi opettajia ja ammatinvalintapsykologeja. Jyväskylän yliopistossa opettajankoulutuslaitoksella on toiminut Tutkiva opettaja-verkosto. Siitä saadut kokemukset ovat varsin positiivisia. Verkostoyhteistyö tarjoaa toimijoilleen myös uudenlaisia, merkityksellisiä oppimiskokemuksia, jotka jo sinänsä ovat palkitsevia. Lisäksi yhteistyö antaa mahdollisuuden selkeyttää omaa ammatti-identiteettiä suhteessa muihin verkostotoimijoihin. Tällainen yhteistyössä tapahtuva yhteisöllinen oppiminen on osoittautunut hedelmälliseksi tavaksi päästä yksilökeskeisestä opettajuudesta ja ohjaajuudesta yhteisölliseen työskentelyotteeseen (Johnson & Johnson 1998; Niemi 1998).

## **Toimintatutkimuksellinen lähestymistapa ohjaustoiminnan kehittämiseen**

Opinto-ohjaus on kehittymässä yksilökeskeisestä toiminnasta koko oppilaitosyhteisöä koskevaksi toiminnaksi. Siinä opinto-ohjaajan rooli on koordinoida sekä antaa virikkeitä ja tarvittavaa ohjausta opettajille ja muulle henkilökunnalle. Tämän vuoksi opinto-ohjaajille on tärkeää, että he saavat kehittämishankkeilleen työyhteisönsä tuen ja että he saavat työyhteisön jäsenistä aktiivisia hankkeen suunnittelijoita ja toteuttajia. Hankkeiden onnistumisen edellytyksenä pidetään sitä, että hankkeen aloitteentekijä voi neuvottelen ja keskustellen löytää yhdessä työyhteisön eri jäsenten kanssa yhteiseksi koetun perustan hankkeen toteuttamiselle.

Työyhteisöjen toiminnan kehittäminen vaatii pitkäjänteisyyttä ja uudenlaisen, avoimen keskustelu- ja toimintakulttuurin luomista oppilaitoksiin. Monissa oppilaitoksissa Suomessa on jo edetty tässä proses-

sisä hyviä askeleita eteenpäin. Laajoista toimintatutkimushankkeista saadut tulokset ja kokemukset ovat antaneet rohkaisevia viitteitä siitä, että johdonmukaisella ja toimintatutkimusta hyödyntävällä kehittämis-toiminnalla on mahdollista saada aikaan muutoksia niin asenteissa kuin toiminnassa (Berlin & White, 1992; Sava 1991).

Toimintatutkimusta on luonnehdittu alan kirjallisuudessa monin eri tavoin, ja eri hahmotuksissa on löydettävissä merkittäviä eroja siinä, mitä näkökohtia toimintatutkimuksessa pidetään tärkeinä (vrt. Argyris, Putnam & Smith. 1985; Adelman 1993; Carr & Kemmis 1986). Tässä artikkelissa lähtökohtana on ollut Carrin ja Kemmisin (1986) edustama ajattelutapa, jossa painotetaan toimintatutkimukseen osallistuvien henkilöiden osallisuutta, yhteistä reflektiota ja demokraattisuutta (Kemmis & McTaggart 1988).

Toimintatutkimusta on usein suositeltu opettajille opetussuunnitelman ja oman opetustyön kehittämisen välineeksi (McKernan, 1996; Korpinen 1996; Suojanen, 1992; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994; Walker 1999). Toimintatutkimuksen kautta voidaan, yksilön oman ymmärryksen ja tiedon kasvamisesta lisäksi, muuttaa koko työyhteisöä. Sen vuoksi on tärkeää, että tutkimus ja kehittäminen rakentuu yhteistyön varaan, jolloin vaikuttavuus ja sitoutuminen prosessiin kasvaa (Heikkinen & Jyrkämä 1999; Kiviniemi 1999).

Monet toimintatutkimuksen edustajat korostavat toimintatutkimusta työn ja työyhteisön kehittämisen välineenä, jossa korostuu reflektiivisyys. Esimerkiksi Syrjälä kumppaneineen (1994) toteavat, että ”toimintatutkimuksen avulla tutkijat/toimijat pyrkivät parantamaan sosiaalisia tai kasvatuksellisia käytäntöjään sekä ymmärtämään niitä ja toimintaolosuhteitaan entistä syvällisemmin”. Yksi merkittävimpiä etuja toimintatutkimuksellisten lähestymistapojen käytössä on se, että aktiivinen osallistuminen tutkimus- ja kehittämisprosessiin auttaa osallistujia tulemaan paremmin tietoisiksi omasta toiminnastaan ja sen lähtökohdista. Tämä puolestaan auttaa näkemään kehittämään vaihtoehtoisia toimintatapoja ja löytämään ”sokeita pisteitä”, jolloin on mahdollista paremmin ottaa huomioon oppilaitosyhteisön eri jäsenten tarpeita.

Toimintatutkimuksellisissa hankkeissa hyödynnetään usein erilaisia kvalitatiivisia menetelmiä. Dana ja Dana (1994) pitävät tärkeänä, että kvalitatiivisen tutkimuksen opetuksessa käsitellään tutkijan omia uskomuksia, arvostuksia ja elämäkokemuksia, koska ne vaikuttavat tutkimuksen tekemiseen. On tärkeää, että toimintatutkimus- ja kehittämisprosessessa toteuttavien oma itsetuntemus kehittyy niin, että opitaan

paremmin ymmärtämään, kuinka omat käsitykset voivat sekä edistää että rajoittaa tutkimista ja kehittämistä. Tässä työskentelyssä on otettava huomioon sekä kognitiiviset että affektiiviset tekijät.

Dana ja Dana (1994) lähestyivät metodiopetusta rakentamalla kurssin kokeilevan, itseohjautuvan työskentelyn varaan, jossa hyödynnettiin sekä yksilöllistä että ryhmätyöskentelyä. Kurssin aikana keskusteltiin tutkimuksen etiikasta, käsiteltiin tapausesimerkkejä ja käytettiin rooli- leikkejä tutkimusentekoon perehtymisessä. Myös esimerkiksi McBurney (1995) on käyttänyt tutkimusmenetelmien opetuksessa ongelmakeskeistä lähestymistapaa, jossa käsitellään tapausesimerkkejä. Opiskelijat pitivät tällaista menettelyä haastavana ja kiinnostavana. Vastaanvanlaista orientaatioita voidaan hyödyntää opinto-ohjaajien kehittämishankeprosessien edistämisessä.

Wiley kollegoineen (1996) puolestaan rakensivat kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä koskevan kurssinsa simulointitutkimuksen varaan. Opiskelijat kävivät opetushenkilökunnan kanssa läpi tutkimusprosessiin liittyviä kysymyksiä toteuttamalla samalla opiskelijaelämää käsittelevää tutkimusta. Työskentelyssä käytettiin luennointia, kirjallisuuteen perehtymistä ja demonstraatioita, joiden aikana käsiteltiin esimerkiksi ääninauhoitusta ja tekstinkäsittelyä. Heidän tulosten mukaan käytännön kokemuksilla saatu tuntuma kvalitatiiviseen tutkimukseen auttoi opiskelijoita vähitellen lisäämään myös teoreettista ymmärrystä tutkimuksen tekemisestä. (Wiley, Frank & Cook-Gumperz 1996.) Opinto-ohjaajakoulutuksen kehittämishankkeissa voidaan hankeprosessi itsessään nähdä ”simulointina”, jossa teoreettinen ja käytännöllinen tieto kietoutuvat toisiinsa. Teoreettiset näkökohdat muodostuvat refleктоimalla havaintoja ja arkikokemuksia.

Toimintatutkimuksellinen lähestymistapa oman työn kehittämiseen voi työyhteisön kehittämisen ohella tukea *kokonaisvaltaista* alan ammattilaisena kasvua. Tällainen lähestymistapa on sovellettavissa useille eri ammattialoille. Hartog (2002) kuvaa, kuinka hän on humanistisen toimintatutkimuksen avulla kehittänyt omaa toimintaansa yritysmaailman henkilöstön kehittämistehtävissään. Hänelle prosessi on merkintyn monivaiheista polkua, jonka varrella hän on arvioinut omaa toimintaansa ja tullut paremmin tietoiseksi oman ajattelunsa ja toimintatapojensa vaikutuksesta toimintaansa. Hän kertoo, kuinka hän on tiedostanut syvemmin oman eettisen vastuunsa ja pyrkinyt ottamaan kohtaamansa ihmiset huomioon kokonaisina ihmisinä. Samalla hän on kriittisesti pohtinut toimintaansa ja sen lähtökohtina olevia teorioita ja tietoja.

## Kehittämishankkeiden ohjaaminen ja toteuttaminen opinto-ohjaajankoulutuksessa

Kehittämishankkeiden ohjaamisessa on tärkeää tunnistaa niiden prosessi-luonne. Sen tulee olla hankkeen toteutuksen ja sen ohjaamisen lähtökohta. Kehittämishankeprosessit sisältävät lähes poikkeuksetta vaiheita, joissa korostuvat epävarmuuden sieto, pitkäjänteisyys, neuvottelutaidot sekä johdonmukainen toiminta. Alkuvaiheessa on tärkeää kartoittaa kokonais-tilannetta oppilaitoksessa tai yhteistyöverkostossa, jota hanke koskee. Silloin tulee keskustella johtovastuussa olevien henkilöiden kanssa hankkeen toteuttamisesta ja merkityksestä toiminnan kehittämiseksi. Hankkeen onnistumiselle näyttää olevan suuri merkitys sillä, kuinka hyvin johto on sitoutunut siihen (Waser & Johns 2003). Lisäksi on merkityksellistä saada hankkeelle muidenkin suunnitteluun ja toteutukseen osallistuvien henkilökunnan jäsenten tuki. Tämän vuoksi ohjausalan kouluttajien on syytä ajoittain tiedustella ohjaajaopiskelijoilta kokonaisprosessin etenemistä sekä johdon ja henkilökunnan suhtautumista siihen, ja tarvittaessa keskustella siitä, kuinka mahdollisia ongelmatilanteita voidaan ratkaista.

Tärkeä osa toimintatutkimuksellisesti toteutetuissa kehittämishankkeissa on oman toimintaympäristön lähtökohtatilanteen hahmottaminen. Yksi olennaisimmista näkökohdista on tarkistaa, mitä kehittämisprosesseja on jo meneillään omassa työyhteisössä ja arvioida, onko mielekästä aloittaa uutta kehittämishanketta ellei sillä ole selvää kytkentää jo meneillään oleviin hankkeisiin. Nykyisessä oppilaitosten toimintakulttuurissa näyttää olevan vaarana ”kehittämistukahtuminen”. Työyhteisöissä on meneillään niin monia kehittämisprosesseja, että työyhteisöt eivät kykene enää hallitsemaan niitä, vaan ovat vaarassa uupua niiden taakan alle. Johtajien ja kehittämisaloitteiden tekijöillä on suuri vastuu siinä, että arvioidaan realistisesti työyhteisön voimavarat suhteessa meneillään oleviin kehittämisprosesseihin ja annetaan riittävästi aikaa ja mahdollisuuksia viedä ne läpi.

Kehittämisprosessin käynnistyttyä on hyödyllistä kirjata muistiin tapahtumia kehittämispäiväkirjaan ja kiinnittää erityistä huomiota niihin vaiheisiin, joissa on tehty ”läpimurtoja”. Ne voivat tarkoittaa esimerkiksi tilanteita, joissa on päästy yhteiseen ymmärrykseen erimielisyyttä aiheuttaneista asioista tai tultu paremmin tietoisiksi toiminnan kehittämiseen vaikuttavista tekijöistä omassa työyhteisössä. Nämä läpimurrot tai kriittiset tapahtumat (*critical incidents*) kannattaa analysoida haastattelemalla työyhteisön jäseniä ja dokumentoimalla ne tavallista tarkemmin. Nämä



tapahtumat voidaan tiiviissä muodossa myöhemmin sisällyttää osaksi kehittämishankeraporttia. Näin on mahdollista tallentaa havaintoja ja niihin perustuvia tulkintoja, joista voi olla merkittävä apu muille vastaanvankaltaisia kehittämisprosesseja toteuttaville. Kehittämishankkeita ohjaavien kouluttajien on syytä kiinnittää näihin kysymyksiin huomiota ja muistuttaa niistä kehittämishankeprosessin eri vaiheissa.

Ohjaajaopiskelijoita kannattaa hyödyntää vertaisohjaajina ja kollegoina. Varsinkin samoista tai samansuuntaisista kehittämisteemoista hankkeitaan toteuttavat voivat merkittäväällä tavalla olla tueksi toinen toisilleen. Konkreetteina esimerkkeinä mahdollisista yhteistyömuodoista mainittakoon lukupiirityöskentely, lähteiden ja ideoiden vaihtaminen, vertaistuki ongelmatilanteissa, lukijapalautteen antaminen kirjoitetuista teksteistä sekä kollegoiden hyödyntäminen oman oppilaitoksen kehittämisprosesseihin liittyvissä koulutus- ja keskustelutilanteissa.

Loppupuolella kehittämishankeprosessissa korostuu hankeraportin laatiminen sellaiseksi, että se voi hyödyntää myös muita kehittämisprosessien toteuttajia. Tässä vaiheessa ohjaajana toimivan kouluttajan roolissa korostuu rakentava ja rohkaiseva kriittinen palaute ja ohjaus, jolla tuetaan raportin työstämistä luettavaan ja ymmärrettävään muotoon. Yksi tärkeimmistä näkökohdista on rohkaista kehittämishankkeen tekijää hyödyntämään koko osaamispotentiaaliaan raportin laatimisessa niin, että hänen oma äänensä ja ajattelunsa pääsee selkeästi argumentoituna esille. Monilla opiskelijoilla voi olla kirjoittamisessa taakkana vanha-kantainen ”gradu-skeema”, jonka mukaan omaa ajattelua ei juuri saisi tuoda esille raportin pohdintaosaa lukuunottamatta. Tässä ohjaajan rooli rohkaisijana ja mahdollistajana korostuu.

Tärkeä näkökohta tekstin viimeistelyvaiheessa on myös kirjoitustyyli suhteessa tekijän omaan työyhteistöön, joka on ollut kehittämishankeprosessissa osallisena. Rakentavan kriittisellä kirjoitustavalla on mahdollista nostaa esille kehittämisprosessiin ja työyhteistöön liittyviä puutteita ja ongelmia niin, että ne koetaan kehittämishaasteina eikä arvosteluna. Liian kohtikäyvä kriittisyys voi pahimmassa tapauksessa johtaa kärjistyneisiin erimielisyyksiin ja toimia pikemminkin kehittämistä lamauttaen kuin edistäen. Tästä syystä kirjoitustyylin muokkaaminen on myös olennainen osa hankeraportin viimeistelyssä.

Sekä kehittämishankeprosessia ohjaavan kouluttajan että hanketta toteuttavan opinto-ohjaajaopiskelijan toiminnassa korostuvat läpi koko prosessin uusien näkökulmien avaaminen, yhteistyömahdollisuuksien etsiminen, toiminnan mahdollistaminen ja rohkaisu. Näiden pohjalta on

mahdollista nostaa esille puutteita ja epäkohtia ja yhdessä etsiä niihin toimivia ratkaisuja, joiden avulla kehittämishankkeilla voidaan saavuttaa niille asetetut päämäärät.

## **Pohdinta**

Tutkimuksen kytkeminen ohjaukseen on yksi hyödyllinen tapa lähestyä niitä kysymyksiä ja ongelmia, jotka estävät ohjaustyön kehittämistä. Oleellinen kysymys on, miten luoda tutkimustyöhön kannustavaa toimintakulttuuria oppilaitokseen. Kysymys on ajankohtainen, koska joissakin työyhteisöissä voidaan jopa pitää tutkimusnäkökulmaa työyhteisöön kuulumattomana ja oppilaitoksen toimintakulttuuriin sopimattomana.

Merkittäväksi on osoittautunut, tukeeko työyhteisö riittävästi tutkivaa opinto-ohjaajaa. Oppilaitoksissa saatetaan odottaa ohjaajien olevan itsenäisiä ja riippumattomia. Kyseenalaistamista ja epävarmuutta ei välttämättä pidetä suotavana, eikä opinto-ohjaajaa liioin rohkaista puhumaan epäonnistumisista tai turhautumisesta. Ammatillinen kulttuuri saattaa ylläpitää käsitystä, että hyvät ohjaajat mukautuvat ja harvoin kyseenalaistavat asioita. Kyseleminen ja ongelmien pohtiminen tulisi nähdä voimavarana ja rikkautena. Kysymyksien avulla voidaan etsiä ratkaisuja ongelmiin ja itse asiassa ongelmien jakaminen yhdessä kollegojen kanssa tutkivassa yhteisössä antaa itseluottamusta ja integroi yhteisöön.

Opinto-ohjaajat voisivat hankkeidensa luonteen mukaisesti toteuttaa kehittämishankkeita myös kollegiaalisissa yhteistyöverkostoissa. Tutkivissa opinto-ohjaajaverkostoissa ohjausalan toimijat voivat keskustella hyvistä käytänteistä sekä ideoida yhdessä erilaisia tutkimus- ja kehittämishankkeita. Samalla yhteistyöverkostossa voi välttää sen ammatillisen yksinäisyyden, minkä oppilaitoksessa yksin tai vain harvojen saman alan kanssa työskentelevä opinto-ohjaaja usein kohtaa. Tällaisia yhteistyöverkostoja on kokeiltu esimerkiksi rehtorikoulutuksessa. Robertsonin (1995) toimintatutkimuksen tavoitteena oli kehittää johtamisen käytäntöjä. Siinä rehtorit tutustuivat toistensa työhön, haastattelivat toistensa johtamiskäytännöistä, antoivat palautetta toisilleen sekä suunnittelivat ja toteuttivat yhdessä johtamisen kehittämistä. Kokemukset yhteisestä työskentelystä olivat varsin myönteiset. Erityisen merkittävää oli yhteistyön aikana saatu kokemus siitä, että ei tarvitse tehdä työtään yksin ja saa kehittämiseen virikettä ja rohkaisua toisilta samanlaisten haasteiden kanssa toimivilta kollegoilta. Toimintatutkimukseen sisältyvän reflektion avulla rehtorit pystyivät kriittisemmin arvioimaan omaa työtään ja sen kehittämistä.

Tarkoituksenmukaisten jatkokoulutusmahdollisuuksien luominen ohjausalalle edesauttaa osaltaan opinto-ohjaajia toimimaan tulevaisuudessa oman työnsä kehittävinä asiantuntijoina. Jyväskylän yliopiston ohjaajakoulutuksessa käynnistettiin vuonna 2003 ohjausalan tieteellinen jatkokoulutusohjelma. Jatkokoulutusseminaarien ohjelmaa toteutetaan osin yhteistyössä Joensuun yliopiston ja Tampereen yliopistojen kanssa. Yhteistyö mahdollistaa ohjausalan tutkimusverkostojen luomisen ja monipuolisen ohjauksen saamisen valtakunnallisella tasolla. Opinto-ohjaajat ovat kokemustemme perusteella varsin kiinnostuneita kehittämään työtään sekä ratkaisemaan eteen tulevia ongelmia ja kysymyksiä tutkimuksellisella tavalla. Tämä on ollut selvästi havaittavissa opiskelijoiden omaa työtään ja työympäristöään koskevissa kehittämishankkeissa. Ohjausalan jatkokoulutus on yksi hyvä mahdollisuus edelleen jalostaa omaa kehittämistoimintaa hankkimalla samalla lisää tieteellistä pätevyyttä.

Jokainen ohjaaja voi osaltaan edistää ohjausalan kotimaista tutkimus- ja kehittämistoimintaa julkaisemalla oman tutkimus- tai selvitystyönsä tuloksia eri kanavia hyödyntäen. Julkaistavan tutkimustyön ei tarvitse olla laajamittaista, vaan jokainen pienimuotoinenkin julkaisu esimerkiksi toimivista ohjauksen käytännöistä rikastaa ohjausalan kehittämistä. Kehittämishankeraporttien julkaisemista on kehitetty esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa niin, että vastaisuudessa kaikki raportit julkaistaan tekijöidensä suostumuksella elektronisessa julkaisusarjassa, jolla on virallinen status ja kytkentä yliopiston kirjaston tietokantaan. Lisäksi on suositeltavaa, että tekijät kirjoittaisivat hankkeistaan kasvatus- ja ohjausalan aikakausjulkaisuihin ja alan ammattilehtiin, joilla on mahdollista tavoittaa varsin suuri lukijajoukko. On tärkeää, että maassamme toteutettavista ohjausalan kehittämishankkeista saadut kokemukset ja tulokset saataisiin mahdollisimman hyvin levitetyksi, jotta niitä voitaisiin hyödyntää ohjaustoiminnan kehittämisessä yhteiseksi hyväksi.

#### **Kirjoittajatiedot**

**Sauli Puukari** on koulutukseltaan kasvatustieteen tohtori ja hän toimii lehtorina Jyväskylän yliopistossa opettajankoulutuslaitoksella Ohjauksen koulutus- ja tutkimusyksikössä. Hän on toiminut ohjausalan tutkijana ja kouluttajana vuodesta 1996 lähtien, mitä ennen hän on toiminut kasvatustieteen koulutus- ja tutkimustehtävissä pääasiassa Jyväskylän yliopistossa. Tutkimus- ja julkaisutoiminta on viime vuosina käsitellyt erityisesti monikulttuurista ohjausta ja myös korkea-asteen ohjausta.

**Marjatta Lairio** on kasvatustieteen tohtori ja hän hoitaa kasvatopsykologian professuuria Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Ohjauksen koulutus ja tutkimusyksikössä. Hän toimii myös opinto-ohjauksen dosenttina Joensuun yliopistossa. Lairio on toiminut useiden vuosien ajan opinto-ohjaajien kouluttajana ja ollut kehittämässä ohjausalan perus-, täydennys- ja jatkokoulutusta. Tutkimusalueena on ollut 1990-luvulla opinto-ohjaajien koulutukseen ja työhön kohdistunut laaja seurantatutkimus ja viime vuosina hän on suunnannut tutkimustaan erityisesti korkea-asteen ohjauksen kehittämiseen ja monikulttuuriseen ohjaukseen

Molemmilla kirjoittajilla ja heidän yksiköllään on ollut hyvää ja monipuolista ohjausalan koulutusyhteistyötä Jyväskylän ammattikorkeakoulun ohjauskoulutuksen kanssa vuodesta 1996 lähtien. Tällöin aloitettiin opinto-ohjaajien monimuotokoulutus nykyisessä muodossaan.

# Moottoritieltä metsäpoluille

## – oppimisen henkilökohtaistaminen opiskelussa

*Kirsti Vänskä*

*”Hän oli joskus lukenut metsäaukeasta, jonka vain eksynyt saattoi löytää. Se oli hänen mielestään myös ihmisenä olemisen suuri salaisuus. Jos vain uskalsi eksyä, eteen osui jotain yllättävää. Jos uskaltautuisi kiertotielle, sen varrella odotti kokemuksia, joiden olemassaoloa moottoriteillä pysyttelevät eivät osanneet edes aavistaa”*  
(Mankell, 2004).

### Oppimisen henkilökohtaistaminen – haaste opinto-ohjaajankoulutukselle

Oppimisajattelussa on vuosien kuluessa siirrytty tietojen jakamisesta oppijan oman ymmärryksen ja tulkinnan kautta syntyvien merkitysten esiin nostamiseen ja kriittiseen pohdiskelun. Tämän päivän oppimisajattelu tukeutuu pitkälti kokemuksellis-konstruktivistiseen oppimiseen. Oppija nähdään aktiivisena tiedon prosessoijana ja oman oppimisensa subjektina, ja ohjaajilta edellytetään ohjausprosessin ohjaamisen asiantuntijuutta. Oppiminen on tiedon rakentumista niin yksilön omassa mielessä kuin yhteisöllisessä ja osallistavassa prosessissa.

Oppimisen perustuessa kokemukseen ja toimintaan, oppimisen lähtökohtana on oppijan reflektiivinen toiminta. Oppimisprosessissa korostuvat tällöin ongelma-perustaisuus ja metakognitiivisten taitojen kehittäminen. Oppiminen on sidoksissa toimintaympäristöön, ja oppijan ammatillinen kasvu ja oppiminen nähdään erilaisiin yhteisöihin sosiaalistumisen ja niiden jäseneksi kasvamisen prosesseina. (Opinto-opas 2005–2006; 10–11.)

Myös käsitys henkilökohtaisesta opiskelusuunnitelmasta eli hopsista on muuttunut. Se ei ole pelkästään opintojen aikatauluttamista, aikaisempien opintosuoritusten kirjaamista ja korvautuvuuksien laskemista vaan entistä enemmän oman ammatillisen kasvun ja osaamisen tunnistamista ja tunnustamista omien kehittymishaasteiden ja oppimisen paikkojen selkiinnyttämiseksi. Hops nähdään opiskelijan yksilöllisenä opiskelun sisältöjä ja muotoja koskevana suunnitelmana siitä, miten koulutuksen osaamistavoitteet voidaan saavuttaa.

Hops pohjautuu oman aikaisemman kouluttautumisen ja osaamisen kriittiseen arviointiin oman opiskeluorientaation paikantamiseksi.

Opiskelun alusta lähtien etsitään juuri niitä opiskelijan omia kysymyksiä, joiden avulla oma opiskeluprosessi rakentuu sekä sisällöllisesti että toiminnallisesti. Omien kysymysten löytämiseksi opiskelija pyrkii tunnistamaan tähänastisen ammatillisen kasvunsa ja koulutuksensa polut tulevaisuusnäkökulmaa unohtamatta. Oman ammatillisen kasvun vaiheiden tunnistaminen itsessä on tärkeää, sillä opiskelijan on opittava näkemään niitä omista oppijoistaan, jotta hän osaisi tarvittaessa tukea niitä. Hops-ajattelu mahdollistaa oppimisen yksilöllisyyden, sillä se on oppijan suunnitelma siitä, miten hän omien kysymystensä kautta rakentaa oman opiskelunsa sisällöllisen ja toiminnallisen kokonaisuuden. Toisaalta hops-ajattelu edellyttää yhteisöllisyyttä. Opinto-ohjaajankoulutus ja siihen sisältyvät oppimistehtävät liittyvät opiskelijan omaan ohjaustyöhön, työyhteisöön ja ammattialan kehittämiseen. Tällä tavoin koulutus saa todellista sekä yksilöllistä että yhteisöllistä vaikuttavuutta ja kytkeytyy opinto-ohjaajan työtodellisuuteen. (Opinto-opas 2005–2006.)

Opinto-ohjaajien koulutus haastaa opiskelijat tavoittelemaan oman oppimisensa tunnistamista. Opiskelijalta edellytetään oman ammatillisen kasvun, oppimisen ja opiskelulle asettamiensa tavoitteiden arviointia sekä ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksiensä tunnistamista suhteessa opinto-ohjaajan työhön. Hänen tulee myös ymmärtää jatkuvan arvioinnin ja kehittämisen merkitys sekä kyetä kehittämään työtään ja toimintaansa. Oman ohjauksellisen lähestymistavan löytämiseksi tarkastellaan erilaisiin tilanteisiin ja ympäristöihin soveltuvia ohjauksen teoreettisia lähestymistapoja elämänkaaren eri vaiheissa olevien ohjattavien tukemisessa. Niihin perehtymällä opiskelija luo perustaa oman ohjaustyön pitkäjänteiselle kehittämiselle osana ammatillista kasvuprosessiaan. Tähän liittyy oman ohjausfilosofian ja -etiikan perusteiden pohdiskelu. (Opinto-opas 2005–2006.)

Opinto-ohjaajan työn osaamisalueet, nykyinen oppimisajattelu ja käsitys hopsista omaa oppimispolkua jatkuvasti rakentavana suunnitelmana tuo opinto-ohjaajankoulutuksen oppimisprosessiin sekä opiskelijalle että ohjaajalle oppimisen henkilökohtaistamisen haasteen. Sama haaste osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta on yksi osa tulevan opinto-ohjaajan ohjaustyötä, erityisesti korkeakoulu- ja aikuisopiskelijoiden ohjauksessa. Jotta tulevalla opinto-ohjaajalla olisi työvälineitä henkilökohtaistamiseen, optimaalinen tilanne olisi, jos henkilökohtaistamisen näkökulma tulisi tutuksi jo omassa opinto-ohjaajankoulutuksessa. Koulutuksen aikana ohjauskeskustelut, esimerkiksi juuri hops-keskustelut ja omaan oppimiseen liittyvät palaute- ja arviointikeskustelut ovat mahdollisuus tähän.

## **Jaettu asiantuntijuus ohjauskeskustelussa – mahdollisuus henkilökohtaistamiseen**

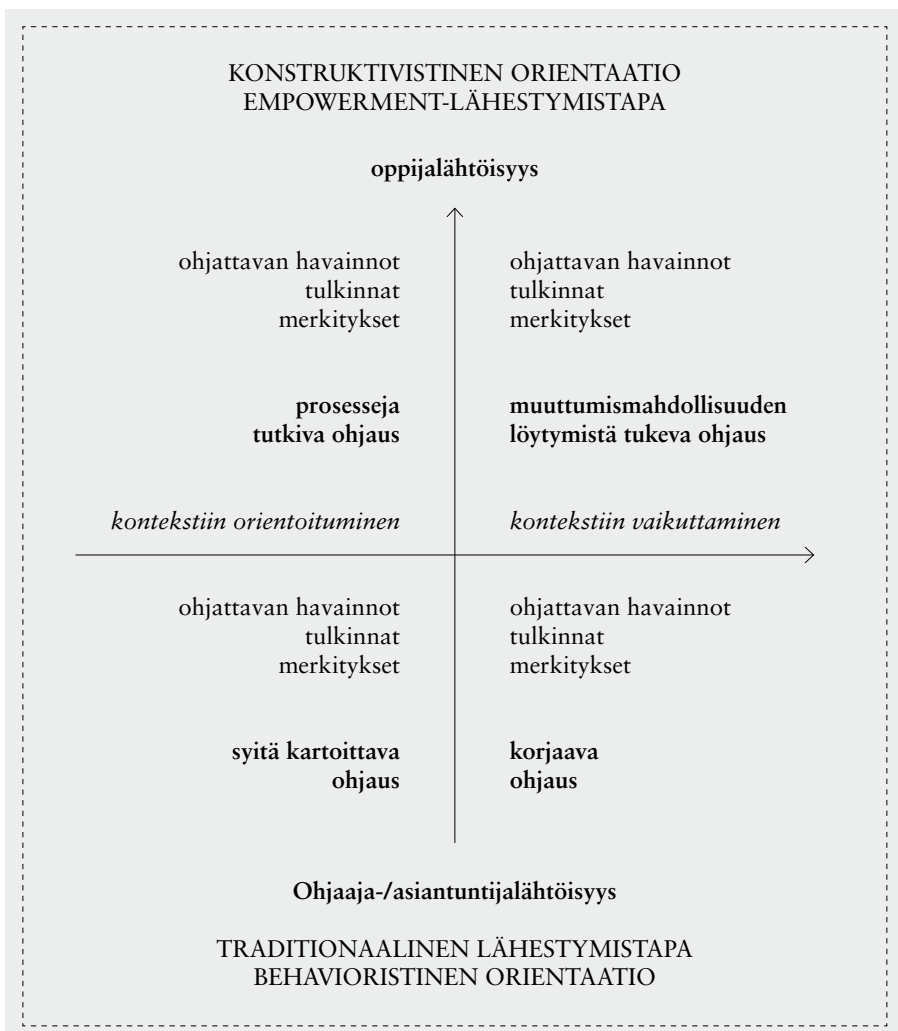
Ohjauksen näkökulmasta jaetun asiantuntijuuden mahdollistava ohjaus jo koulutuksen aikana voi olla yksi lähestymistapa noihin osaamishaasteisiin vastaamiselle. Jaetun asiantuntijuuden mahdollistava ohjausprosessi auttaa oppijaa oman oppimisen henkilökohtaistamisessa. Tällaisessa ohjausprosessissa ohjaaja on substanssin asiantuntijuuden lisäksi oppimisprosessin asiantuntija, ja opiskelija on oman oppimisensa ja oman elämäntilanteensa asiantuntija. Ohjauskeskustelussa kumpikin osapuoli tuo oman asiantuntijuutensa keskusteluun.

Asiantuntijan tehtävä on olla tietoinen oppimisen prosessista ohjauksessa ja omilla ohjauksellisilla interventioillaan olla mahdollistamassa ja tukemassa oppijan elämäntilanteesta, tulkinnoista ja merkityksistä lähtevää ohjausprosessia. Asioiden käsittelijänä ja prosessoijana on oppija itse, ja ohjauksellisten interventioiden tarkoituksena on saada ohjattava itse sekä pohtimaan kokemustensa ja toimintansa vaikutuksia että asettamaan uusia mahdollisia vaihtoehtoja toimintansa muuttamiselle. Ohjaajan tehtävänä on refleksiivisten kysymysten ja interventioiden avulla käynnistää oppijan reflektiivinen ajattelu, omien voimavarojen mobilisointi ja uusien näkökulmien löytäminen – oman muuttumismahdollisuuden oivaltaminen.

Ohjauskeskustelussa (kuviot 1.) ohjaajan toimintaa tarkastellaan sekä ohjaajan ohjauksellisen tausta-ajattelun että sen suhteen, onko ohjauskeskustelussa tarkoitus orientoitua oppijan kontekstiin vai myös vaikuttaa siihen. Ohjaajan ohjaustapoja puolestaan tarkastellaan syitä kartoittavan, prosesseja tarkastelevan, korjaavan ja muuttumismahdollisuuden löytymistä tukevan ohjauksen näkökulmista. Itse ohjauskeskustelu käytännön toimintana etenee joustavammin, ja ohjaaja oman asiantuntijuutensa perusteella toimii kaikilla ohjauksen alueilla ja siirtyy luontevasti ohjaustavasta toiseen. Ohjauskeskustelun eteneminen ja ohjaustapojen valinta riippuu pitkälti siitä, millaiseen oppimis- ja sitä kautta ohjauskäsitykseen ohjaaja sitoutuu (konstruktivistiseen vai behavioristiseen) ja millainen lähestymistapa (empowerment-lähestymistapa (osallistava/voimauttava) vai traditionaalinen lähestymistapa) hänellä ohjaukseen on. (Vänskä 2004; 2002.)

Ohjauskeskustelu alkaa oppijan elämäntilanteesta orientoitumisella. Ohjaaja orientoituu tutustumalla oppijan ajatteluun, kieleen, hänen kuvaukseensa arjestaan ja arjen toiminnoista. Ohjaaja kuuntelee oppijan tari-

naa, kertomusta, niitä teemoja, kysymyksiä tai näkökulmia, joita oppija nostaa keskusteluun esimerkiksi omasta oppimisestaan ja osaamisestaan. Aktiivisen kuuntelun tarkoituksena on yhteisen kielen ja mahdollisimman yhteisen ohjaustodellisuuden löytäminen ja luottamuksellisen, oppijaa kunnioittavan ilmapiirin rakentuminen ja oppijan sitouttaminen ohjausprosessiin. Tavoitteena on myös ohjaajan oman ymmärryksen lisääntyminen, jotta ohjaaja saisi ajatuksellisia ja menetelmällisiä apuvälineitä ohjattavan ammatillisen kasvun vaiheiden ja tämän hetkisen osaamisen tunnistamiseen. (Vänskä 2004; 2002.)



Kuvio 1. Jaetun asiantuntijuuden mahdollistava ohjaus (Vänskä 2004.)



Oppijan kontekstiin orientoituminen voi olla asiantuntijälähtöistä, jolloin ohjaaja tuo omat tulkintansa ja havaintonsa oppijan arjesta esille, ja ohjaustilanne jatkuu ohjaajan määrittämien merkitysten pohjalta. Tällöin ohjaaja kysyy, kyseenalaistaa ja johtaa keskustelua omien tulkintojensa pohjalta. Keskustelu voi olla toisaalta oppijälähtöistä, jolloin oppija antaa osaamiselleen ja oppimiselleen oman merkityksensä ja tulkintansa, selittää, pohdiskelee ja kyseenalaistaa omaa toimintaansa, ja keskustelu jatkuu oppijasta käsin, oppijakeskeisesti. Oppijan kontekstiin orientoitumisessa tavoitteena on kuulla oppijaa, antaa hänelle tilaa ja aikaa hänen kokemustensa, ajatustensa, tunteidensa, kysymystensä ja tietojensa esille tuomiseen, jolloin hyväksytään oppijan tapa toimia ja kuvata ammatillista kasvuaan ja osaamistaan. (Vänskä 2004; 2002.)

Ohjaus etenee sen mukaan, onko tarkoitus pelkästään orientoitua oppijan elämäntilanteeseen vai onko tavoitteena oppijan kontekstiin vaikuttaminen. Jos tarkoitus on vaikuttaa oppijan kontekstiin, ohjaaja voi oman ohjausajattelunsa perusteella valita joko oppijan kontekstia korjaavan ohjaustavan tai oppijan muuttumismahdollisuuden löytymistä tukevan ohjauksen. Ohjaustapaa valitessaan ohjaaja tulee valinneeksi myös sen, onko hänen ohjauksensa tukemassa oppijan autonomiaa vai riippuvuutta. (Vänskä 2004; 2002.)

Ohjaaja voi valita korjaavan ohjauksen, jolloin hän toimii tietoja, neuvoja, malleja, toimintavaihtoehtoja ja ohjeita antavana asiantuntijana keskustelussa saamiensa omien havaintojensa ja tulkintojensa perusteella. Ohjaaja tulkitse oppijan osaamisen. Ohjaaja on substanssin asiantuntija ja hän on vastauksien antajan roolissa. Jos ohjaaja toistuvasti valitsee korjaavan ohjauksen ja jos hänen ajattelunsa perustuu traditionaaliseen lähestymistapaan ja behavioristiseen käsitykseen ohjauksesta, hän tulee tukeneeksi oppijan riippuvuutta ohjaajasta ja tämän näkemyksistä. Oppija, jolla itsellään on vaihtoehtoisia näkökulmia omalle toiminnalleen, tulkinta omalle osaamiselleen ja halua löytää itselleen sopivia mahdollisia toimintatapoja, helposti vastustaa ulkoapäin tulevia ohjeita ja malleja. Toisaalta pitää muistaa se, että korjaava ohjaus on joskus erittäin tarpeellista, jotta oppija pääsee ajattelussaan ja toiminnassaan eteenpäin. Korjaava ohjaus toimii silloin hankalan tilanteen laukaisijana, osaamisen tunnistamisen selkiyttäjänä ja toiminnan eteenpäin viejänä oppijan omassa kontekstissa. (Vänskä 2004; 2002.)

Ohjaaja voi valita myös oppijan muuttumismahdollisuuden löytymistä tukevan ohjauksen. Tällöin jaettu asiantuntijuus korostuu: ohjaaja toimii yhdessä oppijan kanssa ohjattavan reflektiivisen ajattelun ja toiminnan

käynnistämiseksi, uusien vaihtoehtojen löytämiseksi ja ohjattavan omien voimavarojen mobilisoimiseksi. Oppija hahmottaa itse ja yhdessä asiantuntijan kanssa uusia merkityksiä omalle osaamiselleen, luo uusia mahdollisia toimintatapoja ja pohtii niiden soveltuvuutta omaan arkeensa. Ohjaaja tukee oppijaa katsomaan omaa toimintaansa ”uusin silmin”, ulkopuolelta, jolloin uusien vaihtoehtojen löytäminen on helpompaa. Keskeistä keskustelussa ovat oppijan omalle osaamiselleen ja toiminnalleen antamat merkitykset ja tulkinnat ja ymmärrys niistä. Oppija on aidosti osallinen itseensä liittyvässä päätöksenteko- ja toimintaprosessissa. Hän on aktiivinen päätöksentekijä ja toimija. Tällainen ohjauksellinen toimintatapa edellyttää ohjaajalta empowerment-lähestymistapaa ja konstruktivistista käsitystä ohjauksesta yleensä. Ohjaus tukee silloin oppijan autonomiaa, reflektiivisyyttä ja itsen muuttumismahdollisuuden löytämistä ja mahdollistaa jaetun asiantuntijuuden ohjauskeskustelussa. (Vänskä 2004; 2002.)

*”Minä etsin unohdetut polut, hän ajatteli. Tiet, jotka odottavat, että ne herätetään syvästä unesta. Asumattomille taloille käy huonosti. Samoin on myös polkujen laita. Tiet, joita ei käytetä, kuolevat” (Mankell, 2004).*

#### **Kirjoittajatiedot**

**Kirsti Vänskä** on terveystieteiden lisensiaatti. Hän toimii yliopettajana ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Vänskä on ollut yksikössä opettajankouluttajana vuodesta 1992 lähtien. Hän on toiminut erilaisissa kansallisissa ja alueellisissa ohjauksen kehittämishankkeissa ja perehtynyt erityisesti aikuisten oppijoiden ohjaukseen. Opinto-ohjaajien kouluttajana hän on toiminut vuosina 1998–1999 ja 2002–2003.

# Opinto-ohjaus elämän eri vaiheissa osallisuuden lisääjänä

*Jukka Lerkkanen & Riitta Virtanen*

Elämässä kohdataan uusiin koulutuksiin tai tehtäviin siirtymistä, perheeseen tai omaan kehitykseen liittyviä valintatilanteita ja ongelmia sekä kriisejä. Erilaiset elämäntilanteet luovat muuttuvia ohjaustarpeita. Ohjaustarpeet voivat liittyä myös sosiaaliseen tai terveydelliseen tilanteeseen tai koulutus- ja uravalintaan. Tästä syystä opinto-ohjaajan tärkeä kvalifikaatio on tuntea ihmisen kehitykseen liittyvää psykologiaa ja ohjaustarpeiden arviointia. Tällä pyritään ehkäisemään syrjäytymistä ja lisäämään osallisuutta omaan elämään liittyvissä ratkaisuisa.

## Elämän eri vaiheet ja ohjaustarve

Ihmisen elämän katsotaan sisältävän neljä vaihetta: lapsuus, nuoruus, aikuisuus ja vanhuus. Elämänkaaripsykologiassa keskitytään tarkastelemaan ihmisen kehitystä kokonaisuudessaan kuvaten ja selvittäen kaikille yhteisiä, elämänvaiheisiin liittyviä muutoksia. (Himberg, Laakso, Peltola, Näätäinen & Vidjeskog 2000.) Elämänvaiheet eroavat toisistaan sen mukaan, millaisia normeja, sosiaalisia odotuksia, rooleja ja mahdollisuuksia yksilöön kohdistetaan (Nurmi 2001, 258).

Yksilön näkökulmasta ohjaustarpeen arvioinnissa on kyse esimerkiksi opiskelijan koulutus- ja uravalintaan liittyvän päätöksentekovalmiuden arvioinnista. Valmiuden katsotaan riippuvan opiskelijan kyvykkyydestä sekä hänen elämäntilanteestaan (Sampson, Peterson, Reardon & Lenz 2000; Vuorinen & Sampson 2000). Kyvykkyydeksi määritellään yksilön kyky käyttää niin kognitiivisia strategioita kuin saatavilla olevaa valintaa tukevaa informaatiota (Peterson, Sampson, Reardon & Lenz 1996). Elämäntilanteeseen liittyvillä tekijöillä ymmärretään perheeseen, yhteiskuntaan, talouteen ja työpaikkaan liittyviä asioita (Sampson ym. 2000).

Ohjaustarpeen arviointi tehdään ohjausprosessin alkuvaiheessa. Arvioinnin avulla pyritään varmistamaan, että suunniteltu ohjaus vastaa opiskelijan tarpeita (Crites 1983; Sampson ym. 2000). Jotkut opiskelijat löytävät avun itse. Toinen taas tarvitsee tuekseen pienryhmää, ja kolmannelle on henkilökohtainen ohjaus sopivin vaihtoehto.

Ohjaustarve vaihtelee opiskelun aikana ja elämänkaaren eri vaiheissa. Opiskelijat kokevat ohjauksen tarpeellisena. Haapaniemen, Voutilaisen

ja Ikäheimosen (2001) selvityksessä Kuopion yliopiston opiskelijoista (N=163) 93 % koki, että he tarvitsivat ohjausta opiskeluunsa. Vastaavasti Jyväskylän ammattikorkeakoulun opiskelijoista (N=618) 71,2 % ilmaisi tarvitsevänsä opinto-ohjausta tai ammatinvalinnan ohjausta opintojensa aloitusvaiheessa (Lerikkanen 2002).

## **Oppilaanohjaus ja ohjaustarpeet lapsuudessa**

Koulun alkaminen, alakouluvaihe, on lapselle suuri muutos elämässä. Hän on fyysisesti ja henkisesti valmis oppimaan uusia taitoja. Hän poh-tii itseensä ja omaan paikkaansa maailmassa liittyviä kysymyksiä. Uusi ympäristö, koulu ja sen sosiaaliset suhteet asettavat lapselle uusia sopeu-tumisvaatimuksia. Koululainen toimii aluksi pitkälti kuvien ja tunnel-mien maailmassa, kunnes asteittain käsitteellinen ajattelu alkaa kehittyä. (Dunderfelt 1997.)

Koululainen tarvitsee paljon tukea, kannustusta ja opettajan ohja-usta työskentelytaitojensa ja sosiaalisten taitojensa harjoittelemisessa. Kannustus tukee lapsen työskentelyä, motivaatiota ja pätevyiden tun-teen kehittymistä. (Dunderfelt 1997; Himberg ym. 2000.) Kouluiän ke-hitystehtävänä Eriksson mainitsee ahkeruuden ja pystyvyyden. Hänen mukaansa elämänkaaren tässä vaiheessa luodaan pohja työhön suhtautu-miselle (Dunderfelt 1997). Koulukokemukset heijastuvat kuvaan omasta itsestä – arvosta ihmisenä ja mahdollisuuksista tavoitteiden saavuttami-seen tulevaisuudessa.

Alakoululainen harjoittelee tavoitteiden asettamista ja valintojen teke-mistä. Valintojensa tueksi hän tarvitsee aikuisen ohjausta ja tukea. Muun muassa oppiaineiden valinnaisuus alkaa jo alakoulussa. Vuosiluokille 1–6 oppilaanohjaus toteutetaan eri oppiaineiden opetuksen ja koulun muun toiminnan yhteydessä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004.)

## **Opinto-ohjaus ja ohjaustarpeet nuoruudessa**

Nuoruus koostuu lukuisista roolimutoksista. Tärkeinä niistä voidaan pitää irrottautumista omasta perheestä, jolloin nuori kokeilee omaa ky-vykkyyttään tehdä itseään koskevia päätöksiä. Lisäksi nuori valmistautuu kokeilemaan aikuisiän rooleja. Hän miettii ja punnitsee valintojansa, jotka liittyvät koulutukseen, ammatinvalintaan, elämäntapaan ja ihmis-suhteisiin. (Nurmi 2001.) Nuori kasvaa fyysisesti ja henkisesti pyrkien

voimakkaasti uusiin kasvupäämääriin. Hän tavoittelee itsenäisyyttä ja taistelee riippuvuuden kanssa. Nuoruusajan kehitystä onkin kuvattu usein ihmissuhde-, identiteetti- ja ideologiakriisin ratkaisuna. (Dunderfelt 1997.)

Koulutusjärjestelmän ongelmaksi on Aittola (1998) katsonut sen, että se ei anna nuorille valmiuksia modernissa yhteiskunnassa toimimiseen, vaan pyrkii varustamaan nuoret pääosin rutiinimaisilla tiedoilla ja käyttäytymisvalmiuksilla. Toisaalta nuoret oppivat yhä enemmän asioita koulun ulkopuolisissa oppimisympäristöissä. Niille on tyypillistä kouluoppimisen sijaan, että ne liittyvät nuorten arkielämään, sosiaalisiin suhteisiin, verkostoihin ja vaihtuviin toimintaympäristöihin. Tästä johtuen valmiiden ajatus- ja toimintamallien opettaminen saattaa muodostua uusien asioiden ja toimintatapojen omaksumista haittaavaksi tekijäksi. (Aittola 1998.) Nuori tarvitsee elämänvaiheessaan opiskelun ja oppimisen ohjausta, joka auttaa häntä yhdistelemään asioita kokonaisuuksiksi ja muodostamaan tietojärjestelmän, jota myöhemmissä opinnoissa ja työelämässä tarvitaan. Lisäksi nuoren tulee olla muutakin kuin ohjauksen kohde. Hänen tulee antaa olla aktiivinen toimija, jonka sitoutumista opiskeluun, ohjaukseen ja päätöstentekoon tuetaan.

Avoimet koulutusväylät ja lisääntyneet valinnanmahdollisuudet vaativat nuorilta jatkuvia tietoisia ja aktiivisia valintoja. Nuorelle, joka ei vielä ole selvillä omasta itsestään ja toiveistaan, valintatilanteet asettavat haasteita. Usein oma urapolku alkaa hahmottua vasta hyvin myöhäisessä vaiheessa. (Numminen, Jankko, Lyra-Kratz, Nyholm, Siniharju & Svedlin 2002; Aittola 1998.) Valintoja tukevien ohjauspalvelujen painopistettä tulee siirtää koulun päättövaihetta selvästi varhaisempiin vaiheisiin.

## **Opinto-ohjaus aikuisuudessa**

Työelämässä olevien aikuisten ohjaustarpeet kiteytyvät elinikäiseen oppimisen periaatteeseen. On todettu, että elinikäinen oppiminen kaipaa tuekseen elinaikaisen ohjauksen (Euroopan unionin neuvosto 2004). Aikuisuuteen voi liittyä pyrkimys muutokseen. Aikuinen saattaa äkillisten elämänmuutosten tai elämän rutinoitumisen takia etsiä uutta sisältöä elämäänsä jatkokouluttautuen tai hakeutuen uuteen työpaikkaan. Aikuisuudessa korostuvat itsenäisyys ja vastuullisuus. Aikuisen elämänvaiheessa voidaan tunnistaa aikaisempiin ikävuosiin verrattuna tietoisempi suuntautuneisuus ja päämäärä. (Dunderfelt 1997; Himberg ym. 2000.)

Työttömien aikuisten ohjaustarpeet liittyvät mahdollisimman lyhyisiin työttömyysjaksoihin ja syrjäytymisen ehkäisyyn. Tästä toiminnasta päävastuun ovat kantaneet työvoimatoimistot Sultana (2004). Kuitenkin työttömien aikuisten ohjaustarve saattaa olla muutakin kuin koulutus- tai työpaikan löytäminen. Tässä suhteessa eri toimijoiden välinen koordinaatio kaipaa kehittämistä.

Aikuisten ohjaustarpeet voivat liittyä työssäjaksamiseen ja perhe-elämän haasteisiin. Uusi ja kasvava kenttä on ikääntyneiden työntekijöiden ja eläkeläisten ohjaustarpeet. Ajankohtaisiksi kysymyksiksi heidän kohdallaan ovat nousseet vapaa-ajan ongelmat, yksinäisyys, senioriopiskelu ja joustava siirtyminen työelämästä eläkkeelle. (Sultana 2004.)

Aikuisoppilaitoksissa tehdyn tuoreen selvityksen mukaan (2004) on opinto-ohjausta saatavilla niissä kohtalaisesti. Kuitenkin opinto-ohjauksen puutteena on todettu olevan sisällöllinen kapeus. Opinto-ohjaus keskittyy opintojen alkuun, mutta toimii huomattavasti heikommin opintojen kuluessa ja niiden loppuvaiheessa. Selvityksen mukaan aikuisopiskelijoiden ohjauksen erityistarpeisiin tulee jatkossa kiinnittää enemmän huomiota. (Pajarinen, Puhakka & Vanhalakka-Ruoho 2004.)

## **Syrjäytymisen käsite on moniulotteinen**

Opinto-ohjauksen tavoite on kaikissa ikävaiheissa lisätä osallisuutta ja estää syrjäytymistä. Syrjäytyminen on käsite, johon ei ole muodostunut yhtä ja vakiintunutta määritelmää. Aikaisemmissa tutkimuksissa on syrjäytymiskäsitettä määritelty viidestä ulottuvuudesta: koulutuksellista, työmarkkinallisesta, sosiaalisesta, vallankäytännöllisestä ja normatiivisesta (Jyrkämä 1986). Tässä yhteydessä syrjäytymistä rajaudutaan määrittelemään koulutuksellisesta ja yksilöllisestä näkökulmasta.

Koulutuksellista syrjäytymistä voidaan tarkastella koulutuksen tai sen puutteen näkökulmasta ja yksilön subjektiivisten pulmatekijöiden sekä koulun keskeyttämisen näkökulmasta. Koulutuksen tehtävänä on kasvatuksellisten päämäärien lisäksi myös valikointi, kvalifikaatio ja sosialisointi. Koulua on nyttemmin tutkittu myös syrjäyttävänä mekanismina (Turpeinen 2003). Kuulan (2000) mielestä koulun tehtävät eivät sinällään syrjäytä ketään, vaan ne käytännön mekanismit, joilla koulutusta toteutetaan.

Koulussa epäonnistumisella on todettu olevan yhteyttä myöhempään yhteiskunnalliseen syrjäytymisvaaraan, jolla tarkoitetaan usein jäämistä työelämän ulkopuolelle. Tällöin syrjäytymiseen liittyy usein sosiaalisia

ongelmia ja marginalisoitumista. (Kuula 2000.) Koulutus luo mahdollisuuksia ja sen puute ehkäisee mahdollisuuksien toteutumista (Nummenmaa & Kasurinen 1995).

Vailla perusopetuksen päättötodistusta jääneet ja toisen asteen koulutukseen sen jälkeen hakeutumattomat nuoret muodostavat ryhmän, jolla on syrjäytymisriski. Tämä osuus on ollut noin 10 % ikäluokasta. (Linnakangas & Suikkanen 2004.) Tosin on todettava, että vailla ammatillista koulutusta oleminen ja työttömyys eivät välttämättä merkitse syrjäytymistä. Kuitenkin, jos nuorisotyöttömyyden ydintä etsitään, se löytyy nuorista, jotka ovat koulutuksen ulkopuolella pysyvästi (Vehviläinen 1999).

Koulutuksellisen syrjäytymisen yksilöllinen merkitys ilmenee oppimisen vaikeuksina. Ne ovat yhteydessä kognitiivisiin, sosiaalisiin, emotionaalisiin ja terveydellisiin tekijöihin. Osa nuorista reagoi ongelmiinsa koulupinnauksella, epäsosiaalisella toiminnalla ja muulla häiriökäyttäytymisellä. (Linnakangas & Suikkanen 2004.) Yksilöllisestä näkökulmasta tarkasteltuna syrjäytyminen aiheuttaa henkilökohtaista ahdinkoa ja huono-osaisuuden muotoja, jotka ovat yhteydessä myös läheisiin ihmissuhteisiin. Linnakangas ja Suikkasen (2004) tutkimuksessa osoitettiin, että vaikeudet perheessä olivat eniten yhteydessä nuorten syrjäytymisvaaraan.

Syrjäytymiskäsitteen on katsottu kokeneen inflaation, koska sitä on yhdistetty niin moneen yhteyteen. Käsitettä on kritisoitu ajatuksesta, että syrjäytyminen on sitä edeltävien syiden seurausta. Toisin sanoen alkuun päästyään syrjäytymisprosessi olisi sillä tavoin määrätynyt, ettei voisi tapahtua mitenkään toisin. (Järvinen & Jahnukainen 2001.) Syrjäytymisprosessin vaiheet on vaikea nähdä yhdenmukaisiksi yhteiskunnassa, jossa koulutuspolut ja elämänkulut ovat muuttuneet epälineaariseksi. Saattaa olla, että yhteiskunnan standardoitu elämänkulku, ei yksinkertaisesti toteudu nuorten arkielämässä. (Komonen 2001.)

Edellisiin näkökulmiin perustuen on alettu etsiä uusia käsitteitä, jotka kuvaisivat syrjäytymis-ilmiötä paremmin. Vehviläisen (1999) mielestä on parempi puhua integroitumisesta ja pärjäämisestä. Suutarin (2001) mukaan myönteisempi ilmaisu on puhua marginaalista. Se merkitsee reunaan oloa ja osittaisesta osallisuudesta suhteessa siihen, mikä ajatellaan keskuksiksi. Elämä marginaalissa voi pitää sisällään syrjäytymisvaaran lisäksi positiivisia mahdollisuuksia.

Elämä marginaalissa voi käytännössä tarkoittaa sitä, että nuori on elämäntilanteessa, missä hänen ei vielä tarvitse tehdä valintojaan tai hän odottaa sopivaa tilaisuutta tai mahdollisuutta. (Järvinen & Jahnukainen

2001.) On myös mahdollista, että nuoren uravalintakypsyys ei ole kehittynyt tai, että hän etsii ja kokeilee hankkien kokemuksellista tietoa valintansa tueksi.

Vaikka syrjäytymisen käsitteestä ollaan montaa mieltä, on yhteisesti todettu, että syrjäytyminen ei ole kertakaikkinen tapahtuma. Syrjäytyminen on prosessi, jossa erilaisten riskien kumuloiva vaikutus saattaa vähitellen johtaa syrjäytymiseen.

## **Syrjäytymisvaara ja opinto-ohjaajien sekä oppilaitosten toiminta**

Ulla Nummisen työryhmä (2002) kysyi opinto-ohjaajilta (N=502), mistä he tunnistavat syrjäytymisvaarassa olevat opiskelijat. Lisäksi arvioitiin, kuinka paljon heitä oppilaitoksissa on. Perusopetuksen opinto-ohjaajat arvioivat, että keskimäärin 3,5 % oppilaista oli vaarassa pudota koulutuksesta. Lukion opinto-ohjaajien mielestä heidän oppilaitoksissaan ei juuri ollut syrjäytymisriskissä olevia opiskelijoita. Sen sijaan ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajat arvioivat, että oppilaista 8,5 % oli syrjäytymisvaarassa. Kuitenkin arviot määrästä vaihtelivat runsaasti oppilaitoksittain. (Numminen ym. 2002.)

Kaikkien opinto-ohjaajien mielestä syrjäytymisvaarassa olevan opiskelijan indikaattori on epämääräiset poissaolot. Perusopetuksen opinto-ohjaajat kiinnittivät huomiota myös koulumenestyksen heikkenemiseen ja käyttäytymisongelmiin. Lukion ja ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajat kiinnittivät poissaolojen lisäksi huomiota opintojen pitkittymiseen, rikollisuuteen viittaaviin tekoihin ja opiskelijan eristyneisyyteen. Opinto-ohjaajat arvioivat taitonsa ehkäistä syrjäytymistä kohtalaisiksi. (Numminen ym. 2002.)

Samaisessa arvioinnissa kysyttiin myös rehtoreilta (N=460), miten paljon oppilaitoksissa on erilaisia ongelmia ja syrjäytymisen ehkäisemisessä käytettyjä työmuotoja. Perusopetuksen rehtoreiden mielestä ongelmat liittyivät työrauhaan, kiusaamiseen, koulupinnaukseen ja tupakointiin. Oppilaitosten yleisimmin käyttämät toimintatavat syrjäytymisen ehkäisyyn olivat oppilashuoltoryhmät, yhteistyö oppilaanohjaajan, erityisopettajan ja tukiopetuksen kanssa sekä yhteydenotot kotiin. (Numminen ym. 2002.)

Opintojen keskeyttämisellä on todettu olevan yhteyttä syrjäytymisriskiin. Toisen asteen oppilaitosten rehtoreilta kysyttiin, millaisia toimenpiteitä he käyttävät keskeyttämisen uhatessa. Valtaosassa oppilaitoksissa



seurattiin poissaoloja opintojen keskeyttämisen ehkäisemiksi. Oppilaitoksista pyrittiin myös ottamaan yhteyttä huoltajiin ja etsimään opiskelijalle uusi opiskelu- tai harjoittelupaikka. Opintojen keskeyttämistilanteessa ohjaustoiminta oli selkeästi vastuutettu. Lisäksi oppilaitoksissa käytettiin tukiopetusta, työpajatoimintaa ja toiminnallista tai työpainotteista opiskelua sekä projektitoimintaa. (Numminen ym. 2002.)

Nummisen työryhmän (2002) arvion mukaan syrjäytymisen ehkäisyä pidetään oppilaitoksissa tärkeänä tavoitteena. Silti opintojen etenemisen seurantajärjestelmät osoittautuivat puutteellisiksi. Varsinkin siirtymävaiheissa todettiin olevan tavanomaista suurempi riski pudota koulutuksesta. Varhainen puuttuminen syrjäytymistä indikoiviin tekijöihin todettiin tärkeimmäksi ehkäiseväksi keinoksi. Lisäksi paikallinen yhteistyö, kodin ja koulun yhteistyö, keskeyttämisten vähentäminen, ura- ja rekrytointipalvelujen kehittäminen, työpajatoiminnan vakiinnuttaminen ja tukioppilas- sekä tutortoiminnan laajentaminen nähtiin kehittämiskohteiksi.

## **Elämänkaari- ja ohjaustarveajattelu avaa uusia keinoja osallisuuden lisäämiseen**

Olellainen muutos ohjauksessa on ohjausajattelun muuttaminen siten, että se tukee nuoren osallisuutta ohjausprosessissa. Nuori ei ole ohjauksessa ohjauksen kohde. Pikemmin hän on aktiivinen toimija, joka asettaa itselleen tavoitteita, arvioi saavuttamaansa ja omaksuu vähitellen yhä laajenevan kyvyn suunnitella elämänvalintojaan. Tällöin saadaan uudenlainen näkökulma syrjäytymisen ehkäisyyn. Aikaisemmin oltiin kiinnostuneita siitä, millaisin palveluin ehkäistään syrjäytymistä. Nyt ollaan kiinnostuneita ohjauksen työtteen kehittämisestä siten, että se lisää opiskelijoiden osuutta ja asemaa ohjausprosessissa. Toisin sanoen tavoitteena on opiskelijoiden kokemus voimaantumisesta ja kyvystä yhä paremmin suunnitella omaa elämäänsä.

Oppimisen ja opiskelun ongelmia on pyritty ratkaisemaan kehittämällä opintojen aloitusvaiheen ohjausta. Tällä tavoin on saatu opintojen aloitusvaiheen keskeyttämislukuja huomattavasti laskettua. Kuitenkin opintojen seurannassa ei tule painottua vain opintojen aloitusvaiheen seurantaan. Sen lisäksi tulee kiinnittää huomiota opintojen aikaiseen seurantaan entistä enemmän. Oppimisen ja opiskelun ongelmien sekä syrjäytymisen yhteyden selvittämisessä tarvitaan edelleen jatkotutkimusta. Tässä mielessä Jyväskylän yliopistossa 2006 käynnistyvä professori Jari-Erik Nurmen johtama ”Learning and Motivation” huippututkimusyksikkö

on mielenkiintoinen. Tutkimushankkeessa paneudutaan elämänkaaren siirtymävaiheisiin ja siinä saavutettavien tietojen soveltaminen ja levittäminen opinto-ohjaajien käyttöön on jatkossa erittäin tärkeää.

Koulutus- ja uravalinnan ohjauksessa tulee entistä paremmin tunnistaa erilaisten opiskelijoiden ohjaustarpeet. Erityisesti opinto-ohjaajien tulee huomioida opiskelijat, joiden elämänsuunnittelussa on nähtävissä vain vähän mahdollisuuksia. Toinen tärkeä kehittämiskohde on koulutuksen nivelvaiheiden seuranta ja siinä tapahtuva yhteistyö. Jo kymmenen vuotta sitten tähän epäkohtaan kiinnitettiin OECD:n Suomen ohjausjärjestelmän arvioinnissa huomiota (Watts 1995), mutta silti toiminnot ovat edelleen puutteelliset.

Psykososiaalisen tuen tarjoamisessa verkostoyhteistyö tuo tuloksia. Opinto-ohjaajan arkipäivää on kehittää yhteistyömalleja, joiden avulla voidaan tehdä sektorirajat ylittävää työtä niin oppilaitoksissa, nuoriso-työssä kuin työelämässäkin. Erilaiset yhteistyöhankkeet, kuten Nuorten osallisuushanke sekä Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishanke ovat malleja, jotka ovat tulleet jäädäkseen.

Ohjauksen suunnittelun näkökulmasta on tärkeää kehittää ohjauksen arviointijärjestelmiä siten, että ne herkemmin ja varhaisemmassa vaiheessa antavat merkkejä syrjäytymisvaarasta. Tähän työhön eivät pelkästään opinto-ohjaajien voimavarat riitä vaan työhön tarvitaan valmiuksia oppilaitoksien koko henkilökunnalta. Valmiuksien kehittämistä varten tulee edelleen kehittää luokanvalvoja, ryhmänohjaaja, opettaja- ja opiskelijatutorkoulutuksia.

Opinto-ohjauksen kehittäminen on ajankohtaista kaikilla kouluasteilla. Osallisuuden lisäämiseksi oppilaitoksissa tarvitaan kykyä syrjäytymisriskien heikkojen signaalien havaitsemiseen ja aikaisempaa parempaa kykyä ennalta ehkäisevään työhön.

#### **Kirjoittajatiedot**

**Jukka Lerkkanen** on kasvatustieteen tohtori ja opettajien jatkokoulutuksen yliopettaja Jyväskylän ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Jukka Lerkkanen toimii opinto-ohjaajakouluttajan työn ohella vierailevana luennoitsijana ja täydennyskouluttajana. Erityinen mielenkiinto hänellä on ohjauksen kehittämistehtäviin. Väitöskirjassaan hän on tutkinut koulutus- ja uravalinnan ongelmia. Hän on aikaisemmin toiminut oppilaanohjaajana peruskoulussa ja Jyväskylän ammattiopiston koordinoivana opinto-ohjaajana. Hän on valmistunut opinto-ohjaajaksi 1995.

**Riitta Virtanen** on kasvatustieteiden maisteri ja opinto-ohjauksen lehtori Jyväskylän ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Aikaisemmin hän on toiminut Pohjoisen Keski-Suomen oppimiskeskuksessa sosiaali- ja terveysalalla kasvatustieteellisten aineiden opettajana, opinto-ohjaajana, oppisopimuskoulutuksen koordinaattorina ja työssäoppimisen ohjaajana niin nuorten kuin aikuisten parissa. Hän on valmistunut opinto-ohjaajaksi vuonna 2004.

# Ura- ja rekrytointipalvelujen tulevaisuus nuorten ammatillisessa koulutuksessa

*Juhani Pirttiniemi*

## Kehittämiskokemuksia

Suomalainen koulutuspolitiikka on osa eurooppalaista koulutuspolitiikkaa. Sen yhtenä ulottuvuutena on ollut Euroopan sosiaalirahaston tuki erilaisille koulutuksen kehittämisen kohteille. Ura- ja rekrytointipalvelujen kehittäminen on ollut yksi kehittämiskohde ammatillisissa oppilaitoksissa viimeisen 10 vuoden aikana. Ura- ja rekrytointipalveluja on pyritty aikaisempaa määrätietoisemmin kehittämään yhteistyössä työnantajien ja työvoimatoimistojen kanssa. Kehittämisesimerkit ovat tulleet yliopistoista ja ammattikorkeakouluista. Tavoitteena on ollut valmistuvien opiskelijoiden mahdollisimman hyvä työllistyminen.

Korkeakoulujen ura- ja rekrytointipalvelujen kokemuksia ei voida suoraan siirtää nuorten ammatilliseen koulutukseen. Opetusministeriön, työministeriön ja Opetushallituksen (1996) toteuttamissa alueellisissa kokeiluissa 1990-luvulla huomattiin selvästi eri paikkakuntien väliset erot nuorten ohjauksessa. Opinto-ohjauksen taso vaihteli oppilaitoksittain. Myös työvoimatoimistojen nuorten ohjauspalvelut olivat eri paikkakunnilla eritasoisia. Jossakin oppilaitosten ja työvoimatoimistojen yhteistyö toimi hyvin, joillakin paikkakunnilla yhteistyö oli vähäistä. Eri paikkakunnilla nuorten saama ohjaus opintojen aikana tai niiden päätyttyä vaihtelee edelleenkin erittäin paljon. Voidaan puhua ohjauksellisesta epätasa-arvosta (Numminen, Jankko, Lyra-Kratz, Nyholm, Siniharju & Svedlin 2002).

Useat koulutuksen järjestäjät ovat käyttäneet Euroopan sosiaalirahaston tukea hyväkseen ja pyrkineet kehittämään paikallista tai alueellista ohjausyhteistyötä, jolla nuorten työelämään siirtymistä on edistetty. Useimmat kehittämishankkeet ovat olleet hyvin perinteisiä: yhteistyötä eri ohjausosapuolten sekä elinkeinoelämän kanssa on lisätty. ESR-rahoituksella on kyetty palkkaamaan asiantuntijoita nuorten ohjaukseen.

Kuitenkaan kaikki projektit eivät ole onnistuneet. Esimerkiksi valtakunnallinen sähköinen rekrytointijärjestelmä ei näytä toimivan toisen asteen koulutuksessa, vaikka ammattikorkeakouluissa sitä on toteutettu jo useita vuosia. Syyt liittyvät sekä koulutuksen että työmarkkinoiden erilaisuuteen. Ammatillisista oppilaitoksista valmistuvien nuorten työ-

markkina-alue on lähempänä kotipaikkaa kuin ammattikorkeakouluissa opiskelevilla. Lisäksi työssäoppimisen merkitys työllistymisen kannalta on nuorilla opiskelijoilla huomattavasti suurempi kuin ammattikorkeakouluissa opiskelevilla. Pienten, paikallisten työnantajien rekrytointitoiminta perustuu yleensä nuoren työnhakijan tuntemiseen, ei sähköiseen informaatioon hänestä. Pienelle työnantajalle yhdenkin työntekijän palkkaaminen on niin merkittävää, että useimmiten työhönottoratkaisu tehdään henkilökohtaisen tuntemisen ja työkokemusten perusteella.

Ura- ja rekrytointitoiminnan kehittämiseen myös ammatillisissa oppilaitoksissa on kiinnitettävä jatkuvaa huomiota (Stenström, Pöyliö & Valkonen 2002). Nuorten hyvä suoriutuminen ammatillisesta koulutuksesta sekä kitkaton siirtyminen työmarkkinoille ovat nuoren itsensä, ammatillisen koulutuksen järjestäjän sekä elinkeinoelämän etu. Viime aikoina kehitelty ammatillisen koulutuksen rahoitusmalli kannustaa ammatillisen koulutuksen järjestäjiä hyvään opintojen ohjaukseen siten, että nuoret saavat tutkintonsa valmiiksi ja työllistyvät.

Opetushallituksen tekemän selvityksen perusteella ammatillisten oppilaitosten kokemukset ura- ja rekrytointitoiminnan kehittämisestä ovat melko monipuolisia (Pirttiniemi 2005). Oppilaitokset ovat esitelleet ura- ja rekrytointitoiminnan vahvat ja heikot puolet selväpiirteisesti.

*Taulukko 1. Ura- ja rekrytointipalvelujen arviointia pilottikokemusten pohjalta (Pirttiniemi 2005).*

|   |  |
|---|--|
| <b>Vahvuudet</b> <ul style="list-style-type: none"><li>– hyvä yhteistyöverkosto</li><li>– johdon sitoutuminen</li><li>– fyysinen läheisyys</li><li>– toimiva, kehittyvä toimintamalli</li><li>– opiskelijälähtöisyys</li><li>– päällekkäisyyksien väheneminen</li><li>– tiedon saannin parantuminen</li></ul> | <b>Heikkoudet</b> <ul style="list-style-type: none"><li>– asenteet, entisessä pitäytyminen</li><li>– resurssien puute</li><li>– opettajakunnan vähäinen sitoutuminen</li><li>– koulutustiedotuksen hajanaisuus</li></ul> |
| <b>Mahdollisuudet</b> <ul style="list-style-type: none"><li>– monialaisuus</li><li>– yritys yhteistyön lisääntyminen</li><li>– toimiva yhteistyöorganisaatio</li><li>– työelämän tarpeiden ennakointi – vuorovaikutus</li><li>– opiskelijoiden aktiivinen panos</li><li>– asiantuntijoiden vaihto</li></ul>   | <b>Uhat</b> <ul style="list-style-type: none"><li>– resurssien vähyys</li><li>– toiminnan jatkuvuuden epävarmuus</li><li>– sitoutumisen kattavuuden puute</li><li>– epävarmuus laadun säilyttämisestä</li></ul>          |

Selvityksen perusteella pilottioppilaitokset pitivät toimintaa ammatillisten oppilaitosten ja työvoimatoimistojen välillä järkevänä. Yhteistyö oli kehittynyt kokeilujen aikana huomattavasti. Myös muuten verkostoyhteistyön kehittymistä pidettiin opiskelijoiden ohjauksen kannalta tärkeänä. Ongelmiksi koettiin lähinnä projektien lyhytkestoisuus sekä voimavarojen puuttuminen. Kokeilujen aikana oli havaittu asioita, joita kyettäisiin hoitamaan paljon paremmin, mikäli eri tahojen kanssa tehtävään ohjausyhteistyöhön olisi aikaa. Oppilaitokset lisäsivät projektien kuluessa opiskelijoiden seuranta valmistumisen jälkeen, jolloin jatko-opiskeluihin menevistä tai opiskelijoiden työllistämisestä on selkiytynyt. Yleensä opettajat tai opinto-ohjaajat pitivät yhteyksiä työnantajiin. Työssäoppiminen ja sen aikana muodostetut yhteydet työnantajaan olivat oleellisen tärkeitä opiskelijoiden työllistymiselle.

## **Nuorten uraohjauksen haasteet**

Nuorten työllistyminen ammatillisen koulutuksen jälkeen on tärkeää. Ura- ja rekrytointipalveluihin tullaan kiinnittämään huomiota tulevien vuosien aikana. Nuorten uraohjausta suunniteltaessa ja toteutettaessa on syytä muistaa, että ohjaus on jatkumo. Sen ei tule rajoittua vain opintojen loppuvaiheeseen. Ammatillisen koulutuksen toteutuksessa nuorten uraohjaus sisältää pääpiirteissään kolme vaihetta:

- 1) siirtyminen peruskoulusta toiselle asteelle
- 2) ohjaus toisen asteen kuluessa
- 3) ohjaus koulutuksesta työhön.

*Siirtyminen peruskoulusta toiselle asteelle* ja järkevän uranvalinnan tekeminen 15-vuotiaana on vaikeaa (Super 1985). Jonkinlainen motivaatio tehtävälle ratkaisulle kuitenkin pitäisi olla, koulutusala pitäisi olla tietoa ja ehkä hieman omaa kokemustakin. Lukion valitseminen peruskoulun jälkeen on monille nuorille ”aikalisä” selvittää omia tulevaisuuden suunnitelmiaan. Kuitenkaan kaikille nuorille tällainen valinta ei ole järkevä. Lisäksi ”ylioppilassuma” on edelleen olemassa. Tästä syystä lukion jälkeen monet nuoret eivät kykene tekemään ratkaisujaan niistä jatko-opiskelun vaihtoehtoista, jotka lukion jälkeen olisivat heille tarjolla.

Työelämään tutustuminen (TET) on antanut jo nyt peruskoululaisille mahdollisuuden ammatilliseen koulutukseen tutustumiselle, mikäli perus-

kouluissa niin on haluttu. Nuorten valintojen saaminen mahdollisimman realistiseksi edellyttää hyvää nivelvaiheen yhteistyötä peruskoulujen ja ammatillisten oppilaitosten välillä. Nuorten sekä heidän vanhempiansa saaminen mukaan ohjausyhteistyöhön on hyvän lopputuloksen kannalta välttämätöntä. Nuorten huono sitoutuminen ammatilliseen koulutukseen johtaa varsin usein opintojen keskeyttämiseen.

Nivelvaiheen yhteistyö edellyttää nuorten seurantaa ja ohjausta peruskoulun päättymisvaiheessa (Pirttiniemi 2000). Tällöin ratkaistavia kysymyksiä ovat, kenellä on tällöin ohjausvastuu ja kuka tai ketkä ohjaavat koulutuksen ulkopuolelle jääviä. Siitä on sovittava paikkakuntaakohtaisesti tai alueellisesti. Hyvinä esimerkkeinä nivelvaiheen yhteistyön toteutuksesta voi mainita Tampereen ja Vammalan toimintamallit. Molemmissa tapauksessa kaupungin johto on sitoutunut ohjausyhteistyöhön, jonka päämääränä on se, ettei yhtään nuorta jätetä oman onnensa nojaan. Oleellista molemmilla paikkakunnilla on peruskoulujen ja ammatillisen koulutuksen välinen hyvä yhteistyö. Työhallinto on aktiivisuudellaan tukenut oppilaitosten tekemää nuorten ohjausta ja seurantaa. Tampereella huomattavaa on myös seurakuntien voimakas sitoutuminen yhteistyöhön.

Ilman paikallista tai seutukunnallista yhteistyötä nuorten ohjauspalveluja ei saada hyvin toimiviksi. Monet paikkakunnat eivät ole vielä ymmärtäneet ohjauspalveluiden merkitystä paikkakunnan tulevaisuudelle. Koulutuksesta ja mahdollisesti muustakin yhteiskunnallisesta aktiivisuudesta syrjäytyneet nuoret tulevat kunnille tulevina vuosina kalliiksi. Näin ajatellen pääkaupunkiseutu vaatii nykyistä suurempaa erityishuomiota osakseen. Pääkaupunkiseudulla kunnallisten oppilaitosten ja työvoimatoimistojen ohjaus ei vastaa tarvetta. Peruskoulunsa päättäneiden oppilaiden kunnollista seurantaa ja ohjausta ei ole toteutettu. Lisäksi erityisesti Helsingissä on yksityisiä koulutuksen järjestäjiä, joiden tarjoamissa ohjauspalveluissa on vaihtelua. Kuntarajat vaikeuttavat toimintaa, mutta kaupunkikohtaisestikin voidaan tehdä enemmän, mikäli asia koetaan tärkeäksi.

Pääkaupunkiseudulla maahanmuuttajien suhteellisen suuri määrä edellyttäisi keskimääräistä enemmän ohjauspalveluja ja seurantaa perusopetuksen päätösvaiheessa. Tähän ohjaustarpeeseen ei ole kyetty vastamaan, mikä näkyy isona koulutuksen ulkopuolelle jääneiden joukkona. Ongelmana Helsingin alueella on myös ”vetovoimaisten” koulutuspaikkojen puute. On hämmästyttävää, ettei Itä-Helsingin alueella ole monialaista tekniikan alan ammatillista oppilaitosta. Yksityinen vaihtoehtoinen

ammattikoulu ei saisi olla ainoa vaihtoehto (Kauppalehti Presso 2005). Korkealaatuinen oppilaitos antaisi mahdollisuuden sadoille nuorille kouluttautua elinkeinoelämän kannalta tärkeille aloille. Nyt näistä nuorista osa jää kokonaan ilman ammatillista koulutusta. Ohjauksesta ei yksin ole apua, ellei sopivia koulutuspaikkoja ole tarjolla. Lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten yhdistäminen samoissa tiloissa toimiviksi oppilaitoksiksi edistäisi koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista.

Onnistuneella opiskelijarekrytoinnilla on yhteys ammatillisten *opintojen aikaisen ohjauksen* onnistumiseen. Ammattitaitoinen opinto-ohjaus ja opinto-ohjauksen hyvin suunniteltu työnjako oppilaitoksessa antaa vakuuttavan kuvan yhteistyökyyvystä muille oppilaitoksille. Hyvä rekrytointi edellyttää tiedotusta ja kokemuksen tarjoamista ammatillisesta koulutuksesta ennen valintoja. ESR:n ura- ja rekrytointihankkeiden rahoituksella kehitetty Taitaja-9-kilpailu on jäänyt elämään. Se on esimerkki siitä, miten ammatillista koulutusta voidaan tehdä hyvällä tavalla tunnetuksi peruskouluissa. Valtakunnallinen loppukilpailu on jo saavuttanut merkittävät mittasuhteet: uutiskynnys on ylitetty valtakunnallisessakin mediassa. Peruskoululaiset voivat taitokilpailun kautta saada opiskeluunsa tekemistä ja samalla tutustua ammatillisen koulutuksen vaihtoehtoihin. Myös peruskoulun opettajien ja oppilaiden vanhempien tutustuminen ammatilliseen koulutukseen on vähentänyt ennakkoluuloja ammatillista koulutusta kohtaan.

Opiskelijoiden ammatilliseen koulutukseen sitoutumiselle koulutuksen aloitus on oleellinen. Opiskelijoiden huomioiminen, jatkuva seuranta sekä tukitoimet ratkaisevat sängen usein keskeyttämisprosentin suuruuden. Opetusministeriön suunnitelma vuodelle 2006 lupaa parannusta joustavaan koulutusvalintaan. Ammatillisen koulutuksen järjestäjät voivat luvanvaraisesti aloittaa ”ammattikymppin”, joka toteutetaan joustavana ammatilliseen koulutukseen valmentavana vuotena. Nuoret voivat ”ammattikymppin” aikana kokeilla erilaisia uravaihtoehtoja sekä tarvittaessa valmistautua tietyn koulutusalan opintoihin. Tällä hetkellä Kangasalan ammattioppilaitos, Pohjois-Pirkanmaan koulutusinstituutti ja Vammalan ammattikoulu testaavat ESR-rahoituksella ”ammattikymppiä”.

Opettajan ja opiskelijan välinen suhde on ammatillisessa koulutuksessa äärimmäisen tärkeä. Peruskoulun loppuvaiheessa nuorella on toistakymmentä opettajaa, joista kenenkään rooli opintojen menestymisen tai menestymättömyyden kannalta ei ole yleensä merkittävä. Ammatillisessa koulutuksessa tilanne on toinen. Yksi tai kaksi opettajaa vastaa pääasiallisesti ammatillisten sisältöjen opetuksesta. Heidän suhteensa



opiskelijoihin on ratkaiseva. Erityisesti tämän takia opinto-ohjaus kuuluu painotetusti jokaisen ammattiin opettavan opettajan velvollisuuksiin. Opettajien ohjausvastuuta tulee jatkuvasti korostaa, vaikka koulutettujen opinto-ohjaajien määrästä ja laadusta on pidettävä huolta. Opinto-ohjaajan vastuu korostuu koordinoinnissa, yhteistyössä sekä ohjaukseen liittyvien erityistilanteiden hoidossa. Hyvin toimiva opinto-ohjaus on näkyvä käyntikortti oppilaitoksen ulkopuoliseen maailmaan.

*Ohjaus koulutuksesta työhön* on saanut mahdollisuuksia työssäoppimisesta. Työssäoppimisen onnistuminen vaatii opettajilta hyviä yhteyksiä työelämään. Ura- ja rekrytointitoiminnan kehittämistä ei voida pitää erillään työssäoppimisesta. Hyvin toteutetut työssäoppimisjaksot ovat tehokkain tapa nuorten työllistämiseksi. Opinto-ohjauksen itsearviointi on jokaisen vastuunsa tuntevan oppilaitoksen velvollisuus. Erityisesti opiskelijoilta ja työnantajilta saatua palautetta tulee käyttää opinto-ohjauksen kehittämisessä. Opiskelijapalaute on syytä yhdistää opiskelijaseurantaan, jolla kartoitetaan nuorten työllistymistä ja jatko-opintoja ammatillisen koulutuksen jälkeen.

Ohjauksen painopisteen tulee entistä enemmän olla alueellisessa yhteistyössä. Nuorten on saatava opinto-ohjausta myös oppilaitosten ulkopuolella. Pääosa nuorista tulee ammatilliseen koulutukseen samalta talousalueelta ja sijoittuu työelämään myös samalle alueelle. Nuorille alueellisesti painottunut ura- ja rekrytointiyhteistyö on järkevää. Ammatillisen koulutuksen järjestäjien tulee ottaa nykyistä suurempi koordinaatiovastuu nuorten ohjauksesta ja siihen liittyvistä tukitoimista. Mikäli samalla talousalueella on useita koulutuksen järjestäjiä, niin yhteistyössä toteutettu ohjaus on perusteltua. Oulun seudulla näin on jo tehty.

## **Ehdotuksia ura- ja rekrytointipalveluiden kehittämiseksi**

Opinto-ohjauksen ja työvoimapalvelujen yhteistyöryhmä (Opetusministeriö 2004) on tehnyt ehdotuksia eri hallinnonalojen välisen yhteistyön toteuttamiseksi. Sen ehdotusten mukaan opinto-ohjausta suunnittelemaan ja kehittämään tulee perustaa talousalueittain työryhmiä, joissa olisi eri hallinnonalojen asiantuntijoita. Päämääränä tulee olla niiden nuorten tavoittaminen, joilla peruskoulun jälkeen ei ole opiskelupaikkaa, ja myös ne koulutuspaikan saaneet, jotka eivät aloita opintoja. Paikallisella tasolla tulee sopia, mihin asti ohjausvastuu on peruskoululla ja milloin vastuu siirtyy vastaanottavalle oppilaitokselle. Palveluiden on oltava helposti

saatavilla, esimerkiksi sellaisissa tiloissa, joihin nuorten on helppo tulla. Nuorten vanhemmillekin tulee lisätä ohjauspalveluja. Perhekeskeisyyden lisääminen kuuluu tavoitteisiin.

Opintonsa keskeyttäneiden opiskelijoiden seuranta- ja ohjausvastuusta pitää sopia alueellisesti perusopetuksen, toisen asteen koulutuksen ja työvoimatoimistojen kesken. Tavoitteena tulee olla, että niin sanottuun ensiohjaukseen pääsee nopeasti. Päivystävä puhelinalvelu yhdistyneenä nettitiedotukseen ohjaa nuoria palveluiden käytössä. Ura- ja rekrytointipalvelut on vakiinnutettava osaksi kaikkien ammatillisten oppilaitosten toimintaa. Oppilaitosten ja työvoimatoimistojen vuosisuunnitelmiin on kirjattava ura- ja rekrytointipalvelujen tavoitteet, sovitut toimenpiteet, toimintamuodot ja toiminnan vastuunjako.

Kymmenen vuoden ura- ja rekrytointihankkeiden kokemusten perusteella näyttää siltä, ettei pelkästään hankkeiden avulla kyetä saamaan riittävän hyvää nuorten ohjauspalvelua aikaan. Yksittäiset hankkeet toimivat aikansa, mutta niiden saama muutos on harvoin pysyvä. Oppilaitosten ja työvoimatoimistojen väliseen yhteistyöhön on tehtävä radikaali parannus. Muutos edellyttää molemmin puolin nuorten ohjaukseen erikoistuneiden asiantuntijoiden lisäämistä ja heidän välisensä yhteistyön tiivistä kehittämistä – ohjauksopimuksen pohjalta. Osan ohjaajista tulee toimia virka-ajan ulkopuolella ja toimia nuorten pariin jalkautuneena. Kaupunkipaikkakunnilla tulisi olla ohjauspiste, joka antaa iltaisin ohjausta nuorille sekä myös heidän vanhemmilleen koulutusvalintojen viidakossa. Ohjauspiste täydentäisi eri oppilaitosten ja työvoimatoimiston ohjausta. Sen pitää olla helposti lähestyttävä, virka-ajan ulkopuolella toimiva ja ammattitaitoista ohjauspalvelua tarjoava. Luontevimmin ohjauspisteen ylläpito kuuluisi alueen koulutuksen järjestäjille – yleensä kunnille ja kuntayhtymille, yhdessä työvoimapalvelujen kanssa. (Pirttiniemi 2004; Vehviläinen 2005).

Nuorten kanssa ohjaustyötä tekevät eri tahot tulee saada aikaisempaa parempaan yhteistyöhön keskenään. Viime vuosina Euroopan Sosiaalirahaston tuella edistettyjen hankkeiden kautta on saatu esimerkkejä ohjaustyön monialaisesta yhteistyöstä. Projektien vaarana on se, että ne elävät omaa elämäänsä projektien kestoajan ja kuolevat rahoituksen päättyessä. Projektien kautta yhteistyö koulujen ja oppilaitosten on tiivistynyt, mutta oppilaitosten ja työvoimatoimistojen väliset yhteydet ovat edelleen liian satunnaisia. Tämä tarkoittaa sitä, että monilla paikkakunnilla nuoret eivät edelleenkään saa riittävästi ohjauspalveluja erityisesti koulutuksen nivelvaiheissa tai koulutuksen päättyessä.

Ammatillisessa koulutuksessa ura- ja rekrytointipalveluja ei voida eriyttää samalla tavoin kuin ammattikorkeakouluissa tai yliopistoissa. Ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaus ja työssäoppiminen nivELYvät saumattomasti ura- ja rekrytointipalveluihin. Varsinkin pienissä tai pienehköissä oppilaitoksissa ura- ja rekrytointipalvelujen eriyttäminen on voimavarojen hukkaamista. Sen sijaan suurissa oppilaitoksissa tai oppilaitosten alueellisena yhteistyönä ura- ja rekrytointipalveluja on perusteltua kehittää erillispalveluina.

Koulutuksen järjestäjien ja työnantajien välinen yhteistyö on ratkaisevaa. Ammatillisissa oppilaitoksissa tämä merkitsee opettajien riittävää mahdollisuutta osallistua itse oman alansa työpaikkojen kanssa tehtävään yhteistyöhön. Opettajien uskottavuus on kiinni osaamisesta ja työelämän muutoksiin vastaamisesta. Yhteistyö kiteytyy hyvin toteutetussa työssäoppimisessa. Tämän lisäksi tulevaisuudessa on kiinnitettävä huomiota entistä enemmän näyttöjen merkitykseen nuorten työllistymisen kannalta. Näyttöjen kautta kenties aikaisemmissa opinnoissaan epäonnistunut nuori saa uuden mahdollisuuden. Näin myös erilaisille opiskelijoille luodaan mahdollisuuksia työllistyä. Tämä edellyttää opiskelujen aikaista hyvää ohjausta ja tehokasta saattoa työmarkkinoille. Ammatillisen koulutukselle on annettu suuri vastuu Suomen tulevaisuudesta!

#### **Kirjoittajatiedot**

**Juhani Pirttiniemi** on filosofian maisteri, pääaineena historia, ja kasvatustieteen tohtori. Hän on toiminut historianopettajana ja opinto-ohjaajana. Lisensiaattityössään hän on tutkinut ylioppilaiden koulutusratkaisuja ja väitöskirjassaan peruskoulun päättäneiden koulutuskokemuksia ja koulutusratkaisuja. Pirttiniemi työskentelee Opetushallituksessa opetusneuvoksen virassa ja on ammatillisen koulutuksen linjan ohjaus- ja menetelmäyksikön päällikkö. Opinto-ohjaajaksi Pirttiniemi valmistui ensimmäiseltä ammatilliselta opinto-ohjaajakurssilta vuonna 1984.

# Verkostotyö ammattiopintoja aloittavien opiskelijoiden kohtaamisessa

*Pirjo Kero*

Opiskelijoiden kohtaamisessa tarvitaan henkilöstön sisäisen keskustelun ja konsultoinnin lisäksi usein yhteistyötä ja konsultaatioapua ulkopuolisten tahojen kanssa. Puhumme verkottumisesta. Tällöin pyrkimyksenä on toimia ”solmutyöskentelyn” keinoin ja dynaamisella tavalla. Kun yhteistyökumppaneita ja yhteistoimia tarvitaan, niin silloin pyritään löytämään tarkoituksenmukaisimmat yhteydet yksilöllisestä opiskelijakohtaisesta tarpeesta lähtien. Tämä mahdollistaa reagoimisen yllättäviinkin ohjaustarpeisiin. Keskityn seuraavassa tarkastelemaan vastaanottavan tahon opinto-ohjaajan verkottuvaa työskentelytapaa uusien, ammatillisia opintoja aloittavien opiskelijoiden kohtaamisessa ja toimintaa opiskelun aikaisten kriisien aikana.

## Nivelvaihe

Nivelvaiheen ohjauksen yhteistyötä perusopetuksesta ammatilliseen koulutukseen siirtymisessä kehitetään. Tavoitteena on opintojen mahdollisimman sujuva käynnistyminen ja opintojen edistyminen. Tällöin ohjauksen näkökulmasta pyritään ottamaan huomioon opiskelijan koko oppimishistoria mahdollisine vaikeuksineen ja erityisosaamisineen sekä mieltymykset, taipumukset ja urasuunnittelun näkökohdat.

Suurien opiskelijamäärien vuoksi on mahdotonta käydä keskustelua kaikkien lähtökoulujen kanssa ideaalisesti kohdennettuna ”kahden kesken”. Jyväskylän ammattiopistossa on kehitetty *Opiskelutietolomake toisen asteen koulutuksen järjestämiseksi*. Kehitystyöllä on oma historiansa lääninhallituksen yhteistyöryhmästä keskeyttämisiä ehkäisevän projektin kautta koko ammattiopiston yhteiseksi käytänteeksi. Lomake yhdessä huoltajan antaman tiedonsiirtolupapohjan kanssa on löydettävissä Jao:n nettisivuilta osoitteesta *www.jao.fi*.

Opiskelutietolomakkeen on ajateltu toimivan niin, että Jyväskylän ammattiopiston opotiimi kutsuu syksyn aluksi peruskoulujen opinto-ohjaajia ja erityisopettajia iltapäiväpalaveriin. Kutsun mukana lähetetään opintotoimistojen toimesta opiskelijahallinto-ohjelmasta poimitut aloittaneiden opiskelijoiden nimiluettelot lähtökouluittain ryhmiteltynä. Lähtökoulut arvioivat, kenestä haluavat tietoa siirtää ja kuka on yhteyshenkilö.

Aikataulu toimille on tiukka. Ammatillisten oppilaitosten tilastollinen laskentapäivä on 20.9. Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden määrä on yksi tilastotiedoista. Lähtökouluissakin on syksyllä uudet kuviot ja jatkoon siirtyneet ovat poistuneet arjesta. Pohtia sopii, kuinka paljon tiedonsiirtoon voidaan varautua jo kevään ja kesän aikana.

Elokuussa, lukuvuoden alettua, tavataan ammattiopistolla niveltietopöytäalaverissa. Opiskelutietolomakkeet voi palauttaa eri oppilaitosten opinto-ohjaajille henkilökohtaisen ja luottamuksellisen keskustelun saatamana. Vastaanottavan oppilaitoksen näkökulmasta on tärkeää tietää jo pelkästään yhteyshenkilö lähettävästä oppilaitoksesta (opinto-ohjaaja, erityisopettaja, luokanvalvoja, opettaja, koulukuraattori).

Niveltietoa viedään eteenpäin omassa yhteisössä harkiten. On korostettava, että kyse on opiskelun edistämiseksi koottavista tiedoista. Henkilökohtaiset tai elämänhallinnalliset tiedot vaihdetaan lähetävien ja vastaanottavien oppilaitosten koulukuraattorien yhteisessä tapaamisessa. Opiskelijaterveydenhuollon henkilöstöllä on omat keskinäiset tiedonsiirtokanavansa.

Kaikissa näissä tilanteissa on osoittautunut, että saattaenvaihdolla on koko opiskelijahuoltohenkilöstölle suuri merkitys. Ajatellaanpa vaikka lukuvuoden alun verkostotapaamisia, joissa opiskelijan ja hänen kotiväkensä lisäksi on usein mukana luokanvalvoja, opinto-ohjaaja, kuraattori ja terveydenhoitaja. Näissä kohtaamisissa sovitaan yhteisesti toimista opiskelun myönteiseksi edistämiseksi.

Osalla aloittavista opiskelijoista on jo uuden opiskelun alussa sellaisia opintosuorituksia, joita voidaan hyväksilukea ammatilliseen perustutkintoon. Yleisimmin ne ovat lukio-opintoja tai toisen ammatillisen perustutkinnon opintoja kokonaan tai osittain suoritettuna. Näiden opiskelijoiden lähtötilanteen kartoittamiseksi on oppilaitoksessani sovittu, että opiskelija, luokanvalvoja ja opinto-ohjaaja yhteisesti laativat hyväksilukuehdotuksen. Ehdotuksen käsittelee koulutuspäällikkö ja hän tekee hyväksilukupäätökset. Opiskelija huolehtii yhdessä luokanvalvojan kanssa henkilökohtaisen opiskelusuunnitelmansa päivittämisestä nämä hyväksiluvut huomioonottaen.

Lukio-opinnot keskeyttäneellä opiskelijalla on mahdollisuus hakeutua suorittamaan ammatillisen perustutkinnon lisäksi ylioppilastutkintoa, jolloin verkostoon kuuluu asiantuntijana kahden tutkinnon opintojen opinto-ohjaaja. Opiskelijan kanssa laaditaan juuri näihin opintoihin suunnattu opiskelusuunnitelma.

## **Tiedonsiirto hakijoiden tutustumisvaiheessa**

Opiskelua koskevien tietojen siirtoon liittyy ennakkoluuloja. Seuraavassa tarkastellaan, millä tavoin on saatu niveltiedon siirtyminen eri oppilaitosten yhteiseksi käytännöksi. Jyväskylän ammattiopiston opinto-ohjaajat kehittävät ja päivittävät näitä yhteistyö- ja tiedonvälitysmahdollisuuksia jatkuvasti. Ympäristömme peruskoululaiset tekevät erittäin aktiivisesti ryhmäkäyntejä avoimien ovien viikolla. Yhteishaun käynnistyessä pidetään oppilaitoksittain hakijaniltoja nuorten ja vanhempien yhteistä tutustumista varten. Lisäksi opinto-ohjaajien yhteistyönä sovitaan päivän-parin mittaisia yksittäisen tutustujan tai pienen tutustujaryhmän toiminnallisia käyntejä. Yhtenä työmuotona ovat olleet koulutuskokelut kohdennettuna esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden jatkosuunnitelmien tutkailemiseksi.

Edellämainittujen ”sisäpoliittisten” mahdollisuuksien lisäksi ammattiopiston opinto-ohjaajat ovat mielellään mukana peruskoulujen arjessa paikanpäällä. Opinto-ohjaajat käyvät yhdessä tutoropiskelijoidemme kanssa kertomassa ammatillisista opinnoista ja opiskelumahdollisuuksistamme perusopetuksessa. Lisäksi messutapahtumat ja vanhempainillat ovat oivallisia tilaisuuksia kohdata potentiaalisia opiskelijoita, heidän perheitään sekä oppilaitosten opinto-ohjaajia. Heidän oppilastuntemuksestaan ja ohjaukokemuksistaan voidaan saada käyttövoimaa ammatillisen koulutuksen ohjaustilanteisiin.

## **Niveltiedon käyttö Jyväskylän ammattiopistossa**

Opiskelijan henkilökohtaisista asioista keskustelu vaatii aina hienotunteisuutta, tilanneherkkyyttä ja luottamuksellisia henkilösuhteita. Tärkeää niveltiedon käsittelyssä on, että opiskelija itse tietää ja on hyväksymässä puheena olevat käsittelytavat. Ison yhteisön hankaluus on, ettei aina löydy optimaalista aikaa, paikkaa ja henkilöitä edistämään juuri tiettyä opintoihin liittyvää asiaa. Seuraavaksi käsitellään, mitä Jyväskylän ammattiopistossa sitten niveltiedolla tehdään.

Uusien opiskelijoiden sitoutumisessa ammatilliseen opiskeluun on tärkeää oma vertaisryhmä. Opiskelijat ovat usein psykologisessa kehityksessä sellaisessa vaiheessa, jossa luokka ja sen ilmapiiri ovat ykkösasioita. Niveltietoja hyödynnetään esimerkiksi luokkien muodostamisessa. Jos opinnot aloitetaan useassa rinnakkaisluokassa, voi ryhmän muodostamiseen vaikuttaa etukäteistiedolla.

Luokanvalvoja on ryhmänsä opiskelijoiden opiskelijatuntemuksen ja arjen asiantuntija. Hän aloittaa uusiin opiskelijoihinsa tutustumisen henkilökohtaisella tutustumishaastattelulla. Keskustelua ohjataan opiskelijan etukäteen täyttämällä alkuhaastattelulomakkeella, joka täydentyy tutustumisen syventyessä. Tähän keskusteluun kytketään nivelvaiheen ulottuvuus. Luokanvalvojan kanssa on mahdollista keskustella aikaisemmasta oppimisesta, onnistumisista ja ongelmista oppimisessa. Samalla tutustutaan ja keskustellaan harrastuksista ja vapaa-ajan vietosta. Tutustumishaastattelu on luokanvalvojalle myös tärkeä paikka tiedottaa oppilaitoksen käytänteistä ja tarjoamista mahdollisuuksista.

Luokanvalvojalla on tukenaan koko opiskelijapalveluhenkilöstö: kuraattori, terveydenhoitaja, asuntolanohjaaja, opintosihiteeri, erityisopettaja, opinto-ohjaaja ja hallinnollisissa kysymyksissä myös koulutuspäällikkö. Tarkoituksena on toimia dynaamisella tavalla. Tarvittaessa kokoonnutaan asiasuuntautuneesti yhdistäen keskinäinen asiantuntijuus.

Jos opiskelussa on havaittavissa solmukohtia, joista opiskelija ei selviydy yksin, on opiskelun tukemiseksi saatava tietoa erityisen merkityksellistä. Erityisen tuen määrittelyn ja tukiprosessin työväline on opiskelijan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS. Erityisopettaja ja opinto-ohjaaja ovat tärkeitä lähettävien koulujen yhteistyökumppaneita sitä rakennettaessa. Merkittävää yhteistyötä on jo se, että aikaisemmassa oppilaitoksessa laadittu HOJKS siirtyy vastaanottavaan oppilaitokseen. Jälleen on kysymys opiskelijan henkilökohtaisesta tilanteesta, jossa kotiväen myönteinen mukanaolo edistää uusien opintojen aloittamista. Oppilaitoksen erityistä tukea tarvitsevien määrä ja koulutuksen järjestämisen perusteet ovat sisäisen palaverin aihe. Koulutuspäällikkö, erityisopettaja, koulukuraattori, opinto-ohjaajat ja terveydenhoitajat rakentavat rehtorin päätettäväksi ehdotuksen lukukausittaisesta erityisopetuksen toteuttamisesta.

Uusien opintojen lähtötilanteen kartoittamiseksi kootun niveltiedon lisäksi on järjestetty oppimisvalmiutta kartoittavia testejä. Esimerkiksi matematiikassa on tällä kartoituksella kokemukseni mukaan suuntaantavaa merkitystä. Lähtötasokartoitukset tuovat yhteisöön uusia verkostokumppaneita kuten esimerkiksi yhteisten aineiden opettajat ja ulkopuoliset asiantuntijat. Jyväskylän ammattiopisto on saanut konsultaatiota lähtötasokartoituksissa Jyväskylän yliopiston Niilo Mäki -instituutista. Jatkossa ammattiopiston eri oppilaitosten yhteisten aineiden opettajilla ja erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tukihenkilöstöllä on tarvetta vielä tiiviimpään yhteistyöhön opintojen lähtötason kartoituksessa.

Oppilaitosyhteisön haaste on koota kaikki edelläkuvaamani tietous opiskelijan työn tueksi. Ratkaistavaksi jää, miten koottu niveltieto siirtyy oppilaitoksen sisällä kaikkien opiskelijan kanssa tekevien hyödyksi. Toisin sanoen, miten järjestetään tukiopetus, samanaikaisopettajuus, vapaasti valittavien opintojen hyödyntäminen ryhmämuotoisena tukena, yksilö- ja pienryhmätuki oppituntien ulkopuolella ja ohjatut lisätehtävät.

Opinto-ohjaajan näkökulmasta avainkysymys on, miten saada opiskelija itse aloitteelliseksi ja vastuulliseksi tilanteissa, joissa hänellä on ollut vaikeuksia aikaisemmassa oppimisessaan. Ohjauksellisia innovaatioita tarvitaan esimerkiksi, kuinka oppilaitoksen tarjoamia valinnaisuuden mahdollisuuksia hyödynnetään.

## Kriisitilanne yllättää aina

Uuden opiskelijan kohtaamisessa muotoutunut opiskelijatuntemus, pelisääntöjen yhteinen rakentaminen, luokan ryhmytymiseen panostaminen, tukitoimien yhteinen suunnittelu ja toteuttaminen, opintojen etenemisen seuranta ja aloitusvaiheen keskeyttämisen ehkäisy ovat kaikki sellaisia asioita, jotka ovat yhteisössäni saavutettu varsin hyvin. Kuitenkin kriisitilanne pysäyttää aina ennalta suunnitellun järjestyksen. Silti voi ajatella, että uuden opiskelijan kohtaamiseen liittyvät toiminnot ovat valmistautumista ja pohjan rakentamista myös siihen tilanteeseen, jossa syystä tai toisesta järjestys järkkyy.

Kriisitilanteen tullen pyritään toimimaan tapauskohtaisesti. Ammattiopistolla on yhteinen *kriisisuunnitelma*. Se sisältää erilaisien kriisitilanteiden kuvauksen ja toimintaohjeen kyseisessä tilanteessa. Kriisisuunnitelmassa käsitellään toimintaa esimerkiksi väkivaltatilanteissa, onnettomuuksissa, kuolemantapauksissa ja itsemurhissa tai niiden yrityksissä. Suunnitelma sisältää myös luettelon auttavista puhelimista hätä- ja kriisitilanteissa. Silti oppilaitoksessani pyritään siihen, että yksittäiset henkilöt käyttävät alussa ensisijaisesti omia sisäisiä kriisiryhmiämme ja sitten arvioitaisiin ulkopuolisen konsultaatio- ja kriisiavun tarve. Ammattiopiston henkilöstölle on vuosien myötä muotoutunut arvokas ja kantava kriisitilanteiden kumppanuus opiskelijatyön pastorin kanssa. Esimerkiksi kuolemantapauksen kohdatessa hän on tilanteissa mukana huomaavaisena, asiantuntevana toimijana ja myötäkulkijana.



## Yhteinen kehittäminen

Ammattiopiston opiskelijajoukko on toimeliasta nuorten aikuisten joukkoa, joka elää koko ajan niin, ettei kukaan pääse sammaloitumaan. Toiminnan ohjenuorana on nopea reagoiminen ja luottamuksellisuus. Näen ison yhteisön haasteena saada suunnitelmallisuus ja luonteva joustavuus toimimaan muuttuvissa tilanteissa. Opinto-ohjaajien keskinäisissä pohdintoissa usein nousee kysymykseksi koko yhteisön tietoiseksi ja toimivaksi saaminen ohjauksellisessa kehittämisessä.

Ohjaustyön suunta on kiistattomasti yksilöllisiin ratkaisuihin päin. Se on kannustin nivelvaiheessa opiskelijoiden siirtyessä lähtökouluistaan ammatilliselle toiselle asteelle. Kehitettävää riittää edelleen kysymyksissä, miten saadaan verkosto aukottomaksi ja ajantasaiseksi, ja miten eri toimijoiden keskinäinen tuntemus saadaan vankistettua siten, että löydetään asiantuntemus yksittäisen opiskelijan ohjaamisessa hänen kysymyksensä.

Yhteisen kehittämisen kannustimena voi toimia erilainen projektityö. Olen työskennellyt nuorten syrjäytymisen ehkäisyn projektityössä. Näen kehittämisprojekteissa aikamoiset mahdollisuudet. Projektin muodossa on koottavissa yhteisiä aivoriisiä, on hankittavissa asiantuntijakouluttajia projektivaroin ja on velvoite levittää hyviä käytänteitä. Projektissa on lupa myös epäonnistua ja kaataa huonosti toiminut työskentelytapa. Lopuksi haluan kiittää monia projektikumppaneita onnistuneesta verkostotyöstä.

### Kirjoittajatiedot

**Pirjo Kero** on kasvatustieteiden maisteri ja Jyväskylän ammattiopiston Palvelualojen oppilaitoksen opinto-ohjaaja. Opinto-ohjaustehtävissä hän on ollut mukana ammatillisen opinto-ohjauksen alkumetreiltä asti vuodesta 1980. Opinto-ohjaajaksi Pirjo Kero valmistui ensimmäiseltä ammatilliselta opinto-ohjaajakurssilta vuonna 1984. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu on kirjoittajan mielessä monessa ohjauksellisessa roolissa: opinto-ohjaajaksi kouluttajana, täydennyskouluttajana vaikkapa omon tietotekniikkataidoissa ja muussa työnkehittämisessä, projektipäällikkyuden aikana ohjausryhmässä, asiantuntija-apuna sekä henkilöstökoulutusten järjestäjänä. Lisäksi Pirjo Kero on toiminut kouluttajana täydennyskoulutusyksikössä sekä opettaja- ja erityisopettajaryhmien tutustuttajana ammatillisen ohjauksen käytäntöön.

# Koulun oppilashuoltotyö

*Marjaana Louhi-Jauhiainen*

## Taustaa oppilashuoltotyölle

Nykymuotoinen peruskoulun oppilashuolto muodostuu koulunkäynnin fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia edellytyksiä tukevista toiminnoista, jotka ainakin osittain voidaan erottaa varsinaisesta opetustyöstä. Oppilashuollolla on pitkä historia takanaan, jonka juuret ulottuvat jo oppivelvollisuutta edeltävään kansakouluun, 1800-luvun jälkipuoliskolle. Varsinainen oppilashuollon käsite syntyi 1960-luvulla ja se vakiintui peruskoulu-uudistuksen yhteydessä. Voidaan sanoa, että nykymuotoiseen laajuuteensa oppilashuolto on kehittynyt toisen maailmansodan jälkeen. Kaikki oppilashuollon työmuodot eivät ole rajoittuneet vain kouluorganisaation sisälle, vaan osa sen toiminnoista on koulun ulkopuolisten tahojen organisoimia palveluja. Oppilashuollon historia liittyy oleellisesti myös suomalaisen hyvinvointivaltion koulutus-, sosiaali- ja terveydenhuoltosektoreiden kehittymiseen. (Jauhiainen 2001.)

Koulun oppilashuollon alkujuurat ulottuvat 1800- ja 1900 - lukujen vaihteessa virinneisiin pyrkimyksiin lievittää köyhyyttä ja huono-osaisuutta. Sosiaalihuollollisilla auttamistoimenpiteillä; asumisella koululla, ruokailulla, kouluterveydenhuollolla sekä vähävaraisten oppilaiden vaattamisella pyrittiin koulun sosiaalinen tehtävä kytkemään sen kasvatukselliseen tehtävään. Psykososiaalisen oppilashuollon taustat nousevat psykologiatieteen, älykkyyden mittauksen, koulupoikkeavuuden diagnosoinnin sekä näihin kytkeytyneen kasvatusneuvolaitoksen synnyn historiasta. (Jauhiainen 2001.) 1960-luvulta alkanutta oppilashuollon kautta on kutsuttu psykososiaalisen oppilashuollon kaudeksi, koska työssä aloitettiin painottamaan mielenterveyden, oppimiskyvyn ja koulun työrauhan tavoitteita (Hämäläinen 2003).

Kouluorganisaation kehittämistarpeista ja ulkopuolisten palvelujen riittämättömyydestä johtuneet syyt johtivat koulun sisäisen psykologitoinnin aloittamiseen. Ensimmäinen koulupsykologin virka perustettiin kuusikymmentäluvun puolivälissä Lahteen, jossa se oli osana kaupungin peruskoulukokeilua. Myös Rovaniemellä, Helsingissä ja Kotkassa perustettiin koulukuraattorien ja koulupsykologien virkoja. (Taskinen 2004.) Varsinaisen koulukuraattoritoiminnan juuret ovat 1950-luvulla, jolloin älylliseltä tasoltaan huomattavasti normaalista poikkeavia eli

heikkolahjaisia lapsia alettiin opettamaan erityisissä apukouluissa tai -luokissa. Tästä apukouluoppilaiden jälkihuoltotyöstä virinneestä tarpeesta kehittyi myöhemmin kuraattoritoiminta, joka oli luonteeltaan perinteistä sosiaalityötä ja kohdistui lähinnä koulunkäyntinsä laiminlyöneisiin, käytöshäiriöisiin sekä kotihuolloltaan puutteellisiin oppilaisiin. (Jauhiainen 2001.)

Vuonna 1973 silloinen oppilashuoltokomitea luonnosteli mietintönsä oppilashuollon toimintaperiaatteista ja visioista. Komitea katsoi, että peruskoulu tulisi saada mahdollisimman omavaraiseksi psykososiaalisten oppilashuollon palvelujen suhteen. Komitea ehdotti koko maan kattavan, jokaisen peruskoulun yläasteen piiriin perustettavaksi koulu-kuraattori- ja koulupsykologivirat. Silloisen oppilashuoltokomitean toimintaperiaatteet ovat edelleen merkityksellisiä ja sen alkuun saattamat linjaukset ovat tukeneet oppilashuollon kehittämistä. Komitea korosti oppilashuollon ennaltaehkäisevää luonnetta ja liittymistä koulun muuhun toimintaan, palvelujen määrän ja laadun kattavuutta, aktiivista palvelujen tarjoamista, omatoimisuuden edistämistä sekä oppilashuoltotyöhön osallistuvien yhteistyötä sekä järjestämisvastuuta. (Hämäläinen 2003.) Komiteamietinnön jälkeen koulupsykologi ja -kuraattoritoiminta alkoi pikkuhiljaa kehittyä.

Historiallis-sosiologisesta näkökulmasta koulun oppilashuolto on koko historiansa ajan oppilaiden hyvinvoinnin turvaamisen ohella toiminut koulun käytäntöjen sujuvuuden varmistajana. Erityisopetuksen rinnalla sen rooli on ollut toimia poikkeavuuden ja normaaliuden veräjänvartijana. Poikkeavuuden ja normaaliuden määrittelyt ovat kouluinstituution ja sitä ympäröivän yhteiskunnan käytäntöjen ja ehtojen puitteissa synnytettyjä – ja siten historiallisesti muuttuvia. (Jauhiainen 2001.)

## **Oppilashuoltotyö lainsäädännössä**

Kaikilla oppilashuollon asiantuntija-alueilla painopisteet ja sisällöt ovat muuttuneet. Yksi yhteinen suunta on ollut psykososiaalisen näkökulman lisääntyminen fyysisen hyvinvoinnin rinnalla. Käsitteenä oppilashuolto ei ole yksiselitteinen, vaan sitä tulkitaan eri ammattiryhmien näkökulmasta eri tavalla.

Yhtenä oppilashuollon kehittämisen esteenä on ollut se, että oppilashuollosta ei ole aiemmin ollut olemassa yleisesti hyväksyttyä määritelmää ja siihen sidottua lainsäädäntöä. Tällöin tilanne on johtanut siihen, että eri hallinnonalojen kehittämistyötä on tehty eriytyneesti. Hajallaan olevat,

monella eri tahollaan irrallaan kehitettävät oppilashuollon tavoitteet ovat vaikeuttaneet koululähtöisen oppilashuollon kehittämistä. (Peltonen & Säävälä 2001).

Oppilashuollon toiminnasta säädellään usean eri hallinnonalan lainsäädännössä. Koulutuksen, kouluterveydenhuollon, koulupsykologi- ja koulukuraattorityön järjestämisestä vastaa kunta. Vuonna 1990 lastensuojelulakiin lisättiin säädös koulukuraattorien ja koulupsykologien toiminnasta. Tällä uudistuksella oli tavoitteena parantaa koulun psykososiaalisten palvelujen saatavuutta. Lainmuutoksella pyrittiin korostamaan oppilashuollon ennaltaehkäisevää luonnetta sekä aikaisemman havainnoinnin ja puuttumisen merkitystä oppilaan koulutyössä ilmeneviin sosiaalisiin ja psyykkisiin ongelmiin. Lain 7§:n mukaan kunnan tulee järjestää oppilailleen riittävä tuki ja ohjaus sekä muut tarvittavat koulunkäyntiin ja oppilaiden kehitykseen liittyvien psykososiaalisten vaikeuksien poistamiseksi sekä koulun ja kotien yhteistyön kehittämiseksi. (Taskinen 2004.)

Kouluterveydenhuollosta sekä oppilaiden sosiaalisten ja psyykkisten vaikeuksien poistamiseksi tarvittavista palveluista säädetään koulutusta koskevan läinsäädännön mukaan erikseen. Näitä koskevat säädökset sisältyvät kansanterveys- ja lastensuojelulainsäädäntöön (Opetusministeriö 2002).

Uuden lakimuutosesityksen myötä aiempaa selkeämmin oppilashuoltotyössä tulevat korostumaan lasten ja nuorten kehitykseen liittyvien vaikeuksien ennaltaehkäisevä toiminta ja varhainen puuttuminen. Tällaisia toimenpiteitä ovat koulun turvallisuuden edistäminen sekä yhteistyö kodin ja koulun välillä. Lisäksi opetussuunnitelmaan tulee laatia suunnitelma oppilashuollon tavoitteista ja keskeisistä periaatteista yhdessä kunnan sosiaali- ja terveydenhuollon viranomaisten kanssa. Suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä ovat myös mukana uudistuneessa lainsäädännössä.

Oppilashuoltotyön kehittämisen näkökulmasta on tärkeää, että eri toimijat pyrkivät oppilashuoltotyön määrittelyn yhtenäistämiseen. Oppilashuollollinen työ tulisi nähdä moniammatillisena yhteistyönä, joka koostuu sekä oppilaitoksen, oman kunnan eri hallinnon alojen, järjestöjen, kolmannen sektorin ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa. Hyvinvoinnin edistäminen edellyttää palveluverkoston sujuvaa yhteistoimintaa ja avointa vuorovaikutusta. Tietojen käsittely ja salassapitosäännökset eivät saa muodostua esteeksi tiedon kululle ja luottamuksellisen yhteistyön sujuvuudelle. (Opetusministeriö 2002.)

## Oppilashuoltotyö käytännössä

Psykososiaalisen oppilashuollon käsite tuli käyttöön varsinaisesti 1980-luvulla, jolloin oppilashuolto jaettiin kolmeen osa-alueeseen: 1) fyysinen oppilashuolto, jolla tarkoitetaan lähinnä kouluterveydenhuoltoa 2) psykososiaalinen oppilashuolto, jolla tarkoitetaan kasvatustavoitteita, koulupsykologeja ja -kuraattoreita sekä 3) oppilaanohjausta, jolla tarkoitetaan ammatinvalinnan opettajia ja opinto-ohjaajia. Edellisessä määritelmässä psykososiaalisella oppilashuollolla tarkoitetaan vanhempien ja koulutyöntekijöiden kyvykkyyden ja voimavarojen yhdistämistä koulutyön opetus- ja kasvatustavoitteiden saavuttamiseksi. Mallissa on jätetty huomioimatta oppilaitoksen rehtori ja opettajat, jotka ovat usein opetushenkilöstön edustajina nimettyinä oppilashuoltoryhmään. (Peltonen & Säävälä 2001.)

Kouluissa oppilashuoltotyötä tekevistä yhteistyöverkostosta käytetään yleisesti nimitystä oppilashuoltotyöryhmä. Ryhmän toiminnan tavoitteet ja työskentelytavat voivat vaihdella kouluittain. Useimmiten oppilashuoltotyöryhmät toimivat koulun sisäisenä tiiminä, jotka verkostoituvat usein kunnassa toimivien muiden viranomaisten kanssa. Oppilashuoltotyöryhmä muodostuu kussakin koulussa niistä erityistyöntekijöistä, joiden palveluja koululla on käytettävissä.

Oppilashuoltotyöryhmä on koulun sisällä toimiva moniammatillinen ryhmä, johon tavallisesti kuuluvat rehtori, apulaisrehtori, laaja-alaiset erityisopettajat, koulupsykologi,-kuraattori, kouluterveydenhoitaja, yläasteella opinto-ohjaaja ja tapauskohtaisesti luokanvalvoja, jos hänen valvontaryhmänsä asioita käsitellään. Joidenkin koulujen oppilashuoltotyöryhmässä saattaa olla vakituinen opettajajäsen. Useimmiten ryhmä toimii rehtorin johdolla kartoittaen oppilaiden ja koulun ongelmia sekä etsien niihin ratkaisuja. (Ekebon, Helin & Tulusto 2000.)

Oppilashuoltotyöryhmä toimiessa hyvin, se tukee opettajan työtä, vanhempien kasvatustyötä sekä oppilaan omaa oppimista ja kasvua. Asioiden tuominen oppilashuoltotyöryhmään vaihtelee kouluittain. Oleellista kuitenkin on, että ryhmän ja opettajakunnan yhteistyö on toimivaa ja informaation kulku esteetöntä. Oppilashuoltotyöryhmä voi käsitellä muun muassa yksittäisen oppilaan asioita, suunnitella opetustyön oppilashuollollista toteuttamista, tehdä arvioita tuki- ja erityisopetuksen tarpeesta ja osallistua eri tavoin koulun sisäiseen kehittämiseen. Lisäksi työryhmän toimenkuvaan voivat kuulua esimerkiksi koulun ilmapiirin kehittäminen, vanhempainiltojen järjestäminen ja kriisisuunnitelman laatiminen. (Peltonen & Säävälä 2001.)

Oppilashuoltotyöryhmissä tavallisimmin käsitellään oppilaiden koulunkäyntiin liittyviä asioita, kuten oppimisvaikeuksia, käyttäytymiseen ja mielenterveyteen liittyviä ongelmia, kiusaamista ja luvattomia poissaoloja. Ennaltaehkäisevänä, varhaista tunnistamista ja puuttumista korostavana työnä, voidaan oppilashuoltotyöryhmissä, käsitellä myös päihteiden käyttöön liittyviä asioita. Selvitysten mukaan myös oppilaan perhetilanne, opettajaan ja opettamiseen liittyvät ongelmat, luokkayhteisöön, koulu-kiusaamiseen ja käytöshäiriöihin sekä oppilaan tunne-elämään liittyvät tekijät voivat olla myös oppilashuoltotyöryhmässä käsiteltäviä asioita. (Peltonen & Säävälä 2001.)

Itä-Suomen läänin (2000) selvityksessä oppilashuoltotyö on vakiintunut oppilashuollon menetelmäksi suurimmassa osassa kouluista, vaikka kirjallista, koulukohtaista oppilashuollon toimintasuunnitelmaa ei olisi laadittu. Selvityksen mukaan oppilashuoltotyöryhmät kokoontuivat yleisimmin kerran kuukaudessa, perusopetuksessa 1–3 kertaa kuukaudessa. Oppilaiden ja vanhempien osallistuminen ryhmän toimintaan oli satunnaista tai sitä ei ollut lainkaan. (Peltonen & Säävälä 2001.)

Kouluyhteisön turvallisuuteen vaikuttaminen on osa oppilashuoltotyötä. 1990-luvun aikana koulut ovat laatineet kriisisuunnitelmia, jotka sisältävät toimintamalleja kriisitilanteiden ehkäisyyn ja kohtaamiseen. Kriisitoimintamallien avulla kouluyhteisö voi toimia tarkoituksenmukaisesti yhteisön tai sen jäsenten psyykkistä tai fyysistä turvallisuutta uhkaavissa tilanteissa. Tavoitteena on säilyttää toimintakyky, tukea lasten ja aikuisten toipumista sekä estää psyykkiset ja fyysiset haittavaikutukset. Usein oppilashuoltotyöryhmä tai muutamat sen jäsenistä toimivat kriisityöryhmänä. (Peltonen & Säävälä 2001.)

Stenbergin (2003) mukaan on arvioitu, että suomalaisessa yhteiskunnassa 10 000–15 000 alle 25-vuotiailla nuorilla on riski syrjäytyä. Syrjäytymisuhan katsotaan olevan yhteydessä työttömyyteen, psyykkisten ja sosiaalisten ongelmien kasautumiseen, vieraantumiseen sekä puutteellisiin tai hatariin tukiverkostoihin.

Oppilashuollollisella työllä pyritään edistämään välittämisen, huolenpidon ja myönteisen vuorovaikutuksen toimintakulttuuria kouluyhteisöissä sekä varmistamaan kaikille tasavertainen oppimisen mahdollisuus. Tavoitteena on rakentaa terve ja turvallisuutta edistävä oppimis- ja kouluympäristö, suojata mielenterveyttä ja ehkäistä syrjäytymistä. Näin ollen ennakoiva turvallisuuden suunnittelu ja puuttumismallit ovat osa oppilashuollon tavoitteita ja sisältöjä uudistuvissa opetussuunnitelmissa.

**Kirjoittajatiedot**

**Marjaana Louhi-Jauhiainen** on kasvatustieteiden maisteri ja ammatillinen opettaja. Hän toimii tällä hetkellä Kangasniemen kunnassa Kankaisten yläasteen oppilaanohjaajana. Aikaisemmin hän on toiminut opinto-ohjaajana lukiossa, lehtorina Rovaniemen ammattikorkeakoulussa sekä erilaisissa opetus-, suunnittelu- ja kehittämistehtävissä ammatillisella toisella asteella. Louhi-Jauhiainen valmistuu opinto-ohjaajaksi joulukuussa 2005 ammatillisesta opettajakorkeakoulusta. Artikkelin on muokattu yhdestä hänen etätehtävästään.

**Lähteet  
&  
kirjallisuus**



Raimo Vuorinen: Opinto-ohjaajista elinaikaisen ohjauksen asiantuntijoiksi

Kasurinen, H. & Vuorinen, R. 2002. Ohjauksen toimintapolitiikka Suomessa 2002 – otteita OECD:n arviointihankkeen kansallisesta maaraportista. Teoksessa R. Vuorinen & H. Kasurinen (toim.) Ohjaus Suomessa 2002. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Laki yliopistolain muuttamisesta 556/2005.

Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. 2001. Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13. Helsinki.

Numminen, U., Jankko, T., Lyra-Katz, A., Nyholm, K., Siniharju, M. & Svedlin R. 2002. Opinto-ohjauksen tila 2002. Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä koulutuksen siirtymävaiheissa. Arviointi8/2002. Opetushallitus. Helsinki.

Nykänen, S. & Vuorinen, R. 1991. Oppilaanohjauksen kehittäminen. Oppilaanohjauksen kohde- ja teorianhistoriallinen analyysi Suomessa vuosina 1970–1990. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 2.

OECD. 2004a. Career guidance and public policy: Bridging the gap.

OECD. 2004b. Career guidance: A handbook for Policy Makers.

Opetusministeriö. 2003. Koulutus ja tutkimus vuosina 2003–2008. Kehittämissuunnitelma. Luonnos. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. 22.8.2003.

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 15.5.2003/352.

Vuorinen, R. & Kasurinen, H. (toim.) 2002. Ohjaus Suomessa 2002. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Vuorinen, R. & Kasurinen, H. 2002. Ohjausalan ammattilaisten koulutus Suomessa 2002. Teoksessa R. Vuorinen & H. Kasurinen (toim.) Ohjaus Suomessa 2002. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Vuorinen, R. 2003. Ohjauksen kehittämisen taustatekijöitä OECD:n jäsenmaissa Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Jaakko Helander & Seppo Seinä: Mielen malleista ohjaustodellisuuteen – ohjausteoriat opinto-ohjaajakoulutuksessa

Bandura, A. 1977. Social Learning Theory.

Bruner, J. 1986. Actual Minds: Possible worlds. Cambridge: Harvard University Press.

Helander, J. 2000. Oppiminen ratkaisusuuntautuneessa ohjauksessa ja terapiassa. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 169.

Helander, J. 2002. Systemit esiin: opiskelijan pulmien kohtaaminen. Teoksessa J. Helander ja S. Seinä (toim.) Citius. Altius. Fortius. Näkökulmia opintojen ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja D: 1/2002.

Knekt, P. ym. 2004. A randomized trial of the effect of four forms of psychotherapy on depressive and anxiety disorders. Design, methods, and results on the effectiveness of short-term psychodynamic psychotherapy and solution-focused therapy during a one-year follow-up. Helsinki: The social insurance institution, Finland. Studies in social security and health 77.

Lerkkanen, J. 2002. Koulutus- ja uravalinnan ongelmat: koulutus- ja uravalinnan tavoitteen saavuttamista haittaavat ajatukset sekä niiden yhteys ammattikorkeapintojen etenemiseen ja opiskelijoiden ohjaustarpeeseen. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Malinen, T. 2005. Eräs kartta psykoterapioiden maastoon. Julkaisematon opetusmoniste.

Morgan, A. 2004. Johdatus narratiiviseen terapiaan. Porvoo: Kuva ja Mieli.

Peavy, R.V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien Kustannus.

Peavy, R.V. 2001. Elämäni työkirja. Konstruktivististen ohjausperiaatteiden soveltaminen: tehtäviä ja harjoituksia. Helsinki: Psykologien Kustannus.

Seinä, S. 1996. Kehittämishanke työyhteisössä. Tutkimus kouluorganisaatiossa tapahtuneesta 2-vuotisesta kehittämishankkeesta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 167.

Seinä, S. 2002. Toiminnan suuntaaminen sen mukaan, mitä on näköpiirissä. Teoksessa J. Helander ja S. Seinä (toim.) Citius. Altius. Fortius. Näkökulmia opintojen ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja D: 1/2002.

White, M. & Epston, D. 1990. Narrative Means to Therapeutic Ends. New York: Norton.

Sauli Puukari & Marjatta Lairio: Tutkiva työote ja kehittämishankkeet ohjaustoiminnan edistäjinä.

Adelman, C. 1993. Kurt Lewin and the origins of action research. Educational Action Research 1 (1).

Argyris, C. & Putnam, R., Smith, D. M. 1985. Action Science. San Francisco: Jossey-Bass.

Berlin, D. F. & White, A. L. 1992. Action research as a solution to the problem on knowledge utilization. Paper presented at the Annual Meeting of the American educational Research Association. San Francisco, CA, April 20–24, 1992. ERIC ED 345 375.

Carr, W. & Kemmis, S. 1986. Becoming critical. Education, knowledge and action research. London: Falmer Press.

Dana, N. F. & Dana, T. M. 1994. Holistic perspectives on the teaching of qualitative research methods. Paper presented at the Annual Meeting of the American educational Research Association. New Orleans, LA, April 4–8, 1994. ERIC ED 370 912.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (1999) Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.

Hartog, M. 2002. Becoming a reflective practitioner: a continuing professional development strategy through humanistic action research. *Business Ethics: A European Review* 11.

Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 1998. Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning. Boston: Allyn & Bacon.

Kemmis, S. & McTaggart, R. 1988. The action research planner. 3. painos. Geelong, Victoria: Deakin University Press.

Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena.

Korpinen, E. 1996. Tutkiva opettaja ja opettajankoulutus. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55.

McBurney, D. H. 1995. The problem method of teaching research methods. *Teaching of Psychology*, 22 (1).

McKernan, J. 1996. Curriculum action research. A handbook of methods and resources for the reflective practitioner (toinen painos). London: Kogan Page. (ERIC ED408884)

Niemi, H. (toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. Helsinki: Atena.

Robertson, J. M. 1995. Towards leadership praxis through principals' partnership in New Zealand. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA, April 18–22 1995. ERIC ED 384 975

Sava, I. 1991. TOMU-kehittämismallin perusteiden kuvaus ja pohdinta. Teoksessa T. Gröhn & I. Sava (toim.) Kouluyhteisön kehittäminen – menetelmällisiä ja praktisia pohdintoja. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 3.

Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Helsinki: Finn Lectura.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Walker, M. J. 1996. Images of professional development: Teaching, learning, and action research. Action Research Series no. 2. Pretoria, South Africa: HSRC Publishers. ERIC ED 401 231.

Waser, H. & Johns, N. 2003. An evaluation of action research as a vehicle for individual and organisational development in the hotel industry. *Hospitality Management* 22.

Wiley, S. D., Frank, C. R. & Cook-Gumperz, J. 1996. Twenty-first century tools for qualitative data analysis. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York, NY. April 20–24, 1992. (ERIC ED 399290)

Kirsti Vänskä: Moottoritietä metsäpoluille – oppimisen henkilökohtaistaminen opiskelussa

Mankell, H. 2004. Ennen routaa. Helsinki: Otava.

Opinto-opas 2005–2006. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu. ER-paino Oy.

Vänskä, K. 2002. Ohjauskeskustelu – jaettua asiantuntijuutta? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 1/2002. Painotalo Auranen: Forssa.

Vänskä, K. 2004. Ohjauskeskustelu – jaettua asiantuntijuutta ja oppimiskumppanuutta? Verkko-oppimismateriaali. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu <http://www.vte.fi>

Jukka Lerkkanen & Riitta Virtanen: Opinto-ohjaus elämän eri vaiheissa osallisuuden lisääjänä

Aittola, T. 1998. Nuorten oppimisympäristöt. Teoksessa L. Laurinen (toim.) Koti kasvattajana – elämä opettajana. Juva: WSOY.

Crites, J. O. 1983. Ammatinvalinnanohjaussuuntausten synteesi. Helsinki: Työministeriön ammatinvalinnanohjaustoimisto.

Dunderfelt, T. 1997. Elämänkaaripsykologia. Porvoo: WSOY.

Euroopan unionin neuvosto 2004. Neuvoston ja neuvostossa kokoontuvien jäsenvaltioiden hallitusten edustajien päätöslauselma politiikkojen, järjestelmien ja käytäntöjen tehostamisesta elinaikaisen ohjauksen alalla Euroopassa. Asiakirja 8448/04 EDUC 89 SOC 179. Bryssel.

Haapaniemi, T., Vuotilainen, U. & Ikäheimonen, K. 2001. Millä eväillä ohjauksoikeiluihin? Teoksessa U. Vuotilainen & T. Haapaniemi (toim.) Ohjaus – opiskelun voimavara. Joensuun, Kuopion ja Oulun yliopistojen ja Lappeenrannan teknisen korkeakoulun opiskelijanohjaushankkeen ensimmäisen toimintavuoden raportti. Kuopion yliopiston julkaisuja F. Yliopistotiedot 27. Kuopion yliopisto.

Himberg, L., Laakso, J., Peltola, R., Näätänen, R., & Vidjeskog, J. 2000. Kehittyvä ihminen. Psykologia 2. Porvoo: WSOY.

Järvinen, T. & Jahnukainen, M. 2001. Kuka meistä onkaan syrjäytynyt? Teoksessa M. Suutari (toim.) Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla. Julkaisuja 20. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Jyrkämä, J. 1986. Nuoret sivuraiteilla? Teoksessa A. Mikkola (toim.) Suomalaista nuorisotutkimusta. Tutkimuksia ja selvityksiä 1/86. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen keskus.

Komonen, K. 2001. Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja N:o 47.

Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja syrjäytyminen. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Lerikkanen, J. 2002. Koulutus- ja uravalinnan ongelmat. Koulutus- ja uravalinnan tavoitteen saavuttamista haittaavat ajatukset sekä niiden yhteys ammattikorkeakouluopintojen etenemiseen ja opiskelijoiden ohjaustarpeeseen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 14.

Linnakangas, R. & Suikkanen, A. 2004. Varhainen puuttuminen. Mahdollisuus nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 7. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus.

Nummenmaa, A-R. & Kasurinen, H. 1995. Ammatit, sukupuoli ja elämäntavan muuttuminen. Kasvatus 26.

Numminen, U., Jankko, T., Lyra-Katz, N., Nyholm, N., Siniharju, M. ja Svedlin, R. 2002. Opinto-ohjauksen tila 2002. Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä koulutuksen siirtymävaiheissa. Arviointi 8/2002. Helsinki: Opetushallitus.

Nurmi, J-E. 2001. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehää. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityopsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.

Pajarinen, M., Puhakka, H. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2004. Aikuisopiskelijan ohjaus opintopolun tukena sekä oppilaitoksen toimintakulttuurin osana. Arviointi 3/2004. Opetushallitus.

Peterson, G. W., Sampson, J. P. Jr., Reardon, R. C. & Lenz, J. G. 1996. A cognitive information processing approach to career problem solving and decision making. Teoksessa D. Brown & L. Brooks (toim.) Career choice and development. San Francisco: Jossey-Bass.

Sampson J. P. Jr., Peterson G. W., Reardon R. C. & Lenz J. G. 2000. Using readiness assessment to improve career services: A cognitive information processing approach. The Career Development Quarterly 49.

Sultana, R.G. 2004. Guidance policies in the knowledge society. Trends, challenge and responses across Europe. Cedefop Panorama series 85.

Suutari, M. 2001. Tasapainoilua sosiaalisissa verkostoissa työmarkkinoiden marginaalissa. Teoksessa M. Suutari (toim.) *Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla*. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 20. Yliopistopaino: Helsinki.

Turpeinen, V. 2003. Veikkoset työssäoppimisen alkutaipaleella. Yleisen ammattioppilaitoksen haasteellisten opiskelijoiden työssäoppimisen suunnittelu. Lisensiaatin tutkimus. Jyväskylän yliopisto: Erityispedagogiikan laitos.

Vehviläinen, J. 1999. Koulutuskentän reunalla – pärjäämisen kentät nuorten elämänkulussa. Teoksessa A-E. Liimatainen-Lamberg (toim.) *Syrjäytymisen ehkäisy – ohjaus- ja tukipalveluiden kehittäminen*. Raportti IV. Opetushallitus. Helsinki: Edita.

Vuorinen, R. & Sampson, J. P. Jr. 2000. Ohjaus opintojen suunnittelun ja arvioinnin tukena – strategisia kysymyksiä. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät*. Juva: PS-kustannus.

Watts, A.G. 1995. Educational and vocational counselling in Finland. Avo 1995. Ammatinvalinnanohjauksen vuosikirja. Helsinki: Työministeriö

Juhani Pirttiniemi: Ura- ja rekrytointipalvelujen tulevaisuus nuorten ammatillisessa koulutuksessa

Kauppalehti Presso 32/2005.

Opetusministeriö 2004. Nuorten ohjauspalvelujen järjestäminen. Opetusministeriön työryhmien muistioita ja selvityksiä 2004: 29.

Opetusministeriö, työministeriö, opetushallitus 1996. Ura- ja rekrytointipalvelut ammatillisissa oppilaitoksissa ja ammattikorkeakouluissa. Hanke koulutuksen työelämäyhteyksien kehittämiseksi.

Numminen, U., Jankko, T., Lyra-Katz, N., Nyholm, N., Siniharju, M. ja Svedlin, R. 2002. Opinto-ohjauksen tila 2002. Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä koulutuksen siirtymävaiheissa. Arviointi 8/2002. Helsinki: Opetushallitus.



Pirttiniemi, J. 2000. Koulutuskokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 168. Helsinki.

Pirttiniemi, J. 2004. Ohjausta koulutukseen vai elämään. Teoksessa J. Onnismaa & H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Juva: PS-kustannus.

Pirttiniemi, J. 2005. Harhakuvista ohjauksen kehittämiseen. Ura- ja rekrytointitoiminnan kehittämiskokemukset. Moniste. Opetushallitus.

Stenström, M-L., Pöyliö, L. & Valkonen, S. 2002. Ura- ja rekrytointipalvelut toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa. Opetushallitus.

Super, D.E. 1985. Coming of age in Middletown. Careers in the making. American Psychologist 40.

Vehviläinen, J. 2005. Rajatonta palvelua? – Nuorten Osallisuushankkeen väliraportti. Nuorten osallisuushanke 2003-2007. Opetushallitus.

Pirjo Kero: Verkostotyö ammattiopintoja aloittavien opiskelijoiden kohtaamisessa

Jyväskylän ammattiopiston opinto-ohjaussuunnitelma 2003.

Jyväskylän ammattiopiston kriisisuunnitelma 2001.

Jyväskylän ammattiopiston oppilaitosten päihdestrategia 2000.

Jyväskylän ammattiopiston opiskelijahuoltosuunnitelma 2005.

Jyväskylän ammattiopiston opiskelutietolomake ja huoltajan suostumus tietojen siirtoon 2003.

Jyväskylän ammattiopiston alkuhaastattelulomake 2003.

Marjaana Louhi-Jauhiainen:  
Koulun oppilashuoltotyö

Ekebon, U-M., Helin, M. & Tulusto, R. 2000. Satayksi koulu ongelmaa. Helsinki: Oy Edita Ab.

Hämäläinen, J. 2003. Koulun sosiaalityö oppilaanohjauksen kumppanina. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Jauhiainen, A. 2001. Oppilashuollon kehityslinjoja Suomessa. Teoksessa M. Janhukainen (toim.) Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa. 11. täysin uudistettu painos. Juva: WS Bookwell Oy.

Opetusministeriö. 2002. Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen oppilashuoltotyöryhmä 2002. Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2002:13. (<http://www.miniedu.fi/julkaisut/julkaisusarjat/oppilashuolto/kuvailu.html>, 28.8.2005)

Peltonen, H. & Säävälä, T. 2001. Kehittyvä oppilashuoltotyö kouluyhteisön ja yksilön tukena. Teoksessa M. Janhukainen (toim.) Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa. 11. täysin uudistettu painos. Juva: WS Bookwell Oy.

Stenberg, T. 2003. Miten löytää nuorelle mielekäs reitti itsenäiseen elämään. Sosiaalivakuutus 5/2003. Kansaneläkelaitos.

Taskinen, S. 2004. Lasten psykososiaaliset palvelut ja lastensuojelu. Teoksessa Am. Puonti, T. Saarnio & A. Hujala (toim.) Lastensuojelu tänään. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.



Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja

1/1998 Nousiainen, I. Osastonhoitajien ja ylihoitajien käsityksiä sairaanhoitajan työn osaamisalueista. Jyväskylä. *Sosiaali- ja terveystieteet*

2/1999 Hakonen, S. (toim.) Sinä poljet – minä ohjaan, Sosiaalialan käytännön ohjauksen teoreettisia perusteita. Jyväskylä. *Sosiaali- ja terveystieteet*

3/2000 Hakonen, S. Polkuja asiantuntijuuteen, Sosiaalialan käytännön ohjauksen kehittäminen – prosessikuvaus. Jyväskylä. *Sosiaali- ja terveystieteet*

4/1999 Kaikkonen, L. & Hanson, S. & Kraav, M. & Mutka, U. (EDS.) Spanning Boundaries in Collaboration, Developing Vocational Teacher Education in Estonia. Jyväskylä. *Vocational Teacher Education College. Centre for Human Resource Development*

5/1999 Arola, E. & Mikkonen, T. (EDS.) Tourism Industry and Education Symposium, Symposium Proceedings. Jyväskylä. *School of Tourism and Services Management*

6/2001 Immonen, M. & Hynynen, P. & Mälkiä, E. & Panhelainen, M. & Töytäri-Nyrhinen, A. Fysioterapian tulevaisuutta rakentamassa, Jyväskylän yliopiston ja Jyväskylän ammattikorkeakoulun fysioterapiakoulutuksen yhteistoimintakokeilu. Jyväskylä. *Sosiaali- ja terveystieteet*

7/2001 Nurminen, A. (toim.) Internetistä vuohenmaitojuustoon, Artikkelikokoelma Jyväskylän ammattikorkeakoulun matkailu-, ravitsemis- ja talousalan vuoden 2000 opinnäytetöistä. Jyväskylä. *Matkailu-, ravitsemis- ja talousala*

8/2001 Virtala, M. (toim.) Ammattikoulusta korkeakouluun?, Väylä-projektin loppuraportti. Jyväskylä.

9/2001 Nurminen, A. (toim.) Suosta sähköiseen käsikirjaan, Artikkelikokoelma Jyväskylän ammattikorkeakoulun matkailu-, ravitsemis- ja talousalan vuoden 2001 opinnäytetöistä. Jyväskylä. *Matkailu-, ravitsemis- ja talousala*

10/2001 Lehto, E. & Heikkilä, J. Maatalousyrittäjien työssä jaksaminen, Agro-poli-hankkeen loppuraportti. Jyväskylä. *Sosiaali- ja terveystieteet*

11/2002 Perttinen, P. Kuka minusta puhuu?, Asiakkaan asema kuntoutussuunnittelussa. Jyväskylä. *Sosiaali- ja terveystieteet*

12/2002 Kukkonen, J. & Renfors, T. & Kallioniemi, K. Suo mahdollisuutena matkailussa. Jyväskylä. *Matkailu-, ravitsemis- ja talousala*

13/2002 Karhunen, J. (toim.) & Hokkanen, S. & Luukkainen, M. Johdatus logistiseen ajatteluun. Jyväskylä. *Tekniikka ja liikenne*

14/2002 Lerkkanen, J. Koulutus- ja uravalinnan ongelmat, Koulutus- ja uravalinnan tavoitteen saavuttamista haittaavat ajatukset sekä niiden yhteys ammattikorkeakouluopintojen etenemiseen ja opiskelijoiden ohjaustarpeeseen. Jyväskylä. *Ammatillinen opettajakorkeakoulu*

15/2002 Arola, E. & Kärkkäinen, J. & Siitari, M-L. (EDS.) 2002. Tourism and Well-Being, The 2nd Tourism Industry and Education Symposium, Symposium Proceedings. Jyväskylä. *School of Tourism and Services Management*

16/2002 Leiwo, L. & Heikkilä, J. & Matikainen, M. Hoitotyön osaamis- ja koulutustarpeen ennakointi, Hoke-hankkeen loppuraportti. Jyväskylä. *Sosiaali- ja terveysala*

17/2002 Valppu-Vanhainen, A. Yksilökohtainen palvelunohjaus vanhustyön menetelmäksi, Yksilökohtaisella palveluohjauksella joustavuutta hyvinvointipalveluihin. Jyväskylä. *Sosiaali- ja terveysala*

18/2003 Valkola, J. Interpretation of the Images, A Cognitive and Media Cultural Perspective on the Theory, and Aesthetics of Audiovisual Narration. Jyväskylä. *School of Cultural Studies*

19/2003 Leiwo, L. & Helin, S. & Hautala, P. Asiakaslähtöinen hoitotyö Jyväskylässä, Kokonaisselvityksen loppuraportti. Jyväskylä. *Sosiaali- ja terveysala*

20/2003 Nurminen, A. (toim.) Keskiajan kesteistä kestävään matkailuun, Artikkelikoelma Jyväskylän ammattikorkeakoulun matkailu-, ravitsemis- ja talousalan vuoden 2002 opinnäytetöistä. Jyväskylä. *Matkailu-, ravitsemis- ja talousala*

21/2003 Vuorimaa, V. Tiedon taidot verkko-opiskeluympäristössä, Tietotekniikan perusosaaminen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä. *Ammatillinen opettajakorkeakoulu*

22/2003 Partanen, E. Käyttäjälähtöisyyttä tilasuunnitteluun, Toimivat tilat tilapalveluille. Jyväskylä. *Matkailu-, ravitsemis- ja talousala*

23/2003 Kaikkonen, L. Opettajuutta kehittämässä, Vaikeimmin kehitysvammaisten aikuisten (VaKA-) opettajaksi kehittyminen opettajankoulutuksen aikana ja viisi vuotta koulutuksen jälkeen. Jyväskylä. *Ammatillinen opettajakorkeakoulu*

24/2003 Arola, E. & Kärkkäinen, J. (toim.) Turismin synkkä syyskuu 2001. Jyväskylä. *Matkailu-, ravitsemis- ja talousala*

25/2003 Heikkilä, J. & Miettinen, M. & Paunonen, T. & Mäkelä, N. (toim.) Sairaanhoidtajien urakehitys Keski-Suomessa. Jyväskylä. *Sosiaali- ja terveysala*

*Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja*

26/2003 Antila, L. & Takkila, N. Anteeksi, saako täällä palvelua? Palvelun laadun haamuasiakastutkimus Keski-Suomen alueella. Jyväskylä. *Matkailu-, ravitsemis- ja talousala & Liiketalous*

27/2003 Ahtonen, S. & Jussila, M. & Kotisaari, L. Maahanmuuttajat työelämässä, Maahanmuuttajien asettuminen työelämään ja yrittäjyyteen Jyväskylässä. Jyväskylä. *Matkailu-, ravitsemis- ja talousala*

28/2003 Kantola, I. & Gates, M. (EDS.) Internships and project studies as workbased learning environments in professional higher education – international benchmarking. *Ammattikorkeakoulujen yhteisjulkaisu*

29/2003 Lauritsalo, P. (toim.) Sairaanhoidaja kivunhoidon kehittäjänä, Artikkelikokoelma kivunhoidon kehittämisestä. Jyväskylä. *Sosiaali- ja terveysala*

30/2003 Mikkonen, A. Ammattikorkeakoulukokeilu palvelualojen koulutuksen uudistajana. Jyväskylä. *Matkailu-, ravitsemis- ja talousala*

31/2004 Nurminen, A. (toim.) Kaurasta kalaonneen, Artikkelikokoelma Jyväskylän ammattikorkeakoulun matkailu-, ravitsemis- ja talousalan vuoden 2003 opinnäytetöistä. Jyväskylä. *Matkailu-, ravitsemis- ja talousala*

32/2004 Perttinen, P. & Suuronen, N. Laatuwirettä pitkäaikaistyöttömille, Työllistämismallin arviointi ja kehittäminen. Jyväskylä. *Sosiaali- ja terveysala*

33/2004 Hakala, A. (toim.) Yrittävän elämisen malli, Yrittäjyyskasvatuksen pilottihanke Keski-Suomessa. Jyväskylä. *Liiketalous*

34/2004 Valkola, J. Visual Communication and Dimensions of Editing. Jyväskylä. *School of Cultural Studies*

35/2004 Wahlgrén, A. & Kitunen, A. (toim.) Tradenomiopiskelijoiden näkökulmia liiketoimintaosaamiseen. Jyväskylä. *Liiketalous*

36/2004 Ruokamo, O. & Sagulin, J. Maukkaat marjat Keski-Suomesta, Yhteistyöllä tulevaisuuteen. Jyväskylä. *Luonnonvarainstituutti*

37/2004 Blinnikka, P. & Kuha, M. Ideasta kokoukseksi, Asiakaslähtöisten kokousten ja kongressien järjestäminen. Jyväskylä. *Matkailu-, ravitsemis- ja talousala*

38/2004 Karhunen, J. & Hokkanen, S. & Luukkainen, M. Logistisen ajattelun perusteet, Johdatus logistiseen ajatteluun. Jyväskylä. *Tekniikka ja liikenne*

39/2005 Liimatainen, L. & Hautala, P. & Perko, U. (toim.) Potilasohjausta kehittämässä, Innostusta ja innovaatioita. Jyväskylä. *Sosiaali- ja terveysala*

- 40/2005 Matilainen, I. Iäkkään ihmisen hyvä arki kotona, Kotona-hankkeen loppuraportti. Jyväskylä. *Sosiaali- ja terveysala*
- 41/2005 Ahonen, M. Linja-autonkuljettajan käsikirja. Jyväskylä. *Tekniikka ja liikenne*
- 42/2005 Takkinen, T. Kanteleen kanssa renessanssi- ja barokkimusiikin maailmassa. Jyväskylä. *Kulttuuriala*
- 43/2005 Nurminen, A. Hyvän olon lähteeltä elinvoimakeittiöön. Artikkelikokoelma Jyväskylän ammattikorkeakoulun matkailu-, ravitsemis- ja talousalan vuoden 2004 opin- näytetöistä. Jyväskylä. *Matkailu-, ravitsemis- ja talousala*
- 44/2005 Äänismaa, P. Nummi, M. (EDS.) Bioenergy Environment and Development. Regions of Central Finland, Finland; Hadeland, Norway; Brandenburg, Germany. Jyväskylä. *Institute of Natural Resources*
- 45/2005 Arola, E. & Blinnikka, P. & Siitari, M-L. (EDS.) Tourism as a Contributor to Well-Being and Social Capital, The 3rd Tourism Industry and Education Symposium, Symposium Proceedings. Jyväskylä *School of Tourism and Services Management*
- 46/2005 Wahlgrén, A. & Kitunen, A. (toim.) Tradenomiopiskelijoiden näkökulmia liike- toimintaosaamisen kehittämiseen. Jyväskylä. *Liiketalous*
- 47/2005 Raiski, E. (toim.) Pangaea, Musiikkia harmonikalle ja jousiorkesterille. Jyväskylä. *Kulttuuriala*
- 48/2005 Hakala, A. & Hyytinen, P. & Lindholm, A-L. (toim.) Jämsän seutu – Keskisen Suomen pikkujättiläinen. Jyväskylä. *Liiketalous*
- 49/2005 Wahlgrén, A. (toim.) Liiketoimintaosaaminen kilpailukyvyksi. Jyväskylä. *Liike- talous*
- 50/2005 Pirhonen, M. & Hämäläinen, R. Oppimispoluille ohjaamassa, Eväitä oppimis- projektien ohjaajille. Jyväskylä. *Informaatioteknologian instituutti*
- 51/2005 Lerkkanen, J. (toim.) Opinto-ohjauksen tarkoitus, Opinto-ohjaajankoulutuksen 20-vuotisjuhlaulkaisu. Jyväskylä. *Ammatillinen opettajakorkeakoulu*



JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULU  
JAMK UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

P.O. Box 207, FI-40101 Jyväskylä  
Rajakatu 35, FI-40200 Jyväskylä  
Tel. 020 743 8100  
Fax (014) 449 9700  
[www.jamk.fi](http://www.jamk.fi)

School of Business and Services Management

School of Health and Social Studies

School of Technology

Teacher Education College



## JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULU

Viime vuosina opinto-ohjaajan työ sekä opinto-ohjaajankoulutuksen tehtävät ovat laajentuneet. Opinto-ohjauksen tarkoitus-julkaisussa valotehtaan ohjauksen tulevaisuuden tärkeimpiä kehityslinjoja ja niiden käsitteellisiä lähtökohtia. Artikkeleissa käsitellään ohjausteorioita, opintojen henkilökohtaistamista, osallisuuden lisäämistä, verkostoyhteistyötä sekä oppilashuoltoa.

Artikkelien kirjoittajina on maan johtavia ohjauksen asiantuntijoita; muun muassa professori Marjatta Lairio, opetusneuvos Juhani Pirttiniemi, tohtorit Jaakko Helander, Sauli Puukari ja Seppo Seinä sekä tutkija Raimo Vuorinen. Lisäksi julkaisuun ovat tuoneet tärkeän panoksensa ohjauksen käytännön toteuttamisen osaajat ja Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun omat ohjaukseen perehtyneet kouluttajat.

Teos on Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opinto-ohjaajan koulutuksen 20-vuotisjuhla-julkaisu.

ISBN 978-951-830-201-1 (PDF)