

MONISTE 7/2009

Päivi Atjonen, Sanna Mäkinen, Jyri Manninen, Marjatta Vanhalakka-Ruoho

MISSÄ OHJAUS ON MENOSSA?

Arviointia oppilaanohjauksen kehittämisestä syksyllä 2008



OPETUSHALLITUS
UTBILDNINGSTYRELSEN

MISSÄ OHJAUS ON MENOSSA?

Arviointia oppilaanohjauksen kehittämisestä syksyllä 2008

Päivi Atjonen – Sanna Mäkinen – Jyri Manninen –
Marjatta Vanhalakka-Ruoho

Moniste 7/2009

OPETUSHALLITUS

© Opetushallitus ja tekijät

Taitto: Sirpa Ropponen

ISBN 978-952-13-4230-1 (nid.)

ISBN 978-952-13-4231-8 (pdf)

ISSN 1237-6590

Edita Prima Oy, Helsinki 2009

SISÄLLYS

ESIPUHE	4
TIIVISTELMÄ	5
1 MITÄ OHJAUKSELLE KUULUU?	7
1.1 Oppilaanohjaus suomalaisessa perusopetuksessa	7
lyhyt katsaus oppilaanohjauksen historiaan.....	7
Oppilaanohjaus nuorten kohtaamisena	8
Oppilaanohjauksen tavoitteet, ydintehtävät ja järjestämiskäytännöt	9
1.2 Oppilaanohjauksen kehittäminen kuluvalla vuosikymmenellä	11
Oppilaanohjauksen arviointien osoittamia kehittämistarpeita.....	11
Toimijoita aktivoivia erityisponnistuksia oppilaanohjauksen kehittämiseksi	13
2 MILLAINEN JOUKKO OPPILAANOHJAUSTA KEHITTÄÄ?.....	15
2.1 Vastaaajajoukon hankinta ja sen kuvailutiedot.....	15
2.2 Vastaaajien rooli kehittämistyössä.....	18
3 MILLAISIA OPPILAANOHJAUKSEN VALLITSEVAT KÄYTÄNNÖT OLIVAT?	21
3.1 Yhteistyötä koskevat käytännöt	21
Opetusalan sisäinen yhteistyö.....	22
Poikkihallinnollinen yhteistyö	22
3.2 Oppilaan siirtymävaiheita ja eräitä erityisryhmiä koskevat käytännöt	23
Koulutuksellisten siirtymävaiheiden onnistuneisuus	24
Erityisryhmien huomiointi	25
3.3 Ohjausta koskevien viestintäkäytänteiden tila	25
3.4 Eräiden ohjauksen työmuotojen tila	26
3.5 Kehittämistavoitteiden ja ohjauksikäytänteiden toimivuusarviointien vastaavuus	27
4 MILTÄ ERÄIDEN KUNTIEN LÄHTÖTILANNE NÄYTTI?	31
4.1 Paikkakuntien ohjauksikäytäntöjen ominais- ja erityispiirteet	31
Tampereen kaupunki	31
Jyväskylän seutu	32
Sallan kunta	33
Tapauskuntien ohjauksikäytäntöjen tulevaisuuden haasteita	34
4.2 Oppilaanohjauksikäytännöt oppilaitoksissa	34
Luokan- ja ryhmäohjauksen toteuttaminen.....	34
Ohjaus osana aineenopetusta	35
Ryhmän- ja luokanohjaajien sekä aineenopettajien kokemia haasteita oppilaanohjauksessa.....	37
Oppilaiden ja huoltajien odotuksia oppilaanohjauksesta	38
5 MILLAISIA TAVOITTEITA JA ODOTUKSIA OPPILAANOHJAUKSEN KEHITTÄMISEEN LIITTYI?	39
5.1 Kehittämiseen kohdistuneet odotukset	39
Hanketyöhön kohdenneet odotukset	39
Hankkeen lopputuloksiin liittyvät odotukset.....	42
5.2 Ennakoidut kehittämiseen vaikuttavat ja sitä vaikeuttavat tekijät....	43
6 MISSÄ OPPILAANOHJAUS ON MENOSSA?	47
Mitä toimijoille kuuluu?.....	47
Kuuluuko ohjausasioille jotain uutta?.....	47
Mitä verkostoitumiselle kuuluu?.....	48
Mitä koulun ohjaussuunnitelmalle kuuluu?	49
Mitä aineenopettajille ohjausasioissa kuuluu?	50
Mitä oppilaille kuuluu?	51
LÄHTEET	52
LIITTEET	57

ESIPUHE

Oppilaanohjauksen kehittymisen suunta kiinnostaa koulutuspoliittisia päättäjiä, opetushallinnon virkamiehiä, rehtoreita, opinto-ohjaajia, ehkäpä muitakin. Vuonna 2002 tehty kansallinen oppilaanohjauksen ja opinto-ohjauksen arviointi osoitti, että ohjauksen tila ei ollut vuosituhannen alussa kovin hyvä. Koulujen väliset erot oppilaanohjauksen toteutuksessa olivat huomattavia. Ohjauksen tasa-arvon vaarantuminen nousi esille julkisessa keskustelussa. Arvioinnin toteutuksen jälkeen oppilaanohjauksen ja opinto-ohjauksen kehittäminen onkin ollut tärkeä koulutuspoliittinen tavoite.

Nykyisellä hallituskaudella perusopetuksen laadun kehittämiseen on ohjattu huomattavia rahanmääriä. Myös oppilaanohjauksen kehittämiseen vuosien 2008–2010 aikana suunnataan rahoitusta lähes 10 miljoonalla euroa. Kehittämistyössä on mukana noin 150 kuntaa ja yli 20 yksityistä perusopetuksen järjestäjää. Tällä rahalla ohjausta tulee saada paremmaksi.

Erityisesti opetusministeriön ja Opetushallituksen kannalta on olennaista saada tutkimustietoa miten oppilaanohjauksen kehittämistyö kouluissa, kunnissa ja alueilla on edennyt. Mitkä ovat oppilaanohjauksen vahvuudet tällä hetkellä, mitä kehittämishaasteita on olemassa?

Joensuun yliopiston toteuttama oppilaanohjauksen kehittävä arviointi lähti liikkeelle keväällä 2008. Arviointi on kulkenut oppilaanohjaukseen liittyvän koulutuksen ja kehittämistyön rinnalla, ohjauksen sydänääniä kuunnellen. Raportointi on ollut asiantuntevaa, nopeaa - palautetta (risuja ja ruusuja) on tullut sekä kouluttajille että hallinnoitsijoille ja myös kehittämistyön toteuttajille. Tutkimukseen perustava keskustelu on ollut raikasta ja avointa.

Oppilaanohjauksen kehittämistyön jatkon kannalta on tärkeitä, että myös opetustoimen johtajat ja rehtorit lukevat tämän raportin ja miettivät tulevia toimenpiteitä. Mitä tutkimustulokset tarkoittavat minun kouluni, kuntani tai alueeni kannalta? Miten oppilaiden ohjausta voidaan edelleen kehittää niillä päätelmillä, jotka tästä tutkimuksesta kumpuavat?

Joensuun yliopiston tutkimus antaa varteenotettavia suuntaviittoja. Seuratkaamme niitä.

Ohjausterveisin

Juhani Pirttiniemi

opetusneuvos

Opetushallitus

TIIVISTELMÄ

Tämän raportin tarkoituksena on kuvata perusopetuksen luokka-asteiden 6–9 oppilaanohjauksen tilaa syksyllä 2008 opetusministeriön rahoittaman oppilaanohjauksen kehittämisen käynnistyessä. Oppilaanohjauksen kehittäjätahoille (f = 148) toteutettiin e-lomakkeella lähtötilannekartoitus, johon vastasi 442 henkilöä. Kyselyaineistoa täydennettiin kolmella kuntavierailulla.

Kolmasosa vastaajista tuli joko Lapin, Oulun tai Itä-Suomen läänistä, ja runsas kolmannes Etelä-Suomen läänistä. Vastaajista 71 % oli naisia, ja 38 % oli 46–55-vuotiaita. Runsaalla kolmanneksella ei ollut mitään oppilaan ja opinto-ohjauksen alaan liittyvää koulutusta, mutta 31 % oli suorittanut opinto-ohjaajan kelpoisuusopinnot. Puolet toimi hankkeen käytännön kehitystyössä, ja yhdeksän kymmenestä edusti kasvatus- ja opetusalaa. Noin 38 %:lla vastaajista oli aiempaa hankekokemusta.

Parhaiten toimiviksi ohjaukikäytänteiksi arvioitiin seuraavat: työelämään tutustuminen, alakoulun oppilaiden yläkouluun tutustuttaminen, peruskoulun oppilaiden toisen asteen koulutukseen tutustuttaminen, luokkamuotoinen ohjaus ja ohjaukseen liittyvät infotilaisuudet. Huonoiten toimivia olivat perusopetuksen päättävien jälkiohjauksen toimintamallit, oppilaanohjauksen käytäntöjen dokumentoiminen, toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle jäävien ohjaukikäytännöt, eri hallintokuntien keskinäinen vastuunjako ja sopimuskäytännöt sekä julkisten organisaatioiden ulkopuoliset ohjausjärjestelyt.

Tapauskunnista Tampereen kaupungin, Jyväskylän seudun ja Sallan kunnan ohjaukikäytänteissä oli selviä eroja, koska niiden koko ja konteksti sekä niiden myötä ohjauksen kehittämishaasteet ovat varsin erilaiset. Kaikissa oli pyritty löytämään hyviä käytänteitä ja paikantamaan kehittämistä kaipaavia teemoja. Aineenopettajien ohjaus värittyi heidän opettamansa oppiaineelle ominaisista sisällöistä ja menetelmistä, ja haasteet liittyivät erityisesti työn- ja vastuunjakoon koulun eri toimijoiden kesken. Oppilaat odottivat ohjaukselta erityisesti tietoa ja kannustusta ja huoltajat toimivaa kodin ja koulun välistä viestintää.

Kehittämistyötä ajatellen eniten kohdistui odotuksia ohjauksen näkyvyyden parantamiseen, ohjauksen arkikäytänteiden ja -työvälineiden kattumiseen sekä erilaisen yhteistyön ja verkostoitumisen paranemiseen. Myös ohjaustaitojen ja henkilökohtaisen ohjauksen laadun kohenemistä haluttiin saada aikaiseksi. Eniten epäiltiin ajan ja voimavarojen riittävyyttä, projektin tuloksellisuutta sekä toimijoiden aitoa sitoutumista. Näkökulma ohjauksen kehittämiseen oli selvästi aikuiskeskeinen, asioiden tarkastelu nuorten kannalta oli vähäistä.

1 MITÄ OHJAUKSELLE KUULUU?

Käsillä oleva raportti kuvaa oppilaanohjauksen tilaa syksyllä 2008 perusopetuksen luokilla 6–9. Tuolloin toteutettiin opetusministeriön rahoittamassa oppilaanohjauksen kehittämistoiminnassa mukana olleille henkilöille kartoitus, jossa heitä pyydettiin e-lomakkeella arvioimaan noin kolmenkymmenen ohjauksen käytännön toimivuutta omassa toimintaympäristössä ja esittelemään alkamassa olleeseen, Opetushallituksen koordinoimaan kaksivuotiseen kehittämisupeamaan kohdistuneita odotuksia.

1.1 Oppilaanohjaus suomalaisessa perusopetuksessa

Lapsia ja nuoria eri tavoin koskevat opetus- ja kasvatuskäytännöt ovat laajentuneet ja systematisoituneet yhteiskuntakehityksen myötä. Kotien ja lähikasvattajien työn rinnalle on aikojen kuluessa rakennettu vaikkapa varhaiskasvatus ja koulujärjestelmä sekä nuoriso-, sosiaali- ja terveystoimen ammattilaisten muodostama toimijaverkosto. Suullinen kasvatusperinne ei ole enää aikoihin riittänyt, vaan kasvatus, opetus ja ohjaus ovat ammattilaistuneet ja institutionaalistuneet. Asiantuntijat ovat tuottaneet aina uudistettuja, lasten ja nuorten hyvää tarkoittavia opetus- ja ohjaussuunnitelmia. Koulualan ohjauksessa on siten tultu pelkästä ammatinvalinnanohjauksesta nuorten laajentuneen tuen tarpeisiin vastaamisen tehtäviin, kuten seuraavasta historiakatsauksesta ilmenee.

Lyhyt katsaus oppilaanohjauksen historiaan

Oppilaanohjaus on kasvanut osaksi Suomen koulutus- ja kasvatusjärjestelmää jo varhain. Sen alkujuret löytyvät oppilaiden ammatinvalinnanohjauksesta, josta tiettävästi ensimmäisen kerran on mainittu sosiaalilautakunnan aloitteesta vuonna 1919. Koulun ohjaustoiminta nähtiin ratkaisuna nuorten koulusta työhön ja työelämään siirtymisen haasteisiin ja keinona puuttua nuorten sosiaalisiin ongelmiin. Alussa ammatinvalinnan ohjaus oli koulussa joidenkin opettajien erityistehtävä. (Jauhiainen 1993, 221; Sinisalo 2000, 193; Nummenmaa ym. 2008, 13–15.)

Ammatinvalinnanohjausta annettiin 1950-luvulle asti kouluissa sattumanvaraisesti, mutta uuden kansakoululain säätämisen jälkeen se alkoi juurtua oppivelvollisuuskouluun. Ammatinvalinnanohjauslaki (SA 1960) vahvisti entisestään koulun roolia ohjauksessa. Lain valmistelussa korostettiin, että ammatinvalinnanohjaustoiminnan alkujuurten tulisi olla koulun kentässä (Jauhiainen 1993, 222). Lainuudistuksen yhteydessä otettiin käyttöön myös uusi yhdysopettaja-nimike. Yhdysopettaja vastasi ohjauksesta koulussa yhteistyössä työvoimahallinnon ohjausviranomaisten kanssa. Yhdysopettajina toimiville opettajille ryhdyttiin järjestämään ammatinvalinnan psykologiaan perustuvaa valmentavaa koulutusta 1950-luvulla.

Oppilaanohjaus ja siihen erikoistunut opinto-ohjaajien ammattikunta syntyi varsinaisesti peruskoulua varten 1970-luvulla. Oppilaanohjaus nähtiin mahdollisuutena huomioida oppilaiden yksilöllisiä ja eriytyviä tarpeita uudessa peruskoulujärjestelmässä. Sen ennakoitiin osaltaan lieventävän niitä ongelmia, joita koko ikäluokan yhtenäiskoulu toisi mukanaan. (Komiteamietintö 1966; Jauhiainen 1993, 225.) Peruskoulussa oppilaanohjauksen ydintehtävät jaoteltiin kasvatuksellisiin, opetuksellisiin ja ammatinvalinnanohjauksellisiin tehtäviin. Kasvatuksellisten ja opetuksellisten ohjaustehtävien katsottiin kuuluvan kaikille opettajille, ja ammatinvalinnan ohjaus oli erityisesti koulun uuden ammattilaisen, opinto-ohjaajan, ydintehtäviä.

Opinto-ohjaajien ammattiryhmä liitettiin kiinteäksi osaksi koulun opettajakuntaa, mutta sille annettiin alusta pitäen vaativat tehtävät. Uudesta ammattiryhmästä kaavailtiin koulun psyykkispedagogista monitoimiasiantuntijaa, jolla tuli olla asiantuntemusta opettajana, kasvattajana ja erityisesti ammatinvalinnanohjaajana. Peruskoulun alkuvaiheessa oppilaanohjaus kuului oppilashuoltoon. (Hynninen & Juutilainen 2006, 3; Jauhiainen 1993, 143; Vuorinen 1992, 2; Nykänen & Vuorinen 1991, 29.)

Oppilaanohjauksen varsinaiseksi pioneeri- ja kehittämisvaiheeksi voidaan luonnehtia 1970- ja 1980-lukua, jolloin sen toiminta-ajatusta muotoiltiin koulun ammatinvalinnanohjauksen, oppilastarkkailun sekä oppilashuollon pohjalta. Erityisesti 1980-luku on ollut uusien työmuotojen kehittämisen ja innovaatioiden aikaa (Vuorinen 2000, 73). Peruskoulun oppilaanohjauksen tehtäväjakoa muutettiin 1980-luvulla, ja samaan aikaan määriteltiin opinto-ohjaajana toimivan opettajan virkaan vaadittavaa kelpoisuutta. Kouluhallinnon päätösvaltaa alettiin 1980-luvulla hajauttaa, kuntakohtaiset opetussuunnitelmat otettiin käyttöön, ja kouluissa hallinnollisten tehtävien määrä lisääntyi. (Numminen ym. 2002, 36; Nykänen & Vuorinen 1991, 29–30)

Opetussuunnitelmien uudistaminen 1990-luvulla joustavammaksi on kasvattanut oppilaan- ja opinto-ohjauksen merkitystä entisestään. Opiskelijoiden omiin valintoihin perustuvassa opiskelussa ohjaus on rakentunut eräänlaiseksi opiskelua ja oppilaitoksen toimintaa integroivaksi ”sidosaineeksi”. Ohjauksen integroiva rooli näkyy oppilaitosten toiminnassa muun muassa siten, ettei se ole erillinen oppiaine vaan yhdistävä osa kaikkea opetustyötä. (Väljærvi 2004; Vuorinen & Väljærvi 1994.)

Kuluvan vuosituhannen koulutusjärjestelmä sallii entistä enemmän joustoa yksilöllisten opintopolkujen rakentamiseen. Tietotekniikka on laajentanut myös oppilaanohjauksen työvälineistöä. Samaa aikaan nuorten oppimisen ja psykososiaalisen tuen tarpeet ovat lisääntyneet ja monimuotoistuneet. Ohjauksen alueellinen ja moniammatillinen yhteistyö on tullut entistä merkittävämmäksi, ja nuorten ohjauspalvelujen tehostamiseksi on pyritty kehittämään usean toimijan ja viranomaisen paikallista yhteistyötä. Toisaalta valtiollisen normiohjauksen keveneminen on johtanut myös oppilaanohjauksen ulkoisten ohjeiden vähentymiseen ja samalla toiminnan erilaistumiseen. (Kasurinen 2004 ja 2007; Nykänen ym. 2007; Numminen 2002.)

Oppilaanohjaus nuorten kohtaamisena

Yhteiskunnassa ja koulutuksessa kannetaan monenlaista huolta ja vastuuta nuorten koulutus- ja ammattisuunnittelusta, kun polut kohti aikuisuutta, koulutusta ja työtä ovat monimutkaistuneet ja muuttuneet epävakaaiksi (Beck 1995; Bauman 1995). Koulutukseen ja työuralle kiinnittymisestä on tullut haaste, jonka nuoret kohtaavat enemmän kuin kerran elämässään. Pysyvä ammatillinen ura on korvautunut koulutuksen, työssäkäynnin ja työttömyyden jaksoilla sekä näiden välisillä siirtymillä. Kun yksilöt joutuvat navigoimaan näissä joustavuuden ja liikkuvuuden määrittämissä olosuhteissa, myös omien taitojen ja osaamisen kehittämisestä on tullut jatkuva prosessi (esim. Plant 2007). Edellä kuvatuista haasteista selviytyminen edellyttää hyvien uranhallintataitojen oppimista. Ne voidaan määritellä elämänmittaisiksi valmiuksiksi, joita tarvitaan ammatinvalinta- ja urasuunnittelussa, työnhaussa sekä erilaisiin työyhteisöihin ja organisaatioihin kiinnittymisessä (Koivisto & Vuori 2006; Pohjola 2006; Vanttaja ym. 2006).

Oppilaanohjaus on peruskoulussa toteutettavaa pedagogista, psykososiaalista ja informatiivista toimintaa. Sen avulla koulussa tuetaan nuoren opintojen etenemistä, koulutusvalintojen tekemistä sekä nuorten ura- ja elämänsuunnittelutaitojen asteittaista kehittymistä. Oppilaanohjauksen avulla koulussa luodaan puitteet nuorten ammatillisen identiteetin kehittymiselle sekä ura- ja elämänsuunnittelutaitojen muotoutumiselle. (Opetushallitus 2004; Merimaa 2004; Kasurinen 2004.)

Päätoimisesti oppilaanohjauksesta vastaa yläkoulussa opinto-ohjaaja. Alakoulussa oppilaanohjaus on alakoulun luokanopettajan vastuualuetta. Tavoitteena nykyään on, että oppilaanohjausta toteuttaisi päivittäin osaltaan koulun koko henkilökunta. Opettajien tulee huomioida oppilaanohjauksen sisällöt omassa opetustyössä. Koulun johdon vastuulla on ohjauksen järjestäminen ja organisointi. Ohjauksen tulisi siis olla luonteva osa koulun tekemää, esimerkiksi syrjäytymistä ennaltaehkäisevää oppilashuoltotyötä.

Oppilaanohjauksen tehtäväksi voidaan edelleen ymmärtää nuorten yksilöiden toimijuuden tukeminen perusopetuksen aikaisella koulutuspolulla, ja laajemmin elämänmittaisella opinpolulla. Arjessa nuoret rakentavat elämänuraansa lukuisten koulutusta, työelämää, oppimista, harrastuksia ja ihmissuhteita koskevien valintojen ja päätösten kautta. Nuorten suunnanottoa elämässä tulisi oppilaanohjauksessakin pyrkiä tukemaan heidän elämänsä maailmastaan ja kokemuksistaan käsin. Tämä edellyttää, että koulun oppilaanohjauksen suunnittelussa ja toteuttamisessa huomioidaan riittävästi nuorten näkemyksiä ja kokemuksia. Tukea tarvitaan kaikille, mutta erityisesti niille nuorille, joilla ei ole sellaisia taloudellisia ja sosiaalisia voimavaroja, joiden varassa he voisivat tehdä perusteltuja valintoja ja suunnitelmia.

Oppilaan- ja opinto-ohjaajan kanssa käytävät ohjauskeskustelut, ryhmäohjaus ja koko koulun henkilökunnan tarjoamat ohjaukselliset tilanteet voivat toimia nuorelle tilana, jossa hän voi rakentaa opintojensa, koulutus- ja ammattisuunnitelmiansa sekä elämänsä jatkumoa. Samalla tilanteet voivat toimia monipuolisina oppimispaikkoina sekä nuorelle että ohjaajille: nuorella on mahdollisuus sovittaa yhteen omia tavoitteita ja ympäristön tarjoamia toimintamahdollisuuksia, ja ohjaajat saavat syvenevää käsitystä nuorten ajattelutavoista ja elämisen todellisuuksista.

Opiskelua ja ammattia koskevat valinnat ja suunnitelmat ovat vain osa nuoren elämänsä kokonaisuutta (Juutilainen 2007; Vanhalakka-Ruoho 2007a ja b). Vapaa-aika ja harrastukset, perhe, sukulaiset ja ystävät sekä kansalais- ja järjestötoiminta muodostavat muita tärkeitä toiminnan areenoita ja oppimisympäristöjä. Herranen ja Harinen (2007) toteavat, että nuorten valinnat tapahtuvat arkisesti vanhempien ja vertaisten kanssa ja ilmenevät myös lähisuhteisiin palautuvina odotusten neuvotteluina ja täyttämisenä sekä siteiden molemminpuolisena kunnioittamisena. Siten itsenäisyys ja yhteisyys eivät ole toisilleen vastakkaisia, vaikka ne saattavat ajoittain olla ”törmäyskursilla”. Oppilaanohjaajan ja ohjauksen muiden toimijoiden tulee toimia lähikasvattajina ja tukea nuoren elämän rakentumista tässä moninaisessa intressiverkostossa.

Oppilaanohjauksen tavoitteet, ydintehtävät ja järjestämiskäytännöt

Valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2004) linjaavat oppilaanohjauksen järjestämisen periaatteet perusopetusta antavissa oppilaitoksissa. Valtakunnallinen perusteasiakirja määrittelee ainoastaan toiminnan pääperiaatteet, keskeisimmät tavoitteet ja sisällöt. Opetuksen järjestäjän tulee näiden pohjalta suunnitella tarkemmin oppilaanohjauksen toteutus paikalliseen toimintaympäristöön soveltaen. Paikallinen suunnittelu edellyttää sekä koulun sisäisen ohjauksen jäsenystä että koulun ulkopuolelle ulottuvien yhteistyöverkostojen hahmottamista.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritetyt oppilaanohjauksen tavoitteet voidaan jaotella kolmeksi ydintehtäväksi (Merimaa 2004, 75). Oppilaanohjauksen tulee tukea *oppilaan kasvua ja kehitystä*, johon läheisesti liittyviä tavoitteita ovat oppilaan itsentuntemuksen kasvun tukeminen sekä psykososiaalisen tuen tarjoaminen. Tämän tehtävän kautta oppilaanohjaus liittyy suorimmin koulun ennaltaehkäisevään oppilashuoltotyöhön. Psykososiaalisella tukemisella on tarkoitus auttaa oppilasta sopeutumaan sosiaalisesti ja psykologisesti koulu yhteisössä toimimiseen. Ensimmäinen tehtävä heijastelee myös kouluohjauksen historiallista tehtävää sopeuttaa nuoria koulu yhteisöön, työelämän tapoihin ja laajemmin yhteiskuntaan. (Merimaa 2004, 75.)

Oppilaanohjauksen toinen tehtävä on *edistää oppilaan opiskelutaitojen kehittymistä ja opintojen kulkua*. Näitä ydintehtävään läheisesti liittyviä tavoitteita ovat opiskelun taitojen opettaminen, oppimisvaikeuksissa avustaminen, ainevalintojen sekä ainevalintojen ja oman opinto-ohjelman tekemisen tukeminen. Oppilaanohjauksen toisen tehtävän tavoitteet heijastavat koulutusjärjestelmän joustavuuden ja valinnaisuuden mahdollisuuksia ja haasteita. Oppilaanohjauksen avulla annetaan metodista tukea nuorelle hänen oman henkilökohtaisen opintopolkunsuunnittelussa sekä siihen liittyvissä päätöksenteko- ja valintaprosesseissa. Nuorten opintosuunnittelun tuki edistää lopulta koko joustavuuteen ja valinnaisuuteen perustuvan koulutusjärjestelmän toimivuutta. (Merimaa 2004, 75).

Oppilaanohjauksen kolmas tehtävä on *selkeyttää oppilaan ammatillista suuntautumista*. Tavoitteena on tällöin tukea nuoren koulutus- ja ammatinvalintaprosessia perusopetuksen eri vaiheissa sekä jatko-opintoihin hakeutumisessa. Kolmanteen tehtävään liittyen oppilaanohjauksella pyritään ohjaamaan nuoria tiedostamaan omia henkilökohtaisia ammatillisia intressejään sekä antamaan tarvittavia valmiuksia tehdä elämänuraa koskevia ratkaisuja. Tähän keskeisesti liittyy työelämään tutustuminen sekä työelämä- ja jatkokoulutustietouden tarjoaminen oppilaille monipuolisesti koko koulunkäynnin ajan.

Opetussuunnitelmien perusteet edellyttävät ohjaustoiminnan jäsentämistä usealla eri tasolla koulussa ja sen ulkopuolella. Ne edellyttävät ainakin 1) *koulun eri ohjaus- ja opetusalan ammattilaisen tehtävien*, 2) *koulun sisäisen yhteistyön* sekä 3) *koulun ulkopuolisen ja alueellisen yhteistyön määrittelyä*. Koulussa oppilaanohjaus jakautuu kaikkien opettajien ohjaustehtäviin sekä opinto-ohjaajan erityisiin ohjaustehtäviin. Kaikkien opettajien ohjaustehtävästä todetaan opetussuunnitelman perusteissa näin:

Kaikkien opettajien tehtävänä on ohjata oppilasta oppiaineiden opiskelussa sekä auttaa häntä kehittämään oppimaan oppimisen taitojaan ja oppimisen valmiuksiaan sekä ennaltaehkäistä opintoihin liittyvien ongelmien syntymistä. Jokaisen opettajan tehtävänä on oppilaiden persoonallisen kasvun, kehityksen ja osallisuuden tukeminen. (Opetushallitus 2004, 23.)

Edellä lueteltujen vastuiden lisäksi työ- ja elinkeinoelämän ulottuvuus tulee huomioida opetuksessa siten, että ”...*eri oppiaineiden opetukseen tulee sisällyttää kokonaisuuksia, jotka liittyvät opiskeltavan aineen antamat tiedot ja taidot työelämän vaatimuksiin ja mahdollisuuksiin*” (emt., 23).

Opinto-ohjaaja on koulun ohjauksen asiantuntija, joka osallistuu ohjauksen eri toimintamuotojen koordinointiin ja suunnitteluun oppilaitoksessa (esim. Merimaa 2004). Opinto-ohjaajan erityisalueena on oppilaiden henkilökohtaisen urasuunnittelun tukeminen. Ohjauksen asiantuntijana opinto-ohjaajan tehtävänä on myös pyrkiä varmistamaan, että oppilaanohjaukselle asetetut tavoitteet ja sisällöt toteutuvat käytännössä.

Ohjauksen kolmas suunnittelutaso koskee koulun ulkopuolista yhteistyötä. Siksi opetussuunnitelman perusteissa käsitellään yhteistyötä sekä vanhempien että työ- ja elinkeinoelämän toimijoiden kanssa. Opetushallituksen (2004, 23) mukaan työelämäyhteistyön ”*keskeisen osan muodostavat työelämän edustajien vierailut luokkatunneilla, työpaikkakäynnit, projektityöt, eri alojen tiedotusmateriaalien käyttö ja työelämään tutustuminen (TET)*”. Koulun ulkopuolisen ohjauksen merkitys näkyy oppilaitokset ja kouluasteet ylittävässä yhteistyössä, jota tarvitaan etenkin nuorten koulutuksellisissa siirtymävaiheissa. Opetussuunnitelman perusteissa (emt., 258) yhteistyöstä todetaan, että ”*oppilaan turvallista siirtymistä opintopolun nivelvaiheissa tulee tukea oppilaanohjaajien ja toisen asteen oppilaitosten ohjauksesta vastaavien opinto-ohjaajien sekä opettajien välisellä yhteistyöllä, joka ylittää oppilaitosten ja kouluasteiden väliset rajat*”.

Kokonaisuutena ottaen siis sekä koulun toimintaympäristö että nuorten ohjaustarpeet ovat moninaistuneet tavalla, joka edellyttää enenevästi moniammatillista yhteistyötä. Sitä tarvitaan koulun sisällä esimerkiksi oppilaan- ja opinto-ohjaajien ja erityisopettajien kesken, mutta myös koulun ulkopuolisten toimijoiden (esim. sosiaali- ja nuorisotoimi) kanssa.

1.2 Oppilaanohjauksen kehittäminen kuluvalle vuosikymmenellä

Ajassa vaihtuvia koulutuspoliittisia priorisointeja vauhditetaan tavallisesti erilaisin kehittämishankkein. Ne osuvat monesti hyvin kohteisiin ja tarkoituksiin tuottaen innostavia käytänteitä ja valottaen olemassa olevista rutiineista ongelmallisia kohtia. Ohjausta tarvitsevien nuorten yksilölliset kysymykset ja kooltaan kasvavien ohjausjärjestelmien hallintahaasteet tuottavat toisinaan vaikeasti rakennettavan yhtälön. Silloin on ensiarvoista muistaa, että *aikuiset ja heidän kehittämensä järjestelmät ovat lasten ja nuorten kehitystä varten* – eikä päinvastoin. Tätä ei tulisi unohtaa nytkään vuonna 2008 käynnistyneessä oppilaanohjauksen uudessa kehittämisallossa.

Oppilaanohjauksen arviointien osoittamia kehittämistarpeita

OECD on painottanut elinikäisen ohjauksen periaatetta, jossa yhtenä tavoitteena on tilanne- ja oppilaitoskohtaisten ohjauspalveluiden sijasta ja rinnalla kehittää kansalaisten ura- ja opintosuunnittelun valmiuksia laajemmin. Tällöin uraan ja opintoihin liittyviä valintoja ja päätöksiä opitaan tekemään tietoisesti aina tilanteen niin vaatiessa. Tavoitteena on myös kokonaisvaltaisten ohjauspalveluiden tarjoaminen. EU:n Komission vuonna 1994 julkaisemassa jäsenmaiden ohjausjärjestelmiä koskevassa vertailututkimuksessa ohjaustoiminnan eri osa-alueet määritellään seuraavasti (Vuorinen 1998):

- *Tieto- ja informaatiopalveluissa* oppilaille/opiskelijoille välitetään ajankohtaista ja relevanttia opintoja koskevaa tietoa
- *Arvioinnin* tarkoituksena on omien toiveiden ja mahdollisuuksien vertailu, oma elämänselitys ja oppimishistoria suhteessa tulevan koulutuksen tarjoamiin mahdollisuuksiin
- *Neuvontapalveluissa* (advice) haetaan vastauksia asiakkaiden osoittamiin rajattuihin kysymyksiin
- Syväisemmissä ohjauspalveluissa (counselling) keskitytään opiskelijoiden tukemiseen oman henkilökohtaisen *elämäntilanteen ja vaihtoehtoisten toimintatapojen jäsentämisessä*.

Vuonna 2000 Suomi osallistui ohjauspalveluita koskevaan kansainväliseen arviointiin, jossa tarkasteltiin eri maiden tiedotus-, neuvonta- ja ohjausjärjestelmien taustalla olevaa toimintapolitiikkaa (OECD 2004a). Suomen vahvuudeksi mainittiin ensinnäkin ohjauksen sisällyttäminen opetussuunnitelmiin ja integroiminen opetukseen peruskoulussa ja toisella asteella. Myös ohjauksen toimintamuotojen monipuolisuus oppilaitoksissa ja työvoimahallinnossa, julkishallinnon tuottama laaja koulutus- ja ammattitietous sekä ohjaajina toimivien kelpoisuusvaatimusten säätäminen lailla huomioitiin myönteisesti. Suomen toteuttamat omat kansalliset arvoinnit sekä niiden perusteella käynnistetyt toimenpiteet mainittiin hyvinä käytäntöinä (mm. Moitus ym. 2001; Numminen ym. 2002). Kansalliseksi kehittämiskohteeksi mainittiin ohjauksen palautejärjestelmien kehittäminen. (Kasurinen & Vuorinen 2002 ja 2007.)

Kansalliset arvoinnit (OECD 2004a,b; Numminen ym. 2002) osoittivat, että perusasteen ohjaus keskittyi perusasteen sisäisiin kysymyksiin ja toisen asteen yhteisvalintaan valmistautumiseen eli elinikäisen ohjauksen periaatteiden toteutuminen oli heikkoa. Ohjauksen painottuessa nykyisessä oppilaitoksessa ja sitä seuraavassa nivelvaiheessa selviytymiseen yksilön henkilökohtaisen opintosuunnittelun ja elinikäisen elämän- ja urasuunnittelun valmiudet jäävät kehittymättä.

Ohjauksen tarve ja kysyntä koulussa on selvästi lisääntynyt, mutta kaikki oppilaat eivät silti saa välttämättä tasavertaisesti tarvitsemaansa ohjausta ja tukea opinnoissaan. Ohjauksen kansallisen tila-arvioinnin mukaan perusopetuksen oppilaista noin viidesosa ei ollut saanut tai käyttänyt henkilökohtaista ohjausta oman opintosuunnittelunsa tukena. Tässä ryhmässä olivat yliedustettuina pojat, ammatilliseen koulutukseen suuntautuneet sekä keskimääräistä heikompaan koulu- ja elämäntilanteeseen yltäneet oppilaat. (Numminen ym. 2002.)

Kansallisen arvion mukaan oppilaanohjauksen eri osa-alueet toteutuivat kouluissa vaihtelevasti. Oppilaiden mielestä ohjaus jatko-opintoihin toimi hyvin, mutta henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen tuki saatiin pääsääntöisesti opinto-ohjaajalta ja vain nimellisesti koulun muilta opettajilta. Eniten kehitettävää oli ammatillisen suuntautumisen ohjauksessa: oppilaat kokivat saavansa tietoa erilaisista tutkinnoista hyvin, mutta esimerkiksi ammatti- ja työelämä-tietouden saamisessa todettiin puutteita. (Numminen ym. 2002.)

Oppilaanohjauksen seuranta- ja palautejärjestelmien arvioinnissa oppilaiden arviot oppilaanohjauksen toimivuudesta olivat keskimääräisesti huonompia kuin opinto-ohjaajien ja rehtorien arviot parempia kuin opinto-ohjaajien. Erot voivat olla osittain tulkinnallisia, mutta tulos herättää myös kysymyksen, missä määrin oppilaiden kokemuksia huomioidaan oppilaanohjauksen suunnittelussa. Koulutuksesta jatko-opintoihin siirtyvien ja keskeyttävien oppilaiden seurantarjestelmien ei myöskään voitu sanoa olevan valtakunnallisesti systemaattisia: alle puolessa lukioista ja yli puolessa peruskouluista oli seurantarjestelmä käytössä. (Numminen ym. 2002.)

Oppilaanohjauksen toimivuutta on arvioitu myös tarkastelemalla oppilaiden koulutusvalintojen jäsentyneisyyttä. Perusopetuksesta jatko-opintoihin siirtyvissä oppilaissa oli useita ryhmiä, joiden kyky tehdä itsenäisiä jatkokoulutusvalintoja oli heikko. Moni toisen asteen opiskelija oli epävarma ammatillisesta suuntautumisestaan. (Numminen ym. 2002). Oppilaanohjauksen keskeinen tehtävä on kuitenkin nuorten urasuunnitteluvälineiden kehittyminen, jolloin nuorten koulutusvalintojen jäsentyminen voidaan nähdä sen yhtenä mittarina (Opetushallitus 2004, 215). Nuorten valmiudet opintosuunnitteluun vaikuttavat lopulta koko koulutusjärjestelmän toimivuuteen.

Sähköiset tietoverkot ovat avanneet paljon uusia mahdollisuuksia, ja niiden käyttö ohjauksessa onkin lisääntynyt ja monipuolistunut merkittävästi; silti mahdollisuuksia on edelleen paljon hyödyntämättä (Vuorinen 2006). Oppilaanohjauksen käytössä olevat tietoverkot toimivat pääosin tietopankkina eri asiantuntijoille. Ohjaussivustot on suunniteltu usein aikuisille asiantuntija-käyttäjille, eikä niissä ole välttämättä huomioitu vuorovaikutteisuutta ja palveluiden muiden käyttäjien näkökulmaa (Numminen ym. 2002).

Koulun oppilaanohjaus henkilöityy tavallisesti opinto-ohjaajaan. Opinto-ohjaajien työnkuva on osoittautunut varsin laajaksi, ja toisaalta muutkin opettajat antavat vaihtelevasti ja oppilaille näkyvämmällä tavalla ohjausta osana opetustyötään (Numminen ym. 2002). Ohjauksen toteuttamista koskeva koulutason suunnitelma auttaa selkiyttämään oppilaitoksen sisäistä ohjauksen työnjakoa. Paikallisissa opetussuunnitelmissa ja oppilaitoksen ohjauksen järjestämistä koskevissa kuvauksissa on kuitenkin havaittu merkittäviä laadullisia eroja. Tämä johtuu osittain siitä, että Opetushallituksen laatimat oppilaanohjauksen normiohjeet jäivät varsin yleiselle tasolle. (Honkanen 2007, 106.)

Ohjaajien täydennyskoulutustarpeiden kartoituksessa havaittiin, että opinto-ohjaajat pyrkivät vastaamaan oman toimintaympäristönsä muutoksiin kehittämällä yksilöllistä osaamistaan ja ongelmanratkaisutaitojaan. Haastateltavien opinto-ohjaajien kokemat täydennyskoulutustarpeet liittyivät muun muassa oman asiantuntijuuden laajentamiseen, koulutusjärjestelmän ja työelämän muutoksien ennakointiin, verkostoyhteistyöhön ja tietotekniseen osaamiseen. Nykypäivän ohjaustarpeiden monimuotoisuudessa ohjaustoimijoilta edellytetään kuitenkin yhä useammin oman asiantuntijuuden rajojen ylittämistä sekä jaetun ongelmanratkaisun taitoja. (Lairio ym. 2001; Puukari 2001.)

Ohjauksen perustyötä nuorten kohtaamisen tasolla tapahtuu joka päivä suomalaisissa kouluissa. Joissakin oppilaitoksissa ja alueilla käytänteet ovat muotoutuneet hyviksi, ja niissä seurataan aktiivisesti ohjauksen kentässä tapahtuvia uudistuksia. Silti isojen järjestelmien taivuttaminen nuorten tarpeisiin ja elämäntilanteisiin ei tapahdu helposti ja kaikkialla riittävän laadukkaasti. Siksi Suomessakin on toteutettu useita oppilaanohjauksen kehittämishankkeita, joihin luodaan lyhyt katsaus seuraavaksi.

Toimijoita aktivoivia erityisponnistuksia oppilaanohjauksen kehittämiseksi

Vuosina 2003–2007 on toteutettu muun muassa nuorten tuki- ja neuvontapalvelujen juurruttamishanke *Omistuvat opit* ja osallisuutta lisäävä *Osallisuusbanke*. Omalta osaltaan myös *joustavan perusopetuksen* projekti (2006–2008) toimi ohjauksen tukena kehitellessään toiminnallisia opetusmuotoja, jotka voisivat ehkäistä nuoria jäämästä pois koulutuksesta (Manninen & Luukanen 2008). Oppilaitosten ohjauspalveluja kehittävä valtakunnallinen *oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishanke* toimi puolestaan vuosina 2003–2007. Kyseinen kattohanke mahdollisti lähes 300 kunnan nuorten koulutusta tukevien ohjauspalvelujen kehittämisen oppilaitoksissa ja kunnissa. (Kasurinen 2006.) Tähän kytkeytynyt *CHANCES-banke* pyrki vuosina 2005–2007 ohjauksen kehittämiseen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi (Kasurinen & Launikari 2007).

Hankkeissa on useilla paikkakunnilla kehitetty aiempaa yhtenäisempiä ja laadukkaampia ohjauspalveluja luomalla alueellisia yhteistyömalleja työhallinnon sekä sosiaali-, terveys- sekä nuorisotoimen kanssa ja tarjoamalla paikallisten tarpeiden mukaista täydennyskoulutusta. Hankkeiden aikana on syntynyt useita toimivia käytäntöjä, joiden vakiinnuttamiseksi tarvitaan lisää määrätietoisia ponnisteluja.

Ohjauspalvelujen kehittämisen suuntia on osoitettu kansainvälisissä ja kansallisissa arvioinneissa. Arvioinneissa on tuotu esiin urasuunnittelua tukevien ohjauspalvelujen hajanaisuus ja tarve palvelujen parempaan paikalliseen suunnitteluun (OECD 2004a ja b). Kansallisissa arvioinneissa on kiinnitetty huomiota opiskelijoiden ohjauksen riittävyteen ja saatavuuteen, joissa on todettu olevan edelleen oppilaitostasolla puutteita. (Numminen ym. 2002.)

Alueellisia nuorten tuki- ja ohjausverkostoja koskevissa tutkimuksissa on puolestaan osoitettu, kuinka palvelujen kehittäminen edellyttää kunnan päätöksentekotason ja eri hallinnonalojen sitoutumista suunnitteluun yhdessä toimijoiden kanssa. Nuorten itsensä kuuleminen heille tarkoitettujen palvelujen suunnittelussa on keskeinen kysymys myös paikallisesti. (Nykänen ym. 2007; opetusministeriö 2007; Sosiaali- ja terveysministeriö 2007.)

Edellä kuvatuista kehittämisspyrinnöistä on saatu monenlaisia hyviä kokemuksia ja uusia ohjauskäytänteitä erilaisiin ohjausympäristöihin. Hankkeiden tavoitteena on laajasti ajatellen ollut *osallistaa kouluja, oppilaitoksia sekä kuntia ja alueita* parantamaan ohjauspalvelujaan. Opettajien, ohjaajien ja rehtoreiden ei ole aina kuitenkaan helppoa ymmärtää uusien kehittämisshankkeiden pyrkimyksiä ja aktivoitua niiden toimijoiksi. Heillä on usein samanaikaisesti meneillään monia muutoksia ja kehittämisen haasteita. Heidän mieleensä nousee helposti ajatus, ettei kunnallisen, alueellisen tai kansallisen hallinnon tasoilla ymmärretä koulumaailman tapahtumia. Edellytetään kehittämistä, mutta samaan aikaan supistetaan koulutyöhön ja ohjauksen varattuja voimavaroja.

Toimintaympäristön mutkistuessa lasten ja nuorten elinolosuhteista sekä kasvatuksen ja koulutuksen järjestelmistä ja tapahtumista on vaikea muodostaa yhtenäistä tai johdonmukaista kuvaa. Kompleksisuus onkin nykyään kehittämistyön ja muutosten perusominaisuus. Kasvatuksen ja ohjauksen toimijoiden jatkuvana tehtävänä ja työn osana on monimutkaisuudesta huolimatta rakentaa ymmärrystä, mistä ohjaustyössä on kyse ja miten sitä parhaiten tehtäisiin muuntuviissa olosuhteissa.

Oppilaanohjauksen kehittäminen – kuten koulun kehittämistyö yleensä – voidaan jäsentää systeemisen muutosajattelun kautta, mitä lähestymistapaa edustaa esimerkiksi Fullan (2003, 2007). Koulun muutosta ei nähdä koulun hallinnon taholta ylhäältä alaspäin kulkevana suunnitelmallisena prosessina, eikä sen ajatella olevan yhden toimijan tai ammattikunnan hallittavissa. Koulun ja oppilaanohjauksen kehittäminen on useiden eri tasojen ja tahojen pyrkimyksiä ja yhteistoimintaa: tarvitaan toimintaa monilla eri rintamilla, muttei toisistaan erillään. Muutos-työssä opinto-ohjaus on syytä nähdä myös historiallisissa, sosiaalisissa ja kulttuurisissa yhteyksissään. Esimerkiksi yhteiskunnan taloudellinen tilanne ja koulutukseen varatut taloudelliset resurssit yhtäältä rajoittavat mutta toisaalta mahdollistavat tiettyä toimintaa.

Oppilaanohjauksen kehittäminen voidaan jäsentää Fullanin (2003, 2007) tavoin kolmen tason toimintana ja yhteistyönä. Se sisältää koulujen ja oppilaitosten, alueiden sekä kansallisen ohjauspalveluiden kehittämisen tasot, jotka näkyvät selvästi myös Opetushallituksen koordinoimassa toiminnassa, jota tämän raportin seuraavissa luvuissa kuvataan toimijoiden ääntä kuullen. Kehittäminen ei etene vain toiminnan tavoitteita ylhäältä alas väyläten (top-down), vaan käytännön toimijoiden tieto, kokemukset ja näkemykset auttavat alueiden ja kansallisen tason ymmärrystä ja tavoitteen asetteluja (bottom up).

Eri toimijatasojen kohtaamisissa kerrataan ja luodaan oppilaanohjauksen kehittämisen ydinajatuksia sekä oppilaanohjauksen merkitystä lapsille ja nuorille. Tasojen yhteistyössä välitetään hyviä käytänteitä, jotka mahdollisesti soveltuisivat kunkin koulun tai alueen omiin toimintaehtoihin. Kehittämisprosesseihin on viritettävä mahdollisuuksia keskusteluihin, näkemysten vaihtoon ja neuvotteluihin. Hyvien yhteistyösuhteiden vaaliminen ja kehittämisessä välitettävän tiedon laadusta huolehtiminen lisäävät osaltaan kehittämisen sosiaalista vetovoimaisuutta. Kaikkiin näihin on yritetty tähdätä myös lukuvuosina 2008–2010 toteutettavassa oppilaanohjauksen kehittämistoiminnassa, jonka alkuvaiheen käsityksiä esitellään tämän raportin seuraavissa luvuissa.

2 MILLAINEN JOUKKO OPPILAANOHJAUSTA KEHITTÄÄ?

Vuodet 2008–2010 kattavan oppilaanohjauksen valtakunnallisen kehittämisen tavoitteeksi asetettiin kehittää oppilaanohjausta paikallisena ja seudullisena toimintana. Siinä haluttiin vahvistaa nuoren mahdollisuutta tehdä tietoon perustuvia ratkaisuja elämänsä suhteen, tarjota mahdollisuuksia etsiä vaihtoehtoisia polkuja tavoitteisiin sekä tukea nuorta itsenäistymiseen ja vastuunottoon. Opetushallitus (2008) on kuvannut oppilaanohjauksen erityisiksi tavoitteiksi

- alueellisen ohjaussuunnitelman kehittämisen,
- kodin ja koulun yhteistyön kehittämisen,
- yhteistyön kehittämisen työ- ja elinkeinoelämän toimijoiden kanssa,
- yhteistyön kehittämisen nuorten hyvinvointiin ja nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseen osallistuvien toimijoiden kanssa, ja
- toiminnan juurruttamisen pysyväksi osaksi alueen ja/tai oppilaitoksen toimintaa.

Oppilaanohjauksen kehittämiseen lähti mukaan 127 kuntaa ja 21 yksityistä koulutuksen järjestäjää, jotka pyrkivät parantamaan ohjaustyötä perusopetuksen 6.–9. luokilla. Niiden tavoitteiden asettelu on hyvin moniaineksista, sillä kunnan tai oppilaitoksen koosta ja lukuisista olosuhde-tekijöistä johdettua opinto-ohjauksen parantamistarpeet vaihtelevat: Joissakin tapauksissa on asetettu alueellista ohjaustyötä koskevia laajoja tavoitteita, joissakin kohdennutaan johonkin erityiskysymykseen. Osa on lähtenyt tekemään jotain itselleen uutta tai aiemmin sivuun jäänyttä. Toisilla teema on ollut jo pitkään työn alla ja siihen on nyt haluttu lisävauhtia. (Mäkinen 2008a ja c.)

Toimijoiden työn tueksi ja hankkeiden vaikuttamisen arvioimiseksi käynnistyi myös *kehittävä arviointi*, josta vastaa Joensuun yliopisto (kasvatustieteiden tiedekunta ja täydennyskoulutuskeskus). Arvioiva tutkimusryhmä on pyrkinyt kokoamaan ja välittämään toimijoille erilaisin tavoin (kyselyt, haastattelut, kuntavierailut, osallistuva havainnointi) koottua tietoa hankkeen etenemisestä, hyvistä käytänteistä ja mahdollisista työn solmukohtista.

Liitteessä 5 on lueteltu arviointiryhmän tähänastiset tiedonkeruut niille asetettuine ydintarkoituksineen sekä tärkeimmät tähänastiset raportit. *Käsillä oleva julkaisu kuvaa syksyllä 2008 toteutetun laajan lähtötilannekartoituksen tulokset* (liitteen 5 taulukon toimenpiteet 6 ja 7).

2.1 Vastaaajajoukon hankinta ja sen kuvailutiedot

Oppilaanohjauksen kehittäminen pääsi käyntiin varsinaisesti vasta syyslukukauden 2008 alettua. Rahoituksen piiriin päässeet saivat täsmentää keväällä 2008 opetusministeriöön lähettämäänsä toimintasuunnitelmia lokakuun loppupuolelle saakka. Hankekoordinaattoreilla oli tapaaminen toukokuussa ja elokuussa. Myös hankkeiden tueksi tarkoitettun, Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen koordinoiman koulutussarjan ensimmäinen osuus toteutui 16.9.–2.10.2008 (teema ”Ohjausprosessi, henkilökohtainen ohjauskeskustelu ja sen työvälineet”: Helsinki, Joensuu, Kokkola, Lahti, Oulu ja Tampere).

Samaan aikaan täydennyskoulutusten käynnistymisen kanssa avattiin sähköinen *lähtötilannekartoituksen lomake* (liite 1), jonka pääsisällöt on esitelty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. e-kyselylomakkeen pääsisällöt

Lomakeosa	Esimerkkejä kysymyksistä/osioista	Kysymystyytit
Taustatiedot	Vastaajan lääni, kunnan koko, sukupuoli, ikä, koulutus, asema, toimiala	strukturoitu
Kehittämistyö	Aiempi opo-hankekokemus, tehtävät nykyisessä hankkeessa, koetut vaikutusmahdollisuudet	sekä strukturoitu että avoin
Nykytilanne	Kehittämistä vaikeuttavat tekijät, ohjaussuunnitelmien olemassaolo	sekä strukturoitu että avoin
Toimivuus	30 erilaisen ohjausteeman toimivuuden arviointi	strukturoitu
Odotukset	Hanketta sekä sen etenemistä ja lopputulosta koskevat odotukset	avoin

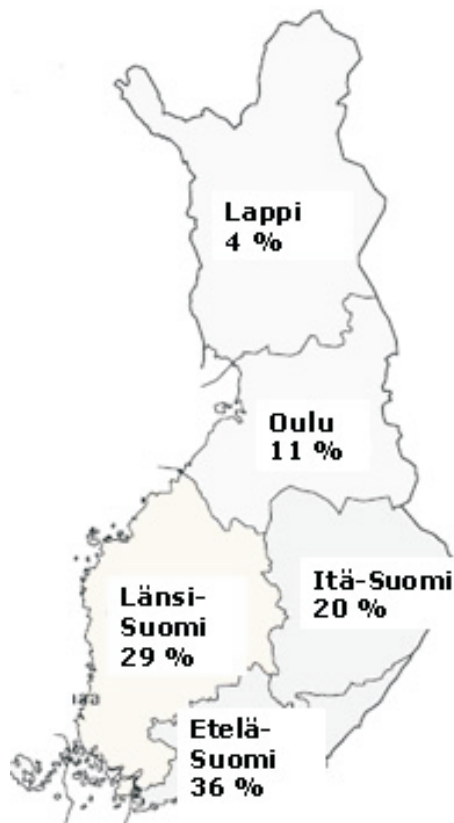
Tieto lähtötilannekartoituksesta, vastaamista motivoiva saate sekä e-lomakkeen nettilinkki lähetettiin sähköpostitse koordinaattoreille, joiden toivottiin välittävän viestin kaikille kyseisen alueen tai oppilaitoksen oppilaanohjaushankkeessa mukana oleville toimijoille. Aikavälillä 29.9.–28.10.2008 *palautui yhteensä* 442 vastausta, mitä voidaan pitää määrällisesti varsin hyvänä näytteenä kaikista toimijoista, joiden tarkkaa määrää ei ole mahdollista arvioida.

Tietoa hankittiin myös kuntakäynneillä. Kehittävän arvioinnin tutkija vieraili tutkijaryhmän yhteisesti valitsemista kunnista ensin Tampereella 20.11.2008, sitten Jyväskylässä 24.11.2008 ja lopuksi Sallassa 1.–2.12.2008. Valitut käyntikohteet antoivat mahdollisuuden tarkastella ison kaupungin (Tampere), laajan seudun (Jyväskylä, Laukaa ja Äänekoski) sekä pienen kunnan ohjauspalvelujen järjestämistä (Sallan kunta). Kohteiden valintaan vaikuttavia tekijöitä olivat lisäksi muun muassa maantieteellinen sijainti, alue ja sen vaikutus nuorten ohjaustarpeisiin, nuorten ohjauspalvelujen senhetkinen saatavuus, kehittämistavoitteet ja kehittämisalueen laajuus.

Tietoa kerättiin yksilö-, pari- ja ryhmähaastatteluilla, joita ei ole nauhoitettu ja joista keskeinen osa oli keskusteluluonteisia, ei niinkään varsinaisia tutkimushaastatteluja. Vierailukohteissa vaihdettiin näkemyksiä *yhteensä 61 henkilön* kanssa. He olivat opinto-ohjaajia, hankekoordinaattoreita, sivistys/opetustoimen johtajia, rehtoreita sekä erityis(luokan)- ja aineenopettajia. Mukana oli myös huoltajia ja muutamia oppilaita. Keskusteluihin osallistuneista on tarkennettuja tietoja liitteessä 2. Vierailuraportointia täydennettiin kirjallisella materiaalilla, kuten paikallisilla kehittämissuunnitelmillä.

Muutamit oppilaat (n = 22) vastasivat kuntavierailujen aikana viritellyllä tavalla niin sanottuun tulevaisuusmuistelu-tehtävään, jota ohjattiin alussa näin: ”Kuvitellaan, että on kulunut vuosi eteenpäin tästä päivästä. Olet suorittanut peruskoulun loppuun ja päässyt opiskelemaan halua maasi oppilaitokseen. Toteat tyytyväisenä, että asiat ovat nyt **omalta kohdaltasi** aika hyvin!” Tämän instruksen lisäksi esitettiin muita apukysymyksiä, joista tässä hyödynnetään vapaamuotoisesti kolmea kysymystä luvussa 4.2 kuvattavalla tavalla.

Kolmasosa kyselyn vastaajista tuli joko Lapin, Oulun tai Itä-Suomen läänistä, ja runsas kolmannes Etelä-Suomen läänistä (kuviokuva 1). Pienistä kaupungeista oli vastaajia runsas neljännes (28 %) ja sekä suurista kaupungeista että pienistä (haja-asutusalueen) kunnista kummastakin 35–36 % vastaajista.



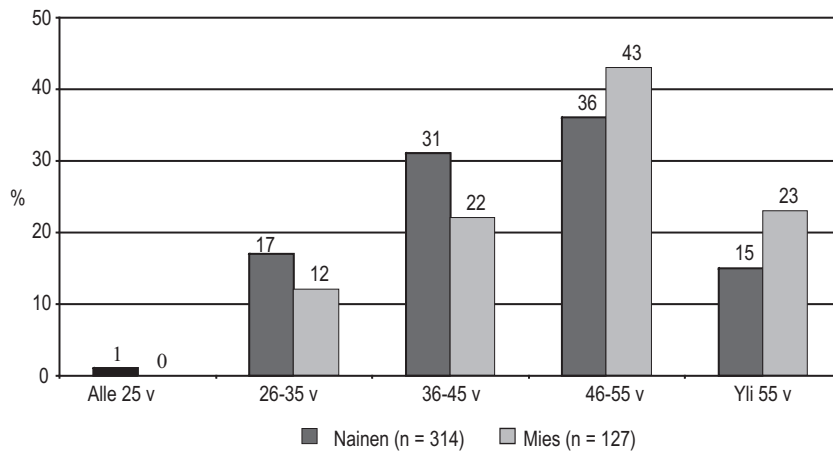
KUVIO 1. Vastaajien (n = 442) alueellinen jakauma

Neljäsosa vastaajista asui oman ilmoituksensa mukaan Etelä-Suomen suuressa kaupungissa, noin 18 % Länsi-Suomen pienessä kunnassa, ja joka kymmenes oli kotoisin Itä-Suomen pienestä kaupungista.

Runsaalla kolmanneksella vastaajista ei ollut mitään oppilaan ja opinto-ohjauksen alaan liittyvää koulutusta, mutta vajaalla kolmasosalla (31 %) oli opinto-ohjaajan kelpoisuusopinnot. Lyhytkursseilla oli käynyt hieman useampi kuin joka kymmenes (13 %). Sekä kouluttamattomista että kelpoisuusopinnot suorittaneista noin kaksi kolmasosaa oli naisia.

Vailla minkäänlaista ohjaajakoulutusta olleista 38 % oli Länsi-Suomen läänistä, ja kelpoisuusopinnot suorittaneista 44 % työskenteli Etelä-Suomen läänissä ja neljännes Länsi-Suomen läänissä. Neljäsosa lyhytkurssilaisista oli kotoisin Itä- ja toinen neljännes Länsi-Suomen läänistä.

Miltei kolme neljästä vastaajasta (71 %) oli naisia, ja kolme viidestä oli iältään 46–55 -vuotiaita, eli kehittämisjoukossa on varsin kokeneita toimijoita. Kuvion 2 osoittamalla tavalla miehiä oli selvästi enemmän kuin naisia kahdessa vanhimmassa ikäryhmässä.



KUVIO 2. Vastaajien ikä- ja sukupuolijakauma

2.2 Vastaajien rooli kehittämistyössä

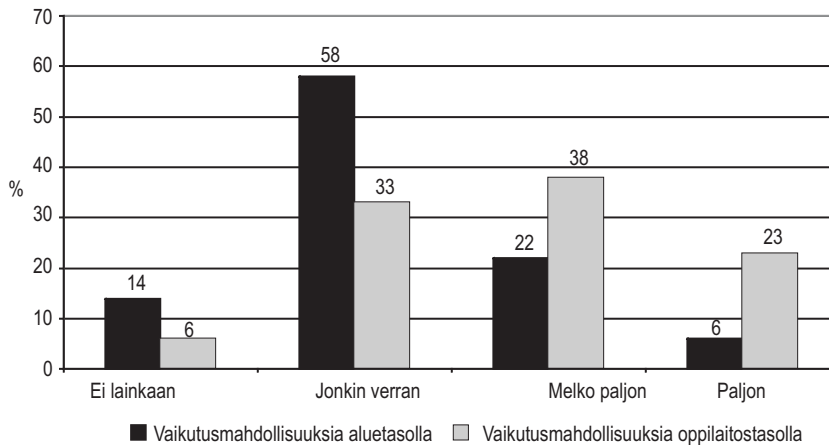
Kolme viidestä vastaajasta ei kuulunut sen paremmin hankkeen paikalliseen ohjausryhmään kuin moniammatilliseen kehittämissryhmäänkään; molempien ryhmien jäsenenä oli viidesosa koko vastaajajoukosta. Hankekoordinaattoreita oli 17 %, mutta 49 % ilmoitti toimivansa hankkeen käytännön työssä. Noin joka kymmenes osallistui aluetasoiseen kehittämiseen, hieman vajaa puolet oppilaitoksen opinto-ohjauksen kehittämiseen.

Vain 5 % vastaajista teki töitä hankkeessa päätoimisesti. Yli puolet (51 %) oli mukana osana työtehtäviään riippumatta siitä, oliko hankkeen tavoite alue-, kunta- tai oppilaitostasoinen. Noin 19 % ilmoitti työskentelevänsä omassa organisaatiossaan johtotehtävissä, 71 % luokitteli itsensä asiantuntijatehtävissä toimijaksi. Peräti yhdeksän kymmenestä vastaajasta edusti opetustoimea, mutta muun alan asiantuntijoita lienee onneksi hanketoimijoina enemmän.

Kolme viidestä vastaajasta ei ole ollut aiemmin mukana missään (oppilaanohjaukseen liittyvässä) hankkeessa. Muut kuvailivat seuraavanlaisia kokemuksia:

- Yhteensä 65 vastaajaa (15 %) ilmaisi olleensa jossain oppilaanohjaukseen kohdentuneessa erityistehtävässä, josta tyypillisesti mainittiin edellinen ohjauksen kehittämishanke vuosilta 2003–2007, mutta viitattiin myös vain yleisesti ohjauksen kehittämisyhteyksiin.
- Oppilaanohjaukseen läheisesti liittyvinä mainittiin erilaisia oppilashuollon (13 vastaajaa), työelämäyhteistyön (11), ammatillisen koulutuksen (8) ja erityisopetuksen (7) projektikokemuksia.
- Joukossa oli Joustava perusopetus -hankkeessa (JOPO) mukana olleita (7), maahanmuuttajien opetusta kehittäneitä (5) ja opetussuunnitelmatyöhön osallistuneita (10).
- Sekalaisissa hankkeissa, joista mainittiin vain esimerkiksi sen lyhenne, yleiskuvaus ”yhteistyöhanke”, aiheeksi syrjäytyminen tai jokin muu teema, työskennelleitä oli yhteensä 41.

Kysymykseen koetuista mahdollisuuksista vaikuttaa oppilaanohjaukseen vastattiin kuviosta 3 ilmenevällä tavalla.



KUVIO 3. Hanketoimijoiden (n = 442) kokemat vaikuttamismahdollisuudet alue- ja oppilaitostasoi-
sessa opo-kehittämisessä

Kaiken kaikkiaan varsin monien mielestä oppilaanohjaukseen on mahdollista jättää oma kädenjälkensä, mutta se on helpompaa oppilaitos- kuin aluetasolla. Kevään 2009 raportoinnissa Opetushallitukselle (ks. Manninen & Mäkinen 2009) ilmeni, että hankkeet ovat varsin laaja-alaisia: toimijoiden ilmoituksen mukaan lukuvuoden 2008 – 2009 aikana on hankkeiden vaikutuspiirissä ollut liki tuhat koulua, viitisensataa oppilaan- tai opinto-ohjaajaa ja 1300 aineenopettajaa.

* * *

Koontina voidaan alkukyselyn vastaajajoukosta todeta, että monet uskovat voivansa vaikuttaa oppilaanohjaukseen vähintään omassa koulussaan, ja heillä on varsin paljon kokemusta sekä ohjaus- ja opetustyöstä että ohjauksen tai siihen läheisesti liittyvästä hanketoiminnasta. Aineisto kertoo erityisesti Etelä- ja Länsi-Suomen tilanteesta, sillä Lapin ja Oulun läänin vastauskertymät olivat pienet.

Opetus- ja kasvatustieteen edustajien suuri määrä vaikuttaa tuloksiin kautta linjan verrattuna siihen, että vaikkapa nuoris- ja sosiaalitoimen tai työvoimahallinnon edustajia olisi sisällytynyt merkittävästi vastaajajoukkoon. Lomakkeen kysymykset ovat voineet tuntua vaikeilta kasvatustieteen ulkopuolisille vastaajille, tai koordinaattorit eivät ehkä ole huomanneet informoida riittävästi alkukyselyä opetus- ja kasvatustieteen ulkopuolisia toimijoita. Muidenkin toimialojen toimijoita on ollut mukana itse hankkeissa arviolta noin tuhat henkilöä (Manninen & Mäkinen 2009), vaikka heitä on erittäin vähän vastaajina tämän raportin aineistossa.

Lähtötilannekartoitus toteutettiin syksyllä 2008 vaiheessa, jolloin kehittämishankkeet ja sen piiriin kuuluvat ihmiset elivät vielä varsin epäselvässä tilassa: mitä lopulta tuleman pitää? Esimerkiksi hankesuunnitelmien täsmennyttä sai tehdä juuri samaan aikaan, kun alkukysely oli täytettävänä. Se on väistämättä johtanut joidenkin kohdalla varsin arvionvaraisiin vastauksiin, vaikka monille hanke on ollut selvä jatke aiempaan työhön ja tavoite kirkas. Varauma koskee lähinnä hankkeen etenemistä ja lopputuloksia koskevia avoimia kysymyksiä, muttei vaikuttane 30-osioisen toimivuusarvioinnin luotettavuuteen.

3 MILLAISIA OPPILAANOHJAUKSEN VALLITSEVAT KÄYTÄNNÖT OLIVAT?

Tässä luvussa raportoidaan tuloksia siitä kyselylomakkeen osasta, jossa tarkasteltiin oppilaanohjauksen eräiden käytänteiden toimivuutta syksyllä 2008. Kyselylomakkeeseen (liite 1) lueteltiin oppilaanohjauksen 30 erilaista osa-aluetta, joiden toimivuutta vastaajien tuli arvioida asteikolla 0–4 (0 = ei lainkaan 4 = erittäin hyvin). Kuhunkin osioon varattiin vastaajille mahdollisuus ”ei sovellu/en osaa sanoa” -vastaukseen.

Osiot voidaan ryhmitellä *neljään pääteemaan*, jotka ovat *yhteistyö, koulutukselliset siirtymävaiheet, viestintäkäytännöt ja ohjauksen työmuodot*. Näitä tarkastellaan seuraavissa alaluvuissa. Liitteessä 3 on esitetty osioittaiset läänikohtaiset jakaumat.

Luvuissa 3.1–3.4 on verrattu seuraavia aineistosta muodostettuja osaryhmiä:

- miehet vs. naiset
- eri-ikäiset vastaajat (ks. ikäryhmitys kuviosta 2)
- eri lääneistä vastanneet (ks. kuvio 1; Lapin ja Oulun läänit yhdistetty pienen vastaajamäärän takia)
- suurista kaupungeista vs. pienistä kaupungeista vastanneet
- alueellisen ohjausryhmän jäsenet vs. ohjausryhmään kuulumattomat vastaajat
- käytännön oppilaanohjauksen kehittämisessä mukana olevat vs. käytännön kehittämistyöhön osallistumattomat vastaajat
- kehittämiseen aluetasolla osallistuvat vs. kehittämiseen oppilaitostasolla osallistuvat vastaajat

Kussakin alaluvussa *esitellään vain ne ryhmäerot, jotka olivat tilastollisesti merkitseviä*.

3.1 Yhteistyötä koskevat käytännöt

Yhteistyöhön liittyviä ohjaukskäytänteitä voidaan tarkastella yhtäältä opetus- ja kasvatusalan ammattilaisten sisäisenä kysymyksenä ja toisaalta poikkihallinnollisena toimintana. Alan sisäinen yhteistyö voi olla moniammatillista siten, että esimerkiksi oppilaanohjaaja, erityisopettaja ja aineenopettaja pohtivat yhdessä koululaisten kysymyksiä. Tämä vastaa opetussuunnitelmassa esitettyyn näkemykseen *ohjauksesta koulun yhteisenä toimintana*, jossa kaikkien opettajien tulee ohjata oppilasta oppiaineen opiskelussa, auttaa oppimaan oppimisen taitojen kehittämisessä ja ennaltaehkäistä opintoihin liittyvien ongelmien syntyä.

Osa nuorten ohjaustarpeista esimerkiksi ammatinvalinnan osalta vaatii keskustelua työvoimatoimen suuntaan, tai psykososiaalisen tuen antaminen vie yhteistyöhön sosiaali- ja terveystoimen kanssa. Oppilashuolto on tyypillisesti *moniammatillinen* ja *poikkeballinnollinen* työmuoto, jossa erilaisen ammatillisen koulutuksen saaneet ja osin koulun ulkopuoliset (esim. lääkäri, sosiaalityöntekijä) henkilöt kohtaavat samoissa kokouksissa yhteisten tapauspohdintojen äärellä. Moniammatillinen toiminta – samoin kuin kodin ja koulun yhteistyö – voidaan nähdä keskeisesti syrjäytymistä ehkäisevinä toimina.

Opetushallitus on asettanut vuosia 2008–2010 koskevan oppilaanohjauksen kehittämishankkeen kohteiksi muun muassa juuri kodin ja koulun yhteistyön, yhteistyön työ- ja elinkeinoelämän toimijoiden kanssa sekä yhteistyön nuorten hyvinvointiin ja syrjäytymisen ehkäisemiseen osallistuvien toimijoiden kanssa. Monin osin siis jatketaan samojen tavoitteiden edistämistä kuin vuosien 2003–2007 toimintakokonaisuudessa.

Opetusalan sisäinen yhteistyö

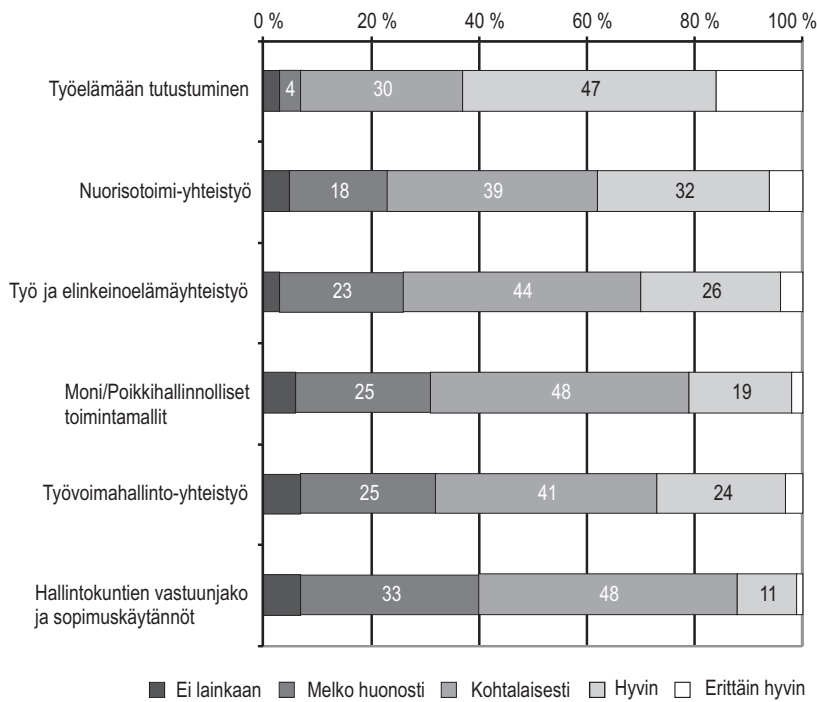
Verrattaessa yhteistyötä oppilaitoksen sisällä, oppilaitosten välillä ja huoltajien kanssa näytti keskiarvojen perusteella yhteistyö toimivan varsin yhtäläisesti (keskiarvot 2.3–2.5). Oppilaitosten välistä yhteistyötä arvosteli 14 % hanketoimijoista huonoksi tai tyystin toimimattomaksi; vastaava prosenttiluku oppilaitosten sisäisestä yhteistyöstä oli 10 sekä kodin ja koulun vuorovaikutuksesta 8.

Aineistosta muodostettujen osaryhmien vertailussa naisilla oli miehiä parempia kokemuksia yhteistyöstä huoltajien kanssa, samoin 25–36-vuotiaat pitivät sitä muita parempana. Suurten kaupunkien vastaajat arvioivat pienissä kunnissa (haja-asutusalueilla) työskenteleviä vastaajia myönteisemmin niin huoltajayhteistyötä kuin koulun sisäistä yhteistyötä.

Poikkihallinnollinen yhteistyö

Jo edellisen oppilaanohjauksen kehittämishankkeen yhteydessä todettiin, että moniammatillinen ja poikkihallinnollinen yhteistyö vaatii huomiota kunnissa ja alueilla. Joillakin seuduilla on tehty alueellisia ohjausstrategioita, joissa näitä yhteistyömuotoja on haettu ja hiottu menestyksekkäästi. (Karjalainen 2006a; Mäkinen 2008b). Silti voinee yleisesti ottaen todeta, että yhteistyön parantamisessa on koko maata ajatellen edelleen paljon työtä jäljellä.

Kuviossa 4 on esitetty alkukartoitukseen vastanneiden arviot ohjausyhteistyöstä joihinkin oppilaitosten ulkopuolisiin tahoihin; kuvion nimessä oleva vastaajamäärän vaihteluväli ilmentää, etteivät kaikki vastaajat aina vastanneet kaikkiin osioihin. Keskiarvojen perusteella työelämään tutustuminen (erityisesti TET-jaksot; $ka = 2.7$) ja yhteistyö nuorisotoimeen ($ka = 2.2$) oli toimivinta. Eri hallintokuntien välinen vastuunjako ja sopimuskäytännöt kaipaivat eniten korjausta ($ka = 1.7$). Sekä työ- ja elinkeinoelämään että työvoimahallintoon suuntautunutta yhteistyötä piti hyvänä tai erittäin hyvänä noin neljännes hanketoimijoista.



KUVIO 4. Vastaajien (n = 331–412) arvioita eräiden poikkihallinnollisten ohjausjärjestelyjen toimivuudesta

Itä-Suomen läänistä vastanneet olivat muiden alueiden vastaajia tyytyväisempiä yhteistyöhön nuorisotoimen, työvoimahallinnon sekä työ- ja elinkeinoelämän kanssa.

Vastaajien tuli lisäksi arvioida ohjaukseen osallistuvien toimijoiden (esim. työelämä, hallinto) ohjaustietoutta. Muiden ohjaustietoutta piti hyvänä tai erittäin hyvänä vain 17 % vastaajista, ja melko huonoksi tai olemattomaksi sen arvioi kaksi viidesosaa. Ohjauspalveluihin liittyvää paikallista päätöksentekoa koskevat vastaavat prosenttiluvut olivat 27 ja 26. Tässä on hyvä muistaa, että runsaalta kolmannekselta kyselyyn vastanneista puuttui itseltään ohjausalaa koskeva koulutus.

3.2 Oppilaan siirtymävaiheita ja eräitä erityisryhmiä koskevat käytännöt

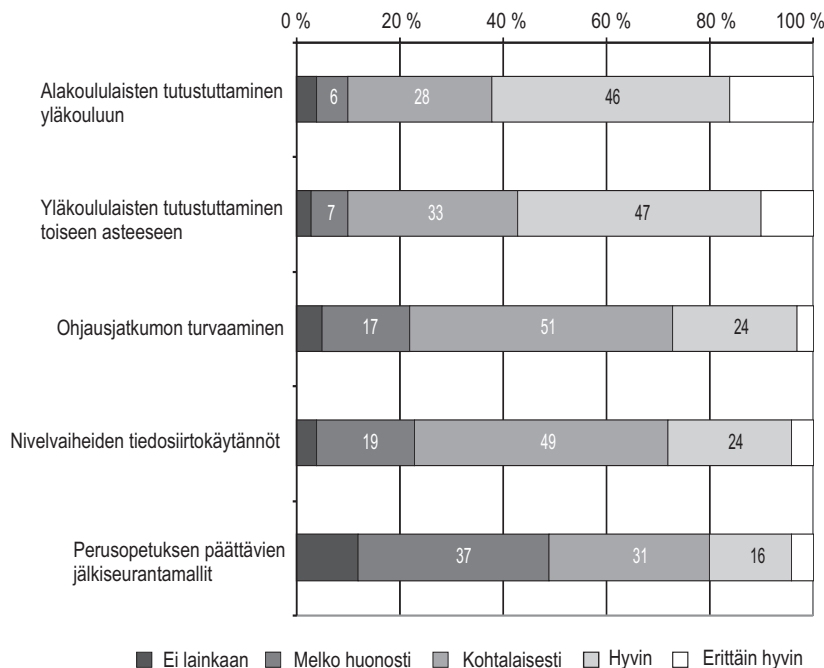
Yksi opinto-ohjauksen onnistuneisuuden ”suuria mittareita” on, miten hyvin nuoria onnistutaan auttamaan ja tukemaan heidän valinnoissaan kouluasteelta toiselle siirryttäessä. Eri oppilaitoksissa ja kunnissa ohjauspolkuja on suunniteltu vaihtelevasti. Joissakin niitä on mallinnettu huolellisesti, ja ehkä erityisesti pienissä kunnissa niiden systematisoimiseen ei ole kiinnitetty erityistä huomiota. Nuorten yksilöllisyyden huomioonottaminen on tässä aina tärkeää, mutta koulujen jatkuvasti heterogeenistuva oppilasaines lisää sen haasteita. Nivelvaiheita koskevia hanketoimijoiden arvioita tarkastellaan seuraavaksi.

Koulutuksellisten siirtymävaiheiden onnistuneisuus

Muutaman vuoden takaisen opinto-ohjauksen tila-arvioinnin mukaan (Numminen ym. 2002) alakoulusta yläkouluun siirtymistä koskevat arviot olivat melko hyviä, joskin osa vanhemmista piti lapsensa siirtymävaihetta koskevaa tietoa vähäisenä. Tuhansia oppilaita jäi toisaalta hieman huonolle huolenpidolle perusopetuksen päättymisen jälkeisiä valintoja tehtäessä. Erityisesti ammatillisen suuntauksen valinnassa todettiin ohjauksellisia puutteita; esimerkiksi ammatillisen koulutuksen jo aloittaneiden ohjaustarve ei välttämättä lopu, mutta siihen ei tuntunut olevan voimavaroja. Myös alustavat tilastot osoittivat, että ilman opiskelupaikkaa oli kevään 2009 yhteishaun jälkeen noin 7000 hakijaa (opetusministeriö 2009).

Keskiarvojen mukaan alakoululaisten tutustuttaminen yläkouluun ($ka = 2.6$) ja perusopetuksen oppilaiden tutustuttaminen toisen asteen koulutusvaihtoehtoihin oli sujunut parhaiten ($ka = 2.6$). Heikoimmalla tolalla olivat peruskoulun päättävien jälkiseurantamallit ($ka = 1.6$). Nummisen ym. (2002) arvioinnissa todettiin, että opiskelijoiden lisäksi myös opinto-ohjaajat ja rehtorit olivat varsin tyytyväisiä jatko-opintoja koskevaan ohjaukseen.

Kuvio 5 osoittaa, että puolet vastaajista piti opintojen eri vaiheiden ohjausjatkumoa ja nivelvaiheiden tiedonsiirtokäytäntöjä kohtalaisina.



KUVIO 5. Vastaajien ($n = 372-409$) arvioita eräiden siirtymävaihetta koskevien ohjausjärjestelyjen toimivuudesta

Oulun ja Lapin läänin hanketoimijat pitivät nivelvaiheen tiedonsiirtokäytäntöjä ja ohjausjatkumon turvaamista (ennen opintoja/alussa/aikana/lopussa) onnistuneempina kuin heidän kollegansa muualta Suomesta.

Erityisryhmien huomiointi

Toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle jääneiden jälkiohjauksen toimintamallit olivat joko täysin toimimattomia tai huonosti toimivia peräti kahden viidesosan mielestä; hyväksi tai erittäin hyväksi niitä kiitteli noin viidennes kyselyyn vastanneista hanketoimijoista. Suurissa kunnissa työskentelevät vastaajat pitivät muita useammin toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle jäävien jälkiohjauksen käytänteitä asianmukaisina.

Erityistä tukea tarvitsevan nuoren ohjauuskäytäntöjä ja tukitoimenpiteitä piti hyvinä neljännes ja vain viidennes arvioi ne tyystin toimimattomiksi tai huonoiksi. Toisaalta näitä vastaajia oli peräti 86 henkilöä, heistä 60 joko Etelä- tai Länsi-Suomen lääneistä, eli puutteellinen erityisohjaus koskee melkoista nuorisomäärää. Ohjausryhmien ulkopuolisilla oli ohjausryhmäläisiä useammin näkemys, että erityisen tuen tarvitsijat on huomioitu ohjauksessa. (vrt. Karjalainen 2006b.)

Maahanmuuttajataustaisen nuoren ohjauuskäytännöt toimivat vain 15 %:n mielestä hyvin tai melko hyvin, toimiviksi niitä ei voinut kutsua lainkaan joka kymmenennen mielestä. Neljäsosa Lapin, Oulun ja Itä-Suomen lääneissä toimivista piti näitä ohjauspalveluja enintään kohtalaisina. Suurissa kunnissa työskentelevät vastaajat katsoivat muita useammin, että maahanmuuttajataustaiset tulevat huomioiduiksi. (vrt. Karjalainen 2006b.) Eteläsuomalaiset arvioivat toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle jääneistä huolehtimista muita myönteisemmin, kun taas Lapin ja Oulun läänin vastaajat näkivät erityisen tuen tarpeessa olevien ohjauksen olevan hyvällä tolalla.

3.3 Ohjausta koskevien viestintäkäytänteiden tila

Yksi tärkeä tehtävä kunnissa ja kouluissa on saada olemassa olevat oppilaanohjauspalvelut näkyviksi. Henkilökohtaisen yksilö- tai ryhmäohjauksen lisäksi nuorille voidaan tarjota myös verkossa olevaa tukea ja informaatiota ja toteuttaa esimerkiksi koulutuksen siirtymävaiheita ennakoivia informaatiotilaisuuksia. Toinen puoli näkyvyydestä on se, miten ohjausjärjestelmää ylläpidetään ammattilaisten keskuudessa tietoteknisesti tai ylipäätään jotenkin dokumentoiden (Vuorinen 2006).

Taulukosta 2 ilmenevällä tavalla parhaiten toimiviksi arvioitiin informaatiotilaisuudet ja eniten olisi tekemistä ohjauuskäytänteiden dokumentoinnissa. Jälkimmäisestä melkein puolet totesi, että se joko puuttuu tai toimii melko huonosti.

Verkkopalvelut sekä tieto- ja viestintätekniiikan käyttö oppilaanohjauksessa – joihin on pyritty panostamaan jo aiemmissa oppilaanohjauksen kehittämishankkeissa (ks. Karjalainen & Kasurinen 2006) – saivat ”siedettävät” arviot, sillä niitä piti hyvinä tai erittäin hyvinä 26–43 % hanke-toimijoista. Parantamisen varaa toki näihinkin vielä jäi aika paljon. Runsas kaksi viidesosaa piti alan hallinto-ohjelmia kohtalaisina.

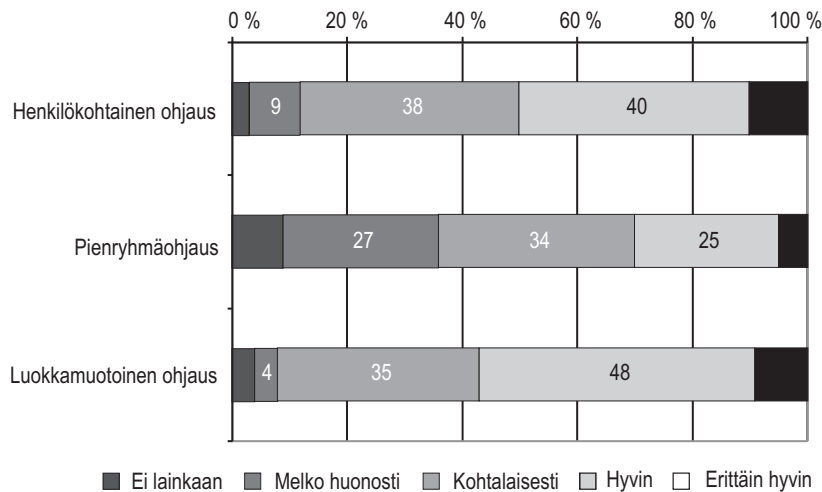
TAULUKKO 2. Hanketoimijoiden (n = 327–394) arviot opinto-ohjauksen viestintäkäytänteiden toivuudesta

Ohjauksen viestintämuoto	%jakaumat					Keskiarvo
	Ei lainkaan	Melko huonosti	Kohtalaisesti	Hyvin	Erittäin hyvin	
Ohjaukseen liittyvät infotilaisuudet	5	5	35	47	8	2.5
Tieto- ja viestintätekniiikan käyttö oppilaanohjauksessa	3	12	42	34	9	2.3
Oppilaanohjaukseen liittyvät tiedotus- ja viestintäkäytännöt	4	13	44	35	4	2.2
Verkossa olevien ohjauspalveluiden itsepalvelukäyttö	6	22	46	21	5	2.0
Tietokonepohjaisten hallinto-ohjelmien hyödyntäminen oppilaanohjauksen eri vaiheissa	6	20	43	26	5	2.0
Oppilaanohjauksen käytäntöjen dokumentointi (esim. käsikirjaan tai oppaaseen)	10	36	39	12	3	1.6

Osaryhmien vertailujen mukaan paikalliseen ohjausryhmään kuulumattomat sekä suurista kunnista vastanneet pitivät infotilaisuuksia sekä tiedotus- ja viestintäkäytäntöjä parempina kuin ohjausryhmään kuuluneet tai pienistä kunnista vastanneet. Verkossa olevia ohjauspalveluja kiittivät muita enemmän Oulun ja Lapin läänin vastaajat, eteläsuomalaiset opettajat puolestaan arvioivat muita myönteisemmin koulujen infotilaisuuksia.

3.4 Eräiden ohjauksen työmuotojen tila

Lomakkeeseen tarjottiin arvioitaviksi ohjaus- ja opetushenkilöstön antamaa henkilökohtaista ohjausta sekä pienryhmä- ja luokkamuotoista ohjausta. Kuvion 6 mukaan parhaimpina pidettiin henkilökohtaista ohjausta, jota puolet vastaajista piti hyvin tai erittäin hyvin toimivana. Toiseksi tyytyväisimpiä oltiin luokkamuotoiseen ohjaukseen, mutta reilun kolmasosan mielestä pienryhmäohjaus toimi melko huonosti, jos lainkaan.



KUVIO 6. Hanketoimijoiden (n = 336–409) arviot ohjauksen eräiden työmuotojen toimivuudesta

Henkilökohtaisen ohjauksen tilaa pidettiin siis aika hyvänä, joskin tulosten taustaksi on hyvä muistuttaa Nummisen ym. (2002) oppilaanohjauksen saatavuutta koskevista taannoisista arviointituloksista:

Kun opinto-ohjaajalla on yli 300 ohjattavaa, eivät opiskelijat voi saada riittävästi henkilökohtaista ohjausta. Tällaisia oppilaitoksia oli peruskouluista noin viidesosa, lukioista vajaa kolmannes ja ammatillisista oppilaitoksista runsas kolmannes. Perusopetuksen oppilaista viidennes ei ollut saanut tai käyttänyt henkilökohtaista ohjausta kertaakaan vuosiluokkien 7.–9. aikana. Tässä ryhmässä pojat ja ammatilliseen koulutukseen suuntaantuneet olivat yliedustettuina, ja ryhmän koulumenestys oli jonkin verran muita heikompi.

Aineiston osaryhmien vertailujen mukaan ohjausryhmään kuulumattomien henkilöiden arviot henkilökohtaisen ohjauksen toimivuudesta olivat parempia kuin ohjausryhmän jäsenten.

3.5 Kehittämistavoitteiden ja ohjauk käytänteiden toimivuusarviointien vastaavuus

Lähtötilannekartoituksen kanssa osin samanaikaisesti tässä kehittävän arvioinnin hankkeessa analysoitiin hanketoimijoiden keväällä 2008 laatimat hakemukset (Mäkinen 2008a) ja niiden syys-lokakuussa 2008 tehdyt tarkennetut versiot (Mäkinen 2008c). Kun niissä kuvattuja tavoitteita verrataan parhaimmin ja huonoimmin toimiviksi arvioituihin ohjauk käytänteisiin, saadaan taulukossa 3 esitetty yhteenveto.

TAULUKKO 3. Toimintasuunnitelmissa asetettujen tavoitteiden yhteys ohjaukikäytänteiden arvioituun laatuun

Toimintasuunnitelmissa mainittu kehittämistavoite	Toimivimmiksi ¹⁾ arvioidut ohjaukikäytänteet	Toimimattomimmiksi ²⁾ arvioidut ohjaukikäytänteet
Verkostoituminen sekä moni- ja poikkihallinnollinen yhteistyö		Oppilaanohjauksen käytäntöjen dokumentoiminen (esim. käsikirjaan tai oppaaseen) Yhteistyö muiden käynnissä olevien ohjauksen kehittämisprojektien kanssa Eri hallintokuntien keskinäinen vastuunjako ja sopimuskäytännöt Julkisten organisaatioiden (esim. oppilaitos, työhallinto) ulkopuoliset ohjauksjärjestelyt
Työelämäyhteistyö ja -tietous	Työelämään tutustumisen käytännöt	
Kodin ja koulun yhteistyö		
Oppilaiden opintojen ja opinpolkujen seurantakäytänteet	Alakoulun oppilaiden yläkouluun tutustuttamisen käytännöt Peruskoulun oppilaiden toisen asteen koulutukseen tutustuttamisen käytännöt	Perusopetuksen päättävien jälki-seurantamallit Toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle jäävien jälkihajauksen toimintamallit
Ohjaajien ohjausammattitaidon kehittäminen	Opetus/ohjaushenkilöstön antama henkilökohtainen ohjaus Luokkamuotoinen ohjaus Ohjaukseen liittyvät infotilaisuudet	Pienryhmäohjaus Maahanmuuttajataustaisen nuoren ohjauksikäytännöt

¹⁾ Määrittelyssä käytetty sekä osioiden keskiarvoja että vaihtoehtoilla ”hyvin” tai ”erittäin hyvin” vastanneiden %-osuuksia

²⁾ Määrittelyssä käytetty sekä osioiden keskiarvoja että vaihtoehtoilla ”ei lainkaan” tai ”melko huonosti” vastanneiden %-osuuksia

Erimuotoisten *yhteistyöverkostojen* rakentaminen tai vahvistaminen oli asetettu usein tavoitteeksi ja lukuisia siihen liittyviä vallitsevia ohjaukikäytänteitä myös arvioitiin kriittisesti. *Opintojen seurannan ja nivelvaiheiden* tuen tavoitteet jakoivat vastaajia: Yhtäältä hankkeissa näytetään pureuduttavan heikosti toimiviin vallitseviin toimintatapoihin. Toisaalta alakoululaisten tutustuttamisessa yläkouluun ja yläkoululaisten perehdyttämisessä toisen asteen koulutusvaihtoehtoihin ei nähty erityistä moitteita sijaa (58–62 % vastaajista piti niitä hyvin tai erittäin hyvin toimivina).

Ohjaajien ammattitaidoissa oli sekä myönteistä sanottavaa että puutteita. Kodin ja koulun yhteistyö näkyi kehittämistavoitteissa; se nousi keskiarvon mukaan parhaiten toimiviksi arvioitujen seikkojen tuntumaan, muttei esiinny taulukon 5 keskimmäisen sarakkeen ”kärkitekijöiden” joukossa.

Koontina voidaan todeta, että moniammatillista ja poikkihallinnollista yhteistyötä tulee edistää, ja jotkut oppilaanohjaushankkeet ovat asettaneetkin sen keskeiseksi tavoitteekseen kuluvalle kahden vuoden kehittämisjaksolle. Perusopetuksen päättäneiden jälkiseurantamalleihin pitää kiinnittää huomiota, mutta alakoulusta yläkouluun ja yläkoulusta toiselle asteelle siirtymisen käytäntöihin oltiin melko tyytyväisiä.

Erityisryhmien huomiointi ei etenkään maahanmuuttajien osalta ole kaikkialla maassa riittävää. Ohjauksen dokumentointiin voitaisiin kiinnittää nykyistä enemmän huomiota vaikkapa käsikirjassa, koulun ohjaussuunnitelmassa tai alueen ohjausstrategiassa. Pienryhmäohjauksessa on parantamisen varaa vielä varsin paljon.

Hankkeiden lähtötilanne vaikuttaa siinä suhteessa lupaavalta, että yhteistyö muiden käynnissä olevien ohjausprojektien kanssa nähtiin hanketoimijoiden keskuudessa joko kohtalaisen (48 %) tai hyvin (24 %) toimivaksi. Toisaalta yhteistyötä monien tahojen kanssa tarvitsee vaalia erityisesti nyt, kun verkostoja on hankkeen myötä virinnyt ja laajentunut.

4 MILTÄ ERÄIDEN KUNTIEN LÄHTÖTILANNE NÄYTTI?

Oppilaanohjauksen nykytilanteen selvittämiseksi toteutettiin syksyllä 2008 kuntavierailut Tampereelle, Jyväskylään ja Sallaan, joita koskevia valintaperusteita ja tietoja on esitelty luvussa 1.2 ja liitteessä 2. Tapauskuntien ohjauksikäytäntöjä koskevaa tietoa on koostettu kahdella tasolla: 1) *eri paikkakuntien* ohjauksikäytäntöjen ominais- ja erityispiirteet ja 2) *oppilaitostason* ohjauksikäytännöt.

Ohjausta on jäsennetty ohjauksen ulottuvuuksien viitekehyksessä, joka on esitelty liitteessä 4. *Alue- ja kuntatason* ohjauksikäytäntöjen tarkastelussa nousevat erityisesti esiin ohjaustoiminnan konteksti ja ohjaustoiminnan taustalla vaikuttava kunta- ja aluetason *päätöksenteko*. *Oppilaitoskohtaisessa* tarkastelussa painottuvat organisaatiokohtaiset sekä ohjauksen *työn- ja vastuunjakoon, menetelmiin ja sisältöihin* liittyvät kysymykset.

4.1 Paikkakuntien ohjauksikäytäntöjen ominais- ja erityispiirteet

Yhden eteläisen Suomen ison kaupungin, yhden laajan keskisuomalaisen seudun ja yhden pohjoisen – pinta-alaltaan suuren mutta väkimäärältään pienen – kunnan muodostaman tapausaineiston on tarkoitus tarjota kyselyaineiston rinnalle paikallisesti värittyä kontekstietoa ja esimerkkejä erilaisten ohjaushaasteiden kohtaamisesta ja ratkaisuista.

Tampereen kaupunki

Tampereella nuorten ohjauksjärjestelyjen taustalla ovat kaupungin strategiat koskien perusopetusta, nuorten hyvinvointipalveluja sekä lasten ja nuorten kasvun tukemista. Kaupungin strategiatavoitteena on toteuttaa niin sanottu koulutustakuu, eli ”jokaiselle peruskoulunsa päättävälle nuorelle taataan jatko-opintopaikka toisen asteen koulutuksessa, lisäopetuksessa tai oppisopimuksena”. Tavoite on kirjattu opetuksen järjestäjien palvelusopimuksiin, ja tavoitetta seurataan kuntatason arviointi- ja seurantatiedon avulla. Perusopetusta järjestävien koulujen ohjausta määrittävät valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet, kuntakohtainen opetussuunnitelma sekä koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Oppilaanohjauksen kehittämisen puitteissa kaupunkiin ollaan luomassa yhtenäistä perusopetuksen ohjaussuunnitelmaa.

Oppilaanohjauksen toimivuudesta tehtiin kaupunkitason tila-arvioinnit vuosina 2004 ja 2008, ja niihin osallistui kaupungin 13 perusasteen oppilaitosta. Arviointi antoi koulukohtaiset niin sanotut toimivuusbarometrit. Näiden pohjalta laadittiin vuonna 2004 kaupunkitason arviointiraportti ja toimenpide-ehdotukset kaupungin oppilaanohjauksen kokonaistilanteen parantamiseksi. Oppilaanohjauksen arviointitietoa on hyödynnetty ohjauksen kokonaissuunnittelussa, ja kaupungissa on esimerkiksi lisätty oppilaanohjauksen virkoja.

Hallinnonalasta ja yhteisöstä riippumatonta ohjauksen verkostoyhteistyötä tehdään perusopetuksen sisällä eri yhteistoimintakysymyksissä sekä toisen asteen koulutuksen kanssa (mm. perusasteen ja toisen asteen välisen nivelvaiheen työryhmä). Moniammatillisen yhteistyön varmistamiseksi kaupunkiin on perustettu perusasteen ja toisen asteen hallinnollinen yhteistyötiimi. Lisäksi hankkeiden puitteissa toimii erilaisia ohjaus- ja yhteistyöryhmiä. Oppilaanohjauksen yhteyshenkilö tai edustaja on mukana säännöllisesti eri hankkeiden kehittämistyöryhmien tapaamisissa.

Ympäröivän työ- ja elinkeinoelämän kanssa tehdään yhteistyötä TET:n toteutuksessa. Kaupunginhallituksen nimeämä TET-toimikunta sopii yhteisistä toimintamalleista. Työ- ja elinkeinohallinnon ammatinvalinnanohjauksen palveluita hyödynnetään tarvittaessa koulujen ja oppilaitosten ohjaustyön tukena. Opetus- ja nuorisotoimi tekevät eri hankkeiden ja projektien kautta yhteistyötä. Sosiaali- ja terveystoimen kanssa tehdään lakisääteisesti oppilashuoltoon liittyvää yhteistyötä kouluissa.

Tampereella on oma Tettinetti-verkkosivusto (<http://tettinetti.tampere.fi/tettinetti/>), joka on samalla paikallisen ja valtakunnallisen koulutus- ja työelämä tiedon lähde. Sivustoilta löytyvät omat osat työnantajalle, opettajalle, opinto-ohjaajalle, oppilaalle ja huoltajalle. Sieltä on linkki oppilaanohjauksen vuosikalenteriin, johon on koottu kaupunki- ja seutukohtaiset sekä valtakunnalliset ohjaukseen liittyvät ajankohtaiset tapahtumat.

Jyväskylän seutu

Jyväskylän seudun muodostamaan alueeseen kuuluu seitsemän kuntaa: Hankasalmi, Jyväskylän kaupunki (1.1.2009 alkaen myös Korpilahden kunta), Laukaa, Muurame, Petäjävesi, Toivakka ja Äänekoski. Kuntien oppilasmäärät yläkouluissa/perusasteella olivat 20.9.2007 seuraavat:

Hankasalmi 263/568	Jyväskylä 2991/6358
Laukaa 1072/2347	Muurame 598/1317
Petäjävesi 232/486	Äänekoski 1050/2301
Toivakka 140/284	Korpilahti 275/576

Ohjaustoiminnan kokonaisuuden muodostavat kunkin kunnan oma perusopetuksen oppilaanohjaus sekä kunta- ja seututason moniammatillinen yhteistyö- ja palveluverkosto. Seudullisena yhteistoiminta-teenana nähdään erityisesti perusopetuksesta toiselle asteelle siirtyvien ja alle 25-vuotiaiden erityistä tukea tarvitsevien nuorten ohjaus. Alueellisessa ja seudullisessa yhteistyössä keskeiseksi yhteiseksi nimittäjäksi on havaittu nuorten opiskelu- ja työuran siirtymävaiheet, sillä näiden sujuvuus edellyttää useamman hallinnonalan asiantuntijuutta (Nykänen ym. 2007, 232).

Jyväskylän seudulla on tällä hetkellä useita jo olemassa olevia toimijoita ja hankkeita, jotka tukevat erityistä tukea tarvitsevien nuorten tarpeita. Näitä ovat:

- nivelryhmät eri kunnissa
- ”Erityisammattikoulusta kotikuntaan” -työryhmä, jossa on mukana Jyväskylän työvoimahallinnon ammatillinen kuntoutusyksikkö
- toisen asteen seudullinen yhteistyöryhmä ja
- Jyväskylän työvoimahallinnon yhteistyöverkosto

Ohjausta pyritään kehittämään edelleen seudullisesti. Yhteistyön koordinoimista on haluttu lisätä muun muassa pilotoimalla opinto-ohjaajan koordinoivaa ja konsultoivaa työtapaa alkaneen oppilaanohjauksen seudullisen kehittämistyön puitteissa.

Eri kunnissa ohjauksen moniammatillista ja poikkihallinnollista verkostoyhteistyötä tehdään kuntakohtaisesti vaihtuvien kokoonpanoin. Oppilanohjauksen kehittämistyöryhmissä on opetustoimen, työvoimahallinnon, sosiaalitoimen ja nuorisotoimen edustajia erilaisilla nimikkeillä (palveluohjaaja, sosiaalityöntekijä, vapaa-ajanohjaaja, työpajan työntekijä). Kuntien vahvuutena on, että eri toimijat tuntevat toisensa hyvin, mikä osaltaan joustavoittaa kokoontumiskäytäntöjä ja nopeuttaa tiedonkulkua. Toisaalta useat käynnissä olevat hankkeet hajauttavat voimavaroja.

Seudullisen tason verkostoituminen ilmenee keskinäisten käytäntöjen vaihtona. Myös koulutustarpeita ja tutustumiskäyntejä organisoidaan alueellisesta näkökulmasta. Seutuyhteistyön toteuttamista haastavat kuntakohtaisten hallintokäytäntöjen eroavaisuudet sekä kuntien erilaiset palvelujen resurssoinnin lähtökohdat.

Sallan kunta

Sallan kunnan ohjaustoimintaan liittyvistä päätöksistä vastaa koulutoimi ja koululautakunta. Lautakunnan tehtävänä on päättää kunnan kouluja ja kansalaisopistoa koskevista asioista. Kunnassa järjestetään vuosiluokille 1–6 opetusta neljällä koululla, ja vuosiluokkien 7–9 ja lukion opetuksesta vastaa Sallatunturin koulu. Perusasteikäisiä oppilaita on yhteensä tällä hetkellä noin 400. Perusasteen jälkeen osa oppilaita jää kunnan lukioon, ja osa lähtee peruskoulusta toisen asteen ammatilliseen koulutukseen. Lähimmät ammatillista koulutusta tarjoavat oppilaitokset ovat Kuusamossa (114 km Sallasta) ja Rovaniemellä (150 km Sallasta).

Sallassa toimii nuoriso- ja vapaa-aikatoimen ylläpitämänä työpaja. Työpajassa käy säännöllisesti vuositasolla noin 20 nuorta. Kaiken kaikkiaan työpajan asiakkaita on noin 80, joista arviolta puolet on vaille perusasteen jälkeistä koulutusta. Työpajalaiset ovat 19–29 -vuotiaita, kesätyöläisinä on myös peruskoululaisia. Pääsääntöisesti työpajan asiakkaita ovat nuoret, jotka ovat aloittaneet toisen asteen opinnot toisella paikkakunnalla mutta keskeyttäneet ne. Joukossa on myös työvoimatoimiston ilmoittamia työttömiä nuoria, jotka on aktiivisesti kutsuttu mukaan työpajatoimintaan.

Tulevaisuuden tavoitteena on saada kuntaan ammatillisiin opintoihin valmentavaa ja tuettua koulutusta. Yhteistyötä työpajan ja Sallatunturin koulun kesken pohditaan. Tällöin nuorelle tehtäisiin opintosuunnitelma ja yhteistyösuunnitelma nuorisotoimen työpajan kanssa. Tiedonsiirtoon ja nuorten rekisteröintiin liittyvät käytännöt tulisi sopia yhdessä nuorisotoimen kanssa.

Ammatillisen koulutuksen järjestämiseen etsitään myös kumppania yli kuntarajojen. Mahdollisia yhteistyöoppilaitoksia on Kuusamossa ja Rovaniemellä. Itä-Lapin kuntayhtymän sisäiseen sopimukseen kuuluvat Kemijärvi, Savukoski, Salla ja Pelkosenniemi. Sopimusalueen laajuudesta kuitenkin seuraa, että nuorten koulutus- ja tukipalvelut ovat etäisiä ja ajoittaisia.

Sosiaali- ja terveystoimen suuntaan tehdään yhteistyötä sosiaalityöntekijän kanssa. Kunnassa oleva varsinaista kuraattoria, mutta koulussa toimii vastaava tukihenkilö koulusosionomi-nimikkeellä. Kouluissa käytetään lisäksi terveyskeskuspsykologin palveluita.

Tapauskuntien ohjaukikäytäntöjen tulevaisuuden haasteita

Tampereella kaupungin poikkihallinnolliset ja verkostomaiset yhteistyömuodot toimivat haastateltavien koordinaattoreiden mukaan kohtalaisesti. Haastetta luovat hallinto- ja organisaatiouudistukset ja toimijoiden vaihtuvuus. Lukuisia hankkeita on käynnissä yhtä aikaa ja osin päällekkäisiä toimintoja on edelleen, mutta hankkeiden tasolla yhteistyötä tehdään eri työryhmissä. Tulevaisuuden tavoitteena on lisätä yhteistyötä myös kolmannen sektorin toimijoihin.

Jyväskylän alueen haasteina voidaan nähdä seudun kuntien eriasteinen sitoutuminen yhteistyöhön. Koulutus- ja työharjoittelumahdollisuudet, oppilaiden erilaiset tukipalvelut ja nuorten hyvinvointipalveluita koskevat kunnalliset strategiat eroavat kunnittain. Kuntakohtaisten hallinto- ja strategiaerojen yhteen sovittaminen teettää seututason toimintaa johtavalla ja koordinoivalla keskushallinnolla töitä. Tavoitteena voisi pitää yhteisistä alueellisista voimavaroista rakennettua järjestelmää ja sen toimintastrategiaa. Edellytyksenä on, että kunnissa päästään yhteiseen käsitykseen siitä, mitä lisävoimavaroja seudullisuus antaa kunnan toiminnalle ja missä laajuudessa kuntien strategioiden tulisi joustaa alueellisen yhteistyön mahdollistamiseksi.

Sallan kunnan tulisi löytää joustavia ratkaisuja perusasteelta ammatilliselle toiselle asteelle siirtyville nuorille. Yksi tulevaisuuden toive on saada kuntaan erityistuettua ammatillista koulutusta. Muuttaminen toiselle paikkakunnalle ja aloittaminen uudessa oppilaitoksessa on monelle nuorelle iso askel itsenäiseen elämään. Tähän halutaan myös oppilaanohjauksen keinoin vastata. Koulun sisäistä ja koulujen välistä ohjausyhteistyötä lisäämällä pyritään siihen, että kaikille perusasteen päättävillä oppilaille on annettu tarvittavat tiedot, taidot ja valmiudet selviytyä kotikunnan rajojen ulkopuolella.

4.2 Oppilaanohjauk käytännöt oppilaitoksissa

Oppilaitostason ohjaukikäytäntöjen arviointia varten haastateltiin rehtoreita (n = 2), opinto-ohjaajia (n = 2), aineenopettajia ja/tai luokanohjaajana toimivia opettajia (n = 22). Kokemuksia oppilaanohjauksesta kysyttiin myös oppilailta sekä vanhempainyhdistyksen edustajilta. Lisäksi 22 oppilasta kirjoitti omia tulevaisuuden suunnitelmiaan avoimin kysymyksin tuettuun tehtävään. Haastattelut on toteutettu ryhmä-, pari- ja yksilökeskusteluina.

Aineenopettajien tai luokanohjaajana toimivien opettajien ryhmäkeskustelujen alussa oli noin viiden minuutin alustus, joka koski perusopetuksen opetussuunnitelmaan kirjattuja oppilaanohjauksen tavoitteita ja ohjaustoimintaa oppilaitoksessa. Tämän jälkeen kysyttiin: 1) Miten toteutat ohjausta omassa työssäsi? ja 2) Mitkä tekijät helpottavat ja haastavat ohjauksen toteuttamista?

Luokan- ja ryhmänohjauksen toteuttaminen

Luokanopettajat ja ryhmänohjaajat kokivat työnsä edellyttävän muun muassa luokkaohjauksen organisointikykyä. Opinto-ohjaajan, kuraattorin ja erityisopettajan konsultointi koettiin tarpeelliseksi. Ohjauksen sisällöissä tuotiin esille kouluyhteisöön kasvattaminen, kodin ja koulun yhteistyö sekä oppilaiden psykososiaalisen tuen antaminen (taulukko 4). Ryhmän- ja luokanohjaajien ohjaukokemuksista nousivat esiin organisaatiotason, työn- ja vastuunjaon sekä menetelmälliset ja sisällölliset kysymykset (vrt. liite 4).

TAULUKKO 4. Luokanopettajien kokemuksia oppilaanohjauksen toteuttamista

Oppilaanohjauksen toteuttaminen omassa työssä	Ohjaustoiminnan taso	Haastateltavan tiedot
Oman ohjaustoiminnan organisoimisen taidot	organisaatio työn- ja vastuunjako	luokanohjaaja, perusaste, nainen
Kasvatuskeskustelut oman luokan jokaisen oppilaan ja vanhempien kanssa	organisaatio työn- ja vastuunjako menetelmä	luokanohjaaja, perusaste, nainen
Osallistuminen oman luokan oppilaita koskevaan (oppilashuoltoryhmän toteuttamaan) huolikartoitukseen	organisaatio menetelmä	luokanohjaaja, perusaste, nainen
Ryhmyttäminen, yhteisöön kasvattaminen, ryhmässä oleminen	sisältö	luokanohjaaja, perusaste, mies
Oppilaiden opintojen edistymisen seuraaminen	organisaatio työn- ja vastuunjako	ryhmänohjaaja, historia- ja yhteiskuntaoppi, lukio, nainen

Ohjaus osana aineenopetusta

Aineenopettajien mainitsemat ohjauksen tavat liittyivät oppilaiden opiskelutaitojen kehittämiseen ja eri opiskelutekniikoiden opettamiseen. Monet pyrkivät oppimistyylien tunnistamiseen ja erilaisten opetusmenetelmien joustavaan käyttöön. Aineenopettajat antoivat oppitunneilla tietoa koulutuksesta ja työelämästä kertomalla omasta koulutus- ja työhistoriastaan sekä opetettavan aineen jatkokoulutus- ja työllistymismahdollisuuksista. Jotkut kutsuivat alalla työskenteleviä tai opiskelevia oppitunneille vierailemaan tai oppilaat tekivät työpaikkavierailuja.

Taulukkoon 5 on koottu esimerkkejä, miten aineenopettajat kuvasivat opetustyön puitteissa tapahtuvasta ohjauksesta. Siitä ilmenee, että eri oppiaineiden opettajat kiinnittävät huomiotaan hieman eri asioihin omassa ohjauksessaan.

TAULUKKO 5. Aineenopettajien käsityksiä ohjaustyöstä

Oppilaanohjauksen toteuttaminen omassa työssä	Ohjaustoiminnan taso	Tehtävä ja toimi, jota haastatettava edustaa
Oman oppiaineen sisällön opettaminen elämässä yleishyödyllisinä taitoina (esim. esiintymisvarmuus)	sisältö	musiikin opettaja, perusaste, nainen
Kysyminen oppilaan tavoitteista	sisältö	musiikin opettaja, perusaste, nainen
Eri työskentelytapojen soveltaminen opetuksessa	menetelmä	äidinkielen opettaja, perusaste, nainen
Eri oppimistyylien näkyväksi tekeminen	sisältö	musiikin opettaja, perusaste, nainen
Kiinnostuksen kohteiden huomioiminen palautteella, rohkaisulla ja kannustuksella	menetelmä sisältö	kielten opettaja, perusaste, nainen
Keskinäisen tiedon vaihtaminen (opettajien kesken) siitä, että missä aineissa oppilas menestyy ja pyrkiminen kannustamaan kyseisissä aineissa	organisaatio työn- ja vastuunjako menetelmä sisältö	aineenopettaja, kielet, perusaste, nainen
Entisten oppilaiden kutsuminen tunneille kertomaan koulutusalasta/ työstä	menetelmä	aineenopettaja, kemia ja fysiikka, perusaste
Kokonaiskuvan hahmotus oppilaan taidoista (yli ainerajojen)	menetelmä	aineenopettaja, kielet, perusaste
Kysymällä suoraan, millä tavalla oppilas oppii. Oppilaanohjaustunnilla tehdään oppimistyylikartoitus	työn- ja vastuunjako menetelmä sisältö	erityisopettaja, perusaste, nainen
Oppimispäiväkirjan teettäminen, jossa oppilas arvioi omaa oppimistaan	menetelmä sisältö	aineenopettaja, kotitalous, perusaste
Opetusmateriaalissa tietoa oppimistyyleistä	menetelmä	aineenopettaja, historia- ja yhteiskuntaoppi, perusaste, mies
Kunnollisten käytöstarapojen opettaminen	sisältö	aineenopettaja, kielet, nainen
Kertominen omasta ammatti- ja koulutushistoriasta oppilaille	sisältö menetelmä	aineenopettaja, historia- ja yhteiskuntaoppi, perusaste, mies
Vinkkien antaminen eri opiskelutekniikoista työnteon ohessa	sisältö	aineenopettaja, historia- ja yhteiskuntaoppi, perusaste, mies
Taidealan ammatti- ja jatko-opintoihin liittyvistä aiheista keskusteleminen tekemisen yhteydessä	menetelmä	aineenopettaja, kuvaamataito, perusaste
Kertominen missä työelämässä tarvitaan kemiaa tai fysiikkaa. Vierailu eri laitoksilla.	sisältö	aineenopettaja, fysiikka ja kemia, perusaste
Oppilaiden itsetunnon kasvattaminen	sisältö	aineenopettaja, uskonto ja kuvaamataito, perusaste
Empatiakyky ja ”yhdessä pinnistäminen”	menetelmä	aineenopettaja, uskonto ja kuvaamataito, perusaste
Opettaminen eri tekniikoilla ja vertaisoppimalla	sisältö menetelmä	aineenopettaja, uskonto ja kuvaamataito, perusaste

Ryhmän- ja luokanohjaajien sekä aineenopettajien kokemia haasteita oppilaanohjauksessa

Oppilaanohjauksen hankaluudet liittyivät yhtäältä työn- ja vastuunjakoon ja toisaalta ohjauksen sisältöihin taulukosta 6 ilmenevällä tavalla. Työnjako (opinto-ohjaaja vs. ryhmänohjaaja; aineenopettaja vs. opinto-ohjaaja) koettiin epäselväksi. Opinto-ohjaajan ja rehtorin mainitsemat haasteet liittyivät vastuukysymyksiin. Haastateltujen mukaan suuri osa ohjaustyön ”loppuun viemisestä” on koulun johdon ja opinto-ohjaajan vastuulla. Silti ohjauksen toteuttaminen on koko opetushenkilökunnan tehtävä (Opetushallitus 2004; Merimaa 2004).

TAULUKKO 6. Oppilaanohjauksen toteuttamisen haasteita

Oppilaanohjauksen toteuttaminen omassa työssä	Ohjaustoiminnan taso	Tehtävä ja toimi, jota haastateltava edustaa
Pitäisi saada enemmän tietoa, jos oppilas on jollakin osa-alueella heikko. On tarvetta selkiyttää lukion ohjauksen työnjakoa.	työn- ja vastuunjako työn- ja vastuunjako	aineenopettaja ryhmänohjaaja, perusaste, nainen
Ryhmäohjaajan ja opinto-ohjaajan keskinäinen työnjako edellyttää tarkempaa tehtävämäärittelyä. Oppilaita koskevat ohjaukskysymykset siirretään rehtorin ja opinto-ohjaajan hoidettaviksi.	työn- ja vastuunjako työn- ja vastuunjako	aineenopettaja, historia- ja yhteiskuntaoppi, lukio rehtori, perusaste, nainen
Ei ole riittävästi tietoa ja taitoa tukea oppilasta opiskeluun liittyvissä ongelmissa.	sisältö	luokanohjaaja, perusaste, nainen
Ei ole riittävästi tietoa ja taitoa tukea vanhempia kasvatus-työssä. Opettajien ohjauksellisuutta ei tiedosteta. Asiat nostetaan esille vain silloin, kun ne eivät suju.	sisältö työn- ja vastuunjako	luokanohjaaja, perusaste, nainen aineenopettaja, perusaste, mies
Kuormittava työ ei anna aineenopettajille voimavaroja pohtia ohjausta.	organisaatio menetelmät	aineenopettaja, biologia ja maantieto

Ohjauksen sisällöllisinä haasteina koettiin kasvatuskysymykset, nuorten auttaminen ongelmallisissa tilanteissa sekä yhteistyö koteihin. Myös kasvatuskeskusteluissa tarvittavat ohjaukselliset taidot tuntuivat välillä riittämättömiltä. Muun muassa luokan- ja ryhmänohjaajat kokivat tärkeäksi saada neuvoja, tukea ja konsultointiapua muilta koulun asiantuntijoilta kuten opinto-ohjaajalta ja koulukuraattorilta.

Oppiainekohtaisen työn raskaus voidaan osittain katsoa organisaatiotason haasteeksi. Opetusjärjestelyillä on mahdollista vaikuttaa ohjaustyöhön osallistuvien henkilöiden voimavaroihin. Organisaatiotason suunnittelulla aineopetukseen on myös mahdollista integroida ohjaukselle asetettuja tavoitteita (Kasurinen 2008).

Oppilaiden ja huoltajien odotuksia oppilaanohjauksesta

Oppilaiden kokemuksia oppilaanohjauksesta selvitettiin haastattelemalla kahta yhdeksännen luokan oppilasta, ja lisäksi 22 perusasteella opiskelevaa nuorta vastasi tulevaisuuden suunnitelmia koskevaan kyselyyn.

Haastattelussa selvitettiin, minkälaista tukea ja ohjausta he kokivat saaneensa koulussa. Kyselyssä puolestaan haettiin selvyyttä siihen, kuka ja mikä vaikuttaa nuorten tulevaisuuden suunnitelmiin heidän lähiympäristössään. Oppilaiden odotuksista nousivat esille muun muassa jatkokoulutus- ja kokemustiedon tarpeet. Myös opettajien tuki ja kannustus vaikuttivat nuorten jatkokoulutus-suunnitelmiin.

Elektronisella *lomakkeella* toteutetussa tulevaisuusmuistelu-tehtävässä (ks. luku 2.1) oppilaita pyydettiin kuvittelemaan, että eletään noin vuoden 2009 loppua, ja peruskoulu on suoritettuna. Heitä autettiin muun muassa kolmella apukysymyksellä, mistä oppilas arvioi saaneensa tietoa vuoden 2009 keväällä tulevaisuuden suunnitteluun ja miten sekä opinto-ohjaaja että muut opettajat olivat siinä auttaneet. Tähän fiktiiviseen tehtävään vastasi 22 oppilasta.

Tulosten mukaan tavallisimmat tiedonlähteet olivat tietoverkko, opinto-ohjaaja sekä omat vanhemmat. Opinto-ohjaajan kuvattiin antaneen tietoa ja kertoneen erityisesti erilaisista koulutusvaihtoehdoista, mutta muidenkin aineiden opettajilla saattoi olla huomattavaa merkitystä:

Opo kertoi [oppilaitoksista] ja ehdotti erilaisia vaihtoehtoja. Hän kannusti tekemään sitä mikä on mun juttu.

*Opettajat opettivat kaiken kykynsä mukaan, ja tukivat siten. Erityisesti jatko-opintojeni kannalta tärkeitten aineiden (englanti ruotsi matikka äikkä fysiikka kemia) opettajat ovat kannustaneet ja tuke-
neet minua. Innostava fysiikan opettaja sai minut kiinnostumaan sähköalasta.*

Kukaan ei kirjoittanut, ettei opinto-ohjaaja auttanut mitenkään, mutta muista opettajista oppilaiden vastauksissa oli sellaisia toteamuksia.

Haastateltuja kahta huoltajaa pyydettiin arvioimaan kodin ja koulun välistä oppilaanohjaukseen liittyvää yhteistyötä. Kodin ja koulun väliset ohjauksen tiedotuskäytännöt herättivät kahdenlaisia ajatuksia: negatiivisena koettiin tiedottamisen ongelmakeskeisyys ja positiivisena aktiivinen tiedottaminen myös ”silloin, kun asiat sujuvat hyvin”. Tulos on ollut tyypillinen myös muissa kodin ja koulun yhteistyötä koskevissa tutkimuksissa.

5 MILLAISIA TAVOITTEITA JA ODOTUKSIA OPPILAANOHJAUKSEN KEHITTÄMISEEN LIITTYI?

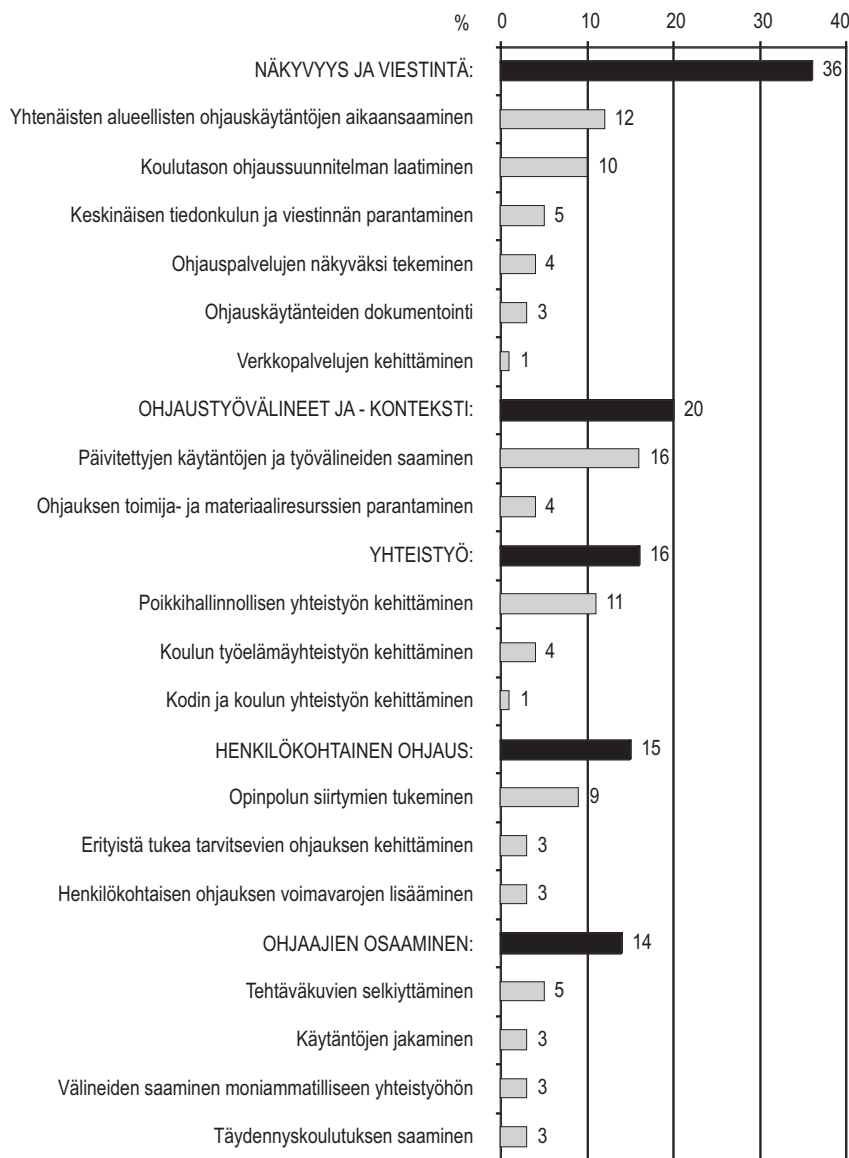
Toimintasuunnitelmien ensivaiheen analyysi (Mäkinen 2008a) osoitti, että eri toimijat olivat liikkeellä hyvin erilaisten tavoitteiden motivoimina. Osa oli tehnyt aktiivista kehitystyötä opinto-ohjauksessa jo aikaisemmin, osa oli motivoitunut kehittämiseen nyt avatun lisärahoituksen myötä. Joillakin toimijoilla oli luvussa 2.2 selostetulla tavalla aika paljon kokemusta hanketyöstä, monet olivat mukana jossain projektissa nyt ensimmäistä kertaa. Lisäksi olosuhteet vaihtelivat eri puolilla Suomea toimivilla erikokoisilla kunnilla ja oppilaitoksilla on varsin erilaiset henkilö- ja rahavaroimavarat sekä oppilasmäärät hankkeen piirissä. Jotta kuvataunkaltaista vaihtelua saataisiin näkyväksi ja voitaisiin tarjota toimijoille konteksti- ja hankelähtöisten näkemysten arviointimahdollisuus, kyselylomakkeeseen varattiin muutamia avoimia kysymyksiä.

5.1 Kehittämiseen kohdistuneet odotukset

Kyselylomakkeessa esitettiin ensinnäkin kysymys, ”Millaisia odotuksia sinulla on alkamassa olevaan oppilaanohjauksen kehittämishankkeeseen liittyen?” ja sille esitettiin jatkokysymys ”Millaisia odotuksia kehittämistyön lopputulokseen liittyen?”. Jälkimmäistä kysymystä ohjattiin vielä tarkenteella, ”Esimerkiksi missä määrin uskot siihen, että kehittämistyö edistää lasten ja nuorten koulutus- ja elämänpolkujen tukemista ja hyvinvointia”.

Hanketyöhön kohdenneet odotukset

Vastaajat tuottivat liki 600 lausumaa odotuksista (kuviot 7), jotka voitiin ryhmitellä neljään pääteemaan, joista ohjauksen näkyvyys ja viestintä sai selvästi eniten (36 % lausumista) ja ohjaajien pätevyyskehittäminen vähiten (14 %) huomiota osakseen. Ohjauksen varsinaisten päähenkilöiden eli oppilaiden palvelujen parantamista tarkasteltiin vain 15 %:ssa lausumia. Ohjauksen ulottuvuuksien mallilla (Nykänen ym. 2007, 44) analysoiden odotukset koskivat selvimminkin työllistäviä ja menetelmällisiä ulottuvuuksia sekä organisaatio- ja kontekstiulottuvuuksia.



KUVIO 7. Kehittämiseen kohdennettujen odotusten (f = 597) prosenttijakauma (kukin musta palkki on summa sen alapuolella olevista harmaista palkeista)

Määrällisesti tarkastellen odotettiin eniten (16 %) päivitettyjen ja toimivien käytäntöjen saamista, eli omien (voitaneen sanoa ”omia”, koska yhdeksän vastaajaa kymmenestä oli opetus- ja kasvatustalan ihmisiä) ohjaustyövälineiden haluttiin karttuvan. Toive on ymmärrettävä ja kasvatustalalle tyypillinen, eli käsitteiden ja teoreettisen ymmärryksen sijasta kaivataan käytännön työskentelyideoita, kuten seuraavista vastaussitaateista ilmenee:

Toivon, että eri toimijat ottavat yhteisesti vastuuta ohjauksesta, niin että se tulisi näkyväksi ja saisimme yhdessä luotua konkreettisia toimintamalleja ja ohjauksen välineitä kaupunkiimme.

Konkreettisten toimien esilletuominen. Opettajat alkavat pikkubiljaa miettimään oppilaanohjausta, mutta työvälineet puuttuvat.

Yhtenäiset alueelliset ohjauskäytänteet olivat monien toivelistalla, mihin koko oppilaitos-ohjauksen kehittämishankkeella on osaltaan pyrittykin. Paikallisten hallintokuntien (esim. työvoimahallinto, nuorisotyö, sosiaali- ja terveystoimi) erilaisten toimintatapojen ymmärtäminen ja yhteensovittaminen oli aiheena noin joka kymmenennessä tulevaisuutta pohtineessa lausumassa esimerkiksi tähän tapaan:

Ohjauksen mallin luominen, jossa eri hallintokuntien, terveydenhuollon, sosiaalitoimen, työvoimahallinnon, opettajaryhmien ohjauksen toimintamalli ja -sisältö määritely – tämän tiedon pitää kaikkien tahojen tietää.

Oppii tuntemaan muut toimijat ja heidän palvelujärjestelmät. Syrjäytymistä ehkäisevä työ nuorten parissa jämäköityy koko kunnassa. Uutta näkökulmaa nuorten kanssa työskentelyyn sosiaalitoimen rinnalle. Uusia menetelmiä.

Oppilaitosten opintopolun sujuvuuteen kiinnitettiin jonkin verran huomiota, mikä tässä luokiteltiin henkilökohtaisen ohjauksen parantamisen pääteemaan kuuluvaksi; viime kädessä on kyse jokaisen yksilön koulutusjatkumon huomioinnista. Opintopolun sujuvuuden tarkastelu voi olla myös järjestelmätasoisista ja koskea koko kunnan ohjauspalvelujen systematisointia siirtymä- ja nivelvaiheissa. Pari vastaajaa kuvasi näkemyksiään näin:

Nivelvaiheissa varsinkin perusasteen ja toisen asteen kohdalla löytää toimivia ns. saattokeinoja (nykyisen ortosen ja koulun henkilöstön pohjalta) niille oppilaille, joilla on vaara pudota koulutuksen ulkopuolelle joko jo ennen siirtymistä toiselle asteelle tai heti toisen asteen alkamisen jälkeen (keskeyttäminen).

Toivoisin, että löytyisi alueellinen/seudullinen malli perus- ja toisen asteen nivelen kohtaan: kuka huolehtii ilman opiskelupaikkaa jääneistä.

Kuvio 7 ilmentää selviä toiveita muun muassa yhtenäisistä ohjauskäytännöistä sopimiseen, ohjauspalvelujen näkyväksi tekemiseen ja ohjauksen dokumentointiin. Niihin on syytä kiinnittää huomiota myös siksi, että lähtötilannekartoituksessa kysyttiin alueen tai oppilaitoksen ohjausstrategian ja -suunnitelman olemassaoloa:

- Noin 38 % vastaajista ilmoitti, että alueella tai kunnassa on ohjausstrategia ja 25 % vastasi, ettei sitä ole (lopun eivät tieneet, onko sitä vai ei).
- Noin 46 % vastaajista ilmoitti, että oppilaitoksessa on ohjaussuunnitelma ja 24 % vastasi, ettei sitä ole (lopun eivät tieneet asiaa tai jättivät vastaamatta).

Vastaajat ovat voineet ymmärtää ohjausstrategia- tai ohjaussuunnitelma-käsitteen monin tavoin. Kevään 2009 raportoinnissa Opetushallitukselle ilmeni, että jo yli puolessa tapauksia alueen kokonaisvaltainen ohjaussuunnitelma oli valmisteilla (Manninen & Mäkinen 2009). Koulutussuunnitelman ohjauksen toimintasuunnitelma ei aina ole esimerkiksi erillinen kirjoitettu dokumentti, vaan opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004, 23) mukaisesti osa koulun opetussuunnitelmaa. Silti prosenttiluvut osoittavat, että sekä kehittämis- että tiedotustyötä tarvitaan vielä.

Hankkeen lopputuloksiin liittyvät odotukset

Kehittämistyön toivotuista lopputuloksista (taulukko 7) kaksi kolmasosaa koski aikuisia, vaikka kysymyksessä ehdotettiin erityisesti oppilaan näkökulman arviointia.

TAULUKKO 7. Kehittämistyön lopputuloksiin (f = 274) kohdennettujen odotuksien prosenttijakauma

Lopputuloksia koskeva odotus		%
Aikuisten näkökulma 62 %	Uudet käytännöt ovat juurtuneet osaksi rakenteita.	23
	Toimijaverkoston yhteistyö on parantunut.	13
	Ohjausta koskeva tietoisuus ja näkyvyys ovat lisääntyneet.	11
	Ammattilaisten ohjaustaidot ovat kasvaneet.	7
	Ohjaus- ja tukipalveluihin on enemmän resursseja.	5
	Kodin ja koulun yhteistyö on tiivistynyt.	3
Nuorten näkökulma 38 %	Koulutus- ja elämänpolkujen tukemiseen on joustavia rakenteita.	11
	Syrjäytymistä ennakoivia toimintamalleja on enemmän.	9
	Hyvinvointi on parantunut.	8
	Koulutus- ja elämänpolkujen mahdollisuudet ovat lisääntyneet.	6

Eräs toimija kirjoitti, että ”*Uskon, että mikäli kaikki menee toimintasuunnitelman mukaisesti saamme paljon ’käyttä pidempää’ ja selkeyttä ohjaukseen kaupungissamme. Kun tiedämme kuka tekee, mitä ja milloin meidän on helpompi tukea nuorta hänen elämänpolullaan.*” Tässäkin siis näkyy vastaajien aikuis- ja järjestelmäkeskainen ajattelu, joka voi ymmärrettävästi dominoida hankkeen alkuvaiheessa. Tästä tulisi voida etäännyä ajan myötä kohti nuorten saaman ohjauksen miettimistä ja nuorten omien näkemysten huomioimista.

Neljänneksessä lopputuloksia koskeneita lausumia toivottiin uusien käytäntöjen juurtuvan osaksi arkea niin, etteivät ne hiipuisi määräaikaisen lisärahoituksen päättymisen jälkeen. Aikuisten näkökulmasta yhteistyön ja ohjauksen näkyvyyden paraneminen ja nuorten näkökulmasta koulutuspolkujen tukeminen ja syrjäytymisen ehkäisy saivat kukin noin kymmenesosan havainnoista. Seuraavassa on pari esimerkkiä vastaajien odotuksista:

Uskon, että kehittämistyön lopputulos on positiivinen ja vaikuttaa jonkin verran nuorten tukemiseen ja hyvinvointiin. Tärkeää olisi kehittämistyön jälkeinen sitoutuminen ja seuranta, että kehitys jatkuu ja vahvistuu.

Toivoisin hankkeelta vaikuttavuutta ja tuloksellisuutta niin, että käytännöt saadaan oikeasti yhdenmukaistettua ja yhteisistä toimintalinjoista sovittua siten, että oppilas saa riittävästi laadukasta ohjausta riippumatta siitä, missä kunnassa hän asuu tai mitä koulua hän käy. Ohjausta antavat tahot ovat vain yksi toimija nuoren elämässä, joten en lataisi maailmoja syleileviä merkityksiä yksin ohjauksen kontolle. Toki ohjauksella voidaan huomattavasti edistää eheää koulutus- ja elämänpolkujen jatkumoa sekä hyvinvointia, mutta ohjaus yksin ei ratkaise mitään.

Osaa lopputuloksia koskevista odotuksista voi pitää kahden vuoden kehittämiskauteen nähden varsin mittavina, vaikka edellä oleva sitaatti onkin esimerkki tarpeesta kohtuullistaa odotuksia.

5.2 Ennakoidut kehittämiseen vaikuttavat ja sitä vaikeuttavat tekijät

Avoimen kysymykseen ”Millaisia odotuksia sinulla on alkamassa olevan oppilaanohjauksen *kehittämistyön etenemiseen* liittyen?” annettujen vastausten jakauma on taulukossa 8. Eniten huomiota suunnattiin projektin kulkuun ja voimavaroihin, mutta myös hankkeen tuloksellisuus ja toimijoiden sitoutuneisuus herättivät runsaasti mietteitä.

TAULUKKO 8. Kehittämisen etenemistä koskevien ennakkointien (f = 273) prosenttijakauma

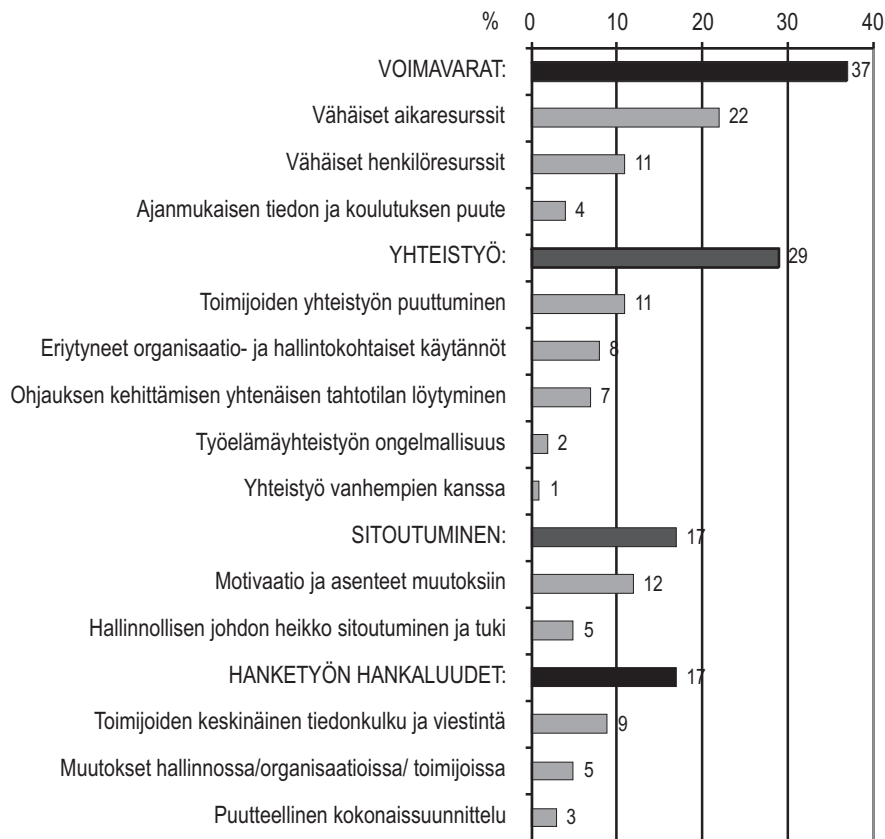
Kehittämisen etenemistä koskeva ennakkointi		%
Projekti ja sen voimavara 39 %	Kehittämiseen varattujen resurssien riittävyys	14
	Aikataulussa pysyminen	9
	Kansallisen hanketta koskevan ohjauksen ja tiedotuksen sujuvuus	7
	Projektimaisuuden tulo osaksi arkea	6
	Kehittämistä tukevan arvioinnin apu	2
	Seudullisen kehittämisresurssin käyttö	1
Hankkeen tuloksellisuus 33 %	Paikallisen toimijaverkoston rakentaminen	22
	Ohjauksen lisäresurssin tarpeen osoittaminen	3
	Uusien toimintatapojen saaminen käyttöön	3
	Ohjauksen näkyväksi tekeminen	2
	Lisävalmiuksien saaminen koulutuksen myötä	2
	Toimenkuvien täsmentyminen	1
Sitoutuminen 28 %	Toiminnan juurruttaminen	9
	Käytäntöjen jakaminen	6
	Kunnan hallinnon sitoutuminen kehittämiseen	6
	Muun henkilökunnan sitoutuminen kehittämiseen	5
	Huoltajien sitoutuminen	2

Useimmin ennakoitiin, että projekti vauhdittaa aiempaa tiiviimmän tai toimivamman (kenties toisistaan tietoisemman) toimijaverkoston syntymistä. Erillään olevat monimuotoisen ohjauksen tekijät, joiden työn keskiössä ovat kuitenkin pitkälti samat nuoret, oppisivat kenties jakamaan tietämystään ja oppimaan toisiltaan. Neljännes arvioinneista oli epäilyjä, riittävätkö hankkeelle varatut voimavarat ja aika.

Joka kymmenes kantoi ilmeisen aiheellisesti huolta siitä, saadaanko toimijat sitoutettua oppilaanohjauksen kehittämiseen ja siten uudet käytännöt vakiinnutettua. Viimeksi mainittu kysymys on kaikille kenttäkehityshankkeille elintärkeä, ja ideoiden vakiinnuttamiseen tulisi suunnata voimia viimeistään oppilaanohjauksen toisena kehittämisen lukuvuonna. Seuraava poiminta vastauksista kiteyttää keskeisiä huolenaiheita varsin hyvin:

... oppilaanohjauksen keskeiset ydinasiat pitäisi pystyä kirkastamaan koulun toimintakulttuurissa. Oppilaanohjauksen, ohjaajien ja opettajien muuttuvan työroolin selkiytyminen ja ohjauksellisuuden lisääntyminen koulun toimintarakenteissa ei tapahdu itsestään. Miten koulun arkeen saa rakennettua yhteistyön kulttuuria - vähemmän kiirettä, enemmän aikaa oppilaille, myös opettajille yhteistyön tekemisen aikoja ja paikkoja.

Kyselylomakkeessa pyydettiin nimeämään kolme asiaa, jotka vastaajat näkivät vastaushetkellä kehittämistä eniten vaikeuttaviksi tekijöiksi. Kuvion 8 mukaan liki kaksi viidestä kantoi huolta voimavarojen riittävydestä ja runsas neljäsosa erimuotoisen yhteistyön kantavuudesta.



KUVIO 8. Ennakoitujen kehittämisvaikeuksien (f = 843) prosenttijakauma (kukin musta palkki on summa sen alapuolella olevista harmaista palkeista)

Yhteistyön toimivuutta epäilevissä havainnoissa käsiteltiin jonkin verran kotien ja työelämän kanssa tehtävää yhteistyötä, mutta erityisesti moniammatillista yhteistyötä ja organisaatioittain vaihtelevia näkemyksiä ohjauksesta (vrt. Nykänen ym. 2007). Kun eri toimijoilla on toisistaan poikkeavia käsityksiä siitä, mitä on ohjaus, on vaikeaa alkaa rakentaa yhteistä toimintasuunnitelmaa:

Opettajat ala- ja yläkouluissa, joissa ohjaus tärkeää eivät oivalla opetussuunnitelman perusteiden ohjauskohtaa. Koulutus on puutteellista varsinkin aineenopettajilla eli ohjausta ei mielletä omaan työhön.

Ohjauksen alueella on monta toimijaa, joilta puuttuu yhteinen päämäärä.

Yhteisen ohjausajattelun puuttuminen eri ammattiryhmien väliltä.

Oppilaanohjaus on muotoutunut oppilaitoksen omaksi toiminnaksi omine tapoineen toimia. Oppilaitoskohtaiset erot käytänteissä voivat olla suuretkin.

Myös niin toimijoiden kuin hallinnollisen johdon ja esimiestason vähäisen motivoitumisen ja sitoutumisen (17 % kommentteista) arvioitiin vaikeuttavan kehittämistyötä. Hankearkea hankaloittavia jatkuvia organisaatio- ja henkilömuutoksia harmiteltiin, samoin viestinnän ja kokonais-suunnittelun puutteita.

* * *

Koontina viidennestä pääluvusta voidaan todeta, että kaiken kaikkiaan hankkeeseen ja sen lopputulokseen kohdistuneita näkemyksiä kertyi yhteensä liki kaksi tuhatta ($f = 1987$). Jos tarkastellaan niiden kohdentumista teema-alueisiin (erittelemättä, olivatko ne vaikeuksia, odotuksia, etenemiseen liittyviä ennakoiteja tai lopputuloksien arvioiteja), niin *eniten käsiteltiin hankkeen voimavaroja* eli sitä, *miten aika, henkilöt tai raha riittävät*; sitä käsitteli 21 % kommentteista. Seuraavaksi eniten (15 %) pohdittiin kysymyksiä *yhteistyöstä* (alan sisäinen, poikkihallinnollinen ja moniammatillinen) ja oppilaanohjausta eri tavoin kehittämässä olevien *sitoutumista ja motivoitumista* (15 %).

Noin 12 % lausumista kohdentui koko ohjauksen suunnitelmallisuutta koskevaan teemaan, ja yhtä usein pohdittiin sitä, millaisia ohjausammattilaisille käyttökelpoisia uusia toimintakäytänteitä tai -tapoja hankkeen myötä voisi olla tulossa. Esimerkiksi *nuorten näkökulmaa tai tarpeita* (hyvinvointi, elämänpolun turvaaminen, erityisen tuen antaminen, siirtymien sujuvuus) *käsiteltiin vain neljässä prosentissa lausumia*, eikä kodin ja koulun yhteistyöhön kajottu kuin vaivaisessa kahdessa prosentissa kommentteja.

Tämä koontijakauma kertoo *aikuis- ja hankekeskeisestä ajattelutavasta*, jota ei ainakaan tässä vaiheessa vielä ole kyetty kääntämään ohjausprosessien tärkeimmän tekijän eli nuoren ja hänen tarvitsemansa tuen ja avun kannalle. Yhteistyön synnyttämiseen ja ylläpitämiseen kohdentuva pohdiskelu on tärkeää; sitä edistää osaltaan hanketoimijoille tarkoitettu koulutus, jota tarjotaan kaksivuotisen kehittämiskauden ensimmäisenä vuonna yhteensä kahdeksan opintopisteen verran.

Edellä on esitelty syksyn 2008 tilanearvioita, joiden rinnalla voidaan tarkastella Opetushallitukselle keväällä 2009 raportoituja itsearviointeja hankkeiden saavutuksista. Seuraavia tulospoimintoja tarkasteltaessa on tarpeen muistaa, että ne on raportoitu samassa yhteydessä, kun toimijat hakivat itselleen jatkorahoitusta lukuvuotta 2009–2010 varten. Siksi ne saattavat olla hieman todellisuutta myönteisempiä. Kevään 2009 itsearviointien mukaan (Manninen & Mäkinen 2009)

- ... eniten näytti kehittyneen työelämäyhteistyö ja alueellinen yhteistyö. Myös nivel- ja siirtymävaiheiden tukeen oli onnistuneesti kohdennettu voimia.
- ... eniten kehittämisen tarvetta oli edelleen ohjauksen arviointi- ja seurantamenetelmien sekä ohjausinstituutioiden ulkopuolella olevien nuorten ohjauspalveluiden kehittämisessä.
- .. hankesuunnitelmassa asetettuja tavoitteita ei ole kyetty saavuttamaan tavallisimmin aika-tila-ongelmien, hallinnon hitauden sekä kuntaliitoksiin tai alueelliseen yhteistyöhön muuten liittyneiden asioiden vuoksi.

6 MISSÄ OPPILAANOHJAUS ON MENOSSA?

Perusmäärittelynsä mukaisesti ohjaus on tilan, ajan, huomion ja kunnioituksen antamista ohjattavalle. Opinto-ohjaus on oppimisen ja opiskelun ohjausta, psykososiaalista tukea sekä koulutus- ja ammattisuunnittelun tukemista. Usein ohjaajan roolista puhuttaessa käytetään myös tarjouman käsitettä. Tarjoumat ovat esimerkiksi asioita tai ihmisiä, jotka avaavat toiselle ihmiselle toiminnan mahdollisuuksia. (Onnismaa 2007). Tässä raportissa on tarkasteltu, millaista tilaa ja aikaa oppilaanohjaushankkeet ovat hakemassa sekä millaisia tarjoumia ne ovat havainneet kahden vuoden työrupeamalleen. Seuraavassa tehdään vielä yhteenvedoa, millaista huomiota eräät keskeiset kysymykset näyttäisivät ansaitsevan.

Mitä toimijoille kuuluu?

Hanketoimijat kantoivat lähtötilannekartoituksen mukaan eniten huolta itsestään ja projektin toimivuudesta. Kysely ajoittui monen hankkeen käynnistykselle ominaiseen ”hässäkkävaiheeseen”, mikä tyypisti nuorten hyvinvointia ja ohjaustarpeita koskevan puheen varsin vähiin. Eniten aprikointiin, riittävätkö hankerahat, mistä löydetään aika kehittämiseksi ja kiinnostaako oppilaanohjauksen kehittäminen riittävästi kaikkia sen piiriin eri tavoin kuuluvia toimijoita. Jo alkuvaiheessa on esimerkiksi koulutusjaksoilla herättänyt pohdintaa se, miten nyt lisämäärärahoihin tuettuja hyviä käytänteitä saadaan elämään hankekauden päättymisen jälkeen. Kysymys on todella tärkeä toistuvien hankkeiden muodostaman jonon katkaisemiseksi ja pysyvien käytänteiden synnyttämiseksi. Samat huolenaiheet olivat esillä vielä keväällä 2009 toimijoiden rahoittajalle tekeissä itsearviointiraporteissa.

Kokemusten ja hyvien käytänteiden jakaminen ja vertaistuki ovat hankepyrkimysten ytimessä. Hyviä ohjausideoita, työkaluja, koeltuja toimia ja innostavia malleja on kysely. Toiveet ovat opetus- ja kasvatusalan hankkeille hyvin tyypillisiä, eikä esimerkiksi täydennyskoulutuksessa innokkaasti odoteta käsitteellisten välineiden tai laajakatseisten teoreettisten näkemysten käsittelemistä vaan käytännön ideoita. Tynjälä (2004, 186) viittaa OECD:n tutkimukseen todeten, että ”uuden tiedon tuottamisen, välittämisen ja soveltamisen nopeus, laatu ja menestyksellisyys oli kasvatus- ja opetusallalla selvästi heikompi kuin muilla [lääketiede, tekniikka] aloilla.... Opettajat luottavat työssään omaan kokemukseen”. Tältä kannalta katsoen saattaisi olla nyt kriittisen pohittamisen paikka.

Oppilaanohjauksen kehittämishankkeeseen lukuvuoden 2008–2009 aikana kuulunut koulutus on voinut jonkin verran tukea toimijoita ongelmakohtien tunnistamisessa, ratkaisuaihioiden kehittämässä sekä tavoitteidensa toteuttamisessa. Kouluväen ulkopuolisia osallistujia (esim. nuorisotai sosiaalitoimi) niissä on ollut kuitenkin liian vähän, eivätkä koulutuksen sisällöt ja toteutustavat ole kaikin osin osuneet toimijoiden tarpeisiin. (Manninen ym. 2009.)

Kuuluuko ohjausasioille jotain uutta?

Perinteiset ohjauksen infotilaisuudet saivat edelleen hanketoimijoilta kiitosta, samoin oppilaille tarjottuun henkilökohtaiseen ohjaukseen oltiin varsin tyytyväisiä. Vastaustrendiin vaikuttanee se, että yhdeksän kymmenestä vastaajasta oli todennäköisimmin oppilaanohjaaja tai opettaja. Kiinnostavaa on sekin tässä yhteydessä, että hankkeen paikallisen ohjausryhmän ulkopuoliset arvioivat muun muassa erityistä tukea tarvitsevien ohjauksen sekä tiedotus- ja viestintäkäytännöt paremmiksi kuin ohjausryhmään kuuluvat. Tuoko tietämättömyys toiveikkuutta vai olisiko ohjausryhmien kokoonpanoissa toivomisen varaa?

Vastaajat arvioivat tieto- ja viestintäteknologian käytön ohjauksessa suhteellisen ongelmattomaksi alueeksi. Tutkimusten (Vuorinen 2006) mukaan ohjaajien käsitykset tieto- ja viestintäteknologian ohjauksen mahdollisuuksista ovat puutteelliset suhteessa tarjolla oleviin mahdollisuuksiin, ja sen käyttötavat ovat kapeita, pääosin vain tiedonhakuun painottuvia. Kouluissa myös hyödynnetään hyvin vähän uusimpia sosiaalisen median tarjoamia viestintä- ja tiedonrakentelu-mahdollisuuksia, jotka ovat nuorille jo arkipäivää.

Mahdollisuus henkilökohtaiseen ohjaukseen on jokaisen nuoren kohdalla oleellisen tärkeä. Opet-tajan työhön kaikilla kouluasteilla kuuluu kasvatuksellisen kokonaisvastuun kantaminen oppi-laista, ei vain oppiaineen sisältöjen opettaminen. Ohjausta kaikkien kouluyhteisön aikuisten yhtei-senä tehtävänä korostava näkemys voi helpottaa osaltaan myös oppilaanohjaajien työtä (monesti yli) suurten oppilasmäärien kanssa. Koulutason todellisuus voi olla karu, kuten muuan oppilaan-ohjaaja eräässä koulutustilaisuudessa kuvasi:

Seiskalla opon hommia yrittää tehdä luokanohjaaja. Kasilla ohjaus laitetaan niille aineenopettajille, joille ei tunnit muuten tule täyteen. Vasta ysillä opo tapaa jokaisen oppilaan mutta vaan yhden kerran. Eihän se näin pitäisi mennä.

Tämän vuosikymmenen alkupuolella toteutettujen perusopetuksen ja toisen asteen ohjausar-viointien yhteenvedona Nykänen ym. (2007, 27) ovat todenneet, että

- opinto-ohjauksen eri sisältöalueiden (jatko-opintoihin ohjaus, opiskelutaitojen ohjaus, ammatillisen suuntautumisen ohjaus) toteutumisessa on eroja,
- koulutuksen siirtymävaiheiden ohjauksessa on ilmennyt puutteita, eivätkä seuranta- ja palautejärjestelmät ole kattavia, ja
- opetussuunnitelmassa asetettu tavoite, että koulussa tai oppilaitoksissa ohjaustoiminta on kaikkien koulun opettaja- ja ohjaushenkilöstöön kuuluvien tehtävä, ei sekään ollut toteu-tunut.

Kaikki edellä luetellut teemat vaativat edelleen työtä sekä tämän lähtötilannekartoituksen että kehittävän arvioinnin hankkeen muiden aineistojen (ks. liite 5) valossa. Esimerkiksi toimijoiden tekemisessä, verkostomaisesti organisoitujen ohjauspalvelujen ”mallin” mukaisissa itsearvioin-neissa tunnustettiin, ettei monissa kunnissa tai kouluissa ole mietitty opintopolun siirtymävai-heisiin juuri minkäänlaisia arviointi- ja seurantatyövälineitä (Atjonen 2009). Yhtäältä moni oppi-laanohjaushanke on pystytetty juuri näitä kohentamaan, nivelvaihteytyöhön oli esimerkiksi tarken-netuissa toimintasuunnitelmissa kohdennettu eniten hanketavoitteita (Mäkinen 2008c). Toisaalta lähtötilannekartoituksen vastaajat arvioivat luvussa 3.2 kerrotulla tavalla alakoulusta yläkouluun ja yläkoulusta toiselle asteelle siirtymisen hoituvan varsin hyvin. Mihän oikeastaan on siis usko-minen?

Mitä verkostoitumiselle kuuluu?

Moniammatillinen ja poikkihallinnollinen yhteistyö vaatii vielä paljon ponnisteluja, sillä lähinnä vain opetus- ja kasvatusalan sisäinen yhteistyö sai hyviä toimivuusarviointeja. Ainakin tämän kyselyn vastaajajoukosta puuttuivat miltei kokonaan opetusalan ulkopuoliset vastaajat; onneksi ne eivät puutu alue- ja kuntatason oppilaanohjauksen kehittämisarjesta ainakin keväällä tehtyjen väliarviointien (Manninen & Mäkinen 2009) mukaan. Parhaimmin toimivien ohjauksen käytänteiden joukkoon ei noussut yhtään teemaa, joka olisi koskenut verkostoitumista (ks. taulukko 3).

Tapauskuntien ohjauksen käytännöt osoittivat, että poikkihallinnollista verkostoitumista on tapah-tunut, mutta sitä tehdään vaihtelevin ja läheltä saatavissa olevin voimavaroin. Nuorten moninai-set palvelutarpeet eivät tule tällä tavalla välttämättä riittävästi kohdatuiksi. Seudullisen verkoston rakentamiseen tulisi pyrkiä tilanteissa, joista oman kunnan voimat eivät riitä vastaamaan nuorten moninaisia ohjauspalvelujen tarpeita.

Nykyarvion mukaan elinikäisen ohjauksen tarjonnan ratkaisut löytynevät juuri verkostomaisena yhteistyönä tuotetuista palveluista (Nykänen ym. 2007). Suuntaus näkyy Euroopan komission kansainvälisissä linjauksissa, kansallisissa politiikkaohjelmissa ja ohjauspalvelujen alueellisessa kehittämisessä (Kasurinen 2008). Hallinnonalojen yhteistyötä on korostettu kokonaisvaltaisten tukipalvelujen takaamiseksi (mm. opetusministeriö 2004 ja 2007). Miten siis poikkihallinnollisuus vakiinnutetaan osaksi eri organisaatioiden toimintaa? Yksi mahdollisuus on esimerkiksi kirjata se kunta- ja koulukohtaisiin ohjaustyön suunnitelmiin.

Yhteistyöhön ja verkostoitumiseen kohdistui alkuvaiheessa syksyllä 2008 sekä toiveikkaita odotuksia että runsaasti huolia ja epäilyksiä. Nyt meneillään olevat hankkeet saattavat koulutuksessa ja alueilla ihmisiä luontaisesti keskusteluyhteyteen, mutta keskusteluiden innostamien asioiden vieminen käytäntöön vaatii kovasti työtä. Turhia verkostoviritelmiä ja niistä kertyviä kokouksia on syytä välttää ja kiteyttää tarkasti toiminnan tavoitteet, ettei aikaa tuhlaudu nuorten ohjauksen kannalta toisarvoisiin askareisiin. Tutkijat muistuttavat muun muassa, että verkostoyhteistyö lisää tyypillisesti stressaantuneisuutta (Helakorpi 2009; Palonen ym. 2003) ja että tasa-arvoisen verkostopuheen rinnalle pesiytyy helposti hierarkiapuhetta (Nykänen ym. 2007).

Yhtenä erityiskysymyksenä verkostoitumisesta ja yhteistyöstä voidaan tarkastella työelämätiेतoutta ja -yhteistyötä. Sen parantaminen oli asetettu monien hankkeiden tavoitteeksi, joskaan sen nykytilaa ei arvioitu kriittisesti; päinvastoin työelämään tutustumisen nykykäytännöt arvioitiin hyviksi. Ehkä näissä hankkeissa ajatellaan niin sanotun ”ope-TET:n” tarvitsevan kohentamista.

Toinen erityiskumppani ovat oppilaiden huoltajat, joiden kanssa tehtävää työtä halutaan monissa oppilaitoksissa parantaa, mutta sen nykytilaa ei sen paremmin kiiteltu kuin moitittukaan. Toisaalta vastaajat eivät oma-aloitteisesti käsitelleet kodin ja koulun yhteistyötä juuri nimeksikään. Käytännössä huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö ja koti-koulu -yhteistyö pohjautui varsin perinteisiin toimintamalleihin (vanhempainillat, vanhempainvartit), eikä tarjolla olevia uudenlaisia syvällisempiä työmuotoja (ks. esimerkiksi www.perhetreffit.fi) juurikaan osata hyödyntää, puhumattakaan huoltajien konkreettisesta osallistamisesta nuoren opinto- ja urasuunnitteluprosessiin.

Mitä koulun ohjaussuunnitelmalle kuuluu?

Tällä hetkellä voimassa olevat perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2003 ja 2004) edellyttävät, että paikallisesti ja oppilaitoskohtaisesti tehdään ohjaustyön suunnitelmat. Opetussuunnitelman perusteiden mukainen koko koulun ohjaustoiminnan toteutuminen edellyttää Merimaan (2004) mukaan, että 1) koulun johto osallistuu ohjausjärjestelyjen suunnitteluun, 2) opinto-ohjaaja ohjauksen asiantuntijana vastaa eri ohjausmenetelmien tarkoituksenmukaisesta valinnasta ja 3) koko koulun henkilöstö on ohjauksen toteuttajana.

Koulun ohjauksen järjestämistä koskeva suunnitelma on yksi väline selkiyttää luokan-, aineen- ja erityisopettajien sekä opinto-ohjaajan, koulukuraattorin, koulun johdon ja koulun muiden asiantuntijoiden ohjaustehtäviä, -vastuita ja -rooleja. Asiantuntijarooli tarkoittaa valmiutta konsultoida koulun muuta henkilöstöä heille valottuvien tarpeiden mukaisesti. Se haastaa Hakkaraisen ja Paavolan (2006) käsitteellistämällä tavalla asiantuntijuuden jakamiseen ja kriittiseen tiedonmuodotukseen sekä edellyttää kykyä aidosti kuunnella erilaisia näkemyksiä.

Yhteisiä ohjauskäytäntöjä ja -suunnitelmia laadittaessa on tärkeää muistaa myös tietty joustavuus. Erilaisuus on rikkautta, ja vaihtelevien käytäntöjen sallimisella ja kokeilemisella on pitkän ajanjakson kehittämistä ajatellen arvoa. Hallinnollisesta näkökulmasta voidaan korostaa koulutuksen tehokkuutta ja opiskelijavirtauksen edistämistä, mutta esimerkiksi Vanhalakka-Ruoho ja Juutilainen (2003) toteavat, että pelkästään hallinnolliset perusteet muuttuvat helposti ohjastamisen ja kontrollin välineiksi. Tämän raportin ensimmäisessä luvussa käsiteltiin myös Fullanin (2003, 2007) kriittisiä näkemyksiä ylhäältä-alas -kehittämisen malleista, jotka etäännyttävät helposti opettajat koulutuspoliittisten uudistusten toimeenpanosta.

Annala (2007, 162) pohtii yliopistojen hops-käytäntöjä (hops = henkilökohtainen opintosuunnitelma) koskevassa väitöskirjassaan, olisiko tarpeen puhua mieluummin prosessia arvostavasta suunnittelusta kuin produktia korostavasta suunnitelmasta. Dokumenttikeskeisyys korostaa helposti koulutuksen järjestäjän kontrollia eikä pidä ensisijaisena opiskelijan kehityksen, reflektion ja ohjaaja-opiskelija-vuorovaikutuksen merkitystä.

Oppilaiden tasapuolisen ja oikeudenmukaisen ohjauskohtelun vuoksi on tietenkin tärkeää sopia joistakin yhteisistä menettelytavoista. Esimerkiksi ohjauksen arvoperustasta tai pedagogisista periaatteista käyty keskustelu – jota itsearviointien mukaan ei oltu kovin paljon harrastettu (Atjonen 2009) – pysähdyttää parhaimmillaan eri toimijoita miettimään, mitä ja ketä varten työtä viime kädessä kouluissa tehdään. Vanhalakka-Ruohon ja Juutilaisen (2003) mukaan ohjauksen yhteistyöhön voidaan sovittaa samoja periaatteita, joita tavoitellaan kahdenkeskisissä ohjaussuhteissa. Näin ohjauksen yhteistyö on kumppanuutta, jossa yhdessä tutkitaan nuorten elämäntilanteita sekä oman yhteisön tarpeita, työnjakoa ja voimavaroja (myös Vanhalakka-Ruoho 1999).

Mitä aineenopettajille ohjausasioissa kuuluu?

Kuntavierailuilla keskusteluihin osallistuneiden aineenopettajien ohjauskuvaukset painottuivat ohjauksen menetelmä- ja sisältökysymyksiin, jotka sitoutuvat kiinteästi kullekin oppiaineelle ominaisiin työtapoihin. Käytännössä monet opettajat luonnostaan antavat oppilaille tukea ja ohjausta omilla oppitunneillaan. Hornbyn (2003) mukaan opettajien toiminta perustuu usein suorien ohjeiden ja neuvojen antamiseen, mutta opettajat käyvät myös ohjauksellisia keskusteluja oppilaiden ja heidän vanhempiansa kanssa. Keskustelut tapahtuvat yleensä koulutyön lomassa, tuntien päätyttyä tai välitunneilla. McLaughlinin tutkimuksen (1999) mukaan oppilaat arvostivat sitä, että opettajalla on nimenomaisesti aikaa kuunnella ja keskustella.

Ainekohtaisista erityispiirteistä huolimatta olisi tärkeä sopia yhteisesti perusasioista, jotta samat ohjausteemat eivät toistu monissa aineissa ja jotkut oppilaiden tarpeiden kannalta oleelliset kysymykset tule sivuutetuiksi kokonaan. Tarvitaan yhteisiä suunnittelu- ja keskustelufoorumeita. Vuonna 2002 tehdyn oppilaan- ja opinto-ohjauksen tila-arvioinnin mukaan ohjausta ei ollut riittävän hyvin määritelty oppilaitosten työnjaossa kaikkien opettajien tehtäväksi (Numminen ym. 2002). Opetuksen järjestäjällä ja koulun johdolla on puolestaan velvoite huolehtia henkilöstön tietojen ja taitojen ylläpitämisestä sekä siitä, että opetusjärjestelyt mahdollistavat riittävän ohjauksen.

Yläkoulun opettajien työhön kohdistuu tutkimusten mukaan runsaasti odotuksia, ja monesti ne ovat ristiriitaisia. Heterogeenistuva oppilasaines ja suuret opetusryhmät opetussuunnitelman asettamine vaativine tavoitteineen tuottavat jo sinällään pedagogisesti kuormittavan työkentän. Kun siihen lisätään alati runsastuvat hanketoiveet, opettajat kysyvät oikeutetusti perustehtävänsä perään. (Atjonen ym. 2008; Korhonen 2008.) Siksi yhteisen ohjaustehtävän voimistumista ei aineenopettajien keskuudessa tervehditä varauksettomasti, vaikka monet varmasti sisimmässään ymmärtävät asian tärkeyden. Ohjaustehtävä haastaa lisääntyvään vuorovaikutukseen sekä oppilaiden että kollegojen kanssa. Se edellyttää uudenlaista painotusta sosiaalisen ja kollegiaalisen opettajuuden suuntaan, eikä aidon yhteistyön löytäminen ole vaivatonta, kuten esimerkiksi Lätti (2008, 75–78) osoittaa.

Paljon on myös kiinni eri ammattilaisten vapaudesta rakentaa ja luoda omaa ohjauksellisuuttaan. Ojasen (2001, 23) mukaan aktiivinen uuden oppiminen on mahdollista sellaisissa olosuhteissa, joissa sallitaan epävarmuus. Ohjaukselle on siinä mielessä turhakin asettaa yksityiskohtaisia tavoitteita tai yhtä yksilöllistä kehityskaarta.

Mitä oppilaille kuuluu?

Vain viisi prosenttia noin kahdestatuhannesta ohjaushanketta koskevasta, avoimiin kysymyksiin omaehtoisesti tuotetusta lausumasta pohti oppilaanohjausta ensisijaisesti oppilaiden tarpeiden tyydyttymisen ja heidän äänensä kuuluville saamisen kannalta. Se ei ole paljon. Vaikka kokeneista opettajista ja ohjaajista saattaa tuntua, että nuorten ja heidän huoltajiensa (erityis)toiveille ei näy loppua, koulu ja sen aikuiset ovat ensimmäiseksi ja viimeiseksi oppilaita varten. Palvelutehtävä on tässä mielessä rakennettu sisään niin opettajan kuin oppilaanohjaajan eettiseen ammattikoodiin.

Erityistä tukea tarvitsevat nuoret ja maahanmuuttajakoululaiset tarvitsevat osakseen huomiota, etteivät he jää valtaenemmistön jalkoihin. Moniammatillinen oppilashuoltotyö on viritetty erityisesti psykososiaalisen tuen turvaamiseen. Sekä oppilaanohjaajien että aineen- ja luokanopettajien tarjoamaan pedagogisen tukeen kohdentuu vireillä olevien erityisopetuslainsäädännön muutoksien myötä lisää odotuksia. Tehostetun tuen piiriin siirtämistähän tulisi edeltää pedagoginen selvitys, joka ei voi olla yksinomaan erityisopettajien tehtävä. Yhtäkaikki, tarkoitus ja tavoite ovat tärkeitä: kohdata nuoria heille merkityksellisten kysymysten äärellä.

Kuntavierailuilla tavatut oppilaat mielsivät oppilaanohjauksen ennen kaikkea tiedonsaannin näkökulmasta. Kokemus- ja faktatietoa haluttiin eri koulutus- ja alavaihtoehtoista sekä arvioita mahdollisuuksista päästä opiskelemaan haluttua alaa. Koulutus- ja työelämätiedon jakamisen lisäksi oppilaanohjaukseen liittyy myös opiskelun tuki ja henkisten välineiden antaminen oman tulevaisuuden suunnitteluun. Jatkossa on hyvä pohtia, miten nämä ohjauksen osa-alueet voitaisiin saada myös oppilaille näkyviksi.

Laajempien elämää koskevien suunnanoton taitojen ja valmiuksien kehittymistä voidaan pitää ohjauksen tärkeänä tehtävänä. Valmiiden päätöksenteon mallien ja strategioiden opettaminen olisi yksi keino toteuttaa tätä päämäärää, mutta toisinkin voidaan elämässä suunnanoton oppimista ajatella. Nuorten tunnistelevaa oppimista on tärkeää lähestyä kulttuurista monimuotoisuutta ymmärtäen sekä nuorten kokemuksista ja kertomuksista käsin. Nuoren koulutus- ja ammatillinen suunnittelu yhdistyy moniin hänelle tärkeisiin elämänkenttiin, muun muassa vapaa-ajanviettoon ja harrastuksiin, elämäntapaan, terveyteen ja ystävyys- ja seurustelusuhteisiin (mm. Vanhalakka-Ruoho 2007; Juutilainen 2007). Herranen ja Harinen (2007) korostavat myös, ettei kaikilla nuorilla ole sellaisia taloudellisia ja sosiaalisia voimavaroja, joiden varassa tietoinen suunnanotto voisi edetä.

Tässä palataan siihen, mistä tämä raportti alkoi: monien vaihtoehtojen ja suuren epävarmuuden keskellä nuori etsii omaa polkuaan ja toivoo, että hänelle tärkeät aikuiset tarjoavat luotettavaa tietoa, kuuntelevat ja mahdollistavat voimaantumisen kokemuksia. Tietyn valtaposition omaavat aikuiset eivät kuitenkaan ole ainoita luottohenkilöitä, vaan ystäväpiirillä ja opiskelukavereilla on tärkeä merkitys. Nuoret elävät myös monimediassa maailmassa, jonka kaikkia ohjauksellisia mahdollisuuksia ei vielä ole löydetty.

LÄHTEET

- Annala, J. 2007. Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta. *Acta Universitatis Tamperensis* 1225.
- Atjonen, P. 2009. Onko ohjaus ohjauksessa? Verkostomaisesti tuotettujen palvelujen mallin soveltaminen oppilaanohjauksen itsearviointiin. http://www.edu.fi/hankkeita/oppilaan-ohjaus/VOP_hankeitsearviointi.pdf (luettu 24.2.2009)
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A-M., Salonen, M. & Wikman, T. 2008. Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30.
- Bauman, Z. 1995. *Postmodernin lumo*. Tampere: Vastapaino.
- Beck, U. 1995. Poliittikan uudelleen keksiminen: kohti refleksiivisen modernisaation teoriaa. Teoksessa U. Beck, A. Giddens & S. Lash *Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio*. Tampere: Vastapaino, 11–82.
- Fullan, M. 2003. *Change forces with a vengeance*. London: RoutledgeFalmer.
- Fullan, M. 2007. *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2006. Kollektiivisen asiantuntijuuden mahdollisuuksia ja rajoituksia – kognitiotieteellinen näkökulma. Teoksessa J. Parviainen (toim.) *Kollektiivinen asiantuntijuus*. Tampere: Tampereen yliopisto, 244–267.
- Hakulinen, R. & Kasurinen, H. 2002. Ohjaus ammattikorkeakouluopiskelijoiden palvelujärjestelmänä – luonnos ohjauksen kehittämiseksi Hämeen ammattikorkeakoulussa.
- Helakorpi, S. 2009. Verkostot ja muuttuva asiantuntijuus. <http://openetti.aokk.hamk.fi/sepoh/ak-maailma/kever.pdf> (luettu 24.2.2009)
- Herranen, J. & Harinen, P. 2007. Oikein valinneet jätetään rauhaan. Osallisuus, kulttuuri ja kontrolli. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) *Lasten ja nuorten kunta*. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 77, 88–102.
- Honkanen, E. 2007. Erityisopiskelijan opinto-ohjaus toisen asteen ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. Teoksessa Helena Kasurinen (toim.) *Chances – opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi*. Helsinki: Opetushallitus, 104–116.
- Hornby, G. 2003. A model for counselling in schools. Teoksessa G. Hornby, C. Hall & E. Hall (eds) *Counselling pupils in schools. Skills and strategies for teachers*. London: Routledge Falmer, 12–22.
- Hynninen, P. & Juutilainen, P-K. 2006. Seitsemän asiaa ohjauksen suunnittelusta ja tasa-arvosta: Sukupuolisensitiivinen ohjaus tasa-arvon edistäjänä koulutuksessa -hanke 2002–2006. Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jauhiainen, A. 1993. Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio: Suomen oppivelvollisuus-koulun oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutuminen 1800-luvun lopulta 1990-luvulle. Turku: Turun yliopisto.

- Juutilainen, P.-K. (toim.) 2007. Suhteita ja suunnanottoa. Näkökulmia nuorten ohjaukseen. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Karjalainen, M. 2006a. Alueellinen yhteistyö. Teoksessa M. Karjalainen & H. Kasurinen (toim.) Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimusselosteita 31, 63–80.
- Karjalainen, M. 2006b. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen aikana luodut toimintamallit tai hyvät käytännöt. Teoksessa M. Karjalainen & H. Kasurinen (toim.) Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimusselosteita 31, 81–110.
- Karjalainen, M. & Kasurinen, H. 2006. Johtopäätökset ja kehittämissuosituksat. Teoksessa M. Karjalainen & H. Kasurinen (toim.) Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimusselosteita 31, 167–177.
- Kasurinen, H. 2004. Ohjauksen järjestäminen oppilaitoksessa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus, 40–56.
- Kasurinen, H. 2006. Ohjauksen kehittämisen lähtökohdat. Teoksessa M. Karjalainen & H. Kasurinen (toim.) Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimusselosteita 31, 13–30.
- Kasurinen, H. 2008. Ohjauksen ammattilaiset verkostoissa? Elinikäisen ohjauksen foorumeita. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Parveke maailmaan päin? Ohjauksen maisterikoulutuksen kaksi vuosikymmentä. Joensuu: Joensuun yliopisto, 133–142.
- Kasurinen, H. & Launikari, M. (toim.) 2007. CHANCES – Opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Helsinki: Opetushallitus.
- Kasurinen, H. & Vuorinen, R. 2003. Ohjauksen toimintapolitiikka Suomessa 2002 – Otteita OECD:n arviointihankkeen kansallisesta maaraportista. Teoksessa R. Vuorinen & H. Kasurinen (toim.) Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 31–49.
- Kasurinen, H. & Vuorinen, R. 2007. Tulevaisuuden näkymiä – verkostoitumisen ja yhteistyön voima. Teoksessa H. Kasurinen (eds) Chances – opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Helsinki: Opetushallitus. 270–280.
- Kasurinen, H. & Vuorinen, R. 2002. Initiatives generated by the results of national evaluations on guidance provision. Teoksessa H. Kasurinen & U. Numminen (toim.) Evaluation of educational guidance and counselling in Finland. National Board of Education. Evaluation 5.
- Koivisto, P. & Vuori, J. 2006 Urahallintaa vahvistavat ryhmämenetelmät oppilaanohjauksen tukena. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 267–282.
- Komiteamietintö 1966. Koulunuudistustoimikunnan mietintö 1966: A 12. Valtion painatuskeskus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Korhonen, A. 2008. Opettajien perustehtäväkäsitykset osana peruskoulun kehittämistä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 129.

- Lairio, M., Nissilä, P., Puukari, S. & Varis, E. 2001 Täydennyskoulutus ohjaushaasteisiin vastaajana. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.). Muutoksista mahdollisuuksiin. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 163–177.
- McLaughlin, C. 1999. Counselling in schools. Looking back and looking forward. *British Journal of Guidance and Counselling* 27 (1), 13–22.
- Lätti, M. 2008. Ohjaus osana opettajan työtä. Perusopetuksen aineenopettajien käsityksiä ohjauksesta. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja A 20.
- Manninen, J. & Luukannel, S. 2008. Joustava perusopetus. JOPO® -toiminnan vaikuttavuuden arviointi. Opetusministeriön julkaisuja 36.
- Manninen, J. & Mäkinen, S. 2009. Oppilaanohjauksen kehittämistoiminta 2008–2010. Hankkeiden raportointi toiminnasta lukuvuodelta 2008–2009 (käsikirjoitus 17.8.2009) <http://www.peda.net/img/portal/1707032/koontaraportti.pdf> (luettu 22.11.2009).
- Manninen, J., Mäkinen, S. & Atjonen, P. 2009. Oppilaanohjauksen kehittämistä tukevan valtakunnallisen koulutuksen loppuarviointi (käsikirjoitus 17.8.2009).
- Merimaa, E. 2004. Oppilaan ja opiskelijan ohjaus perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmassa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) 2004. Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus, 71–81.
- Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkänen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusirauva, E., Vuorinen, R. 2001. Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13.
- Mäkinen, S. 2008a. Kohti entistä ehompaa oppilaanohjausta. Vuosia 2008–2010 koskevien oppilaanohjauksen kehittämissuunnitelmien analyysi. Kehittävän arvioinnin raportti 1. <http://www.edu.fi/hankkeita/oppilaanohjaus/okoraportti1.pdf>. (luettu 18.2. 2009)
- Mäkinen, S. 2008b. Oppilaan ja opinto-ohjauksen kehittämissuunnitelman 2003–2007 loppu- ja arviointiraportti. Opetushallitus. http://www.oph.fi/julkaisut/2008/oppilaan_ ja_ opinto_ ohjauksen_ kehitt%C3%A4mishanke_2003_2007.pdf (luettu 18.2. 2009)
- Mäkinen, S. 2008c. Tuumasta toimeen. Oppilaanohjauksen tarkennettujen kehittämissuunnitelmien analyysi. Kehittävän arvioinnin raportti 2. http://www.edu.fi/hankkeita/oppilaanohjaus/tuumasta_toimeen.pdf (luettu 27.2.2009)
- Nummenmaa, AR, Sinisalo, P. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2008. Askelten kuvioita. Ohjaustutkimuksen kavalkadia. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Parveke maailmaan päin – Ohjauksen maisterikoulutuksen kaksi vuosikymmentä. Joensuu: Joensuun yliopisto, 13–40.
- Numminen, U., Jankko, T., Lyra-Katz, A., Nyholm, N., Siniharju, M., Svedlin, R. 2002. Opinto-ohjauksen tila 2002. Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa. Opetushallitus. Arviointi 2 .
- Nykänen, S. & Vuorinen, R. 1991. Oppilaanohjaustyön kehittäminen: oppilaanohjauksen kohde- ja teorianhistoriallinen analyysi Suomessa vuosina 1970–1990. Jyväskylä: Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. & Pöyliö, L. 2007. Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen – poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimusjulkaisuja 34.

- OECD 2004a. Career guidance: A handbook for policy makers. <http://www.oecd.org/data-oecd/53/53/34060761.pdf> (luettu 22.2.2009)
- OECD 2004b. Career guidance and public policy: Bridging the gap. <http://www.oecd.org/dataoecd/33/45/34050171.pdf> (luettu 22.2.2009)
- Ojanen, S. 2001 Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Oppimateriaaleja 99. Helsinki: Palmenia.
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Opetushallitus 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2008. Oppilaanohjauksen kehittämistoiminta. <http://www.edu.fi/SubPage.asp?path=498,24009,24538,85170> (luettu 18.2.2009)
- Opetusministeriö 2004. Nuorten ohjauspalveluiden järjestäminen. Opinto-ohjauksen ja työvoimapaalvelujen yhteistyöryhmä. Työryhmämuistioita ja selvityksiä 29.
- Opetusministeriö 2007. Nuorten ohjauspalvelujen tehostaminen. Opinto-ohjauksen ja työhallinnon yhteistyöryhmä. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 39.
- Opetusministeriö 2009. Ammatilliseen peruskoulutukseen 750 uutta opiskelijapaikkaa. http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2009/06/Ammatillinen_peruskoulutus_.html?lang=fi (luettu 17.8.2009)
- Palonen, T., Hakkarainen, K., Talvitie, J. & Lehtinen, E. 2003. Heikot ja vahvat verkostosidokset tiimiorganisaatiossa. *Aikuiskasvatus* 23 (1), 14–27.
- Plant, P. 2007. Nordic educational and vocational guidance. Teoksessa P. Plant (ed) *Ways – on career guidance*. Danmarks Pedagogiske Universitets forlag, 15–38.
- Pohjola, A. 1996. Murtuuko työn sidos? Teoksessa K. Alqvist & A. Ahola (toim.) *Elämän riskit ja valinnat: hyvinvointia lama-Suomessa?* Helsinki: Tilastokeskus. 27–42.
- Puukari, S., Lairio, M. & Nissilä, P. 2001 Ohjauksen tulevaisuuden näkymiä. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.). *Muutoksista mahdollisuuksiin*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 181–197.
- SA 43;383/1960 Laki ja asetus ammatinvalinnanohjauksesta.
- Sinisalo, P. 2000. Ohjauksen ja neuvonnan tutkimuksesta Suomessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjauksen tutkimus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 190–206.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2007. Nuoret eivät odota – palvelurakenteen muutos nyt. Selvityksiä 61.

- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 4 (35), 174–190.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 1999. Suhteet ja työsuhteet oppimiskumppanuuden rakentajina. Teoksessa Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Sillanrakentajan opas. Toimintamalleja koulun kehittämiseen*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunnan selosteita 81, 79–100.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2007a. Nuorten elämänsuunnittelun relationaalisia аспекteja. Teoksessa P-K. Juutilainen (toim.) *Suhteita ja suunnanottoa. Näkökulmia nuorten ohjaukseen*. Joensuu: Joensuun yliopisto, 9–31.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2007b. Vastuuta ja vapautta – nuori oman elämänsä suunnanottajana. Teoksessa H. Kasurinen & M. Launikari (toim.) *CHANCES – Opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi*. Helsinki: Opetushallitus, 246–259.
- Vanhalakka-Ruoho, M. & Juutilainen, P-K. 2003. Ydinasiatuntijuutta ja yhteistyön kuvioita. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) *Ohjauksen uudet orientaatiot*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 113–123.
- Vanttaja, M. & Järvinen, T. 2006. Oppiminen ja identiteetti muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–42.
- Vuorinen, J. 2000. Opinto-ohjaus – ohjausta koulunuorison keskuudessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjauksen tutkimus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–88.
- Vuorinen, R. 1992. Oppilaanohjaus koulujärjestelmän osana. Teoksessa M. Lairio (toim.) *Opinto-ohjaajan työ ja koulutus*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja B72, 17–28.
- Vuorinen, R. 1998. Ohjaus avautuvissa ja verkottuvissa oppimisympäristöissä –strategisia kysymyksiä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaatintutkimus.
- Vuorinen, R. 2006. Internet ohjauksessa vai ohjaus internetissä? Ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä työvälineenä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimuksia 19.
- Vuorinen, R. & Välijärvi, J. 1994. *Itsenäisiin valintoihin ohjaaminen*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Välijärvi, J. 2004. Opinto-ohjaus tasa-arvoisen osaamisen mahdollistajana. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) 2004. *Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa*. Helsinki: Opetushallitus, 21–39.

LIITE 1. Alkukartoituksessa käytetty kyselylomake

OPPILAANOHJAUKSEN KEHITTÄMISHANKKEEN LÄHTÖTILANNEKARTOITUS

Kysely on tarkoitettu syksyllä 2008 käynnistyneessä opetusministeriön rahoittamassa oppilaanohjauksen kehittämistoiminnassa mukana oleville henkilöille (opet, työelämän ja hallinnon edustajat, rehtorit, nuorisotyöntekijät, opettajat jne.). Kyselyn tavoitteena on saada moniammatillinen kuva oppilaanohjauksen nykytilanteesta eri alueilla toiminnan kehittämisen pohjaksi.

Vastaaminen tapahtuu nimettömänä, ja tulokset raportoidaan siten ettei yksittäistä vastaajaa voi tunnistaa.

Taustatiedot

Missä läänissä työskentelet?

Etelä-Suomen lääni Länsi-Suomen lääni Itä-Suomen lääni Oulun lääni Lapin lääni

Mikä seuraavista kuvaa parhaiten työpaikkasi sijaintia?

Suuri kaupunki Pienempi kaupunki Pieni kunta, haja-asutusalue tms.

Olen nainen mies

Ikäryhmäni on...

xx...25 v 26...35 v 36...45 v 46...55 v 56...xx v

Onko sinulla jotain oppilaanohjaukseen liittyvää koulutusta? Valitse yksi tilannettasi parhaiten kuvaava vaihtoehto:

- ei mitään
- lyhyitä kursseja
- korkeakoulutasoinen opintokokonaisuus (< 35 ov)
- opinto-ohjaajan erilliset opinnot (35 ov/ 60 op)
- Kasvatustieteen maisteri ohjauksen koulutusohjelmassa
- muu

Jos valitsit "muu", kuvaile tarkemmin mikä koulutus? _____

Alueellasi on käynnissä opetusministeriön rahoittama oppilaanohjauksen kehittämishanke.

Oletko mahdollisesti mukana projektin seuraavissa tehtävissä:

- Olen hankkeen koordinaattori
- Olen hankkeen ohjausryhmässä
- Olen hankkeen moniammatillisessa ohjausryhmässä
- Olen mukana käytännön kehittämistyössä

Jos toimit hankkeessa joissakin muissa tehtävissä, kuvaile missä? _____

LIITE 1 jatkuu

Mikä seuraavista kuvaa parhaiten asemaasi omassa organisaatiossasi?

- johto (esim. sivistystoimenjohtaja, rehtori)
- keskijohto (esim. projektipäällikkö)
- asiantuntija (opo, opettaja, nuorisotyöntekijä ym.)
- muu

Jos valitsit "muu", kuvaile tarkemmin mikä asema?

Edustatko tässä oppilaanohjauksen kehittämishankkeessa pääasiassa

- opetustoimea
- sosiaalitoimea
- terveystoimea
- nuorisotoimea
- työhallintoa
- työnantajatahoa
- muu taho

Jos vastasit muu taho, kuvaile tarkemmin mikä?

Kehittämistyö

Kuvaa lyhyesti, missä oppilaanohjaukseen liittyvässä kehittämistoiminnassa / hankkeissa olet aiemmin ollut mukana?

Miten osallistut oppilaanohjauksen kehittämistyöhön tässä hankkeessa?

- osallistun hankkeeseen päätoimisena työntekijänä
- kehittämistyö on yksi osa työtehtäviäni
- osallistun kehittämiseen oton-periaatteella (esim. omalla ajalla tai erilliskorvausta vastaan)
- muuten

Jos vastasit muuten, kuvaile tarkemmin miten? _____

LIITE 1 jatkuu

Mille toiminnan tasolle oppilaanohjauksen kehittämistyösi pääasiassa keskittyy?

- oppilaanohjauspalvelujen kehittäminen oppilaitos/organisaatiotasolla
- oppilaanohjauspalvelujen kehittäminen kunnan/ kaupungin tasolla
- seututasoinen oppilaanohjauspalvelujen kehittäminen

Kuinka paljon koet voitavasi vaikuttaa oppilaanohjauksen kehittämiseen tällä hetkellä omassa oppilaitoksessasi/ organisaatiossasi?

- | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| en
lainkaan | jonkin
verran | melko
paljon | paljon |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Kuinka paljon koet voitavasi vaikuttaa oppilaanohjauksen kehittämiseen tällä hetkellä omalla alueellasi?

- | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| en
lainkaan | jonkin
verran | melko
paljon | paljon |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Nykytilanne

Nimeä kolme asiaa, jotka näet kehittämistä eniten vaikeuttavina tekijöinä oppilaanohjauksen kehittämistyössä tällä hetkellä?

Onko alueellasi/ kunnassasi käytössä oppilaan/ opinto-ohjauksen toteuttamissuunnitelma tai – strategia?

- | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| kyllä | ei | en tiedä |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

JOS toimit oppilaitoksessa: Onko koulussanne koulukohtainen ohjaussuunnitelma?

- | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| kyllä | ei | en tiedä |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

LIITE 1 jatkuu

Toimivuus

Arvioi, miten hyvin seuraavat oppilaanohjauksen käytännöt TOIMIVAT tällä hetkellä alueellasi?

	ei lain- kaan	melko huono- sti	kohta- laisest i	hyvin	erittäi n hyvin	ei so- vellu/ en osaa sanoa
Oppilaanohjaukseen liittyvä yhteistyö oppilaitosten sisällä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaitosten välinen yhteistyö	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yhteistyö huoltajien kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaitosten ja työ- ja elinkeinoelämän välinen yhteistyö	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaitosten ja työvoimahallinnon välinen yhteistyö	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työelämään tutustumisen käytännöt (esim. TET)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaitosten ja nuorisotoimen välinen yhteistyö	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alakoulun oppilaiden yläkouluun tutustuttamisen käytännöt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Peruskoulun oppilaiden toisen asteen koulutukseen tutustuttamisen käytännöt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ohjauksen moniammatilliset ja poikkialueelliset toimintamallit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ohjaus jatkumona (ennen opintoja/opintojen alussa/aikana /lopussa)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiedonsiirtokäytännöt koulutuksen eri nivelvaiheissa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle jäävien jälkiohjauksen toimintamallit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perusopetuksen päättävien jälkiseurantamallit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityistä tukea tarvitsevan nuoren ohjaukskäytännöt ja tukitoimenpiteet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Maahanmuuttajataustaisen nuoren ohjaukskäytännöt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eri hallintokuntien keskinäinen vastuunjakko ja sopimuskäytännöt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ohjauspalveluihin liittyvä paikallinen päätöksenteko	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tieto- ja viestintätekniikan käyttö oppilaanohjauksessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verkossa olevien ohjauspalveluiden itsepalvelukäyttö	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tietokonepohjaisten hallinto-ohjelmien hyödyntäminen oppilaanohjauksen eri vaiheissa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaanohjauksen käytäntöjen dokumentoiminen (esim. käsikirjaan tai oppaaseen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaanohjaukseen liittyvät tiedotus- ja viestintäkäytännöt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Julkisten organisaatioiden (esim. oppilaitos, työhallinto) ulkopuoliset ohjausjärjestelyt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ohjaus- ja opetushenkilöstön antama henkilökohtainen ohjaus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pienryhmäohjaus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaanohjaus luokkamuotoisena ohjauksena	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ohjaukseen liittyvät infotilaisuudet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ohjaukseen osallistuvien muiden toimijoiden (esim. työelämän tai hallinnon edustajat) ohjaustietous	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yhteistyö muiden käynnissä olevien ohjauksen kehittämisprojektien kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

LIITE 1 jatkuu

Jos edelliseltä listalta puuttuu joitakin mielestäsi tärkeitä ohjaukseen liittyviä asioita, kirjoita ne tähän:

Odotukset

Millaisia odotuksia sinulla on alkamassa olevaan oppilaanohjauksen kehittämishankkeeseen liittyen?

Kehittämistyön etenemiseen liittyen?

Kehittämistyön lopputulokseen liittyen? Esimerkiksi missä määrin uskot siihen, että kehittämistyö edistää lasten ja nuorten koulutus- ja elämänpolkujen tukemista ja hyvinvointia?

Haluaisin sanoa vielä, että...

Kiitos vastauksestasi!

LIITE 2. Kuntavierailujen informantit

Paikkakunta	Haastateltavat	Määrä
Tampere	koordinaattori	1
	seudullinen koordinaattori	1
	rehtori, yläkoulu	1
	opinto-ohjaaja, yläkoulu	1
	aineenopettaja, yläkoulu	2
	oppilas, yläkoulu	2
	vanhempainyhdistyksen pj.	1
Jyväskylän seutu	seudullisen kehittämistyöryhmän jäsen	7
	seudullinen koordinaattori	1
	Sivistystoimen johtaja	3
Äänekosken kunta	kehittämistyöryhmän jäsen, luokanopettaja, alakoulu	1
	keh. + erityisluokanopettaja, alakoulu	2
	keh. + opinto-ohjaaja, yläkoulu (koordinaattori)	2
	erityisopettaja, yläkoulu	1
Laukaan kunta	kehittämistyöryhmän jäsen + opinto-ohjaaja, yläkoulu (koordinaattori)	1
	keh. + sosiaalityöntekijä	1
	keh. + yksilövalmentaja, nuoriso- ja vapaa-aikatoimi	1
	keh. + palveluohjaaja, sos. toimi	1
	keh. + erityisluokanopettaja, alakoulu	2
	keh + opinto-ohjaaja, erityisammattikoulu	1
Sallan kunta	sivistystoimen johtaja	1
	rehtori, yläkoulu	1
	opinto-ohjaaja, yläkoulu (koordinaattori)	1
	vanhempainyhdistyksen pj.	1
	erityisopettaja, yläkoulu	1
	aineenopettaja	20
	työpajan ohjaaja, nuorisotoimi	3
Yhteensä		61

LIITE 3. Alueittaiset prosenttijakaumat opinto-ohjauksen toimivuudesta

Kysytty asia

a ei toimi lainkaan tai toimii huonosti

b toimii kohtalaisesti

c toimii hyvin tai erittäin hyvin

Teema/ Ohjausjärjestelmän osa	Toimi- vuus- arvio	Lääni				
		Lapin	Oulun	Itä- Suomen	Länsi- Suomen	Etelä- Suomen
Yhteistyökäytännöt:						
Oppilaanohjaukseen liittyvä yhteistyö oppilaitosten sisällä	a	13	4	13	10	11
	b	33	42	33	44	41
	c	54	54	54	46	48
Oppilaitosten välinen yhteistyö	a	13	6	15	16	14
	b	40	43	38	45	51
	c	47	51	47	39	35
Yhteistyö huoltajien kanssa	a	6	4	10	7	9
	b	56	37	36	51	36
	c	38	59	54	42	55
Oppilaitosten ja työ- ja elinkeinoelämän välinen yhteistyö	a	33	22	18	22	35
	b	40	41	42	51	42
	c	27	37	40	27	23
Työelämään tutustumisen käytännöt (esim. TET)	a	6	6	13	7	7
	b	41	35	31	25	30
	c	53	59	56	68	63
Oppilaitosten ja työvoimahallinnon välinen yhteistyö	a	33	37	18	35	36
	b	33	37	33	47	42
	c	33	26	49	18	22
Oppilaitosten ja nuorisotoimen välinen yhteistyö	a	12	28	14	27	25
	b	44	39	32	43	38
	c	44	33	54	30	37
Ohjauksen moniammatilliset ja poikkialueelliset toimintamallit	a	33	33	22	31	35
	b	27	45	51	47	51
	c	40	22	28	22	14
Eri hallintokuntien keskinäinen vastuunjako ja sopimuskäytännöt	a	47	37	31	38	47
	b	40	53	58	50	40
	c	13	10	11	12	13
Julkisten organisaatioiden (esim. oppilaitos, työhallinto) ulkopuoliset ohjausjärjestelyt	a	42	36	42	38	42
	b	33	49	39	47	42
	c	25	15	19	15	16
Siirtymävaiheiden ja erityisryhmien huomiointi:						
Alakoulun oppilaiden yläkouluun tutustuttamisen käytännöt	a	12	4	9	10	12
	b	47	18	27	29	29
	c	41	78	64	61	59
Peruskoulun oppilaiden toisen asteen koulutukseen tutustuttamisen käytännöt	a	6	6	9	10	11
	b	23	17	37	36	35
	c	71	77	54	54	54
Ohjaus jatkumona (ennen opintoja /opintojen alussa/aikana/lopussa)	a	27	14	13	26	25
	b	40	45	51	48	55
	c	33	41	36	26	20
Tiedonsiirtokäytännöt koulutuksen eri nivelvaiheissa	a	13	10	18	23	30
	b	67	47	46	54	48
	c	20	43	36	23	22
Perusopetuksen päättävien jälkiseurantamallit	a	47	50	35	53	52
	b	40	26	44	29	28
	c	13	24	21	18	20

LIITE 3. Alueittaiset frekvenssijakaumat opinto-ohjauksen toimivuudesta, jatkoa

Teema/ Ohjausjärjestelmän osa	Toimi- vuus- arvio	Lääni				
		Lapin	Oulun	Itä- Suomen	Länsi- Suomen	Etelä- Suomen
Siirtymävaiheiden ja erityisryhmien huomiointi, jatkoa edelliseltä sivulta						
Toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle jäävien jälkiohjauksen toimintamallit	a	43	41	33	50	39
	b	36	34	38	34	31
	c	21	25	29	16	30
Erityistä tukea tarvitsevan nuoren ohjauskäytännöt ja tukitoimenpiteet	a	27	17	18	20	24
	b	40	35	51	59	56
	c	33	48	31	21	20
Maahanmuuttajataustaisen nuoren ohjauskäytännöt	a	33	34	41	46	37
	b	67	47	44	44	45
	c	0	19	15	10	18
Viestintäkäytänteet:						
Ohjaukseen liittyvät infotilaisuudet	a	13	7	14	12	5
	b	33	33	37	35	35
	c	54	60	49	53	60
Oppilaanohjaukseen liittyvät tiedotus- ja viestintäkäytännöt	a	20	12	21	16	18
	b	33	45	48	48	39
	c	47	43	31	36	43
Tieto- ja viestintätekniikan käyttö oppilaanohjauksessa	a	20	9	25	14	15
	b	27	37	38	42	45
	c	53	54	37	44	40
Verkossa olevien ohjauspalveluiden itsepalvelukäyttö	a	17	16	41	22	32
	b	33	52	49	55	38
	c	50	32	10	23	30
Tietokonepohjaisten hallinto-ohjelmien hyödyntäminen oppilaanohjauksen eri vaiheissa	a	23	25	31	22	26
	b	31	42	52	51	36
	c	46	33	17	27	38
Oppilaanohjauksen käytäntöjen dokumentoiminen (esim. käsikirjaan tai oppaaseen)	a	60	38	45	42	50
	b	13	50	43	44	34
	c	27	12	12	14	16
Ohjauksen työmuodot:						
Ohjaus- ja opetushenkilöstön antama henkilökohtainen ohjaus	a	19	12	16	10	12
	b	37	23	36	46	36
	c	44	65	48	44	52
Pienryhmäohjaus	a	36	28	26	40	42
	b	36	30	43	33	30
	c	28	42	31	27	28
Oppilaanohjaus luokkamutoisena ohjauksena	a	6	2	10	10	6
	b	38	35	35	33	37
	c	56	63	55	57	57

LIITE 4. Ohjauksen ulottuvuudet (Hakulinen & Kasurinen 2002; Kasurinen & Vuorinen 2003)

OHJAUKSEN JULKINEN PÄÄTÖKSEN- TEKO	Päätöksentekouloottuvuudessa tarkastellaan kansallisia ja paikallisia päätöksenteon tekijöitä, jotka vaikuttavat ohjauksen järjestelyihin. Julkinen ja paikallinen päätöksenteko määrittävät, miten ja minkälaisilla resursseilla ohjaustyötä toteutetaan. Opetussuunnitelman perusteissa on pyritty määrittämään aiempaa tarkemmin ohjaustoiminnan tavoitteista, toteutusmuodoista ja sisällöistä.
OHJAUKSEN KONTEKSTI	Kontekstuaalisessa ulottuvuudessa tarkastellaan alueellisia tekijöitä, jotka määrittävät paikallisen ohjaustoiminnan kontekstin. Kontekstiin vaikuttavat mm. kunnan koko, oppilaitosten määrä, palvelujen määrä, kouluasteiden moninaisuus sekä kunnallis- ja paikallishallinto. Konteksti määrittää vahvasti paikallisen ohjaustoiminnan edellytyksiä. Elinkeinoelämän ja sivistystoimen yhteistyön mahdollisuudet ovat sidoksissa kunnan kokoon ja elinkeinorakenteeseen. Paikalliset päätökset vaikuttavat eri hallinnonalojen ja oppilaitosten välisiin yhteistyörakenteisiin.
OHJAUS ORGANI- SAATIOSSA	Organisaatiouloottuvuudessa (systeemi) tarkastellaan ohjaustoimintaa organisaation toimintana ja päätöksinä, jotka vaikuttavat organisaation sisäisiin ja välisiin ohjausjärjestelyihin. Organisaation johto on vastuussa siitä, miten systemaattisesti ohjaustoimintaa suunnitellaan ja johdetaan. Organisaatiotason suunnitteluun liittyy myös henkilökunnan ohjauksellinen osaaminen. Organisaatiotasolla tulee hahmottaa, miten luodaan edellytykset moniammatilliseen ja poikkihallinnolliseen yhteistyöhön 1) organisaation sisällä ja 2) alueellisiin verkostoihin.
AIKA- ULOTTU- VUUS	Ohjauksen aikaulottuvuutta voidaan jäsentää kahdella tavalla: oppilaan opintopolun eri vaiheina (alussa, aikana, loppuvaiheessa, jälkeen) sekä nivel- ja siirtymävaiheidenkäytäntöinä . Ohjaus nivel- ja siirtymävaiheessa edellyttää yhtenäisten käytäntöjen määrittämistä usean toimijan ja hallinnonalan kesken. Tärkeää on huomioida nuorten sekä yleiset että erityiset tuki- ja ohjaustoimet. Mahdollisuudet myös joustaviin kouluttautumis- ja työelämäpolkuihin tulee turvata.
OHJAUKSEN TYÖN- JA VASTUUN- JAKO	Työn- ja vastuunjaon ulottuvuudessa ohjausta tarkastellaan eri tehtävän- ja toimenkuvina. Ohjaustoiminta jaetaan kolmeen osa-alueeseen: 1) psykososiaalisena tukeen, 2) opiskelun ja opintojen tukeen sekä 3) ura- ja elämänsuunnittelun tukeen. Oppilaitoksen henkilöstön osaaminen vaikuttaa siihen, miten nämä osa-alueet määritellään henkilön toimenkuvassa. Tärkeää on työnjaon määrittäminen ohjaus- ja tukiverkostossa. Näitä on oppilaitoksen sisä- ja ulkopuolella sekä eri hallinnonalojen ja toimijoiden välillä. Vastuu-ulottuvuudessa tarkastellaan, miten vastuu määritetään eri ohjaustehtävistä. Vastuualueiden sisällöt tulisi kuvata. Kun organisaatiotasolla on määritelty ja dokumentoitu työ- ja vastuutehtävät eri toimenkuvissa, perehdyttäminen toimenkuviiin helpottuu henkilöstön vaihtuessa.
OHJAUKSEN SISÄLLÖT	Sisältöuloottuvuudessa tarkastellaan ohjauksen tehtäviä ja tavoitteita. Sisällöllisessä ulottuvuudessa määritellään tarkemmin, mitä tietoja ja taitoja ohjauksen avulla pyritään tuottamaan nuorille. Opiskelujen alkuvaiheen sisältöjä ovat fyysiseen ympäristöön, opiskelumenetelmiin ja -tarjontaan tutustuminen, tulevien opintojen suunnittelu ja uuteen kouluuyhteisöön sopeutuminen. Opiskelujen ajan ohjaus painottuu opiskelujen sujumisen tukemiseen sekä oppilaan/opiskelijan tietojen ja valmiuksien kartuttamiseen tehdä koulutukseen ja työhön liittyviä valintoja. Ohjauksen sisältöihin kuuluvat myös itseohjautuvuuteen (mm. verkkopalvelujen käyttö, neuvojen kysyminen) opastaminen.

LIITE 5. Oppilaanohjauksen kehittämistoiminnan kehittävän arvioinnin keskeisin toiminta lukuvuonna 2008–2009

Tiedonkeruut

Toimenpide		Kysymys, johon toimenpiteellä vastataan
Aiempi tietämys		
1	Yhteenvetoraportti aikaisemman oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen 2003–2007 aikana syntyneistä toimintamalleista	Mitä kehitetty jo aiemmin?
Toimintasuunnitelmien tarkastelu		
2	Kuntien ja oppilaitosten hankesuunnitelmien ja hakemusten analyysi	Mitä hankkeissa pyritään kehittämään?
3	Täsmennettyjen toimintasuunnitelmien analyysi	Mihin kehittämistoiminta kohdentuu?
Täydennyskoulutuksen arviointi		
4	Koulutuspalautteiden keruu ja analyysi	Millaista palautetta voidaan antaa koulutuksen hiomiseksi?
5	Koulutusten osallistuva havainnointi	Millaista lisätietoa saadaan koulutuspalautteiden tueksi?
Lähtötilanteen arviointi		
6	Lähtötilannekartoitus	Millainen on oppilaanohjauksen lähtötilanne hankekunnissa?
7	Kuntahaastattelut (Jyväskylä, Tampere, Salla)	Mitä kunnissa ja hankkeissa tapahtuu?
Toimijoiden itsearviointi		
8	VOP-itsearviointityökalu hankeryhmille	Miten toimijat itse näkevät tilanteensa ja kehittämistarpeensa?

Julkaisut

- 1 Mäkinen, S. 2008a. Kohti entistä ehompaa oppilaanohjausta. Vuosia 2008–2010 koskevien oppilaanohjauksen kehittämissuunnitelmien analyysi. Kehittävän arvioinnin raportti 1. <http://www.edu.fi/hankkeita/oppilaanohjaus/okoraportti1.pdf> (30 s.)
- 2 Mäkinen, S. 2008b. Oppilaanohjauksen kehittäminen 2008-2010. Ennakkotuloksia lähtötilannekyselyn avointen vastausten analyysistä. <http://www.edu.fi/hankkeita/oppilaanohjaus/lahtotilanne.pdf>. (6 s.)
- 3 Mäkinen, S. 2008c. Tuumasta toimeen. Oppilaanohjauksen tarkennettujen kehittämissuunnitelmien analyysi. Kehittävän arvioinnin raportti 2. http://www.edu.fi/hankkeita/oppilaanohjaus/tuumasta_toimeen.pdf (19 s.)
- 4 Atjonen, P. 2009. Onko ohjaus ohjauksessa? Verkostomaisesti tuotettujen palvelujen mallin soveltaminen oppilaanohjauksen itsearviointiin. http://www.edu.fi/hankkeita/oppilaanohjaus/VOP_hankeitsearviointi.pdf (21 s. + 3 l.)
- 5 Atjonen, P., Mäkinen, S., Manninen, J. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2009. Menossa ja mukana. Arviointia oppilaanohjauksen kehittämisen tilasta syksyllä 2008.

http://www.edu.fi/hankkeita/oppilaanohjaus/menossa_ja_mukana.pdf (42 s. + 4 l.)

Opetushallitus/kirjasto
PL 380
00531 Helsinki
Puhelin 040 348 7555 (vaihde)
kirjasto@oph.fi
www.oph.fi/julkaisut

ISBN 978-952-13-4230-1



9 789521 342301