

Onko ohjaus ohjauksessa?

**Verkostomaisesti tuotettujen palvelujen mallin
soveltaminen oppilaanohjauksen itsearviointiin**

**Oppilaanohjauksen kehittäminen 2008–2010
Kehittävän arvioinnin raportti 3/09
Päivi Atjonen
Joensuu yliopisto**

SAATTEEKSI

Kesällä 2008 alkanut kehittävän arvioinnin projekti on pyrkinyt seuraamaan, miten eri puolilla maata Opetusministeriön tuella syksyllä 2008 käynnistyneet oppilaanohjauksen kehittämishankkeet ovat alkaneet saada tuulta siipiensä alle. Jotta toteuttamamme arviointi olisi nimensä veroinen eli kehittävä, se kerää tietoja ja tarjoaa niitä jalostetussa muodossa takaisin tietojen luovuttajille mahdollisimman usein. Raporttimme – joiden tekijöinä näkyvät Sanna Mäkinen, Jyri Manninen ja Päivi Atjonen – toivottavasti herättävät keskustelua sekä hankkeiden vahvuuksista että näköpiirissä siintävistä solmukohdista.

Toimijoiden näkökulmasta me tutkijat saatamme olla pikkuinen riesakin: aina ovat, pahukset, kyselyineen, haastatteluineen ja havainnoiteineen kolkuttelemassa hankkeiden ovilla ☺! Jotkut vastuuhenkilöt lienevät vastanneet kaikkiin kolmeen kyselyyn ja kahteen koulutuspa-lautelomakkeeseen sen lisäksi, että ovat päässeet tekstiensä kautta silmiemme alle toiminta-suunnitelmiansa muodossa. Kiitoksia kärsivällisyydestä! Kiitoksia myös koordinaattoreille, joiden kautta vastaamispyynnöt ja e-lomakelinkit ovat levinneet oikeille ihmisille.

Tässä raportoitava kysely on saattanut kuulua eniten pitkämielisyyttä vaatineisiin. Siksi esitän tutkijaryhmän puolesta nöyrät kiitokset, että olette jaksaneet kirjoittaa arvioitanne paikoin hankaliin kysymyksiimme. Toivomme, että kysymysten työstäminen on toiminut itsearviointipysäkinä: miten opo-asiamme ovat nyt ja miten niiden tahtoisimme vastaisuudessa olevan? Meille tutkijoille on tullut taas hieman lisääymmärrystä kentän kokonaistilanteesta, josta voimme välittää tietoa kehittämistyöhön liittyvän koulutuksen toteuttajille ja rahoittajalle.

Kiitokset kuuluvat myös Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitokselle. Sieltä saimme projektipäällikkö, KT Raimo Vuorisen avulla käyttöömmme verkostomaisesti tuotettujen ohjauksen palvelujärjestelyjen mallin eli tuttavallisesti ”Vopin”, jota ovat tehneet myös Seija Nykänen, Merja Karjalainen ja Lea Pöyliö. KTL:n tekniset asiantuntijat tekivät e-lomakkeet valikoimiamme kysymysten perusteella ja loivat tarvittavat käyttäjätunnukset Peda.netin Op-pimappiin.

Tämän raportin kirjoittamisvuoro kuului minulle, mutta professori Jyri Manninen ja tutkija Sanna Mäkinen ovat tietysti käyneet käsikirjoitukseni huolellisesti läpi. He ovat esittäneet tärkeitä kriittisiä huomautuksia ja lisäyksiä, jotta lopputulos olisi mahdollisimman perusteltu. Kiitoksia kollegoille kehittävän arvioinnin hengessä jälleen mainiosti sujuneesta työrupeamasta!

Joensuussa 16. päivänä tammikuuta, 2009

Päivi Atjonen

SISÄLLYS

	s.
1 ALUKSI	3
Verkostomaisesti tuotettujen palvelujen arviointimalli (VOP)	3
e-lomakkeet ja tiedonkeruu	4
2 OPPILAANOHIJAUKSEN KEHITTÄMINEN ALUETASON TOIMINTANA	6
Ohjauksen toimintapolitiikka alueellisella tasolla	6
Alueellisen ohjauksen toimintapolitiikan arviointi	7
Organisaatioiden välinen alueellinen poikkihallinnollinen yhteistyö	8
Muutama kokoava ja vertaileva havainto	10
3 OPPILAANOHIJAUKSEN KEHITTÄMINEN OPPILAITOSTASON TOIMINTANA	11
Ohjauksen toimintapolitiikan arviointi	12
Organisaation ohjauksen yhteistyön arviointi	15
Muutama kokoava ja vertaileva havainto	17
4 LOPUKSI	18
Lähteet	21
Liitteet (3 kpl)	

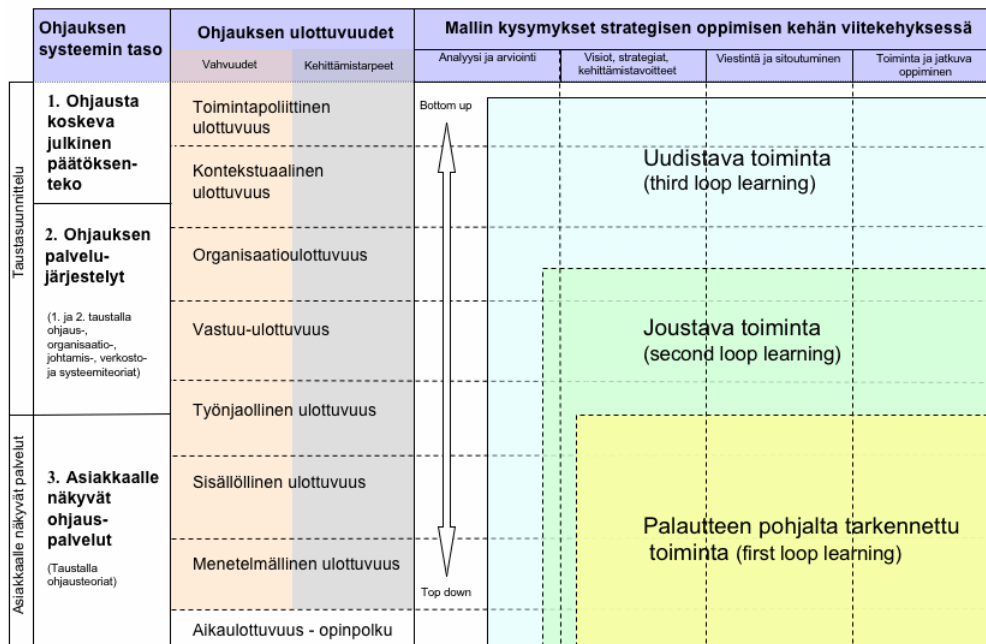
1 ALUKSI

Tämä raportti on osa *oppilaanohjauksen kehittämistoiminnan kehittävää arviointia* (lyh. Arv-Oke), joka toteutetaan *Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkijaryhmän* (tutkija Sanna Mäkinen, prof. Jyri Manninen, prof. Päivi Atjonen) toimesta. Kehittävän arvioinnin tavoitteena on tukea (seutu)kuntien ja oppilaitosten työtä tutkimuksellisella otteella ja nostaa esille kriittistä tarkastelua kaipaavia kysymyksiä.

Oppilaanohjauksen kehittäminen (lyh. OKe) on käynnistynyt 127 kunnassa ja 21 yksityisessä oppilaitoksessa vuoden 2008 aikana. Tähän asti on raportoitu jo lähtötilannekartoitusta (Mäkinen 2008b) sekä toimintasuunnitelmien ja niiden paranneltujen versioiden analyysin tulokset (Mäkinen 2008 a ja c). *Käsillä olevassa raportissa tarkastellaan tälle toimijajoukolle it-searviointivälineeksi tarjotun VOP-kyselyn tuottamaa aineistoa.*

Verkostomaisesti tuotettujen palvelujen arviointimalli (VOP)

Oppilaanohjauksen kehittämistä seuraavan kehittävän arvioinnin hankkeen alkumittauksia suunniteltaessa Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitokselta esitettiin toivomus, että hankkeessa kokeiltaisiin verkostomaisesti tuotettujen ohjauksen palvelujärjestelyjen mallia. Tämä niin sanottu *VOP-malli* (kuvio 1) on kehitetty ESR-rahoitteisessa CHANCES-hankkeessa vuosina 2005–2007.



KUVIO 1. Vop-malli (Nykänen ym. 2007, 229)

VOP on tarkoitettu ohjauksen palvelujärjestelyjen arvioinnin välineeksi. Siinä ohjausta tarkastellaan monitasoisena ja moni-ilmeisenä, erilaisia tavoitteita sisältävänä prosessina ja systeeminä. Sen toteuttamisesta vastaa moniammatillinen muuntuva verkosto, sillä muun muassa CHANCES-hankkeen haastattelut osoittivat, että ohjauksen haasteisiin voidaan vastata vain yhteistyössä eri osaajien tietotaito yhdistäen. Mallissa ohjaus jäsennetään seitsemään tasoon, jotka mahdollistavat strategisen oppimisen näkökulmasta tarkennettua, joustavaa ja lopulta uudistavaa toimintaa. Näin malli voi toimia muutoksen edistäjänä.

VOP:n kehittäjät katsovat sen soveltuvan eri organisaatioiden, alueiden ja kansalliseen elinikäisen ohjauksen arviointiin ja sen myötä toimivan myös kehittämisen tukena. Siksi tässä kehittävän arvioinnin hankkeessa VOP:ia päätettiin kokeilla yhtenä kehittämishankkeeseen sitoutuneiden toimijoiden itsearviointin työvälineenä.

e-lomakkeet ja tiedonkeruu

VOP-mallissa on kokonaisuudessaan yhteensä 363 avointa kysymystä, jotka on jäsennelty kolmeen pääluokkaan (ks. kuvio 1): I ohjausta koskeva julkinen päätöksenteko, II ohjauksen palvelujärjestelyt ja III asiakkaalle näkyvät ohjauspalvelut. Näistä tutkijaryhmä valikoi yhdessä sellaiset, joiden saatettiin otaksua palvelevan parhaiten *toimijoiden itsearviointia*. Näin käyttöön tarjottiin 23 kysymystä alueellisesta ja organisaatiotasoisesta kehittämistyöstä (liite 1) puretuen vain ohjauksen arviointiin ja analyysiin sekä visioihin ja strategioihin. Ne rakennettiin kahdeksi e-lomakkeeksi Peda.netin Oppimappi-verkkoympäristöön seuraavasti:

- *Aluetason kysely*: Kysymykset A1–A12 kohdennettiin esimerkiksi kunnassa, seutukunnassa tai alueella vaikuttaville oppilaanohjauksen kehittäjille. Vastaukset tuli antaa *ohjaustii-min/työryhmän yhtenä vastauksena* niin, että ne edustavat kunnan/seutukunnan yhteistä näkemystä.
- *Organisaatiotason kysely*: Kysymykset O1–O11 kohdennettiin esimerkiksi kouluihin, oppilaitoksiin, työvoimatoimistoihin tai nuorisotyön yksiköihin. Vastaajina tuli olla kyseisessä organisaatioissa toimiva asiantuntija tai oppilaanohjauksen kehittämistyöryhmän jäsen. Vastaukset tuli antaa *yksilövastauksina*, joissa tarkoituksena oli arvioida oman organisaation tilannetta.

Kysymyksien voitiin ennakoida tuottavan jossain määrin samantapaisia tietoja kuin hankekohtaisten toimintasuunnitelmien analyysistä saatiin (Mäkinen 2008a ja c), mutta VOP tarjottiin ennen muuta *itsearviointityökaluksi*. Vastaajille annettiin siten tällainen ohje:

Kysymyksiin vastaaminen edellyttää pientä kartoitustyötä ja keskustelua, mutta se toimii parhaimmillaan arvioinnin, suunnittelun ja strategiatyön tukena. Voitte tallentaa omat vastauksenne ja käyttää niitä alueellisen suunnittelun tukena. Tuloksia myös analysoidaan ja niistä tehdään yhteenvetoja arviointitutkijan toimesta, ja tulokset tarjotaan takaisin hankkeille toiminnan jatkokehittämisen pohjaksi.

Kysymyksiä pyrittiin mahdollisuuksien mukaan muokkaamaan mahdollisimman helposti ymmärrettävään muotoon, mutta liikkumavara oli vähäinen siksi, että tulosten vertailukelpoisuus VOP-mallilla kerättäviin muihin aineistoihin säilyisi. Muokkaus- ja karsintatyöstä huolimatta kyselystä tutkijaryhmälle eri teitä tullut *palaute oli varsin kriittistä*: lomakkeita moitittiin työläiksi, kysymyksiä pidettiin vaikeina ja osin vaikeasti toisistaan erottuvina, ja käsitteistö koettiin käytännön ohjaustyölle vieraaksi. Lomakkeissa oli jonkin verran vastaamatta jätettyjä kysymyksiä, vastaustilaa oli kirjattu pelkkiä kysymysmerkkejä tai toteamuksia, etteivät jotkut kysymykset olleet ymmärrettäviä.

Merkittävä osa hankkeista ja niiden toimijoista jätti vastaamatta kyselyihin, joihin saattoi vastata loka-joulukuussa 2008. Yksityisistä koulutuksen järjestäjistä vastasi vain yksi, samoin ruotsinkielisistä. Osa suurehkoista kaupungeista tai kunnista myös puuttui joukosta, mihin saattaa olla selityksenä, että etenkin vastaajaryhmän koolle saaminen A-kysymyksiä varten on ollut siellä hankalampaa kuin pienissä kunnissa. Alueellisesti tarkastellen (liite 2) nyt raportoitavaa tutkimusaineistoa ei kuitenkaan voi pitää vinona, vaikka puuttuvia vastauksia on erityisesti Pohjanmaalla ja Etelä-Savossa.

Aineistokadon vuoksi tässä raportissa esitettyyn yhteenvetoon tulee suhtautua varauksellisesti: 7.1.2009 mennessä palautuneita ja nyt raportoitavaan analyysiin sisällytettyjä *aluetason ryhmävastauksia oli 34 ja oppilaitostasolta yksilöllisesti kirjoitettuja vastauksia 78*. Vastausaktiivisuudesta ei ole mahdollista esittää tarkkaa näkemystä, koska (seutu)kuntien ja oppilaitosten hankkeissa toimivien määrä eli perusjoukko ei ole yksiselitteisesti arvioitavissa. Yhden tunnusluvun voi kuitenkin esittää: VOP-käyttäjä-tunnukset ja -salasanat tehtiin Peda.netin Oppimappi-ympäristöön 79 kuntaa varten. Näistä 39:llä ei tallennettu yhtään alue- tai organisaatiotason lomaketta, jolloin vastausprosentiksi tulee 49.

Määrää ajatellen 34+78 vastauslomaketta on sinällään varsin hyvä näyte, kun se jakautuu kohtuullisen hyvin koko maahan (liite 2). Monet olivat kirjoittaneet informatiivisia vastauksia, muutamat hyvinkin seikkaperäisiä kuvauksia, eikä vastauksista ollut juurikaan havaittavissa, yksittäisiä kysymyksiä lukuun ottamatta, ”hutilointia”. Ensisijaisesti itsearviointityökaluksi suunnatut lomakkeet eivät tietenkään ole ongelmattomia tutkimuksellisessa arviointitaroituksessa, mutta silti eräänlaisesta yleistettävyydestä on tarpeen esittää asiantuntija-arvio: Aineisto on todennäköisesti vino siten, että *vastaajat ovat parhaiten etenevistä hankkeista*, ja käynnistysvaikeuksia tai ongelmia kokeneet ovat jättäneet kyselyn kokonaan väliin. Kun oletettavasti kehittämisessään aktiivisimmat kunnat ovat keväällä 2008 reagoineet Opetusministeriön hanketarjoukseen, VOP-malli ei voi tietenkään tuottaa varauksetta kansallisesti yleistettävissä olevaa kuvausta.

Kokonaisuutena ottaen tässä raportoitavaa VOP-aineistoa on tärkeä tarkastella rinnan lähtötilannekartoituksen tulosten sekä erityisesti *toimintasuunnitelmien ja niiden tarkennettujen versioiden tulosten rinnalla kokonaiskuvan täydentäjänä*.

2 OPPILAANOHIJAIKSEN KEHITTÄMINEN ALUETASON TOIMINTANA

Osa oppilaanohjauksen kehittämishankkeen kehittämiseen osallistuvista tahoista on kiinnostunut kehittämään ohjausta esimerkiksi laajemman alueen eri toimijoiden yhteistyönä, kun toiset paneutuvat oman oppilaitoksensa oppilaan- ja opinto-ohjauksen parantamiseen. Kullakin hankkeella on kuitenkin kehittämis-, ohjaus- tai koordinaatioryhmä – käytössä on vaihtelevia nimityksiä – jonka tulee seurata toimintaa kokonaisuutena. VOP-kyselyn aluetason kysymykset (liite 1: kysymykset A1–A12) suunnattiin tällaiselle hankevastuuryhmälle ja ohjeeksi annettiin, että *ryhmä tuottaisi jaetun yhteisen käsityksensä esitettyihin kysymyksiin. Seuraavassa kuvatut tulokset perustuvat 34 vastauslomakkeeseen.*

Ohjauksen toimintapolitiikka alueellisella tasolla

Asiantuntijaryhmän *tehtäviksi tai tavoitteiksi* oli varsin yleisellä tasolla kuvattu esimerkiksi nyt käynnistyneen kehittämishankkeen koordinointi, oppilaanohjauksen tilan pohdinta, laajemman ohjaussuunnitelman laadinta, tuen antaminen koulutason toimijoille, moniammatillisen yhteistyön edistäminen ja erilainen verkostoituminen (mm. yritys yhteistyö). Yhden vastaajaryhmän kirjoittama teksti kuvaa tätä parhaiten: ”Tehtävä keskittyy pitkälti hankkeelle asetettuihin tavoitteisiin.” Kysymyksen asettelu ei liene ollut kovin motivoiva siksi, että jokseenkin samoja vastauksia löytyy laadituista toimintasuunnitelmista (ks. Mäkinen 2008a ja c), eikä niitä ole tarkoituksenmukaista käydä tässä raportissa toistamaan. Joissakin hankkeissa oli vain pari verraten selvärajaista tehtävää tai tavoitetta, kun toisaalla saatettiin tavoitella jopa 5–7 varsin mittavaa päämäärää hankkeen parivuotisen aktiivisuuden aikana.

Alueellisen asiantuntijaryhmän *työskentelyedellytyksistä* (kysymys A3) mainittiin useimmin mahdollisuus osallistua Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen järjestämään 8 op:n koulutukseen. Ryhmän jäsenten koulutustaustaan viitattiin vain parissa vastauksessa niin, että pääasiallisesti kasvatusalan opintojen katsottiin muodostavan riittävän pohjan hanketyölle. Osallistujille, erityisesti koordinaattoreille oli varattu mahdollisuuksia käyttää hankkeeseen työaika, mutta se oli todettu rajalliseksi. Viittauksia ”työnantajan tukeen” esiintyi, joissakin vastauksissa lueteltiin henkilöresurssit nimi nimeltä. Kuluja ilmoitettiin voitavan maksaa hankerahasta, joskaan kaikki eivät olleet siihen tyytyväisiä. Lomakkeissa kuvattiin voimavarakysymyksiä muun muassa näin:

Vaikka rahoitusta voidaan käyttää sijaiskuluihin, ei kehittämistyöstä kunnissa vastaavilla henkilöillä ole juurikaan mahdollisuutta käyttää tätä mahdollisuutta... Pienten kuntien koordinaattorit eivät ole tyytyväisiä kehittämistyön korvauksiin.

... se, kuinka tärkeäksi kehittämistoiminta koetaan johdon tasolla vaihtelee suuresti eri kuntien välillä, mikä osaltaan vaikeuttaa alueellista yhteistyötä.

Ryhmä kokoontuu koordinaattorin johdolla keskimäärin kerran kuussa. He saavat työtään kokouspalkkion ja kilometrikorvauksen. Osa ryhmästä osallistuu OKe-koulutuk-

seen. Heidän on tarkoitus tehdä pieni osa työstä myös itse, mutta suurimman osan tekee koordinaattori.

Moniammatillinen koulutettu ryhmä, jossa kukin tuo ammattitaitonsa ja kokemuksensa yhteiseen käyttöön.

Ryhmästä on edustus koulutuksissa ja ryhmän jäsenet voivat käyttää työaikaansa asiantuntijaryhmän toimintaan. OPH:n kehittämishanke takaa toiminnalle riittävät taloudelliset resurssit.

Alueellisen ohjauksen toimintapolitiikan arviointi

Ohjauksen arviointi *osana alueellista koulutus-, sosiaali- ja työvoimapolitiikkaa* kirvoitti hyvin monentasoisia vastauksia: sitä kuvailtiin

- toimintamuotoina (keskustelut, tuloskortti),
- indikaattoreina (oppimaanoppimisen taidot, oppilaiden sijoittuminen peruskoulun jälkeen),
- osallistujina (sivistystoimi, nuorisotoimi, valtuusto),
- tavoitteina (syrjäytymisen ehkäisy, ohjausmallin rakentaminen) tai
- prosesseina (koulut arvioivat vuosittain, raportoidaan kunnanvaltuustolle).

Kaikilla ei ollut tietoa koko asiasta tai he totesivat, ettei tällaista pohdintaa tehdä lainkaan. Seuraavassa on muutama esimerkki A4-kysymykseen annetuista vastauksista:

Tällä hetkellä alueella tehdään yhteistyötä sivistystoimen, nuorisotoimen, työvoimahalinnon sekä sosiaali- ja terveystoimen välillä. Yhteistyön aste vaihtelee kunnittain, ja osin yhteistyö on kirjattu strategiatavoitteisiin, mutta käytännön yhteistyötä ei välttämättä ole kovinkaan paljon.

Kyselyt: Stakes, kansanterveystyö jne. Kuntien omat ja seudulliset kyselyt. Työvoimaviranomaiset on velvoitettu yhteistyöhön ja sitä tapahtuu oppilaiden ja opiskelijoiden jatkosijoittumisen näkökulmasta. Verkostoyhteistyö sosiaali- ja terveystoimien kanssa ja sen arviointi. Ammatillisen puolen oma arviointijärjestelmä keskeyttämisistä yms. Lisäopetuksen tarve arvioidaan alueella vuosittain.

Arviointi: vuosittaiset luvut kunnan talousarviossa, pk. päättötodistuksen saaneet, 2. asteelle siirtyneet, pudokkaiden määrä, 2. asteen keskeyttäneet, 2. asteen suorittaneet, työllistyneet

Ohjaustoiminnan *perustana olevasta aiemmasta (tutkimus)tiedosta* tuli muutama vastaus, ettei se perustu mihinkään tietoon. Muut mainitsivat tietolähteiksi esimerkiksi erilaiset tilastot tai Tilastokeskuksen, lääninhallituksen seurantakyselyt, työterveyskyselyt, kuntien toiminta- ja taloussuunnitelmat, opetussuunnitelman, viranomaisohjeet, yhteishaun tulokset ja oppimistulosarvioinnit. Esimerkiksi yksi toimija kuvasi varsin monipuolisen, joskin puhtaasti viranomaislähteisiin, normiasiakirjoihin ja poliittisiin kannanottoihin nojaavan tietoperustan:

Elinkeinoelämän ja kuntaorganisaatioiden paikallisiin ja alueellisiin kehitysnäkymiin, työllisyystilastoihin ja ennusteisiin sekä alueen toisen asteen koulutussuunnitelmiin, väestötilastoihin ja ennusteisiin... Valtuustostrategisiin linjauksiin, lautakuntien pöytäkirjoihin ja opetussuunnitelmaan.

Ohjauksen taustalla olevista *dokumenteista* useimmin mainittiin opetussuunnitelma, mutta muutamissa tapauksissa viitattiin kunnan talousarvioon ja perusopetuslakiin. Kokonaisuutena ottaen voi ohjauksen perustatiedosta todeta, että se on keskeisesti viranomaisen tuottamaa ja tulkitsemaa tietoa tai vain informaatiota, eikä esimerkiksi tutkimuksiin tai psykososiaaliseen ohjausasiantuntemukseen viitattu lainkaan.

Organisaatioiden välinen alueellinen poikkihallinnollinen yhteistyö

Henkilökohtaisten opintosuunnitelmien näkökulmasta alueellista koulutustarjontaa ei suunniteltu 12 tapauksessa mitenkään. Muut kuvailivat esimerkiksi niin sanottuja räätälöityjä palveluita esimerkiksi ammatillisessa erityisopetuksessa tai mainitsivat joustavan perusopetuksen (JOPO) tai tehostetun ja erityisen tuen kehittämisen (KELPO = KEhittäminen – Laatu - PERusopetus). Myös koulutusten niveltäisiin oli mietitty ratkaisuja tai suunniteltu vieraskielisille oppilaille opetusta. Vastajat kuvailivat esimerkiksi näin:

Erityistä tukea tarvitsevien nuorten määrystä ja tuen tarpeesta suoritetaan vuosittain 20.9. tilasto-keskukselle lähetettävän tiedon perusteella alueellinen kartoitus. Tällä pyritään siihen, että toisen asteen ammatillinen koulutus pystyy mahdollisimman hyvin ennakoimaan henkilökohtaisen opinto-suunnitelman tarpeessa olevien nuorten tilanteen ja tuottamaan joustavasti sellaista koulutustarjontaa peruskoulunsa päättävälle nuorille, että se vastaa mahdollisimman hyvin heidän henkilökohtaista tarvettaan ja opintosuunnitelmiaan!

... ohjaukseen liittyvä osa-alue on työelämään tutustuminen: sitä voidaan arvioida mukana olevien työnantajien määrällä ja laadullakin. Tuntuu, että tätä kohtaa nostetaan aina esille, ettei työpaikkoja riitä kunnolla ja että toisen asteen työssäoppimisen jaksot työllistävät työnantajat niin paljon, ettei perusasteen oppilaille löydy paikkoja tai riittävä ohjausta.

Seutukunnassa on kaksi opiskeluvaihtoehtoa henkilökohtaista opintosuunnitelmaa noudattaville sekä läänin tasolla lisäksi muita kevennettyjä opiskeluvaihtoehtoja. Myös lukio-opiskeluja on sopeutettu henkilökohtaista opintosuunnitelmaa noudattaville.

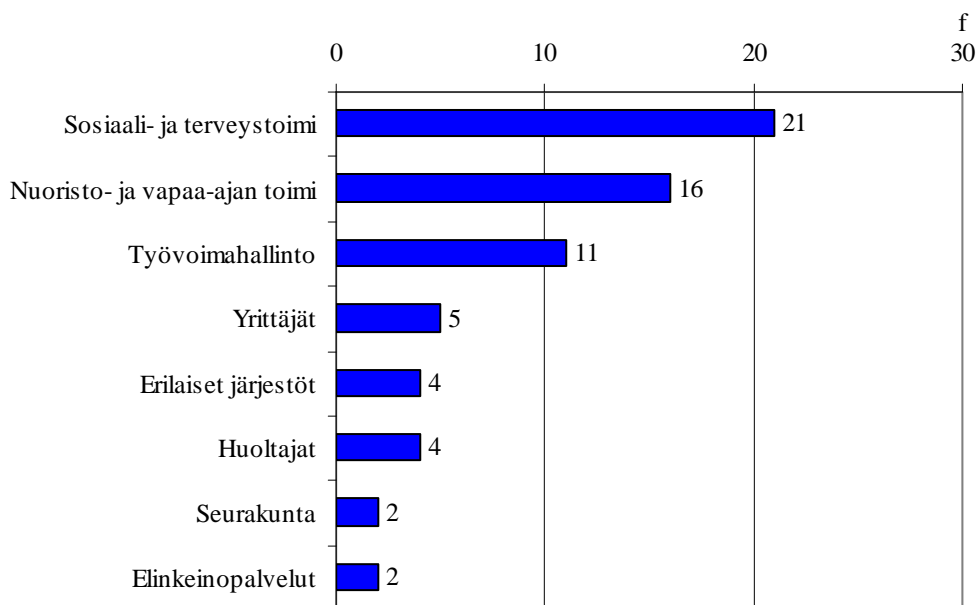
Viittasin raportin alkupuolella kyselyn vaikeutta koskeneeseen erilaiseen kriittiseen palautteeseen. Esimerkiksi yhdestä henkilökohtaisista opintosuunnitelmista koskevan kysymyksen kirvoittamasta vastauksesta kuvastuu hyvin paitsi kyselymenetelmän yleinen epäspesifiys, niin erityisesti tähän VOP-kyselyyn kohdistettu käsitteiden moniselkoisuutta koskeva moite:

Kysymystä olisi voinut avata enemmän, emmekä oikein vastatessamme tienneet, mitä kysyjä oikein haki. Mitä henkilökohtaisilla opintosuunnitelmilla tässä yhteydessä tarkoitetaan? Hojkseja, hoppeja vai ko ylipäätään yksilöllistyneempiä oppimispolkuja? Koulutustarjonnan suunnittelun suhteen perusasteella ei voida tehdä opsin kanssa ristiriidassa olevia suunnitelmia, eli tarkoitetaanko kysymyksellä toisen asteen koulutustarjontaa? Mikäli kysymyksellä tarkoitetaan sitä, missä määrin perusasteella voidaan räätälöidä yksilöllisiä oppimissuunnitelmia, vaihtelee tilanne eri kuntien välillä paljon. Kunnat ovat eri asemassa koulutusjärjestelyiden suhteen ja yksilöllisten oppimispolkujen luomiseen ja käytännön järjestelyihin käytettävät resurssit vaihtelevat paitsi kunnittain myös kouluittain paljon. Hojksit laaditaan niille oppilaille, jotka niitä tarvitsevat, hojksien laatimiseen vaikuttaa myös koulupsykologipalveluiden saatavuus, mikä sekin vaihtelee.

Ohjauskysynnän ja -tarjonnan välistä suhdetta selostettiin arvioitavan esimerkiksi lääninhallituksen tilastotietojen avulla sekä varsinkin seuraamalla, etteivät opinto-ohjaajaa kohti olevat opiskelijamäärät muodostu liian suuriksi ("...useassa koulussa oppilaita on reilusti yli 250/opinto-ohjaaja"). Varsin monissa kuvauksissa oli kuitenkin sama henki kuin tässä sitaattissa: "Ohjauksen tarve on suurempi kuin tarjonta. Yksilöllinen ohjaus tarvitsisi runsaasti mahdollisuuksia enemmän resursseja. Toiminta ei tällä hetkellä kohtaa koko ongelmakenttää." Oppilaiden, opettajien ja huoltajien tyytyväisyyttä oli selvitetty kyselyillä sekä pyritty seuraamaan käytetyn työajan ja saadun ohjausajan toteutumisen suhdetta. Kahdessatoista tapauksessa kysyntä-tarjonta -arviointia ei oltu tehty.

Ohjauksen *tavoitteiden ja kysynnän* välistä suhdetta on pohdittu monessa tapauksessa varsin samanlaisilla vastauksilla kuin edellä mainittua kysyntä-tarjonta -suhdetta, eikä ilmeisesti kysymysten A8 ja A9 (liite 1) eroa oltu aina hahmotettu. Tavallisimmin tavoitteiden ja kysynnän suhdetta oli arvioitu seuraavanlaisin, vain nykyhetkeen tai lähitulevaisuuteen ulottuvin kysymyksen: Moniko oppilas jää ilman ohjausta? Moniko on tyytyväinen ohjaukseen? Moniko saa mieluisan jatko-opiskelupaikan? Moniko on ns. pudokas tai keskeyttänyt? Kun asiaa tarkasteltiin opetussuunnitelman asettamien tavoitteiden kannalta, tilanne näytti erään vastaajaryhmän sanoin siltä, että "opetussuunnitelman toteutumisen kautta on käyty läpi nykyinen tilanne, ja opetussuunnitelma ja siihen liittyvät ohjauksen tavoitteet eivät toteudu, koska resursseja on liian vähän".

Alueellisen *toimintasuunnitelman laadintaan* ilmoitettiin *osallistuviksi* ennen kaikkea koulutoimen omat toimijat eli esimerkiksi yläkoulu, lukio ja toisen asteen ammatillinen koulutus. Joissakin tapauksissa pohdittiin erilaisten opettajakategorioiden (luokan-, aineen-, erityis-) yhteistyötä oppilaan- tai opinto-ohjaajien kanssa. Kuviosta 2 ilmenevät ne koulutoimen ulkopuoliset *tahot*, joita toimintasuunnitelman laadinnassa oli mukana:



KUVIO 2. Alueellisen toimintasuunnitelman laatimiseen osallistuvat koulusektorin ulkopuoliset tahot (frekvenssijakauma)

Uusia kaivattuja palveluja (kysymys A11) olivat sähköiset palvelut (e-tet-tori, verkko-ohjaus, e-haku), lisähenkilöstö (opo, koordinaattori, psykologi), laajempi ohjaussuunnitelma, syrjäytymisvaarassa olevien erityistuki (ns. hakeva/etsivä toiminta), verkostoitumiskäytännöt, resurssikeskus (mm. koulupsykologipalvelut), työelämä tietouden parantaminen (useita mainin-

toja tet-torista) sekä erilaiset (nivelvaiheiden) jatko-opintojen seuranta- ja ennakoitijärjestelmät. Joissakin seutukunnissa ilmeni erityistä huolta sekä maahanmuuttajien että erityistä tukea vaativien oppilaiden ohjauksesta.

Muutama vastaajaryhmä totesi, ettei uusia hallinnoitavia palveluja tarvita, jotta entisiä voitaisiin ylläpitää laadukkaasti. Vain yhdessä ryhmävastauksessa oli kuvattu lisäpalvelua selvästi oppilaista lähtien: ”Pysäkki – paikka jossa nuoret voivat saada empaattista tukea ja apua läksyjen teossa ja opiskelutekniikan harjoittelussa. Tällaista tarvittaisiin varsinkin lukioissa.” Kaikki muut kantoivat huolta lisäpalveluista koulutusammattilaisten keskuudessa, minkä ei tietenkään tulisi olla opinto-ohjauksen palveluiden arvioinnin ensisijainen näkökulma.

Alueellisen toimintasuunnitelman laadinnan ja organisoinnin toimeenpanosta kuvailtiin vain hyvin yleisesti, että ohjausryhmä koordinoi ja tekee yhteistyötä sekä pyrkii toimimaan tehokkaasti (mm. säännölliset kokoontumiset, itsearviointi). Myös moniammatillisen yhteistyön kehittäminen esitettiin parissa vastauksessa, samoin erilaisten opettajien mukaan tulo ohjausvastuun kantamiseen. Nämä olivat kirvoittaneet muun muassa seuraavanlaisia vastauksia:

Ohjauksen jalkauttaminen systemaattisemmin jokaisen opettajan toimenkuvaan. Luokanopettajat ohjaavat paljon tietämättään, mutta saada aineenopettajat sitoutumaan ohjausrooliinsa paremmin, on yksi tavoitteista.

Tällä hetkellä [...] kunnissa on moniammatillisia työryhmiä, joiden toiminta on pirstaleista ja se vaihtelee alueittain siten, että joissakin kunnissa ryhmän toiminta on johdonmukaista ja aktiivista, kun joissakin kunnissa toimijat eivät edes tiedä, keitä ryhmään kuuluu. Ryhmä auttaa nuorta esim. silloin, kun toisen asteen opinnot jäävät kesken tai oppilas ei tule valituksi yhteishaussa minnekään. Ongelmana on, että moniammatillisessa työryhmässä ei aina välttämättä ole riittävää ohjausosaamista.

Muutama kokoava ja vertaileva havainto

Eri vastaajaryhmien kuvausten taso vaihteli paljon, mikä ilmentää yleisemminkin tällaisessa laajamittaisessa kenttäkehittämishankkeessa ilmenevää eritahtisuutta. Joissakin kunnissa tai seuduilla oppilaanohjauksen kehittämiseksi on tehty jo pitkään hyvää työtä. Siellä esimerkiksi tunnistetaan ongelmakohtia paremmin, fokusoidaan seuraavan vaiheen tavoitteita selkeämmin ja ollaan vaikkapa ohjaustarpeita tai oppilaiden opintopolkuja koskevan tiedonkeruun suhteen melko hyvässä tilanteessa.

Opetusministeriön ja -hallituksen kehittämishankkeessa mukana olevien (liite 2) toimintasuunnitelmat osoittivat VOP-mallin arviointitulosten tavoin, että verkostomaisuus ja moniammatillisuus on tiedostettu tärkeäksi, ja alueellisia ohjaussuunnitelmia halutaan monin paikoin kehittää (Mäkinen 2008a, 20–21; Mäkinen 2008c, 6). Lähtötilannekartoituksessa 31 % (n = 430) katsoi, että moniammatilliset ja poikkihallinnolliset ohjausmallit joko puuttuivat kokonaan tai toimivat heikosti. Koulunsa yhteistyötä elinkeinoelämän kanssa arvioi vastaavalla tavalla 26 %, työvoimahallinnon kanssa 33 % ja nuorisotoimen kanssa 23 %. Alkukyselyssä 25 % vastaajista ilmoitti, ettei heillä ole alueellista ohjaussuunnitelmaa ja 37 % ei tiennyt, onko sellainen mahdollisesti olemassa.

Ohjausvoimavarat vaihtelivat eri paikoissa melko paljon, eikä kaikkialla näytettäisi noudatettavan minimisäännöstä, että yhtä opinto-ohjaajaa kohti saisi olla enintään 250 oppilasta. Tältä

kannalta ovat ymmärrettäviä OKe-hankkeeseen kohdennetut toivomukset oppilaanohjaajien lisäpalkkaamisesta, mihin hankerahoja ei ole tarkoitettu. Nyt käynnistyneissä hankkeissa käytävissä olevat voimavarat tuntuivat joissakin tapauksissa loppuvan alkuunsa, kun toisaalla niitä kiiteltiin kulut hyvin kattaviksi.

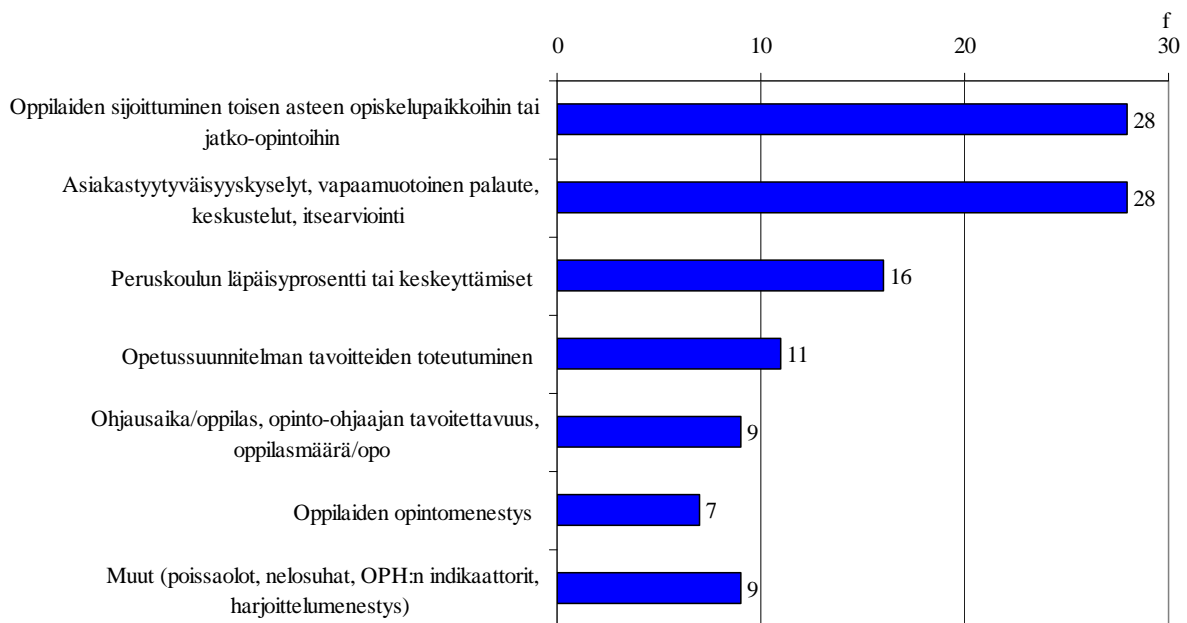
VOP-mallin antama kuva tilanteesta vastaa suhteellisen hyvin ArvOke:n muista aineistoista syntynyttä kuvaa: *kehittämistyössä ollaan liikkeellä, mutta ohjauksen systematisoimisessa on joillakin tahoilla vielä jopa hyvinkin paljon tehtävää.*

3 OPPILAANOHAUKSEN KEHITTÄMINEN OPPILAITOSTASON TOIMINTANA

Itsearviointityökalun organisaatiotason kysymykset (liite 1: kysymykset O1–O11) suunnattiin oppilaanohjauksen kehittämisessä mukana olevien organisaatioiden (esim. sosiaali- ja terveystoimi, nuoriso- ja vapaa-aikatoimi, työvoimahallinto) edustajille. Mielenkiinnon kohteena oli yleisesti sanoen siis *organisaatiotasoa*, joka käytännössä vastauksien perusteella näyttäisi olevan *koulujen ja oppilaitosten* opetushenkilökunnan kokema ja kuvaama todellisuus. Saadun palautteen perusteella koulutoimen ulkopuolisille vastaajille kysymykset osoittautuivat ilmeisen irrelevanteiksi, eikä heillä ollut lomakkeen 1 tavoin monihenkistä ryhmää motivoimaan; kysymykset O1–O11 sisältävä lomakehan ohjeistettiin yksin vastattavaksi. *Seuraavaksi esitettävät tulokset perustuvat 78 vastaajan aineistoon.*

Ohjauksen toimintapolitiikan arviointi

Vain viiden hankkeen vastaajaryhmistä todettiin, ettei organisaatiotason ohjausjärjestelmän arviointiin ollut *indikaattoreita*. Kuviossa 3 on esitetty jakauma useimmin mainituista indikaattoreista; kaikin osin mainittuja seurantaperusteita ei voi nimittää varsinaisesti indikaattoreiksi.



KUVIO 3. Oppilaitoksen ohjausjärjestelmän toimivuuden arviointiperusteet (frekvenssit)

Arviointi näytti siis perustuvan ennen kaikkea oppilaiden sijoittumiseen toisen asteen opiskelupaikkoihin sekä erilaisiin kyselyihin ja vapaamuotoisiin keskusteluihin. Ensiksi mainittuun annettuista vastauksista ei voinut päätellä, miten turvaudutaan Tilastokeskuksen antamiin virallisiin tietoihin ja miten tehdään omaa seurantaa. Toiseksi käytetyimmässä arviointiperus-

teessa eli kyselyissä ja keskusteluissa lienee paljon epäsystemaattisuutta, mutta niiden käyttökin on parempi kuin pelkkä kokemukseen perustuva mutu-tuntuma. Kun katsotaan kuvion 3 tulosta akselilla ulkoinen-sisäinen, määrällisesti korostuu oppilaitoksen ulkopuolelta tulevien odotusten arviointi: jatko-opinnot, läpäisyprosentti ja opetussuunnitelmavastaavuus. Selvästi vähemmän pohditaan sisäistä ohjauslaatua eli vaikkapa ohjauksen yksilöllisyyttä, opintomestystä ja itsearviointia.

Ohjausjärjestelmän *arviointitiedon tuottamisessa mukana olevat tahot* ovat epäsuorasti tulkittavissa edellä olevasta luettelosta, mutta tyypillisimmin ne olivat opinto-ohjaajia, rehtoreita ja kuraattoreita. Myös oppilaat ja heidän huoltajansa mainittiin tietysti silloin, kun tarkasteltiin asiakastytyväisyyttä ja itsearviointia. Joissain tapauksissa viitattiin koulutoimistoon (tilastot), koulun kanslistiin, työssäoppimisen ohjaajiin, psykologiin tai koko opettajakuntaan. Eräissä vastauksessa tietotahoiksi nimettiin yksilövalmentaja, työpajan henkilökunta ja työliikeyryhmä.

Kysymys ohjauksen arvioinnista *osana organisaation arviointia* tuotti varsin usein vastauksen, ettei niitä ole liitetty yhteen tai siitä ei ollut tietoa. Vastauksissa kuvattiin yhteyksiä varhaiskasvatuksen suunnitelmaan, arviointi- tai kehityskeskusteluihin, lukuvuosiin arviointiin (useita mainintoja), muihin kyselyihin (vanhemmat, OPH:n kouluterveyskysely, muu kysely), koulun yhteisiin keskusteluihin, oppilashuoltoryhmän työhön, toimintakertomuksen tekoon tai tasapainotettuun tulokorttiin. Seuraavassa on muutamia esimerkkipoimintoja tähän O3-kysymykseen annetuista vastauksista:

Ohjaus on tänä vuonna yhtenä koulumme kehittämisen painopistealueena ja siten myös lukuvuoden päättyessä keväällä arviointikohteena. Jokainen opettaja arvioi myös silloin ohjauksen tasoa koko koulun toiminnan osana.

Kokonaisarviointi on vasta kehitteillä, ei ole tehty vuosiin.

Ei tapahdu niin virallista arviointia, lähinnä keskustelujen ja palautteiden pohjalta. Totakai aina maailmalta kantavat tiedot oppilaiden sijoittumisesta jatko-opintoihin ja muut sanalliset palautteet ovat aina tervetulleita.

Kurssipalautteet, oppilaskyselyt, huoltajakyselyt

Jatkuvana itsearviointina tällä hetkellä. Kukin tahollaan. Itselleen.

Tiedusteluun ohjausjärjestelyjen pohjana olevista *arvoista, teorioista tai periaatteista* tuli moninainen vastausten kirjo, mikä selittyy osin liian moniaineksisella kysymyksenasettelulla. Yhdeksässä tapauksessa ei asiaa ollut mietitty, siitä ei ollut tietoa tai kysymykseen oli jätetty vastaamatta. Jotkut totesivat, että ”teorioista ei nyt tule mieleen ensimmäistäkään” tai ”ideologiat loistavat ohjausjärjestelyjen suunnittelusta poissaolollaan”. Mainintamäärältään suurin ryhmä vastauksia kohdentui opetussuunnitelmaan tai säädöksiin (20 vastausta), joihin kirjattuja normeja aiottiin noudattaa. Vastauksissa lueteltuja arvoja olivat erityisesti seuraavat (suluissa mainintojen määrä)

- oppilaskeskeisyys/yksilöllisyys (17)
- vastuullisuus (5)
- tasapuolisuus ja -arvo (15)
- monipuolisuus (4)
- yhteisöllisyys (8)
- turvallisuus (3)
- luottamus (7)
- itseohjautuvuus (3)

Ihmisarvo, monikulttuurisuus, osallisuus, avoimuus, suvaitsevaisuus, erilaisuus ja inklusiivisuus mainittiin kukin vain kerran. Kahdessa vastauksessa viitattiin Suomen opinto-ohjaajat ry:n eettisiin sääntöihin, joihin kirjatut arvot ovat itsemääräämisoikeus, luottamuksellisuus, totuudellisuus, riippumattomuus ja ammattitaidon kehittäminen. Osaa lomakkeisiin luetelluista arvoista voi kutsua periaatteiksi: esimerkiksi todettiin nojattavan holistiseen ohjauksikäsitteeseen (2 vastaajaa), konstruktivismiin (2), humanistiseen ihmiskäsitykseen (2) tai ratkaisukeskeisyyteen (1). Seuraavassa on muutamia esimerkkejä lyhyehkösti kiteytetyistä ohjausarvoista tai -periaatteista sekä pari vastausta, joihin oli sisällytetty kaikki ”muotisanat”:

Arvoina on opiskelijan hyvä, joka voidaan määritellä siten, että opiskelijan ohjataan oma-aloitteiseksi ja itsenäiseksi toimijaksi.

Ohjaus on kaikkien koulun toimijoiden tehtävä ja yhteistyöllä pyritään antamaan oppilaille aikaa ja tukea ihmisenä kasvamisessa ja opiskelussa.

Jokaisella oppilaalla tulee olla oikeus saada riittävästi monipuolista ja asiantuntevaa ohjausta.

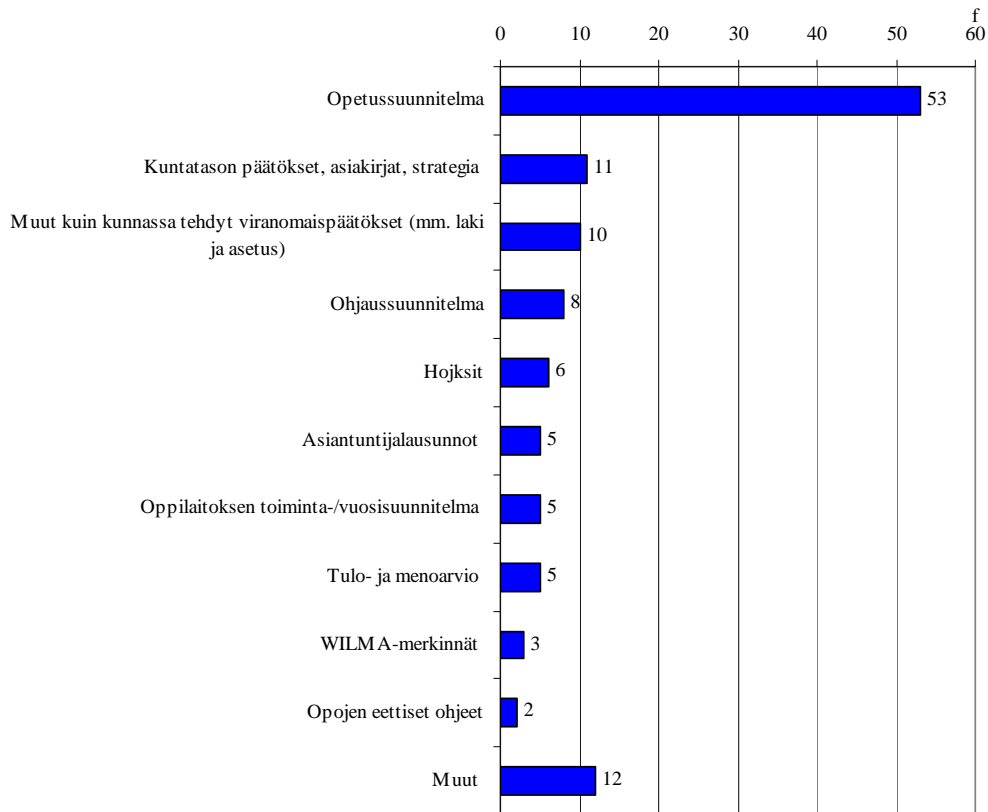
Kukaan ei makaa kotona alle 18-vuotiaista.

Organisaatiolle yhteisesti opetussuunnitelmassa määritetyille arvoille (eettisyys, oikeudenmukaisuus, tasa-arvo, vastuu ympäristöstä, usko tulevaisuuteen, vastuuntunto, itsenäiseksi kasvaminen, toisten huomioiminen, yksilöllisyys, aitous). Kognitiivinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys. Oppilaslähtöisyys.

Yhtenäiskouluperiaate, inkluusio, integraatio, koulutuksellinen tasa-arvo, konstruktivistis-kognitiivinen oppimiskäsitys, sosiodynaaminen ohjaus, oppilaan subjektiivinen oikeus saada tarkoituksenmukaista ohjausta ja tukea opiskelun aikana, sukupuolisensitiivinen ohjaus.

Koulun tai oppilaitoksen ohjausjärjestelyjen päätöksenteon perustana olevasta tiedosta (kysymys O5) todettiin peräti 23 vastauksessa, että ”ei mihinkään”, ”ei tietoa” tai vastaus puuttui kokonaan. Kuvaukset olivat varsin samanlaiset kuin edellä on raportoitu kuviossa 3: erilaiset asiakaskyselyt, viranomaistilastot, opettajien tai opinto-ohjaajan kokoamat tiedot, oppilasarviointi/opiskelumenestystiedot, rehtorin antamat tiedot, erilaiset keskustelut ja palaverit (ml. oppilashuoltotyöryhmä), henkilökohtaiset opetuksen järjestelyjä koskevat suunnitelmat, oppilaspalautteet ja itsearviointi.

Ohjausta ohjaavia taustadokumentteja ja asiakirjoja mainittiin kuviosta 4 ilmenevällä tavalla. Ylivoimaisesti useimmin mainittiin opetussuunnitelma (joko valtakunnalliset perusteet tai kunta/koulukohtainen), joskin sen käytännön hyödyntämisestä ei ollut mitään tarkennuksia. Opetussuunnitelma on niin laaja, että se jää helposti todellakin vain taustaksi. Samaa voi sanoa lakeihin ja asetuksiin viittaamisesta. Wilma on WWW-liittymä Primus-kouluhallintojärjestelmään, jossa opettaja voi tehdä arviointeja ja opiskelija tehdä kurssivalintoja ja tulostaa esimerkiksi opintorekisteriotteen. Kuviossa 4 oleva kohta ”Muut” piti sisällään yksittäisiä mainintoja esimerkiksi ohjauksikirjasta, varhaiskasvatussuunnitelmasta, ohjauskirjallisuudesta, -tutkimuksesta, kyselyistä ja tilastoista.



KUVIO 4. Oppilaitostasoisien ohjaustyön taustalla olevat dokumentit (frekvenssit)

Organisaation ohjauksen yhteistyön arviointi

Käytössä olevien *resurssien suhdetta ohjauksen kysyntään tai tavoitteisiin* kuvattiin aika usein selkiytymättömäksi tai ”intuitiivisesti toteutuvaksi”; muutamista hankkeista ilmoitettiin selittelemättä, ettei kysymystä pohdita heillä lainkaan. Tässäkin tapauksessa voidaan sanoa vastaavaan aluetason kysymyksenasetteluun viitaten (ks. s. 9), että kysymysten O7 ja O8 erottaminen oli osoittautunut vaikeaksi. Useimmin kysyntä-resurssi -suhdetta arvioitiin epävirallisissa keskusteluissa erilaisissa kokoonpanoissa (oppilashuoltoryhmä, opettajankokoukset, opo-palaverit, rehtorineuvottelu, huoltajatapaamiset, kehityskeskustelut, ”jokapäiväinen vuoropuhelu”). Jotkut viittasivat muun muassa yhtä opinto-ohjaajaa kohti olevien oppilaiden liian suureen määrään, mikä heikentää ohjauksen vaikuttavuutta.

Jotkut tarkkailivat erityisoppilaiden saamia palveluja, toiset työajan riittävyyttä (työtuntien ylityksiä) opettajien kokemana, kolmannet erilaisista kyselyistä ilmi tulevia signaaleja, neljännet lukivat erilaisia tilastoja. Myös löyhiä viittauksia opetussuunnitelmaan esiintyi. Esimerkiksi hieman tarkemmasta arvioinnista sopii seuraava tapaus, jossa nojattiin määrällisiin tunnuslukuihin:

1. yhteisvalinnassa hakeneiden osuus kaikista 9 lk:ien oppilaista,
2. yhteisvalinnassa koulukseen sijoittuneiden määrä,
3. luokalle jääneiden määrä,
4. toisen asteen koulutuksen keskeyttäneiden määrä koulutuksen alussa ja
5. opintomenestys.

Eri hankkeissa kiinnitettiin vaihtelevasti huomiota vain joihinkin kohtiin edellä mainitusta viisikohtaisesta luettelusta. Varsin usein arviointi näytti olevan yksin oppilaan- ja opinto-ohjaajan vastuulla ja siksi ohjauksen riittämättömyydestä kirjoitettiin paljon:

Henkilökohtaiseen ohjaukseen ei koskaan riitä tarpeeksi aikaa, joten on vain vuosittain löydettävä pienimmän pahan tie.

Käytännössä oppilaat saavat ohjausta oppilaanohjaajalta vasta aikaisintaan 8. luokan keväällä lyhyen ohjaukseskustelun verran ja varsinainen ohjaus painottuu 9. luokalle, tällöinkin ohjaus joudutaan tekemään usein ylitöinä, ilman ylimääräistä korvausta.

Pienessä yksikössä tämä ohjauksen kysynnän ja tarjonnan välinen suhde on helposti havaittavissa ja suhteellisen notkeasti korjattavissa, jos tarvetta ilmenee. Oppilaat kyllä ilmoittavat kerkeästi tarpeistaan myös ohjauksen suhteen.

Yhdestä vastauksesta valottui varsin kriittinen näkökulma ohjaustarpeen motiiveihin:

Oppilaan tarve saada henkilökohtaista ohjausta tulevaisuutensa suhteen ei ole täällä se keskeinen asia, joten siihen ei haluta osoittaa resurssiakaan. Henkilökohtainen ohjaus siihen, että koulunkäynti sujuisi, on se, mihin satsataan rajusti. Eli toisesta näkökulmasta katsoen: Tavoite ei ole oppilaan kohdalla peruskoulun jälkeisen elämän sujuminen, vaan sujuva ja häiriötön oppitunti opettajan kannalta.

Palautteen keruun muodot, tavat tai ajankohdat ilmenevät osin jo edellä olevasta tekstistä, mutta kokonaisuutena ottaen eniten tehdään erilaisia kyselyjä opettajille, oppilaille ja huoltajille. Tavallisesti kyselyn toteuttajana on opinto-ohjaaja, mutta myös kouluterveyskyselyitä tunnutaan tehtävän. Toiseksi eniten oli kokouksia, joissa asioista puhutaan yhteisesti. Myös kehityskeskustelut saattoivat mahdollistaa vapaamuotoisen tiedonkeruun. Vastauksissa esiintyi useita mainintoja oppilaiden ja huoltajien sekä opettajien keskinäisistä keskusteluista. Pari vastaajaa piti kysymystä epärelevanttina. Kokoavasti voi väittää, että palautetiedon keruu on kokonaisuutena ottaen varsin epäsystemaattista ja aikuiskeskeistä.

Koulun tai oppilaitoksen *ohjausjärjestelyjen suunnittelun* (kysymys O10) selitettiin olevan tavallisimmin opinto-ohjaajien ja rehtorin *vastuulla*, mutta kiinteää yhteistyötä oli muun muassa erityisluokanopettajien, oppilashuoltoryhmän ja erityisopettajan kanssa. Joissakin tapauksessa mainittiin myös huoltajat, kuraattori, psykologi, terveydenhoitaja, sivistystoimenjohtaja tai johtoryhmä. Hieman harvinaisempiin työnimekkeisiin kuulunevat oppilasvalmentaja ja nivelvaiheohjaaja. Yhteistyökumppaneista huomioitiin seurakunta, sosiaali- ja terveystoimi, nuorisotoimi ja työvoimahallinto.

Ohjausvastuusta todettiin joissakin vastaajaryhmissä, että ”se on jaettu”, ”on jaettu toimijahoitain” tai ”se jää nähtäväksi”, mutta monessa tapauksessa se oli kuvattu selkeästi osoitetuksi ja sovituksi (”opetussuunnitelmassa on määrätty työnjako”). Muutamat kirjoittivat, että ohjausvastuu kuuluu periaatteessa kaikille lasten ja nuorten parissa työtä tekeville ammattiryhmille. Tyypillisesti todettiin, että oppilaan- ja opinto-ohjaaja tai luokanopettaja/-ohjaaja/-valvoja on päävastuussa. Aivan kaikissa oppilaitoksissa vastuunjaosta ei ollut sovittu etenkin, jos ohjaussuunnitelmaa ei ollut.

Muutama kokoava ja vertaileva havainto

VOP-arviointimallin esiin nostamat oppilaitostasoiset kehittämisenäkymät ovat samantyyppiset kuin hankesuunnitelmista ja niiden tarkennetuista versioista jo oli nähtävissä (Mäkinen 2008a, 20–26; Mäkinen 2008c, 6). Kouluissa halutaan tarkentaa voimavarojen kohdentumista, tuottaa ohjauspalveluja aiempaa näkyvämmiksi oppilaille ja kantaa vastuuta erilaisista oppijoista; viimeksi mainittuun VOP tuotti kannanottoja erityisesti arvojen (kysymys O4) kohdalla. Oppilaitoksissa on myös pyrkimystä saada ohjaus tavalla tai toisella kaikkien koulussa toimivien aikuisten tehtäväksi.

Oppilaiden opintopolkujen seurantajärjestelmien kehittämiseen kiinnitetään VOP-aineiston mukaan siis paljon huomiota (ks. kuvio 3). Sama suuntaus näkyi myös toimintasuunnitelmissa, sillä oppilasvirtojen tarkastelu on monesti vielä epäsystemaattista, eikä esimerkiksi tietotekniikkaa hyödynnetä riittävästi (Mäkinen 2008a, 25–26). Siten erityisesti toiselle asteelle siirtymisen vaiheessa tapahtuvaa pudokkuutta ei pystytä kaikissa tapauksissa tunnistamaan tai toisen asteen koulutukseen siirtyneiden keskeyttämisiä enakoimaan.

Lähtötilannekartoituksessa 49 % vastaajista (n = 430) arvioi, että oppilaanohjauksen yhteistyö oppilaitoksen sisällä toimi hyvin tai erittäin hyvin, ja oppilaitosten välillä se oli yhtä toimivaa 40 %:n mielestä. Kun VOP-lomakkeessa mainittiin melko usein huoltajille suunnatut kyselyt, lähtötilannekartoituksessa vastaajista tasan puolet katsoi yhteistyön huoltajien kanssa toimivan enintään kohtalaisesti. Tiedonsiirtokäytäntöjä piti hyvinä tai erittäin hyvinä 27 % vastaajista; peruskoulun päättävien jälkiseurantamallia koskevassa kysymyksessä vastaava prosenttiluku oli vain 20.

Ohjauksen arvoperustaa voi VOP:n perusteella pitää yleisesti ottaen hyvänä, kun oppilaskeskeisyys ja tasapuolisuus sekä yhteisöllisyys ja luottamus nousivat useimmin mainituiksi arvoiksi. Ne kohtaavat laajemminkin ajatellen perusopetuksen opetussuunnitelmassa tärkeänä pidettyjä periaatteita esimerkiksi oppimisen kannalta. Ohjauksen periaatteiden kiteyttämiseen ja perusteltavuuteen saattaisi olla jossain määrin tarvetta eri toimijoille yhteisen ohjauksäsitäyksen synnyttämiseksi.

4 LOPUKSI

Oppilaanohjauksen valtakunnallisen kehittämisen (OKe) – jossa on siis puolentoista sataa erilaista hanketta nyt mukana – tavoitteeksi on asetettu kehittää oppilaanohjausta paikallisena ja seudullisena toimintana. Siinä halutaan vahvistaa nuoren mahdollisuutta tehdä tietoon perustuvia ratkaisuja elämänsä suhteen, tarjota mahdollisuuksia etsiä vaihtoehtoisia polkuja tavoitteisiin sekä tukea nuorta itsenäistymiseen ja vastuunottoon.

VOP-itsearviointiaineiston perusteella näyttää siltä, että hanketoimijoiden voimavarat kohdistuvat tällä hetkellä liki yksinomaan aikuisten eli ohjaajien ja opettajien kysymyksiin sekä opetushallinnon tasoon. Siten edellä kuvatut tavoitteet oppilaan ja nuoren näkökulmasta eivät tule vielä kovin paljon esille. Osin päätelmä voi seurata VOP:n teknisestä kysymyksenasettelusta, mutta jäljelle jää silti – niin täydennyskoulutustilaisuuksissa tehtyjen havainnointien kuin lähtötilannekartoituksen ja toimintasuunnitelmien analyysistä syntyneen kuvan perusteella – hanketoimijoita toivottavasti jatkossa *rakentavasti piinaava kysymys: ulottuvatko kehittämisajatuksemme ja -toimemme varmasti nuorten kokemaan ohjaustodellisuuteen asti?*

Opetushallitus (2008) kuvaa 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.

Edellä luetelluista teemoista neljä ensimmäistä näkyi toimintasuunnitelmissa (Mäkinen 2008a ja c), mutta ne eivät tulleet kovin kirkkaasti esille VOP-itsearvioinnissa. Alueellinen ohjaussuunnitelma mainittiin vain muutamissa aluetason ryhmävastauksissa, ja alkukartoituksessa 38 % vastaajista ilmoitti sellaisen olevan olemassa. Koulujen ja kotien yhteistyötä sivuttiin VOP-itsearvioinnissa vain toteamuksissa huoltajille suunnatuista kyselyistä, ja alkukyselyn vastaajista 42 % piti yhteistyötä huonosti tai vain kohtalaisesti toimivana.

Työ- ja elinkeinoelämän suuntaan tehtävä yhteistyö on painopisteenä joissakin hankeoppilaitoksissa, joskin lähtötilannekartoituksessa 26 % piti sitä huonosti toimivana tai sen sanottiin puuttuvan kokonaan. Syyslukukaudella 2008 on Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen eri puolilla Suomea järjestämässä kaksipäiväisissä koulutuksissa käsitelty esimerkiksi TET-toimintaa ja yritys yhteistyöstä. Eri toimijoiden yhteistyötä nuorten psykososiaalisen tuen parantamiseksi oli tulkittavissa VOP-aineistosta, mutta alkukartoituksessa sen toimivuus jätti toivomisen varaa. Opetushallituksen tavoiteluettelon viimeiseksi mainittua toiminnan juurruttamista on tietysti liian aikaista arvioida useimpien hanketeemojen osalta.

Karjalainen ja Kasurinen (2006, 6) ovat tiivistäneet muutaman vuoden takaisen, opetushallituksen organisoiman alueellisen kehittämisen (42 hankkeen raportit) tulokset seuraavasti:

Kaikissa aluehankkeissa oli kehitetty alueellista, seutukunnallista sekä eri hallinnonalojen välistä moniammatillista yhteistyötä. Oppilashuoltoa oli tehostettu ja kehitetty. Var-

hainen tunnistaminen ja puuttuminen ovat olleet esillä alueellisissa koulutustilaisuuksissa. Opintojen keskeyttämisen vähentämiseen, opintopolun sujuvuuteen nivelvaiheissa ja seurantajärjestelmien kehittämiseen oli aluehankkeissa löydetty hyviä toimintamalleja. Ohjauksen laatukriteerien sekä palaute- ja arviointijärjestelmien kehittäminen vaatii panostamista jatkossa.

Kaikissa sitaatissa mainituissa kysymyksissä on nyt käynnissä olevilla OKe-hankkeilla vielä paljon tekemätöntä työtä, vaikka suunta on oikea.

Yksi oppilaanohjauksen kehittämishankkeen ”suuria tavoitteita” on ensinnäkin se, että oppilaiden moninaistuvaan ohjaustarpeeseen vastaaminen edellyttää koulun tasolla omaksuttua näkemystä, että *kaikilla aikuisilla on ohjausvastuu*, ei vain opinto-ohjaajilla. Sekä perustellusti että myös kriittistä arviointia ansaitsevasti näyttää ArvOke-aineistojen perusteella siltä, että varsin merkittävä osa nuorten ohjaustyöstä on yksin opinto-ohjaajien vastuulla. Alalla on ohjauksen arvoihin, teorioihin ja periaatteisiin perehtyneitä, akateemisen koulutuksen saaneita henkilöitä, joskin kelpoisuusopinnot suorittaneista opinto-ohjaajista on edelleen pulaa, vaikka heitä on koulutettu jo vuosia lisää Opetusministeriön erillisvoimavaroin. Opinto-ohjaajaa kohden on kuitenkin useissa oppilaitoksissa liikaa oppilaita. Syntyvää ohjausvajetta voinee purkaa jonkin verran nykyistä enemmän sekä sähköisin ohjauspalveluin että ohjausvastuun jakamisella aineenopettajien kanssa.

Toiseksi on niukkenevien voimavarojen keskellä nähty tärkeäksi, että eri *hallintokuntien yhteistyö* lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi sekä koulutus- ja työelämäpolkujen eheyttämiseksi toteutuisi nykyistä paremmin. Moniammatillista yhteistyötä ajatellen on joissakin tapauksissa ilmeistä, että yhteisen ohjausnäkemysten puuttumisen sekä yksilö- ja ryhmäohjauksen periaatteiden tuntemattomuuden vuoksi syntyy tehottomuutta. Esimerkiksi työvoimaviranomaisilla tai sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisilla ei ole riittävästi valmiuksia erilaisten nuorten kohtaamiseen. Yhtä lailla opettajat ja opinto-ohjaajat ovat voineet menettää realistista otettaan työelämään, johon he kuitenkin ovat oppilaitaan omalta osaltaan pitkällä aikavälillä ajatellen ohjaamassa. Päivitetty työvoimahallinnon tai elinkeinoelämän tuntemus olisi heille erittäin tarpeen esimerkiksi TET-jaksojen kehittämiseksi.

Tässä arvioinnissa käytetyn VOP-mallin sekä vahvuus että heikkous on sen *järjestelmätasoisuus*. Koulutuspolitiikan ja -viranomaisten kannalta ohjausta voidaan tarkastella systeeminä, joka vie voimavaroja, synnyttää prosesseja ja aikaansaa vaikutuksia. Sen kustannustehokkuutta on laskettava, solmukohtia tunnistettava ja kokonaisvaltaista toimivuutta järjestelmänä punnittava. Miten tämä käsitteistö puree opinto-ohjaajaan, jonka ensisijaisena tehtävänä on kohdata lukuisten kysymyksien ja epävarmuustekijöiden keskellä oleva keskenkasvuinen ihminen tilanteessa, jolloin pitäisi tehdä isoja päätöksiä peruskoulun jälkeisestä opiskelusta ja samalla ehkä koko ammatillisesta tulevaisuudesta?

Sekä kansallisesti että paikallisesti on nähtävissä vaarana eriytymiskehitys, että *ohjaajat ohjaavat ja hallinnoijat hallinnoivat*. Opinto-ohjaajat saattavat nähdä keskeisen ohjausasiantuntemuksensa kohdentuvan yksilöihin ja oman koulun oppilaisiin, eikä heillä riitä mielenkiintoa tarkastella ohjausta osana laajempaa koulutyön kehittämistä ja resurssointia. Ainakin yleisivistävän koulun luokan- ja aineenopettajista on tutkimuksissa havaittu tämäntapaista oppilas- ja opetus(ryhmä)keskeisyyttä. Toisaalta tutkimuksista tiedetään, että opettajat ovat taitavia sivuuttamaan hallinnon mobilisoimia kehittämishankkeita erityisesti silloin, kun heidän osallisuuttaan koko kysymyksenasetteluun ei prosessin alkuvaiheista saakka ole varmistettu tai

hanketta eksplisiittisesti kytketty osaksi opettajien elämää työtodellisuutta (esim. Atjonen ym. 2008, 30–32, 56–59; Syrjälä ym. 2006).

Raportin otsikossa kysytään, *onko ohjaus ohjauksessa*, toisin sanoen miten suunnitelmallisesti nuorten opintopolkuja seurataan, koulutus- ja uravalinnoissa tuetaan ja palautetiedosta opitaan. Hankkeiden tavoitteet ja niiden kokonaiskuvaukset ovat erittäin *heterogeenisia* (Mäkinen 2008a ja c), ja siten niiden ilmentämä ohjausstrategisen haltuunoton tasokin on ilmeisen kirjava. Huolestuttavan usein kysymyksiin erilaisten seikkojen arvioinnista vastattiin, että ”ei mitenkään” tai ”ei ole tehty”.

Esimerkiksi *ohjauksen arvoperustan ja periaatteiden* kiteyttäminen vaativat monella paikkakunnalla ja useassa oppilaitoksessa vielä työtä ja erityisesti yhteistyötä. Ilman näistä muodostuvaa tukevaa ohjauskivijalkaa kehittäminen voi tempoilla lyhytnäköisesti esimerkiksi kunnan vaihtuvan taloudellisen tai poliittisen voimasuhdetasapainon mukaan. Missä näkyy tässä suhteessa esimerkiksi jo opinto-ohjaajien peruskoulutuksessa korostettu holistinen ohjausajatus, psykososiaalisen tukea taustoittava humanistis-emansipatorinen ihmiskäsitys tai monimuotoisten uraohjausteorioiden näkemys elinikäisestä oppimisesta?

Arvoista ja periaatteista on loogista johtaa myös *ohjauksen laadun arvioinnin välineet ja kohteet*, joista muodostuu helppokäyttöiset ja vuodesta toiseen täydentyvät eräänlaiset aikasarjakuvaudet ohjauksen saatavuudesta, riittävydestä ja vaikuttavuudesta. Se säästäisi aikaa ja voimavaroja, joita nyt saattaa tuhlautua kiireessä tehtyihin ”kotikutoisiin” kyselyihin ja nuorten arkisista ohjauskysymyksistä etäännyviin ulkoisiin tilastointeihin. Kehittävän arvioinnin osallistava luonne olisi vakavan harkinnan arvoinen myös kouluissa ja kunnissa, jotta erilaisten toimijoiden ja edunsaajien ääni tulisi riittävästi kuuluville.

Lopuksi on syytä palauttaa vielä mieleen, että tässä raportissa keskiössä ollut aineisto kertoo toimijoiden itsearvioidusta tilasta, ja käsillä on mitä ilmeisimmin maan aktiivisimpien kuntien ja koulujen edustajien tekemää tilannekatsausta. *Koko maan opinto-ohjauksen kenttä on varmasti vähintään yhtä heterogeeninen kuin tästä näkyvä näyte*. Jos kentältä löytyy erinomaisempia käytäntöjä ja mainiompaa yhteistyötä, niin sieltä löytyy mitä todennäköisimmin myös paljon mittavampia ja kiireellisempiä muutoksia kaipaavia kohteita.

Lähteet

- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A-M., Salonen, M. & Wikman, T. 2008. Tavoitteista vuorovai-
kutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston jul-
kaisuja 30.
- Karjalainen, M. & Kasurinen, H. (toim.) 2006. Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueelli-
sessa yhteistyössä. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen raportti. Jyväsky-
län yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimusselosteita 31.
- 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>.
- Mäkinen, S. 2008b. Oppilaanohjauksen kehittäminen 2008-2010. Ennakkotuloksia lähtötilan-
nekyseilyn avointen vastausten analyysistä.
<http://www.edu.fi/hankkeita/oppilaanohjaus/lahtotilanne.pdf>.
- Mäkinen, S. 2008c. Tuumasta toimeen. Oppilaanohjauksen tarkennettujen kehittämissuunni-
telmien analyysi. Kehittävän arvioinnin raportti 2.
http://www.edu.fi/hankkeita/oppilaanohjaus/tuumasta_toimeen.pdf.
- Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. & Pöyliö, L. 2007. Ohjauksen alueellisen verkos-
ton kehittäminen – poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana.
Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 34.
<http://ktl.jyu.fi/img/portal/6822/G034.pdf>.
- Opetushallitus. 2008. Oppilaanohjauksen kehittämistoiminta.
<http://www.edu.fi/SubPage.asp?path=498,24009,24538,85170>.
- Pirhonen, E-R. 2008. Oppilaanohjaus perusopetuksen kehittämisessä. Esitys oppilaanohjauk-
sen kehittämistoiminnan koordinaattoritapaamisessa 26.5.2008, Helsinki.
- Syrjälä, L., Estola, E. & Uitto, M. 2006. Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksis-
sa. Teoksessa A-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jy-
väskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 31–47.

LIITE 1. ArvOke-alkukyselyyn sisällytetyt VOP-mallin kysymykset (Nykänen ym. 2007)

Alueellisen kehittämisen taso (e-lomake 1):

Ohjauksen toimintapolitiikka alueellisella tasolla:

- A1.** Mitkä ovat alueellisen ohjauksen asiantuntijaryhmän toiminnan tehtävät?
- A2.** Mitkä ovat alueellisen asiantuntijaryhmän tavoitteet?
- A3.** Mitkä ovat alueellisen asiantuntijaryhmän suunnittelun ja toiminnan edellytykset (esimerkiksi koulutus, työaika, taloudelliset ja henkiset resurssit, keskustelufoorumi)?

Alueellisen ohjauksen toimintapolitiikan arviointi:

- A4.** Miten ohjausta arvioidaan osana alueellista koulutus-, sosiaali- ja työvoimapolitiikkaa?
- A5.** Millaiseen arviointi- ja tutkimustietoon alueellinen ohjausjärjestelyjen toimintapolitiittinen päätöksenteko perustuu?
- A6.** Mille asiakirjoille ja taustadokumenteille ohjausjärjestelyjen alueellinen julkinen päätöksenteko perustuu?

Organisaatioiden välinen alueellinen poikkihallinnollinen yhteistyö

- A7.** Miten alueellisen koulustarjonnan suunnittelu arvioidaan henkilökohtaisten opinto-suunnitelmien toteuttamisen näkökulmasta?
- A8.** Miten arvioidaan, että ohjauksen kysynnän ja käytössä olevien resurssien välinen suhde on kunnossa?
- A9.** Miten arvioidaan, että ohjauksen tavoitteiden ja käytössä olevien resurssien välinen suhde on kunnossa?
- A10.** Mitkä organisaatiot osallistuvat alueellisen toimintasuunnitelman laatimiseen?
- A11.** Mitä uusia ohjauksen palveluja tarvitaan?
- A12.** Miten organisoidaan alueellisen toimintasuunnitelman laadintaa ja toimeenpanoa?

Organisaatiotasoinen kehittäminen (e-lomake 2):

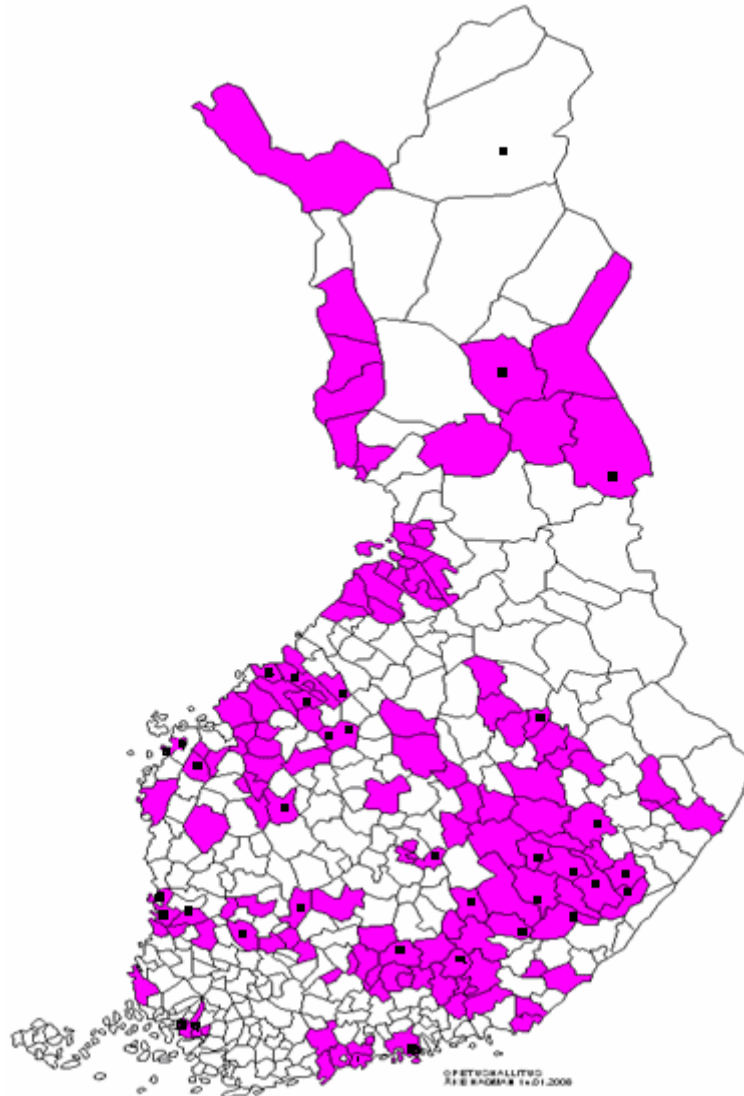
Ohjauksen toimintapolitiikan arviointi:

- O1.** Millaisille indikaattoreille organisaation ohjausjärjestelyjen arviointi perustuu?
- O2.** Ketkä ovat mukana ohjausjärjestelyjen arviointitiedon tuottamisessa?
- O3.** Miten ohjausta arvioidaan osana organisaation kokonaisarviointia?
- O4.** Millaisille arvoille, teorioille ja periaatteille organisaation ohjausjärjestelyjen suunnittelu perustuu?
- O5.** Millaiseen arviointitietoon organisaation ohjausjärjestelyjen päätöksenteko perustuu?
- O6.** Millaisille asiakirjoille ja taustadokumenteille ohjauksen päätöksenteko perustuu?

Organisaation ohjauksen yhteistyön arviointi:

- O7.** Miten arvioidaan, että ohjauksen kysynnän ja käytössä olevien resurssien välinen suhde on kunnossa?
- O8.** Miten arvioidaan, että ohjauksen tavoitteiden ja käytössä olevien resurssien välinen suhde on kunnossa?
- O9.** Miten ja miltä tahoilta organisaation ohjauksen palvelujärjestelyistä kerätään palautetta?
- O10.** Ketkä osallistuvat organisaation ohjausjärjestelyjen suunnitelman laatimiseen?
- O11.** Miten ohjausvastuut määritellään ohjaussuunnitelmassa?

LIITE 2. Oppilaanohjauksen kehittämishankkeessa mukana olevat tahot (Pirhonen 26.5. 2008) ja VOP-kyselyn katojakauma



- Oppilaanohjauksen kehittämiseen sitoutuneet
- Sekä alue- että organisaatiotason VOP-kyselyn vastaus puuttuu [Yksityiset opetuksen järjestäjät (n = 21) jätetty kokonaan merkitsemättä, koska vain yksi niistä palautti kyselyn.]

LIITE 3. Oppilaanohjauksen kehittämistoiminnan kehittävän arvioinnin (ArvOke) 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>.
- 2 Mäkinen, S. 2008b. Oppilaanohjauksen kehittäminen 2008-2010. Ennakkotuloksia lähtötilannekyselyn avointen vastausten analyysistä. <http://www.edu.fi/hankkeita/oppilaanohjaus/lahtotilanne.pdf>.
- 3 Mäkinen, S. 2008c. Tuumasta toimeen. Oppilaanohjauksen tarkennettujen kehittämissuunnitelmien analyysi. Kehittävän arvioinnin raportti 2. http://www.edu.fi/hankkeita/oppilaanohjaus/tuumasta_toimeen.pdf